

Dorota Dziamska

Pracownia Pedagogiczna im. prof. Ryszarda Więckowskiego

Pedagogika oczekiwania dziecka w kształceniu systemem Edukacja przez ruch

Streszczenie

Artykuł przedstawia koncepcję pedagogiki oczekiwania dziecka Ryszarda Więckowskiego jako teoretyczną podstawę systemu *Edukacji przez ruch* (EPR). Autorka ukazuje dziecko jako podmiot autonomiczny, twórczy i aktywnie konstruujący własną wiedzę poprzez działanie, ruch oraz różnorodne formy ekspresji. Szczególną rolę przypisuje percepcyjno-innowacyjnej strategii uczenia się, która umożliwia dziecku wychodzenie poza dostarczone informacje, eksplorowanie rzeczywistości i tworzenie nowych znaczeń.

Słowa kluczowe: pedagogika oczekiwania dziecka, Edukacja przez ruch, percepcyjno-innowacyjne uczenie się, ekspresja dziecka, aktywność ruchowa, rozwój całościowy dziecka

System *Edukacja przez ruch* (system EPR) to zbiór technik i metod kształcenia opartych na preferowanych przez dzieci formach ruchu, przeznaczony do pracy na pierwszym formalnym etapie edukacji i w przedszkolu. Nauczyciel pracujący systemem EPR traktuje proces wspierania rozwoju dziecka jako jednocześnie kształcenie i diagnozowanie jego rozwoju. Fundamentem filozoficznym systemu EPR jest fenomenologiczna koncepcja człowieka Romana Ingardena¹, w której dziecko jest podmiotem tworzącym dzieła, co umożliwia mu rozpoznanie własnych możliwości działania, poznawanie siebie w relacji ze światem, eksplorowanie i odkrywanie jego funkcjonalności. Dzięki stosowaniu w systemie EPR różnorodnych form ruchu tworzenie dzieł i nadawanie im znaczenia przez dzieci wiąże się z odczuwaniem radości, bez której proces uczenia się dziecka pozostawałby poza przestrzenią wolności. Wolność w procesie wspierania rozwoju prof. Ryszard Więckowski traktował jako wartość konstytutywną i podstawę *pedagogiki oczekiwania dziecka*². W wolności dziecka podczas aktywności uczenia się upatrywał R. Więckowski możliwość wielokierunkowej aktywności, która staje się dla dzieci naturalną drogą wyrażania siebie poprzez charakterystyczne dla okresu dzieciństwa formy ekspresyjne. „Dziecko, ujmując całościowo rzeczywistość, odczuwa potrzebę wyrażania swoich doznań, przeżyć za pomocą znaków. Są to znaki języka mówionego, stosunków wielkościowych, geometrycznych, ilościowych, technik plastycznych, ekspresji muzycznej i ruchowej (...)”³.

¹ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1987.

² R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.

³ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, dz. cyt.

Pedagogiką oczekiwań dziecka R. Więckowski określił praktyczne wdrożenie do pracy z dzieckiem takich tworzonych przez pedagogów technik i metod pracy, które zbudowane są na tzw. teorii rozwijającego się dziecka i wynikającego z niej paradygmatu edukacyjnego⁴. Przykładem takich technik i metod pracy jest system *Edukacja przez ruch*.

Teoretyczne podstawy pedagogiki oczekiwań dziecka

Poznawcza teoria rozwijającego się dziecka to wiodąca podstawa naukowa systemu *Edukacja przez ruch*. Wynikająca z niej naturalna strategia uczenia się dziecka, zbadana i zdefiniowana przez R. Więckowskiego pod koniec XX wieku, leży u podstaw realizacji każdej stosowanej techniki i metody systemu. Więckowski zdefiniował również inne strategie uczenia się dzieci, które stosowane były w systemie edukacji w czasie poprzedzającym powstanie teorii, a które także mogą pojawić się w procesie edukacyjnym, jednak nie jako strategie wiodące.

Koncepcja poznawcza rozwijającego się dziecka orzeka między innymi o tym, że rozwój warunkuje układ „tworzący i przetwarzający” informacje. Układem tworzącym informacje są sytuacje uczenia się, zaś „przetwarzającym informacje” – dziecko. Dziecko jest swoistym układem samodzielnym, autonomicznym i twórczym. Tak więc dziecko uczestniczące w sytuacjach uczenia się, ocenianych dodatnio w sensie kryteriów pedagogiczno-psychologicznych oraz społecznych, wykazuje tendencje rozwojowe [...]. Tworzenie sytuacji dydaktycznych rozwijających dziecko jest równocześnie tworzeniem swoistych oczekiwań poznawczych, społecznych i innych⁵.

