

Wiedza osobista dziecka w młodszym wieku szkolnym jako przestrzeń (nie)codziennych działań nauczyciela

Wprowadzenie

Zachodzące przemiany życia społecznego tworzą odmienny jakościowo świat, który jest miejscem osobistych doświadczeń, wynikających ze spontanicznej aktywności dziecka oraz tworzonej na ich podstawie wiedzy o rzeczywistości. Wiedzę w ten sposób nabytą dziecko konfrontuje z wiedzą przekazywaną na co dzień w szkole. Jedną z kluczowych kategorii pojęciowych wymagających wyjaśnienia w kontekście podjętych rozważań nad wiedzą osobistą dziecka w młodszym wieku szkolnym jako przestrzenią (nie)codziennych działań nauczyciela jest codzienność. W znaczeniu definicyjnym, Barbara Smolińska-Theiss sprrowadza codzienność do „przestrzeni społecznej, w której przebywa i porusza się jednostka”¹. Przyjmując takie szerokie rozumienie codzienności, można przyjąć, że w ogólnej strukturze codziennych doświadczeń dzieci, obok rodziny, podwórka i dziecięcej kultury, jedną z podstawowych przestrzeni społecznych, w której dziecko przebywa i porusza się, jest szkoła, uznawana zresztą przez same dzieci za drugi co do ważności wymiar ich egzystencji, stanowiący tym samym bardzo istotny element organizacji niemal każdego dnia².

Codziennność, w tym także codzienność szkoły, rozpatrywać można jako mozaikę

złożonych zależności, wielorakiego zaangażowania, płynnych ról, oczekiwań, uwarunkowań i aktywności, które łącznie składają się na doświadczanie [szkolnego – przyp. EK] życia (codziennego)³.

¹ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993, s. 119.

² Tamże, s. 181.

³ S. Krzychała, *Projekty życia młodzieży w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007, s. 35.

Z jednej strony tworzą ją „proste czynności, swojskie klimaty, banalne obowiązki, przejrzystosc relacji i niewygórowane aspiracje”, z drugiej zaś codzienność jawi się jako arena zmagania, trudu radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości pełnej zależności i relacji władzy⁴. Oznacza to, że codzienność w szkole jest

doświadczana jako oczywistość i jako zagadka zarazem, jako zastany rytm i jako zadanie innowacji, jako całościowe doświadczenie i jako fragmentaryczne obszary aktywności, jako zindywidualizowane strategie i jako zbiorowe praktyki⁵.

Na działania nauczyciela i ucznia w codzienności szkolnej można zatem spojrzeć przez pryzmat powtarzalności, przewidywalności reguł, norm życia społecznego oraz szablonowości i schematyczności. Tak rozumiana codzienność szkoły posiada szereg charakterystycznych cech życia codziennego wyodrębnionych, na podstawie analiz terminologicznych, przez Piotra Sztompkę. Autor opisuje je poprzez następujące stwierdzenia:

1. „życie codzienne to zawsze życie z innymi i w obecności innych”, a zatem codzienność dzieje się, rozgrywa się zawsze w towarzystwie innych;
2. życie codzienne to splot zdarzeń, które nieustannie się powtarzają (cyklicznie, rytmicznie, rutynowo – dzień w dzień, tydzień w tydzień, miesiąc w miesiąc, rok w rok);
3. życie codzienne przybiera najczęściej formy rytualne, które są wykonywane zgodnie z wpojonym i bezrefleksyjnie realizowanym scenariuszem zdominowanym przez nawyki;
4. życie codzienne posługuje się naszą cielesnością, angażując wszystkie emocje;
5. życie codzienne zawsze ulokowane jest w określonej przestrzeni, toczy się w różnych miejscach – w szkole, w domu, na ulicy – co w konsekwencji determinuje jego treść i charakter;
6. epizody życia codziennego zwykle mają określoną trwałość, wytyczone ramy czasowe – krótsze lub dłuższe – i z tego względu wszystkie niosą rozmaite konsekwencje;
7. życie codzienne zwykle ma charakter bezrefleksyjny, niemalże automatyczny;
8. życie codzienne cechuje się spontanicznością⁶.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ Zob. *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 24–30.



