

pod redakcją naukową

**Jolanty Bonar
i Anny Buły**

Poznać Zrozumieć Doświadczyć

**KONSTRUOWANIE
WIEDZY NAUCZYCIELA
WCZESNEJ EDUKACJI**

impuls

Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć
Konstruowanie wiedzy
nauczyciela wczesnej edukacji

pod redakcją naukową
Jolanty Bonar i Anny Buły

The logo for 'impuls' features a stylized bird or wing icon above the word 'impuls' in a lowercase, serif font.

Kraków 2013

© Copyright by Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, 2013

Recenzent:

dr hab. Gabriela Kapica, prof. Uniwersytetu Opolskiego

Redakcja wydawnicza:

Joanna Kosturek

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja wydana w ramach projektu:

„Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć

Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesniej 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 wczesniej 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
wczesniej edukacji**

Poznać • Zrozumieć • Doświadczyć

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

ISBN 978-83-7850-478-8

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

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

Wydanie I, Kraków 2013



Wydział Nauk
o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego



Urząd Miasta
Łodzi

Spis treści

Wstęp	7
Bogusław Śliwerski	
Nauczyciele wolności	11
Monika Wiśniewska-Kin	
Między schematyzmem a autentycznością Próba konfrontacji dyskursu podręcznikowego z dyskursem dziecięcym	21
Alicja Żywcok	
Destruktywne sposoby postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie	37
Krzysztof Wawrzyniak	
Wspieranie nauczycieli w świadomym kształtowaniu osobistej wiedzy praktycznej	49
Elżbieta Płóciennik	
Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych	63
Irena Stańczak	
TRIZ-Pedagogika w procesie aktywizacji poznawczej najmłodszych uczniów	81

Jolanta Bonar, Anna Buła

Miejsce oraz rola pytań uczniów i nauczycieli
w wybranych dyskursach pedagogiki wczesnoszkolnej 93

Anna Buła, Jolanta Bonar

Dziecięce pytania w przedszkolnej
i szkolnej przestrzeni edukacyjnej
Obecne i nieobecne potencjały 107

Aleksandra Maj

Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament
pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń
nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech 129

Krzysztof J. Szmidt

Nauczyciele przeciwko kreatywności uczniów 147

Teresa Giza

Problemy kształcenia nauczycieli na Ukrainie 161

Wiesława Leżańska

Współczesne konteksty Nowej Szkoły – paradygmaty
czy inspiracje? 175

Joanna Sosnowska

Miejska Szkoła Pracy jako przykład nowatorstwa
pedagogicznego w szkolnictwie powszechnym
międzywojennej Łodzi 187

Agnieszka Cybal-Michalska

Podmiot i struktura społeczna w teorii A. Giddensa –
rekonstrukcja i krytyka 209

Informacje o autorach 241

Wstęp

Doświadczenia zdobyte podczas realizacji projektu skłoniły nas do podjęcia próby przygotowania książki, która dodałaby nauczycielom odwagi i pozwoliła im na większą samodzielność w działaniu. Nasze spotkania z nauczycielami pokazują, że nawet Ci, którzy skłonni są do podejmowania różnych wyzwań, np. godzą się na opiekę nad studentami, zbyt często są przywiązani do określonych wzorców, schematów, jednakowych scenariuszy. Stąd pomysł książki, która utwierdziłaby ich w przekonaniu, że różnica jest wartością i że mają prawo do kreowania własnego środowiska edukacyjnego. Chcemy, aby usłyszeli (odczytali), że niepewność jest nieodłącznym elementem ich pracy. By potraktowali ją jako swoiste wsparcie w swojej podmiotowości i kreatywności.

Współczesność ma charakter płynny i nastawiona jest na wieloznaczność, wymaga strategii radzenia sobie z nadmiarem informacji i zmusza do dokonywania wyboru. Brakuje wzorców, kodeksów i zasad, których można by przestrzegać, które można by uznać za punkty orientacyjne¹. Dla współczesnego człowieka (również nauczyciela) kluczowe okazują się takie kompetencje, jak autonomiczne dokonywanie wyborów, krytyczna refleksyjność, autorefleksja, samoocena².

Sztuczna inteligencja, nanotechnologia, robotyka, biotechnologie, rzeczywistość wirtualna i tym podobne wynalazki niosą ze sobą obietnicę odmiany ludzkiego życia, śmielszej niż ta, którą możemy sobie dzisiaj wyobrazić³.

Zdaniem B. Neville'a, australijskiego psychologa i pedagoga, żyjemy w epoce czerpiącej natchnienie z archetypu Hermesa⁴. Percepcja świata, myślenie o nim, a także wartościowanie go kształtowane są przez ten wzorzec.

¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, WL, Kraków 2006.

² D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Żak, Warszawa 2008, s. 23.

³ B. Neville, *Edukacja w epoce Hermesa* [w:] J. Danilewska (red.), *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, Wyd. UJ, Kraków 2008, s. 12.

⁴ Hermes – syn Dzeusa i Mai. W pierwszej dobie swojego życia ukraść trzodę powierzoną opiece Apollina. To i inne szelmostwa uczyniły go bogiem złodziei. Miał jednak dużo młodości i wdzięku, spełniał wszystkie rozkazy, był sprytny, orientował się w każdym położeniu.

Wydaje się oczywiste, że od pewnego czasu nader entuzjastycznie czcimy boga rynku. Zaślepienie magią rynku, ochoczo popierane jest w równym stopniu przez politycznych przywódców prawicy oraz lewicy. W ich wyobrażeniu edukacja już nie jest publicznym dobrem. To produkt, który nabywamy..., produkt, który ma jedynie wartość wymienną⁵.

Jesteśmy świadkami relatywizacji wartości i przekształcania wiedzy w towar mający jedynie wartość rynkową. I chodzi nie o to, że zbyt łatwo pogodziliśmy się z poglądem, że szkoły są elementem rynku, lecz o to, że ich kluczową racją bytu jest racja ekonomiczna. Wpływ Hermesa zaznacza się również w dążeniu do prywatyzacji szkolnictwa i fragmentacji państwowego systemu edukacji, w pogoni za technikami informacyjnym, w asekurantwie edukacyjnej biurokracji, w doświadczanych przez wielu nauczycieli trudnościach związanych z uczeniem wartości, w rosnącej liczbie dzieci niezdolnych czuć się kompletnymi osobami bez telefonu komórkowego przyklejonego do ucha, w zaniku społecznej kontroli edukacji, w upadku starych granic roli i odpowiedzialności nauczycieli, w fackie skupiania uwagi na obrazie, który zastąpił rzeczywistość – co sprawia, że dbałość o pozory zyskuje uznanie częściej niż prawdziwa rzetelna praca. Z drugiej jednak strony o obecności Hermesa świadczy dążenie do edukacji skupionej na uczniu, uznanie różnych rodzajów inteligencji i różnych sposobów uczenia się, przywiązywanie większej wagi do elastycznej adaptacji szkół do zmieniających się kontekstów, dostępność technologii umożliwiających komunikowanie się na ogromne odległości, nowe skupienie na procesie nauki oraz rosnąca świadomość tego, co edukacja musi zapewnić dzieciom, aby mogły tworzyć przyszłość, a nie tylko odtwarzać przeszłość⁶.

Hermes jest typowym greckim bogiem, który ma zarówno negatywne, jak i pozytywne aspekty osobowości. Jest bogiem nie tylko złodziei, lecz także transformacji, który ułatwia wyrażenie zgody na odejście od starego porządku i dążenie do nowego. Popiera i obala władzę Zeusa. Niewykluczone więc, że podczas gdy z jednej strony dopingowani będziemy do tworzenia elastycznych programów, z drugiej będzie nas przygniatać narastanie scentralizowanej kontroli wyników nauczania przez wprowadzanie „krajowych standardów”, „kryteriów oceny

niu. Ogrom zadań spowodował, że musiał sprawić sobie skrzydełka u nóg, które pozwalały mu przemieszczać się z jednego krańca ziemi na drugi. Tylko dzięki temu, że był nieśmiertelny i wieczne młody, nie umarł z wycieńczenia. Opiekował się wędrowcami, pomagał kupcom, młodzież nauczył ćwiczeń gimnastycznych, wynalazł kości do gry i litery alfabetu. Owocem jego związku z Afrodytą był przedziwnej piękności młodzieniec, Hermafroditos (J. Parandowski, *Mitologia*, Czytelnik, Warszawa 1979; W. Markowska, *Mity Greków i Rzymian*, Iskry, Warszawa 1983).

⁵ B. Neville, *Edukacja w epoce Hermesa*, dz. cyt., s. 15.

⁶ Tamże.

osiągnięć”, „procesów sprawozdawczych”, a wizji autonomii ucznia towarzyszyć będzie praktyka wymuszanej zgody.

Epoka Hermesa zachęca do rozważnego myślenia. Świat wyślizguje nam się przy każdej próbie ujęcia go, stał się nieprzewidywalny, złożony i niebezpieczny. Równocześnie jednak oferuje nauczycielom i szkołom niespotykaną dotąd gamę możliwości. Przynosi okazję ucieczki od zniewolenia starymi ograniczeniami, możliwość ożywienia i wzbogacenia naszych programów i życia naszych uczniów. Żyjemy w czasie przyzwolenia, czasie przemijania i transformacji. Nie mamy żadnych gwarancji co do tego, w jakim punkcie znajdziemy się, gdy przemijanie i transformacja osiągną etap spełnienia. Trzeba nam rozwagi i ostrożności w podejmowaniu ryzyka⁷.

Warto zatem zdobyć umiejętność poruszania się w wielości różnych dyskursów pedagogicznych lub świadomie wybrać jeden z nich. W pedagogice, podobnie jak w innych naukach społecznych, żadna droga nie jest najlepsza.

Nauczycieli czeka zadanie gromadzenia w „koszykach” swojego pedagogicznego warsztatu najprzeróżniejszych teorii. Być może ich żmudne odczytywanie, klasyfikowanie i porównywanie ze sobą, by mogli stworzyć na swój własny użytek metasytem, metapedagogikę, sprawi, że dzięki nim ujrzą tę szczególną grę różnych warstw i odcieni idei, myśli czy wartości, która im do tej pory zupełnie umykała...⁸

Autentyczne kształcenie nigdy nie ogranicza się do jednego modelu nauczania. Przeważająca część powszechnej edukacji szkolnej została tak zaprojektowana, by rozwijać umiejętności i zdolności, przekazywać wiedzę o faktach i teoriach, rozwijać rozumienie przekonań i intencji ludzi znajdujących się zarówno całkiem blisko, jak i bardzo daleko⁹. Szkole potrzeba profesjonalnych alternatyw – przemyślanych, niepopulistycznych, opartych na badaniach i doświadczeniach innych krajów¹⁰.

„Czy istnieje tylko jeden sposób nabywania wiedzy, do którego należy zredukować wszystkie pozostałe? Sądzę, że nie”¹¹.

Pozyskiwanie wiedzy jest przygodą, podczas której staramy się wyjaśnić jak najwięcej napotkanych rzeczy w jak najprostszy i jak najbardziej elegancki sposób. Wiedzę można zdobywać na wiele różnych sposobów, jednak dopiero osiągnięcie jej na własną rękę zapewnia uczącemu się prawdziwy sukces. Jedyną formą

⁷ Tamże, s. 18.

⁸ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna*, Impuls, Kraków 2009, s. 76.

⁹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 95.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2, s. 44.

¹¹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, dz. cyt., s. 161.

pomocy udzielanej uczącemu się podczas samodzielnego formułowania przezeń poglądów jest wspieranie go w jego własnej podróży. Metody udzielania pomocy osobie uczącej się nazywa się czasami „programem nauczania”, ale nie ma jedynego programu. W rzeczywistości program nauczania przypomina ożywioną debatę na jakiś temat, którego nie można wprawdzie zdefiniować, ale można zakreślić jego granice¹².

Celem tej książki nie jest osiągnięcie jednomyślności, ale zwiększenie świadomości. A większa świadomość implikuje większą różnorodność. Liczymy zatem, że kolejne rozdziały nie tylko wzbogacą jej autorów, lecz także okażą się inspiracją dla nauczycieli praktyków wczesnej edukacji, dając im odwagę do podejmowania wielu nowych rozwiązań praktycznych. Mamy przy tym świadomość, że ich umiejętności mogą być doskonalone z pomocą teorii – jak wówczas, gdy uczymy się o wewnętrznych i zewnętrznych krawędziach nart. Jednak nasza jazda na nartach nie udoskonali się od tego, zanim nie sprowadzimy tej wiedzy z powrotem do umiejętności samej jazdy. Wiedza przydaje się tylko wówczas, gdy przechodzi w nawyki¹³.

Jednocześnie zachęcamy do akceptacji „dylematu niedoskonałości” dostrzeżanego przez J. Brunera w stosunku do kultury w ogóle, który bez wątpienia dotyczy także szkoły i który mówi o „podtrzymywaniu wiary w możliwość zmiany na lepsze z jednoczesną wiedzą, że ostateczny i trwały cel nigdy może nie zostać osiągnięty”¹⁴.

Jolanta Bonar

¹² J. Bruner, *Kultura edukacji*, dz. cyt., s. 163.

¹³ Tamże, s. 211.

¹⁴ Tamże, s. 139.

Nauczyciele wolności

Patrząc wstecz na dorobek polskich nauczycieli na etapie wczesnoszkolnej edukacji, mogę stwierdzić, że znakomicie wykorzystali szansę daną im na początku transformacji ustrojowej. Potwierdzili słuszność oraz wartość rozwiązań dydaktycznych, które na początku lat 90. minionego stulecia były w naszym kraju pionierskie, a przy tym jakże głęboko zrośnięte z tradycjami rodzimego personalizmu humanistycznego. Wprowadzone zarządzeniem ministra H. Samsonowicza upełnomocnienie nauczycieli w kreowaniu programów i klas autorskich w sektorze oświaty publicznej radykalnie zmieniało warunki dla tego typu zaangażowania pedagogicznego. Każdy nauczyciel, który miał pomysł na własny program kształcenia, koncepcję wychowania czy autorskiej klasy, zgłaszał się z recenzją projektu do odpowiedniej komórki w MEN, gdzie uzyskiwał poparcie dla własnej inicjatywy¹. Miał zatem możliwości „opatentowania” swojego programu i prawo do wdrażania go w edukacji szkolnej. Rezultatem pierwszej fazy wolności i twórczości nauczycielskiej, która trwała przez pierwszych pięć lat, było stworzenie w oświacie publicznej kilku tysięcy klas oraz programów autorskich, jak również powstanie kilkuset niepublicznych szkół alternatywnych.

Okres pełnej wolności nauczycieli do kreowania własnych rozwiązań w szkołach publicznych został dobrze wykorzystany przez środowisko nauczycielskie, gdyż powstało wówczas kilka tysięcy klas i programów autorskich. Przecież już wcześniej działało oraz powstawało, także na fali przemian ustrojowych, wiele stowarzyszeń oświatowych, nauczycielskich, które orientowały swoją działalność na nowatorstwo pedagogiczne, a więc i inną edukację, jak chociażby Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych czy stowarzyszenia lub fundacje alternatywnych pedagogii (M. Montessori, C. Freineta, R. Steinera, J. Korczaka, H. Parkhurst, R. Łukaszewicza)². Kto chciał, mógł wprowadzać do edukacji

¹ W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Impuls, Kraków 1990; M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Impuls, Kraków 2001; B. Dumowska, *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*, Impuls, Kraków 2003.

² B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2000; W. Ciczkowski (red.), *Jak kreować programy*

autorski program kształcenia, inicjować eksperyment pedagogiczny, weryfikować swoją twórczość, a tym samym powiększać pole profesjonalnej i osobistej wolności.

Tworzona przed kilkunastu laty nowoczesna pedagogika szkolna, wraz z wrażliwymi na te innowacje oraz wspomagającymi je wydawnictwami aktywizujących pomocy dydaktycznych czy producentami gier dydaktycznych, zmieniały oświatową rzeczywistość. Kiedy sięgam dzisiaj po katalog pomocy dydaktycznych do wczesnej edukacji, to widzę, jak wielu wybitnych nauczycieli włączyło się w projektowanie twórczych zabaw dla dzieci, materiałów do rozwoju logicznego myślenia, gier planszowych, które pozwalają lepiej poznać i rozumieć siebie oraz swoich bliskich. Przykładowo, uniwersalny system wspomagania samodzielnego uczenia się dzieci i młodzieży (PUS: Pomyśl – Uzupełnij – Sprawdź), który łączy zabawę z zaprogramowanymi formami samokontroli i samooceny, stanowi jeden z najskuteczniejszych środków dydaktycznych, poszerzających i utrwalających wiedzę w sposób, który pozwala na eliminowanie w praktyce szkolnej zewnętrznego sprawdzania czy egzaminowania uczących się. Wiele spośród planowanych i realizowanych przez nauczycieli zajęć bazuje na zadaniach otwartych, o alternatywnych rozstrzygnięciach czy wielostronnych interpretacjach. Polscy nauczyciele opracowali całą serię zeszytów ćwiczeń, które zawierają w specjalnych modułach programowych zadania matematyczne, językowe, związane z wiedzą przyrodniczą i społeczną oraz doskonalące sprawność czytania, koncentrację uwagi czy kreatywność dziecka.

Pojawienie się na rynku wydawniczym ponad 20 podręczników – elementarzy do nauki czytania i pisania – stało się jeszcze jednym dowodem na to, że nauczyciele nie muszą pracować tak, jak oczekuje tego centralistyczna władza, ale potrafią sami kreować źródła wiedzy i ćwiczenia alfabetyzacyjne. Nie muszą wdrażać rozwiązań, które są wdrażane odgórnie do szkół pod hasłem standardów jakości kształcenia, czyniąc edukację przeciętną, dostosowywaną do wzorów, planów, za którymi kryje się m.in. chęć ułatwienia sobie przez wizytatorów sprawowania nadzoru nad procesem kształcenia czy rozliczania nauczycieli z pracy tak, jakby z założenia byli leniwi, wypaleni lub niezdolni do jakiegokolwiek zaangażowania. Nauczycieli nowatorów obowiązuje przestrzeganie oświatowego prawa, w tym podstawy programowej kształcenia ogólnego. Nic więcej. Reszta, czyli pełna struktura procesu kształcenia – organizacja zajęć, formy, metody i techniki pracy – zależą od nich, od ich własnej wyobraźni, kreatywności, poczucia sensu własnej służby pedagogicznej, powołania.

To, co jest najważniejsze w relacjach między nauczycielami a ich uczniami i rodzicami, to ich osobiste, poparte przemyślanym przygotowaniem, podejście

metodyczne do zajęć edukacyjnych, ich własna kultura osobista, określana mianem taktu, i dusza, która sprzyja budowaniu silnych więzi wspólnotowych i niekłamanej jedności z innymi. Pięknie pisał o niej J.W. Dawid:

Wydaje się, jak gdyby jaźń ich nie zamykała się w granicach ich ciała, ale rozciągała się na innych, ich przenikała lub ich jaźnie w siebie przyjmowała. I to wyraża się w ich uczuciach, w sposobie zachowania się. W naszym własnym istnieniu nie znosimy niezgodności i sprzeczności, ale staramy się je wyrównać, dolega nam, że czegoś nie wiemy, nie znamy, nie rozumiemy i pracujemy nad sobą, dopóki nie usuniemy tych braków. Słabość, upadek moralny razi nasze poczucie obowiązku, budzi niezadowolenie z siebie, wyrzut, chęć poprawy, próby przewycięzania złych skłonności, utrwalania dobrych³.

Nauczyciele mają realną możliwość kreowania edukacji szkolnej w sposób całkowicie wolny od istniejących schematów czy standardów, adresując ją do najważniejszych aktorów procesu uczenia się i rozwoju, jakimi są uczniowie oraz ich rodzice. Rozporządzenie MEN o innowacjach i eksperymentach⁴ stwarza nauczycielom szkół publicznych szansę pedagogicznej wolności, by nie musieli zagłuszać swojego sumienia czy maskować poczucia winy z racji narzucanego im z zewnątrz obowiązku realizowania podczas nauczania czegoś, co jest wbrew ich osobistym kompetencjom lub uznawanym przez nich wartościom, co nie wynika z własnego wykształcenia i poziomu profesjonalnych kompetencji. W świetle prawa innowacja jest nowym rozwiązaniem programowym, organizacyjnym lub metodycznym, które ma na celu poszerzenie lub modyfikację zakresu realizowanych w szkole (placówce) celów i treści kształcenia, wychowania lub opieki albo poprawę skuteczności działania szkoły (placówki). Eksperymentem zaś są działania, w ramach których istotnie modyfikowane są warunki, organizacja zajęć, sposób albo treści nauczania, wychowania lub opieki, a rezultaty tych działań poddane zostają procedurze weryfikacyjnej, zgodnej z metodologią nauk pedagogicznych.

Różnica między innowacją pedagogiczną a eksperymentem polega na tym, że ten ostatni, chociaż jest taką samą modyfikacją, z jaką mamy do czynienia w przypadku innowacji, to jest ona istotna i musi zostać poddana naukowej procedurze weryfikacyjnej. Wymaga to uzyskania pomocy i opieki ze strony placówki naukowej czy uczelni wyższej. O ile innowacje nie mogą naruszać prawie niczego, co w szkole stanowi o jej tradycyjnym i powszechnym charakterze (np. minima programowe, ramowe plany nauczania, proces oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów), o tyle eksperymenty pedagogiczne nie mogą naruszać

³ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, RW KUL, Lublin 2002, s. 39.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506), http://www.kuratorium.lodz.pl/data/other/rozporzadzenie_men_i_s_dotyczace_dzia_.pdf, dostęp: 28.01.2013.

jedynie uprawnień ucznia do bezpłatnej nauki, wychowania i opieki w zakresie ustalonym w ustawie, a także w zakresie potrzebnym do uzyskania wiedzy i umiejętności koniecznych do ukończenia danego typu szkoły, złożenia egzaminów wstępnych do szkoły wyższego szczebla lub egzaminu dojrzałości. Mogłoby się zatem wydawać, że wolno eksperymentować w naszej oświacie, byleby w sposób odpowiedzialny i pod naukową kontrolą. Otóż nie jest to zgodne z prawdą.

Tymczasem, jeśli prześledzimy zmiany oświatowe w okresie III RP, to przekonamy się, że eksperymenty stały się kategorią niemalże niedostępną dla nauczycieli spoza ośrodków akademickich. Nie każdy podmiot oświatowy stać było na opiekę naukową, by móc radykalnie otwierać się na nowe rozwiązania edukacyjne. Skąd bowiem mieli pozyskać naukowców do opieki nad eksperymentem nauczyciele z większości miast i wsi polskich? Sztywne i w dodatku nieprecyzyjne dla nauczycieli reguły ubiegania się o prawo do innowacji czy eksperymentu pedagogicznego miały w swej istocie na celu wymuszanie lojalności wobec nadzoru pedagogicznego, posłuszeństwa czy konformizmu we własnym środowisku szkolnym, a przy tym miały zniechęcać do nadmiernego wysiłku i zaangażowania nauczycieli z pasją⁵. Jedynym typem szkoły o statusie eksperymentalnym stało się zatwierdzone przez MEN w grudniu 1997 roku Gimnazjum Akademickie w Toruniu.

Nauczyciele szkół publicznych skupili się zatem na małych zmianach, innowacjach cząstkowych. MEN wprowadziło wiele biurokratycznych barier na drodze do prawnej i społecznej legitymizacji nowatorstwa pedagogicznego. Podstawową przeszkodą stał się dla nich §6.1. wspomnianego rozporządzenia, który brzmi następująco:

Kurator oświaty, na wniosek dyrektora szkoły prowadzącej eksperyment lub innowacje pedagogiczne, może zatwierdzić w ramach posiadanych środków finansowych plan nauczania różniący się od odpowiedniego planu ramowego w zakresie wynikającym z warunków eksperymentu lub nowatorstwa pedagogicznego określonego w odrębnych przepisach⁶.

