

Elżbieta PŁÓCIENNIK

Uniwersytet Łódzki

Łódź

Mądrość dziecka podczas aktywności zadaniowej — wyniki analizy jakościowej

Abstract: The Child Wisdom in Divergent Activity — a Qualitative Analysis Results

Wisdom is associated with the post-structural period in human development. However, in modern psychological concepts wisdom is shown as a developing and perfecting 'feature' — the stimulation of its subcomponents is the basis for the individuals wisdom maturing. Some opportunities to support the wisdom development also in pre-primary education have been shown in this article, because the Author described partial results of research with children in pre-school age — expressions of the child wisdom during divergent and interpretative activity. The analysis of children's expressions was made using the method called 'phenomenography' and qualitative analysis.

Key words: wisdom, preschool age child, qualitative research

Słowa kluczowe: mądrość, dziecko w wieku przedszkolnym, badania jakościowe

Wstęp

We współczesnej polskiej pedagogice postuluje się wiele niezbędnych zmian w edukacji. Przede wszystkim zauważana jest potrzeba ograniczenia przekazu wiedzy na rzecz rozwijania refleksyjności dziecka oraz konstruowania przez nie wiedzy w toku własnej aktywności. Dotyczy to także wczesnej edukacji¹. Tymczasem polscy nauczyciele nadal preferują podający styl nauczania mimo popularyzacji w literaturze naukowej różnych koncepcji wspierania aktywności uczniów w obszarze myślenia problemowego, twórczości i działania zgodnego z wartościami. Można tu przykładowo wskazać takie, jak: koncepcja uczenia się

¹ Przykładem mogą być projekty badawcze i edukacyjne zrealizowane pod kierunkiem D. Klus-Stańskiej oraz prof. E. Filipiak.

przez rozwiązywanie problemów J. S. Brunera (1978), nauczania rozwijającego według L. S. Wygotskiego (1989), rozwijania inteligencji w różnych jej zakresach według H. Gardnera (1983), wychowania bez porażek według T. Gordona (1994) czy koncepcja rozwijania myślenia i wrażliwości aksjologicznej przez filozofowanie w szkole według M. Lipmana (1997).

W polskiej szkole nie są także realizowane cele związane ze wspieraniem rozwoju mądrości. K. J. Szmidt zauważył, że analiza komponentów mądrości i warunków jej rozwoju w szkole praktycznie nie występuje w dyskursie pedagogicznym (2002, s. 49–50). W związku z tym postuluje on m.in. ustanowienie mądrości podstawą aksjologiczną celów edukacyjnych, ponieważ ma ona moc integrowania różnorodnych oddziaływań edukacyjnych, także w obszarze wzbogacania wiedzy i rozwoju zdolności poznawczych (zob. Szmidt, 2013).

Organizacja badań z udziałem dzieci

W literaturze naukowej definicje mądrości różnią się semantycznie między sobą, ponieważ jest ona postrzegana subiektywnie — w zależności od okoliczności życiowych i teoretycznego punktu wyjścia, o czym autorka tego artykułu pisała wielokrotnie w swoich publikacjach². Inspirację do rozważań i badań własnych na ten temat zaczerpnęła przede wszystkim z literatury anglojęzycznej, od takich przedstawicieli teorii mądrości, jak: J. A. Meacham, R. J. Sternberg, P. B. Baltes czy M. Ardeit. W badaniach wykorzystano koncepcję mądrości R. J. Sternberga. Mądrość według tej koncepcji — jako składnik inteligencji praktycznej — ujawnia się w integracji z inteligencją analityczną oraz inteligencją twórczą. Charakterystyczne są dla niej trzy rodzaje myślenia: refleksyjne, dialogiczne i dialektyczne. Ponadto według R. J. Sternberga (1996) predyktorami mądrości dojrzałej są: twórczość oraz style poznawcze: oceniający (skłonność do porównywania i oceniania) i progresywny (gotowość do wychodzenia poza reguły i tolerancja dwuznaczności). W badaniach postawione więc zostały pytania dotyczące m.in. specyfiki przejawów mądrości dziecka, ich nasilenia i typowości w procesie rozwiązywania otwartych zadań problemowych. Zebrany w 2016 r. materiał badawczy w postaci nagrań wypowiedzi 369 przedszkolaków poddano analizie ilościowej i jakościowej, przy czym analiza ilościowa miała charakter wspierający w stosunku do analizy jakościowej.

