



Dorota Klus-Stańska

Uniwersytet Gdański

ORCID 0000-0002-0430-3776

Modele wczesnej edukacji społecznej – rekonstrukcja celów i założeń¹

Models of early social education – reconstructions of aims and assumptions

Abstract: The starting point of the article is a description of the extremely low status of early social education and the knowledge planned for children in this area based on the Polish core curriculum. Then, four models of early social education, that can be identified in the world, were reconstructed. At the same time, the inevitable limitations of the proposed classification were pointed out. The following models were described: Model of Social and Disciplining Education, Model of Socio-Moral Education, Model of Socio-Personal Education and Social Studies Model. For each of them there are reconstructed psychological theories that are the source of teaching and can support teachers in their practice.

Keywords: early social education, moral education, personal education, children's social studies, constructivism in education.

Wprowadzenie

Edukacja społeczna to ważny element oddziaływań wspierających rozwój dziecka. Dobrze prowadzona wspomaga rozumienie przez dziecko siebie i otaczającego świata ludzi, umożliwia poznanie instytucji, zjawisk i zasad regulujących życie społeczeństw, a także ułatwia dokonywanie wyborów

¹ Przedstawiona w artykule analiza jest fragmentem szerszego projektu przygotowanego do publikacji.

aksjologicznych i normatywnych oraz partycypację w sprawach, na bieg których dzieci mogą mieć wpływ. Działania w tym zakresie podejmowane są we wszystkich systemach oświatowych, jednak przybierają w nich bardzo różną postać i posiłkują się odmiennymi założeniami i koncepcjami rozwoju, wiedzy i uczenia się. Nie bez powodu Susan R. Stengel swój artykuł poświęcony edukacji społecznej rozpoczyna słowami o kontrowersjach, widocznych zarówno wśród rodziców, jak i nauczycieli. Jedni – jak pisze – sądzą, że wystarczy wskazanie prostych zasad związanych z takimi zachowaniami, jak dzielenie się z innymi czy używanie słowa „dziękuję”. Inni skupiają uwagę na poczuciu wartości odczuwanym przez dzieci. Jeszcze inni przyjmują, że kluczowe jest zapewnienie dzieciom maksimum niezależności, by same ustaliły własne porozumienia i różnice zdań (Stengel, 1982, s. 23). Skutki działań określanych jako edukacja społeczna są bardzo rozległe i poważne. Dotyczą postaw społecznych, wiedzy o społeczeństwie i kompetencji w zakresie jego rozumienia i działania w nim. Wiążą się z rozumieniem własnych i cudzych potrzeb i emocji. Wyznaczają dostępne strategie codziennego interpretowania zdarzeń społecznych. Determinują więc radzenie sobie jednostki w kontaktach z innymi na każdej płaszczyźnie życia społecznego.

Polskie programowe zaniedbania i deformacje

Od lat edukacja w klasach początkowych w naszym kraju jest przykładem tradycyjnego jej rozumienia z wyeksponowanymi umiejętnościami pisania, czytania i rachowania (bo raczej trudno mówić tu o rozumowaniu matematycznym), wobec których oczekuje się głównie formalnej poprawności (Kalinowska, 2010; Klus-Stańska i Nowicka, 2013; Żytko, 2006). Obszary innej wiedzy i innych kompetencji, na przykład plastycznych, muzycznych czy technicznych są włączone do programu nauczania, ale ich pozycja jest marginalizowana. Natomiast edukacja przyrodnicza i społeczna nie doczekały się nawet odrębności obszarowej, w logice administracji oświatowej stanowiąc od lat dziwaczny twór określany jako „środowisko przyrodniczo-społeczne”. W praktyce przekłada się to na tworzenie zlepka zajęć poświęconych „trochę naturze” i „trochę ludziom”. Doprawdy trudno dociec, jaka koncepcja łączenia wiedzy o żabie czy warstwach lasu z rozumieniem relacji międzyludzkich i zjawisk społecznych legła u podstaw tego dydaktycznego kuriozum. Niemniej, mimo oficjalnego zniesienia nazw przedmiotów w klasach początkowych, trzyma się ono znakomicie, przenikając z dokumentów oświatowych do praktyki szkolnej i maskując redukcję przestrzeni realizacji

kształcenia o każdym z odrębnych przecież elementów środowiska. Efektem jest zdumiewające bagatelizowanie tej sfery wczesnej edukacji².

