




**Beata Oelszlaeger-Kosturek**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0003-4916-3380>

**Pytania i stwierdzenia  
uczniów klas I-III szkoły podstawowej  
jako przejaw ich wiedzy  
oraz postaw prozdrowotnych i proekologicznych  
(nowe konteksty odczytywania  
znaczeń wypowiedzi uczniów  
i rola tych wypowiedzi w procesie edukacyjnym)**

**Wprowadzenie**

Człowiek działa jako pewna całość, w której procesy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne są ściśle z sobą sprzężone.

Wiedzę o zdrowiu i ekologii oraz postawy wobec zdrowia i ekologii dzieci nabywają zarówno drogą naturalnych doświadczeń i sytuacji, w których uczestniczą, jak i w czasie celowo<sup>1</sup> zorganizowanych działań wchodzących w skład realizowanej w szkole edukacji zdrowotnej. Od tego, jak wcześnie zostanie podjęta edukacja prozdrowotna i proekologiczna, oraz od jej indywidualizacji zależy skuteczność tej edukacji<sup>2</sup>.

Zasadniczym wątkiem niniejszego opracowania są te wszystkie postawy uczniów klas początkowych, które manifestują się w pyta-

---

<sup>1</sup> G. Kapica, M. Kapica: *Zdrowie i jego zagrożenie w świadomości młodszych uczniów*. W: *Szkoła wobec problemów wychowania zdrowotnego w dobie globalizacji*. Red. W. Kojs, współudział U. Morszczyńska. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, 2001, s. 13.

<sup>2</sup> E.M. Chodkowska: *Indywidualizacja w kształceniu przyrodniczym na etapie wczesnoszkolnym – cele, możliwości, realizacja*. W: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. Red. E. Skrzętuska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011, s. 109.

niach i stwierdzeniach, a które zgłaszane są podczas różnorodnych zajęć edukacyjnych. Te pytania i stwierdzenia stanowią specyficzne uzupełnienie procesu edukacyjnego. Są swoistym przejawem refleksji dzieci w procesie poznawania i rozumienia przyrody<sup>3</sup>, a także, związanych z nią, problemów zdrowia. Wartość tych pytań i stwierdzeń jest zatem nie do przecenienia, a nauczyciel nie powinien wobec nich przechodzić obojętnie.

Przedmiotem rozważań w artykule są uczniowskie spontaniczne wypowiedzenia pytajne i stwierdzające, które stanowią niezamierzony rezultat działań edukacyjnych. Z każdym z obu rodzajów wypowiedzeń, które można nazwać „odpadami informacyjnymi”<sup>4</sup>, nauczyciel może wiązać nadzieje na odkrycie oraz właściwą diagnozę poziomu wiedzy i rodzajów postaw dzieci, lepsze ich poznawanie oraz wykorzystywanie nowej wiedzy (o zasobie wiedzy i postawach dzieci) do celów procesu edukacyjnego – kształcenia i wychowania.

### **Edukacja zdrowotna i ekologiczna – wyjaśnienia wstępne**

Zdrowie bywa zaliczane do grupy wartości witalnych, egzystencjalnych, osobowych, instrumentalnych, odczuwanych i realizowanych, jest także jedną z wartości uniwersalnych<sup>5</sup>. Edukacja zdrowotna i ekologiczna są nierozzerwalne i właściwie gdy używamy jednego pojęcia, mamy na myśli także drugie. Można zatem z całą pewnością stwierdzić, że edukacja ekologiczna jest potrzebą chwili, szczególnie taka, której odkrywcami są dzieci i młodzież – to właśnie oni będą w przyszłości podejmować decyzje, których konsekwencje będą oddziaływać na środowisko<sup>6</sup>, a tym samym na zdrowie, samopoczucie, odporność psychiczną ludzi. Edukacja zdrowotna realizowana w sposób świadomo-

---

<sup>3</sup> A. R ó ż a ń s k a: *Rola refleksji w edukacji ekologicznej*. W: *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*. T. 11. Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek. Cieszyn-Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Impuls, 2017, s. 70.

<sup>4</sup> W. K o j s: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 85.

<sup>5</sup> Z. F r ą c z e k: *Kształtowanie świadomości wartości zdrowia jako zadanie współczesnej edukacji*. W: *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszczyk, W. Wiesner. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2008, s. 180.

<sup>6</sup> R. K u l i k: *Jak kształtować postawy ekologiczne*. Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, 2001, s. 11.

my i celowy stanowi jeden z ważniejszych obszarów podlegających integracji z innymi rodzajami edukacji (na przykład polonistyczną, społeczną, przyrodniczą, techniczną, fizyczną) w ramach realizowanego na pierwszym etapie edukacyjnym kształcenia zintegrowanego.

Barbara Woynarowska omawia cechy edukacji zdrowotnej jako edukacji priorytetowej w programach rządów różnych państw. Twierdzi, że edukację zdrowotną cechuje:

- „holistyczne podejście do zdrowia i uwzględnienie wszystkich jego uwarunkowań;
- wykorzystywanie różnych okoliczności: formalnych i nieformalnych programów i sytuacji pedagogicznych, korzystanie z wszystkich możliwości i służb w szkole i poza szkołą;
- dążenie do harmonizowania informacji o zdrowiu, które uczniowie otrzymują z różnych źródeł;
- zachęcanie uczniów do zachowań prozdrowotnych, umożliwianie ich praktykowania oraz tworzenie warunków wspierających zdrowie”<sup>7</sup>.