Więckowski widział w dziecku człowieka, którego aktywność wyraża się poprzez poznawanie i odkrywanie tego, co prawdziwe, poprzez działanie, którego istotą jest czynienie dobra i kształtowanie piękna. Przyjął za Romanem Ingardenem, iż człowiek, mały człowiek – dziecko, przez swą aktywność tworzy historię samego siebie, historię ludzkości poprzez wytwory, dzieła użyteczne, dzieła sztuki, których jest pomysłodawcą i kreatorem. Dzieła te jako konsekwencja rzeczywistej aktywności własnej mają dla dziecka niebywałe rozwojowe znaczenie, „warunkują one jego specyficzne ludzkie istnienie”⁶, nadają sens wykonanej pracy, podczas której mały człowiek odkrywa swe możliwości, coraz lepiej poznając siebie. Według poznawczej teorii rozwijającego się dziecka uczeń jest podmiotem autonomicznym w procesie kształcenia, swą wiedzę i umiejętności buduje sam, konstruuje je na podstawie swojej aktywności.

Nauczyciel organizuje uczniowi przestrzeń do działania, która umożliwia *percepcyjno-innowacyjny* sposób uczenia się jako wiodący (istnieją jeszcze dwa sposoby: *percepcyjno-odtwórczy* i *percepcyjno-wyjaśniający*), ponieważ jest preferowany przez samych uczniów.

⁴ *Paradygmaty edukacyjne we współczesnej pedagogice wczesnoszkolnej* [w:] *Współczesne tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*. Materiały naukowe, red. M. Grochociński, s. 7–19. Ogólnopolska sesja naukowa, Gdańsk, 11–13.10.1989 r.

⁵ S. Włoch, *Aspekty rozwojowe dziecka w twórczości Ryszarda Więckowskiego* [w:] *Ryszard Więckowski życie, twórczość i działalność pedagogiczna*, red. A. Tyl, A. Buła, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 93–100.

⁶ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, dz. cyt.

Paradygmat *percepcyjno-innowacyjny* w procesie uczenia się dziecka charakteryzują:

- zjawisko wychodzenia poza dostarczone informacje;
- zjawisko wychodzenia w nieokreśloność sytuacji;
- aktywność twórcza;
- efekt działania w postaci dzieła z założenia obiektu nowego, który ma intencjonalną wartość dla podmiotu uczenia;
- nadawanie znaczeń wykonanym dziełom;
- odpowiednio zhierarchizowany system wartości nabywany zarówno w bezpośrednich kontaktach z rzeczywistością społeczno-przyrodniczą, jak i w kontaktach z obiektami wytworzonymi w procesie edukacyjnym;
- dążenie do spełnienia oczekiwań poznawczych, emocjonalnych, społecznych i innych.

Trzeba zaznaczyć, iż poznawcza teoria rozwijającego się dziecka wyraźnie wskazuje na *percepcyjno-innowacyjny* charakter uczenia się dziecka jako podstawę spełniania jego oczekiwań poznawczych i innych. Więckowski, tworząc teorię, wskazał na istnienie innych paradygmatów edukacyjnych, z których paradygmat *percepcyjno-odtwórczy* dotyczył najstarszej strategii uczenia po śladzie, po wzorze przez np. naśladownictwo czynności nauczyciela. Paradygmat ten był (czasami nadal jest) strategią symptomatyczną dla dydaktyki tradycyjnej zakorzenionej w koncepcji J.F. Herbarta. W największym skrócie – praca ucznia tą strategią polega na adaptacji prezentystycznej, podmiot uczenia traktowany jest jako układ reaktywny, a nie podejmujący się aktywności własnej.

W *pedagogice oczekiwań dziecka* paradygmat *percepcyjno-odtwórczy* odgrywa rolę inicjującą, w której wyniku pojawiają się w środowisku uczenia nowe informacje. Uczeń przetwarza je, podejmując się aktywności własnej. Przetwarzanie informacji w aktywności własnej ucznia prowadzi do pojawienia się kolejnej strategii, tzw. paradygmatu *percepcyjno-wyjaśniającego*. W strategii tej uczeń nie przyswaja informacji dla ich reprodukcji, ale wykorzystuje je, aby rozwiązać problem. Pojawia się rozstrzyganie dylematów poznawczych, wartościujących, wynikających z podejmowanych przez ucznia czynności. Nauczyciel tworzy uczniom tzw. okazje edukacyjne, okazje do uczenia.

Paradygmat *percepcyjno-wyjaśniający* zmienia *percepcyjno-odtwórczy* charakter uczenia się oparty na śladach z arbitralnie realizowanego programu nauczania w charakter wspierający rozwój z funkcją interpretacyjną. W *pedagogice oczekiwań dziecka* „edukacja ma wreszcie charakter *percepcyjno-innowacyjny*, aktualizowany za pomocą między innymi tzw. pedagogicznego podejścia sytuacyjnego. Podstawowym warunkiem procesu edukacyjnego jest aktywność dziecka”⁷. Uczący się podmiot poprzez aktywność własną przyjmuje informację, przetwarza ją i tworzy informację nową. „Wspomnianą aktywność wyznaczają oczekiwania. Rozwój zaś, będąc nadrzędną wartością pracy pedagogicznej, zachodzi wówczas, kiedy dziecko podejmuje próbę adaptacji w toku własnej działalności do rzeczywistości przezeń oczekiwanej”⁸.