Jak powszechnie wiadomo, kuratorzy nie dysponują środkami finansowymi na wspieranie innowacji nauczycielskich, a więc powyższe zastrzeżenie jest w istocie

⁵ Do nielicznych inicjatyw należały publikacje naukowców wspomagające nauczycieli w konstruowaniu programów autorskich, np. S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, WSz PWN, Warszawa 2002, czy diagnozujące uwarunkowania klas autorskich funkcjonujących w określonym środowisku, np. K. Chałas (red.), *Mikrosystem wychowawczy klasy autorskiej. Nowa wspólnota*, Przedsiębiorstwo Wydawnicze Związku Niewidomych „Print 6”, Lublin 1997.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506), http://www.kuratorium.lodz.pl/data/other/rozporzadzenie_men_i_s_dotyczace_dzia_.pdf, dostęp: 28.01.2013.

klasycznym przykładem pozorowania wsparcia dla nowatorstwa pedagogicznego w szkolnictwie publicznym. Kuratorzy tych województw, na terenie których realizowane były „eksperymenty” centralistyczne, dotyczące weryfikowania nowych typów szkół średnich – liceów technicznych – czy zmiany egzaminu maturalnego, otrzymali bowiem kilkusetmilionowe dotacje na ich wdrażanie i weryfikację. Tak więc prawo do innowacji i eksperymentów władze MEN traktują selektywnie, zastrzegając je tylko i wyłącznie dla centrum i wprowadzając w błąd opinię publiczną – którą przekonują o wielkim otwarciu na oświatowe transformacje i nowatorstwo pedagogiczne⁷.

Każdy projekt autorskiego kształcenia wymaga poświęcenia czasu na uczenie się rzeczy nowych. Nauczyciel nowator staje się niejako naturalnie zobowiązany do stałego poszukiwania literatury przedmiotu, wzbogacającej jego dotychczasowy warsztat programowo-metodyczny, studiowania i porównywania rozwiązań stosowanych w innych modelach szkół w kraju i poza jego granicami. Źródła wiedzy i możliwości dostępu do niej jest dzisiaj więcej niż przed ponad 20 laty. Nic nie usprawiedliwia narzekania na to, że ktoś nam czegoś nie zapewnił, nie dostarczył czy nie napisał. Pomocy dydaktycznych są już tysiące, a gier dydaktycznych i programów multimedialnych tyle, że niektórym brakuje nie tyle środków do ich zakupu, ile czasu, by móc się z nimi zapoznać, a następnie wykorzystać je w procesie kształcenia i samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów. Żaden twórca alternatywnej szkoły, programu lub klasy autorskiej nie jest w stanie przewidzieć tego, co inni uczynią z jego „dziełem”, a tym bardziej nie ma na to jakiegokolwiek wpływu. To, co jednych może inspirować do działań twórczych lub naśladowczych, innym może posłużyć za narzędzie do wykluczania osób przeciwnych nowym projektom lub „niewłaściwie kopiujących” mistrza. Tu zatem zaczyna się niewidoczny dla nauczyciela nowatora obszar recepcji jego pracy. Z chwilą jej upowszechnienia w postaci publikacji czy wywiadu w mediach może się ona stać kryterium rozstrzygającym o tym, czy ktoś jest dobrym, czy złym nauczycielem. Wszystko jednak zależy od tego, jak określone władze oświatowe – ale i akademickie – określą swój stosunek do danej innowacji (nowatorstwa, eksperymentu).

Praca w szkole publicznej nauczyciela, który ma własny program kształcenia dzieci i wspomagania ich rozwoju, może prowadzić do konfliktu ze środowiskiem, jeśli jest to nastawione na standaryzację procesu według tych samych zasad. Zachowania ludzi wobec innowacji lokują się na skali od akceptacji (entuzjastyczna współpraca i poparcie, współpraca, współpraca pod presją zwierzchnika),

⁷ Dowodem na to, jak istotnymi środkami finansowymi dysponowało MEN w przypadku własnych projektów reform, była wypowiedź dyrektora J. Gęsickiego: „MEN ma w br. 40 mld starych złotych na różne projekty reformatorskie. [...] Utrzymanie zespołu Sławińskiego kosztowało przez pięć lat kilkanaście miliardów” (W. Staszewski, *Reforma do remontu*, „Gazeta Wyborcza”, 17 lipca 1995, s. 4).

poprzez obojętność (bierna rezygnacja, obojętność, apatia i utrata zainteresowania innowacją, wykonywanie tylko tego, co jest obowiązkiem), bierny opór (ograniczanie kontaktów z nowatorem, cichy protest) aż po czynny opór (pomniejszanie wartości innowacji, czynne przeciwdziałanie jej rozprzestrzenianiu się, świadome prowokacje i intrygi). Nauczyciel klasy autorskiej ma przeciwko sobie wszystkich tych, którym bez tej innowacji jest dobrze, a jego ostrożnymi przyjaciółmi staną się ci, którym z jego innowacją mogłoby być dobrze. Kwestią równie istotną, jeśli nie najważniejszą z punktu widzenia nauczycieli nowatorów, było nie tylko to, czy i w jakim zakresie wolno im eksperymentować w szkole, ale także to, w jakim zakresie ich działanie spotka się z właściwą gratyfikacją symboliczną i/lub materialną. Okazało się, że wśród nadzoru pedagogicznego nie było nastawienia na poszukiwanie środków tak rozumianego wsparcia nauczycieli nowatorów, gdyż byli oni postrzegani najczęściej jak zło konieczne, jak ktoś, kto usiłuje zanadto zdystansować się od całego zespołu nauczycielskiego, realizując własny zamysł nowatorski.

Wokół idei autonomii i twórczości pedagogicznej nauczycieli może wytwarzać się kultura nieufności. Nauczyciele nie wierzą, że w tej sferze MEN przyzna im większą niezależność i samodzielność. Autonomia szkół i nauczycieli nie jest przedmiotem zainteresowania zarządzających oświatą, gdyż skupiają się oni głównie na kondycji materialnej oraz na tym, by wprowadzić jeszcze większe oszczędności w utrzymaniu placówek. Mogłoby się wydawać, że nauczyciele obawiają się zwiększenia obciążeń dydaktycznych, jakie wynikałyby z większej autonomii. Takich nastrojów nie potwierdza E. Putkiewicz, która monitorowała wdrażanie reformy do szkół. Podstawowy postulat oddania konstrukcji programów w ręce nauczycieli popierało bowiem aż 72% pedagogów. Gotowych wywiązać się z napisania własnego programu było łącznie 57% respondentów (w tym „zdecydowanie tak” – 40% i „raczej tak” – 17%). Przeciwnych temu zadaniu było 43% nauczycieli (w tym 10% – „zdecydowanie”). Raczej niegotowych i zdecydowanie niegotowych do podjęcia wyzwania reformatorów oraz do napisania programu było 48% nauczycieli ze szkół podstawowych, 27% z liceów ogólnokształcących, 29% z liceów zawodowych, 28% z techników i 38% z zasadniczych szkół zawodowych. Interpretacja tych wyników jest trudna, ponieważ w toku wywiadów okazało się, że wśród nauczycieli nie ma zgody co do tego, czym jest podstawa programowa, jakie są jej funkcje, relacje do programów szkolnych, programów poszczególnych nauczycieli, a nawet co to jest program⁸.

Włączanie się nauczyciela w ruch nowatorstwa pedagogicznego potencjalnie sprzyja narażeniu się koleżankom czy kolegom z rady pedagogicznej lub zwierzchnikom we własnej placówce edukacyjnej, gdyż konfrontuje ich bierność

⁸ E. Putkiewicz, *Monitorowanie zmian programowych* [w:] E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.), *Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, ISP, Warszawa 1999, s. 43.

czy brak zainteresowania zmianami z silnym zaangażowaniem nowatora w zmianę. Prowadzi to do zderzania się konserwatywnych doświadczeń, postaw i racji tzw. **innych** nauczycieli z emancypacyjnymi, nowatorskimi doświadczeniami uczniów i ich wychowawców. Nowator może ściągnąć na środowisko pracy szkoły kłopoty i zagrożenia: więcej kontroli, wścibstwa, poczucia zagrożenia u innych nauczycieli, oczekiwania osobistych strat finansowych, spadku zadowolenia z dotychczasowej pracy z powodu wzrostu zainteresowania nowatorem, utraty pozycji społecznej itp. Może jednak spowodować, że szkoła, w której realizuje swój zamysł, stanie się „laboratorium twórczym” dla innych nauczycieli z kraju czy nawet z zagranicy.

Kiedy sięgnę pamięcią do osobistych – w tym związanych ze mną, najbliższych mi osób – doświadczeń z pracy w jednej z publicznych szkół podstawowych w Łodzi, to wydaje mi się aż niewiarygodne, że istniejące w tej placówce środowisko nauczycielskiego oporu „zwyciężyło” fizycznie, spychając u nielicznych spośród pedagogów na margines lub w niebyt postawy twórczości, zaangażowania, samokształcenia, zawodowy perfekcjonizm, uczciwość, wrażliwość na los i dobro dziecka, otwartość i szczerą współpracę z rodzicami uczniów, optymizm i nadzieję. Naturalnie, udało się też wiele osiągnąć, zmagając się w codziennych kontaktach z zawiścią, niechęcią, arogancją, obojętnością czy głupotą władz oświatowych i kierownictwa szkoły. Na niektóre negatywne wydarzenia część nauczycieli reagowała niemalże natychmiast, ale tylko wówczas, gdy nie obawiała się o własny los, o doświadczenie straty czy narażenie się swoim przełożonym. Mentalność strusia w sytuacji potrzeby opowiedzenia się za złem czy przeciw złu wyraźnie sprzyjała pierwszej z tych postaw. W tym środowisku nadal aktualna jest życiowa maksyma: *Video meliora proboque, deteriora sequor!*

Powróćmy zatem do pytań pierwszych, fundamentalnych dla naszego istnienia w szkole, bez względu na to, kto jest jej właścicielem czy twórcą. Jak pracować z dziećmi, by nie być zmuszonym do ciągłych, niesprawiedliwych konfrontacji z innymi nauczycielami na zasadzie przeciwieństw i wykluczeń: kto jest lepszy – X czy Y? A może by tak zastąpić to antagonistyczne porównywanie nauczycieli prawem do twórczego różnienia się, jak mawiał A. Kamiński, i to różnienia się w sposób piękny? Każdy z nauczycieli wnosi do pracy z dziećmi coś niepowtarzalnego, wyjątkowego, coś charakterystycznego dla własnego sposobu bycia z sobą, z innymi i ze światem, a to oznacza, że zarówno tych indywidualnych cech bytu, jak i uwikłań w relacje społeczne nikt nie będzie w stanie skopiować, powtórzyć. I o to właśnie chodzi. Dzieci powinny być sobą, mieć w pamięci tych, którzy w jakiś szczególny sposób zapisali się we wspólnym doświadczeniu zmagania z rzeczywistością edukacyjną. W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej potrzebna jest jeszcze miłość dusz ludzkich, która – jak pisał J.W. Dawid – przejawia się w tym, że:

[...] człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego. [...] Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to

jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie jego własnego osobistego życia. „Oto uczeń mój nie wie, nie rozumie, nie przeczuwa nawet tylu rzeczy ważnych, mądrych i potrzebnych; nie – to ja nie wiem jeszcze, nie rozumiem, to ja sam jestem tą częścią moją, która jest nim. Uczeń mój postępuje źle, jest złośliwy, kłamie, krzywdzi; nie – to we mnie jeszcze tyle jest złego, w tej części mojej, która jest nim”⁹.

Nie bez powodu współczesna pedagogika zakłada kierowanie się w procesie kształcenia i wychowania miłością i wolnością. Lęk przed wolnością nauczycieli rodzi ciągłą pokusę tłumienia jej. Wolność wewnętrzna nauczycieli jest w porządku ich bytu dana im wraz z ich naturą, w porządku doskonałości zaś – to znaczy stopniu uczestnictwa w wolności – jest ona im zadana. Nauczyciele powinni zatem wyzwalać się w realizacji zadań edukacyjnych, zdobywać i utrzymywać swoją wolność wewnętrzną, czyli wolność w wyborze i realizacji zamierzonych celów, która sama w sobie powinna być zdolnością do przeciwstawiania się naciskom zewnętrznym. Nikt z zewnątrz nie obdarzy ich – tak niezbędną do pracy twórczej – wolnością, jeśli sami nie podejmą wysiłku w tym kierunku. Aby się jednak wyzwolić z niewoli uwiedzenia, trzeba krytycznie podejść do konieczności istnienia władzy w realizacji wspólnego dobra, jakim jest jak najlepsze wykształcenie dzieci i młodzieży. Warto zrywać z „nadawaną” przez władze tożsamością roli zawodowej na rzecz tożsamości „zadanej”, skłaniającej do twórczych poszukiwań, do samookreślenia i samostanowienia.

Dylemat wolności nauczyciela wynika z jego zakorzenienia w świecie wartości i profesjonalnej wręcz konieczności apelowania do wychowanków o ich rozpoznawanie i urzeczywistnianie w życiu. Kiedy nauczyciele rezygnują z własnej wolności, częściowo przesądzają o tym, że podobnie będzie w przypadku wychowanków, czyniąc niejako nieprzejrzywym sens samostanowienia. Dlatego warto zająć się zagrożeniami tej wolności, by pod pragmatycznie sterowaną przez tyranów władzę nie „marniały jednostki, a z nimi zbiorowe stosunki”. Wolny nauczyciel nie musi uwodzić władzy, nie musi zajmować się już tak bardzo sobą i swoim poczuciem uprzedmiotowienia, bezsilności, braku sprawstwa. One są już poza nim. Może się ofiarować innym, stając ponad własnym „ja”, wyzwalając się z lęków, uzależnienia od innych, z bólu poniżenia, na rzecz zadbania o owoce swojej pracy.

Spór o rolę i miejsce innowacji w naszym systemie oświatowym jest w swej istocie pochodną kontrowersji wokół tego, kto ma w nim ponosić odpowiedzialność za kształt i jakość edukacji: państwo – utożsamiane z centralistycznie zarządzającą w nim władzą, czy może także twórczy nauczyciel, o niezależnej i kreatywnej osobowości? Przedstawiciele nurtu upaństwowienia edukacji uważają, że reformowanie oświaty, zmiany w procesie kształcenia i wychowywania

⁹ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, dz. cyt., s. 40.

są jedynie sprawą państwa (ministerstwa i jego terenowych organów), a nie autonomicznych pedagogów. Państwo nie może scedować odpowiedzialności za jakość oświaty na wolnych nauczycieli, gdyż tylko na nim spoczywa obowiązek zagwarantowania kierunków, kształtu i jakości nauki. Przewagą wolności nad twórczością jest to, że ta pierwsza nie dzieli środowiska na lepszych lub gorszych, ale staje się punktem wyjścia do królestwa twórczości w obszarze edukacji. Czyż nie chodzi nam o to właśnie, by – oprócz tworzenia kultury w pełnym tego słowa znaczeniu – objąć swym zasięgiem również nowoczesne, twórcze formy pracy ludzkiej, innowacyjne sposoby pełnienia ról społecznych, wreszcie: tę szczególną kategorię działań, która polega na tworzeniu siebie, a którą psychologowie humanistyczni i moralisci nazywają samorozwojem, samorealizacją lub – chyba najlepiej – autokreacją? Są nauczyciele, którzy nie lękają się takiej wolności, płacąc za nią bardzo często wysoką cenę, bo wiedzą, że w ostatecznym rachunku tak rozumiana autonomia pedagogiczna opłaca się nie tylko im, lecz także ich uczniom oraz ich rodzicom.

Bibliografia

- Chałas K. (red.), *Mikrosystem wychowawczy klasy autorskiej. Nowa wspólnota*, Przedsiębiorstwo Wydawnicze Związku Niewidomych „Print 6”, Lublin 1997.
- Ciczkowski W. (red.), *Jak kreować programy edukacyjne?*, OSW, Olsztyn 2000.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, RW KUL, Lublin 2002.
- Dumowska B., *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*, Impuls, Kraków 2003.
- Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, WSz PWN, Warszawa 2002.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Impuls, Kraków 2001.
- Gnitecki J. (red.), *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej szkole*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2004.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2000.
- Putkiewicz E., *Monitorowanie zmian programowych* [w:] E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.), *Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, ISP, Warszawa 1999.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506), http://www.kuratorium.lodz.pl/data/other/rozporzadzenie_men_i_s_dotyczace_dzia_.pdf, dostęp: 28.01.2013.
- Staszewski W., *Reforma do remontu*, „Gazeta Wyborcza”, 17 lipca 1995.
- Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Impuls, Kraków 1990.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996.

Monika Wiśniewska-Kin

Między schematyzmem a autentycznością Próba konfrontacji dyskursu podręcznikowego z dyskursem dziecięcym

W podjętej próbie zrekonstruowania znaczeń wpisanych w dyskurs podręcznikowy i dziecięcy szczególną uwagę zwrócę na cztery zagadnienia problemowe. W pierwszym i drugim zarysuję obszary refleksji teoretycznej i działań metodologicznych, w trzecim zanalizuję wyniki badań empirycznych, w czwartym zaś sformułuję kilka wniosków i postulatów, do których upoważniło mnie rozpoznanie znaczących rozbieżności między dyskursem podręcznikowym a dziecięcym i przekonanie o możliwości poszerzenia przestrzeni semantycznej w dyskursie podręcznikowym przez wprowadzenie wątków pominiętych lub zmarginalizowanych.

Zarys refleksji teoretycznej i działań metodologicznych

Refleksja nad dyskursem podręcznikowym skonfrontowanym z dyskursem dziecięcym, która miała mi pozwolić zinterpretować obszary napięć i uwikłań, okazała się dla mnie istotna z kilku powodów:

- zdiagnozowane rozbieżności **tworzą podwaliny nowego podejścia** do apriorycznie ustanowionego dyskursu podręcznikowego oraz do płynnego zjawiska, jakim jest dyskurs uczniowski z jego wielorakimi uwikłaniami kulturowymi;
- zrekonstruowanie znaczeń wpisanych w dyskurs podręcznikowy i uczniowski **pozwala przelożyć na praktykę refleksję o edukacji**, która zmniejsza rozdźwięk między skutkami działań edukacyjnych a rzeczywistymi potrzebami współczesności;

- przyjęty model analizy **uruchamia przestrzeń do myślenia o koniecznych zmianach w szkole**, związanych z innym niż dotychczas rozumieniem dyskursu edukacyjnego.

Uzasadnień dla swoich analiz poszukiwałam w dotychczasowych badaniach dyskursu podręcznikowego. W okresie sprzed transformacji ustrojowej podręcznik, jako ogólnopaństwowe narzędzie indoktrynacji (przemocy symbolicznej polegającej na narzucaniu znaczeń kulturowych), stał się nośnikiem oficjalnej wykładni oczekiwań wobec młodych pokoleń. W mocno ugruntowanym w ówczesnym czasie podejściu do podręczników ujawniła się tendencja do dbałości o niezmienny kształt powszechnie przyjętej jedynej wersji, z wpisaną w nią politycznie poprawną wizją świata. Analizy zmierzały do opracowania stałej struktury podręcznika, ujednoliconej metody nauki czytania i pisanie oraz obligatoryjnego zestawu treści, spełniających funkcję reprezentatywnej wiedzy do przekazania następnym pokoleniom¹. Diagnozy obejmowały także reguły i zasady przyswajania narzuconej wiedzy, w tym strategię nauczania i uczenia się².

Myślenie o podręczniku jako nośniku pluralizmu, odzwierciedlającego się w różnorodności koncepcji edukacji, w Polsce zostało wyzwolone w warunkach transformacji ustrojowej po 1989 roku. W wyniku zmian politycznych oraz kulturowych zainicjowany przez edukację alternatywną ruch programów autorskich uwolnił podręcznik z wyznaczonych odgórnie celów oraz wytycznych modelujących jego strukturę, rejestr tekstów i problemów³. Klimat wyzwolenia i otwartości sprzyjał powstawaniu ciekawych koncepcji wychowawczych i poznawczych, wspomagających uczniów w budowaniu własnego obrazu świata⁴.

Praktyka pokazała jednak, że droga od idei, która została wpisana w projekt podręczników autorskich – owocujący powszechnie dostępnym programem, pakietem podręczników szkolnych wyposażonych w tzw. obudowę metodyczną, adresowaną do nauczycieli i uczniów, do realizacji programu na miarę czasu i na

¹ K. Sośnicki, *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, PZWS, Warszawa 1962; R. Więkowski, *Poszukiwanie nowej koncepcji elementarza*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 2, s. 167–174; T. Parnowski (red.), *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, PZWS, Warszawa 1973; J. Zborowski, *Nowe koncepcje elementarza*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1976, nr 9, s. 429–432.

² C. Maziarz, *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, PZWS, Warszawa 1965; D.D. Zujew, *Podstawowe kierunki rozwoju teorii podręcznika szkolnego i jej miejsce we współczesnej nauce* [w:] D.D. Zujew, *Podręcznik szkolny*, WSiP, Warszawa 1986, s. 5–26.

³ B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Impuls, Kraków 1995; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996; B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Impuls, Kraków 1998; M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce*, Impuls, Kraków 2001; B.D. Gołębiak, *Program szkolny* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, WN PWN, Warszawa 2004, s. 123–157.

⁴ Na tle proponowanej szkole oferty podręczników wyróżnia się koncepcja Z.A. Kłakówny oraz koncepcja glottodydaktycznej edukacji początkowej B. Rocławskiego. Wyrastają one z głębokiej znajomości praktyki, są spójne i mocno uzasadnione teoretycznie.

miarę dziecka jest zawiała⁵. U wielu badaczy analizujących obecnie dyskurs podręcznikowy niepokój budzi nie tyle wielość programów i podręczników szkolnych, ile podyktowany akcjami marketingowymi ich „wybór z kultury”⁶.

Przenikliwe diagnozy podręczników prowadzone z perspektywy krytycznej ujmują elementarne wymiary konstrukcyjne obrazu świata wpisanego w podręcznik:

- a) koncepcję czasu i przestrzeni zarówno z perspektywy historycznej, społecznej, jak i podmiotowej;
- b) status ontologiczny obrazu świata, który może oscylować między prezentacjami o charakterze idealistycznym (postulatywnym) i realistycznym;
- c) preferowane wyznaczniki politycznej, społecznej, kulturowej i zawodowej tożsamości podmiotu (wzorce ról społecznych i zawodowych);
- d) zakres i treść podmiotowych kompetencji do uczestnictwa w kulturze;
- e) strategie nauczania i uczenia się określające sposób obcowania ucznia z programem i podręcznikiem⁷.

Gruntowne analizy podręcznikowych treści (doboru, pochodzenia, zakresu, klimatu znaczeń oraz oczekiwanego stosunku do znaczeń), jak również sposobu, w jaki uczeń styka się z treścią podręczników, który współdecyduje o stylu pracy z tekstem w klasach najmłodszych, stanowią zdaniem D. Klus-Stańskiej i E. Zalewskiej podstawę do sformułowania krytycznych wniosków o wpływie podręcznikowej bazy na przebieg i rezultaty procesu edukacji⁸. Z przenikliwych diagnoz badaczek wynika, że kultura dydaktyczna szkoły w zakresie rozwijania rozumienia znaczeń społecznych przez uczniów za pośrednictwem treści podręcznikowych przyczynia się do wygaszania krytycznego myślenia dzieci – spły-

⁵ P. Kołodziej, *Witamy podręczniki do gimnazjum!*, „Nowa Polska” 2000, nr 2, s. 34–43; nr 3, s. 43–47; nr 4, s. 43–48; nr 5, s. 36–42; „Nowa Polska” 2001, nr 2, s. 31–35.

⁶ Określenie pochodzi z pracy: E. Zalewska, *Programy i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009, s. 505–529. Por. też: E. Zalewska, *Autorskie programy kształcenia dla klas I–III jako przyczynek do dezintegracji w edukacji zintegrowanej* [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. UG, Gdańsk 2006; a także: M. Chomczyńska-Rubacha, *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*, Impuls, Kraków 2011.