Nawet „Standardy kształcenia nauczycieli” są wierne nieszczęśliwej tradycji niezręcznie eklektycznego myślenia o „środowisku społeczno-przyrodniczym”, a analiza ich treści obnaża lekceważenie edukacji społecznej i żenujący brak profesjonalizmu w określaniu wiedzy i kompetencji, o które się zabiega przygotowując nauczycieli do pracy. Widoczne jest to w każdej grupie z triady przewidywanych efektów (to jest: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych), właściwej dla obowiązujących w Polsce od pewnego czasu ram kwalifikacji (KRK i PRK).

O ile autorzy Standardów zakładają, że w zakresie wiedzy absolwent przygotowany do pracy edukacyjnej z dziećmi zna i rozumie „kluczowe pojęcia oraz zjawiska z zakresu przyrody ożywionej i nieożywionej, występujące w otoczeniu dziecka lub ucznia”, o tyle musi już znać jedynie „podstawowe pojęcia z zakresu wiedzy o społeczeństwie”; widać zjawisk społecznych – w przeciwieństwie do przyrodniczych – już nie musi ani znać, ani rozumieć. Za to pojawia się wybiórczo oczekiwana przez autorów Standardów znajomość „podstaw przedsiębiorczości i ekonomii” (*Rozporządzenie...*, 2019, s. 41).

Na cztery przewidziane umiejętności element środowiska społecznego pojawia się tylko raz, gdy mowa o tym, że absolwent potrafi „dostrzegać wzajemne związki w funkcjonowaniu środowiska przyrodniczego i społecznego”. Pozostałe, też zresztą ubogie, odnoszą się wyłącznie do przyrody. Natomiast kompetencje społeczne absolwenta kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji autorzy podstawy odnieśli wyłącznie do świata przyrody (*Rozporządzenie...*, 2019, s. 42). To usytuowanie efektów jasno pokazuje nauczycielowi, jaki jest status wczesnej edukacji społecznej i na ile ma się nią zajmować w przyszłej pracy z dziećmi.

W artykule koncentruję się na społecznej wiedzy i kompetencjach umysłowych, jakie są przewidziane do opracowywania z dziećmi realizujących pierwsze lata nauki szkolnej, a także na źródłach teoretycznych, stanowiących fundament wiedzy dla nauczyciela, w określonym modelu edukacji. Przegląd materiałów poświęconych wczesnej edukacji społecznej pozwolił wyróżnić cztery modele, związane kolejno: z oczekiwaniem

² Ponieważ przedmiotem tego artykułu jest edukacja społeczna, pozostawiam więc w nim poza komentarzem zaniedbania w zakresie kształcenia do rozumienia środowiska przyrodniczego, co nie znaczy, że ich nie dostrzegam.

od dzieci określonego zachowania, z wyzwaniem namysłu nad normami moralnymi i wartościami, z rozwijaniem samoświadomości emocjonalnej jednostki i jej relacji z innymi oraz z badaniem zjawisk rządzących społeczeństwem. Określam je następująco (w nawiasie wskazując główny przedmiot ich pedagogicznej troski):

- Model Edukacji Społeczno-Dyscyplinującej (zachowania)
- Model Edukacji Społeczno-Moralnej (normy i wartości)
- Model Edukacji Społeczno-Osobowej (emocje i relacje)
- Model Edukacji do Badań Społecznych (badanie).

Model Edukacji Społeczno-Dyscyplinującej

Jest to model powszechnie realizowany w Polsce i w innych krajach dawnego bloku wschodniego, ale też w niektórych krajach azjatyckich, na przykład w Japonii. Choć filozoficzne i ideologiczne źródła założeń i praktyk kulturowych mogą być odmienne, ale dla wszystkich tych krajów typowe jest kształcenie oparte na kierowniczej roli nauczyciela oraz nacisk na transmisję tradycji i dziedzictwa kulturowego.

Wiedza i kompetencje związane ze środowiskiem społecznym są w tych programach często rozumiane wąsko. W swoim podstawowym zakresie edukacja społeczna jest utożsamiana raczej z budowaniem zasobów zachowań niż samowiedzy i biegłości intelektualnej. Dziecko ma opanować przede wszystkim zasady dobrego wychowania, przestrzegania reguł dyscypliny i współżycia społecznego obowiązujących w przedszkolu i szkole. Powinno też przejawiać szacunek wobec wskazanych odgórnie ogólnospołecznych wartości i odpowiadających im symboli, zwyczajów i autorytetów.

Na przykład w polskich klasach początkowych jako wiedzę wymaganą dla uczniów przewiduje się relatywnie niewielki zasób informacji, na przykład o zawodach, szczególnie tych związanych z zapewnieniem porządku i bezpieczeństwa (strażak, policjant, lekarz). Inny zakres informacji dotyczy godła Polski, barw narodowych, legend, ciekawostek historycznych i tradycji, stolicy kraju itd. Źródłem wiedzy, wzorców umiejętności i postaw jest tu dorosły jako niekwestionowany autorytet.