W kontekście przytoczonych wyżej atrybutów, w związku z podjętym w tekście problemem, jedną z głównych cech codzienności szkolnej jest powtarzalność i rytualność sytuacji dydaktycznych oraz bezrefleksyjne realizowanie scenariuszy przez nauczycieli i uczniów. Jednakże w codzienność szkoły wpisane są lub mogą być niekonwencjonalne, niestereotypowe działania nauczyciela, odbiegające od powszechnie na co dzień stosowanych, ukierunkowane na różne obszary funkcjonowania dziecka. Część z nich odnosi się do wiedzy ucznia, a konkretnie określa stosunek nauczyciela do wiedzy osobistej dziecka, wartości, jaką jej przypisuje w procesie kształcenia, oraz sposobu wykorzystania w konstruowaniu wiedzy szkolnej. Tego typu działania można określić jako „niecodzienne” w praktyce szkolnej, obejmujące sytuacje dydaktyczne świadomie organizowane przez nauczyciela lub spontanicznie pojawiające się w procesie kształcenia, ukierunkowane na aktywizowanie i wykorzystywanie wiedzy osobistej dziecka.

Celem niniejszego opracowania jest próba ukazania stosunku nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do aktywizowania i wykorzystania wiedzy osobistej dzieci na co dzień w sposób powtarzalny, schematyczny, zwyczajowy, a także rzadko w sposób niejako „niecodzienny”.

Potencjał wiedzy osobistej dziecka w przestrzeni szkoły

Dziecko rozpoczynające naukę w szkole dysponuje już określonym zasobem wiedzy i doświadczeń nabytych w środowisku rodzinnym, w przedszkolu, w toku codziennej aktywności w najbliższym środowisku, w kontakcie z mediami. Dla określenia wiedzy osobistej używa się czasem innych określeń⁷, ale zasadniczą cechą jej przypisywaną jest to, że wiąże się ona z naturalnym, spontanicznym doświadczaniem rzeczywistości⁸. Jest to zasób wiadomości, których dziecko uczy się

w spontanicznych procesach socjalizacji, w spontanicznych procesach oddziaływania środowiska społecznego i kulturalnego na dziecko, w spontanicznych przebiegach przystosowań, kiedy dziecko już bardzo wcześnie uczy się rozpoznawać, spostrzegać i interpretować ludzkie zachowania, uczy się reagować na cudze postępowanie i wywoływać pożądane reakcje⁹.

⁷ Wiedza osobista określana jest również jako wiedza ukryta, milcząca, proceduralna, operacyjna, potoczna, wiedza w działaniu itd., chociaż w zależności od ujęcia definicyjnego zakres nazw nie jest zawsze taki sam. Zob. D. Klus-Stańska, *Po co nam wiedza potoczna w szkole?*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 147.

⁸ J. Trzebiński, *Wstęp*, [w:] *Wiedza potoczna w szkole*, red. E. Dryll, J. Trzebiński, Warszawa 1994, s. 10.

⁹ J. Szczepański, *Rozważania o dniu powszednim*, „Odra” 1980, nr 3, s. 29.



Mirosława Marody uważa, że

wiedzą potoczną się nasiąka przez fakt życia w określonym społeczeństwie i określonej grupie społecznej, jej zakres jest zatem wyznaczony przez zakres osobistych doświadczeń jednostki¹⁰.

Zasadniczą cechą wiedzy osobistej ucznia upatruje się w tym, że kształtuje się ona w sposób naturalny, w przeciwieństwie do wiedzy uformowanej w wyniku zaplanowanych oddziaływań, na przykład w trakcie lekcji szkolnych¹¹.

Waldemar Kozłowski zwraca uwagę na fakt, iż

przychodząc do szkoły, dziecko konfrontuje dwa rodzaje wiedzy: swoją prywatną, potoczną oraz wiedzę głoszoną przez nauczycieli, utwierdzaną przez książki i inne oficjalne źródła. Ta druga przekazywana jest jako «prawdziwa», «naukowa», «obiektywna», «słuszna». Daje się więc uczniowi do zrozumienia, iż wiedza, którą zdobył samodzielnie lub od innych osób, jest całkowicie lub częściowo gorsza od tej, którą głosi i akceptuje szkoła. W przypadkach skrajnych dochodzi do przemocy «symbolicznej» – na dziecko wywiera się presję, aby podporządkowało się szkolnemu systemowi znaków, terminów, pojęć i symboli¹².