Do analizy wypowiedzi dzieci wykorzystano także metodę fenomenograficzną. O ile zasady analizy danych, dokumentów, dyskursu czy wytworów działania zebranych w czasie badań są szeroko opisane w literaturze metodologicznej,

² Zob. np.: *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne; Rozwijanie mądrości dziecka w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole.*

o tyle metoda fenomenograficzna jest rzadko wspomniana oraz stosowana do gromadzenia i analizy wyników badań na gruncie pedagogiki. Tymczasem pozwala ona ukazać mnogość i niejednorodność sposobów doświadczania świata. Polega na opisie „rzeczy, zjawisk, które ujawniają się w bezpośrednim doświadczeniu” (Jurgiel, 2009, s. 142), a przedmiotem zainteresowania fenomenografów są sposoby doświadczania przez jednostki tego samego zjawiska. Różnorodność obrazu otaczającej rzeczywistości jest względnie ograniczona liczbowo, dlatego za pomocą tej metody można wyłonić „ponadindywidualny system form myślenia, rozprzestrzeniany w społecznych procesach dystrybucji wiedzy, stanowiący część społecznego dziedzictwa” (Męczkowska, 2002, s. 21).

Przedmiotem analizy fenomenograficznej były transkrypcje zarejestrowanych wypowiedzi dzieci podczas rozwiązywania zadań o charakterze otwartym i interpretacyjnym. Analiza ta dotyczyła:

- rozumienia oraz sposobu dokonywania oceny i wartościowania przez dzieci zachowania bohaterów przedstawionych na obrazkach;
- pomysłów wygenerowanych przez dzieci podczas rozwiązywania zadań otwartych;
- dziecięcego rozumienia oraz interpretacji problemów i zachowania bohaterów sytuacji zadaniowych;
- rozumienia oraz interpretacji przez dzieci w starszym wieku przedszkolnym pojęcia „mądrość”.

W czasie rozmów z przedszkolakami badacz musiał czasami reagować na przedłużające się milczenie dziecka albo błędny kierunek początkowego rozumowania, który mógł zniekształcić wynik dokonywanych przez dziecko interpretacji prezentowanych sytuacji zadaniowych nie ze względu na brak wiedzy czy kompetencji dziecka, ale ze względu na brak zrozumienia pytania, instrukcji lub pewne ograniczenia poznawcze. Rozmowa ta miała zatem charakter otwarty. Podczas analizy zebranego materiału badawczego ważne były zarówno wyniki całej próby uczestniczącej w badaniu, jak i zindywidualizowane wypowiedzi dzieci świadczące o dotychczasowych specyficznych doświadczeniach życiowych i edukacyjnych w interakcji z otoczeniem społecznym. Niektóre dzieci uświadomiły sobie także własną wiedzę i przytaczały wartości, na jakich opierają swoje mocne i słabe strony oraz doświadczenia, które są dla nich istotne.

O mądrości dzieci — wyniki badań

Szczegółowa analiza wypowiedzi dzieci pokazała, że przedszkolaki są zdolne do myślenia refleksyjnego. Świadczyły o tym sytuacje, w których uczestniczące w badaniu dzieci zastanawiały się nad treścią zadania (pauzy w wypowiedzi, charakterystyczne zewnętrzne oznaki myślenia: „yyy”) i analizowały warunki

