

WIGA BEDNARKOWA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

MARTA MIŁOŃ

Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie

NAUCZYCIELSKIE TRANSGRESJE W EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Abstrakt: W dzisiejszej szkole na ucznia/uczennicę powinno się patrzeć przede wszystkim jako na dziecko uczące się. Jednak nauczyciele w dalszym ciągu stosują tradycyjne metody polegające na przekazywaniu treści i wartości, które mają być zapamiętane i posłużyc do wykonywania zadań. Taki rodzaj edukacji jest wyraźnie przestarzały wobec uznanych współczesnych odkryć. Niektóre metody nauki, takie jak wykłady czy transkrybowanie z tablicy, nie rozwijają umiejętności kognitywnych ani praktycznych.

Przedstawione tu propozycje mogą być stosowane jako punkt wyjścia do nowego sposobu nauczania – organizacji/wspierania uczenia się dzieci sprzyjającego emancypacji i transgresji. Metody te służą osobistemu rozwojowi człowieka jako indywidualnej osoby świadomej tworzenia relacji i interakcji społecznych z innymi. Wskazując na potrzebę nauczania opierającego się na aktywności dziecka, zwracamy uwagę na trzy obszary tych aktywności: po pierwsze, w konstruktywnym wymiarze, kiedy dzieci mogą otwarcie mówić o swoich doświadczeniach; po drugie, w wymiarze społecznego konstruktywizmu, kiedy dzieci poznają drugiego człowieka; po trzecie, w wymiarze konektywnym, podczas gdy dzieci otwierają się na współpracę z innymi ludźmi (charakterystycznie dla cywilizacji cyfrowej).

Słowa kluczowe: transgresje, edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna, behavioryzm, koncepcja humanistyczna

WPROWADZENIE

Zarzucenie w kształceniu podstawowym, a zwłaszcza w edukacji elementarnej, nastawienia na taki rozwój dziecka, który w obszarach wyznaczanych przez szkołę gwarantuje zarówno progres, zwiększanie osiągnięć ucznia, jak i otwarcie się różnych aktorów sceny edukacyjnej, przede wszystkim nauczycieli, na działania transgresyjne¹ wydaje się remedium na wszelkie bolączki szkolnej edukacji końca XX wieku i przynajmniej pierwszego ćwierćwiecza XXI wieku: fobie szkolne, traumy uczniowskie, zawodowe wypalenia.

Zastępowanie rutynowych, przewidywalnych, powtarzalnych, ochronnych działań – u podstaw których leżą myśli: „wiem, że muszę...”; „wiem, że to konieczne...” – działaniami transgresyjnymi, które motywowane są przeświadczeniami: „wiem, że mogę...”; „czuję, że to możliwe...” leży u podstaw wprowadzania w życie skutecznych zmian. Przekraczanie granic, odchodzenie od tego, co znane i oswojone oraz szukanie nowych (kreatywnych) rozwiązań, próbowanie innowacji i badanie napięcia między dawcą a biorcą (więc także tradycyjnie pojmowanym nauczycielem a uczniem) staje się fundamentem szkoły humanistycznej organizowanej dla dobra dynamicznie rozwijającego się człowieka cywilizacji cyfrowej. Transgresji nie da się zdefiniować jednoznacznie w kategoriach dobra i zła, bo obejmują zarówno to, co konstruktywne, jak i to, co destruktywne. Lepiej też nie redukować ich do liczby pojedynczej, nie ma bowiem w przyrodzie jednej transgresji – by się o tym przekonać, wystarczy na tę z pozoru pojedynczą zmianę popatrzeć z różnych perspektyw, tak jak np. ogląda się z różnych perspektyw obiekty. Przyjmijmy, że tym obiektem będzie droga, która raz się zwęża, raz poszerza, w zależności od tego, jaki punkt jej obserwacji zostanie obrany. Ponadto każda transgresja pociąga za sobą kolejne. Niepożądane jest też ograniczanie konceptualizacji transgresji do kategorii pojęcia prostego, które można poddać izolowanemu oglądowi i ocenie zero-jedynkowej (choć taką aksjologią mogą się kierować np. wyznawcy religii).

Człowiek ma zdolność przekraczania różnych granic: materialnych, duchowych, intelektualnych, psychospołecznych i stale je przekracza, podejmując próby zrozumienia otaczającego go świata i/lub siebie w tym świecie. Wydaje się, że w dobie globalizacji i rozwijającej się cywilizacji cybernetycznej (por. Mead 2000; Prensky 2001), rozważając misję szkoły i wizje jej... transgresji właśnie, warto przy próbach opisu edukacji elementarnej uwzględnić potrzeby, możliwości i oczekiwania dziecka – osoby wzrastającej zarówno jako *homo transgressivus*, jak i *homo eutyfronicus*.

¹ „Działania, które polegają na tym, że człowiek świadomie przekracza dotychczasowe granice materialne, społeczne i symboliczne, będą nazywał działaniami transgresyjnymi lub – w skrócie – transgresją” (Kozielecki 2002, s. 43).

Józef Bańka – filozof, autor koncepcji aksjologicznej zwanej *eutyfryką* – wielokrotnie podejmuje się próby jej zdefiniowania: jako nauki zajmującej się „ochroną człowieka przed ujemnymi skutkami cywilizacji w sferze psychicznej” (Bańka 1976, s. 45) czy jako nauki

o zachowaniu osobistych walorów życia w związku z rozwojem i doskonaleniem środków technicznych. Jako **dyscyplina profilaktyczna** [podkreśl. własne] miałyby ona bronić człowieka w takich dziedzinach jak elektroniczne podsłuchy, podświadoma komunikacja, inżynieria genetyczna, masowa indoktrynacja itd. (Bańka 1976, s. 59).

W dobie realnych możliwości popularnego wspomagania człowieka pracą komputerów sterowanych myślą, co 35 lat temu Bańka ledwie teoretycznie rozważał, biorąc pod uwagę „stworzenie urządzenia reagującego na samą myśl ludzką” (Bańka 1981, s. 57), trudno dobrą szkołą nazywać placówkę tradycyjną. Dzieci nie dość, że nie uczą się w niej zachowań eutyfrycznych, to jeszcze same wykorzystują nowe technologie w taki sposób, aby albo były im zabawą, bez względu na jej odbiór przez inne osoby, a nawet w ogóle – społeczny, albo żeby służyły za oręż w bezkompromisowej walce czy to z dorosłymi, czy z rówieśnikami.

CZĘŚĆ GŁÓWNA

Transgresje w pracy nauczycieli edukacji elementarnej, bo na nich pragniemy zogniskować naszą uwagę w tym tekście, wymagają jednak uświadomienia sobie kwestii o fundamentalnej wadze. Trzeba określić, jaką koncepcją psychologiczną człowieka kierują się w polskich szkołach nauczyciele edukacji elementarnej, jakie inne koncepcje znają i wreszcie która z opisanych, uznanych koncepcji wydaje się pożądana we współcześnie organizowanej szkole marzeń (czyli po prostu jaka szkoła potrzebna jest dzieciom w drugim dziesięcioleciu XXI wieku i do jakiej mają one prawo?).