Zachowania wyrażające głęboką akceptację dla wartości, takich jak: przystosowanie społeczne do istniejących struktur i wymagań, szacunek dla tradycji, patriotyzm, praca na rzecz społeczeństwa są szczególnie mocno wpisane w programy edukacji w Japonii, w której hierarchia i wysoka pozycja autorytetów mają duże znaczenie, a zastana rzeczywistość moralno-aksjologiczna ma być akceptowana, a nie zmieniana. „Japoński styl Awase (harmonijny, dopasowujący) odrzuca pogląd, jakoby człowiek mógł kształtować

otoczenie i uznaje, że powinien się raczej do otoczenia dostosować” (Banaszak i in., 2019, s. 40), a u dzieci od najwcześniejszych lat „kształtowane są (...) dyspozycje i umiejętności, które budują odpowiedzialność za innych (tamże s. 46). Chociaż współcześnie w Japonii rozbudowuje się edukację obywatelską przez wprowadzenie w klasach początkowych „Life Studies”, a w starszych „Social Studies”, ale dodatkowo na jednej lekcji w tygodniu realizuje się program, w którym kładzie się silny nacisk na „przestrzeganie praw i zasad”, „szacunek dla rodziców i dziadków”, „szacunek dla nauczycieli i personelu szkoły” oraz „samoświadomość Japończyka i ducha patriotycznego” (Davies i in., 2019, s. 173).

W Polsce poza standardowymi podręcznikami do wczesnej edukacji, zawierającymi liczne elementy tego rodzaju zabiegów, bardziej dojrzałym przykładem mogą być materiały edukacyjne „Etyka nie tylko dla smyka. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej” (Łagodzińska, 2014). Jego słabością jest wąska orientacja aksjologiczna, będąca nieuniknionym rezultatem tworzenia go we współpracy z Centralnym Biurem Antykorupcyjnym. Kontekstem teoretycznym propozycji jest eklektyczne połączenie elementów historii filozofii moralnej i prawa karnego dotyczącego korupcji. Jako punkt wyjścia autorzy przywołują koncepcję dyskursów uczącego się dziecka (Klus-Stańska, 2009). Jednak ich „przekład” ujawnia niezdolność do wyjścia poza Dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, który opiera się na zasadzie „Edukować to kierować”, a wiedzę lokuje w ustaleniach zewnętrznych, które dzieci mają przyswoić.

Model Społeczno-Dyscyplinujący może zatem przybierać postać od skrajnie sphyconej edukacji, gdy dzieciom rekomenduje się głównie używanie tzw. „złotych słów-kluczy” (*proszę, dziękuję, przepraszam*), wymaga się przestrzegania regulaminu klasy i szkoły oraz koncentruje swoją uwagę na morałach płynących z opracowywanych tekstów, do form rozwiniętych, w których omawia się z nimi bardziej złożone sytuacje, wykraczające poza codzienne uprzejmości i umoralniające banały. Jednak w każdej z tych wersji nauczyciel kontroluje i wymusza akceptację zasad, norm i wartości ustalonych odgórnie wraz z ich interpretacją.

Wiedza pedagogiczna wykorzystywana przez nauczyciela w Modelu Edukacji Społeczno-Dyscyplinującej ma z reguły charakter potoczny i opiera się na przekonaniach o bardzo ograniczonych możliwościach dzieci w odniesieniu do rozumienia świata społecznego, rządzących nim reguł i wartości. Wskazują na to badania nad polskimi nauczycielami (Nowak-Łojewska, 2011) i różnicami między wiedzą i rozumieniem przez dzieci świata społecznego a ofertą programową dekretowaną przez władze oświatowe (Klus-Stańska,

2004; Wiśniewska-Kin, 2013). Wsparciem naukowym staje się behawioryzm psychologiczny, nierzadko wykorzystywany w naiwnej, zdydaktyzowanej formie (Klus-Stańska, 2010).

Również w zakresie wiedzy praktycznej w modelu tym nie przewiduje się metod kształcenia specyficznego dla edukacji społecznej. Wykorzystuje się hasła i morały płynące ze specjalnie dobranych, dydaktycznie jednoznacznych tekstów. Pomocne są wychowawcze wiersze i piosenki dla dzieci (Pilecka, 2019). Metodą tradycyjnej pogadanki szkolnej przekazywane są jednoznaczne informacje, oceny, instrukcje i stosowane jest cierpliwe pouczanie.