Podobnie twierdzi Jerome Bruner:

to, czego właściwie szkoła naucza, jakie style myślenia i jaki «rejestr mowy» rozwija u swoich uczniów, nie można oddzielać od lokalizacji szkoły w życiu i kulturze jej podopiecznych. Szkolny program nauczania nie ogranicza się tylko do «przedmiotów». Najważniejszym problemem szkoły, ujmowanym kulturowo, jest sama szkoła. W taki właśnie sposób doświadcza jej większość uczniów, co z kolei determinuje rodzaj wynoszonych z niej znaczeń¹³.

W świetle współczesnych paradygmatów edukacji małego dziecka, zwłaszcza w edukacji opartej na założeniach konstruktywizmu, istotną rolę w procesie kształcenia pełni zarówno wiedza osobista, posiadana już przez ucznia, i doświadczenia nabyte w przestrzeni pozaszkolnej, jak i aktywność własna dziecka w toku dochodzenia do nowej wiedzy. Stanisław Dylak zauważa, że dzieci zanim przyjdą do szkoły są już doświadczonymi badaczami, wyciągają wnioski z osobistych doświadczeń i interpretują świat. Nauczyciele powinni wykorzystywać ten przyswojony już przez uczniów zasób wiadomości, zaś nauczanie powinno zaczynać się tam, gdzie znajduje się uczeń ze swoją wiedzą o świecie, bowiem dzieci posługują się posiadanym repertuarem rozwiązywania problemów i interpretowania nowych sytuacji¹⁴. Z badań nad konstruowaniem

¹⁰ M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987, s. 176.

¹¹ J. Trzebiński, *Wstęp*, dz. cyt., s. 10.

¹² W. Kozłowski, *Twórcze dziecko w szkole. Możliwości i ograniczenia*, Warszawa 2004, s. 45–46.

¹³ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 1996, s. 48.

¹⁴ S. Dylak, *Uwzględnić uprzednią wiedzę uczniów*, [w:] *Przyrodnicze rozumowania*



wiedzy dziecka w szkole wynika jednak, że nauczyciele nie doceniają niestety w pełni (lub wcale) potencjału wiedzy osobistej dzieci w praktyce szkolnej.

Nauczyciel wobec wiedzy osobistej dzieci – próba typologii postaw

W tekście podjęto próbę przedstawienia różnych postaw nauczycieli wczesnej edukacji wobec wiedzy osobistej dzieci, aktywizowania jej w toku zajęć zintegrowanych oraz wykorzystywania w procesie konstruowania własnej wiedzy przez dzieci w szkole. Problemy, na które poszukiwano odpowiedzi w toku jakościowej analizy materiału badawczego w postaci protokołów zajęć w ramach badań nad wiedzą osobistą i doświadczeniami pozaszkolnymi dziecka w młodszy m wieku szkolnym¹⁵, koncentrowały się wokół pytań:

1. Jaki jest stosunek nauczycieli wczesnej edukacji do wiedzy osobistej dziecka w codziennej praktyce szkolnej?
2. Czy i jakie działania nauczyciela ukierunkowane na wiedzę osobistą dziecka stanowią „niecodziennosc”, to znaczy występują sporadycznie, okazjonalnie?

Przeprowadzona analiza sytuacji edukacyjnych w toku zajęć zintegrowanych pozwoliła na skonstruowanie modelu postaw¹⁶ nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec wiedzy osobistej dziecka. Wyodrębniono w nim typy zachowań, jakie najczęściej powtarzają się na co dzień, i które ze względu na swoje konsekwencje, czyli efekty procesu kształcenia, można określić jako negatywne oraz postawę pozytywną, wyrażającą się w nadawaniu wiedzy osobistej właściwej rangi i znaczenia (niestety była ona rzadko wykazywana przez nauczycieli w sposób „niecodzienny”).

Codzienny stosunek nauczycieli wobec wiedzy osobistej dziecka w edukacji wczesnoszkolnej przyjmuje jedną z następujących postaci:

- a) unikanie konfrontacji oraz ignorancja wiedzy osobistej dziecka

W przypadku omawianej postawy nauczyciele koncentrują się na przekazywaniu tak zwanej wiedzy szkolnej i często rezygnują z aktywizowania

najmłodszych czyli jak uczyć inaczej, Rzeszów 1994, s. 18.

¹⁵ Podjęte zagadnienie stanowi wycinek badań własnych prowadzonych przez autorkę tekstu nad wiedzą osobistą i doświadczeniami pozaszkolnymi dzieci w młodszy m wieku szkolnym.