⁷ E. Zalewska, *Programy...*, dz. cyt., s. 512. E. Zalewska, *Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym* [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Impuls, Kraków 2009, s. 282–287; E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach do klas I–III a twórcze postawy uczniów* [w:] E. Szatan, D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wyd. UG, Gdańsk 2008, s. 77–89.

⁸ D. Klus-Stańska, *Text for Reading in Early Education in Poland and Great Britain: between Didactic Transmission and Constructing of Social Meanings* [w:] R. Rinkevica (red.), *Literatura un Kultura: Proceess, Mijedarbiba, Problemas*, Daugavpilis 2007.

ciania dziecięcego rozumienia świata społecznego oraz osłabiania u wychowanków poczucia intelektualno-interpretacyjnej kontroli nad znaczeniami tekstu⁹.

Przyjęta przeze mnie strategia badawcza ma nieco inny charakter. Wyrasta z podejścia krytyczno-emancypacyjnego, które wpisuje się w nurt interpretacyjnych badań kognitywistycznych. **Z perspektywy kognitywistycznej interpretacji krytyczno-emancypacyjnej** podjęłam próbę wskazania jednego z możliwych sposobów rozważania rzeczywistości, która konstryuuje się na przecięciu wiedzy publicznej, wystandaryzowanej i utwierdzonej w podręczniku, i wiedzy osobistej dziecka, zanurzonej w jego indywidualnym, nieustannie wzbogacanym doświadczeniu. Głównym celem badań uczyniłam skonfrontowanie – z perspektywy kognitywizmu – dyskursu podręcznikowego, który rekonstruję, z zainicjowanym dyskursem uczniowskim.

Zastosowana strategia badawcza pomogła dostrzec, **jak w dyskursie podręcznikowym i uczniowskim uobecniają się treści istotne, nieusuwalne z ludzkiego doświadczenia, skupione wokół wartości nadających sens życiu.**

Opisując proces wrastania w znaczenia obejmujące egzystencjalne wymiary ludzkiego istnienia, wyróżniłam cztery problemy szczegółowe:

1. W jaki sposób obecny jest dom w dyskursie podręcznikowym, a jakimi znaczeniami wypełnia się w dyskursie dziecięcym obraz domu-przestrzeni, domu jako wspólnoty rodzinnej i kulturowej?
2. Jak przedstawia szkołę podręcznik, a jak artykułuje się w dyskursie dziecięcym doświadczenie bycia uczniem w szkole pojmowanej jako miejsce odkrywania możliwości własnego umysłu, powstawania nowych więzi różnicowych, poznawania nowych problemów?
3. Jakie treści w dyskursie podręcznikowym sygnalizują wyrastanie z egocentrycznego oglądu świata, a w jaki sposób urzeczywistnia się w dyskursie dziecięcym poszerzanie horyzontów egzystencji, budowanie własnej tożsamości w dialogu i wśród pytań o fundamentalne wartości?
4. Jaki horyzont świata zakreśla dyskurs podręcznikowy, a jak w dyskursie dziecięcym dokonuje się wrastanie w metafizyczny wymiar ludzkiego losu przez doświadczanie czasu i przestrzeni?

Wyznaczone obszary analizy materiału zgromadzonego z dyskursu podręcznikowego i uczniowskiego pozwoliły uzyskać rozeznanie w rozbieżnościach między tym, co szkolne, a tym, co prywatne. Umożliwiły sformułowanie postulatów i „mapy” kierunków wskazujących sposoby uwzględniania dziecięcych punktów widzenia rzeczywistości, w której wychowankowie wzrastają. Pozwoliły także określić możliwości wzbogacania dyskursu podręcznikowego oraz wyzwala

⁹ D. Klus-Stańska, *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów* [w:] A. Klim-Klimaszewska (red.), *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004, s. 24–26; D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002, s. 210–211.

tworzonych w młodym umyśle językowych obrazów zakotwiczonych w kulturze i osobistym doświadczeniu.

Aby skonfrontować horyzont pojęciowy i horyzont aksjologiczny, które da się wyabstrahować z podręczników, z językowo-kulturowym obrazem świata wyłaniającym się z wypowiedzi dzieci, posłużyłam się wypracowanymi i stosowanymi w badaniach kognitywistycznych kategoriami tekstowego obrazu świata i językowego obrazu świata. Zawartość tekstowego obrazu świata podręczników¹⁰ badałam w polach leksykalno-semantycznych, które wypełniałam znaczeniami pogrupowanymi w czterech modelach środowiskowych: mikrosystemowym, mezosystemowym, egzosystemowym, makrosystemowym¹¹.

Modele środowiskowe stały się rodzajem kierunkowskazów podczas rekonstruowania uaktywnionego w dyskursie dziecięcym językowego obrazu świata. Dziecięcy namysł nad egzystencjalnymi wymiarami ludzkiego bytu skupiał się wokół czterech przestrzeni semantycznych, uszczegółowionych w tematach-

¹⁰ W przypadku badań tekstowego obrazu świata podręczników przyjąłam, że celem będzie nie analiza konkretnych publikacji, ale szczegółowy opis obecnej w nich „pedagogicznej kultury znaczeń”. Ze względu na to, że nowe dane nie przynosiły innych reprezentacji, analizie poddałam sześć korpusów podręczników: U. Stawińska i in., *Ja, ty i świat*, Wyd. Edukacyjne Res Polona, Łódź 1999; H. Dobrowolska, A. Konieczna, K. Wasilewska, *Wesoła szkoła*, WSiP, Warszawa 2000; M. Lorek, *Słońce na stole*, Muza Szkolna, Warszawa 2000; J. Bonar, E. Burakowska, M. Dąbrowski i in., *Przygoda z klasą*, WSiP, Warszawa 2001–2002; J. Białobrzeska, *Ja, ty – my. Poznają świat i wyrażam siebie*, Didasko, Warszawa 2003; M. Piotrowska, M. Szymańska, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję*, Nowa Era, Warszawa 2002–2003.

¹¹ W badaniach wykorzystywałam koncepcję modeli środowiskowych U. Bronfenbrennera. Por. U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1979, s. 22–27, za: A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2007, s. 186–188. Spośród istniejących propozycji porządkowania słownictwa inspirująca jest też koncepcja R. Halliga i W. von Wartburga. Obecny w niej schemat ukazuje podział słownictwa niemieckiego na trzy wielkie strefy pojęciowe: **świat** – grupuje pojęcia odnoszące się do świata zewnętrznego, **człowiek** – obejmuje pojęcia odnoszące się do fizycznego, duchowego i społecznego bytu człowieka, oraz **człowiek i świat** – zawiera pojęcia wyrażające stosunek człowieka do świata zewnętrznego. W obrębie tych trzech klas autorzy dokonują coraz bardziej szczegółowych podziałów – aż do wyodrębnienia najmniejszych pól językowych, zapełnionych konkretnymi słowami. Uniwersum podzielono zgodnie z potocznym poczuciem językowym, będącym odbiciem antropocentrycznego punktu widzenia rzeczywistości. R. Hallig, W. von Wartburg, *Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie. Versuch eines Ordnungsschemas*, Berlin 1952, za: W. Miodunka, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, PWN, Kraków 1980. Por. też inne koncepcje układów tematycznych: W. Miodunka, Z. Cygal-Krupa, *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Nakł. UJ, Kraków 1986; L. Kaczmarek, T. Skubalanka, S. Grabias, *Słownik gwary studenckiej*, Wyd. UMCS, Lublin 1994; J. Bartmiński (red.), *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, Wyd. UMCS, Lublin 1999; J. Anusiewicz, J. Skawiński, *Słownik polszczyzny potocznej*, WN PWN, Warszawa – Wrocław 2000; M. Kita, E. Polański, *Słownik tematyczny języka polskiego*, Literatura, Łódź 2002; W. Kajtoch, *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*, Wyd. UJ, Kraków 2008.

–problemach, wyzwalanych w warunkach urozmaiconego, inspirującego i pobudzającego rozwój środowiska edukacyjnego. Źródło problematyki, w której dominował wymiar egzystencjalny, aksjologiczny i metafizyczny, stanowiła grupa celowo dobranych tekstów literackich.

Szczegółowemu opisowi kategorii językowego i tekstowego obrazu świata służył też wybór określonych podkategorii stosowanych w dociekaniach kognitywistycznych:

- punktu widzenia i perspektywy,
- typu racjonalności,
- sposobu kategoryzowania,
- stereotypowego i aksjologicznego oglądu rzeczywistości.

Założyłam, że wybór kategorii i podkategorii nie tylko umożliwi zbadanie apriorycznie narzuconych znaczeń dyskursu podręcznikowego, lecz także – przede wszystkim – pozwoli dostrzec w inicjowanym dyskursie dziecięcym proces rozumienia pojęć z wybranych przestrzeni. Podejmując próbę rozpoznania tego procesu, starałam się uchwycić podręcznikowe i uczniowskie sposoby kategoryzacji, stereotypowy i aksjologiczny opis rzeczywistości; przyglądałam się również sposobom porządkowania i strukturywania cech pojęć odpowiednio do punktów widzenia przyjmowanych w podręcznikach i wypowiedziach dziecięcych.

Odmienne status badanych obrazów świata – tekstowego, wpisanego w dyskurs podręcznikowy, oraz językowego, ujawniającego się w dyskursie uczniowskim – wymaga dopełnienia rozważań metodologicznych kilkoma uwagami o metodzie gromadzenia danych. Zastosowana w badaniach – wywiedziona z lubelskiej szkoły antropologicznej – **metoda przyjęta w archeologii dyskursów**¹² umożliwiała wnikanie w głąb badanych zjawisk oraz poszerzanie obszaru poszukiwań badawczych (zbierany materiał wykraczał poza ustalone granice, a dostarczał wielu interesujących sygnałów i informacji, które wydawały się istotne dla rekonstrukcji językowego obrazu świata dzieci). Ponadto pozwalała uwzględnić różnorakie oddziaływania na badane zjawiska, które mają źródła zarówno w indywidualnych, jak i oficjalnych, zorganizowanych instytucjonalnie wpływach i doświadczeniach. Metoda dopuszczała zatem możliwość dynamicznego traktowania, a nawet ewolucji wcześniej zaprojektowanego postępowania badawczego¹³, a także stworzyła nieocenione możliwości uchwycenia zaskaku-

¹² J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej* [w:] A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, Wyd. UWr, Wrocław 2000, s. 11–44.

¹³ W podejściu krytyczno-emancypacyjnym niezbędna jest gotowość do zetknięcia się z czymś nowym, otwarcie się na nieznanne. Badania uruchamiają bowiem myślenie o wielowymiarowym charakterze rzeczywistości, przyglądając się jej z różnych punktów widzenia. Por. T. Bauman, *Badacz jako krytyk* [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków 2006, s. 197–198.

jących, niestereotypowych reakcji i uwzględnienia ich jako wartościowych (choć niekoniecznie reprezentatywnych) w całym obrazie zjawisk poddanych badaniu.

Tak rozumiane implikacje metody archeologicznej wymagały, aby badacz występował w roli **interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika**¹⁴. Pozytywna, nacechowana otwartością postawa badawcza pozwalała obserwować nie tylko zastaną rzeczywistość, lecz także częstokroć sam proces powstawania, wyłaniania się obrazu świata, tworzenia się wiedzy osobistej, inaczej niż w przypadku mentalnego wdrukowywania gotowych wyobrażeń i określonych schematów poznawczych. W kognitywistycznym programie badawczym zanurzenie badacza w opisywanej kulturze nie stanowi żadnej przeszkody w procesie tworzenia wiedzy obiektywnej o tym, co w swojej genezie i funkcjonowaniu jest subiektywne (jak choćby stereotypy językowe w refleksji nad językowym obrazem świata uczniów)¹⁵.

Obserwacja uczestnicząca umożliwiła mi usytuowanie się wewnątrz obserwowanych zjawisk, w bliskich relacjach z badanymi, które się zacieśniały, w miarę jak prowadziłam rozciągnięte w czasie działania w grupach trzecioklasistów. Sprzyjało to integrowaniu się z ich życiem¹⁶.

¹⁴ W badaniach opartych na obserwacji badacz-obszawator, wchodząc w interakcje z członkami badanych grup, może wcielać się w jedną z czterech ról: **całkowitego/pełnego uczestnika** („odgrywając tubylca”, wnika zupełnie w badany teren: całkowicie angażuje się w relacje z badanymi, dzieli z nimi różne działania, czasami wręcz nie ujawnia przy tym swojego planu badawczego; to „wniknięcie” niesie pewne zagrożenie: może upośledzać zdolność do prowadzenia analiz); **uczestnika-jako-obszawatora** (przeszkolony badacz pochodzi z badanego środowiska, ma możliwość pełnego integrowania się z życiem członków grupy, jak również bardziej angażuje się w relacje z nimi; silne zaangażowanie i „zakorzenienie w rzeczywistym doświadczeniu informatorów” może także sprzyjać podważającej naukowość subiektywizacji); **obszawatora-jako-uczestnika** (badacz jest znany członkom grupy i rozpoznawany przez nich, ale odnosi się do „podmiotów” swoich analiz wyłącznie jako naukowiec, który przez współdziałanie w projektowaniu, organizowaniu i inicjowaniu działania staje się uczestnikiem badanej rzeczywistości); **całkowitego/wyłącznego obszawatora** [obszawator w tej roli pozostaje niewidoczny, zdystansowany wobec terenu badań, a więc obiektywny w oglądzie rzeczywistości; taką postawę współcześnie uznaje się za „pierwotny mit naukowy”, zawsze bowiem jesteśmy w stanie zauważyć tylko to, „co wpisuje się w naszą przestrzeń mentalną, a wszelki opis, oprócz tego, co postrżone zmysłowo, zawsze zawiera również element interpretacji”, M.V. Angrosino, *Obszawacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, WN PWN, Warszawa 2009, s. 49]. Por. tamże, s. 134; M.V. Angrosino, *Badania etnograficzne i obszawacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Bryczyńska, WN PWN, Warszawa 2010, s. 107–108.

¹⁵ A. Pawłowski, *Empiryczne i ilościowe metody badań wobec naukowego statusu współczesnego językoznawstwa* [w:] P. Stalmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka*, Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 119.

¹⁶ Definicję obserwacji uczestniczącej przyjmuję za M.V. Angrosino – jako badanie, „które opiera się na nawiązaniu intensywnego kontaktu pomiędzy badaczem a przyjmującą go społecznością i wymaga długoterminowego zanurzenia w życiu codziennym badanej grupy” (M.V. Angrosino, *Obszawacja w nowym kontekście...*, dz. cyt., s. 133).

Obserwację skoncentrowałam wokół inicjowanych przez siebie zdarzeń edukacyjnych, wyzwalających uczniowskie sposoby konceptualizacji pojęć dotyczących tematyki egzystencjalnej. W poszczególnych modułach prowadziłam ją aż do momentu osiągnięcia „teoretycznego nasycenia”¹⁷, czyli dopóty, dopóki nie poczyniłam w nowych sytuacjach wcześniejszych spostrzeżeń. Spełnienie tego warunku w procesie badania obserwacyjnego wymagało większej liczby zajęć, niż początkowo planowałam, oraz zróżnicowania sytuacji dydaktycznych (niektóre sekwencje potrzebowały uszczegółowienia, inne – zmiany scenariusza werbalnych i niewerbalnych działań uczniów).

Obserwacją objęłam czynności uczniów, a także skutki tych czynności (przede wszystkim plastyczne konkretyzacje – świadectwa odbioru tematyki egzystencjalnej mające swe źródło w tekstach literackich). Poczynione spostrzeżenia zestawiałam z pochodzącymi z zapisu elektronicznego obszernymi wypowiedziami uczniów oraz charakterystycznymi przykładami sytuacji ujawniającymi dziecięce procesy konceptualizacji wybranych wartości. Zamiar uchwycenia zdarzeń edukacyjnych wynikał z przekonania, że „migotliwe” uczniowskie znaczenia muszą być interpretowane w sytuacyjnym procesie tworzenia się, a nie za pomocą terminów, które można powszechnie stosować. Co za tym idzie – żaden z przytoczonych w pracy fragmentów zajęć nie był anegdotyczny, tzn. nie dostarczał niereprezentatywnych wycinków z danych, np. przyciągających uwagę wypowiedzi uczniowskich¹⁸.

Zastosowana w badaniach forma dokumentacji miała w założeniu uchronić wywód przed uprzedzeniami wynikającymi z subiektywnych interpretacji obserwatora oraz umożliwiła analizowanie w późniejszym, dogodnym czasie dyskursów uczniowskich; służyła też zobrazowaniu procesu narastania znaczeń w świadomości uczniów.

Spostrzeżenia poczynione w czasie obserwacji potwierdzałam w **analizie materiałów wypracowanych przez uczniów**, która przybrała postać plastycznej konkretyzacji pojęć odnoszących się do wybranej tematyki egzystencjalnej. Działania plastyczne miały ułatwić dzieciom wypowiedzi, pomóc przezwyciężyć trudności w werbalizowaniu myśli. Zapis graficzny prac był dokumentacją aspektu treściowego. Istotne dopełnienie stanowiła aktywność werbalna w trakcie ich wykonywania: głośne myślenie, zastanawianie się, samorzutne wypowiedzi, zadawanie pytań, odpowiadanie na pytania. Wytwory dzieci były też pomostem między tym, co wychowankowie dostrzegli i zrozumieli, a tym, co umieli o swojej interpretacji powiedzieć.

¹⁷ M.V. Angrosino, *Badania...*, dz. cyt., s. 114.

¹⁸ Kwestię anegdotyzmu badań jakościowych podjął i uszczegółowił D. Silverman w pracy: D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, WN PWN, Warszawa 2009, s. 61.

W dalszej części rozważań spróbuję wykazać, w jaki sposób proponowana w pracy analiza – będąc wyrazem jednej z możliwych opcji interpretacyjnych – pozwala obserwować z perspektywy krytyczno-emancypacyjnej rekonstruowanie podręcznikowych i uczniowskich sposobów objaśniania świata.

Analiza wyników badań empirycznych¹⁹

Znaczenia pogrupowane w czterech modelach środowiskowych (**dom, ja i szkoła, wśród ludzi, świat**) odsłoniły istotne rozbieżności między zawartym w podręcznikach tekstowym obrazem świata a językowym obrazem świata uczniów. Różnice uwidoczniły się szczególnie wyraźnie w typach racjonalności, sposobach kategoryzacji wizji świata, stereotypowym oglądzie rzeczywistości, a także w horyzontach aksjologicznych. Obszary badań, powiązania między nimi oraz wewnętrzną złożoność obu dyskursów – dziecięcego i podręcznikowego – przedstawiam w zestawieniu tabelarycznym.

Tabela 1. Rekonstruowanie dyskursu podręcznikowego i dziecięcego przy wykorzystaniu kognitywnych podkategorii badawczych

Podkategorie	Dyskurs podręcznikowy	Dyskurs dziecięcy
Typy racjonalności	Formuła opisu zamkniętego, wyraża przekonanie o obiektywnym charakterze usystematyzowanego poznania i o uporządkowaniu rzeczywistości	Dziecięca definicja rozumiana jako „eksplikacja” ma formułę otwartą , tzn. szczegółowo określa nie tylko utrwalone w systemie językowym typowe cechy i funkcje przedmiotu/obiektu, ale też uwarunkowane kulturowo cechy „konotacyjne”
	W podręcznikowym obrazie świata świadomie ogranicza się opis do językowo relewantnych cech wystarczających i koniecznych, zawężając punkt widzenia do tego, co oczywiste	Dziecięce sposoby objaśniania świata zakorzenione są w osobistym doświadczeniu, które rzutuje na sposoby pojmowania „przedmiotu mentalnego”
	W wyprofilowanej w podręczniku wizji świata opis sprowadza się do analizy rzeczywistości pozajęzykowej, z wykluczeniem człowieka jako podmiotu interpretującego tę rzeczywistość. Dominuje przekonanie o obiektywnym charakterze usystematyzowanego poznania i o uporządkowaniu rzeczywistości	W zindywidualizowanym opowiadaniu świata dominuje utylitaryzm, sensoryczność, antropocentryczny punkt widzenia, myślenie „owinięte” wokół konkretnego i poznanie uwrażliwione na kontekst (przestrzenny, czasowy, pojęciowy)

¹⁹ W tym fragmencie omówiłam część wyników badań, które w całości przedstawione są w monografii: M. Wiśniewska-Kin, *Dominiacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wyd. UŁ, Łódź 2013.

Tabela 1. Rekonstruowanie dyskursu podręcznikowego..., cd.

Podkategorie	Dyskurs podręcznikowy	Dyskurs dziecięcy
Sposoby kategoryzowania wizji świata	W podręcznikowych strategiach porządkowania rzeczywistości ujawnia się silna tendencja do: <ul style="list-style-type: none"> – mitologizowania rzeczywistości, – upraszczania problemów autentycznych, – redukcji lub wręcz wykluczenia obrazu złożonej rzeczywistości 	Wielowymiarowy, zróżnicowany, niejednoznaczny dyskurs dziecięcy: <ul style="list-style-type: none"> – wykraczał poza ustalone granice problemów; – zobrazował inwencję, bogactwo oraz wrażliwość dzieci; – ujawnił dziecięcą świadomość konfliktów i sprzeczności; – uobecnił dziecięcą znajomość realiów i rozczarowanie rzeczywistością
	Z doboru i układu profili i faset wyłania się od początku do końca określony, gotowy obraz świata	Z doboru i układu profili i faset wyłania się obrazu trudnej, niejednoznacznej, skonfliktowanej, zmiennej rzeczywistości
Stereotypowy ogląd rzeczywistości	Wyobrażenie obiektu „prawdziwego”, nachylone w stronę obrazu wzorcowego	Stereotypizacja dziecięca służy dzieciom do rozpoznawania obiektów otaczającej rzeczywistości
	Obecność elementu idealizacji oraz myślenia postulatycznego czy życzeniowego, „mitologicznego”, powoduje nakładanie na obraz tego, co jest, wyobrażenia tego, co być powinno	W wypowiedziach, w których ujawnia się obraz przedmiotu typowego, dzieci skłaniają się ku opisowości, informowaniu, kto jaki „jest naprawdę”. Przez stosowanie powtarzalnych, ale i zmiennych „stereotypowych” cech semantycznych: relacyjnych, funkcjonalnych, percepcyjnych, dzieci utrwalają wyobrażenia związane z danym przedmiotem
Horyzonty aksjologiczne	Tekstowy obraz świata jest nacechowany wyłącznie mocno pozytywnie, cechuje go idealizacja	Uczniowska konceptualizacja nazw wartości rozciąga się od wartości do antywartości
	Za najważniejsze w podręczniku uznano: <ul style="list-style-type: none"> – wartości należące do sfery uczuć (radość, spokój, odpoczynek, wygoda, przyjemność, ciepło), – wartości poznawczo-intelektualne (szacunek i poważanie ze względu na niewyróżnianie się, ważność ze względu na upodabnianie się do innych), – wartości osoby o odpowiednich predyspozycjach: cechy i właściwości grzecznego dziecka – dobrze wychowanego (dyskretny, koleżeński, kulturalny, pocciwy, posłuszny, punktualny, uprzejmy) i przyjmującego moralną postawę (moralny, niewinny, sumienny, ze skłonnością do przebaczenia) 	System wartościowania i oceny koncentruje się wokół: wartości i antywartości osoby i jej charakteru , na który składają się cechy zapewniające: <ul style="list-style-type: none"> – powodzenie życiowe (wytrwałość, samodzielność, kreatywność, zdecydowanie i pewność siebie, chęć osiągnięcia celu, ambicja, odwaga, optymizm), – spokój postępowania (oponowanie, cierpliwość, odpowiedzialność, zdrowy rozsądek), – pozytywne uczucia wobec innych (dobroć, życzliwość, empatia, przyjaźń i zaufanie, poszanowanie odrębności), – wartości i antywartości witalne (życie i żywotność, to co przeciwstawia się życiu)

Źródło: badania własne.

