

pod redakcją naukową

**Jolanty Bonar
i Anny Buły**

Poznać Zrozumieć Doświadczyć

TEORETYCZNE PODSTAWY
PRAKTYCZNEGO KSZTAŁCENIA
NAUCZYCIELI WCZESNEJ
EDUKACJI

impuls

Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć
Teoretyczne podstawy praktycznego
kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji

pod redakcją naukową
Jolanty Bonar i Anny Buły

The logo for 'impuls' features a stylized, curved line above the word 'impuls' in a lowercase, serif font.

Kraków 2011

© Copyright by Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, 2011

Recenzent:

dr hab. Jadwiga Hanisz, prof. WSP w Łodzi

Redakcja wydawnicza:

Magdalena Polek

Danuta Porębska

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja wydana w ramach projektu:

„Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć

Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej

w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Uniwersytet
ŁÓDZKI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Realizatorzy projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć

Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”:

Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej

Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

www.wnow.uni.lodz.pl

Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi

90-113 Łódź, ul. Sienkiewicza 5

edukacja@uml.lodz.pl



profesjonalny nauczyciel
wczesnej edukacji

Poznać • Zrozumieć • Doświadczyć

<http://praktykipzd.uni.lodz.pl>

ISBN 978-83-7587-652-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011



Wydział Nauk
o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego



Urząd Miasta
Łodzi

Spis treści

| | |
|--|-----|
| Wstęp | 7 |
| Renata Nowakowska-Siuta Co to znaczy być nauczycielem, czyli o tworzeniu (nie)codzienności w klasie szkolnej | 11 |
| Stanisław Palka Rozpoznawanie, wyjaśnianie i rozumienie w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli klas początkowych | 31 |
| Wiesława Leżańska Rozwój zawodowy a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji | 39 |
| Bogusław Śliwerski Znaczenie kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli wczesnej edukacji | 53 |
| Janina Uszyńska-Jarmoc Jak (na)uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka | 73 |
| Renata Michalak Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka Od teorii do praktyki | 95 |
| Aleksandra Maj <i>Emergent curriculum</i> i <i>progettazione</i> – elastyczne planowanie w edukacji elementarnej | 115 |

| | |
|---|-----|
| Mirosław Dąbrowski | |
| Dziecko potrafi, czyli o rozwijaniu umiejętności matematycznych uczniów | 129 |
| Monika Wiśniewska-Kin | |
| Zwrot w myśleniu o uczniowskim procesie uczenia się | 153 |
| Krzysztof J. Szmidt | |
| Konkurs, czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów | 165 |
| Joanna Sosnowska | |
| Diagnoza przedszkolna jako istota poznawania dziecka w procesie edukacji | 179 |
| Elżbieta Płóciennik | |
| Rozwijanie zdolności dziecka w wieku przedszkolnym | 191 |
| Jolanta Bonar | |
| Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w wybranych państwach europejskich | 211 |
| Anna Buła | |
| Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela we Francji | 229 |
| Informacje o autorach | 247 |

Wstęp

Pomysł powstania tego tomu zrodził się podczas opracowywania nowej koncepcji praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jego celem jest zapoznanie nauczycieli z ideą nowoczesnego, praktycznego kształcenia nauczycieli przedszkoli oraz pierwszego etapu szkoły podstawowej. Pragniemy, aby książka stała się dla nich inspiracją, dostarczała im tematów do dyskusji, refleksji i być może przyczyniła się do modyfikacji ich pracy, by pomogła im być nie tylko lepszymi opiekunami praktyk studenckich, ale również lepszymi, bardziej świadomymi nauczycielami.

Praca składa się z 14 tekstów skupionych wokół osoby nauczyciela i podejmujących wiele zróżnicowanych wątków. Zdaniem Jadwigi Hanisz – recenzentki niniejszego tomu – inspirują one Czytelnika do refleksji nad sobą (Jakim jestem nauczycielem?), do refleksji nad swoim warsztatem pracy (Jak mogę udoskonalić proces edukacyjny dziecka? Z których przedstawionych tu ofert mogę skorzystać?) i wreszcie do refleksji nad swoim rozwojem zawodowym. W każdym z nich można odnaleźć przykłady najnowszych tendencji pedagogicznych, które warto włączyć w nurt edukacji wczesnoszkolnej.

Renata Nowakowska-Siuta, odpowiadając na postawione przez siebie pytanie o to, co to znaczy być nauczycielem, wskazuje na potrzebę rzetelnego przygotowania merytorycznego, autorefleksji i wewnętrznej wolności. Jednak to nie wszystko, dobrym nauczycielem zostaje się bowiem dopiero w procesie tworzenia codziennych doświadczeń dziecka, podczas którego niezwykle ważne są: personalistyczne spojrzenie na ucznia, wspieranie ucznia twórczego, praca z uczniem zdolnym. Autorka powołuje się na autorytety w tej dziedzinie: C. Freineta, M. Montessori, L.S. Wygotskiego, S.L. Rubinsztejna. Zachęca odbiorcę do ciągłego doskonalenia się.

Wątek stawania się nauczycielem odnajdujemy również w tekście Stanisława Palki. Autor wprowadza Czytelnika w problematykę aktywności zawodowej nauczycieli, wskazuje na jej złożoność, wymienia i omawia jej składniki. Tłumaczy, na czym polega rozpoznawanie (diagnozowanie) cech ucznia, efektów jego i swojej pracy; wyjaśnianie przyczyn i uwarunkowań zachowań uczniów,

przebiegu i efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz rozumienie świata wewnętrznego (psychicznego, duchowego, emocjonalnego) uczniów.

Na znaczenie podmiotowości i samoświadomości w rozwoju zawodowym nauczyciela zwraca uwagę Wiesława Leżańska, która stawia tezę, że im wyższy poziom podmiotowości nauczyciela, tym bardziej docenia on w uczniu jego podmiotowość, staje się moralnie odpowiedzialny wobec dziecka, twórczo organizuje zajęcia i w pełni odpowiada za ich rezultaty. Pracuje w myśl koncepcji edukacyjnej zakładającej, że nauczanie jest sztuką, a nie tylko rzemiosłem. Nauczyciel jest tu profesjonalnym mistrzem i razem z uczniami poszukuje wiedzy, odkrywa ją i jej doświadcza, a szkoła staje się miejscem przyjaznym i dla ucznia, i dla nauczyciela.

Aby nauczyciel mógł realizować swoje śmiałe, nowatorskie plany edukacyjne, powinien być odważny i krytyczny. Pisze o tym Bogusław Śliwerski. Autor podkreśla, że trudno być takim nauczycielem, gdy doświadcza się wrogich zachowań ze strony przełożonych oraz koleżanek i kolegów z pracy. Nauczyciele nie są przygotowywani na studiach do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w szkole, stąd potrzeba kształcenia u nich kompetencji krytycznych, ćwiczenia – choćby w sytuacjach symulowanych – odporności na zagrożenia, które mogłyby osłabiać moc ich profesjonalnego i moralnego zaangażowania w edukację kolejnych pokoleń.

Janina Uszyńska-Jarmoc porusza temat związany z nadrzędnym celem edukacji wczesnoszkolnej, czyli wspieraniem rozwoju dziecka. Wskazuje, że nawet zadekretowanie tego celu nie gwarantuje jego osiągnięcia i zachęca do zastanowienia się nad własnymi założeniami wspierania rozwoju. Stawia niezwykle ważne dla nauczycieli, refleksyjne pytania, np. Kim jest dla nas dziecko? Jaką teorię rozwoju człowieka przyjąć za podstawę budowania modelu edukacji wspierającej rozwój? Jakie cele, zadania, metody powinny być preferowane w edukacji wspierającej rozwój?

Do refleksji nad procesem nauczania – uczenia się zachęca nauczycieli również Renata Michalak, podkreślając fakt, że uczenie się nie polega na odbieraniu wiedzy, ale na jej aktywnym konstruowaniu. Wyjaśnia pojęcie konstruktywizmu i przybliża Czytelnikowi sylwetki jego twórców – J. Piageta, L.S. Wygotskiego i J. Brunera.

Do konstruktywistycznej orientacji nawiązuje też Aleksandra Maj, która skupia uwagę na procesie planowania edukacji dziecka i przedstawia szczegółowe założenia planowania elastycznego, przytaczając włoskie i amerykańskie doświadczenia z tego zakresu.

Pojęcie konstruktywizmu przywołuje również tekst Mirosława Dąbrowskiego, który omawia uczniowskie błędy w rozwiązywaniu zadań tekstowych z matematyki i zachęca do stosowania heurystycznych metod ich rozwiązywania.

Zmiany w procesie edukacji postuluje także Monika Wiśniewska-Kin. Autorka zachęca do wykorzystywania naturalnej predyspozycji dzieci do metafo-

ryzowania oraz rozwijania zdolności rozumienia i samodzielnego tworzenia metafor, by w ten sposób wspierać opanowywanie trudnych procedur myślenia analitycznego.

O tym, że nie wszystkie sposoby stymulowania zdolności uczniów są pożądane, przekonuje Krzysztof J. Szmidt, który kwestionuje wartość konkursów i kryjącej się za nimi rywalizacji. Uważa, że motywują one do działań poznawczych jedynie na krótki czas, nasilają natomiast agresję, utrwalają przekonanie, iż należy się uczyć dla nagrody, poklasku, sławy, a nie dla siebie.

Joanna Sosnowska koncentruje się na umiejętności diagnozowania, czyli rozpoznawania poziomu rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Wykazuje znaczenie i sens diagnozy przedszkolnej oraz opisuje strategie stosowane w procesie diagnozowania dziecka, podaje przykłady dokumentowania.

Wątek dotyczący nauczycieli przedszkoli podejmuje również Elżbieta Płóciennik, przedstawiając wybrane koncepcje zdolności, czynniki wspierające rozwój oraz sposoby ich stymulowania w edukacji przedszkolnej.

Książkę kończą teksty prezentujące sposób kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w wybranych krajach europejskich. Jolanta Bonar koncentruje się na dwóch państwach: Finlandii i Wielkiej Brytanii, Anna Buła natomiast prezentuje doświadczenia Francji w tym zakresie. Teksty stanowią materiał do porównania omawianych systemów z systemem polskiego kształcenia nauczycieli.

Publikacja jest przeznaczona głównie dla nauczycieli i dyrektorów placówek edukacyjnych (szkół podstawowych i przedszkoli), doradców metodycznych, wykładowców – organizatorów i opiekunów praktyk studenckich z ramienia uczelni oraz samych studentów. Mamy nadzieję, że sprowokuje ona do refleksji, zachęci do dalszego zgłębiania wiedzy dotyczącej omawianych w niej zagadnień.

Jolanta Bonar

Co to znaczy być nauczycielem, czyli o tworzeniu (nie)codzienności w klasie szkolnej

Kilka refleksji teoretycznych

Kto potrzebuje źródlanej wody, nie sięga po nią w dzbanie – nauczycielem nie jest się w warunkach akademickiego „laboratorium”¹. By dotrzeć do sedna pytania o istotę bycia nauczycielem, trzeba założyć, że jest się nim w tworzeniu codziennych doświadczeń dziecka, jest się wychowawcą – refleksyjnym praktykiem. Najlepsza bowiem teoria, studiowana z zapalem, nie zastąpi trudu wykuwania rzeczywistości wychowawczej, dzień po dniu, towarzyszenia dziecku na jego drodze ku intelektualnej, etycznej i społecznej dojrzałości. Janusz Korczak mawiał często: „Przede wszystkim obserwuj dziecko, ucz się je rozumieć i kochać, dopiero wówczas nauczysz je czytać i pisać”². Otwierając zatem listę refleksji nad istotą bycia nauczycielem, można zadać pierwsze z rudymenarnych pytań.

Jakie zadanie ma nauczyciel?

Odpowiedź jest dosyć przewrotna. Moim zdaniem naczelnym zadaniem nauczyciela jest **przestać być potrzebnym**. Czyż bowiem w nauczaniu i wychowaniu (które w nowożytnej pedagogice, datowanej od czasu wielkich odkryć geograficznych, traktowane są jako nierozdzielne) nie chodzi o to, by ukształtować człowieka samodzielnego, gotowego stawić czoła dorosłości, krytycznie

¹ Zob. B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę?*, Impuls, Kraków 1998.

² J. Korczak, *Momenty wychowawcze* [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, t. III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 127.

myślącego, odważnego w dążeniu do doskonałości, respektującego dobro i prawdę jako naczelną wartość moralną? Jeśli tak, to w zawód nauczycielski musi być wpisana zasada rozstania z naszym uczniem, oddania go światu wolnym, przygotowanym i dojrzałym do podejmowania odpowiedzialności za życie własne i innych. Nauczyciel nie powinien ulegać pokusie oceniania własnej pracy jako niezastąpionej, siebie samego zaś jako demiurga urabiającego dziecko na własny obraz i podobieństwo. Podstawę wychowania stanowią przecież wyzwalanie, rozkuwanie z kajdan ciasnoty myśli i ograniczeń języka.

Lekarstwem na zastraszające tempo ubożenia języka dzieci i młodzieży może być, a nawet powinno być to, co jest immanentną cechą istoty ludzkiej – słowo. Sztuka narracji uczy dzieci przyjmowania personifikującej perspektywy, będącej domem tych uczuć, które tkwią w nich samych. Dzieci przywykłe do słuchania opowieści (czytanych, mówionych) często szybciej się przekonują, że prostsze jest poznanie ich bohaterów niż otaczających nas ludzi. Nawyk zadumy nad światem i człowiekiem kształtowany opowieściami ukazuje inną osobę w wielowymiarowy sposób: różni się ona bowiem od nas samych, a jej sekrety wymagają uszanowania. Rozwinięcie literackiej wyobraźni jest zatem doskonałym przygotowaniem do działań etycznych. Nawyk empatii, wrażliwość i domysł sprzyjają kształtowaniu dojrzałych postaw wobec innych, dostrzeganiu ich potrzeb, służą uwzględnianiu odrębności i poszanowaniu prywatności innego. Literackie doświadczenia rozwijają w dzieciach zdolność współczucia. Jest to postrzeganie innej osoby jako w pewien sposób podobnej do nas samych, odczuwającej podobny ból i podobne szczęście.

Można jednak mieć uczucia wyższe, a mimo to traktować innych jako nieistotnych, nie dostrzegając swojego potencjalnego związku z ich losem. Niestety takie postrzeganie drugiego człowieka jest często wspierane przez kreatorów medialnej czy też wirtualnej rzeczywistości. W wielu grach komputerowych nie współczucie, lecz szybkość, z jaką eliminujemy przeciwnika, jest przecież walorem. Stąd też moja obrona klasycznej opowieści, literackiej zadumy nad ludzkim losem. Literatura zaprasza czytelnika do przekraczania granic schematycznego myślenia według wytycznych własnej kultury, narodowości, przyzwyczajajeń. To z tego powodu wielu myślicieli uznawało literaturę nie tylko za nauczycielkę życia, ale wręcz za podporę demokracji. Pytanie drugie narzuca się samo.

Jak wypełniać to zadanie?

Sensem wychowania są rozumienie potrzeb drugiego człowieka i szacunek dla życia, ale przecież rozumienie innych powinno być wyprzedzone rozumieniem samego siebie. Mówienie do innych zaczyna się milczeniem, namysłem nad sensem tego, co mamy wypowiedzieć, płynącym z wnętrza nas samych. Nauczyciel musi być zatem wewnętrznie wolny dla innych, dopiero wówczas po-

wiedzie się zrozumienie. Rozumieć siebie, rozumieć innych to znaczy szanować siebie i innych. Rozumienie i szacunek to jednocześnie początek dialogu, o który dziś tak trudno w świecie nastawionym na przekazywanie przede wszystkim własnego punktu widzenia, często bez respektu dla odmiennego stanowiska. Uczenie dzieci sposobów komunikowania się z innymi, uzgadniania stanowisk, racjonalnego argumentowania przy jednoczesnym zwracaniu uwagi na empatię i umiejętność poważania postaw odmiennych jest zadaniem niezwykle potrzebnym. Jednocześnie wychowanie powinno dawać młodym ludziom możliwość zyskania wewnętrznej równowagi, aby o coś się troszczyli, aby się czymś interesowali, aby przy byle powiewie nie „sfrunęli”, by mieli swoje zakorzenienie.

Kiedy zatem odczuwamy potrzebę wychowywania innych, musimy najpierw swoje własne życie uczynić bogatym. A to oznacza opowiedzenie się przeciwko pustce, która jest we współczesnym świecie jednym z najistotniejszych zagrożeń. Łatwo bowiem ją wypełnić tym, co bezsensowne, pozorne, głupie. W pustce zerwane są także wszelkie więzi; w świecie pustki nie zależy się od niczego: ani od rodziny, ani przyjaciół, ani od zadań, ani od odpowiedzialności za innych. Jedynie sensowna aktywność daje nam poczucie bezpieczeństwa, a tym samym stajemy się mniej podatni na manipulację. Zadaniem nauczyciela staje się to, co z reguły poleca on własnym uczniom: czytanie mądrych książek, wizyty w teatrze, troska o przyjaźnie. Wszystko bowiem, co dzieje się w nas, co potrafi być w nas żywotne, tworzy naszą osobistą pedagogikę.

Dlaczego zadanie bycia dobrym nauczycielem jest takie trudne?

Wychowywanie i kształcenie innych są w jakimś sensie tajemnicą. Oczywiście wiele lat studiów, zgłębianie tajników psychologii, dydaktyki, metodyki nauczania, rzetelne przyswajanie sobie wielu innych niezbędnych zagadnień merytorycznych to podstawy solidnego warsztatu nauczycielskiego. Mimo to w rzeczywistości szkolnej można spotkać nauczycieli rzemieślników, świetnie znających arkany własnego przedmiotu, ale uczących bez zapału, bez pasji, co sprawia, że uczniowie na lekcji przysypiają lub zajmują się własnymi sprawami bez respektu dla przedmiotu i uczącego.

Czego tak naprawdę potrzebuje nauczyciel? Rzetelnego przygotowania merytorycznego, ale również otwartego umysłu i (a może przede wszystkim) autorefleksji, wewnętrznej wolności, która pozwala na kreowanie ciekawych zajęć bez obawy o zewnętrzną krytykę i wreszcie podmiotowego, personalistycznego podejścia do uczniów, do kolegów – nauczycieli, do rodziców. Uczenie i wychowanie są możliwe tylko wówczas, gdy towarzyszy im poszanowanie innego człowieka. Niezbędna jest akceptacja innego w jego odmienności. Każda forma tresury, wojna o władzę i podległość okazują się szkodliwe.

Czym jest podejście personalistyczne?

Wiele reformatorskich działań podejmowały już na początku XX wieku szkoły związane z progresywną ideologią pedagogicznego indywidualizmu, neoromantyzmu lub pedagogiką oporu. Warto wymienić choćby takich wielkich pedagogów, jak: J. Dewey, G. Kerschensteiner, C. Freinet, M. Montessori, a w Polsce H. Rowid, J. Korczak, M. Grzegorzewska. Dziś również coraz silniej jest odczuwana potrzeba odstępiania od odczłowieczających struktur i praktyk edukacyjnych na korzyść rzeczywistej, a nie tylko deklaratywnej humanizacji procesów wychowania i edukacji. Nie wystarczy reforma strukturalna szkoły, by zaistniało w niej podmiotowe podejście do uczniów, nauczycieli i rodziców, czego dowodem jest polska szkolna rzeczywistość, w której reforma struktury szkolnej, czyli wprowadzenie gimnazjów, spowodowała szereg problemów natury wychowawczej.

Do tych prądów w naukach o wychowaniu, które szczególnie mocno podkreślają dziś tezę o wolności człowieka, należy właśnie personalizm pedagogiczny. Uznanie wolności wszystkich podmiotów edukacyjnych bierze się z przekonania, że wychowanie jest ryzykiem, że jego rezultaty są prawdopodobne, a nie pewne, że wymaga ono stałego wysiłku i troski o dziecko, z jego udziałem, a nie przeciwko niemu. Podmiotowe, a więc w swej istocie personalistyczne podejście do edukacji kruszy dość stabilny, autorytarny model wzajemnych relacji między nauczycielami i uczniami. Na personalistyczne spojrzenie na człowieka w edukacji składają się bowiem następujące przesłanki:

- afirmacja autonomii każdej osoby jako wartości podstawowej, naczelnej i immanentnej, tkwiącej w człowieku, w tym, że jest niepowtarzalnym i zarazem wolnym bytem;
- podmiotowość człowieka, która oznacza, że osoba – bez względu na jej wiek, płeć, rasę, wyznanie itp. – nie może być nigdy traktowana jako przedmiot, narzędzie czy środek do celu, że jest ona nieredukowalna do jakiegokolwiek sfery życia, takiej jak ciało, zmysły, fizjologia, produktywność;
- podmiotowość prawną, której podstawą jest prawo naturalne (wrodzone) lub godność osoby ludzkiej, co oznacza, że prawa nie są darem społeczności czy władzy, ale tkwią w rozumnej, wolnej, zdolnej do odpowiedzialności, samoświadomości i samokierowania naturze ludzkiej;
- prymat życia duchowego osoby w stosunku do innych dziedzin życia;
- dialogowy i wspólnotowy wymiar więzi społecznych.

Personalizm wskazuje na to, że wprawdzie człowiek jest istotą społeczną, ale społeczeństwo nie jest sumą jednostek ludzkich, tylko wspólnotą osób wolnych i odpowiedzialnych; Ja urzeczywistnia się przez spotkanie z Ty³. Zgodnie

³ Zob. F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, IP UJ, Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1993.

z personalizmem pedagogicznym w relacjach między występującymi w edukacji szkolnej podmiotami (nauczyciele, uczniowie, rodzice) żadna ze stron nie może mieć prymatu nad którąkolwiek. Edukacja nie może być narzucaniem własnego sądu, władaniem pedagogicznym. Chodzi o to, by stała się ona wspólnym, trójstronnym projektem odróżniających od siebie i przyznających sobie prawo do inności osób. Jak pisał G.W. Hegel, być wolnym, to być sobą „w tym, co inne”⁴. Aby była wolność, musi być zatem coś, co jest inne. Bez „innego” wolność byłaby bezustannym zaprzeczaniem samej siebie. Ale nie tylko. Musi również istnieć podmiot wolności – ktoś, kto jest wolny.

Kwestie uspołecznienia szkoły, podmiotowości wszystkich nauczycieli i uczących się, ich kreatywności oraz partycypacji w procesie kształcenia i samostanowienia o nim, wymagają aktywnej niezgody na ukryty program odczłowieczania w toku edukacji. Szkoły powinny się stawać mikrospołecznościami tworzonego wspólnie dobra i wzajemnego szacunku, przyjaźni, która nie będzie ślepa, naiwna i opierająca się na wyzyskiwaniu jednych (uczniów i ich rodziców) przez drugich (nauczycieli) lub odwrotnie, ale przyjaźni, która stanie się tworzywem autentycznego zaangażowania wszystkich podmiotów edukacji w budowanie przestrzeni wiedzy osadzonej w prawdzie i dobru.

(Nie)codziennosc klasy szkolnej, czyli jak przełożyć teoretyczne wskazania na język praktyki pedagogicznej

Myślenie jest pojęciem często używanym w mowie potocznej, a zarazem jest ono pojęciem naukowym. W języku potocznym używamy go w różnorodnych kontekstach. Jednostka myśląca nie tylko odbiera docierające do niej różnego rodzaju informacje (dane, wiadomości), ale również przez operowanie nimi może wytwarzać nowe. Informacje te, odnoszące się do pośrednich i ogólnych cech rzeczywistości, rozszerzają niepomiarowo orientację człowieka w otoczeniu, a jeśli są wykorzystywane w jego praktycznej działalności, pozwalają mu na skuteczną regulację stosunków ze środowiskiem fizycznym, biologicznym i społecznym. Dzieje się to dzięki podstawowym operacjom myślowym. Według dość powszechnie akceptowanego poglądu, reprezentowanego przez S.L. Rubinsztejn⁵, można wymienić ich pięć:

- analizę – oznacza myślowe rozdzielanie danych całości (przedmiotów, zjawisk, sytuacji, zadań), a przez to wykrywanie ich części składowych;

⁴ G.W. Hegel, *Wykłady z filozofii dziejów*, tłum. A. Landman, J. Grabowski, PWN, Warszawa 1958, s. 5.

⁵ Zob. S.L. Rubinsztejn, *Podstawy psychologii ogólnej*, tłum. Z. Danielska i in., Książka i Wiedza, Warszawa 1962.

- syntezę – polega na myślowym scalaniu rozdzielonych w analizie elementów i – jak z tego wynika – operacja ta jest uzależniona od dokonanej uprzednio analizy;
- porównywanie – jest operacją zestawiania ze sobą przedmiotów, zjawisk lub sytuacji, a następnie ujmowania podobieństw i różnic między nimi;
- abstrahowanie – istota abstrahowania polega na wyróżnieniu jakiejś jednej właściwości rzeczy, zjawiska lub sytuacji, a jednocześnie pominięciu innych cech;
- uogólnianie – polegające na ujmowaniu właściwości wspólnych dla jakiejś klasy rzeczy i zjawisk; uogólniając, odrzucamy to, co jest jednostkowe, a zatrzymujemy to, co jest wspólne.

Wymienione tu operacje myślowe są ściśle ze sobą związane. Przedstawione wyżej operacje myślowe nie obejmują wszystkich typów sytuacji problemowych, dlatego też naukowcy dążyli do stworzenia bardziej uniwersalnego modelu zachowania się w toku rozwiązywania problemów. Jedną z najbardziej znanych klasyfikacji przedstawił J.P. Guilford⁶. Ujął on operacje umysłowe w pięć podstawowych kategorii:

- operacje poznawcze, polegające na odkrywaniu, poznawaniu lub rozpoznawaniu informacji;
- operacje pamięciowe, polegające na zapamiętywaniu i przechowywaniu informacji;
- operacje myślenia konwergencyjnego, polegające na wytwarzaniu informacji w sytuacjach, w których istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź;
- operacje myślenia dywergencyjnego, polegające na wytwarzaniu możliwie różnorodnych rozwiązań tego samego problemu;
- operacje oceny, polegające na wartościowaniu i podejmowaniu decyzji dotyczących przydatności, poprawności lub odpowiedniości danego typu informacji.

Istotą myślenia twórczego jest poszukiwanie i tworzenie nowych rozwiązań oraz informacji. Myślenie takie charakteryzuje się giętkością, płynnością i oryginalnością ujęć. Myślenie cechujące się zdolnością wytwarzania wielu pomysłów rozwiązania problemu nazywamy płynnym, a cechujące się zdolnością generowania jakościowo różnych pomysłów (należących do różnych klas) określa się jako giętkie. Myślenie giętkie umożliwia zmianę kierunku poszukiwań pomysłu rozwiązania problemu, gdy najczęściej wybierany nie pozwala osiągnąć wyznaczonego celu. Zarówno płynność, jak i giętkość są istotnymi cechami myślenia dywergencyjnego (twórczego).

⁶ Zob. J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. z ang. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1978.

W grupie płynności myślenia wyróżnia się z reguły cztery czynniki, takie jak:

- płynność słowna – definiowana jest przede wszystkim operacyjnie, przez wskazanie zadań, w których się ujawnia, np. test przyrostków i przedrostków (należy podać słowo odpowiednio zaczynające się lub kończące);
- płynność pojęciowa, czyli wytwarzanie dywergencyjne semantycznych jednostek – test płynności pojęciowej (należy wymienić w określonym czasie jak najwięcej przedmiotów danej kategorii, np. przedmiotów ostrych);
- płynność skojarzeniowa, czyli wytwarzanie dywergencyjne semantycznych relacji – test kontroli skojarzeń (należy podać jak najwięcej synonimów wymienionych słów);
- płynność ekspresyjna, czyli wytwarzanie dywergencyjne semantycznych systemów – test układania zdań (należy ułożyć zdania zawierające dane słowo).

Omówione pokrótce rodzaje płynności wytwarzania treści ujawniają się w sytuacjach umożliwiających liczne i różnorodne odpowiedzi. Przy czym w ocenie płynności nie zwraca się uwagi na jakość reakcji, na przykład na ich oryginalność, różnice w stopniu przydatności, lecz szacuje się wyłącznie liczbę odpowiedzi w wyznaczonym z góry czasie. Natomiast miarą giętkości nie jest bezwzględna liczba odpowiedzi. Wchodzą tu już w grę inne wymagania, które przedstawię poniżej.

Guilford wyróżnia dwa podstawowe rodzaje giętkości myślenia dywergencyjnego, takie jak:

- giętkość spontaniczna, czyli wytwarzanie dywergencyjne klas, głównie semantycznych – test niezwykłych zastosowań (należy podać najbardziej niezwykłe zastosowanie np. cegły, książki);
- giętkość adaptacyjna, czyli wytwarzanie dywergencyjne systemów, głównie figuralnych – test zapalek (usuwając z danego układu pewną liczbę zapalek, należy utworzyć określona liczbę kwadratów lub trójkątów).

Omówione rodzaje giętkości są przeciwieństwem sztywności myślenia (w określonych sytuacjach), która wyraża się w uporczywym stereotypowym powtarzaniu ciągle tych samych sposobów podejścia do zadania, co utrudnia lub uniemożliwia rozwiązanie w zmienionej sytuacji. Guilford wyróżnia m.in. odrębną zdolność elementarną pod mianem oryginalności myślenia. Jest to według niego zdolność produkowania takich odpowiedzi, które są niecodzienne, opierają się na odległych skojarzeniach lub są dowcipne (w sensie zaskakującej pomysłowości).

Oryginalność to fundamentalna cecha dzieł twórczych. Stanowi ona przymiot autentycznych, społecznie wartościowych produktów twórczości, uzyskiwany w wyniku dłuższej zwykle i skomplikowanej działalności, angażującej wiele intelektualnych i pozaintelektualnych cech osobowości, działalności podlegającej w dodatku licznym wpływom. Jest więc najbardziej prawdopodobne, że przymiot ten co najwyżej w rzadkich wypadkach jest emanacją jakiejś jednej, szczególnej zdolności elementarnej, w zasadzie zaś powstaje jako rezultat interakcji całej konstelacji czynników. Oryginalność ma w sobie coś z giętkości szczególnej, wykraczającej poza krąg dobrze znanych reakcji.

Podsumowując powyższe rozważania, należy zauważyć, że w myśleniu twórczym szczególnie, a nawet podstawową rolę odgrywają operacje myślenia dywergencyjnego. Wyróżnione przez J.P. Guilforda pozostałe klasy zdolności są także niezbędne w twórczej aktywności człowieka.

Jak zatem, biorąc pod uwagę powyższe, sformułować swoiste *credo* filozofii wychowania opartej na wyzwalaniu twórczości? Odpowiedź brzmi: indywidualność zamiast konformizmu: spróbujmy w każdym dziecku odkryć jego zdolności i umiejętnie je wspierać. Pozwólmy mu zachowywać się tak, jak może, a nie tak, jak musi. Punktem wyjścia w uczeniu się powinien być istniejący w danym momencie świat dziecka. Zwiększa to poczucie bezpieczeństwa w przechodzeniu od tego, co znane, do tego, co nieznanne. Wychodząc od teraźniejszości dziecka, zmniejszamy rozbieżność pomiędzy nabytą w przeszłości wiedzą a przyszłością, w której dziecko będzie rzeczywiście tej wiedzy potrzebować. Orientacja na przyszłość, a nie wyłącznie na przeszłość, umożliwi nadanie kierunku wiedzy dziecka za pomocą aktualnie toczących się wydarzeń naukowych, społecznych, obyczajowych itd. Wprawdzie nie umiemy uczyć przyszłości, ale potrafimy planować, przewidywać możliwe rozstrzygnięcia i w ten sposób niejako odgadywać przyszłość. Nie trzeba w tym celu tworzyć nowych programów nauczania, lecz jedynie skupić uwagę w istniejącym procesie kształcenia na pytaniach o to, jak postępować, co pozostaje do wyjaśnienia, do czego może doprowadzić nasze działanie? Kreatywne stawianie pytań, *heureza*, której pierwszym pomysłodawcą był Sokrates, staje się dziś na nowo jedną z podstawowych czynności metodycznych nauczyciela. *Heurystyka* uczy skutecznego zadawania pytań, przy czym pytanie zastępuje nauczanie o faktach i podawanie gotowych odpowiedzi. Dzięki pytaniom wzbudzamy u dziecka ciekawość, zakorzenioną bardzo często, zwłaszcza w przypadku najmłodszych uczniów, w fantazji, wyobraźni, a nie w dostępnej umysłowi wiedzy i doświadczeniu. Stąd też istotne jest, aby w procesie kształcenia nie eliminować przedwcześnie fantazji dziecka. Zajęcia, w których główny nacisk kładzie się na rozwijanie wyobraźni dziecka, wymagają odpowiednich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Powodzenie zależy przede wszystkim od umiejętnego inspirowania, czyli pobudzania wyobraźni dziecka w różnych kierunkach. Pomysłowość nauczyciela, jego zdolność do przekazywania uczniom uczuć i nastrojów, a więc ekspresja mimiczna, muzyczna, ekspresja gestu, a szczególnie ekspresja słowna wpływają decydująco na jakość i przebieg twórczego myślenia ucznia. Aby zachować oryginalną twórczość, należy dziecku zapewnić swobodę indywidualnych sposobów wypowiedzania się, zostawić wolny wybór wszystkich możliwych środków ekspresji, pozwolić na własny, każdemu właściwy styl pracy. Uczenie się powinno być procesem, który prowadzi – dzięki sile wyobraźni – do tworzenia nowych hipotez.

Ważną kwestią w budowaniu skutecznej pedagogii twórczości jest także radość z samego faktu uczenia się, a nie wyłącznie osiągnięć. Radość z osiągnięć jest bowiem krótka, podczas gdy zadowolenie ze zdobywania wiedzy może być

źródłem niewyczerpywalnym. Uczenie przez zabawę, któremu niezwykle dużo uwagi poświęcali psychologowie i pedagodzy związani z nurtem Nowego Wychowania, tacy jak C. Freinet, M. Montessori, L.S. Wygotski, ośmiela dziecko, tak by bawiło się pojęciami, ideami i materiałami oraz łączyło je, tworząc nowe kombinacje. Bawiąc się z dzieckiem, stwarzamy podstawy jego rozwoju, umożliwiającę wraz z wiekiem skuteczne eksperymentowanie, uczenie się na niepowodzeniach własnych, dostarczające odwagi zaczynania na nowo. W zabawie dziecko uczy się, że istnieją reguły, których należy przestrzegać; wychowanie przez zabawę stwarza dynamiczne warunki do nauki, stąd też stanowi jedną z najsilniej motywujących technik nauczania. Dla dzieci utalentowanych uczenie się przez zabawę jest wyzwaniem, może bowiem wyzwolić potencjał twórczy: fantazję, intuicję, spontaniczność, humor, emocje i wiedzę. W swoim ostatnim wykładzie „Zabawa i rozwój psychologiczny dziecka” L.S. Wygotski podkreślał znaczenie zabawy w najmłodszym wieku:

Zabawa tworzy dziecko. To właśnie w trakcie zabawy dziecko zawsze zachowuje się ponad swój wiek, wychodzi poza swoje codzienne zachowania, jest twórcze i kreatywne. Można powiedzieć, że w zabawie przerasta siebie o głowę. Związek pomiędzy zabawą a rozwojem należy porównać do związku pomiędzy nauką a rozwojem⁷.

W teorii Wygotskiego zabawa odgrywa w procesie edukacji podstawową rolę, dzieci są bowiem podczas zabawy bardzo mocno zaangażowane w wyobrażone sytuacje, w których z jednej strony przyjmują określone role, z drugiej strony zaś same wyznaczają obowiązujące w niej zasady. Kiedy na przykład bawią się w rodzinę, przyjmują określone role, które z góry determinują ich działania. Zabawa taka prowadzi zatem do większego poziomu samokontroli dzieci, gdyż wszystkie działania dzieci są określone przez zasady gry, które same sobie przecież stworzyły. Gdy dzieci angażują się w zabawę, ich skupienie i zaangażowanie w spełnienie zadania jest znacznie większe niż wtedy, kiedy przychodzi im wykonywać działania o charakterze akademickim, czyli wymyślane przez nauczyciela. Pedagogia kreatywności zakłada również rozwijanie u dzieci kategorii myślenia społecznego, a nie wyłącznie indywidualnego, tak aby umacniać poczucie przynależności i ukazywać wartość odpowiedzialności społecznej. Istotne jest również myślenie interdyscyplinarne, a nie wąskospecjalistyczne. Uczeń, tworząc własne struktury wiedzy, czerpie przecież z różnych dziedzin nauczania i kojarzy problemy z innymi, już wyuczonymi (przeżyтыми). Im więcej wiadomości wykorzystuje i łączy ze sobą, tym bardziej kreatywny staje się jego sposób myślenia. Dzięki temu może pozostawić za sobą to, co znane i pewne, i zacząć odkrywać nowe drogi.

⁷ L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, „Biblioteka Klasyków Psychologii”, tłum. B. Grell, WN PWN, Warszawa 2006, s. 86.

Dziesięć mitów związanych z kreatywnością i edukacją dzieci zdolnych

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia amerykańska psycholog E. Winner wydała pracę dotyczącą utalentowanych dzieci⁸, w której uzasadniała, że w dużej mierze badacze zajmujący się kreatywnością w procesie nauczania: pedagodzy, psychologowie, utrwalają pewne fałszywe stwierdzenia dotyczące uzdolnień. Stereotypy te stoją w sprzeczności z tym, do czego *de facto* dąży nauka, a mianowicie z traktowaniem człowieka w jego procesie rozwojowym jako całości, która nieustannie podlega różnym wpływom i sama również taki wpływ wywiera na innych i siebie samą. Spróbujmy wymienić kilka utartych mitów oraz fałszywych wyobrażeń dotyczących uzdolnień, przejawianych przez dzieci i młodzież, którym bardzo łatwo ulegają zarówno rodzice, jak i nauczyciele i wychowawcy.

Mit pierwszy: Talent, w odróżnieniu od wybitnych zdolności, obejmuje dziedziny artystyczne i sport. Dzieciom, które szczycą się niezwykłymi osiągnięciami w tych dziedzinach „przyczepia się” etykietkę „utalentowanych”, podczas gdy umiejętności intelektualne określa się z reguły „wybitnymi uzdolnieniami”.

To rozróżnienie jest moim zdaniem nieporozumieniem, gdyż cechy charakterystyczne wybitnych uzdolnień są identyczne jak w przypadku talentów artystycznych lub sportowych i są to: wczesna dojrzałość, indywidualny sposób uczenia się, nieodparte dążenie do wiedzy i osiągnięć.

Mit drugi: Dzieci wybitnie uzdolnione posiadają doskonałą pamięć, która sprawia, że mają większą niż inne dzieci możliwość osiągania sukcesów we wszystkich przedmiotach.

Tak zwane uniwersalne uzdolnienia, które mierzy się za pomocą testów inteligencji, rzadko mają naprawdę uniwersalny charakter. Wiele dzieci, które w jednej dziedzinie intelektualnej są wybitnie uzdolnione, w innej jest przeciętnych, a nawet może wykazywać pewne niepowodzenia.

Mit trzeci: Wybitne uzdolnienia są uwarunkowane wysokim IQ.

Testy inteligencji mierzą ściśle określone spektrum umiejętności. Wybitne uzdolnienia artystyczne czy sportowe nie muszą się ujawniać w teście na inteligencję. To samo dotyczy dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, które pomimo niskiego wyniku testu ogólnej inteligencji mogą przejawiać wybitne zdolności w pewnych dziedzinach (malarstwie, muzyce, zapamiętywaniu ciągów liczbowych itp.).

Mit czwarty: O wybitnych uzdolnieniach decydują wyłącznie predyspozycje genetyczne.

⁸ Zob. E. Winner, *Gifted Children. Myths and Realities*, Basic Books, New York 1996.

Mit ten ignoruje rolę środowiskowych uwarunkowań kształtowania zainteresowań dziecka, wzbogacania jego wiedzy i konstruowania umiejętności.

Diametralnie różny jest **mit piąty**: Wybitne zdolności są uwarunkowane wcześniej aplikowanymi przez rodziców i wychowawców ćwiczeniami umysłowymi.

To założenie ignoruje z kolei rolę czynników genetycznych. Intensywna praca jest rezultatem uzdolnień oraz wewnętrznej motywacji, skłaniającej dziecko uzdolnione do ćwiczeń i nauki.

Mit szósty: Dzieci wybitnie uzdolnione są produktem ambicji rodziców, którzy chcą wzmocnić własne ego dzięki sukcesowi dziecka.

Rzecz może być jednak zgoła odwrotna. Nadmierne ambicje rodziców mogą przecież łatwo zniszczyć talent dziecka. Właściwa atmosfera domu, prawidłowe relacje z rodzicami mają większy wpływ na sukcesy dziecka niż szkoła. Wielu utalentowanych uczniów osiągnęło sukces nie dzięki szkole, ale mimo niej.

Mit siódmy: Wybitnie uzdolnione dzieci przewyższają inne w dziedzinie rozwoju moralnego, duchowego i fizycznego.

Pogląd ten bywa przeciwstawiany innemu radykalnemu stwierdzeniu, jakoby dzieci utalentowane intelektualnie były „odludkami”, „pyszałkami”, z reguły niewysportowanymi ze względu na swoje dziwaczne zainteresowania. W rezultacie tego fałszywego sądu dziecko wybitnie zdolne albo jest w społeczeństwie idealizowane, albo niedoceniane.

Mit ósmy: Wszystkie dzieci mają jakieś wybitne zdolności.

Oznaczałoby to, że wszystkie uczą się tak samo łatwo i mogą się wykazać wybitnymi talentami w sprzyjających okolicznościach. Ten egalitaryzm, reprezentowany przez niektórych nauczycieli może i często prowadzi do marginalizowania potrzeb dzieci utalentowanych, które szkoła traktuje według ściśle ustalonego schematu postępowania, zgodnie z którym nie nagradza się i nie docenia specjalnych potrzeb uzdolnionych, aby „nie przewróciło się im w głowie”. Szkoła zapomina przy tym często, że w przypadku dziecka uzdolnionego pozytywne wzmocnianie motywuje, a brak nagrody odczytywany jest jako dotkliwa kara. Trudno wyobrazić sobie sytuację, w której uczeń szczególnie uzdolniony spychany do roli przeciętnego, pomijany, lekceważony, niedostatecznie motywowany będzie odczuwał wewnętrzną potrzebę osiągnięcia wysokich celów niejako pod prąd.

Mit dziewiąty: Dzieci wybitnie uzdolnione będą kiedyś sławne.

Głosząc taki pogląd, nie docenia się wagi „wypalenia”, odwracania zainteresowań. Nie można zakładać, że uzdolnienia zawsze będą owocować osiągnięciami. Oprócz nich są też inne determinanty sukcesu, nie mniej ważne, takie jak rodzina, cechy osobowości, poziom motywacji, okoliczności zewnętrzne, istnienie bądź nie osób pomocnych itd.

Mit dziesiąty: Dzieci uzdolnione to samolubni indywidualiści.

Rzeczywiście dzieci wybitnie utalentowane mogą czasami mieć problemy w nawiązywaniu bliskich więzi z innymi. Jest to związane z ich ponadprzeciętną

wiedzą oraz dojrzałością intelektualną. Dzieci szukają w przyjaźni doskonałości: tych samych upodobań, zainteresowań, celów. Bezcenna staje się pomoc mądrego rodzica oraz nauczyciela, który potrafi nauczyć dziecko cenić innych także wówczas, gdy ci nie mają tych samych zainteresowań i nie są doskonali. Dzieci utalentowane bardziej niż inne potrzebują bowiem przyjaciół, z którymi mogłyby dzielić radość z sukcesów.

Badania wykazują, że **zdolne dzieci często cechuje syndrom braku osiągnięć**. Okazuje się, że o sukcesie czy to w szkole, czy w przyszłej pracy zawodowej decyduje nie tylko wysoki wskaźnik rozwoju intelektualnego czy poziom wiedzy, ale też inne czynniki. Ważną rolę odgrywają tu zdolności twórcze, osobowość, motywacja, zdolność do wyznaczania celów i dokonywania trafnych wyborów, odpowiedzialność za czyny i podejmowane decyzje, umiejętność rozpoznawania i oceniania swoich zdolności i pragnień. Cechy te nie są ostatecznie zdeterminowane w momencie narodzin, ale podlegają ćwiczeniu i wyuczeniu. Dlatego też nauczyciele powinni włożyć jak największy wysiłek w to, żeby je uwydatniać i wzmacniać.

Zadaniem nauczycieli i szkoły jest wspomaganie pełnego rozwoju dzieci, szczególnie tych zdolnych, które potrzebują dodatkowej stymulacji, aby ujawnić i rozwinąć swe możliwości. Zadaniem szkoły jest nie tylko uczyć, ale też wychowywać i wpajać różne wartości. Przygotowanie do życia nastawionego na zmianę, umiejętność szybkiego znajdowania się w nowej sytuacji, rozwijanie wyobraźni, innowacyjnego myślenia.

Od lat trwa spór przedstawicieli różnych podejść do nauczania zdolnych dzieci. Jedni twierdzą, że dla optymalnego rozwoju korzystniejsze jest nauczanie w specjalnie do tego przeznaczonych szkołach. Przeciwnicy uważają, że trafniejsza jest edukacja w szkołach masowych ze względu na możliwość rozwoju społecznego i kontaktowania się z uczniami przeciętnymi. Należy bowiem traktować ucznia zdolnego całościowo – jako istotę nie tylko inteligentną czy twórczą, ale też społeczną, emocjonalną, duchową. Uczniowie ci niewątpliwie potrzebują wsparcia i zrozumienia zarówno ze strony nauczycieli, jak i rodziców.

Optymalne metody i formy pracy z uczniami zdolnymi

Specjalna opieka nad uczniami zdolnymi jest często postrzegana jako kontrowersyjna. Budzi emocje zarówno wśród zwolenników, jak i przeciwników poglądu, że nawet najzdolniejszym potrzebna jest troska, a często wyraźna pomoc. Tymczasem z gromadzonych danych⁹ wynika, że wiele dzieci zdolnych

⁹ Por. Euridice, *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*, tłum. E. Kolanowska, FRSE, Warszawa 2008.

pozbawionych właściwej opieki pedagogicznej i do tego jeszcze postrzegających niechęć otoczenia wobec siebie nie rozwija się na miarę swoich możliwości.

Rozpoczynając pracę edukacyjną i wychowawczą z uczniami wybitnie uzdolnionymi, należy przede wszystkim dobrze rozeznaczyć ich potrzeby i ustalić zgodny z nimi plan działania. Dobór treści, metod nauczania, form organizacyjnych dydaktyki oraz oddziaływań wychowawczych jest niezwykle ważny, ale jak pokazuje rzeczywistość polskich szkół – bardzo często bagatelizowany lub wręcz niezauważany.

W zakresie **pracy dydaktycznej** postuluje się wprowadzenie metod badawczych i problemowych przy uwzględnieniu indywidualnych możliwości, zainteresowań oraz potrzeb ucznia. Podkreśla się konieczność formułowania takich zadań, które miałyby optymalny poziom trudności i motywowały ucznia dzięki odpowiednio wprowadzonej ocenie. Ważne jest, by nawiązując do indywidualnych predyspozycji ucznia, umożliwić mu pełny rozwój zdolności, a więc w przyszłości zapewnić efektywne społeczne działanie. Praca dydaktyczna, w której toku uwzględnia się zdolności uczniów, może być prowadzona w rozmaitych strukturach organizacyjnych i począwszy od klas i szkół dla uzdolnionych, przez specjalne programy i indywidualny tok pracy do wielopoziomowego nauczania w typowych zespołach klasowych. Jeśli chodzi o **warunki wychowawcze** stworzone przez szkołę, to należy dążyć do właściwej i bezstronnej postawy wobec dziecka zdolnego, tolerancji dla jego ewentualnej nietypowości w zachowaniu, docenić samodzielność jego myślenia i działania, oryginalność w rozwiązywaniu zadań. Trzeba się też ustrzec przed traktowaniem go jako uciążliwego członka zespołu klasowego, który albo za dużo wie, albo za dużo chciałby wiedzieć. Wywieranie presji lub nadmierne chwalenie także są zbędne w pracy z dzieckiem zdolnym. Najlepszą metodą są życzliwa, poparta argumentami dyskusja oraz rzetelna i trafna ocena osiągnięć.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniem zdolnym można wyodrębnić kilka etapów:

1. **Organizacja wstępna.** Pracę należy rozpocząć od wytypowania uczniów zdolnych i wdrożenia ich do samodzielnej i indywidualnej pracy. Następnym etapem jest praca z całym zespołem podzielonym na podgrupy pracujące pod kierunkiem wybranych uczniów. Ważne jest, aby od początku nauki uczniowie wiedzieli, skąd i jakie informacje oraz instrukcje będą uzyskiwać, w jaki sposób będą kontrolowani i jak będą egzekwowane od nich wiadomości. Powinni samodzielnie proponować sposoby wykonywania pracy i podział zadań.
2. **Praca samodzielna i niezależna oraz w różnym stopniu indywidualna** – uczniowie realizują swój plan pracy indywidualnej i grupowej: pracują w czytelni, prowadzą eksperymenty, zbierają potrzebne materiały. Poza konsultacjami z nauczycielem, który może kierować pracą grup samodzielnie lub przez współpracujących z nim uczniów, odbywają się wspólne sesje poświęcone omawianiu przebiegu pracy i ocenie jej rezultatów.

3. **Podsumowanie wyników i sformułowanie wniosków** – sesja zamykająca. Uczniowie przygotowując się do niej, muszą krytycznie ocenić pracę własną i pracę innych. Zmusza ich to do nabywania i doskonalenia umiejętności, argumentowania, prezentowania własnego dorobku i poglądów, a co najważniejsze – nowych pomysłów.

W szkołach ponadpodstawowych obok omówionych wyżej form pracy wprowadza się i inne, np. letnie sesje, zespoły uczniów grupowane według zdolności i pracujące razem w czasie lekcji albo poza lekcjami, odrębne klasy i szkoły dla uczniów uzdolnionych. Do najczęściej wykorzystywanych form pracy organizacyjnej z uczniami o odmiennym poziomie zdolności należą:

1. **Wzbogacanie** – polega ono na przystosowaniu nauczania do możliwości intelektualnych ucznia. Zwiększamy intensywność jego pracy, poszerzamy zakres wiedzy (wzbogacanie pionowe), dostarczamy w trakcie nauki większej liczby zadań o tym samym poziomie trudności (wzbogacanie poziome).
2. **Akceleracja** (przyspieszenie) – może przybierać różne formy: wcześniejszego rozpoczynania nauki, podwójnej promocji (przeskakiwania klas), szybszego przerabiania materiału, systemu nauczania bezklasowego, wcześniejszego kończenia szkoły i przechodzenia na następny szczebel nauczania.

Te formy pracy są odpowiednie dla dzieci dojrzałych emocjonalnie, społecznie i fizycznie. Dobrze jest obejmować przyspieszeniem grupy dzieci, a nie pojedynczych uczniów (ze względu na zaistniałe w grupie więzi). Jednocześnie wiadomo, że stworzenie uczniom zdolnym możliwości pracy w odpowiednim dla nich tempie i otoczeniu motywuje ich do nauki i aktywności, a tym samym sprzyja osiągnięciu dobrych wyników.

1. **Grupowanie:**

- Grupowanie według poziomu zdolności. Podstawą tworzenia grup jest poziom umiejętności szkolnych. Zajęcia z różnych przedmiotów planuje się tak, aby odbywały się równocześnie. Każdy nauczyciel prowadzi zajęcia na różnym poziomie, a uczniowie uczą się u wybranego nauczyciela w zależności od swoich umiejętności. Podstawową wadą takiego grupowania jest zbytne podkreślanie różnic indywidualnych oraz zmniejszanie efektywności nauczania w grupach jednorodnych.
- Grupowanie według rodzaju zdolności, tzw. grupowanie przedmiotowe. Uczniowie są podzieleni na grupy ze względu na stan zaawansowania w zakresie przedmiotu. Stan wiedzy, zainteresowań i uzdolnień decyduje o przydziale do określonych grup w obrębie danego przedmiotu. W stosunku do młodszych uczniów właściwsze jest przy tym grupowanie według poziomu zdolności, a w stosunku do starszych – grupowanie według rodzaju zdolności. Grupowanie może mieć miejsce zarówno na zajęciach lekcyjnych, jak i poza lekcjami.
- Specjalne klasy i specjali nauczyciele. Nauczyciele zbierają się z uczniami kilku klas lub szkół na różnego rodzaju zajęciach dodatkowych. Ucznio-

wie ci część czasu spędzają w typowych klasach, a część – w zespołach tematycznych.

- Ciągi klas na tym samym poziomie nauczania. Skupiają one uczniów o odmiennych poziomach zdolności.
 - Odrębne szkoły dla szczególnie uzdolnionych w różnych przedmiotach nauczania, np. szkoły średnie o profilu matematycznym lub szkoły dla uczniów uzdolnionych artystycznie (plastyczne, muzyczne itd.).
2. **Nauka indywidualna** – łączy się z nią organizowanie różnych form opieki nad wyróżniającymi się uczniami w klasie lub szkole, a także podczas zajęć pozalekcyjnych i pozaprogramowych – aż do nauki indywidualnej włącznie.
 3. **Konsultacje** – zadaniem konsultantów jest wskazywanie nauczycielom sposobów pracy z dziećmi o różnym poziomie zdolności.
 4. **Doradztwo** – stosowane jest wobec uczniów o szczególnych zdolnościach i specjalnych potrzebach.

Uczniowie zdolni mają ze względu na specyficzne właściwości intelektualne i osobowościowe odmienne od swych rówieśników potrzeby rozwojowe. Zaspokojenie tych potrzeb wymaga też odpowiedniego, dostosowanego do nich sposobu nauczania. Tworzenie klas wyselekcjonowanych według kryterium zdolności budzi zastrzeżenia ze względu na to, że opiera się na segregacji na lepszych i gorszych. Umieszczanie uczniów zdolnych w klasach wyższych niż odpowiednie dla ich wieku, powoduje z kolei zakłócenia procesów przystosowania i rozwoju społecznego. Intelktualnie uzdolnieni uczniowie wymagają organizowania indywidualnych zajęć stymulujących ich rozwój. Na pewno nie wolno pozostawiać uczniów zdolnych własnemu losowi, gdyż wiąże się to nie tylko ze stratą dla nich samych, ale i dla ich otoczenia.

Ogólne zasady organizacji pracy ucznia zdolnego są następujące:

1. Utrzymać wysoki poziom stawianych mu zadań i zapewnić, że będzie widział sens zajmowania się nimi.
2. Uczyć obszerniejszego materiału lub nawet innego albo stawiać mu specjalne cele, np. udział w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, redagowanie gazetki szkolnej, pomoc kolegom w nauce.
3. Uczenie powinno być zbliżone do procesu badawczego i być dla ucznia wyzwaniem intelektualnym.
4. Osiągnięcia (tylko poważne) – powinny być docenione dobrze dobraną i uzasadnioną nagrodą.
5. Wszystkie pomysły i prace ucznia należy traktować z powagą i życzliwością.
6. Wszystkie zasoby intelektualne i materialne szkoły powinny być do dyspozycji uczniów szczególnie zdolnych. Szkoła na co dzień powinna współpracować z rodzicami uczniów zdolnych, aby wspomagać rodziców w rozwijaniu zdolności dzieci.

7. Wszelkie działania szkoły są w pełni skuteczne, jeżeli są zintegrowane z pracą wychowawczą w domu. Dlatego konieczne są współpraca i wspieranie się w podejmowanych poczynaniach, a niekiedy wzajemna pomoc. Potrzeby te wynikają z faktu, że to rodzice na ogół wcześniej rozpoznają możliwości i potrzeby dziecka, a także wypracowują określone sposoby opieki nad rozwojem jego zdolności. Szkoła powinna więc nawiązać z nimi kontakt i korzystać z ich wiedzy, doświadczeń i osiągnięć, organizując opiekę nad uczniem. Wzajemne współdziałanie jest ważne również wtedy, gdy dopiero w szkole dochodzi do rozpoznania szczególnych zdolności ucznia, wiąże się to wówczas z pomocą w zrozumieniu specyfiki oczekiwań i możliwości ucznia zdolnego, we wspólnym poszukiwaniu optymalnych form opieki rodzicielskiej nad rozwojem zdolności dziecka.

Liczne eksperymenty¹⁰ wskazują, że aktywne postawy umysłowe wywołują tylko te sytuacje szkolne, które wprowadzają uczniów w stan intelektualnego zakłopotania, budzą spontaniczną ciekawość otaczającego świata na lekcjach. Umiejętność stworzenia sytuacji, w której pojawi się problem do zbadania, wymaga od nauczyciela mistrzostwa w zawodzie. Sprawia, że uczniowie nie przychodzą do szkoły z obojętnością, rezygnacją, czy ze złością.

Dzisiejszy świat jest przepełniony licznymi konfliktami, problemami mnożącymi się zarówno w wymiarze globalnym, jak i jednostkowym. Można zauważyć, jak zanikają tradycyjne normy i wartości, jak pogłębiają się wyobcowanie i osamotnienie człowieka. Wytwory ludzkiej inteligencji, które miały być wyrazem jego wolności i mocy tworzenia, w konsekwencji wolność tę często ograniczają, człowiek stał się bowiem niewolnikiem żądzy zdobywania i posiadania. Problemy te odciskają swoje piętno na naukach o wychowaniu. Tradycyjna triada celów edukacji ulega zmianie. Przez lata programy edukacyjne ukierunkowane były na przekazywanie uczniom informacji, umiejętności i kompetencji. Kompetencje były zatem celem ostatnim. Dziś coraz częściej wzorem krajów anglosaskich mówi się o kompetencjach kluczowych, czyli stanowiących punkt wyjścia dalszych działań edukacyjnych.

O ile dla dydaktyki ta zmiana wiąże się z planowaniem szczegółowych rozwiązań metodycznych, o tyle dla działań wychowawczych kompetencje pozostają, jak się wydaje, punktem dojścia. Dla pedagogiki znaczenie ma bowiem nie tylko to, jaka jest osobowość człowieka teraz, lecz także to, jaka ona być może. Stąd też rodzą się pytania: jaka szkoła może właściwie kształcić i wychowywać? Czy jest w dzisiejszej szkole miejsce dla poszukiwania nie tylko wiedzy, ale i odpowiedzi na najważniejsze pytania egzystencjalne? Jeśli chcemy odpowiedzieć na te pytania i jednocześnie jesteśmy przekonani, że warto je stawiać, jeśli jesteśmy

¹⁰ Por. A. Hłobił, *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Impuls, Kraków 2010; K.J. Szmidt, *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Impuls, Kraków 2003.

zdania, że przyszłość zależy od nas i że nasze działanie nauczycielskie jest w stanie zmieniać bieg rzeczy, potrzebujemy pedagogiki innej niż tradycyjna. Jak mawiał J. Dewey, tylko myślenie alternatywne burzy dotychczasowy porządek i daje pewność, że wszystko, co zastajemy, może ulec zmianie. Twierdził on także, że w szkole, w której uczeń nie zachowuje swojej podmiotowości, nie będzie się nigdy czuł dobrze. Będzie ona dla niego przymusem i obowiązkiem, a nie ostoją wolności i tworzenia¹¹.

Można zatem zapytać, jaka ma być dobra szkoła? Odpowiedź jest prosta i dlatego nie da się uniknąć pewnej oczywistości. Dobra szkoła daje uczniom możliwość podejmowania samodzielnych zadań, umożliwia rozwój krytycznego myślenia, gwarantuje miejsce dla dialogu, nowych idei i szacunku dla odmiennych wizji świata.

Nowe zadania, przed którymi stoją dzisiejsze systemy edukacyjne, należy zatem rozpatrywać w innym kontekście. Nie można wychowywać i jednocześnie nie uczyć, można jednak całkiem łatwo nauczać, nie wychowując. Można się także uczyć całe życie i pozostać niewychowanym. W szkole współczesnej musi się znaleźć miejsce nie tylko na przygotowanie młodego człowieka do pełnienia określonej społecznej roli, ale także na kształtowanie i rozwój jego dyspozycji intelektualnych i osobowościowych. Aby jednak szkoła działała odpowiedzialnie, w odpowiedni sposób musi być przygotowany nauczyciel.

Obok wszystkich formalnych kryteriów nie można pominąć rzeczy równie istotnej, a może jednej z ważniejszych. Instytucje kształcące nauczycieli powinny ukierunkować proces nauczania i uczenia się na pełną emancypację rozumu, na kształtowanie w adeptach zawodu nauczycielskiego nie tylko doskonałego przygotowania metodycznego, ale także gotowości do wątpienia, stawiania pod znakiem zapytania każdej prawidłowości, każdego rozwiązania. W zawodzie nauczycielskim, w pracy z człowiekiem nie ma bowiem algorytmów działania ani recepty na wszystko, a rzeczywistość szkolna pokazuje, jak często intuicja i mądrość są znacznie ważniejsze niż wyuczone schematy działania.

Kilka refleksji dotyczących społecznego aspektu uczenia się

Wiele teorii pedagogicznych i psychologicznych na temat uczenia się skupia uwagę na uczącym się podmiocie, przedstawiając go jako samotnego poszukiwacza. Dość wspomnieć tu o poglądach Platona, J. Locke'a, behawiorystów, badaczy Gestalt, J. Piageta. Można jednak zauważyć pewien mankament wielu ze wspomnianych tu teorii. Niedostatecznie podkreślają one znaczenie przyna-

¹¹ Por. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, tłum. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.

leżności ucznia do określonych społeczności. Uczniowie wchodzą w relacje z dorosłymi (rodzicami, wychowawcami, znajomymi itd.), z którymi się komunikują i od których otrzymują wskazówki i stymulacje. Oprócz tego czytają prasę, książki, oglądają telewizję i korzystają z Internetu. Etnograf Clifford Geertz zwrócił uwagę, że stawanie się odrębną indywidualnością zawsze odbywa się w określonych grupach społecznych lub kulturowych¹². Nauczyciel, wychowawca, rodzic nie jest już dla dziecka podstawowym głosem wiadomości, można je bowiem uzyskać dzięki alternatywnym źródłom, takim jak choćby telewizja informacyjna czy Internet. Ta niewątpliwie wielka zdobycz XX wieku urzeczywistnia przy tym ideę inkluzywnego charakteru wiedzy. Wiadomości są przekazywane coraz szybciej, coraz większej liczbie osób. Edukacja za pośrednictwem mediów pozwoliła na zdobywanie lub uzupełnianie wykształcenia milionom osób na świecie. Jednak mimo rozlicznych zalet, jakie można przypisać nowoczesnym metodom, technikom i narzędziom kształcenia, budzą one pewne wątpliwości i stanowią istotny punkt refleksji nad postępującym procesem dehumanizacji nie tylko życia szkolnego, ale życia człowieka w ogóle.

Refleksja nad rolą nowych technologii informatycznych w życiu jednostki i społeczeństw często przyjmuje przy tym formułę dychotomiczną – od skrajnego afirmowania do równie skrajnego negowania ich znaczenia. W moim przekonaniu niezwykle ważną kwestią staje się dziś tworzenie narracji pośredniej, czyli propagowanie idei refleksyjności, rozumianej przez socjologów jako

[...] zdolność społeczeństwa do krytycznego myślenia o samym sobie, dostrzegania zjawisk negatywnych, często patologicznych, ale także definiowania obecnych i przyszłych zagrożeń i podejmowania na podstawie takiej diagnozy środków zaradczych, powstrzymujących lub odwracających niekorzystne tendencje¹³.

Szczególną rolę w tworzeniu tej narracji mają pedagodzy, bowiem w społeczeństwie ryzyka edukacja nie tylko służy dostarczaniu wiedzy, rozumianej jako określone *quantum* wiadomości, umiejętności i nawyków, ale również kształtuje jednostkową świadomość, wyznacza wartości. Proces kształcenia przebiega zatem wspólnie z procesem wychowania jednostki zarówno dla dobra jej samej, jak i dla innych, wspólnie z innymi i ku innym.

Jak podkreślał J. Dewey, szkoła to społeczność, zbyt często jednak nauczyciele zapominają o tym, sadzając uczniów osobno w ławkach i nie dbając o interakcje w klasie szkolnej. Powstrzymuje to zarówno aktywność ucznia, jak i komunikację (wciąż dość powszechne jest karanie uczniów lub strofowanie ich za rozmowy podczas wykonywania wspólnych projektów bez refleksji ze strony nauczyciela, że przecież większość dorosłych będących współpracownikami komunikuje się ze

¹² J. Soltis, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, tłum. E. Jusewicz-Kalter, GWP, Gdańsk 2003, s. 83.

¹³ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2003, s. 579.

sobą, uzgadniając swoje stanowiska). Idąc tropem myślenia J. Deweya dotyczącym budowania szkolnej rzeczywistości, uważam, że zadaniem nauczyciela jest stworzenie optymalnych warunków pobudzających myślenie uczniów. Nauczyciel ma „wchodzić” w doświadczenie wspólne. W żadnym wypadku nie jest skuteczne ograniczanie się do mówienia uczniowi o nowej idei. Należy jej wspólnie z nim poszukiwać. Najlepszym sposobem przyswojenia sobie nowego materiału jest więc proces komunikacji, w którym uczeń pozostaje we wzajemnej relacji z nauczycielem i innymi uczniami podczas celowych działań lub badań, które wszystkich interesują.

Zaniedbanie edukacyjnych aspiracji dziecka może sprawić, że wykorzysta ono swą inteligencję i ciekawość świata w celach destruktywnych. Świat szybkich zmian potrzebuje ludzkiej kreatywności i zdolności. Jeśli w tych kategoriach będziemy postrzegać talenty każdego utalentowanego dziecka, obojętne, czy społecznie uprzywilejowanego, czy kulturowo zaniedbanego, zdrowego czy niepełnosprawnego, mogą się one stać bogactwem dla przyszłości.

Jak pisał amerykański pedagog E.O. Melby,

Jedną z najważniejszych rzeczy, jaką może zrobić nauczyciel, to po lekcjach wysłać do domu ucznia, który lubi siebie odrobinę bardziej, niż gdy rano przyszedł do szkoły¹⁴.

Mimo że często ludzka natura wchodzi w konflikt z głoszonymi teoriami, nie zwalniamy siebie z odpowiedzialności za kreowanie w sobie przestrzeni dla bycia dobrym nauczycielem, to znaczy tworzenia codziennej – niecodziennej umiejętności radykalnego bycia po stronie dziecka na jego drodze ku optymalnemu rozwojowi.

Summary

What does it mean to be a teacher?
About creating (extra)ordinary days at school

In the current educational situation it is both the role of the institution of school and the means of educational operation that are subjects to change. School is becoming a strategic institution for the informational, knowledge-based and engaged in lifelong learning society. The core of its existence lies not

¹⁴ E.O. Melby, *The Teacher and Learning*, Center for Applied Research in Education, Washington 1963, s. 73.

only in knowledge transfer, but most importantly in teaching the skill of living in a world of multiplicity and informational contradictions as well as in a world of a conflict of values and interests. In the new educational context the teacher is assigned to the role of a creator and executor of changes in the educational process. Creative and engaged in the transformation processes, the teacher is becoming the pillar of modern school and faces new tasks meant to make school more attractive and equip students with tools necessary to understand the learning society. Education in critical thinking offers an alternative to a drift toward post-modern relativism, by emphasizing that we can distinguish between facts and opinions or personal feelings, judgments and inferences, inductive and deductive arguments. The teacher should also show the young individuals the way to independence and responsibility in seeking and understanding their own place in the world.

Stanisław Palka

Rozpoznawanie, wyjaśnianie i rozumienie w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli klas początkowych

Wprowadzenie

Analiza pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli – ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli klas początkowych – wiąże się z określeniem nie tylko celów, treści i sposobów realizowania tej pracy, lecz także aktywności poznawczej nauczycieli związanej z próbami badań własnych, służących przede wszystkim rozpoznawaniu, wyjaśnianiu i rozumieniu faktów i zjawisk wchodzących w zakres dziedzin pracy nauczycieli. Rozpoznawanie, wyjaśnianie i rozumienie stają się składnikami aktywności zawodowej nowoczesnego nauczyciela, który tą drogą zarówno wzbogaca swoją **wiedzę** o obiektach poznania, z którymi styka się w codziennej pracy zawodowej, jak i zdobywa dane użyteczne do podejmowania w pracy dydaktycznej i wychowawczej **decyzji** służących skutecznemu, użytecznemu działaniu merytorycznemu i metodologicznemu, skierowanemu na poszczególnych uczniów i grupy uczniów (przede wszystkim na klasy szkolne). Warto zatem skupić uwagę na wymienionych składnikach – temu poświęcone są dalsze rozważania prowadzone w niniejszym tekście.

Praca dydaktyczno-wychowawcza

Terminem „praca dydaktyczno-wychowawcza” zwyczajowo w praktyce szkolnej określa się pracę związaną z nauczaniem i wychowywaniem skoncentrowanym na wychowywaniu moralnym czy moralno-społecznym lub pracę związaną z kształceniem i wychowywaniem. Faktycznie praca dydaktyczno-wychowawcza obejmuje:

- **kształcenie**, które składa się z nauczania, czyli kierowania procesem uczenia się, opanowywania wiadomości i umiejętności przez uczniów oraz z wychowania umysłowego (intelektualnego), w skład którego wchodzi przede wszystkim rozwijanie zdolności poznawczych (w szczególności myślenia) oraz zainteresowań poznawczych dzieci i młodzieży;
- **wychowywanie** – moralne (moralno-społeczne), estetyczne, zdrowotne (fizyczne);
- **samokształcenie**, głównie przygotowywanie uczniów do samodzielnego uczenia się;
- **opiekę** nad uczniami wymagającymi wsparcia (m.in. w przypadku deficytów rozwojowych, trudności szkolnych, braków w żywieniu, ubiorach);
- **profilaktykę** mającą na celu ochranianie uczniów przed negatywnymi zachowaniami, takimi jak agresja czy sięganie po środki odurzające.

Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli jest zatem procesem złożonym i odpowiedzialnym, mimo że uwaga, w szczególności w klasach początkowych, skoncentrowana jest na kierowaniu procesem opanowywania przez uczniów wiadomości i umiejętności. Realizacja tej pracy może przebiegać zgodnie z przyjętym przez nauczycieli podejściem (przyjętą orientacją dydaktyczną, orientacją wychowawczą) opartym na akceptowanych wartościach.

Podejścia w pracy dydaktyczno-wychowawczej

Analizując sposoby realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, można w znacznym uogólnieniu i uproszczeniu wyłonić omówione poniżej podejścia, mające uzasadnienia w przyjmowanych wartościach pedagogicznych i ideach edukacyjnych.

Pierwszą orientację można określić mianem **podejścia prakseologicznego** (lub **podejścia technologicznego**). Tu wartością są efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej, określane głównie przez cele dydaktyczne. Nauczyciele koncentrują się na uzyskiwaniu wysokich wyników przez wszystkich uczniów, którym stawia się te same wymagania, scharakteryzowane w programach dydaktycznych. To daje podstawy do zajmowania przez szkoły i klasy wysokich miejsc w konkurowaniu międzyszkolnym czy międzyklasowym, a także przez poszczególnych uczniów w obrębie klasy. Szczególnym tego przejawem są rankingi szkolne, a także procent uczniów określonej klasy kończących szczeble nauczania, np. w szkole podstawowej lub gimnazjum, którzy są przyjmowani do szkół wyższego szczebla, najlepiej uznanych za bardzo dobre, dające szansę studiowania na „elitarnych” kierunkach. Z tym podejściem wiąże się rygor systematycznej pracy uczniów i nauczycieli, wysokich wymagań, ciągłego kontrolowania, oceniania, motywowania.

Drugą orientację można określić mianem **podejścia humanistycznego**. Tu wartościami są: indywidualność każdego ucznia, jego osobisty, indywidualny

rozwój wynikający z możliwości, aspiracji, zainteresowań, talentów. Proces dydaktyczno-wychowawczy koncentruje się na dzieciach i młodzieży. Jest dostosowywany do uczniów, co wymaga zróżnicowania, indywidualizacji, współpracy nauczycieli z uczniami i rodzicami. To podejście cenne dla indywidualnego wzrostu uczniów wymaga dużego nakładu czasu, którego może zabraknąć, gdy priorytetem stają się efekty wynikające z takich samych, wysokich wymagań stawianych uczniom.

Oceniając opisane podejścia w pracy dydaktyczno-wychowawczej, w obu można znaleźć nie tylko elementy pozytywne pedagogicznie, ale i elementy negatywne. W podejściu prakseologicznym (technologicznym) można próbować uzyskiwać wysokie efekty określane przez ujednolicone dla wszystkich uczniów wymagania i oddziaływania metodyczne, ale traci się możliwość koncentracji na indywidualnościach, niepowtarzalnych cechach uczniów. W podejściu humanistycznym uwzględnia się sprzyjanie rozwojowi indywidualności uczniów, co wiąże się ze zmuszonym działaniem różnicującym, ale nie sprzyja to wysoce efektywnemu osiągnięciu rezultatów jednolicie określanych przez programy szkolne. Istnieje zatem potrzeba wiązania podejścia prakseologicznego z podejściem humanistycznym, co można określić mianem **podejścia komplementarnego**, które daje możliwość zmierzania do uzyskiwania pozytywnych efektów określanych przez ujednolicone wymagania oraz pozytywnych wyników związanych z oddziaływaniem indywidualnym, zróżnicowanym, dostosowanym do możliwości uczniów. Inaczej rzecz ujmując, można przyjąć, że to podejście stwarza szansę wiązania nauczania z wychowaniem. Stosowanie podejścia komplementarnego zależy od mistrzostwa pedagogicznego, psychologicznego nauczycieli, ale do takiego mistrzostwa trzeba długo dojrzewać. Każdy z wymienionych sposobów (każde podejście) wiąże się z poznawczą aktywnością nauczycieli.

Poznawcza aktywność nauczycieli – rozpoznawanie, wyjaśnianie, rozumienie

Aktywność poznawcza nauczycieli, szczególnie klas początkowych, jest zbieżna z aktywnością poznawczą badaczy pedagogicznych. Zarówno nauczyciele, jak i profesjonalni badacze starają się szukać odpowiedzi na pytania związane z obiektami poznania występującymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym, o ile jednak badacze profesjonalni mają na celu rozwijanie wiedzy naukowej, odkrywanie prawidłowości przyczynowo-skutkowych i korelacyjnych (uwarunkowań), o tyle nauczyciele zmierzają do uzyskania wiedzy, która jest niezbędna do podejmowania sensownych, korzystnych pedagogicznie decyzji praktycznych, związanych przede wszystkim z nauczaniem i wychowywaniem. Jedni i drudzy w poszukiwaniach odpowiedzi na pytania poznawcze uwzględniają następujące etapy:

- precyzują (określają) obiekty poznania – etap I,
- przyjmują cele poznania tych obiektów – etap II,
- określają sposoby realizacji celów (sposoby poznawania, sposoby badania) prowadzących do uzyskania odpowiedzi na pytania (problemy) – etap III.

Skoncentrujemy uwagę na aktywności poznawczej nauczyciela, w szczególności nauczyciela klas początkowych, prowadzonej według powyższych etapów.

Nauczyciel bierze pod uwagę poznawczą następujące składniki (obiekty) związane z nauczaniem i wychowaniem (etap I):

1. **Podmioty (osoby) procesu dydaktyczno-wychowawczego.** Odnosi się to przede wszystkim do uczniów. Niezbędne w pracy nauczyciela jest poznawanie cech uczniów, m.in. ich poziomu umysłowego, stanu zdrowia, zdolności, talentów, poziomu uspołecznienia, zainteresowań i zamiłowań, aspiracji, ewentualnych opóźnień rozwojowych, jąkania, lęków, zaburzeń wzrokowych i słuchowych, dysleksji, anoreksji, opóźnień w nauce, przejawów zachowań patologicznych, np. agresji. Nauczyciel dokonuje również samooceny, analizując swoje możliwości merytoryczne i metodyczne, poczucie podmiotowości, poziomu życzliwości, kontaktowości.
2. **Proces dydaktyczno-wychowawczy i jego efekty.** Wywoływany jest i kierowany przez nauczyciela w toku wielu zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych, szkolnych i pozaszkolnych. Na ten proces składają się: cele, treści, metody, formy kształcenia i wychowania, formy organizacyjne pracy uczniów (np. grupowa, indywidualna), środki dydaktyczne i wychowawcze (np. pomoce dydaktyczne), kontrola i ocena bieżących efektów pracy uczniów, rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej. Aktywność poznawcza nauczycieli w toku przygotowywania, prowadzenia, bieżącego kontrolowania i oceniania efektów pracy z uczniami stwarza możliwości dokonywania zmian w cyklu zajęć i w toku pojedynczych lekcji, co związane jest z możliwościami zmian w treściach, metodach, formach, środkach, tempie pracy czy zmiany poziomów wymagań w zależności od możliwości uczniów w danym czasie.
3. **Uwarunkowania procesu dydaktyczno-wychowawczego.** Proces ten i jego wyniki zależą nie tylko od umiejętności nauczyciela i możliwości uczniów, lecz także od szeregu czynników zewnętrznych, które mogą sprzyjać pracy nauczyciela lub mu przeszkadzać. Do czynników mających znaczenie (warunkujących) zaliczają się cechy:
 - środowiska rodzinnego uczniów (m.in. poziom kulturowy rodziców, patologie rodziny, aspiracje edukacyjne rodziców);
 - środowiska lokalnego szkoły (m.in. infrastruktura kulturalna, poziom bezrobocia);
 - środowiska szkolnego (m.in. baza szkolna, wyposażenie materialne, wielkość liczbowa klas, zmienowość);
 - środowiskarowieśniczegouczniów(m.in.poziomwspółdziałania,elementy patologii społecznej);

- mediów elektronicznych (m.in. oddziaływania pozytywne i negatywne Internetu, gier komputerowych).

Prowadzenie procesu dydaktyczno-wychowawczego wymaga poznania przez nauczyciela czynników warunkujących ten proces, zarówno tych wpływających na niego pozytywnie, jak i negatywnie.