¹⁶ Inspiracją do skonstruowania modelu był schemat ilustrujący postawy rodziców wobec dziecka według Marii Ziemskiej. Zob. *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1980.



wiedzy osobistej dzieci i jej integrowania z wiedzą przekazywaną podczas lekcji. Co więcej, nauczyciele nie wykorzystują naturalnych i spontanicznych sytuacji na zajęciach, podczas których dzieci same chcą się podzielić (z nauczycielem i/lub rówieśnikami) posiadaną wiedzą osobistą. Unikanie konfrontacji i ignorancja wiedzy osobistej dziecka może, między innymi, zostać wyrażone poprzez:

- monologizowanie przez nauczyciela w trakcie zajęć, a tym samym brak aktywności werbalnej dzieci;
- stosowanie wyłącznie tradycyjnej pogadanki, ukierunkowanej na pozyskiwanie konkretnych, z góry uznanych przez nauczyciela jako jedynych poprawnych, odpowiedzi ze strony uczniów;
- brak czasu na swobodne skojarzenia uczniów, wysuwanie hipotez, tworzenie pomysłów rozwiązania problemów;
- brak aktywności pytaniowej uczniów i/lub lekceważenie, ignorowanie pytań zadawanych przez dzieci, które są wyrazem nie tylko ich niewiedzy, ale także obrazują wiedzę posiadaną już przez dzieci.

Edmund Trempała twierdzi, iż nauczyciele mają najczęściej świadomość, że uczniowie dysponują wiedzą wykraczającą poza program szkolny, lecz raczej unikają rozmów z uczniami na jej temat, bowiem uważają, że w szkole należy realizować obowiązujący program i często nie mają czasu na rozmowy o pozaszkolnych doświadczeniach edukacyjnych uczniów¹⁷. Dorota Klus-Stańska określa szkołę charakteryzującą się ignorowaniem oraz brakiem akceptacji dla wiedzy osobistej dziecka jako szkołę transmisyjną, w której

wiedza osobista ucznia schodzi na plan dalszy, postrzegana jest jako element anegdotyczny edukacji. Może być nawet traktowana jako zakłócająca, zwłaszcza jeśli nie pozostaje w zgodzie z wiedzą podręcznikową lub wyrażona jest niesformalizowanym osobistym językiem. Uczeń zostaje niejako wyłączony ze współtworzenia znaczeń aż do chwili, gdy jako dorosły, «pełnoprawny» członek społeczeństwa będzie mógł brać udział w kontynuacji rozwoju kultury upublicznionej instytucjonalnie¹⁸.

b) brak akceptacji, odrzucenie wiedzy osobistej dziecka

W tym przypadku nauczyciele na zajęciach nie tylko ignorują swobodne wypowiedzi uczniów, w trakcie których ujawniają posiadaną przez siebie wiedzę, lecz także wyrażają wtedy niewerbalnie i/lub werbalnie swoją dezaprobatę i odnoszą się krytycznie do wiedzy osobistej dzieci. Przykładem takich zachowań może być:

- przerywanie wypowiedzi i ocenianie ich jako niezwiązanych (w ocenie nauczycieli) z tematem zajęć;
- negatywne komentowanie podejmowania prób wypowiedzi;

¹⁷ E. Trempała, *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nie-szkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 103.

¹⁸ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 98.



- tłumienie i krytyka pytań;
- udzielanie odpowiedzi przez nauczyciela na zadawane przez siebie pytania.

Przytoczone wyżej reakcje nauczycieli powodują, iż dzieci przestają pełnić rolę aktywnych podmiotów w procesie kształcenia, a ich naturalny zapał do uczenia się oraz wrodzona ciekawość poznawcza zostaje stopniowo tłumiona. Ponadto uczniowie nie mają szansy na poszukiwanie powiązań pomiędzy wiedzą, którą już posiadają, a tak zwaną wiedzą szkolną, przekazywaną przez nauczyciela lub podręcznik ani możliwości poznania wiedzy, opinii i ocen innych rówieśników. W sytuacji, gdy wiedza osobista i wiedza szkolna wzajemnie się wykluczają, dochodzi wówczas do „alienowania wiedzy osobistej lub scholastycznego usztywnienia wiedzy publicznej”¹⁹.