Zestawienie tego, „co jest”, z tym, jak „mogłoby być” lub „powinno być”, wprowadza imperatyw krytycznego dystansu wobec rzeczywistości, sugeruje, że warto bronić racji, podejmować działania, zabiegać o wartości w niedoskona-

łym świecie. Nie poprzestając na analizie procesów, które obnażają obszary napięć i uwikłań między apriorycznie ustanowionym dyskursem podręcznikowym a dyskursem uczniowskim, zakotwiczonym w pełnym sprzeczności osobistym doświadczeniu, podjęłam próbę rozpoznania i nazwania przyczyn rozdzwieku w konstytuowaniu pojęć stanowiących wspólny kodeks ludzkiej egzystencji.

Wnioski i postulaty

Zobrazowanie i wypuklenie znaczących rozbieżności w tekstowym obrazie świata zawartym w podręcznikach i językowym obrazie świata uobecniającym się w dyskursie dziecięcym pobudza do refleksji nad potrzebą **poszerzenia przestrzeni semantycznej w dyskursie podręcznikowym** przez wprowadzenie wątków pominiętych lub zmarginalizowanych. Szkoła stoi przed koniecznością **zaakceptowania otwartości poznawczej** (por. tabela 2).

Tabela 2. Rozbieżności między tekstowym obrazem podręczników a językowym obrazem świata uczniów

Podkategorie	Dyskurs podręcznikowy	Dyskurs dziecięcy
Typy racjonalności	Narzuca myślenie w kategoriach dominacji i zamkniętości	Wizja świata osadzona w racjonalności potocznej sprzyja wyrobieniu w sobie gotowości do rozpatrywania sytuacji z różnych punktów widzenia
	Pomijając potencjalne sprzeczności w budowaniu obrazu świata: <ul style="list-style-type: none"> – pogłębia u dzieci wewnętrzne napięcia oraz dezorientację poznawczą i etyczną, – nie stwarza miejsca na wyrażanie własnych interpretacji, – nie tworzy przestrzeni do konfrontowania dwóch wizji świata: tej, która podlega racjonalistycznym i opisowo-klasyfikującym konstrukcjom, z tą, która powstaje w indywidualnym procesie poznawczym 	„Zdroworozsądkowa” wiedza potoczna zyskuje nową rangę: <ul style="list-style-type: none"> – nie można jej bagatelizować ani infantylizować – wprost przeciwnie: trzeba ją rekonstruować; – należy ją wydobywać z zasobów języka naturalnego, stanowiącego składnik treściowy definicji kognitywnej
Sposoby kategoryzowania wizji świata	Tekstowy obraz świata: <ul style="list-style-type: none"> – nie budzi wątpliwości, czy taki ma być, i pytań o to, czy mógłby być inny; – nie dopuszcza spojrzenia innego niż optymistyczne; – nie zakłada odbioru krytycznego; – nie przewiduje konfrontacji z rzeczywistością; – staje się nieszczery, wręcz demagogiczny; – eliminuje treści, które mogłyby wskazać na istnienie trudnych problemów społecznych 	Językowy obraz świata: <ul style="list-style-type: none"> – jest subiektywny, jednostkowy lub uzgadniany i negocjowany w dialogu; – dziecko w odpowiednich doświadczeniach społecznych odkrywa, co jest dla niego ważne, cenne, oraz zdobywa wiedzę o istocie danej wartości po to, aby móc ją urzeczywistnić w swoim życiu

Tabela 2. Rozbieżności między tekstowym obrazem..., cd.

Podkategorie	Dyskurs podręcznikowy	Dyskurs dziecięcy
Stereotypowy ogląd rzeczywistości	<p>Pozytywne charakterystyki często okazują się rażąco nieprawdziwe w zestawieniu z rzeczywistością, przez co hamują proces porozumienia za pośrednictwem ustabilizowanych konstrukcji językowych</p> <p>Dominacja elementu przekonaniowego utrwała „uprzedzenia”, „obiegowe sądy”, nieoparte na osobistej obserwacji i doświadczeniu</p>	<p>Przypisując właściwość (za pośrednictwem modyfikatorów: „prawdziwy”, „normalny”, „typowy”, „zwyczajny”, „przeciętny”) wszystkim obiektom kategorii, dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> – oceniały i wartościowały rzeczywistość, – przetwarzały oparte na konwencji i powtarzaniu informacje, wykorzystując uproszczone modele poznawcze
Horyzonty aksjologiczne	<p>Sfera wartości narzuconych:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zamyka dzieci, odgradza je, odbiera im motywację do wysiłku towarzyszącego odkrywczości; – niweczy szansę wzbogacania obrazu samego siebie dzięki satysfakcji płynącej z zajmowania się sprawami poważnymi i istotnymi; – wyłączenie z zakresu zobowiązań szkoły znaczeń osobistych uczniów powoduje wygaszanie w nich zaciekawienia światem; – odrealniony, zinfantylizowany i sielankowo-optimistyczny obraz pozbawia uczniów możliwości rozumienia zmiennej i chaotycznej współczesnej rzeczywistości 	<p>Dyskurs dziecięcy wyzwolił myślenie o konieczności zaakceptowania otwartości poznawczej, która przyznaje uczniom prawo do:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wyrastania z egocentrycznego oglądu świata i poszerzania horyzontów własnej egzystencji o cele ogólne i wybiegające w przyszłość; – poznawania siebie, rozumnego pielęgnowania indywidualności sprzężonej z empatią, odpowiedzialnością i troską o dobro ogólne; – budowania własnej tożsamości w dialogu z innymi, przy poszanowaniu inności w zróżnicowanej kulturowo wspólności; – roztropnego wykorzystywania czasu i przestrzeni oraz radzenia sobie z przeciwnościami losu

Źródło: badania własne.

Zwieńczeniem wszystkich oddziaływań edukacyjnych podporządkowanych wspieraniu rozwoju dziecka powinno być jednostkowe poczucie spełnienia wynikające z samorealizacji w otwartym otoczeniu społecznym.

Jak z tak zarysowanej refleksji może skorzystać szkoła, jeśli chce wychowywać ku rozumnemu korzystaniu z wolności w złożonym, chaotycznym i nieprzewidywalnym świecie? Jak w jej obrębie należy projektować w świadomości dzieci osobiste rozumienie i proces kształtowania wartości stanowiących nieredukowalny, elementarny, wspólny kodeks ludzkiej egzystencji? Jakie rozwiązania w związku z tym proponować, aby możliwe było zharmonizowanie dyskursu podręcznikowego z dyskursem uczniowskim, zakotwiczone w nieuporządkowanym i niekontrolowanym żywiole indywidualnych doświadczeń?

Na postawione pytania nie ma jednej ostatecznej odpowiedzi. Intensywność świata pozaszkolnego, złożoność życiowych problemów i brak jednoznaczności aksjologicznej – warunki, w których wzrastają współcześni uczniowie – wszystko to narusza stabilność dotychczasowych podstaw rozumienia oddziaływań formacyjnych jako procesu zamkniętego, możliwego do zaprogramowania i wyegzkwowania.

Jeśli jednak za fundament współczesnej myśli pedagogicznej przyjmujemy pobudzanie rozwoju dziecka, to wyznaczanie ram i miar skuteczności podważa sens działań edukacyjnych. Edukacja otwarta²⁰, skierowana ku wartościom – niezbywalnym, choć zagrożonym w świecie współczesnym – musi uwzględnić proces wychowania ku empatii i odpowiedzialności.

Bibliografia

- Angrosino M.V., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, WN PWN, Warszawa 2010.
- Angrosino M.V., *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, WN PWN, Warszawa 2009.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej* [w:] A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, Wyd. UW, Wrocław 2000.
- Anusiewicz J., Skawiński J., *Słownik polszczyzny potocznej*, WN PWN, Warszawa – Wrocław 2000.
- Bartmiński J. (red.), *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, Wyd. UMCS, Lublin 1999.
- Bauman T., *Badacz jako krytyk* [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków 2006.
- Białobrzeska J., *Ja, ty – my. Poznaję świat i wyrażam siebie*, Didasko, Warszawa 2003.
- Bonar J., Burakowska E., Dąbrowski M. i in., *Przygoda z klasą*, WSiP, Warszawa 2001–2002.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1979.
- Brzezińska A., *Spoteczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2007.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Jedność, Kielce 2003.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*, Impuls, Kraków 2011.
- Dąbrowska A., Anusiewicz J. (red.), *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, Wyd. UW, Wrocław 2000.
- Dobrowolska H., Konieczna A., Wasilewska K., *Wesoła szkoła*, WSiP, Warszawa 2000.
- Dudzikowa M., *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.

²⁰ Inspiracją do przemyśleń były prace: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, GWP, Gdańsk 2007; M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007; K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Jedność, Kielce 2003.

- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, GWP, Gdańsk 2007.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce*, Impuls, Kraków 2001.
- Gołębiak B.D., *Program szkolny* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, WN PWN, Warszawa 2004.
- Hallig R., von Wartburg W., *Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie. Versuch eines Ordnungsschemas*, Berlin 1952.
- Kaczmarek L., Skubalanka T., Grabias S., *Słownik gwary studenckiej*, Wyd. UMCS, Lublin 1994.
- Kajtoch W., *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*, Wyd. UJ, Kraków 2008.
- Kita M., Polański E., *Słownik tematyczny języka polskiego*, Literatura, Łódź 2002.
- Klus-Stańska D., *Narracje w szkole* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002.
- Klus-Stańska D., *Text for Reading in Early Education in Poland and Great Britain: between Didactic Transmission and Constructing of Social Meanings* [w:] R. Rinkevica (red.), *Literatura un Kultura: Process, Mijedarbiba, Problemas*, Daugavpilis 2007.
- Klus-Stańska D., *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów* [w:] A. Klim-Klimaszewska (red.), *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004.
- Kołodziej P., *Witamy podręczniki do gimnazjum!*, „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 2–5.
- Kołodziej P., *Witamy podręczniki do gimnazjum!*, „Nowa Poliszczyna” 2001, nr 2.
- Lorek M., *Słońce na stole*, Muza Szkolna, Warszawa 2000.
- Maziarski C., *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, PZWS, Warszawa 1965.
- Miodunka W., *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, PWN, Kraków 1980.
- Miodunka W., Cygal-Krupa Z., *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Nakł. UJ, Kraków 1986.
- Parnowski T. (red.), *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, PZWS, Warszawa 1973.
- Pawłowski A., *Empiryczne i ilościowe metody badań wobec naukowego statusu współczesnego językoznawstwa* [w:] P. Stalmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka*, Wyd. UŁ, Łódź 2010.
- Piotrowska M., Szymańska M., *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję*, Nowa Era, Warszawa 2002–2003.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, WN PWN, Warszawa 2009.
- Sośnicki K., *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, PZWS, Warszawa 1962.
- Stawińska U. i in., *Ja, ty i świat*, Wyd. Edukacyjne Res Polona, Łódź 1999.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Impuls, Kraków 1995.
- Więckowski R., *Poszukiwanie nowej koncepcji elementarza*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 2.

- Wiśniewska-Kin M., *Dominiacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wyd. UŁ, Łódź 2013.
- Zalewska E., *Autorskie programy kształcenia dla klas I–III jako przyczynek do dezintegracji w edukacji zintegrowanej* [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. UG, Gdańsk 2006.
- Zalewska E., *Obraz świata w podręcznikach do klas I–III a twórcze postawy uczniów* [w:] E. Szatan, D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wyd. UG, Gdańsk 2008.
- Zalewska E., *Programy i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009.
- Zalewska E., *Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym* [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Impuls, Kraków 2009.
- Zborowski J., *Nowe koncepcje elementarza*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1976, nr 9.
- Zujew D.D., *Podstawowe kierunki rozwoju teorii podręcznika szkolnego i jej miejsce we współczesnej nauce* [w:] D.D. Zujew, *Podręcznik szkolny*, WSiP, Warszawa 1986.

Alicja Żywczok

Destruktywne sposoby postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie

Sposób postrzegania dziecka: dynamiki jego rozwoju i wychowania, miejsca w rodzinie oraz w większej społeczności silnie ewoluował na przestrzeni wieków. Zdziwienie współczesnych ludzi wzbudzają opisy dokumentujące niewłaściwe traktowanie dzieci w kulturze średniowiecza czy nawet w kolejnych epokach historii. Choć obecny stan wiedzy naukowej dotyczącej dziecka oraz dzieciństwa bardzo się zmienił i może być określony jako zadowalający, to w świadomości społecznej wciąż podtrzymywane są poglądy i przekonania stanowiące anachronizmy i przejawy trwałości wiedzy potocznej.

Zagadnienie destruktywnych wzorców percepcyjnych obecnych w świadomości społecznej a odnoszących się do dziedziny wychowania dzieci i młodzieży ma niebywałe znaczenie prakseologiczne, można je jednak zakwalifikować do kwestii istotnych również w rozwoju teorii pedagogicznej.

W niniejszym tekście przeanalizuję te sposoby postrzegania dziecka, które niemalże uniemożliwiają poznanie prawdy o nim i o okresie dzieciństwa, a także te, które mogą się okazać najbardziej szkodliwe w procesie indywidualnego rozwoju młodego człowieka oraz jego wychowania. Próbę odpowiedzi na pytanie: „Kim jest dziecko?” (a raczej: „Jakim człowiekiem jest dziecko?”) podejmowało już wielu pedagogów, m.in. E. Key, M. Montessori, J. Korczak. Moim celem jest jednak weryfikacja sądów i przekonań, które umacniają redukcjonistyczne postawy rodziców, nauczycieli, wychowawców i pedagogów, komplikując relacje interpersonalne w rodzinie, przedszkolu, szkole oraz w innych instytucjach wychowawczych. Podam w wątpliwość wiele stwierdzeń, które tylko z pozoru wydają się oczywiste, w rzeczywistości zaś są nieprawdziwe i rzutują niekorzystnie na jakość aktualnego procesu wychowania nowych pokoleń.

Wysunęłam tezę, że stereotypizacja dzieci i młodzieży, której dokonują niektórzy rodzice oraz nauczyciele, może powodować poważne zagrożenia dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego i moralnego młodego pokolenia, jak również utrudniać mu osiągnięcie autonomii funkcjonalnej czy pomysłowości życiowej.

Periodyzacja życia ludzkiego – docieranie do specyfiki dzieciństwa

W społeczeństwie średniowiecznym, a tym bardziej starożytnym, ludzie nie mieli poczucia specyfiki dzieciństwa (dzieciństwa). Nie znaczy to wcale, że zaniedbywali dzieci lub porzucali je. Świadomość dzieciństwa nie jest tożsama z czułością wobec dzieci; mieć świadomość dzieciństwa to zdawać sobie sprawę z odrębności dziecka, które zasadniczo różni się nawet od młodego dorosłego. Otóż takiej świadomości nie było. Gdy tylko dziecko mogło się obejść bez stałej opieki matki, piastunki czy niani, wchodziło w środowisko dorosłych i nie wyróżniało się w nim niczym osobliwym. Do XIV wieku dzieci ubierano tak samo jak dorosłych. Dzieciństwo dostrzeżono najpierw u chłopców (chłopięctwo) – i to tylko w przypadku osób ze szlacheckich i mieszczańskich domów. Dzieci z ludu, dzieci chłopskie i rzemieślnicze, bawiące się na ulicach i w kuchniach, ubrane były zawsze tak samo jak dorośli¹.

Późniejsze traktaty zawierają bogatą terminologię dotyczącą okresów życia ludzkiego. Periodyzacja ta odznaczała się jednak taką samą stałością jak cykliczność pór roku oraz organizacja społeczeństwa. Wyodrębnienie dzieciństwa nie było jednak równoznaczne z docenieniem czy równouprawnieniem początkowego okresu życia człowieka; raczej ignorowano dzieci, przypisując im słabość i nieroztropność. Podkreślenie nieważności dzieciństwa jest również dziełem klasycyzmu, z panującą wówczas apoteozą rozumu. Przekonanie o długim (nawet całozyciowym) trwaniu dzieciństwa było skutkiem obojętności na zjawiska biologiczne zachodzące w ludzkim organizmie; nikomu nie przychodziło do głowy, że granicą tego okresu życia może być osiągnięcie dojrzałości płciowej. Dzieciństwo związane było z zależnością; „syn”, „giermek”, „chłopak”, „lokaj”, „czeladnik”, „żołnierz” to słowa, które należą także do słownika feudalnych stosunków podległości. Dzieciństwo kończyło się wtedy, kiedy człowiek uwalniał się od zależności, a przynajmniej od jej najniższych szczebli².

W XVII wieku słowa „dzieciństwo” używano już w wąskim, dzisiejszym znaczeniu, dzielono również dzieci na „małe”, „średnie” i „duże”. Natomiast dla XVIII stulecia właściwy stał się uczuciowy stosunek do dzieciństwa – autorzy baśni adresują swe książki np. do „młodych umysłów”, „młodych osób”. Małutkie dzieci budziły w matkach, opiekunkach i nianiach zachwyt i czułość, ale nie okazywano tych uczuć na zewnątrz. Okazuje się, że stulecie, które – jak by się zdawało – gardziło dzieciństwem, wprowadziło do języka wiele wyrażań i zwrotów, które do dziś są w użyciu. Zarówno wówczas, jak i obecnie mówiło się do dzieci: „aniołek”, „dziecię”, „dzieciak”, „bobasek”, „chłopczyk”, „pędrak”,

¹ P. Ariès, *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochab, Marabut, Gdańsk 1995, s. 35–36, 130.

² Tamże, s. 68, 115.

„brzdąc”, „smarkacz”, „młokos”. Z czasem słowa te lekko zmieniły sens – desygnują one małe dziecko, nabierając albo wydźwięku pozytywnego, albo ambiwalentnego, albo też zdecydowanie pejoratywnego. Nadal jednak brakowało słowa na określenie niemowlęcia³.

Dopiero w **XIX wieku** zaradzi temu zapożyczone z języka angielskiego *baby*, które w XVI i XVII wieku oznaczało dziecko w wieku szkolnym. **Stulecie XX** kojarzy się raczej z uprzywilejowaniem młodości i młodzieńczości niż z zapowiadany przez E. Key równouprawnieniem czy też faworyzowaniem dzieci. Może chociaż **wiek XXI**

[...] będzie stuleciem dziecka. Będzie nim podwójnie, po pierwsze – dlatego, że rodzice wnikną nareszcie w duszę dziecka, po drugie – dlatego, że dusza ta udzieli dorosłym swej czystości i prostoty. Wówczas dopiero społeczeństwo może się odrodzić⁴.

Póki ojciec i matka nie uchylą kornie czoła przed majestatem dziecka, [...] póki nie odczują, że w postaci dziecka przyszłość drzemie w ich łonie, historia igrza u ich stóp, póty nie pojmą, że równie niewiele mają władzy narzucać prawa tym małym istotom, jak gwiazdom nowe tory wskazywać. [...] Nie z czynienia drugich igraszką swych kaprysów, ale z prawa życia pełnią silnej, dziecięcej indywidualności pod okiem rodziców, żyjących także według własnej woli, dziecko czerpie obficie to, czego mu do rozwoju potrzeba⁵.

Wśród wyróżników dzieciństwa, zarówno w przeszłości, jak i współcześnie, wlicza się następujące właściwości:

- spontaniczność,
- beztroskę (*vs* lekkomyślność),
- wrażliwość fizyczną i emocjonalną,
- skłonność do aktywności przez zabawę,
- bezbronność,
- ruchliwość psychomotoryczną,
- formatywność (rozwój wszystkich sfer organizmu dziecka),
- brak odpowiedzialności (nieskrępowanie obowiązkami, powinnościami czy zobowiązaniami),
- „otwartość” sensoryczną i poznawczą.

E.H. Erikson charakteryzuje dzieciństwo, wskazując podstawowe konflikty i osiągnięcia rozwojowe osób będących w tym okresie życia. Wyróżnia w **dzieciństwie następujące stadia**:

³ Tamże, s. 37–39, 132.

⁴ E. Key, *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Żak, Warszawa 2005, s. 99.

⁵ Tamże, s. 97–98.

1. **Niemowlęctwo**, które trwa od urodzenia do 1. roku życia dziecka. Wyznacza je konflikt: podstawowa ufność *vs* podstawowa nieufność. Osiągnięciem rozwojowym jest zdobycie zaufania do matki lub innej osoby sprawującej opiekę nad dzieckiem.
2. **Wczesne dzieciństwo**, które trwa od 2. do 3. roku życia dziecka. Określa je konflikt: autonomia *vs* wstyd i zwątpienie, natomiast osiągnięciem rozwojowym dziecka jest rozwinięcie samokontroli i poczucia własnej odrębności.
3. **Wiek zabaw**, który trwa od 4. do 5. roku życia dziecka. Wyznacza go konflikt: inicjatywa *vs* wstyd i poczucie winy, a osiągnięciami rozwojowymi są zdobycie orientacji na cele i inicjatywa w działaniu.
4. **Wiek szkolny**, który trwa od 6. do 12. roku życia dziecka. Charakteryzuje się konfliktem: pracowitość *vs* poczucie niższości, natomiast osiągnięcie rozwojowe tego okresu to uzyskanie poczucia własnej kompetencji⁶.

Oprócz zaproponowanej przez E.H. Eriksona klasyfikacji etapów dzieciństwa niektórzy psycholodzy i pedagodzy posługują się typologią wyodrębniającą trzy stadia tego okresu, odbywające się zgodnie z procesem stopniowego różnicowania się człowieka:

- **wczesne dzieciństwo** (od urodzenia do 3. roku życia dziecka),
- **dzieciństwo właściwe** (od 3. do 6.–7. roku życia dziecka),
- **późne dzieciństwo** (kończące się osiągnięciem dojrzałości płciowej)⁷.

Dokładne poznanie dziejów ludzkich pozwala wyłonić w nich **okres przedperiodyczny**, kiedy jeszcze nie dzielono życia człowieka na etapy – dzieci mogły być wówczas traktowane jak dorośli, a dorośli jak dzieci. Od dzieci wymagało niemalże takiej samej dojrzałości jak od starszych wiekiem, zmuszono nawet najmłodszych do ciężkiej pracy i nie liczonego z ich możliwościami psychofizycznymi. Kolejną część dziejów stanowi **wyodrębnienie dzieciństwa jako okresu przejściowego**, różniącego się tylko nieznacznie od innych przedziałów życia człowieka. Inny jeszcze okres historii wyznacza **przekonanie o niskiej wartości dzieciństwa**, w którym zabawa, w porównaniu z pracą produkcyjną dorosłych, jest zajęciem zupełnie bezwartościowym. Zapoczątkowanie psychoanalizy, w założeniach której przeżycia z wczesnego dzieciństwa mają niebywałe znaczenie dla kolejnych okresów życia, pozwoliło skierować uwagę społeczną na **niezwykłość wstępnych faz ontogenezy**. Liczni reprezentanci nurtu Nowego Wychowania również potwierdzali konieczność **wyszczególnienia dzieciństwa jako ważnego okresu ludzkiego życia zawierającego wiele specyficznych cech**. Dzieciństwo, w przekonaniu współczesnych pedagogów i psychologów, jest okresem życia od urodzenia do wieku dorastania, stanowi również **niezbędny etap przekształcania się noworodka w człowieka dorosłego**.

⁶ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 52–53, 63, 70, 78.

⁷ N. Sillamy, *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Książnica, Katowice 1995, s. 60.