W procesie aktywności poznawczej w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciele mogą się koncentrować na osiągnięciu celów (etap II), którymi są:

1. **Rozpoznawanie (diagnozowanie)** cech uczniów, efektów pracy uczniów, rezultatów własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz opiekuńczej i profilaktycznej, cech środowiska rodzinnego uczniów. Dzięki temu nauczyciele zyskują orientację w stanach rzeczy, która to orientacja stanowi oparcie w podejmowaniu decyzji dydaktycznych i wychowawczych, np. rozpoznawanie opóźnień w nauce szkolnej uczniów może umożliwić działania służące zmniejszaniu opóźnień, a także działania profilaktyczne; rozpoznawanie zdolności matematycznych uczniów może stanowić uzasadnienie dla różnicowania oddziaływań dydaktycznych z tego zakresu, m.in. w formie różnicowania zadań, indywidualizacji pracy uczniów. Rozpoznawanie związane jest z wcześniejszym opisem występowania cech, zjawisk, procesów.
2. **Wyjaśnianie** przyczyn oraz uwarunkowań zachowań uczniów, przyczyn i uwarunkowań przebiegów i efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, nauczyciel jest bowiem obserwatorem cech, zjawisk i procesów, które składają go do zadania pytania „Dlaczego?” (podstawowego zarówno w badaniach naukowych, jak i w poznaniu potocznym) i podobnych pytań o przyczyny (np. przyczyny negatywnego stosunku uczniów do nauki szkolnej), uwarunkowania (np. w jakim stopniu płeć uczniów różnicuje ich aktywność w pracy lekcyjnej). W wyjaśnianiu może nauczycielom służyć wykorzystywanie wiedzy teoretycznej – pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej – zdobywanej w toku studiowania i samokształcenia w trakcie pracy zawodowej. Znajomość przyczyn i uwarunkowań zjawisk dydaktycznych i wychowawczych jest podstawą podejmowania działań wzmacniających korzystne przejawy lub ograniczających, zmniejszających (terapeutycznych, profilaktycznych) te negatywne, niekorzystne.
3. **Rozumienie** (oraz związana z nim interpretacja) świata wewnętrznego (psychicznego, duchowego, emocjonalnego) poszczególnych uczniów, ich oczekiwań, nadziei, lęków, niepewności, braku wiary we własne siły, nadmiernego przeceniania własnych możliwości, jak również świata wewnętrznego poszczególnych rodziców, od których zależą zarówno kontakty emocjonalne z dziećmi w życiu rodzinnym, jak i związane z tym funkcjonowanie dzieci (uczniów) w środowisku szkolnym. Rozumienie w kontaktach z uczniami jest niezbędne nie tylko w poznawaniu uczniów w toku nauczania, lecz także – przede wszystkim – w toku ich wychowywania,

rozumienie uczniów (i rodziców) jest bowiem mocną podstawą podejmowania przez nauczycieli celnych decyzji w nauczaniu i wychowywaniu.

Rozwiązywanie i wyjaśnianie w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli (etap III) odbywa się głównie z wykorzystaniem:

1. **Obserwacji** (nauczyciele obserwują w toku lekcji, przerw, zajęć pozalekcyjnych zarówno pojedynczych uczniów, jak i ich grupy; czynią to nie incydentalnie, lecz przez wiele tygodni i miesięcy, co daje pewniejsze dane do analiz).
2. **Wywiadu** z uczniami, innymi nauczycielami, rodzicami (w toku wywiadu – rozmowy kierowanej – nauczyciele zyskują dane niedostępne codziennej obserwacji).
3. **Ankiety** wypełnianej przez rodziców (dzięki danym zebranych za pomocą kwestionariusza ankiety nauczyciele zyskują informacje równocześnie od wielu rodziców, np. na temat pomocy, którą otrzymują uczniowie ze strony rodziców).
4. **Testów** (głównie dotyczących osiągnięć szkolnych, wiadomości i umiejętności; dzięki nim nauczyciel dokonuje pomiaru pedagogicznego).
5. **Analizy dokumentów** (nauczyciel może sięgać do dokumentacji szkolnej poszczególnych uczniów, dowiadując się o cechach tych uczniów i ich rodziców).
6. **Technik socjometrycznych** (dzięki nim nauczyciele w działalności wychowawczej zdobywają dane o pozycji poszczególnych uczniów w klasie oraz o cechach całych klas, np. o ich zwartości, spistości ze względu na nieformalne kontakty międzypersonalne, koleżeńskie).

Wyjaśnianiu służą tzw. empiryczne badania ilościowe. Te jednak w niewielkim stopniu pomagają w rozumieniu – tu użyteczne jest podejście humanistyczne, jakościowe (empiryczne badania jakościowe). Nauczyciel pragnący zrozumieć wewnętrzny świat uczniów stara się wczuć w sytuację życiową, osobistą poszczególnych osób, a zatem wykorzystywać empatię, być „na równi” z nimi, postrzegać świat życia „oczami uczniów”. To wymaga dialogu z poszanowaniem stanowiska partnerów oraz ich podmiotowości, czemu służą swobodne wywiady, prowadzone w życzliwej atmosferze, w poczuciu wzajemnego akceptowania. Dla zrozumienia (i interpretowania) są także przydatne metody **analizy dokumentów osobistych** (np. pamiętników, listów) oraz **analizy wytworów uczniów**, np. analizy rysunków, wierszy, opowiadań. Dzięki nim odsłania się subtelny świat przeżyć i doznań uczniów, co wspomaga oddziaływanie wychowawcze, opiekuńcze i profilaktyczne podejmowane przez nauczycieli.

Rozwój i stawanie się nauczycielem

Przedstawiony wyżej zarys funkcjonowania dydaktyczno-wychowawczego nauczycieli, w tym nauczycieli klas początkowych, zawiera przesłanie, że

bycie efektywnym, twórczym nauczycielem wymaga obok przygotowania merytorycznego oraz metodycznego (dydaktycznego) także przygotowania i gotowości do podejmowania aktywności poznawczej, niezbędnej w rozpoznawaniu, wyjaśnianiu i rozumieniu faktów, zjawisk i procesów występujących w praktyce szkolnej. Gotowość poznawcza wzmocni się, gdy w pracy dydaktyczno-wychowawczej respektowana będzie **podmiotowość** (posiadanie przeświadczenia o możliwości wywierania wpływu) nauczycieli oraz uczniów i rodziców. Uzyskiwanie walorów merytorycznych, metodycznych i poznawczych (metodologicznych) może być osiągnięte w toku:

- kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, w których osiąganie tych wyników jest cenione oraz realizowane przez nauczycieli akademickich dających żywe świadectwo owych walorów, wszak poziom kształcenia na przykład nauczycieli klas początkowych zależy od poziomu i wzorów nauczycieli akademickich;
- samokształtowania nauczycieli w toku całej pracy zawodowej;
- wymiany doświadczeń nauczycieli polskich z nauczycielami innych szkół polskich oraz nauczycielami zagranicznymi w Polsce i za granicą;
- podejmowania przez nauczycieli działań nowatorskich, prób eksperymentalnych, „badań w działaniu”, wspólnie lub w konsultacji z pracownikami naukowymi wyższych uczeni;
- bieżącego zapoznawania się z publikacjami książkowymi i artykułami w czasopiśmie z zakresu nauczanego przedmiotu, jak również z literaturą zawierającą – przystępnie ujęte – treści metodologiczne; można tu zakwalifikować także publikacje własne nauczycieli, wszak nie straciły na wartości idee związania teorii z praktyką szkolną.

Próby realizacji tych form i metod kształtowania i samokształtowania nauczycieli zależą (mogą zależeć) w znacznym stopniu od samych nauczycieli – osób będących (osób, które powinny być) znaczącymi podmiotami życia społecznego w Polsce.

Summary

Recognising, explaining and understanding in the didactic and educative work of the early-age teachers

Recognising, explaining and understanding become the components of the modern teacher's working activity. He uses them to enrich his knowledge on the cognition objects that he comes across in his daily work as well as to gain some data that facilitates a decision-making process in his didactic and educative

work. Gained knowledge serves him to effectively and useably operate both essentially and methodologically among certain groups of students (mostly school classes). These components are then worth-considering and this is what the author does in the text above.

Wiesława Leżańska

Rozwój zawodowy a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji

Podjmując rozważania na temat zależności rozwoju zawodowego nauczyciela wczesnej edukacji od jego poczucia podmiotowości, spróbuję tok tych rozważań prowadzić w trzech obszarach: po pierwsze, wyjaśnić, czym jest poczucie podmiotowości nauczyciela, po drugie, objaśnić, czym jest rozwój zawodowy, i wreszcie po trzecie, odpowiedzieć na pytanie o to, **czy poczucie podmiotowości sprzyja rozwojowi zawodowemu nauczyciela.**

W refleksji pedagogicznej pojęcie podmiotu nieodłącznie wiąże się z ideą człowieczeństwa w jego pełnym wymiarze. Nie sposób jednak przy próbie definiowania podmiotowości nie odnieść się do koncepcji filozoficznych, które odwołują się do oświeceniowej idei rozumu i wolności człowieka. Idea podmiotu stanowi fundament współczesnego indywidualizmu, który postrzega człowieka jako suwerennego autora własnego czynu. Dlatego podmiotowość najczęściej definiuje się jako uświadomioną działalność, inicjowaną i rozwijaną przez jednostkę według jej własnych wartości i standardów.

Podmiotowość odwołuje się do kategorii świadomości, a dokładniej samoświadomości lub samowiedzy. To dzięki niej uświadomiamy sobie i przeżywamy siebie jako sprawcę, który samostanowi, samospelnia siebie, czyli przeżywa siebie jako niepowtarzalne, podmiotowe Ja.

Samoświadomość jest terminem wieloznacznym, który w języku potocznym ma wiele synonimów, takich jak samopostrzeganie, samoocena, samoobserwacja, autorefleksja. W teorii poznania najczęściej definiowane jest jako doświadczenie wewnętrzne lub autorefleksja. W psychologii przez samoświadomość rozumie się poznanie samego siebie, własnych przeżyć, stanów i dyspozycji psychicznych.

Znaczenie samoświadomości w życiu człowieka rozważają K. Obuchowski i J. Koziół. Samoświadomość w koncepcji Obuchowskiego jest kategorią, która programuje postępowanie człowieka i jest najważniejsza w formowaniu jego podmiotowych standardów walucji.

[...] aby człowiek mógł się rozwijać jako osoba, a rzetelna satysfakcja sankcjonowała jego działania, powinien spostrzegać: **siebie** jako źródło swojego postępowania, **cele własne** jako przedmiot swoich intencji, **świat** wokół jako szansę swoich możliwości. Poglądy te składają się na **podmiotowy** standard walucji. [...] Towarzyszą mu zwykle takie kategorie, jak: **podmiotowość**, **autonomia**, **sens życia** [wyróżn. – W.L.]¹.

Transgresyjna koncepcja człowieka J. Kozielskiego życie i rozwój człowieka traktuje jako wypadkową wzajemnych oddziaływań środowiska, osobowości oraz działania jednostki, którym kierunek nadają jej **świadomość i wola**. Podobnie jak Obuchowski, Kozielski podkreśla zjawisko **intencjonalności**, które decyduje, że człowiek w procesie działania tworzy nowe wartości zaspokajające jego pragnienia. Działania, w których człowiek **świadomie** przekracza dotychczasowe granice, Kozielski nazywa transgresyjnymi. Do takich działań skłania człowieka motywacja hubrystyczna, rozumiana jako trwałe dążenie do potwierdzania i powiększania swojej wartości². Działania te są skierowane:

- Ku światu fizycznemu rzeczy
- Ku ludziom
- Ku wartościom symbolicznym
- Ku sobie³.

Samoswiadomość zawodowa, która jest przedmiotem moich rozważań, przez Kozielskiego nazywana jest *hubris* zbiorową, grupową⁴. Reprezentuje ogół cech charakterystycznych, dzięki którym grupa (zawodowa) różni się od innych, posiada indywidualność i własną tożsamość.

W obszarze badanego problemu ważne miejsce zajmuje zagadnienie zawodowego funkcjonowania nauczycieli. H. Kwiatkowska wyróżnia trzy sposoby tego funkcjonowania: „bycie w roli, bycie autonomicznym podmiotem i bycie bezrefleksyjne”⁵.

Bycie w roli sprowadza się do rozgraniczania siebie jako osoby i jako nauczyciela. Rolę zawodową traktuje się jako zbiór zewnętrznie narzuconych wymagań. Spełnianie tych wymagań jest źródłem satysfakcji i daje poczucie pewności.

Bycie autonomicznym podmiotem to bycie nauczycielem, ale przede wszystkim bycie sobą, utożsamianie się ze swoim działaniem i branie za nie odpowiedzialności, a zatem uwolnienie się od roli na rzecz niezależności.

Bycie bezrefleksyjne to powierzchowne postrzeganie rzeczywistości pedagogicznej, pozbawione autorefleksji i pewności działań.

¹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, WN PWN, Warszawa 1993, s. 9–10.

² J. Kozielski, *Człowiek wielowymiarowy*, Żak, Warszawa 1996, s. 50.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 56.

⁵ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, IBE, Warszawa 1997, s. 74.

Starając się dobrze funkcjonować powinniśmy (nie tylko nauczyciele) kształtować w sobie postawę autonomiczną, ściśle związaną z postawą podmiotowości. Wysoka samoocena i akceptacja siebie są bowiem podstawą uczuć pozytywnych i zrównoważenia emocjonalnego. Sprzyjają zatem naszemu rozwojowi osobowemu i zawodowemu.

Przyjmuje się, że współczesna edukacja wyznacza nauczycielowi nową rolę – autonomicznego współrealizatora procesu kształcenia. Przyznając nauczycielowi status podmiotowy, uznaje się jego autonomię i sprawstwo, a zatem i odpowiedzialność za przebieg procesów wychowawczych, których jest zarówno uczestnikiem, jak i autorem.

Takie stwierdzenie każe się odwołać do badań psychologów, którzy twierdzą, że człowiek akceptuje zmiany zachodzące w jego społecznym środowisku w zależności od stopnia własnego udziału w ich wywoływaniu i powstawaniu. Oczywiście najpełniej akceptuje te, których sam jest twórcą. A zatem, pełna, twórcza identyfikacja stanowi jednocześnie projekcję osobowej struktury podmiotu na świat zewnętrzny, jest wyborem określonego uniwersum wartości i percepcją siebie jako wartości wobec innych ludzi.

Przyjmuje się zatem, że każdy nauczyciel jest w pewien sposób wolny i autonomiczny w swoim działaniu dzięki wolności poznania i wolności wyboru stylu bycia nauczycielem. Nadal jednak pozostaje swoistym narzędziem, uzależnionym od nacisków społecznego otoczenia oraz od wzorów i norm konsumpcyjnej kultury.

Jeden z najważniejszych poglądów psychologii humanistycznej głosi, że **autorstwo swojego życia jest koniecznym warunkiem samorozwoju człowieka. Na podmiotowość bowiem składają się trzy podstawowe elementy: specyficzna tożsamość człowieka; wyraźna indywidualność, wyróżniająca go spośród innych; fakt istnienia ważnej zależności między sobą samym a własną działalnością.**

Z punktu widzenia koncepcji humanistycznych (psychologicznych i pedagogicznych) nauczyciel jako osoba jest bytem autonomicznym bez zbędnych uzasadnień. Gdy przestaje mu zagrażać zniewolenie, znika konformizm, powstają warunki skutecznego rozwoju jego nauczycielstwa. Wolność nauczyciela nie jest jednak łatwa.

Jej aspiracją jest podmiotowe zaistnienie, a to łączy się z umiejętnością pogodzenia tego, co osobiste i prywatne, z tym, co społeczne i zewnętrzne [...]. Wolność nauczyciela wymaga odwagi w przeciwstawianiu się rzeczywistości (i sobie) i jednocześnie akceptacji rzeczywistości (i siebie). Wolność nauczyciela spełnić się więc może w przestrzeni między akceptacją a negacją, między ograniczaniem a spełnianiem, między możliwością a aktualnością. Wymaga intelektualnego dystansu i jednocześnie emocjonalnego zaangażowania⁶.

⁶ A.A. Kotusiewicz, *Nauczyciel w gminie. Metafizyka i empiria* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Spółeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, WSP, ZNP, Warszawa 2003, s. 214.

Autonomia i wolność umożliwiają nauczycielowi osobowe bycie w relacji z uczniami, co jest szczególnym wyróżnieniem jego profesji.

Na gruncie pedagogiki jako nauki o wychowaniu człowieka odczytywanie podmiotowości ma przede wszystkim aspekt praktyczny. Sprowadza się on do rozumienia i realizowania idei podmiotowości w działalności edukacyjnej.

Podmiotowość w wychowaniu można zatem rozpatrywać w trzech komplementarnych płaszczyznach:

- jako kwestię teoretyczno-badawczą;
- jako sposób organizowania wychowania opartego na dialogowej relacji między wychowawcą a wychowankiem;
- jako efekt tego procesu, w którym widzi się w jednostce osobę, pomaga w odzyskaniu poczucia własnej wartości, odśladania się zarazem podmiotowe istnienie⁷.

Znakomita większość nauczycieli posiada dzisiaj bardziej lub mniej sprecyzowane własne koncepcje pedagogiczne. Są one swoistą filozofią działania edukacyjnego. Ich własne projekty pedagogiczne ujawniają ich osobisty, oryginalny styl pedagogiczny, sposób porozumiewania się z uczniami, innymi nauczycielami i rodzicami. Można powiedzieć, że nauczyciele na swój sposób uczestniczą w procesie wychowawczym, angażując całą swą osobowość nie tylko na lekcjach, ale także w różnorodnych sytuacjach pozalekcyjnych. Często jest to przejaw wielkiej pomysłowości, twórczości, innowacyjności i dużej samoświadomości zawodowej. Fakt, że nauczyciele w swojej pracy **używają siebie**, pozwala ich odbierać jako autentycznych, zaangażowanych i interesujących. Dzięki temu potrafią skupić wokół siebie nie tylko uczniów, ale i ich rodziców, a nawet społeczności lokalne.

Nabieramy zatem pewności, że samoświadomość i podmiotowość sprzyjają rozwojowi zawodowemu nauczyciela.

Według filozofii społecznej J. Habermasa nauczyciele uzyskują pełniejsze i bogatsze rozumienie nauczania i swojej w nim roli w wyniku uwolnienia się świadomości od zbędnych ograniczeń. Nauczyciel, który zmienia swoją perspektywę, uwalnia się od poczucia własnych braków w zakresie umiejętności, uwalnia się też od nieuzasadnionych poglądów. Powstająca samowiedza wspomaga świadomość krytyczną, pozwalającą ocenić, że niewłaściwa, fałszywa perspektywa ogranicza rozumienie rzeczywistości. Wykonywanie czynności staje się zaś coraz mniej uświadamiane z powodu braku refleksji nad własnym działaniem, co jest przejawem ograniczonej świadomości⁸.

⁷ S. Ruciński, *Edukacja specjalna a filozofia* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Żak, Warszawa 2005, s. 458.

⁸ J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, tłum. z niem. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1983, s. 17 i n.

Zawód nauczyciela jest z całą pewnością zawodem specyficznym, wymaga specjalnych kompetencji. Według R. Kwaśnicy w odniesieniu do wszystkich zawodów, a więc także zawodu nauczyciela, można mówić o kompetencjach dwójakiego rodzaju: interpretacyjnych i realizacyjnych. Te pierwsze to doświadczenia (wartości, wiedza i umiejętności), które umożliwiają **czynienie świata zrozumiałym**. Dzięki tym kompetencjom nadajemy sens temu wszystkiemu, co dzieje się w naszym otoczeniu. One umożliwiają nam także formułowanie celów działania, dobieranie metod oraz dostrzeganie otoczenia i siebie samych jako warunków stanowiących ograniczenia i możliwości działania. Kompetencje realizacyjne natomiast to wiedza typu technicznego, warunkująca nasze umiejętności posługiwania się określonymi metodami i środkami działania. Zanim nauczyciel zastosuje owe zasady, metody czy techniki, musi się dowiedzieć, co warunkuje ich zastosowanie w określonej sytuacji edukacyjnej. Od tego bowiem będzie zależała jego efektywność zawodowa.

Rozumienie sytuacji edukacyjnych wymaga nie tylko samoświadomości, ale także gruntownej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym. Taka wiedza umożliwi nauczycielowi dostrzeganie i realizację zadań zawodowych na tle problemów nauki, kultury i życia społecznego.

Opierając się na tejszy wiedzy, nauczyciel powinien dysponować kompetencjami realizacyjnymi, czyli układami umiejętności zawodowych, rozumianych jako gotowość do skutecznego i sprawnego działania⁹.

Rozwój zawodowy nauczyciela polega zatem na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji interpretacyjnych i realizacyjnych przebiegającej od stadium wchodzenia w rolę zawodową, przez pełną adaptację do tej roli, ku fazie twórczego jej przekraczania; od inicjacji zawodowej po etap zwany umownie mistrzostwem pedagogicznym.

Coraz więcej dowodów empirycznych wskazuje dzisiaj, że rozwój zawodowy nauczyciela nie polega na zdobyciu pewnego poziomu wykształcenia, a potem tylko doskonaleniu się, lecz na ciągłym stawaniu się nauczycielem. Spotykamy zatem różne koncepcje faz rozwojowych, takie, dla których kryteria wyróżniania stanowią: etap edukacji, staż pracy, zdobyte doświadczenia, wiek nauczyciela, a także poziom jego samoświadomości.

Odnosząc się do roli zawodowej nauczyciela, mówimy o znacznym wychodzeniu poza zakres prostych wyuczonych czynności zawodowych. Płaszczyzna behawioralna nakłada się w tym wypadku z płaszczyzną normatywną, konstytuowaną przez oczekiwania, wzory, wartości, normy określonych grup społecznych, np. uczniów i ich rodziców.

⁹ R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3, s. 59–66.

Rola zawodowa w sposób oczywisty angażuje nie tylko czynności, ale i emocje. Pomiędzy nauczycielem a uczniem rodzi swoistą więź, leży u podstaw tworenia się poczucia identyfikacji z zawodem, a nawet tożsamości zawodowej.

Bo pełnić rolę to, wykonując te czynności, czuć się kimś identyfikującym się z nimi do tego stopnia, że brak możliwości ich pełnienia byłby postrzegany jako znaczące zubożenie osobowości. [...] Wyłącznie instrumentalne wyuczenie czynności, chociażby perfekcyjne, to zbyt mało, by realizować się w jakimkolwiek zawodzie. Bo właśnie szanse autorealizacji zależą od tego, czy jednostka czuje się osobą wyłącznie wykonującą czynności wyuczone w celu zabezpieczenia potrzeb życiowych, czy też kimś poprzez te czynności tworząco zmieniającym siebie i swoje otoczenie¹⁰.

Rozwój zawodowy jest przedmiotem rozważań wielu psychologów. Jedni usiłują wprowadzić periodyzację rozwoju zawodowego, inni odwołują się do cech osobowościowych jako stymulatorów rozwoju zawodowego, a jeszcze inni podkreślają rolę potrzeb człowieka w jego rozwoju zawodowym. W literaturze przedmiotu najczęściej odnajdujemy odwołania do koncepcji D.E. Supera. Uważa się ją za najbardziej dojrzałą i czytelną¹¹. Spośród jego teoretycznych założeń te wydają się najbardziej charakterystyczne:

1. Rozwój zawodowy jest postępującym, ciągłym i zwykle nieodwracalnym procesem. Wynika to faktu, że zawodowe profesje, kompetencje i sytuacje, w których ludzie żyją i pracują, zmieniają się z czasem i wraz z nabywaniem doświadczeń [...].
2. Rozwój zawodowy jest wzorcowym i przewidywalnym procesem [...].
3. Rozwój zawodowy jest procesem dynamicznym. Cecha ta wskazuje na związek między dotychczasowym repertuarem zachowań jednostki a zadaniami, które muszą być wykonane przez nią, a zawierają nowe wzory [...].
4. Czynniki obiektywne (obiektywność osobowościowych charakterystyk i obiektywność społeczna) odgrywają z wiekiem coraz większą rolę w rozwoju zawodowym jednostki.
5. Podstawę prawidłowego wyjaśniania zachowania zawodowego stanowi teza, że rozwój poprzez stadia życiowe jest czynnikiem współdziałania różnych wpływów. Czynniki biologiczne, psychologiczne, ekonomiczne i społeczne wpływają łącznie na wzory kariery zawodowej jednostki.
6. Satysfakcja życiowa i zawodowa zależy od zakresu, w jakim jednostka może w swojej pracy dać wyraz własnym zdolnościom, zainteresowaniom, wartościom i cechom osobowości. Gdy jednostka może je wyrazić w swojej pracy, ma ona poczucie samorealizacji, przynależności i stałości. Może bo-

¹⁰ M. Chodkowska, *Przygotowywanie do realizacji zawodu czy społecznej roli pedagoga w polskim systemie edukacyjnym? Stan faktyczny a potrzeby społeczne* [w:] M. Ochmański (red.), *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*, Warszawa 1997, s. 35.

¹¹ D.E. Super, za: K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Impuls, Kraków 2000, s. 168–170.

wiem pełnić taką rolę zawodową, która ją inspiruje i motywuje do aktywnej pracy.

7. Stopień satysfakcji wynikającej z pracy jednostki jest proporcjonalny do stopnia, w jakim zdoła ona dostosować do tej pracy swoje pojęcie „ja”, a proces adaptacji zawodowej stanowi narzędzie kształtowania się pojęcia „ja”¹².

Udział nauczyciela w życiu społecznym najpełniej realizuje się przez pełnienie roli zawodowej. Czynności zawodowe nauczyciela sprowadzają się przede wszystkim do nauczania, ale należy je rozpatrywać w kilku układach: pracy z uczniem na lekcji, zajęć pozalekcyjnych, organizacji czasu wolnego, współpracy z dorosłymi, czyli rodzicami, nauczycielami i nadzorem pedagogicznym.

U podłoża wielu współczesnych sporów odnoszących się do działań nauczyciela leżą dwie kontrastujące ze sobą koncepcje nauczania. Według pierwszej **nauczanie to rodzaj rzemiosła na podbudowie wiedzy naukowej**. Ma się ono składać z działań zasadniczo prostych, które można wyczerpująco opisać, podzielić na części składowe i kolejno opanować. Nazywa się tę koncepcję **techniczno-racjonalną**. Zakłada ona, że u podłoża działalności dydaktycznej pozostaje zamknięty zbiór nabytych umiejętności. Nauczanie zatem ma się składać z serii uchwytnej kompetencji ustalanych przez badaczy.

Według drugiej koncepcji **nauczanie jest sztuką**, działalnością, której nie da się rozłożyć na elementarne składniki i ćwiczyć jeden po drugim. Jest to koncepcja **profesjonalnego mistrzostwa**¹³. Traktuje ona uczących się i nauczających jako wiecznych poszukiwaczy, proces nauczania zaś – jako otwartą zdolność, której z definicji nie można wyćwiczyć. Zwolennicy tej koncepcji¹⁴ podkreślają, że **działania można się uczyć tylko przez angażowanie się w działanie i refleksję nad nim**. Improwizacja, intuicja, wnikanie w swoje czynności to najważniejsze czynniki wiedzytwórcze.

Najnowsze trendy w zakresie edukacji nauczycielskiej spostrzegają nauczyciela, zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej, jako osobę i ten fakt jest najważniejszy. Nauczyciel ma określone cechy osobowościowe, lecz nie wspólną serię cech podobnych do kogoś jeszcze. Nauczyciel nie wykonuje tylko zawodu, ale pełni ważną rolę społeczną.

Wszystkie te założenia nabierają szczególnej mocy, kiedy mówimy o nauczycielu małych dzieci, tych, które dopiero rozpoczynają swoją drogę edukacyjną.

¹² D.E. Super, za: M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, Wyd. UW, Warszawa 1979, s. 21–23.

¹³ D. Fish, H.G. Broekman, *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 1, suplement.

¹⁴ Pisali o tym m.in.: D. Fish, S. Twinn, R. Purr, *How to Enable Students to Learn Through Professional Practice*, West London Press, London 1989; J. Kilpatrick, *Is Teaching Teachable?*, Boston 1987; D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco 1987.

Jeśli pierwszy nauczyciel, z którym styka się dziecko lub dorosły, jest słabo przygotowany i umotywowany, wówczas same podstawy, na których ma się opierać w przyszłości zdobywanie przez nich wiedzy, będą chwiejne¹⁵.

W literaturze pedeutologicznej często powraca opinia, że potrzeba nam dziś nauczyciela twórczego, mającego swobodę wyboru celów, trwającego w ciągłym rozwoju, wyposażonego w komplementarny system wartości kształtujący jego postawy, a także zdobyte kompetencje i kwalifikacje zawodowe, dzięki czemu będzie on skutecznie wykonywał postawione przed nim zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Mamy jednak świadomość, że ten poziom może osiągnąć tylko nauczyciel o wysokim poczuciu podmiotowości, rozumiejący potrzeby takiego działania dzięki autorefleksji i własnemu zaangażowaniu.

Każdy nauczyciel powinien stawiać sobie pytanie: „Czy i jak mogę sam w sobie wychowywać dobrego nauczyciela?”. Odpowiedzi można szukać w różnych płaszczyznach: powołania, samookreślenia zawodowego, identyfikacji z zawodem czy zwykłej ludzkiej odpowiedzialności.

Z punktu widzenia etyki zawodowej nauczyciel staje się moralnie odpowiedzialny wobec dziecka, wobec rodziców, wobec innych nauczycieli, jak również za wzór osobowy, jaki prezentuje sobą.

Jeżeli zatem w przedszkolu czy szkole nie chcemy tylko sprawnych wykonawców określonych zadań edukacyjnych, ale twórczych, zaangażowanych pedagogów, musimy umożliwić nauczycielowi osiągnięcie **tożsamości autonomicznej** (J. Habermas). Na poziomie tożsamości autonomicznej dokonuje się bowiem zrównanie powinności zawodowych ze zobowiązaniami moralnymi, jakie nauczyciel ma wobec siebie i wobec ucznia¹⁶. Stąd szczególna rola kształcenia nauczyciela nie tylko przygotowującego do zawodu, ale także wspomagającego rozwój w zawodzie. Można powiedzieć, że recepta jest prosta – trzeba tak konstruować programy, aby umożliwiały i ułatwiały nauczycielom poszukiwanie własnych dróg rozwojowych.

Jeżeli przyjąć, że dla nauczycieli wczesnej edukacji najlepszy będzie program oparty na zasadzie jedności poznania i działania pedagogicznego, to treści tego programu będą wynikały z charakteru poznania naukowego w pedagogice oraz ze specyfiki działania pedagogicznego.

Dzięki szerokiej wiedzy ogólnej, pedagogicznej i psychologicznej nauczyciel może dysponować układami umiejętności zawodowych, rozumianych jako gotowość do skutecznego i sprawnego działania, może posiadać zdolność prakseologiczną. Jednakże poza wiedzą kierunkową i specjalistyczną nauczyciel potrzebuje

¹⁵ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 153.

¹⁶ J. Habermas, *Teoria i praktyka...*, dz. cyt.

wyposażenia profesjonalnego, czyli wyposażenia w układy umiejętności potrzebnych do rozpoznania, konstruowania i rozwiązywania określonych sytuacji wychowawczych i dydaktycznych (np. umiejętności diagnozowania pedagogicznego, planowania działań własnych i wychowanków, kontroli i oceny realizacji założonych planów). Są to sytuacje potencjalne, zawsze jednak otwarte i twórcze, niezawierające skończonej liczby i kolejności czynności. Nauczyciel nie działa w sytuacjach powtarzalnych, dlatego trzeba go wyposażyć w umiejętności dostosowywania własnych czynności do zmieniających się sytuacji wychowawczych i dydaktycznych, w wiedzę z zakresu doboru metod i środków działania pedagogicznego oraz podejmowania właściwych decyzji pedagogicznych.

Dlatego w edukacji nauczycieli małych dzieci najlepsza wydaje się fuzja orientacji humanistycznych i funkcjonalnych. Można przyjąć, że są one bardzo bliskie sobie – obie zakładają koncentrację na jednostce, samodzielność poznawczą oraz kierowanie się planami. Niestety nadal nie uwzględnia się w sposób zadowalający problematyki kształtowania osobowości przyszłego nauczyciela oraz metod jego samokształcenia i motywowania do rozwoju zawodowego.

Orientacja humanistyczna podkreśla znaczenie sposobu porozumiewania się dorosłego z dzieckiem, formy interakcji zarówno dorosłego z dzieckiem, jak i dzieci między sobą. Pedagogika przedszkolna, inspirowana psychologią humanistyczną, opiera się na zasadzie dwupodmiotowości, proponuje interakcje dorosłego z dzieckiem jako współpracę, wspomaganie, uczenie się od siebie nawzajem. Zasada ta

[...] zakłada wzajemność i równowagę w „braniu” i „dawaniu”, zarówno przez nauczyciela, jak i przez dziecko; naprzemiennosc zajmowania pierwszej (inicjującej) i drugiej (przyjmującej) pozycji w organizowaniu aktywności¹⁷.

W podmiotowej formie interakcji nie ma miejsca na zakazy, nakazy, ograniczenia w swobodzie uczenia się i rozwoju. Nauczyciel z poczuciem własnej podmiotowości nie ma zatem problemu z taką organizacją procesu pedagogicznego. Pozwala mu na to również zakres posiadanych kompetencji.

W trzech płaszczyznach – emocjonalnej, poznawczej i działaniowej – kompetencje nauczyciela przedszkola rozpatruje S. Guz. Pierwsza oznacza, że nauczyciel umie zapanować nad grupą, nie obawia się sytuacji nowych, ponieważ ma poczucie ufności i wiary w siebie. Daje ono nauczycielowi satysfakcję z tego, co robi, a wobec dzieci przejawia się w bezwarunkowej akceptacji. Aspekt poznawczy oznacza, że nauczyciel ma:

- umiejętność obserwowania własnych działań i wszystkiego, co się dzieje w przedszkolu;
- wiedzę o sobie samym, głównie o własnych umiejętnościach i brakach;

¹⁷ S. Guz, *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, WSP TWP, Warszawa 1996, s. 91.

- szeroko rozumianą wiedzę o dziecku;
- wiedzę o środkach i metodach pracy z dzieckiem w przedszkolu.

Aspekt działaniaowy przejawia się natomiast w sposobach kontaktowania się z dzieckiem, w komunikacji werbalnej i niewerbalnej¹⁸.

W takim rozumieniu kompetencji nauczycielskich nie wystarczy być tylko sprawnym wykonawcą zadań edukacyjnych.

Swoistość zawodu nauczycielskiego polega właśnie na tym, że nie da się go sprowadzić tylko do kompetencji wykonawczych, do zamkniętego systemu zasad, metod i technik działania. Są one rzecz jasna potrzebne, ale aby nauczyciel mógł się nimi posługiwać, musi dobrze zrozumieć i zdefiniować sytuację edukacyjną, w której mają one zastosowanie. Zdefiniować sytuację edukacyjną to tyle, co zrozumieć siebie, osobę ucznia oraz sens powiązania, jakie dokonuje się między nimi w procesie wychowawczym,

Podstawowe aspekty bycia nauczycielem wczesnej edukacji to:

- **nieustanne działanie** (nauczyciel musi być ciągle aktywny w poszukiwaniu rozwiązań, sposobów skutecznego działania, w odnajdywaniu sposobów pracy z dzieckiem);
- **refleksyjność**, wyrażająca się w ciągłym analizowaniu swoich działań, weryfikowaniu tych działań w teorii pedagogicznej;
- **romantyczność**, przejawiająca się w tworzeniu autentycznych i głębokich spotkań z innymi ludźmi oraz w akceptacji dla drugiego człowieka;
- **preferowany styl pracy z dziećmi** i uświadomienie sobie tego, jaki styl pracy jest nauczycielowi najbliższy;
- **personalna teoria edukacyjna** wybrana przez nauczyciela na podstawie posiadanej wiedzy oraz doświadczeń zawodowych¹⁹.

Nauczyciel wczesnej edukacji – refleksyjny praktyk – potrafi poszukiwać sposobów zmiany zastanej rzeczywistości edukacyjnej oraz zmiany w relacjach z dzieckiem.

Relacje między nauczycielem i uczniem przeszły olbrzymią metamorfozę i w dzisiejszej praktyce edukacyjnej osiągnęły etap partnerstwa. Między nauczycielem i uczniem w procesie edukacyjnym zachodzą interakcje, których kreatorem najczęściej jest nauczyciel. On nadaje im kierunek, wywiera wpływ na kształtowanie się prawidłowego stosunku między nim a uczniem. **Im większy poziom podmiotowości nauczyciela, tym bardziej docenia on w uczniu jego podmiotowość.** Coraz częściej nauczyciele są zwolennikami swobodnej i twórczej atmosfery w szkole, w której samodzielny nauczyciel prowadzący lekcje autorskie może zmieniać ich przebieg w zależności od sytuacji edukacyjnej, jaka właśnie się zro-

¹⁸ S. Guz, *Edukacja przedszkolna...*, dz. cyt., s. 92–93.

¹⁹ B.D. Gołębiak, *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1, s. 14.

dziła, w której element przygody, improwizacji pobudziłby motywację uczniów do refleksji i własnych poszukiwań.

Twórczy nauczyciele, świadomi swojej podmiotowości, bez lęku kreują rzeczywistość szkolną i edukacyjną. Budują ją zgodnie ze swoim systemem wartości, wiedzą i doświadczeniem, a tym samym kreują siebie jako ludzi i jako nauczycieli. To wielka odpowiedzialność: wychowanie nie przez ideały i programy, lecz przez bycie wymaga wielkiej dojrzałości i samoświadomości tego, kto wychowuje. Taki styl wymaga nie tylko porozumienia, dialogu i partnerstwa z uczniami, ale także współdziałania z innymi nauczycielami i rodzicami.

Edukacja na szczeblu początkowym ma charakter specyficzny, ze względu na swoistość celów nauczania oraz specjalne właściwości psychiki dziecięcej (cehuje je niezwykła wrażliwość poznawcza i uczuciowa, estetyczna i moralna).

Na tym etapie edukacji stawiane są liczne pytania o system etyki zawodowej nauczyciela, która leży u podstaw wszystkich podejmowanych przez niego działań. Pojawia się głębokie przeświadczenie, że właśnie nauczycielom wczesnej edukacji nie wystarczą wiedza i profesjonalizm. Ich etyka zawodowa, podobnie jak literatura, powinna być taka sama, jak dla dorosłych, tylko lepsza. Wymaga tego rozwój dziecka: wrażliwego, plastycznego, intensywnie dojrzewającego.

Kształcenie zintegrowane w szczególny sposób sprzyja nauczycielowi w stosowaniu wielu różnych rozwiązań. Wymusza odejście od systemu *ex cathedra* i organizowanie pracy na przykład w małych grupach. Znakomitym rozwiązaniem, choć już nie najnowszym, nauczania podmiotowego jest system **twarzą w twarz** C. Rogersa. Jego **nauczanie nastawione na ucznia** (skoncentrowane na osobie – *person-centred approach*) ma sugerować pełne koncentrowanie się nauczyciela na obdarowywaniu ucznia mocą prawdziwego wpływania na własne losy. Dzieje się to za sprawą tworzenia właściwego klimatu usprawniającego rozwój ucznia. Nauczyciel-facylitator powinien ujawniać określone postawy i uczucia, które uczeń łatwo odczyta. Najważniejsze z nich to według Rogersa wrażliwość, empatia, zrozumienie itp. To one w dużym stopniu decydują o właściwej atmosferze współpracy między głównymi podmiotami procesu edukacyjnego²⁰.

Organizacja procesu kształcenia **twarzą w twarz** zmienia tradycyjne miejsce nauczyciela i uczniów, nie ustawia ich już po stronach przeciwnych i umożliwia kontakt wzrokowy ze wszystkimi. Zasada ta stwarza naturalne warunki do współpracy, pomagania sobie, lepszego poznawania siebie nawzajem, dzielenia się pomocami. W ten sposób ta prosta zasada może spowodować, że szkoła stanie się nie tylko miejscem rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, ale także miejscem przyjaznym dla ucznia i nauczyciela. W takiej koncepcji nauczyciel staje się bowiem przewodnikiem, a nie podstawowym źródłem wiedzy. Taka

²⁰ C.R. Rogers, *Zasady podejścia skoncentrowanego na osobie*, za: I. Gryniuk-Toruń, *Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 6–7.

organizacja procesu nauczania wymaga jednak od nauczyciela dużego poczucia podmiotowości, autentyczności i kreatywności.

Oczywiście dobrego funkcjonowania w zawodzie nie zapewni nauczycielowi tylko wysokie poczucie podmiotowości. Podstawowym wymogiem efektywności zawodowej jest szeroki zakres kompetencji. W literaturze pedagogicznej można spotkać różne ich klasyfikacje (wydaje się, że autorzy wręcz prześcigają się w ich nazewnictwie).

Powołana przez Komisję Europejską grupa robocza do stworzenia międzynarodowego modelu nauczyciela utworzyła dwie obszerne grupy kompetencji:

1. Kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania:

- umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie;
- umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się, tzn. nauczyciel:
 - ma być organizatorem procesu uczenia się;
 - ma uczyć ze swoich uczniów badaczy;
 - tworzy programy nauczania, stale się szkoli i doskonali, usprawnia swoją pracę, działa w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach;
 - jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie;
- umiejętność włączania technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów;
- umiejętność pracy w różnych zespołach (*team work*);
- umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania;
- umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami.
- umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów;
- umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

2. Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich:

- umiejętność wykształcenia u uczniów postawy obywatelskiej oraz społecznej;
- umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniów, który pozwoli im jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, co obejmuje:
 - motywację do nauki, nie tylko formalnej, objętej obowiązkiem szkolnym;
 - nauczenie uczenia się;
 - krytyczne przetwarzanie informacji;
 - posługiwanie się komputerem i korzystanie z wszelkich urządzeń cyfrowych;
 - twórczość i innowacyjność;
 - rozwiązywanie problemów;
 - przedsiębiorczość, współpracę z innymi;

- łatwość w komunikacji z innymi;
 - umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej;
- umiejętność wykorzystania wymienionych wyżej kompetencji ponadprzedmiotowych w czasie nauczania – uczenia się określonego przedmiotu²¹.

Tak szczegółowa lista kompetencji stanowi swoisty „model” nauczyciela europejskiego. Grupy kompetencji wynikają z przyjętych założeń o nauczycielu, który jest animatorem procesu kształcenia, intelektualistą dokonującym samodzielnych wyborów, twórcą własnego systemu wiedzy pedagogicznej i własnej sylwetki zawodowej.

Rozwój zawodowy nauczyciela to nic innego jak nabywanie kompetencji (umiejętności) z pierwszego i drugiego obszaru. Ich niezwykle utylitarny charakter każe postawić pytanie: Czy wyszczególnione grupy kompetencji wystarczy po prostu wyćwiczyć, czy niezbędnym warunkiem stawania się kompetentnym jest pełna świadomość? Pozwala ona bowiem na uwalnianie się od zbytecznych schematów i ograniczeń w integracji doświadczenia z praktycznym działaniem w celu skutecznego rozwiązywania problemów stojących przed konkretnym nauczycielem w konkretnej klasie szkolnej.

Nauczyciel wczesnej edukacji jest dla swoich wychowanków osobą szczególną. Dzięki temu ma możliwość wywierania na nich ogromnego wpływu. Od jego sposobu traktowania wychowanek może zależeć nie tylko cała dalsza kariera edukacyjna podopiecznego, ale także jego relacje ze środowiskiem. Odpowiedzialny nauczyciel jest zatem nastawiony na rozwój ucznia, a nie na zadanie, które trzeba zrealizować. Jest po stronie ucznia, a nie przeciw niemu.

Taki sposób bycia może przyjąć nauczyciel, który szanuje podmiotowość ucznia i własną, który jest nastawiony na rozwój rozumiany jako samorealizację, otwarty na nowe, akceptowane przez siebie wartości, znaczenia i sposoby interpretacji rzeczywistości, który mówi i działa we własnym imieniu. Te personalne wartości mimo, że nie są wymierne, mają duże znaczenie. Dlatego najważniejszą umiejętnością nauczyciela jest stałe odkrywanie nowych aspektów własnej osoby przez otwieranie się z własnej woli na nowe doświadczenia. Tylko taki nauczyciel postrzega swoich uczniów jako partnerów w dialogu, jako osoby posiadające swoje doświadczenia, rozumiejące świat na swój własny sposób, a więc jako podmiot.

²¹ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Internetowy Magazyn CODN” 2005, nr 3.

Summary

Professional development and self-consciousness of the early childhood education teacher

In the paper, the author attempts to answer the question whether self-consciousness is conducive to a teacher's professional development. Next, she explains what is a teacher's professional development and where does a peculiarity of the early childhood education teacher lie. In the final consideration, she points at dependencies between self-consciousness and professional development of a teacher.

Bogusław Śliwerski

Znaczenie kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli wczesnej edukacji

Dlaczego stawiam problem kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli, skoro powszechnie wiadomo, że ich główne zadania to: kształcenie, wychowywanie i sprawowanie opieki nad powierzonymi im przez rodziców dziećmi i młodzieżą? Kategoria nauczycielskich kompetencji stała się niezwykle modna w pedeutologii przełomu XX i XXI wieku, z jednej strony służy bowiem instytucjom kształcącym, akademickim, które powinny wiedzieć, co powinno być rezultatem ich oddziaływań edukacyjnych, a z drugiej strony staje się punktem odniesienia dla nadzoru pedagogicznego w ocenie jakości pracy nauczycieli. Biorąc pod uwagę proces kształcenia przyszłych nauczycieli, główny akcent kładzie się na kompetencje merytoryczne, później dydaktyczno-metodyczne i w najmniejszym zakresie na kompetencje wychowawcze. Całkowicie pomija się kompetencje intrapersonalne, a więc związane z nauczycielskimi cnotami, w tym cnotą męstwa, odwagi, dzielności, czyli umiejętności stawiania przez nich oporu przejawom szeroko rozumianego zła, patologii czy dysfunkcjonalności oświatowej lub wewnątrzszkolnej. Kompetencje krytyczne wciąż są kompetencjami niedostrzeganymi przez pedeutologów¹, pobocznymi, a nawet niepożądanymi, gdyż naruszają istniejący status szkół jako instytucji władztwa pedagogicznego nauczycieli nie tylko nad uczniami, ale także nad ich rodzicami czy dominacji nadzoru pedagogicznego nad nauczycielami.

Co ciekawe, o ile „[...] dzieci tworzą już pewną całość podkulturową, zanim jeszcze rozpoczną naukę w szkole, i w ten sposób zasiane są nasiona kolektywnego sprzeciwu”², o tyle nauczyciele trafiają do tych placówek jako jednostki, które nim zdążą się przekształcić we wspólnotę rozumiejącą, solidarną, już na wstępie poddawane są praktykom dyscyplinującym i normalizacyjnym ze strony ich

¹ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczycieli*, Edytor, Toruń 1997.

² S. Richer, *Socjologia i pedagogika*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 4, s. 52.

zwierzchników. Tak więc już na początku konfrontowane są ze sobą dwa światy socjalizacyjne w instytucjach autorytarnych, hierarchicznych nie tylko przez sam fakt, że proces kształcenia musi przebiegać w określonych ramach prawnych, organizacyjnych i programowych, ale i dlatego, że „[...] prawie każde działanie ucznia zależy raczej nie od niego, lecz od inicjatywy nauczyciela”³, prawie każde działanie nauczyciela jest zaś poddawane monitorowaniu i ewaluacji przez nadzór pedagogiczny oraz oddolnie kierowanym przez rodziców opiniom na jego temat i pojawiającym się z rzadka, ale możliwym, ocenom samych uczniów. Szkoły

[...] są organizacjami wysoce zbiurokratyzowanymi, w znacznym stopniu zorientowanymi na zarządzanie za pomocą reguł i urzędowej władzy⁴,

w których władza sprawowana jest w sposób usankcjonowany prawnie. Nic dziwnego, że socjalizacja w szkole odzwierciedla różne stopnie i zakresy dominacji jednych osób nad drugimi, tak by żaden z podmiotów edukacji nie mógł się wyzwolić spod wpływów władzy.

W relacjach między uczniami a nauczycielami w szkole S. Richer wyróżnia dwa typy sprzeciwu oraz dwa sposoby jego okazywania, a mianowicie sprzeciw aktywny lub pasywny oraz formalny lub nieformalny.

Tabela 1. Typologia sprzeciwu uczniów wobec toksycznych postaw nauczycieli

| | Formalny | Nieformalny |
|---------|--|--|
| Aktywny | <ul style="list-style-type: none"> – rada uczniowska – Stowarzyszenie Nauczycieli i Rodziców (PTA) – spotkania nauczycieli i rodziców | <ul style="list-style-type: none"> – śmiech, kpiny, humor, wandalizm – wyzywający ubiór, makijaż, język |
| Pasywny | <ul style="list-style-type: none"> – niepowodzenia – niewykonywanie poleceń, prac | <ul style="list-style-type: none"> – marzenia na lekcji – zasypianie – opieszłość – opuszczanie lekcji – wagary – wymykanie się z lekcji |

Źródło: S. Richer, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 54.

Zdaniem S. Richera można wyróżnić cztery typy reakcji nauczycieli i szkolnego personelu na sprzeciw uczniów:

1. Opór – odmowa uznania. Nauczyciele mogą indywidualnie lub kolektywnie rozwijać strategie odmowy uznania dla form podkultury uczniów. W konsekwencji prowadzi to do konfrontacji pomiędzy młodzieżą a nauczycielami broniącymi swych tradycyjnych ról i prestiżu.

³ S. Richer, *Socjologia i pedagogika*, dz. cyt.

⁴ Tamże.

2. Kooptacja. Strategie angażowania, włączania pewnych elementów podkultury zorientowane na neutralizację jej efektów (np. angażowanie przywódców młodzieżowych grup do pomocy w pracy nauczycieli).
3. Przystosowanie. Rozwiązanie kompromisowe, prowadzące do uznania pewnych form podkultury w zamian za subordynację młodzieży w szkole.
4. Współpraca. Uznanie różnych form podkultury i działanie na rzecz ich zwartości. Ten rodzaj reakcji pozostaje w zgodności z pedagogiką emancypacyjną w tym sensie, że poszukuje on dróg wzmacniania podgrup, by uzyskały one kontrolę nad warunkami ich egzystencji⁵.

Znacznie lepszą, bo szerszą skalę postaw oporu uczniów wobec opresjonujących ich nauczycieli przedstawiła w swojej pracy E. Bilińska-Suchanek, która dostrzegła wśród nich nie tylko negatywne, ale także pozytywne reakcje. Wyróżniła bowiem cztery typy oporu stawianego przez uczniów wobec szkoły: jeden pozytywny, który określiła mianem oporu transformatywnego, i trzy typy negatywne: opór akomodacyjny, bierny i agresywny⁶. Autorka zrekonstruowała teoretyczne przesłanki paradygmatu oporu w świetle epigenezy rozwoju człowieka oraz dokonała empirycznej egzemplifikacji czynników jego zaistnienia i zróżnicowania w szkole. E. Bilińska-Suchanek uczyniła punktem wyjścia własnych badań nad kategorią oporu krytyczną teorię społeczną jako tę, która najlepiej sprzyja opisywaniu oraz krytycznej analizie rzeczywistości szkolnej, a dzięki temu i dążeniom do zmian. W niej właśnie odnalazła filozoficzne podstawy do poznania i zrozumienia mechanizmów dominacji oraz posłuszeństwa w strukturach społecznych, a tym samym do dostarczenia pedagogom wiedzy i wzbudzenia w nich autorefleksji oraz woli walki w interesie jednostkowego i społecznego upełnomocnienia osób uczących się i je kształcących. Szczególnie cenne jest tutaj twórcze rozwinięcie typologii oporu H.A. Giroux przez wzbogacenie jej o trzeci wymiar, jakim są poziom zaangażowania w opór oraz komponent procesu ambiwalencji (emulacja, mimetyzm czy opozycja). Rekonstruując pojęcie oporu, formy jego występowania w edukacji oraz proponując typologię oporu w szkole na podstawie literatury filozoficznej, socjologicznej i psychologicznej, E. Bilińska-Suchanek stworzyła możliwość dostrzeżenia tego zjawiska i poddania go empirycznej weryfikacji.

Uświadomienie sobie przez jednostkę dialektyki wolności i przymusu może stworzyć osobie większe możliwości do upełnomocnienia i emancypacji. Szkoła jest jednym z tych środowisk życia społecznego, w którym zachodzą zarówno zjawiska dominacji i panowania, jak i wyzwolenia i upełnomocnienia. Pojawia się zatem pytanie, w jakie kompetencje instytucja ta powinna wyposażać swoich uczniów, by mogli efektywnie funkcjonować w społeczeństwie obywatel-

⁵ Tamże, s. 56.

⁶ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 2000 (II wyd., Impuls, Kraków 2007).

skim. Można też w tym kontekście zapytać, czy szkoła jest do tego zdolna, skoro sama jest zaliczana do instytucji represyjnych, zorientowanych na reprodukcję przekazu i struktury, determinując w sposób mniej lub bardziej jawny znaczenie i kształt przyszłości swoich uczniów. Pedagogika oporu tworzy – zdaniem E. Bilińskiej-Suchanek – „język nadziei”, kiedy postrzega szkołę jako miejsce otwarcia na konflikt, kontestację i autokreację jej podmiotów edukacyjnych, proponując odejście od deterministycznego myślenia⁷. Pedagogika krytyczna zaś wprowadza do obiegu publicznego „język krytyki”, demistyfikuje dominujące ideologie i praktyki społeczne, które niosąc z sobą przemoc i dominację, upowszechniają postawy przetrwania i bierności. Ich uświadomienie mobilizuje potencjał emancypacyjny⁸.

Czy tego samego typu reakcje sprzeciwu występują u nauczycieli, którzy nie chcą się zgodzić na narzucane im przez nadzór pedagogiczny zasady pracy? Przede wszystkim warto dostrzec zupełnie inny typ relacji, jaki zachodzi między nauczycielami a ich kolegami po fachu, choć pełniącymi dodatkowo role kierownicze, władcze. Ci ostatni starają się najczęściej tak postępować, by nie identyfikowano ich z opresorami, ale jedynie wykonawcami odgórnych zaleceń, co niejako zwalnia ich z osobistego zaangażowania na rzecz wpisywania przemocy wobec nauczycieli w kategorii administracyjnych nakazów, konieczności formalnych, biurokratycznych, bez względu na to, czy się z nimi zgadzają, czy nie. Tak więc personel kierowniczy przedszkoli i szkół jest w sytuacji „między młotem a kowadłem”, bowiem chciałby dobrze żyć zarówno z podwładnym sobie personelem, z którego najczęściej sam się wywodzi, jak i ze swoimi zwierzchnikami (organem prowadzącym placówkę i nadzorem pedagogicznym), którzy upełnomocniają jego rolę formalnie i nieformalnie. Każda próba oporu może się dla nich skończyć odwołaniem z funkcji lub zmuszeniem ich do podjęcia takiej decyzji.

Jak nauczyciele wyrażają swój sprzeciw wobec nadzoru pedagogicznego? Można przez analogię przyjąć podobne kryterium analiz tego zagadnienia ze względu na czynne lub bierne kontestowanie przez nauczycieli określonych postaw nadzoru pedagogicznego oraz z uwagi na sposób jego ujawniania w sytuacjach formalnych lub nieformalnych⁹.

⁷ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły...*, dz. cyt., s. 41.

⁸ Tamże, s. 39.

⁹ M. Bratská, *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo práva na život*, Práca, Bratislava 2001, s. 114 i n.; J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Impuls, Kraków 2010.

Tabela 2. Typologia sprzeciwu nauczycieli wobec toksycznych postaw nadzoru pedagogicznego

| Sprzeciw | Sytuacje | |
|----------|---|---|
| | formalne | nieformalne |
| Aktywny | <ul style="list-style-type: none"> - bezpośrednie i jawne zakomunikowanie sprzeciwu, niezgody, - włączenie do protestu potencjalnych sojuszników (uczniów, rodziców, opinii publicznej, związków zawodowych lub mediów), - skierowanie protestu do władz zwierzchnich, - zdolność do wznoszenia się ponad przeciwności losu i do wykorzystywania własnych sił do zmagania się z nimi (np. nieokazywanie opresorowi słabości mimo poczucia zranienia), - skierowanie sprawy na drogę sądową | <ul style="list-style-type: none"> - humor, śmiech, kpiny, ironia, - wyzywająca postawa sprzeciwu |
| Pasywny | <ul style="list-style-type: none"> - sabotowanie, niewykonywanie poleceń, prac, opieszałość, - unikanie spotkań, - milczenie obojętne, cierpliwe lub lekceważące, - ucieczka w fantazjowanie, - opuszczanie zajęć, zebrań (zwolnienia lekarskie, urlopy), - przeczekanie (przetrwanie) kadencji władzy, - rezygnacja z pracy | <ul style="list-style-type: none"> - milczenie obojętne, wyłączenie się w czasie wzajemnej komunikacji |

Źródło: opracowanie własne.

Gdyby spróbować określić analogicznie do powyższych typów reakcje nadzoru pedagogicznego na sprzeciw nauczycieli wobec nich i ich poleceń, to zostały one już jednoznacznie określone przez naukowców mianem mobbingu, choć nie jest to jedyny sposób „radzenia sobie” przez nadzór z niepokornym nauczycielem. Ten jednak wybierany jest przez władzę oświatową jako najlepszy i najskuteczniejszy dla realizacji jej interesu, jakim jest pozbycie się buntującego się (a tym samym także innych) pedagoga, który swoją postawą zagraża pozycji i trwałości władzy.

Jedną z grup zawodowych szczególnie zagrożonych mobbingiem w miejscu pracy są pracownicy sektora edukacyjnego. Charakterystyka pracy nauczyciela, konieczność dostosowywania się do obowiązujących zasad, wysoki wskaźnik bezrobocia w tym zawodzie to tylko niektóre cechy mogące się przyczyniać do występowania w środowisku nauczycieli zachowań nieetycznych, wrogich, a nawet agresywnych¹⁰.

Istotą każdej władzy, we wszystkich właściwie systemach – demokratycznych i niedemokratycznych – jest możliwość „zabicia” człowieka zgodnie z prawem, także w instytucjach publicznych i niepublicznych, oświatowych i nieoświatowych.

¹⁰ A. Mościcka, M. Drabek, *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela* [w:] J. Pyżalski, D. Mercz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy...*, dz. cyt., s. 79.

Mobbing jest formą „zabijania” innego „w białych rękawiczkach”, w sposób niezauważalny dla otoczenia, przez jego ustawiczne zdręczanie, nękanie bez użycia siły fizycznej¹¹. Jak pisze A. Glucksmann:

Raz rozpalona do białości i brutalna, innym razem zimna i podstępna, niestrudzona nienawiść krąży po świecie. Jej zawzięte i uparte widmo burzy stosunki prywatne i sprawy publiczne. Za każdym razem, gdy się pojawia, otwieramy szeroko oczy ze zdumienia¹².

W szkolnictwie przyjmuje to następujące formy:

1. Mobbing:

- stosowanie taktyki przymusu, dyscyplinowania nauczyciela, siłowe egzekwowanie posłuszeństwa i pokory podwładnego przez powiadamianie go o zamiarze zwolnienia, nasilanie kontroli jego pracy (hospitacje), kwestionowanie jego kompetencji, wartości, przydatności w pracy, przydzielanie dodatkowych, często bezsensownych zadań, poniżej kompetencji i godności nauczyciela, zlecanie mu nieadekwatnych do jego kwalifikacji i możliwości obowiązków albo ich nieprzydzielanie, ciągłe krytykowanie, straszenie ustne i pisemne, ostentacyjne odbieranie nauczycielowi zadań przekazanych mu wcześniej do realizacji, by zastraszyć tym samym pozostałą część rady; okazywanie nauczycielom swojej siły i władzy, wydawanie absurdalnych i wzajemnie sprzecznych decyzji; podejmowanie prób mających na celu przyłapanie nauczyciela na jakiegokolwiek słabości czy błędzie, by można było je wpisać do jego akt personalnych, zawiesić go w wykonywaniu czynności zawodowych lub zwolnić z pracy;
- milczenie, lekceważenie nauczyciela, unikanie z nim rozmów, odraczanie decyzji istotnych dla jego spraw osobistych lub zawodowych (sprawy socjalne, związane z awansem zawodowym itp.), podejmowanie działań utrudniających lub ograniczających możliwości komunikowania się nauczyciela z jego przełożonym w celu wyjaśnienia czegokolwiek¹³;
- naruszanie wizerunku nauczyciela, jego dobrego imienia, obniżanie aury nauczyciela, krytyka *ad personam*, ośmieszanie, drwiny, jawna krytyka w czasie posiedzeń rady pedagogicznej, atakowanie jego poglą-

¹¹ Zob. W. Reich, *Mordercy Chrystusa*, tłum. H. Smagacz, Wyd. Jacek Santorski, Warszawa 1995; J. Carter, *Wredni ludzie*, tłum. J. Kotlicka, Wyd. Jacek Santorski, System, Warszawa 1993; E. Fromm, *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium istoty destrukcyjności*, tłum. z ang. P. Kuropatwiński, P. Pankiewicz, J. Węgródzka, Wyd. Jacek Santorski, Warszawa 1994; P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zieliński, WN PWN, Warszawa 2008.

¹² A. Glucksmann, *Rozprawa o nienawiści*, tłum. W. Prażuk, Czytelnik, Warszawa 2008, s. 7.

¹³ Zwraca na ten rodzaj milczenia jako wskaźnika zerwania więzi między zwierzchnikiem a nauczycielem M. Czerepaniak-Walczak w: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997, s. 101.

- dów, opinii lub przekonań, często intencjonalnie upokarzające go, uruchamianie intryg;
- podejmowanie działań naruszających relacje i sieci społeczne nauczyciela, który jest przedmiotem ataku, np. niezapraszanie go na zebrania rady albo informowanie go o nich w momencie, kiedy nie może wziąć w nich udziału, izolowanie go od pozostałej części rady, a nawet zastraszanie rady niestosownością dalszego kontaktowania się z niepokornym wobec władzy nauczycielem, ostentacyjne ignorowanie każdego, kto będzie ujawniał swoje relacje z buntownikiem;
 - podejmowanie działań uderzających w zdrowie psychiczne i fizyczne nauczyciela w formie stosowania wobec niego nieustannego szantażu, presji psychicznej, nawet prób molestowania seksualnego, szykanowania nauczyciela ze względu na jego płeć, przyczyniania się do szkód psychicznych w miejscu pracy lub miejscu zamieszkania nauczyciela.
2. Empatyczne i racjonalne, unikające egotyzmu uwzględnianie uwag krytycznych nauczyciela, doszukiwanie się w nich racji, które nie wiążą się z osobami, ale konkretnym problemem wymagającym rozwiązania; negocjowanie, mediowanie, poszukiwanie możliwego kompromisu. „Przyczyną nadużywania władzy może być również fakt, że w ludzkim umyśle pojęcie »posiadania władzy« jest ściśle kojarzone z ważnymi celami osobistymi”¹⁴. Dlatego tak ważne są autorefleksja i nabranie dystansu do zgłaszanego przez nauczyciela problemu, by nie traktować go jako ataku na własną osobę.
 3. Wabienie nauczyciela, zachęcanie go do współpracy, włączenie do grup sterujących, kierowniczych czy współodpowiedzialnych za diagnozowanie niepokojących czy nieprawidłowych zjawisk, projektowanie i wdrażanie koniecznych zmian.
 4. Uruchomienie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, by można było zreorganizować kulturę organizacyjną i pedagogiczną przedszkola czy szkoły na rzecz jak najlepszego ich funkcjonowania.

Cóż nauczycielowi po kompetencjach merytorycznych, dydaktycznych, planistycznych, diagnostycznych, medialnych, technicznych, wychowawczych, a nawet kreatywnych¹⁵, skoro w relacjach z uczniami, ich rodzicami czy nadzorem pedagogicznym pojawia się bariera, która unieważnia lub znacznie osłabia sens i wartość jego działań?

¹⁴ J.A. Bargh, J. Alvarez, *Czym jest piekło wybrukowane? Dobre chęci a nieświadome skłonności do nadużywania władzy* [w:] A.Y. Lee-Chai, J.A. Bargh, *Władza. Pokusy i zagrożenia*, tłum. A. Kacmąjor, A. Sulak, M. Bianga, GWP, Gdańsk 2009, s. 66.

¹⁵ M. Kocór, *Samocena kompetencji zawodowych nauczycieli* [w:] D. Zając (red.), *O kompetencjach współczesnych wychowawców. Perspektywa praktyki edukacyjnej*, Wyd. UKW w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2010.

Biurokratyzacja szkolnictwa w postaci zinstytucjonalizowanej racjonalności, wymagań, jednolitości postępowania i hierarchicznie rozdzielonej władzy, będąca wynikiem umasowienia szkolnictwa, rozkwitła w naszym stuleciu i nie zawsze wspomagała i wspomaga w osiągnięciu dobra uczniów-wychowanków. Nie zawsze też „prawa instytucji” były i są zgodne z prawem naturalnym. Nauczyciel bierze więc na siebie pełnię odpowiedzialności za rozpoznawanie prawa, które oddala od dobra osoby i jest stronnictwo. Nauczyciel musi decydować, kiedy prawo stanowione nie obowiązuje, kiedy staje się złem lub zaleceniem wyrządzania zła (sytuacje takie są możliwe wówczas, gdy prawu ustanowionemu przypisuje się pozycję absolutną)¹⁶.

Badania naukowe pracowników różnych sektorów i grup zawodowych na temat doświadczania przez nich mobbingu ze strony ich przełożonych i współpracowników lokują nauczycieli na najwyższym pod względem stopnia nasilenia tego zjawiska miejscu¹⁷.

Nauczyciele w wolnym, demokratycznym kraju nie powinni się godzić z tą sytuacją tylko dlatego, że mocą pozostałości po okresie PRL wciąż dochodzi do proletaryzowania ich grupy zawodowej i czynienia z niej jednej z najbardziej posłusznych wobec władzy państwowej i bezwzględnie przez nią wykorzystywanych do działań indoktrynacyjnych w walce politycznej z opozycją wobec władzy częścią społeczeństwa. Czas przerwać tamę milczenia wokół spraw, które osłabiają jeden z najważniejszych czynników jakości pracy wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej polskich przedszkoli i szkół, jakim jest zatrudniony w nich nauczyciel. Nie jest prawdą, co starają się nieustannie eksponować media, a być może i za ich pośrednictwem politycy rządzących kolejno rządów, że nauczyciele są głównymi sprawcami zła, patologii czy dysfunkcji w polskiej oświacie i że są tak słabi, że nawet uczniowie mogą być panami kompromitującego ich losu. Z diagnoz reprezentatywnych dla całego środowiska nauczycielskiego w naszym kraju, jakie przeprowadzili pracownicy Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi w 2009 roku, wynika, że co drugi nauczyciel (52%) najczęściej doświadczał wrogich zachowań nie ze strony uczniów czy ich rodziców, ale swoich koleżanek i kolegów; ze strony przełożonych zaś doświadczyło tego aż 44% nauczycieli! To są zatrważające dane, pokazujące, do jak wielkich wynaturzeń mierzonych wrogimi zachowaniami dochodzi w relacjach nadzoru pedagogicznego z nauczycielami.

To nauczyciele nauczycielom gotują taki los¹⁸. Nie wystarczy w analizie psychologicznych trudności pełnienia roli nauczyciela, w której eksponuje się wysokie koszty psychiczne, odnosić ich do m.in. poczucia nieodwzajemnienia czy

¹⁶ W. Wołoszyn-Spirka, *Kompetencje nauczyciela – wychowawcy w świetle filozofii realistycznej* [w:] D. Zając (red.), *O kompetencjach...*, dz. cyt., s. 40.

¹⁷ A. Mościcka, M. Drabek, *Mobbing...*, dz. cyt., s. 81.

¹⁸ Tamże, s. 85

negatywnego bilansu relacji z uczniami. To prawda, że wielu nauczycieli nie doświadcza poczucia wdzięczności ze strony swoich uczniów¹⁹, gorzej jednak jest wówczas, gdy dorośli, współpracujący z nim nauczyciele, będąc świadkami tego, jak poddawany jest przez dyrekcję szkoły mobbingowi, milczą albo udają, że nie zdają sobie z tego sprawy. Gdyby użyć określenia W. Reicha, „mordowanie nauczycielskich dusz” toczy się na oczach innych nauczycieli, którzy jako świadkowie zła, nie reagując na nie, stają się – z punktu widzenia etyki – także jego współsprawcami²⁰.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, dlaczego do tych deformacji dochodzi w środowisku nauczycielskim, znalazłem odpowiedź, która zarówno intuicyjnie, jak i na podstawie własnego doświadczenia nauczycielskiego wydawała się zasadna. Wskazuje ona na następujące przyczyny tego stanu:

1. Poczucie konieczności skrywania zawodowej porażki – nauczyciele postrzegani są jako przedstawiciele zawodów pomocowych, toteż powinni się cieszyć autorytetem. Jest im zatem niezwykle ciężko przyznać się do swojej słabości, do powiedzenia, że czegoś nie wiedzą lub żądania we własnej sprawie pomocy.
2. Poczucie, że szkoda na to czasu – w subiektywnej hierarchii zadań troska o samego siebie sytuuje się na najniższym poziomie; ponadto w zawodzie nauczyciela przeważają kobiety, a te z reguły bardziej troszczą się o innych niż o siebie.
3. Lęk o reakcję instytucji, w której są zatrudnieni, na ich problemy osobiste. Pojawia się obawa przypięcia im łatki „odbiegających od normy”. Gdyby zatem musieli zwrócić się o pomoc do psychologa, psychiatry czy lekarza, to mogłoby to ich dyskwalifikować w oczach opinii publicznej i współpracowników.
4. Przeświadczenie o tym, że z władzą (nadzorem) i tak się nie wygra. Nauczyciele mają najczęściej negatywne doświadczenia z sytuacji, w których była potrzebna im pomoc, kiedy to byli odrzucani czy ośmieszani, a ich trudności były lekceważone. Trudno zatem, by podejmowali jeszcze jakies próby²¹.

Zdaniem przedstawicieli filozofii realistycznej w edukacji obowiązki nauczyciela wychowawcy powinny w pierwszej kolejności dotyczyć podmiotowego istnienia innych, dobra wychowanków, jednostkowego rozwoju uczniów. Nauczyciel, który pozostaje

¹⁹ K. Konarzewski, *Nauczyciel* [w:] K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa 2004, s. 170.

²⁰ J. Filek, *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, IW Znak, Kraków 2001.

²¹ I. Štétovská, *Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence* [w:] V. Mertin, I. Gillernová (red.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, Portál, Praha 2003, s. 47.

[...] do dyspozycji swoich uczniów, powinien świadczyć na ich rzecz posiadaną wiedzę, doświadczenie, uczucia, jednym słowem, jego własna osoba stanowi to wszystko, czym jest on sam jako niepowtarzalny osobowy ludzki byt. Niedopuszczalne jest więc, by nauczyciel unikał ryzyka decyzji, nie dbając o skuteczność swojej pracy, a jedynie o jej „legalność”, by stosował sztywny schemat, który jest wytworem instytucji, jaką jest szkoła, określająca status społeczny i pozycję zawodową nauczyciela²².

Tego typu podejście – które stawia nauczyciela w ustawicznej opozycji do tego, co mimo swojej administracyjnej legalności, a więc i powinności, może być przez niego rozpoznawane jako szkodliwe dla wychowanków – zobowiązuje go do mądrej walki o ich dusze i umysły. Kontestowanie przez nauczyciela postulatywnych działań jego nadzoru pedagogicznego, właśnie dlatego, że jest funkcjonariuszem publicznym, a nie systemu nadzoru pedagogicznego, zobowiązuje go do wyrażania troski o dobro drugiego człowieka, by jego socjalizacja przynajmniej nie była w stanie zagrożenia. Opór pedagoga wobec fałszu i zła staje się zatem przejawem prawości jego sumienia. Dlatego jednymi z najbardziej niezbędnych cnót nauczyciela są – obok bezinteresownej miłości do wychowanków, roztropności działania, świadomości własnej niedoskonałości i wad – sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo, czyli cnoty walki, rozumnej obrony dobra.

W skonstruowanej przez Krzysztofa Rubachę idealistycznej koncepcji pełnienia roli zawodowej przez nauczycieli, chociaż rola ta nie jest w stanie uwzględnić działania nieprzewidywalnych czynników sytuacyjnych, to jednak łączy w sobie z jednej strony społeczne nakazy jej pełnienia (oczekiwania nadzoru pedagogicznego, rodziców i uczniów czy opinii publicznej), z drugiej zaś indywidualne cechy osobowościowe nauczycieli. Jedną z takich cech osobowościowych, ujętych w postawach nauczycieli wobec wartości, jest nonkonformizm, rozumiany jako zdolność do przeciwstawiania się naciskom otoczenia, niezależność, niekonwencjonalność i gotowość do rezygnacji z gratyfikacji²³. Z badań A.B. Bakker i E. Demerouti nad wyjaśnieniem poczucia dobrostanu u nauczycieli wynika, że decydują o tym dwie główne grupy czynników: stawiane im wymagania zawodowe, które – jeśli przewyższają fizyczną, społeczną czy psychiczną zdolność do ich realizacji, prowadzą do wyczerpania, oraz takie indywidualne zasoby w pracy, jak fizyczne, psychologiczne, społeczne i organizacyjne koszty pracy, które w zależności od poziomu ich wsparcia, prowadzą do większego zaangażowania się w pracę lub wycofania z niej²⁴.

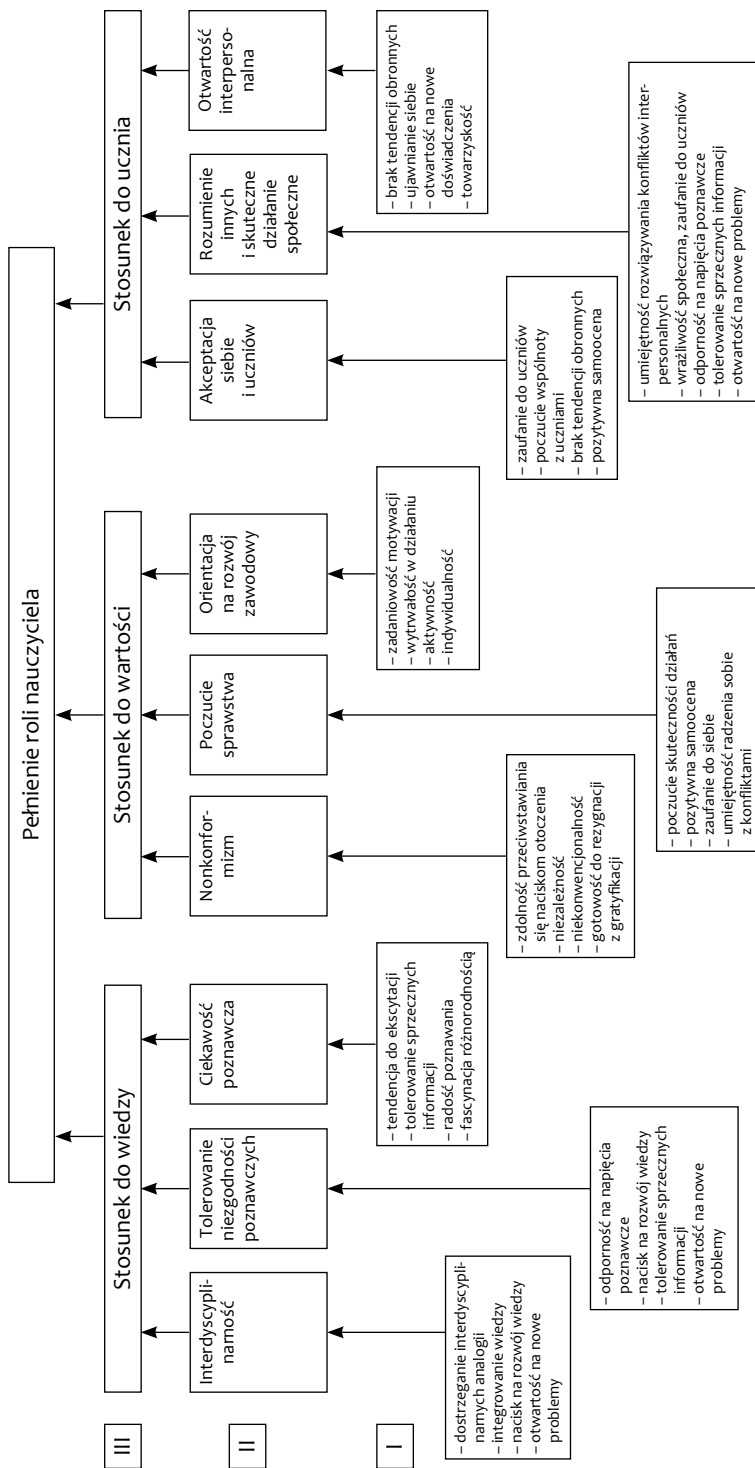
Psycholodzy od lat ostrzegają na podstawie prowadzonych w tej grupie zawodowej badań, że należy ona do tych generujących najwyższy poziom stresu, któ-

²² W. Wołoszyn-Spirka, *Kompetencje...*, dz. cyt., s. 40.

²³ K. Poraj, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wyd. UŁ, Łódź 2009.

²⁴ Tamże, s. 58–59

Schemat 1. Czynnikiowa struktura roli nauczyciela według Krzysztofa Rubachy



Źródło: G. Poraj, *Od pasji do frustracji...*, dz. cyt., s. 26.

rego efektem jest syndrom wypalenia zawodowego u znacznej części populacji osób wykonujących ten zawód²⁵.

Systematyczne ograniczanie środków finansowych w budżecie państwa na edukację pogarsza warunki bytowe tej grupy zawodowej i zniechęca zdolnych, młodych ludzi do pracy z uczniami. Wieloletnie praktyki odgórnego reformowania szkolnictwa, narzucanie celów i programów ograniczyły istotnie autonomię nauczycieli i doprowadziły do poważnego kryzysu tożsamości zawodowej w tej profesji²⁶.

Oczywiście można się doszukiwać powodów takiego stanu rzeczy w tym, że zawód nauczyciela jest zdominowany przez kobiety, które – jak wykazują badania psychologiczne – w porównaniu z mężczyznami w tej profesji cechują: wyższy poziom neurotyzmu, większa podatność na reakcje lękowe w sytuacjach trudnych, ujawnianie lęków, niezadowolenie, życie z poczuciem winy, brak poczucia stabilności i brak zaufania do siebie²⁷.

Jak się okazuje, nauczyciele nie są przygotowywani w czasie studiów do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w szkołach, toteż kiedy ich entuzjazm i wysiłek natrafiają na opór, bierność i okazywany im przez uczniów brak szacunku, reagują agresją lub ucieczką, wypalając się i tracąc podstawy do pozytywnych i skutecznych oddziaływań wychowawczych, a nie tylko dydaktycznych.

Negatywne emocje nauczycieli pojawiają się zatem w odpowiedzi na problemy z zachowaniem uczniów, a nie na ich słabe wyniki w nauce²⁸.

Potrzebne są im kompetencje krytyczne, pozwalające zrozumieć siebie, uwarunkowania własnej roli zawodowej oraz możliwości znalezienia optymalnych wyjść z trudnych sytuacji, a w pierwszej kolejności – umiejętności związane z zarządzaniem zespołem uczniowskim, klasą szkolną, na co szczególną uwagę zwracają psychologodzy krytyczni.

Dziś, przy narastającym liberalizmie rodziców i wzmożonej agresji uczniów, zdecydowanie trudniej pracować z klasą. Brak umiejętności w tym zakresie może skutkować poważnymi konsekwencjami. Nauczyciele, którzy nie radzą sobie z dyscypliną, presją czasu i programu, skutecznym motywowaniem uczniów, mogą przejawiać wysoki niepokój, odczuwać bezradność, co przy braku wsparcia może obniżyć satysfakcję zawodową²⁹.