zadania (np. zadając dodatkowe pytania), wartościowały zachowania bohaterów sytuacji zadaniowych oraz uzasadniały własne opinie na ten temat („pogodzili się i razem się bawią, chyba go przeprosiła, bo on sobie buduje, a ona nie psuje”). Dzieci potrafiły także wyjaśnić wzajemne relacje między ludźmi („ona teraz jest dobra, a on niedobry, bo ma dziwną minę — zły uśmiech”) i zasady społecznego współżycia („bo dzieci bez opieki dorosłego nie mogą iść po drabinie”) oraz dostrzegały, że niektóre ich pomysły na rozwiązanie problemu są komiczne („Najgorszy [pomysł] to ten z trampoliną... [śmiech]. Dlatego że można bardzo się rozśmuchać i polecieć tak daleko”). Potrafiły również przewidywać skutki, jakie ich pomysły mogły wywołać oraz skutki hipotetycznego zachowania bohaterów sytuacji zadaniowych („Jak będzie wszystko naraz połykała, to wszystko się nie zmieści w gardle i się zapcha... Nie będzie mogła oddychać”). W zakresie autorefleksji większość dzieci potrafiła wskazać własne preferencje („Bo było miło, a najbardziej to mi się podobało, kiedy mówiłam dzieciom, co robić”), umiejętności oraz cechy pozytywne (rzadziej negatywne!). Przedszkolaki wykazały się też samoświadomością, analizując i określając własne cechy i możliwości („Umiem grać fair, bawić się w zgodzie, mam nie tylko przyjaciół w przedszkolu, ale też innych przyjaciół”) czy kontrolę swoich myśli podczas budowania wypowiedzi (np. zmiana gramatycznej konstrukcji zdania, dostosowywanie jej do kolejno pojawiających się myśli i pomysłów).

Przedszkolaki uczestniczące w badaniu przejawiały także współczucie i wyrażały zrozumienie dla problemów bohaterów sytuacji zadaniowych, niejednokrotnie dawały w wypowiedziach wyraz wrażliwości na potrzeby innych ([obraz przedstawia] „...myślenie — jakby pomyśleli, żeby pobawić się na dworze, to byliby szczęśliwi, jakby pomyśleli o zabawie w berka, to też by im się podobało”). Okazało się również, że większość dzieci jest otwarta na wieloznaczność i potrafi dostrzegać w prezentowanych sytuacjach wiele możliwych znaczeń czy treści — dzieci podawały alternatywne rozwiązania zadań ([obraz przedstawia] „Ze dzieci myślą. I sobie wyobrażają? Pewnie myślą, żeby być dorosłym... A po co mają być dorosłym, skoro fajniej jest być małym niż dorosłym... [chwila milczenia], oni to chyba o czymś pamiętają... no na przykład, by... pójść do parku, bo się z kimś umówili”). Zdolności te świadczą o przejawach myślenia dialogicznego u starszych przedszkolaków. Niektóre z nich pokazały, że są zdolne do tworzenia syntezy na bazie dwóch przeciwstawnych preferencji, co odnosi się do myślenia dialogicznego ([zjeść jabłko czy pączka] „Zjeść jogurt — jest zdrowy i jest słodczy”).

U dzieci uczestniczących w badaniu wielokrotnie zaobserwowano przejawy myślenia dywergencyjnego (w tym: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, zdolność do generowania pomysłów i wrażliwość na problemy), myślenia asocjacyjnego i pytajnego — dzieci potrafią podsunąć wiele różnych jakościowo i niepowtarzających się rozwiązań, dokonać przekształceń sytuacji, zapropono-

wać alternatywne zachowania, wygenerować wiele pomysłów oraz dostrzec analogie, a także stosować metafory („Mądry człowiek jest jak (co? lub kto?)” „Kolega, bo chce się bawić i nie zapomina o nas”; „Klown, bo rozśmiesza, jak ktoś jest smutny”; „Szybki internet, bo szybko myśli”; „Pani Derektor, że pani Derektor wie, co ma zrobić... no i też wie co... jaką radę dać”).