Negatywne wzorce percepcji dziecka zawarte w przysłowiaach ludowych

Traktując przysłowia⁸ jako zarejestrowane w języku prawidłowości ludzkiego zachowania, można w nich odkryć liczne przykłady stereotypowego myślenia również o dziecku i dzieciństwie. Znaczna część przysłów dowodzi pozytywnego postrzegania młodszych członków społeczeństwa, wiele ujawnia jednak zatrważającą wizję dzieciństwa i relacji dzieci z rodzicami. Pomimo rozwoju pedagogiki i psychologii utrwalone w świadomości społecznej poglądy i przekonania dotyczące młodego pokolenia mają spore znaczenie w tworzeniu określonego procesu wychowania, a zwłaszcza w wyznaczaniu jego jakości. W porównaniu z dynamiką rozwoju współczesnych nauk szczegółowych wiedza potoczna charakteryzuje się znaczną zachowawczością – świadczy o niej chociażby „długowieczność” przysłów, które należą wprawdzie do tradycji kultury, ale są stale w użyciu i są uważane za wciąż aktualne. Przytoczę jedynie kilka spośród takich przysłów, które bezrefleksyjnie powiela pewna część społeczeństwa, dając świadectwo swej niskiej kultury pedagogicznej. Oto one:

1. **„Bieda bez dzieci, bieda i z dziećmi”**⁹. Treść tego przysłowia wyraża nihilistyczne przekonanie, że nawet urodzenie dzieci nie zmienia sytuacji ludzi dorosłych, nie poprawia ich indywidualnych losów, nie przyczynia się do pomyślności życiowej, pomnaża jedynie egzystencjalne ubóstwo. Wyraźnie wyczuwalne w powyższym stwierdzeniu ambiwalentne uczucia dorosłych do swego potomstwa nie sprzyjają budowaniu przyjaznych relacji między rodzicami a dziećmi, nie umacniają więzi międzypokoleniowej, natomiast zachęcają do pasywności wobec niesprzyjających okoliczności losu i do poddania się pesymizmowi.
2. **„Dobrze z dziećmi, póki kieszeni nie dorosną”**¹⁰. Treść tego przysłowia przypisuje dzieciom nadmierny materializm, konsumpcjonizm, rodzicom zaś – niechęć do dzielenia się swoją własnością z potomstwem, czyli skąpstwo, chciwość, egoizm. Doświadczenie życiowe wielu rodziców wskazuje jednak na inną prawidłowość – na ich radość z obdarowywania swych dzieci upominkami, m.in. chęć finansowego wspierania ich nawet wtedy, kiedy już się usamodzielnia. Analizowane przysłowie pozwala domyślać

⁸ **Przysłowia** to lapidarne sformułowania (bezpośrednie lub przenośne) jakichś prawd ogólnych, wspólnych dla tych grup społecznych, z których się wywodzą. Ludowe i anonimowe pochodzenie przysłów sprawia, że zachowując określony, jednorodny sens, przekazywane są z pokolenia na pokolenie w niejednakowym częstokroć brzmieniu, czym różnią się od cytatów. Czyni to przysłowia „żywymi” składnikami kulturowej świadomości. Zob. S. Nyczaj (red.), *Mała księga przysłów polskich*, Ston I, Radom 1994, s. 5.

⁹ Tamże, s. 55.

¹⁰ Tamże.

się niezbyt pogłębionych relacji rodziców z dziećmi, opartych jedynie na wymianie dóbr materialnych. Osobowość dziecka została zredukowana do osobnika przejawiającego finansowe roszczenia, a osoba rodzica – sprowadzona do zachłannego dysponenta wspomnianych środków. Brakuje chociażby wzmianki dotyczącej psychicznej sfery porozumiewania się starszego i młodszego pokolenia. Podobne obserwacje można poczynić odnośnie do kolejnego przysłowia: „Kto ma dziatki, ma i wydatki”¹¹.

3. „Dzieci i ryby głosu nie mają”¹². Kwintesencją cytowanego przysłowia mogą być również takie stwierdzenia, jak: dzieci są pozbawione wszelkich przywilejów, dzieci to niższa warstwa społeczna, słowo dziecka nie jest nic warte, dzieci nie mogą wypowiadać się publicznie; ich głos w ogóle się nie liczy, nie przedstawia żadnego znaczenia i nie ma „siły sprawczej”. To dyskryminujące dzieci i okres dzieciństwa przysłowie (zrównanie najmłodszych ze światem zwierząt) może wyrządzić wielkie szkody w mentalności społecznej i zaostriżyć konflikt międzypokoleniowy. Wymowa tego przysłowia wzbudza w dzieciach nieufność, np. do rodziców, dziadków, nauczycieli, wychowawców, wywołuje poczucie niesprawiedliwości, krzywdy oraz złość z powodu nieuzasadnionej hegemonii dorosłych. Przysłowie to, uderzając w godność dzieci, prowokuje młodych do buntu i walki ze starszymi członkami rodziny i społeczności, w której żyją.
4. „Małe dzieci – mały kłopot, duże dzieci – duży kłopot”¹³. Treść przywołanego przysłowia określa dziecko jako ciężar dla rodziców – kłopot, który nie zmniejsza się nawet z upływem lat życia dzieci, z ich dorastaniem. Balast, jaki stanowią dla rodziców, nie równoważy tu żadna zaleta wynikająca z posiadania potomstwa. Ograniczająca wizja aktualnych i przyszłych kłopotów spowodowanych istnieniem młodego pokolenia nie daje rodzicom żadnych pobudek do pozytywnych wysiłków wychowawczych zwieńczonych sukcesem, czyli przekazaniem swym dzieciom konstruktywnych wzorców zachowania, tzn. optimum człowieczeństwa. Przesłanie zawarte w analizowanym przysłowiu jest podobne do treści innego przysłowia: „Małe dzieci nie dają spać, duże dzieci nie dają żyć”¹⁴.
5. „Gdzie dziatki, tam smród; gdzie pszczoły, tam miód”¹⁵. Przysłowie, które porównuje dzieci do pszczoł, akcentując tę tylko różnicę, że naturalną konsekwencją posiadania dzieci jest nieporządek w domostwie, a naturalnym skutkiem hodowli pszczoł jest jakże wartościowy produkt – miód,

¹¹ S. Nyczaj (red.), *Mała księga przysłów polskich*, dz. cyt.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

stawia dzieci nawet nie na równi z owadami, ale poniżej nich. Wytwarzanie nieporządku, bałaganu, brudu to domena nie tylko dzieci; ich bałagan ograniczony jest na ogół do środowiska domowego. Nieporządek, nad którym próbują zapanować dorośli, rozprzestrzenia się na wiele dziedzin życia i nie można go zamknąć w „czterech ścianach”. Zabawy dzieci wiążą się z tworzeniem pewnego przejściowego i krótkotrwałego nieładu, który łatwo usunąć i który z pewnością nie zagraża szerszemu otoczeniu społecznemu. Nieład i chaos spowodowane błędami dorosłych skutkują poważnymi, czasem nieodwracalnymi szkodami globalnymi.

6. „**Dziecko uparte niewiele warte**”¹⁶. Dziecko uparte to – w powszechnym przekonaniu – takie, które stawia opór. Wytrwałość człowieka dorosłego nazywamy na ogół stanowczością, natomiast wytrwałość dziecka – zwykłym uporem. Tymczasem upór to atrybut człowieka wytrwałego, zdeteminowanego i samodzielnego. Stanowi ważną zaletę osoby (niezależnie od jej wieku) dążącej do realizacji szlachetnych celów i trudnych przedsięwzięć. Konstruktywny upór wspiera odwagę i etyczną dzielność, stanowiąc istotny przejaw życiowej konsekwencji. Ucząc się, rozwijając swe zainteresowania, pracując zawodowo, człowiek potrzebuje sprawnej sfery woli, w obrębie której kształtują się takie dyspozycje psychiczne, jak wytrwałość w działaniu – trenowana przez przejawy dziecięcego uporu.

Sądząc, że przysłowia są „mądrością narodów”, warto zdać sobie sprawę również z prawdy, że znaczna ich część jest dowodem nieroztropności poprzedników, m.in. w kwestii wychowywania dzieci i młodzieży. Rozpoznanie stereotypów i oddzielenie ich od stwierdzeń prawdopodobnych wymagają hermeneutycznej wnikliwości w sens i znaczenie kryjące się w treści przysłów.

Inne destruktywne sposoby postrzegania dziecka w przeszłości i współcześnie

Postrzeganie dziecka determinuje określony sposób myślenia o możliwościach i ograniczeniach rozwijającego się człowieka, wyznacza również formy jego kształcenia i wychowania. Zmiany w postrzeganiu tego, kim aktualnie jest dziecko i kim może się stać, wymuszały w dziejach ludzkości ewolucyjne, a czasem rewolucyjne zmiany w obrębie systemów edukacyjnych na świecie. Hermeneutyczne wnikanie w naturę dziecka i dzieciństwa może wspomóc m.in. wykrywanie przeszkód w ich rozwoju związanych z nieprawidłowymi postawami i przekonaniami dorosłych. Wyliczę chociaż niektóre spośród typowych destruktywnych sposobów postrzegania dziecka. Oto wybrane egzemplifikacje:

¹⁶ Tamże.

1. **Dziecko jako przeszkoda w samorealizacji rodziców.** Taka postawa rodziców może powodować trwałą lub okresową niechęć do posiadania dziecka, które – w przekonaniu dorosłych – mogłoby utrudnić im edukację, zdobycie pracy lub awans zawodowy.
2. **Dziecko jako finał romantycznej miłości małżonków.** Taką postawę przyjmują rodzice na ogół wobec swego pierwszego dziecka, niesłusznie sądząc, że zdeorganizuje ono ich związek, odbierze im uczuciową fascynację bądź pozbawi zaangażowania w pielęgnowanie wzajemnej miłości.
3. **Dziecko jako „błąd w sztuce”.** Taka postawa rodziców wiąże się na ogół z sytuacją nieplanowanej ciąży i towarzyszącymi jej przykrymi uczuciami matki bądź ojca: zaskoczeniem, niepokojem, a nawet niechęcią do dziecka.
4. **Dziecko jako towarzysz (zabawka) dla starszego dziecka.** Rodzice reprezentujący taką postawę decydują się na kolejne dziecko z następujących pobudek: aby wyzwolić to pierwsze z jedynactwa i dać mu rodzeństwo. Niebezpieczeństwo kierowania się taką motywacją polega na koncentracji na dobru starszego dziecka, a tym samym pomijaniu potrzeb i indywidualności młodszego.
5. **Dziecko jako anonimowa zabawka rodziców.**

W średniowieczu darzono dziecko powierzchownym uczuciem – rozczuleniem, zarezerwowanym dla dzieci najmłodszych. Bawiono się z nimi jak zabawnymi stworzeniami, zwierzątkami, np. małpką. Jeśli wtedy umierały, jak to się często zdarzało, ludzie nie przejmowali się śmiercią dziecka, bo rychło zastępowało je kolejne potomstwo. Dziecko pozostawało w pewien sposób anonimowe¹⁷.

6. **Dziecko jako pokorny sługa chlebobdawców.** Od średniowiecza aż do XVIII wieku starsze dzieci z ubogich rodzin nie mieszkały z rodzicami, ale w obcych domach, gdzie uczyły się zawodu lub były służącymi, mniejsze było zatem poczucie więzi rodzinnej. Relacje między rodzicami a dziećmi wzorowane na relacji mistrz – czeladnik opierały się na zależności od swego chlebobdawcy i uległości wobec niego. Przedmiotowe traktowanie młodszych członków rodziny nie pozostało jedynie wyróżnikiem przeszłości; wciąż oczekuje się od dzieci podporządkowania się woli rodziców, przejawiania permissywności wobec nich.
7. **Dziecko jako kontynuator rodu.** Oczekiwanie rodziców na narodziny męskiego potomka, który ma podtrzymać nazwisko rodowe, zawiera ukrytą pułapkę psychologiczną: prawdopodobne rozczarowanie narodzeniem się córki oraz stawianie zbyt wygórowanych wymagań synowi.

¹⁷ P. Ariès, *Historia dzieciństwa*, dz. cyt., s. 8.

8. **Dziecko jako „lekarstwo” rodziców.** Urodzenie dziecka, zdaniem jego rodziców, może stanowić antidotum na znudzenie życiem, utratę poczucia sensu istnienia, a nawet depresję któregoś z małżonków.
9. **Dziecko jako „ochroniarz” matki.** Kobiety tkwiące w toksycznych związkach zupełnie bezpodstawnie sądzą, że zajście w ciążę i urodzenie dziecka ochroni je przed mężem agresorem, np. przed przemocą seksualną z jego strony. Matki, podświadomie, pragną wówczas urodzić syna, by pomógł im przeciwstawić się mężowi.
10. **Dziecko jako spadkobierca.** Rodzice tak postrzegający dziecko dbają przede wszystkim o zabezpieczenie rodzinnego majątku. Niemożność przekazania swym dzieciom dóbr finansowych, np. z powodu braku potomstwa, przeżywana jest przez dorosłych jako największe nieszczęście.
11. **Dziecko jako „cudotwórca”.** Pojawienie się na świecie dziecka ma, w mniemaniu rodziców, zintegrować rozpadający się związek małżeński i zapobiec rozwodowi. Zdarza się również, że potomka postrzega się jako szansę zespolenia skłóconej wielopokoleniowej rodziny i doprowadzenia do pojednania – np. rodziców z dziadkami lub wnuków z dziadkami.
12. **Dziecko jako usprawiedliwienie własnego bezrobocia lub ucieczka od pracy zawodowej.** Niepracująca zawodowo kobieta, rodząc dziecko, zyskuje niepodważalny argument wyjaśniający zaniechanie pracy zarobkowej lub brak starań o jej zdobycie. Osoby zmęczone długotrwałym wysiłkiem zawodowym lub niezadowolone z własnej pracy mogą w taki sposób bronić się przed jej wykonywaniem. Opisana sytuacja dotyczy nie tylko matek, lecz także ojców.
13. **Dziecko jako sposób podniesienia socjometrycznej pozycji kobiety w rodzinie lub rodziny w środowisku lokalnym.** Małżeństwa bezdzietne, którym przypisuje się wiele negatywnych cech, np. egoizm, materializm, często nie tylko doświadczają odrzucenia ze strony członków rodziny czy sąsiedztwa, lecz także mogą się czuć wykluczone ze środowiska lokalnego. Dziecko zbliża ich do innych rodzin i czyni mniej hermetycznymi.
14. **Dziecko jako dodatkowa siła robocza.** Rodzice myślący w ten sposób o dziecku hołdują przekonaniu, że „gdzie więcej dzieci, pręcej idzie robota”¹⁸. Mentalność taką wspierały w przeszłości rodzinne warsztaty pracy, dziedziczenie zawodu, a także brak wykształcenia członków rodzin. Współcześnie na wsi konieczność wykonywania ciężkich prac związanych z uprawą roli lub hodowlą zwierząt może motywować rodziców do posiadania licznego potomstwa, które wesprze ich trud swym zaangażowaniem w prowadzenie gospodarstwa. W obyczajowości miejskiej również można obecnie zaobserwować proces przekazywania rodzinnej

¹⁸ Tamże.

firmy, przedsiębiorstwa czy miejsca pracy swym następcom – synom lub córkom.

15. **Dziecko jako sposób zrealizowania niespełnionych marzeń edukacyjnych lub zawodowych rodziców.** Postrzeganie dziecka w taki sposób skłania matkę/ojca do wychowywania go tak, by osiągnęło ono to, co jej/jemu się nie udało, np. matka chciała zostać tancerką, ale życie utrudniło jej samorealizację w tym zakresie, więc niezależnie od zainteresowań swego potomka zapisuje go do szkoły tańca, mobilizuje do regularnych treningów i stosuje różne formy nacisku, by zrealizować swój życiowy plan.
16. **Dziecko jako lustrzane odbicie rodziców.** Poszukiwanie w dziecku wiernego powielenia własnego wyglądu i psychiki przypomina postępowanie osobowości narcystycznej. Brak zrozumienia różnic indywidualnych, brak szacunku dla ludzkiej odmienności i różnorodności mogą powodować taki sposób wychowywania, który będzie zacierał różnice między rodzicami a dziećmi, tłamsząc indywidualność, charakter i osobowość młodego pokolenia. Przedstawiciele inżynierii genetycznej posługują się w tym wypadku terminem „klonowanie”, natomiast psycholodzy przestrzegają przed problemami separacyjnymi między rodzicami a dziećmi. Z kolei pedagodzy w takiej sytuacji próbują przekonać rodziców, żeby cieszyli się z odmienności swych potomków i ich drogi życiowej.
17. **Dziecko jako własność wyłącznie rodziców.** Brak sankcji prawnych za czyn dzieciobójstwa w poprzednich okresach historycznych (zwłaszcza w starożytności i średniowieczu) był dowodem traktowania dziecka jako własności rodziców. Inicjatorzy i kontynuatorzy Nowego Wychowania upowszechnili odmienne odniesienie do dziecka oraz dzieciństwa. W rezultacie sukcesywnie przenikało do świadomości powszechnej przekonanie, że dzieci nie są ani własnością państwa, ani szkoły, ani nawet rodziców – są darem niebios, „owocem” tajemniczego procesu życia. Są również panami własnego losu.
18. **Dziecko jako przedczłowiek.** Refleksję, że dziecko już jest człowiekiem, a nie dopiero stanie się nim, gdy dorośnie, zainicjował J. Korczak. Mimo kilku dziesięcioleci obcowania z jego myślą pedagogiczną praktykujący pedagodzy wciąż spotykają się z sytuacjami kwestionowania człowieczeństwa dzieci i instrumentalnego odnoszenia się do nich w wielu środowiskach społecznych.

Słabo eksponowanym walorem wychowawczym analizy transakcyjnej – metody zapoczątkowanej pod koniec lat 50. XIX stulecia przez psychoanalityka północnoamerykańskiego, E. Berne'a – jest zwrócenie uwagi na fakt, że w każdym człowieku egzystują dziecko, dorosły i rodzic, chociaż proporcje wypowiedzi i zachowań należących do „ja-dziecka”, „ja-dorosłego” i „ja-rodzica” są bardzo zindywidualizowane. Jeżeli dorosłym wydaje się, że „wyrosli już z dzieciństwa”, to są w błędzie, podobnie jak dzieci, które uważają, że w niczym nie

przypominają rodziców. Ani dzieciństwo, ani dorosłość czy rodzicielstwo nie dyskredytują człowieka, kompromitują go natomiast wszelkie przejawy dyskryminowania innych, zwłaszcza najmłodszych członków społeczności – dzieci. Ta osobliwa trójjednia, odkryta przez psychologa praktyka prowadzącego rozmowy z pacjentami w grupach terapeutycznych, okazuje się cenna dla pedagogów, którzy w swej codziennej pracy wychowawczej zachowują roztropność dorosłego, wrażliwość dziecka i opiekuńczość rodzica.

Podsumowanie

Naukowa analiza sposobów postrzegania dziecka i dzieciństwa może się okazać istotna w naukach społecznych ze względu na prowokowanie zmian nie tylko w traktowaniu dzieci (np. humanizacji kontaktów międzypokoleniowych), lecz także w modyfikowaniu systemu edukacyjnego (kształcenia i wychowania).

Eskalacja patologicznych zjawisk społecznych, takich jak: dzieciobójstwo, uprowadzenie dzieci, handel dziećmi, przemoc wobec nich w rodzinie, szkole, kręgu rówieśniczym, zaniedbywanie dzieci, deprawacja nieletnich, skłaniają pedagogów do poszukiwania adekwatnej reakcji na wyliczone przejawy strukturalnego zła.

Sprecyzowanie, kim jest dziecko, a także podkreślenie specyfiki dzieciństwa sprzyjają kształtowaniu opinii społecznej: rozumieniu psychiki dzieci i docenieniu ich wyjątkowej wrażliwości emocjonalno-moralnej. Warto ukazywać szerokiemu otoczeniu społecznemu, jak wiele dorośli zawdzięczają dzieciom, jak wiele się od nich uczą i jak się dzięki nim samowychowują.

Krytyczny stosunek do określeń dyskredytujących dziecko, np. „brzdąc”, „berbec”, oraz do stereotypowych sposobów myślenia o dziecku i dzieciństwie wspiera przezwyciężanie ich w wielu sytuacjach komunikacyjnych, lokalnych i globalnych.

Niestety w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli kompetencje krytyczne wciąż są kompetencjami pobocznymi, a nawet niepożądanymi, gdyż naruszają status szkół jako instytucji władztwa pedagogicznego nauczycieli nie tylko nad uczniami, ale także nad ich rodzicami czy dominacji nadzoru pedagogicznego nad nauczycielami [...]. Całkowicie pomija się kompetencje intrapersonalne, a więc związane z nauczycielskimi cnotami, w tym cnotą męstwa, odwagi, dzielności, czyli umiejętności stawiania przez nich oporu przejawom zła, patologii czy dysfunkcjonalności oświatowej¹⁹.

¹⁹ B. Śliwerski, *Znaczenie kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli wczesnej edukacji* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 53.

Bibliografia

- Ariès P., *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochab, Marabut, Gdańsk 1995.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Rebis, Poznań 2000.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Kamińska U., *Zranione dzieciństwo. Wychowankowie domu dziecka mówią*, Śląsk, Katowice 2000.
- Key E., *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Żak, Warszawa 2005.
- Kirchner H. (red.), *Janusz Korczak. Myśli*, PIW, Warszawa 1987.
- Nyczaj S. (red.), *Mała księga przysłów polskich*, Ston I, Radom 1994.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, tłum. A. Tomkiewicz, PWN, Warszawa 1989.
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Książnica, Katowice 1995.
- Smolińska B., *Szczęśliwe dzieciństwo, dojrzałe rodzicielstwo*, Wyd. Jacek Santorski & Co, Warszawa 2006.
- Śliwerski B., *Znaczenie kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli wczesnej edukacji* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Żywczok A., *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*, Wyd. UŚ, Katowice 2011.

Krzysztof Wawrzyniak

Wspieranie nauczycieli w świadomym kształtowaniu osobistej wiedzy praktycznej

Wiedza nauczyciela – czyli jaka?

Wiedza, którą wykorzystujemy w codziennych działaniach i podejmowanych decyzjach, nie jest niezmienną bazą, z której czerpiemy. Kształtowanie jej „wymaga trawienia, a nie tylko utrzymywania. Pociąga ona za sobą rozumienie i pewien stopień zaangażowania”¹. Nie sposób w takim razie oddzielić wiedzy od jednostki, gdyż jest ona „modelem, który konstruujemy, aby nadać znaczenie i strukturę regularnościom napotkanym w doświadczeniu”². Można stwierdzić, że tworzenie wiedzy jest nieodłącznie związane z aktywnością i osobistym wysiłkiem podmiotu, nie jest zaś rezultatem biernego przyswajania informacji ani sumą przekazanych wiadomości³.

Wiedza nauczyciela, będąc uwikłana w codzienne życie zawodowe, z natury ma charakter wiedzy osobistej i sytuacyjnej⁴.

Niektórzy badacze twierdzą, że wszystkie aspekty wiedzy nauczyciela znajdują źródło w osobistej perspektywie i doświadczeniu⁵.

¹ J.S. Brown, P. Duguid, *The Social Life of Information*, Harvard Business School Press, Boston 2000, s. 120.

² J. Bruner, za: A. Ornstein, F. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1998, s. 281.

³ S. Dylak, *Wiedza a praktyka nauczycielska czyli o dyskursie tego co prywatne z tym co publiczne*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2(75).

⁴ S. Dylak, *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, GWP, Gdańsk 2007, s. 43–64.

⁵ D.J. Clandinin, F.M. Connelly, za: P.L. Grossman, *Teachers' Knowledge* [w:] L.W. Anderson (red.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon, Oxford 1995, s. 22.

Wiedzę uczącego często postrzega się jako zapisaną w ukrytych formach metafor lub obrazów czy bardziej wyraźnych formach opisów przypadków czy narracji nauczycieli⁶, które służą jako sposobność do odkrywania osobistej koncepcji nauczania⁷.

Nauczyciel refleksyjny i świadomy złożoności swych zadań jest twórcą indywidualnej, osobistej wiedzy. Wiedza ta nie zawsze jest przez nauczyciela uświadamiana, a tym bardziej werbalizowana, stąd bywa ona nazywana wiedzą ukrytą, czy wiedzą milczącą⁸.