²⁵ Zob. S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*, Wyd. KUL, Lublin 2003; J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy...*, dz. cyt.

²⁶ K. Poraj, *Od pasji...*, dz. cyt., s. 59–60.

²⁷ Tamże, s. 64.

²⁸ Tamże, s. 93.

²⁹ Tamże, s. 92–93.

Tymczasem psychologiczne i pedagogiczne badania dotyczące uwarunkowań pracy polskich nauczycieli pomijają siłę ich oporu wobec przeciwności losu oraz poziom ich odwagi, cnoty męstwa w radzeniu sobie z sytuacjami, które mogą prowadzić do ich depersonalizacji. Może wynika to z konserwatywnego przeświadczenia czy też z przedzałożeń badawczych odmawiających nauczycielom prawa do stawiania oporu zarówno czynnikom zewnętrznym, jak i personalnym w szkole oraz w odniesieniu do polityki oświatowej, która przecież rzutuje na ich warunki pracy. Być może wdrukowywane nauczycielom przez związkowców przekonanie, że nie muszą walczyć o swoje, bo to oni stoją na straży ich praw, zwalnia nauczycieli i badających warunki ich pracy z uwzględniania wśród nich czynnika subiektywnego, personalistycznego, który stanowi o nauczycielskiej mocy dzięki ich własnej duchowości. Czy rzeczywiście zawód nauczyciela powinien należeć do grupy najbardziej submisyjnych w stosunku do tych, którzy nie liczą się z ich profesjonalizmem, zaangażowaniem, sumiennością, gotowością do poświęceń i otwartością na innych (ufnością)? A może to nauczyciele ukrywają przed samymi sobą, a tym samym i przed badaczami, że są bardziej gotowi do uległości, posłuszeństwa wobec władzy, kiedy sami są jej podporządkowani, i sami wymagają tego od swoich wychowanków?

Kiedy prowadzono badania dotyczące opinii nauczycieli na temat możliwości ich wsparcia społecznego ze strony przełożonych i współpracowników³⁰, to, niestety, nie uwzględniono jednej z podstawowych kategorii tego wsparcia – udzielanego w sytuacji gdy dochodzi do mobbingu ze strony dyrektora placówki. Wzięto pod uwagę takie ważne kwestie, jak chociażby problemy wychowawcze nauczyciela z klasą szkolną, problemy dydaktyczne związane z przygotowaniem dokumentacji własnej lub przygotowaniem do pełnienia określonych obowiązków zawodowych czy organizacyjnych, ale pominięto – w moim przekonaniu jedną z najważniejszych – jaką jest brak solidarnego i lojalnego wsparcia koleżanek i kolegów z rady pedagogicznej, rodziców uczniów czy także tych ostatnich w sytuacjach, gdy nauczyciel jest poddawany presji ze strony dyrektora placówki, co – jak wynika z badań – występuje w bardzo wysokim natężeniu i zakresie. Nie chcemy dostrzec, że właśnie w takich sytuacjach dotychczas wspomagające nauczyciela środowisko koleżeńskie, profesjonalne, zaczyna chować głowę w piasek. Mało tego, nasila się zjawisko unikania kontaktów z nauczycielem, odmowy zaświadczenia jego krzywd czy jawnego łamania w stosunku do niego praw przez zwierzchnika. Tu obowiązuje zasada RWD³¹, o której potrzebie stosowania w codzienności szkolnej sami nauczyciele piszą dla uspokojenia własnych sumień czy zapewnienia sobie komfortu psychicznego, a która związana jest z uruchamianiem mechanizmów obronnych.

³⁰ Zob. J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy...*, dz. cyt.

³¹ RWD – „Ratuj własną dupę”, zob. <http://oskko.edu.pl/forum/watek.php?w=43787&cpst=5#pst5>, dostęp: 6.07.2011.

Tego typu postawy ujawniane są już w środowisku nauczycielskim, ale w nie najlepszych jeszcze rekonstrukcjach wyników badań jakościowych, w ramach których wyłaniane są przez badacza kategorie zachowań nauczycieli. Oto w diagnozie B. Zamorskiej, rekonstruującej znaczenia nadawane przez nauczycieli ich zawodowej codzienności i sytuacjom bycia nauczycielem, wyłoniona została kategoria „świat edukacji w dyskusjach nauczycieli”. Obejmuje ona nie tylko sprawy związane z reformami edukacyjnymi, ale także ze stylem pełnienia roli przez dyrektora szkoły. Tu wyróżniono właściwie jakże znane już w pedeutologii trzy typy: transformatywnego przywódcy, partnera tworzącego sieć profesjonalistów i autokraty. Otóż w tym ostatnim przypadku z jednej z nauczycielskich narracji wyłania się taka jego charakterystyka:

[...] autokratyczny dyrektor narzuca ustalony przez siebie porządek i egzekwuje poprawne wykonanie zleconych podwładnym zadań. Motywowanie polega tu na pilnowaniu podczas realizacji zaleceń i rozliczaniu z efektów pracy. Strategia ciągłej kontroli i dyscyplinowania prowadzi do frustracji i zastraszania wśród nauczycieli:

M: Ta jak wchodzi, to wszyscy milkną i potulnie wstają.

T: Nawet nie możemy dokończyć swoich rozmów.

Apodyktyczny sposób bycia dyrektorki nie zostawia przestrzeni na inne niż hierarchiczne i służbowe relacje pomiędzy nią a gronem pedagogicznym³².

Trudno, by w takim klimacie i relacjach nauczyciel będący ofiarą mobbingu ze strony dyrektora szkoły mógł liczyć na jakiegokolwiek wsparcie grona pedagogicznego.

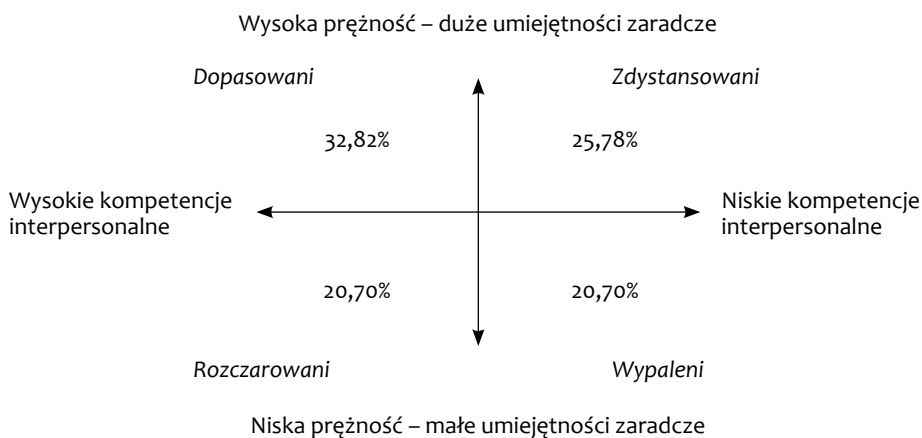
Jak wynika z badań wypalenia zawodowego nauczycieli, ci, którzy wykazują najsilniejszy poziom tego syndromu, a jest ich w badanej populacji przez S. Tucholską ponad 40%, cechują się:

- bardziej negatywnym postrzeganiem siebie i poczuciem niższości,
- nasileniem potrzeby zależności od innych,
- obniżonym poziomem potrzeb afiliacyjnych,
- większą koncentracją na sobie i własnych problemach,
- mniejszą równowagą i stanowczością,
- mniejszą samodyscypliną i wytrwałością w dążeniu do wyznaczonych celów,
- mniejszą odpornością na stres i frustrację³³.

³² B. Zamorska, *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia – w – świecie – edukacji*, WN DSW, Wrocław 2008, s. 216.

³³ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe...*, dz. cyt., s. 211.

Schemat 2. Podstawowe wymiary wypalenia u nauczycieli – propozycje typologii



Źródło: S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe...*, dz. cyt., s. 218.

Dzisiaj nauczyciele twierdzą, że są bezradni wobec patologii władzy, nadzoru pedagogicznego wobec nich, a szczególnie mobbingu, gdyż albo nie uświadamiają sobie tego zjawiska jako niewłaściwego, albo brakuje im wiedzy na temat tego, jak sobie z nimi radzić. Jak słusznie wskazują psycholodzy, hierarchicznie zbudowane organizacje, a takimi wciąż jeszcze są systemy szkolnictwa publicznego, „[...] można porównać do układów elektrycznych – władza przepływa w nich tak, jak prąd w instalacji”³⁴. Psycholodzy i specjaliści od medycyny i prawa pracy doradzają:

1. Pamiętaj, że jednorazowy konflikt lub zwyczajne antypatie nie muszą być mobbingiem.
2. Jeśli jednak trwają przez dłuższy czas, zdarzają się często i naruszają Twoją godność osobistą, sprawdź, czy odpowiadają charakterystyce zjawiska mobbingu (przeanalizuj dostępne w literaturze i Internecie listy zachowań mobbingowych i sprawdź, czy takich właśnie zachowań doświadczasz).
3. Porozmawiaj o swoich spostrzeżeniach z kimś zaufanym w miejscu pracy.
4. Zapisuj przebieg sytuacji, jej miejsce, czas, okoliczności i obecność innych osób.
5. Staraj się gromadzić dokumentację wszystkich zdarzeń, w których masz poczucie naruszania Twojej godności (żądaj potwierdzeń i odpowiedzi na piśmie, w miarę możliwości i zgodności z prawem kopiuuj dokumenty).
6. Spróbuj wyjaśnić sytuację z osobą, ze strony której czujesz się niewłaściwie traktowany/traktowana.

³⁴ J.A. Bargh, J. Alvarez, *Czym jest piekło...*, dz. cyt., s. 61.

7. Poinformuj zwierzchników o zaistniałej sytuacji (najbardziej skuteczną jest forma pisemna).
8. Poinformuj inspektora BHP, związku zawodowe, społecznego inspektora pracy.
9. Szukaj pomocy poza pracą (w Państwowej Inspekcji Pracy, stowarzyszeniach pomagających ofiarom mobbingu, przychodniach lekarskich).
10. Jeżeli dotychczasowe działania nie dały rezultatu, złóż pozew do sądu pracy³⁵.

Jeśli zwierzchnik nauczyciela stosuje wobec niego mobbing, wywiera na niego presję czy manipuluje nim, by osłabić jego zdolność czy gotowość do wyrażania sprzeciwu i najchętniej pozbyć się go z własnego środowiska, nie pozostaje takiemu nauczycielowi – jego ofierze – nic innego jak albo podjąć walkę, albo ustąpić dla zachowania własnej równowagi, zdrowia psychicznego. Warto też zdać sobie sprawę z tego, w czym najczęściej przejawiają się manipulatorskie zachowania osób sprawujących władzę, by zacząć nie tylko je rejestrować, ale zarazem uwzględnić we własnej strategii pełnienia w relacjach z tymi osobami roli nauczyciela-podwładnego oraz możliwości przeżycia czy przetrwania. Psychologowie coraz częściej wskazują na to, że nauczyciele stają się ofiarami swoich zwierzchników z tego głównie powodu, że albo nie uświadamiają sobie stosowanej wobec nich manipulacji, albo są dobrodusznymi, naiwnymi, łatwowiernymi, albo też ulegli panice, lękowi, że w wyniku jakiegokolwiek oporu stracą swoje ulubione miejsce pracy. Francuska psycholog i psychoterapeutka jednej z paryskich klinik I. Nazare-Aga opracowała na podstawie swoich wieloletnich doświadczeń terapeutycznych katalog 30 cech charakteryzujących manipulatora:

1. Wywołuje u innych poczucie winy, wykorzystując przy tym relacje rodzinne, przyjacielskie, miłosne czy odwołując się do poczucia zawodowej odpowiedzialności itd.
2. Przerzuca odpowiedzialność na innych albo stara się uchylić od własnej odpowiedzialności.
3. Nie przekazuje, nie wyraża w sposób jasny, wyrazisty swoich żądań, potrzeb, uczuć czy poglądów.
4. Najczęściej odpowiada w sposób niejasny, ogólnikowy.
5. Zmienia swoje poglądy, zachowania i uczucia w zależności od sytuacji albo osoby, z którą jest w kontakcie.
6. Swoje roszczenia skrywa za argumentami logicznymi.
7. Uświadamia innym, że nigdy nie wolno im zmieniać poglądów, że muszą być doskonali, wszystko wiedzieć i reagować natychmiast na jego oczekiwania i pytania.
8. Podaje w wątpliwość cechy, umiejętności i osobowość innych, nieprzypadkowo ich krytykuje i osądza, mówi o nich z despektem.

³⁵ A. Mościcka, M. Drabek, *Mobbing...*, dz. cyt., s. 95.

9. Swoje polecenia każe egzekwować za pośrednictwem innych ludzi lub uchyla się od bezpośredniej informacji (zamiast bezpośredniej rozmowy – telefonuje, przekazuje polecenia na piśmie).
10. Rozsiewa niezgodę, pobudza podejrzliwość, intryguje, dzieli ludzi, aby mógł lepiej nad nimi panować, jest nawet zdolny do rozbicia małżeństwa.
11. Usiłuje prezentować siebie jako ofiarę, aby inni użalali się nad nim (ujawnia w sposób przerysowany swoje emocje, uskarża się na osoby, których nie znosi w swoim otoczeniu, na przeciążenie pracą itp.).
12. Nie dba o potrzeby innych (mimo że twierdzi coś zupełnie odwrotnego).
13. Wykorzystuje zasady moralne innych do spełniania swoich potrzeb (do jego ulubionych pojęć należą: ludzkość, miłosierdzie, ocenianie ludzi jako dobrych lub złych).
14. Skrycie wygraża innym albo ich jawnie szantażuje.
15. Często zmienia temat w trakcie rozmowy.
16. Unika zebrzań z pracownikami i narad, ucieka od nich.
17. Stara się sprawiać wrażenie, że jest nad innymi.
18. Kłamie.
19. Celowo posługuje się kłamstwem, by wydobyć prawdę, przekręca fakty i interpretuje sądy innych osób.
20. Jest egocentrykiem.
21. Zazdrości nawet partnerowi lub własnym dzieciom.
22. Nie znosi krytyki, a potrafi akceptować jedynie oczywiste fakty.
23. Nie dba o prawa, potrzeby czy oczekiwania innych.
24. Bardzo często wyraża żądania, wydaje polecenia i zmusza innych do działania na ostatnią chwilę.
25. Jego słowna wypowiedź brzmi logicznie i spójnie, a mimo to jego postawy, czyny czy sposób życia świadczą o czymś wręcz odwrotnym.
26. Stosuje pochlebstwa, aby się przypodobać, daje prezenty albo nieoczekiwanie oferuje drobne usługi.
27. W jego obecności ludzie czują się nieprzyjemnie i nie mają poczucia swobody.
28. Dąży do swoich celów bardzo dokładnie, ale kosztem innych.
29. Zobowiązuje nas do działań, których z własnej woli nigdy byśmy nie podjęli.
30. Ludzie, którzy go znają, stale o nim mówią, nawet kiedy jest nieobecny³⁶.

Jeśli co najmniej dziesięć z tych cech zaobserwowaliśmy u własnego zwierzchnika, oznacza to, że jest on manipulatorem. Może to być pierwszy, ważny dla nas krok do podejmowania działań obronnych.

Na potrzebę, sens i sztukę nabywania kompetencji krytycznych zwracają uwagę pedagogika oporu, pedagogika emancypacyjna i pedagogika krytyczna. Rozwinęły się one w Europie na przełomie lat 60. i 70. XX wieku w wyniku badań ideologii edukacyjnych i powstałej teorii krytycznej szkoły frankfurckiej, konty-

³⁶ I. Nazare-Aga, *Nenechte sebou manipulovat*, tłum. H. Prousková, Portál, Praha 1999, s. 37–38.

nuowane były także w USA w latach 80. XX wieku³⁷. Znacząco wpłynęły one na nauki o wychowaniu i praktykę pedagogiczną, generując pedagogikę wyzwolenia, antyautorytarną, negatywną, niedyrektywną czy wreszcie antypedagogikę³⁸. Mają wpływ na rozpoznawanie alienacji, uprzedmiotowienia i jednostronności w wyjaśnianiu ukrytych mechanizmów i struktur „kolonizujących” życie podmiotów edukacji. Pedagogika stała się za sprawą teorii krytycznej pośrednio źródłem inspiracji dla różnych ruchów protestu oświatowego, jest bowiem w sposób istotny zaangażowana w życie społeczne, niezależnie od tego, czy wychowanie sprzyja tylko przystosowaniu do reprodukcji społeczeństwa, czy też chce się zaangażować w emancypacyjne procesy kształcenia i związane z nimi humanizowanie społeczeństwa.

Czy rzeczywiście tak kreowany jest nasz świat, że wyrażanie sprzeciwu wobec istniejącej w nim przemocy wyłącza sferę oświatową, choć ta przecież powinna służyć emancypacji człowieka? Pedagogika krytyczna wprowadza do obiegu publicznego „język krytyki”, za pomocą którego demistyfikuje dominujące ideologie i praktyki społeczne, niosące z sobą przemoc oraz upowszechniające postawy przetrwania i bierności. W miejsce ufności wprowadza radykalnie odmienną zasadę życia w prawdzie. Otwiera nas dzięki tej perspektywie na zło czynione jednostce, mobilizując zarazem jej emancypacyjny potencjał. Spojrzenie na system oświaty z tej perspektywy uświadamia nam, że organizuje on nie tylko procesy uczenia się i wychowania, ale także jest przestrzenią międzyludzkich interakcji, w toku których występuje skorumpowany ekonomicznie i administracyjnie imperatyw pedagogicznej struktury szkoły. Zarówno wychowanie, jak i kształcenie w szkole stają się winne depersonifikacji uczniów i nauczycieli. Ekonomizacja, biurokratyzacja i masowa kultura zniekształcają system oświaty i ograniczają i tak już labilną pedagogiczną wolność ciał kolegialnych³⁹. Warto zatem w procesie kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich włączać powyższą problematykę, by na jej podstawie ćwiczyć w symulowanych nawet sytuacjach odporność pedagoga na zagrożenia, które mogłyby osłabiać moc jego profesjonalnego i moralnego zaangażowania w edukację kolejnych pokoleń.

³⁷ H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedmowa: Z. Kwieciński, posłowie: T. Szkudlarek, aneks: Z. Melosik, B. Śliwerski, Impuls, Kraków 2010.

³⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.

³⁹ Szerzej: B. Śliwerski, *Fenomen dzielności i oporu w myśli pedagogicznej Aleksandra Kamińskiego i jego znaczenie dla współczesnego dyskursu pedagogiki krytycznej* [w:] E. Murynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik, *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wyd. UŁ, Łódź 2004.

Summary

The meaning of teachers' critical competences development in early-age education

The text above indicates the importance of the interpersonal competences of teachers and the importance of teachers' virtues, including the virtue of manhood, bravery and courage. They all mean that a teacher is able to stop any form of evil, pathology or dysfunctions of education or of the school environment. The critical competences remain non-perceived, secondary or even unwanted by pedeutologists as these competences change the actual status of the school as an institution of pedagogical superiority of teachers over pupils and their parents.

Jak (na)uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka

Wprowadzenie

Podjmując problematykę uczenia się kandydatów na nauczycieli i pracujących już nauczycieli, jak się uczyć lub jak doskonalić umiejętności wspierania rozwoju dziecka, warto na wstępie nawiązać do podstawowego dokumentu obowiązującego każdego nauczyciela – Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów, I etap edukacyjny, klasy I–III, kształcenie zintegrowane¹. W dokumencie tym czytamy, że rozwój ucznia jest celem edukacji, a zadaniem szkoły jest dbanie o „harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny” wszystkich uczniów. Analiza wyżej zasygnalizowanego dokumentu i podobnych dokumentów wydanych wcześniej, a także uczestniczenie w toczonych od lat dyskusjach na temat podstawowych celów edukacji dziecka w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym pozwala stwierdzić, że niewiele się w ciągu ostatnich kilkunastu lat zmieniło w podejściu do określania głównego celu edukacji, choć w sprawie sposobów jego realizacji teoretycy i fachowcy zajmujący się różnymi aspektami stymulowania rozwoju nie potrafią dojść do porozumienia, a często odnosi się wrażenie, że wcale im na tym nie zależy. Ciągłe widoczna ogromna heterogeniczność prezentowanych podejść wskazuje, że wiele jest jeszcze do zrobienia, jeżeli idzie o budowanie pomostów między specjalistami z różnych dziedzin zajmującymi się – interdyscyplinarnymi i wymykającymi się przecież sztywnym ramom jednej dziedziny – pojęciami rozwoju i wspierania rozwoju.

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I–III, edukacja wczesnoszkolna, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008, Dz.U. z 2009, nr 17, poz. 4, zał. nr 2.

W części wprowadzającej do tekstu należałoby wyjaśnić poszczególne wyrażenia zawarte w jego tytule. Najważniejsze w nim jest sformułowanie „wspieranie rozwoju dziecka”. Jak wspomniałam, określa ono podstawowe zadanie edukacji, obowiązujące na wszystkich jej szczeblach. Zadanie to niezmiennie stawiane jest od wielu lat i od wielu lat nikt z pedagogów w zasadzie go nie podważa. Natomiast jest też tak, że nikt nie egzekwuje od poszczególnych nauczycieli raportów z realizacji tego zadania, to znaczy nikt ich z tego zadania nie rozlicza. To powoduje, że cel główny edukacji w dotychczasowej praktyce pedagogicznej traktowany jest jako puste hasło, mit, „bizuteria edukacyjna” programów i podręczników. Być może dzieje się tak, że w procesie kształcenia nauczycieli nie potrafimy pomóc im w przygotowaniu się do realizacji tak trudnego zadania, które według mnie można nazwać uprawianiem **trudnej sztuki** wspierania rozwoju dziecka.

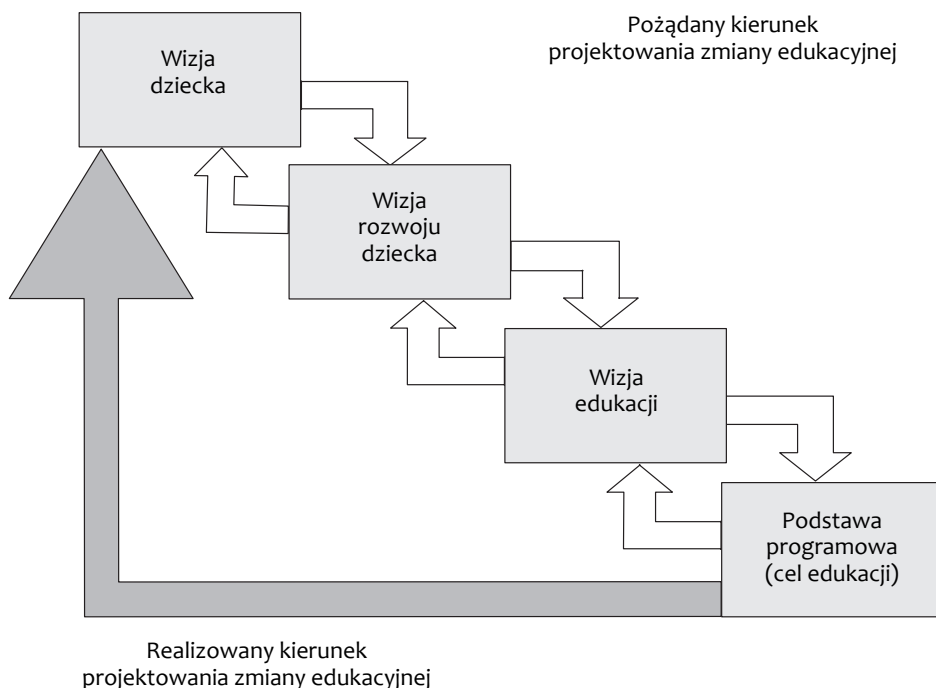
Trzecie wyeksponowane w tytule wyrażenie „(na)uczyć się” każe się zastanowić, czy w ogóle jest możliwe nauczenie się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka? To pytanie pozostawiam bez odpowiedzi, licząc na to, że czytelnik po lekturze artykułu sam sobie na nie odpowie – odnosząc wszystkie poruszone tu zagadnienia do własnej sytuacji zawodowej oraz własnego kontekstu społecznego i kulturowego, w którym działa lub przyjdzie mu działać.

Głównym celem tego tekstu nie jest więc, jak może sugerować jego tytuł, opracowanie recepty na to, jak wspierać rozwój, bo nie jest to możliwe. Moim głównym celem jest przedstawienie materiału do refleksji nad tym, jak uczyć się wspierać rozwój dziecka. Zatem celem tego opracowania jest po pierwsze: krótkie naszkicowanie problemu, jak można wyznaczać i wykorzystywać w praktyce edukacyjnej wspólne obszary współczesnej psychologii rozwoju człowieka, pedagogiki przedszkolnej i pedagogiki wczesnoszkolnej, a po drugie, jak uczyć się poruszania po tych możliwych polach pedagogiki wczesnego dzieciństwa. Zrozumienie tych obszarów i umiejętność poruszania się w nich wydaje się podstawowym warunkiem nabywania umiejętności wspierania dzieci w procesie ich rozwoju.

Realizując zasygnalizowany w tytule temat, należałoby strukturę tego tekstu opracować wokół kilku zagadnień. Po pierwsze, warto się zastanowić, kim dla nas jest dziecko, które mamy wspierać w rozwoju. Inaczej mówiąc, trzeba się zastanowić, jaką koncepcję dziecka „nosimy” w swoich strukturach poznawczych, jakiego dziecka edukacja ma dotyczyć, jaka jest w naszym przekonaniu oczekiwana wizja (obraz) dziecka, jakiego ideału dziecka/ucznia/człowieka oczekujemy, czy w ogóle mamy prawo budować lub czy mamy prawo mieć taki ideał. Po drugie, należałoby odpowiedzieć sobie na pytania o to, jaką teoretyczną koncepcję psychologiczną człowieka ma uwzględniać nasz model edukacji wspierającej rozwój, czy nasza potoczna (często nieuświadomiona) koncepcja dziecka pasuje (a jeśli tak, to w jakim stopniu) do wybranej naukowej, psychologicznej koncepcji człowieka. Po trzecie, warto w naszym myśleniu zwrócić uwagę na to, że aby **wspieranie dziecka w rozwoju** stał się faktycznie naszym celem, a nie bezuży-

tecznym mitem – konieczne jest znalezienie odpowiedzi na kolejne ważne pytanie: Co oznacza dla nas termin „rozwój dziecka”? Wiemy przecież, że literatura naukowa dostarcza opisu wielu współczesnych i klasycznych teorii i koncepcji rozwoju człowieka. Którą z nich wybrać i dlaczego? Po czwarte, warto dokonać refleksji nad tym, co dla nas oznacza **wspieranie dziecka w rozwoju**. Ustalenie tego ułatwi podjęcie decyzji odnośnie do wyboru koncepcji rozwoju, która z kolei będzie stanowić podstawę określania celów i kierunków naszego działania edukacyjnego, tak aby móc rozwój dziecka rzeczywiście wspierać, a nie hamować. Szczegółowe pytania dotyczące tego zagadnienia mogą być następujące: Jakie to mają być cele? Jaką można zastosować strategię działania, a w związku z tym, jakie metody pracy preferować i dlaczego? Jaką mamy „moc sprawczą”, aby realizować przyjętą strategię? Jak możemy opracowywać szczegółowe rozwiązania (scenariusze), wyznaczać warunki i oferty programowe? Jakich wyników oczekiwać? Jak je można określać i jak opracowywać, aby wnioski do dalszej pracy były trafne i pożyteczne? To są oczywiście niektóre tylko pytania nasuwające się w procesie myślenia o tym, jak budować własną koncepcję wspierania dziecka w rozwoju. Syntetycznie proces myślenia o zmianie edukacji zmierzającej do wspierania dziecka w rozwoju można przedstawić w postaci modelu (schemat 1).

Schemat 1. Proponowany schemat myślenia o projektowaniu modelu edukacji wspierającej rozwój dziecka



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej części tekstu przedstawię wybrany materiał, który po przemyśleniu i dyskusji może pomóc nam znaleźć odpowiedzi na postawione wyżej pytania.

Kim jest dziecko? Jaka jest wizja dziecka? Jakiego dziecka dotyczy edukacja?

Pierwsze zadanie w myśleniu o budowaniu własnej koncepcji wspierania dziecka w rozwoju dotyczy uświadomienia sobie, przyjęcia lub wypracowania na nowo koncepcji dziecka. Mówiąc o własnej koncepcji dziecka mam na myśli nasze potoczne sposoby rozumienia istoty dzieciństwa oraz osobiste przekonania co do natury dziecka. W literaturze naukowej potoczne przekonania człowieka na temat rzeczywistości określa się różnymi terminami: „naiwne teorie”, „ukryte przekonania”, „intuicyjne przekonania”, „zdroworozsądkowe sądy”². Według **poznawczo-doświadczeniowej teorii Ja i świata** opracowanej przez S. Epsteina³, każdy człowiek automatycznie tworzy własną teorię rzeczywistości. W niej zawierają się różne teorie dotyczące różnych obszarów tej rzeczywistości, w tym koncepcje dziecka i dzieciństwa. Koncepcje te buduje człowiek dzięki dwóm systemom. Pierwszy z nich, doświadczeniowy, automatycznie interpretuje, dekoduje i organizuje doświadczenia, ukierunkowując zachowanie. To w tym systemie tworzą się osobiste, potoczne teorie rzeczywistości. Drugi system, racjonalny, funkcjonuje zgodnie z regułami wnioskowania ustalonymi społecznie i odgórnie. System ten działa dość wolno, a zatem nie nadaje się raczej do kierowania większością codziennych zachowań. Epstein zakłada, że te dwa systemy działają równolegle, ale są zdolne do wzajemnej interakcji. Stąd ważne jest, na ile nasza prywatna, potoczna teoria dziecka i dzieciństwa jest spójna z teorią naukową, która powstaje dzięki systemowi racjonalnemu. Jeżeli istnieje duża rozbieżność między nimi, to wiadomo, że to, czego uczymy się o dziecku na studiach, nie będzie miało większego znaczenia, bo „działać” i tak będzie nasz system doświadczeniowy.

Mówiąc o potocznych koncepcjach dziecka, można się odwołać do odwiecznego dylematu: czy dziecko w procesie wychowania jest „naczyniem, które należy napełnić”, czy raczej „ogniskiem, które należy rozpalić”. Nie ulega wątpliwości, że przyjęcie jednego z dwóch stanowisk będzie wyznaczać naszą rolę w procesie edukacji dziecka.

² W tym tekście używać będę terminu „potoczne koncepcje”, ponieważ termin ten korespondować będzie z używanym w dalszej części pracy terminem „teorie naukowe”.

³ S. Epstein, *Cognitive-experiential Self-theory. An Integrative Theory of Personality* [w:] R.C. Curtis (red.), *The Rational Self. Theoretical Convergences in Psychoanalysis & Social Psychology*, The Guilford Press, New York, s. 111–137.

Odmienność wyobrażeń na temat istoty i natury dziecka rzutuje na opracowanie własnego modelu edukacji i naszych jako nauczycieli relacji z dzieckiem. Warto się zatem zastanowić, do jakiego z istniejących obecnie modeli mógłby się odnosić nasz model wspierania dziecka w rozwoju. Na przykład warto rozważyć ogólne modele wychowania zaproponowane przez H. Sanera⁴. Model pierwszy bazuje na tym, **czym dziecko jeszcze nie jest**, i wymaga od dziecka podporządkowania, ponieważ nie osiągnęło ono jeszcze „odpowiednich” form dojrzałości do bycia dorosłym. Drugi model, **równoważności relacji**, zakłada, że dziecko jest takim samym człowiekiem jak dorosły. W ramach tego modelu zachowuje się równowagę w interakcjach między dorosłym a dzieckiem. Realizując go, nauczyciel skupia się nie na różnicach między nim a dzieckiem, ale na tym, co wspólne. Obie strony wzajemnie się wychowują, rozpoznając silne strony drugiej osoby. Natomiast według trzeciego modelu – autonomii – **dziecko jest „bardziej niż”** dorosły, na przykład bardziej kompetentne, odważne w działaniach, mniej konformistyczne, bardziej otwarte na nowe doświadczenia.

Można w tym miejscu zaryzykować stwierdzenie, że typowe, najczęściej praktykowane działania edukacyjne nauczycieli mieszczą się w modelu wychowania, który bazuje na tym, **czym dziecko jeszcze nie jest**. Podstawowym atrybutem tego modelu jest dostrzeżony i eksponowany jakiś „brak” w dziecku – brak dojrzałości, brak mądrości życiowej, brak odpowiedzialności za siebie, brak uspołecznienia itp. Dorośli, którzy działają w ramach tego modelu, tak organizują dziecku życie, aby na każdym kroku doświadczało tego, czego mu jeszcze nie wolno albo czego jeszcze nie potrafi. Pamiętajmy jednak, że w takiej sytuacji działanie dziecka opiera się na przymusie, autorytecie, wymuszonym posłuszeństwie i jest pochodną wysokich ambicji dorosłych. Rodzice lub nauczyciele sądzą, że wiedzą lepiej, czego dzieci potrzebują, i tworzą programy działań, które nie są z nimi konsultowane, a zatem są wobec nich zewnętrzne. Szkoła, preferując model wychowania uwzględniający relacje podporządkowania w interakcjach dorosły – dziecko, a jednocześnie odrzucając relacje równoważności lub autonomii, uniemożliwia wspieranie dziecka w rozwoju.

Wracając jeszcze do refleksji nad naszą potoczną koncepcją dziecka, warto podkreślić, że dość często nie tylko rodzice, ale i nauczyciele zazwyczaj widzą dziecko w dalekiej perspektywie, planując mu z góry i na wyrost karierę życiową: szkolną, zawodową lub rodzinną. Dziecko w zasadzie nie ma nic do powiedzenia w sprawach własnego rozwoju. Tymczasem z punktu widzenia psychologii i pedagogiki w edukacyjnym myśleniu o rozwoju dziecka i przy podejmowaniu działań polegających na udzielaniu mu wsparcia oraz pomocy w rozwoju waż-

⁴ Zob. B. Śliwerski, *Dziecko jako centralna postać pedagogiki i zmiany społecznej (Na przykładzie trzech podejść do socjalizacji i wychowania dziecka)* [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Impuls, Kraków 2002, s. 717–730.

ne jest przyjęcie założenia, że dziecko jest samosterowne, autonomiczne, potrafi dokonywać wyborów i podejmować decyzje zgodne z potrzebami rozwojowymi. Dlatego już od najmłodszych lat życia dziecka nauczyciel może tworzyć mu warunki do ujawniania się i/lub rozwijania cech osobowościowych, które sprzyjają rozwojowi w różnych sferach. Warto się zatem zastanowić, czy i w jakim stopniu przyjęty przez nas obraz dziecka tworzą między innymi takie właściwości, jak: ciekawość świata, niezależność myślenia, zdolność dostrzegania problemów i redefiniowania ich, nonkonformizm, wrażliwość na krytykę ze strony rówieśników, gotowość i umiejętność przetrwania w działaniu niedostatku środków, umiejętności lub warunków, wiara we własne możliwości, odwaga w podejmowaniu ryzyka, zdolność do utrzymywania wysokiego poziomu mobilizacji, chęć samodzielnego podejmowania decyzji, gotowość do przełamywania nawykowych sposobów działania, do ekspresji uczuć, do współpracy, ale również do pracy indywidualnej, niezależnej, realizowanej w pojedynkę.

W procesie wspierania rozwoju, w którym daje się dziecku miejsce także na działania autokreacyjne, tak naszkicowany obraz dziecka może być pomocny. Warto się zatem zastanowić, które ogólne założenia odnośnie do natury i cech dziecka można przyjąć za własne poglądy i włączyć do myślenia o budowaniu modelu edukacji wspierającej rozwój dziecka. Poddaję na przykład pod rozważenie następujące założenia. Po pierwsze, dziecko w młodszym wieku szkolnym jest istotą unikalną i niepowtarzalną od urodzenia, a w toku socjalizacji i edukacji powinno się wzmacniać tę niepowtarzalność. Po drugie, każde dziecko jest wyposażone w różnorodne intelektualne możliwości i zdolności, dyspozycje, które trzeba poznać, aby następnie je stymulować lub uruchamiać w zindywidualizowanym działaniu⁵. Po trzecie, dziecko w młodszym wieku szkolnym samodzielnie poznaje i doświadcza świata oraz siebie, jest także otwarte na poznawanie innych, ciekawe podobieństw i różnic w doświadczeniach własnych i rówieśników, zdolne do dzielenia się własnymi doświadczeniami. Jest z natury otwarte na kontakty społeczne z rówieśnikami w zabawie, nauce lub pracy. Jest także z natury radosne, skore do żartów i dowcipów, chętne tak samo do zabawy jak do pracy. Po czwarte, dziecko w sposób naturalny, choć najczęściej nieświadomie, dąży do samorealizacji (realizacji własnych potrzeb, zdolności, zainteresowań i oczekiwań), odczuwa silną potrzebę bycia jednostką kompetentną i wykazuje silną potrzebę sprawstwa. Po piąte, dziecko może być współtwórcą swojego rozwoju, może dokonywać wyborów dotyczących różnych możliwych koncepcji. Ja i stopniowo brać odpowiedzialność za własne, świadomie podejmowane wybory.

⁵ Mówiąc o zróżnicowanym repertuarze zdolności intelektualnych do poznawania świata i siebie, mam na myśli teorię inteligencji wielorakich H. Gardnera i możliwości wykorzystania jej w edukacji dziecka. Zob. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2002.

Decyzja odnośnie do budowania modelu edukacji wspierającej rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym wiąże się także z liczeniem się z poważnymi zmianami zachodzącymi w sytuacji życiowej dziecka, związanymi głównie z przejściem z przedszkola do szkoły. Od lat podkreśla się, że przejście z okresu zabawy do nauczania formalnego jest jednym z ważniejszych i bardziej dramatycznych wydarzeń w życiu dziecka, dlatego potrzebuje ono psychologicznego wsparcia. Ponadto przejście od własnych, indywidualnych doświadczeń (intelektualnych, emocjonalnych i praktycznych) do doświadczeń społecznych i konieczności przyjmowania społecznych norm wymagają nowych kompetencji. Nierzadko nowi rówieśnicy i nauczyciele oraz nowe wymagania wymuszają nowe role, zachęcają dziecko do „zmiany maski”, po to, by podobać się nauczycielowi i spełniać jego oczekiwania.

Do jakiej psychologicznej koncepcji człowieka mamy się odwoływać?

W budowaniu modelu edukacji zmierzającej do wspomaganie rozwoju dziecka warto sobie uświadomić, w jakim stopniu nasza prywatna koncepcja dziecka i dzieciństwa, którą preferujemy, jest zgodna z naukową, psychologiczną teorią lub koncepcją człowieka. Jak podkreśla W. Łukaszewski⁶, koncepcja psychologiczna człowieka jest jawną lub ukrytą ideą proponowaną przez określony nurt teoretyczny w psychologii. Każda koncepcja stara się odpowiedzieć na pytania o to, kim i jaki jest człowiek; jakie mechanizmy zachowania nim rządzą; co w nim jest uniwersalne, co ponadczasowe; czy człowiek to układ prosty, czy złożony; jakie czynniki determinują naturę ludzką; czy domeną natury człowieka jest wolny wybór, czy podleganie konieczności; czy natura ludzka jest stabilna, czy zmienna; jakimi strategiami posługuje się człowiek w realizacji własnych interesów.

Odpowiedzi na te i inne jeszcze pytania pozwoliły wyodrębnić kilka psychologicznych koncepcji człowieka, które są dobrze opisane w literaturze naukowej⁷. Wynika z niej, że najważniejsze teorie psychologiczne człowieka to: psychoanalityczna, behawiorystyczna, humanistyczna, poznawcza, socjobiologiczna, postmodernistyczna. Warto się zatem zastanowić, którą z nich wybierzemy za podstawę naszego myślenia o sposobach wspierania dziecka w rozwoju. Koniecznym i podstawowym wymogiem budowania autorskiego modelu edukacji jest odniesienie go także do określonej koncepcji rozwoju jednostki, nie tylko dlatego, że otwarcie na siebie teorii i praktyki edukacyjnej jest warunkiem uczenia

⁶ W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, GWP, Gdańsk 2000, s. 67–92.

⁷ J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2000.

się wspomaganie rozwoju, ale także dlatego, że projektowana przez nas praktyka edukacyjna bez mocnego oparcia w teorii nie może być wzbogacana przez jej potencjalnych współrealizatorów (na przykład innych nauczycieli, rodziców).

Jakie znaczenie nadajemy pojęciu rozwoju człowieka

Ważną kwestią, którą należy rozstrzygnąć w procesie myślenia o tym, jak wspierać rozwój dziecka, jest rozważenie i przyjęcie określonego sposobu rozumienia pojęcia rozwoju, które najogólniej rzecz ujmując, posiada dwa znaczenia. Po pierwsze, rozwój oznacza wzrost czynności, kompetencji lub funkcji od ich postaci niższych do wyższych (tak jest na ogół rozumiany przez nauczycieli, praktyków edukacji). Po drugie, rozwój oznacza zmianę w czynnościach, funkcjach lub procesach psychicznych zachodzącą wraz z upływem czasu (tak jest na ogół rozumiany przez psychologów rozwoju)⁸. Czy zatem zawsze, mówiąc o zmianie, mamy na myśli zmianę o charakterze rozwojowym? Bo przecież nie każda obserwowalna zmiana zachowania jest zmianą rozwojową. Dlatego należy umieć rozpoznać, czy będą to tylko zmiany zachowania, czy również zmiany struktur psychicznych.

W procesie uczenia się, jak wspierać rozwój, warto rozważyć kilka innych jeszcze kwestii. Zasadniczą i pierwszoplanową jest ustalenie, jakiego typu zmiany w rozwoju będą przedmiotem naszej refleksji, działania edukacyjnego i działań oceniających naszą efektywność, w jakim obszarze zmiany te będą identyfikowane. Czy będą to tylko zmiany w wiedzy, umiejętnościach? Czy będą to także zmiany zachowania, czy będą nas interesować również zmiany struktur psychicznych? Aby rzetelnie odpowiedzieć na te pytania i nauczyć się pierwszego kroku w procesie opanowywania trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka, warto dokonać operacjonalizacji kategorii „rozwój dziecka” na dwóch poziomach: teorii (jest to możliwe na podstawie analizy koncepcji teoretycznych i rezultatów już przeprowadzonych badań empirycznych) i empirii (na podstawie obserwacji rzeczywistości). Kolejnym krokiem jest zastanowienie się, jaki jest przebieg i charakter badanej zmiany; czy jest to zmiana o charakterze rozwojowym i jakie wskaźniki mogą o niej orzekać. Należy więc zoperacjonalizować pojęcie zmienności i przyjąć odpowiedni model przebiegu zmiany rozwojowej (liniowy, stadialny lub cykliczno-fazowy). Wreszcie trzecim krokiem jest poszukiwanie tych czynników, które są znacząco powiązane z dokonującą się zmianą rozwojową, oraz ustalenie, które są bardziej, a które mniej istotne. Nie mniej ważne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, czy czynniki te działają w sposób izolowany, czy wchodzi z sobą w interakcje. Aby rzetelnie odpowiedzieć na powyższe pytania, należy wypracować schemat struktury ważnych pojęć i kategorii

⁸ J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego...*, dz. cyt., s. 16–17.

uznanych na mocy określonej teorii za istotne dla opracowania koncepcji wspomagania rozwoju dziecka.

Udzielenie odpowiedzi na pytanie „czym jest rozwój?” wymaga poszukiwania adekwatnej teorii rozwoju, ponieważ termin „rozwój” nie może być przywoływany ateoretycznie, z pominięciem ujawnienia źródłowych założeń. Wiemy przecież, że każda teoria rozwoju dostarcza nam jego nieco innego obrazu. Powstaje zatem pytanie, którą z istniejących teorii przyjąć.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że w procesie poszukiwania własnej koncepcji wspierania dziecka w rozwoju rodzi się konieczność przyjęcia sposobu rozumienia, czym jest zmiana rozwojowa. Według J. Trempały⁹ zmiana i czas to kluczowe kategorie analizy rozwoju człowieka. Wymieniony psycholog podkreśla jednak, że te kategorie nie są wystarczające – zachowanie człowieka zmienia się nie tylko w czasie, ale także w zależności od sytuacji. Także A. Brzezińska¹⁰ podkreśla, że w rozwoju człowieka występują zdarzenia normatywne i pozanormatywne, to znaczy losowo i rzadko doświadczane zdarzenia biologiczne i środowiskowe. Zdarzenia te współtworzą całościowy kontekst relacji dziecka z otoczeniem społeczno-kulturowym i przyrodniczym. Natomiast inna badaczka rozwoju człowieka, H. Bee¹¹, uważa, że ciągłość i zmiana ze sobą współistnieją. Podkreśla, że jest to jedna z najbardziej podstawowych prawd dotyczących rozwoju. Czy jednak w procesie wspierania rozwoju dziecka prawdę tę bierzemy pod uwagę? Jeśli tak by było, to powinniśmy w procesie edukacji większą wagę przykładać do ciągłości, wyznaczając sobie zadanie podtrzymywania jej. Natomiast w praktyce edukacji mówi się wyłącznie o zmianie. Warto zatem pamiętać o tym, że trwałe cechy osobowości, świadczące o ciągłości, nazywane przez Bee stabilnymi wzorcami, mają wpływ na to, jak każde dziecko reaguje na rozmaite sytuacje, jakie napotyka w życiu.

Kolejną kwestią wartą rozważenia w praktyce jest przygotowanie się do świadomego wyboru sposobu rozumienia istoty zmiany rozwojowej człowieka, bo jest to jeden z podstawowych warunków rozumienia i oceniania zachowań dziecka. Wymaga to od nas intencjonalnego przyjęcia jednego z istniejących modeli zmiany rozwojowej. Obraz przebiegu rozwoju będzie zależał od tego, czy przyjmimy model liniowy, stadialny, cykliczno-fazowy, czy inny¹². Niektórzy badacze rozwoju człowieka podkreślają autonomiczność zmian rozwojowych, mówiąc, że źródła tych zmian tkwią w samym dziecku. W tym ujęciu kierunek oraz sekwencja przekształceń rozwojowych są predeterminowane wrodzonym planem rozwoju funkcji, procesów lub czynności psychicznych (na przykład

⁹ Tamże.

¹⁰ A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2000.

¹¹ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004.

¹² O różnych modelach zmian rozwojowych można przeczytać w publikacji J. Trempały, *Modele rozwoju...*, dz. cyt.

w teorii Z. Freuda, E.H. Eriksona). Zmiana rozwojowa może także nastąpić zgodnie z prawami organizowania się struktury psychicznej (na przykład w teorii J. Piageta, L. Kohlberga).

Jeżeli uznamy za adekwatny do naszej prywatnej (potocznej) koncepcji dziecka i dzieciństwa, wybranej, naukowej, psychologicznej koncepcji człowieka na przykład model cykliczno-fazowy, to jednocześnie musimy uznać fakt istnienia okresów wzmoczonej wrażliwości i podatności na określone wpływy zewnętrzne, w tym także świadome oddziaływania pedagogiczne. Dlatego przyjęcie określonego sposobu rozumienia przebiegu zmiany rozwojowej jest tak bardzo ważne w procesie stymulowania rozwoju indywidualnych zasobów rozwojowych (potencjału, dyspozycji) naszych wychowanków.

Planując nasze możliwe działania edukacyjne w kierunku wspierania dziecka w rozwoju, należy sobie koniecznie uświadomić, czy na rozwój dziecka potrafimy patrzeć z trzech perspektyw: zmian uniwersalnych, zmian wspólnych i zmian indywidualnych. Zmiany uniwersalne (powszechne), które są wynikiem działania zegara biologicznego i zegara społecznego, dotyczą wszystkich ludzi i sprawiają, że ludzie są podobni do siebie. Natomiast zmiany wspólne dotyczą tych ludzi, którzy zdobyli w określonym czasie podobne doświadczenia społeczne, ponieważ przeżyli/przeżywali podobne sytuacje i zdarzenia. Zmiany takie są typowe, wspólne dla pokolenia żyjącego w określonym czasie i miejscu. Z kolei zmiany indywidualne to takie, które wynikają z unikatowych (pozytywnych lub negatywnych) doświadczeń człowieka, ale mających dla niego duże znaczenie. Pielęgnowanie i wzmacnianie indywidualnych zmian w rozwoju można uznać za podstawowe zadanie nauczyciela, warunkujące niepowtarzalność rozwoju osobowości, oryginalność zachowań i postaw. Od stopnia uwzględnienia poszczególnych typów zmian rozwojowych w budowaniu kształtu koncepcji edukacji zależy zatem na przykład to, czy zmiany indywidualne w rozwoju będą przez nas pielęgnowane, wzmacniane i rozwijane, czy istniejące różnice pomiędzy dziećmi będą podstawą do wzmacniania indywidualności, czy też będą niszczone w celu maksymalnego upodabniania dzieci do siebie. Warto tu podkreślić, że w dotychczasowej praktyce edukacyjnej nauczyciele zwykle nastawieni są przede wszystkim na stymulowanie zmian wspólnych, najbardziej zaniedbując właśnie zmiany indywidualne.

Przyjęcie założeń na temat istoty i natury zmian rozwojowych wymaga także rozważenia, w jakich obszarach będziemy identyfikować zmiany. W dotychczasowej praktyce edukacyjnej mimo postulatu wspierania dziecka w rozwoju nauczyciele nie podejmują prób badania rezultatów tego wspierania, to znaczy nie badają, bo nie potrafią, a nie potrafią, bo nie byli na studiach praktycznie przygotowywani do badania zmian rozwojowych. Wymagałoby to podejścia dynamicznego do określania efektów swojej pracy edukacyjnej, porównywania stanów rozwoju w różnych punktach czasowych. Z obserwacji praktyki edukacyjnej wynika, że nauczyciele w procesie oceny dziecka raczej nie wracają do przeszłości. Punktem odniesienia w ocenach dokonywanych w szkole nie jest

„stan poprzedni” dziecka, ale osiągnięcia innych dzieci w danym momencie. Poza tym zwykle porównywany jest stan (zasób) wiedzy i umiejętności dzieci, a nikt nie dąży do uchwycenia zmian zachodzących w ich rozwoju społecznym czy emocjonalnym. Kolejne nasuwające się pytanie dotyczy wskaźników, które mogą orzekać o zmianach? Czy będziemy dążyć do powstania zmian ilościowych, czy jakościowych?¹³ Czy zastanawiamy się w procesie edukacji nad tym, jaki jest przebieg i charakter zmiany? Czy zmiany przebiegają w sposób ciągły czy skokowy? Psychologowie podkreślają, że warto stosować trzy kryteria porównywania zmian rozwojowych, takie jak: czas występowania, zakres występowania i natura zmian rozwojowych¹⁴.

Rozwój jest kombinacją cech indywidualnych i różnorodnych doświadczeń dziecka związanych z jego funkcjonowaniem w bliższym i dalszym środowisku, a każda zmiana w rozwoju opiera się na poprzednich i jest z nimi zintegrowana. Uznaje się ponadto, że zmiany rozwojowe charakteryzują się ciągłością i kierunkowością, co znaczy, że mogą następować zarówno zmiany progresywne, jak i regresyjne. Nie wszystkie zmiany są funkcją czasu chronologicznego. Nie wszystkie wykazują spadek wraz z wiekiem jednostki. Rozwój nie jest monolitycznym procesem progresji, lecz zmiennym, wielowymiarowym oraz interakcyjnym systemem zysków i strat w zdolnościach adaptacyjnych człowieka. Wiadomo, że od początku do końca życia każdemu wzrrostowi towarzyszy spadek w tej samej lub innej dziedzinie funkcjonowania i odwrotnie. Rozwój trwa przez całe życie, a jego rezultatem są nie tylko nowe zachowania, ale również nowe ograniczenia. Może być harmonijny lub nie, zgodny lub nie z oczekiwaniami społecznymi, dający podmiotowi radość i zadowolenie albo poczucie alienacji. Poza tym warto pamiętać, że rozwój zawsze dokonuje się w kontekście. Na przykład w podejściu socjokulturowo-społecznym rozwój człowieka jest ujmowany bardzo szeroko, niemal równoznacznie z pojęciem inkulturacji (socjalizacji). Poszukując pomysłu na opracowanie własnej koncepcji wspierania rozwoju, należy pamiętać, że według społecznej psychologii rozwoju na osiągnięcia rozwojowe oprócz czynników biologicznych (zegara biologicznego) wpływ mają czynniki społeczne. To, kim staje się dziecko, zależy od tego, w jakie związki i relacje wchodzi z innymi ludźmi i ze światem. Zatem zmiany rozwojowe uwarunkowane są czynnikami społecznymi związanymi zarówno z procesami socjalizacji, jak i edukacji.

Może warto się zastanowić nad przyjęciem transakcyjnego modelu rozwoju i zachowania dziecka, który jest wynikiem interakcji i wymiany trzech grup czynników: cech dziecka i jego doświadczeń, źródeł biologicznych (genotyp) oraz zewnętrznych źródeł doświadczeń (kulturotyp). Dziecko jest osobą aktywną,

¹³ Na podstawie analizy celów operacyjnych określanych w scenariuszach zajęć publikowanych w czasopismach metodycznych można sądzić, że nauczyciele dbają jedynie o zmiany ilościowe w rozwoju dzieci.

¹⁴ Zob. J. Trempała, *Modele rozwoju...*, dz. cyt.

a doświadczenia indywidualne, które zdobywa dzięki tej aktywności, są traktowane jako materiał rozwoju. Ważne jest także podkreślenie, że same doświadczenia nie gwarantują rozwoju, ale bez nich rozwój nie jest możliwy. Doświadczenia indywidualne jako materiał rozwoju organizowane są w wewnętrzne struktury psychiczne, które stanowią podstawę budowania najważniejszych kompetencji dziecka, czyli tych, którymi może się wykazać w szkole, wśród rówieśników i które są ważnym źródłem budowania poczucia własnej wartości.

Warto także pamiętać, że w wielu publikacjach podkreśla się, iż rozwój dziecka jest wynikiem interakcji społecznych, wśród których doniosłe znaczenie mają interakcje wychowawcze i dydaktyczne¹⁵. Interakcje o charakterze edukacyjnym, które prowadzą do rozwoju, określane są jako „tworzenie rusztowania”. Metafora rusztowania jest ilustracją interakcji nauczyciel – uczeń (dorosły – dziecko) w sytuacji wspólnego rozwiązywania problemów, które ma doprowadzić dziecko do nauczenia się czegoś nowego. Dorosły w interakcji, która polega na działaniu w polu wspólnych znaczeń, tworzy ogólny plan działania, aby poszczególne operacje wykonywane przez dziecko złożyły się w jedną całość. Dorosły, jako ekspert w zadaniach wspólnie wykonywanych, sprawuje ogólną kontrolę nad działaniem dziecka: czasem je wspiera, czasem mu pomaga albo w niektórych sytuacjach wykonuje zadanie za dziecko. Udzielana pomoc uzależniona jest nie tylko od rodzaju trudności, ale także od potrzeb lub aspiracji dziecka. Wobec tego od dorosłego wymagana jest zdolność dozowania pomocy. Pracując wspólnie z dzieckiem nad zadaniem, stawia mu on pytania, które wymagają od niego coraz większego skupienia uwagi i nawiązywania do coraz to innych, szerszych doświadczeń potrzebnych do rozwiązania problemu. Dzięki pytaniom poszerza się zakres możliwości eksploracyjnych dziecka.

Teorie rusztowania (w koncepcji J. Brunera), działania w strefie najbliższego rozwoju (w koncepcji L.S. Wygotskiego) i wymiany interakcyjnej w ramach epizodów wspólnego zaangażowania (koncepcja H.R. Schaffera) mogą być nam potrzebne do wyjaśnienia procesu budowania modeli symetrycznych lub asymetrycznych interakcji wychowawczych i edukacyjnych, a w ich obrębie tworzenia koncepcji ról nauczyciela i dziecka w procesie edukacji.

Jaką teorię rozwoju człowieka przyjąć za podstawę budowania modelu edukacji wspierającej rozwój?

Poszukując teorii rozwoju człowieka adekwatnej do naszej prywatnej koncepcji dziecka i dzieciństwa oraz spójnej z nimi naukowej koncepcji psychologicznej człowieka, warto się zastanowić, którą z istniejących teorii można uczynić podstawą, bazą do myślenia o koncepcji edukacji wspierającej rozwój dziec-

¹⁵ Zob. np. E. Dryll, *Interakcja wychowawcza*, Wyd. IP PAN, Warszawa 2001.

ka. Według mnie na przykład koncepcja psychospołecznego rozwoju człowieka opracowana przez E.H. Eriksona¹⁶ może stanowić dogodną ramę dla budowania modelu edukacji, ponieważ na jej podstawie można sformułować szczegółowe zadania edukacji odnoszące się do poszczególnych etapów psychospołecznego rozwoju dziecka. Ponadto przyjęcie tej teorii ułatwi nauczycielowi zaprojektowanie pracy diagnostycznej.

Wsparcie i pomoc nauczyciela w rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym, które w teorii E.H. Eriksona powinny być w czwartej fazie rozwoju¹⁷, powinno być budowane na zasadzie przyjęcia tezy o ciągłości rozwoju człowieka. Zatem edukacyjna diagnoza rozwoju dziecka powinna dotyczyć wcześniejszych etapów jego życia i zmierzać do określenia efektów przebiegu rozwoju i skutków radzenia sobie z dotychczasowymi kryzysami. Inaczej mówiąc, podjęcie przez nauczyciela pracy z dziećmi wymaga udzielenia najpierw odpowiedzi na pytanie o to, w jakim stopniu i zakresie zrealizowane są podstawowe zadania rozwoju odnoszące się do obecnej i wcześniejszych faz życia dziecka, takie jak: osiągnięcie zaufania do ludzi, samokontrola i poczucie własnej odrębności, orientacja na cele, inicjatywa w działaniu, oraz jak realizowane są zadania aktualnej fazy życia (osiąganie poczucia kompetencji i poczucia własnej wartości). Edukacja dziecka w młodszym wieku szkolnym powinna uwzględnić także cechy najbliższej fazy życia, po to, aby nauczyciel mógł planować pomoc dziecku w procesie radzenia sobie z nowym zadaniem rozwojowym, a mianowicie, znalezieniem odpowiedzi na pytania: kim jestem? kim chcę być? kim mogę być? Dlatego oprócz teorii E.H. Eriksona ważne dla nas mogą być również ogólne założenia odnośnie do rozwoju i edukacji dziecka opracowane przez L.S. Wygotskiego, które dotyczą wyodrębnienia przez autora dwu stref rozwoju: aktualnej i najbliższej. Założenia odnoszące się do edukacji wskazują na jej rolę jako motoru rozwoju, w myśl zasady, że tylko taka edukacja jest dobra, która go wyprzedza. Przyjęcie opracowanej przez E.H. Eriksona dynamicznej i genetycznej perspektywy ujmowania osoby w kontekście jej funkcjonowania w przeszłości i w przyszłości staje się podstawą do określenia bliskich i dalekich konsekwencji wychowawczych, zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich, a oprócz tego daje możliwość uwzględniania w edukacji szerokiego kontekstu, w który uwikłane jest dziecko. Ponadto przyjęcie koncepcji E.H. Eriksona pozwala nauczycielowi widzieć całą perspektywę rozwojową dziecka, a zatem umożliwia realizację zadań, które nie tylko dotyczą jego funkcjonowania „tu i teraz”, lecz także odwołują się do wcześniejszych i następnych faz życia.

¹⁶ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. S. Hejmej, Rebis, Poznań 2000.

¹⁷ Edukacyjna interpretacja kolejnych faz życia człowieka w koncepcji E.H. Eriksona wyraża się w pytaniu: „W jakiej fazie jest dziecko?”, a nie w pytaniu „Ile ma lat?”.

Jakie znaczenie nadajemy pojęciu wspierania rozwoju?

Kolejnym krokiem po wybraniu teorii rozwoju i zrozumieniu mechanizmów i uwarunkowań w niej opisywanych jest postawienie pytania o znaczenie terminu „wspieranie rozwoju”. Znalazienie własnej odpowiedzi na to pytanie wymusi na nas, aby nie odwoływać się w sposób bezrefleksyjny do kategorii „wsparcie”.

Warto się zastanowić, czy termin „wspieranie rozwoju” – tak często obecny w publikacjach naukowych i w języku potocznym nauczycieli – nie jest w praktyce edukacyjnej nadużywany w celu maskowania tych działań, które w rzeczywistości polegają na kierowaniu rozwojem (aktywnością ucznia) z myślą o osiągnięciu z góry określonych celów. Można postawić hipotezę, że termin „wspieranie rozwoju” bywa także chwytem marketingowym, bo jak można pogodzić głoszone w podstawie programowej i programach kształcenia takie hasła, jak: „wspieranie indywidualnego rozwoju dziecka”, „indywidualizacja”, „podmiotowość”, z zestawem standardów edukacyjnych, które sugerują nauczycielowi niwelowanie różnic indywidualnych, uśrednianie, unifikowanie wymagań, nastawienie na realizację programu, a nie na potrzeby, zdolności, zainteresowania i preferencje wychowanka. Dążenie do realizacji standardów edukacyjnych prowadzi do powstawania ujednoczonego obrazu ucznia dobrze dopasowanego do szkoły i jej wymagań. Wydaje się, że szkoła nie znajduje powodów, aby dopasowywać się ze swoim programem i metodami do stanu dotychczasowych doświadczeń, możliwości i oczekiwań uczniów. Projektując zatem działania nad zmianą koncepcji edukacji warto zadać sobie pytanie o znaczenia, jakie nadajemy kategorii „pedagogiczne wsparcie”. Pięć możliwych podejść do identyfikacji i nadawania znaczenia kategorii „wsparcie pedagogiczne” lub „wsparcie dziecka w rozwoju” wymienia D. Klus-Stańska¹⁸. Są one następujące:

- podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne – **wspierać to kierować**;
- podejście humanistyczno-adaptacyjne – **wspierać to uczyć być sobą, to akceptować**;
- podejście konstruktywistyczno-rozwojowe – **wspierać to organizować środowisko**;
- podejście konstruktywistyczno-społeczne – **wspierać to współpracować**;
- podejście emancypacyjne – **wspierać to skłaniać do krytycznego angażowania się**.

Obserwacja współczesnej praktyki edukacyjnej realizowanej w szkole skłania mnie do postawienia hipotezy, że nauczyciele w większości preferują tzw. przekaz szkolny, a więc stosują podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne. Pedagogika oparta na „filozofii” przekazu szkolnego akcentuje termin „nauczanie”, a nie „uczenie się”.

¹⁸ D. Klus-Stańska, *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia* [w:] W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, WN DSW, Wrocław 2008, s. 38–45.

Jaki teoretyczny model edukacji możemy uznać za podstawę budowania modelu autorskiego?

Decydując się na opracowanie autorskiego modelu planowania i podejmowania działań edukacyjnych wspierających rozwój, warto pamiętać, że można skorzystać z przykładów opisanych w literaturze naukowej. Na przykład nauczyciel może dokonać analizy i oceny trzech znanych modeli edukacji opisanych przez K. Lubomirską¹⁹: ekspresyjnego, produktywnego i edukacji rozwojowej. Najogólniej rzecz ujmując, model ekspresyjny zakłada tworzenie warunków do ujawniania różnorodnej ekspresji stymulowanie lub podtrzymywanie różnorodnej, w tym spontanicznej aktywności dziecka. Wyniki aktywności dziecka podlegają nie surowej, wystandaryzowanej ocenie, ale analizie w celu rozpoznania i rozumienia przez nauczyciela potrzeb oraz możliwości dziecka. Model produktywny to model, w którym edukacja nastawiona jest na przyszłą (lub w przypadku szkoły – dalszą) karierę szkolną dziecka. Model edukacji rozwojowej stwarza szanse na rozwijanie możliwości dziecka, w dużej mierze przy jego aktywnym i świadomym udziale.

Inną ciekawą propozycję podziału modeli edukacji przedstawia A. Brzezińska²⁰. Autorka wyodrębnia cztery modele wywodzące się z odmiennych koncepcji psychologicznych człowieka oraz wynikające z przyjęcia różnych założeń co do jego natury, co z kolei rzutuje na stawianie odmiennych ogólnych celów, przyjmowanie systemu wartości i zakreslanie obszarów oddziaływań wychowawczych. Wyodrębnione modele nie są przez autorkę nazwane, ale przyjmując wymienione naczelne wartości preferowane w każdym z nich, można je określić jako: model obywatelskiej współpracy, model produktywnego niezależności, model krytycznego myślenia, model preferujący bogactwo repertuaru zachowań. Ważna jest opinia wyrażona przez A. Brzezińską, że modele te, choć różne, można traktować jako komplementarne, uzupełniające się, bowiem „nie da się wydzielić działań służących tylko jednemu celowi”²¹. Niemniej jednak warto zaznaczyć, że w każdy z wymienionych w literaturze modeli edukacji może się stać inspiracją do tworzenia własnego autorskiego modelu. Nie da się bowiem zaadaptować do specyficznych warunków, miejsca i czasu naszych działań gotowego modelu edukacji dziecka. Można natomiast wypracować od podstaw nowy sposób myślenia o edukacji, która wykorzystywałaby logikę rozwoju człowieka, a jednocześnie byłaby spójna, akceptowalna, użyteczna i możliwa do realizacji w określonym kontekście społecznym, w określonej rzeczywistości szkolnej.

¹⁹ K. Lubomirska, *Wczesna edukacja jako wartość*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1994, nr 3, s. 131–136.

²⁰ A. Brzezińska, *Psychologia wychowania* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 225–257.

²¹ Tamże, s. 246.

Jakie mogą być podstawowe cele i zadania edukacji wspierającej rozwój?

Jeżeli przyjmiemy założenie, że rozwój dziecka jest podstawową wartością w edukacji, a naszym zadaniem jako nauczycieli jest wspieranie rozwoju, to powinniśmy na tej podstawie wyznaczyć bardziej szczegółowe cele edukacji zmierzające do inicjowania zmian rozwojowych, zarówno uniwersalnych i wspólnych, jak i – przede wszystkim – indywidualnych, które decydują o niepowtarzalności (oryginalności) człowieka.

Zmiany indywidualne w rozwoju dziecka, które powinny być głównym celem edukacji nastawionej na rozwijanie kompetencji potrzebnych do poznawania i rozumienia świata, działania w tym świecie, są możliwe, jak już podkreślono, dzięki interakcjom poznawczym i społecznym dziecka, a więc dzięki wielostronnej aktywności dziecka. Uznaje się, że jest ona jednym z ważniejszych czynników rozwoju. Stąd szczegółowe zadania edukacji wspierającej rozwój dziecka, w zależności od sytuacji, wyznaczonych celów i kontekstu społecznego, mogą się sprowadzać do:

- tworzenia warunków do powstawania zmian rozwojowych przez organizowanie sytuacji i dawania okazji do samodzielnego gromadzenia różnorodnych doświadczeń dzięki aktywności własnej w toku uczenia się spontanicznego;
- towarzyszenia dziecku w procesie rozwoju przez inspirowanie go do podjęcia aktywności oraz udzielanie mu różnorodnego rodzaju wsparcia w procesie gromadzenia doświadczeń i uczenia się spontaniczno-reaktywnego i reaktywno-spontanicznego;
- stymulowania procesu powstawania zmian rozwojowych przez organizowanie aktywności dziecka i kierowanie nią (procesem uczenia się) w celu inicjowania nowych zmian rozwojowych w procesie uczenia się reaktywnego.

Podstawowe cele rozwoju człowieka, przypisane przez E.H. Eriksona poszczególnym fazom życia, mogą być podstawą do wyznaczania bardziej szczegółowych zadań edukacji, odnoszących się do wcześniejszych, obecnej, jak również do najbliższej przyszłej fazy życia dziecka. Na przykład według E.H. Eriksona poczucie kompetencji jest podstawowym celem rozwoju dziecka w czwartej fazie rozwoju, która przypada mniej więcej na okres od 6. do 12. roku życia, a uzyskanie poczucia tożsamości stanowi cel rozwoju we wczesnej adolescencji (od około 13. do 17. roku życia). Jeżeli przyjmuje się, że ogólnym, podstawowym i jednocześnie nadrzędnym zadaniem edukacji jest wspieranie rozwoju dziecka, to tworzenie warunków do aktywności własnej jako czynnika rozwoju dyspozycji do przetwarzania informacji o sobie i o świecie, nabywania kompetencji społecznych oraz poczucia kompetencji jest najważniejszym zadaniem dla okresu wczesnej edukacji. Przyjmując z kolei założenie L.S. Wygotskiego, że tylko takie nauczanie jest dobre, które wyprzedza rozwój, można sformułować kolejne zadanie edukacji, które dotyczy przygotowania dziecka do radzenia sobie na następnym

etapie rozwoju – to jest wczesnej adolescencji – z problemami związanymi z budowaniem tożsamości indywidualnej i społecznej, poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. Ponadto nauczyciel ma rozpoznać efekty rozwiązania kryzysów rozwojowych łączących się z wcześniejszymi fazami życia dziecka oraz wzmacniać je poprzez tworzenie warunków do:

- zwiększania ufności wobec ludzi z coraz szerszych kręgów społecznych,
- korzystania z autonomii i nabywania poczucia autonomii,
- wzmacniania lub rozwijania inicjatywy w działaniu i poczucia sprawstwa oraz samokontroli.

Natomiast uwzględnianie opisanych przez L.S. Wygotskiego dwóch poziomów rozwoju dziecka, aktualnego i potencjalnego, pozwoli respektować zasadę o nauczaniu wyprzedzającym rozwój.

Jaki rodzaj uczenia się dziecka i jakie metody pracy mają być preferowane?

Należy przypomnieć, że rezultaty rozwoju dziecka uwarunkowane są dwoma czynnikami: procesami dojrzewania i uczenia się. Proces uczenia się jest przy tym rozpatrywany szeroko, jako proces polegający na gromadzeniu i przetwarzaniu poznawczych, społecznych lub praktycznych (indywidualnych i grupowych) doświadczeń zdobytych dzięki różnorodnej aktywności własnej. Uczenie się dziecka może przebiegać w kilku formach: uczenia się spontanicznego, które odbywa się według własnego, wewnętrznego programu („dziecko robi to, co chce”), uczenia się reaktywnego, które realizowane jest według programu zewnętrznego („dziecko robi to, czego chce jego nauczyciel”), oraz uczenia się spontaniczno-reaktywnego („dziecko robi to, co chce, ale chce tego, czego chce jego nauczyciel”)²². Przyjmuje się, że wszystkie formy uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym mogą być obecne w procesie edukacji. Wymienionym rodzajom uczenia się odpowiadają różne typy sytuacji edukacyjnych, które nauczyciel powinien doceniać i uwzględniać w pracy, bez preferowania któregośkolwiek z nich. Typy sytuacji umożliwiających uczenie się można opisać przez trzy rodzaje podejść nauczyciela do tego procesu, takie jak: podejście sytuacyjne, projektowanie okazji edukacyjnych, podejście zadaniowe²³. Należy tu jednak podkreślić, że głównym rodzajem uczenia się dziecka powinno być uczenie się spontaniczno-reaktywne, dla którego bardzo sprzyjającą sytuacją jest

²² L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. i J. Flesznerowie, PWN, Warszawa 1971.

²³ Szerzej na temat trzech typów sytuacji edukacyjnych można przeczytać m.in. w publikacji: J. Uszyńska-Jarmoc, *Metody wspierania aktywności edukacyjnej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 9, s. 515–523; J. Uszyńska-Jarmoc, *Wybrane problemy organizowania uczenia się dzieci we wczesnym dzieciństwie* [w:] A. Cichoński (red.), *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, Trans Humana, Białystok 2005, s. 83–109.

projektowanie okazji edukacyjnych²⁴. Kolejną metodą, którą warto stosować, jest metoda projektów, stwarzająca dziecku okazje do gromadzenia, porządkowania, strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczeń, przy nienarzucającej się postawie nauczyciela. Dzięki metodzie projektów dziecko ma szansę osiągnięcia samodyscypliny w poznawaniu oraz kreowaniu siebie i świata, ponieważ jego aktywność wyzwalana jest przez odczuwane w danym czasie potrzeby, zainteresowania, aspiracje, a nie presję dorosłych. Ogólne zestawienie rodzajów uczenia się, odpowiadających im rodzajów sytuacji edukacyjnych i rodzajów aktywności dziecka przedstawione jest w tabeli 1.

Tabela 1. Rodzaje aktywności i uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym

| Sytuacje edukacyjne i źródła aktywności | Rodzaj uczenia się | Rodzaj aktywności | Rodzaj interakcji nauczyciel – dziecko | Cel określony z perspektywy nauczyciela | Metody pracy |
|---|------------------------|---|---|--|---|
| działanie dziecka w typowych, codziennych warunkach, umożliwiających mu samodzielne zaspokajanie aktualnych potrzeb | spontaniczne | spontaniczna | dominacja dziecka | zbieranie różnorodnych doświadczeń | zabawy, prace i zajęcia dowolne (swobodne, samodzielnie inicjowane przez dziecko) |
| działanie dziecka w sytuacji pojawiających się problemów natury praktycznej | spontaniczno-reaktywne | inspirowana, częściowo wspomagana z zewnątrz | skoordynowana aktywność dziecka i nauczyciela | zbieranie i opracowywanie doświadczeń | metoda projektów |
| działanie dziecka w sytuacji szerokich ofert – możliwość wyboru | reaktywno-spontaniczne | proponowana i początkowo kierowana z zewnątrz | skoordynowana aktywność nauczyciela i dziecka | świadome i celowe zbieranie, opracowywanie i reorganizacja doświadczeń | projektowanie okazji edukacyjnych |
| działanie dziecka w sytuacji konieczności wykonania określonych zadań | reaktywne | kierowana | dominacja nauczyciela | opracowywanie doświadczeń, świadome, celowe i ukierunkowane na określony efekt | zajęcia dydaktyczne kierowane przez nauczyciela |

Źródło: opracowanie własne.

²⁴ R.M. Łukaszewicz (red.), *W poszukiwaniu lepszej szkoły*, Wyd. UWr, Wrocław 1998. W publikacji tej autor pisze: „Projektowane okazje edukacyjne są jak starannie zaplanowane niespodzianki, mamy tu bowiem do czynienia z zadaniami otwartymi, w których nie znamy dróg dochodzenia do rozwiązania, ani samych wyników – jest ich po prostu niewyobrażalna wielość; stymulują zmysły, budzą emocje, wywołują rozmaite przeżycia, nakręcają motywację i ciekawość poznawczą” (tamże, s. 17).

Wymienione rodzaje sytuacji edukacyjnych wyznaczają nauczycielowi odmienne role i zadania. W sytuacji pierwszej podstawowym jego zadaniem jest tworzenie dziecku psychologicznych i materialnych warunków do działania w poczuciu bezpieczeństwa psychologicznego. W tego typu sytuacji dzieci wiedzą, że mają pełną wolność w podejmowaniu decyzji odnośnie do własnej aktywności, ale muszą jednocześnie mieć świadomość odpowiedzialności za jej przebieg i efekty. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest umożliwianie działania w sytuacjach nowych, wyzwalających ciekawość poznawczą i motywację wewnętrzną.

W sytuacji drugiej nauczyciel celowo organizuje sytuację tak, aby dzieci mogły zbierać określone doświadczenia przez samodzielne odkrywanie problemów, konstruowanie lub wybieranie zadań z możliwej puli, a następnie rozwiązywanie ich według własnej koncepcji. W toku uczenia się spontaniczno-reaktywnego uczniowie samodzielnie konstruują nowe znaczenia, choć czynią to nie zawsze świadomie.

W trzeciej sytuacji nauczyciel tworzy uczniowi ramy do działania, obmyśla wcześniej plan działania, przewiduje możliwe do realizacji cele wychowawcze oraz podejmuje sam jakieś działania, licząc, że dzieci wejdą w proponowaną aktywność. W trakcie realizacji wybranych przez dzieci alternatywnych zadań nauczyciel sprawuje ogólną kontrolę nad tym, aby poszczególne operacje składające się na wypełnianie ram ułożyły się w całość, aby rusztowanie podtrzymywało tworzoną przez dziecko konstrukcję. Jeżeli dziecko ma kłopoty, nauczyciel udziela pomocy, wchodzi w realizację problemu, podejmując aktywność skoordynowaną z aktywnością dziecka.

W sytuacji czwartej nauczyciel wybiera znaczenia, które będą przedmiotem wspólnego uzgadniania, oraz kieruje aktywnością dzieci, przy czym z góry wie, do czego ma ona doprowadzić. Wieloaspektowe podejście do rodzajów sytuacji edukacyjnych zapewnia realizację takich założeń, jak: budowanie poczucia sprawstwa, stopniowe korzystanie z coraz większego obszaru wolności i uczenie się przyjmowania odpowiedzialności, rozwijanie poczucia własnej wartości, rozwijanie tolerancji.

Warto podkreślić, że tak określone sytuacje umożliwiają w procesie edukacji rezygnację ze stopniowego przekazywania dziecku wiedzy na rzecz samodzielnego konstruowania jej przez ucznia. W tak zorganizowanej edukacji, zwłaszcza dzięki metodzie projektów i metodzie projektowania okazji edukacyjnych, tworzy się uczniom warunki do budowania wiedzy naukowej nawiązującej do wiedzy potocznej, osobistej, dzięki możliwości korzystania z własnych doświadczeń, a także wymiany doświadczeń społecznych.

Kolejnym problemem nasuwającym się w procesie myślenia o tym, jak uczyć się wspierania rozwoju dziecka, jest konieczność dokonania refleksji nad swoją rolą w procesie edukacji. Podstawowym warunkiem tworzenia dziecku sytuacji do samodzielnego uczenia się jest wyzbycie się przez nauczyciela „egoizmu pedagogicznego”, który polega na przypisywaniu sobie większego niż uczniom prawa

do aktywności na lekcjach. W modelu edukacji promującym rozwój dziecka warto uznać, że nauczyciel ma być pośrednikiem i doradcą w coraz szerszym świecie dziecka, pomocnikiem w konstruowaniu obrazu świata i siebie, odbiorze i wartościowaniu tych obrazów przez dziecko oraz kreowaniu ich na nowo według własnej wizji.