Zdaniem Marii John-Borys, edukacja zdrowotna powinna przebiegać na trzech poziomach. Pierwszy z nich dotyczy powiększania zasobu wiadomości i rozwijania umiejętności związanych z chorobą, funkcjonowaniem własnego organizmu, zapobieganiem chorobom, radzeniem sobie w sytuacjach trudnych; drugi – zwiększania zasobu wiadomości i rozwijania umiejętności związanych z korzystaniem z opieki zdrowotnej i pojmowaniem zasad jej funkcjonowania; trzeci – wzrostu świadomości czynników społecznych, politycznych i środowiskowych wpływających na zdrowie<sup>8</sup>. Jeśli przyjmiemy za autorką takie rozumienie edukacji zdrowotnej i odniesiemy je do kształcenia zintegrowanego, wówczas powinniśmy uznać, że nauczyciel ma świadomość wagi treści i celów kształcenia z obszaru edukacji zdrowotnej, a od tej wiedzy wiele zależy na etapie dorastania dzieci, a także w życiu dorosłego człowieka. Kształtowanie prawidłowych postaw dzieci wobec zdrowego trybu życia – swojego, swoich najbliższych, innych ludzi – wynika z przyjęcia zasad wynikających z uniwersalnego systemu wartości, na przykład w zakresie wartości witalnych. Edukacja zdrowotna jest realizowana w szkołach celowo – stanowi część podstawy programowej<sup>9</sup> czy specjal-

---

<sup>7</sup> B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*. Cz. 1. W: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 228.

<sup>8</sup> M. John-Borys: *Koncepcja zdrowia i choroby u dorastających*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002, s. 177.

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz pod-

nych programów promujących zdrowie<sup>10</sup>. Między innymi w szkołach podstawowych mają być realizowane ujęte w programach nauczania zagadnienia zdrowia, w tym zagadnienia warunków dla kształcenia zachowań prozdrowotnych, doskonalenia umiejętności odpowiedniego postępowania w sytuacji zagrożenia, nabywania umiejętności prozdrowotnych, zapoznania się z zasadami udzielania pierwszej pomocy, z zagrożeniami cywilizacyjnymi, zasadami zdrowego stylu życia<sup>11</sup>.

W programach promujących zdrowie, opartych na dokumentach wskazujących na konieczność edukacji zdrowotnej, wskazuje się następujące cele:

- zwiększenie aktywności ruchowej;
- wdrażanie zasad higieny osobistej;
- nauka racjonalnego żywienia;
- edukacja seksualna;
- edukacja ekologiczno-środowiskowa<sup>12</sup>.

Edukacja zdrowotna może być także realizowana poprzez wartościowe, lecz niezaplanowane wcześniej sytuacje edukacyjne, na przykład inicjowane przez dzieci ich pytaniami i stwierdzeniami. Tego typu sytuacje, w których uczniowie ujawniają swoją wiedzę i postawy wobec zdrowia i ekologii, wymagają szczególnej uwagi nauczycieli, w dużym stopniu mogą się przyczynić do kształtowania w klasie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej: satysfakcji z nauki, osiągnięciu sukcesów oraz

---

stawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.

<sup>10</sup> Na portalu Szkoły Podstawowej nr 6 w Pierścicu (powiat cieszyński, województwo śląskie), będącej szkołą promującą zdrowie, można przeczytać między innymi: „O zdrowie warto dbać, bo jest ono naszym cennym dobrem, dzięki któremu możemy żyć radośnie, ciekawie, aktywnie i twórczo. Jest to też taki skarb, który można utracić, dlatego celem i zadaniem naszej szkoły jest wspieranie każdego ucznia w rozwijaniu jego indywidualnego potencjału zdrowia”. *Szkoła Promująca Zdrowie*. Oprac. A. Piechaczek. Szkoła Podstawowa im. Zofii Kossak w Pierścicu. <http://sppiersciec.pl/promocja.php> [23.06.2018].

<sup>11</sup> E. Syrek: *Promocja zdrowego stylu życia rodzinnego – edukacyjny aspekt zagadnienia*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsovi*. Red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2010, s. 340.

<sup>12</sup> E. Kolarzyk: *Promocja zdrowia*. W: *Wybrane problemy higieny i ekologii człowieka*. Red. E. Kolarzyk. Kraków Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 155.

wzmacnianiu poczucia własnej wartości uczniów, zdrowiu i rozwojowi członków społeczności klasowej, uczestnictwu, partnerstwu i współdziałaniu uczniów, nauczycieli i rodziców. Co ważniejsze, mogą także wpłynąć na stworzenie środowiska fizycznego sprzyjającego zdrowiu, bezpieczeństwu oraz dobremu samopoczuciu społeczności klasowej i szkolnej<sup>13</sup>.

### Pytania i stwierdzenia uczniów - informacje ogólne

Człowiek zadaje pytania między innymi po to, aby lepiej poznać świat, drugiego człowieka, samego siebie. Najczęściej pod pojęciem „pytanie” rozumie się „zdanie wypowiedziane w zamiarze dowiedzenia się czegoś, uzyskania zezwolenia na coś itp.”<sup>14</sup> Kazimierz Ajdukiewicz wyjaśnia „pytanie” w następujący sposób: „Zdanie pytajne jest zawsze sprzężone z pewnym zbiorem zdań w sensie logicznym, które stanowią dla tego zdania pytajnego odpowiedzi”<sup>15</sup>. Niewiadoma wskazana za pomocą zaimka pytajnego (jego miejsce zajmuje potem odpowiedź) tworzy funkcję zdaniową – schemat odpowiedzi na dane pytanie, czyli daną pytania (*datum quaestionis*)<sup>16</sup>.

Z kolei stwierdzenia są tymi rodzajami wypowiedzeń, aktów mowy, za pomocą których podmiot oznajmia i orzeka o jakimś stanie rzeczy, komentuje, wydaje opinię, prezentuje sądy, wyraża intencje i emocje<sup>17</sup>. Stwierdzenia różnią się od pytań zasadniczo jedną cechą, a mianowicie stopniem pewności. Mówiąc „wiem” lub „nie wiem, nie rozumiem”, „ale to ładne”, „nie lubię tego”, „chciałbym to zrobić”<sup>18</sup>, „uważam, że”, „sądzę, że”, uczeń wyraża swoje sądy, opinie, intencje, życzenia, emocjonalny stosunek do danych obiektów, osób i czynności. Wyraża tak-

<sup>13</sup> E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 98.

<sup>14</sup> H. Szkiłdź et al.: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984, s. 1087.