Interesując się tym, co nauczyciele wiedzą lub w co wierzą w ramach wykonywanej pracy, i usiłując dotrzeć do sposobów, jakimi można opisać rozumienie przez nauczycieli własnej praktyki, F.L. Elbaz stwierdza, że to, co nauczyciel wie, nie stanowi teorii czy twierdzeń empirycznych, a wiedzę sytuacyjną, powiązaną z osobistymi doświadczeniami i odnoszącą się do konkretnych działań, wyrażającą się w sposobach wprowadzania materiału czy rozwiązywania konfliktów⁹.

Gdyby zastanowić się nad konkretnym dniem pracy świadomego swej profesji nauczyciela, to bez trudu stwierdzić można, że w ciągu tego dnia dokonuje on niezliczonych osądów jakości pracy i zachowań ucznia, wobec których nie może stosować adekwatnych kryteriów wartościowań, a ponadto musi działać odwołując się do umiejętności nie mających wsparcia w prawach zdobytej wiedzy teoretycznej. Nauczyciel w swej codziennej praktyce jest zależny od niewerbalizowanych, „milczących” rozpoznań, dokonujących się pod presją czasu¹⁰.

H. Kwiatkowska jest również powściągliwa wobec przeceniania roli teorii w praktyce nauczyciela, wyrażając swoją wątpliwość co do możliwości jej zastosowań praktycznych¹¹.

Konkludując, należy zauważyć, że ważnym aspektem procesu kształtowania wiedzy nauczycielskiej jest rozwijanie własnej teorii nauczania. To osobiste odniesienie bywa w literaturze określane mianem „praktycznej teorii” (G. Handal, P. Lauvas), „teorii indywidualnej” (K. Polak) czy „teorii osobistej” (R. Perry) i postrzegane zarazem jako najistotniejszy czynnik wyznaczający praktykę¹².

⁶ D.J. Clandinin, F.M. Connelly, za: P.L. Grossman, *Teachers' Knowledge*, dz. cyt.

⁷ D.J. Clandinin, F.M. Connelly, za: I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Impuls, Kraków 2004.

⁸ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, IBE, Warszawa 1997, s. 118.

⁹ F.L. Elbaz, za: G.D. Fenstermacher, *The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching*, „Review of Research in Education” 1994, 20.

¹⁰ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli...*, dz. cyt., s. 115.

¹¹ Tamże.

¹² G. Handal, P. Lauvas, za: K.M. Zeichner, D.P. Liston, *Reflective Teaching: An Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1996.

W literaturze pedagogicznej wyraźne jest jednak odniesienie do kategorii wiedzy zarówno osobistej, jak i praktycznej. Pierwsza z nich, charakterystyczna dla danej jednostki, odnosi się do osobistych – zazwyczaj ukrytych – znaczeń przypisywanych przez nauczycieli, wyrażanych w osobistej filozofii konkretnego pedagoga. Te znaczenia wiążą się z postrzeganiem przez uczącego profesji przez pryzmat osobistych wartości, celów, wyznawanych zasad i własnych doświadczeń¹³. Kategoria wiedzy praktycznej wiąże się z wiedzą tworzoną przez nauczycieli i w pewnym stopniu niepowtarzalną, reprezentowaną w praktyce przez reguły i postępowanie w przypadku konkretnych sytuacji szkolnych¹⁴. Obydwie wskazane kategorie opisujące wiedzę znajdują swoje odzwierciedlenie w pojęciu osobistej wiedzy praktycznej nauczycieli, która ma charakter wielowymiarowy. Osobista wiedza praktyczna stanowi dla uczącego źródło refleksji i doskonalenia własnej pracy, źródło formowania własnych teorii, którymi pedagog posługuje się w praktyce, a odwoływanie się do niej umożliwia także podejmowanie krytyki innych teorii. Osobista wiedza praktyczna znajduje zatem odzwierciedlenie w myśleniu i działaniu nauczyciela, wyrażając się przez jego pracę¹⁵. Wśród źródeł praktycznych teorii pedagogów, składających się na te kategorie wiedzy, G. Handal i P. Lauvas wskazują osobiste doświadczenia nauczycieli, przekazane wiadomości, włączone do systemu wiedzy poszczególnych jednostek i ukształtowane wartości bazowe¹⁶. Praktyczne propozycje, związane z kształtowaniem i uświadamianiem sobie istotności tych czynników dla nauczycielskiej praktyki, zostały zawarte w ostatniej części tego artykułu.

W związku z tym, że zręby osobistej wiedzy praktycznej są tak istotnym elementem praktyki i wywierają na nią znaczny wpływ, istotność osobistego i praktycznego teoretyzowania nauczycieli nie może być dłużej ignorowana jako podstawowe źródło wiedzy. K.M. Zeichner i D.P. Liston uważają, że należy postrzegać tę wiedzę jako równie wartościową jak wiedza tworzona na uniwersytetach i może bardziej zdolną do ukazania niuansów oraz subtelności nauczania¹⁷. Czy i w jakim stopniu nauczyciele uświadamiają sobie wagę tego osobistego i praktycznego ujęcia wiedzy? W jakim stopniu zostali przygotowani i wdrożeni do myślenia i doskonalenia własnej pracy w tym zakresie? Wątpliwości dotyczące samoświadomości profesjonalnej nauczycieli oraz ich przygotowania do pełnienia ról zawodowych coraz wyraźniej sygnalizuje się we współczesnym dyskursie edukacyjnym.

¹³ L. Shulman, za: I. Kawecki, *Wiedza praktyczna...*, dz. cyt.

¹⁴ G.D. Fenstermacher, *The Knower and the Known...*, dz. cyt.

¹⁵ F.M. Connelly, D.J. Clandinin, M.F. He, *Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape*, „Teaching & Teacher Education” 1997, Vol. 13, No. 7.

¹⁶ G. Handal, P. Lauvas, za: K.M. Zeichner, D.P. Liston, *Reflective Teaching...*, dz. cyt.

¹⁷ K.M. Zeichner, D.P. Liston, *Reflective Teaching...*, dz. cyt.

Samoświadomość profesjonalna nauczycieli i jej ograniczenia

Samoświadomość profesjonalna nauczycieli wyrażana jest przez

[...] zdolność do zdawania sobie sprawy z istoty wykonywanej pracy w kategoriach pojęciowych dotyczących zasadniczych idei, założeń i eksploracji stanowiących o sposobie uzasadniania własnych decyzji, działań i ich skutków¹⁸.

D. Oberg zauważa, że „nauczyciele, świadomi powodów leżących u podstaw demonstrowanego w trakcie pracy z uczniami zachowania, dokonują zwykle lepszych ich wyborów”¹⁹. Tylko czy nauczyciele faktycznie są świadomi tych powodów? Czy wiedzą, co i dlaczego robią, i czy w razie potrzeby mogą postąpić inaczej? B. Kettle i N. Sellars, odwołując się do przeprowadzonych badań, wskazują na to, że nauczyciele mają ograniczoną samoświadomość własnych teorii, a także na trudności przy ich formułowaniu i opisywaniu²⁰. H. Mizerek wskazuje ponadto, że teoria leżąca u podstaw działania nauczyciela często znajduje się na poziomie przedświadomości, wyrażając się w bezpośrednich działaniach wychowawczych, ale jednocześnie pozostając ukryta przed racjonalnym systemem pojęciowym pedagoga²¹. Tego samego zdania jest również D. Klus-Stańska, która podkreśla, że nauczyciele w Polsce nie w pełni uświadamiają sobie istotę i skutki własnego postępowania, a ogromna większość ich działań nie podlega wiedzy uświadomionej, stanowiąc wiedzę ukrytą, milczącą²². Autorka, omawiając propozycje mające na celu zmianę tej sytuacji, wskazuje na rezygnację z „teorii publicznej” na rzecz rozwijania refleksji osobistej, zanurzonej we własnym działaniu, a z drugiej strony na zapewnienie nauczycielom akademickiego wykształcenia z naciskiem na moc eksplanacyjną i interpretacyjną teorii. D. Klus-Stańska przestrzega również przed ograniczeniem się wyłącznie do jednego z tych rozwiązań, proponując ich połączenie²³. M. Dudzikowa, wskazując na tworzenie się blokad uniemożliwiających wprowadzanie zmian w praktyce pedagogicznej, stwierdza, że zbyt dużą rolę odgrywa myślenie potoczne

¹⁸ D. Klus-Stańska, *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli* [w:] A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, MEN, Warszawa 1999, s. 8.

¹⁹ D. Oberg, za: B. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń – Poznań 1998, s. 88.

²⁰ B. Kettle, N. Sellars, *The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching*, „Teaching & Teacher Education” 1996, Vol. 12, No. 1.

²¹ H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a nowoczesnością*, Wyd. UWM, Olsztyn 1999.

²² D. Klus-Stańska, *O profesjonalnej samoświadomości...*, dz. cyt.

²³ Tamże.

w tych obszarach, w których potrzebna jest wiedza płynąca z nauki²⁴. Autorka odnosi to w szczególności do dwóch spośród wyróżnionych przez siebie barier – mianowicie do „oczekiwania przepisu na placek”, co polega na oczekiwaniu, że teoria poda gotowe rozwiązania działań w konkretnych sytuacjach, oraz – przede wszystkim – do „wiary we własne szkiełko i oko”, opierającej się na wierze w praktyczny ogląd i odrzucaniu teorii ze względu na to, że często przeczą praktyce²⁵.

W opinii wielu nauczycieli „teoria pedagogiczna nie funkcjonuje jako narzędzie przydatne do podejmowania refleksji nad własną praktyką”²⁶, a fundamentalne założenie podawania wiedzy w wątpliwość czy krytyczne analizowanie własnej praktyki nie przyjęły się jeszcze, jak wskazują badacze, w środowisku nauczycielskim²⁷. Niebezpieczne konsekwencje takiego stanu rzeczy dla rozwoju edukacji wskazuje S. Kemmis, twierdząc, że społeczna nauka nie mogłaby się rozwijać bez brania pod uwagę przez działające osoby własnego rozumowania na temat sposobów działań, które podejmują²⁸. Tymczasem pojawiają się także głosy, że jedynie pierwsze wrażenie może sugerować badaczowi, że nauczyciele nie mają teoretycznej bazy, na której opierają własne działanie. Bliższe spojrzenie pozwala sądzić, że sposób wyrażania się badanych nauczycieli może być inny niż poszczególnych badaczy i odwoływać się do swoistego myślenia teoretycznego²⁹.

Jak można zauważyć, badacze dosyć zgodnie podkreślają ograniczone pole samoświadomości nauczycieli, wyrażające się w próbach formułowania i opisywania własnych teorii. Liczni autorzy wskazują na wiedzę ukrytą nawet przed racjonalnym systemem pojęciowym uczących. W tym świetle istotnym zagadnieniem staje się kwestia gotowości do wypełniania ról zawodowych.

Przygotowanie profesjonalne nauczycieli – czy i dlaczego nauczyciele potrzebują wsparcia

Narzuca się zatem pytanie: czy nauczyciele są zdolni wypełniać powierzone im role? Autorzy odwołujący się do obrazu rzeczywistości polskiej szkoły ukazują, że dla wielu z nich jest to nadzwyczaj trudne:

²⁴ M. Dudzikowa, *Barriere i szanse praktycznego wykorzystania wiedzy płynącej z nauk pedagogicznych*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2.

²⁵ Tamże.

²⁶ S. Dylak, *Skąd opór kadr pedagogicznych wobec zmian?*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2, s. 100.

²⁷ W. Carr, S. Kemmis, za: C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, tłum. J. Michalak, GWP, Gdańsk 2004.

²⁸ S. Kemmis, *Prologue: Theorizing Educational Practice* [w:] W. Carr (red.), *For Education. Towards Critical Educational Inquiry*, Open University Press, Buckingham 1995.

²⁹ P. Kansanen, K. Tirri, M. Meri, L. Krokfors, J. Husu, R. Jyrhämä, *Getting to Know Teachers' Pedagogical Thinking*, University of Helsinki, Helsinki 1997.

[...] wielu nauczycielom trudno jest przełamać dawne schematy i dalej funkcjonują jako wykonawcy czyichś pomysłów, narzucając uczniom wiedzę, która wcale nie jest ich własną wiedzą³⁰.

Podobne konkluzje możemy napotkać u W. Komara, który stwierdza, że

[...] nauczyciele nie są przygotowani do traktowania teorii jako układu hipotez wymagających weryfikacji w każdym dniu ich pracy. Nie umieją też postrzegać praktyki jako terenu ciągłej eksploracji twórczej³¹.

Autor, powołując się na wyniki badań, stwierdza, że

[...] w myśleniu i działaniu nauczycieli dominują raczej tendencje do adaptacyjności, podporządkowania licznym obligatoriom kulturowym i zawodowym, aniżeli twórczy nonkonformizm oraz odwaga światłego sceptycyzmu³².

W. Komar konkluduje, że uczący stają się nauczycielami jednej drogi, wierząc, że w edukacji wszystko jest powtarzalne i przewidywalne. Wyniki obserwacji pracy nauczycieli wskazują, że często w ich postępowaniu dominuje rutyna, a działania mają intuicyjny charakter, ograniczający możliwości wdrażania wiedzy teoretycznej³³. Również H. Kwiatkowska ostrzega, że nauczyciel sam dla siebie staje się punktem odniesienia i źródłem pewności, którą uznaje za wyznacznik profesjonalizmu. Uczący poszukuje źródła pewności tam, gdzie jest ono niemożliwe³⁴, gdyż sfera praktyki jest nieodłącznie sferą niepewności³⁵.

Trudno nie dostrzec jednoznacznego tonu powyższych wypowiedzi. Obrazują one brak przygotowania nauczycieli do zadań, jakie się im powierza, a jedynym odstępstwem mogą tu być funkcje dydaktyczne³⁶. Nie można jednak oczekiwać, że nauczyciele działający często nieświadomie, bezrefleksyjnie czy odtwórczo, niepodejmujący namysłu nad aspektami praktycznymi teorii będą potrafili być „skuteczni” dydaktycznie. Tę kwestię porusza także S. Dylak, wskazując na coraz częstszy praktykę wydawnictw edukacyjnych, które zaopatrują nauczycieli w pa-

³⁰ L. Górską, *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Wyd. US, Szczecin 2000, s. 94.

³¹ W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Żak, Warszawa 2000, s. 150.

³² Tamże, s. 184.

³³ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Impuls, Kraków 1996.

³⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, GWP, Gdańsk 2005.

³⁵ P. Gauthier, za: J. Husu, *Navigating through Pedagogical Practice* [w:] C. Sugrue, C. Day (red.), *Developing Teachers and Teaching Practice*, Routledge-Flamer, New York – London 2002.

³⁶ A. Maszke, *Kształcenie nauczycieli w okresie przemian społecznych* [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Trans Humana, Białystok 1998.

kiety materiałów dydaktycznych mających na celu ułatwienie im pracy³⁷. Coraz częściej poradnik dla nauczyciela zawiera przygotowany przez autorów publikacji rozkład materiału, który pedagodzy kserują i oddają dyrekcji, zamiast – jak dotychczas – przygotowywać go samodzielnie. Na rynku wydawniczym można natrafić na materiały, które zawierają nie tylko gotowe konspekty poszczególnych jednostek dydaktycznych, lecz także konkretne instrukcje przygotowane dla uczącego – co, kiedy i jak ma w klasie robić. Jak ostrzega S. Dylak, przygotowywanie się nauczycieli na podstawie tego typu materiałów może być szkodliwe dla ich rozwoju, ograniczając ich możliwości poszerzania swojej wiedzy i umiejętności, a przede wszystkim samodzielność w myśleniu³⁸. Niewątpliwie można stwierdzić, odwołując się do uprzednich analiz, że sytuację panującą w środowisku nauczycielskim cechują wysokie współczynniki anomii i frustracji³⁹. A. Nalaskowski stwierdza wręcz, że nauczyciele to w dużej mierze „środowisko mentalne niezdolne do twórczego podjęcia wyzwań intelektualnych stawianych oświacie”⁴⁰.

W jaki sposób powinni zatem postępować nauczyciele, aby można było ich nazywać profesjonalistami? Według I. Kaweckiego profesjonalści

[...] dokonują nie tylko złożonych i skomplikowanych interpretacji, lecz również podejmują decyzje w warunkach stałej niepewności. Czyniąc to, odwołują się do myślenia praktycznego⁴¹.

Podobnie ujmuje ten problem H. Kwiatkowska, twierdząc, że „nauczyciel w swej codziennej praktyce jest zależny od niewerbalizowanych »milczących« rozpoznań, dokonujących się pod presją czasu”⁴². Te rozpoznania, zdaniem autorki, przypominają bardziej odczucia niż ugruntowane sądy⁴³. Jednakże pojawiają się również głosy, że – tak naprawdę – nauczyciele całkiem dobrze radzą sobie z rozwiązywaniem praktycznych problemów⁴⁴. Nauczyciele – na co wskazują badania B. Murawskiej i R. Dolaty – często uważają, że sami mogą sobie poradzić z problemami pojawiającymi się w ich pracy. Wśród badanych spora grupa stwierdziła również, że pomoc jest jej potrzebna, ale w niewielkim stopniu, lub że z tego typu problemem nie ma do czynienia we własnej pracy. Zdecydowaną mniejszość stanowili nauczyciele, którzy otwarcie przyznawali, że zdecydowanie

³⁷ S. Dylak, *Nauczyciel w kontekście polityki edukacyjnej: niezależny profesjonalista czy najemnik*, „Rocznik Pedagogiczny” 2005, t. 28.

³⁸ Tamże.

³⁹ D. Chętkowski, *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha?*, WL, Kraków 2003.

⁴⁰ A. Nalaskowski, *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Impuls, Kraków 1999, s. 34.

⁴¹ I. Kaweckie, *Wiedza praktyczna...*, dz. cyt., s. 65.

⁴² H. Kwiatkowska, *Współczesne kategorie edukacji nauczycielskiej*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2, s. 16.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ M. Lampert, za: J. Husu, *Navigating through...*, dz. cyt.

potrzebują pomocy⁴⁵. Zatem skoro pedagodzy wydają się tak dobrze radzić sobie z sytuacjami problemowymi w swojej praktyce, to może nie jest tak ważną kwestią to, czy bazują oni na przemyślanych i świadomych sądach opartych na praktycznych teoriach? Oczywiście obraz uzyskany w przedstawianych przez B. Murawską badaniach może być wynikiem niechęci do ujawniania przez nauczycieli własnych problemów czy wręcz ich nieświadomości, ale – z drugiej strony – może to właśnie zdroworozsądkowe odczucia umożliwiają znalezienie właściwych sposobów na rozwiązywanie problemów związanych z wykonywaną pracą?

Z drugiej strony – czy jest możliwa jednoznaczna odpowiedź na pytanie postawione przez D. Klus-Stańską: czy namysł nad praktyką gwarantuje doskonalenie? Można podać to w wątpliwość, odwołując się do dylematu stonogi: „dopóki nikt mnie nie pyta, jak to robię, robię to wystarczająco dobrze, tak jakbym wiedział”⁴⁶. Dopiero wówczas, gdy ktoś zapyta praktyka, w jaki sposób daną czynność wykonuje i co w ramach tego uwzględni lub dlaczego postępuje właśnie tak, czynność może się okazać mistrzowsko, ale automatycznie i nieświadomie opanowana⁴⁷. A. Schütz dowodzi, że pod pewnym względem bardziej bezpośrednio rozumiemy czyjeś zachowanie niż własne, gdyż obserwujemy je w teraźniejszości i wykraczamy poza zapis zachowania ku motywom, które mu przypisujemy, nie mając pewności co do trafności ujęcia tego znaczenia⁴⁸. Pomimo powyższych wskazań i wyników badań, które ukazują, że nauczyciele są raczej niezdolni do zrelacjonowania własnego myślenia związanego z konkretnymi sytuacjami klasowymi oraz że rzadko wyjaśniają własne reakcje⁴⁹, trudno wyobrazić sobie doskonalenie osobistej wiedzy praktycznej bez poddawania własnych działań dogłębnej refleksji. Jak twierdzi A. Schütz, „proces rozumienia własnego zachowania przez podmiot działający zaczyna się od zwykłego »bieżącego doświadczenia«”⁵⁰. Tym niemniej proces ten obejmuje także skupienie na owym doświadczeniu, gdy trzeba je już rozumieć jako minione⁵¹. W świetle powyższej analizy można mieć wątpliwości co do tego, czy w ogóle dochodzi do tego skupienia w praktyce u – przynajmniej niektórych – nauczycieli.

⁴⁵ B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, ISP, Warszawa 2005.

⁴⁶ D. Klus-Stańska, *O profesjonalnej samoświadomości...*, dz. cyt., s. 15.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ A. Schütz, za: J. Rex, *Trzydzieści tez o epistemologii socjologii i o metodzie w socjologii* [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma 2. Antyścientystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, PIW, Warszawa 1984.

⁴⁹ S. Brown, D. McIntyre, za: P. Kanansen, K. Tirri, M. Meri, L. Krokfors, J. Husu, R. Jyrhämä, *Getting to Know...*, dz. cyt.

⁵⁰ A. Schütz, za: J. Rex, *Trzydzieści tez...*, dz. cyt., s. 140.

⁵¹ Tamże.

Bardzo dużo w tym aspekcie zależy od odpowiedniego przygotowania kandydatów na nauczycieli w ramach kształcenia uniwersyteckiego. To właśnie ucząc się zawodu, pedagodzy powinni mieć szansę na konfrontowanie teorii z praktyką, owocującą refleksyjnym podejściem do własnego działania. Badania OECD, przeprowadzone w Polsce w 1995 roku, wykazały u badanych nauczycieli brak umiejętności przekładania wiedzy akademickiej na wiedzę szkolną, ukazując znaczną dysproporcję między bogatą wiedzą kierunkową i zaniedbywaną w trakcie przygotowania do zawodu wiedzą profesjonalną⁵². Trudno zatem nie zauważyć, że przyszli nauczyciele mogą nie czuć się przygotowani do wyzwań, które stawia przed nimi zawód.

Absolwenci kierunków nauczycielskich mają ukształtowane niepełne postawy, tzn. w największym stopniu poznawcze, intelektualne, w znacznie mniejszym stopniu – motywacyjno-emocjonalne, a prawie wcale – działaniowe, sprawcze aspekty postaw⁵³.

Do podobnych konkluzji skłaniają wyniki kontroli NIK dotyczącej kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zgodnie z opublikowanym raportem blisko połowa studentów kończących specjalność nauczycielską nie czuje się dobrze przygotowana do pracy w szkole⁵⁴.

Typy nauczycielskiego działania

Powyższe wątpliwości jasno sygnalizują potrzebę podejmowania przez nauczycieli działań w zakresie samodoskonalenia, które – przez refleksyjne kształtowanie samoświadomości – powinno wzmacniać ich profesjonalizm w radzeniu sobie w praktyce z wyzwaniami profesji i dzięki temu pozytywnie oddziaływać na poczucie satysfakcji i spełnienia zawodowego.

Konsekwencje podejmowania tych aktywności lub ich zaniechania można opisać, porównując dwa typy nauczycielskiego działania: całościowy poziom działań i teoretyczny poziom działań⁵⁵. Typy te zostały wyodrębnione i opisane w wyniku prowadzonych przeze mnie badań. Pierwszy z nich charakteryzuje nauczycieli, którzy mają jeden model działania oraz niedopuszczają do świado-

⁵² B. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli...*, dz. cyt.

⁵³ K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Impuls, Kraków 2000, s. 87.

⁵⁴ Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, *Informacja o wynikach kontroli – Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, NIK, Warszawa 2012.