Model Edukacji Społeczno-Moralnej / Etycznej

Przy powierzchownym rozpoznaniu Edukację Społeczno-Moralną można pomylić z Edukacją Społeczno-Dyscyplinującą. W obu w polu zainteresowania znajdują się wartości i związane z nimi normy zachowań. Jednak istotę drugiego z modeli wyznaczają przyjęte cele, wśród których wiodące miejsce zajmuje nie tyle kształtowanie postaw moralnych, co wspieranie rozwoju rozumowania moralnego.

Model Społeczno-Moralny odrzuca moralizowanie, przekonywanie, a tym bardziej wymaganie akceptacji określonych orientacji i wyborów, lecz wspiera umiejętność dociekania kwestii związanych z decyzjami moralnymi, zdolność rozważania i dyskusowania, rozwiązywanie problemów w tym zakresie i myślenie krytyczne. W przeciwieństwie do poprzedniego modelu nie jest tu istotne, jakie wartości deklaruje dziecko, ani po stronie jakich wzorców postępowania się opowiada. Rzecz w tym, by rozwijało umiejętność rozważania kwestii dotyczących dobra i zła, dokonywania wyborów moralnych i ich uzasadniania, a także w razie potrzeby ich obrony, gotowości do dialogu z innymi, zmierzając krok po kroku do coraz większej autonomii oceniania moralnego.

Wątki tematyczne są budowane przede wszystkim wokół wybranych wartości, takich jak dobro, przyjaźń, odwaga, współpraca, wytrwałość, troska itd. Podejmowana jest problematyka praw człowieka, w tym też dzieci, kwestie różnorodności i dyskryminacji. Jednak celem nie jest narzucenie systemu wartości i norm, więc wszystkie te zagadnienia wyzwalane są przez problemy otwarte na wielość interpretacji i wyborów, a nie na to, co w metodyce transmisyjnej nazywane jest poprawną odpowiedzią.

Aby z powodzeniem realizować ten model edukacji społecznej, nauczyciel powinien mieć dobrą orientację w teoriach rozwoju oceniania moralnego. Zakłada się, że dokonywana przez dziecko ocena jest efektem jego

racjonalnego wnikania w sytuację. Rozpoznanie jej jest więc zależne od wieku i etapu rozwoju poznawczego.

Obecnie rzadziej mamy już do czynienia z przywoływaniem tu teorii Piagetowskiej, gdyż bardziej czułym narzędziem diagnostycznym okazały się zaproponowane przez Lawrence'a Kohlberga dylematy moralne, przed którymi stawiano dzieci (Kohlberg, 1984). Dały one lepsze, bardziej pogłębione i wyrafinowane poznawczo możliwości badania oceniania moralnego. Dylemat oznacza, że żadne z rozwiązań nie zadowoli wszystkich i żadne nie jest do jednoznacznej akceptacji czy odrzucenia. Każde ma swoich zwolenników i przeciwników. są tu zatem istotne nie dziecięce wybory (jak w koncepcji Jeana Piageta), co ich uzasadnianie. Edukacja moralna nie wymaga nacisku dydaktycznego, a dostarcza uczniom narzędzi do ewaluacji zdarzeń i wyborów, stąd znacząca rola międzyuczniowskiego dociekania, myślenia ewaluacyjnego i tworzenia w klasie *społeczności dociekającej* (Pritchard, 1992, s. 703), zamiast zbiorowości osób, którą można określić jako *audytorium przyswajające*. W miejsce typowej dla Modelu Dyscyplinującego pewności, jakie wartości i normy moralne uczeń ma uznawać, tutaj wspiera się go w gotowości do debatowania, otwartości na odmienne punkty widzenia, wnikania we własne założenia i uzasadniania swojego stanowiska. Nie dziwi więc częste korzystanie nauczycieli ze strategii rekomendowanych w programach filozofowania z dziećmi (Lipman i in., 1996).

To, co stanowi zasadniczą konsekwencję pragmatyczną, istotną dla wiedzy praktycznej nauczyciela i jego metodyki pracy, pochodzi z faktu, że ani J. Piaget, ani L. Kohlberg nie wierzyli, że oceniania moralnego można dzieci nauczyć (np. umoralniając je, przekonując i wymagając). Dzieci muszą tę wiedzę skonstruować same. Jak pisał J. Haidt:

„Zarówno Piaget, jak i Kohlberg sądzili, że rodzice oraz inne autorytety **przeszkadzają** w rozwoju moralnym. Jeśli chcesz, aby Twoje dzieci (...) poznały świat społeczny, pozwól im się bawić z innymi dziećmi i rozstrzygać spory; nie wygłaszaj wykładów na temat dziesięciu przykazań. Co najważniejsze, na litość boską, nie zmuszaj ich, aby były posłuszne Bogu, nauczycielom albo Tobie. W przeciwnym razie utkną na poziomie konwencjonalnym” (2014, s. 36-37).