KONCEPCJA BEHAVIORYSTYCZNA

Wydaje się, że najlepiej opisaną w literaturze i najczęściej stosowaną w praktyce nauczycielskiej naszego kraju jest koncepcja behawiorystyczna. Istnieje przeświadczenie o tym, że człowiek to istota zewnątrzsterowna, że oddziaływanie środowiska stanowi pedagogiczną kanwę rozwoju młodzieży, a zachowanie jednostki jest wypadkową zastosowanej kontroli. Prowadzi ono do – często nieuświadomionego – uprzedmiotowienia dziecka, które w tej koncepcji jawi się jako „coś”, co można

wychować, nauczyć, a w razie problemów – wysłać do kąta, do dyrektora, uspokoić/uciszyć... Narzędziami (!) stosowanymi w behawioryzmie są wzmocnienia – pozytywne i negatywne – którymi dorośli dostosowują dziecko do narzucanych mu reguł, zasad, poleceń itp., traktując je jak przedmiot, który można poprawić, przerobić.

W znakomitej większości polskich szkół już w klasach I, a wcześniej „0”, ba! nawet w przedszkolach nauczyciele, a na ogół panie nauczycielki, stosują system kar i nagród, i to raczej w tej kolejności – najpierw kary, a potem nagrody. Dzieci przychodzą do domów z emotikonowymi stempelkami na rękach lub z naklejkami na koszulkach, albo z cukierkami czy innymi słodkościami w brzuchach. To jawne dowody wzmocnień pozytywnych – nagród powszechnie stosowanych przez nauczycieli, pedagogów i innych specjalistów i pracowników szkoły lub przedszkola. W przypadku wzmocnień pozytywnych na ogół wśród rodziców oraz samych dzieci nie pojawia się myśl, iż techniki wychowawcze są problematyczne. Innym razem uczniowie wychodzą z placówek i chowają dłonie w kieszeniach lub za plecami, by ukryć np. „czarne krople” w okolicy kciuków, co jest dowodem nałożenia na te dzieci kary poprzez naznaczenie ich złego zachowania. Czytając powyższe, można by uznać, że więcej w polskiej edukacji jest wzmocnień pozytywnych aniżeli negatywnych – nic bardziej mylnego! W chwili, gdy decydujemy się na stosowanie wzmocnień – zarówno wyłącznie pozytywnych, jak i wyłącznie negatywnych oraz wzmocnień mieszanych – musimy mieć świadomość, że praktykujemy system kar i nagród. Nie ma systemu kar bez nagród i odwrotnie – systemu nagród pozbawionego kar, gdyż każda sytuacja, w której dziecko nie otrzyma nagrody, wiąże się z dostaniem kary, a każde uniknięcie kary dla dziecka jest nagrodą. Wzmocnienia te nie dotyczą li tylko „dobrego” – „złego” zachowania. Wiele problemów związanych z nauką, zabawą, czynnościami samoobsługowymi i higienicznymi, umiejętnościami społecznymi rozwiązywanych jest przez pedagogów z wykorzystaniem założeń behawiorystycznych. Dzieci są notorycznie zewnętrznie motywowane na terenie placówki, a nauczyciele uciekają się nawet do stosowania wobec rodziców perswazji, w myśl zasady, iż metody behawioralne najlepiej działają, jeśli są konsekwentnie stosowane przez wszystkich opiekunów danego dziecka. W całym przedsięwzięciu jednak została pominięta bardzo ważna kwestia – konstytucyjne prawo rodziców do wychowywania dzieci w zgodzie z własnymi przekonaniem; własnymi, a nie narzuconymi przez osoby postronne, nawet legitymujące się dyplomem pedagoga.

Przykład:

Oto fragment korespondencji e-mailowej wychowawczynie klasy I do rodziców uczniów (pisownia oryginalna, cytat ciągły, bez skrótów):

Szanowni Państwo, witam w Nowym Roku i życzę szczęścia i pomyślności. Mam dla Państwa kilka bieżących spraw:

– Pod koniec semestru sprawdzam ćwiczenia dzieci oraz zeszyty – jeżeli znajduję się adnotacja, to proszę uzupełnić brakujące strony i oddać ponownie do sprawdzenia najpóźniej do 13.01

Chciałabym, aby wszystkie dostały „A”, aby wiedziały, że doceniam ich pracę, a jednocześnie, aby miały pozytywny bodziec do dalszej pracy – w kolejnym semestrze.

– W końcówce drugiego tygodnia stycznia przeprowadzę także sprawdzian semestralny z matematyki oraz edukacji polonistycznej i przyrodniczej

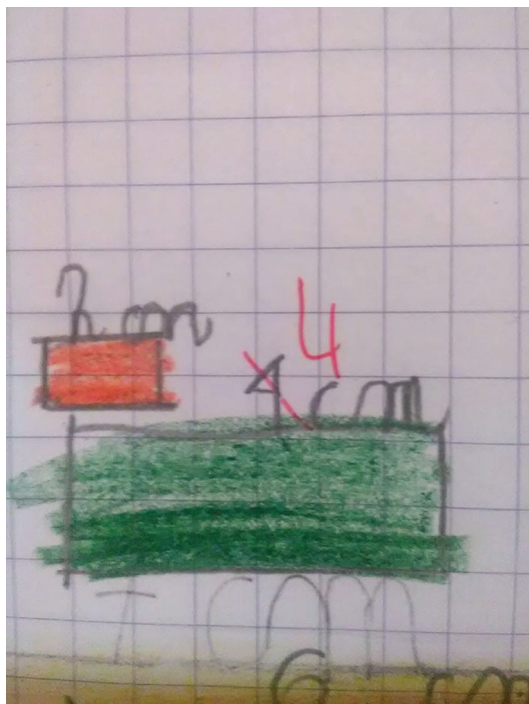
Pomijając językową kompetencję autorki tego listu, wyczytać z niego można, że wierzy ona w skuteczność kontroli² – zarówno tej nauczycielskiej, jak i rodzicielskiej. Na rodziców więc ceduje obowiązki wyegzekwowania od dzieci opanowania tego, czego nie udało się jej „osiągnąć” w efekcie „nauczania” lub... uzupełnienia (*sic!*) brakujących stron w zeszytach i ćwiczeniach (nie trzeba wchodzić na fora parentingowe, żeby się dowiedzieć, jak wiele dzieci albo ze względu na brak tzw. czasu wolnego, często zagospodarowanego różnymi aktywnościami pozaszkolnymi, albo „dla świętego spokoju” jest wyręczanych przez opiekunów/płatnych korepetytorów w odrabianiu zadań domowych). Niestety, trudno dostrzec w tym e-mailu coś, co wskazywałoby na podchodzenie do dziecka jako do osoby uczącej się, a co za tym idzie – do podmiotu wymagającego zindywidualizowanego podejścia edukacyjnego. Dostrzec natomiast można to, że w klasie I nauczycielka stosuje różnicujące stopnie szkolne, co prawda niepozwalające na wyciąganie średniej matematycznej, bo to symbole literowe, ale jednak symbole, które nie są obowiązującą prawnie oceną opisową. Również świat poznawany w szkole przez dziecko nie jawi się w swej urodzie zintegrowany, a poszatkowany na pseudoakademickie edukacje: matematyczną, polonistyczną i przyrodniczą.