⁵⁵ Zob. F. Korthagen, B. Lagerwerf, *Reframing the Relationship between Teacher Thinking and Teacher Behavior Levels in Learning about Teaching*, „The Journal of International Study Association on Teacher Thinking” 1996, Vol. 2, No. 2, s. 7.

mości, że mogą się mylić i w związku z tym stosować błędne rozwiązania. Mają oni trudność z uzasadnieniem swoich reakcji czy poparciem ich odpowiednią argumentacją, a analiza własnych czynności sprawia im kłopot, co skutkuje tym, że podejmowanie decyzji okazuje się dla nich trudne. Priorytety myślenia o edukacji są u tych nauczycieli w dużej mierze nieuświadomione, a ważnymi czynnikami formującymi ich osobistą wiedzę praktyczną są niemalże wyłącznie doświadczenia, a także sądy i opinie innych ludzi. Wszelkie formy doskonalenia czy próby stosowania wiedzy teoretycznej uważają oni za stratę czasu, gdyż już wiedzą, jak się powinno pracować.

Drugi, przeciwstawny typ, charakteryzujący się teoretycznym poziomem działań, opisuje nauczycieli, którzy odczuwają potrzebę rozważania własnych możliwych reakcji w konkretnej sytuacji problemowej. Dzięki temu, na drodze refleksji, konstruują i ugruntowują oni osobistą wiedzę praktyczną. Nauczyciele ci dopuszczają różne rozwiązania, a analiza własnego działania umożliwia im odkrywanie teorii tłumaczących je. Sprawia to, że podejmowanie decyzji odnośnie do reakcji w zdarzeniach krytycznych okazuje się łatwiejsze. Funkcjonowanie tych nauczycieli cechują wysoka samoświadomość oraz zgodność ich priorytetów myślenia o edukacji z podejmowanymi działaniami. Doświadczenia, a także sądy i opinie innych ludzi są dla nich istotne jedynie pod warunkiem, że towarzyszy im głęboka refleksja poparta wiedzą teoretyczną zawartą w literaturze czy możliwą do zdobycia dzięki różnym formom doskonalenia. To właśnie ten typ nauczycielskiego działania prowadzi – dzięki ujawnianiu i aktywnemu kształtowaniu zasobów osobistej wiedzy praktycznej – do wzmacniania własnego profesjonalizmu.

Jak nauczyciel może odkrywać i kształtować osobistą wiedzę praktyczną?

W celu zachęcenia nauczycieli do wpisania własnych działań w drugi z przedstawionych typów i podjęcia świadomego rozpoznawania osobistej wiedzy praktycznej poniżej zaproponowano umożliwiające to techniki. Poszczególne aktywności mają na celu opisanie zarówno przeszłych doświadczeń, które determinowały rozwój i kształtowały samoświadomość, jak i obecnych priorytetów, którymi nauczyciel stara się kierować w swojej praktyce czy w konkretnych decyzjach i działaniach. Są to oczywiście wybrane, przykładowe sposoby, dzięki którym można próbować odkryć zręby osobistej wiedzy praktycznej.

1. Elementy biografii – pomyśl o wydarzeniach, incydentach, epizodach uznanych przez Ciebie za mające szczególny wpływ na Twój rozwój. Możesz zaznaczyć je na narysowanej przez siebie symbolicznej mapie własnego życia. Następnie spróbuj odpowiedzieć na pytania:
 - Dlaczego wybrałeś zawód nauczyciela?
 - Co kształtowało/kształtuje Twoją wiedzę jako nauczyciela?

- Jakie wskazane przez Ciebie zdarzenia miały wpływ na Twoje obecne postawy, głoszone poglądy?
- 2. Technika dobrze zapamiętanych zdarzeń⁵⁶ – pomyśl o wydarzeniach, incydentach, epizodach (zawodowych, pozazawodowych lub przedzawodowych sytuacjach szkolnych), które były przez Ciebie obserwowane lub doświadczane w sytuacjach szkolnych i które uznajesz za warte zapamiętania. Następnie spróbuj odpowiedzieć na pytania:
 - Dlaczego zostały zapamiętane?
 - Czy tego typu zdarzenia mają wpływ na Twoją praktykę?
- 3. Odpowiedz na pytania dotyczące Twoich priorytetów w myśleniu o zawodzie nauczyciela:
 - Jakie cele pracy uznaję za nadrzędne, gdy myślę o byciu nauczycielem?
 - Jakimi wartościami kieruję się w swojej praktyce zawodowej?
 - Czym jeszcze cechuje się, wyróżnia moje podejście zawodowe?
 - W jaki sposób staram się kształtować relacje z innymi podmiotami życia zawodowego?
 - Co sprawia mi największe trudności w praktyce zawodowej? Dlaczego?
 - Co sprawia mi największą satysfakcję w praktyce zawodowej? Dlaczego?
- 4. Technika sortowania kart⁵⁷ – zapisz na osobnych małych karteczkach cechy (10–20 sztuk) charakteryzujące Ciebie i Twoje podejście do profesji nauczycielskiej (cele pracy, wartości, cechy osobowości, ja w relacjach z innymi...), które uważasz za istotne, determinujące Twoje działanie (dobrze, abyś zrobił to, bazując na wynikach, które uzyskałeś na skutek powyżej opisanych technik). Następnie ułóż z tych karteczek mapę, pogrupuj je – w ten sposób uzyskasz graficzną reprezentację osobistej wiedzy praktycznej. Później odpowiedz na pytania:
 - Dlaczego w ten sposób zostało to ułożone...? Dlaczego powstały takie grupy?
 - Co w tym schemacie jest centralne, najważniejsze?

Warto, abyś zrobił zdjęcie tej mapy i zachował je wraz z odpowiedziami na powyższe pytania. Będzie to stanowiło Twój zasób, do którego zawsze będziesz mógł wrócić, poszukując np. optymalnego sposobu rozwiązania określonej sytuacji problemowej, a także po to, aby (jeśli zajdzie taka konieczność) przemyśleć potrzebę jego aktualizacji (i dokonać jej).
- 5. Technika krytycznych incydentów⁵⁸ – pomyśl nad przeżyтыми lub zaświadczanymi sytuacjami szkolnymi, w których zareagowanie lub zapropono-

⁵⁶ K. Carter, L. Gonzalez, za: P. Kanansen, K. Tirri, M. Meri, L. Krokfors, J. Husu, R. Jyrhämä, *Getting to Know...*, dz. cyt.

⁵⁷ I.P. Spradley, D.W. McCurdy, za: B. Kettle, N. Sellars, *The Development...*, dz. cyt.

⁵⁸ I. Flanagan, za: E.C. Wragg, *Co i jak obserwować w klasie?*, tłum. K. Kruszewski, Żak, Warszawa 2001.

wanie reakcji sprawiło Ci trudność. Następnie spróbuj odpowiedzieć na pytania:

- Jak zareagowałeś / Jak byś zareagował?
- Dlaczego właśnie tak zareagowałeś?
- Czy i jak można by zareagować inaczej?
- Czy i w jakim stopniu Twoja reakcja znajduje odzwierciedlenie w opisanych przez Ciebie zrębach osobistej wiedzy praktycznej?

Zachęcam Cię do konfrontacji konkretnych reakcji, które wybierasz w określonych zdarzeniach szkolnych, i sposobu, w jaki je uzasadniasz, z dokonanymi w poprzednich technikach zapisami charakteryzującymi Twoją osobistą wiedzę praktyczną. Na ile są one spójne z tym, czym starasz się kierować w swojej praktyce? Jeśli są spójne – to prawdopodobnie osobista wiedza praktyczna znajduje odzwierciedlenie w konkretnych działaniach, które podejmujesz, co świadczy o Twojej wewnętrznej spójności i samoświadomości. Jeśli jednak zauważasz różnice w tej dziedzinie i Twoje reakcje podczas działania nie mają odzwierciedlenia w zapisach osobistej wiedzy praktycznej, to stanowi to czytelny sygnał i zachętę do krytycznego i refleksyjnego przyjrzenia się własnym reakcjom lub (co czasem również jest konieczne) zrewidowania zrębów osobistej wiedzy praktycznej. Rezultatem tego typu aktywności będzie coraz pełniejsze wpisywanie się w teoretyczny typ nauczycielskiego działania.

Podejmowanie wysiłku związane z aktywnym kształtowaniem osobistej wiedzy praktycznej

[...] uświadamia dotychczas niewydobyte wartości relacji teoria – praktyka. Jest [...] pomostem między myślą naukową a działaniem praktycznym, ułatwiając w pewnym stopniu transformację wiedzy teoretycznej do praktyki⁵⁹.

Nauczyciel, który zadaje sobie pytania: „Dlaczego tym razem mi nie wyszło?”; „Dlaczego w ten sposób postąpiłem, co mną kierowało?”; „Czy i jak inaczej mogłem się zachować?” – to osoba, która nie pozostaje bierna wobec swoich wątpliwości. To właśnie regularna refleksja kształtuje samoświadomość nauczycieli, którzy w rezultacie potrafią wskazać motywy znajdujące się u podstaw własnych decyzji. Reakcje tych pedagogów stają się dzięki temu lepiej rozumiane i bardziej akceptowane przez nich samych⁶⁰. Dlatego właśnie tak istotne dla kształtowania profesjonalizmu nauczycieli jest ich świadome zaangażowanie w odkrywanie osobistej teorii będącej podstawą praktycznego działania. To ta aktywność powinna się przyczyniać do rozwoju nauczyciela, który

⁵⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008, s. 123.

⁶⁰ S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, WSiP, Warszawa 1997.

[...] dokonuje wówczas refleksji nad uczeniem się sztuki nauczania nie tylko z myślą o uczniu, ale także z myślą o sobie jako o kimś, kto chcąc dobrze nauczać, musi sam siebie uczyć uczenia się⁶¹.

Tak rozumiana praca nad sobą stanowi wzorzec godny naśladowania – i zarazem zachęcający.

Bibliografia

- Brown J.S., Duguid P., *The Social Life of Information*, Harvard Business School Press, Boston 2000.
- Chętkowski D., *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha?*, WL, Kraków 2003.
- Connelly F.M., Clandinin D.J., He M.F., *Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape*, „Teaching & Teacher Education” 1997, Vol. 13, No. 7.
- Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, tłum. J. Michalak, GWP, Gdańsk 2004.
- Dudzikowa M., *Bariery i szanse praktycznego wykorzystania wiedzy płynącej z nauk pedagogicznych*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2.
- Duraj-Nowakowa K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Impuls, Kraków 2000.
- Dylak S., *Nauczyciel w kontekście polityki edukacyjnej: niezależny profesjonalista czy najemnik*, „Rocznik Pedagogiczny” 2005, t. 28.
- Dylak S., *Skąd opór kadr pedagogicznych wobec zmian?*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2.
- Dylak S., *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, GWP, Gdańsk 2007.
- Dylak S., *Wiedza a praktyka nauczycielska czyli o dyskursie tego co prywatne z tym co publiczne*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2(75).
- Fenstermacher G.D., *The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching*, „Review of Research in Education” 1994, 20.
- Gołębiak B., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń – Poznań 1998.
- Górska L., *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Wyd. US, Szczecin 2000.
- Grossman P.L., *Teachers' Knowledge* [w:] L.W. Anderson (red.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon, Oxford 1995.
- Husu J., *Navigating through Pedagogical Practice* [w:] C. Sugrue, C. Day (red.), *Developing Teachers and Teaching Practice*, Routledge-Flamer, New York – London 2002.
- Kansanen P., Tirri K., Meri M., Krokfors L., Husu J., Jyrhämä R., *Getting to Know Teachers' Pedagogical Thinking*, University of Helsinki, Helsinki 1997.
- Kawecki I., *Etnografia i szkoła*, Impuls, Kraków 1996.

⁶¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 123.

- Kawecki I., *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Impuls, Kraków 2004.
- Kemmis S., *Prologue: Theorizing Educational Practice* [w:] W. Carr (red.), *For Education. Towards Critical Educational Inquiry*, Open University Press, Buckingham 1995.
- Kettle B., Sellars N., *The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching*, „Teaching & Teacher Education” 1996, Vol. 12, No. 1.
- Klus-Stańska D., *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli* [w:] A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, MEN, Warszawa 1999.
- Komar W., *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Żak, Warszawa 2000.
- Korthagen F., Lagerwerf B., *Reframing the Relationship between Teacher Thinking and Teacher Behavior Levels in Learning about Teaching*, „The Journal of International Study Association on Teacher Thinking” 1996, Vol. 2, No. 2.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowska H., *Współczesne kategorie edukacji nauczycielskiej*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2.
- Maszke A., *Kształcenie nauczycieli w okresie przemian społecznych* [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Trans Humana, Białystok 1998.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a nowowoczesnością*, Wyd. UWM, Olsztyn 1999.
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R., *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, ISP, Warszawa 2005.
- Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, *Informacja o wynikach kontroli – Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, NIK, Warszawa 2012.
- Nalaskowski A., *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Impuls, Kraków 1999.
- Ornstein A., Hunkins F., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1998.
- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, WSiP, Warszawa 1997.
- Rex J., *Trzydzieści tez o epistemologii socjologii i o metodzie w socjologii* [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma 2. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, PIW, Warszawa 1984.
- Wragg E.C., *Co i jak obserwować w klasie?*, tłum. K. Kruszewski, Żak, Warszawa 2001.
- Zeichner K.M., Liston D.P., *Reflective Teaching: An Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1996.

Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych

We współczesnej edukacji poszukuje się obecnie nowatorskich rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, skutecznie wspierających rozwój potencjalnych zdolności dziecka. Postępująca indywidualizacja pracy z uczniem oraz próby dostosowania procesu kształcenia do jego potrzeb i możliwości sprzyjają aktywizacji w badaniu i odkrywaniu otaczającej rzeczywistości oraz samodzielnemu zdobywaniu przez młodego człowieka nowych doświadczeń i umiejętności. Reorientacja celów w edukacji sprzyja także organizowaniu aktywnego udziału dziecka w życiu społecznym, a oczekiwanym zadaniem nauczyciela staje się realizacja idei wychowania do wartości.

Jedną z wartości ogólnoludzkich, która w czasach współczesnych zyskuje na znaczeniu – na poziomie relacji nie tylko międzynarodowych, lecz także międzyludzkich w środowisku lokalnym – jest mądrość w zachowaniu, interpretowaniu sytuacji, podejmowaniu decyzji i działań, w ocenie działalności innych itp. Jednak **mądrość**, analizowana i definiowana od wieków przede wszystkim jako cel filozofii lub kategoria filozoficzna¹, prawie w ogóle nie pojawia się w literaturze jako właściwość jednostki podlegająca oddziaływaniom pedagogicznym.

Mądrość jest najczęściej pojmowana jako ostateczne stadium rozwoju osobniczego² lub jako wiedza ekspercka³ i w takim rozumieniu nie jest ona dostępna jednostkom w okresie dzieciństwa. Jednak współcześni psycholodzy przyjmują

¹ Por. koncepcje Sokratesa, Platona, św. Tomasza z Akwinu, Kartezjusza, G.W. Leibniza, D. Hume'a.

² E.H. Erikson, 1959; K. Riegel, 1973, za: A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, tłum. Z.A. Królicki, Zysk i S-ka, Poznań 2009, s. 181–188.

³ P.B. Baltes, J. Smith, *Toward a Psychology of Wisdom and its Ontogenesis* [w:] R.J. Sternberg (red.), *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development*, Cambridge University Press, New York 1990; Z. Pietrasiniński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001, s. 123.

mądrość także jako wynik uczenia się (wiedzę) i doświadczenia⁴, holistyczny proces poznawczy⁵, czyli jako cechę i nastawienie umysłu – w takim przypadku jest to właściwość, którą można rozwijać u każdego człowieka już od najmłodszych lat, ponieważ nie tylko łączy się ona z wiedzą i inteligencją, lecz także obejmuje postawę wobec wiedzy, zdolności poznawcze, pewne cechy osobowości oraz motywację do działania⁶. Jest ona także rozumiana jako część zintegrowana z inteligencją praktyczną i zdolnościami twórczymi jednostki – wówczas jej wykorzystanie prowadzi do użyteczności oraz pomyślnego zastosowania pomysłów przez osobę lub grupę⁷. Poza tym zdaniem teoretyków jedynie mądrość wprowadza harmonię do życia wewnętrznego i w relacjach z innymi, ponieważ jest podstawą logiki, rozwagi, umiarkowania i sprawiedliwości w ocenach, osądach i podejmowanych decyzjach, a to z kolei przynosi powodzenie w nauce, działaniu społecznym, a w okresie dorosłości – w pracy zawodowej⁸.

Szczególnie w koncepcji R.J. Sternberga mądrość stanowi kategorię warunkującą powodzenie w działaniu oraz właściwe wykorzystanie inteligencji ogólnej, praktycznej oraz kreatywności w tworzeniu i wdrażaniu różnych rozwiązań, projektów, wizji lub planów zgodne z potrzebami jednostki, grupy, społeczności lub instytucji. Podstawowym założeniem tej koncepcji jest zintegrowane rozwijanie i wykorzystywanie mądrości, twórczości i inteligencji (ang. *WICS: Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*), ponieważ warunkuje to myślenie transgresyjne, polegające na wychodzeniu poza dostarczone informacje oraz na twórczym rozwiązywaniu problemów opartym na ocenie dotychczasowych rozwiązań i pomysłów oraz przydatności nowych⁹.

Podstawą kształtowania mądrości jest zatem rozwijanie cech osobowościowych, postaw interpersonalnych i intrapersonalnych, obrazu własnego „ja” w relacjach ze sobą i światem zewnętrznym, zaangażowania w działanie oraz umiejętności wykorzystania zapamiętanych informacji do zmieniania i doskonalenia otaczającej rzeczywistości dla dobra jednostki i/lub wspólnego dobra społecznego. W anglojęzycznej literaturze psychopedagogicznej takie działanie wychowawcze nauczyciela coraz częściej określa się jako *Teaching for Wisdom*. Oznacza ono nie tylko samo postępowanie metodyczne uczącego, które prowadzi do rozwijania pewnych kompetencji sprzyjających przejawom mądrego zachowania uczniów

⁴ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 98.

⁵ M. Csikszentmihalyi, K. Rathunde, *The Psychology of Wisdom: An Evolutionary Interpretation* [w:] R.J. Sternberg (red.), *Wisdom: Its Nature...*, dz. cyt.

⁶ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 111.

⁷ R.J. Sternberg, J.E. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York 2005, s. 327–340.

⁸ R.J. Sternberg, L. Jarvin, E.L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009, s. 105.

⁹ Tamże.

w przyszłości, lecz także organizację specyficznych warunków w procesie nauczania – uczenia się, co pozwala na celowe kształtowanie umiejętności i kompetencji w zakresie wartościowania, projektowania i wdrażania w życie mądrych decyzji, przedsięwzięć i zachowań w stosunku do siebie i innych. W języku polskim taki proces można nazwać **edukacją dla mądrości**.

Jedną z przeszkód w rozwijaniu mądrości uczniów we współczesnej szkole jest nie tylko problem złożoności tego pojęcia, lecz także to, że – zgodnie ze spostrzeżeniami teoretyków – w szkole nie uczy się sztuki zadawania pytań, otwartości na zmiany, wrażliwości na istotne problemy, tolerancji dla dwuznaczności¹⁰ czy odważnego przesuwania granic poznania¹¹. Dodatkowo, ze względu na swoją złożoność, mądrość jako cecha osobowości lub właściwość umysłu wymyka się prostym pomiarom, które dominują w ocenie zdolności i kompetencji w zakresie efektywności uczenia się oraz przy mierzeniu inteligencji, co zniechęca praktyków i teoretyków do prowadzenia szerokich badań w tym zakresie¹².

Kolejną przeszkodą w realizacji idei przygotowania młodych ludzi do mądrego życia we współczesnej szkole jest brak podstaw teoretycznych w tym zakresie – niewielu polskich psychologów i pedagogów zajmuje się tematyką mądrości, tworząc jej definicje i wyznaczając zakres kompetencji wchodzących w jej skład¹³. Wszystkie te problemy powodują, że w polskiej oświacie nie funkcjonuje pojęcie „edukacja dla mądrości”, choć coraz częściej zauważa się związek jakości życia i efektywności kształcenia z takimi właściwościami osobowymi, jak inteligencja praktyczna, refleksyjne myślenie, dialog, twórczość i mądrość.

W Polsce na potrzebę wychowania rozwijającego mądrość jednostki (choć nie zostało to wyartykułowane wprost) zwracali już uwagę:

- J. Korczak w koncepcji wychowania dzieci do współpracy i odpowiedzialności¹⁴;
- T. Lewowicki w postulatach częstszego wykorzystywania w szkole funkcji socjalizacyjnej, czyli prezentowania nowoczesnych i atrakcyjnych dla młodego człowieka wartościowych wzorców i modeli życia¹⁵;

¹⁰ Por. N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, PIW, Warszawa 2001, s. 174; K.J. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu kształcenia zdolności myślenia pytającego* [w:] W. Limont, J. Cieślakowska (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Impuls, Kraków 2006.

¹¹ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 106.

¹² Z. Pietrasiński, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, CiS, Warszawa 2008, s. 17.

¹³ Należy tu wymienić cytowane w tekście publikacje Z. Pietrasińskiego, A. Sękowskiego, artykuły C. Nosala (*Mądre mu chwała*, „Charaktery” 2002, nr 3), K.J. Szmidta [*Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 3(19)].

¹⁴ J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*, t. 1, PZWS, Warszawa 1957.

¹⁵ T. Lewowicki, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1.

- Z. Kwieciński przez ideę edukacji sprzyjającej świadomości, twórczości oraz aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego „ja” dzięki podejmowaniu zadań ponadosobistych¹⁶;
- K.J. Szmidt w postulatach wspierania i rozwijania kreatywności dzieci i uczniów przez twórcze rozwiązywanie problemów oraz rozwijanie myślenia pytajnego¹⁷;
- Z. Pietrasiński w rozważaniach nad nauczaniem promującym umysł, obejmującym także przygotowanie do doskonalenia własnego zachowania i osobowości¹⁸;
- D. Waloszek w koncepcji stopniowego wdrażania dzieci do ponoszenia odpowiedzialności w pewnych obszarach aktywności (dobór materiałów, narzędzi, sposobu realizacji zadania, partnerów, tempa pracy itp.) oraz współodpowiedzialności z nauczycielem w innych (projektowanie zadań do wykonania, dobór tematyki zajęć, planowanie czasu na podejmowane aktywności, dobór zadań domowych lub utrwalających itp.)¹⁹;
- M. Cywińska przy prezentacji konstruktywnego aspektu sytuacji konfliktowych w przypadku wykorzystania ich do planowania zmiany, nagrody, naprawy szkody, dokonania zadośćuczynienia, dojścia do zgody w dialogu interpersonalnym²⁰;
- M. Karwowska-Struczyk przy prezentacji alternatywnego rozwiązania metodycznego w edukacji przedszkolnej, organizowanego według zasady „zaplanuj – zrób – opowiedz”, gdzie dziecko jest aktywizowane do samodzielnego rozwiązywania problemów edukacyjnych i dnia codziennego²¹;
- I. Adamek w propozycjach sposobów rozwijania umiejętności samodzielnego i zespołowego rozwiązywania problemów przez dziecko, radzenia sobie w różnych sytuacjach, a także rozumienia problemów w relacjach międzyludzkich, np. trudnych warunków materialnych, konfliktów międzyludzkich i cudzej agresji²²;
- E. Gruszczyk-Kolczyńska w postulatach uwzględniania w przygotowaniu oraz w diagnozie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole takich jego

¹⁶ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995, s. 13.

¹⁷ K.J. Szmidt, *Jak stymulować zdolności „Myślenia Pytającego” uczniów*, „Życie Szkoły” 2004, nr 7.

¹⁸ Z. Pietrasiński, *Ekspansja pięknych umysłów...*, dz. cyt., s. 25.

¹⁹ D. Waloszek, *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, Wyd. ODN, Zielona Góra 1994.

²⁰ M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, Wyd. UAM, Poznań 2004.

²¹ M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wyd. UW, Warszawa 2012.

²² I. Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Impuls, Kraków 1998.

właściwości społeczno-emocjonalnych, jak poczucie sprawstwa, duma i satysfakcja, poczucie sensu i radości po samodzielnym wykonaniu zadań, nastawienie do wykonywania zadania powierzanego przez nauczyciela, nastawienie na komunikację z innymi i pomaganie im w trakcie realizacji zadań oraz umiejętności planowania i organizacji zabawy, także we współpracy z innymi²³;

- A. Buła w prezentacji możliwości i rozwiązań metodycznych w realizacji filozofowania z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym²⁴.