Model Edukacji Społeczno-Osobowej

Edukacja społeczna skoncentrowana na jednostce jako podmiocie, którą określam jako edukację osobową, bywa też nazywana „społeczno-emo-cjonalną” i nierzadko jest łączona z kształceniem prozdrowotnym. Rdzeniem

merytorycznym jest tu budowanie programu rozwoju osobistego dzieci, a centralny punkt zainteresowania pedagogicznego to dziecięcy dobrostan.

Dobrostan to jeden z elementów ludzkiego zdrowia, które WHO definiuje nie tylko negatywnie jako brak choroby lub niepełnosprawności, ale jako subiektywne zadowolenie człowieka z fizycznego, psychicznego i społecznego stanu swojego życia, wyrażające się w przekonaniu, że „Lubię swoje życie”. Dlatego dbałość o dobrostan jest elementem promocji zdrowia, jednak nie każdy program edukacyjny mający w swojej nazwie termin „zdrowie” przynależy do tego modelu.

Dobrostan wiązany jest z dominacją pozytywnych emocji, dobrym nastrojem, zadowoleniem z życia, optymizmem, poczuciem sukcesu i sensu życia (Karaś 2019). Wśród badaczy istnieją różnice poglądów na temat międzygeneracyjnej uniwersalności teorii dobrostanu. Obok autorów dostrzegających specyfikę rozwojową dobrostanu dziecięcego (Raghavan i Alexandrova, 2015), są też tacy, którzy bronią tezy o możliwości generalizacji w tym zakresie (Cormier i Rossi, 2019).

Perspektywa pedagogiczna w myśleniu o dobrostanie dzieci pozwala zauważyć dwa rodzaje celów: zapewnianie środowiska sprzyjającego dobrostanowi i pozytywnym dziecięcym emocjom oraz wyposażanie dzieci w narzędzia mogące pomagać im osiągać dobrostan. Uczęszczenie do szkoły, stanowiące jedną z głównych charakterystyk dzieciństwa, silnie warunkuje przeżywanie dobrostanu (Farnicka i Liberska (2015)). Rodzi to pytanie, czy dobrostan dzieci jest podstawą konstruowania programów kształcenia, metod nauczania i oceniania, regulaminów szkolnych itd.

Wycinki tego modelu edukacji społecznej można znaleźć w wielu propozycjach programowych i metodycznych. Ale najbardziej dojrzała koncepcja programowa szczególnie konsekwentnie związana z założeniami edukacji społeczno-personalnej została opracowana w Australii jako element programu kształcenia (*General Capabilities...*, 2013). *Całości nadano cztero-elementową, wewnętrznie spójną strukturę, na którą składają się następujące elementy:*

- *self-awareness* (samoświadomość) – rozumienie własnych stanów emocjonalnych, potrzeb i możliwości,
- *self-management* (samoregulacja) – umiejętność odzyskiwania energii i utrzymywania równowagi,
- *social awareness* (świadomość innych) – rozpoznawanie uczuć innych ludzi i wiedza o tym, kiedy i jak im pomagać,

- *social management* (regulowanie interakcji społecznych) – umiejętność podejmowania skutecznych i pełnych respektu interakcji z innymi.

Nauczyciel zorientowany na realizację tego modelu edukacji społecznej musi przede wszystkim posiadać wiedzę z zakresu psychologii dziecięcej. To pozwoli mu trafnie interpretować zachowania dzieci, budować z nimi relacje, które są źródłem wsparcia, oraz odpowiednio kształtować codzienne środowisko uczenia się. Biorąc pod uwagę, że dzieci rozumieją, radzą sobie, myślą, czują i rozmawiają o swoich doświadczeniach w różny sposób w różnym wieku (Idan i in., 2017), niezbędne jest przełożenie wiedzy teoretycznej na umiejętność słuchania dzieci, również tych najmłodszych i rozumienie ich ekspresji (por. Clark i Moss, 2010), czy – idąc tropem koncepcji Lorisa Mallagucci – ich stu języków (Edwards i in., 1998).

Drugim obszarem wiedzy tworzącej fundament edukacji społeczno-personalnej jest psychologia humanistyczna, a zwłaszcza teoria i hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa (1990) oraz koncepcji wsparcia psychologicznego i relacji interpersonalnych Carla Rogersa (Jakubowski, 1970; Rogers, 2014). Koncepcje terapeutyczne C. Rogersa stały się główną podstawą funkcjonowania szkół alternatywnych w niektórych krajach. Przykładem może być węgierska Rogers Iskola Ès Òvoda (<https://www.rogersiskola.hu/>). Ale najbardziej imponującym przedsięwzięciem był projekt zrealizowany w Los Angeles i Louisville, który objął dziesiątki tysięcy dzieci (Patterson, 1977).