Według teorii społecznego uczenia się nauczyciel powinien przyjąć rolę mediacyjną i dialogową w organizowaniu uczenia się dziecka, który to proces ma sprzyjać rozwojowi zasobów indywidualnych (dyspozycji) i kompetencji ucznia. Powinien zapewnić adekwatność środowiska i metod stymulacji do indywidualnego profilu rozwojowego. Warunkiem tego jest pomysłowość i zaangażowanie nauczyciela, jego otwarta, wyrozumiała i akceptująca postawa wobec dzieci. Szczegółowe zadania nauczyciela powinny się odnosić także do takich kwestii, jak: umożliwianie dziecku ekspresji uczuć, które w codziennych sytuacjach edukacyjnych ukrywane są z obawy przed karą lub z powodu poczucia winy; wzmacnianie gotowości do interpretacji i reinterpretacji wiedzy o sobie w twórczych działaniach plastycznych, werbalnych, ruchowych, muzycznych; dostarczanie pozytywnych wzmocnień; pielęgnowanie różnic w myśleniu i odczuwaniu świata i siebie, a nie ich niwelowanie; zapewnienie bezpośrednich, szczerych, prawdziwych kontaktów z dziećmi w różnych relacjach społecznych; tworzenie warunków do samodzielnego podejmowania na nowo takich zadań, w których dziecko doznawało niepowodzeń i z których się wycofało, uważając je za trudne, aby umożliwić mu doświadczenie sukcesu i odczucie zadowolenia z osiągniętych wyników.

Badania w działaniu jako warunek wspierania rozwoju dziecka

Rozpatrując kolejne kierunki myślenia o uczeniu się, jak wspierać rozwój dziecka, warto się zastanowić nad podstawowymi warunkami inicjowania i realizowania tego procesu. Warunek pierwszy to zdobycie przez nauczyciela rzetelnej wiedzy nie tylko o zasobach dziecka i środowiska (społeczno-kulturowego), w którym ono wzrasta, ale przede wszystkim wiedzy o relacjach dziecka w tym środowisku, dotychczasowych doświadczeniach społecznych²⁵. W procesie diagnozowania, a następnie wspierania rozwoju warto rozważyć także wątpliwości natury etycznej – w jakim stopniu możemy ingerować w życie dziecka, jak bardzo możemy zmieniać jego dotychczasowe zachowania. Warto pamiętać, że dziecko żyje w określonym środowisku społecznym, ma kontakty z dorosłymi i rówieśnikami, jest członkiem różnych grup społecznych – formalnych i nieformalnych, jego rodzina żyje w jakimś sąsiedztwie, słowem – dziecko jest częścią bardzo bogatej sieci związków społecznych. Podejmując jakąkolwiek ingerencję

²⁵ Zob. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, dz. cyt.

w jego rozwój, trzeba zatem brać pod uwagę także właściwości środowiska jego życia, bo przecież wspieranie i ukierunkowywanie rozwoju polega na ingerencji w celu wywoływania określonych zmian. Wobec tego warto rozważyć, czy podstawowe, dotychczasowe środowisko dziecka jest wystarczająco gotowe, aby zaakceptować nasze propozycje zmian? Stąd nauczyciel powinien budować taki program wsparcia, który ma szansę powodzenia w warunkach, w jakich żyje dziecko. Proces diagnozowania zakłada prowadzenie badań w działaniu nastawionych na pomoc dziecku i/lub pomoc jego środowisku rozwoju. Nauczyciel korzysta także z badań podstawowych, aby mieć płaszczyznę odniesienia do interpretacji własnych badań. Badania stosowane są nastawione na wykrywanie różnic, podczas gdy badania podstawowe mają na celu wyszukiwanie podobieństw i wypracowywanie ogólnych prawidłowości. W badaniach podstawowych dziecko częściej jest obiektem, podczas gdy w badaniach stosowanych jest po prostu człowiekiem, indywidualnością. W badaniach stosowanych preferuje się studium przypadku, w którym ważne są konkretne dziecko, jego realne problemy i ich przyczyny; w badaniach podstawowych opisane jest „typowe dziecko” czy, inaczej ujmując, przykład modelowy. Aktualizacja wiedzy z psychologii rozwoju i przywołanie wizerunku dziecka w danej fazie rozwojowej są podstawowymi warunkami interpretacji danych uzyskanych z badań w działaniu, ważne jest także przeanalizowanie własnych relacji z dzieckiem, których cechy są wyznaczane i właściwościami dziecka, i właściwościami nauczyciela. Jak podkreśla A. Brzezińska, na to, co się dzieje pomiędzy nimi, ma przede wszystkim wpływ to, jak oboje spostrzegają siebie nawzajem, jakie są ich oczekiwania interpersonalne, jakim naciskom społecznym podlegają. Każde ma swoje doświadczenia życiowe i wypracowany na jego podstawie własny system znaczeń. U każdego nauczyciela dochodzi ponadto system znaczeń związany z jego profesjonalną wiedzą, znajomością różnych teorii i koncepcji psychologicznych i pedagogicznych. Dlatego właśnie każdy nauczyciel powinien wypracować sobie własną koncepcję wspierania rozwoju dziecka, bo koncepcji takiej nikt za niego nie stworzy, nikt też raczej nie nauczy nas, jak wspierać rozwój dziecka – musimy uczyć się sami – i przez refleksję, i przez działanie, i przez refleksję nad działaniem.

Zakończenie

W tekście tym starałam się ukazać, że zadekretowanie ogólnego celu edukacji, jakim jest **wspieranie rozwoju dziecka**, nie gwarantuje jego realizacji, warto się zatem zastanowić nad ustanowieniem własnych założeń wspierania rozwoju, które będą wynikać z przyjętej teorii rozwoju człowieka i będą adekwatne do fazy czy okresu rozwoju opisywanego w tej teorii. Ponadto warto pamiętać, że rozwój dziecka, jeśli jest ujmowany tak jak w obowiązującej podstawie programowej, czyli opisywany w kategoriach osiągania standardów, nie daje

żadnych podstaw do wspierania indywidualnego rozwoju dzieci, bo dążenie do uzyskiwania wymaganych standardów prowadzi do unifikacji uczniów i nie pozwala na pielęgnowanie różnic pomiędzy nimi. Wyznaczenie standardów jednokowych dla wszystkich stanowi swoisty bilans osiągnięć przeciętnego ucznia, ale nie przedstawia wskaźników rozwoju konkretnych indywidualnych przypadków. Prowadzi do powstania uproszczonego, jednowymiarowego, niespójnego obrazu dziecka.

Summary

How to learn difficult art of supporting child's development?

There are numerous modern academic theories of human development. Acquiring by a teacher one of them constitutes an important role in creating his own model of education which can stimulate child development. This article asks a range of questions about the development which should help a teacher to adjust his practice of early years education and support child development. These questions include: What can be expected from the theory of child development? How does the theory relate to the educational practice and the goals of developmental education? How have the practice and theory mutually informed our current understanding of the impact of child development? How can the theory serve the needs more effectively in early education of children?

Renata Michalak

Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka Od teorii do praktyki

Wprowadzenie

Istota współczesnego konstruktywizmu zawiera się w twierdzeniu, że uczenie się nie polega na odbieraniu wiedzy z otoczenia, lecz na jej aktywnym konstruowaniu. W związku z tym głównym przedmiotem zainteresowań konstruktywizmu są wiedza i poznawanie. Konstruowanie wiedzy, zdaniem zwolenników tego podejścia, nie może się obyć bez samodzielnego nadawania jej elementom sensów i znaczeń. Uczenie się powinno zaś koncentrować uwagę na uczniu, na jego czynnościach, zwłaszcza że trudno tu mówić o wiedzy istniejącej obiektywnie, poza uczącym się podmiotem. W perspektywie tak ujętego procesu uczenia się innego znaczenia nabiera także proces nauczania. Jego sedno tkwi w wyzwaniu uczenia się uczniów i jednoczesnej dbałości o jego niezależność od jakichkolwiek nacisków. Dlatego istotnym składnikiem związku nauczania z uczeniem się jest stopniowe przejmowanie przez ucznia odpowiedzialności za wyniki uczenia się, zgodnie z tym, jak nabywa on coraz większej kompetencji.

Sztuka nauczania staje się od wieków przedmiotem zainteresowań wszystkich, których bezpośrednio czy pośrednio dotyczy. Dlatego praca szkoły, nauczyciela nieustannie bywa wartościowana, oceniana, krytykowana. Toczą się od lat społeczne, polityczne czy ekonomiczne debaty, których wspólnym mianownikiem jest troska o jakość kształcenia i przyszłość cywilizacji. Bezspornie rozumnie prowadzona edukacja jest narzędziem zmiany społecznej. Oczywiście jej wielorakie uwikłania w otaczającą i wynikającą z momentu historycznego rzeczywistość często nie sprzyjają osiągnięciu zakładanych celów, a nawet uniemożliwiają efektywną realizację. Niemniej nie zwalnia to osób odpowiedzialnych za kształt edukacji z poszukiwania coraz to nowych, skuteczniejszych form jej realizacji.

Każda działalność społeczna, także edukacyjna, musi być otwarta na interdyscyplinarny dyskurs, który powinien się przełożyć na nową jakość jej teoretycznych ujęć i praktycznych rozwiązań. Mimo podejmowania licznych prób w tym zakresie, wymuszonych choćby ostatnią (w opinii wielu badaczy nieudaną) reformą oświaty, w pedagogii nadal daje się zauważyć sztywność i zniewolenie tradycyjnie rozumianą dydaktyką. Być może jest to wynik tego, na co zwraca uwagę D. Klus-Stańska, że sama dydaktyka jako dyscyplina naukowa w swoich znaczących zakresach pozostaje

[...] niejako poza zmianą w pedagogice, zwłaszcza na poziomie dydaktyk szczegółowych. Nawet metodologicznie jest wciąż zdominowana przez scjencyczne orientacje pomiarowe, w których – poza nielicznymi wyjątkami – brak jest świadomości „nieobiektywności” efektów nauczania, przyrostu wiadomości czy efektów szkolnej i potencjalnej problematyczności rozwojowej, poznawczej czy politycznej¹.

Podjęta w tym rozdziale problematyka jest próbą ukazania nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych głęboko osadzonych w koncepcjach konstruktywizmu poznawczego i kulturowo-społecznego wspieranych neurobiologicznymi podstawami uczenia się. Opisane modele i strategie kształcenia odnoszą się głównie do edukacji najmłodszych uczniów, choć wiele z nich ma charakter uniwersalny i z dużym powodzeniem mogą być stosowane na wyższych etapach nauczania. Odniesienie ich do edukacji elementarnej wynika głównie z dbałości i świadomości znaczenia edukacji dla rozwoju człowieka na tym etapie biografii. Coraz bardziej upowszechniane wyniki badań mózgu pokazują, że dzieciństwo jest krytycznym okresem dla rozwoju zdolności uczenia się. Metaforycznie można powiedzieć, że dorosłość polega na dobrym marketingu i reklamie tego, co zostało wytworzone i wyprodukowane w dzieciństwie. W związku z tym należy uczynić wszystko, by właśnie w tym czasie dzieci doświadczały edukacji skutecznie wspierającej ich wprost niewyobrażalne możliwości.

Konstruktywiści i ich wkład w teorię wiedzy i poznawania

Należy mieć nadzieję, że coraz częściej obecny konstruktywizm w refleksji polskich naukowców i badaczy zjawisk społecznych przyniesie także korzystne zmiany w praktyce edukacyjnej. Mimo że konstruktywizm jest głównie odczytywany jako teoria wiedzy i poznawania, a więc teoria uczenia się, nie sposób nie czynić go podstawowym odniesieniem dla budowania nowoczesnych teorii nauczania. Z perspektywy psychologicznej jest on teorią wyjaśniającą me-

¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa 2010, s. 14.

chanizm powstawania systemu wiedzy w umyśle jednostki. Jednostka ujmowana jest tu jako istota aktywna, której myślenie uwarunkowane jest głównie umiejętnością interpretowania i negocjowania znaczeń.

Najbardziej istotne dla współczesnej wiedzy o rozwoju człowieka jest to, że konstruktywizm jako całościowy nurt, z jego głównymi twórcami J. Piagetem, L.S. Wygotskim i J. Brunerem, ale także ich kontynuatorami, radykalnie zmienił myślenie o istocie i sednie aktywności poznawczej człowieka oraz o sposobach powstawania wiedzy w jego umyśle. Kładąc nacisk na proces, a więc rozumowanie, a nie wynik, czyli zapamiętywanie, stał się całkowitą negacją dotychczasowych tradycyjnych ujęć interpretujących sens i wartość ludzkiego poznania. Sama zaś pamięć w ujęciu konstruktywistów ma charakter rekonstrukcyjny, a nie odzwierciedlająco-kumulatywny².

Z uwagi na rozmiary publikacji w artykule zostaną przedstawione jedynie wybrane poglądy twórców konstruktywizmu.

Jean Piaget (1896–1980)

W całej twórczości szwajcarskiego psychologa J. Piageta, którą zdecydowanie można określić jako konstruktywistyczną, dziecko jawi się jako aktywny, w pełni zaangażowany badacz rzeczywistości, który nieustrudzenie manipulując nią, tworzy i przekształca struktury poznawcze we własnym umyśle. Poznawanie zgodnie z poglądami J. Piageta ma charakter adaptacyjny. Człowiek poszukuje i odkrywa wiedzę, aby lepiej przystosować się do rzeczywistości. Zdaniem autora wiedza się rozwija, a tym samym następuje rozwój poznawczy uczącego się, gdy asymiluje on i akomoduje doświadczenia. Procesy te dokonują się za pośrednictwem czynności fizycznych (np. manipulowania obiektami) i umysłowych (prowadzonych w myślach, w reprezentacjach). Asymilacja w ujęciu poznawczym nie odbywa się za pomocą transferu fizycznego, lecz percepcyjnego lub umysłowego. Istotną rolę odgrywają tu wcześniej znane schematy czy konstrukcje, które przyswajają nowe doświadczenia na bazie wcześniej zdobytej wiedzy. Podobnie sprawa wygląda z akomodacją, która jest w ogólnym rozumieniu „inwersją asymilacji”. Pozwala ona w sytuacji, gdy organizm ma trudności z dostosowaniem się do nowych warunków otoczenia, myślenia lub pojmowania, przekształcić dotychczas zdobyte struktury poznawcze tak, by pasowały do nowo zaistniałych sytuacji³. Im młodsze dzieci, tym w procesie tworzenia konstrukcji większy udział

² D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Żak, Warszawa 2004, s. 26.

³ Von Glasersfeld za: M. Kowalska, *Problemy edukacji z punktu widzenia radykalnego konstruktywizmu* [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska, M. Gwoździčka-Piotrowska (red.), *Współczesne nurty badawcze młodych naukowców*, Matuscula, Poznań 2010, s. 135.

czynności fizycznych. U małych dzieci, do około drugiego roku życia, konstrukcje powstają wyłącznie w wyniku wykonywania czynności na przedmiotach. Z wiekiem czynności te stopniowo nabierają charakteru coraz bardziej wewnętrznego, umysłowego. Zdaniem J. Piageta uczący się indywidualnie konstruują wiedzę głównie przez aktywną eksplorację otoczenia. Nie wszystkie jednak czynności podejmowane przez ucznia prowadzą do asymilacji i akomodacji. Decydującą rolę w tym procesie odgrywa zaburzenie równowagi jego struktur poznawczych, a więc doświadczany konflikt poznawczy. Pojawia się on wtedy, gdy uzyskiwane podczas podejmowania czynności doświadczenia, informacje, myśli nie są zintegrowane, spójne z tym, co w danym momencie przewidują dobrze opanowane schematy poznawcze ucznia. Zatem tylko wybrane, określone zdarzenia powodują zburzenie równowagi i prowadzą w rezultacie do rozwoju poznawczego. Decyzje o tym, które bodźce wywołują konflikt poznawczy i w konsekwencji zostaną wykorzystane do wznoszenia nowych konstrukcji, podejmuje system afektywny jednostki, obejmujący uczucia, popędy, zainteresowania, wolę i wartości⁴.

Lew Siemionowicz Wygotski (1896–1934)

Rosyjski psycholog L.S. Wygotski podobnie jak J. Piaget uważał, że wiedzę dziecko konstruuje w wyniku podejmowania różnorodnej aktywności. Tworzenia tej konstrukcji nie łączył jednak jedynie z osobistym, intymnym doświadczeniem uczącego się. W opinii L.S. Wygotskiego⁵ jednostka stopniowo w ciągu swego życia adaptuje się do określonej kultury społecznej, opanowując jej podstawowe narzędzia. To właśnie dzięki ich opanowaniu staje się zdolna do aktywnej internalizacji wiedzy i myślenia ulokowanych w kulturze. Propozycją przez teorię poznania społecznego model uczenia się podkreśla, że kultura jest pierwszorzędym wyznacznikiem rozwoju indywidualnego, stąd każde dziecko rozwija się w kontekście kulturowym. Dlatego na rozwój edukacyjny dziecka nieodmiennie wpływa kultura – z kulturą środowiska rodzinnego, w którym ono funkcjonuje, włącznie. Kultura przyczynia się do intelektualnego rozwoju dziecka dwojako. Po pierwsze, przez kulturę dzieci przyswajają dużą część treści swojego myślenia, tj. swoją wiedzę. Po drugie, otaczająca kultura zapewnia dziecku procesy lub środki myślenia, co zwolennicy L.S. Wygotskiego nazywają narzędziami adaptacji intelektualnej. Krótko mówiąc, według modelu uczenia się w teorii społecznego poznania, kultura uczy dzieci zarówno tego, co myśleć, jak i tego, jak myśleć.

⁴ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, tłum. z fr. Z. Zakrzewska, Siedmiogród, Wrocław 1993.

⁵ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, A. Brzezińska, M. Marchow (red.), tłum. A. Brzezińska i in., Zysk i S-ka, Poznań 2002.

Zdaniem L.S. Wygotskiego, rozwój człowieka ma charakter społeczny i dokonuje się w kontekście społecznym, instytucjonalnym i interaktywnym. Korzyści, jakie płyną dla rozwoju jednostki z kontaktów z innymi ludźmi, wyraźnie zaznaczone są w mechanizmie stref aktualnego i proksymalnego (możliwego, najbliższego) rozwoju.

[...] dziecko intelektualnie może osiągnąć zawsze więcej za pomocą naśladownictwa, niż wtedy, gdy działa samodzielnie. [...] Mówiąc o naśladowaniu, nie mamy na myśli naśladowania mechanicznego, automatycznego i bezsensownego, lecz rozumne, świadome operacje. [...] naśladowanie to każdy typ działania, w którym dziecko nie działa samodzielnie, a współpracuje z dorosłymi lub innymi dziećmi. Wszystko to, czego dziecko nie potrafi zrobić samodzielnie, a czego może się nauczyć lub co może wykonać pod kierunkiem, we współpracy czy za pomocą pytań naprowadzających, będziemy odnosili do naśladownictwa. [...] To, co dzisiaj dziecko potrafi robić we współpracy i pod kierunkiem, jutro zdoła zrobić samodzielnie. Wyjaśniając, jakimi możliwościami współpracy dysponuje dziecko, określamy tym samym strefę dojrzewających właśnie funkcji intelektualnych, które w najbliższej fazie rozwoju powinny przynieść plony, a więc określić poziom jego rzeczywistego rozwoju umysłowego. Badając to, co potrafi zrobić we współpracy, określamy dzień jutrzejszy. Strefa niedojrzałych, ale dojrzewających procesów składa się właśnie na strefę najbliższego rozwoju dziecka⁶.

W tym kontekście zasadniczym warunkiem skutecznego uczenia się dziecka jest nauczycielskie wsparcie. Konstruktywizm społeczny w ujęciu L.S. Wygotskiego jest zatem jednocześnie teorią nauczania.

Jerome Seymour Bruner (1915)

Amerykański psycholog J. Bruner, trzeci twórca konstruktywizmu, dokonał ogromnego wkładu w docenienie i rozumienie procesu uczenia się, poznawania i rozwoju teorii nauczania. Jest jednym z najbardziej znanych i wpływowych psychologów. Jego koncepcje edukacji i rozwoju poznawania wywarły wielki wpływ zarówno na praktykę edukacyjną, jak i na badanie percepcji i myślenia. Przez lata swej prężnej działalności naukowej i dydaktycznej dojrzewał jako badacz i intelektualista, modyfikując swoje poglądy, co jest szczególnie widoczne w jego dorobku piśmienniczym. Był kluczową postacią w tzw. rewolucji poznawczej, która miała przełomowy wpływ na edukację jako praktykę społeczną.

W 1960 roku Bruner opracował teorię rozwoju poznawczego, która mimo istotnych podobieństw do podejścia J. Piageta, różni się szczególnie w aspekcie wagi, jaką autor przywiązuje do czynników środowiskowych i działalności

⁶ Tamże, s. 84–85.

eksperymentatorskiej uczących się. Podobnie Piaget uważał, że w rozwoju intelektualnym jednostka przechodzi przez cykl określonych stadiów, i sugerował, że zdolności intelektualne na określonym poziomie zmieniają się adekwatnie do sposobu wykorzystywania umysłu. Z czasem jednak, pod wpływem twórczości L.S. Wygotskiego, stawał się coraz bardziej krytyczny wobec takiego intrapersonalnego ujęcia rozwoju poznawczego i zaczął doceniać jego społeczny i polityczny kontekst.

Poglądy J. Brunera szczególnie znaczące dla budowania wiedzy o edukacji, jej uwarunkowaniach i strukturze dotyczą procesu kształcenia. Książka *The Process of Education*⁷ stała się dziełem przełomowym nie tylko dla ogromnej grupy nauczycieli, edukatorów i naukowców w Stanach Zjednoczonych, ale wywarła ogromne piętno na myślenie o edukacji także w Europie. Pogląd, że dzieci są aktywnymi podmiotami procesu kształcenia i twórcami własnej wiedzy oraz że są zdolne i gotowe eksplorować i wyjaśniać nawet bardzo złożone problemy, był rewolucyjny w myśleniu o edukacji w tamtych czasach.

W latach 70. J. Bruner stawał się coraz bardziej krytyczny wobec „poznawczej rewolucji”, by całkowicie oddać się budowaniu psychologii kulturowej. Ten „kulturowy zwrot” w edukacyjnej działalności i twórczości psychologa został odzwierciedlony zwłaszcza w wydanej w 1996 roku książce pod znaczącym tytułem: *The Culture of Education*⁸. J. Bruner podkreśla w niej, że edukacja nie jest jedynie sprawą szkoły, a jej istota nie tkwi w typowo szkolnych atrybutach, takich jak program nauczania, standardy czy sprawdziany. Wszystko to, co dokonuje się w szkole, ma tylko wówczas sens, gdy rozpatrywane jest w szerokim kontekście potrzeb i kierunków rozwoju społeczeństwa. Wszelkie zmiany szkoły należy odczytywać i wprowadzać w aspekcie tego, co społeczeństwo zamierza osiągnąć przez inwestowanie w edukację młodych.

Jak zauważa psycholog, skolaryzacja może być nawet w sprzeczności z innymi sposobami enkulturacyjnymi młodych i przygotowania ich do życia w społeczeństwie. To, jak jednostka postrzega edukację, zależy od tego, jak postrzega kulturę, jej cele, i to zarówno te wyrażone, jak i niewyrażone.

Książka *The Culture of Education*, przetłumaczona na język polski w 2006 roku pod tytułem *Kultura edukacji*⁹, zawiera wybór najnowszych artykułów i esejów poświęconych związkowi psychologii umysłu z teorią i praktyką kształcenia. Autor łączy subtelne problemy podejmowane we współczesnej kognitywistyce z celami kształcenia i różnorodnością wymagań środowiskowo-kulturowych. Uważa, że kultura kształtuje umysł i dostarcza narzędzi, za pomocą których konstruujemy nie tylko własny świat, ale także koncepcję samych siebie i osobistego znaczenia oraz pełnomocności. Koncepcja ta pokazuje, że mentalna aktywność człowieka

⁷ J. Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1960.

⁸ J. Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1996, s. IX–X.

⁹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.

nie zachodzi w izolacji ani całkowicie samodzielnie, mimo że dokonuje się „wewnątrz głowy”¹⁰. Kultura jest sposobem

[...] rozwiązywania ludzkich problemów, uczestnictwa we wszelkiego rodzaju transakcjach ludzkich, ujmowanych za pomocą systemów symbolicznych¹¹.

Oznacza to, że szkoła musi wykorzystywać zasoby i możliwości szeroko rozumianej kultury. Kulturowa *praxis* szkoły opiera się zdaniem J. Brunera na trzech głównych ideach: sprawstwie, współpracy i refleksji. Autor zauważa, że szkoła „sama jest kulturą”, a nie jedynie instytucją przygotowującą do uczestnictwa w kulturze. „Kultura jest zestawem technik i procedur rozumienia świata i dawania sobie w nim rady”¹² oraz odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu umysłu. Psycholog przeciwstawia się teorii umysłu, w której traktuje się umysł jak komputer, a edukowanie jak oddziaływanie na swoisty system komputerowy, bez określenia wymaganych zakresów wiedzy i kompetencji intelektualnych. Umysł zdaniem psychologa jest systemem konstruującym znaczenia, poszukującym znaczeń i modyfikującym je, w którym kultura jako nośnik znaczeń i symboli odgrywa zasadniczą rolę. Znacznie mniejsze znaczenie ma mocno podkreślana przez kognitywistów neuronalna maszyna umysłu. J. Bruner stara się pogodzić te koncepcje i wskazuje na znaczenie środowiska kulturowego w kształceniu umysłu. Jednocześnie formułuje ogólne zasady psychokulturowego podejścia do edukacji, w których omawia zagadnienia natury umysłu i natury kultury, podkreślając przy tym, że edukacja stanowi zasadnicze ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego.

Konstruktywizm a wiedza i uczenie się

W kontekście omówionych w tym rozdziale poglądów czołowych konstruktywistów dokonano opracowania podstawowych zasad konstruktywizmu, a zwłaszcza jego odniesień do wiedzy i procesu uczenia się. I tak, po pierwsze, uczenie się jest poszukiwaniem znaczeń. Po drugie, proces nauczania powinien się skupiać na najważniejszych pojęciach, a nie na wybranych faktach. Po trzecie, nauczyciele muszą rozumieć mentalne modele, których uczniowie używają do postrzegania świata, aby efektywnie organizować proces nauczania. Po czwarte, celem uczenia się jest stworzenie własnego znaczenia rzeczywistości, a nie tylko zapamiętanie właściwych odpowiedzi.

¹⁰ Tamże, s. XI.

¹¹ Tamże, s. 141.

¹² Tamże, s. 140.

W odniesieniu do **wiedzy** konstruktywizm zakłada:

1. Wiedza jest konstrukcją umysłu ludzkiego, która powstaje dzięki własnej aktywności podmiotu. Człowiek aktywnie buduje swoją wiedzę, a nie przyswaja ją jako gotowy produkt przekazany przez innych ludzi.
2. Wiedza jest wewnątrznie konstruowaną reprezentacją świata, w którym jednostka żyje i działa.
3. Człowiek nadaje wiedzy znaczenie i strukturę. Wiedza nie istnieje niezależnie od podmiotu.
4. Wiedza nie jest produktem, który można pomnażać, ale powstaje w dynamicznym procesie nadawania osobistego sensu i rozumienia ciągle zmieniającej się rzeczywistości.
5. Człowiek zdobywa wiedzę w takich formach, które później pozwalają mu ją stosować. Wiedza jest zdeterminowana przez kontekst, w którym człowiek ją zdobywa.
6. Im bliższy rzeczywistości jest kontekst uczenia się, w tym większym stopniu uczniowie potrafią korzystać z osobistej wiedzy. Konstruktywiści podkreślają, że uczenie się musi zachodzić w naturalnych, bliskich rzeczywistości kontekstach, wzbudzających konflikty poznawcze lub zaciekawienie oraz określających organizację treści, które są przedmiotem poznania¹³.

W odniesieniu do uczenia się konstruktywizm zakłada, że:

1. Uczenie się jest aktywnym procesem zdobywania osobistych konstrukcji rozumienia i znaczenia.
2. Uczenie się jest aktywnym procesem dochodzenia do wiedzy. Wiedza nie może być w prosty sposób transmitowana od nauczyciela do ucznia. Uczniowie muszą budować swoje rozumienie świata przez modyfikowanie uprzednich pomysłów w wyniku własnych działań i eksploracji.
3. Uczenie się jest procesem budowania nowej wiedzy na bazie wiedzy i doświadczeń, które jednostka już posiada. Świadomość uczniowskiej wiedzy potocznej pozwala nauczycielom na osadzanie czynności uczenia się w kontekście ich osobistej wiedzy oraz umożliwia budowanie pomostów między obecnym rozumieniem zagadnień przez uczniów a rozumieniem bardziej złożonym.
4. Uczenie się to samodzielne dochodzenie do rozumienia i wiedzy przez testowanie, hipotetyzowanie, sprawdzanie własnych pomysłów, eksperymentowanie itp. Uczeń w wyniku obserwacji, poszukiwania, eksplorowania otrzymuje informacje zwrotne i pomoc w modyfikowaniu pierwotnych

¹³ J. Bruner, *Kultura edukacji*, dz. cyt.; R.S. Grabinger, *Rich Environments for Active Learning* [w:] D.H. Jonassen (red.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, Macmillan, London 1996; J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa 1981; B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1998; L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II...*, dz. cyt.

- pomysłów zgodnie z uzyskiwanymi doświadczeniami. Podobnie naukowiec, testując swoją hipotezę, odrzuca ją lub potwierdza zgodnie z wynikami eksperymentu, co przyczynia się do modyfikacji jego rozumienia i wyjaśniania zjawisk.
5. Uczucie się jest aktywnym procesem tworzenia nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli, a zwłaszcza za pomocą języka. Zachodzi podczas wymiany poglądów, negocjowania znaczeń, dyskusji grupowej.
 6. Uczucie się nowych informacji według konstruktywistów następuje w wyniku rozstrzygnięcia konfliktów, jakie istnieją pomiędzy wiedzą, którą jednostka posiada na dany temat, a informacjami, które do niej napływają. Człowiek dzięki interakcjom ze światem przyrody i społeczeństwem bardzo często staje w sytuacji konfliktu między tym, co już wie, a tym, co do niego dociera¹⁴.

Neurobiologiczne podstawy konstruowania wiedzy

Zrozumienie procesu konstruowania wiedzy oraz określenie warunków go wspierających wymaga opisanego tego, w jaki sposób mózg przetwarza informacje, bodźce dostarczane z różnych źródeł. Mózg człowieka składa się z około 100 miliardów aktywnych komórek nerwowych, zwanych neuronami. Waży tylko 1200–1600 gramów, co stanowi nieznaczny procent wagi ludzkiego ciała. Jest nieco większy od grapefruta i mniejszy od główki sałaty. Wygląda niepozornie, ale jego powierzchnia jest równa dwóm kortom tenisowym. Od momentu naszego przyjścia na świat między neuronami wytwarzają się połączenia, dzięki którym możemy się uczyć. To właśnie połączenia decydują o potędze naszego mózgu. Każdy neuron przypomina komputer o dużej mocy i może rozwinąć od 2 do 20 tysięcy takich połączeń (a według niektórych źródeł – nawet około 250 tysięcy). W połączeniach między neuronami mogłoby się pomieścić co najmniej tysiąc razy więcej informacji niż w największej wielotomowej encyklopedii. W jednej chwili układ nerwowy przetwarza miliony informacji, a niektóre neurony przekazują nawet powyżej tysiąca impulsów na sekundę. Zapewne z tych powodów mózg potrzebuje do pracy 16 procent ogólnego zaopatrzenia w krew.

Badania nad mózgiem i procesami pamięci wsparły odkrycie, że każdy człowiek posiada „dwa mózgi”. Mózg składa się z dwóch półkul: lewej i prawej.

¹⁴ J. Bruner, *Kultura edukacji*, dz. cyt.; R.S. Grabinger, *Rich Environments for Active Learning* [w:] D.H. Jonassen (red.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, Macmillan, London 1996; J. Piaget, *Równoważenie struktur...*, dz. cyt.; B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1998; L. Wygotki, *Wybrane prace psychologiczne II...*, dz. cyt.

Półkule mózgowie nie odgrywają dokładnie tej samej roli. Każda z nich odpowiedzialna jest za inne funkcje myślowe oraz w odmienny sposób przetwarza informacje. Oczywiście w każdej sekundzie naszego życia aktywne są obie półkule mózgowie, jednak przy niektórych działaniach dominuje jedna, a przy innych druga. Preferencja w wykorzystaniu półkul mózgowych dotyczy tego, co robimy z danymi – jak je przetwarzamy, czyli jak o nich myślimy i jak je przechowujemy, gdy dotrą do mózgu. Upraszczając znacznie sprawę, można przyjąć, że lewą półkulą żyją naukowcy, a prawą artyści. Lewa myśli, a prawa się śmieje. O osobach, które rozwinęły zdolność posługiwania się obiema półkulami mózgu, mówi się, że używają mózgu w sposób zintegrowany. Zintegrowana praca obu półkul ułatwia w znacznym stopniu uczenie się, gdyż zwiększają się naturalne możliwości przetwarzania informacji.

Ludzki mózg posiada cztery podstawowe części na trzech poziomach. Dolna część mózgu to pień nerwowy, zwany mózgiem gadzim (*allocortex*). W tej części mózgu jest niewiele miejsca na nowe informacje i zachowania, a jego możliwości w zakresie uczenia się są mocno ograniczone. Większość wzorców zachowań jest tu biologicznie zaprogramowana, co oznacza, że pień mózgowy zawiaduje jedynie podstawowymi odruchami, takimi jak bicie serca czy oddychanie. Środkowa część mózgu, czyli układ limbiczny kontroluje uczucia i sferę doznań seksualnych. Dzięki tym strukturom człowiek jest w dużym stopniu niezależny od wrodzonego programu biologicznego. System limbiczno-podwzgórzowy kieruje uczeniem się z doświadczeń, tu również „zaczyna się” pamięć, dlatego na przykład psa łatwiej niż kota można nauczyć podawać łapę i aportować. Górna część mózgu to kora mózgowa (*neocortex*), która odpowiedzialna jest za planowanie, koordynowanie myśli i działania, mowę, rozumienie i tworzenie. Dzięki niej możemy się także posługiwać symbolami (np. w komunikacji językowej, matematyce, logice), myślimy abstrakcyjnie i logicznie, doświadczamy sumienia, poczucia moralności, empatii i estetyki. Z tyłu mózgu znajduje się mózdzek, w którym mieści się „[...] pamięć kinestetyczna: czyli to, co zapamiętujemy poprzez wykonywanie czynności, na przykład jeżdżenie na rowerze czy pływanie”¹⁵. Wszystkie te części mózgu współpracują ze sobą w odbieraniu, przechowywaniu, zapamiętywaniu, przetwarzaniu i odtwarzaniu informacji.

Komórki nerwowe zbudowane są z ciała komórkowego, dendrytów, aksonu i kolbek synaptycznych. Dendryty przechowują informacje oraz odbierają je od innych komórek. Otoczone są około 900 miliardami komórek gwałtownych, które spajają ze sobą wszystkie części mózgu. Informacje między neuronami są przesyłane metodą elektryczno-chemiczną przez włókno osiowe zwane aksonem. Ważną rolę w tym procesie odgrywają także kolbki synaptyczne, które znajdują się na końcach rozwidleń aksonu. Nie dotyczą one bezpośrednio dendrytów nastę-

¹⁵ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2000, s. 117.

nego neuronu, ale do tej niewielkiej szczeliny zwanej synapsą uwalniają od czasu do czasu substancję chemiczną, tzw. neuroprzekaźnik, poprzez który informacja z jednego neuronu przekazywana jest do dendrytów odbiorczych drugiego neuronu. Informacja przechodzi od dendrytów do ciała komórki, gdzie jest przetwarzana i wędruje do następnego neuronu przez akson¹⁶. Niektóre sygnały nerwowe osiągają prędkość 360 kilometrów na godzinę, czyli 100 metrów na sekundę.

Mózg człowieka jest niezrównanym narzędziem, jeśli chodzi o przechowywanie i przetwarzanie informacji, a więc uczenie się. Nabywanie określonych pojęć budujących wiedzę ucznia, konstruowanie całościowych i dokładnych schematów wymaga jego wielozmysłowego pobudzenia. Pojęcia, ich znaczenia i rozumienie rozwijają się u dziecka stopniowo w następstwie kojarzenia zróżnicowanych wrażeń, odczuć, które wywoływane są przez bodźce sensoryczne, dostarczane do mózgu głównymi kanałami informacyjnymi: wzrokowym, słuchowym, dotykowym, smakowym i zapachowym. Im więcej wrażeń zmysłowych uzyskuje dziecko w kontakcie z określonym obiektem poznania, tym konstruuje bogatsze i bardziej zróżnicowane struktury wiedzy. Znajdujące się bowiem w narządach zmysłu receptory odbierają i przekazują informację określoną drogą nerwową (projekcją) do odpowiedniego miejsca w korze mózgowej (reprezentacja), gdzie poddawana jest ona analizie. W przekazywaniu informacji bierze udział kilka grup neuronów, które dostarczają informację do różnych struktur mózgowych (czuciowych i ruchowych) uczestniczących w analizie bodźca. W procesie analizowania i przetwarzania informacji zaangażowanych jest wiele struktur mózgowych, które komunikują się ze sobą za pomocą połączeń neuronalnych. Ich liczba, podobnie jak ich schematy, może być przekształcana i modyfikowana przez doświadczenia jednostki. Im częściej jednostka wykonuje daną czynność, tym szybciej i sprawniej komunikują się ze sobą jej struktury mózgowie. Brak treningu w tym zakresie (tzn. zaniechanie wykonywania określonej czynności) powoduje zanikanie wcześniej wytworzonych połączeń nerwowych¹⁷. Mózg uczy się, przypomina sobie informacje nabyte przez całe życie, ale musi być nieustannie stymulowany. Ucząc się, pobudzamy go do pracy i wzmacniamy połączenia międzykomórkowe. Nieużywane połączenia ulegają atrofii, ale przy kolejnych, nowych pobudzeniach mogą wytworzyć się nowe synapsy. Podejmując wiele zróżnicowanych czynności, ucząc się, trenując pamięć, można maksymalizować wydajność i sprawność swojego mózgu. Uczenie się staje się zatem podstawową funkcją mózgu.

W procesie przetwarzania informacji niezwykle pomocne są te obszary kory mózgowej, które zwane są miejscami kojarzenia (tzw. kora skojarzeniowa). Obszary te pozwalają łączyć ze sobą podobne elementy pochodzące z różnych „ban-

¹⁶ R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, tłum. E. Czerniawska, A. Matczak, WSiP, Warszawa 2001.

¹⁷ R. Michalak, *Dziecko w sytuacji konfliktu poznawczego* [w:] M. Cywińska (red.), *Sytuacje trudne w życiu dziecka*, WN UAM, Poznań 2008, s. 183–184.

ków pamięci” (np. wzrokowego, słuchowego, dotykowego), co oznacza, że nowa informacja jest tu porównywana do informacji uzyskanych przez inne zmysły i pochodzących z ośrodków analizy emocji. Rezultatem tego wnikliwego procesu jest nadanie informacji określonego znaczenia. Należy jednak zaznaczyć, że odszyfrowanie przez mózg tej samej informacji odbieranej przez zmysły może czasem znacznie się różnić u poszczególnych osób. Powodem tych różnic jest to, w jaki sposób mózg nadaje sens określonym bodźcom. Sposób ten jest zdeteminowany dotychczasowymi zasobami pamięci jednostki – jej uprzednią wiedzą. To bowiem, co składa się na wiedzę jednostki, nie jest prostym odbiciem rzeczywistości. Już na poziomie odbioru zmysłowego bodziec ulega modyfikacji zgodnie z doświadczeniami jednostki, jej sposobem myślenia o świecie i o sobie. Zmysły są wrażliwe tylko na określone, wybrane cechy bodźca i jedynie tych aktywnie poszukują. Do mózgu trafiają zatem subiektywnie istotne cechy obiektu, z których jednostka rekonstruuje wybrany wycinek świata. Jego obraz jest spójny z jej dotychczasową wiedzą. Jeśli informacja nie pasuje do aktualnej wiedzy jednostki (to oznacza, że nie może zostać do niej zasymilowana), musi albo ulec modyfikacji jeszcze przed wprowadzeniem jej do układu, albo musi ulec zmianom struktury wiedzy jednostki przez dopasowanie niektórych elementów wiedzy do nowej informacji (mówimy wówczas o akomodacji). Umysł, przyjmując nową informację, nastawiony jest na nadanie jej sensu i poszukanie spójności z dotychczasową wiedzą jednostki.

Każda kolejna dawka informacji, aby wejść do układu, musi jakoś się z nim powiązać. Jeśli nowa i stara informacja pozostają ze sobą w sprzeczności, mózg przekształci jedną z nich tak, aby obie do siebie pasowały. Może to czasami wymagać takiej interpretacji nowej wiedzy, która ją bardzo zniekształca. Ale może też mieć miejsce proces odwrotny: nowa informacja weryfikuje starą. To, który z tych procesów przeważy, zależy od tego, jak silnie ugruntowana jest dana porcja informacji: czy była zbudowana na własnym doświadczeniu, wielomodalnym strumieniu informacji, powiązaniem z silnymi emocjami, czy pochodziła z zewnątrz¹⁸.

Proces budowania wiedzy zależy zatem od stopnia zaangażowania ucznia w jej poszukiwanie i odkrywanie. Im więcej doświadczeń uczeń zdobywa na drodze polisensorycznego poznawania bodźca i silnego zaangażowania emocjonalnego, tym dłużej będzie on zakotwiczony w jego pamięci i tym bogatsza będzie jego treść.

Proces konstruowania wiedzy przebiega o wiele efektywniej także wtedy, kiedy organizm znajduje się jednocześnie w stanie gotowości i odprężenia, a więc doświadcza przyjemnych przeżyć, odczuć i emocji. Rodzaj emocji ma niezwykle znaczenie dla pracy mózgu i zachodzących w nim procesów. Determinuje przede

¹⁸ A. Kozłowska-Rajewicz, *Neurobiologia a konstruktywizm* [w:] E. Arciszewska, S. Dylak (red.), *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*, Wyd. CODN, Warszawa 2005, s. 92.

wszystkim proces zapamiętywania informacji, kojarzenia czy myślenia. Stres, bo tak zwykle określa się reakcję organizmu na sytuację trudną, jest dynamiczną siłą aktywizującą organizm do działania i przeżycia. Według F. Kassaya¹⁹ przy powstawaniu sytuacji trudnej, a nawet na długo przed jej pojawieniem się, organizm przygotowuje się do zwiększonego obciążenia. Mobilizuje swoje rezerwy psychiczne i fizyczne, żeby się obronić w sytuacji zagrożenia. Fizjologicznym efektem przygotowania organizmu do obciążenia jest między innymi zwiększenie poziomu adrenaliny we krwi, która powoduje zmiany w dystrybucji krwi do serca, mózgu i mięśni. Pozwala to zaspokoić zwiększone zapotrzebowanie na energię przy intensywnym wykorzystywaniu mięśni. Towarzyszy temu między innymi spowalnianie procesu trawienia w żołądku i jelitach, rozszerzają się źrenice. Organizm reaguje tak samo, a często jeszcze intensywniej, nie tylko na sprawdzanie wiadomości, odpytywanie na lekcji, ale i na sam strach na przykład przed egzaminowaniem. Zbyt silny i długo utrzymujący się stres bywa przyczyną słabej wydajności organizmu, blokuje procesy myślenia, rozumowania czy zapamiętywania, a w skrajnych przypadkach powoduje wycieńczenie, a nawet śmierć. Jeśli organizm znajduje się zatem w stanie dobrego samopoczucia, bezpieczeństwa psychicznego i lekkiego pobudzenia, wówczas mózg produkuje endorfiny, tak zwane hormony szczęścia, które działają jak środki uspokajające. Endorfiny pobudzają organizm do produkowania acetylocholino, ważnego neuroprzekaźnika (uwalnianego do szczeliny synaptycznej) w procesach pamięci. Podstawą sukcesu w przyswajaniu nowych informacji i ich zapamiętywaniu jest więc dostatecznie silny bodziec dla neuronów. Końcowa aktywność neuronu jest w końcu równa ilości energii, którą otrzymuje. Istotny jest przy tym także udział neuronów spowalniających. Reagują one i wysyłają silne sygnały właśnie w stanie stresu, podczas przeżywania nowych i silnych emocji albo strachu. Wszystko to dzieje się również w organizmie, w którym włączyły się mechanizmy awaryjne albo obronne, takie jak wydzielanie hormonów i enzymów z gruczołów wydzielania wewnętrznego. One wzmacniają transmisję sygnałów do kolejnych neuronów²⁰.

Konstruktywizm w procesie nauczania

Rolą każdego nauczyciela i zapewne marzeniem wielu z nich, jest tworzenie warunków do efektywnego uczenia się uczniów. Zważywszy na wielość konkurencyjnych koncepcji kształcenia, niektórzy nauczyciele mogą mieć trudność z wyborem tych najbardziej odpowiednich z uwagi na szerokie uwarunkowania psycho-społeczno-kulturowe wszystkich elementów środowiska edukacyjnego. W związku z tym celem tej części artykułu jest wskazanie kilku implikacji

¹⁹ E. Petlák, J. Zajacová, *Rola mózgu w uczeniu się*, Petrus, Kraków 2010.

²⁰ Tamże.

dla praktyki edukacyjnej wynikających z założeń dotychczas omówionych koncepcji uczenia się.

Odwołując się do założeń konstrukttywizmu, można powiedzieć, że celem nauczania jest tworzenie bogatego, interaktywnego i autentycznego środowiska uczenia się. Warto posłużyć się tu poglądami R. Grabingera, który bogate środowisko aktywnego uczenia się (*rich environment for active learning* – REAL) rozumie jako kompleksowy system określonych strategii i technik kształcenia. Głównym celem REAL jest angażowanie uczniów w dynamiczne, autentyczne i generatywne czynności uczenia się. Czynności te pozwalają uczniom przejąć kontrolę nad całym procesem uczenia się (który prowadzi nie tylko do nabywania bogatych i wielowątkowych treści, ale także do rozwinięcia całozyciowych kompetencji, takich jak umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia i współpracy) oraz wziąć za niego odpowiedzialność. REAL odwołuje się do konstruktivistycznej teorii uczenia się, w której wiedza określana jest jako konstrukcja wznoszona w procesie eksperymentowania, poszukiwania i odkrywania. R. Grabinger uważa, że jest to możliwe tylko wówczas, gdy uczeń stanowi centrum procesu kształcenia i ma możliwość nieskrępowanego dialogu, negocjowania, sprawdzania własnych pomysłów i jest przy tym do tego nieustannie zachęcany i motywowany²¹. Wśród głównych zalet REAL można wymienić między innymi to, że:

- przyczynia się do rozwoju i doskonalenia uczniowskiej odpowiedzialności, inicjatywy i decyzyjności, a także świadomego uczenia się;
- prowokuje do podejmowania dynamicznych, interdyscyplinarnych i generatywnych czynności uczenia się, wspierających złożone procesy mentalne, takie jak analiza, synteza, a także rozwiązywanie problemów, eksperymentowanie, kreatywność i wieloaspektowe badanie zjawisk;
- rozwija umiejętności poznawcze i metakognitywne (*metacognition*) istotne w procesie świadomego uczenia się;
- pomaga dzieciom integrować nowo nabytą wiedzę z wiedzą już posiadaną i tym samym budować bogate i kompleksowe struktury poznawcze ułatwiające rozumienie i tworzenie połączeń między ideami, poglądami i sądami;
- zwiększa zdolności dzieci do organizowania pojęć w większe kategorie;
- promuje uczenie się i badanie w autentycznym, naturalnym, realistycznym i bogatym kontekście;
- pielęgnuje atmosferę budowania wiedzy w szerokim i interaktywnym środowisku społecznym, tworzonym wspólnie przez uczniów i nauczycieli;
- pomaga uczniom osiągać wyższy poziom myślenia i rozumowania, ułatwiając przejście od operacji konkretnych do formalnych.

Poznanie budowy i funkcjonowania mózgu może się znacząco przyczynić do świadomego kreowania bogatego i interaktywnego środowiska uczenia się.

²¹ R.S. Grabinger, *Rich Environments...*, dz. cyt., s. 669–671.

Mózg, co zapewne udało się pokazać w dotychczas prowadzonych rozważaniach, nie uczy się zgodnie ze szkolnym porządkiem i narzuconymi zasadami. Ma swój własny, indywidualny i naturalny rytm. Optymalizacja zatem procesu uczenia się wymaga najpierw odkrycia tego, w jaki sposób mózg pracuje w naturalnych warunkach, a następnie określenia siły wpływu środowiska na proces uczenia się. Określenie „siła środowisk edukacyjnych” (*powerful learning environments*) zostało wprowadzone przez R. Grabingera po to, by zwrócić uwagę na znaczenie środowiska edukacyjnego dla procesu edukacyjnego rozwoju. Charakterystycznymi cechami takiego środowiska są naturalność i autentyczność procesu nauczania – uczenia się. Dotyczą one zarówno sytuacji, kontekstu, jak i zadań, które dziecko podejmuje. Autentyczność i naturalność są ważne dla aktywnego uczenia się dzieci głównie z trzech powodów²². Po pierwsze, zachęcają uczniów do przejścia kontroli nad sytuacją i procesem uczenia się. Uczenie się rozwiązywania realnych problemów w szkole wychodzi naprzeciw potrzebom i doświadczeniom uczniów, ponieważ nawiązuje do problemów, z którymi uczniowie spotykają się każdego dnia w codziennym życiu. Umożliwia im także wykorzystanie wcześniej nabytej wiedzy i umiejętności, a także dotychczas stosowanych strategii myślenia i rozumowania²³. Po drugie, autentyczność pogłębia i wzbogaca struktury poznawcze, tworzy naturalne i bogate powiązania neuronalne, zwiększając tym samym prawdopodobieństwo wykorzystania wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach. Co więcej, autentyczny kontekst zachęca uczniów do współdziałania i negocjacji. Złożone problemy najczęściej wymagają podejścia zespołowego, a praca w zespole daje każdemu dziecku możliwość sprawdzenia i ulepszenia swoich pomysłów oraz pomaga w zrozumieniu i rozwiązaniu problemu²⁴.

Jednocześnie, na co zwraca uwagę S. Cox, natura REAL jest funkcją czterech różnych, choć kompatybilnych strategii kształcenia:

- uczenia się we współpracy,
- generatywnego uczenia się,
- kształcenia ześrodkowanego na uczniu,
- uczenia się przez rozwiązywanie problemów²⁵.

Środowisko edukacyjne (REAL) opisane przez R. Grabingera nastawione jest na uruchamianie strategii metakognitywnych w procesie uczenia się dzieci. Strategie te wyrażają się w świadomym kontrolowaniu procesu uczenia się przez planowanie i selekcjonowanie strategii uczenia się, monitorowanie procesu uczenia się, korygowanie błędów, analizowanie efektywności strategii uczenia się oraz

²² Tamże, s. 670.

²³ Tamże, s. 671.

²⁴ Tamże, s. 670.

²⁵ S. Cox, *REAL Business Learning Environments: Design Considerations in the Integration of Business Simulations into Rich Environments for Active Learning*. RSVP Learning Design, RSVP Design September 2006, http://rsvpdesign.co.uk/images/downloads/RSVP_Reals_complete.pdf, dostęp: 5.05.2011.

modyfikowanie czynności i strategii uczenia się. Umiejętności metakognitywne warunkują efektywne uczenie się²⁶.

Nastawienie na indywidualizację i samodzielność uczniów w procesie kształcenia, które jest charakterystyczne dla strategii metakognitywnych, wyraża się także w respektowaniu indywidualnych stylów uczenia się. W związku z tym w organizowaniu aktywności dzieci niezwykle ważne jest integrowanie działania obu półkul mózgowych oraz odnoszenie się do wszystkich zmysłów.

Przyswajając informacje za pośrednictwem określonego stylu uczenia się, mózg je przetwarza i magazynuje, posługując się albo lewą, albo prawą półkulą. Każda z nich ma odmienny sposób myślenia, rozumowania i ujmowania rzeczywistości. W populacji uczniów są zatem tacy, którzy wykazują preferencję prawej strony mózgu, drudzy lewej, a pozostali potrafią korzystać w równym stopniu z obu. Uczniowie z preferencjami lewej półkuli są raczej skłonni do myślenia sekwencyjnego i przetwarzania informacji w sposób linearny; myślą głównie symbolami, takimi jak litery, słowa czy liczby. Osoby z dominacją prawej strony mózgu myślą zaś zwykle holistycznie, widzą ogólny obraz i potrafią tworzyć całości z pozornie odrębnych elementów. Posługują się także wyobrażeniami zmysłowymi (zapach, kolor, dźwięk, kształt, smak, dotyk itd.), bez odnoszenia się do słów²⁷.

Zważywszy na owe preferencje nauczyciel powinien w codziennej pracy z uczniami stosować metody pracy odwołujące się jednocześnie do prawej i lewej półkuli (słownej i obrazowej, racjonalnej i intuicyjnej, logicznej i kreatywnej). Jeśli uczeń przetwarza informacje w formie symboli takich jak słowa, będzie wolał sposób nauczania, który odwołuje się do słów i języka. Z kolei jeśli ktoś odbiera nowe dane w formie sensorycznych wyobrażeń, będzie podatny na odwołanie się w nauczaniu do sensorycznych wyobrażeń i doświadczeń, a więc będzie podatny na dźwięki, ruch, zapach, smak itd. Najbardziej skuteczne oddziaływanie to takie, w którym nauczyciel co 5–10 minut zmienia modalność przekazu informacji, aby stymulować wszystkie zmysły. Unikanie zatem monotonii metodycznej otwiera drzwi do skutecznego uczenia się.

Odpowiednie metody nauczania stymulują cały mózg do pracy i dzięki temu uczniowie zapamiętują szybciej i więcej. Uczą się efektywniej, są bardziej twórczy i innowacyjni, skuteczniejsi w planowaniu i organizowaniu własnego działania. Uświadamiając dzieciom ich preferencje poznawcze, zwiększamy także ich samoregulację i ułatwiamy organizację własnej pracy. Uczeń, poznając swoje najsukcesywniejsze „superłącza edukacyjne”, będzie wiedział, jak ma się uczyć. Korzyści z tego płynące odczuje w całym procesie uczenia się. Będzie bowiem sprawniej czytał, lepiej rozumiał, zapamiętywał i przetwarzał informacje, efektywniej wykorzystywał czas poświęcony na naukę, lepiej przygotowywał się do egzaminów.

²⁶ R.S. Grabinger, *Rich Environments...*, dz. cyt.

²⁷ M. Taraszkiewicz-Kotońska, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*, cz. 1, CODN, Warszawa 2006.

To pozwoli mu odnieść sukces, który z kolei przyczyni się do wzrostu jego samooceny i motywacji do dalszej nauki²⁸.

Nie mniej istotne dla procesu uczenia się jest także zaopatrywanie mózgu w tlen i odpowiednie składniki odżywcze, które dostarczają energii potrzebnej do produkcji neuroprzekazników. W związku z tym G. Dryden i J. Vos opracowali kilka prostych wskazówek na temat diety korzystnej dla budowy i pracy mózgu. Zalecają oni, aby:

- zjadać codziennie na śniadanie sałatkę ze świeżych owoców,
- zjadać drugie śniadanie obfitujące w świeże warzywa,
- często spożywać tłuszcze rybne i roślinne, bogate w kwasy tłuszczowe omega 3, które odgrywają istotną rolę w odżywianiu komórek glejowych mózgu,
- regularnie uprawiać ćwiczenia fizyczne, aby dotlenić mózg,
- oczyszczać ciało z toksyn, pijąc duże ilości wody mineralnej²⁹.

Także cykl aktywności dziecka należy dostosować do rytmu pracy jego mózgu. U osób dorosłych pełny cykl aktywności trwa około 1–1,5 godziny. U dzieci, w zależności od wieku, wynosi on odpowiednio od 5 do 30, a niekiedy 40 minut. Każde działanie właściwe wymaga odpowiedniego przygotowania, a więc rozgrzewki, która powinna trwać nawet kilka minut przed dłuższym wysiłkiem (na przykład sprawdzianem). Po tym przychodzi moment właściwego działania z wysoką koncentracją i dużą efektywnością. Następnie dają się odczuć wyraźny spadek koncentracji u dzieci, a one mają poczucie braku postępów, zmęczenia, i duży spadek zainteresowania. To oznacza, że przyszedł czas na odpoczynek. Około 10–15 minut należy poświęcić na przerwę i w tym czasie stworzyć dzieciom warunki do maksymalnego odprężenia. Może to być wyraźna zmiana formy aktywności, a najlepiej pozostanie (a nawet leżenie) w ciszy i izolacji od nadmiernych bodźców oraz skoncentrowanie się na własnym oddechu. Można także wykorzystać do tego muzykę relaksacyjną i wykonywać ćwiczenia oddechowe. Dzieci w tym czasie preferują ruch, można zatem zorganizować im spacer, niezbyt forsujące gry i zabawy, najlepiej na świeżym powietrzu, by dobrze dotlenić mózg. Ważne jest, by podczas przerwy dzieci piły duże ilości wody, aby dobrze nawodnić mózg i cały organizm. Popijanie wody jest wskazane podczas całych zajęć, ale z uwagi na ich organizację, a czasem i względy bezpieczeństwa, picie wody można ograniczyć do określonych momentów zajęć.

Rytm pracy mózgu jest cykliczny i obejmuje trzy główne fazy: rozgrzewkę – właściwe działanie – odpoczynek. Po tych fazach cały cykl rozpoczyna się na nowo.

Podczas rozgrzewki można wykorzystać techniki stosowane w kinezylogii edukacyjnej czy zgodnie z konstruktywistycznym modelem nauczania rozbudzić

²⁸ Z. Brzeškiewicz, *Superumysł. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Comes, Warszawa 1994; R. Linksmann, *W jaki sposób szybko się uczyć*, tłum. J. Korpany, Diogenes, Warszawa 2001.

²⁹ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja...*, dz. cyt.

ciekawość poznawczą ucznia, wprowadzając w przestrzeń edukacyjną nowe i interesujące bodźce. W trakcie właściwego działania należy stworzyć warunki do tego, by dzieci były skoncentrowane na zadaniach, co wiąże się z odpowiednim przygotowaniem przestrzeni edukacyjnej. Bodźce, jakie wówczas napływają do dzieci, powinny być związane z tematem zajęć i specyfiką aktywności podejmowanej przez ucznia w danym czasie.

Mózg łatwiej się męczy, jeżeli warunki uczenia się nie są optymalne. Do tego, aby osiągnął możliwie maksymalną wydajność, potrzebuje także snu, czyli odpoczynku fizjologicznego. Uczniowie, którzy śpią krótko, mogą się dobrze sprawdzić jedynie w testach wymagających zapamiętywania mechanicznego, ale przy długich aktywnościach, wymagających wytrwałości, kreatywności i wyższego poziomu zdolności do rozwiązywania problemów, mogą napotykać problemy.

Ważnym zagadnieniem organizowania warunków efektywnego i aktywnego uczenia się dzieci jest zwrócenie uwagi na zależność procesów poznawczych od emocji. Ludzki mózg, co już było powiedziane, jest systemem nastawionym wyłącznie na przeżycie.

Uczniowie będą robić to, co jest niezbędne, żeby przetrwać w „szkolnej dżungli”. Złe sprawowanie, które nauczą się maskować, oszukiwanie, ataki i wywieranie presji i stres są spodziewane, jeżeli uczniowie uważają, że ich egzystencja jest zagrożona. Ta zasada mówi o dramatycznych zmianach sposobu formalnego organizowania nauki, ćwiczeń i sprawdzianów. Jeżeli zastanowimy się nad procesem nauczania z tego właśnie punktu widzenia, to łatwo zrozumiemy, że nauczanie nie jest tylko „przekazywaniem wiadomości uczniom”³⁰.

Mózg działa selektywnie, co oznacza, że nie przyjmuje i nie przetwarza wszystkich informacji, jakie do niego napływają. Będzie się zatem rozwijał znacznie szybciej i efektywniej w środowisku zorganizowanym zgodnie z zasadami kompatybilnymi z jego możliwościami. Edukacja oparta na poznaniu mózgu jest profesjonalnym wyborem tylko niektórych strategii nauczania, które gwarantują zarówno doświadczanie przeżyć poznawczych, jak i emocjonalnych. System limbiczny – amygdala – jest siedzibą wszystkich emocji ludzkiego mózgu. Centra emocjonalne stanowiły podstawę, z której w toku wieloletniej ewolucji rozwinął się myślący mózg z korą mózgową zbudowaną z istoty szarej, która tworzy górne warstwy mózgu. Sukces ludzkiego działania zależy właśnie od współpracy mózgu emocjonalnego i racjonalnego. W stanach kryzysowych amygdala przejmuje sterowanie większą częścią naszego mózgu – łącznie z naszym racjonalnym myśleniem. Emocjonalny mózg skupia zarówno doświadczenia związane z odbiorem odczuć, jak i całą historię ludzkiej uczuciowości. Racjonalny mózg sortuje, liczy

³⁰ E. Petlák, J. Zajacová, *Rola mózgu...*, dz. cyt.

i kalkuluje, opracowuje wytyczne, które mózg emocjonalny bierze pod uwagę podejmując decyzje na podstawie swoich doświadczeń³¹.

Biorąc pod uwagę koncepcję inteligencji emocjonalnej D. Golemana, E. Petlák i J. Zajacová, autorzy książki *Rola mózgu w uczeniu się*, wyraźnie podkreślają, że w procesie kształcenia nauczyciel nie może się koncentrować jedynie na treściach nauczania. Równie ważne jest emocjonalne zaangażowanie ucznia, które istotnie zwiększa efektywność uczenia się.

Uczeń nie ma być tylko odbiorcą dużej ilości danych i informacji, które powinien sobie przyswoić. Tak samo ważne jest rozwijanie jego cech afektywnych, wzmocnienie świadomości albo zdolności do przeżywania nowo podawanej wiedzy. Uczeń nie powinien stać się jakimś „rejestratorem”, który regulujemy zgodnie z naszymi wymaganiami tak, żeby umiał „nagrać” wszystko, co mu „podyktujemy”. Właśnie przeciwnie, im więcej zrobimy w kierunku indywidualizacji poszczególnych uczniów, im więcej różnic znajdziemy między uczniami, im więcej emocji uczeń przeżyje podczas nauki, tym bardziej zwiększy się jego zdolność do nauki i zapamiętywania nowych rzeczy, nie mówiąc już o pozytywnych emocjach, które przy tym będzie przeżywał. Uczeń będzie łatwiej wykonywać nawet najtrudniejsze zadania, będzie mieć większe zaufanie do siebie, nie będzie przeciążony i stresowany. Łatwiej będzie go zmotywować do dalszej nauki, kiedy jego mózg poczuje, że przy tym uwalniają się hormony i enzymy, powodując przyjemne skutki. Właśnie wykorzystanie właściwe poczucia powodzenia i zadowolenia z dobrze wykonanej pracy wiąże się następnie z automotywowacją i zwiększaniem świadomości ucznia. Wiara w siebie samego jest równie ważnym czynnikiem, który radykalnie może wpłynąć na cały wynik procesu wychowawczo-dydaktycznego, a nawet może zmienić stosunek ucznia do samego siebie i innych osób obok niego³².

Na powiązania procesów poznawczych z emocjonalnymi wskazują również K. Oatley i J. Jenkins. Autorki dowodzą, że jednostka zapamiętuje te treści, które są dla niej wyjątkowe i niecodzienne, a ich obraz nie może zostać zatarty przez późniejsze podobne doświadczenia. Wzbudzenie zatem pozytywnych emocji w procesie nauczania pozwala uczniom szybciej i skuteczniej zapamiętywać dany materiał. Emocjonalne zaangażowanie ucznia to podstawowy warunek jego aktywności poznawczej. Umiejętność wzbudzania i kierowania pobudzeniem emocjonalnym uczniów staje się jedną z kluczowych kompetencji nauczyciela. Zaangażowany mentalnie uczeń to przede wszystkim uczeń radosny i zachwycony, uczeń zaciekawiony i zadziwiony, uczeń odczuwający przyjemność oraz przekonany, że jego obecne działania pozwolą mu w przyszłości osiągnąć ważne dla niego cele. Radosny mózg jest jednocześnie poznawczo zorganizowany w bardziej

³¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997.

³² E. Petlák, J. Zajacová, *Rola mózgu...*, dz. cyt.

elastyczny sposób, co pozwala mu tworzyć bardziej niezwykle skojarzenia, a tym samym bardziej twórcze i niezwykle rozwiązania dla analizowanych problemów. Uczucie radości skłania także do kontynuowania działania i dążenia do wyższych celów³³. Uczucia, emocje stanowią zatem dla pracy mózgu najlepsze drogowskazy, a uczeń radosny jest nie tylko uczniem uczącym się sprawniej i szybciej, ale także uczniem twórczym i wytrwałym w realizacji stawianych przed nim wymagań, oczekiwań i zadań.

Summary

Constructivism and neurobiology in child's education. From theory to practice

The issues addressed in this article try to show the modern educational solutions that are strongly set in the concepts of cognitive and socio-cultural constructivism, supported by neurobiological bases of education. The described models and strategies of educating concern mainly the education of youngest pupils, however many of them are universal and can be successfully used in further stages of education. Relating them to elementary education is constituted mainly by care and awareness of its importance to the development of a person on that stage of his or hers biography. More and more published brain research results show that childhood is a crucial period for the development of learning possibilities. Metaphorically speaking, you can say that adulthood consists of good marketing and advertising of the values created and produced during childhood. Because of that, everything possible should be done to enable children in this particular time of their life to experience education that efficiently supports their incredible abilities.

³³ K. Oatley, J. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, tłum. J. Radzicki, J. Suchecki, WN PWN, Warszawa 2003, s. 256–257.

Aleksandra Maj

Emergent curriculum *i progettazione* – elastyczne planowanie w edukacji elementarnej

Teoretyczne podstawy elastycznego planowania

Wybranie przez nauczyciela określonej teorii kształcenia niesie ze sobą przyjęcie przez niego określonych strategii w zakresie planowania lekcji i całości procesu edukacyjnego. D. Klus-Stańska zwraca uwagę na opozycyjne względem siebie założenia dla dydaktyki wynikające z dwóch teorii uczenia się – behawioryzmu i konstruktywizmu¹. Behawioryzm zakłada, że uczenie się jest procesem obserwowalnym, mierzalnym i dającym się kontrolować, dlatego głównym zadaniem nauczyciela w zakresie planowania staje się szczegółowe planowanie aktów nauczania. Jeśli uczenie się ucznia, jak interpretuje D. Klus-Stańska, jest reakcją na czynności nauczyciela i proces ten wyraża się w wykonywaniu przez ucznia obserwowalnych czynności, to muszą one przebiegać według ściśle zaplanowanego wzoru. Jednocześnie podkreśla, że w takiej sytuacji konieczne i możliwe staje się precyzyjne formułowanie celów kształcenia, w tym celów poszczególnych lekcji. Wystarczającym warunkiem osiągnięcia tak wyznaczonych celów jest realizacja precyzyjnie i szczegółowo opracowanego scenariusza zajęć. Analizując dostępną na rynku wydawniczym ofertę projektów, planów czy scenariuszy zajęć dla nauczycieli przedszkoli i nauczania początkowego, trudno się nie zgodzić z D. Klus-Stańską, że model edukacji osadzony w behawiorystycznej teorii uczenia się jest tym, który dominuje w polskiej edukacji.

¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa 2010; tejsze, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji* [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. UG, Warszawa 2007.

W opozycji do orientacji behawiorystycznej D. Klus-Stańska przedstawia natomiast orientację konstruktywistyczną. Trudno jednak precyzyjnie i wyczerpująco zdefiniować współczesny konstruktywizm, bo jak słusznie zaznacza B.D. Gołębiak, nie stanowi on jednorodnego nurtu i ważne jest świadome opowiedzenie się za określoną wersją konstruktywizmu. Wśród znaczących teorii wymienia konstruktywizm genetyczno-epistemologiczny J. Piageta, konstruktywizm jako proces społecznego mediowania J. Deweya, konstruktywizm społeczno-kulturowy L.S. Wygotskiego, jak również wskazuje na mniej znane polskiemu nauczycielowi teorie². R. Michalak, analizując teorie rozwoju J. Piageta, L.S. Wygotskiego i J. Brunera, wyjaśnia natomiast, że

[...] uczenie się z perspektywy konstruktywizmu jest samoregulacyjnym procesem zmagania się człowieka z konfliktem między istniejącymi osobistymi reprezentacjami świata a docierającymi do niego informacjami z zewnątrz. Jest procesem konstruowania nowych modeli świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli, wśród których największe znaczenie ma język³.

Konsekwencją wyboru perspektywy konstruktywistycznej staje się więc przyjęcie konkretnej strategii w zakresie planowania. D. Klus-Stańska uważa, że w orientacji konstruktywistycznej kluczowe dla uczenia się jest stawianie ucznia w nowych dla niego sytuacjach problemowych, a nauczanie interpretuje jako tworzenie okazji edukacyjnych bez możliwości precyzyjnego określenia cząstkowych efektów⁴. B.D. Gołębiak podkreśla, że jedynym źródłem celów kształcenia nie mogą być narzucone z góry, zewnętrznie tworzone dokumenty:

Są to tylko ramy, które podlegają negocjowaniu. Określone w nim cele, zadania i treści nauczania „nabierają ciała” dopiero w zetknięciu z rzeczywistością świata edukacji – rozpoznanymi potrzebami edukacyjnymi konkretnego dziecka, wynegocjowanymi społecznie sposobami ich zaspokajania⁵.

Jak natomiast zaznacza S. Dylak, program to nie wiadomości, które powinny zostać opracowane przez ucznia, ale zbiór doświadczeń do przeżycia i wykonania⁶.

Podsumowując założenia wynikające z powyższych teorii uczenia się, można wyodrębnić dwa podejścia do planowania. Pierwsze zakłada stawianie celów zarówno ogólnych, jak i szczegółowych z wyprzedzeniem oraz takie organizowanie procesu edukacyjnego, żeby postawione cele zostały osiągnięte. Drugie natomiast to taki sposób planowania pracy, którego istotą jest tworzenie okazji edukacyj-

² B.D. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1, s. 14–15.

³ R. Michalak, *Konstruktywistyczna teoria uczenia się* [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Impuls, Kraków 2004, s. 180.

⁴ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia...*, dz. cyt., s. 19.

⁵ B.D. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda...*, dz. cyt., s. 18.

⁶ S. Dylak, za: R. Michalak, *Konstruktywistyczna teoria...*, dz. cyt., s. 181.

nych, bez możliwości precyzyjnego określenia cząstkowych efektów. Przejawia się ono między innymi w formułowaniu na podstawie obserwacji rozwoju wiedzy dzieci i ich doświadczeń swoistego rodzaju hipotez, a nie celów szczegółowych. O ile pierwsze podejście, silnie zakorzenione w polskiej praktyce edukacyjnej, nie wymaga szczegółowego opisu i jest stosowane dość powszechnie, o tyle zastosowanie drugiego, pomimo wciąż rosnącego zainteresowania nim i dostrzegania jego edukacyjnych zalet, jest częściej przykładem bezpiecznych symulacji niż aplikacją konstruktywistycznych teorii uczenia się⁷. Liczne przykłady deformacji też konstruktywizmu można także znaleźć w publikacjach D. Klus-Stańskiej⁸.

Przedstawione przeze mnie w dalszej części artykułu rozwiązania w zakresie podejścia do planowania są natomiast przykładem podejścia do planowania odzwierciedlającego koncepcję konstruktywizmu, nie tylko na poziomie teoretycznych rozważań, ale również na poziomie praktycznego działania. Nie są to jednak konkretne wskazówki do zastosowania bądź werek z tworzywem do natychmiastowego wykorzystania. Przedstawione koncepcje są opisem doświadczeń edukacyjnych, które nie mogą być bezkrytycznie przenoszone i kopiowane do własnej praktyki edukacyjnej. Mogą się jedynie stać inspiracją do podjęcia próby wypracowania własnych rozwiązań, dostosowanych do kontekstu, w którym doświadczenie edukacyjne jest zdobywane. Ponieważ pojęcia wykorzystywane w literaturze włoskiej i angielskiej na określenie takiego podejścia są trudne do przetłumaczenia na język polski, w jego charakterystyce będę się posługiwać pojęciem elastycznego programu lub elastycznego planowania.

Emergent curriculum – amerykańskie interpretacje elastycznego planowania

W literaturze anglojęzycznej podejście do planowania odpowiadające konstruktywistycznej teorii uczenia się określane jest mianem *emergent curriculum* (z ang. *emergent* – ‘powstający, nowo powstały; nowy’; *curriculum* – ‘program nauczania’)⁹. W odniesieniu do wczesnej edukacji pojęcie to pojawiło się po raz pierwszy we wstępie E. Jones do publikacji *Curriculum Is What Happens*¹⁰. Szerzej zostało ono wyjaśnione w napisanej przez nią wspólnie z J. Nimmo książce *Emergent Curriculum*¹¹, w której zdefiniowano je jako szeroko rozumianą ideę tworzenia i rozwijania programu. Autorzy ci podkreślają, że *emergent curriculum*

⁷ B.D. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda...*, dz. cyt., s. 17.

⁸ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, dz. cyt., s. 286–300.

⁹ *Wielki słownik angielsko-polski*, red. nauk. B. Lewandowska-Tomaszczyk, okresowo J. Fisiak, T. Piotrowski, WN PWN, Oxford University Press, Warszawa 2004.

¹⁰ L. Dittmann (red.), *Curriculum Is What Happens. Planning Is the Key*, The National Association for the Education of Young Children, Washington 1970.

¹¹ E. Jones, J. Nimmo, *Emergent Curriculum*, NAEYC, Washington 1995.

odnosi się do sposobu planowania, ale nie jest modelem, który zakłada przygotowanie gotowego produktu w postaci programu, lecz oznacza proces jego tworzenia. Program to nie dokument, który wyznacza kierunek pracy z dzieckiem, nie to, co zostało racjonalnie zaplanowane, aby się wydarzyć, ale to, co na bieżąco dzieje się w środowisku edukacyjnym. Jego źródłem jest więc dziecko wraz ze swoimi potrzebami i zainteresowaniami. W związku z tym sam program wymaga stałej rewizji oraz nauczycielskiej wrażliwości na to, co dzieje się w klasie¹². Obok strategii *emergent curriculum* J. Nimmo scharakteryzował kilka podejść do programów, wskazując jednocześnie na ich ograniczenia. Należą do nich:

1. **Zapuszczony program** (*canned curriculum*). W tym podejściu do planowania i tworzenia programu widoczna jest linearna koncepcja uczenia się. Program, stworzony przez ekspertów, jest kompilacją tego, co dzieci powinny wiedzieć. Zakłada się więc jego uniwersalizm i efektywność, bez względu na to, do kogo jest skierowany. Przedmiot uczenia się określany jest zewnątrz i przejawia się w książkach, ćwiczeniach oraz innych, stworzonych w oderwaniu od potrzeb edukacyjnych, dokumentach. Zadaniem nauczyciela jest więc wydobyć zawartość wyprodukowaną przez ekspertów „programowej puszki” i podanie jej uczniom do „przełknięcia”, bez względu na smak.
 2. **Zabalsamowany program** (*embalmed curriculum*). Korzenie tak skonstruowanego programu sięgają nauczycielskich doświadczeń z pierwszych lat pracy zawodowej. Program jest wynikiem zaangażowania nauczyciela, który na początku z entuzjazmem tworzy plany i scenariusze zajęć, aby w kolejnych latach móc wykorzystać tak przygotowany „pakiet” w pracy z kolejną grupą uczniów. Program ten nie zawsze odpowiada potrzebom uczniów, ogranicza nauczyciela, który szybko popada w rutynę.
 3. **Przypadkowy program** (*accidental/unidentified curriculum*). Program tworzony jest spontanicznie, bez żadnego namysłu i koncepcji – po prostu się dzieje. Charakteryzuje się podobnymi do strategii *emergent curriculum* początkowymi działaniami, jednak na dalszym etapie jego powstawanie jest już kwestią przypadku¹³. W strategii *emergent curriculum* pomimo tego, że program wynika z tego, co się dzieje na bieżąco, działanie dzieci nie jest rezultatem przypadku, a w klasie nie panuje chaos. Jest odzwierciedleniem jasnej i klarownej koncepcji.
- S. Stacey wyróżnia następujące podstawowe założenia strategii *emergent curriculum*:
- program, realizowany w postaci projektów, jest inicjowany przez dzieci, ale wstępne ramy nadaje mu nauczyciel, który pełni rolę facylitatora; nauczyciel jest baczny obserwatorem i stwarza dzieciom okazje do odkrywania, badania, a w konsekwencji konstruowania wiedzy;

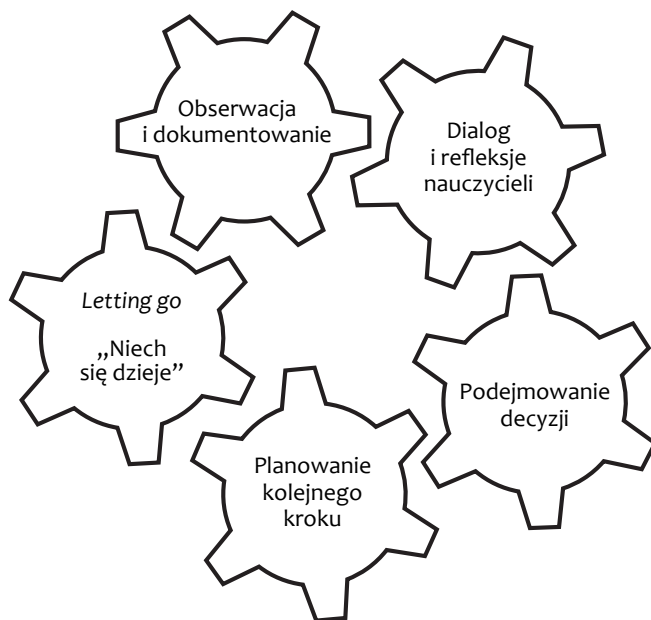
¹² E. Jones, J. Nimmo, *Emergent Curriculum*, dz. cyt., s. 12.

¹³ Tamże, s. 77.

- program jest elastyczny, a nie ustalany z góry, wyłania się na bieżąco oraz jest stale rozwijany i modyfikowany;
- inspirowana przez nauczyciela aktywność dziecka odpowiada jego zainteresowaniom;
- dzięki zastosowaniu różnorodnych form dokumentacji proces uczenia się zarówno dzieci, jak i dorosłych staje się widoczny dla innych¹⁴.

Jak podkreśla S. Stacey, program nie ma charakteru linearnego. Nie wyraża się w tradycyjnym sposobie planowania i prowadzenia lekcji, wiodącym w prostej linii od celów, poprzez działanie i ewaluację. Wyłaniający się na bieżąco program jest „naturalny i organiczny, nieustannie rośnie i ewoluuje”. Przedstawiony przez S. Stacey model *emergent curriculum* przyjmuje formę spirali, choć nie jest przykładem występujących po sobie i skończonych faz i etapów. Tworzenie programu obejmuje obserwację, dyskusję, analizę i refleksję nad dokumentacją, stawianie pytań i ponowne obserwowanie. Należy jednak pamiętać, że są to procesy, które się nie kończą i często występują równolegle. Ich zależność przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1. Ilustracja podejścia do planowania w strategii *emergent curriculum*



Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Stacey, *Emergent Curriculum...*, dz. cyt., s. 14–15.