Podczas otwartych sytuacji zadaniowych u przedszkolaków uczestniczących w badaniu można było również zaobserwować przejawy inteligencji praktycznej: zdolność do udzielania porad ([Co ma zrobić Pawełek?] „Przyznać się, że to on schował auto”; „Poprosić, żeby nadal byli kolegami”), wykorzystywanie do rozwiązania problemu wiedzy ukrytej, także tej płynącej z pouczeń osób znaczących w ich otoczeniu („Mogą pojechać na wieś i tam pojeździć na prawdziwym koniu”; „Mądry człowiek jest jak dorosły, bo mówi dzieciom «nie dotykaj, nie ruszaj»”), umiejętność definiowania pojęć oraz tworzenia instrukcji wykonania jakiejś złożonej czynności („Wyjąć... wyjąć to, co tam ma w buzi... żeby to włożył do tornistra... i żeby tak więcej tego nie robił”; „Powiedzieć Tomkowi, że to on zabrał, żeby się nie bawił z innymi kolegami i żeby nikt go nie znalazł, i żeby... żeby tylko się z nim bawił, ma wyjąć samochód, oddać go Tomkowi i powiedzieć «przepraszam»... i żeby się nigdy nie kłócili”), kontrolę warunków zadania i własnych wypowiedzi.

Wszystko to świadczy o predyspozycjach dzieci w starszym wieku przedszkolnym do myślenia i zachowania nacechowanego mądrością w kontekście koncepcji R. J. Sternberga. W wypowiedziach dzieci zidentyfikowałam też kilka przejawów kompetencji społeczno-emocjonalnych, które — jako składnik inteligencji praktycznej — są związane z mądrością: samoświadomość, świadomość społeczna, umiejętność zarządzania własnym zachowaniem, zaangażowanie w wykonywanie zadań wymagających wysiłku intelektualnego, odpowiedzialne podejmowanie decyzji w czasie rozwiązywania problemów zadaniowych. Dzieci pokazały także, że potrafią stosować myślenie pytajne podczas dookreślania warunków zadania — stawiają pytania uszczegóławiające dany problem. Ponadto są zdolne do rozważań o samej mądrości — ich wiedza odnosi się do wszystkich jej aspektów wymienionych w definicjach naukowych (mądrość definiowana jest przez dzieci głównie przez pryzmat wiedzy ogólnej i specjalistycznej, pozytywnych cechy charakteru, działania na rzecz innych, przestrzegania zasad społecznych, myślenia, dobrego samopoczucia i sprytu życiowego)³.

³ Szczegółowy opis przeprowadzonych badań nad mądrością dzieci w starszym wieku przedszkolnym zostanie zaprezentowany w monografii pod obecnie roboczym tytułem *Mądrość dziecka: przejawy, predyspozycje i perspektywy rozwoju*, przygotowywanej do druku we współpracy z Wydawnictwem Uniwersytetu Łódzkiego.

Wnioski z badań

Opracowane zadania o charakterze otwartym i interpretacyjnym sprzyjały uzyskaniu informacji na temat przejawów mądrości u starszych przedszkolaków w sytuacjach zadaniowych. Analizy zebranego materiału badawczego w postaci transkrypcji rozmów z dziećmi ukazały zróżnicowanie tych przejawów w kontekście przyjętego modelu teoretycznego mądrości — wzbogaciły zatem wiedzę teoretyczną o dane empiryczne dotychczas nieanalizowane.