<sup>15</sup> K. Ajdukiewicz: *Zdania pytajne*. W: *Idem: Język i poznanie*. [T.] 1: *Wybór pism z lat 1920-1939*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 278.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 279.

<sup>17</sup> A. Dąbrowka, E. Geller, R. Turczyn: *Słownik synonimów*. Warszawa: Świat Książki, 1997, s. 82.

<sup>18</sup> B. Oelszlaeger: *Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)*. „Chowanna” 2009, [tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia*], s. 233.

że swój punkt widzenia<sup>19</sup>. Dociera do przedmiotu poznania, dokonuje „aktu świadomościowego uchwycenia go [...], swoistego remanentu wiedzy zaczerpniętej z danych doświadczenia”<sup>20</sup>.

Literatura przedmiotu obfituje w analizy możliwych celów zadawanych pytań, mniej informacji znajdziemy o celowości sformułowanych stwierdzeń. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że stwierdzenie – jak pisze Roman Ingarden – jest werbalną formą sądu. Treść tego sądu wynika z sytuacji przedmiotowej, dostosowana jest do pytania, a także do pewnych warunków subiektywnych. Sąd staje się zatem odpowiedzią na pytanie<sup>21</sup>.

Nauczyciele, stosownie do informacji, jakie uzyskują dzięki pytaniom i stwierdzeniom uczniów, mają szansę odkryć ewentualne luki w ich wiedzy, podjąć w związku z tym odpowiednie działania korektywne lub kompensacyjne – pomóc uczniom. Mogą także zdobyć o każdym z uczniów inne informacje, tak ważne z punktu widzenia organizowania przyszłych zajęć edukacyjnych (dydaktycznych i wychowawczych). Pytania i stwierdzenia mogą być interesującym źródłem informacji o kierunkach myślenia uczniów<sup>22</sup>.

### **Treści prozdrowotne i proekologiczne w pytaniach i stwierdzeniach uczniów**

Spontanicznie zgłaszane przez uczniów pytania i wysuwane stwierdzenia są ważnymi przejawami zdrowia i/lub choroby dzieci uczest-

---

<sup>19</sup> M. Danielewiczowa: *Krzyżowanie się punktów widzenia jako kategoria organizująca znaczenie leksykalne (na przykładzie czasowników epistemicznych)*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004, s. 185–196; R. Grzegorzczkowska: *Punkt widzenia nadawcy w znaczeniach leksemów*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze...*, s. 161–176; Z. Muszyński: *Punkt widzenia a relatywizm*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze...*, s. 33–46; E. Tabakowska: *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze...*, s. 47–64.

<sup>20</sup> R. Ingarden: *O języku i jego roli w nauce*. W: *Idem: Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972, s. 117.

<sup>21</sup> R. Ingarden: *O sędzie kategorycznym i jego roli w poznaniu*. W: *Idem: Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki...*, s. 225–227.

<sup>22</sup> K. Pauzewicz: *Pytania uczniowskie w związku z tekstami eksperymentalnymi z ekonomiki i organizacji handlu*. W: R. Radwiłowicz, K. Pauzewicz, C. Kosiński: *Pytania uczniów a treść nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, 1969, s. 90–91.



niczących w zajęciach edukacyjnych. Treść pytań/stwierdzeń stanowi dla nauczyciela sygnał, czy dany uczeń jest zaangażowany w przebieg zajęć, z kolei poziom zaangażowania wynika między innymi z zasobu sił witalnych dziecka – zdrowia (lub jego braku).

Zgłaszanie przez uczniów pytań i stwierdzeń trzeba też traktować jako wyraz swego rodzaju przeżyć dzieci. „Tworzą się warunki sprzyjające zamianie ról słuchacza i mówiącego, nadawcy i odbiorcy. Dominuje dzielenie się informacją”<sup>23</sup> uzyskaną w bliskim kontakcie z różnorodnymi obiektami środowiska. Jak sugeruje Ryszard Kulik, w procesie kształtowania lub zmiany postaw prośrodowiskowych warto skoncentrować się na postawach wobec działań nie tylko konkretnych, lecz także ogólnych, wobec przyrody<sup>24</sup>.

Po zapoznaniu się z materiałami źródłowymi z zajęć edukacyjnych w klasach I-III<sup>25</sup> podjęłam analizę pytań i stwierdzeń uczniów pod kątem ich wiedzy i/lub przejawianych postaw prozdrowotnych i proekologicznych. Sporządziłam wykazy obu rodzajów wypowiedzi uczniów; pod pytaniami i stwierdzeniami, jak sądzę, kryją się dziecięce: potrzeby fizjologiczne, witalne i estetyczne, a także chęć podzielenia się informacjami na temat pożądaných i niepożądaných postaw prozdrowotnych i proekologicznych. Stwierdzenia zawierające informacje o pożądaných i niepożądaných postawach prozdrowotnych ujawniają nie tylko to, jaki jest stan wiedzy uczniów, lecz także umiejętności jej wykorzystania (co można zauważyć dzięki przejawianym przez dzieci postawom).

W swojej prezentacji wypowiedzi pytajnych i stwierdzających wypisanych z materiałów źródłowych chciałabym zasygnalizować możliwe odczytania tych wypowiedzi przez nauczyciela. Dokonałam zatem ich omówienia w kontekście fenomenologicznym – ukazałam wypowiedzenia jako odrębne obiekty – oraz przez pryzmat analizy hermeneutycznej – zastanawiałam się nad możliwymi związkami wypowiedzi z komunikatami ze strony nauczyciela zarówno w perspektywie przeszłości, teraźniejszości, jak i przyszłości procesu edukacyjnego, w którym uczniowie uczestniczą i który ewentualnie kreują przy współdziałaniu nauczyciela, wyznaczając różne typy modeli komunikacyjnych w klasie.

Łącznie na 937 pytań i 1 154 stwierdzeń wypowiedzianych przez uczniów w toku zajęć lekcyjnych przypada 40 pytań (4,2689%)

---

<sup>23</sup> E. R o s t a ń s k a: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1995, s. 32.