¹⁴ S. Stacey, *Emergent Curriculum in Early Childhood Settings*, Redleaf Press, St. Paul, MN 2009, s. 17–18.

Punktem wyjścia przy rozwijaniu programu w elastycznym planowaniu jest obserwacja prowadzona przez ciekawego, gotowego do zadawania pytań oraz prowadzenia dokumentacji nauczyciela. Celami obserwacji są słuchanie dzieci i wychwytywanie ich pomysłów. Obserwacja to również czas na diagnozę wiedzy wyjściowej ucznia. Nauczycielskie obserwacje i prowadzona na bieżąco dokumentacja poddawane są wspólnej interpretacji i na jej podstawie zespół pracujących razem nauczycieli podejmuje decyzje co do kolejnych kroków. Dotyczą one przede wszystkim organizacji przestrzeni, przygotowania otoczenia i materiałów, nauczyciele nie wyznaczają dzieciom konkretnych zadań do wykonania. Niezwykle ważną umiejętnością, jak podkreślają E. Jones i J. Nimmo¹⁵, jest umiejętność zaplanowania kolejnego kroku, przy jednoczesnej gotowości na to, aby proces uczenia się dzieci przebiegał naturalnie i nie był sterowany przez nauczyciela (*plan and go*). Na przedstawionym wyżej modelu ta idea wyrażona została w stwierdzeniu „niech się dzieje”. W trakcie dziecięcej aktywności, nauczyciel nie pozostaje jednak bierny. Bacznie ją obserwuje i dokumentuje, zastanawiając się jednocześnie, jak może odpowiedzieć na to, co dzieje się w klasie, w jaki sposób może zareagować na propozycje i pomysły dzieci, co z kolei ponownie staje się przedmiotem nauczycielskich refleksji, na podstawie których planowany jest kolejny krok działań.

Progettazione – włoskie doświadczenie w zakresie elastycznego planowania

W wielu anglojęzycznych publikacjach opisujących strategię *emergent curriculum* można znaleźć odniesienie do doświadczeń edukatorów pracujących w żłobkach i w przedszkolach w Reggio Emilia we Włoszech¹⁶. Są one źródłem inspiracji dla nauczycieli na całym świecie do tworzenia własnych interpretacji elastycznego planowania. Na określenie charakterystycznego dla edukatorów wczesnej edukacji w Reggio Emilia podejścia używa się włoskiego terminu *progettazione*. Czasownik *progettare* oznacza ‘planować, projektować’, jednak pochodzący od niego rzeczownik ma w filozofii Reggio swoiste znaczenie. Samo słowo *progettazione*, oznaczające pewną ideę związaną z planowaniem pracy, stawiane jest w opozycji do słowa *programmazione*, które odnosi się do programu zdefiniowanego z wyprzedzeniem, z konkretnymi etapami i planami. W tradycji włoskiej dydaktyki słowo *programmazione* oznacza wcześniejsze precyzyjne zaplanowanie tego wszystkiego, co będzie się działo podczas dziecięcej aktywności. Nauczyciel wymyśla więc temat, kreuje kontekst, planuje zadania dla dzieci, przygotowuje

¹⁵ E. Jones, J. Nimmo, *Emergent Curriculum*, dz. cyt., s. 12.

¹⁶ Zob. C.A. Wien, *Emergent Curriculum in the Primary Classroom. Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools*, Teachers College Press, New York 2008; S. Stacey, *Emergent Curriculum...*, dz. cyt.; E. Jones, J. Nimmo, *Emergent Curriculum*, dz. cyt.

narzędzia i materiały oraz określa czas na wykonywanie zadania¹⁷. L. Malaguzzi, inspirowany i lider doświadczenia edukacyjnego w Reggio, podkreśla, że

[...] w naszych szkołach nie ma zaplanowanego z góry programu z ośrodkami tematycznymi czy planami lekcji, tak jak chcieliby tego behawioryści. Popchnęłyby to nasze szkoły w stronę nauczania bez uczenia się; upokorzylibyśmy wtedy dzieci i szkołę, powierzając je formom, powielanym schematom oraz podręcznikom [...]¹⁸.

Zwraca uwagę, że nauczyciel podąża za dzieckiem nie za planem, to nie plany bowiem kształtują, formują dziecko, ale odwrotnie – dziecko jest źródłem powstawania planu i to ono kreuje swoje przedszkolne doświadczenie. L. Malaguzzi posługuje się pojęciem *itinerant reconnaissance education*, w którym słowem przewodnim zamiast planowania staje się słowo **rekonesans**. Odnosi się ono do rozpoznania potencjału osobowego, środowiskowego, organizacyjnego, a w konsekwencji – przez dialog – do wyłaniania się nowych pomysłów i propozycji działań¹⁹. W interpretacjach podejścia edukacyjnego Reggio, szczególnie widocznych w amerykańskiej literaturze przedmiotu, można bardzo często znaleźć odwołanie do wspomnianej wcześniej strategii *emergent curriculum*. Pomimo że sami edukatorzy Reggio w przeszłości odwoływali się do tego pojęcia²⁰, wydawało się ono niewystarczające dla pełnego wyrażenia idei pracy w placówkach wczesnej edukacji w Reggio Emilia. Pojawiła się więc konieczność posługiwania się niedającym się przetłumaczyć na inny język pojęciem *progettazione*. W jednym z wywiadów C. Rinaldi²¹ na określenie podejścia do planowania w Reggio wykorzystano pojęcie **kontekstualnego programu** (*contextual curriculum*). Podkreśliła jednak, że powstało ono w odpowiedzi na próby klasyfikowania koncepcji planowania w Reggio jako tej, w której używa się strategii *emergent curriculum*²². Pojęcia tego

¹⁷ V. Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Routledge, London 2010, s. 120.

¹⁸ L. Malaguzzi, *History, Ideas, and Basic Philosophy. An Interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Approach to Early Childhood Education – Advanced Reflections*, Ablex Publishing, Norwood, NJ 1998, s. 87–88.

¹⁹ Tamże, s. 88.

²⁰ W publikacji C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Ablex Publishing, Norwood, NJ 1995 C. Rinaldi posługuje się pojęciem *emergent curriculum*, natomiast w wydanej kilka lat później publikacji, będącej rozwinięciem pierwszej (C. Edwards, G. Forman, L. Gandini, *The Hundred Languages of Children. The Approach to Early Childhood Education – Advanced Reflections*, Ablex Publishing, Norwood, NJ 1998) używa już pojęcia *progettazione*.

²¹ Profesor Uniwersytetu w Modenie i Reggio Emilia, obecnie także przewodnicząca organizacji Reggio Children, zajmującej się między innymi promowaniem doświadczenia edukacyjnego Reggio Emilia.

²² C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*, Routledge, London 2006, s. 205.

używa więc z potrzeby bycia zrozumianą, w rzeczywistości jednak tylko słowo *progettazione* w pełni oddaje ową ideę.

Progettazione jest strategią, codzienną praktyką obserwacji – interpretacji – dokumentowania. Kiedy mówię o *contextual curriculum*, tak naprawdę podejmuję próbę wyjaśnienia koncepcji *progettazione*²³.

Słowo „program” wraz z korespondującymi z nim terminami: „tworzenie programu” czy „planowanie lekcji”, jak zaznacza C. Rinaldi, niewystarczająco oddaje złożoność i różnorodność strategii niezbędnych dla podtrzymywania dziecięcego procesu uczenia się. Stąd zamiast pojęciem programu edukatorzy w Reggio posługują się pojęciem projektu²⁴.

Korzenie *progettazione* sięgają między innymi konstruktywistycznej teorii uczenia się. Edukatorzy w Reggio Emilia interpretują uczenie się nie jako transmisję i reprodukcję wiedzy, ale jako aktywny proces jej konstruowania, podczas którego każda indywidualna jednostka nadaje sens i znaczenie rzeczom, wydarzeniom oraz otaczającej ją rzeczywistości. W takim ujęciu istotne dla zrozumienia strategii *progettazione* jest również zrozumienie przyjętej przez edukatorów Reggio idei wiedzy. Aby ją zilustrować, L. Malaguzzi posługuje się metaforą **płatany spaghetty**, G. Dahlberg i P. Moss używają natomiast metafory **kłącza** (*rhizome*), czyli czegoś, co rozwija się we wszystkich możliwych kierunkach, bez wyraźnego początku i końca, ale zawsze z czymś pomiędzy, z otwarciem na nowe kierunki i miejsca²⁵. Szerzej ideę tę wyjaśnia C. Rinaldi, zwracając uwagę na to, że uczenie się nie jest procesem linearnym, który przebiega według ściśle określonych i przewidywalnych etapów. Wiedza konstruowana jest zarówno w wyniku działania, poruszania się naprzód, jak i zastoju czy wycofania się. Wynika z tego, że uczenie się może przybierać różne kierunki i wymaga różnorodnych kontekstów, form działania, czasu czy miejsca. Taka perspektywa pozwala więc zrozumieć, dlaczego projekty realizowane w Reggio Emilia przybierają tak różną postać, bez jasnej struktury i z góry narzuconych zasad. Realizowane zgodnie z koncepcją *progettazione* projekty opierają się na elastycznych strategiach, a nie na sztywno ustalonych procedurach i planach.

W postrzeganiu przez włoskich edukatorów procesu uczenia się można również odnaleźć nawiązanie do teorii społecznego konstruktywizmu, który zakłada między innymi, że konstruowanie wiedzy jest procesem grupowym. Jak podkreśla T. Filipini, jedna z czołowych edukatorek Reggio, edukacja realizowana w Reggio jest przepełniona duchem negocjacji i stwarza okazję do wspólnego

²³ C. Rinaldi, *In Dialogue...*, dz. cyt., s. 206.

²⁴ Tamże, s. 132.

²⁵ Zob. G. Dahlberg, P. Moss, *Invitation to the Dance* [w:] V. Vecchi, *Art and Creativity...*, dz. cyt., s. XVII–XVIII oraz G. Dahlberg, P. Moss, *Our Reggio Emilia* [w:] C. Rinaldi, *In Dialogue...*, dz. cyt., s. 7.

konstruowania znaczeń²⁶. Każda osoba jest inspirowana teoriami i hipotezami innych, a dzięki wchodzeniu w interakcje z innymi redefiniuje nadane wcześniej znaczenia. Głównym bohaterem – protagonistą podejmowanych działań – jest więc dziecko: kompetentne, pełne potencjału, zdolne do komunikowania się z innymi i konstruujące swoją wiedzę poprzez dialog z innymi. C. Rinaldi identyfikuje to jako proces asymilacji i akomodacji w grupie. Dotyczy on nie tylko dzieci współpracujących z innymi: rówieśnikami czy dorosłymi w trakcie realizacji projektu, ale również nauczycieli, którzy na co dzień reinterpretują i na nowo konstruują swoje teorie. Postawa ich nie charakteryzuje się jedynie przyswajaniem i bezrefleksyjnym implementowaniem teorii edukacyjnych. Inspiracją ich działań są teoretyczne założenia, ale są one na bieżąco konfrontowane z tym, czego doświadczają w praktyce, podczas wspólnej dyskusji i refleksji, następuje zaś redefinicja znaczeń. Podejście to ma niezwykle istotne znaczenie również w procesie planowania codziennych działań z dziećmi, które, jak zaznacza C. Rinaldi, opiera się raczej na słuchaniu niż mówieniu. Rinaldi rozumie słuchanie nie tylko jako akt fizjologiczny, ale także jako wrażliwość na innych, bycie otwartym i gotowym do interpretowania; nie tylko przyjmowanie odpowiedzi, ale także gotowość do zadawania pytań²⁷. Program jest zdeterminowany przez dialog z innymi: dziećmi, nauczycielem, otoczeniem i w takim ujęciu może zostać zdefiniowany jako **kontekstualny**²⁸. W oficjalnym dokumencie *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*, przedstawiającym podstawowe zasady podejścia edukacyjnego Reggio Emilia *progettazione* zdefiniowane zostało jako

[...] strategia myślenia i działania respektująca oraz uwzględniająca proces uczenia się dzieci i dorosłych. W strategii tej akceptowane są wątpliwości, niepewności i błędy, które traktowane są jako zasoby. Progettazione jest strategią, która może być modyfikowana w zależności od zmieniających się kontekstów. Realizowana jest w sposób ciągły i powtarzający się, poprzez proces obserwacji, dokumentowania i interpretacji. Działalność edukacyjna przyjmuje swój kształt w wyniku projektowania okazji edukacyjnych, środowiska, współpracy, rozwoju, a nie poprzez aplikację wcześniej zdefiniowanych programów²⁹.

Pojawia się jednak pytanie, czy skoro nie istnieją opracowane wcześniej precyzyjne plany, a działania edukacyjne są rezultatem elastycznego, na bieżąco wyła-

²⁶ T. Filipini, *The Role of Pedagogista. An Interview with Lella Gandini by Tiziana Filipini* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 133.

²⁷ Szerzej o pedagogice słuchania można przeczytać w: A. Maj, *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna XXI wieku*, Impuls, Poznań – Kraków 2010.

²⁸ C. Rinaldi, *In Dialogue...*, dz. cyt., s. 206.

²⁹ *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*, <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>, dostęp: 15.04.2010.

niającego się projektu, to konsekwencją takiego podejścia nie są przypadkowość i chaos. L. Malaguzzi wyjaśnia, że

[...] prawdą jest, że w naszych placówkach nie ma planowania i programu. Nieprawdą jest jednak to, że polegamy na improwizacji [...]. Nie polegamy również na przypadku, ponieważ jesteśmy przekonani, że to, czego nie wiemy, w pewnym zakresie może być przewidywalne. To, co wiemy, to, że bycie z dzieckiem to w jednej trzeciej praca z tym, co pewne, a dwie trzecie to praca z niepewnościami i czymś nowym³⁰.

Cytowany autor podkreśla, że to, co jako nauczyciele wiemy, jest podstawą do próby zrozumienia tego, czego nie wiemy. Stąd tak silnie zakorzeniona w edukatorach Reggio potrzeba nieustającego poszukiwania odpowiedzi między innymi na pytania o to, jak uczą się dzieci, jakie są rytmy, czas i miejsce ich uczenia się, jak organizować i podtrzymywać uczenie się, jak rozwijają się grupowa i indywidualna tożsamość, które z umiejętności i procesów poznawczych warto się podtrzymywanie i rozwijania³¹. Jasne staje się, że istotą strategii *progettazione* jest proces, a nie gotowy produkt do wdrożenia. W takim ujęciu słowo „projekt”, według C. Rinaldi, pełniej niż słowo „program” (*curriculum*) oddaje istotę dynamicznego i wciąż ewoluującego procesu uczenia się. Nie ma bowiem z góry wytyczonej drogi i określonego kierunku, w którym dany projekt ma się rozwijać, nie ma ustalonego z góry harmonogramu. Aby zilustrować strategię *progettazione*, C. Rinaldi porównuje ją do podróżowania z kompasem, w przeciwieństwie do podróżowania pociągiem po ustalonej trasie i zgodnie z rozkładem jazdy. Realizowane projekty nie są więc kwestią przypadku, a rezultatem przemyślanej i wciąż poddawanej refleksji strategii polegającej na codziennej obserwacji, interpretacji oraz dokumentowaniu.

Wyłanianie się projektu

Punktem wyjścia przy wyłanianiu się nowego projektu są nauczycielskie hipotezy będące wynikiem namysłu i refleksji edukatorów nad zaobserwowaną i udokumentowaną rzeczywistością. To nie cel jako miejsce, do którego się zmierza, coś, co chce się osiągnąć, lecz hipotezy – nauczycielskie założenia, oparte na obserwacji i interpretacji, poddawane weryfikacji w toku dalszej pracy, wyznaczają kierunek działań edukacyjnych. Przed rozpoczęciem projektu nauczyciele wspólnie ustalają możliwe jego kierunki, przedstawiają pomysły i wybory, jakich mogą dokonać dzieci. Są jednak gotowi na przyjęcie nowego, nieznanego i nieprzewidywalnego.

³⁰ L. Malaguzzi, *History, Ideas...*, dz. cyt., s. 89.

³¹ Tamże.

Jeśli dorośli sformułują 1000 hipotez, łatwiej zaakceptować im fakt, że może ich być 1001 lub 2000. Kiedy stworzą wiele możliwości, wówczas nieznane jest łatwiejsze do zaakceptowania, a sami dorośli stają się bardziej otwarci na nowe pomysły. Problem pojawia się wtedy, kiedy mamy tylko jedną hipotezę, która skupia całą uwagę dorosłych³².

Decyzje podejmowane są w czasie dyskusji całego zespołu nauczycieli, wspólnie więc określana jest wstępna faza projektu.

Stawianie hipotez zaczyna się od wytyczenia obszaru i pola dziecięcego eksplorowania oraz określenia tematu, który zostanie zaproponowany dzieciom. Nauczyciele poszukują takiego tematu, który ma w sobie potencjał i stworzy dzieciom okazję do działania, badania i konstruowania wiedzy. Może być on wynikiem sugestii dorosłych, konsekwencją jakiegoś wyjątkowego wydarzenia, ale przede wszystkim może wynikać z dziecięcych zainteresowań i pomysłów. Narzędziem wykorzystywanym nie tylko we wstępnej fazie projektu, ale również w ciągu całego jego trwania, które jest dla nauczycieli źródłem wiedzy o zainteresowaniach oraz dziecięcych interpretacjach rzeczywistości, są graficzne reprezentacje. Dziecięcy rysunek – dwuwymiarowe medium, odzwierciedlające trójwymiarową rzeczywistość – poddawany jest analizie w nauczycielskim gronie. Rysunek, jak podkreśla L. Malaguzzi, jest narzędziem komunikacji łatwiejszym dla dziecka i czytelniejszym dla innych niż słowa. Przedstawianie swoich pomysłów i teorii w postaci graficznych reprezentacji jest przykładem przekładania przez dzieci jednego kodu na drugi (język werbalny na język graficzny). W trakcie przekładu dzieci dokonują rewizji swoich pomysłów, przeprowadzają ich selekcję oraz eliminują te, które są zbędne, zbyt ogólne, po to, aby być zrozumianym przez innych: zarówno rówieśników, jak i dorosłych³³. Dziecięce graficzne reprezentacje są więc często podstawą refleksji i punktem wyjścia dla nauczycielskich hipotez. Nauczyciel nie manipuluje tematem projektu w taki sposób, aby zachować pozory swobody i wyboru, a ostatecznie i tak doprowadzić do zamierzonego przez siebie rezultatu. Analizuje jedynie temat i podejmuje próbę zbadania potencjału, jaki stwarza on dla rozwoju dziecka.

Kolejnym elementem jest wyznaczenie możliwych kontekstów i prawdopodobnych sytuacji, w jakich dany projekt może być realizowany, oraz sformułowanie wstępnych pytań, na które zarówno dzieci, jak i nauczyciele mogą poszukiwać odpowiedzi. Nauczyciele rozważają również, jakie problemy mogą się pojawić i jakie sposoby ich rozwiązania mogą wybrać dzieci. Wyznaczają tym samym tzw. ścieżki czy linie obserwacji, które są związane z dziecięcą aktywnością. Jest to rodzaj pisemnych wskazówek, które ukierunkowują i wspierają nauczyciel-

³² C. Rinaldi, za: B. Rankin, *Curriculum Development in Reggio Emilia. A Long-Term Curriculum. Project about Dinosaurs* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 218.

³³ L. Malaguzzi, *History, Ideas...*, dz. cyt., s. 91–93.

skie obserwacje. Mogą występować w postaci pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć obserwacja³⁴. Wskazują one na przedmiot i kierunek obserwacji oraz dokumentowania, a na późniejszym etapie – na płaszczyznę interpretacji i podejmowania decyzji. Konsekwencją opisanego wyżej działania nauczycieli jest rozwijanie projektu wraz z dziećmi³⁵.

Dokumentowanie – fundament w planowaniu

Dokumentacja jest potężnym narzędziem wykorzystywanym podczas planowania, zarówno przez dorosłych, jak i dzieci. Dokumentowanie w placówkach wczesnej edukacji w Reggio Emilia rozumiane jest jako słuchanie, obserwowanie, gromadzenie materiałów i interpretowanie ich. Początkiem procesu dokumentowania jest obserwacja, która nie ogranicza się jednak jedynie do postrzegania rzeczywistości, ale jest równoznaczna z jej rekonstruowaniem i interpretowaniem. Dzięki obserwacji nauczyciel jest bardziej nastawiony na słuchanie dzieci, dostrzega zmiany i tym samym jest bardziej skłonny do modyfikacji działań oraz zmiany kierunku projektu zgodnie z dziecięcymi potrzebami i zainteresowaniami. Śladem obserwacji są nauczycielskie notatki, różnego rodzaju narracje, zdjęcia, transkrypcje rozmów oraz filmy. Zgromadzony materiał tylko częściowo oddaje jednak rzeczywistość, a notatka czy zdjęcie zawsze są rezultatem subiektywnej interpretacji. W celu zbudowania jak najpełniejszego obrazu dziecięcego procesu uczenia się są one zawsze reinterretowane w trakcie dyskusji z innymi protagonistami: nauczycielami, dziećmi, a także rodzicami. Dzięki dokumentacji nauczyciele mają szansę na przeanalizowanie dziecięcej aktywności, lepsze jej zrozumienie i w konsekwencji coraz trafniejsze stawianie hipotez i zaplanowanie kolejnych działań projektu. Dokumentacja wykorzystywana jest również przez same dzieci. Jest ona dla nich przedmiotem refleksji i interpretacji, okazją do przyjrzenia się swojej pracy, a tym samym szansą na odtworzenie i zrozumienie swojego procesu uczenia się. Dzieci przy wykorzystaniu dokumentacji dokonują oceny i ewaluacji swojej pracy, która również jest wskazówką dla nauczycieli w kolegiálnym podejmowaniu decyzji.

³⁴ V. Vecchi, *Art and Creativity...*, dz. cyt., s. 141.

³⁵ Takie podejście stworzyło początkowe ramy między innymi dla projektu Ring around the Rosy, opisanego w: C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*, Reggio Children srl., Reggio Emilia 2008. Opis dostępny jest również na stronie internetowej harwardzkiego „Projektu Zero”, http://pzweb.harvard.edu/mlv/documentation/project.cfm?id=22&group_id=3, dostęp: 4.05.2011.

Rola nauczyciela w strategii *progettazione*

Zadaniem nauczyciela w strategii *progettazione* nie jest zaplanowanie z góry całego przebiegu projektu, ale słuchanie oraz bycie uważnym i otwartym na dziecko. Nauczyciele obserwują i poszukują strategii używanych przez dzieci w procesie uczenia się. Interpretują działania i dziecięce pomysły wyłaniające się w toku pracy i nadają im znaczenia. Niezwykle ważną zasadą w strategii *progettazione* jest zasada wzajemności, podejmowane decyzje wymagają bowiem wzajemnej akceptacji – dzieci i nauczycieli. Nauczyciele są obecni, ale jako czujni obserwatorzy, a nie intruzy. Dbają o inspirowanie i podtrzymywanie dziecięcej aktywności, które polega na podążaniu za myślami dzieci, ich pytaniami oraz zainteresowaniami czy akceptowaniu potrzebnego im czasu. Nie sterują i nie kierują ich aktywnością w stronę przyjętych przez siebie celów. Tworzą przestrzeń do dialogu. Nauczyciel zachęca dzieci do zadawania pytań, dzielenia się swoimi spostrzeżeniami z innymi oraz do wspólnego planowania. Rola nauczyciela ogranicza się do przewidywania możliwych sytuacji, organizacji przestrzeni i materiałów oraz przygotowania możliwych do wykorzystania przez dzieci narzędzi³⁶.

Podsumowanie

Opisana przeze mnie koncepcja elastycznego planowania, odzwierciedlona zarówno w amerykańskiej strategii *emergent curriculum*, jak i we włoskiej strategii *progettazione*, to nie gotowy model do kopiowania czy też skuteczny przepis na aplikację konstruktywistycznej teorii uczenia się. Być może nie jest ona czymś nowym i odkrywczym, jednak w polskiej dydaktyce wciąż dominuje podejście do planowania wynikające z behawiorystycznej koncepcji uczenia się. Elastyczne planowanie jest swoistą filozofią zakładającą otwartość nauczyciela na to, co nieznanne i nieprzewidziane – przede wszystkim na dziecięce potrzeby i pomysły. Strategia ta nie jest pozbawiona planowania. Istotną różnicą jest brak wcześniej ustalonego planu. Plan działania wyłania się na bieżąco w wyniku negocjowania i tworzenia go wraz z dziećmi. L. Malaguzzi stwierdzał:

Być może sami nie jesteśmy świadomi, co do końca słowo *progettare* znaczy, ale możemy być pewni, że jeśli zabierzemy dzieciom umiejętność, możliwość i radość projektowania i eksplorowania, dziecko umrze. Dziecko umrze, jeśli zabierzemy mu radość zadawania pytań, sprawdzania, eksplorowania.

³⁶ C. Edwards, *Partner, Nurturer, and Guide. The Role of the Teacher* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 189.

Umrze jeśli nie będzie miało poczucia, że dorosły jest na tyle blisko, aby dostrzec, ile posiada w sobie siły, pomysłowości, zdolności i kreatywności. Dziecko potrzebuje być widziane, obserwowane i podziwiane³⁷.

Summary

Emergent curriculum and *progettazione* – constructivist approach to planning curriculum in elementary education

The paper presents the approach to planning curriculum based on constructivist theories. In preschool and early school education it is described as *emergent curriculum* (USA) or *progettazione* (Italy). This approach is introduced in opposition to traditional one which defines planning as a method of work which establishes in advance general and specific educational objectives that must be achieved. In *emergent curriculum* and *progettazione* instead of general and specific objectives teachers formulate hypotheses on a basis of their knowledge of children and their previous experience. Along with these hypothesis teachers formulate objectives which are flexible and correspond to the needs and interests of their students. Children's exploration is facilitated through short- and long-term projects in which working in groups, cooperation, observation and documentation are crucial elements.

³⁷ L. Malaguzzi, za: C. Rinaldi, *In Dialogue...*, dz. cyt., s. 55–56.

Dziecko potrafi, czyli o rozwijaniu umiejętności matematycznych uczniów

Umiejętność rozwiązywania zadań tekstowych jest jedną z najważniejszych umiejętności matematycznych rozwijanych u dzieci w procesie matematycznego kształcenia w szkole podstawowej. Inne umiejętności, takie jak wykonywanie obliczeń w pamięci i pisemnie, operowanie wyrażeniami dwumianowanymi i liczbami dziesiętnymi, obliczanie obwodu wielokąta, rozwiązywanie równań, doskonalone przez te sześć lat nauki, mają charakter usługowy właśnie w stosunku do rozwiązywania zadań tekstowych i problemów – są one **narzędziami**, których opanowanie ułatwia sprawne i inteligentne radzenie sobie z różnego typu zadaniami, napotykanymi przez ucznia także w jego codziennym życiu.

Sprawdźmy zatem na przykładach konkretnych zadań tekstowych, jaki jest rzeczywisty poziom tej umiejętności u uczniów pod koniec trzeciej klasy szkoły podstawowej.

Wykorzystamy w tym celu zadania i dane z badań prowadzonych od 2005 roku przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w ramach projektu „Badanie podstawowych umiejętności uczniów trzecich klas szkoły podstawowej”, współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny¹. Zasadniczą częścią tego projektu są systematycznie powtarzane badania testowe umiejętności językowych i matematycznych uczniów trzecich i czwartych klas, realizowane na reprezentatywnej próbie uczniów – formułowane wnioski są więc miarodajne dla polskiej szkoły. W projekcie badane są także czynniki oddziałujące na poziom tych umiejętności oraz prowadzone są obserwacje zajęć w wybranych klasach trzecich.

¹ Więcej informacji o projekcie na stronie www.trzecioklasista.cke-efs.pl.

Wyniki badań są sukcesywnie publikowane w raportach² i kierowanych do nauczycieli publikacjach o charakterze metodycznym³.

Potrafią czy nie?

Zacznijmy od bardzo typowego zadania złożonego dotyczącego porównywania różnicowego:

W kinie są dwie sale. W pierwszej jest 156 miejsc, a w drugiej o 24 miejsca mniej. Ile łącznie miejsc jest w tym kinie?

Poradziło sobie z nim 65,0% badanych trzecioklasistów⁴. Typowe zadanie owocuje typowymi rozwiązaniami – ogromna większość z nich obliczyła najpierw liczbę miejsc w drugiej sali, po czym w całym kinie. Tylko sporadycznie pojawiały się bardziej oryginalne rozwiązania:

² M. Dąbrowski, M. Żytko (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*, cz. I: *Raport z badań ilościowych*, CKE, Warszawa 2007; M. Dąbrowski, M. Żytko (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*, cz. II: *Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, CKE, Warszawa 2008; M. Dągiel, M. Żytko (red.), *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?*, CKE, Warszawa 2009; M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, CKE, Warszawa 2009; M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasista pół roku później. Raport z badań dystansowych w klasie czwartej 2008/2009*, CKE, Warszawa 2009; M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasista 2010. Raport z badań ilościowych*, CKE, Warszawa 2011; www.trzecioklasista.cke-efs.pl; A. Kalinowska, B. Murawska (red.), *Diagnoza umiejętności językowych i matematycznych uczniów klas trzecich szkół podstawowych województwa kujawsko-pomorskiego*, Kuratorium Oświaty, Bydgoszcz 2009.

³ M. Dągiel, *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami. O doświadczeniach językowych trzecioklasistów*, CKE, Warszawa 2011; M. Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, wyd. II zm., CKE, Warszawa 2008; A. Kalinowska, *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty w kształceniu myślenia matematycznego*, CKE, Warszawa 2010; M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – o umiejętnościach językowych trzecioklasistów*, CKE, Warszawa 2010.

⁴ W badaniach przyjęto zasadę, że o uznaniu rozwiązania zadania tekstowego za poprawne decyduje tok rozumowania ucznia, a nie otrzymanie końcowego poprawnego wyniku, zatem błędy rachunkowe czy notacyjne w procesie oceny rozwiązania zadania tekstowego pomijano. Wszelkie wątpliwości związane z interpretacją samego toku rozumowania były konsekwentnie rozstrzygane na korzyść dziecka.

Aż 27,7% uczniów, próbując rozwiązać to zadanie, pomnożyło liczby podane cyframi w jego treści:

Cztery takie same duże ogrodowe krasnale ważą łącznie 10 kg.
Ile wazyłoby łącznie 6 takich krasnali?

A grid with a handwritten calculation: $6 \cdot 10 \text{ kg} = 60 \text{ kg}$.

Odpowiedź: Szesti takich krasnali wazyłoby $\rightarrow 60 \text{ kg}$

Należy sądzić, że w ich przypadku do głosu doszła strategia sygnalizowana już wcześniej: dwie nieduże liczby, w tym 10 – pewnie trzeba je pomnożyć.

I kolejne, nietypowe dla naszego nauczania początkowego zadanie tekstowe:

Rano dostarczono do sklepu 150 kajzerek. Do południa sprzedano ich 112. Z piekarni dowieziono kolejny transport i znowu w sklepie było 150 kajzerek. Ile kajzerek dowieziono?

Zadanie to można rozwiązać bez wykonywania jakichkolwiek obliczeń, ponieważ odpowiedź podana jest w jego treści – dowieziono tyle kajzerek, ile sprzedano, czyli 112. Tylko trzech uczniów (0,3%) ograniczyło się do podania samej odpowiedzi, reszta konsekwentnie wykonywała obliczenia:

Rano dostarczono do sklepu 150 kajzerek. Do południa sprzedano ich 112.
Z piekarni dowieziono kolejny transport i znowu w sklepie było 150 kajzerek.
Ile kajzerek dowieziono?

A grid with handwritten calculations: $150 - 112 = 38$ and $150 - 38 = 112$. There is a crossed-out '150' and a '0' written below it.

Odpowiedź: Dowieziono 112 kajzerek.

Łącznie zadanie to rozwiązało poprawnie 34,8% badanych uczniów, okazało się ono zatem mniej więcej tak samo trudne jak poprzednie. W tym przypadku najczęstszym błędem (27,3%) było podanie w odpowiedzi wyniku wykonanego odejmowania:

Rano dostarczono do sklepu 150 kajzerek. Do południa sprzedano ich 112.
Z piekarni dowieziono kolejny transport i znowu w sklepie było 150 kajzerek.
Ile kajzerek dowieziono?

| | | |
|--|-----|---|
| $\begin{array}{r} 410 \\ 150 \\ -112 \\ \hline 38 \end{array}$ | spr | $\begin{array}{r} 112 \\ +38 \\ \hline 150 \end{array}$ |
|--|-----|---|

Odpowiedź: Dowiedziano 38 kajzerek.

choć prawie równie popularne (20,2%) było operowanie wszystkimi trzema liczbami podanymi w treści zadania:

Rano dostarczono do sklepu 150 kajzerek. Do południa sprzedano ich 112.
Z piekarni dowieziono kolejny transport i znowu w sklepie było 150 kajzerek.
Ile kajzerek dowieziono?

| | |
|------------------------------|------------------|
| Obliczenie: $150 - 112 = 38$ | $38 + 150 = 188$ |
|------------------------------|------------------|

Odpowiedź: Dowiedziano 188 kajzerek.

Przynajmniej 47,5% dzieci, czyli około połowy⁶, starało się zatem „trafić” odpowiedź, dobierając do podanych w zadaniu słów-kluczy i kolejnych liczb odpowiednie działania: „sprzedano”, czyli $- 112$, „dowiedziono”, czyli $+ 150$.

Warto przy okazji zwrócić uwagę na sprawdzenie wykonane przez autora pierwszego z powyższych rozwiązań. Uczeń myślał prawdopodobnie, że w ten sposób zapewnia sobie poprawność rozwiązania zadania. Tymczasem sprawdził jedynie poprawność wykonanego odejmowania, które z właściwym rozwiązaniem nie miało nic wspólnego⁷.

⁶ Były też inne próby wykorzystania podanych w treści zadania liczb, np. $150 + 150$ i odpowiedź: „Dowiedziono 300 kajzerek”.

⁷ Fałszywe przekonanie, że sprawdzenie poprawności rachunków jest sprawdzeniem poprawności rozwiązania zadania jest, niestety, bardzo rozpowszechnione. Przypomnijmy więc, że jedyną metodą sprawdzenia poprawności rozwiązania zadania tekstowego jest upewnienie się, że otrzymana odpowiedź spełnia warunki podane w zadaniu.

Także to zadanie:

*Na drzewie siedziało 40 wróbli. Nagle większość z nich, oprócz 8, odleciała.
Ile wróbli zostało na tym drzewie?*

nie wymaga wykonywania żadnych obliczeń, ponieważ odpowiedź na postawione w nim pytanie jest podana w jego tekście wprost. Wydaje się, że powinno być ono łatwiejsze dla dzieci od poprzedniego: krótsza treść, mniej danych liczbowych, ale wynik okazuje się nieco gorszy: jedynie 30,9% poprawnych odpowiedzi. Tylko 11,3% uczniów podało samą odpowiedź, czasami to dodatkowo „usprawiedliwiając”:

**Na drzewie siedziało 40 wróbli. Nagle większość z nich, oprócz 8, odleciała.
Ile wróbli zostało na tym drzewie?**

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| (działanie błędne) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Odpowiedź: *Na tym drzewie zostało 8 wróbli.*

Pozostali uzupełniali ją obliczeniami – na ogół jednym z dwóch działań:
 $40 - 8 = 32$ albo $40 - 32 = 8$.

Prawie połowa trzecioklasistów (49,1%) odjęła liczby podane w zadaniu, podając uzyskany wynik jako odpowiedź na postawione pytanie:

**Na drzewie siedziało 40 wróbli. Nagle większość z nich, oprócz 8, odleciała.
Ile wróbli zostało na tym drzewie?**

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| $\begin{array}{r} 40 \\ - 8 \\ \hline 32 \end{array}$ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Odpowiedź: *Na drzewie zostało 32*

występującymi w treści. Skąd biorą się te, jak widać bardzo wśród uczniów popularne, błędne i szkodliwe strategie postępowania?

Szukając możliwych przyczyn

Od dłuższego już czasu analiza błędów uczniowskich jest ważnym narzędziem dydaktyk szczegółowych¹⁰. Dzięki niej uzyskujemy informacje nie tylko o samym uczniu, jego wiedzy i stosowanych strategiach pokonywania trudności, ale często również o niespodziewanych efektach procesu kształcenia, w którym uczeń uczestniczy.

Dydaktyk matematyki G. Booker¹¹ wyróżnił trzy typy błędów uczniowskich:

- **błędy nieuwagi**, które pojawiają się okazjonalnie i nie mają tendencji do powtarzania się;
- **błędy przypadkowe**, które nie wynikają z natury samej matematyki, lecz są raczej wynikiem stanu ucznia w danym momencie czy sytuacji dydaktycznej, w której się znalazł;
- **błędy systematyczne**, które są efektem utrwalenia się w świadomości ucznia fałszywego wyobrażenia czy błędnej strategii postępowania.

Źródło powstania tych ostatnich, a z nimi mamy przede wszystkim do czynienia w procesie kształcenia, najczęściej tkwi – zdaniem G. Bookera – w sposobach wprowadzania ucznia w poznawane zagadnienia matematyczne, a nie w nim samym.

Przyjmując ten punkt widzenia, zastanówmy się, gdzie mogą tkwić przyczyny powstawania i upowszechniania się wśród uczniów pokazanych wcześniej strategii „rozwiązywania” zadań tekstowych, czy raczej strategii ukrywania przed nauczycielem braku tej umiejętności.

W trzech edycjach badań umiejętności trzecioklasistów – w latach 2006, 2008 i 2010 badano opinie nauczycieli o celach edukacji językowej i edukacji matematycznej oraz sposobach ich realizacji. Nauczyciele badanych klas ustosunkowywali się do kilkudziesięciu podanych stwierdzeń na czterostopniowej skali: „zdecydowanie tak” (✦), „raczej tak” (+), „raczej nie” (–), „zdecydowanie nie” (✦). Poniżej fragment kwestionariusza wykorzystanego w 2010 roku:

¹⁰ Zob. np. M. Ciosek, *Błędy popełniane przez uczniów uczących się matematyki i ich hipotetyczne przyczyny*, „Dydaktyka Matematyki” 13(1992), s. 65–162; A. Hanses (red.), *Children's Errors in Mathematics. Understanding Common Misconceptions in Primary Schools*, Learning Matters Ltd., Exeter 2009.

¹¹ Zob. G. Booker, *Rola błędów w konstrukcji matematycznej wiedzy*, „Dydaktyka Matematyki” 11 (1989), s. 99–108.

| | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| 1. | Nie można pozostawić dzieciom zbyt wiele swobody w pisaniu, bo wtedy piszą nie na temat | + | + | - | - |
| 2. | Należy dążyć do tego, aby jak najwięcej dzieci tworzyło własne sprytne metody wykonywania obliczeń | + | + | - | - |
| 3. | Dyscyplina i cisza w klasie podczas nauki języka gwarantują lepszą pracę | + | + | - | - |
| 4. | Tworzenie nawet prostych argumentacji i wyjaśnień przekracza możliwości większości uczniów klas 1-3 | + | + | - | - |
| 5. | Udział dzieci w dyskusjach na lekcji to ważny element edukacji językowej w klasach początkowych | + | + | - | - |
| 6. | Najważniejszym celem edukacji matematycznej w klasach 1-3 jest zapoznanie uczniów z symboliką matematyczną | + | + | - | - |
| 7. | Złe nawyki językowe dzieci trudno jest zmienić | + | + | - | - |

Zobaczmy, jakie przekonania wpływają na pracę nauczycieli podczas rozwijania u uczniów umiejętności rozwiązywania zadań tekstowych¹²:

- 55,3% badanych nauczycieli nauczania początkowego ($N = 687$) zgadza się z tym, że: „Ucząc się matematyki, dziecko powinno przede wszystkim uważnie słuchać nauczyciela i powtarzać jego czynności”;
- nieco większy procent respondentów, bo 64,2% ($N = 137$), potwierdza, że: „Przed rozwiązaniem zadania tekstowego dzieci muszą poznać metodę jego rozwiązania”;
- z jeszcze powszechniejszą akceptacją, bo aż 78,2% ankietowanych ($N = 399$), spotyka się stwierdzenie: „Podstawowym zadaniem nauczyciela jest staranne tłumaczenie dzieciom, w jaki sposób mają rozwiązywać zadania różnych typów”;
- równie popularna wśród nich jest opinia: „Jeśli chcemy, aby uczniowie opanowali umiejętność rozwiązywania zadań tekstowych, musimy przerobić z nimi dużą liczbę typowych zadań” – zgadza się z nią aż 78,9% badanych nauczycieli ($N = 687$).

W badaniach z 2006 roku ($N = 137$) wykorzystano dwa stwierdzenia, które dostarczają informacji o oczekiwanej postaci samego rozwiązania zadania tekstowego:

Należy dążyć do tego, żeby uczeń jak najwcześniej zaczął rozwiązywać zadania tekstowe, zapisując i wykonując odpowiednie obliczenie.

Podstawową pomocą przy rozwiązywaniu zadania tekstowego jest staranne wypisanie danych i szukanych.

¹² Niektóre z przytoczonych dalej stwierdzeń były wykorzystywane w każdej edycji badań, inne dwa razy czy raz, dlatego w każdym przypadku podana jest liczba nauczycieli ustosunkowujących się do danego stwierdzenia. M. Dąbrowski, M. Żytko (red.), *Badanie...*, cz. I, dz. cyt.; M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasista i jego...*, dz. cyt.; M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasista 2010...*, dz. cyt.

Oba spotkały się z prawie powszechną identyczną akceptacją – zgodziło się z nimi aż 94,2% ankietowanych nauczycieli nauczania początkowego.

Te opinie dobrze się wzajemnie dopełniają, rysując obraz zajęć, podczas których nauczyciel – wierząc w sensowność swoich poczynań – **najpierw pokazuje dzieciom, w jaki sposób, tzn. za pomocą jakiego obliczenia (!), należy rozwiązywać dany typ zadania, po czym utrwała podany schemat postępowania podczas rozwiązywania serii podobnych zadań danego typu.**

To, że tak właśnie wyglądają w naszej szkole typowe zajęcia z edukacji matematycznej, potwierdzają także prowadzone obserwacje¹³. Warto przytoczyć dwa charakterystyczne zapisy z lekcji w klasie trzeciej:

Słuchajcie, dzieci, aby zrobić zadanie 4, muszę wam o czymś powiedzieć. Kiedy odejmujemy godziny i minuty, musimy pożyczyc 1 godzinę. (Nauczyciel prezentuje opisywane odejmowanie na tablicy).
Ile godzina ma minut? Czyli 60 minut dodajemy do tych 20. Czy teraz możemy obliczyć? Chodzi o to, żeby zwiększyć minuty tak, by dało się odjąć.

Strona 24 zadanie 7. Karol przeczytasz nam głośno?

Jakie mamy dane w tym zadaniu?

Jakie musimy tutaj zastosować działania?

Przypominam, jak piszemy liczby wielocyfrowe. [...]

Teraz zrobimy zadanie 9. Musimy tym razem pomnożyć i podzielić¹⁴.

Czy sposób rozwijania umiejętności rozwiązywania zadań tekstowych, o jakim świadczą przytoczone wyżej opinie, może być skuteczny?

Potoczne prawdy często szkodzą

Przyjrzyjmy się jeszcze raz przytoczonym wyżej stwierdzeniom i ich możliwym edukacyjnym konsekwencjom.

W przypadku zadań tekstowych można, oczywiście, wyróżnić kilka podstawowych kategorii zadań pojawiających się na I etapie kształcenia, po czym podać uczniom metody ich rozwiązywania i je utrwalić na typowych, podobnych przykładach. Takie podejście do rozwiązywania zadań tekstowych ma nawet pewne praktyczne zalety – daje szansę, że znaczna część dzieci poradzi sobie z zadaniami utrwalonych typów na bardzo popularnych w naszych szkołach testach kompetencji trzecioklasisty czy na początku swojej edukacji w klasach starszych – i to, być może, utwierdza nauczycieli w przekonaniu, że postępują słusznie. To podejście ma jednak przede wszystkim wady: wzmacnia i utrwała jako podstawową czy nawet jedyną strategię intelektualną strategię przypominania, co w rezultacie

¹³ Zob. np. M. Dągiel, M. Żyto (red.), *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008...*, dz. cyt.

¹⁴ Tamże, s. 165–166.

wypacza i degeneruje sens umiejętności rozwiązywania zadań tekstowych – bez wątpienia najważniejszego celu edukacji matematycznej w szkole podstawowej.

Sam odruch poszukiwania wzorca w pamięci nie jest niczym złym. Kłopoty pojawiają się dopiero wtedy, gdy ta strategia jest jedynym narzędziem intelektualnym stosowanym przez ucznia. Prowadzi bowiem szybko do tego, że dziecko jest w stanie poradzić sobie tylko z tymi zadaniami, które poprawnie rozpozna: „Proszę Pani, na co to jest? Na mnożenie czy odejmowanie?, i do których „wzór” posiada w pamięci. Ale co wówczas, jeśli rozpozna źle, albo nie rozpozna?”

Najbardziej kształcącym etapem procesu rozwiązywania zadania tekstowego jest szukanie tego rozwiązania – samodzielnie lub we współpracy z innymi: badanie związku pomiędzy informacjami zawartymi w zadaniu, wybieranie tych z nich, które są istotne z punktu widzenia postawionego w zadaniu pytania, weryfikowanie kolejnych pomysłów, wyciąganie wniosków z nieudanych prób. Jaki jest natomiast walor kształcący rozwiązywania zadania, do którego podano nam gotową metodę postępowania? Co taki zabieg ćwiczy poza pamięcią?

Rozwiązanie serii typowych, podobnych zadań, wbrew obiegowym opiniom nie pomaga opanować umiejętności rozwiązywania zadań, ale wręcz uniemożliwia jej zdobycie! Jedynym efektem żmudnego powtarzania tych samych czynności podczas rozwiązywania serii podobnych zadań jest co najwyżej bezmyślne zapamiętanie sekwencji wykonywanych działań. Ale dlaczego się je wykonuje? Dlaczego wynik jest tym szukany? W jakiej sytuacji tak postępujemy? Tego już uczeń, niestety, nie wie.

Zamiast rzeczywistej umiejętności, w ostatecznym rozrachunku udziałem dziecka stają się: kilka schematów, znudzenie i zniechęcenie, brak wiary we własne siły i intelektualna bezradność¹⁵.

Każde zadanie tekstowe można rozwiązać na wiele sposobów i na różnych poziomach formalnej komplikacji. Można wykonać odpowiednią symulację, można pomóc sobie rysunkiem, można wreszcie sięgnąć po takie czy inne obliczenia. Każdy poprawny, tzn. prowadzący do podania właściwej odpowiedzi na postawione w zadaniu pytanie, sposób rozwiązania zadania jest – z matematycznego punktu widzenia – jednakowo dobry.

Rozwiązania „przez działanie” (enaktywne) oraz „przez rysunek” (ikoniczne) wynikają w naturalny sposób z treści zadania i doświadczeń dziecka. Rozwiązanie „przez obliczenie” (symboliczne) wymaga umiejętności dokonania matematyzacji sytuacji opisanej w zadaniu – wymaga zastąpienia czynności czy stanu opisanego w zadaniu odpowiednim działaniem czy serią działań. Z punktu widzenia dziecka jest to zdecydowanie najtrudniejszy i najbardziej formalny sposób rozwiązania zadania tekstowego, wymagający od ucznia największej dojrzałości i najbardziej zaawansowanej wiedzy.

¹⁵ Zob. np. D. Klus-Stańska, M. Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

Matematyzowanie to jedna z najważniejszych, ale i najtrudniejszych, umiejętności matematycznych rozwijanych w procesie kształcenia. Stopniowo ją doskonaląc, musimy dbać o to, żeby dziecko rozumiało, co i dlaczego robi, bo w innym wypadku możemy niespodziewanie stanąć twarzą w twarz ze zjawiskiem zdegenerowanego formalizmu – uczeń będzie „zonglował” symbolami, zupełnie nie rozumiejąc ich sensu, a jego matematyczny rozwój na dłuższy czas zostanie skutecznie zastopowany.

Wybitny amerykański matematyk G. Polya jest uważany za ojca nowoczesnej heurystyki, czyli nauki o rozwiązywaniu zadań i problemów. W swej najbardziej ogólnej wersji jego rady dotyczące procesu rozwiązywania zadań brzmią tak:

1. Staraj się zrozumieć zadanie.
2. Znajdź związek między danymi i niewiadomymi. Ułóż plan rozwiązania.
3. Wykonaj swój plan.
4. Przystuduj otrzymane rozwiązanie.

Być może pod wpływem książek G. Polya¹⁶ w naszej szkole upowszechnił się zwyczaj wypisywania danych i szukanych w procesie rozwiązywania zadania tekstowego – heurystyczna wskazówka stała się obowiązkowym etapem procedury i zdomowała się już nawet na I etapie kształcenia. Jej zwolennicy i propagatorzy nie zwrócili jednak uwagi na dwie rzeczy: G. Polya zachęca nie do wypisywania danych i szukanych, lecz do poszukiwania związków między nimi, a swoje wskazówki tworzył dla kilkunastoletnich młodych ludzi przygotowujących się do studiów i na nich też testował ich słuszność.

A co z dziewięcio- czy dziesięciolatkami? W ich przypadku wypisanie danych i szukanych ma tylko jedną zaletę: zwraca uwagę na liczby podane w zadaniu i sformułowane w nim pytanie, oraz kilka ogromnie istotnych, zwłaszcza z punktu widzenia dzieci mniej formalnie myślących, wad:

- buduje „tameę” pomiędzy treścią zadania a tworzonym rozwiązaniem, zachęcając czy wręcz zmuszając uczniów do manipulowania, często przypadkowego, wypisanymi liczbami;
- pcha dziecko w stronę rozwiązania symbolicznego, opartego na operacjach arytmetycznych, ograniczając czy wręcz zmniejszając do zera szanse na inny sposób rozwiązania zadania, np. rysunkowy;
- w rezultacie zachęca tych uczniów, którzy nie są jeszcze gotowi w ten sposób radzić sobie z zadaniem, do tworzenia różnych „strategii obronnych”.

Ta ostatnia groźba staje się szczególnie prawdopodobna w takim modelu edukacji, w którym zwraca się uwagę przede wszystkim na rezultat, czyli podanie oczekiwanej odpowiedzi na postawione pytanie, a nie na proces prowadzący do znalezienia tej odpowiedzi i zrozumienie jego sensu.

¹⁶ Zob. G. Polya, *Jak to rozwiązać?*, tłum. L. Kubik, wyd. II, WN PWN, Warszawa 1993; tegoż, *Odkrycie matematyczne. O rozumieniu, uczeniu się i nauczaniu rozwiązywania zadań*, tłum. A. Góralski, WNT, Warszawa 1975.

punktami tego zadania poradziło sobie odpowiednio: 48,1%, 30,6%, 18,1% oraz 19,4% trzecioklasistów. Dużo to czy mało? Szukając odpowiedzi na to pytanie, warto zestawić te wyniki na przykład z poziomem rozwiązań przytoczonych wcześniej zadań tekstowych.

Zobaczmy, jak uczniowie radzili sobie z opisem zastosowanej procedury. Niektórzy z nich, stojąc na stanowisku, że:

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działania z tej serii.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Dla mnie nie ma różnicy w matematyce odgadnąć tylko | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| kolejność to liczenie. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

konsekwentnie zapisali wykonywane przez siebie obliczenia¹⁷:

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działania z tej serii.

| | | | |
|----|---------------------|----|----------------------|
| 11 | $21 + 23 + 25 = 69$ | 16 | $39 + 33 + 35 = 99$ |
| 12 | $23 + 25 + 27 = 75$ | 17 | $33 + 35 + 37 = 105$ |
| 13 | $25 + 27 + 29 = 81$ | 18 | $35 + 37 + 39 = 111$ |
| 14 | $27 + 29 + 31 = 87$ | 19 | $37 + 39 + 41 = 117$ |
| 15 | $29 + 31 + 33 = 93$ | 20 | $39 + 41 + 43 = 123$ |

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działania z tej serii.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 | 11 | 13 | 15 | 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 |
| 3 | 5 | 7 | 9 | 11 | 13 | 15 | 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | |
| 5 | 7 | 9 | 11 | 13 | 15 | 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | |
| 7 | 9 | 11 | 13 | 15 | 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | |
| 9 | 11 | 13 | 15 | 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | |
| 11 | 13 | 15 | 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | |
| 13 | 15 | 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | |
| 15 | 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | | |
| 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | | | |
| 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | | | | |
| 21 | 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | | | | | |
| 23 | 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | | | | | | |
| 25 | 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | | | | | | | |
| 27 | 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | | | | | | | | |
| 29 | 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | | | | | | | | | |
| 31 | 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 33 | 35 | 37 | 39 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 35 | 37 | 39 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 37 | 39 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 39 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

¹⁷ „Prawdziwa” matematyka nie jest nauką o liczeniu, zdecydowanie bardziej jest właśnie nauką o dostrzeganiu prawidłowości, czyli „odgadrywaniu” pewnych rzeczy bez wykonywania żmudnych obliczeń.

albo formułowali ogólniejsze reguły obliczeniowe:

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działanie z tej serii.

Trzeba na każdym kroku ^{dzielić} dokonywać
do każdej liczby 2 kroki do dziesiątej
działania do 10 $2 \cdot 10$

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działanie z tej serii.

Liczby w działaniach powiększają
się o 2, np. $1+3+5=9$, Od 10 do ~~10~~ 20 jest dziesięć
liczb. Obliczenie: $2 \cdot 10 = 20$,
 ~~$19+20=39$~~
 $39+41+43=123$

Inni odwoływali się do raczej opisowych sposobów:

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działanie z tej serii.

Dwa pierwsze działania z tej serii można
rozwiązać dodając sobie w głowie
do pierwszej liczby 10 dwa.

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działanie z tej serii.

mówić o drugiej liczbie i mówić
które to działania.

niekiedy sięgając także po bardziej formalne określenia:

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działanie z tej serii.

Można odgadnąć jak wygląda 20 zadanie z tej serii można licząc nieparzyste liczby naturalne: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, itd.

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działanie z tej serii.

Można to odgadnąć w sposób następujący: każdy składnik w sumie ma wartość 2, a ta suma 6.

W niektórych opisach pojawiają się zwroty: „więc”, „jeżeli...”, które sugerują, że ich autorzy – być może w pełni świadomie – budowali pewną argumentację:

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działanie z tej serii.

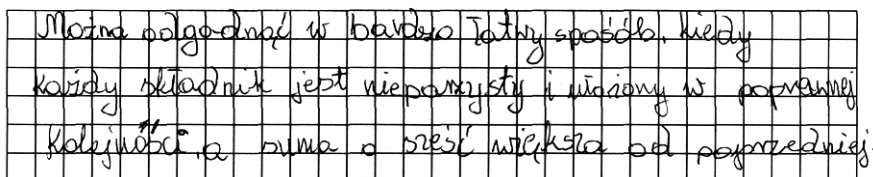
Każdy składnik w sumie 2, więc suma wynosi 6.

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działanie z tej serii.

Jeżeli pierwsze działanie to $1^2 + 2^2 + 3^2 = 6^2$ to w dalszym ciągu każdem z obrotujących liczb można przypisać o 20 więcej wprost $9^2 + 4^2 + 2^2$ a każdy ~~wprost~~ trzeba przypisać o 60 i więcej, aby poprawnie działało.

Jak się okazuje, nie dla wszystkich zadanie to było prawdziwym wyzwaniem:

Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 20 działanie z tej serii.



Jak widać na przytoczonych przykładach, różnych dróg skutecznie prowadzących do rozwiązania może być bardzo wiele. I nie ma tej jednej, jedynej, najlepszej! Tak samo jest w każdym innym zadaniu, niekoniecznie aż tak rozbudowanym jak to.

Alfabetyzm czy analfabetyzm?

Od kilkunastu już lat głośno mówi się o tym, że dla rozwoju gospodarczego i społecznego ogromne znaczenie ma poziom matematycznego oraz technicznego wykształcenia obywateli. Dlatego też Unia Europejska kładzie ogromny nacisk na podnoszenie szeroko rozumianej kultury matematycznej obywateli krajów członkowskich, bo widzi w tym między innymi klucz do budowania nowoczesnej europejskiej gospodarki opartej na wiedzy. Ten cel przyświeca także ponownemu wprowadzeniu w naszym kraju obowiązkowej matury z matematyki.

Podobnie zresztą myślą rządy innych państw, o czym świadczą także działania Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), skupiającej najbardziej rozwinięte państwa świata. Z inspiracji tej właśnie międzynarodowej instytucji uruchomiono program PISA: Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Ucznia, który stawia sobie za cel systematyczne badanie trzech komponentów wiedzy piętnastoletnich uczniów: rozumienia tekstu, alfabetyzmu matematycznego oraz myślenia naukowego¹⁸.

Alfabetyzm w dziedzinie matematyki zdefiniowano na potrzeby badań PISA jako

[...] zdolność do rozpoznawania i zrozumienia roli, jaką matematyka odgrywa we współczesnym świecie, do formułowania sądów opartych na matematycznym rozumowaniu oraz do wykorzystywania umiejętności matematycznych tam, gdzie wymagają tego potrzeby codziennego życia¹⁹.

¹⁸ Zob. I. Białecki, A. Blumsztajn, D. Cyngot, *PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów*, OUPIS ZNP, Warszawa 2003.

¹⁹ Zob. tamże, s. 24.

Spojrzenie na cele edukacji matematycznej przez pryzmat rozwijania alfabetyzmu matematycznego uczniów staje się na świecie coraz bardziej powszechne – **znajduje ono także swoje odbicie w aktualnej podstawie programowej kształcenia ogólnego.**

Kolejne edycje badań PISA pokazują, że nasi uczniowie dobrze radzą sobie z zadaniami, do których rozwiązania można zastosować algorytm znany ze szkoły albo algorytm opisany w treści zadania. Natomiast wypadają kiepsko – w porównaniu z uczniami z innych krajów – w tych wszystkich sytuacjach, w których trzeba samodzielnie i twórczo myśleć, czyli tam, gdzie mają zastosować posiadaną wiedzę w nowej dla siebie sytuacji.

Umiejętność stosowania posiadanej wiedzy można rozwijać tylko... próbując stosować (w nowych sytuacjach!) posiadaną wiedzę. **Żeby nauczyć się tworzyć, trzeba przede wszystkim mieć okazję i możliwość tworzenia.** Nic tego nie zastąpi.

Jeżeli obecna sytuacja ma ulec poprawie, musimy od samego początku edukacji kłaść nacisk na intelektualną aktywność i samodzielność uczniów, musimy ich zachęcić do matematycznych poszukiwań i matematycznych rozumowań na miarę ich możliwości. Tradycja edukacyjna, która dominuje w polskiej szkole na I etapie kształcenia, jest tego dokładnym zaprzeczeniem. A wystarczą tylko dwie zmiany, możliwe do wprowadzenia w każdej klasie, aby zaczęła się ona zmieniać.

Pierwsza musi zająć w nas: musimy uwierzyć, że dziecko potrafi samodzielnie zrobić wiele różnych rzeczy, co wielokrotnie zresztą demonstruje, zanim pójdzie do szkoły; druga – w naszym sposobie prowadzenia zajęć: po sformułowaniu nowego zadania do rozwiązania poprośmy, aby każdy uczeń rozwiązał je tak, jak chce i potrafi, zamiast podawać gotowy schemat postępowania. I to, na początek, powinno wystarczyć!

Oto kilka ogólnych wskazówek, nawiązujących do rządzących polską edukacją matematyczną stereotypów, które mogą się przełożyć na wspólny sukces nauczyciela i dzieci w rozwijaniu sztuki rozwiązywania zadań tekstowych:

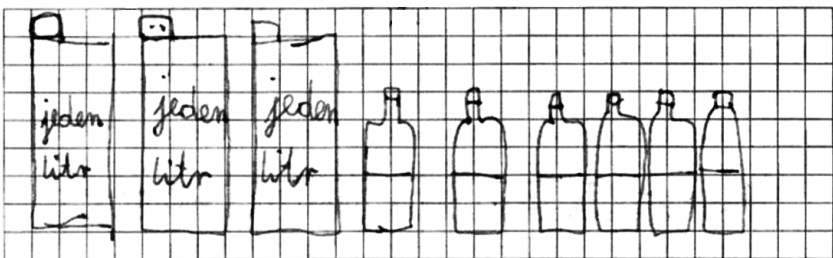
1. Jak najczęściej zachęcajmy dzieci do samodzielnego poszukiwania rozwiązania zadania, bez wcześniejszego pokazywania „wzoru” i narzucania jakiegokolwiek „obowiązującej” metody. Pamiętajmy, że dobre rozwiązanie zadania tekstowego to takie, które pozwala dziecku znaleźć poprawną odpowiedź na postawione w zadaniu pytanie – i to jest jedyne kryterium jego jakości.
2. Pozwalajmy dzieciom na wybór metody rozwiązania zadania i nie zmuszajmy ich, gdy nie są do tego jeszcze gotowe, do ograniczania się tylko do rozwiązania arytmetycznego (wykonania obliczenia). Rozwiązanie zadania za pomocą właściwego obliczenia to bardzo zaawansowana forma matematyzacji, a dzieci mają indywidualne tempo „oswajania się” z sensem symboliki matematycznej. Pozwólmy więc uczniom tak długo, jak będzie im to potrzebne, rozwiązywać zadania „przez działanie” czy „przez rysunek”.

- A gdy znana już jest odpowiedź na postawione w zadaniu pytanie, zastanówmy się wspólnie, jak inaczej – szybciej – można było ją otrzymać.
- Zachęcajmy dzieci do prezentowania swoich rozwiązań i mówienia o stosowanych metodach; pozwala to uczniom na lepsze rozumienie własnych strategii oraz na uczenie się od siebie. I zawsze zwracajmy uwagę na to, co mówią i jak mówią.
 - Dbajmy o to, aby jak najczęściej dzieci miały równocześnie przed oczyma różne sposoby rozwiązywania tego samego zadania, także rysunkowe, a nie tylko symboliczne, i mogły je porównywać; prostsze metody pozwolą im zrozumieć te o wyższym poziomie abstrakcji.
 - Unikajmy zadań zbyt prostych – wcale nie budują one motywacji do uczenia się, raczej demotywują. Nie bójmy się zadań na pozór trudnych czy nawet bardzo trudnych – jeśli uczniowie mogą rozwiązywać zadanie symulacyjnie czy rysunkowo, potrafią rozwiązać znacznie trudniejsze zadanie, niż wskazuje na to nasza szkolna tradycja.
 - Unikajmy serii podobnych zadań tekstowych – obniżają one motywację do uczenia się, a rozumienie i umiejętność zastępują wytrenowaniem. Rozwiązujemy różnorodne zadania, o zmiennym typie i strukturze – pobudzają one kreatywność uczniów i są dobrym poligonem do testowania budowanych strategii.
 - Stosujmy przy rozwiązywaniu zadań tekstowych, zwłaszcza tych trudniejszych, pracę w parach i grupach – będzie to okazją do wzajemnego uczenia się dzieci od siebie.

I na koniec trzy rady bardziej szczegółowe:

- Zachęcajmy dzieci do „rysowania” sytuacji opisywanych w zadaniach – jest to jedna z najbardziej skutecznych strategii pozwalających je rozwiązywać. Rysunek często daje rozwiązanie „na tacy”, albo ujawnia coś istotnego, czego z treści zadania nie byliśmy w stanie odczytać.

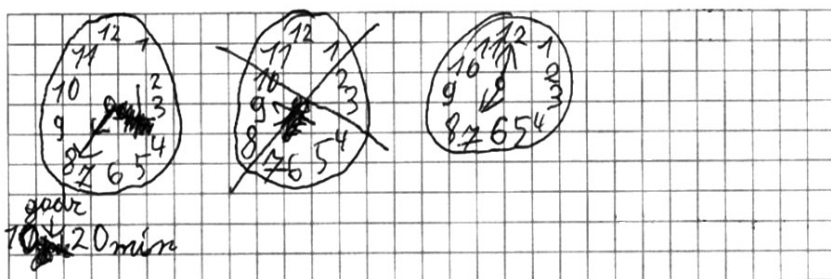
**Mama postanowiła przelać trzy litry soku do identycznych butelek o pojemności pół litra
Ile butelek potrzebuje?**



Odpowiedź: Potrzebuje 6 butelek.....

2. Zachęcajmy dzieci do samodzielnego sięgania przy rozwiązywaniu zadań tekstowych po różnorodne narzędzia i wspólnie uczmy się z nich sensownie i sprytnie korzystać. Gdy narzędzia te przestaną być potrzebne, uczeń sam przestanie po nie sięgać – bo bez nich będzie szybciej i prościej.

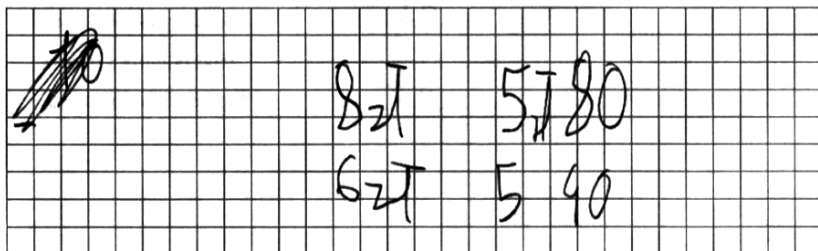
Olga poszła spać o 20:40, a wstała o 7:00. Ile czasu spała?



Odpowiedź: Olga spała 10 godz 20 min.

3. Nagradzajmy uczniów za oryginalne rozwiązania zadań, najlepiej wyrażając uznanie dla ich pomysłowości i matematycznego sprytu – wzmacniamy w ten sposób ich twórcze myślenie oraz silnie motywujemy do uczenia się matematyki.

Jacek kupił czekoladę za $\text{zł } 2,40$ oraz cukierki za $\text{zł } 2,20$ zł. Ile otrzymał reszty z 10 zł?



Odpowiedź: Otrzymał 5 zł i 90 gr reszty

Pamiętajmy! Jeśli nie zapewnimy warunków do tego, żeby dzieci tworzyły sobie (z naszą pomocą!) sensowne strategie postępowania, to zbudują swoje własne, a te mogą nas, gdy zabraknie informacji zwrotnej we właściwym momencie, mocno (i niemile!) zaskoczyć.

Summary

A child can. About developing mathematic skills among pupils

The skill of solving word problems seems to be one of the crucial mathematics skills which are developed in the primary school educational process. In the article, the results of the experiment aimed at checking ten-year-old pupils skills of solving word problem are presented. The pupils' defence strategies and their possible reasons are especially considered.

Zwrot w myśleniu o uczniowskim procesie uczenia się

Szkoła, próbując (bez powodzenia) uporać się z zasadniczymi dylematami – choćby dotyczącymi tego, czy ważniejsza jest wiedza, czy raczej umiejętności; czy zapewniać praktyczne przygotowanie, czy budzić potrzeby poznawcze; jak wychowywać, by nie indoktrynować; czy skuteczniej kontrolować, czy lepiej motywować; ile przymusu, a ile wolności – uznaje za oczywisty fundament swojego działania funkcję transmisyjną i adaptacyjną.

Uwikłana w obecne w niej napięcia, nie dostrzega swojej anachroniczności i uodparnia się na zmiany, tym samym wchodzi w narastający konflikt z nową, złożoną i wielowymiarową rzeczywistością. Krzycząca nierównowaga między charakterem współczesnej kultury a obrazem świata wyłaniającym się ze współczesnej szkoły obrazuje nie tylko anachroniczność i konserwatyzm, ale także brak wyrazistej i nowoczesnej koncepcji edukacyjnej, z innowacyjnością na poziomie postulatów i deklaracji. Unieruchomiona swoistym determinizmem pedagogicznym edukacja wczesnoszkolna, jakby zastygła w konserwatywnym podejściu do klasycznej struktury poznawczej dzieci i zapatrzona w przeszłość, spotyka się z dominującym w edukacji modelem transmisji wiedzy i behawioralnie zorientowanym systemem przekonań o uczeniu się. Dziecko staje się obiektem wyuczenia, a nie istotą wyposażoną w bogaty aparat poznawczy, choć wymagający troskliwego i rozważnego wsparcia. Ten obiekt jest postrzegany dość instrumentalnie, przede wszystkim jako uczeń, a nie rozwijający się człowiek¹. Uzasadniona jest zatem konstatacja, że szkole wymykają się spod kontroli obszary oddziaływania, na które miała dotychczas monopol, a niepodważalna dotąd funkcja formacyjna jest niemożliwa do ocalenia, jeśli zadań formacyjnych nie określi się na nowo.

Konfrontacja z niepokojąco rozległym obszarem nowych problemów i wyzwań jest nieuchronna, cała bowiem rzeczywistość cywilizacyjna, w której zanurzeni są dzisiejsi uczniowie, jest niedającym się zlekceważyć, bo nieusuwalnym

¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2002, s. 13–25.

kontekstem. Z zestawienia tego wynika, że trudno kwestionować dobroczynne aspekty udziału w procesach informatyzacji i globalizacji kultury, które zarazem jednak są źródłem wielu niepokojących zjawisk.

Istotnym problemem nie są dostęp i sposób uczestniczenia we współczesnej rzeczywistości, ale skutki: nadmiar i rozproszenie informacji, unifikacja zachowań, wyborów i poglądów kształtujących się pod dyktando mass mediów, chętnie, bezrefleksyjne przebywanie w świecie urody i pozorów. Na nieustępliwe pytanie, przed którym nie sposób uciec – czy można zapobiec destrukcyjnym aspektom nieuniknionych procesów, czy też niszczące rezultaty zmian są nieuchronne i nieodwracalne i nikt na to nie ma wpływu – nie ma łatwej odpowiedzi.

A jednak lęk przed procesami, których nie umiemy lub nie jesteśmy w stanie powstrzymać, nie zwalnia od namysłu, jakie jest miejsce edukacji w tym toczącym się niebezpiecznymi torami świecie, a jeśli nie możemy zatrzymać ruchu, ale wiemy, w jakim kierunku świat zmierza, to **czy możemy próbować wpłynąć na ten kierunek? Czy w tak złożonej sytuacji szkoła ma inny wybór niż głębokie przededefiniowanie zobowiązań wobec przyszłości?**

Szkoła tymczasem zdaje się nie dostrzegać całego splotu dokonujących się przeobrażeń kulturowych. Uwzględnia jedynie najbardziej spektakularne, czyli tzw. rewolucję informatyczną, ale już nie bierze pod uwagę jej dalekosiężnych skutków. Zasadne są więc pytania o **głębokie podstawy nieuniknionych zmian**. Edukacja bowiem, jak zauważa D. Klus-Sańska, nie jest problemem technologicznym, ale kulturowym, mentalnym². Konieczny jest zatem zwrot – chciałoby się rzec – radykalny. W złożonym systemie wielorakich uwikłań niemożliwe jest jednak przekształcenie radykalne. Na pewno możliwe są jednak wysiłki myśli i podjęcie starań, by zapobiec wypadnięciu z torów i świadomie określić cel i perspektywy dalekosiężnych zmian.

Złagodzeniu napięć między polifoniczną wielością oddziaływań, „przeformatowaniu” świadomości, zbudowaniu na nowo fundamentów edukacji wczesnoszkolnej służy myślenie zainicjowane wokół paradygmatu kognitywistycznego. Następują w nim zmiany w podejściu do uczenia się, pogłębia się refleksja o naturze tej funkcji umysłu. W rozważaniach nad rozwojem poznawczym małych dzieci wysiłek badawczy kognitywistów skierowany został na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, **jak to się dzieje, że dzieci się uczą**. Kognitywiści dostarczyli w tym zakresie odkrywczych ujęć. Sądzą, że trudności, jakie napotykają dzieci w rozumieniu i ujmowaniu świata, nie wynikają z braku zdolności wykonywania operacji logicznych, lecz mają źródło w ogólnym braku biegłości i odmiennych niż u osób dorosłych sposobów postrzegania danej sytuacji. Dorośli i dzieci wykazują ten sam sposób rozumowania, ale wraz z wiekiem zmieniają

² D. Klus-Sańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 35–49.

się treści, o których dziecko może myśleć: następuje rozwój zdolności tworzenia coraz bardziej złożonych modeli.

Ponadto według kognitywistów, jeśli dzieci mają trudności w porządkowaniu i interpretacji napływających do nich treści czy w rozwiązywaniu problemów wymagających wyciągania logicznych wniosków, to dlatego, że są zbyt impulsywne – pochopnie za jedyne rozwiązanie uznają pierwszy model, który przyjdzie im na myśl. Dzieciom może także brakować wystarczająco skutecznych zasobów oraz strategii zapamiętywania samych rezultatów procesu tworzenia modeli. Są jednak w stanie przetwarzać równocześnie pewną liczbę informacji przez tworzenie modeli umysłowych opartych na analogiach do wcześniejszych doświadczeń³.

Najbardziej interesujący w kognitywistycznej teorii dochodzenia do wiedzy jest ustalony na podstawie różnych sposobów definiowania pojęć wykaz wyrażających się w języku zdolności kognitywnych. W myśl założeń R.W. Langackera znaczenie ma charakter subiektywny, odzwierciedla następujące zdolności poznawcze człowieka⁴:

1. Kategoryzowanie jednych struktur w oparciu o inne.
2. Rozpoznawanie podobieństw między różnymi strukturami.
3. Łączenie prostszych struktur w bardziej złożone.
4. Kategoryzowanie i ujmowanie danej sytuacji na różnych poziomach abstrakcji (schematyzacja).
5. Ustalanie odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur.
6. Konceptualizowanie tej samej sytuacji na wiele sposobów (obrazowanie)⁵.

Warto się bliżej przyjrzeć umiejętności ustalania odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur. Na podstawie wieloletnich, szczegółowych badań kognitywiści ustalili, że nie ma powodów, żeby sądzić, iż dzieci są skazane na niepowodzenia w rozumieniu metafor z powodu wrodzonej niemożności postrzegania określonych grup podobieństw⁶. Przeciwnie – dzieci spontanicznie, zgodnie z naturalnym rozwojem, dostrzegają podobieństwa i różnice między przedmiotami i zjawiskami. Wprawdzie wolniej przetwarzają informacje, jednak nie wynika to z braku operacji logicznych, ale z niemożności szybszego

³ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalczak-Pawlik, Wyd. UK, Kraków 2006, s. 181.

⁴ R.W. Langacker, *Symboliczny charakter gramatyki* [w:] H. Kardela (red.), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, tłum. J. Berej i in., Wyd. UMCS, Lublin 1995, s. 14–15. Zob. także informacje zawarte w wykładzie R.W. Langackera wygłoszonym z okazji przyznania tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Łódzkiego 1 października 2003 roku.

⁵ R.W. Langacker, *Symboliczny charakter gramatyki...*, dz. cyt., s. 14–15.

⁶ E. Winner, H. Gardner, *Metaphor and Irony. Two Levels of Understanding* [w:] A. Ortony (red.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, s. 433–434.

przyswajania i ujednolicania wiadomości reprezentowanych w myśli. Wraz z doświadczeniem dziecko nabywa biegłości⁷.

Badania prowadzone w ramach nauk o poznaniu odsłoniły też pewne aspekty uczenia się w relacji z nauczaniem. Co w tych poglądach jest istotne dla nauczania i uczenia się metafory, czyli jednej z sześciu wymienionych przez R.W. Langackera zdolności poznawczych dzieci?

Przyjmując, że rozwijanie umiejętności szukania odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur jest procesem, zasadniczą rolę przypisuje się sposobowi udzielania instrukcji, a ściślej: sposobowi organizowania sytuacji uczenia się metafor. Dzięki wytworzonym na gruncie kognitywizmu koncepcjom rozwoju intelektualnego dokładniej znamy naturę uczenia się i rolę, jaką w tym rozwoju odgrywa nauczanie. Powtórzmy: jeśli dzieciom nie udaje się opanować danego zagadnienia, to nie z powodu „gorszego” myślenia, ale dlatego, że brak im w operacjach myślowych biegłości i doświadczenia, które mają dorośli.

Istotne w procesie uczenia się i nauczania metafory jest również to, aby nauczyciel miał świadomość, że nie jest możliwe wpojenie dzieciom umiejętności uczenia się metaforyzowania w sposób bezpośredni, ponieważ rozwój określonych sposobów rozumowania oraz uczenia się jest wynikiem zarówno spontanicznych, jak i zaplanowanych interakcji między rozwijającym się dzieckiem a bardziej dojrzałymi członkami danej społeczności⁸.

Ćwiczenia umiejętności metaforyzacyjnych muszą się koncentrować na pomocy w rozpoznawaniu mechanizmów metafory, obejmujących trzy aspekty: **tłumaczenie** jednej dziedziny przez drugą, **znajdowanie podobieństw** między dziedziną docelową metafory a źródłową, wreszcie **dostrzeganie różnic** między dziedzinami⁹.

W rozważnie zorganizowanym ćwiczeniu dziedziny źródłowe wywodzi się z tych dziedzin wiedzy, które są już uczniom znane, odwołując się do ich życia, a więc takich, jak: szkoła, sporty, relacje towarzyskie, żywność, pieniądze. Metafory muszą więc występować w znanym dziecku kontekście, co sprzyja zrozumieniu powstałych znaczeń. Nauczyciel, upewniając się, że uczniom znana jest dziedzina źródłowa metafory, zwraca uwagę na te aspekty, których mają użyć, aby skonstruować nową informację. Prowadzi uczniów do wyobrażenia sobie

⁷ Potwierdziły to wyniki badań dotyczących związku pomiędzy wiekiem a zdolnością dzieci i dorosłych do rozwiązywania zadań. Okazuje się, że czynnikiem odpowiedzialnym za występowanie różnic w poziomach wykonania i rozumienia nie jest wiek (czyli rozwój lub dojrzałość), a po prostu doświadczenie i biegłość w wykonywaniu zadania. Tam, gdzie związek między wiekiem a doświadczeniem jest odwrócony, dzieci radzą sobie lepiej niż dorośli. Zob. D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą...*, dz. cyt., s. 85.

⁸ Tamże, s. 16.

⁹ Wyniki badań, których część przedstawiono w niniejszym artykule, w całości zaprezentowane są w monografii: M. Wiśniewska-Kin, *Miłość jest jak wiatrak, czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Wyd. UŁ, Łódź 2009.

dziedziny docelowej oraz nadaje kierunek działaniom i myśleniu. Zachęca do dyskusowania o metaforach: podawania przykładów, rozwiązywania problemów opartych na metaforze, stosowania metafory w nowych sytuacjach lub jej rozszerzania poza punkt, w którym zaczyna się ona załamywać.

Wartość dydaktyczną ma także przeanalizowanie trudności uchwycenia więzi motywujących metafory, gdyż czynniki ograniczające rozumienie metafor są różne, np. dla niektórych uczniów wiedza abstrakcyjna, niemająca wizualnego odpowiednika, może się okazać zupełnie nowym rodzajem wiedzy, na którego przyjęcie nie są przygotowani¹⁰. Nie jest to jednak nieprzekraczalna bariera, przeciwnie: rozpoznanie trudności prowadzi zazwyczaj do pokonania ograniczeń, a dalsze ćwiczenie uelastycznia myślenie, otwiera je na nieoczywistość, niedosłowność i odkrywczość. Kształcenie takiego nastawienia jest kwestią treningu, techniki uruchamiania skojarzeń.