⁷ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, dz. cyt., s. 81–97.

⁸ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, dz. cyt.

Kazimierz Obuchowski wskazał, iż zmiany „stanowiące adaptację osobowości do rzeczywistości oczekiwanej nazwiemy rozwojowymi”⁹.

Istotą *pedagogiki oczekiwania dziecka* staje się wsparcie całościowego rozwoju dziecka w procesie edukacji o charakterze *percepcyjno-innowacyjnym*. Ponieważ „dziecko w kontakcie ze światem zewnętrznym odczuwa intuicyjnie naturalną potrzebę wyrażania siebie, [...] poznawanie sposobów wyrażania siebie w kontakcie ze światem zewnętrznym”¹⁰ staje się wyzwaniem i zadaniem dla współczesnej edukacji, przede wszystkim w zakresie tworzenia adekwatnych technik i metod uczenia, które tworzą warunki do wyrażania różnorodnych form ekspresyjnych charakterystycznych dla rozwoju dzieci w wieku od 3 do 10 lat.

Edukacja przez ruch

Edukacja przez ruch to system metod i technik kształcenia oparty na preferowanych przez dzieci formach ruchu powtarzających się najczęściej w ich spontanicznych, samodzielnie organizowanych zabawach. Różnorodne formy ruchu charakterystyczne dla dzieci pomiędzy 3. a 10. rokiem życia dopełnione miarowym rytmem, muzyką, aktywnością artystyczną i intelektualną tworzą środowisko uczenia się i szansę na optymalny rozwój.

To miniony XX wiek i dynamicznie rozwijające się dyscypliny naukowe, w tym szczególnie neurologia, udoskonalili wiedzę o sposobach uczenia się samego mózgu oraz konkretnych jego funkcjach. Wkroczyliśmy w wiek XXI i nie możemy lekceważyć najistotniejszych mechanizmów, które dzieją się we wnętrzu organizmów dzieci, a które niewidoczne tzw. gołym okiem odgrywają funkcje podstawowe dla procesu uczenia się przez całe życie. Bezruch lub znaczne ograniczenia w poruszaniu się dzieci rodzą konsekwencje: małą koordynację wzrokowo-ruchowo-słuchowo-przestrzenną, niski poziom wycucia własnego ciała, niski poziom integracji sensorycznej, problemy z planowaniem ruchu, co w sposób bezpośredni przekłada się na trudności w nauce większości czynności o charakterze złożonym, takich jak: pisanie, czytanie, rachowanie. Dziecko w ruchu w sposób naturalny stymuluje układ przedsionkowy, permanentnie ucząc się relacji swojego ciała jako obiektu do innych obiektów zawartych w przestrzeni swojej aktywności. Wszelkie czynności, których podejmuje się dziecko w trakcie poruszania się, umożliwiają odkrycie tychże relacji, nadanie im znaczenia, co w konsekwencji prowadzi np. do uświadomienia sobie, iż przestrzeń pełna jest aspektów matematycznych, językowych a nawet filozoficznych.

Pomysły dzieci nadające znaczenia konstrukcjom, instalacjom, makietom, dziełom są zaskakujące dla nich samych i fascynujące dla nas, dorosłych. Trudno nie zauważyć zjawiska nadawania znaczeń przez dzieci w zabawach. Jeżeli dzieci w zabawie zakryją kocem, prześcieradłem lub inną materią stół, często powiedzą, iż stół nie jest już stołem, ale namiotem, np. stół już nie jest stołowy, jest namiotowy. Swoistość języka bawiących się dzieci, szczególnie

⁹ K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.

¹⁰ A. Tyl, A. Buła (red.), *Ryszard Więckowski życie, twórczość i działalność pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

gdy bawią się w ruchu, ukazuje ich chęć wyrażania się przez różnorodne formy językowe, które powstają spontanicznie, natychmiast i są reprezentacją tzw. adaptacji do rzeczywistości oczekiwanej. Proces nadawania znaczeń realizuje się zawsze jako wynik odkryć, samo odkrycie poprzedza eksploracja, badanie, które nie istnieje bez ruchu i dynamicznej aktywności dzieci.

Nie możemy ukrywać prawdy, iż ruchliwość dzieci w bardzo wielu wypadkach przeszkadza osobom dorosłym. Dzieci ruszają się wszędzie, permanentnie i najczęściej w każdej sytuacji. Bardzo wielu rodziców rozumie potrzebę ruchu dzieci na poziomie ogólnym. Przejawia się to w obiegowych wypowiedziach: *musi sobie pohasać, to jeszcze dziecko, potrzebuje ruchu, niech sobie pobiega, musi odpocząć od nauki* itd. Oczywiście na poziomie ogólnym możemy zaakceptować takie rozumowanie, które w praktyce prowadzi do zapewnienia dzieciom realizacji potrzeby ruchu, jednakże analizując istotę tychże wypowiedzi, każdy pedagog powinien im zaprzeczyć. Wypowiedzenie: *musi sobie pohasać* wybrzmiewa jedynie jako 'odpoczynek od', 'wybieganie się', aby potem nie przeszkadzać, pobieganie sobie tak po prostu bez rozumienia istoty hasania dla procesu uczenia się. A dziecko powinno hasać dla zintegrowania zmysłów, stymulacji układu przedsionkowego, dotlenienia mózgu czy doskonalenia zintegrowanych ruchów całego ciała. Drugie wypowiedzenie: *to jeszcze dziecko, potrzebuje ruchu* brzmi raczej jak tłumaczenie osoby dorosłej, że dziecko się rusza w ogóle. Czy tylko dziecko potrzebuje ruchu? Otóż nie, dorośli potrzebują tej aktywności także w celu utrzymania zdrowia, kondycji fizycznej, a nawet utrzymania stosownego motywu do dalszej aktywności zawodowej itd. Dziecko rusza się i potrzebuje ruchu, bo ruch w jego wypadku tworzy optymalne warunki uczenia się, daje gwarancję polisensorycznego doświadczania świata.