A to efekt końcowy nauczycielskiej kontroli:

Wprawdzie neobehawioryści dostrzegli zły wpływ używania kar i negatywnych wzmocnień na harmonijny, zdrowy rozwój dziecka i zalecali nagrody, ale to behawioryści odkryli, że struktura zachowania człowieka jest w dużym stopniu kopią struktury środowiska. Józef Kozielecki, opisując behawioryzm, zwraca uwagę na to,

² W książce *Szkoły jakości* John Jay Bonstingl przedstawia dwa opracowane przez Williama Edwarda Deminga, twórcę koncepcji Total Quality Management (TQM), modele pracy: nieskuteczny – czteroetapowy, z kontrolą jako ostatnim ogniwem – i efektywny – trójelementowy, w którym kontrolę zewnętrzną zastępuje stosowany przez ludzi odpowiedzialnych, myślących i przewidujących permanentny proces badawczy (dziś można by go nazwać ewaluacją prowadzącą do ustawicznych zmian).

że wzmocnieniami można modyfikować zachowania, co w konsekwencji wychowania instrumentalnego pozwala osiągać takie zachowania dziecka, które są ważne dla człowieka sterującego tym działaniem.



Rysunek 1. Zeszyt do edukacji matematycznej, klasa I, grudzień, lekcja geometrii

KONCEPCJA PSYCHODYNAMICZNA

Koncepcja psychodynamiczna – kolejna opisana przez Kozielskiego – zakłada, że ludzkie zachowanie i działanie są kierowane przez nieświadome siły wewnętrzne: popędy, potrzeby, dążenia. Pojawiające się między tymi siłami konflikty, których człowiek nie może samodzielnie rozwiązać, prowadzą do sięgania po różne metody radzenia sobie z problemami. Zarówno nauczyciel, jak i dziecko może się uciekać do represji, projekcji, racjonalizacji i/lub substytucji. Zwolennicy takiego podejścia obwiniają szkołę za to, że serwuje dzieciom w znacznej większości doświadczenia natury intelektualnej, zaniedbując rozwój emocjonalny uczniów i uczennic. Winą za tę nierówność obarczana jest szkolna biurokracja, za sprawą której ogranicza się, a nawet w ogóle eliminuje, osobiste kontakty nauczycieli z dziećmi.

KONCEPCJA POZNAWCZA

Na pozór szkoła, w której przyjmuje się poznawczą koncepcję człowieka, otwiera się na postrzeganie dziecka jako samodzielnego podmiotu mogącego decydować o własnym losie, działającego świadomie i celowo. Jednak i tu człowiek jest reifikowany, skoro zadanie szkoły to ukształtowanie (*sic!*) sprawcy, który będzie zdolny do podejmowania aktywności, przystosowania się do środowiska, jak również do zmiany siebie samego. W takim podejściu zakłada się, że skoro zachowanie dziecka zależy od informacji płynących ze środowiska zewnętrznego i ze struktur poznawczych, zakodowanej w pamięci wiedzy zdobytej w toku uczenia się i myślenia, to najważniejszą umiejętnością, jaką człowiek powinien osiągnąć, jest generowanie wiedzy, zaś podstawową metodą prowadzącą do zmiany zachowania – celowe wychowanie i autokreacja, czyli formowanie siebie według własnego projektu.

KONCEPCJA HUMANISTYCZNA

Podejście, w którym *a priori* wyraża się zgodę na transgresje, bazuje na humanistycznej koncepcji psychologicznej człowieka, w której liczy się zaspokajanie indywidualnych potrzeb poprzez odkrywanie mocnych stron człowieka, dążenie do samorealizacji i aktualizację potencjalnych szans generowanych na drodze twórczego przeżycia, z pobudek altruistycznych, z miłości czy w efekcie rozwoju własnego „ja”. Holistyczny ogląd człowieka daje stosunkowo młoda dziedzina interdyscyplinarnej nauki – kognitywistyka. Pomocne są w niej pół wieku temu albo nieznanne, albo ze względu na koszty niestosowane metody wykorzystywania nowych technologii do opisu aktywności mózgu człowieka żywego. Kognitywistyka pozwala konceptualizować człowieka, zwłaszcza dziecko, w kategoriach unikatowej całości o niewyobrażalnym potencjale emocjonalno-intelektualno-fizyczno-duchowym i wyklucza skupianie się na elementach. Takie postrzeganie jednostki każe zdecydowanie modyfikować metody postępowania nauczycieli wobec uczennic/uczniów, a nawet skłania do zmiany nazewnictwa aktorów współczesnej sceny edukacyjnej. **Być może warto dziś mówić o edukatorach, którzy organizują sytuacje dydaktyczne, tworzą dzieciom – bezpośrednim beneficjentom edukacji – warunki sprzyjające ich uczeniu się.**

Wprowadzaniu do szkół humanistycznego systemu wychowawczego, którego celem jest adekwatne do danego etapu życia wspieranie rozwoju osoby dojrzałej, umiejącej aktualizować swoje potrzeby, wiąże się z otwartością na permanentne wprowadzanie zmian, m.in. w obszarze kontroli, w której zalecane jest stosowanie samoopisu i samooceny, co wynika z założenia, że człowiek najlepiej zna swoje doświadczenia.

TRANSGRESJE W SZKOLE

Transgresje w szkole polegają na intencjonalnym wychodzeniu poza to, czego sami nauczyciele doświadczali jako uczniowie, z czym się spotykali w jakże przecież zróżnicowanej praktyce warunkowanej czynnikami psychospołecznymi, materialnymi, kulturowymi, a nawet panującą w szkole kulturą organizacji i zarządzania³. **Transgresje te – często ekspansywne i twórcze – czynią edukację innowacyjną i humanistyczną.** Przelamują dotychczasowe granice pedagogicznej i dydaktycznej niemożności i tworzą nowe wartości.