<sup>24</sup> R. K u l i k: *Jak kształtować postawy ekologiczne...*, s. 56.

<sup>25</sup> Materiały źródłowe są dostępne w publikacji: B. O e l s z l a e g e r - K o s t u r e k: *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, s. 165–328.

i 21 stwierdzeń (0,0009%) przedstawiających wiedzę uczniów i ich postawy prozdrowotne oraz proekologiczne.

Trzynastycie pytań dotyczy potrzeby fizjologicznej. W klasach I pytania dotyczyły możliwości wyjścia do toalety:

*Czy mogę wyjść?  
Mogę się załatwić?  
Czy mogę wyjść do ubikacji?  
Mogę iść do ubikacji?  
Mogę iść do toalety?*

W klasach II pytania przyjęły postać:

*Proszę pani, czy mogę wyjść do ubikacji?  
Mogę iść do łazienki?  
Czy mogę wyjść do ubikacji?  
Proszę pani, mogę iść do ubikacji?  
Proszę pani, mogę wyjść?  
Czy mogę iść do ubikacji?*

W klasach III uczniowie pytali:

*A czy mogę wyjść do toalety?  
Proszę pani, mogę wyjść do ubikacji?*

Na 11 spośród 13 pytań nauczyciel na prośbę danego ucznia udzielił odpowiedzi twierdzącej. Trzy spośród odpowiedzi dodatkowo zostały zaopatrzone komentarzami wygłaszanymi, w zależności od kontekstu edukacyjnego, w różnych formach:

*A ja myślałam, że mi coś mądrego powiesz. Idź, ale szybkoitko.*

*A ja myślałam, że chcesz odpowiedzieć na moje pytanie. Przed chwilką była przerwa, ale jeśli musisz, to idź.*

*Nie wytrzymasz?*

Pytania te nie były, jak łatwo dostrzec, związane z aktualnie realizowanymi treściami programowymi.

Spośród uczniowskich pytań 12 zakwalifikowałam jako oznakę potrzeb witalnych dzieci, a 7 uczniowskich stwierdzeń – jako przejaw wiedzy uczniów i ich właściwych postaw w tym obszarze. Są wśród tych wypowiedzeń pytania związane z chęcią zaspokojenia głodu (*Kiedy*



*pójdziemy na śniadanie?; Mogę już iść na obiad, bo już skończyłem?; Proszę pani, a czy można już wyciągnąć z plecaków jedzenie?; z chęcią zaspokojenia pragnienia (A kiedy będzie herbata?; A proszę pani, pójdziemy na herbatę?; Mogę się napić?); z chęcią wypoczynku (Już przerwa? Czy można już wyjść na przerwę? Proszę panią [!], kiedy będzie dzwonek?; Możemy już wyjść na przerwę?; Możemy już iść na przerwę?; Proszę pani, można wyjść?). Wykaz tych wypowiedzi uzupełniają 2 pytania uczniów dotyczące ogólnej wiedzy o odżywianiu. Nauczyciel odpowiedział twierdząco na większość próśb dzieci ukrytych za pytaniem typu: Czy mogę? / Czy można? W dwóch przypadkach nie udzielił odpowiedzi, w jednym – pominął pytanie ucznia i dalej prowadził zajęcia, w dwóch – nie zgodził się na prośbę uczniów, ale dodał wyjaśnienie (Dzisiaj mamy gościa i pójdziemy na herbatę później, jak gościa pożegnamy; Nie macie przerwy, nie wychodzicie z klasy. Zaśpiewamy sobie Waszą ulubioną piosenkę).*

Stwierdzenia uczniów zakwalifikowane do kategorii odnoszących się do potrzeb witalnych, podobnie jak pytania, dotyczą uczucia pragnienia (Proszę panią [!], oni piją soki... mleka [!] piją...; Przynieśli mleko!), posiłków (Proszę pani, moja mama często robi nam surówki i sałatki i za każdym razem powtarza, że serwuje nam bombę witaminową; Ale ja nie lubię sałaty; Proszę pani! Pani nie miała 30 groszy i wydała resztę cukierkami; Ja bym chętnie coś przekąsił, tyle tu smakołyków; Ale pyszne! Te żółte są o smaku cytrynowym). Nauczyciel zareagował na 10 spośród 12 pytań oraz na 3 spośród 7 uczniowskich stwierdzeń odnotowanych w tej kategorii. Ogólnej wiedzy o odżywianiu dotyczyły 2 pytania uczniów (Proszę panią [!], a co z tym jabłkiem, co jest na stole?; A co ja z tymi owocami zrobię?), z których jedno zostało zauważone przez nauczyciela. Sytuację, w której uczeń zgłasza „pytanie na temat”<sup>26</sup>, a więc dotyczące realizowanych treści kształcenia, ilustruje przykład 1.

#### Przykład 1<sup>27</sup>

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie I wokół tematu dnia *Tropiciele witamin*. Cele edukacyjne odnoszące się do niniejszego przykładu

<sup>26</sup> B. Oelszlaeger: *Rola samorzutnych wypowiedzi uczniów, pozornie „nie na temat” w kształceniu zintegrowanym*. W: *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 2. Red. K. Zatoń, T. Koszycz, M. Sołtysik. Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego-Wrocławskie Towarzystwo Naukowe – Wydawnictwo, 2007, s. 141-147.

<sup>27</sup> We wszystkich przykładach podaję oryginalny zapis uczniowskich i nauczycielskich wypowiedzi, zaprotokołowanych podczas obserwacji zajęć edukacyjnych, a także oryginalne, pochodzące z konspektów, zapisy tematów i celów zajęć edukacyjnych.

są następujące: uświadomienie sobie, jakie produkty są źródłem witamin; posługiwanie się nożem; dbałość o ład i porządek w miejscu pracy. Nauczycielka odnosi się do zadanej pracy domowej, związanej z przygotowaniem się do zajęć (przyniesienie odpowiednich narzędzi i materiałów). Szczegółowo instruuje, jak wykonać owocowe szaszłyki. Dzieci podejmują pracę nad szaszłykami.