Konieczności wykorzystywania ruchu w procesie uczenia się nie należy wiązać jedynie z kwestiami zdrowia i sprawności fizycznej, ruch prowadzi bowiem do zbierania doświadczeń przez dziecko w każdym obszarze jego rozwoju: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym. Trzecia wypowiedź: *niech sobie pobiega, musi odpocząć od nauki* jest nieprawdopodobnie stereotypowa i zupełnie nieadekwatna do prawdy o procesach uczenia się. Ruch u dzieci jest podstawą procesów uczenia się, tworzy optymalne warunki rozwojowe, jest niezbędny do aktywacji zmysłów i integracji trzech poziomów poznania: zmysłów zewnętrznych (peryferyczny system nerwowy), procesów umysłowych, np. wyobraźni, pamięci, oraz intelektu.

Potrzeba ruchu u dzieci nie jest zjawiskiem odkrytym współcześnie. Już Leonardo da Vinci wskazywał rodzicom na konieczność realizacji tej wielkiej potrzeby u dzieci¹¹. Przywiązywał wagę do kształtowania postawy ciała, wyrabiania kondycji, sprawności fizycznej w powiązaniu z myśleniem całym mózgiem. Być może jego dociekliwość, pragmatyczność po części wiązała się z intuicją naukową, jednakże wyniki współczesnych badań naukowych potwierdzają słuszność stawianych przez Leonarda da Vinci hipotez. Działanie mózgu „na bazie połączonej energii fizycznej i chemicznej, której źródła

¹¹ Patrz: M.J. Gelb, *Myśleć jak Leonardo da Vinci*, Rebis, Poznań 2014.

ulegają ciągłym zmianom”¹² prowadzi do rozwoju, zgodnie z warunkami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Rzeczywistość edukacyjna powinna zatem stwarzać możliwość poruszania się ucznia, szczególnie w okresie dzieciństwa, samo bowiem wzmacnianie intelektu (edukacja statyczna, według paradygmatu *percepcyjno-odtwórczego*) z pominięciem cielesnych aspektów uczenia się, np. planowania motorycznego, praksi, napięcia mięśniowego, integracji obustronnej¹³, nie jest środowiskiem całościowego, harmonijnego rozwoju.

System EPR jako zbiór technik (ćwiczeń) oraz metod kształcenia opartych na ruchu ma charakter ogólnorozwojowy, reprezentatywny dla tzw. kształcenia zintegrowanego¹⁴. Jego stosowanie umożliwia pracę opartą na paradygmacie *percepcyjno-innowacyjnym*, co pozwala na całościowe wspieranie rozwoju dziecka i realizację założeń *pedagogiki oczekiwań dziecka*. Nauczyciel pracujący tym systemem organizuje dzieciom sytuacje edukacyjne, przede wszystkim opierając się na bardzo ciekawych formach ruchu, aby świadomie wywołać radość i przygotować tzw. pole doświadczeń edukacyjnych przeznaczone do: eksploracji, badania, wyrażania zdziwienia i zadawania pytań itp. Planowane formy ruchu mają określone znaczenie dla rozwoju dziecka, stąd nie są jedynie przypadkowym ich zbiorem¹⁵. W wyniku zastosowania w zabawach zaplanowanych form poruszania powstają karty pracy jako techniczno-plastyczne, artystyczne oraz użytkowe impresje: makiety, modele, obrazy, konstrukcje, instalacje, tzw. dzieła, które są wyrazem ekspresji twórczej dzieci, prezentacją ich doznań, wiedzy, umiejętności, a jednocześnie formami narzędzi edukacyjnych.

Każde dobrze zaplanowane zajęcie systemu EPR zawiera w sobie następujące kategorie ruchu:

- ruch zgodny z fizjologią,
- ruch dowolny i swobodny,
- zintegrowany ruch całego ciała,
- ruch parcjalny,
- ruch rytmiczny i poza rytmem,
- ruch organizujący aktywność zespołową i indywidualną,
- bezruch jako odpoczynek i początek nowej procedury ruchu,
- nowe doświadczenie ruchowe.