Techniki można się nauczyć. Im częściej jej używam, tym łatwiejsze się to staje. Teraz gdziekolwiek spojrzę, dostrzegam metafory swojego przedmiotu badań¹¹.

Co więcej, jeśli przyjąć, że podstawą edukacji jest niesienie osobom uczącym się pomocy w tworzeniu modeli myślowych pozwalających zrozumieć naukowe opisy i wyjaśnienia¹², to nie ma powodów, by wyłączyć z działań dydaktycznych naukę myślenia metaforycznego. Okazuje się, że użycie metafory może ułatwić objaśnianie zawiłych zjawisk. Mówiąc dobitnie – metafora może być pomocą w nauczaniu. Kognitywiści mają już doświadczenia na tym polu. Dla przykładu R.E. Mayer stworzył pojęcie *instruujących metafor* (*instructive metaphor*) i posłużył się nim, aby pomóc osobom uczącym się zrozumieć treści z przedmiotów ścisłych. Były to następujące metafory: „radar jest jak echo” (*radar as an echo*), „radar jako odbijający się impuls/pulsowanie” (*radar as a bouncing pulse*), „gęstość jako cząstki w pudełku” (*density as particles in a box*) oraz „komputer jako realizator instrukcji” (*computer as an instruction follower*)¹³. Jego zdaniem tak skonstruowane metafory usprawniają transfer, czyli umiejętność rozwiązywania nowych

¹⁰ H.G. Petrie, R.S. Oshlag, *Metaphor and Learning* [w:] A. Ortony (red.), *Metaphor and Thought*, dz. cyt., s. 600–601.

¹¹ Tamże, s. 601.

¹² R.E. Mayer, *The Instructive Metaphor: Metaphoric Aids to Students' Understanding of Science* [w:] A. Ortony (red.), *Metaphor and Thought*, dz. cyt., s. 568.

¹³ Tamże, s. 561. Potwierdzają to H.G. Petrie i R.S. Oshlag. Ich zdaniem metafory i analogii używa się w nauczaniu głównych przedmiotów, takich jak: biologia, biznes, chemia, geometria, literatura, fizyka, teoria polityki, psychologia i statystyka. Nauczyciele używają metafor do przedstawiania zagadnień, które są dla uczących się za trudne do opanowania ze względu na ograniczone możliwości ich prezentacji. Zob. H.G. Petrie, R.S. Oshlag, *Metaphor and Learning...*, dz. cyt., s. 580–581.

problemów dzięki selekcyonowaniu, organizowaniu i integrowaniu wiedzy¹⁴, co powoduje u uczących się przeniesienie wiedzy o tym, co już dobrze znane, na to, co mniej znane (*problem-solving transfer*)¹⁵.

Metafora instruująca może też naprowadzić uwagę uczącego się na informację kluczową. W przypadku metafory „radar jest jak echo” uczący się musi selektywnie odkodować pięć głównych zdarzeń zachodzących w procesie wykrywania obiektów przez radar: transmisję fal radiowych, odbicie fal radiowych od obiektu, odbiór odbitej fali w źródle dźwięku, pomiar czasu pomiędzy transmisją a odbiorem, przeliczenie czasu na odległość. Metafora echa tworzy analogię, która podkreśla te zdarzenia. Metafora instruująca może zachęcać uczących się do łączenia zdarzeń w spójną strukturę. Sugeruje, jak uporządkować kluczowe zdarzenia w łańcuch: transmisja umożliwia odbicie, które umożliwia odbiór, ten zaś umożliwia pomiar czasu, który z kolei umożliwia przeliczenie czasu na odległość.

Oprócz ukierunkowywania uwagi i budowania wewnętrznych związków metafora może zachęcać uczących się do tworzenia związków zewnętrznych pomiędzy jej dziedziną źródłową a docelową. W przypadku radaru zachodzące w nim zdarzenia można przenieść na zdarzenia w metaforze „radar jest jak odbijający się impuls”. W tego typu zestawieniach uczeń łatwo dostrzega wspólny element odległych dziedzin, co ułatwia mu zrozumienie motywacji nieoczywistych zestawień, a więc podstawę (źródło) metaforyzowania.

Z badań na modelach myślowych uczniów wynika, że posługiwanie się metaforą wpłynęło korzystnie na ich wiedzę. Przyswoili sobie dwa razy więcej pojęciowej informacji (odpowiadając na pytania oparte na wykorzystaniu transferu, rozwiązyali około 50% więcej zadań niż uczniowie, którzy przeczytali tekst bez metaforycznej informacji)¹⁶. Rezultatem zastosowania metafor instruujących jest

¹⁴ Są to procesy poznawcze, nazwane przez R.E. Mayera selekcyonowaniem, organizowaniem i integrowaniem. Zob. R.E. Mayer, *The Instructive Metaphor...*, dz. cyt., s. 572. R.J. Sternberg używa terminów: „selektywne odkodowywanie”, „selektywne połączenie” i „selektywne porównanie”. Zob. R.J. Sternberg, *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge 1985, oraz *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*, Penguin Books, Nowy Jork 1988.

¹⁵ W każdym z opisanych przypadków metafory były tak skonstruowane, aby pomóc osobom uczącym się zbudować podobieństwo między dziedziną docelową metafory a źródłową. Zob. R.E. Mayer, *The Instructive Metaphor...*, dz. cyt., s. 570.

¹⁶ Aby odpowiedzieć na pytanie, czy metafory wpłynęły na naukę osób uczących się, R.E. Mayer porównywał zdolność zapamiętywania i wiedzę w dwóch grupach uczniów. W pierwszej rozwiązywali zadania testowe z uwzględnieniem informacji z podręcznika, w którym zostały opisane polecenia do wykonania w standardowej postaci. W drugiej grupie uczniowie, rozwiązując zadania testowe, wykorzystali metaforyczną informację. Podczas ośmiu eksperymentów uczniowie, którzy otrzymali instruujące metafory w trakcie uczenia się, rozwiązyali dwa razy więcej zadań i przyswoili o jedną trzecią więcej pojęciowej informacji niż uczniowie, którzy posługując się wiedzą podręcznikową, nie otrzymali metaforycznej informacji. Por. R.E. Mayer, *The Instructive Metaphor...*, dz. cyt., s. 570–574. Podobne badania zaprezentowali D. Gentner i D.G. Gentner. Dowiedli oni, że uczenio-

zatem zdolność lepszego zapamiętywania oraz umiejętnego rozwiązywania problemów¹⁷.

Nie ma więc wątpliwości: **użycie metafor ułatwia znacząco naukę i rozwiązywanie problemów**. Trochę dziwi, że jest to dar umysłu zaniedbany w edukacji, skoro od dawna wiadomo, że metafora bierze udział w procesach odgrywających ważną rolę w znajdowaniu objaśnień dla terminów naukowych; metafory są niezastąpione w formułowaniu terminów dla teorii naukowych¹⁸ w przypadku problemów, których zawikłaności nie da się objaśnić językiem ścisłym. Spełniają więc one istotną funkcję w skutecznym wspieraniu rozumienia opisów i wyjaśnień naukowych.

Metafory i analogie odgrywają centralną, niezbędną i unikalną rolę edukacyjną w pedagogicznym procesie przyswajania nowej wiedzy. A strategie nauczania oparte na metaforze często prowadzą do lepszych, bardziej utrwalonych w pamięci rezultatów niż strategie oparte na treściach dosłownych¹⁹.

Udało się też ustalić, w jaki sposób metafory wpływają na zmianę struktur poznawczych uczniów. Najbardziej interesujące są sposoby dochodzenia uczniów do zmiany struktury konceptualnej przez operowanie **metaforami interaktywnymi**²⁰. Proces ten jest czterostopniowy i przebiega w następującej kolejności: sytuacja odczucia trudności, niezrozumienia **anomalii** (*anomaly*), **wymyślenie metafory** (*providing a metaphor*), **działanie i obserwowanie rezultatów działania** (*acting in the world and observing the results*), **korekta działania** (*correction of the activity*)²¹.

Jeżeli próby z przyswojeniem nowej wiedzy przez istniejące struktury poznawcze nie przynoszą rezultatu, konieczne jest wymyślenie metafory (*providing a metaphor*). Rzuci ona inne światło na trudność i pobudza aktywność poznawczą uczącego się. Ten proces prowadzi często do zmiany całej struktury poznawczej.

wie, którzy stosowali metaforę płynącej wody w celu zrozumienia prawa Ohma, przedstawili całkiem odmienne rozwiązania niż ci, którzy korzystali z metafory rojącego się tłumy. Por. D. Gentner, D.G. Gentner, *Flowing Waters or Teeming Crowds* [w:] D.G. Gentner, A.L. Stevens (red.), *Mental Models of Electricity*, Erlbaum, Hillsdale NJ 1983.

¹⁷ R.E. Mayer, *The Instructive Metaphor...*, dz. cyt., s. 572.

¹⁸ T.S. Kuhn, *Metaphor in Science* [w:] A. Ortony (red.), *Metaphor and Thought*, dz. cyt., s. 533–542.

¹⁹ H.G. Petrie, R.S. Oshlag, *Metaphor and Learning...*, dz. cyt., s. 580–581.

²⁰ H.G. Petrie i R.S. Oshlag definiują metafory interaktywne jako przewodniki myślowe eliminujące początkowe anomalie. Ich zdaniem operowanie metaforami interaktywnymi jest niezbędne w procesie przyswajania nowej wiedzy. Por. tamże, s. 599 i 581.

²¹ Tamże, s. 597–598.

W typowej sytuacji edukacyjnej istnieje pewien porządek posługiwania się metaforą: metaforę zapewnia podręcznik lub nauczyciel²². Zakłada się, że nauczyciel zna zarówno uczniowskie sposoby porządkowania doświadczeń, jak i strukturę konceptualną zawartą w poznawanych treściach. Wybiera metafory interaktywne, zwracając uwagę na możliwość ich zrozumienia i obmyślając, jaka aktywność uczniów będzie najwłaściwsza.

Trafne użycie metafory zapoczątkowuje w świadomości dzieci niepokój poznawczy (*cognitive anomaly*), który pobudza chęć dyskusowania, prowadzi do uchwycenia relacji między domenami oraz prób mierzenia się z nowymi pomysłami wywołanymi przez metaforę²³. Koniecznym elementem sytuacji edukacyjnej jest ocena poprawności i trafności uczniowskiej konceptualizacji: w jakim stopniu myślenie zasugerowane i zaktywizowane metaforą doprowadziło do zrozumienia pojęcia czy problemu²⁴.

W tak zaprojektowanej sytuacji metafory pobudzają zdolności poznawcze uczniów²⁵.

Celem metaforycznie zasugerowanego działania jest zobaczenie, czy eliminuje ono wyjściową anomalię. Czy nauczyciel odniesie się pozytywnie do testów, prac i odpowiedzi egzaminacyjnych? Czy eksperymenty dadzą przewidywane wyniki? Czy eksperymentowanie z myślami ma sens? Jeżeli nie, czy reakcje wskazują, że aktywność była bliska celu?²⁶

Strategie nauczania oparte na metaforze prowadzą do lepszych, bardziej utrwalonych w pamięci rezultatów niż strategie oparte na treściach dosłownych²⁷.

Nie mniej ważne niż skuteczność w przyswajaniu nowej wiedzy jest użycie metafor do rozwijania naturalnych procesów poznawczych dzieci. Odpowiednie formy treningu mogą zwiększyć dziecięcą zdolność tworzenia i rozumienia metafor²⁸. Korzystny wpływ treningu poświadczają szczególnie interesujące badania,

²² T.G. Sticht dostrzega jednak pewne niebezpieczeństwo w dydaktycznym używaniu metafory, podkreśla, że w tekstach pisanych jest to szczególnie ryzykowne, zarówno dla nauczyciela, jak i czytelnika. Zwykle nauczyciel ma jedynie ogólne wyobrażenie, kim są jego potencjalni czytelnicy. Tak więc podczas przenoszenia metafor na język pisany, szczególnie przy masowej produkcji podręczników, istnieje ryzyko, że metafory mogą prowadzić do nieporozumień. Wynika to z tego, że wielu czytelników może nie mieć doświadczeń koniecznych do zrozumienia urywków informacji przenoszonych przez metaforę. „Ponieważ zwykle autor nie jest dostępny, czytelnicy nie mogą rozwiązać swoich wątpliwości przez zadawanie mu pytań. Im lepiej autor potrafi zrozumieć, kim jest jego czytelnik i jakie ma doświadczenia, tym umiejętniej dobiera metafory ułatwiające uczenie się”. Zob. T.G. Sticht, *Educational Uses of Metaphor* [w:] A. Ortony (red.), *Metaphor and Thought*, dz. cyt., s. 624–625.

²³ Tamże, s. 621.

²⁴ Tamże, s. 597–602.

²⁵ Tamże, s. 622.

²⁶ H.G. Petrie, R.S. Oshlag, *Metaphor and Learning...*, dz. cyt., s. 598.

²⁷ Tamże, s. 580–581.

²⁸ Th.G. Sticht, *Educational Uses of Metaphor*, dz. cyt., s. 621.

które przeprowadził Th.G. Sticht²⁹. Ich rezultaty wskazują, że dzieci (i osoby dorosłe) o ograniczonej umiejętności pisania i czytania, nieumiejące myśleć w sposób analityczny można za pośrednictwem metafor nauczyć procedur analitycznych, przy czym przeznaczony na naukę czas okazuje się relatywnie krótki³⁰.

Podczas sześciotygodniowego treningu osoby badane rozwiązywały zadanie, w którym trzeba było zastosować rozumowanie analogiczne, podobne do tego, które występuje w rozumowaniu metaforycznym. W rezultacie zastosowanych ćwiczeń, w których wykorzystano naturalne predyspozycje do metaforyzowania, zwiększyła się liczba osób, które uzyskały wysoki (sięgający 90%) wskaźnik poprawnych odpowiedzi.

Podobnie budujące rezultaty uzyskali E. Winner i H. Gardner³¹. Dzieci poniżej 12. roku życia uczyli rozumienia i używania języka metaforycznego oraz wrażliwości na styl w sztuce. Trening składał się głównie z dyskusji grupowych, podczas których nauczyciele i uczniowie rozmawiali o wyławianiu z tekstu dzieł pod pewnymi względami podobnych, a pod innymi różniących się. Omawiano różne cechy, którymi domeny mogą się różnić lub które mogą je upodabniać, i próbowano tworzyć kategorie semantyczne porządkujące poznawane zjawiska³².

Z przywołanych badań wyłania się zdecydowanie optymistyczny obraz dziecięcych możliwości poznawczych i zdolności uczenia się już od pierwszych klas szkoły. Jest pewne, że umiejętne zastosowanie naturalnej predyspozycji do metaforyzowania oraz rozwijanie zdolności rozumienia i samodzielnego tworzenia metafor przyczynią się do opanowania trudnych procedur myślenia analitycznego.

²⁹ Zadanie polegało na przeanalizowaniu dwóch fragmentów tekstu (części A i części B, która została skonstruowana na podstawie informacji z części A), a następnie przestudiowaniu części C i skonstruowaniu na zasadzie analogii matrycy dla części D. Jest to zadanie na rozumowanie analogiczne typu $A : B :: C : D$. Wyjaśnia mechanizm powstawania wyrażen metaforycznych w ten sposób: wyjściowa analogia, zgodnie z którą A ma się do B tak jak C do D. „Zadaniem osoby uczącej się jest przestudiowanie informacji z części A oraz B i odkrycie, że nagłówki kolumn w części B są nazwami kategorii nadrzędnych w stosunku do elementów zawartych w kolumnie A. W rozwiązaniu problemu $C : D$ osoba ucząca się musi przestudiować część C i spróbować zidentyfikować cechy rzeczy, do których akapit ten się odnosi. Osoba ta musi postawić hipotezę dotyczącą nazwy kategorii nadrzędnej, sprawdzić kilka dodatkowych elementów, potwierdzić poprawność nazwy kategorii, do której odnosi się hipoteza, lub stworzyć inną, a następnie – mając właściwe nazwy kategorii – uporządkować elementy zawarte w paragrafie w odpowiednich kolumnach matrycy”. Th.G. Sticht, *Educational Uses of Metaphor*, dz. cyt., s. 627–629. D. Gentner i M. Jeziorski analizowali rolę metafor i analogii jako narzędzia do badania kwestii, czy rozumowanie analogiczne (wraz z percepcją podobieństwa) jest wrodzoną zdolnością poznawczą (*innate cognitive capacity*). Zob. A. Ortony, *Metaphor and Thought*, dz. cyt., s. 13.

³⁰ Th.G. Sticht, *Educational Uses of Metaphor*, dz. cyt., s. 621–622.

³¹ J. Silverman, E. Winner, H. Gardner, *On Going Beyond the Literal. The Development of Sensitivity to Artistic Symbols*, „Semiotica” 1976, nr 18, s. 291–312.

³² Th.G. Sticht, *Educational Uses of Metaphor*, dz. cyt., s. 629–630.

Jeśli metafora może pobudzić myślenie przez analogie, to konieczne są celowe zorganizowanie ćwiczeń i specjalne dobranie przykładów, dzięki którym uaktywniają się myślenie i procedury pozwalające osiągnąć skuteczność w uczeniu. Uruchamianie jakiegoś rodzaju myślenia do rozwiązywania problemów jest kwestią praktyczną: „jak” pobudzać, inspirować dziecięce predyspozycje do metaforyzowania. Jest to więc kwestia metody, a nie wewnętrznych ograniczeń dziecięcego poznawania.

Otwiera się tu miejsce na zasadnicze pytanie o to, dlaczego tak wiele polskich dzieci ma w szkole niezadowalające wyniki i kończy edukację z umiejętnościami niewystarczającymi do dalszego uczenia się. Wymowne świadectwo ogólnej niskiej sprawności intelektualnej dają w kolejnych latach wyniki egzaminów progowych. Potwierdzają to rezultaty badań czytania ze zrozumieniem (zarówno tekstów użytkowych, PISA³³, jak i literackich, PIRLS³⁴).

Warto zapytać, jakie wyniki przyniosłyby sprawdziany samodzielnego myślenia. Czy ktoś badał skutki wczesnego zniechęcenia się do nauki jako przyczyny wątpliwych rezultatów szkolnej edukacji?

Sklonna jestem widzieć przyczynę niepokojącego stanu edukacji w niedocenieniu, zaniedbaniu, wreszcie zaniechaniu takich procedur, w jakich wykorzystuje się potencjał intelektualny dzieci, przede wszystkim ich wrodzone predyspozycje do myślenia dywergencyjnego. Prymat myślenia odtwórczego, nastawienie na przyswajanie gotowej wiedzy, lęk przed faktyczną innowacyjnością, zachowawczość w myśleniu o możliwościach dzieci – to wszystko hamuje ogólny rozwój dziecka, zwłaszcza w sferze poznawczej. Nie bez znaczenia są też wąskie zaplecze teoretyczne uprawianej dydaktyki i anachroniczna pedagogia potoczna.

W obliczu tej druzgocącej diagnozy współczesnej rzeczywistości szkolnej szczególnie istotne wydaje się przyjęcie stanowiska kognitywistów, które nie jest wyłącznie propozycją teoretyczną. Wyrasta i z obserwacji, i z uświadomionej praktyki, i z przyjęcia koncepcji nauczania jako działań stymulujących i wspomagających rozumowanie. Przeciwstawia się potocznej pedagogii. W powszechnym odczuciu utrwalił się pewien stereotyp: uważa się metaforę za coś w rodzaju ornamentu, udziwnienia i wiąże skojarzenia typu metaforycznego i wyrażenia metaforyczne z poezją (szerzej: sztuką), a więc z obszarem odrębnym, dostępnym tylko nielicznym. Tymczasem kognitywiści zbadali, że jest to przysługująca każdemu właściwość umysłu. Odkrycie to stwarza zupełnie nową możliwość wykorzystania owej predyspozycji w procesie rozwijania umiejętności poznawczych w szkole.

³³ I. Białecki, J. Haman, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie – raport z badań*, PAN 2000 oraz M. Fedorowicz (red.), *PISA – wyniki badania 2003*, MENiS, Warszawa.

³⁴ K. Konarzewski (oprac.), *Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo CKE, Warszawa 2007.

Możliwe staje się udzielenie dzieciom pomocy w uczeniu się metafory i rozumieniu sytuacji. Nie opanują tego pozostawione sobie, bez wsparcia dorosłych. Jeżeli uda się zmotywować je do rozwiązywania zadań i konfrontować z problemami, z jakimi potrafią sobie poradzić, i programami nauczania, które za cel stawiają sobie rozwijanie wiedzy i rozumienia, wtedy umożliwimy im skuteczną, wartościową edukację. Podejście to wykracza poza ustalenia co do endogennych etapów rozwoju, kładzie nacisk na jego zewnętrzne uwarunkowania.

Zdiagnozowane przemiany tworzą nowe tło dla klimatu intelektualnego; wymagają nowych strategii myślenia i działania. Nowe kognitywistyczne spojrzenie na relacje między dzieckiem i wytwarzaną przez nie wiedzą wymaga od szkoły zmiany perspektywy patrzenia na własne działania, określenia na nowo swoich zamierzeń w taki sposób, by zminimalizować jej oddziaływanie jako czynnika inercyjnego w stosunku do przemian ogólnokulturowych i aby pomóc uczniom w zbudowaniu kompetencji pomagających im w odnalezieniu swojego miejsca w zmieniającym się świecie kultury i zawartych w niej znaczeń.

Summary

Change in thinking about the learning process of students

It is an important task of contemporary school to stimulate students to cognitive independence. It is related to developing children's way of understanding and describing the world. The cognitive theory enables a new approach to students. From this perspective it presents the process of child's understanding of ideas. There is a possibility to research subjective ways of describing and defining the reality by children.

Krzysztof J. Szmidt

Konkurs, czyli porażka Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów

Uwagi wstępne

Telewizję opętała mania konkursów. Konkurs na to, kto lepiej śpiewa, tańczy, tańczy na lodzie, chodzi po wybiegu w pokazach mody, lepiej opowiada dowcipy, wie, ile lat miała Bona, gdy wychodziła za Zygmunta Starego, ma jakoby jakiś talent. Jedni tańczą, śpiewają, prezentują siebie lub rozpoznają melodię po pierwszym takcie, a inni – traktowani jako eksperci – oceniają te wyczyny w światłach rampy. Aktorka ocenia żonglera, śpiewaka, akordeonistę; dziennikarz znany z tego, że jest znany (co stanowi dobrą definicję celebryty), który już dawno przestał tworzyć cokolwiek oryginalnego, ocenia tancerzy, wokalistów, kłownów. Na ogół nie wiadomo, jakimi kryteriami kierują się w tym ocenianiu. Sądzę, że głównie zasadą „Podoba się – nie podoba się”.

Ta epidemia konkursów rozszerzyła się na polskie szkoły. Jak Polska długa i szeroka, w szkołach mnożą się konkursy wszelkiego typu: wiedzy, umiejętności, sprawności, czystości i zbiórki pieniędzy raz w roku w styczniu na zbożny cel. Wystarczy zajrzeć na strony internetowe, żeby się bez trudu przekonać, że niemal każda szkoła na pierwszych stronach chwali się laureatami konkursów lub zachęca do uczestnictwa w jakimś nowym konkursie. Oto tylko dwa przykłady.

Jedna ze szkół, gimnazjum w Łodzi, zaprasza uczniów do udziału w następujących konkursach:

- Konkurs na komiks historyczny dla klas I–II;
- Konkurs z WOS-u;
- Szkolny konkurs ortograficzny;
- Konkurs fotograficzny „Łódź wielokulturowa – śladami Rosjan”;
- Konkurs biblijny;
- Konkurs czytelniczy;
- Mistrz mowy polskiej;

- Konkurs literacki dla dyslektyków „I ty możesz zostać Andersenem”;
- „Zostań młodym Einsteinem” dla klas II–III;
- Konkurs matematyczny;
- Konkurs geograficzny „500 zagadek o regionie, w którym mieszkasz”;
- Konkurs biologiczno-geograficzny dla klas III „Ekologia międzyprzedmiotowa”;
- Konkurs biologiczny dla klas I–II;
- Konkurs geograficzno-plastyczny dla klas III „Podróżuj po Polsce”;
- Międzyklasowy konkurs matematyczny „Matematyka da się lubić”;
- Konkurs chemiczny dla klas I;
- Konkurs wiedzy technicznej dla klas III;
- Turniej bezpieczeństwa ruchu drogowego dla klas III;
- Konkurs informatyczny;
- Konkurs informatyczny na prezentację multimedialną dla klas I „100 rocznica urodzin C. Miłosza”;
- Konkurs informatyczny na stronę internetową dla klas II „100 rocznica urodzin C. Miłosza”;
- „Czytam ze zrozumieniem” – konkurs wiedzy przyrodniczej;
- Konkurs geograficzno-angielski dla klas dwujęzycznych „Poznajemy kraje anglojęzyczne”;
- Konkurs na najładniejszą kartkę i życzenia bożonarodzeniowe, walentynkowe w języku angielskim;
- Konkurs wiedzy o Niemczech;
- Konkurs na najlepszego anglistę;
- Turniej tenisa stołowego dziewcząt i chłopców o mistrzostwo szkoły;
- Zawody pływackie dziewcząt i chłopców o mistrzostwo szkoły;
- Turniej piłki siatkowej dziewcząt i chłopców o mistrzostwo szkoły;
- Konkurs na „Najlepszego sportowca szkoły”;
- Mistrz scrabble;
- Szkolny konkurs na wiersz „O Świętym Mikołaju”.

Inna szkoła, szkoła podstawowa w Zelowie, przewidziała w jednym roku szkolnym następujące konkursy:

- Szkolny konkurs dla klas I–VI „Order życzliwości”;
- Szkolny konkurs dla klas I–VI „Ortofank”;
- Szkolny konkurs dla klas I–VI „Najładniejszy zeszyt”;
- Szkolny konkurs przyrodniczy „Mam szansę na »6« z przyrody”;
- Cykliczny szkolny turniej sportowy „Tenis stołowy”;
- Szkolny konkurs muzyczny dla klas I–VI „Pieśń i piosenka patriotyczna”;
- Gminny konkurs plastyczny dla klas I–VI „Integracja ty i ja”;
- Szkolny konkurs dla klas IV–VI „Mistrz ortografii”;
- Szkolny konkurs plastyczny dla klas I–VI „Najpiękniejsza bombka”;
- Gminny turniej sportowy dla klas I–VI „Puchar 5 milionów”;

- Gminny konkurs muzyczny dla przedszkolaków i klas I–VI „Konkurs kolęd i pastorałek”;
- Szkolny konkurs dla klas II–III „Młody mistrz ortografii”;
- Szkolny konkurs dla klas IV–VI „Mistrz przyrody”;
- Szkolny konkurs dla klas IV–VI „Czytam, myślę – wiem!”;
- Szkolny konkurs dla klas IV–VI „Rachmistrz”;
- Szkolny konkurs dla klas IV–VI „Mistrz matematyki”;
- Szkolny konkurs dla klas II–III i IV–VI „Mistrz języka angielskiego”;
- Szkolny konkurs dla klas II–III „Młody mistrz matematyki”;
- Szkolny konkurs wiedzy dla klas VI „Tadeusz Kościuszko – patron naszej szkoły”;
- Szkolny konkurs plastyczny dla klas I – VI „Patron szkoły”;
- Turniej piłki nożnej dla klas V „Puchar dyrektora”;
- Gminny konkurs dla klas IV–VI „English grammar practice”;
- Szkolny konkurs dla klas I–III „Ratujemy i uczymy ratować”;
- Szkolny konkurs muzyczny dla klas I–VI „Karaoke”;
- Szkolny konkurs czytelniczy dla klas IV „Brzechwa dzieciom”;
- Szkolny konkurs dla klas I–VI tekst lub wiersz o tematyce turystyczno-wakacyjnej;
- Szkolny konkurs muzyczny dla klas I–VI „Piosenka turystyczno-wakacyjna”;
- Szkolny konkurs dla klas III–V „Z encyklopedią i słownikiem na pan brat”;
- Szkolny konkurs dla klas 0–VI „Najciekawsza książka”;
- Szkolny konkurs dla klas I–III „Zostań mistrzem pięknego czytania”.

Tylko te dwa przykłady prowokują postawienie kilku dociekliwych pytań:

1. Czy w tych dwóch szkołach są jakieś formy działań uczniów, które nie podlegałyby konkursom?
2. Jak wielka jest pomysłowość nauczycieli w wymyślaniu (i mnożeniu) kolejnych konkursów? Gdzie są granice tej pomysłowości dydaktycznej? Czy szkoły te byłyby gotowe przyjęć i zrealizować pomysły na konkursy na mistrza pięknego chodzenia po korytarzu czy wybiegu szkolnym, wdzięcznego siedzenia w ławce lub na najładniejszą piosenkę disco-polo o szkole?
3. Czy uczniowie chętnie biorą udział w tych konkursach, a nauczyciele chętnie je organizują? Czy możliwe jest życie szkoły bez jakichkolwiek konkursów? Rodzi się też poważne pytanie o efektywność wychowawczą tych konkursów.

Konkursy – rywalizacja – współzawodnictwo

Konkursy szkolne w swych bogatych odmianach są związane z rywalizacją w dziedzinach nauki szkolnej, sportu, twórczości i zachowań uważanych przez program wychowawczy szkoły za pożądane. Od strony dydaktycznej i wychowawczej można na nie spojrzeć jako na sposób motywowania uczniów do

nauki i przejawiania oczekiwanych postaw społecznych na co dzień. W moim przekonaniu, i takie jest główne przesłanie tego tekstu, dominacja konkursów (turniejów, festiwali, olimpiad, przeglądów itp.), może z wyjątkiem form sportowych, jest świadomym lub – częściej – nieświadomym przyznaniem się nauczycieli do porażki wychowawczej. Porażka ta polega na tym, że w inny, mniej rywalizacyjny i czysto behawioralny sposób, nie potrafią pobudzić uczniów do aktywności intelektualnej. A zwłaszcza twórczej!

Badania naukowe wyraźnie ukazują, że wartość konkursów i kryjącej się pod tą nazwą form rywalizacji jako sposobu zewnętrznego motywowania uczniów do nauki i aktywności twórczej jest mocno ograniczona. Prześledźmy kilka zastanawiających wniosków z tych badań. Badacze już dawno temu zadali sobie pytanie, czy nagroda otrzymana w konkursie zwiększy radość czerpaną z danej aktywności i podniesie poziom jej wykonania? Czy wzmocni też motywację wewnętrzną do tworzenia¹. Klasyczny już eksperyment w tym zakresie zrealizował w latach 70. XX wieku M. Lepper ze współpracownikami². Udział w eksperymencie wzięły dwie grupy dzieci w wieku szkolnym, lubiące rysować. Jedna grupa dzieci zgodziła się rysować ze świadomością, że otrzyma za tę aktywność nagrodę (dyplom), druga grupa, kontrolna, rysowała, nie oczekując nagrody.

Obie grupy zabrały się do rysowania z zapałem. Jednakże kilka dni później, kiedy miały ponowną okazję do rysowania, tym razem bez nagrody, dzieci wcześniej nagrodzone okazywały mniejszy entuzjazm do rysowania, niż dzieci, które uprzednio nagrody nie otrzymały. Co więcej, dzieci nienagrodzone były za drugim razem jeszcze bardziej niż za pierwszym zainteresowane tą aktywnością³.

¹ Motywacja wewnętrzna, zwana często autonomiczną motywacją poznawczą lub motywacją immanentną, polega na czerpaniu satysfakcji z samej czynności tworzenia, a nagrody zawarte są immanentnie w czynnościach składających się na ten proces. Składnikami motywacji autonomicznej są według T. Amabile, badacza z Uniwersytetu Harvarda: zamiłowanie, a nawet obsesja, będąca kombinacją wysiłku, samodyscypliny i wytrwałości oraz połączenie pracy z zabawą. Wieloletnie eksperymentalne badania autorki nad rolą motywacji autonomicznej w twórczości, prowadzone również w szkołach, doprowadziły do określenia przez nią słynnej **zasady motywacji autonomicznej w twórczości** (Intrinsic Motivation Principle of Creativity), zalecanej w procesie wspierania aktywności twórczej dzieci. Zasada ta brzmi: „Ludzie będą bardziej twórczy, kiedy poczują się motywowani pierwotnie przez zainteresowanie, przyjemność, wyzwania i zadowolenie z samej pracy, a nie przez zewnętrzny przymus”. T. Amabile, *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Westview Press, Boulder, CO 1996, s. 93; T.M. Amabile, *Growing Up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*, 2nd ed., C.E.F Press, The Creative Education Foundation, Buffalo 1992. Więcej na ten temat: K.J. Szmidt, *Problem rywalizacji w procesie wspierania twórczości dzieci i młodzieży* [w:] K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Impuls, Kraków 2005.

² Zob. Ph.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. I, WN PWN, Warszawa 2010, s. 184.

³ Tamże.

Badacze na tej podstawie sformułowali ważny wniosek dydaktyczny: zewnętrzne wzmocnienie stłumiło motywację wewnętrzną w grupie dzieci nagrodzonych. Motywacja dzieci przekształciła się z wewnętrznej w zewnętrzną i w rezultacie dzieci były mniej zainteresowane rysowaniem, kiedy nie były za to nagradzane. Taki efekt nagradzania badacze określają jako **naduzasadnienie**.

Eksperyment Leppera był powtarzany wielokrotnie i przynosił podobne rezultaty. Nowsze badania pokazują jednak, że nagroda zewnętrzna koliduje z motywacją wewnętrzną jedynie w pewnych okolicznościach, ważnych, jak sądzę, w rozwijaniu zdolności twórczych dzieci⁴. Okazuje się bowiem, że efekt naduzasadnienia występuje wówczas, gdy **nagroda pojawia się niezależnie od jakości wykonania zadania**, a więc na przykład wtedy, gdy wszystkie dzieci biorące udział w konkursie otrzymują nagrodę za wykonaną pracę, bez względu na jej jakość. A tak, jak wynika z moich obserwacji, bardzo często dzieje się w praktyce edukacyjnej wielu szkół.

Z badań psychologicznych wynika również, że już sama obecność innych ludzi, np. kolegów w klasie, wpływa na nasze zachowania, w tym na zachowania twórcze. Pytanie, które warto tu postawić, brzmi: czy obecność ta ułatwia przebieg procesów twórczych, czy też w nich przeszkadza? Badania pokazują, że **efekt facylitacji społecznej**, który polega na wzroście poziomu wykonania zadania w obecności innych ludzi, obserwuje się jedynie w odniesieniu do prostych, dobrze opanowanych czynności⁵. A aktywność twórcza jest wszak przeciwieństwem czynności prostej i dobrze opanowanej – stąd w tym przypadku często mamy do czynienia z **efektem społecznej inhibicji** (hamowania twórczości). Oto dane z badań, potwierdzające ten wniosek:

1. Badania cytowanej już T. Amabile i współpracowników wykazały, że osoby pracujące w samotności stworzyły bardziej twórcze koleże niż osoby pracujące w obecności innych osób. Szczególnie szkodliwa była obecność osób, które miały później oceniać wyniki⁶.
2. Według innych badań obecność osób, z którymi łączy nas wspólnota losu (pisanie wiersza w towarzystwie poety, który też pisał wiersz), ma bardzo pozytywny wpływ na wyniki aktywności twórczej, ale tylko wtedy, gdy nie spodziewamy się natychmiastowej oceny wyników. Kiedy zaś ocena jest oczekiwana, poczucie wspólnoty ustępuje rywalizacji, a poziom dzieł twórczych wyraźnie spada⁷.

⁴ Zob. R. Eisenberger, L. Shanock, *Rewards, Intrinsic Motivation and Creativity. A Case Study of Conceptual and Methodological Isolation*, „Creativity Research Journal” 2003, 15, 2–3. A także: B.A. Hennessey, *Intrinsic Motivation and Creativity in the Classroom. Have We Come Full Circle?* [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (red.), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York 2010.

⁵ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001, s. 168.

⁶ T.M. Amabile, P. Goldfarb, S.C. Brackfield, *Social Influences on Creativity. Evaluation, Coaction, and Surveillance*, „Creativity Research Journal” 1990, 3.

⁷ E. Nęcka, *Psychologia...*, dz. cyt.

Psychologowie twórczości wyciągają stąd następujący wniosek: **czynnikiem zakłócającym procesy twórcze jest nie tyle sama obecność innych ludzi, ile spostrzegana lub rzeczywista konieczność podjęcia z nimi rywalizacji.** Jeden z twórców synektyki, G.M. Prince, twierdzi, że spośród tysiąca osób, które obserwował w sytuacjach grupowego myślenia, tylko dwie na dziesięć są bardziej twórcze pod wpływem rywalizacji. Reszta jest zahamowana i mniej wydajna niż w sytuacji współpracy⁸.

Inna znawczyni twórczości dzieci, M. Stasiakiewicz, twierdzi, że wystarczy, by nauczyciel, rozpoczynając pracę nad określonym tematem, powiedział: „Zobaczmy, kto to zrobi najlepiej”, „Czyja praca będzie najładniejsza?”, „Kto zrobi to najszybciej”, by wzbudzić u dzieci motywy rywalizacyjne i zahamować jednocześnie nastawienie na zadanie i możliwość odczucia satysfakcji z samego działania, a więc zahamować, jak już wiemy, autonomiczną motywację poznawczą.

Przekształcając sytuację działania dziecka w sytuację rywalizacyjną, powodujemy to, iż spostrzega ono kolegów jako konkurentów do pierwszego miejsca. W konsekwencji inni stanowią zagrażających przeciwników, których trzeba pokonać, by uzyskać miano najlepszego. Oczywiście konsekwencją takiego postępowania będzie zanik współdziałania, współpracy, a zatem utrudnienie procesu uspołecznienia dziecka oraz [...] usztywnienie działań dziecka, zablokowanie lub osłabienie poszukiwań twórczych⁹.

Psychologowie na ogół wyróżniają dwa zasadnicze **mechanizmy blokujące** aktywność twórczą dziecka w sytuacji rywalizacji:

1. Powtarzanie przez dziecko rozwiązań, które „sprawdziły się” wcześniej, tzn. uzyskały aprobatę nauczyciela. Dziecko nie podejmuje ryzyka poszukiwań z lęku przed niepowodzeniem, ma zresztą pod ręką rozwiązanie już sprawdzone. Taki jest, jak sądzę, mechanizm jednej z głównych przeszkód w aktywności twórczej uczniów polskich szkół – **niecierpliwego dążenia do natychmiastowego wyniku** (wynik ten okazuje się na ogół banalny, jałowy, naśladowczy, byle jaki).
2. Naśladowanie przez dziecko tych rozwiązań (pomysłów w rysunkach, opowiadaniach, inscenizacjach, zadaniach matematycznych itp.), które przyniosły powodzenie innym dzieciom i zostały przedstawione przez nauczyciela jako wzór. Powoduje to swoiste zjawisko, które rzadko jest spotykane w innych krajach europejskich i USA (tam nie do pomyślenia!), a tak dobrze znane nauczycielom polskim – **ściąganie z twórczości**, naśladowanie pomysłów i gotowych wytworów dziecka, które otrzymało pochwałę lub

⁸ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Impuls, Kraków 1995, s. 161.

⁹ M. Stasiakiewicz, *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju (Rola nauczyciela jako kierownika zespołu twórczego)*, „Życie Szkoły” 1980, nr 10, s. 42.

którego rozwiązanie twórcze zostało przedstawione jako wzorcowe¹⁰. Prowadzi to psychologów i pedagogów twórczości do następującego, ważnego dla naszych rozważań wniosku: **rywalizacja hamuje twórczość dzieci, ponieważ budząc motywzy zagrożenia, tłumi poszukiwania, eksperymentowanie, próbowanie, czyli blokuje działania o charakterze eksploracyjnym.** Jak pisze M. Stasiakiewicz,

Psychologiczną podstawą owego poszukującego błędzenia jest przeświadczenie dziecka o możliwości ponoszenia ryzyka niepowodzenia. Jeżeli koszt porażki jest zbyt wielki, „lepiej nie wymyślać nowego, lecz powtórzyć stare”¹¹.

Inny rodzaj konsekwencji rywalizacji w twórczości polega na powodowaniu **egocentryzacji** motywów dziecka, co uniemożliwia mu odczucie radości, przyjemności, satysfakcji z działania twórczego i jego rezultatu.

Powtórzmy zatem, że **warunkiem właściwie pojętej pomocy dzieciom w tworzeniu jest takie oddziaływanie, by aktywność twórcza i – szerzej – aktywność poznawcza stały się dla uczniów czynnością samonagradzającą.**

Dobrym sposobem wyraźnego odróżnienia motywacji autonomicznej od motywacji instrumentalnej jest zaobserwowanie, czy określone zachowanie twórcze dziecka pojawi się wtedy, gdy znikną zewnętrzne bodźce w postaci nagród. A zatem można poradzić nauczycielom, gorącym zwolennikom konkursów szkolnych: spróbuj nie wręczać uczniom nagród za aktywność twórczą lub poznawczą i zaobserwuj, czy będą one nadal kontynuowane. Jeśli tak, to oznacza, że twoi uczniowie są motywowani wewnętrznie do tego rodzaju aktywności, jeśli nie – że realizują ją dla uzyskania nagrody i jest się czym martwić!

Sakralizacja rywalizacji

Zdaniem T. Pilcha tym zjawiskiem, które nie pozwala polskiej szkole stać się środowiskiem wychowania do twórczości, jest **sakralizacja rywalizacji**¹². Ma ona swoją genezę w systemie przekonań, który sukces i rywalizację uważa za zasadnicze składniki nowoczesnego wychowania. W praktycznych realizacjach podejście to sprowadza się do wdrażania uczniów w wyścig o bycie lepszym lub pierwszym. Rywalizacja staje się zarówno zasadą, jak i metodą wychowania.

Podstawą nagród i kar są zwycięstwa i porażki. Filozofia rywalizacji i dominacji prowadzi powoli do narodzin kulturowej obsesji sukcesu, która wyraża się pragnieniem pokonania przeciwnika, zwycięstwa nad rywalem. Z orientacji

¹⁰ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.

¹¹ M. Stasiakiewicz, *Twórcza aktywność...*, dz. cyt., s. 42.

¹² T. Pilch, *Spór o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Żak, Warszawa 1999.

człowieka znika bliźni, a pozostaje przeciwnik, konkurent. Tak powoli tworzy się mentalność buldożera, która uwalnia czyni człowieka od odpowiedzialności, jeśli są skuteczne, a w dalszej perspektywie tworzy i usprawiedliwia klimat agresji¹³.

Sakralizacja rywalizacji traktuje szkołę jako instytucję edukacji dla kariery, uczy przede wszystkim, jak zwyciężać, jak być najlepszym, jak dominować nad innymi, wykluczając z edukacji szkolnej pojęcie słabości, współczucia, altruistycznej pomocy słabszemu.

Rywalizacja słowo-zakłęcie, podstawowy mechanizm współczesnej metodyki wychowania. Podporządkowuje się mu organizację życia szkolnego, jest obecne we wszystkich niemal dziedzinach życia szkolnego; od rankingu wyników sportowych, poprzez konkursy na gazetki i wystrój klasy do układania list wychowawców, wreszcie szkół ze względu na niezliczoną ilość kryteriów. Zwycięstwo nabiera wartości autotelicznej, staje się podstawą oceny, źródłem prestiżu¹⁴.

Uwagi wybitnego pedagoga polskiego wydają się trafne w kontekście wydażeń związanych z „Rokiem Odkrywania Talentów”, który Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło w 2011 roku¹⁵. Cenna z wielu względów akcja, polegająca na zintensyfikowaniu działań identyfikujących dzieci uzdolnione oraz dynamizujących pracę rozwojową nad ich zasobami twórczymi w szkole i placówkach kultury, jest często wypaczana przez nadzór szkolny, dyrektorów szkół i nauczycieli, którzy traktują ją jako jeszcze jedną formę rywalizacji pomiędzy szkołami. Uzyskanie przez szkołę przewidzianego przez regulamin akcji certyfikatu „Szkoła Odkrywców Talentów” lub przez placówkę kultury miana „Miejsca Odkrywania Talentu” stało się elementem współzawodnictwa wojewódzkiego lub międzyszkolnego. W czasie jednej z konferencji naukowych zachęcających do udziału w programie usłyszałem pytanie jednego z kuratorów wydziału edukacji, skierowane do naczelnika wydziału z innego województwa: „Ile ma pan już miejsc odkrywania talentów? Bo ja mam już osiem!”.

Dlaczego porażka?

Konkursy szkolne, traktowane jako główny mechanizm motywujący uczniów do aktywności poznawczej i twórczej, budzą moje liczne wątpliwości, dla których podstawą są nie tylko wyniki cytowanych wyżej badań. A oto jak uzasadniam to stanowisko.

¹³ T. Pilch, *Spór o szkołę...*, dz. cyt., s. 36.

¹⁴ Tamże, s. 109.

¹⁵ <http://www.roktaentow.men.gov.pl/projekt-strona-glowna>, dostęp: 30.03.2011.

1. Konkursy, choć mogą ożywić uczniów i zmotywować ich do podjęcia nowych działań i pogłębionej nauki, zwłaszcza pomiędzy zespołami pracującymi nad tym samym problemem, to jednak czynią tak na krótki dystans. Ożywienie i wzmożona aktywność poznawcza na ogół mijają albo w czasie trwania konkursu, gdy bodziec konkursowy staje się znany i coraz bardziej oswojony, albo tuż po finale konkursu. Możemy w tym przypadku mówić o **niskiej trwałości stymulacyjnej konkursu**.
2. Konkursy nasilają motywacje rywalizacyjne i agresję skierowaną na innych uczestników konkursu lub zespoły biorące w nich udział. Sakralizują rywalizację, jak ująłby to T. Pilch, to znaczy, że uświęcają formy interakcji pomiędzy uczniami lub zespołami uczniów oparte nie na współpracy i dążeniu do wspólnych celów, lecz na dążeniu do pokonania innych za wszelką cenę. Ta wszelka cena oznacza często oszustwa, gdy uczniowie wykorzystują prace i prezentacje innych autorów, ukradzione z Internetu i przedstawiają jako własne; gdy młodsi uczniowie zaprzęgają do zmagania konkursowych rodziców, czego nie dopuszcza regulamin, po to, aby uzyskać lepszy efekt¹⁶.
3. W rezultacie uczniowie naszych szkół średnich, mający za sobą setki konkursów, o wiele gorzej niż ich koledzy z Anglii czy Szwecji radzą sobie z działaniami w zespole, mają bowiem gorzej rozwinięte tak ważne w pracy zespołowej kompetencje społeczne i umiejętności asertywne.
4. Konkursy, a ściśle rzecz biorąc ich wielka liczba i różnorodność na każdym szczeblu edukacji, utrwalają u uczniów niebezpieczne przekonanie, że nie warto się uczyć czy tworzyć dla siebie lub bliskich, z czystej radości samego poznawania i tworzenia, i że autonomiczna motywacja poznawcza i twórcza, które kierują długimi i poważnymi poczynaniami wybitnych twórców, potrafiących na długo odroczyć gratyfikację, po prostu się nie opłacają. Bo nie przyniosą w szkole danemu uczniowi sławy, uznania, poklasku. To zabijanie przez konkursy i wszelkie inne formy rywalizacji wewnętrznej motywacji twórczej uważam za największe niebezpieczeństwo wychowawcze manii konkursowej. A jedną z najważniejszych zasad dydaktyki twórczości jest w moim przekonaniu zasada wzbudzania motywacji autonomicznej. Głosi ona, że motywacja zewnętrzna, pobudzana ocenami, rywalizacją lub przemożnym dążeniem do osiągnięcia oryginalnego wytworu, nie jest uznawana za sprzyjającą twórczości dzieci i młodzieży, a może jej nawet szkodzić, jeśli przerodzi się w rywalizację pomiędzy uczniami. Twórczości sprzyja natomiast motywacja wewnętrzna, a zwłaszcza autonomiczna motywacja poznawcza. Związana z ciekawością i zainteresowaniami poznawczymi, realizowanymi przez satysfakcjonujące działania twórcze, or-

¹⁶ Tak się, niestety, często zdarza w czasie znanych konkursów twórczych, jak „Odyseja Umysłu”. Zob. K.J. Szmidt, *Rywalizacja jako...*, dz. cyt.

ganizuje aktywność umysłową oraz motoryczną i może dać podwaliny pod ukształtowanie się trwałych, prawdziwych zamiłowań¹⁷.

5. Konkursy szkolne, podobnie jak konkursy telewizyjne, o których wspominałem na początku tego tekstu, stawiają często na pierwszym planie nie samych uczestników, tylko sędziów i krytyków. Grzeją się oni w świetle reflektorów, które powinny być skierowane bardziej w stronę tych, którzy działają twórczo i się trudzą, a nie mają wyłącznie za złe i krytykują. Położenie akcentu nie na tworzenie, ale na ocenę i krytykę powoduje, że myślenie krytyczne ciągle wydaje się w polskiej szkole ważniejsze niż myślenie twórcze. Problem z krytyką polega również na tym, że ma ona często charakter głównie negatywny – dekonstruktywny¹⁸. Krytyka negatywna, którą określam tu jako **krytykę dekonstruktywną**, polega na dostrzeżeniu przez osobę oceniającą jakiś wytwór kreatywności wyłączenie jego wad i słabych stron i na jednoczesnym pominięciu wszelkich cech pozytywnych i wartości. Krytyk po prostu widzi i opisuje tylko to, co mu się nie podoba. Dekonstruktywna jest zwłaszcza krytyka przedwczesna, która obejmuje dzieło nieskończone, dopiero powstające i przez to właśnie niedoskonałe. Powoduje ona często przerwanie obiecującego procesu twórczego przez słabego emocjonalnie ucznia, nieraz na zawsze. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy krytyka wychodzi spod pióra lub z ust osoby znaczącej dla ucznia, uznawanej za autorytet w danej dziedzinie twórczości. W polskim, ale nie tylko polskim, społeczeństwie umiejętności krytycznego myślenia ciągle uchodzą za ważniejsze od umiejętności myślenia twórczego. Uczeń od wczesnych etapów edukacji szkolnej uczy się analizy krytycznej wiersza czy noweli, nie uczy się natomiast ich pisania. Na lekcjach literatury zapoznawany jest z całym skomplikowanym aparatem analizy i interpretacji dzieł, jakby miał zostać historykiem literatury albo właśnie krytykiem literackim, rzadko zaś poznaje naturę tworzenia metafor czy opisu postaci w powieści sensacyjnej czy obyczajowej. Wychowujemy krytyków, a nie twórców.

Konkursy szkolne i inne formy rywalizacji powodują, że uczeń przestaje wierzyć, że jakaś forma jego aktywności szkolnej może pozostać poza oceną. Można odnieść wrażenie, że wszystko, co robi uczeń w szkole, podlega takiej czy innej ocenie, i że nie ma niczego, co umykałoby ocenie nauczycielskiej. To sytuacja bardzo stresująca, jeśli się zwróci uwagę na to, ile lat i godzin spędza uczeń w murach szkolnych. Spróbujmy sobie wyobrazić przez analogię, że wszystko, co robimy w naszych zakładach pracy, jest poddawane ciągłej, nieustannej, systematycznej ocenie, do tego ocenie cyfrowej. Tymczasem jeden z największych autorytetów w dziedzinie rozwijania zdolności uczniów, E.P. Torrance, głosi, że

¹⁷ Zob. K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Impuls, Kraków 2003.

¹⁸ Zob. K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010.

uczniom powinno się od czasu do czasu zapewnić możliwość działania bez oceny. Realizacja tej normy również często napotyka przeszkody, ponieważ wielu nauczycielom trudno sobie wyobrazić, że uczeń może coś robić w szkole, co nie podlega żadnej ocenie. E. Nęcka, komentując tę zasadę Torrance'a, pisze:

Tymczasem nieustanna presja czekającej oceny wyzwała reakcje obronne, prowadzi do zachowań stereotypowych i konwencjonalnych. Konsekwencje wszechobecnego oceniania są szczególnie ważne w wypadku zajęć szkolnych, które polegają na samodzielnym wymyślaniu i przekazywaniu tego, co się wymyśliło [...]. Dziecko, które doświadcza wolności związanej z brakiem oceny, może podjąć ryzyko wypróbowania nowych lub nietypowych form zachowania, a bez tego jakkolwiek twórczość nie jest w stanie zaistnieć¹⁹.

Wiele najwybitniejszych osiągnięć umysłu ludzkiego powstało nie z konieczności i pod wpływem motywów rywalizacyjnych, ale z czystej przyjemności, jaka wiąże się z działaniami twórczymi. Poprośmy zatem naszych uczniów, żeby zrobili coś nie dla dobrej oceny lub wygrania z innymi, **ale po to, żeby było piękniej.**

Zasady psychodydaktyczne

Jak więc wynika z przytoczonych twierdzeń, wielu badaczy uważa, że motywacja zewnętrzna pobudzana rywalizacją nie sprzyja twórczości dzieci. Uważa się, choć nie wszyscy badacze tak sądzą, że może nawet jej szkodzić, jeśli przełoży się w rywalizację pomiędzy uczniami. Twórczości sprzyja natomiast motywacja wewnętrzna, a zwłaszcza **autonomiczna motywacja poznawcza**. Biorąc pod uwagę liczne badania i wnioski z nich oraz doświadczenia własne, mogę sformułować na koniec następujące praktyczne wskazówki heurystyczne pod adresem nauczycieli i trenerów twórczości, chcących nadal stosować konkursy szkolne²⁰:

1. Rywalizację jako celowo stosowany sposób zwiększania twórczej produktywności dzieci **należy dawkować ostrożnie** (nie wierzę bowiem, że da się ją całkowicie wyeliminować z ogarniętej **konkursomanią** szkoły polskiej), ponieważ większość dzieci wydaje się raczej zablokowana niż „rozgrzana” koniecznością wykazania swej wyższości twórczej nad innymi. Niestety, praktyka konkurowania we wszystkim, w czym się tylko da, i nagradzania wszystkich za wszystko (w tym za jawne kicze i brak chociażby cienia oryginalności w wielu konkursach szkolnych i ogólnopolskich) powoduje potęgowanie się wśród najmłodszych nawet dzieci **życiowych orientacji konsumpcyjnych i roszczeniowych typu „mieć”**.

¹⁹ E. Nęcka, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 201.

²⁰ Zob. K.J. Szmidt, *Problem rywalizacji...*, dz. cyt.

2. Nauczyciele powinni pamiętać, że **raz zainicjowana rywalizacja i walka o bycie najlepszym** w rysowaniu czy muzykowaniu **wymaga ciągłego wykazywania swej pozycji i – co jest tego konsekwencją – stałej obrony zdobytych przewag**. Sytuacja taka wywołuje wiele stresów, istnieje bowiem obawa, że ktoś inny pozbawi danego ucznia dotychczasowej pozycji i prestiżu. Konieczność ciągłego wykazywania swych przewag i utrzymywania wysokiej pozycji działa hamująco na inwencję twórczą.
3. Dążeniu dzieci do współzawodnictwa na niwie twórczej (kto lepszy? czyje ładniejsze? kto szybciej? itp.) można przeciwdziałać przez:
 - **wydłużenie, odpowiednie rozciągnięcie w czasie zadań twórczych**, nawet mających charakter konkursów grupowych, przeciągające proces dochodzenia do rozwiązań i stymulujące zdolność tworzenia wielu różnorodnych (płynność i giętkość myślenia), dobrze opracowanych, zakończonych i uszczegółowionych (elaboracja, opracowanie) pomysłów rozwiązania tego samego problemu; wbrew potocznej wiedzy pierwsze pomysły wymyślone w konkursowym pośpiechu bywają najczęściej banalne, trywialne, mało oryginalne, jałowe.
 - **łączenie prac indywidualnych z pracami grupowymi**, w czasie których uczeń będzie miał okazję przetwarzania, kombinowania i modyfikowania rozwiązań indywidualnych, łączenia ich z rozwiązaniami kolegów – w sumie będzie miał okazję do współdziałania w pracach nad tym samym dziełem.
4. Stosunkowo mało szkodliwa, a nawet czasem wręcz pożądana jest rywalizacja **między zespołami pracującymi nad tym samym problemem**. Natomiast wysoce szkodliwa wydaje się rywalizacja wewnątrz zespołu czy grupy. Współzawodnictwo międzygrupowe przyczynia się do wzrostu integracji klasy, ułatwia współdziałanie jej członków, natomiast współzawodnictwo wewnątrzgrupowe wywołuje liczne konflikty i napięcia emocjonalne oraz angażuje energię grupową w kierunku walk, a nie w kierunku osiągnięcia czegoś nowego i cennego. Trzeba też umieć rozróżnić **rywalizację pierwotną od wtórnej**.

Rywalizacja pierwotna to współzawodnictwo z innymi o najlepszy wynik lub najszybciej dokonane odkrycie; taka rywalizacja może mieć wpływ facylitujący. Rywalizacja wtórna to w istocie współzawodnictwo o prestiż, sławę lub pieniądze, a dzieło jest tylko bronią w walce z konkurentami; taka rywalizacja raczej twórczości nie sprzyja –

stwierdza Edward Nęcka²¹. Wydaje się, że w klasie szkolnej częściej mamy do czynienia z rywalizacją pierwotną.

²¹ E. Nęcka, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 169.

A więc jeśli już konkursy i rywalizacja twórcza, to pomiędzy równymi sobie zespołami uczniów, pracującymi nad tym samym problemem.

5. Kiedy inne motywy słabną albo nie zdążyły się jeszcze rozwinąć, współzawodnictwo dostarcza odpowiednio silnej dawki energii, która jest potrzebna do podjęcia lub kontynuowania działań twórczych. Wynika z tego, że nauczyciel może się posłużyć rywalizacją jako dodatkowym źródłem energii w sytuacjach, gdy aktywność klasy jest za niska w stosunku do wymagań zadań rozwojowych. Ale też niezbyt często, gdyż może to hamować rozwój autonomicznej motywacji twórczej, o czym była mowa wyżej, i sprawiać, że bez bodźców konkursowych dzieci nie podejmą żadnej znaczącej aktywności twórczej lub nie zakończą dobrze zapowiadającego się procesu tworzenia.

W poradniku pedagogicznym dla nauczycieli i rodziców T. Amabile napisała, że nauczycieli podejmujących się szlachetnego zadania tłumienia rywalizacji w klasie szkolnej czeka trudna droga, pracują bowiem w świecie, w którym nawet administracja szkolna uważa, iż rywalizacja jest celowa, pożądana i na trwałe zakotwiczona w naszej kulturze. To, co mogą zrobić, to unikać rywalizacji w prowadzonej przez siebie klasie, gdy tylko się da, jak również chronić uczniów od rywalizacji z każdym innym uczniem w klasie.

Dzieci powinny zrozumieć, że ludzie pracują w różnym tempie nad różnymi rzeczami i że tak właśnie powinno być. Powinny się uczyć, że każda osoba jest unikalna, każda ma swoje silne i mocne strony. Każde dziecko powinno usłyszeć: „Jeśli postarasz się zrobić najlepiej, jak umiesz, wtedy rzeczywiście będziesz tam, gdzie powinieneś być we wszystkich przedmiotach. Nie martw się tym, co inni robią lub gdzie są. Każdy uczy się w inny sposób. Próba uczenia się w taki sposób jak inni jest jak próba noszenia ich butów – to zawsze będzie nieszczęśliwe dopasowanie”²².

Summary

A competition, which means a failure School's practice of stimulating children's competences

In his text, the author tries to prove the thesis that there is a hard work ahead of the teachers who try to stamp out a sense of rivalry between classmates. Teachers work in a world where everyone else (even the school's admin-

²² T.M. Amabile, *Growing Up...*, dz. cyt., s. 151.

istration) regards this kind of rivalry as something desirable and very deeply entrenched in our culture. Meanwhile students should understand that people should work and develop in their own time. They should be taught that every person is unique and that each one of us has his own strengths and weaknesses.

Joanna Sosnowska

Diagnoza przedszkolna jako istota poznawania dziecka w procesie edukacji

*Każdy człowiek jest pod pewnym względem (a) jak wszyscy inni ludzie, (b) jak niektórzy inni ludzie, (c) jak nikt poza nim*¹.

Pojęcie diagnozy, w języku greckim *diagnosis*, oznaczające rozpoznanie, rozróżnienie, osądzenie, pierwotnie identyfikowano z ustalaniem patologicznego stanu organizmu, z czasem zaczęło oznaczać ogólne określanie stanu zdrowia osoby. Poza dość wąską, medyczną interpretacją terminu postawienie diagnozy to „zebranie danych, zrobienie użytku z mających znaczenie i pominięcie danych bez znaczenia oraz podanie ostatecznego sądu”². W. Okoń diagnozę rozumie jako „rozpoznanie jakiegoś obiektu, zdarzenia czy jakiejś sytuacji w celu zdobycia dokładnych informacji i przygotowania się do działań melioracyjnych”³, a W. Pomykało definiuje ją jako:

[...] rozpoznanie istoty rzeczy i uwarunkowań złożonego przypadku na podstawie jego objawów oraz ich krytyczne opracowanie na drodze rozumowania według znajomości ogólnych prawdywości dotyczących danej dziedziny⁴.

W 2009 roku, wraz z reformą systemu edukacji, termin „diagnoza przedszkolna” wprowadzono do podstawy programowej wychowania przedszkolnego⁵.

¹ C. Kluckhohn, H.A. Murray, cyt. za: W.J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Scholar, Warszawa 2006, s. 2.

² E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Żak, Warszawa 2006, s. 17.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2005, s. 53.

⁴ W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1997, s. 99.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Załącznik nr 1, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

Diagnoza jako zadanie nauczyciela przedszkola

W świetle rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, do zadań nauczycieli przedszkoli – w stosunku do wszystkich dzieci uczęszczających do przedszkola – należą „prowadzenie obserwacji pedagogicznych, mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci”, a także „dokumentowanie tych obserwacji”⁶. W odniesieniu do dzieci pięcio- i sześciolletnich, wraz z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez nich nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej, nauczyciel ma również za zadanie „przeprowadzić analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, czyli diagnozę przedszkolną”⁷. Warto nadmienić, że określenie „diagnoza przedszkolna”, inaczej „diagnoza dojrzałości przedszkolnej”, twórcy podstawy programowej zastosowali po to – jak wyjaśnia E. Gruszczyk-Kolczyńska – by nie utożsamiać jej z „dojrzałością szkolną”, terminem, którym operują głównie specjaliści poradni psychologiczno-pedagogicznych w stosunku do dzieci i młodzieży⁸. Swoiste, chociaż nie nowe zadania nauczycieli przedszkoli są więc podstawą działań instytucji wspierających rozwój dzieci i przygotowanie ich do szkoły, wpisując się tym samym w strategię wychowania przedszkolnego, której jednym z celów jest

[...] zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej⁹.

Jakkolwiek wymowa dokumentów programowych niesie niebezpieczeństwo postrzegania edukacji przedszkolnej, nastawionej wyłącznie – według J. Nowak – „na produkt, jakim jest dziecko »kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej«”¹⁰, a wielu nauczycieli, jak utrzymuje autorka, pracuje w taki sposób, aby wyposażać dzieci w wiedzę, umiejętności i postawy, „zbliżone do hipotetycznie stworzonego wzorca wychowanka”¹¹, to trzeba przyznać, że autorzy wspomnianego dokumentu podjęli działania, które ukierunkowują

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej..., dz. cyt.

⁷ Tamże.

⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego* [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. I, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, s. 33.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej..., dz. cyt.

¹⁰ J. Nowak, *Obraz dziecka funkcjonujący w nowych dokumentach programowych* [w:] D. Walo-szek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2010, s. 129.

¹¹ Tamże.

nauczycieli z jednej strony na poznawanie dzieci w procesie wychowania i edukacji, z drugiej – na dostosowanie własnej pracy pedagogicznej do poziomu ich indywidualnego rozwoju. Istotnie, wrażenie koncentrowania się nauczycieli wyłącznie na pracy z dziećmi pięcio- i sześciolletnimi mogą wzmacniać informacje przekazywane przez MEN środowisku wychowania przedszkolnego w postaci komunikatów („Kogo obejmuje diagnoza przedszkolna – komunikat MEN do nauczycieli i dyrektorów przedszkoli” oraz „Komunikat w sprawie wydawania informacji o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej”)¹². Należy jednak przypisać właściwe znaczenie zarówno systematycznej obserwacji, jak i diagnozowaniu dziecka, nie tylko mającego rozpocząć edukację szkolną, ale każdego, od momentu wejścia dziecka w środowisko przedszkola. Działania nauczyciela profilowane na obserwację i dokumentowanie bieżącego rozwoju dziecka stanowią podstawę rozpoznania (diagnozy) stanu jego zmian rozwojowych oraz przygotowania i wdrożenia rozwiązań wspierających ten proces w całościowym cyklu pobytu dziecka w przedszkolu.

Strategie w procesie diagnozowania dziecka

Poznanie dziecka – jego potrzeb, możliwości, zainteresowań – jest istotnym kierunkiem w pracy nauczyciela, warunkuje właściwe podejście do planowania i prowadzenia pracy pedagogicznej. Wymaga wypracowania pewnych koncepcji w zakresie zdobywania i gromadzenia informacji o rozwoju dziecka.

Spośród wielu stosowanych w badaniach pedagogicznych metod (technik)¹³ na szczególną uwagę zasługuje obserwacja, stanowi ona bowiem, jak stwierdza M. Łobocki,

[...] osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych w naturalnym ich przebiegu i pozostających w bezpośrednim lub pośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora¹⁴.

Według J. Sztumskiego obserwacja jest elementarną metodą poznania. Autor określa ją jako „celowe, tzn. ukierunkowane i zamierzone oraz systematyczne

¹² www.men.gov.pl, dokumenty opublikowane na przełomie września 2009 i czerwca 2010 roku.

¹³ W literaturze metodologicznej funkcjonują różne podziały i klasyfikacje metod i technik badawczych. Brak zgodności w kwestii, czym jest metoda, a czym technika, powoduje, iż niektórzy autorzy traktują te dwa terminy synonimicznie. Tak jest również w przypadku obserwacji – dla M. Łobockiego jest ona metodą, a dla T. Pilcha – techniką. Zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2009, s. 226; T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1995, s. 76.

¹⁴ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, dz. cyt., s. 226.

postrzeganie badanego przedmiotu, procesu lub zjawiska”¹⁵. Z definicji wynika, że podstawowymi składnikami obserwacji są, oprócz postrzegania określonego zjawiska (zachowania), również gromadzenie i interpretacja związanych z nim danych obserwacyjnych, czyli dokonanych spostrzeżeń. Czynności postrzegania, gromadzenia i interpretowania stanowią trzy następujące po sobie etapy obserwacji (najpierw postrzega się określone celowością badań zjawisko, następnie utrwała dostrzeżone dane – najczęściej w formie pisemnej, a na końcu dokonuje się próby ich interpretacji). Rozumiana w ten sposób obserwacja umożliwia poznawanie zachowania dzieci w naturalnych warunkach, przyczynia się tym samym do ulepszenia pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela.

W przedszkolach obserwacją obejmuje się wszystkie dzieci we wszystkich sferach rozwojowych. Systematyczne postrzeganie dziecięcych zachowań pozwala na wyłonienie w grupie dzieci z ewentualnymi deficytami albo o specyficznych zdolnościach. Obserwowane dziecko nie powinno jednak wiedzieć, że jego zachowanie jest przedmiotem badań, gdyż może się wówczas zachowywać nienaturalnie. O poprawności obserwacji, o tym, czy jest ona celowa, planowa, dokładna i obiektywna, decyduje nauczyciel obserwator. Szczególne znaczenie przypisuje się tu obiektywizmowi obserwatora, czyli niezależności od osobistych i subiektywnych nastawień emocjonalnych względem dziecka (dzieci) lub od własnych oczekiwań. Strategiami pomocnymi w uzyskaniu obiektywizmu są, według M. Rościszewskiej-Woźniak, unikanie ocen i interpretacji oraz koncentrowanie się na opisie danej sytuacji, zdarzenia¹⁶. Jak podkreśla autorka,

[...] obserwacja powinna być jak najbardziej obiektywna, ale zawsze trzeba mieć w świadomości to, że wnosi się do obserwacji zarówno kulturę, wartości i przekonania odnośnie np. wychowywania dzieci, swoją indywidualność: temperament, uczucia, zainteresowania, jak i swoje doświadczenie [...]”¹⁷.

Wśród najczęściej popełnianych przez nauczycieli błędów jest właśnie przedwczesna interpretacja obserwowanego zachowania dziecka, która staje się podstawą formułowania dalszych wniosków; przyczyna jednorazowego zdarzenia nie może być w tym przypadku uważana za typową dla wszystkich zdarzeń danej kategorii. Zbyt pochopne wyciąganie wniosków ze zgromadzonych danych i traktowanie ich jako bezsprzecznych stwierdzeń może świadczyć o słabości nauczyciela obserwatora, a to, jak podkreśla M. Łobocki, nie pozostaje bez wpływu na wiarygodność prowadzonej obserwacji¹⁸. Nierzadko nauczyciel tłumaczy zachowania dzieci na podstawie wspomnień i doświadczeń z dzieciństwa, a własna

¹⁵ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Śląsk, Katowice 1999, s. 122.

¹⁶ M. Rościszewska-Woźniak, *Dobry start przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego*, s. 21, materiał opublikowany na stronie: www.men.gov.pl, dostęp: 20.04.2011.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, dz. cyt., s. 227.

interpretacja może usprawiedliwiać osobistą niepewność czy też poczucie pewności siebie. Powierzchnowości i stronniczości postrzegania zachowań dziecka sprzyjają traktowanie przez nauczyciela obserwatora przypuszczeń jako faktów, przełożenie akcentu na zdarzenia będące w kręgu jego zainteresowań czy obserwowanie dzieci wyłącznie w ściśle określonej sytuacji.

Nauczyciel prowadzący obserwację powinien się interesować przede wszystkim dzieckiem, jego możliwościami i kompetencjami, rejestrować zachowania, które stanowią przedmiot oglądu, a nie te, które wydają się ciekawe, wyzbyć się oceny i nadinterpretacji oraz unikać ingerowania w naturalny przebieg zjawisk bądź celowego prowokowania określonego zachowania. Intencjonalne wywoływanie sytuacji trudnych dla dziecka lub nakłanianie go do działań, których wykonania odmawia, deformuje obraz jego możliwości i kompetencji¹⁹. Obserwacja zachowań dziecka w grupie przedszkolnej powinna być poprzedzona namysłem nauczyciela nad przedmiotem badań (sytuacje/zachowania poddawane oglądowi), stanem własnej wiedzy dotyczącej przedmiotu badań, wyborem właściwego rodzaju, sposobu obserwacji i sposobu analizy pozyskanych danych oraz o umiejętnością interpretacji danych i wykorzystania wyników w pracy pedagogicznej²⁰.

W świetle wymogów MEN obserwacji pedagogicznej należy dokonać na przełomie października i listopada każdego roku szkolnego i po raz drugi – po upływie kilku miesięcy – w kwietniu. Mowa tu raczej o jej odnotowaniu i udokumentowaniu w specjalnie przygotowanych narzędziach – „kartach obserwacji rozwoju dziecka” (są podstawą weryfikacji pełnienia obowiązków przez nauczycieli), obserwowanie rozwoju dziecka dokonuje się bowiem na bieżąco, w ciągu całego roku. Wymóg ministerstwa nie ogranicza jednak działań nauczycieli w tym zakresie, mogą systematycznie prowadzić obserwację dziecka i regularnie dokumentować jego rozwój. Posługują się przy tym nie tylko narzędziami diagnostycznymi w postaci kart obserwacji. Niemniej porównanie poziomu rozwoju dziecka w różnych sferach, na podstawie wyników obserwacji (na przestrzeni kilku miesięcy), pozwoli przyjrzeć się dynamice tego rozwoju i być może, ułatwi rodzicom podjęcie decyzji dotyczącej rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole podstawowej²¹.

Przedmiotem codziennej obserwacji dziecka w grupie przedszkolnej w ujęciu M. Rościszewskiej-Woźniak mogą być:

- zachowania rutynowe, codzienne: potrzeby fizjologiczne, odżywianie, toaleta, a także okresy przejściowe – progi rozwojowe (rozstanie, adaptacja,

¹⁹ *Diagnoza przedszkolna*, materiały metodyczne Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2011, s. 22.

²⁰ M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, WSiP, Warszawa 1998, s. 29.

²¹ Zgodnie z wytycznymi reformy edukacji o wcześniejszym pójściu dziecka sześciolatniego do szkoły decydują rodzice w latach 2009–2011, natomiast od 1 września 2012 roku obowiązkiem szkolnym zostaną objęte wszystkie dzieci sześciolatnie.

- narodziny), zainteresowania dziecka, rodzaj i czas trwania podejmowanej aktywności, sposób korzystania z otoczenia edukacyjnego;
- kontakty z rówieśnikami: zachowanie wobec innych dzieci w grupie, komunikacja, stabilność relacji, status i pozycja w grupie, dowody rozwoju;
- zabawa – relacje z dorosłymi i dziećmi: wzorce zabaw fabularnych, ich zakres tematyczny, emocjonalny, komentarze i interakcje werbalne dziecka, czas i uczestnicy zabawy, działania symboliczne, użycie rekwizytów;
- kontakty dziecka z dorosłymi – częstotliwość, zakres zależności, ekspresja słowna, zachowanie w sytuacjach problemowych;
- rozwój poznawczy – rozwój myślenia, umiejętności odróżniania, dostrzeganie podobieństw i różnic, skutków i przyczyn, tworzenie analogii, orientacja w przestrzeni, klasyfikowanie, postrzeganie wzorców, zainteresowanie otoczeniem, spójność procesów umysłowych, reakcja na zmianę ustalonego porządku, rozumienie i przestrzeganie norm postępowania, przyjętych reguł, wiedza ogólna;
- rozwój językowy: humor, stopień rozumienia języka i przekazywanych treści, słownictwo, styl narracji, budowa zdań, dialekt/wymowa;
- rozwój ruchowy: koordynacja i samokontrola, stopień i czas opanowania umiejętności ruchowych, samodzielność, siła i odporność²².

W strategii diagnozowania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, często wykorzystywanymi technikami są również: rozmowa, wywiad, badania ankietowe, badanie dokumentów, analiza wytworów, próby eksperymentalne, studium przypadku. Od nauczyciela zależy, które z nich staną się pomocą w zdobywaniu wiedzy o dziecku. Ważne jest, aby dawały możliwość określenia pozytywnych czynników tkwiących w dziecku i otoczeniu, bez koncentracji na jego brakach i deficytach²³. Warto nadmienić, że tłem badań i opisu funkcjonowania i rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym jest zawsze grupa. W jej przestrzeni zachodzi możliwość ujawnienia, określenia i realizowania pewnych potrzeb, ona stwarza szansę wzajemnego uczenia się i poznawania.

Dokumentowanie rozwoju dziecka

Dokumentowanie to „proces słuchania, obserwowania, gromadzenia oraz wspólnego interpretowania doświadczeń związanych z procesem uczenia się oraz jego efektami”²⁴. Nadrzędnym celem dokumentacji rozwoju dziecka w przed-

²² M. Rościszewska-Woźniak, *Dobry start przedszkolaka...*, dz. cyt.

²³ E. Koźniewska, *Diagnoza od a do z, czyli od wyboru metody po plan wspierania*, „Doradca Dyrektora Przedszkola” 2009, nr 5, s. 43.

²⁴ M. Kwella, A. Maj, *Obserwacja i dokumentowanie procesu edukacyjnego z użyciem nowoczesnych technologii*, materiał niepublikowany, dostępny na stronie: www.praktykipzd.uni.lodz.pl, dostęp: 20.04.2011.

szkolu jest pogłębienie rozumienia procesu uczenia się oraz uczynienie go widocznym i czytelnym dla innych. Systematyczna rejestracja działań dziecka (czynności, zachowania, reakcje) w naturalnych warunkach, w kontekście zróżnicowanych zdarzeń edukacyjnych pozwala z jednej strony odnotować dynamikę jego rozwoju, z drugiej – lepiej dziecko poznać, zrozumieć, łatwiej z nim się komunikować oraz zaplanować kolejny szczebel jego wzrastania. Warto nadmienić, że dokumentacja tworzy też historię danego procesu edukacyjnego i instytucji przedszkola.

Dokumentowanie jest czynnością niezbędną, ale czasochłonną, toteż nauczyciel może włączyć w nie rodziców i dzieci. Zarówno rodzice, jak i dzieci są również adresatami dokumentacji; informacje w niej zawarte pokazują rodzicom dokładny obraz dziecka w danym czasie, natomiast dzieciom – pracę, wysiłek, osiągnięcia – własne oraz rówieśników.

Najczęściej stosowane przez nauczycieli przedszkoli w celu dokumentowania obserwacji, spostrzeżeń, uwag i opinii narzędzia badawcze to: arkusz obserwacji dziecka, dzienniczki/zeszyty obserwacji, nauczycielskie notatki, karty pracy dziecka, karta wywiadu z rodzicami, kwestionariusz ankiety dla rodziców. Narzędziami przydatnymi w procesie dokumentowania mogą się również stać sprzęt rejestrujący typu: aparat fotograficzny, kamera cyfrowa, dyktafon, komputer, kserokopiarka, skaner, a także portfolio – coraz bardziej popularne w otoczeniu edukacyjnym w Polsce²⁵.

Portfolio, w odróżnieniu od pozostałych wyszczególnionych narzędzi badawczych, jest rodzajem dokumentacji, w której tworzenie mogą się włączyć poza nauczycielem również dzieci. To teczka (segregator) służąca gromadzeniu prac i wytworów dziecka, a tym samym umożliwiająca rejestrowanie i prezentację jego dokonań, czynionych postępów, osiągnięć, umiejętności, zdolności, potrzeb. Główną funkcją portfolio nie jest ocena dziecka, lecz dokumentowanie indywidualnego rozwoju. W tym kontekście powinno ono być powiązane z programem wychowawczo-edukacyjnym placówki; nauczyciel wspólnie z dzieckiem określa cele i organizuje sytuacje umożliwiające ich stopniowe osiąganie²⁶. Ten rodzaj zbierania danych może być prowadzony systematycznie, przez cały etap edukacji przedszkolnej. Ważne jest, aby segregacja i wybór prac do portfolio odbywały się z udziałem dziecka i przy jego aprobacie. Według M. Rościszewskiej-Woźniak, do portfolio należy włączać te prace, które świadczą o przejściu przez dziecko pewnego etapu rozwoju. Powinny być podpisane, opatrzone datą i krótkim komentarzem nauczyciela, najlepiej – z punktu widzenia rozwoju językowego dziecka – jeśli zawierają odnotowane refleksje i uwagi autora²⁷.