Pytanie ucznia:

*Proszę panią [!], a co z tym jabłkiem, co jest na stole?*

Reakcja nauczycielki:

*Odpowiada: Weź ze stolika.*

Komentarz:

Dziecko ma pomysł na wykorzystanie jabłka. Nauczycielka przewiduje to i z góry akceptuje działanie, które podejmie uczeń. Jednak w ogóle nie nawiązuje (również w żadnej innej części zajęć) do tematu i celu zajęć edukacyjnych.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Dzieci chętnie wykonują owocowe szaszłyki. Następnie odbywa się podsumowanie zajęć: przypomnienie wszystkich podjętych czynności, sprzątanie stanowisk pracy, ocena prac (szaszłyków). Nadal nie ma nawiązania do celów zajęć dotyczących witamin w owocach i ich wartości w żywieniu człowieka.

Kolejne dwa przykłady odnoszą się do stwierdzeń. Jedno z nich wpisuje się w realizowane na zajęciach treści programowe (przykład 2), drugie jest stwierdzeniem „nie na temat” (przykład 3).

### Przykład 2

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie II wokół tematu dnia *Ogród pełen barw* oraz tematu zajęć – *W ogrodzie warzywnym*. Wśród celów edukacyjnych odnoszących się do przykładu są: rozpoznawanie warzyw wśród innych roślin; stosowanie prawidłowego nazewnictwa warzyw; zrozumienie, jak ważne dla człowieka jest spożywanie warzyw. Nauczycielka przygotowuje dzieci do wspólnego zainscenizowania utworu Jana Brzechwy pt. *Na straganie*. Demonstrując koszyk z warzywami, stopniowo wprowadza je w temat. Zachęca uczniów do wypowiedziania się na temat znaczenia warzyw i owoców dla organizmu człowieka. Dzieci wypowiadają się. Podsumowując pogadankę, nauczycielka wyjaśnia: *Są one źródłem dużej ilości witamin i mikroelementów, których nasz organizm potrzebuje w ciągu całego naszego życia.*

Pytanie uczennicy:

*Proszę pani, moja mama często robi nam surówki i sałatki i za każdym razem powtarza, że serwuje nam bombę witaminową.*

Reakcja nauczycielki:

*Przyznaje uczennicy rację: Twoja mama ma rację. Spożywając te dania, nie musimy już kupować w aptece potrzebnych nam witamin.*

Komentarz:

Nauczycielka wykorzystuje sytuację, aby przekazać wszystkim uczniom informacje o znaczeniu witamin i zdrowym odżywianiu się człowieka. W naturalny sposób możliwe staje się zrealizowanie celów edukacyjnych.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Następuje przejście do analizy wiersza Brzechwy pt. *Na straganie* – wyodrębnienie nazw warzyw, podanie ich cech bajkowych i realnych. Dzieci są bardzo zainteresowane zajęciami, z chęcią w nich uczestniczą.

### Przykład 3

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie I w bloku tematycznym *Święta Bożego Narodzenia*. Temat zajęć brzmi: *Urok i nastrój wigilijnego wieczoru. Wprowadzenie dwuznaku „ch”*. Cele zajęć są następujące: wprowadzenie litery „ch” drukowanej i pisanej; nauka pisania litery „ch” małej i dużej; kształcenie umiejętności słuchania ze zrozumieniem; wzbogacenie słownictwa. Dzieci kolorują ilustracje choinki z ozdobami. Wychodzą na przerwę, po czym ponownie kolorują.

Stwierdzenie ucznia:

*Proszę pani! Pani nie miała 30 groszy i wydała resztę cukierkami.*

Reakcja nauczycielki:

*Zadaje pytania: Gdzie? W sklepiku?*

Komentarz:

Nauczycielka pozostawia tę informację bez omówienia. Być może nie chce wydać negatywnej oceny właściwości cukierków, które wręczyła dziecku inna nauczycielka. Można było jednak powiązać tę sytuację z krótkim instruktażem na temat tego, kiedy jeść słodycze i w jakich ilościach.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

W dalszym ciągu dzieci kolorują ilustracje.

Spośród analizowanych uczniowskich pytań 2 dotyczyły udzielenia zgody na podjęcie działań związanych z zachowaniem czystości

osobistej (*Mogę umyć ręce?*) oraz w klasie (*Proszę panią [!], mogę gąbkę, żeby wytrzeć ławkę?*). W obu przypadkach nauczyciel udzielił zgody na podjęcie danej czynności (przykłady 4 i 5).

#### Przykład 4

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie II wokół tematu dnia: *Zabawa z liczbami i własną wyobraźnią*. Temat zajęć realizowanych w czasie obserwacji, a odnoszący się do przykładu brzmi: *Zabawa z wyobraźnią – kompozycje plastyczne ukazujące obraz samego siebie*. Celami zajęć są: rozwijanie twórczej pracy u dziecka; kształtowanie samooceny. Dzieci wykonują prace plastyczne. Nauczycielka instruuje dzieci, co mają wykonać. Mają za zadanie ukazać siebie jako samotnie rosnące drzewo albo jako drzewo w lesie. Mają do dyspozycji kartki, kredki, farby. Uczniowie chętnie wykonują prace. Niektóre posługują się tylko kredkami, inne tylko farbami, kilkoro dzieci wykorzystuje i kredki, i farby.

Pytanie ucznia:

*Mogę umyć ręce?*

Reakcja nauczycielki:

Odpowiada. Wykorzystuje pytanie ucznia, by sformułować odpowiednie polecenie do całej klasy: *Tak, kto skończył, niech umyje ręce.*

Komentarz:

Nauczycielka właściwie zareagowała. Wykorzystała sytuację stworzoną przez ucznia. Kształtuje w ten sposób u uczniów postawę estetyczną związaną z zachowaniem czystości osobistej.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Nauczycielka podpisuje prace plastyczne. Zaczyna z dziećmi je omawiać: zastosowane kolory, narysowane bądź namalowane obiekty: drzewo lub las. Dzieci wyjaśniają, które spośród ich kolegów i koleżanek przedstawiły w swoich pracach i w jaki sposób. Wypowiadają się także na swój temat. Panuje miła atmosfera.