Dzięki wskazanym kategoriom i tworzonym na ich podstawie formom ruchu nauczyciel może pracować diagnostycznie podczas zajęć, obserwując wszystkie aspekty rozwoju dzieci, dotyczące sprawności samego ciała, takie jak np. napięcie mięśniowe, integracja obustronna w zakresie małej motoryki, koordynacja wzrokowo-ruchowo-słuchowo-przestrzenna, prakcja, lateralizacja. Sprawność w zakresie wspomnianych aspektów jest wyznacznikiem wymagań edukacyjnych, które może postawić nauczyciel dziecku. Istotnym elementem zabaw w systemie EPR oprócz ruchu jest rytm. W każdej proponowanej

¹² S. Goddard-Blythe, *Harmonijny rozwój dziecka*, Świat Książki, Warszawa 2010, s. 215–233.

¹³ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły*, WSiP, Warszawa 1998.

¹⁴ R. Więckowski, E. Marek (red.), *Kształcenie zintegrowane z terapią pedagogiczną w teorii i praktyce*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2001.

¹⁵ Patrz: D. Dziamska, *Edukacja przez ruch. Fale, spirale, jodelki, zygaki*, Nowa Era, Warszawa 2015.

zabawie zawsze istnieje kilka momentów, gdy dzieci poruszają się w obrębie motoryki dużej lub małej rytmicznie, według zaplanowanej przez nauczyciela procedury. Miarowy rytm dający poczucie bezpieczeństwa wywołuje szybko radość i zaangażowanie w działanie, rytmiczny ruch znacznie porządkuje aktywność dzieci, w ten sposób z ruchu jakoby spontanicznie powstaje dyscyplina nie jako wynik podporządkowania się narzuconym regułom, ale jako konsekwencja odkrycia reguły, zrozumienia i akceptacji jej znaczenia. Do konkretnej procedury poruszania się z wykorzystaniem rytmu w systemie EPR wykorzystywany jest taki ruch, który przy dobrej obserwacji dzieci można przewidzieć, iż na pewno zaistnieje. Obserwacja dzieci w działaniu jest podstawowym zadaniem nauczyciela pracującego technikami i metodami systemu EPR. Poddaje on analizie nie wyłącznie aspekty cielesne rozwoju dzieci, ale także tzw. formy ekspresyjne, sposoby wyrażania się dzieci, które wskazują na postępy w ich rozwoju intelektualnym.

Wyrażanie naturalnych form ekspresji

System EPR, realizując założenia *pedagogiki oczekiwań dziecka*, tworzy środowisko działania, które umożliwia uczącym się wyrażanie swych doznań, przeżyć, to one bowiem stanowią o spełnianiu się dziecięcych oczekiwań. Ciekawe doświadczenia zmysłowe budzą zainteresowanie i motywują do pracy. Istnieje zatem konieczność planowania sytuacji, które dostarczają dzieciom radości. Czasami radość wywoła ciekawy rytm i muzyka, możliwość poruszania się przy niej. Innym razem radość jako doznanie pojawia się w momencie, gdy dziecko ułoży, wykorzystując np. kasztany czy każdy inny materiał naturalny, przypadkowo jakąś konstrukcję, która szybko w wyobraźni dziecka zbuduje obraz konkretnego obiektu, budynku, zwierzątka, człowieka itd. Dziecko zaczyna wówczas nadawać znaczenia, rozmawiać, wyobrażać sobie i budować dzięki swojej wyobraźni własne projekty. Rozmowa nauczyciela z dzieckiem w takiej sytuacji także jest doznaniem bardzo przyjemnym. Nauczyciel bowiem jawi się dziecku jako osoba, która podziwia jego sprawstwo. Doznanie takie jak sprawstwo (poczucie sprawstwa i poczucie godności są źródłem poczucia wartości¹⁶) to fundament rozwoju, podstawowy jego aspekt, tworzący sens działania dziecka.

Ponieważ wiedza pochodzi zawsze z doświadczenia, a proces uczenia się ma charakter ciągły, systematyczny niezależnie od tego, czy jest formalnie dla dziecka organizowany czy nie, w stosownych warunkach, np. warunkach zabawy z wykorzystywaniem technik i metod systemu EPR, paradygmaty *percepcyjno-odtwórczy* i *percepcyjno-wyjaśniający* prowadzą aktywność dziecka w kierunku strategii *percepcyjno-innowacyjnej*. To istniejące wokół dziecka zaskakujące, ciekawe sytuacje, nowe informacje z otoczenia powodują odkrycie przez dziecko pewnej sprzeczności pomiędzy dotychczasowym doświadczeniem a aktualnym. Dzięki ciekawym formom ruchu podejmowana aktywność przyjmuje formę eksploracji, przekształcania, przetwarzania informacji, ma charakter badawczy, eksperymentalny, dziecko tworzy nowe informacje,

¹⁶ Patrz: A. Pilarska, Wokół pojęcia poczucia tożsamości: przegląd problemów i propozycja konceptualizacji, „Nauka” 2016, nr 2, s. 123–141.