- c) przedkładanie wiedzy osobistej nad wiedzę publiczną (szkolną) mimo braku jej poprawności

Innym skrajnym wariantem postawy nauczycieli wczesnej edukacji wobec wiedzy osobistej dzieci jest preferowanie tejże wiedzy, nawet jeśli nie jest ona rzetelna, przy jednoczesnym deprecjonowaniu wiadomości przekazywanych przez podręczniki i inne materiały dydaktyczne. Takie nastawienie wyrażać się może w następujących formach działań podejmowanych przez nauczyciela:

- nadmierna pobłażliwość wobec błędów w myśleniu i wypowiedziach ucznia;
- całkowity brak reakcji wobec błędnego rozumienia pojęć lub zjawisk, z którymi dzieci zetknęły się środowisku pozaszkolnym;
- brak pogłębionej rozmowy w takich sytuacjach i tym samym utrwalanie błędów.

Podobnie jak w przypadku poprzednio omawianej postawy, uczeń nie ma możliwości skonfrontowania posiadanej przez siebie wiedzy z wiedzą szkolną, wykrycia ewentualnych nieprawidłowości w sposobie rozumienia pojęć, zjawisk i procesów występujących w ramach wiedzy osobistej i tworzenia systemu spójnej, zgodnej z rzeczywistością wiedzy.

- d) nadmierne oczekiwania i wymagania wobec zasobu i jakości wiedzy osobistej dziecka

W toku zajęć zintegrowanych zdarzają się także sytuacje, w ramach których nauczyciele oczekują od dzieci wiedzy wyniesionej z pozaszkolnych źródeł, która w pełni odpowiada ich oczekiwaniom i która jest zgodna z wymaganiami programowymi. Jeśli wypowiedź nie spełnia podanych kryteriów, nauczyciele najczęściej:

¹⁹ Tamże, s. 111.



- traktują wypowiedzi dzieci jako mało ważne, niewartościowe i nieprzydatne;
- natychmiast eliminują błędne skojarzenia, pomysły, bez ich analizy;
- nie akceptują języka potocznego, osobistego, za pośrednictwem którego dzieci wyrażają swoją wiedzę osobistą na określony temat.

Każda z czterech wymienionych wyżej najczęściej na co dzień występujących postaw nauczycieli wobec wiedzy osobistej dzieci w młodszym wieku szkolnym powoduje, że zaczynają one traktować swoją wiedzę jako „gorszą”, mniej potrzebną, mało użyteczną niepowiązaną z wiedzą, z którą stykają się w szkole.

Niestety rzadko, niecodziennie, można spotkać w szkole nauczycieli nastawionych na akceptację, aktywizowanie, pogłębianie i integrowanie wiedzy osobistej dziecka z wiedzą szkolną. Postawa ta jest zgodna z przywołanym już stanowiskiem Dylaka odnośnie strategii kształcenia opartej na fundamentach konstruktywistycznej teorii uczenia się²⁰. W tym przypadku nauczyciel interesuje się wiedzą i przekonaniami, jakie uczniowie już posiadają na dany temat, oraz zmierza do poznania zasobu wiadomości dzieci, zanim zacznie pracę nad kształtowaniem określonych pojęć i umiejętności. Świadomość uczniowskiej wiedzy potocznej, osobistych punktów widzenia i przekonań wychowanków pozwala nauczycielom na monitorowanie czynności uczenia się w kontekście integrowania wiedzy uczniów. Nauczyciel stwarza uczniom możliwości działań poznawczych oraz daje na zajęciach szansę wyrażenia tego, co dziecko wie, czuje czy potrafi w związku z omawianym tematem. Nauczyciel nie jest dostarczycielem wiedzy, ale autorem sytuacji zadaniowych, twórcą i organizatorem warunków uczenia się, dlatego powinien pozwalać na uczenie się przede wszystkim poprzez stawianie pytań. Uczeń zachęcany przez nauczyciela do ich formułowania, a później poszukiwania na nie – samodzielnie lub z innymi uczniami – odpowiedzi, przygotowuje się do przejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się, szuka powiązań pomiędzy wiedzą osobistą a wiedzą szkolną oraz dostrzega przydatność i funkcjonalność wiedzy.

Konkluzje

Klus-Stańska twierdzi, że jednym z głównych celów edukacji powinno być umożliwienie rozumienia codzienności²¹. Zadanie to wymaga uwzględnienia w toku procesu kształcenia wiedzy dziecka, która jest wynikiem jego doświad-

²⁰ *Uwzględniać uprzednią wiedzę uczniów*, dz. cyt., s.18.