²⁵ Tamże; M. Rościszewska-Woźniak, *Dobry start przedszkolaka...*, dz. cyt.; A. Lewandowska-Muller, *Metoda portfolio*, „Bliżej Przedszkola” 2010, nr 5, s. 48–49. Dokumentacja rozwoju dziecka zwana portfolio stosowana jest od lat w szkolnictwie amerykańskim, skandy-nawskim, niemieckim, angielskim i włoskim.

²⁶ A. Lewandowska-Muller, *Metoda portfolio*, dz. cyt.

²⁷ M. Rościszewska-Woźniak, *Dobry start przedszkolaka...*, dz. cyt.

Innymi sposobami gromadzenia wiedzy o dziecku i tworzenia dokumentacji mogą być, oprócz portfolio, fotografowanie, filmowanie (krótkich epizodów z udziałem dzieci, projektów, dłuższych doświadczeń edukacyjnych), transkrypcja rozmów i dyskusji dzieci, transkrypcja rozmów dorosłych (nauczycieli, wychowawców, rodziców)²⁸. Film czy fotografia, wykonywane podczas różnorodnych form aktywności dziecka w ciągu dnia, stanowią cenne źródło informacji o rozwoju dziecka, szczególnie wówczas, jeśli uda się zarejestrować zaciekawienie i skupienie dzieci, relacje z rówieśnikami, przejawy samodzielności w myśleniu i działaniu czy proces nauki. Materiały zgromadzone w portfolio, jak również inne narzędzia badawcze oraz wyniki badań są podstawą rozmów o dziecku z rodzicami lub opiekunami.

Dokumentacja rzeczywistości edukacyjnej ukierunkowana jest na pozyskanie wiedzy o dziecku, a także na zrozumienie istoty procesu uczenia się przez ukazanie jego wieloaspektowości. Stanowi również narzędzie w szeroko pojmowanym rozwoju zawodowym nauczyciela. Dokumentowanie nie kończy się wraz z wykonaniem karty obserwacji dziecka, arkusza ankiety, zdjęcia, filmu czy notatki; wymaga zatrzymania i zastanowienia się nad zgromadzonym materiałem, bowiem

[...] analizowanie i interpretowanie dokumentacji ułatwia nauczycielowi weryfikację hipotez, a tym samym umożliwia pozostawanie blisko potrzeb i zainteresowań dziecka, pozwala zaplanować kolejne kroki w procesie uczenia się²⁹.

Znaczenie i sens diagnozy przedszkolnej

Diagnozowanie osiągnięć rozwojowych i aktywności edukacyjnej dzieci jest istotnym elementem w pracy pedagogicznej nauczyciela. Analiza i ocena rozwoju towarzyszą dziecku w całym procesie edukacji przedszkolnej, ale na zakończenie tego etapu nauczyciele zobowiązani są do oceny stopnia dojrzałości w kontekście podjęcia przez dziecko nauki w szkole. Celem diagnozy przedszkolnej, jak wynika z dokumentów programowych, jest obok gromadzenia informacji wspieranie dzieci napotyających trudności przez opracowanie „indywidualnego programu wspomagania i korygowania rozwoju dziecka, który będzie realizowany w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej”³⁰. Właściwe działanie nauczyciela po dokonaniu diagnozy oznacza przede wszystkim dobór odpowiedniej strategii wychowawczej i systematyczną pracę z dzieckiem. Warto

²⁸ M. Kwella, A. Maj, *Obserwacja i dokumentowanie...*, dz. cyt.

²⁹ Tamże.

³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej..., dz. cyt.; A. Zabielska, *Diagnoza pedagogiczna i ocena gotowości szkolnej*, „Monitor Prawny Dyrektora” 2011, nr 3, s. 9.

nadmienić, że odpowiednie wsparcie w postaci zindywidualizowanej pracy nauczycieli powinny otrzymać zarówno dzieci mające trudności, jak i przejawiające określone predyspozycje, umiejętności, zdolności.

Diagnoza dojrzałości przedszkolnej ma pomóc również rodzicom w poznaniu stanu gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole; założeniem jest współpraca w relacjach przedszkole – dom w zakresie wspierania rozwoju dziecka oraz w podejmowaniu decyzji o ewentualnym odroczeniu dziecku obowiązku szkolnego. Przeprowadzenia przez specjalistów (pedagog, logopeda) pogłębionej diagnozy wymagają dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Diagnoza przedszkolna, rozumiana jako rozpoznanie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, oznacza rozpoznanie poziomu jego rozwoju we wszystkich sferach: emocjonalno-społecznej, intelektualnej, fizycznej, oraz prognozowanie, czy będąc na danym etapie rozwojowym, dziecko sprosta wymogom szkolnym. Niektóre dzieci dość łatwo przystosowują się do wymagań nowego środowiska, dla innych pójście do szkoły wiąże się z wieloma trudnościami, a wszystkie stają przed zwiększonym wysiłkiem adaptacyjnym, wymagającym przystosowania się do innego trybu życia i nowej roli.

Rozwój dzieci odbywa się dynamicznie i przebiega wielotorowo. Jak podkreślają A. Brzezińska i R. Kaczan, dziecko ciągle staje przed kolejnymi nowymi wyzwaniami, które

[...] o tyle są „nowe”, o ile przekraczają jego aktualne możliwości poradzenia sobie z nimi. Korzystając z pomocy (wsparcia) otoczenia oraz z uprzednio opanowanych kompetencji, podejmuje te nowe zadania i w efekcie pomyślnego poradzenia sobie z nimi nabywa kolejne nowe kompetencje, czyli rozwija się³¹.

Według M. Rościszewskiej-Woźniak, najważniejszymi cechami dziecka, warunkującymi dobry start w edukację szkolną, są: samodzielność, wytrwałość, odporność emocjonalna; umiejętności społeczne i komunikacyjne; ciekawość i aktywna postawa wobec nowych doświadczeń; umiejętność rozwiązywania problemów; pewność siebie, poczucie własnej wartości oraz gotowość dziecka do respektowania ustalonych zasad i reguł³². Kompetencje te rozwijają się przez całe życie, ale ich podwaliny kształtują się w okresie dzieciństwa, przede wszystkim w środowisku przedszkola. Planując i prowadząc diagnozę w kierunku gotowości edukacyjnej, nauczyciel przedszkola powinien pamiętać o funkcjonowaniu dziecka w szerokim kontekście społecznym, mającym walor stymulujący i wyhamowujący naturalny jego rozwój.

³¹ A.I. Brzezińska, R. Kaczan, *Wychowanie do samodzielności: kluczowy czynnik sukcesu zawodowego osób z ograniczeniem sprawności*, Wyd. SWPS „Academica”, EFS, Warszawa 2008, s. 13; zob. też: A. Kienig, *Początek nauki w szkole – przejście rozwojowe i edukacyjne. Przegląd nadań*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” 2009, nr 3, s. 91.

³² M. Rościszewska-Woźniak, *Dobry start przedszkolaka...*, dz. cyt., s. 22.

W procesie diagnozy przedszkolnej zasadniczo uczestniczą dwa podmioty: dziecko i nauczyciel, jednak odpowiedzialność za organizację i przebieg tego procesu spoczywa na osobie nauczyciela. Nie jest to zadanie łatwe, wymaga bowiem od nauczyciela całościowego poznania dziecka, rozpoznawania różnych subtelności w jego postawach, zachowaniach, płaszczyznach aktywności, znajomości specyfiki osobowości dziecka oraz namysłu, w jakim kierunku dana dyspozycja rozwojowa ma szansę się rozwinąć. Jak zauważają E. Jarosz i E. Wysocka, czynność diagnozowania determinują z jednej strony cechy osobowe i kompetencje nauczyciela diagnosty (wiek, wykształcenie, wiedza, doświadczenie), z drugiej – czynniki przedmiotowe dotyczące zebranego materiału diagnostycznego³³. Poznawczo-decyzyjny charakter dokonywanej diagnozy wymaga od nauczyciela odpowiedzialności – powinien on, według autorek, posiadać określone dyspozycje podstawowe, warunkujące prawidłowy przebieg rozpoznania. Wśród nich można wymienić takie, jak:

- wiedza merytoryczna o procesach myślenia, pamięci, emocjach, rozwiązywaniu problemów, mechanizmach społecznego funkcjonowania dziecka w podstawowych środowiskach wychowawczych: rodzinie, przedszkolu, grupie rówieśniczej;
- zdolność do wykorzystania tejże wiedzy;
- podstawowa umiejętność obserwowania i prowadzenia rozmowy (z dzieckiem i dorosłym), co pozwala na nawiązanie relacji i warunkuje pozyskanie potrzebnych informacji;
- określone sprawności techniczne – właściwy dobór metod, technik i narzędzi oraz umiejętność posługiwania się nimi³⁴.

Diagnoza przedszkolna stanowi podstawę opracowania indywidualnych programów wspomaganie i korygowania rozwoju dziecka. Wiedza nauczyciela o dziecku: jego możliwościach, potrzebach, zainteresowaniach i predyspozycjach pozwala na prawidłowe skonstruowanie dokumentu, który może ulegać modyfikacji w zależności od stopnia dziecięcego rozwoju. Diagnoza nie kończy się bowiem w momencie jej postawienia, ale weryfikowana jest podczas całego procesu edukacyjnego.

W rozważaniach o diagnozie przedszkolnej, jak pisze E. Koźniewska, nie może zabraknąć refleksji nad jej podstawowym celem, jakim jest dobro dziecka. Troska o nie wyraża się we wrażliwości nauczyciela na potrzeby dziecka, w szacunku i podmiotowym traktowaniu, unikaniu „etykietek”, stereotypowych sądów i ujemnych ocen rodziny dziecka³⁵.

Reasumując, do uzyskania pozytywnych rezultatów w pracy pedagogicznej z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz właściwego przygotowania ich do kolej-

³³ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna...*, dz. cyt., s. 29.

³⁴ Tamże, s. 29–30.

³⁵ E. Koźniewska, *Diagnoza od a do z...*, dz. cyt., s. 44.

nego szczebla edukacyjnego niezbędne jest systematyczne poznawanie każdego dziecka. Prawidłowo przeprowadzone na etapie edukacji przedszkolnej obserwacja i diagnoza niewątpliwie wymagają od nauczyciela szerokich umiejętności i kompetencji, ale jednocześnie wzbogacają wiedzę o dziecku oraz umożliwiają prognozowanie postępu i dostosowanie optymalnych działań wychowawczych do potrzeb rozwojowych podopiecznego.

Summary

Pre-school diagnosis as an essence of learning about a child in the education process

The strategy of diagnosing development of pre-school age children often includes the following techniques: observation, conversation, interview, survey, examination of documents, analysis of works, experiments, and case study. It depends on a teacher which tools will help him to gain knowledge about children. It is important that they make it possible to determine positive factors present in a child and its environment with no focus on a child's shortages and deficiencies. It should be underlined that the background for the examination and description of a pre-school child's functioning and development is always formed by a group. In a group, it is possible to reveal, determine, and satisfy certain needs. It is the group that gives the opportunity to learn from one another and learn together.

Rozwijanie zdolności dziecka w wieku przedszkolnym

Poszukiwania aktywizujących metod i technik pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz wieloletnie doświadczenia zawodowe związane z pracą w przedszkolu uświadomiły mi, że rozwijanie twórczości u dzieci i młodzieży w programach szkolnych i przedszkolnych popularyzowane jest przede wszystkim w formie teoretycznej, w postaci haseł wychowawczych, często bez pokrycia w praktyce. Przyczyną takiej sytuacji jest utrzymująca się nadal przewaga tradycyjnych metod dydaktycznych, pomijających często rozwój ważnych psychicznych procesów poznawczych (między innymi percepcji polisensorycznej, wyobraźni, myślenia przyczynowo-skutkowego, pytajnego, dywergencyjnego) i emocjonalno-motywacyjnych dzieci (między innymi ekspresji werbalnej, zaangażowania oraz samodzielności w generowaniu i podejmowaniu problemów).

Napotkane przeze mnie bariery w uzyskaniu informacji na temat skutecznych technik i rozwiązań metodycznych ułatwiających nauczycielowi wczesnej edukacji stymulowanie zdolności dziecka na poziomie edukacji przedszkolnej stały się zasadniczym powodem samodzielnego konstruowania przeze mnie narzędzi dydaktycznych i diagnostycznych, wdrażania ich w praktykę przedszkolną podczas codziennych zajęć z dziećmi oraz systematycznego dokonywania oceny skuteczności skonstruowanych środków dydaktycznych i narzędzi badawczych.

Działania moje zbiegły się w pewnym momencie z ogólnopolskimi badaniami dojrzałości szkolnej sześciolatków pod nazwą „Dziecko sześciolatek u progu nauki szkolnej”, przeprowadzonymi w 2006 roku pod patronatem MEN przez zespół badawczy z Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach¹. Wyniki badań wskazały, że przy rozwijaniu sprawności intelektualnych dzieci nauczyciele przedszkoli mniejszą uwagę zwracają na rozwijanie umiejętności rozumienia czytanego tekstu, rozumowania i logicznego myślenia na podstawie obrazków i historyjek

¹ Raporty z przeprowadzonych badań na terenie poszczególnych województw zamieszczono na stronie internetowej: <http://6latki.radosnaoferta.pl/index.php/Strony/Pokaz/WynikiBadan>, dostęp: 17.07.2011.

obrazkowych. Badania tego typu przeprowadzono po raz pierwszy w latach 70., a kolejne w latach 90. ubiegłego wieku². Wyniki wszystkich trzech badań były podobne pod względem poziomu umiejętności dzieci w zakresie rozwiązywania zadań wymagających zdolności analizy i syntezy, rozumowania i myślenia przyczynowo-skutkowego. Zatem od wielu lat niewiele się zmieniło w pobudzaniu i rozwijaniu myślenia przedszkolaków – poziom tych umiejętności jest zbyt niski w stosunku do potencjału rozwojowego dziecka.

Biorąc pod uwagę, że jednym z celów współczesnej pedagogiki opartej na holizmie, humanizmie, egzystencjalizmie oraz konstruktywizmie³ jest wszechstronny i optymalny rozwój jednostki, czyli ciągłe jej doskonalenie się w wyniku własnej aktywności, należałoby się bliżej przyjrzeć warunkom pobudzania i rozwijania różnych zdolności dziecka na poziomie edukacji przedszkolnej.

Znaczenie edukacji przedszkolnej dla rozwoju jednostki

Wszechstronny i harmonijny rozwój jednostki następuje tylko w bezpośrednim kontakcie z poznawaną rzeczywistością, w toku praktycznego działania z wykorzystaniem metod problemowych i technik rozwijających różne rodzaje, operacje i struktury myślenia⁴, przy wszechstronnym poznawaniu rzeczy, zjawisk i ludzi oraz jednoczesnym rozwijaniu własnych zdolności i zainteresowań, doskonaleniu posiadanych umiejętności⁵.

Wielu pedagogów i psychologów wpisało swoje koncepcje dotyczące rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym w klasykę i podstawę pedagogiki przedszkolnej, między innymi:

- L.S. Wygotski w teorii o sytuacjach sprzyjających uczeniu się i „strefie najbliższego rozwoju” dał podstawy teoretyczne do stymulacji rozwoju procesów psychicznych oraz lepszego zrozumienia procesu uwewnętrznienia (internalizacji) pojęć przez aktywność własną jednostki i stymulację zewnętrzną środowiska⁶;
- J.S. Bruner wskazał na potrzebę przetwarzania zdobytych przez dziecko informacji, posługiwania się nimi przy ocenie i kontrolowaniu własnych po-

² B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Żak, Warszawa 2003, s. 21–23.

³ Zob. publikacje dotyczące tendencji zmian i kierunków we współczesnej filozofii i pedagogice J.-P. Sartre’a, G. Marcela, E. Fromma, A.M. Masłowa, C.R. Rogersa.

⁴ N.N. Poddjakow, *Myślenie przedszkolaka*, tłum. Maria Kielar, WSiP, Warszawa 1983; E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, SWPS, PWN, Warszawa 2006.

⁵ J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Wyd. UG, Gdańsk 1997.

⁶ L.S. Wygotski, *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym* [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1971.

myśłów w różnych obszarach uczenia się, czyli na potrzebę uczenia się przez eksplorację i bezpośredni kontakt z rzeczywistością⁷;

- J. Piaget sformułował podstawy operacyjnej koncepcji inteligencji oraz teorii rozwoju poznawczego dziecka dzięki prowadzeniu badań empirycznych w obszarze rozwiązywania przez dziecko problemów logiczno-matematycznych, asymilacji i akomodacji wiedzy, pojęć i doświadczeń oraz znaczenia tych procesów dla zmian rozwojowych w myśleniu dziecka⁸;
- N.N. Poddjakow dowiódł skuteczności doświadczenia percepcyjnego i oddziaływania dydaktycznego w kształtowaniu wyobraźniowego myślenia u dzieci przy uwzględnieniu zasad interioryzacji: najpierw zachęcanie dzieci do systematycznej obserwacji realnych przedmiotów poddawanych różnym manipulacjom, pokazywanie dziecku kolejnych, stopniowych zmian, a następnie zastępowanie przedmiotów rysunkami i wyobrażeniami, a działań zewnętrznych – operacjami umysłowymi⁹.

W wielu krajach europejskich oraz na innych kontynentach zauważa się doniosłość dzieciństwa dla rozwoju człowieka, stąd edukacja przedszkolna jest tam ważnym elementem kształcenia, traktowanym na równi z edukacją na wyższych poziomach kształcenia¹⁰. Cele wychowania i edukacji stanowią spójną całość, co wspiera rozwój jednostki w ciągu jej całej kariery edukacyjnej. Dlatego priorytetami edukacji przedszkolnej w wielu krajach europejskich są następujące zadania:

- przyczynianie się do harmonijnego rozwoju dziecięcej osobowości i kreatywności,
- pomoc dziecku w osiąganiu samodzielności i niezależności,
- rozwijanie indywidualnych zdolności.

Poza tym w poszczególnych państwach podkreślane są inne zadania wobec dzieci w wieku przedszkolnym, na przykład w:

- **Belgii**: rozwijanie biegłości intelektualnej, ekspresji i komunikacji;
- **Danii**: wdrażanie do zabawy i współpracy z innymi dziećmi;
- **Grecji**: wprowadzanie dziecka w świat wartości, pielęgnowanie umysłowego i estetycznego rozwoju w klimacie wolności, bezpieczeństwa i warunków stymulujących;
- **Hiszpanii**: pielęgnowanie indywidualności oraz wdrażanie do uczestnictwa w grupie, wdrażanie do rozumienia środowiska przyrodniczego i społecznego;

⁷ J. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, tłum. B. Mroziak, PWN, Warszawa 1978.

⁸ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1966.

⁹ N.N. Poddjakow, *Myślenie przedszkolaka*, dz. cyt.

¹⁰ Według mnie brakuje opracowań ogólnoswiatowych w obszarze priorytetów edukacyjnych i podstawowych treści realizowanych w przedszkolach w poszczególnych krajach – badania takie są długotrwałe, a modyfikacje długofalowe i przebiegają na przestrzeni wielu lat. Stąd przy analizie celów i treści programowych posłużę się dostępnymi publikacjami z lat 90., informacjami dostępnymi na stronach internetowych oraz wybranymi artykułami z czasopisma „Wychowanie w Przedszkolu”.

- **Portugalii:** ścisła współpraca z rodziną, ochrona zdrowia, niwelowanie deficytów rozwojowych¹¹;
- **Francji:** rozwój wszechstronnej aktywności dziecka, umiejętności twórczych, promowanie komunikacji oraz słownej i pisemnej ekspresji, rozwijanie osobowości i maksymalnych możliwości dziecka, wyrównywanie szans edukacyjnych i transmisja wiedzy i kultury; zwrócenie uwagi na problem niepowodzeń dziecka – są one niepowodzeniami w takim samym stopniu rodziców jak nauczycieli¹²;
- **Wielkiej Brytanii:** nauka języka, obserwacja otaczającego świata, rozróżnianie zachodzących w nim zmian, rozwój postaw moralnych i społecznych, rozwój dziecięcej wrażliwości¹³;
- **Niemczech:** uczenie dziecka życia w społeczeństwie i grupie przedszkolnej w toku zabawy, przyswajanie podstawowych zasad higieny i regularnego trybu życia, tworzenie warunków do efektywnej edukacji integracyjnej, dbanie o rozwój zarówno fizyczny, jak i intelektualny dzieci oraz sukcesywnie przygotowywanie do wdrożenia dziecka w zbliżające się obowiązki szkolne z uwzględnieniem możliwości przekazywania własnych wartości przez poszczególne społeczności¹⁴.

Choć w Europie nie ma konieczności ujednolicania systemów edukacyjnych i treści programowych, choć każde z państw członkowskich UE ma prawo decydować o priorytetowych celach i zadaniach, wynikających z własnej kultury, tradycji, potrzeb, systemu wartości, to jednak zaznacza się wyraźnie we wszystkich wymienionych państwach zwrot ku podmiotowemu traktowaniu dziecka i ku edukacji rozwojowej, a szeroko pojęty rozwój obejmuje takie obszary, jak: komunikacja, ekspresja, kreatywność, myślenie, samodzielność, umiejętność zabawy i pracy, eksploracja. Rola dorosłych polega na organizacji warunków do zabawy i zajęć dla dzieci oraz na angażowaniu się w zajęcia dzieci w sposób zachęcający je do uczenia się poznawczego i kulturowego, czyli na wspieraniu i ukierunkowywaniu dzieci w rozwoju społecznym i umysłowym¹⁵. Poza tym w istniejących programach wczesnej edukacji określono cele społeczne, eksponujące aktywną współpracę i integrację z innymi, respektowanie podstawowych zasad równości, podkreślanie znaczenia rozwoju jednostki z jej prawem do samodzielności, włas-

¹¹ Raport *Structures of the Educations and initial training systems in the European Union*, European Commission, Luxembourg 1995.

¹² A. Rurka, *Twoje niepowodzenia mnie interesują. O przeciwdziałaniu niepowodzeniom szkolnym we Francji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 10.

¹³ B. Jasiuk, *Wrażenia z przedszkola w Londynie*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 3.

¹⁴ Informacje pochodzą z artykułu zamieszczonego na stronie internetowej Międzynarodowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP: <http://www.omep.org.pl/artykuy/na-wiecie>, dostęp: 17.07.2011.

¹⁵ EACEA, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, tłum. z j. ang. E. Kolanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

nej odrębności i niepowtarzalności. Niektóre kraje członkowskie – zwłaszcza te bardziej rozwinięte pod względem ekonomicznym – w swoich programach ukierunkowują proces wychowania także na takie cechy, jak: tolerancja, odpowiedzialność i gotowość świadczenia usług wobec innych, bardziej potrzebujących. Natomiast aktualizacja treści programowych na poziomie wczesnej edukacji zmierza w kierunku szeroko rozumianego wychowania zdrowotnego i ekologicznego – przez rozwijanie świadomości znaczenia zdrowia i nawyku dbania o nie, w powiązaniu z ochroną środowiska¹⁶.

Podobną tendencję można zaobserwować w edukacji przedszkolnej poza Europą, np. w Libanie główny nacisk kładzie się na rozwój umysłowy: naukę matematyki, języka arabskiego oraz angielskiego lub/i francuskiego (lekcje prywatne), rozwój umiejętności obserwacji otaczającego świata, postaw społecznych, umiejętności posługiwania się komputerem. W przedszkolach libańskich prowadzone są także zajęcia z zakresu wychowania estetycznego: muzyki, rytmiki i plastyki. Istotną rolę w rozwoju duchowym dziecka pełnią tam opowiadki umoralniające prezentowane w przedszkolu każdego dnia¹⁷.

Z kolei w Japonii duże znaczenie przypisuje się wychowaniu grupowemu, które oparte jest na stymulowaniu rozwoju dzieci w kontekście jednostkowym i grupowym przy zastosowaniu metody dialogu i przestrzegania norm życia grupowego. Ponadto japońskie ministerstwo oświaty sformułowało kilka zadań, które powinny być przestrzegane przez nauczyciela przedszkola:

- nie uczyć, a żyć z dzieckiem; w procesie wychowania wykorzystać naturalne warunki i sytuacje życia codziennego oraz być wzorem i przykładem społecznego i moralnego zachowania;
- kształcić określone jakościowo normy, prowadzące do wychowania dobrego, zdyscyplinowanego i pracowitego obywatela Japonii;
- uświadamiać dzieciom w twórczym procesie nauczania obecność i interesy innych członków społeczności i ich wzajemne zależności;
- przyjąć jako kryterium efektywności nie rezultat i jakość pracy poszczególnych dzieci, lecz całej grupy, ponieważ konieczne jest uświadomienie każdemu jego roli, jaką spełnia w społeczności;
- przyuczać dzieci do rozwiązywania trudnych problemów grupy, a także swoich indywidualnych, a więc uczyć samodzielności i umiejętności pokonywania trudności¹⁸.

W rozwiązaniu **chińskim** przyjęto nieco inną koncepcję – zajęcia w przedszkolu prowadzone są metodą codziennych gier intelektualnych i sportowych.

¹⁶ K. Kamińska, *Edukacja początkowa w krajach Unii Europejskiej*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2.

¹⁷ E. Tytke, *Przedszkole w Bejrucie*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 1.

¹⁸ Informacje pochodzą z artykułu zamieszczonego na stronie internetowej Międzynarodowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP: <http://www.omep.org.pl/ze-wiata/28-wychowanie-przedszkolne-w-wybranych-krajach-azji.html>, dostęp: 17.07.2011.

Wykorzystuje się również ukierunkowaną obserwację i wdraża dzieci do współdziałania między sobą¹⁹.

Natomiast w USA podstawowym celem przedszkoli, zarówno państwowych, jak i prywatnych, jest przygotowanie dziecka do życia przez kształtowanie nawyków samodzielnego pokonywania przeszkód, stawianie czoła trudnościom, rozwiązywanie problemów praktycznych. Dzięki opanowaniu tych umiejętności dziecko bezkonfliktowo i bezstresowo może się włączyć do lokalnych grup społecznych. Na wysoką jakość amerykańskich przedszkoli wpływ mają zarówno warunki materialne (dobre warunki lokalowe, wyposażenie i otoczenie przedszkola, sprzęt i zabawki o różnorodnym zastosowaniu, stymulujące pamięć i tok myślenia), wymagania wobec nauczycieli, jak i stosowane metody pracy z małym dzieckiem – bliskie metodzie M. Montessori oraz oparte na badaniach empirycznych współczesnych psychologów²⁰.

Ogólną tendencję w edukacji przedszkolnej na świecie stanowią zatem optymalne wspieranie i rozwijanie wszechstronnego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym w sposób zabawowy, w bezpośrednim kontakcie z poznawaną rzeczywistością, w toku praktycznego działania jednostki w grupie rówieśniczej z wykorzystaniem metod problemowych i technik rozwijających różne rodzaje, operacje i struktury myślenia przy jednoczesnym rozwijaniu jej zdolności, zainteresowań i doskonaleniu posiadanych umiejętności.

Koncepcje zdolności

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele różnorodnych koncepcji zdolności, pojawiły się także nowe synonimy tego pojęcia. Zdolności określa się jako: **predyspozycje** (podatność i skłonność do uzyskiwania osiągnięć w danej dziedzinie lub czynności), **kompetencje** nabywane w toku uczenia się, **możliwości intelektualne** (lub inne niż intelektualne) ujawniające się w obiektywnych i subiektywnych osiągnięciach jednostki, rozwijane w sprzyjających warunkach, czy **uzdolnienia** (wybitne zdolności) w danej dziedzinie aktywności, których wskaźnikiem są osiągnięcia, sukces i mistrzostwo²¹.

¹⁹ <http://www.omep.org.pl/ze-wiata/28-wychowanie-przedszkolne-w-wybranych-krajach-azji.html>, dostęp: 17.07.2011.

²⁰ M. Ziółkowska-Sobecka, *O przedszkolach w USA i gdzie indziej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 5.

²¹ Zob. np.: M. Partyka (red.), *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000; R. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, tłum. E. Czerniawska, A. Matczak, WSiP, Warszawa 2001; E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, GWP, Gdańsk 2003; W. Ligęza, *Model rozwijania kompetencji kreatywnej u dzieci od 3 roku życia* [w:] K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości*, Impuls, Kraków 2003; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcze zdolności potencjalne i realizacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym: analiza różnic indywidualnych* [w:] W. Limont, K. Nielek-

Zarówno zdolności rozumiane jako wrodzone predyspozycje, kompetencje czy jako możliwości oraz talent mogą mieć charakter indywidualny i różny dla każdej jednostki, a także być zależne są od warunków środowiska społeczno-kulturowego. Maksymalny rozwój zdolności (predyspozycji, kompetencji lub możliwości) i uzyskanie optymalnych osiągnięć przez jednostkę możliwe są tylko wtedy, gdy wszystkie istotne wskaźniki zdolności spleatają się w korzystny pod każdym względem kompleks. Szczególnie przydatne są stymulowanie poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych zdolności jednostki w kierunku uzyskiwania przez nią twórczych rezultatów własnych działań²² oraz konstruowanie programów przyspieszających, wzbogacających i poszerzających doświadczenia uczniów.

Zwraca się także uwagę, że same zdolności intelektualne nie wystarczą, by jednostka mogła osiągać wysokie i pożyteczne rezultaty swojej działalności. Dla optymalnych i użytecznych wytworów powstających w wyniku aktywności zdolnej jednostki niezbędne są także jej mądrość życiowa, umiejętności i zrównoważone połączenie inteligencji, twórczości i mądrości, motywacja i siła wewnętrzna oraz wysokiej klasy eksperci, którzy funkcjonują w otoczeniu zdolnych jako modele do naśladowania lub mentorzy wspierający ich w ich dziedzinie działalności²³.

Zdolności dziecka w wieku przedszkolnym²⁴

Według wielu pedagogów i psychologów wiek przedszkolny jest okresem najbardziej dynamicznym w życiu każdego człowieka. Dziecko przychodzi na świat bogato wyposażone. Ma wrodzoną potrzebę poznawania świata i odkrywa go z wielką odwagą. Jest spontaniczne, radosne i cieszy się zarówno efektem swoich działań, jak i procesem odkrywania. Cechują je bogata wyobraźnia, zdolność do fantazjowania, umiejętność improwizowania, niezwykła pomysłowość i duża produktywność ekspresji.

Charakterystycznymi właściwościami rozwojowymi dziecka w wieku przedszkolnym są egocentryzm, synkretyzm spostrzegania i działania, realizm, animizm,

-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. II: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Impuls, Kraków 2006; W. Limont, *Kształcenie uczniów zdolnych [w:] Materiały konferencyjne z ogólnopolskiej konferencji „Nauczyciel w procesie rozwoju zdolności i talentów uczniów”*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.

²² K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich [w:] K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości*, dz. cyt., s. 83.*

²³ Zob. A. Góralski, *Twórczość jako dążenie do mistrzostwa [w:] E. Dombrowska, A. Niedźwiecka (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Impuls, Kraków 2003.*

²⁴ Informacje w tym podrozdziale są skrótem obszerniejszego opisu kompetencji i umiejętności dzieci w starszym wieku przedszkolnym, jakiego dokonałam w publikacji *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, która ukazała się nakładem wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego.

myślenie przedoperacyjne i początki myślenia opartego na operacjach konkretnych²⁵.

Z moich osobistych obserwacji pedagogicznych wynika, że dziecko w wieku przedszkolnym przejawia żywe zainteresowanie otaczającym światem, chłonie z zaciekawieniem informacje o bliższym i dalszym otoczeniu oraz niestrudzenie dąży do poznania konkretnych właściwości przedmiotów. Przedszkolak spostrzega otaczającą rzeczywistość w sposób bardziej uporządkowany i zorganizowany, potrafi formułować oraz uzasadniać własne pragnienia i dążenia związane z eksploracją otaczającej rzeczywistości. Jest on zdolny do dłuższej trwającego wysiłku i skupienia uwagi dowolnej na tym, czym się zajmuje, wydłuża się czas trwania rozmaitych jego czynności (stopień koncentracji uwagi i umiejętności skupiania uwagi dowolnej zależy w dużej mierze od indywidualnych cech dziecka oraz jego motywacji), jednak układ nerwowy jest wciąż podatny na zmęczenie.

Dziecko w wieku przedszkolnym, rozwiązując zadania, potrafi się posługiwać wyobraźnią dowolną, kierowaną i twórczą – nie tylko kopiuje, imituje to, co tkwi w jego doświadczeniach sensorycznych i społecznych, lecz także twórczo przekształca materiał, jaki otrzymuje do dyspozycji od otoczenia. Umożliwiają mu to bogata wyobraźnia, zdolność do fantazjowania, umiejętność improwizowania, niezwykła pomysłowość i duża produktywność wyrażania fantazji, marzeń i pragnień werbalnie i w innych formach dziecięcej ekspresji, jeżeli ma stworzone ku temu warunki.

Dzięki eksploracji i aktywności własnej przedszkolak wzbogaca intensywnie własny zasób słownictwa i wytwarza załączkowe pojęcia – słowo włącza się w spostrzeżenia i wyobrażenia, co wzbogaca je i sprawia, że są dokładniejsze. Jest on także zainteresowany zadaniami proponowanymi przez otaczających dorosłych, także zadaniami wymagającymi twórczego rozwiązania problemu i potrafi generować projekty oraz pomysły rozwiązania problemów otwartych. Jednak w tego typu aktywności potrzebuje on zainteresowania otoczenia dla własnej działalności – gdy może się podzielić swoimi pomysłami z rówieśnikami i otaczającymi dorosłymi, zwiększa swoją aktywność na terenie grupy, tym bardziej w sytuacji komfortu psychicznego, gdy nie jest oceniany.

Spostrzeżenia te znalazły uzasadnienie w literaturze przedmiotu, ponieważ psychologowie i pedagodzy podkreślają różnorodne wartości okresu dzieciństwa, na przykład potrzebę czynnego poznawania świata, ciekawość dziecka przejawiającą się zadawaniem pytań, myślenie konkretno-obrazowe wspomagające orien-

²⁵ Por. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2001; A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Żak, Warszawa 2003; R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch i in., WSiP, Warszawa 2004; B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2004; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, WN PWN, Warszawa 2005.

tację dziecka w otoczeniu, rozwój ekspresji werbalnej, plastycznej i ruchowej. Wartości te są podstawą rozwoju aktywności dziecka, a aktywność, szczególnie o charakterze zabawowym, jest warunkiem i drogą rozwoju (uczenia się i zdobywania doświadczeń), drogą poznawania i przekształcania świata, rozwiązywania problemów zintegrowanych z potrzebami dziecka²⁶.

Psycholodzy rozwojowi postrzegają dziecko jako jednostkę autonomiczną, aktywną, kreatywną i kompetentną²⁷, także jako jednostkę wszechstronnie uzdolnioną, z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, z zadatkami na rozwijanie wielkiej twórczości oraz dużym talentem społecznym – jeśli stworzy się dziecku możliwości maksymalnego²⁸ lub optymalnego²⁹ rozwoju.

Okres przedszkolny, ze względu na bogaty rozwój sfery wraźniowej i emocjonalnej, szczególnie sprzyja spontanicznemu pojawieniu się u dzieci zdolności artystycznych, zwłaszcza plastycznych i muzycznych, a także uzdolnień twórczych, aktorskich, matematycznych, przywódczych, sportowych, technicznych, czasami pisarskich i naukowych³⁰.

Natomiast o intelektualnych uzdolnieniach dziecka mogą świadczyć następujące oznaki: ciekawość poznawcza, spostrzegawczość, zainteresowania, bogate słownictwo, wczesne czytanie i czytanie ze zrozumieniem, bogata wyobraźnia, koncentracja i wytrwałość, samokrytycyzm, żwawość intelektualna i dojrzałość w rozmowie³¹. Dodatkowo w sytuacjach codziennych dzieci z pobudzoną kreatywnością wymyślają opowiadania lub przewidywania o przyszłości, posiadają znaczną wiedzę w jakiejś dziedzinie, zadają liczne pytania, wykazują się wrażliwością przy przeżywaniu zdarzeń, filmów, bajek i czerpią radość z samej możli-

²⁶ Zob. A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, WN PWN, Warszawa 1998; A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, dz. cyt.; R. Fisher, *Lepszy start. Zapewnij swemu dziecku lepszy start*, tłum. J. Kubiak, Rebis, Poznań 2002; J. Uszyńska-Jarmoc, *Metody wspierania aktywności edukacyjnej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 9; M. Kielar-Turska, *Zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 3; tejże, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, WN PWN, Warszawa 2005; H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Wyd. UJ, Kraków 2006; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WN AP, Kraków 2006.

²⁷ M. Kielar-Turska, *Zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa*, dz. cyt.

²⁸ D. Lewis, *Jak wychowywać zdolne dziecko*, tłum. K. Górską-Łazarz, PZWL, Warszawa 1998; R. Fisher, *Lepszy start. Zapewnij swemu dziecku lepszy start*, dz. cyt.

²⁹ Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. I, tłum. J. Radzicki i in., PWN, Warszawa 1988, s. 266; A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju...*, dz. cyt., s. 260.

³⁰ Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003; B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności i talentu dziecka. Wspierająca funkcja rodziców* Wyd. Barbara i Aleksander Przybyłowski, Kraków 2000; R. Fisher, *Lepszy start. Zapewnij swemu dziecku lepszy start*, dz. cyt.

³¹ E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, dz. cyt., s. 167–168.

wości działania³². W aktywności tego typu dziecko przejawia tendencje do myślenia animistycznego, często wyobraża sobie fikcyjnych towarzyszy³³.

Według pedagogów twórczości przejawami zdolności w obszarze twórczości i aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym są: łatwość i szybkość uczenia się, bogata wyobraźnia, myślenie animistyczne, zdolność do personifikacji, marzeń na jawie, formy zabawy tematycznej i umysłowej, którą określa się pojęciem fantazjowania, niewinne kłamstwa i posiadanie fikcyjnych przyjaciół, czyli zmyślanie mające związek z rozwojem fantazji, humor dziecięcy, czyli zdolność dostrzegania i wytwarzania sytuacji komicznych, a także opowiadania, które początkowo są odtwórcze, potem stają się bardziej twórcze, zabawy konstrukcyjne i ekspresja plastyczna³⁴.

Inni autorzy przejawy potencjału twórczego dziecka widzą w następujących obserwowalnych zachowaniach dziecka: w zamiłowaniu do wymyślenia różnorodnych pomysłów, zmieniania znaczenia przedmiotów, osób, zdarzeń, w wykraczaniu dzięki mowie poza realizm i otaczającą rzeczywistość, w zaangażowaniu w zabawę aż do zapomnienia, aż do protestów w przypadku prób ingerowania w zabawę przez dorosłych, w wyrażaniu silnych emocji podczas zabawy, w kierowaniu zabawą lub jej inicjowaniu, w dobieraniu sobie współuczestników, zmienianiu przebiegu zabawy³⁵.

Twórcze zadatki zauważa się u dziecka także w jego działalności rysunkowej, na przykład w rysowaniu fikcji, abstrakcji, symboli i znaków, graficznym przedstawianiu humoru i ironii, wymyślaniu historyjek dotyczących zdarzeń przedstawionych na własnych rysunkach. Jednak jakość ekspresji plastycznej uzależniona jest tu od ilości i jakości inspiracji słowem, gestem, ruchem, dźwiękiem, obrazem, od zaangażowania emocjonalnego, akceptacji i identyfikacji z tematem³⁶. Potwierdzeniem tych obserwacji są najnowsze badania empiryczne dotyczące zdolności dzieci w wieku przedszkolnym przeprowadzone przez W. Limont, J. Uszyńską-Jarmoc, D. Kubicką i W. Ligęzę³⁷.

³² M. Partyka, *Dzieci zdolne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000; R. Fisher, *Lepszy start. Zapewnij swemu dziecku lepszy start*, dz. cyt.; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...*, dz. cyt.; J. Bukowska, *Jak rozpoznać twórcze dzieci w przedszkolu?*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 5.

³³ W. Limont, *Twórczość w aspekcie życia...*, dz. cyt., s. 20.

³⁴ W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Wyd. UMK, Toruń 1996, s. 30–58; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 175–176.

³⁵ B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności i talentu dziecka*, dz. cyt.; D. Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wyd. UJ, Kraków 2003; J. Bukowska, *Jak rozpoznać twórcze dzieci w przedszkolu?...*, dz. cyt.

³⁶ J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, WSiP, Warszawa 1990, s. 164; W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, dz. cyt., s. 43.

³⁷ W. Ligęza, *Model rozwijania kompetencji kreatywnej u dzieci od 3 roku życia*, dz. cyt.; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...*, dz. cyt., s. 206–211; W. Limont, *Moż-*

W literaturze psychopedagogicznej coraz powszechniej podkreślana jest teza, że zdolności (także twórcze) należy pobudzać i rozwijać już w okresie wczesnego dzieciństwa. Podstawowe bowiem znaczenie dla rozwoju dziecięcych zdolności ma środowisko, w którym dziecko wzrasta.

Czynniki wspierające rozwój zdolności

Wychowanie przedszkolne ma dwa podstawowe cele: uspołecznienie dziecka i kształtowanie jego charakteru. Przedszkole może osiągnąć te cele, respektując poziom rozwoju dziecka, jego zainteresowania i nabyte doświadczenia oraz umiejętności asymilacji kultury, współdziałania w środowisku i przedszkolnej grupie bez ograniczania jego odrębności, indywidualności i ekspresji.

W optymalizacji wszechstronnego rozwoju dziecka szczególne znaczenie ma charakter zabawowy uczenia się. Zabawa jako działanie swobodne podejmowana jest z inicjatywy i własnej woli dziecka, bezinteresownie, spontanicznie, ma określony ład i porządek. Aktywność zabawową dziecka charakteryzują także powtarzalność czasu, przestrzeni i przedmiotów, duże zaangażowanie emocjonalne, wewnętrzna motywacja, pomysłowość, fantazja. Dzięki zabawie dziecko porządkuje otaczającą rzeczywistość, kształtuje samoistnie normy społeczne, uwalnia się od lęków i frustracji, usamodzielnia się. Nade wszystko jednak zabawa dostarcza dziecku przyjemności, rozwija jego twórczą postawę, zaspokaja indywidualne potrzeby i zainteresowania, jest źródłem dobrego samopoczucia, sprawdzianem umiejętności, odprężeniem psychicznym. Zabawie towarzyszą uczucia napięcia, radości oraz świadomość odmienności od zwyczajnego życia³⁸.

Dla dziecka w wieku przedszkolnym jest dominującą formą aktywności, w literaturze wielokrotnie podkreślany jest jej twórczy charakter. Jednak wyróżnia się także inne formy aktywności, które są traktowane przez dziecko jak zabawa, a wspomagają znacząco rozwój i doskonalenie się dziecięcych struktur wewnętrznych. Są to: twórczość artystyczna, działalność poznawcza, formy uczenia się i pracy. Aktywności te mają charakter eksploracyjny, przynoszą dziecku radość działania, przyjemność wypływającą z możliwości eksperymentowania, odkrywania i wykorzystywania nabytych umiejętności, ekspresji własnych marzeń, pragnień lub własnej osobowości, stanowią podstawę i skutek aktywności oraz twórczego rozwoju.

liwości rozwijania wyobraźni twórczej dzieci i młodzieży, Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 314. Pedagogika 22, Wyd. UMK, Toruń 1997; D. Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, dz. cyt.

³⁸ Na temat roli zabawy w edukacji przedszkolnej czytelnik uzyska informację w przykładowych publikacjach: D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna...*, dz. cyt.; B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach edukacji ludycznej*, Impuls, Kraków 2009; A. Brzezińska i in., *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995.

Współcześnie poszukuje się w Polsce programów pobudzających i rozwijających twórczość uczących się dzieci oraz nowych form, heurystyk lub technik doskonalących myślenie dywergencyjne i umiejętności poszukiwania rozwiązań problemów otwartych. Przykładami mogą być:

- Wrocławska Szkoła Przyszłości, odnosząca się do „paradygmatu wyobraźni” i organizowania w procesie kształcenia projektowanych okazji edukacyjnych opartych na zadaniach otwartych,
- program Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży „Przedszkolaki – Krok pierwszy/Drugi”,
- lekcje wychowania plastycznego z wykorzystaniem metody synektycznej opartej na pomysłach W. Limont,
- lekcje twórczości z programów „Porządek i przygoda”, „Żywioły”, „Przygoda z klasą” autorstwa m.in. K.J. Szmidta i J. Bonar,
- program wspierania elementarnych zdolności twórczych uczniów kl. I–III W. Puśleckiego,
- prening myślenia intuicyjnego według W. Dobrołowicza,
- trening kompetencji twórczych w „Kangurowym” przedszkolu pod nazwą Kurs Twórczego Rozwoju,
- technika Scenotestu D. Kubickiej do badania zdolności twórczych dzieci w sytuacjach zabawowo-zadaniowych,
- program stymulowania dyspozycji kreatywnych i autokreatywnych dzieci w klasach I–III J. Uszyńskiej-Jarmoc,
- program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej „Krok... w kierunku kreatywności” M. Jąder,
- technika obrazków dynamicznych według E. Płóciennik.

W dostępnej literaturze psychopedagogicznej szeroko przytacza się także inne poglądy i działania nauczycieli w zakresie wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych lub rozwijania zdolności twórczych³⁹. Poszukiwanie programów i środków pobudzających, doskonalących oraz diagnozujących zdolności twórcze dzieci ma ogromne znaczenie dla rozwoju współczesnej polskiej teorii i praktyki edukacyjnej.

Podstawą realizacji zadań w programach rozwijania zdolności i twórczości są metody pedagogiczne, za pomocą których można uczyć dzieci planowania swoich działań, operowania posiadaną wiedzą i dochodzenia do własnych, na miarę możliwości, „odkryć” w zakresie różnych powiązań i zależności w otaczającym świecie. Mowa tu o metodach czynnych, problemowych, aktywizujących myślenie i wyobraźnię, przygotowujących do samodzielności, kształtujących poszukującą postawę dziecka, uczących równocześnie, jak dokonywać samodzielnej obserwacji i wyrażać własne przeżycia i myśli.

³⁹ Na temat rozwijania zdolności i kreatywności czytelnik odnajdzie informacje w publikacjach m.in.: W. Limont, M. Partyki, K.J. Szmidta, J. Uszyńskiej-Jarmoc, S. Popka, R. Sternberga, R. Fishera, H. Gardnera.

Jedną ze strategii organizowania aktywnego procesu uczenia się dziecka jest stymulowanie (pobudzanie) zmian rozwojowych przez wykorzystanie metody zadaniowej w kierowaniu aktywnością dziecka⁴⁰. Zgodnie z podejściem humanistycznym pedagogiczny program stymulacji aktywności twórczej i odtwórczej dziecka powinien się opierać na tworzeniu warunków do powstawania zmian w jego rozwoju oraz właściwym udziale nauczyciela w tym procesie. W nauczycielu widzi się osobę, która organizuje i projektuje dynamiczne sytuacje edukacyjne z wykorzystaniem metod aktywizujących i problemowych.

Dynamiczne sposoby pracy z dzieckiem podtrzymują dziecięcą świeżość spostrzegania, otwartość i chłonność nowych doświadczeń przez identyfikację z problemem, wchodzenie w role bohaterów filmów, bajek, opowiadań, eksplorację otoczenia, manipulowanie nabytą wiedzą, improwizowanie, fantazjowanie oparte na spostrzeganiu, pomysłowości, wyobraźni, zdolności do myślenia magicznego, mistycznego i animistycznego, umiejętności posługiwania się metaforami.

Natomiast przy założeniu, że uczenie się przez dziecko nowych umiejętności rozpoczyna się od prostych schematów na podstawie doświadczeń i w integracji z różnymi sferami⁴¹, rozwijanie w okresie przedszkolnym twórczego działania jest procesem niezbędnym i uzasadnionym, tym bardziej że na czynniki twórczej aktywności dziecka można stymulująco oddziaływać. Stymulacja (jako zachęta do samodzielnego myślenia i działania) pozwala dziecku osiągnąć samodzielność intelektualną. Jest ona także tworzeniem warunków, które skłonią dziecko do stawiania pytań i pobudzą jego zainteresowania, motywację i zdolności, te, które już się ujawniły, i te potencjalne, głęboko jeszcze ukryte.

Dla rozwoju dziecka we wszystkich sferach jego aktywności zasadnicze znaczenie ma środowisko rodzinne. Tworzy ono określone warunki dla własnej aktywności dziecka. Dostarcza mu wzorców wykonywania czynności i zachowania się, zaspokaja podstawowe potrzeby psychiczne, dostarcza modeli osobowości i wzorców pełnienia ról społecznych, wzorców opracowania i interpretacji doświadczenia indywidualnego, oceny zjawisk zgodnie z uznawanymi wartościami. Środowisko rodzinne stymuluje rozwój poznawczy i społeczny – to rodzina kształtuje wartości, które dziecko asymiluje przez wiele pierwszych lat swojego życia, także te wartości, które odnoszą się do edukacji, kreatywności i ciężkiej pracy nad sobą.

⁴⁰ L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. i J. Flesznerowie, PWN, Warszawa 1989, s. 93; D. Waloszek, *Środki edukacji dzieci*, „Wychowanie Przedszkolne” 1995, nr 9, s. 24; J. Uszyńska-Jarmoc, *Metody wspierania aktywności edukacyjnej*, dz. cyt.; tejsze, *Rozwijanie dyspozycji kreatywnych i autokreatywnych dzieci poprzez twórczą aktywność werbalną i plastyczną* [w:] S. Poppek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wyd. UMCS, Lublin 2004.

⁴¹ N.N. Poddjakow, *Myślenie przedszkolaka*, dz. cyt.; A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2004, s. 8–9; B. Smykowski, *Wiek przedszkolny*, dz. cyt., s. 170.

W literaturze metodologicznej można znaleźć wiele opisów i propozycji środków i materiałów dydaktycznych, które umożliwiają usprawnianie procesu kształcenia i zarazem są podstawą optymalnych warunków uczenia się. Dobry odbiór przez dziecko informacji podawanej przez środki dydaktyczne zależy od:

- dostosowania treści do poziomu umysłowego,
- przygotowania emocjonalnego i merytorycznego oraz doświadczeń dziecka,
- treści i zakresu materiału,
- zgodności przekazu z prawidłowościami procesu nauczania i uczenia się,
- wartości technicznej⁴².

Literatura metodyczna współczesnej edukacji przedszkolnej uboga jest w prezentację środków dydaktycznych, które wspierają aktualne możliwości rozwojowe dzieci i skutecznie wpływają na wszechstronny rozwój, w tym na rozwój dziecięcych zdolności intelektualnych i twórczych. Programy i przewodniki metodyczne wskazują sposoby pracy z kartami pracy, obrazkami i prostymi tekstami w książkach dla dzieci, niektóre wydawnictwa edukacyjne przygotowują środki dydaktyczne w formie obrazów jako pomoce demonstracyjne dla nauczyciela⁴³. Przeważnie zawierają one jednak alfabety demonstracyjne i ruchome, plansze demonstracyjne z cyframi, licznymi, plansze z wyrazami do czytania globalnego, modele figur geometrycznych, plansze przedstawiające znaki drogowe.

Część wydawnictw proponuje także rozbudowane i drogie pomoce dydaktyczne, wzbogacone o plansze tematyczne (przedstawiające między innymi znane bajki, środowiska społeczne, przyrodnicze, środki lokomocji, zwierzęta, owoce, warzywa) produkowane w różnorodnych formach: tekturowych, plastikowych i drewnianych. Inne proponują nauczycielom do wykorzystania w przedszkolu tablice obrazkowe o dużym formacie. Przeważnie są to obrazy wieloelementowe, często przesycone treścią i szczegółami, o ogromnej liczbie elementów do spostrzegania, powiązanych miejscem akcji. W innej wersji są to obrazy statyczne, jednoelementowe lub wieloelementowe, ale niepowiązane relacjami przyczynowo-skutkowymi i niezwiązane żadną akcją – przedstawiają tylko realne obiekty, służą do opisu ich wyglądu, utrwalania pojęć, przyporządkowania im nazwy. Obrazy te rzadko spełniają wymagania współczesnej edukacji promującej wszechstronny rozwój.

Należy jednak pamiętać, że na osiąganie wyników w rozwoju mowy i myślenia wpływają przede wszystkim: sposób wykorzystania obrazka lub historyjki przez nauczyciela, pytania, które on zadaje dzieciom, umiejętność skupienia uwagi dziecka na zadaniu związanym z obrazem. Korzystnym sposobem pracy z obrazkiem jest także nadawanie mu tytułu oraz pobudzanie dziecka do formułowania pytań na temat jego treści, ponieważ buduje ono w okresie przedszkolnym elementarne umiejętności wykrywania związków logicznych, tworzenia, domy-

⁴² E. Stucki, *Techniczne środki dydaktyczne w pracy przedszkola*, WSiP, Warszawa 1984.

⁴³ Zob. np. wydawnictwa WSiP, Nowej Szkoły, Harmonii, Educatorium.

ślania się następstw wypadków, uogólniania sytuacji, jej analizy czy wyciągania wniosków⁴⁴, wiązania historii z celowym działaniem, tworzenia zakończenia⁴⁵.

Uważa się także, że rysowanie obrazków i historyjek to dobry sposób, by myślenie stało się widzialne – dziecku łatwiej też zrozumieć coś, co widać⁴⁶. Nadzwyczajna jest bowiem zdolność małych dzieci do wytwarzania pomysłów za pomocą rysunku. Wspomagają one także rozwój mowy i ekspresji werbalnej, szczególnie umiejętności opowiadania i tworzenia opowiadań, formułowania dłuższych, komunikatywnych wypowiedzi, zachęcają do aktywności werbalnej. Podczas rysowania dziecko całym ciałem i umysłem stara się wyrazić własną ideę, przedmiot myśli, a także osobowość – rysunek jest wyrazem sposobu bycia dziecka, działania i myślenia⁴⁷. Rysunek pomaga w rozwoju zdolności, w utrwalaniu i przyswajaniu wiedzy, w zrozumieniu szczegółów, doskonali zdolności obserwacyjne, wyraża i utrwala odkrycia dziecka⁴⁸.

Specyficznym przykładem takich środków dydaktycznych stymulujących zdolności dziecka w wieku przedszkolnym mogą być obrazki wykorzystywane w technice obrazków dynamicznych⁴⁹, które opracowałam merytorycznie. Ta heurystyczna technika stymuluje wyobraźnię, myślenie twórcze oraz inne procesy poznawcze, ponieważ obrazki użyte w niej:

- rozwijają wrażliwość i spostrzeżenie wzrokowe;
- inspirują dzieci do stawiania pytań i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na nie;
- pobudzają u dzieci umiejętność manipulowania pojęciami, wyobrażeniami, doświadczeniami i wiedzą;
- stymulują ciekawość i aktywność poznawczą dziecka;
- rozwijają dziecięce zainteresowania i umiejętności;
- prowokują do wypowiedzi werbalnych na temat możliwych wydarzeń lub prawdopodobnych sytuacji;
- rozwijają myślenie dywergencyjne przez prowokowanie do wielu dobrych rozwiązań postawionego problemu;
- inspirują rozmowy między dziećmi w grupie przedszkolnej oraz między dziećmi i nauczycielem;
- prowokują do podejmowania twórczego działania w innych dziedzinach aktywności: w plastyce, muzyce, działaniach teatralnych i ruchowych.

⁴⁴ E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Wyd. UE, Łódź 2010.

⁴⁵ B. Smykowski, *Wiek przedszkolny...*, dz. cyt., s. 239.

⁴⁶ E. de Bono, za: R. Fisher, *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 69.

⁴⁷ P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart, *Rysunek dziecka*, tłum. R. Gałkowski, WSiP, Warszawa 1993, s. 20–21.

⁴⁸ Tamże, s. 132.

⁴⁹ E. Płóciennik, A. Dobrakowska, *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym*, Wyd. AHE, Łódź 2009; E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka...*, dz. cyt.

Dzieci z grup przedszkolnych, w odniesieniu do których zastosowano tę technikę⁵⁰, uczyły się także szacunku dla odmiennego zdania rówieśników, ponieważ każdy mógł przedstawić swoją wersję opowiadania, swój pomysł rozwiązania postawionego problemu. Dzięki temu przedszkolaki rozwijały u siebie zdolność dostrzegania potrzeb, emocji, racji i punktu widzenia drugiej osoby. Dodatkowo praca z tymi obrazkami skutkowałą podnoszeniem samooceny dziecka i jego aktywności, ponieważ każda wypowiedź, każdy pomysł były akceptowane zarówno przez dzieci, jak i przez nauczyciela. Przekładało się to na większą odwagę i samodzielność dziecka w realizowaniu innych zadań proponowanych przez nauczyciela.

Rezultatem pracy z obrazkami były także oryginalne prace plastyczne lub graficzne, które dodatkowo pobudzały aktywność ekspresyjną uczestników zajęć, doskonaliły zdolności manualne, orientację przestrzenną i koordynację wzrokowo-ruchową.

Kolejnym czynnikiem sprzyjającym stymulowaniu zdolności twórczych dziecka w wieku przedszkolnym są zasady organizacji nauczania i wychowania w przedszkolu: zasada wspierania rozwoju dziecka, zasada stopniowania trudności, zasada podążania za dzieckiem, za jego potrzebami zainteresowaniami, zasada inspirowania aktywności dziecka w kontaktach z rzeczywistością społeczno-kulturową, przyrodniczą oraz techniczno-materialną, zasada zachęcania dziecka do samodzielności i aktywności w podejmowaniu nowych wyzwań oraz zasada organizowania współdziałania dziecka z innymi – rówieśnikami i dorosłymi. Istotne są jednak także inne normy postępowania pedagogicznego:

- zasada wykorzystywania naturalnych właściwości funkcjonowania poznawczego i rozwojowego dzieci,
- zasada inspirowania i stymulowania twórczej aktywności dziecka,
- zasada indywidualizacji oddziaływań, zaspokajania potrzeb i rozwijania zainteresowań dziecka,
- zasada otwartości w relacjach z dzieckiem,
- zasada tworzenia dziecku warunków do autokreacji i ekspresji w różnych formach aktywności,
- zasada wykorzystania środowiska społecznego, jego mądrości i dynamiki, dla rozwoju umiejętności dziecka,
- zasada budzenia i stymulowania rozwoju postaw na bazie umiejętności i wiedzy,
- zasada twórczego i innowacyjnego postępowania nauczyciela, efektywnego realizowania celów w praktyce oraz inne, które dotyczą aktywizacji dziecka do działania⁵¹.

⁵⁰ Zob. E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka...*, dz. cyt.

⁵¹ E. Płóciennik, M. Just, A. Dobrakowska, J. Woźniak, *Metoda i wyobraźnia. Podręcznik dla nauczycieli. Lekcje twórczości w klasie I(II)*, Difin, Warszawa 2009, s. 111.

Jak zatem można wnioskować z wyżej zaprezentowanych norm postępowania pedagogicznego, zachowanie nauczyciela, jego wypowiedzi i instrukcje mają wpływ na poszerzanie wiedzy i wyobrażeń dziecka. Dzieci, słysząc i obserwując to, co dorosły mówi i robi, poprzez przekształcanie zapożyczonego wzorca uczą się i rozwijają własne umiejętności oraz budują obraz samego siebie na podstawie wiedzy na temat własnych słabych i mocnych stron. Niezbędne jest więc tworzenie warunków umożliwiających podwyższanie poziomu samooceny dziecka oraz poczucia własnej wartości, między innymi przez stymulowanie aktywności twórczej dziecka i jego zdolności w toku wykonywania różnorodnych zadań o charakterze rozwijającym. A te warunki na terenie przedszkola organizuje kompetentny nauczyciel.

Rola nauczyciela w stymulowaniu zdolności dziecka

W literaturze psychopedagogicznej podkreśla się znaczenie kompetencji nauczyciela dla rozwoju zdolności ucznia na każdym etapie kształcenia. Rolę nauczyciela w wyzwalaniu, pobudzaniu, rozwijaniu i ukierunkowywaniu zdolności i aktywności dziecka (także twórczej) prezentuje najlepiej poniższy wykaz jego zadań:

- inspiruje zabawy dzieci,
- proponuje formy aktywności przez stwarzanie warunków,
- systematycznie obserwuje zachowania dzieci w różnych sytuacjach,
- zachęca do podejmowania działań trudnych, stosując sugestie do podejmowania decyzji o treści, metodzie, warunkach działania,
- tworzy okazje do zamiany ról dziecko – nauczyciel,
- wczuwa się w położenie dziecka,
- pielęgnuje, rozwija indywidualność, oryginalność dziecka,
- szanuje autonomię, godność dziecka,
- respektuje prawo dziecka do harmonijnego rozwoju,
- przekazuje niezbędne dzieciom do działania informacje⁵².

Tak sformułowana rola nauczyciela odpowiada podmiotowej, humanistycznej i twórczej koncepcji edukacji i wychowania, przybliża możliwości scalania dziecięcej aktywności i możliwości oraz uzyskiwania rzeczywistych efektów wychowawczo-edukacyjnych.

Z badań psychopedagogicznych nad zdolnościami dzieci wynika, że podstawą stymulacji twórczego myślenia czy intelektualnego funkcjonowania człowieka

⁵² D. Waloszek, *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, ODN, Zielona Góra 1993, s. 29.

jest wczesna diagnoza jego kompetencji i potencjału rozwojowego⁵³. Diagnoza rozwoju oraz kompetencji dziecka powinna obejmować takie umiejętności, jak: spostrzeganie, porównywanie, analiza i synteza wzrokowa, wyodrębnianie różnic i podobieństw w wyglądzie przedmiotów, figur, znaków, symboli, ustalenie relacji między częścią i całością, rozumowanie, w tym myślenie przyczynowo-skutkowe, ustalanie następstwa zdarzeń, relacji czasowych, wnioskowanie, uogólnianie. Poza tym diagnoza taka powinna dotyczyć poziomu rozumienia poleceń, koordynacji wzrokowo-ruchowej i sprawności grafomotorycznej, pamięci i koncentracji uwagi, gotowości na wysiłek intelektualny oraz umiejętności pracy w zespole rówieśniczym⁵⁴.

Zgodnie z wynikami badań H. Baczyńskiej⁵⁵ od cech umysłowości nauczyciela i stosowanych przez niego metod pracy zależą postępy uczniów (dzieci) zarówno mniej zdolnych, jak i uzdolnionych, także tych posiadających mniej korzystne warunki społeczno-rodzinne. Wyniki badań M. Węglińskiej⁵⁶ wskazały natomiast jednoznacznie, że na osiągnięcia szkolne dzieci w młodszym wieku szkolnym ma wpływ jakość pracy nauczyciela – w klasach eksperymentalnych uczniowie osiągnęli lepsze wyniki, na przykład w zakresie interpretacji obrazka.

Także stosowanie przez nauczyciela w procesie dydaktycznym w przedszkolu atrakcyjnych, specyficznych środków dydaktycznych może mieć wpływ na osiągnięcia edukacyjne dzieci na późniejszych etapach kształcenia, tym bardziej że coraz częściej podkreślane jest znaczenie myślenia krytycznego, twórczego, rozumienia i przekazywania wartości, pozytywnych doświadczeń oraz zaangażowania wszystkich uczestników procesu rozwoju dziecka.

* * *

Współczesny świat wymaga od ludzi operatywności i działania opartego na umiejętności zgadywania, przewidywania, podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, myślenia i działania twórczego, rozumienia i przetwarzania informacji, aktywności w rozwiązywaniu pojawiających się problemów. Zdolności do poszukiwania oraz wykorzystywania informacji, kojarzenia faktów

⁵³ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju...*, dz. cyt.; B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, dz. cyt.; J. Uszyńska-Jarmoc, *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie* [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, Impuls, Kraków 2005.

⁵⁴ Zob. publikacje Ę. Gruszczyk-Kolczyńskiej, A. Franczyk, K. Krajewskiej i B. Wilgockiej-Okoń.

⁵⁵ H. Baczyńska, *Metodyka języka polskiego w klasach I–III szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1985.

⁵⁶ M. Węglińska, *Jak pracować z obrazkiem*, Impuls, Kraków 2000.

i zjawisk, a także komunikowania się i współpracy z innymi są niezbędne przyszłym pokoleniom. Dlatego uważam, że organizacja kształcenia umożliwiającego zdobycie tych umiejętności już od przedszkola jest w pełni uzasadniona.

Summary

Development of preschool child's skills

Educators and professionals involved in the education of pre-school age children are seeking ideas and methods which will help them prepare a child for the next stages of education in an optimum way. The subject presents indicators and some proper conditions for identifying, stimulating and developing potential skills of children in this age. There was also emphasized that variety of skills and abilities is very important in real life and in general education. It is therefore the most important direction and requirement of contemporary education to implement the gifted education in practice.

Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w wybranych państwach europejskich

Problematyka kształcenia nauczycieli jest wciąż aktualnym tematem. Wprowadzona przez Ministerstwo Edukacji zmiana podstaw programowych od września 2010 roku dodatkowo spowodowała wzrost zainteresowania tym tematem. Jesteśmy świadkami wielu dyskusji podejmujących problematykę poziomu edukacji w Polsce oraz poziomu przygotowania nauczycieli do pełnienia swej roli zawodowej. Szczególne zainteresowanie związane jest z obniżeniem wieku obowiązkowej nauki szkolnej i koncentruje się wokół edukacji najmłodszych. Może zatem warto się przyjrzeć temu, jak wygląda kształcenie nauczycieli w wybranych krajach europejskich. W swoim tekście skoncentruje się na dwóch państwach: Finlandii i Wielkiej Brytanii. Wybór nie jest przypadkowy.

Finlandia jest krajem, który uzyskuje najwyższe w Europie wyniki w zakresie edukacji swoich uczniów. Badania prowadzone przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) znane pod nazwą PISA (Programme for International Student Assessment) od wielu lat pokazują, że zarówno w zakresie czytania ze zrozumieniem, jak i myślenia matematycznego i naukowego finscy uczniowie zdecydowanie wyprzedzają swoich kolegów ze wszystkich badanych państw europejskich. Warto dodać, że uczniowie tego kraju uzyskują również bardzo wysokie wyniki w zakresie postaw dotyczących poczucia przynależności uczniów do szkoły i frekwencji, co świadczy o wysokim zaangażowaniu szkolnym badanych. Wielka Brytania natomiast znana jest z wysokiego poziomu kształcenia swoich studentów. W publikowanych rankingach dotyczących uniwersytetów zdecydowanie najlepiej wypadają uczelnie amerykańskie. W pierwszej dziesiątce znajdują się jedynie dwa uniwersytety europejskie. Są to brytyjskie uniwersytety w Oxford i Cambridge.

Wczesna edukacja w Finlandii

Edukacja podstawowa w Finlandii jest obowiązkowa i obejmuje dzieci w wieku od 7 do 15–16 lat. Trwa dziewięć lat; klasy I–VI są klasami niższymi (*primary*). Młodsze dzieci (w wieku od roku do 6 lat) mogą korzystać z edukacji przedszkolnej, która jednak nie jest obowiązkowa.

Zajęcia dla dzieci sześciolletnich prowadzone są zarówno w przedszkolach, jak i szkołach. Program pracy w zerówce jest determinowany przez placówkę. Zajęcia trwają maksymalnie 4 godziny dziennie i obejmują: język i współpracę (interakcję), matematykę, etykę i filozofię, środowisko i otoczenie, zdrowie, wychowanie fizyczne oraz sztukę i kulturę. Grupom liczącym do 13 osób przyporządkowany jest 1 nauczyciel, a grupom, w których skład wchodzi do 20 uczniów – 2 nauczycieli. Między nauczycielem a uczniami panują nieformalne relacje, dzieci zwracają się do nauczycieli po imieniu. Rodzice są partnerami i mogą współtworzyć program nauczania.

Wśród szkół podstawowych dominują szkoły państwowe, a nieliczne szkoły prywatne są w pełni finansowane przez państwo i nałożony jest na nie całkowity zakaz pobierania czesnego. Przyjęcia do nich muszą odbywać się na takich samych warunkach jak do szkół państwowych. Szkoły są małe – w połowie szkół uczy się mniej niż 40 uczniów. Klasy liczą 20–22 uczniów. Program szkoły podstawowej obejmuje co najmniej następujące przedmioty i obszary wiedzy: język ojczysty i literatura (fiński lub szwedzki), drugi język ojczysty (fiński lub szwedzki), języki obce, środowisko, społeczeństwo, religia i etyka, historia, matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, sport, muzyka, sztuka, rękodzieło oraz ekonomia (*home economics*). Podstawowa edukacja zapewnia dzieciom pomoc psychologa i edukację specjalną. Uczniowie mają zapewnioną opiekę medyczną oraz bezpłatne posiłki. Jeśli mieszkają dalej niż pięć kilometrów od szkoły, przysługują im darmowe książki, pomoce, wycieczki szkolne, transport do szkoły albo nawet zakwaterowanie. Ocenianie ma charakter opisowy, choć wprowadzenie ocen numerycznych zależy od decyzji szkoły. W większości szkół uczniowie dwa razy do roku dostają raport o swoich postępach. Skala ocen wynosi od 4 do 10. Nie ma testów i egzaminów – pierwszym jest matura. Edukację w klasach I–VI, w zakresie wszystkich przedmiotów, prowadzi jeden nauczyciel. Musi on posiadać tytuł magistra, na którego uzyskanie w Finlandii potrzeba zwykle sześć i pół roku. W ostatnich trzech latach występuje podział na przedmioty, które prowadzą różni nauczyciele przedmiotowi¹.

¹ M. Jiménez, *Early Education's Top Model. Finland*, „The Globe and Mail”, June 16, 2009.

Kształcenie przyszłych nauczycieli

University of Helsinki

Uniwersytet w Helsinkach jest największym i najstarszym uniwersyte-tem w Finlandii. Kształci się na nim 35 tysięcy studentów, czyli ponad 20 procent wszystkich studentów w tym kraju². Na wydziale pedagogicznym dostępnych jest sześć kierunków:

- *class teacher education*,
- *craft science and textiles teacher education*,
- *home economics and home economics teacher education*,
- *kindergarten teacher and early childhood education*,
- *special education*,
- *subject teacher education*³.

Kandydaci do studiowania na kierunku edukacja przedszkolna i wczesnodziecięca (*kindergarten teacher and early childhood education*) zdają egzamin pisemny oraz test predyspozycji, który bada umiejętności nawiązywania interakcji z grupą dziecięcą. Odbywają także rozmowę kwalifikacyjną⁴.

Absolwenci kierunku edukacja przedszkolna i wczesnodziecięca zdobywają kwalifikacje do pracy w przedszkolach oraz jako opiekunowie dzieci w wieku przedszkolnym w różnych instytucjach. Są to studia licencjackie. W czasie ich trwania studenci zdobywają wiedzę na temat dzieciństwa i rozwoju wszystkich sfer osobowości dziecka oraz procesu uczenia się. Poznają cele, treści oraz metody edukacji małego dziecka. Zdobywają umiejętności analizy procesu edukacyjnego oraz ewaluacji własnej pracy przez prowadzone badania. Studia kończy cztero–sześciostronicowa praca dyplomowa zawierająca konkretne przemyślenia związane z wykonywaniem przysłego zawodu⁵.

Program studiów składa się ze 180 ECTS kredytów czyli 4860 godzin dydaktycznych (1 kredyt to 27 godzin dydaktycznych). Należą one do pięciu bloków.

1. 66 kredytów (1782 godziny) to przedmioty kierunkowe, czyli: społeczno-kulturowe, psychologiczne, pedagogiczne oraz naukowe podstawy edukacji małego dziecka, edukacja wczesnego dzieciństwa oraz seminaria.
2. 60 kredytów (1620 godzin) obejmuje zawodowe przygotowanie do pracy z dziećmi. Stanowią je zajęcia z zakresu: edukacji zdrowotnej, językowej, matematycznej, środowiskowej, sztuki i religii.

² <http://www.helsinki.fi/university>, dostęp: 30.04.2011.

³ <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/index.html>, dostęp: 30.02.2011.

⁴ <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/kindergartenteacher/index.html>, dostęp: 30.02.2011.

⁵ Tamże.

3. 34 kredyty (918 godzin) to przedmioty dodatkowe, niekoniecznie związane z kierunkiem studiów.
4. 20 kredytów (540 godzin) to zajęcia z języka (w tym język mówiony, pisany oraz język obcy).
5. 15 kredytów (405 godzin) stanowią nadzorowane praktyki nauczycielskie, w tym:
 - 3 kredyty (81 godzin) – praktyka podstawowa,
 - 6 kredytów (162 godziny) – praktyka zintegrowana,
 - 6 kredytów (162 godziny) – praktyka końcowa⁶.

Absolwenci tych studiów mogą rozszerzyć swoje kwalifikacje przez realizację kolejnych 25 kredytów (675 godzin) z zakresu kształcenia nauczycielskiego i uzyskać w ten sposób pełne kwalifikacje nauczycielskie.

Studia magisterskie z tego zakresu są przeznaczone dla absolwentów studiów licencjackich tego kierunku oraz absolwentów innych kierunków uniwersyteckich, którzy jednak muszą zaliczyć wcześniej przedmioty kierunkowe (1782 godziny) na ocenę co najmniej dobrą. Studia magisterskie mają charakter rozszerzający, z dużą ilością zajęć z metodologii badań. Zawierają również obowiązkowy trzymiesięczny staż. Przygotowują do prowadzenia zajęć z wszystkich przedmiotów w klasach I–VI. Podczas ich trwania można się również wyspecjalizować w jakimś przedmiocie, tak aby uczyć go w klasach VII–IX. Studia magisterskie wraz z odbytymi wcześniej studiami licencjackimi dają wspólnie 300 kredytów (8100 godzin)⁷.

University of Eastern Finland

Praktyki nauczycielskie są nieodłącznym elementem studiów pedagogicznych prowadzonych także przez inne uniwersytety Finlandii. University of Eastern Finland dzieli organizowane przez siebie praktyki na cztery rodzaje:

- praktyki wprowadzające (*orientative teaching practice*) – 2 kredyty,
- praktyki podstawowe (*basic teaching practice*) – 3 + 2 kredyty,
- praktyki terenowe (*field practice*),
- praktyki zaawansowane (*advanced student teaching*) – 4 kredyty⁸.

Odgrywają one bardzo ważną rolę w osiągnięciu głównych celów edukacji nauczycielskiej. Odbywają się na różnych etapach studiów i pozwalają studentom zapoznać się z systemem edukacji oraz sposobami nauczania – uczenia się. Pozwalają na otwarte i krytyczne przedyskutowanie swoich doświadczeń z innymi

⁶ <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/kindergartenteacher/curriculum%20for%20kindergarten%20teacher%20education%202008.pdf>, dostęp: 30.02.2011.

⁷ <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/kindergartenteacher/studies.html>, dostęp: 15.03.2011.

⁸ <http://www.uef.fi/uef/english>, dostęp: 15.03.2011.

studentami oraz nauczycielami. To praktyczne doświadczenie stanowi dla studenta bazę jego spostrzeżeń na temat pracy nauczyciela. Podczas praktyk studenci otrzymują informację (ocenę opisową) na temat swojej pracy od nauczycieli opiekunów oraz pomoc w dokonaniu samooceny, tak by uzyskać większą świadomość tego, co najważniejsze w pracy nauczyciela. Wszystkie praktyki obejmują tu 16 kredytów (w tym przypadku kredyt to 40 godzin) czyli 640 godzin. Oznacza to, że praktyki zajmują w przypadku tego uniwersytetu około 10 procent całego czasu studiów. Jednocześnie kredytów studenci realizują w uniwersyteckiej szkole ćwiczeń. (Spośród pozostałych pięciu dwa realizują w innych szkołach miasta, a trzy w dowolnie wybranej szkole w Finlandii lub za granicą). Przed każdym okresem praktyk studenci są zobowiązani do brania udziału w seminariach przygotowujących. Po odbyciu praktyk uczęszczają na kolejne seminaria, podczas których omawiane są uzyskane przez studentów oceny. Praktyki są nadzorowane zarówno przez nauczycieli akademickich, jak i nauczycieli szkół. W czasie wszystkich praktyk studenci są zobowiązani do zebrania osobistej dokumentacji. Wyselekcjonowane fragmenty tych materiałów są później przedstawiane pozostałym studentom i wykładowcom. Portfolio z praktyk jest również brane pod uwagę w momencie podejmowania pracy zawodowej.

Praktyki wprowadzające

Ich realizacja to równoważność 2 kredytów, czyli 80 godzin. Są realizowane w dowolnie wybieranych szkołach publicznych w Savonlinna (miejsceowości, gdzie znajduje się uniwersytet). Odbywają się w drugiej połowie pierwszego roku studiów. Podczas ich trwania studenci zapoznają się z całą przestrzenią pracy nauczyciela. Ćwiczą podstawowe umiejętności wymagane w procesie nauczania – uczenia się z uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości uczniów. Rozpoczynają również proces samooceny swojej pracy. Przed rozpoczęciem praktyki muszą zaliczyć zajęcia z dydaktyki (na pierwszym poziomie), podczas których obserwują strukturę zajęć, ich organizację i analizują pracę nauczyciela, oraz z psychologii instytucji edukacyjnej, gdzie skupiają się na obserwacji pracy uczniów. W tym czasie mają również zajęcia związane z nauczaniem przedmiotów szkolnych. Podczas praktyk studenci przeznaczają czas na planowanie swojej pracy, realizację zadań, spotkania doradcze z nauczycielem, spotkania doradczo-informacyjne z dyrektorem szkoły oraz końcowe seminaria podsumowujące praktyki. W praktyce czynności studenta sprowadzają się do nauczania, obserwacji pracy nauczyciela nakierowanej na określone zagadnienie, uczestniczenia w spotkaniach doradczych oraz przygotowywania i realizowania indywidualnych zadań edukacyjnych z dziećmi. Praktyki są nadzorowane przez dyrektora szkoły, ale prowadzone przez wyznaczonych nauczycieli. Są oceniane w trzystopniowej skali: zaliczone, do uzupełnienia, niezaliczone.

Praktyki podstawowe

Na ich realizację przeznaczono 5 kredytów (200 godzin). Pierwsza część tych praktyk (3 kredyty) odbywa się w przyuniwersyteckiej szkole ćwiczeń i w czasie drugiego semestru na drugim roku. Podczas jej trwania studenci uczą się, jak formułować cele nauczania – uczenia się, poznają różne sposoby nauczania, zaznajamiają się z nauczaniem dwóch przedmiotów szkolnych, uczą się analizować wszystkie aspekty pracy nauczyciela oraz oceniać swój własny rozwój. Ta część praktyk ma związek z przedmiotami kierunkowymi (takimi jak struktury poznawcze i procesy uczenia się, edukacja specjalna, edukacja w szkole podstawowej, etyka w pracy nauczyciela, psychologia społeczna w edukacji) oraz z metodyką wybranych przez studenta przedmiotów szkolnych. Jest najczęściej realizowana w parach i zawiera zarówno indywidualne, jak i wspólne wykonywanie zadań. Polega na ukierunkowanej obserwacji różnych sposobów nauczania, zaznajamianiu się z technologiami uczenia się, poznawaniu pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach oraz pracy w świetlicy. W czasie jej trwania studenci prowadzą również badania naukowe.