#### Przykład 5

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie I na temat: *W kinie*. Cele edukacyjne dotyczące przykładu brzmią: doskonalenie formy językowej opisu – opisu kina; ustne tworzenie bogatego opisu na podstawie historyjki obrazkowej (puzzle). Dzieci układają puzzle oraz kolorują powstałą historyjkę obrazkową. Nauczycielka informuje

i wydaje polecenie: *Oddaję wam teraz zeszyty, co [!] mi daliście wczoraj, tam dużo osób ma literki jeszcze do pisania, więc jak ktoś skończy kolorować, to może zacząć pisać literki.*

Pytanie ucznia:

*Proszę panią [!], mogę gąbkę, żeby wytrzeć ławkę?*

Reakcja nauczycielki:

Akceptuje propozycję ucznia i krótko odpowiada: *Tak, weź.*

Komentarz:

Nauczycielka dobrze oceniła sytuację. Przychyliła się do propozycji ucznia odnośnie do zachowania czystości w klasie. Mogła jednak podać ten przykład jako godny naśladowania przez różne dzieci.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Trwa mały chaos. Niektórzy uczniowie skończyli układać i kolorować puzzle, niektórzy jeszcze nie. Niektórzy uczniowie piszą literki. Gdy wybrzmiewa dzwonek, nauczycielka wydaje polecenie: *Ten, kto nie zdążył, to proszę skończyć w domu. Jutro sprawdzę, jak macie pokolorowane.*

Odrębną kategorię pytań stanowią te świadczące o zainteresowaniu uczniów naturalnym środowiskiem, przyrodą i zdrowym stylem życia. Co ciekawe, prawie żadne z takich pytań nie pozostało bez komentarza ze strony nauczyciela. Na 13 pytań 6 było pytaniami „nie na temat” (*Proszę pani, a pójdziemy dzisiaj na podwórko?; Proszę pani, pójdziemy na pole?; A będzie dzisiaj WF?; Nie będzie WF-u?; A kiedy pójdziemy na WF?; Proszę pani, teraz będzie WF?*), na jedno z nich nauczyciel nie odpowiedział (na przedostatnie z wymienionych). Pozostałe pytania stanowiły ważne ogniwa rozwijających się aktów komunikacyjnych, dzięki którym realizowano zadania edukacyjne (*A czy można przykleić ścięte drzewo? Proszę pani, na przykład las?; Czy można otworzyć okna?; Może pójdziemy na spacer?; A jak wsadzimy je do doniczki?; A jak one są na działce?; Proszę pani, a czy cieszynianka też jest chroniona?*). Godnymi uwagi są te pytania, które spowodowały zmianę myślenia u nauczyciela, czasami wręcz nasunęły mu propozycję podjęcia nowej formy zajęć (*Może pójdziemy na spacer?*) (przykład 6).

#### Przykład 6

Kontekst edukacyjny:

Kończą się zajęcia w klasie III wokół tematu dnia *Wiosna tuż, tuż*. Tematy dnia dotyczące przykładu brzmią: *Życie w Śpiewowicach; Ptaki śpiewające; Wiosna w lesie*. Realizowane cele edukacyjne to: uczeń potrafi uzasadnić potrzebę lasu i ptaków; odróżnia pory roku i wie, jakie są ich oznaki. Nauczycielka

wydaje polecenie i zapowiada: *Ustawimy się w pary, idziemy na obiad. Po obiedzie mamy jeszcze kulturę fizyczną.*

Pytanie ucznia:

*Może pójdziemy na spacer?*

Reakcja nauczycielki:

Aprobuje propozycję ucznia i odpowiada: *To jest dobry pomysł. Poszukamy razem wiosny.*

Komentarz:

Nauczycielka prawidłowo zareagowała. Mogła jednak dodać, jaki jest cel tego wyjścia w kontekście realizacji programu z kultury fizycznej, w tym – dbania o zdrowie.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Zgodnie z informacją jak wyżej.

Odnotowałam także stwierdzenia uczniów klas I-III odnośnie do racjonalnego spędzania czasu wolnego (*Trzeba sobie zaplanować dzień; Ja wstaję o szóstej, bo mój dziadek wstaje; Proszę pana, a ja odrabiam zadania w szkole, żeby mieć więcej wolnego czasu; Proszę pana, a ja wstaję w sobotę o szóstej, bo mój tata idzie do pracy*) i uprawiania sportu w czasie wolnym (*Ależ się wyskakałem; Ja też, ale chciałbym jeszcze; Ten hotel nazywa się Gołębiewski i ja tam byłem z rodzicami i siostrą. Tam jest taki park wodny i restauracja. Pływałem w tym basenie i było fajnie*). Na 7 takich stwierdzeń 2 pozostały bez reakcji nauczyciela (2 ostatnie stwierdzenia).

Ostatnią kategorię stwierdzeń spośród ogółu stwierdzeń uczniów są te dotyczące zdrowia i choroby (*A ja myślę, że to wszystko wina tej choroby, gdyby jej nie było, toby było wszystko dobrze; Proszę panią [!], a jak ja miałem gorączkę, to mama dała mi termometr, ale to jest do temperatury; Proszę pani, mogę iść do higienistki, bo boli mnie głowa?*), zdrowego trybu życia (*Mój wujek mieszka w lesie i ma drewniany dom*), dbania o zdrowie i bezpieczeństwo (*A mój brat zawsze je śnieg; Śnieg jest dobry, bo jest zimny; Proszę pani, a Marcin się hušta na krześle; Proszę pani, zimno!; A ja oglądałem taki film, gdzie grad zabił takiego pana; Proszę pani, przedwczoraj padał tutaj śnieg, a teraz jest gorąco i nie ma śniegu; Ja kiedyś się bawiłem i dzwoniłem na pogotowie*). Dwa stwierdzenia spośród przytoczonych zostały zignorowane przez nauczyciela. Dwa inne stanowią ciekawe przykłady na rozumienie przez dzieci pojęcia zdrowia i choroby (przykład 7 i 8).