Innym obszarem wiedzy nauczyciela, dotyczącym umiejętności praktycznych, jest coaching, który jest raczej pomaganiem w uczeniu się niż nauczaniem (*Wprowadzenie...*, b.r.w.). Kierowany jest także do dzieci, a badania nad jego ich efektami prowadzą do pozytywnych wniosków o prorozwojowym wpływie tego rodzaju oddziaływań (Ernest i Strichik 2018). Coaching w pracy z dziećmi ma swoją specyfikę i jest zorientowany szczególnie na takie cele jak: wzmacnianie poczucia własnej wartości, wsparcie w rozwiązywaniu problemów, oswojenie lęków, rozwój potencjału i talentów. Podkreśla się tu kluczową rolę przyjaznego środowiska i daleko idącej ostrożności wobec celów zorientowanych na osiągnięcie wysokich wyników. Odpowiada to dokładnie założeniom dobrze rozumianej pedagogiki holistycznej (Śliwerski, 2020).

Model Edukacji do Badań Społecznych

Ostatni z modeli wywodzi się z konstruktywizmu i poznawczych teorii rozwojowych, w których dowodzi się, że dzieci rodzą się badaczami świata społecznego, a wiedza w umyśle tworzona jest najowocniej podczas procesów samodzielnej i rówieśniczej eksploracji świata i rozwiązywania problemów.

Preferowany jest od dawna w Stanach Zjednoczonych pod nazwą *Social Studies* (Studia Społeczne/Studia nad Społeczeństwem), znajdując znajdując silne oparcie w *National Council for the Social Studies* (Krajowej Radzie dla Studiów Społecznych). Od swojego powstania już ponad wiek temu NCSS za główne zadanie przyjmuje wspieranie edukacji w zakresie studiów społecznych na wszystkich szczeblach szkoły.

Social Studies zawiera elementy treści tradycyjnie zaliczanych do szkolnych, jak geografia czy historia, ale też innych nauk społecznych, jak psychologia, socjologia, antropologia, politologia itd. W dokumencie określającym stanowisko NCSS wobec tak rozumianej edukacji społecznej podkreśla się znaczenie rozpoczynania jej już z najmłodszymi uczniami: „Gdy małe dzieci angażują się w swoje zabawy i codzienne czynności, wykazują naturalne zainteresowanie otaczającym je światem. Wychowawcy małych dzieci mogą wykorzystać te zainteresowania i starannie zaplanować różnorodne doświadczenia z myślą o badaniach społecznych, kultywując i poszerzając wielorakie różnorodne umiejętności i zdolności małych dzieci w zakresie formułowania i wyrażania opinii, identyfikowania i rozwiązywania problemów, negocjowania ról, postrzegania różnorodności i nierówności oraz dostrzegania konsekwencji swoich decyzji i zachowań dla innych” (Villotti i Berson, 2019).

Preferowane jest podejście interdyscyplinarne jako wyznacznik treści w postaci problemów do rozwiązania. Zgodnie z Brunerowską ideą programu spiralnego już we wczesnej edukacji, proponując wychodzenie od doświadczeń osobistych dzieci, opracowuje się takie złożone zagadnienia jak np. różnice klimatyczne, transport, imigracja, bankowość, dziedzictwo kulturowe, a nawet tak abstrakcyjne pojęcia jak zasoby i niedobory (por. Mindes, 2005). Zasadniczym elementem tej edukacji jest opanowywanie przez dzieci warsztatu badawczego: technik gromadzenia danych, ich porządkowania i opracowywania oraz prezentacji wyników i wniosków.

Klasycznym źródłem jest tu teoria Jerome Brunera (1974) na temat uczenia się przez odkrywanie (*discovery learning*) oraz jej rozwinięcia. Kładzie się w nich nacisk na aktywność badawczą dzieci, wyrażającą się w zadawaniu pytań, formułowaniu problemów, gromadzeniu danych, analizie ich, prezentowaniu, dyskusowaniu i dzieleniu się wiedzą. Ponieważ rolą nauczyciela jest angażowanie uczniów w otwarte dociekania badawcze,

najbardziej owocne okazują się praca w małych zespołach i dyskusje w klasie (McKay, 2000).