Transgresje nauczycieli nie tylko generują projakościowe zmiany w odbiorze szkolnego „tu i teraz” przez dzieci, ale też urzeczywistniają to, co nazywamy „podmiotowością dziecka”. Rozszerzają jego indywidualne i prywatne terytorium „bycia” w szkole, a co za tym idzie – rozbudowują w umyśle dziecka osobistą konstrukcję postrzegania świata (konstruktywizm). Praca nad projektami grupowymi w zróżnicowanych zespołach, spontaniczne wymiany myśli w klasie pozwalają dzieciom budować i modyfikować osobiste obrazy z uwzględnieniem socjokonstruktywizmu, dzięki któremu wzbogacają się o doświadczenia innych dzieci i dobrze, żeby modelowe zachowania nauczycieli. Wraz z rozwojem struktur mózgowych dziecka rodzą się, a z czasem zwiększają, samokontrola i zachowania prospołeczne manifestowane zachowaniami o charakterze empatycznym i altruistycznym. Synergia, do jakiej dochodzi w szkole, w której nauczyciele na drodze transgresji przekraczają rubikony swojej niemocy, powoduje taki przypływ energii i u uczniów, i u samych nauczycieli, że pojawia się coraz silniejsza chęć do podejmowania dalszych działań. Kolejne transgresyjne cele mogą się zmieniać, kierując uwagę nauczycieli nie tylko na ludzi, ale również rzeczy, symbole czy wreszcie na siebie samych, co sprzyja auto-kreacji, samorozwojowi, a w konsekwencji podnoszeniu jakości życia nauczycieli i środowiska, w którym żyją.

PRZYKŁADOWE TRANSGRESJE W PRACY
NAUCZYCIELA EDUKACJI ELEMENTARNEJ

1. Nauczyciel zamiast wymuszać zmiany na uczniu, może mu pomagać tak zmieniać otoczenie, aby współkształtowało ono zachowania dziecka, które w szkole może się uczyć przekształcania otaczającego je świata, by uczynić go przyjaźniejszym i zaspokajającym jego potrzeby.

³ Warto poznać edukacyjną analizę transakcyjną i przeanalizować transakcje mogące zachodzić pomiędzy różnymi aktorami sceny edukacyjnej, jak różne stany *ego* biorą udział w tych transakcjach i jakie prawidłowości można zaobserwować, zob.: <http://www.eat.ajd.czyst.pl/>.

Przykład:

Wśród uczniów klasy I szkoły podstawowej zdarzają się tacy, o których nauczyciele często mówią: „dzieci ruchliwe”, „nadaktywne”, „wierzące się na krzesła”, czasem niestety także – „niegrzeczne”, „nieuważne na lekcji”, „przeszkadzające innym”. Na ogół wobec takich dzieci wystosowywane jest wsparcie w postaci wzmożonego nadzoru pedagogicznego ze strony nauczyciela, wychowawcy klasy oraz w postaci zgłaszania potrzeb diagnozowania w kierunku trudności w uczeniu się lub innych zaburzeń u dziecka. Pierwsze działanie pedagogiczne, tj. zwiększona kontrola wobec ucznia (najczęściej chłopca), jest okazją do poznania dziecka oraz jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Jednak na ogół szansa ta nie zostaje wykorzystana przez nauczyciela, który, tłumacząc się, wyjaśnia, iż w klasie poza tym jednym uczniem ma jeszcze ponad 20 pozostałych i nie może poświęcić tak wiele czasu jednemu dziecku kosztem innych. Tego rodzaju postępowanie nauczyciela dostarcza uczniowi sporej dawki stresu. Dziecko jest dodatkowo kontrolowane, co rzadko przynosi pożądany dydaktycznie skutek (tj. intelektualny progres – zwiększone wyniki w nauce). Drugie wspomniane działanie nauczycielskie, tj. zalecenie wykonania badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej, na myśl przychodzi refleksje o coraz niższych kompetencjach i coraz mniejszych umiejętnościach nauczycieli, a może o ich wzrastających obawach związanych z podejmowaniem prób zmian metodycznych w „nauczaniu”. Nauczyciele mają obowiązek na etapie edukacji elementarnej indywidualizować treści, formy i metody kształcenia, co powinno kierować ich w stronę poszukiwania alternatywnych, innowacyjnych rozwiązań w przypadku dostrzeżenia trudności ucznia. W poszukiwaniach tych rozwiązań pomoc powinni pozostali specjaliści w szkole: metodyk, pedagog czy psycholog, inny nauczyciel czy dyrektor. Jednym z bardziej oryginalnych, a przy tym skutecznych sposobów rozwiązywania problemów związanych z zaspokojeniem dziecka potrzeby ruchu przy jednoczesnym uczestnictwie w lekcji jest udostępnienie piłek terapeutycznych zamiast krzeseł lub dysków rehabilitacyjnych na krzesła, aby w trakcie siedzenia umożliwić mu pobudzenie ośrodka ruchu poprzez balansowanie na piłce lub dysku. Oba akcesoria posiadają atesty bezpieczeństwa w zakresie zdrowia, w tym rozwoju kręgosłupa, i nie zaburzają dydaktycznej strony lekcji.

2. Nauczyciel może zachęcać uczniów do współpracy z tymi dziećmi, z którymi „będzie im po drodze” i których obserwacja – poprzez modelowanie – pomoże przyswoić określoną strategię działania. Nauczyciel może też poszukać w klasie/szkole miejsc sprzyjających osiągnięciu przez dziecko celów edukacyjnych.

Przykład:

Obserwacja i naśladownictwo to rdzenne, pierwotne, a przy tym jedne z najefektywniejszych technik uczenia się. Analogicznie – modelowanie jest przetrwalną czas ewolucji techniką nauczania, która nie straciła na swojej wartości mimo wielu lat zmian w świecie. Warto jest korzystać z niej aktywnie i często w edukacji elementarnej, gdyż daje ona wiele możliwości. Należy tu wymienić np. *tutoring* rówieśniczy – rodzaj nieformalnego nauczania, do którego dochodzi w sytuacji zawiązania się spontanicznych interakcji społecznych między tutorem a uczniem dzięki naturalnie pojawiającym się tzw. okazjom dydaktycznym (por. Pawlak 2009, s. 95–99). Jednak ileż to razy nauczyciele wcielający się w rolę tutora, wychwytyując sprzyjające momenty edukacyjne, zauważają, że nie rozumieją swoich uczniów lub też uczniowie ich nie rozumieją. Chociaż nauczyciele edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej wkładają wiele wysiłku w formułowanie innowacyjnego przekazu do uczniów, nierzadko narażają się na porażkę dydaktyczną. Warto zatem, aby stworzyli okazję dydaktyczną do zawiązywania się interakcji społecznych między dziećmi. Dziecięcym tutorom z łatwością przychodzi wcielanie w życie strategii przekazywania adekwatnych do danej sytuacji oraz zrozumiałych dla odbiorców przekazów. Tym, którzy uczą się w tutoringach rówieśniczym, ta metoda nauczania odpowiada najbardziej. Wynikać to może z kilku kwestii: (1) tutor jest taki sam lub bardzo zbliżony pod względem fizycznym do ucznia – dzieci w tym samym i z niewielką różnicą wieku borykają się z tymi samymi problemami, np. żeby sięgnąć na półeczkę (zarówno dziecko-tutor jak i dziecko-uczeń muszą skorzystać z dostawianego schodka czy też podestu); (2) myślenie u tutora i ucznia przeważnie jest na tym samym etapie rozwoju, co pozwala dziecku-tutorowi na empatyczne rozumienie, a dziecku-uczniovi na łatwe pokonywanie trudności w pojmowania pewnych informacji, np. kiedy starszy kolega oprowadza młodszego po szkole czy przedszkolu, oswajając każdy, najciemniejszy nawet zakątek budynku lub podwórka; (3) rozwój mowy oraz sposób posługiwania się językiem, a także strategie komunikacyjne u dziecka-tutora są na ogół współmierne z prezentowanymi przez dziecko-ucznia, co ułatwia przepływ informacji między nimi, np. wiele dzieci w sytuacji napotkanych problemów w porozumiewaniu się z innymi korzysta z mowy ciała lub dźwiękonaśladowstwa, a także ze słowotwórstwa, co dla większości dorosłych bywa powodem do śmiechu, a przez drugie dziecko jest odbierane po prostu jako alternatywna forma wyrażenia myśli lub potrzeb. Pozwalając dzieciom uczyć się wzajemnie od siebie, dajemy nauczycielom szansę na poznanie lepszych, bardziej efektywnych metod nauczania, dzieciom-tutorom stwarzamy warunki do rozkwitu kompetencji językowych i symulacyjnych, a dzieciom-uczniom gwarantujemy sposób nauczania spójny z ich sposobem uczenia się.