#### Przykład 7

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie I osadzone w temacie dnia *Żegnamy zimą*. Nauczycielka wydaje polecenie: *Sylwek wędruje do pajęczyny i proszę, żeby się zastanowił, co zrobił i co ma w związku z tym teraz zrobić.*

Stwierdzenie ucznia:

*A ja myślę, że to wszystko wina tej choroby, gdyby jej nie było, toby było wszystko dobrze.*

Reakcja nauczycielki:

*Ja porozmawiam z rodzicami Sylwka. A teraz wracamy do pracy.*

Komentarz:

Nauczycielka zorientowała się, że niesprawiedliwie oceniła zachowanie ucznia (Sylwka), na co zwrócił uwagę inny uczeń. Przyjęła do wiadomości sugestię i – próbując wyjść z honorem z tej sytuacji – postanowiła więcej nie zajmować się tym problemem na zajęciach. Poinformowała jednak klasę, że wyjaśni sprawę z rodzicami ucznia, o którego chodzi. Można było tak zareagować, ale i dodać krótki komentarz do całej sytuacji – omówić, jak działa człowiek, gdy się źle czuje, co z tego wynika dla nauki i dla pracy.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Nauczycielka poleca otworzyć kolejną kartę pracy i informuje uczniów o nowym zadaniu do wykonania. Uczniowie wycinają zdania, układają je i przygotowują się do redagowania listu do Pani Zimy.

### Przykład 8

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie III na temat *Czym jest szczęście?* Cele edukacyjne: akceptacja innych ludzi, kultura bycia, pomoc zwierzętom, wrażliwość na potrzeby innych. Nauczycielka prowadzi pogadankę na temat pojęcia szczęścia. Następnie przechodzi z uczniami do omawiania fragmentów baśni Hansa Christiana Andersena pt. *Brzydkie kaczątko*. Wydaje polecenie: *Proszę samodzielnie napisać krótkie opracowanie o łabędziątku i dużym już łabędziu. Czyli zróbcie opis tego łabędzia. Proszę pisać całymi zdaniami. [...]*

Pytanie uczennicy:

*Proszę pani, mogę iść do higienistki, bo boli mnie głowa?*

Reakcja nauczycielki:

Nauczycielka akceptuje i wydaje polecenie: *Dobrze, Aniu, ale idź ostrożnie.*

Komentarz:

Nauczycielka prawidłowo zareagowała na pytanie uczennicy, choć oczywiście nieostrożnie pozwoliła dziewczynce samodzielnie (bez opieki dorosłego) wyjść z klasy. Pytanie uczennicy świadczy o jej wiedzy o tym, gdzie można znaleźć pomoc medyczną w szkole, gdy zachodzi taka potrzeba. Widać, że na-



uczycielka nie przywiązywała do tego pytania i samopoczucia uczennicy zbyt dużej wagi, jak gdyby sytuacja ta stanowiła dla nauczycielki przeszkodę w wypowiedzeniu całego polecenia (jak poniżej).

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Nauczycielka kończy wcześniej rozpoczęte, rozbudowane polecenie słowami: [...] *Formułować zdania z tymi zdaniami, co [!] podkreśliliście*. Dzieci podejmują samodzielną pracę.

Przykłady 7 i 8 świadczą o tym, że u dwojga uczniów pojawiła się świadomość związana z dbaniem o zdrowie, a także wiedza o związkach między zdrowiem człowieka a jego stylem życia oraz środowiskiem fizycznym i społecznym<sup>28</sup>.

## Zakończenie

Jednym z ważnych przejawów zdrowia (lub jego braku) dzieci uczestniczących w zajęciach edukacyjnych są formułowane przez uczniów spontanicznie wypowiedzenia pytajne i stwierdzające. Ich treść stanowi dla nauczyciela sygnał, czy dane dziecko jest zaangażowane w przebieg zajęć, zaangażowanie z kolei wynika z sił witalnych ucznia – zdrowia (lub jego braku). Wiele spośród pytań i stwierdzeń uczniów dotyczyło takich kategorii ich postaw, które można by określić jako prozdrowotne oraz proekologiczne. Dokonawszy takiego podstawowego rozróżnienia, sporządziłam wykazy wypowiedzeń uczniów, które obejmują kilka obszarów.

W podjętej próbie kategoryzacji dziecięcych wypowiedzeń chciałam zwrócić uwagę na potrzebę dbania o kształtowanie postaw prozdrowotnych i proekologicznych dzieci w każdej sytuacji, nie tylko tej zaplanowanej przez nauczyciela jako cel realizacji podstawy programowej i przyjętego programu nauczania. Podobnie bowiem jak Ryszard Kulik uważam, że problemy „związane z relacją człowiek – przyroda dotyczą każdego, zatem zrozumienie i uświadomienie sobie tych problemów, a dalej – dyskusje nad nimi i podejmowanie określonych działań, powinny być powszechne i obejmujące swym zasięgiem jak największą liczbę osób”<sup>29</sup>. Zatrzymanie się nad każdym pytaniem i stwierdzeniem ucznia dotyczącym zdrowia i ekologii to zatrzymanie się nad każdą

<sup>28</sup> N. Cybulska: *Świadomość zdrowotna uczniów klas VI a zintegrowana edukacja zdrowotna*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. Bereżnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin: ZAPOL, 2007, s. 200.