Otwarta zostaje przestrzeń dla zwielokrotnionego rozumienia świata i współwystępowania równoprawnych jego interpretacji. Bowiem to, co w konstruktywizmie szczególnie interesujące, gdy rozważamy badania nad społeczeństwem, to założenie, że jednostki tworzą w umyśle własne, zindywidualizowane obrazy świata zależne od biografii, także poznawczej, jakiej doświadczyły uczestnicząc właśnie w życiu społecznym. W ten sposób nadajemy sens naszym doświadczeniom. Teoria konstruktywistyczna pomaga nauczycielowi zrozumieć rolę wiedzy osobistej uczniów (Klus-Stańska, 2019) i opanować strategie aktywizowania ich osobistych koncepcji świata społecznego.

Podsumowanie

Rozwiązania teoretyczno-praktyczne dotyczące edukacji, a więc także wczesnej edukacji społecznej, są odpowiedzią na wpływy kulturowe, z natury rzeczy niejednolite, zmienne w czasie. Stąd też hybrydowy charakter wielu propozycji programowych i edukacyjnych. Nie oznacza to braku napięć i opozycji. Zaznaczają się one nie tylko w szczegółowych treściach dotyczących wybranych wartości, norm, strategii działania, ale także głównych osi porządkujących na krzyżujących się kontinuumach indywidualizm *versus* kolektywizm oraz unifikacja *versus* zróżnicowanie.

Zaproponowane w artykule nazwy nie wykluczają stosowania terminów pokrewnych. W analizowanych programach, projektach zajęć i komentarzach do nich mogą pojawiać się synonimy lub inne, choć zawsze powiązane merytorycznie określenia. Na przykład edukacja moralna bywa nazywana etyczną, a osobowa emocjonalną, przy czym ta ostatnia często jest łączona także z edukacją zdrowotną. Napotykamy na przykład materiały zawierające w tytule słowo *etyka*, ale w swojej naturze wyraźnie przynależne do edukacji dyscyplinującej. Edukacja określana jako moralna może polegać na sztywnym przekazie obowiązujących norm i wartości lub też zmierzać do wytwarzania przestrzeni debaty nad nimi, co lokuje ją w dwóch odmiennych modelach. Koncentracja na samej terminologii może być myląca. O kwalifikacji określonego modelu decydują jego cele i założenia, a nie nazwa.

Odmiennosc modeli wyraża się głównie w horyzontalnych różnicach zawartości pedagogiczno-psychologicznej. Inna misja i inne inspiracje teoretyczne mają konsekwencje w różnych rekomendacjach metodycznych i praktykach. Warto jednak zwrócić uwagę na wymiar wertykalny różnic, wyrażający się bądź w infantyilizacji treści i oddziaływań na dzieci

(por. Klus-Stańska, 2014), bądź – w zapewnianiu kształcenia bardziej zaawansowanego, ambitnego, będącego emocjonalno-społecznym i poznawczym wyzwaniem dla dziecięcego potencjału.

Choć każdy z modeli ma swoje odrębne cele i założenia teoretyczne, jednak granice między modelami nie są sztywne. Zwłaszcza w praktyce stają się płynne, ale też na gruncie teorii w pewnych zakresach ich elementy mogą nakładać się, a miejscami wzajemnie wzmacniać. Współdzielone mogą być metody uczenia się czy organizacja pracy i przestrzeni na lekcji. Te same materiały edukacyjne mogą służyć różnym modelom, choć w każdym z nich będą inaczej wykorzystywane i interpretowane. W identyfikacji konkretnego modelu nie chodzi o detale. Istotne jest, co w nim dominuje wyznaczając perspektywę myślenia pedagogicznego.

Bibliografia:

- Banaszak, S., Domagalska-Nowak, K., Ratajczak, Ł. P., Skowroński, D., Waszyńska, K. (2019). Edukacja, społeczeństwo i praca we wzajemnych międzykulturowych związkach. Przypadek Japonii. *Studia Edukacyjne*, 54, 37-54.
- Bruner, J. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Clark, A., Moss, P. (2011). *Listening to Yong Children: The Mosaic Approach*. 2 wyd. London: National Children's Bureau.
- Cormier, A. A., Rossi, M. (2019). Is children's wellbeing different from adults' wellbeing? *Canadian Journal of Philosophy*, 49(8), 1146-1168.
- Davies, I., Hampden-Thompson, G., Mizuyama M. (2010), Citizenship education in Japan. *Citizenship Social and Economic Education* 9(3), 170-178.
- C. P. Edwards, L. Gandini, G. E. Forman (red.) (1998). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections.*, 2 wyd. Greenwood Publishing Group.
- Ernest, J. M, Strichik, T. (2018). Coaching in Childhood Education: Using Lessons Learned to Develop Best Practice for Professional Development in a State System. *The Excellence in Education Journal*, 7(1), 5-19;
- Farnicka, M., Liberska, H. (2015). Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji* 4 (31), 77-91.
- General Capabilities in the Australian Curriculum* (2013). Pobrano z: https://k10outline.scsa.wa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0015/5217/Personal-and-social-capability.pdf [dostęp: 11.12.2022]
- Haidt, J. (2014). *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka?* Tłum. Agnieszka Nowak-Młynikowska. Sopot: Smak Słowa.