3. Nauczyciel wobec dziecka dążącego do celu powinien unikać prezentowania zbytniego optymizmu. Lepszy skutek może przynieść „strategiczny pesymizm”, czyli wcześniejsze przewidzenie ewentualnych trudności, jakie mogą się pojawić, i opracowanie z dzieckiem strategii uporania się z nimi.

Przykład:

Tym, czym nauczyciel może się poszczycić, są wiedza i doświadczenie w zakresie dydaktyki. Wraz z nabywaniem doświadczenia poprzez praktyki pedagogiczne, staże asystenckie, awans zawodowy, własny warsztat pracy, konsultacje u innych metodyków i dydaktyków nauczyciel buduje swoją zawodową intuicję, a ta pozwala mu na dużo szybsze i trafniejsze reakcje aniżeli te, do których bodźcem są wyłączenie z treści podręczników akademickich. Wspomniane doświadczenie pozwala nauczycielowi na poznanie szerokiego spektrum prawdopodobnych efektów różnych działań edukacyjnych oraz daje mnogość możliwości wspierania rozwoju. Tym samym nauczyciel jest w stanie oszacować skutki działań ucznia już na podstawie obieranych przez niego kierunków postępowania. Jednakże najistotniejszy wydaje się inny, niewspomniany aspekt – stwarzanie w szkole szans na odnoszenie przez dzieci sukcesów oraz na dużo częstsze analizowanie efektywności zorganizowanych warunków aniżeli przy okazji oceniania pracy całorocznej uczniów.

4. Lepiej, żeby nauczyciel zachęcał dziecko do wyobrażania sobie, jak wygląda droga, którą można dojść do celu – bo to realnie pomoże mu mierzyć zamiary podług sił – aniżeli wizualizowania sobie siebie jako zwycięzcy, co może jedynie na moment poprawić dziecku nastrój i zaostrzyć apetyt na być może nieosiągalny sukces.

Przykład:

Wydaje się, że grywalizacja – działania intensywnie rozwijające się w obszarach biznesowo-marketingowych – która charakteryzować będzie szkołę cyfrowych tubylców (Muszyński 2013), okaże się skuteczną formą transgresji metodyk stosowanych przez współczesnych nauczycieli. Według Joeya J. Lee i Jessiki Hammer „grywalizacja to użycie mechanizmu gier, dynamiki gier oraz konstrukcji gier w promowaniu zachowań pożądanых” (Lee, Hammer 2011, s. 1). Nie polega zatem na stosowaniu gier edukacyjnych, a mechanizmów, jakimi one się rządzą. Grywalizacja bezpośrednio oddziaływała na graczy, gdyż automatycznie ich mobilizuje, gwarantując pełną gotowość – wykorzystanie wewnętrznej i pobudzenie zewnętrznej motywacji. Dzięki przeniesieniu grywalizacji na szkolny grunt cechy obserwowane u graczy pojawiają się i u uczniów w trakcie lekcji. **Edukacja grywalizacyjna nastawiona jest przede wszystkim na odnoszenie przez dzieci sukcesów przy**

jednoczesnym minimalizowaniu ryzyka poniesienia porażki. Zaczyna się ją, tak jak gry, od opracowania zasad, reguł postępowania wspierającego/ułatwiającego opanowanie pewnych informacji lub umiejętności (Gruszczyk-Kolczyńska 2002, s. 139–161). Następnie określone są: plan pracy i jej organizacja oraz sposoby oceniania pracy na zajęciach szkolnych. Każdy z tych elementów powinien być budowany analogicznie do gier wideo, tj. mieć określone poziomy (ang. *levels*), punkty za doświadczenia (ang. *EXP experience points*), zadania dodatkowe i poboczne (ang. *main quests & side quests*), zadania specjalne (ang. *special quests/special tasks*) oraz mieć wpisane w swój plan wprowadzanie modyfikacji (ang. *mods*). W takiej edukacji uczniów/uczennica krok po kroku (tj. *level* po *levelu*), odnosząc małe sukcesy, osiąga szczyty swoich możliwości.

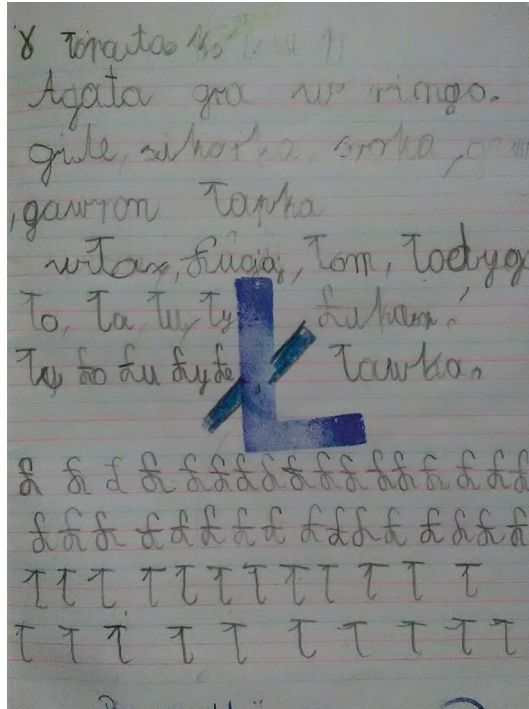
5. Nauczyciel powinien pomagać tak uczniowi, jak i jego rodzicom w rozpoznaniu, czy to, co planuje zmienić/osiągnąć, jest w zasięgu jego możliwości. Tylko na drodze behawioralnej tresury dziecko może się stać bardziej cierpliwe – albo raczej pozornie cierpliwe – czyli robić wszystko w innym niż dotąd tempie.