<sup>29</sup> R. Kulik: *Jak kształtować postawy ekologiczne...*, s. 48.

postawą dziecka wobec czegoś ważnego. Tylko takie rzeczywiście odpowiedzialne działania nauczycieli mogą prowadzić wychowanków do stawiania pytań głębokich, w treści dotyczących procesów życiowych na planecie oraz prezentujących niepowierzchnowy, dociekliwy i głęboki stosunek do zagadnień, w tym do życia. Twórca tego typu ujęcia Arne Naess, na którego powołuje się Kulik, podaje przykłady pytań o znaczenie życia, o najważniejsze cele życiowe, o przyszłość gatunku ludzkiego, o właściwy sposób życia, o miejsce człowieka w świecie, przyrodzie i kosmosie, wreszcie – o motywy niszczenia przyrody<sup>30</sup>. Warto, aby nad tymi celami pochyłili się studenci pedagogiki – przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

## Bibliografia

- Ajdukiewicz K.: *Zdania pytajne*. W: I d e m: *Język i poznanie*. [T.] 1: *Wybór pism z lat 1920–1939*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Chodkowska E.M.: *Indywidualizacja w kształceniu przyrodniczym na etapie wczesnoszkolnym – cele, możliwości, realizacja*. W: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. Red. E. Skrzetuska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011.
- Cybulska N.: *Świadomość zdrowotna uczniów klas VI a zintegrowana edukacja zdrowotna*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. Berżnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin: ZAPOL, 2007.
- Danielewiczowa M.: *Krzyżowanie się punktów widzenia jako kategoria organizująca znaczenie leksykalne (na przykładzie czasowników epistemicznych)*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Dąbrówka A., Geller E., Turczyn R.: *Słownik synonimów*. Warszawa: Świat Książki, 1997.
- Frączek Z.: *Kształtowanie świadomości wartości zdrowia jako zadanie współczesnej edukacji*. W: *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2008.
- Grzegorzycowa R.: *Punkt widzenia nadawcy w znaczeniach leksemów*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński,

---

<sup>30</sup> A. Naess et al.: *O przyrodzie i człowieku*. [Rozmowy Dzikiego Życia]. Bielsko-Biała: „Pracownia na rzecz Wszystkich Istot”, 1992 – podają za: R. Kulik: *Jak kształtować postawy ekologiczne...*, s. 48.

- S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Ingarden R.: *O języku i jego roli w nauce*. W: *Idem: Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.
- Ingarden R.: *O sędzię kategoriowym i jego roli w poznaniu*. W: *Idem: Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.
- John-Borys M.: *Koncepcja zdrowia i choroby u dorastających*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.
- Kapica G., Kapica M.: *Zdrowie i jego zagrożenie w świadomości młodszych uczniów*. W: *Szkoła wobec problemów wychowania zdrowotnego w dobie globalizacji*. Red. W. Kojs, współudział U. Morszczyńska. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, 2001.
- Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- Kolarzyk E.: *Promocja zdrowia*. W: *Wybrane problemy higieny i ekologii człowieka*. Red. E. Kolarzyk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Kulik R.: *Jak kształtować postawy ekologiczne*. Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, 2001.
- Muszyński Z.: *Punkt widzenia a relatywizm*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Oelszlaeger B.: *Rola samorzutnych wypowiedzi uczniów, pozornie „nie na temat” w kształceniu zintegrowanym*. W: *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. T. 2*. Red. K. Zatoń, T. Koszczyk, M. Sołtysik. Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego-Wrocławskie Towarzystwo Naukowe - Wydawnictwo, 2007.
- Oelszlaeger B.: *Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)*. „Chowanna” 2009, [tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia*].
- Oelszlaeger-Kosturek B.: *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.
- Pauzewicz K.: *Pytania uczniowskie w związku z tekstami eksperymentalnymi z ekonomiki i organizacji handlu*. W: R. Radwiłowicz, K. Pauzewicz, C. Kosiński: *Pytania uczniów a treść nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, 1969.

- Rostańska E.: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1995.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Różańska A.: *Rola refleksji w edukacji ekologicznej*. W: *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*. T. 11. Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek. Cieszyn-Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Impuls, 2017.
- Syrek E.: *Promocja zdrowego stylu życia rodzinnego – edukacyjny aspekt zagadnienia*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*. Red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2010.
- Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K.: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Szkiłdź H. et al.: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984.
- Szkoła Promująca Zdrowie*. Oprac. A. Piechaczek. Szkoła Podstawowa im. Zofii Kossak w Pieścu. <http://spniersciec.pl/promocja.php> [23.06.2018].
- Tabakowska E.: *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Woynarowska B.: *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*. Cz. 1. W: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.

Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Questions and Statements of Students in Grades 1-3  
as Manifestations of Their Pro-health And Pro-ecological  
Knowledge and Attitudes  
(New Contexts for Reading the Meanings of Students' Utterances  
and Their Role in the Educational Process)**

**Summary:** The text presents a new approach to students' spontaneous questions and statements which emerge during educational classes in grades 1-3 of primary education. Attention is paid to the value of these utterances for the education process – they are viewed as important sources of information for the teacher about students' pro-health and pro-ecological knowledge and attitudes. The author proposes a method of reading and interpreting the meanings of students' questions and statements and the possibilities of using them in the educational process, as presented on the basis of selected examples.

**Keywords:** students' questions and statements, pro-health and pro-ecological knowledge and attitudes, early school education

Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Fragen und Aussagen der Lernenden der Grundschulklassen 1 bis 3  
als Manifestationen ihres Wissens  
und ihrer gesundheitsfördernden und umweltbewussten Haltungen  
(neue Zusammenhänge beim Entschlüsseln der Bedeutung der  
Schüleraussagen und die Rolle dieser Aussagen im Bildungsprozess)**

**Zusammenfassung:** Der Text präsentiert eine neue Herangehensweise an freie Fragen und Äußerungen der Lernenden im Unterricht in den Klassen I-III. Betont wird die Relevanz dieser Aussagen für den Bildungsprozess – sie gelten als wichtige Informationsquellen für den Lehrer über das Wissen der Lernenden sowie über gesundheitsfördernde und umweltbewusste Einstellungen. Es wird eine Methode zum Entschlüsseln und Interpretieren der Bedeutungen von Schülerfragen und -aussagen vorgeschlagen sowie es werden die Möglichkeiten ihrer Verwendung im Bildungsprozess aufgezeigt (was anhand ausgewählter Beispiele vorgestellt wird).

**Schlüsselwörter:** Schülerfragen und -aussagen, Wissen und gesundheitsfördernde und umweltbewusste Haltungen, frühbeginnender Unterricht