- Idan O., Braun-Lewensohn O., Lindström B., Margalit M. (2017). *Salutogenesis: Sense of Coherence in Childhood and in Families*. W: M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson (red.), *The Handbook of Salutogenesis*. Pobrano z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK435813/> (dostęp: 18.02.2-23)
- Jakubowski, J. (1970). Zarys teorii osobowości Karola R. Rogersa. *Studia Philosophiae Christianae*, 6/1, 68-91.
- Kalinowska, A. (2010). *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych: między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków: „Impuls”
- Karaś, D. (2019). Pojęcia i koncepcje dobrostanu: przegląd i próba uporządkowania. *Studia Psychologica. Theoria et Praxis*, 19(2), 5-23.
- Klus-Stańska, D. (2014). Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 24-60). Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25-78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2007). Texts for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings. W: R. Rinkevica (red.), *Literatura un kultura: process, mijiedarbība, problemas* (s. 242-252). Daugavpils: Daugavpils Universitātes.
- Klus-Stańska, D. (2004). Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów. W: A. Klim-Klimaszewska (red.), *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji* (s. 21-34). T. II, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Klus-Stańska, D. (2019). Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 7-20.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2013). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*. Vol. 2: The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S. (1996). *Filozofia w szkole*. Tłum. B. Eiwich, A. Łagodzka. Warszawa: CODN.
- Łagodzka, A. (red.) (2015). *Etyka nie tylko dla smyka. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Tłum. Paula Sawicka. Warszawa: „Pax”

- Mindes, G. (2005). Social Studies in Today's Early Childhood Curricula. "Beyond the Journal. Young Children on the Web" wrzesień. Pobrano z: https://ocw.umb.edu/early-education-development/eec-preschool-learning-standards-and-guidelines/social-science-readings/Social%20Studies%20in%20Early%20Childhood%20Curricula.pdf/at_download/file.pdf (dostęp: 12.1.2022)
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Patterson, C. H. (1977). Carl Rogers and humanistic education. W: C.H. Patterson (red.), *Foundation for a Theory of Instructions and Educational Psychology*. New York: Harper& Row. Pobrano z: http://www.sageofasheville.com/pub_downloads/CARL_ROGERS_AND_HUMANISTIC_EDUCATION.pdf (dostęp: 1.02.2023).
- Pilecka, M. (2019). Propaganda image of the social world in Polish children's songs. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(47), 116-124.
- Pritchard, M. S. (1992). Families, Schools and the Moral Education of Children, *Denver Law Review*, vol. 3(69), s. 687-704. Symposium - Children's Law, podbrano z: <https://digitalcommons.du.edu/cgi/view-content.cgi?article=2404&context=dlr> (dostęp 22.01.2023).
- Raghavan, R., Alexandrova, A. (2015). Toward a Theory of Child Well-Being. *Social Indicators Research*, 121, 887-902.
- Rogers, C. R. (2014). *O stawianiu się osobą*. Poznań: Rebis.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz. U. poz. 1450. Pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> (dostęp: 1.04.2023).
- Stengel, S. R. (1982). Moral education for young children. *Young Children* 37(6), (23-31).
- Śliwerski, B. (2020). *Pedagogika holistyczna: studium z perspektywy metanauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja i wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wprowadzenie do coachingu. Materiały szkoleniowe przygotowane przez Szkołę Liderów dla uczestników i uczestniczek warsztatów coachingowych w ramach projektu Przywództwo i zarządzanie w oświacie*. (b.r.w.) Warszawa: ORE. Pobrano z: [file:///C:/Users/Dorota/Downloads/Podrecznik_coaching_dyrektorzy_cz.1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dorota/Downloads/Podrecznik_coaching_dyrektorzy_cz.1%20(1).pdf) (dostęp: 1.02.2023).

- Villotti, K., Berson, I. (2019). *Early Childhood in the Social Studies Context*. National Council for the Social Studies, pobrano z: <https://www.socialstudies.org/position-statements/early-childhood-social-studies-context> (dostęp 11.02.2023).
- Żytko, M. (2006). *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Inne źródła internetowe

<https://www.rogersiskola.hu/> (dostęp 10.01.2023)