Uogólniając, na pytanie o przejawy mądrości u dzieci w wieku przedszkolnym można odpowiedzieć dwukierunkowo. Przykładowe przejawy mądrości dzieci dotyczyły sposobu ich myślenia i aktywności w sytuacji zadaniowej — starsze przedszkolaki rozróżniają dobre zachowanie od złego, potrafią dawać rady mające na celu zmianę złego zachowania, udzielić innym porad dotyczących właściwego zachowania czy wskazać cechy i zachowania świadczące o mądrości człowieka (także dziecka). Należy jednak pamiętać, że mądrość — zgodnie z definicją R. J. Sternberga — ujawnia się w działaniu na rzecz dobra indywidualnego i wspólnego w krótszym lub dłuższym czasie i powinna być wykorzystywana. Takich badań tutaj nie prowadzono — analizie poddano jedynie pewne predyspozycje starszych przedszkolaków: zdolność do tworzenia, myślenia refleksyjnego, dialogicznego i dialektycznego, otwartość na wieloznaczność, zdolność interpretacji norm i zasad, empatii oraz aktywności zadaniowej. Niezbędne są zatem także badania empiryczne oparte na obserwacji i analizie sposobów rozwiązywania przez dzieci praktycznych problemów w sytuacjach naturalnych i społecznych.

Ponadto w kontekście Brunerowskiej teorii uczenia się uzyskano informacje na temat możliwości wykorzystywania dziecięcej przed-wiedzy i przed-rozumięcia podczas rozwiązywania zadań o charakterze otwartym i sytuacyjnym — przedszkolaki niejednokrotnie proponowały rozwiązania problemów oparte na treściach niedostępnych bezpośredniej obserwacji, rozwiązania wykraczające poza treści przedstawione na obrazkach i poza dane zawarte w instrukcjach zadań. W czasie prezentowanych badań dzieci wyjaśniały również swoje pomysły, udzielały porad i dzieliły się refleksjami, a zatem pokazały, że są podmiotem w dialogu z wykorzystaniem wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej typu „wiem, dlaczego” (zob. Klus-Stańska, 2000, s. 106–108). Przedszkolaki miały także okazję do dokonywania subiektywnych odkryć — szukały logicznych powiązań, stawiały pytania i generowały alternatywne pomysły, czasem zaskakujące (pojawienie się efektu „aha!”), co także potwierdza wystąpienie procesu twórczego w trakcie ich myślenia. Podkreślić też należy, że niektóre dzieci opisywały własne postawy i cechy, co wiąże się raczej z późnym dzieciństwem lub z okresem operacji formalnych (zob. Vasta i in., 2004, s. 506).

Powyższe wnioski pozwalają na wysnucie kolejnego — jedynie u części dzieci w starszym wieku przedszkolnym występuje myślenie teoretyczne, które

umożliwia operowanie pojęciami, obrazami, ideami, dokonywanie spostrzeżeń czy wydawanie sądów przez wyodrębnienie ich charakterystycznych cech i rozwiązywanie problemów w sposób charakterystyczny dla aktywności twórczej (zob. Filipiak, 2015, s. 181–185), a także metamyślenie, czyli myślenie o własnym myśleniu (umożliwiająca autorefleksję, modyfikowanie własnych wypowiedzi i pomysłów). Badania zatem potwierdziły wypowiedź D. Waloszek, że dziecko, które nie dysponuje jeszcze mądrością teoretyczną opartą na myśleniu naukowym i bogatą doświadczeniem nabytym podczas samodzielnego rozwiązywania różnych problemów, może posługiwać się mądrością praktyczną (zdrowym rozsądkiem) i na tej podstawie budować własną mądrość teoretyczną. Dlatego może ono „zadziwiać rozsądnymi odpowiedziami, namysłem w przypatrywaniu się, dociekliwością w dochodzeniu do prawdy” (Waloszek, 2011, s. 110). Trudno jest też wskazać moment, w którym jednostka przekształca swą mądrość praktyczną w teoretyczną. Można z tego wysnuć wniosek, że mądrość jednostki powinna być wspierana i rozwijana już od dzieciństwa.

Analiza i wspieranie rozwoju mądrości dziecka są istotne także w kontekście poszukiwania definicji dziecka i dzieciństwa. Dziecko powinno być traktowane jak „widz w działaniu” (zob. Nowak-Łojewska, 2015), ponieważ potrafi ono analizować sytuacje społeczne, identyfikować w otoczeniu jednostki, które potrzebują pomocy, potrafi udzielić porad adekwatnie do potrzeb innych, zaprojektować działania z uwzględnieniem wartości. Uwzględnianie edukacji przedszkolnej w dyskursie na temat warunków wspierania rozwoju mądrości jednostki jest zatem zasadne — mądrość kształtuje się bowiem w toku całościowego uczenia się, doświadczenia i dojrzewania.