dokonuje transgresji i planuje działania innowacyjne. W tym procesie permanentnie odkrywa i aktualizuje zależności, funkcje rzeczy, zjawisk. Doprowadza do określonych zmian w otoczeniu zgodnych z jego oczekiwaniami i potrzebami poznawczymi. Bardzo często działania te przyjmują formę aktywności konstrukcyjnej, technicznej, plastycznej, dziecko buduje, organizuje, układa, planuje i nadaje znaczenie swym dziełom. Więckowski uważał, że *percepcyjno-innowacyjny* charakter procesu uczenia się pozwala dziecku wychodzić „poza dostarczone informacje” i wyrażać się poprzez ekspresję twórczą. Sama natomiast aktywność twórcza dziecka jest wskaźnikiem *percepcyjno-innowacyjnej* strategii uczenia się. Zatem jeżeli nauczyciel podczas organizowanych zajęć dla dzieci nie kreuje tzw. okoliczności zaskakujących, tworzących zaciekawienie, radosne zdziwienie oraz sytuacji zawierających element „nieokreśloności”, doświadczenie nabyte wcześniej nie zderza się z nowym i strategia *percepcyjno-innowacyjna* się nie pojawia.

W systemie EPR paradygmat *percepcyjno-innowacyjny* występuje zawsze podczas zajęć dzięki świadomej obserwacji i planowaniu aktywności, na podstawie których można zdiagnozować stan rozwoju sfery poznawczej, społecznej i emocjonalnej dziecka.

Każde dobrze zaplanowane zajęcie systemu EPR zawiera w sobie następujące doświadczenia (doznania, przeżycia, poruszenia):

- radosne zdziwienie, zaciekawienie, zainteresowanie (wyrażane poprzez adekwatne formy ekspresyjne);
- systematyczne wyobrażanie (wyrażane przez nadawanie znaczeń);
- eksploracja, badanie, eksperymentowanie (wyrażane przez aktywności praktyczne i intelektualne);
- przekształcanie (wyrażane przez aktywność praktyczną);
- przetwarzanie i tworzenie informacji (wyrażane przez aktywność intelektualną);
- odkrycie (wyrażane przez adekwatne formy ekspresyjne);
- prezentacja (utworzona jako nowa forma aktywności twórczej uczniów i nauczyciela);
- rozmowa, dyskusja (prowadzona w trakcie zajęć jako komunikacja tworząca logiczny ciąg zdarzeń, a także podsumowująca zajęcia).

Ujmowanie przez dziecko całościowo rzeczywistości prowadzi podczas zajęć systemu EPR do wyrażania swych doznań, przeżyć poprzez charakterystyczne dla okresu dzieciństwa formy ekspresyjne. Ekspresja dzieci to zagadnienie bardzo interesujące, także temat dociekań wielu naukowców, przede wszystkim jednak to element codziennej aktywności dzieci. Odczuwanie potrzeby wyrażania własnych doznań, dzielenia się nimi, przełożenia na formy praktycznego działania swojego stanu psychicznego jest bardzo charakterystyczne dla okresu dzieciństwa. Brak umiejętności panowania nad emocjami w tym okresie powoduje, iż konsekwencje doznań wyrażane są natychmiastowo, czasami bardzo intensywnie w postaci różnych form ekspresji. Jeżeli coś dla dziecka jest zajmujące, to jest ono jakoby emocjami przywiązane do swej aktywności. Podczas wyrażania ekspresji dziecko nie odczuwa upływu czasu, a różnorodne formy ekspresyjne mogą stać się ilustracją, obrazem, modelem

przedstawiającym jego rozumienie świata. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel obserwował formy ekspresyjne dzieci. W długofalowej diagnozie tworzą one obraz postępu w rozwoju dziecka. Obserwując zabawę dzieci, często zauważamy, iż wyrażana w jej trakcie ekspresja ma wielki wpływ na samą aktywność uczestników zabawy, wzmacnia ją, pobudza, czasami tworzy nowe, kolejne doświadczenie edukacyjne. Wyrażana ekspresja jest zatem czynnikiem wspomagającym, intensyfikującym procesy poznawcze, ma jednocześnie duże znaczenie dla sfery wolicjonalno-emocjonalnej.

R. Gloton i C. Clero ekspresję dziecka postrzegają jako emocjonalną i twórczą, przy czym ta emocjonalna o charakterze fizjologicznym stanowi jakoby podstawę ekspresji, „pozwala na zlikwidowanie silnego napięcia psychicznego, podniecenia i podświadomych niepokojów poprzez przełożenie tych przeżyć na język gestów”¹⁷. Czynności ekspresyjne prowadzą do „tworzenia form wyrażających w języku dostępnym dla innych, intencje twórcy”¹⁸. Dzieci podczas swojego działania wzajemnie lubią swoje czynności ekspresyjne, które stają się ich charakterystyczną formą wyrazu.

Formy ekspresyjne w systemie EPR traktowane są jako istotne elementy doświadczenia edukacyjnego, które sprzyjają rozumowaniu i procesowi kształtowania pojęć.