²¹ D Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, dz. cyt., s. 403.



czeń osobistych w wielowymiarowej dynamicznie zmieniającej się przestrzeni życia. Z przeprowadzonych badań wynika jednak, że najczęściej w codziennej praktyce szkolnej nauczyciele przypisują niską wartość osobistej wiedzy dziecka i bardzo rzadko lub wcale nie stwarzają sytuacji zmierzających do jej integrowania z wiedzą szkolną. Dzieci nie odczuwają więcważności swojej wiedzy i tym samym nie są zachęcane do jej poszukiwania w przestrzeni pozaszkolnej. Sytuacja ta nie powinna stanowić codzienności, ponieważ – jak pisze Klus-Stańska – „oczywistości szkolne”, do których przywykliśmy, okazują się niestety słabo modyfikowalne²². Mieczysław Malewski zauważył, że

edukacja przestaje być aktywnością wyodrębnioną z życia, a staje się jego integralną częścią, rodzajem dialektycznej gry między poznaniem, doświadczeniem i działaniem²³.

Oddziaływania szkolne respektujące wiedzę osobistą ucznia sprzyjają natomiast nabywaniu przez nich wiedzy zintegrowanej, która jest:

- spójna i ukazuje scalony obraz świata dzięki możliwości łączenia informacji ze sobą i stwarzania uczniom warunków do konstruowania i rekonstruowania sposobów własnego myślenia o świecie, a nie wyłącznie ich pamięciowego opanowywania;
- dynamiczna, to jest otwarta na nowe informacje;
- tworzona przez jednostkę w poczuciu kontroli nad własnym myśleniem i działaniem;
- traktowana przez jednostkę jako własna, bo zdobyta w toku osobistej aktywności;
- naturalna, gdyż tworzy się w rozwoju jednostki od reprezentacji proceduralnych do deklaracyjnych²⁴.

Nadanie właściwej rangi wiedzy osobiście zdobytej, przeżytej przez dziecko, wywiedzionej z osobistego doświadczenia i działania, związane jest z postrzeganiem dziecka w statusie podmiotowym jako aktywnej i niepowtarzalnej jednostki konstruującej swoją indywidualność i społeczne relacje.

Bibliografia

Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 1996.
Dylak S., *Uwzględnić uprzednią wiedzę uczniów*, [w:] *Przyrodnicze rozumowania najmłodszych czyli jak uczyć inaczej*, Wydaw. Fot-Art'90, Rzeszów 1994.

²² Tamże, s. 399.

²³ Por. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 58.

²⁴ A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra 2011, s. 167.



- Klus-Stanska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stanska D., *Po co nam wiedza potoczna w szkole?*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000.
- Kozłowski W., *Twórcze dziecko w szkole. Możliwości i ograniczenia*, Wydaw. IBE, Warszawa 2004.
- Krzyżaća S., *Projekty życia młodzieży w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydaw. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydaw. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Marody M., *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1987.
- Nowak-Łojewska A., *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Wydaw. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
- Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1980.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
- Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
- Szczepański J., *Rozważania o dniu powszednim*, „Odra” 1980, nr 3, s. 30–34.
- Trempała E., *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nie-szkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 95–104.
- Trzebiński J., *Wstęp*, [w:] *Wiedza potoczna w szkole*, red. E. Dryll, J. Trzebiński, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.

Personal Knowledge of a Child at Early School Age as a Space for (Not) Daily Activities of a Teacher

Abstract: Children starting school education have already shaped some assortment of knowledge and experience acquired in the course of daily activities in their environment. The everyday school practice may include unconventional, non-stereotypical forms of a teacher's didactic activities, which are different from those ordinary, used on daily basis practices and target at different areas of a child's functioning. Some of them relate to a schoolchild's knowledge, especially to the ratio of a teacher's attitude towards a child's personal knowledge, values that are attributed to it in the educational process and the use of a child's personal knowledge in the construction of school knowledge. Such activities include both, teaching situations consciously organized by a teacher as well as those spontaneously appearing in the learning process, aimed at activating and using personal knowledge of a child. The purpose of this paper is to show attitudes towards activation and use of a child's personal knowledge in school practice typical of early school education teachers.

Keywords: child, didactic activities, everyday school, personal knowledge, teacher

Słowa kluczowe: codzienność szkolna, dydaktyka, dziecko, nauczyciel, wiedza osobista