Ostatecznie badania te mogą stać się inspiracją do projektowania warunków sprzyjających rozwojowi mądrości w przedszkolach, środowisku rodzinnym i szkolnym oraz tworzenia alternatywnych narzędzi do wsparcia i diagnozy przejawów mądrości dziecka/ucznia.

Podsumowanie

Definicje mądrości różnią się między sobą semantycznie. Jest ona postrzegana przez zwykłych ludzi i naukowców subiektywnie, w zależności od okoliczności życiowych i teoretycznego punktu wyjścia. Zagadnienie mądrości nie występuje obecnie w programach oświatowych jako długofalowy cel edukacji. Tematyka ta także w ujęciu teoretycznym i empirycznym jest rzadko poruszana w Polsce w przeciwieństwie do innych krajów, które podejmują aktywność naukową w tym obszarze. Tymczasem, jeżeli przyjmiemy, że mądrość jest cechą podlegającą rozwojowi i stymulacji, to dojdziemy do wniosku, że jej rozwój można wspierać już w wieku przedszkolnym: skoro psychologowie poznawczy coraz

stoją na stanowisku, że każdy rodzi się z podobnym potencjałem, to również można przyjąć, że każda jednostka rodzi się z potencjałem mądrości — jednak potencjał ten może się ujawnić i rozwinąć tylko w odpowiednich warunkach. Ukazuje to szeroką perspektywę pedagogicznego dyskursu na temat mądrości i warunków sprzyjających jej rozwojowi, nie tylko w środowisku rodzinnym, ale także w placówkach oświatowych, wychowawczych i terapeutycznych.

Bibliografia

- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: PWN.
- Filipiak, E. (2015). *Możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Pojęcie Lwa S. Wygotskiego*. „Studia Pedagogiczne”, LXVIII: *Dzieciństwo i wczesna edukacja. Kontrowersje, problemy i poszukiwania*, s. 177–190.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gordon, Th. (1994). *Wychowanie bez porażek w praktyce. Jak rozwiązywać konflikty z dziećmi?* Przeł. E. Sujak. Warszawa: Pax.
- Jurgiel, A. (2009). *O możliwościach poznawczych fenomenografii*. „Pedagogika Kultury”, V.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wyd. UWM.
- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S. (1997). *Filozofia w szkole*. Tłum. B. Elwich, A. Łagodzka. Warszawa: CODN.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Impuls.
- Nowak-Łojewska, A. (2015). *Efekt „widza w działaniu” czy „gapia w uśpieniu” — o przejawach edukacji społecznej młodszych uczniów w szkole*. „Studia Pedagogiczne”, LXVIII: *Dzieciństwo i wczesna edukacja. Kontrowersje, problemy i poszukiwania*, s. 93–104.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., Grigorienko, E. L. (2009). *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Thousand Oaks: Corwin a SAGE Company.
- Szmidt, K. J. (2002). *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja”, nr 3 (19), s. 47–64.
- Szmidt, K. J. (2013). *Pedagogika pozytywna: twórczość — zdolności — mądrość zespolone*. W: K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Łódź: Wyd. UŁ, s. 13–40.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). *Psychologia dziecka*. Red. A. Matczak. Przeł. M. Babiuch i in. Warszawa: WSiP.
- Waloszek, D. (2011). *Mądrość (i, czy) wiedza? Rozważania kategoriałne*. W: B. Dymara, B. Cholewa-Gałuszka, E. Kochanowska (red.), *Sztuka bycia człowiekiem. Wychowanie a poszukiwanie wartości i sensów życia. Artykuły, eseje, wspomnienia, notatki, szkice*. Kraków: Impuls.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: PWN.