Czynności ekspresyjne, te najbardziej charakterystyczne dla okresu dzieciństwa, o których występowanie zabiega nauczyciel, tworząc stosowne sytuacje edukacyjne w pracy systemem EPR, podzielić można za R. Popek¹⁹ na:

- *ekspresję ruchowo-mimiczną* – realizowaną przez gesty, mimikę, spontaniczne ruchy ciała: machanie rękami, pstrykanie palcami, podskoki, unoszenie ramion itp. Bywa, iż tego typu ekspresja współwystępuje z ekspresją werbalną, np. w formie okrzyków wyrażanych jednocześnie w trakcie podskoków;
- *ekspresję ruchowo-muzyczną* – realizowaną najczęściej poprzez nadawanie ruchowi znaczenia symbolicznego, nadawanie ruchowi wyrazu rytmicznego, poprzez improwizacje ruchowe, improwizowany taniec, interpretacje procedur oraz schematów tańca zgodnie z rytmem i nastrojem utworu muzycznego, rytmiczne wykonywanie procedur ruchu prowadzących do kreślenia, rysowania, malowania. W systemie EPR wyrażanie tej ekspresji współwystępuje bardzo często z ekspresją werbalną, ruchowo-mimiczną, słowno-muzyczną, plastyczną;
- *ekspresję werbalną* – realizowaną poprzez słowa, wypowiedzi, ale nie wyłącznie. Także przez modulację głosu: krzyk, płacz, śmiech, eksperymenty wydobywania, tworzenia i naśladowania dźwięków, poprzez „nadawanie emocjonalnego znaczenia symbolom słownym służącym do wyrażania odpowiednich treści, samodzielne próby tworzenia konfiguracji słownych (poezja i proza dziecięca) w celu wyrażania głębszych

¹⁷ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSIP, Warszawa 1985.

¹⁸ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, dz. cyt., s. 70.

¹⁹ S. Popek, *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej* [w:] *Aktywność twórcza dzieci*, red. S. Popek, WSIP, Warszawa 1988.

stanów świadomości i podświadomości”²⁰. „Dziecko lubi odkrywać nowe słowa, cieszy się tymi dźwiękowymi przedmiotami, prowadzi ‘polowanie na słowa’. Gdy mowa jest opanowana pojawiają się ‘słowa dziecinne’ wraz z naiwnymi obrazkami, zaskakującymi powiązaniem dzięki asonansom, mieszanina rzeczywistości i fikcji, co stanowi już pewien rodzaj niedostępnej poezji”²¹. Do tej formy czynności ekspresyjnych zaliczamy neologizmy czy ogólnie neosemantyzmy;

- *ekspresję słowno-muzyczną* – realizowaną poprzez: wokalizę, nucenie piosenek, fragmentów melodii, improwizowanie słów i melodii. Ekspresja słowno-muzyczna często współwystępuje z ekspresją ruchowo-muzyczną, ruchowo-mimiczną. W systemie EPR współwystępuje z ekspresją plastyczną i konstrukcyjno-techniczną;
- *ekspresję muzyczną* – realizowaną poprzez rzeczywistą improwizację i grę na instrumentach czy poprzez zabawę i manipulację obiektami (pocieranie, uderzanie, pstrykanie, głaskanie, szarpanie itp.), która prowadzi do wydobywania dźwięków. Czasami ekspresja ta realizuje się także w zabawie jako np. udawana gra na instrumentach, naśladowanie barwy tych instrumentów, podawanie rytmu przez wystukiwanie, klaskanie. Wyrażanie tej ekspresji najczęściej współwystępuje z formami ekspresji opisanymi wcześniej. W systemie EPR realizuje się także w trakcie ćwiczeń mówienia, czytania, recytowania;
- *ekspresję plastyczną* – realizowaną poprzez podejmowanie wszelkich form aktywności wykorzystujących wielość technik plastycznych. Ekspresja plastyczna uważana jest za najbardziej charakterystyczną dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, ponieważ pojawia się spontanicznie i bardzo często w trakcie wielu zabaw zarówno samodzielnie podejmowanych przez dzieci, jak i organizowanych dla dzieci. Dzieci, widząc w swym otoczeniu narzędzia czy stosowne materiały, „samorzutnie rysują, malują, pędzlem i palcami, formują w materiałach miękkich, takich jak plastelina, glina, mokry piasek na plaży, montują formy dekoracyjne i przedstawiające z różnych materiałów odpadowych na płaszczyźnie i w przestrzeni”²². W systemie EPR ekspresja plastyczna jest bardzo istotnym aspektem działań związanych z wykorzystaniem ruchu w obrębie własnej dłoni, stopy, ramienia i całego ciała jako narzędzi do tworzenia form i obrazów otaczającej dziecko rzeczywistości. Współistnieje z wszystkim opisanymi formami czynności ekspresyjnych;
- *ekspresję konstrukcyjno-techniczną* – realizowaną poprzez każde działanie prowadzące do budowy obiektów przestrzennych, począwszy od kulania śniegu, aby zrobić bałwaną, a skończywszy na konstrukcjach, w których dzieci montują latawce, śmigielka i inne poruszające się zabawki. Kojarzona jest z ekspresją zabawową, bo z nią współistnieje. W systemie EPR ekspresja ta podobnie jak plastyczna współistnieje z wszystkimi opisanymi formami czynności ekspresyjnych;

²⁰ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.