Przykład:

Mityczna postać Ikar to ikona górnolotnych ambicji, które zostały „spalone” brakiem rozsądku. Podobnie jest w edukacji, kiedy rodzice zakładają duże możliwości swojego dziecka i pchają je do dalszej ciężkiej pracy, nauki dla coraz to lepszych efektów. Jeśli nauczyciel w porę nie dostrzeże zagrożenia spowodowanego ślepym zapalem rodziców – tak jak Dedal nie dostrzegł, że zuchwały Ikar zbyt blisko zbliżył się do Słońca – mogą nie wystarczyć pogadanki z dzieckiem, dawanie mu zaleceń i dobrych rad, zaś bardzo prawdopodobne jest, że będzie mu potrzebna pomoc w drodze szybkiej interwencji. Kiedy dziecko zatracą się w ferworze narzuconych obowiązków szkolnych i pozaszkolnych, gubi to, co powinno być dla niego najważniejsze na tym etapie rozwoju, tj. ciekawość otaczającego świata i radość z jego poznawania. W tym przypadku podmiotem interwencji jest uczeń, przedmiotem – jego energia, motywacja do poznawania i zgłębiania nauki, a narzędziami – metody spójnie stosowane w szkole i w domu. Aby uniknąć kolejnego „ikarowego lotu”, do opracowania adekwatnej pomocy trzeba wykorzystać dobrze opracowaną współpracę między rodzicami a nauczycielem.

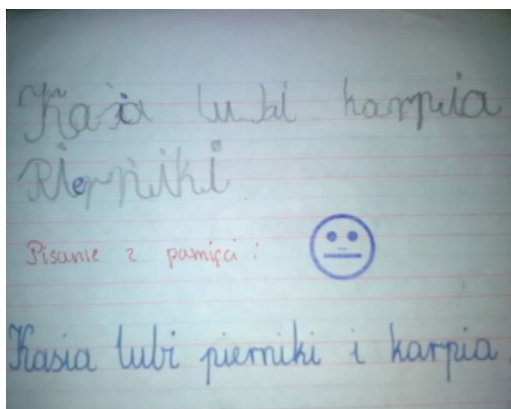
7. Zdrowo i ekologicznie dla obu stron – i dziecka, i nauczyciela – jest, kiedy w działaniach ucznia nauczyciel dostrzega najpierw „pół szklanki pełnej”, a nie „pół szklanki pustej”, a następnie kieruje się raczej wyobrażeniami, że może być lepiej niż niezadowoleniem z tego, co jest.

Przykład:

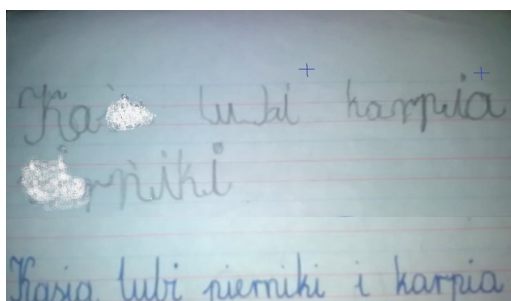


Rysunek 2. Zajęcia edukacji polonistycznej, klasa I, styczeń, wprowadzenie litery „L”

Czerwony długopis i dopiski, przekreślenia, korekty dokonane nim w zeszytach to w dalszym ciągu szkolna rzeczywistość uczniów (częściej) i uczennic wielu klas I–III. Niestety, w ogólnospołecznej opinii tak silnie wpojony jest obraz nauczyciela sprawdzającego i oceniającego prace swoich uczniów długopisem o tym kolorze, że o transgresje będzie tu bardzo trudno... **Czerwony kolor długopisu nie dodaje nauczycielowi kompetencji, a wzmacnia agresję – zarówno u uczniów, jak i u nauczycieli.** Tak naprawdę trudno wtedy mówić o budowaniu zdrowych relacji. Aby obie strony traktowały się z szacunkiem i życzliwością, należałoby zmienić dwie rzeczy: (1) kolor długopisu, np. na zielony, (2) obszar zaznaczany przez nauczyciela – zamiast profilować błędy, należy wskazywać osiągnięcia, czyli poprawne elementy w pracy uczniów (Bednarkowa 2005).



Rysunek 3a. Klasówka z edukacji polonistycznej – pisanie z pamięci, klasa I, listopad. Model tradycyjnego sprawdzania prac



Rysunek 3b. Klasówka z edukacji polonistycznej – pisanie z pamięci, klasa I, listopad. Transgresyjny model sprawdzania prac

Podkreślaniem efektów nauczyciel zwiększałby szansę na unaocznienie uczniom, co/że potrafią, poprawnie rozwiązali, mogą. Tak od najmłodszych lat budowane fundamenty pewności siebie i wiary we własne możliwości procentują w życiu zawodowym ludzi dorosłych, więc warto jest walczyć o te transgresyjne zmiany.

8. Zamiast dziecko krytykować, poprawiać i „wyrównywać dostrzegane u niego braki” (takie stwierdzenie neguje podejście humanistyczne i podmiotowe, bo uprzedmiotawia dziecko, czyniąc je „masą plastyczną”), lepiej, żeby nauczyciel dążył do poznania tego, co dziecko lubi, czym się interesuje, zajmuje, a może nawet dowiedzenia się, w jakiej dziedzinie ma sukcesy. Poznanie np. teorii wielorakich inteligencji⁴ pomoże nauczycielowi w organizacji takiego warsztatu pracy dziecka,

⁴ W latach 80. XX wieku Howard Gardner ogłosił swoją teorię wielorakich inteligencji (*multiple intelligences*), jednak kilkanaście lat później zauważył, że w amerykańskiej praktyce jest ona wykorzystywana do nieetycznego etykietowania ludzi. Nie wycofał się z tego, co napisał przed

w którym będzie ono mogło wykorzystywać swoje zdolności, mocne strony, dominujące inteligencje w dwojaki sposób:

- albo po to, aby jeszcze silniej, głębiej, szerzej rozwijać to, w czym jest dobre, co je interesuje, pasjonuje;
- albo z zamiarem pomocy w pracy na rzecz rozwijania tych obszarów ludzkiej aktywności, które dla dziecka są piętą achillesową, które świadczą o zaburzeniach, trudnościach, dysfunkcjach.

Przykład:

Podstawa programowa (2004) dotycząca kształcenia ogólnego na I etapie edukacyjnym – tj. na poziomie nauczania wczesnoszkolnego – zakłada, iż program nauczania ma być skoncentrowany na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się. Toteż jasno określone zostało, iż nauczyciel zobowiązany jest do poznania potencjału swoich uczniów oraz zaplanowania takich zajęć, które pozwolą na stworzenie optymalnych warunków dla każdego z nich. Większość nauczycieli zadaje sobie jednak podstawowe pytanie w tej kwestii: „Jak tego dokonać?”. Jedną z najprostszych metod nauczania i uczenia się, a jednocześnie strategii sprzyjających rozwojowi kompetencji miękkich obszarów *sensu stricto* pozaoświatowych (tj. zaradności, komunikatywności, otwartości itd.), jest praca w grupie. Umiejętne zorganizowanie zajęć tak, aby każda grupa miała szeroko zakrojony obszar działań na tyle, na ile wymagają tego potrzeby edukacyjne poszczególnych dzieci, następnie elastyczne koordynowanie pracy wszystkich grup oraz podsumowanie efektów działań każdej grupy, ale też każdego ucznia z osobna – to zadania, jakie stoją przed nauczycielem, który stosuje metodę pracy grupowej na lekcjach. Sprzymierzeńcem nauczyciela przy jego działaniach jest druga metoda nauczania i uczenia się, która bardzo często idzie w parze z pracą grupową uczniów, a mianowicie metoda projektowa. Praca metodą projektu pozwala na otwartość tematu przy jednoczesnym zaplanowaniu konkretnych treści do poruszenia w trakcie zajęć. Projekt zakłada ścisły plan, jednak daje możliwość modyfikacji wstępnych założeń w toku jego trwania. Działania projektowe są w stanie zaangażować w edukację dzieci ich rodziców i opiekunów, co często sprawia wielką trudność placówkom i nauczycielom. Aktywności uczniów w czasie realizacji projektu wymagają