Druga część tych praktyk (2 kredyty) jest realizowana również w przyuniwersyteckiej szkole ćwiczeń i ma miejsce w czasie pierwszego semestru na czwartym roku. Studenci zdobywają podczas jej trwania praktyczne umiejętności nauczania w obrębie dwóch wybranych przedmiotów szkolnych, poznają całodzienną pracę nauczyciela, zaznajamiają się z celami edukacyjnymi sformułowanymi dla klasy ćwiczeń i realizacją tych celów w praktyce, uczą się nawiązywania kontaktu z uczniami.

Podczas tej części praktyk studenci są zobowiązani do samodzielnego opracowania planu nauczania na czas trwania praktyk. Sami też oceniają potem swoje osiągnięcia w zakresie jego realizacji. Niezmiennie natomiast są nadzorowani przez wykładowców i nauczycieli będących opiekunami praktyk oraz oceniani w trzostopniowej skali.

Praktyki zaawansowane

Ich realizacja to równoważność 4 kredytów, czyli 160 godzin. Odbywają się w przyuniwersyteckiej szkole ćwiczeń i w czasie pierwszego semestru na czwartym roku. Ich celem jest nabycie kompetencji nauczycielskich (zrozumienie istoty nauczycielstwa) oraz lepsze zrozumienie szkoły jako funkcjonującej całości. Studenci samodzielnie praktykują we wszystkich obszarach pracy nauczyciela oraz zaznajamiają się z całą społecznością szkolną, jej działaniem oraz organizacją. Samodzielnie prowadzą 25–30 godzin lekcyjnych oraz wypełniają inne obowiązki nauczyciela. Praktyki te odbywają się głównie w ramach przedmiotów wybranych przez studenta oraz podczas zajęć z dydaktyki. Wszyscy studenci od-

bywający praktyki w danej klasie przygotowują również plan pracy dla tej klasy na okres praktyk. Dodatkowo muszą napisać esej z samooceną swoich praktyk. Tworzą również portfolio, które będą prezentowane podczas zajęć teoretycznych z innymi studentami i wykładowcą. Również ta praktyka jest nadzorowana przez wykładowców i nauczycieli szkolnych, którzy oceniają pracę studentów⁹.

Wczesna edukacja w Wielkiej Brytanii

Każda z części Wielkiej Brytanii rozwiązuje problemy oświaty w odmienny sposób, ale podstawowe idee systemu oświaty i szkolnictwa są wspólne. System edukacyjny dzieli się na trzy etapy: *primary* (szkoły podstawowe, dzieci w wieku od 5 do 11 lat), *secondary* (szkoły średnie, uczniowie w wieku od 11 do 18 lat) i *tertiary* (szkoły wyższe, uniwersytety, politechniki itp.). Obowiązek szkolny trwa 11 lat i obejmuje dzieci w wieku 5–16 lat; w tym okresie państwo zapewnia darmowe miejsce w szkole dla każdego dziecka. Edukację szkolną poprzedza nieobowiązkowa, ale bezpłatna edukacja przedszkolna.

Tabela 1. Wczesna edukacja w Wielkiej Brytanii

| Wiek | Etap | Stopień | Testy |
|-----------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| 3–4 4–5 | Podstawa (<i>Foundation</i>) | | |
| 5–6 6–7 | Etap 1 (<i>Key stage 1</i>) | Rok 1 Rok 2 | Krajowe testy z angielskiego i matematyki |
| 7–8 8–9 9–10 10–11 | Etap 2 (<i>Key stage 2</i>) | Rok 3 Rok 4 Rok 5 Rok 6 | Krajowe testy z angielskiego, matematyki i nauk ścisłych |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.education.gov.uk/schools>, dostęp: 30.04.2011.

Okres przedszkolny (*nursery* i *pre-school*) obejmuje dzieci w wieku 3–5 lat. Dzieci do trzeciego roku życia mogą korzystać ze żłobków, które znajdują się jedynie w sektorze prywatnym. Żłobki mają swój program opierający się na przekonaniu, że jest to ważny okres w życiu dziecka, w którym niezwykle istotną rolę odgrywa kompetentny, wspierający dorosły, a uczenie się opiera się na samodzielnym działaniu. Trzylatki mogą pójść do przedszkola dopiero w semestrze wypadającym po trzech urodzinach. Od kwietnia 2004 roku wszystkie trzy- i czterolatki mają prawo do darmowej edukacji w określonym wymiarze czasu. Każde dziecko przez 38 tygodni w roku może uczestniczyć codziennie

⁹ <http://snor.joensuu.fi/sivut/in-english/teaching-practice.html>, dostęp: 30.03.2011.

w dwuipółgodzinnych darmowych zajęciach, które w połączeniu z *reception class* (pierwszy rok nauki w szkole podstawowej) składają się na etap przygotowania do późniejszych zajęć szkolnych (*foundation stage*). Nauka odbywa się tu przez zabawę. Przedszkole stanowi pierwszą instytucję wychowawczą, ale – co najważniejsze – jest to instytucja tworzona przede wszystkim przez dzieci i rodziców, a dopiero w dalszej kolejności przez władze lokalne. Również wszystkie problemy rozwiązywane są z udziałem rodziców. Liczba godzin spędzonych przez dzieci w przedszkolu zależna jest od rodziców, warto zaznaczyć, że istnieją przedszkola o przedłużonym dniu zajęć.

Szkoła podstawowa (*primary school*) trwa przez sześć lat i podzielona jest na dwa stopnie, każdy zakończony jest egzaminem:

- *infant school* (szkoły małego dziecka – w wieku 5–7 lat) – *key stage 1*, egzamin końcowy z angielskiego i matematyki;
- *junior school* (szkoły dla dzieci starszych – w wieku 7–11 lat) – *key stage 2*, egzamin końcowy z angielskiego, matematyki i przedmiotu wybranego. Średnio na jedną klasę przypada 30 uczniów.

W jednej klasie znajdują się dzieci, których daty urodzeń przypadają po 31 sierpnia danego roku, oraz wszystkie dzieci, które urodziły się przed 31 sierpnia następnego roku.

Podstawowe cele realizowane w szkole podstawowej to: dawanie każdemu uczniowi szansy do uczenia się i osiągnięcia sukcesów oraz wspieranie duchowego, moralnego, społecznego i kulturowego rozwoju uczniów. Na obu poziomach występują takie same przedmioty. Są wśród nich przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów: język angielski, matematyka, historia, geografia, sztuka (*art and design*), muzyka, nauki ścisłe (*science*), wychowanie fizyczne oraz trudne do przetłumaczenia: *design and technology*, *information and communication technology* (ICT), obowiązkowa w programie szkoły – choć dla chętnych – religia oraz przedmioty zalecane: edukacja osobista, społeczna i zdrowotna (*personal, social and health education* – PSHE), współczesny język obcy i wychowanie obywatelskie (*citizenship*)¹⁰. W przypadku niektórych zajęć stosuje się podział na grupy według uzdolnień. Zajęcia organizowane są w sposób zachęcający i uczący dzieci pracy w zespole. Każdy rok szkolny dzieli się na trzy części (trymestry). Lekcje zwykle zaczynają się o 9.00 i kończą o 15.00, z godzinną przerwą na lunch. Szkoły często zapewniają podręczniki, zeszyty i przybory. Zwykle nie stawia się stopni. Zamiast nich na koniec semestru dzieci dostają podsumowanie wyników w formie opisowej (*school report*). Na koniec roku szkolnego rodzice otrzymują obszerniejszy, bardziej szczegółowy raport. Podstawą kwalifikowania są egzaminy. Szkoły podstawowe są najczęściej koedukacyjne. W większości angielskich szkół uczniowie noszą obowiązkowe mundurki. Zwyczaj ten panuje od czasów króla Henryka VIII. Do swoich nauczycieli uczniowie zwracają się po nazwisku.

¹⁰ <http://curriculum.qcda.gov.uk>, dostęp: 30.03.2011.

Szkoły małego dziecka (*infant schools*) można określić jako klasy wstępne, w których nauka pisania, czytania i rachowania odbywa się przy pomocy zabaw, śpiewu, tańca oraz gimnastyki. Wiedza dziecka o świecie zostaje wzbogacona przez pogadanki, wycieczki oraz czytelnictwo (pasywne). Praca w tym ogniwie opiera się na teorii spontanicznego rozwoju dziecka. Podstawową metodą pracy w klasach wstępnych jest swobodna zabawa i gra. Ważne miejsce w pracy z dziećmi zajmują różnorodne formy samoobsługi dostępne temu wiekowi. Zadania szkoły początkowej wiążą się przede wszystkim z wychowaniem religijnym i fizycznym. Wśród zadań wychowawczych programy podkreślają potrzebę kształcenia zainteresowań nauką szkolną oraz wyrobienia woli i charakteru.

Program pierwszych dwu klas dla dzieci w wieku 5–6 lat przewiduje następujące zajęcia:

- zabawy ruchowe przy akompaniamencie muzyki, tańce, śpiew, grę na instrumentach perkusyjnych,
- gimnastykę i różnorodne gry, które rozwijają umiejętności szybkiego reagowania, dokładności ruchów, umiejętności utrzymywania równowagi,
- obserwację przyrody w najbliższym środowisku,
- ćwiczenia wstępne w czytaniu, opowiadaniu na podstawie tekstu i własnej obserwacji,
- rysowanie, prace ręczne,
- ćwiczenia wstępne w pisaniu, recytowaniu i rachowaniu.

Nie prowadzi się zajęć na podstawie określonego z góry rozkładu. Nauka czytania i pisania odbywa się w toku specjalnie organizowanych zajęć dowolnych. Zabawy takie połączone są z zajęciami wymagającymi lepienia, modelowania, wycinania lub rysowania. Zajęcia przed południem zaczynają się zazwyczaj od słuchania czytanego przez nauczyciela tekstu lub opowiadania. Po przerwie nauczyciel organizuje gimnastykę i zabawy ruchowe. Takie zajęcia często odbywają się na wolnym powietrzu, na specjalnie do tego celu przygotowanych boiskach szkolnych. Dzieci mają do dyspozycji różnorodny sprzęt, zabawki (same wybierają odpowiednie) lub materiał, same organizują zajęcia w miarę własnych możliwości i według swoich upodobań. Nauczyciel nie kieruje zabawą lub innymi zajęciami. Czasami tylko pobudza lub sugeruje jakąś zabawkę. Dużą uwagę zwraca się na kształtowanie umiejętności prowadzenia swobodnej rozmowy. Obserwacje przyrody połączone są z pracami społeczno-użytecznymi dzieci. Te prace polegają na hodowli roślin ozdobnych, porządkowaniu trawnika szkolnego itp. Dzieci zakładają także w klasie kącki przyrody, w których hodują rybki, owady i pielęgnują rośliny doniczkowe. Jednym z ważnych zadań szkoły angielskiej na wszystkich szczeblach jest kształtowanie umiejętności samoobsługi.

Kształcenie nauczycieli w Wielkiej Brytanii

System kształcenia nauczycieli jest podobny na całym terytorium Zjednoczonego Królestwa. Jedną z dróg uzyskania kwalifikacji nauczycielskich jest ukończenie trzy- lub czteroletnich (zależnie od uniwersytetu) studiów pedagogicznych (*college of education*). Prowadzą one do uzyskania statusu wykwalifikowanego nauczyciela i tytułu *Bachelor of Education* (BEd). Studia te przygotowują do pracy w szkole podstawowej lub do nauczania wybranego przedmiotu bądź wąskiej grupy przedmiotów na wyższym poziomie edukacji. W toku studiów studenci odbywają praktyki pedagogiczne, dzięki czemu mogą podjąć pracę bezpośrednio po ich ukończeniu. Programy tych studiów mogą się różnić w zależności od uczelni, która je organizuje, ale wszyscy absolwenci uzyskują status wykwalifikowanego nauczyciela. Jest to popularny tryb kariery edukacyjnej dla osób, które są zainteresowane pracą przede wszystkim w szkole podstawowej. Na potrzeby szkolnictwa średniego kształcenie przebiega w systemie podyplomowych studiów uniwersyteckich dających dyplom *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE). W tym ostatnim przypadku warunkiem dopuszczenia do rocznego kształcenia pedagogicznego jest ukończenie trzyletnich studiów pedagogicznych lub czteroletnich uniwersyteckich studiów z dowolnie wybranej dziedziny¹¹.

University of Derby

Uniwersytet prowadzi czteroletnie studia nauczycielskie. Zostanie studentem tego wydziału nie jest łatwe.

Na rozmowie kwalifikacyjnej musisz zadziwić. Weź ze sobą portfolio, w którym będą zawarte wszystkie twoje doświadczenia – bo nie uwierzysz, jak wiele osób stara się o przyjęcie na te studia. Jeśli możesz, zdobądź jakieś doświadczenie w letniej szkole albo lokalnym klubie dla dzieci i młodzieży¹².

Studia prowadzą do uzyskania statusu wykwalifikowanego nauczyciela (*qualified teacher status*), przygotowanego do pracy w szkole podstawowej na poziomach *key stage 1* i *key stage 2*. W toku studiów studenci odbywają praktyki w różnych szkołach podstawowych. Współpracują z doświadczonymi mentorami pomagającymi przygotować się do prowadzenia zajęć z uczniami oraz dobrze poznać wymagania i potrzeby środowiska szkolnego. Praktyki mają pomóc studentom w zdobyciu umiejętności oraz niezbędnego doświadczenia w pracy z dziećmi w różnych grupach wiekowych. Studenci angażują się także w różnorodne pro-

¹¹ <http://www.tda.gov.uk/get-into-teaching.aspx>, dostęp: 30.03.2011.

¹² Taką radę zamieszczono na internetowym forum <http://uk.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080717175657AAxEdcU>, dostęp: 30.03.2011.

jekty dotyczące społeczności lokalnej, np. pracują w organizacjach charytatywnych, muzeach, galeriach. Dzięki temu lepiej rozumieją zróżnicowane potrzeby uczniów i potrafią odpowiednio na nie reagować. Poszerzaniu zakresu doświadczeń służą również praktyki w szkole specjalnej (na drugim roku studiów)¹³.

Pierwsze dwa lata studiów służą poznaniu ogólnych aspektów nauczania, dających szerokie pole widzenia i pozwalających świadomie wybrać najodpowiedniejszą drogę przyszłej kariery nauczycielskiej. Stanowią również bazę teoretyczną późniejszych doświadczeń praktycznych. Na trzecim i czwartym roku studenci samodzielnie wybierają przedmioty (moduły), a tym samym drogę specjalizacji, która najbardziej ich interesuje i z którą chcieliby związać swoją przyszłość. Mają do wyboru: język i komunikację (*language and communication*), matematykę (*mathematics*), naukę i technologię (*science and technology*), przedmioty humanistyczne (*humanities*) oraz sztukę (*creative arts*). Wszyscy studenci studiują zaangażowanie społeczne (*community engagement*) i pedagogikę porównawczą (*international comparative study*) dającą możliwość bardziej świadomego studiowania w innym kraju, poznania innej kultury. W toku studiów studenci uczestniczą w wykładach prowadzonych zarówno przez pracowników uczelni, jak i zaproszonych gości, w seminariach, indywidualnych konsultacjach z wykładowcami. Prowadzą własne badania naukowe kończące się napisaniem rozprawy na wybrany temat. Uzupelnieniem zajęć prowadzonych na uczelni są, trwające w sumie 32 tygodnie, praktyki. Odbywają się one w szkole podstawowej, zarówno na poziomie *key stage 1*, jak i *key stage 2*. Ostatnie praktyki studenci odbywają na wybranym przez siebie poziomie, co pozwala zdobyć dodatkowe doświadczenie w pracy z dziećmi w wieku, którym chcieliby się zajmować w swojej karierze zawodowej. Dodatkowo odbywają również praktyki w szkole specjalnej.

W trakcie studiów nie ma egzaminów. Studenci są oceniani na podstawie raportów, esejów, wypracowań, prezentacji, wypowiedzi, testów, udziału w zajęciach oraz wywiązywania się z zadań powierzonych w czasie praktyk.

Studia można ukończyć w ciągu trzech lat. Zależy to od negocjacji z wykładowcami, uzyskiwanych ocen, zaangażowania oraz wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych studenta. Ponad 90% absolwentów uzyskuje pracę w zawodzie nauczyciela. Pozostali podejmują studia podyplomowe lub pracują jako mentorzy w szkołach ćwiczeń, oferując pomoc kolejnym rocznikom studentów.

University of Bedfordshire

Prowadzi czteroletnie studia nauczycielskie, przygotowujące do pracy z dziećmi w wieku 3–7 lub 5–11 lat, które łączą w sobie elementy teoretycznego przygotowania do pracy na etapie wczesnej edukacji z intensywnym do-

¹³ <http://www.derby.ac.uk/education-bed>, dostęp: 30.03.2011.

świadczaniem praktycznym. Kandydaci na studia muszą jeszcze przed rozmową kwalifikacyjną odbyć dwutygodniowe praktyki w szkole podstawowej. Wydział współpracuje z około 500 szkołami, w których odbywają się praktyki. Jest ich co najmniej pięć w toku całych studiów. Odbywają się w różnych szkołach i trwają około 40 dni w roku. „Mamy szansę nauczać w szkołach już od początku studiów, co pozwala na wykorzystywanie teorii w praktyce”¹⁴. Studenci systematycznie pracują z dziećmi w szkołach oraz uczestniczą w spotkaniach z nauczycielami. Oprócz praktyk w szkołach odbywają także praktyki w innych instytucjach edukacyjnych, np. ośrodkach opieki, bibliotekach, muzeach, galeriach sztuki. W toku studiów studenci rozwijają pewność siebie, kreatywność oraz wszystkie kompetencje nauczyciela potrzebne do stymulowania rozwoju intelektualnego dzieci. Treści kształcenia dotyczą czterech obszarów, takich jak:

- perspektywy, wartości, cele i przekonania,
- uczenie się i nauczanie skoncentrowane wokół języka angielskiego i matematyki,
- uczenie się i nauczanie skoncentrowane wokół programu,
- portfolio profesjonalnego rozwoju.

W toku studiów studenci mogą wybierać zagadnienia, które szczególnie ich interesują, np. modele programów, doświadczenia praktyczne, język angielski i matematyka. Wiedza zdobywana jest podczas warsztatów, indywidualnych konsultacji z wykładowcami, seminariów, prezentacji przygotowywanych i przedstawianych przez studentów, w toku badań, podczas doświadczeń praktycznych, na wycieczkach, wizytach w teatrach, muzeach, galeriach sztuki. Mają one aktywizować studentów w procesie uczenia się. Studenci są oceniani za pracę na zajęciach – aktywność, prace pisemne, prezentacje, podczas egzaminów oraz w trakcie praktyk¹⁵.

University of Cambridge

University of Cambridge prowadzi studia licencjackie z zakresu edukacji, łącząc je z innym kierunkiem, np. edukacja z naukami przyrodniczymi, edukacja z językiem angielskim, edukacja i geografia, edukacja i historia, języki klasyczne, języki współczesne, muzyka, sport, religia. Studia te trwają trzy lata. Koncentrują się wokół przedmiotu wybranego przez studenta oraz przedmiotów związanych z edukacją, tzn. filozofii, psychologii, socjologii i historii edukacji¹⁶.

¹⁴ Wypowiedź studentki zamieszczona na stronie uczelni, <http://www.beds.ac.uk>, dostęp: 30.04.2011.

¹⁵ <http://www.beds.ac.uk/courses/bysubject/edustu/bed-edupri-bc>, dostęp: 30.04.2011.

¹⁶ <http://www.educ.cam.ac.uk>, dostęp: 30.04.2011.

Na pierwszym roku studenci realizują cztery moduły. Dwa z nich są wprowadzeniem w wybrane przedmioty związane z edukacją. Ich tematyka dotyczy dzieciństwa i dorastania lub równości i różnorodności. Poza tym studiują język, komunikację oraz doskonałą umiejętność analizowania tekstów i pisania. Na drugim roku studenci realizują pięć modułów, w tym obowiązkowo dwa dotyczące edukacji. Wybierają również jeden z modułów dotyczących nowoczesności, globalizacji i edukacji. W trzecim roku realizują również pięć modułów, w tym dwa dotyczące edukacji. Prowadzą także badania podejmujące problemy edukacyjne i kończące się napisaniem rozprawy naukowej na 8–10 tysięcy słów. Wybierają również dowolny moduł spośród następujących: dzieci i literatura, kreatywność i myślenie, edukacja – włączanie i różnorodność.

Studia te są doskonałym przygotowaniem dla tych, którzy chcą być nauczycielami. Dodatkowo kandydatom do podjęcia studiów nauczycielskich bardzo mocno sugeruje się podjęcie wolontariatu w placówce edukacyjnej. Uczelnia służy tutaj pomocą i wsparciem w organizowaniu takiego doświadczenia. Absolwenci mogą zdobyć uprawnienia nauczycielskie przez ukończenie rocznego kursu *Postgraduate Certificate of Education* (PGCE) o nazwie „plus 1”. Kandydaci składają podanie, a potem wybrani zapraszani są na spotkanie, podczas którego odbywa się rozmowa kwalifikacyjna, kandydaci wykonują zadania grupowe oraz pracę pisemną.

Są dwa rodzaje tego kursu. Pierwszy dotyczy edukacji w przedszkolu i szkole podstawowej (*The Early Years & Primary Postgraduate Course*), drugi – edukacji w szkole średniej (*Secondary Postgraduate Course*). Każdy z nich trwa rok, czyli 36 tygodni (180 dni). Są prowadzone we współpracy z lokalnymi przedszkolami i szkołami. Studenci co najmniej 50 procent czasu trwania kursu (97 dni) pracują z nauczycielami i dziećmi w placówkach edukacyjnych¹⁷.

Pierwszy z wymienionych przygotowuje do pracy z dziećmi w wieku od 3 do 11 lat. Studenci mają tu do wyboru dwie opcje: przygotowanie do pracy w przedszkolu i szkole (*early years course* – dzieci w wieku 3–7 lat) i przygotowanie do pracy w szkole podstawowej (*primary course* – dzieci w wieku 5–11 lat). Ci, którzy decydują się na pracę z młodszymi uczniami, pierwszą praktykę odbywają wśród dzieci trzy–pięcioletnich, a drugą z dziećmi pięć–siedmioletnimi. Dodatkowo mogą odbyć praktykę, pracując w żłobku¹⁸.

Za najważniejszą rzecz dla studentów *early years* PGCE – przyszłych nauczycieli małych dzieci – uznaje się przygotowanie ich do sprostania następującym wyzwaniom intelektualnym i osobistym:

- rozpoznawanie złożonych potrzeb uczenia się małych dzieci,
- zrozumienie holistycznego rozwoju dziecka,
- tworzenie bezpiecznego i przyjaznego środowiska uczenia się,

¹⁷ <http://www.educ.cam.ac.uk/pgce/eyp>, dostęp: 30.03.2011.

¹⁸ Tamże.

- wykorzystywanie wiedzy, teoretycznych perspektyw w procesie edukacji,
- budowanie pozytywnych relacji z dziećmi i innymi nauczycielami,
- zapewnianie płynnego przejścia między okresami 3–5 a 5–7 lat¹⁹.

Autorzy programu wierzą, że kurs rozwija u studentów cechy pożądane u nauczycieli przedszkoli. Za specyfikę tego kursu uznają: praktyki odbywane w różnych grupach wiekowych, dzienne wizyty w różnych ośrodkach edukacyjnych, seminaria prowadzone przez wybitnych specjalistów od danych grup wiekowych (warto dodać, że biorą w nich udział również studenci przygotowujący się do pracy w szkole, tak aby uzyskać pełną wiedzę na temat pracy z dziećmi w różnym wieku), wykłady międzynarodowych ekspertów²⁰.

Natomiast za najważniejsze dla przyszłych nauczycieli starszych dzieci – studentów *primary* PGCE uznaje się przygotowanie ich w zakresie:

- rozpoznawania złożonych potrzeb uczenia się dzieci w wieku szkolnym,
- zrozumienia holistycznego rozwoju dzieci, niezbędnego do efektywnego uczenia ich,
- tworzenia bezpiecznego i stymulującego, stawiającego zadania środowiska uczenia się,
- wykorzystywania wiedzy, teoretycznych perspektyw w procesie edukacji,
- budowania pozytywnych relacji z dziećmi i innymi nauczycielami,
- znajomości prowadzonych badań związanych z edukacją w szkołach podstawowych i uczestniczenia w nich,
- zapewniania płynnego przejścia między okresami 5–7 a 7–11 lat²¹.

Specyficzną cechą tego kursu jest to, że pozwala on na wybór jednej z dwóch opcji. Przygotowuje do pracy z dziećmi w wieku 5–9 lat oraz 7–11 lat. Kandydaci dokonują wyboru jednej z nich jeszcze przed rozpoczęciem zajęć. Podobnie jak w przypadku studentów *early years* PGCE również studenci *primary* PGCE odbywają dzienne wizyty w ośrodkach edukacyjnych, uczestniczą w seminariach prowadzonych przez specjalistów oraz wykładach międzynarodowych ekspertów²².

Kursy te próbują połączyć nauczenie praktycznych technik uczenia z wyrobieniem sobie przez studentów własnego zdania, zbudowaniem własnej filozofii programu nauczania w szkole podstawowej. Składają się z trzech głównych części:

1. Przygotowanie teoretyczne (*professional studies*) – skupiające się na szerszych, bardziej generalnych aspektach nauczania i uczenia się dzieci oraz programu przedszkola i szkoły podstawowej. W czasie tych zajęć studenci ściśle współpracują z wykładowcami. Dyskutują o najważniejszych obszarach pracy nauczyciela w szkole podstawowej, odnoszą się do doświadczeń wyniesionych z praktyk. Poruszają zagadnienia związane z organizacją i nadzorowaniem

¹⁹ <http://www.educ.cam.ac.uk/pgce/eyp/earlyyears.html>, dostęp: 30.03.2011.

²⁰ Tamże.

²¹ <http://www.educ.cam.ac.uk/pgce/eyp/primary.html>, dostęp: 30.03.2011.

²² Tamże.

- pracy w klasie, metodami nauczania – uczenia się, ocenianiem i planowaniem, relacjami społecznymi, potrzebami edukacji specjalnej, kompetencjami niezbędnymi do nauczania w szkole podstawowej, problemem równości szans. Wykłady koncentrują się na najważniejszych elementach istotnych dla pracy w szkole podstawowej oraz na procesie uczenia się dzieci i możliwości wykorzystania tej wiedzy w planowaniu procesu dydaktycznego.
2. Przygotowanie przedmiotowe (*curriculum courses*) – skupia się na sześciu obszarach występujących w treściach kształcenia szkoły podstawowej oraz na treściach kształcenia edukacji przedszkolnej, określonych w narodowym programie nauczania (*national curriculum*). Zajęcia odbywają się w formie warsztatów, seminariów, wykładów oraz zajęć praktycznych – z całą klasą, grupą, indywidualnych. Ich celem jest zrozumienie narodowego programu nauczania, tak by pozwolić studentom być pewnym siebie, chętnym do pracy i kompetentnym nauczycielem wczesnej edukacji.
 3. Praktyki zawodowe (*professional placement*) – organizowane w celu rozwijania praktycznych kompetencji nauczycielskich. Oferują studentom szerokie możliwości zdobycia doświadczeń w przedszkolu i w szkole. Te doświadczenia są tworzone we współpracy z nauczycielami i wykładowcami oraz są bardzo mocno związane z pozostałymi aspektami programu studiów. Odbywają się w co najmniej dwóch różnych szkołach, które reprezentują kontrastujące ze sobą środowiska (miejskie – wiejskie, centrum miasta – peryferie, duże miasto – miasteczko), tak by studenci mogli doświadczyć szeroko i różnorodnie, czym jest szkoła. Większość szkół, w których odbywają się praktyki, znajduje się dość blisko uczelni, aby studenci mogli uczestniczyć w pracy szkoły w pełnym wymiarze, co oznacza, że dojazd do szkoły zajmuje mniej niż półtorej godziny. Zdarza się także, że są to placówki znajdujące się w pobliżu miejsca zamieszkania studenta. Ważne jest jednak, by nie były one wcześniej znane studentom. Nie mogą to zatem być szkoły, do których chodzili jako uczniowie, ani szkoły z którymi mają jakieś rodzinne powiązania. Ostatni etap praktyk studenci mogą też odbywać w jakimś dużym mieście, np. w wielokulturowym Londynie. W czasie tych praktyk są odwiedzani przez wykładowców, którzy monitorują i wspierają ich profesjonalny rozwój²³.

Przebieg praktyk

Pierwszą, tygodniową praktykę studenci odbywają we wrześniu, przed rozpoczęciem roku akademickiego. Jej miejscem może być szkoła, przedszkole lub żłobek. Staż ten jest obowiązkowy. Studenci sami wybierają sobie placówkę

²³ <http://www.educ.cam.ac.uk/pgce/eyp>, dostęp: 30.03.2011.

i sami organizują praktykę. W czasie tych praktyk mają spędzać czas z dziećmi w różnych, dostępnych grupach wiekowych. Celem tych praktyk jest zdobywanie doświadczeń w środowisku edukacyjnym. Dają one kandydatom możliwość rozwijania własnego pojmowania nauczania i uczenia się, zbudowanego na wcześniejszych doświadczeniach szkolnych. Pozwalają na uaktualnienie tych doświadczeń. Dają możliwość poznania specyfiki pracy w różnych grupach wiekowych i są źródłem pierwszych spostrzeżeń, które będą wykorzystywane w czasie studiów.

Następne praktyki odbywają się podczas wszystkich trymestrów i są podzielone na dwie zasadnicze części.

Pierwsza z nich trwa dziewięć tygodni podczas I i II trymestru. Pary studentów przydzielane są do szkół na dwa nienastępujące po sobie tygodnie. Ich pracę nadzorują nauczyciel danej klasy oraz wykładowca. Studenci pracują z małymi grupami uczniów jednej grupy wiekowej. Realizują zadania, które omawiali na zajęciach na uniwersytecie i które są związane zarówno z przedmiotami związanymi z przygotowaniem teoretycznym, jak i przedmiotowym. Pod koniec pierwszego trymestru studenci zmieniają klasę, choć mogą pozostać w tej samej szkole, i rozpoczynają pracę z drugą grupą wiekową.

Druga część odbywa się podczas III trymestru i trwa osiem tygodni. Tę część praktyk studenci realizują indywidualnie, w innej szkole. Mają teraz szansę wziąć pełną odpowiedzialność za proces dydaktyczny oraz rozwijać własne strategie nauczania i kompetencje. W dalszym ciągu współpracują z nauczycielem wychowawcą klasy oraz wykładowcą²⁴.

Summary

Training teachers of early education in selected European countries

The problem of a teaching practice is still a very current issue. Changes in the national curriculum introduced by Ministry of Education in September 2010 provoked even bigger interest in this subject. We all witness many discussions concerning a level of education in Poland and a level of system preparing pedagogy students for their future job. A decrease in the age of children starting their compulsory education is of a significant importance. So maybe we should examine how the teaching practice looks in chosen European countries? In my

²⁴ <http://www.educ.cam.ac.uk/pgce/eyp>, dostęp: 30.03.2011.

article I concentrate on two of those: Finland and Great Britain. This choice is not a coincidence. Finland is a country that obtains the highest results when it comes to the education of its students. The research conducted by a Programme for International Student Assessment (PISA) show that students from Finland have been, for many years now, way ahead their friends from the rest of the countries both in the reading comprehension and mathematic and scientific thinking. Whereas Great Britain is famous for a very good education on a university level.

Anna Buła

Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela we Francji

Zawód nauczyciela we Francji jest, jak wszędzie, zawodem społecznie uznawanym i szanowanym, tym bardziej że obecnie od kandydata na nauczyciela nawet najmłodszych dzieci wymaga się tytułu magistra oraz wielkiego wysiłku podczas naboru do pracy, polegającego na zdawaniu wyczerpującego egzaminu. Jednocześnie jest zawodem, który przeżywa identyczne jak w naszym kraju perypetie, wynikające z politycznych i gospodarczych uwarunkowań. Przez kraj przetaczają się długofalowe reformy wszelkich systemów (np. reforma emerytalna wydłużająca czas pracy zawodowej nauczyciela, reforma w oświacie powodująca masową redukcję etatów)¹ i reforma systemu kształcenia nauczycieli, która w opinii społecznej także nie zapowiada zmian na lepsze.

Kształcenie nauczycieli we Francji, obecnie usytuowane w specjalnych instytutach (Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM) stanowiących część uniwersytetów, przechodzi w ostatnich latach prawdziwą rewolucję.

Poprawa jakości praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli jest jednym z ważnych zadań w reformowaniu systemu szkolnictwa wyższego w wielu krajach Unii Europejskiej, również w Polsce.

Proces Boloński jako wyznacznik zmian w zakresie kształcenia wyższego w Europie

Francja jako współinicjatorka i współzałożycielka Unii Europejskiej i Procesu Bolońskiego przoduje we wprowadzaniu zmian realizujących założenia wspólnotowe.

Przebieg reform w zakresie szkolnictwa wyższego w Europie, ich treść i zasięg wynikają z Procesu Bolońskiego, którego

¹ <http://www.rp.pl/artukul/69986,532069-Strajkuja-francuscy-nauczyciele.html>, dostęp: 10.04.2011.

Podstawowe reguły sięgają sorbońskiej Wspólnej Deklaracji w sprawie harmonizacji architektury europejskiego systemu szkolnictwa wyższego, podpisanej w maju 1998 r. przez ministrów edukacji czterech krajów: Francji, Niemiec, Włoch i Zjednoczonego Królestwa. Deklaracja Sorbońska skupiała się na:

- Poprawianiu międzynarodowej przejrzystości studiów i uznawaniu kwalifikacji dzięki stopniowemu zbliżaniu się do wspólnej ramowej struktury kwalifikacji i poziomów studiów;
- Wspieraniu mobilności studentów i nauczycieli akademickich na obszarze europejskim oraz ich integracji z europejskim rynkiem pracy;
- Stworzeniu wspólnego systemu tytułów dla studiów I stopnia (tytuł licencjata) i powyżej – studiów II stopnia (tytuł magistra) oraz studiów III stopnia (tytuł doktora)².

Podstawową Deklarację Bolońską podpisano 19 czerwca 1999 roku na spotkaniu ministrów edukacji 29 krajów Europy. Co dwa lata ministrowie do spraw szkolnictwa wyższego spotykają się na konferencjach organizowanych w celu podsumowania dorobku i wytyczania kolejnych strategii i zadań. Konferencje takie odbyły się w 2001 roku w Pradze, w 2003 roku w Berlinie, w 2005 roku w Bergen, w Londynie w 2007 roku oraz w Leuven/Louvain-la-Neuve w 2009 roku. Wypracowane na tych spotkaniach dokumenty określają zadania, których realizacja ma zapewnić wysoką jakość kształcenia przez harmonizację procesu edukacji w szkolnictwie wyższym krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim. Nie oznacza to ujednoclenia europejskich systemów szkolnictwa wyższego, ale uzgodnienie i przyjęcie powszechnie akceptowalnych ogólnych zasad ich funkcjonowania. Coraz bardziej jednak podkreśla się, że siła i atrakcyjność europejskiego kształcenia leżą w jego różnorodności.

Głównym celem Procesu Bolońskiego było stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW – European Higher Education Area) przez

- Wprowadzenie systemu przejrzystych i porównywalnych stopni poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu;
- Przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwóch/trzech poziomach kształcenia;
- Powszechne stosowanie systemu punktów kredytowych (tj. ECTS – European Credit Transfer System);
- Promocję mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego;
- Promocję współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego;

² http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099PL.pdf, dostęp: 5.03.2011.

- Promocję europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań³.

W dniach 12–13 marca 2010 roku w Budapeszcie i Wiedniu odbyła się specjalna rocznicowa konferencja zbierająca dotychczasowe osiągnięcia Procesu Bolońskiego. Ministrowie ogłosili utworzenie EOSW. Łącznie w Procesie Bolońskim uczestniczy obecnie 47 krajów⁴.

W związku z tym przez europejskie systemy oświaty i systemy szkolnictwa wyższego przetacza się obecnie fala reform, którym trzeba się przyglądać, które trzeba porównywać, by czerpać z dobrych doświadczeń.

Francuski system oświaty

System szkolny we Francji jest mocno scentralizowany, dobrze zorganizowany, dobrze finansowany i zróżnicowany, obejmuje trzy etapy:

- wykształcenie podstawowe (*enseignement primaire*),
- wykształcenie średnie (*enseignement secondaire*),
- wykształcenie wyższe (*enseignement supérieur*).

Szkolnictwo podstawowe (obejmujące przedszkola i szkoły) i średnie jest przede wszystkim państwowe, ale uzupełnia je rozbudowana sieć szkół prywatnych, w tym katolickich, międzynarodowych, językowych⁵.

W świetle reformy szkolnej wprowadzonej w latach 1989–1990 okres kształcenia w przedszkolach i szkołach podstawowych dzieli się na cykle (*cycle pédagogique*). Kształcenie podstawowe obejmuje trzy cykle trwające trzy lata. Taka cykliczność kształcenia zapewnia sukces edukacyjny każdego dziecka. Przejście do następnego cyklu nie musi nastąpić dokładnie po trzech latach. Niekiedy uczeń wcześniej lub później wchodzi w kolejny cykl. Jednak zdarza się to bardzo rzadko.

Cykl 1 – *cycle des apprentissages premiers (petite et moyenne section de maternelle)*, czyli cykl kształcenia podstawowego (pierwszego/pierwotnego), dotyczy małych maluchów, maluchów i średniaków w przedszkolu, czyli dzieci w wieku od dwóch do czterech lat.

Cykl 2 – *cycle des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle, CP et CE1)* – cykl kształcenia podstawowego (starszaki w przedszkolu, CP – kurs przygotowawczy, CE1 – kurs podstawowy pierwszy; dotyczy pięcio-, sześć- i siedmiolatków).

³ <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski>, dostęp: 4.04.2011.

⁴ Tamże.

⁵ http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France, dostęp: 10.04.2011.

Cykl 3 – *cycle des approfondissements* (CE2, CM1, CM2) – cykl zgłębiania/powszerzania wiedzy (CE2 – kurs podstawowy drugi, CM1 – kurs średni pierwszy, CM2 – kurs średni drugi); dotyczy ośmioletnich, dziewięcioletnich i dziesięcioletnich⁶.

Edukacja zaczyna się już w przedszkolach (*école maternelle*), które są powiązane ze szkołą podstawową (*école primaire*). Rodzice najczęściej posyłają do przedszkola dzieci w wieku trzech lat, ale coraz powszechniej już rok wcześniej do tak zwanych grup przedprzedszkolnych (*pré-maternelle*).

Tabela 1. Organizacja przedszkola we Francji

| Przedszkole (<i>École maternelle</i>) | |
|---|---|
| Wiek dzieci | Stopień |
| 2–3 | <i>Toute petite section (pré-maternelle)</i> – małe maluchy |
| 3–4 | <i>Petite section (PS)</i> – maluchy |
| 4–5 | <i>Moyenne section (MS)</i> – średniaki |
| 5–6 | <i>Grande section (GS)</i> – starszaki |

Źródło: http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France, dostęp: 12.04.2011; <http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-a-l-ecole-elementaire.html>, dostęp: 12.04.2011.

Tabela 2. Organizacja szkoły podstawowej we Francji

| Szkoła podstawowa (<i>École élémentaire</i>) | |
|--|---|
| Wiek uczniów | Stopień |
| 6–7 | <i>Cours préparatoire CP / 11^{ème}</i> (Kurs przygotowawczy / klasa 11*) |
| 7–8 | <i>Cours élémentaire première année CE1 / 10^{ème}</i> (Kurs podstawowy pierwszy / klasa 10) |
| 8–9 | <i>Cours élémentaire deuxième année CE2 / 9^{ème}</i> (Kurs podstawowy drugi / klasa 9) |
| 9–10 | <i>Cours moyen première année moyen CM1 / 8^{ème}</i> (Kurs średni pierwszy / klasa 8) |
| 10–11 | <i>Cours moyen deuxième année CM2 / 7^{ème}</i> (Kurs średni drugi / klasa 7) |

* We Francji klasy numerowane są w kolejności odwrotnej niż w Polsce.

Źródło: http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_France, dostęp: 12.04.2011; <http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-a-l-ecole-elementaire.html>, dostęp: 12.04.2011.

Francuskie przedszkola gromadzą około 25–30 procent dzieci w wieku dwóch lat, 95–98 procent dzieci w wieku trzech lat i 98–100 procent dzieci w wieku

⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-a-l-ecole-elementaire.html>, dostęp: 10.04.2011.

czterech i pięciu lat. Ostatni rok w przedszkolu (*grande section*) jest ważnym krokiem w procesie edukacji, ponieważ jest to rok, w którym uczniowie zaczynają naukę czytania.

W pierwszym roku nauki szkolnej (cykl 2, *cours préparatoire*) dzieci przede wszystkim uczą się pisać i rozwijają swoje umiejętności czytania. Tak jak w wielu innych systemach szkolnych francuscy uczniowie szkół podstawowych mają zwyczaj jednego lub dwóch nauczycieli odpowiadających za cały program kształcenia. Obecnie takiego nauczyciela określa się słowem *professeur*, co jest nobilitujące i brzmi o wiele poważniej w stosunku do poprzednio używanych określeń (*instituteur, institutrice*).

W 2005 roku rząd wprowadził siedem umiejętności lub kompetencji, które leżą u podstaw nauczania w szkole podstawowej i średniej. Są to:

- opanowanie języka francuskiego,
- praktyczna znajomość języka żywego, mówionego,
- podstawowa wiedza w zakresie matematyki, nauk ścisłych i technologii,
- znajomość powszechnych technik komunikacji i pozyskiwania informacji,
- wiedza humanistyczna,
- odpowiedzialność społeczno-obywatelska,
- niezależność i inicjatywa⁷.

Zdobycie tych umiejętności zapewnia sukces szkolny, ale także ma znaczenie dla powodzenia człowieka w życiu i realizowania przez niego swojego potencjału.

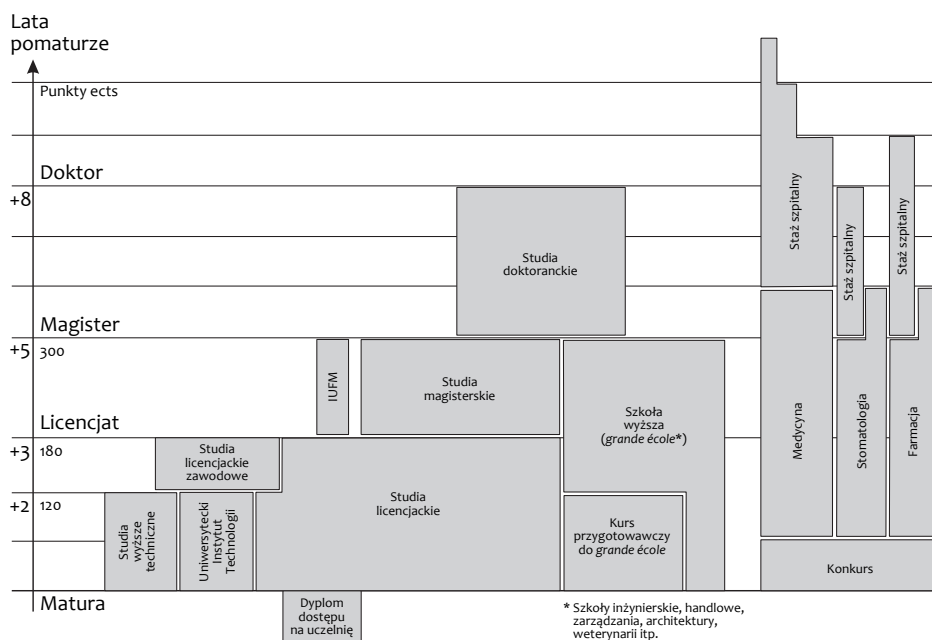
Do szkoły średniej wstępują już jedenastolatki. Obejmuje ona czteroletnie gimnazjum i trzyletnie liceum. Ukończenie szkoły średniej prowadzi do matury (*baccalauréat*), często zwanej we Francji potocznie *le bac*. Matura otwiera przed absolwentem wszystkie uniwersytety.

System szkolnictwa wyższego we Francji ma imponujące tradycje, jest rozbudowany i bardzo zróżnicowany. Francuskie szkolnictwo wyższe jest silnie dotowane przez państwo, w którym zapewnia się dostępność i bezpłatność studiów bez względu na narodowość studenta. We Francji jest prawie 90 uniwersytetów, które jednak są mniejsze niż w Polsce, ponieważ mają węższy profil niż polskie placówki. Po trzech latach uzyskuje się tytuł licencjata. Następnymi szczeblami są: magister (po kolejnych dwóch latach) oraz doktor. Uniwersytety są również miejscem badań naukowych. We Francji funkcjonuje zwykły licencjat oraz licencjat zawodowy (*licence professionel*). W tym przypadku niezbędne jest odbycie praktyki zawodowej w toku studiów. Studia magisterskie również mogą mieć charakter zawodowy (wtedy także niezbędne jest odbycie stażu, otwierające drogę kariery nauczycielskiej) lub naukowy, w przypadku osób, które chcą podjąć pracę naukowo-badawczą.

⁷ http://internationalbusiness.wikia.com/wiki/French_Culture_-_French_Education_System, dostęp: 15.04.2011.

Obok uniwersytetów działają szkoły techniczne, handlowe, nazywane tradycyjnie wielkimi szkołami (*grandes écoles*). Te elitarne uczelnie kształcą specjalistów w wielu dziedzinach – przede wszystkim menedżerów, handlowców, inżynierów, ale także przyszłych naukowców i polityków. Przykładem może być słynna kuźnia politycznych elit – ENA (*École Nationale d'Administration*). *Grandes écoles* mają elitarny charakter, co wynika z trudnych egzaminów wstępnych, a także z tego, że część z nich wymaga bardzo wysokiego czesnego, sięgającego kilkudziesięciu tysięcy euro rocznie. Po zdaniu egzaminu dojrzałości potencjalni studenci uczą się w dwuletnich klasach przygotowawczych, po których ukończeniu zdaje się egzamin wstępny do wielkiej szkoły. Po trzech latach nauki w *grandes écoles* studenci otrzymują dyplom magistra. Ostatnim typem szkół wyższych są specjalistyczne szkoły, instytuty kształcące architektów, dziennikarzy czy tłumaczy⁸.

Wykres 1. System kształcenia wyższego we Francji



Źródło: opracowano na podstawie: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>, dostęp: 5.04.2011.

⁸ <http://schuman.pl/programy-fundacji-schumana/seminaria-i-konferencje/seminaria-francuskie>, dostęp: 5.04.2011.

W kraju tym jest także duża liczba prowincjonalnych uczelni, które powołano głównie po to, by zaspokoić ambicje lokalnych władz. Nie mają one ani dobrej kadry wykładowców, ani wystarczającego zaplecza naukowego. Nastawione są przede wszystkim na działalność dydaktyczną, a wykładowcy prowadzą zajęcia nawet z czterystuosobowymi grupami⁹. Dlatego ogólnie poziom kształcenia we Francji nie jest obecnie wysoko oceniany, a jego poprawie ma służyć reformowanie. Obecny system kształcenia wyższego we Francji ilustruje powyższy wykres.

Kształcenie nauczycieli we Francji

W ramach szeroko zakrojonej reformy edukacji zapoczątkowanej w 1989 roku struktura i organizacja kształcenia nauczycieli we Francji zostały całkowicie zmodyfikowane. *Écoles normales* i uniwersytety, każdy z własną tradycją i zazdrośnie strzeżoną kulturą kształcenia nauczycieli, zostały zastąpione przez instytucje o nazwie: Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Proces przekształcania okazał się trudny, głównie ze względu na uwikłania polityczne i na niechęć, wręcz opór uczelni wobec konieczności zmian programowych, metod nauczania i innych aspektów praktyki kształcenia.

IUFM to uniwersyteckie instytuty kształcenia nauczycieli, których rzeczywiste tworzenie przebiegało w 1990 i 1991 roku. Przed tą transformacją i po niej zajmowały się i zajmują kształceniem nauczycieli dla przedszkoli, szkół podstawowych i średnich oraz doradców metodycznych. Obecnie działają 32 IUFM-y, z czego 5 znajduje się w poza krajem, w miejscach stanowiących tzw. departamenty zamorskie.

Każdy instytut składa się z siedziby akademickiej i jednego lub wielu oddziałów nazywanych „antenami” lub „centrami” (*antennes et centres*). Ogólnie sieć IUFM-ów obejmuje 130 miejsc kształcenia, najczęściej usytuowanych w murach dawnych *écoles normales*.

We Francji bardzo dużą wagę przywiązywano do tego elementu kształcenia przyszłych nauczycieli, który zapewnia przygotowanie praktyczne i zdobywanie doświadczenia zawodowego już w trakcie studiów, a od lat 90. ubiegłego wieku stawia się także coraz wyższe wymagania wobec nauczycieli w zakresie wykształcenia akademickiego.

Do tej pory każdego roku IUFM-y kształciły ponad 70 tysięcy studentów i stażystów (74 656 było ich w roku akademickim 2006/2007), kadre naukową stanowi ponad 4,5 tysiąca wykładowców etatowych oraz około 20 tysięcy pracowników nietatowych¹⁰.

⁹ <http://wyborcza.pl/1,86692,4969433.html#ixzz1Js6vwz43>, dostęp: 10.04.2011.

¹⁰ <http://www.iufm.education.fr/connaître-iufm/presentation.html>, dostęp: 15.03.2011.

Najważniejsze fakty w historii kształcenia nauczycieli we Francji

1. Na mocy tzw. prawa Guizota¹¹ 28 czerwca 1833 roku narodziły się *écoles normales supérieures* – szkoły wyższe przeznaczone do kształcenia przyszłych naukowców i nauczycieli.
2. Lata 1879–1883 przynoszą powszechny rozwój nauczania publicznego, kiedy ministrem zostaje J. Ferry, który ustanawia trzy podstawowe prawa dotyczące szkół:
 - 1879 – obowiązek powołania w każdym departamencie jednej *école normale*;
 - 1881 – ustawa o bezpłatności szkół publicznych;
 - 1882 – ustawa o obowiązku szkolnym od 6. do 13. roku życia, która jednocześnie znosi nauczanie religii, zastępując ją wychowaniem moralnym i obywatelskim.
3. Stworzenie IUFM – 10 lipca 1989 roku minister edukacji narodowej L. Jospin podjął decyzję w sprawie utworzenia uniwersyteckich instytutów kształcenia nauczycieli. Decyzja ta wynikała z dwóch wielkich wyzwania – po pierwsze konieczności dostosowania poziomu wykształcenia nowych nauczycieli do ogólnego wzrostu poziomu wiedzy i wykształcenia społeczeństwa oraz konieczności stawienia czoła ogromnej potrzebie rekrutacji nauczycieli. Trendy demograficzne wskazują, że we Francji między 2006 a 2015 około połowę nauczycieli będą stanowili nowi nauczyciele¹².
4. Integracja IUFM z uniwersytetami – 23 kwietnia 2005 roku. Do tej pory instytuty kształcenia nauczycieli określane były jako placówki publiczne o charakterze administracyjnym i bezpośrednio podlegały Ministerstwu Edukacji Narodowej (Ministre de l'éducation nationale). Teraz stanowią część uniwersytetów i podlegają Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego i Badań (Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)¹³.

Start w zawodzie nauczyciela w przedszkolu i szkole we Francji

Szczególnym elementem startu w zawodzie nauczyciela we Francji był i jest konkurs stanowiący faktyczną rekrutację na stanowiska nauczycieli w przedszkolach i szkołach podstawowych. Przed reformą o pracę w zawodzie

¹¹ F. Guizot – ówczesny minister edukacji, wtedy Ministre de Instruction Publique.

¹² <http://www.iufm.education.fr/connaitre-iufm/presentation/historique.html>, dostęp: 5.04.2011.

¹³ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>, dostęp: 5.04.2011.

w drodze konkursów mógł się starać francuski kandydat na nauczyciela z tytułem licencjata (*bac + 3*). Pomyślny przebieg rekrutacji konkursowej, która ma charakter akademicki i państwowy (organizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej), czynił ze studenta nauczyciela stażystę (*professeur stagiaire*), pracującego przez jeden dzień w tygodniu, pobierającego pensję oraz odbierającego edukację w IUFM-ie w pozostałe dni tygodnia. Podczas jednorocznego stażu w przedszkolu lub szkole nauczyciele korzystali ze wsparcia i nadzoru opiekunów, a także mieli możliwość udziału w różnorodnych kursach doszkalających organizowanych na uczelni. Na koniec stażu nauczyciel był oceniany i zazwyczaj uzyskiwał dyplom (*Diplôme Professionnel de Professeur des Écoles – DPPE*) i tytułyzację (*Professeur des Écoles*).

Obecnie na IUFM-ach nie ma roku przygotowania do konkursu (PE1) ani roku profesjonalizacji po konkursie (PE2). Począwszy od roku akademickiego 2009/2010 francuskie Ministerstwo Edukacji Narodowej właściwie wyeliminowało z IUFM roczne staże, co stanowi jeden z problemów wywołujących ostre polemiki. Ubolewa się, że do placówek, do pracy z dziećmi przeznaczeni są ludzie bez żadnego doświadczenia praktycznego. Jest to chyba jednak przesada.

Zawód nauczyciela wymaga doszkąłcania i rozwoju przez całe życie. Dlatego przed nauczycielami otwierano wiele możliwości doskonalenia zawodowego, w tym możliwość indywidualnego pokierowania ścieżką kariery zawodowej, by zostać dyrektorem szkoły, psychologiem szkolnym, nauczycielem specjalistą, inspektorem edukacji narodowej lub po przejściu pomyślnie innego konkursu (wewnętrznego, specjalistycznego przedmiotowego) – nauczycielem w gimnazjum lub liceum.

Kształcenie ustawiczne jest nieobowiązkowe i organizowane w formie krótkich staży wakacyjnych pod nazwą uniwersytetów letnich (*université d'été*). [...] Szkolenie często dotyczy problematyki nowych metod dydaktycznych, nowych sposobów kształcenia i innowacyjnych projektów pedagogicznych. Dużą popularnością cieszą się także trzytygodniowe kursy językowe za granicą. W ciągu roku bierze w nich udział ponad 850 nauczycieli¹⁴.

Te proponowane szkolenia przynajmniej raz w roku kończy ponad 60 procent nauczycieli, co świadczy o dużej popularności tego typu kształcenia.

Od 2010 roku wymaga się od kandydatów na nauczycieli tytułu magistra (*bac + 5*). Z obowiązku tego zwolnieni są ci studenci, którzy mają co najmniej troje dzieci lub są sportowcami zawodowymi – ci nadal mogą przystępować od konkursu jako licencjaci. W każdym razie ta podstawowa zmiana w reformie kształcenia nauczycieli we Francji pociąga za sobą inną organizację tego egzaminu. Główne składniki konkursu raczej nie uległy zmianie.

¹⁴ <http://stronaofrancji.host.sk/szkola.php?str=2>, dostęp: 10.04.2011.

Na czym polega zatem konkurs? Ten, który zdają przyszli nauczyciele przedszkoli i szkół podstawowych, to konkurs I stopnia (CRPE) i jest tak wymagającym przedsięwzięciem, że do 2010 roku poprzedzony był co najmniej rocznym przygotowaniem w instytucjach kształcenia nauczycieli, a i tak około 50 procent studentów przedłużało ten okres do 2 lat. Proces selekcyjny do udziału w konkursie w każdej akademii mógł się znacznie różnić i w niektórych trzeba było spełnić bardzo wysokie wymagania, a nawet przejść konkurs wstępny, zazwyczaj przyjmujący postać egzaminu przedmiotowego z zakresu języka francuskiego, matematyki, historii i geografii, nauk przyrodniczych. Na innych uczelniach miał charakter formalny, polegał na potwierdzeniu kompetencji stosownymi zaświadczeniami i certyfikatami. Sam konkurs obejmuje sprawdziany pisemne, oceniające kompetencje teoretyczne i pedagogiczne kandydata oraz sprawdziany kwalifikacyjne oceniające umiejętności komunikacyjne, sportowe i umiejętności specyficzne w zakresie muzyki, sztuki i literatury.

Egzamin konkursowy odbywa się w dwóch fazach: faza wstępna (*examen d'admissibilité*) – pisemna, decydująca o dopuszczeniu do drugiej fazy (*examen d'admission*) – ustnej. Egzamin pisemny, obejmujący język francuski, historię i geografię oraz wychowanie obywatelskie i moralne, też składa się z dwóch części:

- pierwsza odnosi się do umiejętności czytania ze zrozumieniem (za 6 punktów) oraz gramatyki, ortografii, leksyki (za 6 punktów);
- druga dotyczy kultury humanistycznej, obejmuje pisemne opracowania w obrębie takich przedmiotów, jak historia i geografia, historia sztuki, wychowanie obywatelskie (za 8 punktów).

W każdej można zdobyć 20 punktów, a warunkiem udziału w kolejnej jest zaliczenie poprzedniej. Uzyskanie 0 punktów w jakimkolwiek etapie eliminuje uczestnika konkursu z dalszego postępowania. Po pomyślnej fazie pisemnej odbywają się egzaminy ustne, które także mają dwa etapy i w każdym z nich są dwie części.

1. Pierwszy egzamin ustny:

- pierwsza część polega na prezentacji przygotowanego fragmentu lekcji matematyki,
- druga część to prezentacja swoich umiejętności w zakresie muzyki, plastyki i sportu (może być to bieg na 1500 m lub taniec).

2. Drugi egzamin ustny:

- pierwsza część polega na prezentacji przygotowanego fragmentu lekcji języka francuskiego,
- druga część to prezentacja swoich umiejętności w zakresie etyki i odpowiedzialności.

Laureaci konkursu zostawali nauczycielami stażystami i przez rok pod opieką specjalistów z uczelni doskonalili swój warsztat zawodowy. Obecna organizacja konkursu wymaga oprócz tytułu magistra także dokumentów potwierdzających inne kwalifikacje, np. karty pływackiej, zaświadczenia o odbyciu kursu pierwszej

pomocy, a od 2012 roku wymagane będą certyfikat znajomości języka i zaświadczenie o znajomości informatyki i Internetu¹⁵.

W konsekwencji reformy konkurs odbywa się na drugim roku studiów magisterskich (Master-2) w IUFM-ach i jest tak zorganizowany, że na początku roku odbywa się egzamin pisemny dopuszczeniowy (faza pierwsza), a na końcu roku – egzamin ustny (faza druga).

Praktyczne kształcenie francuskich nauczycieli w uniwersyteckich IUFM-ach

Obecna reforma wywołuje we Francji duże protesty wśród społeczeństwa, studentów i wykładowców. Argumenty przeciwko niej dotyczą między innymi realnego poziomu kształcenia na tych studiach. Wyraża się obawę o to, czy kształcenie nie będzie skoncentrowane tylko na formalnym przygotowaniu do wymogów konkursów. Zarzuca się też, że właściwie studenci pozbawieni są możliwości zdobycia praktycznego doświadczenia, jakie przed reformą dawał roczny staż z opiekunem. Ograniczenie kształcenia praktycznego do praktyk w czasie roku akademickiego jest postrzegane jako porażka tej reformy¹⁶.

Warto się wobec tego przyjrzeć temu, jakie doświadczenia praktyczne zdobywają francuscy kandydaci na nauczycieli w obowiązującym obecnie toku studiów magisterskich. Orientację w tym zakresie można zdobyć, analizując plan zajęć studentów konkretnej uczelni – w tym wypadku Uniwersytetu Paryskiego¹⁷, z którym Uniwersytet Łódzki podpisał umowę o współpracy. Współpraca ta obejmuje również wymianę studentów między uczelniami¹⁸.

Jak już wspomniałam, nauczycielskie studia magisterskie odbywają się na IUFM-ach połączonych z uniwersytetami, trwają dwa lata po licencjacie i obejmują kształcenie przedmiotowe i praktyczne. Wśród przedmiotów na I roku znajdują się takie, które stanowią rozszerzenie wiadomości i umiejętności w dziedzinach objętych pisemnymi egzaminami konkursowymi, a więc z zakresu kultury humanistycznej (historia, geografia, edukacja społeczna i moralna, historia sztuki i język ojczysty) oraz z nauk ścisłych (matematyka i nauki eksperymentalne). Na I roku studenci wprowadzani są też w podstawowe zagadnienia psychologii (rozwój dziecka i proces uczenia się) oraz pedagogiki (teorie i metody nauczania, metodologia badań pedagogicznych, znajomość systemu kształcenia, środowisko szkolne). W planie zajęć tego roku znajdują się też pierwsze metodyki

¹⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid4551/precisions-relatives-aux-premiers-concours-internes.html>, dostęp: 20.04.2011.

¹⁶ <http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/11/25/la-reforme-de-la-formation-des-enseignants>, dostęp: 20.04.2011.

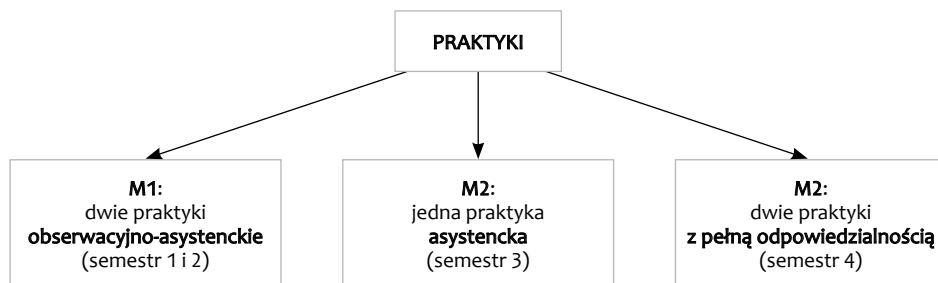
¹⁷ <http://www.paris.iufm.fr>, dostęp: 22.04.2011.

¹⁸ <http://www.uni.lodz.pl>, dostęp: 5.04.2011.

(kultura fizyczna i zdrowie w szkole, technologie informacyjne i komunikacja w szkole). Występuje także kilka propozycji zajęć fakultatywnych dobieranych przez studenta według własnych potrzeb, wśród nich są przygotowanie do certyfikatu z języka obcego i doskonalenie w zakresie technologii informacyjnej. Na II roku studenci przygotowują się w zakresie przedmiotów objętych drugą rundą konkursu – egzaminami ustnymi (praktycznymi). Należą do nich: sztuki wizualne, edukacja muzyczna, edukacja fizyczna i sportowa oraz zajęcia z zakresu dydaktyk szczegółowych (nauczanie matematyki – podejście dydaktyczne; czytanie, pisanie i mówienie, studiowanie języka – podejście kulturowe i dydaktyczne; dydaktyka języka obcego w szkole; dydaktyka informatyki). Kontynuowane są takie przedmioty, jak: wprowadzenie do metodologii badań i przygotowanie do certyfikatu w zakresie języka obcego, a kształcenie pedagogiczne uzupełnione jest takimi przedmiotami, jak: praktyka nauczycielska i etyka zawodu w zakresie bloku: nauczyciel w klasie i w szkole¹⁹.

Na szczególną uwagę zasługuje kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli na studiach magisterskich. Na Uniwersytecie Paryskim przybierają one formę zajęć w terenie – w przedszkolach i szkołach, które odbywają się w ciągu roku akademickiego i są swoistymi praktykami śródrocznymi, oraz specjalnych zajęć na uczelni, stanowiących bazę przygotowań do tych praktyk i miejsce refleksji nad zdobytym doświadczeniem. Kolejną formą praktycznego kształcenia na tej uczelni jest realizacja bidyscyplinarnych i multidyscyplinarnych projektów w szkole i przedszkolu (*Conduite de projet d'enseignement bidisciplinaire*), na co przeznaczają się co najmniej pół dnia w każdym tygodniu. Oprócz tych zajęć studenci odbywają jeszcze właściwe praktyki, tzw. staże (*les stages*), będące praktykami ciągłymi według naszej nomenklatury, których rozkład w ciągu dwóch lat studiów magisterskich jest następujący:

Schemat 1. Rozkład praktyk ciągłych na studiach magisterskich dla nauczycieli w IUFM-ach



Źródło: opracowano na podstawie: http://www.paris.iufm.fr/IMG/pdf/Stages_en_Master_EEM.pdf, dostęp: 22.04.2011.

¹⁹ <http://www.paris.iufm.fr>, dostęp: 22.04.2011.

Staże obejmują trzy rodzaje praktyk ciągłych: na pierwszym roku studiów magisterskich (M1) odbywają się dwie praktyki obserwacyjno-asystenckie (*stage d'observation et de pratique accompagnée*), a na drugim studenci zaliczają trzy kolejne: jedną asystencką (*pratique accompagnée*) i dwie z pełną odpowiedzialnością (*stages en responsabilité*). Przed każdym stażem student spędza jeden dzień we wskazanej placówce z nauczycielem (*tuilage dans les classes*), by poznać miejsce swojej praktyki.

Zestawienie przedmiotów składających się na całokształt kształcenia praktycznego w czasie dwuletnich studiów magisterskich w paryskim IUFM-ie prezentuje tabela 3.

Na pierwszym roku studiów magisterskich przewidziane są dwie dwutygodniowe praktyki, które – o ile to możliwe – powinny się odbyć jedna w przedszkolu, a druga w szkole podstawowej. Studenci odbywają je w każdym semestrze w dwuosobowych grupach w klasach pod opieką doradcy metodycznego z danego IUFM-u. Celem pierwszych praktyk jest:

- umożliwienie zorientowania się w całokształcie działania placówki przedszkolnej lub szkolnej;
- umożliwienie poznania różnych aspektów pracy nauczyciela;
- przygotowanie studenta do zapoznawania się z wybranymi elementami pracy pedagogicznej – sposobami przekazywania wiedzy i kompetencji ustalonych w programach nauczania;
- praktyki wpisują się w plan kształcenia i rozwoju osobistego i zawodowego studenta.

Podczas tej praktyki student:

- obserwuje codzienną praktykę nauczyciela;
- ćwiczy prowadzenie zajęć z dziećmi pod nadzorem i z pomocą merytoryczną doświadczonego nauczyciela i doradcy metodycznego z uczelni;
- nie jest odpowiedzialny za uczniów, którzy podczas praktyk pozostają pod opieką właściwego nauczyciela²⁰.

Na użytek każdej praktyki następuje przygotowanie do niej przez opracowanie projektu praktyki, stworzenie narzędzi obserwacyjnych i innych narzędzi do zbierania danych. Po praktyce następuje wykorzystanie zebranych doświadczeń. Studenci przygotowują prezentacje, wystąpienia, analizują materiały z podręczników szkolnych i prace uczniowskie, tworzą portfolio umiejętności uczniów itp. Pierwsza praktyka pozwala również studentowi zapoznać się z wymaganiami placówki. Należą do nich obowiązkowość i punktualność, przestrzeganie rytmu pracy i szacunek dla zasad panujących w konkretnej placówce.

²⁰ <http://www.paris.iufm.fr>, dostęp: 22.04.2011.

Tabela 3. Kształcenie praktyczne na studiach nauczycielskich *professeurs des écoles* w IUFM na Uniwersytecie Paryskim

| Rok studiów – I (M 1) | |
|--|--|
| Semestr I | Semestr II |
| 1. Realizacja projektu w szkole i przedszkolu (<i>conduite de projet d'enseignement bidisciplinaire</i>) – cały semestr. 2. Praktyki śródroczne – obserwacja i analiza – (<i>observer et analyser des pratiques de classe</i>) – cały semestr. 3. Praktyka obserwacyjna i asystencka w przedszkolu (<i>stage d'observation et de pratique accompagnée</i>) – dwa tygodnie. | 1. Realizacja projektu w szkole i przedszkolu – cały semestr. 2. Praktyki śródroczne (obserwacja i analiza) – cały semestr. 3. Konstruowanie sekwencji zajęć dydaktycznych z użyciem technik informacyjnych (<i>construction d'une séquence incluant les TICE</i>) – cały semestr. 4. Praktyka obserwacyjna i asystencka w szkole – dwa tygodnie. |
| Rok studiów – II (M 2) | |
| Semestr III | Semestr IV |
| 1. Realizacja projektu w szkole i przedszkolu – cały semestr. 2. Przygotowanie, wcielanie w życie i analizowanie sytuacji nauczania – uczenia się (<i>mettre en oeuvre et analyser des situations d'enseignement – apprentissage</i>) – cały semestr. 3. Wprowadzenie do odbycia stażu (<i>tuilage dans les classes</i>) – jeden dzień. 4. Staż – praktyka asystencka (<i>pratique accompagnée</i>) – dwa tygodnie. | 1. Realizacja projektu w szkole i przedszkolu – cały semestr. 2. Przygotowanie, wcielanie w życie i analizowanie sytuacji nauczania – uczenia się – cały semestr. 3. Wprowadzenie do odbycia stażu w przedszkolu – jeden dzień. 4. Staż – praktyka z pełną odpowiedzialnością w przedszkolu (<i>stages en responsabilité</i>) – dwa tygodnie. 5. Wprowadzenie do odbycia stażu w szkole – jeden dzień. 6. Staż – praktyka z pełną odpowiedzialnością w szkole – dwa tygodnie. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy planów zajęć studentów IUFM Uniwersytetu w Paryżu, <http://www.paris.iufm.fr>, dostęp: 22.04.2011.

Podczas takiej praktyki, zazwyczaj w drugim tygodniu, para studentów jest hospitowana przez opiekuna uczelnianego. Studenci posiadają także dokumentację praktyki – rodzaj dziennika, karty praktyk. Każda uczelnia decyduje o wartości dziennika.

W IUMF-ie paryskim istnieje możliwość odbycia drugiej praktyki obserwacyjnej i asystenckiej w szkole w Niemczech, Hiszpanii albo Anglii po uprzednim potwierdzeniu bieglej znajomości danego języka w mowie i piśmie²¹.

Na II roku studiów magisterskich także przewidziane są intensywne praktyki. W trzecim semestrze studenci odbywają dwutygodniową praktykę asystencką, która stanowi nieodzowne przygotowanie do dwóch dwutygodniowych praktyk z pełną odpowiedzialnością, planowanych na czwarty semestr. Celami tej praktyki są:

- pogłębienie znajomości szkoły, jej funkcjonowania,
- poznanie i nawiązanie relacji z rodzicami,

²¹ <http://www.paris.iufm.fr>, dostęp: 22.04.2011.

- wdrożenie do zawodu poprzez refleksję i analizę własnego doświadczenia,
- przygotowanie i prowadzenie lekcji pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela²².

Także na tym etapie praktyk student nie ponosi odpowiedzialności za dzieci.

W czwartym semestrze studiów student odbywa dwie dwutygodniowe praktyki – jedną w przedszkolu, a drugą w szkole. Wykonywane są one w pełnej odpowiedzialności, to znaczy, że student zajmuje się wszystkimi zajęciami dydaktycznymi i wychowawczymi. Jego polega nie tylko na planowaniu, wcielaniu w życie i ewaluacji lekcji, lecz także na uczestnictwie w całokształcie życia szkoły.

Do każdej takiej praktyki student jest przygotowany przez:

1. Uczestnictwo w zajęciach akademickich przewidzianych planem studiów na II roku.
2. Odbycie praktyki asystenckiej w semestrze trzecim.
3. Spotkanie z nauczycielem ze szkoły na terenie placówki w celu nawiązania komunikacji między opiekunem a studentem, który go w tym czasie zastępuje. Podczas spotkania student poznaje w szczególności dokumentację klasy, plan lekcji, dziennik zajęć, program i informacje o postępach uczniów, narzędzia ewaluacji i oceniania, dokumentacje i materiały pedagogiczne, z których korzysta klasa. Jest to też czas przewidziany na spotkanie z dyrektorem placówki, innymi nauczycielami i pozostałym personelem przedszkola lub szkoły. Podczas spotkania student poznaje specjalne miejsca w szkole: bibliotekę, stołówkę, pracownię itp. Poznaje także innych pracowników szkoły²³. Takie wprowadzenie w realia szkolne odbywa się przed każdą praktyką, a czas *tuilage* jest wliczany w plan zajęć studenta. Nauczyciel, na którego miejsce wejdzie stażysta, poświęca mu wystarczającą ilość czasu, aby:
 - ustalić rozłożenie tygodniowe lekcji, zorganizowanie planu lekcji i ustalić narzędzie komunikacji i jego sposób wykorzystania;
 - poinformować o zasadach życia i funkcjonowania klasy i kierunkach oddziaływań edukacyjnych, które obowiązują w jego praktyce;
 - przedstawić mu materiały dydaktyczne (książki, przewodniki nauczania, podręczniki, zasoby cyfrowe materiałów edukacyjnych, sprzęt elektroniczny i audiowizualny klasy i szkoły, których używa nauczyciel i które zostaną udostępnione stażystce), jak jak również wybór materiałów pomocniczych i organizacyjnych do prac pisemnych uczniów;
 - podzielić się informacjami, jakie posiada na temat klasy jako grupy i na temat każdego ucznia z osobna;

²² Tamże.

²³ Tamże.

- przedstawić mu dokumenty prawne (oficjalne), administracyjne i pedagogiczne (dziennik, dzienniczki ucznia, programy oficjalne i program realizowany przez szkołę);
- poinformować go o sposobach komunikacji i relacji z rodzicami uczniów na poziomie klasy i szkoły²⁴.

Podczas tej praktyki odbywają się dwie hospitacje – jedna prowadzona przez bezpośredniego opiekuna praktyk z przedszkola lub szkoły, a druga przez pracownika akademickiego – uczelnianego opiekuna praktyk.

W czasie praktyki student:

- jest pełnoprawnym członkiem zespołu pedagogicznego i odbiorcą wszystkich informacji przeznaczonych dla nauczycieli danej szkoły, zarówno jeśli chodzi o komunikację wewnętrzną, jak i zewnętrzną;
- jest zapraszany na regularne spotkania, zebrania rady pedagogicznej, zebrania z rodzicami uczniów;
- uczestniczy we wszystkich działaniach i obowiązkach zawodowych (nauczanie, nadzór, wymiana usług pedagogicznych);
- sam zarządza prowadzeniem klasy w każdym dniu jego stażu;
- posiada wszystkie narzędzia pedagogiczne i materiały edukacyjne klasy;
- w tygodniu jego praktyk ciągłych prowadzi zajęcia, które są wszechstronne i dotyczą wielu obszarów działalności zawodowej *professeur des écoles*;
- pracuje zgodnie z organizacją codziennych zajęć klasy w danym cyklu kształcenia;
- jest odpowiedzialny za ocenę kształcenia uczniów w obszarach działań lub dyscyplinach, za które jest odpowiedzialny; tworzy bilanse pośrednie i końcowe osiągnięć uczniów w ścisłej konsultacji z nauczycielem właściwym klasy;
- podejmuje działania, które muszą być spójne z działaniami pedagogicznymi właściwego nauczyciela klasy, co zapewnia jakość kształcenia uczniów; spójność tych działań zakłada w szczególności komunikację i regularne konsultacje między studentem a nauczycielem właściwym klasy i ścisłą współpracę pomiędzy nimi; przyjęte narzędzia współpracy (np. zeszyt współpracy, wspólny dziennik, korespondencja elektroniczna) przyczynią się do skuteczności współpracy.

Do obowiązków i powinności praktykanta należą:

- punktualność i obowiązkowość, przykładowość zachowania i odpowiedni ubiór;
- poszanowanie zasad funkcjonowania zespołu pedagogicznego (współdziałanie, harmonizacja zajęć, zebrania) oraz zasad dotyczących życia szkolnego uczniów.
- udział w spotkaniach, zebraniach instytucjonalnych; oprócz tych organizowanych w przeddzień rozpoczęcia roku szkolnego trzy są obowiązkowe

²⁴ http://www.orianstours.iufm.fr/formations/documents_administratifs/CHARTE_STAGE_EN_RESPONSABILITE__livretPE2.pdf, dostęp: 28.04.2011

(rada dotycząca cyklu i programu kształcenia, rada dotycząca nauczycieli i rada dotycząca szkoły);

- regularna komunikacja z właściwym nauczycielem klasy: ma on mieć dostęp do informacji na temat wydarzeń szczególnych lub trudności wszelkiego rodzaju, które miały miejsce w klasie;
- usprawiedliwianie i zgłaszanie swoich nieobecności²⁵.

Zdobyte w tym czasie doświadczenia praktyczne i zgromadzone materiały są analizowane na zajęciach dydaktycznych. Stanowią obiekt refleksji i opracowań składających się na portfolio umiejętności studenta i mogą być wykorzystane w konkursie, w którym – jak wspominałam – kandydat musi się wykazać między innymi zawodowymi kompetencjami.

Obecnie we Francji nie ma jeszcze stabilizacji w zakresie kształcenia nauczycieli, ciągle dokonuje się reformowanie tego systemu, któremu towarzyszy raczej nieprzychylnie nastawienie społeczeństwa, niezadowolonego z obrotu spraw. System kształcenia w Francji oceniany jest nisko i ubolewa się nad tym, że reforma kształcenia nauczycieli raczej nie przyczyni się do podniesienia standardów francuskiej szkoły.

Mimo tych krytycznych ocen samych Francuzów w odniesieniu do jakości kształcenia w szkołach i jakości kształcenia nauczycieli pozostają pod wrażeniem wykształcenia, bagażu doświadczeń praktycznych, zasobu materiałów dydaktycznych i rozwiniętej świadomości pedagogicznej, z którymi z uczelni francuskich wychodzą przyszli nauczyciele.

Summary

Practical teachers' training in France

The amelioration of the quality of the future teachers' education is one of the most important tasks in reforming the higher education system in Poland as well as in many European Union countries. In the EU, the reforms are changing the face of hitherto Teachers Training Systems. A brief description of the French educational system and recruiting process to the teaching profession can be found in the article. The emphasis is laid on the aspect of the practical education of the nursery and primary school teachers in the French IUFMs (University Institute for Teachers Training). The type of practice as well as the rights and duties of the trainee-student are thoroughly described.

²⁵ http://www.orleanstours.iufm.fr/formations/documents_administratifs/CHARTE_STAGE_EN_RESPONSABILITE__livretPE2.pdf, dostęp: 28.04.2011.

Informacje o autorach

Jolanta Bonar, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Anna Buła, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Mirosław Dąbrowski, dr – Uniwersytet Warszawski, Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki.

Wiesława Leżańska, dr hab. – prof. Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Aleksandra Maj, mgr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Renata Michalak, dr – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Zawodowa „Kadry dla Europy” w Poznaniu.

Renata Nowakowska-Siuta, dr hab. – prof. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Katedra Pedagogiki Szkolnej.

Stanisław Palka, prof. zw. – Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki.

Elżbieta Płóciennik, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Joanna Sosnowska, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Krzysztof Szmidt, dr hab. – prof. Uniwersytetu Łódzkiego, Zakład Pedagogiki Twórczości.

Bogusław Śliwerski, prof. zw. – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Janina Uszyńska-Jarmoc, dr hab. – prof. Uniwersytetu w Białymstoku, Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Monika Wiśniewska-Kin, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.