²¹ R. Popek, *Zachowania ekspresyjne dzieci...*, dz. cyt., s. 45.

²² R. Popek, *Zachowania ekspresyjne dzieci...*, dz. cyt., s. 45.

- *ekspresję zabawową* – realizowaną poprzez takie formy aktywności, które dzieci odczuwają nie jako kierowane ćwiczenie czy zadanie do wykonania, ale zespół czynności, których podejmują się samodzielnie. spontanicznie bawiąc się tematycznie, np. zabawy iluzyjne, fikcyjne, inscenizacyjne, interpretacyjne, imaginacyjne. Istota ekspresji zabawowej tkwi w swobodzie i spontaniczności zabawowej. W przypadku systemu EPR czynności ekspresji zabawowej pojawiają się w trakcie zajęć, które nawet kierowane przez nauczyciela z uwagi na możliwość optymalnego poruszania się, powodują odczucie przez dzieci swobody nieskrępowanej tokiem zajęć.

Przedstawione czynności ekspresyjne dzieci najczęściej spotkać można podczas ich swobodnych zabaw, w domu rodzinnym, w ogrodzie, na placu zabaw, gdy nie są organizowane i kierowane przez dorosłych opiekunów. Im częściej jednak nauczyciel podczas zajęć dydaktycznych wspiera wyrażanie ekspresji u dzieci, organizując zajęcia np. konstrukcyjne, muzyczne, plastyczne, tym bardziej tworzy przestrzeń w której spełniają się oczekiwania poznawcze i emocjonalne dzieci. W tradycji metodycznej przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej nauczyciele dbają o organizację takiej przestrzeni, najczęściej wydzielając tego typu aktywności, czyli organizują zajęcia plastyczne, muzyczne, techniczne.

W systemie EPR każde zajęcie, które przede wszystkim dzieci odczuwają jako zabawę, organizowane jest jako przestrzeń wyrażania wszystkich opisanych czynności ekspresyjnych, co stanowi o jego atrakcyjności, ponieważ każdy uczestnik zabawy wykonuje w niej czynności mające dla niego wielkie znaczenie, bo je lubi, preferuje, bo zarówno poszczególne etapy zajęcia, jak i jego efekty spełniają oczekiwania dziecka. Zatem w zależności od preferencji i charakteru wykonywanych czynności każdy uczestnik takich zabaw znajdzie w nich choćby mały fragment, który pasuje do jego stylu uczenia się, jego osobistej ekspresji i potrzeby nadania jej znaczenia.

System EPR przede wszystkim daje gwarancję realizacji założeń *pedagogiki oczekiwań dziecka*, doświadczenia radości płynącej z działania w grupie, wzajemnego dzielenia się tą radością, dzielenia się odkryciami, marzeniami, wzajemnym podziwianiem efektów wspólnej pracy. Intencjonalne tworzenie zajęć systemu EPR jako przestrzeni do wyrażania różnych form ekspresji zapewnia dzieciom doświadczenia, które rozumiane przez nie jako zabawa w rzeczywistości są bardzo adekwatnym do naturalnych mechanizmów uczenia się procesem wspierania ich rozwoju.

Literatura

- Dziamka D., *Edukacja przez ruch. Fale, spirale, jodelki, zygzaki*, Nowa Era, Warszawa 2015.
 Gelb M.J., *Mysleć jak Leonardo da Vinci*, Rebis, Poznań 2014.
 Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985.
 Goddard-Blythe S., *Harmonijny rozwój dziecka*, Świat Książki, Warszawa 2010.
 Hurluck E.B., *Rozwój dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
 Ingarden I., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1987.

- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły*, WSiP Warszawa 1998.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.
- Paradygmaty edukacyjne we współczesnej pedagogice wczesnoszkolnej* [w:] *Współczesne tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*. Materiały naukowe, red. M. Grochociński. Ogólnopolska sesja naukowa, Gdańsk, 11–13.10.1989 r.
- Pilarska A., *Wokół pojęcia poczucia tożsamości: przegląd problemów i propozycja konceptualizacji*, „Nauka” 2016, nr 2.
- Popek S., *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej* [w:] *Aktywność twórcza dzieci*, red. S. Popek, WSiP, Warszawa 1988.
- Tyl A., Buła A. (red.), *Ryszard Więckowski życie, twórczość i działalność pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.
- Więckowski R., Marek E. (red.), *Kształcenie zintegrowane z terapią pedagogiczną w teorii i praktyce*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2001.
- Włoch S., *Aspekty rozwojowe dziecka w twórczości Ryszarda Więckowskiego* [w:] *Ryszard Więckowski życie, twórczość i działalność pedagogiczna*, red. A. Tyl, A. Buła, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.