ćwierćwieczem, opublikował kolejną teorię związaną z potencjałem i aktywnością mózgu człowieka w książce *Pięć umysłów dla przyszłości* (*Five Minds for the Future*). Zaznaczył tam, że definiując zdolności w kategoriach *inteligencji* („all human beings possess a number of relatively autonomous cognitive capabilities, each of which I designate as separate intelligences”), podkreśla niepowtarzalność pojedynczego człowieka i zarazem możliwość odnajdywania podobieństw z innymi ludźmi, jak również wskazuje na ten aspekt aktywności człowieka, który stanowi jego atut i może być rozwijany lub wykorzystywany w uczeniu się tego, do czego brak zdolności.

od dzieci wykazania się swoimi mocnymi stronami dla podniesienia efektywności pracy zespołu, ale także podjęcia wyzwania polegającego na pokonaniu swoich trudności w celu zwiększenia efektywności grupy.

9. Nauczyciel przed podjęciem przez dziecko/dzieci pracy powinien ustalić z nim/z grupą, co będzie znakiem, że praca została wykonana. Powinien też przewidzieć, które z dzieci przy tak określonych kryteriach/zasadach narażone jest na porażkę, i podjąć właściwe kroki, by jej zapobiec.

Przykład:

W dzisiejszej szkole powinna zadomowić się dobra ewaluacja, która na gruncie prawa oświatowego jest częściowo obowiązująca, jednak w codziennej praktyce większości nauczycieli mocno raczkująca. U uczniów, zwłaszcza młodszych zaspokaja wiele potrzeb. To nie jednorazowy pomiar po zamknięciu, po realizacji planów. To też nie sięganie po jedyną, mało wyszukaną metodę ewaluacyjnych działań – sondaż diagnostyczny. Porównywanie osiągnięć dziecka z wynikami innych dzieci/klas, jak również ograniczanie się do badań ilościowych podważa sens ewaluacji w szkole. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zobowiązani są do tworzenia dwa razy do roku – pod koniec pierwszego semestru i na zakończenie roku – opisowych ocen progresów i regresów edukacyjnych swoich uczniów. Prawo oświatowe nie wskazuje jednoznacznie formy oceniania bieżącego w klasach I–III, jednak wyraźnie określa możliwość stosowania oceny opisowej w trakcie codziennej pracy z dziećmi. Trzeba zaznaczyć, że ocena opisowa, jako „wisienka na torcie”, oceniania kształtującego (Black, Harrison, Lee, Wiliam 2006), rządzi się swoimi prawami, o czym w wielu placówkach się nie pamięta. Dla przykładu fragment wewnątrzszkolnego systemu oceniania ze statutu jednej z miejskich szkół podstawowych:

Skala ocen częściowych w klasach I–III:

1. Na poziomie klasy I–II nauczyciel dokonuje oceny pracy uczniów w formie określenia poziomu osiągnięć ucznia:

A – (poziom wysoki)

B – (poziom średni)

C – (poziom podstawowy)

D – (poziom niewystarczający)

2. Ocena bieżąca w klasach I–II wyrażona jest za pomocą symboli:

A: Bardzo dobrze (umiejętność utrwalona, praca wykonana bezbłędnie, uczeń pracuje samodzielnie, wykazuje się dużą aktywnością w czasie lekcji, czasami jego wiedza i umiejętności wykraczają poza wymagania programowe dla poziomu).

B: Dobrze (umiejętność utrwalona częściowo, uczeń popełnia nieliczne błędy, uczeń pracuje samodzielnie, czasem korzysta z pomocy nauczyciela, uczeń sporadycznie potrzebuje aktywizacji ze strony nauczyciela).

C: Musisz jeszcze popracować (umiejętność słabo utrwalona, uczeń popełnia liczne błędy, uczeń potrzebuje w czasie pracy stałej pomocy nauczyciela, uczeń wymaga częstych i różnorodnych form aktywizujących).

D: Masz trudności (umiejętność nieutrwalona, uczeń nie radzi sobie nawet z pomocą nauczyciela).

3. Na poziomie klas III nauczyciel dokonuje oceny pracy uczniów w formie określenia poziomu osiągnięć ucznia:

PZ (poziom znakomity)

PŁ (poziom pełny)

R (poziom rozszerzony)

PD (poziom podstawowy)

K (poziom konieczny)

N (poziom niewystarczający)

4. Ocena bieżąca w klasach III wyrażona jest za pomocą znaków cyfrowych w następującej skali:

6 – celujący cel.

5 – bardzo dobry bdb.

4 – dobry db.

3 – dostateczny dst.

2 – dopuszczający dop.

1 – niedostateczny ndst.

W ocenianiu bieżącym możliwe jest stosowanie znaku „+” i „-” po ocenie.

10. Transgresji można poddać też „materializm dydaktyczny” – tu nauczyciel będzie sięgał tylko do wybranych treści w podręcznikach, sugerując ich poznanie albo konkretnemu dziecku, albo wszystkim dzieciom, jeśli organizacja pracy wymaga odwoływania się do tego samego materiału znanego wszystkim członkom grupy.

Przykład:

Mając na względzie dobro dzieci oraz realizowanie podstawy programowej, nauczyciel podczas wybierania treści dba o harmonijnie przebiegający proces dydaktyczny – tyle z teorii. A w praktyce – niestety nierzadko wygrywa rutynowe „przerabianie” pakietów edukacyjnych oraz materiałów poszerzających, w tym lektur. Pomijając badania odnoszące się do czytelnictwa dorosłych Polek i Polaków, trzeba zauważyć, że popularność e-booków i audiobooków rośnie. Dzisiejsi adolescenty w wieku 15–19 lat znacznie częściej potwierdzają fakt czytania im

w dzieciństwie książek przez rodziców i opiekunów aniżeli osoby po 60. roku życia, co rodzi ogromnie pozytywne wnioski wobec zmian zachodzących w Polsce (Koryś, Michalak, Chymkowski 2014). Można by powiedzieć, że tu zaszła skuteczna zmiana, a więc dokonała się transgresja w zachowaniu rodziców. A jak zmienia się w związku z tym szkoła? Czy edukacja nadąża za tym, co proponuje nam świat współczesny? Skoro zapisy z podstawy programowej dotyczące treści nauczania w klasach I–III wskazują, że uczeń/uczennica „czyta proste, krótkie teksty przeznaczone dla dzieci na I etapie edukacyjnym” oraz „czyta ze zrozumieniem proste teksty literackie przeznaczone dla dzieci na I etapie edukacyjnym” (*Podstawa programowa...* 2014, s. 18). Czy adekwatne jest więc polecenie dzieciom w I klasie do przeczytania w domu, jako lektury, baśni Hansa Christiana Andersena *Choinka*, której zakończenie brzmi następująco:

Ale płonące drzewko westchnieniami tymi żegnało własne życie: żegnało las piękny, zielony, świeży w blasku słońca, cichy w nocy pod niebem gwiazdzistym; żegnało piękny wieczór wigilijny i wszystką radość swoją i nadzieję: żegnało bajkę o kulawym chłopcu, jedyną, jaką w tym życiu słyszało i umiało opowiedzieć. I spłonęła ostatnia gałązka choinki. [...] O choince zapomniano. Nikt nie myślał o niej. Skończyła się jej powieść, jak kończy się wszystko na świecie; nic nie może trwać wiecznie (Andersen 1925)?

Czy jest to prosty tekst literacki dla dzieci w wieku 6–7 lat? Dobór przez nauczyciela lektur do samodzielnego przeczytania przez uczniów też wymaga transgresji!

PODSUMOWANIE

Angażując się w ważne dla dzieci działania i dążąc do pro jakościowej zmiany w edukacji, nauczyciel – przy okazji, mimochodem – zmienia i swój świat na lepsze. Pogodni, radośni, uśmiechnięci nauczyciele są zdrowsi, a ich uczennice i uczniowie lepiej, skuteczniej, efektywniej się uczą, coraz dojrzalej i odpowiedzialniej podejmując się zadań, o słuszności i wartości których są przekonani, do wykonania których są wewnętrznie zmotywowani i strategicznie przygotowani. Ponieważ człowiek to układ teliczny, zachowania transgresyjne – przekraczanie granic własnych osiągnięć i możliwości – są mu przypisane i dla niego charakterystyczne (Kozielecki 1985).

Cywilizacja cybernetyczna tak niewyobrażalnie zmienia środowisko ludzkie, umożliwiając np. osobom dotkniętym pewnymi schorzeniami swobodne komunikowanie się ze światem zewnętrznym, że nie może to pozostać bez echa w szkolnej

edukacji, zwłaszcza maluchów. W ich postrzeganiu modelowe zachowania ludzi dorosłych, szczególnie tych, którzy odgrywają ważną rolę dla dzieci, mogą być zagrożone, a dobrze by było, żeby pozostały priorytetowe. Umiejętność eutyfronicznego wykorzystywania nowych technologii już dziś wydaje się poważnym wyzwaniem aksjologicznym. Jak jednak wzrośnie potrzeba opanowania przez pedagogów zdolności do zachowań refleksyjnych, humanistycznych, etycznych, kiedy dzięki nowym technologiom będzie można włamywać się do najbardziej intymnej sfery istoty ludzkiej – mózgu – dokonując skanowania jego różnych obszarów, fotografowania obrazów snów i pamięci, odczytywania pojawiających się myśli?⁵

LITERATURA

- Andersen H.Ch., 1925, *Choinka*. Tłum. C. Niewiadomska [pозyskano z: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/choinka.html>].
- Bańka J., 1976, *Humanizacja techniki — główne zagadnienia i kierunki eutyfroniki*. Katowice, Wydawnictwo Śląsk.
- Bańka J., 1981, *Zarys filozofii techniki*. Katowice, Wydawnictwo Śląsk.
- Bednarkowa W., 2005, *O! Słoń przed stopniami. Osłoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Bednarkowa W., 2010, *O talentach w szkole, czyli 7 Wspaniałych*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., 2006, *Jak oceniać, aby uczyć?* Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Bonstingl J., 1999, *Szkoły jakości – Wprowadzenie do TQM w edukacji*. Warszawa, CODN.
- Gardner H., 2006, *Five Minds for the Future*. Boston, Harvard Business School Press.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 2002, *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych oraz placówek integracyjnych*. Warszawa, WSiP.
- Kaku M., 2011, *Fizyka przyszłości. Nauka do 2100 roku*. Warszawa, Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Koryś I., Michalak D., Chymkowski R., 2014, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, opublikowano: <http://bn.org.pl/download/document/1422018329.pdf> [dostęp: 21.12.2015].
- Kozielecki J., 1987, *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa, Biblioteka Psychologii Współczesnej.
- Kozielecki J., 2000, *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, PIW.

⁵ Na ten etyczny wymiar zwraca uwagę Michio Kaku (2011, s. 83).

- Kozielecki J., 1984, *Potrzeba hubrystyczna a działanie transgresyjne*. „Przegląd Psychologiczny”, 2, 321–337.
- Kozielecki J., 2001, *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki J., 2004, *Spółeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki J., 2004, *Transgresja i kultura*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki J., 1985, *Zarys koncepcji transgresyjnej człowieka*. „Studia Socjologiczne”, 3–4, 109–128.
- Lee J., Hammer J., 2011, *Gamification in Education: What, How, Why Bother?* “Academic Exchange Quarterly”, 15 (2), 146–151.
- Letkiewicz S., 2011, *Moralność dla wszystkich czy dla każdego?* Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Mead M., 2000, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyński D., *O cyfrowych tubylcach – raz jeszcze*, cz. I, opublikowano: <http://damianmuszynski.natemat.pl/59889,o-cyfrowych-tubylcach-raz-jeszcze-czesc-pierwsza> [dostęp: 21.12.2015].
- Pawlak A., 2009, *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania–uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, 2014, załącznik nr 2. Warszawa, MEN.
- Prensky M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*. “On the Horizon”, vol. 9, no. 5, pozyskano z: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [dostęp: 17.01.2016].

TRANSGRESSION OF TEACHERS IN ELEMENTARY EDUCATION

Abstract: Schools nowadays should pay particular attention to the child as a learner. Nevertheless teachers still follow traditional methods, thus making a child exercise their memory and fill it up with the content and values approved by adults. This kind of education is clearly outdated according to recent research. Certain methods of contemporary teaching such as lecturing or transcribing from the board are separated from cognitive and practical skills. Those elements determine learning with limited teaching and increase chances of success.

The results of the study presented here shall be used as a starting point for a new way of teaching, which is conducive in achieving emancipation and transgression. These methods serve personal human development as an individual person consciously socializes with others. The conclusions from the study indicate that the need for teaching should be based on the child's

activity in the three following areas: firstly – in the constructive dimension, when the children can talk openly about their experiences; secondly – in the socio-constructive dimension, when the children get to know about other human beings; and the last one – in the connective dimensions, when they open up to cooperation with other people (specific for digital civilization).

Keywords: preschool education, early childhood education, transgressions, behaviorism, humanistic concept