Kolejne teoretyczne i praktyczne wytyczne do organizowania edukacji dla mądrości już od dzieciństwa można odnaleźć w koncepcjach innych autorów opisujących działania aktywizujące dziecko do samodzielnego uczenia się i poszukiwania, a także potwierdzających ogromny potencjał rozwojowy małego człowieka, który jednak nie zawsze jest optymalnie wykorzystywany i rozwijany w początkowych etapach edukacji, szczególnie w sferze społeczno-emocjonalnej²⁵.

Jednak aby wypracować i zweryfikować propozycje metodycznych rozwiązań w zakresie edukacji dla mądrości, niezbędne jest zdefiniowanie samego pojęcia „mądrość” w kontekście możliwych oddziaływań edukacyjnych.

Mądrość jako złożona właściwość jednostki

W kontekście przedstawionych powyżej treści można stwierdzić, że edukacja dla mądrości nierozdzielnie łączy się z koniecznością rozwijania takich cech dzieci/uczniów, jak: inteligencja ogólna, inteligencja praktyczna, kreatywność oraz refleksyjność.

Oczywiście pierwszym środowiskiem wprowadzającym człowieka w świat wartości jest rodzina i to z niej dziecko (otoczone autentyczną, mądrą miłością rodzicielską) powinno czerpać pozytywne wzorce zachowania, myślenia, działania czy budowania relacji z innymi. Rodzina i najbliższe środowisko społeczne powinny przekazywać także mądrość, czyli wiedzę dotyczącą pragmatyki ludzkiego życia²⁶ przez własny przykład oraz przez pouczenia życiowe²⁷. Jednak nie zawsze tak jest.

²³ E. Gruszcyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza gotowości dziecka do nauki szkolnej. Jak prowadzić diagnozę, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.

²⁴ A. Buła, *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, WN WSI, Łódź 2006.

²⁵ Mam tu na myśli publikacje M. Kiejar-Turskiej, A. Brzezińskiej, B. Muchackiej, W. Puśleckiego, J. Bonar, J. Uszyńskiej-Jarmoc, D. Czelakowskiej.

²⁶ Z. Pietrański, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie...*, dz. cyt., s. 39.

²⁷ Tamże, s. 90–93.

Środowiskiem, w którym edukacja dla mądrości powinna być celowo zorganizowana, jest szkoła (przedszkole). Wiedza merytoryczna i kompetencje metodyczne nauczycieli mogą sprzyjać stwarzaniu takich sytuacji edukacyjnych, które pozwalają na przeżywanie oraz doświadczanie wartości i mądrości przez dzieci/uczniów, rozwijanie ich potencjalnych zdolności poznawczych, nabywanie doświadczeń w interpretacjach i ocenie mądrych – niemądrych zachowań oraz kształtowanie nawyków mądrego zachowania. Sytuacje te powinny być źródłem dojrzewania uczniów do mądrości w życiu oraz formowania ich systemu wartości. Propozycję szczegółowego zakresu kompetencji wchodzących w skład pojęcia „mądrość” przedstawiłam w tabeli poniżej.

Tabela 1. Mądrość jako złożona właściwość osobnicza

Cechy	Kompetencje/umiejętności
Sprawiedliwość i rozważa	<ul style="list-style-type: none"> - sprawiedliwa ocena (osąd) sytuacji konfliktowych - rozwiązywanie problemów w toku dialogu - dyskutowanie i wymiana poglądów
Otwartość	<ul style="list-style-type: none"> - otwartość na nowość, zmiany - wrażliwość na potrzeby innych - uwzględnianie różnych punktów widzenia - branie pod uwagę innej perspektywy danej sytuacji - nawiązywanie relacji z innymi - tolerancja dwuznaczności
Wrażliwość na problemy	<ul style="list-style-type: none"> - dostrzeganie problemów (życiowych, cywilizacyjnych, społecznych, lokalnych) - dostrzeganie pozytywnych wzorców osobowych w literaturze, filmach i życiu codziennym - rozpoznawanie wartości ogólnoludzkich, rozważanie na temat wartości
Samoświadomość, samowiedza	<ul style="list-style-type: none"> - znajomość swoich mocnych i słabych stron - prezentacja własnych „teorii naiwnych” oraz intuicyjnych pomysłów i wyborów - kontrolowanie własnych emocji - umiejętność przyjmowania pozytywnych i negatywnych informacji o sobie - określanie swojego stosunku emocjonalnego wobec problemu (orientacja w znaczeniu i trudności rozwiązywanego problemu)
Motywacja	<ul style="list-style-type: none"> - zaangażowanie w rozwiązywanie problemów i sytuacji konfliktowych
Ciekawość poznawcza	<ul style="list-style-type: none"> - stawianie, formułowanie problemów - dziwienie się, zadawanie pytań
Analityczność myślenia	<ul style="list-style-type: none"> - analiza problemów i sytuacji, także konfliktowych - analiza przydatności pomysłów, rozwiązań - interpretacja wartości ogólnoludzkich - analizowanie własnego zachowania pod kątem wartości - odróżnianie informacji istotnych od nieistotnych
Operacyjność i logiczność myślenia	<ul style="list-style-type: none"> - logiczne wiązanie przyczyn i skutków - przewidywanie skutków sytuacji lub podjętych działań - przewidywanie przyczyn powodzenia i niepowodzenia podejmowanych decyzji czy projektów - rozważanie sytuacji i problemów w świetle ich uwarunkowań i konsekwencji - dokonywanie uogólnień

Refleksyjność i krytycyzm w myśleniu	<ul style="list-style-type: none"> – ocena istniejących rozwiązań i pomysłów oraz ich przydatności – uzasadnianie pomysłów, wyborów, postanowień – uzasadnianie dokonywanych wyborów – wyróżnianie wad i zalet w rozwiązaniach i projektach (istniejących i nowych)
Twórczość	<ul style="list-style-type: none"> – tworzenie pomysłów rozwiązania problemów – projektowanie własnego działania na rzecz innych (dla dobra swojego i/lub innych) – projektowanie przedsięwzięć indywidualnych i grupowych, także z nastawieniem na sukces – poszukiwanie alternatyw, możliwości
Praktyczność/pragmatyzm myślenia	<ul style="list-style-type: none"> – dokonywanie trafnych wyborów sposobów rozwiązania problemów (dla dobra jednostki i ogółu) – podejmowanie prób rozwiązania istotnych problemów – wprowadzanie do swojego życia/działania „ nauk” pochodzących z różnych źródeł – wyciąganie z informacji praktycznie użytecznych wniosków – podejmowanie decyzji w trudnych sytuacjach na poziomie indywidualnym i społecznym

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury cytowanej w tym artykule.

Takie holistyczne rozumienie właściwości osobniczej, jaką jest mądrość, z jednej strony ukazuje złożoność tego pojęcia, z drugiej – odsłania konkretne zdolności, umiejętności i kompetencje, jakie należy dostrzegać, wspierać, rozwijać lub kształtować podczas aktywności dziecka na terenie szkoły czy przedszkola. Tym bardziej że jest także kilka niezwykle istotnych powodów społecznych, by rozwijać mądrość podczas lekcji w szkole. Po pierwsze celem szkoły (w tym i przedszkola) powinno być nie tylko dostarczanie dzieciom wiedzy, lecz także pomaganie im w rozwijaniu jej mądrego wykorzystywania. Poza tym należy pamiętać, że wiedza może być stosowana w dobrych lub złych celach – szkoła powinna więc uczyć używania wiedzy w dobrym celu, dla dobra jednostki lub/i większej społeczności (grupy uczniów, klasy, szkoły, rodziny, środowiska lokalnego itp.).

Kolejnym powodem konieczności realizacji idei edukacji dla mądrości, czyli uczenia się przez dzieci mądrego myślenia i mądrych zachowań, jest narastające zjawisko **głupoty** społecznej, politycznej, ekonomicznej czy ekologicznej, co w sytuacji odejścia szkoły od realizacji edukacji do wartości – przejawiającego się **brakiem czasu** (jak często argumentują to nauczyciele) na wspieranie indywidualności, zainteresowań, zdolności artystycznych, dialogu, twórczości, autentycznego współdziałania z innymi w uczeniu się i rozwiązywaniu problemów – może być także skutkiem funkcjonowania placówki, która realizuje encyklopedyczne programy nauczania, skierowane na wiedzę i umiejętności odtwórcze, nie przygotowuje do podejmowania mądrych decyzji, rozważania alternatyw i skutków własnego działania.

Dodatkowo problemy współczesnej młodzieży z uzależnieniami, nawiązywaniem relacji społecznych, trudności w uczeniu się i realizacji zadań we współpracy i kontakcie z innymi są być może wynikiem braku potrzeby i umiejętności

„analizowania zebranych doświadczeń, dokonywania trafnego odróżniania informacji istotnych od nieistotnych i wyciągania z nich praktycznie użytecznych wniosków”²⁸ oraz określania priorytetów w życiu. Przekłada się to u młodych ludzi na brak umiejętności organizowania sobie czasu wolnego w sposób wzbogacający osobowość i zdolności, na poszukiwanie przez nich ekscytujących, ale nie zawsze społecznie akceptowanych aktywności w grupie rówieśniczej, śmiertelne wypadki spowodowane brakiem rozsądku, umiejętności oceny sytuacji, empatii, wzięcia pod uwagę możliwych skutków rozwoju sytuacji itp.

Następnym czynnikiem potwierdzającym potrzebę wdrażania edukacji dla mądrości, który powinien być w tym miejscu wymieniony, są sugestie z kręgu teorii psychologii pozytywnej – mądre jednostki budują harmonię w relacjach z innymi, mają dobre samopoczucie, a nawet poczucie szczęścia i zadowolenia z życia²⁹. Podstawą mądrości jest bowiem skupienie się na pozytywnych aspektach ludzkiego życia, mocnych stronach i właściwościach funkcjonowania jednostki oraz pozytywnych aspektach życia społecznego, co niestety nie jest główną tendencją w polskiej kulturze.

Kolejnym argumentem uzasadniającym potrzebę realizacji edukacji dla mądrości na wszystkich etapach kształcenia w polskiej szkole jest opisana przez amerykańskiego psychiatrę, A.T. Becka, tendencja do podporządkowania swojego zachowania tzw. pułapką myślową³⁰, które negatywnie wpływają na codzienne relacje z bliskimi: widzenie tunelowe (gdy dostrzega się tylko to, co chce się widzieć), nadmierne uogólnianie („ty zawsze...”, „ty nigdy...”), wyolbrzymianie, przypisywanie niskich pobudek zachowaniom innych ludzi lub złych intencji itp. Tego typu zachowania wymieniane są także jako błędy popełniane przez nauczycieli w ocenianiu postępów uczniów³¹: błąd atrybucji (gdy ocenia się lepiej/gorzej uczniów **wyglądających** lepiej/gorzej), efekt samospełniającej się przepowiedni (gdy uczeń sklasyfikowany jako gorszy jest konsekwentnie oceniany jako gorszy), błąd wzmacniania negatywnych stanów rzeczy, generalizacji itp. Inne błędy nauczycielskie popełniane w procesie dydaktycznym wymieniła w swojej publikacji M. Taraszkiewicz³²: niewykorzystanie osobistych doświadczeń uczniów, nieodwoływanie się do ich wyobraźni, krytykowanie skojarzeń dzieci, brak

²⁸ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 100.

²⁹ Por. M. Csikszentmihalyi, *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, tłum. M. Wajda, Studio EMKA, Warszawa 1996; A. Carr, *Psychologia pozytywna...*, dz. cyt.; R.J. Sternberg, L. Jarvin, E.L. Grigorienco, *Teaching for Wisdom...*, dz. cyt.

³⁰ A.T. Beck, *Miłość nie wystarczy. Jak rozwiązywać nieporozumienia i konflikty małżeńskie*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

³¹ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna – serce i umysł*, tłum. A. Bezwińska i in., Zysk i S-ka, Poznań 1997; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, WN PWN, Warszawa 2011.

³² M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej – czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1996.

zachowań ośmielających do wypowiedzania się, brak świadomości celu lekcji, kładzenie nacisku na negatywy w komentarzu do oceny, etykietowanie uczniów. Potwierdza to według mnie także szkolne przyczyny deficytu mądrości w działaniach wielu dorosłych ludzi.

Podsumowując, należy stwierdzić, że mądrość to złożona właściwość jednostki, która odnosi się nie tylko do charakteru osoby, lecz także do jej sposobu myślenia. Bardzo ściśle wiąże się z nią doświadczenia życiowe i edukacyjne człowieka, emocje i przeżycia, a także preferowane oraz kształtowane przez otoczenie wartości. Należy także podkreślić, że mądrość zależy również od otoczenia społecznego i jego oczekiwań, warunków zewnętrznych, często będących w życiu jednostki zbiegiem okoliczności, który sprzyja budowaniu mądrych zachowań lub nie³³. Warto byłoby się zatem zastanowić, w jaki sposób organizować celowe i przemyślane oddziaływania edukacyjne, które będą w sposób intencjonalny (a nie przypadkowy) dostarczały doświadczeń i sytuacji sprzyjających dojrzewaniu dziecka do mądrości.

Propozycje rozwiązań metodycznych w edukacji dla mądrości³⁴

Edukacja dla mądrości wymaga opracowania podstaw teoretycznych i metodycznych. Niezbędne są tu wytyczne naukowe w zakresie rozwijania mądrości, czyli publikacje z zakresu filozofii, psychologii, pedagogiki będące podstawą wdrażania praktyki i oparte na badaniach naukowych oraz diagnozie stanu obecnego. Niezbędne są także wytyczne oświatowe w zakresie realizacji edukacji dla mądrości, czyli zapisy w podstawie programowej kształcenia ogólnego na wszystkich etapach edukacji, wytyczne MEN i nadzoru pedagogicznego.

W zakresie podstaw teoretycznych niezbędne jest też określenie zasad postępowania nauczyciela świadomie realizującego przygotowanie dziecka do mądrego funkcjonowania w społeczeństwie już od najmłodszych lat oraz wzbogacenie kształcenia pedagogów o zajęcia i szkolenia wprowadzające wiedzę teoretyczną i praktyczną konieczną do realizacji edukacji dla mądrości.

Tworząc podstawy edukacji dla mądrości, należałoby także określić pewne normy postępowania nauczyciela dążącego do osiągnięcia celów związanych z przygotowaniem dzieci do mądrego życia. Jako pierwsze można w tym miejscu przytoczyć wskazówki R.J. Sternberga. Zgodnie z nimi nauczyciel powinien:

³³ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 100.

³⁴ W tej części artykułu wykorzystałam opublikowane już przeze mnie wcześniej propozycje rozwiązań metodycznych zaczerpnięte z koncepcji R.J. Sternberga, która została przedstawiona w książce *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Są one jednak uzupełnione o kolejne propozycje sytuacji edukacyjnych sprzyjających nabywaniu i rozwijaniu mądrości u dzieci na poziomie wczesnej edukacji.

- być wzorcem do naśladowania dla dzieci/uczniów, ponieważ jego działania wcześniej czy później, w mniejszym lub większym zakresie mogą mieć odzwierciedlenie w zachowaniu wychowanków; dotyczy to także refleksyjnego myślenia i mądrego zachowania;
- oprzeć pracę dydaktyczną na wartościach ogólnoludzkich;
- wspierać i pobudzać dążenia uczniów do osiągnięć, a zatem koncentrować się na mocnych stronach dziecka i jego zdolnościach;
- stosować różnorodne metody nauczania, sprzyjające aktywności różnych sfer rozwojowych ucznia;
- stosować zadania i instrukcje, które poruszają różne typy aktywności ucznia i wykorzystują różne jego zdolności i kompetencje (pamięć, zdolności analityczne, zdolności twórcze, praktyczne i mądre myślenie);
- zachowywać równowagę w rozwijaniu i pobudzaniu różnorodnych zdolności i sprawności ucznia, tych wchodzących w skład inteligencji zarówno analitycznej, jak i praktycznej oraz twórczej;
- uwzględniać różne drogi oraz sposoby dostarczania uczniom wiedzy: przez analizę, krytyczne i twórcze myślenie oraz jednocześnie działanie praktyczne;
- zwracać uwagę na stosowanie zadań i instrukcji, które pozwalają uczniom uzmysłwić sobie własne mocne strony³⁵.

Zgodnie z postulatami innych pedagogów i psychologów można sformułować kolejne zasady w pracy nauczyciela realizującego edukację dla mądrości, takie jak:

- wykorzystywanie technik E. de Bono jako sprzyjających rozwijaniu refleksyjnego myślenia³⁶;
- wykorzystywanie różnorodnych technik twórczego myślenia we wczesnej edukacji jako sprzyjających rozwojowi osobowości i kreatywności, jak również refleksyjności i myślenia pytajnego³⁷;
- włączanie do edukacji zadań o charakterze otwartym, równoległe z zadaniami o charakterze konwergencyjnym i w takim samym wymiarze³⁸;
- wykorzystywanie sytuacji konfliktowych zdarzających się między ludźmi, uczniami, dziećmi do konstruktywnej naprawy realizacji między nimi i/lub analizy korzyści wynoszonych z takiego postępowania³⁹.

Nauczyciel – jako organizator aktywności dziecka/ucznia – powinien się także orientować w pozytywnych aspektach emocjonalnych procesu twórczego i samodzielnego działania, rozumieć potrzebę poszukiwania, błędzenia, rozumieć

³⁵ R.J. Sternberg, L. Jarvin, E.L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom...*, dz. cyt., s. 6–7.

³⁶ Z. Pietrański, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie...*, dz. cyt.

³⁷ E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Wyd. UŁ, Łódź 2010.

³⁸ J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wyd. UŁ, Łódź 2008.

³⁹ M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne dzieci...*, dz. cyt.

i doceniać wartość silnego oraz osobistego zaangażowania dziecka w organizację własnej aktywności. Powinien zatem pozwalać dziecku/uczniowi na oryginalność, fantazję, pomysłowość i niekonwencjonalność w działaniu, kształtować i rozwijać motywację poznawczą oraz potrzebę osiągnięć. Nauczyciel powinien w projektowanych sytuacjach edukacyjnych angażować wyobraźnię dziecka/ucznia, ponieważ stanowi ona

[...] siłę napędową autentycznego twórczego doświadczenia, determinuje stany zaciekawienia i niepokoju, odkrywania i poszukiwania, pozwala na przeżywanie w sposób bogaty i zwielokrotniony⁴⁰.

Powinien on także zdawać sobie sprawę, że zajęcia takie, jak wymyślanie bajek, opowiadań, rysowanie historyjek obrazkowych oraz realizacja różnego rodzaju projektów rozwijają nie tylko wyobraźnię, kreatywność, inwencję twórczą i elokwencję, lecz także uzdolnienia literackie, kompozycyjne, plastyczne, zdolności rysunkowe. Natomiast techniki twórczego myślenia i praca nauczyciela według zasad, które stymulują rozwój (a nie blokują go), przyspieszają i optymalizują także inne osiągnięcia dzieci, bowiem wiążą się z rozwijaniem zdolności ogólnych, specjalnych, inteligencji praktycznej i zaangażowania małego człowieka w działanie⁴¹.

W zakresie podstaw praktycznych niezbędne jest natomiast metodyczne wsparcie nauczycieli realizujących edukację dla mądrości – stworzenie propozycji i przygotowanie środków dydaktycznych i narzędzi wspierających pracę nauczyciela w tej dziedzinie, przede wszystkim powiastek filozoficznych, przysłów i dykteryjek dostosowanych do możliwości percepcyjnych dzieci na poziomie wczesnej edukacji. Pozwoli to przybliżyć dziecku trudne dla niego treści i problemy zgodnie z zasadą pogłębłości i przystępności.

Biorąc z kolei pod uwagę środki dydaktyczne, jakie można wykorzystać w szkole/przedszkolu podczas realizacji edukacji dla mądrości, należy wymienić standardowo stosowane w procesie kształcenia: zestawy do eksploracji, wyposażone w takie przybory, jak lupa, mikroskop, miarki, wagi, artykuły sypkie, pojemniki, kubeczki zapachowe, przedmioty wydające dźwięki itp., zestawy do hodowli z różnorodnym tworzywem naturalnym, gry z kostką (także samodzielnie wykonane przez dzieci), układanki, loteryjki (także z obrazkami do skojarzeń), środki dydaktyczne ułatwiające poznawanie i wyrażanie emocji, np. karty emocjonalne, kostkę uczuć, pacynki, lusterka itp. Jednak szczególnymi środkami

⁴⁰ I. Wojnar, *Sztuka – jakością życia* [w:] J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Ossolineum, Wrocław 1975, s. XXII.

⁴¹ J.S. Renzulli, *The Three-Ring Conception of Giftedness* [w:] S.M. Baum, S.M. Reis, L.R. Maxfield (red.), *Nurturing the Gifts and Talents of Primary Grade Students*, Creative Learning Press, Mansfield Center, CT 1998.

dydaktycznymi sprzyjającymi zrozumieniu przez dzieci treści związanych z edukacją dla mądrości mogą być:

- różne książki, także wykonane przez dzieci, zawierające pouczające opowieści i bajki z morałami;
- filmy edukacyjne, dokumentalne i fabularne przedstawiające różne sytuacje i problemy cywilizacyjne, społeczne, zdrowotne itp.;
- obrazki o charakterze dynamicznym, prezentujące różnorodne sytuacje w relacjach międzyludzkich i odnoszące się sytuacyjnie do wartości ogólnoludzkich.

Wymienione powyżej środki dydaktyczne mogą być użyteczne w realizacji następujących sytuacji edukacyjnych wchodzących w zakres edukacji dla mądrości na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej:

1. Zapoznanie dzieci/uczniów z literaturą i powiastkami filozoficznymi w celu rozpoznania i analizy mądrości bohaterów (też mędrców).
2. Przedstawianie wartościowych wzorców i modeli życia z najbliższego i dalszego otoczenia, w tym także kierowanie uwagi dzieci na wartościowe zachowania rówieśników i osób dorosłych w szkole.
3. Kierowanie uwagi dzieci/uczniów na wartościowe i mądre zachowania bohaterów z filmów, gier komputerowych i spektakli oraz organizowanie dyskusji na ten temat.
4. Analizowanie z dziećmi/uczniami samych wartości oraz wyróżnianie takich, które są najistotniejsze (dla ucznia lub/i grupy).
5. Monitorowanie i analizowanie z dziećmi zachowania pod kątem omawianych wartości.
6. Angażowanie dzieci/uczniów w dyskusje nad projektami, które pozwalają rozpoznawać i opisywać „nauki” pochodzące z różnych źródeł, a następnie inicjowanie wprowadzania ich do własnego życia codziennego.
7. Projektowanie wraz z dziećmi/uczniami procesu włączania w życie jednostki i grupy rówieśniczej wartościowych i mądrych zachowań.
8. Inicjowanie i aranżowanie sytuacji przysparzających grupie/klasie wspólnego dobra.
9. Rozważanie z dziećmi/uczniami lepszych i gorszych rezultatów działań przy planowaniu wspólnych i indywidualnych aktywności, także z uwzględnieniem krótszej i dłuższej perspektywy czasowej oraz różnych punktów widzenia.
10. Realizowanie wraz z dziećmi/uczniami różnego rodzaju zadań na podstawie metody projektu, gdzie uczestnicy analizują własną wiedzę i umiejętności w danym obszarze oraz ich brak, planują doskonalenie oraz wykonanie zadania dla wspólnego dobra, dokonują samooceny własnej aktywności oraz analizy uzyskanych rezultatów.
11. Analizowanie z dziećmi/uczniami zakresu wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji planowanych działań.

12. Organizowanie autentycznego uczestnictwa wychowanków/uczniów/dzieci w działaniach sprzyjających rozwijaniu wrażliwości społecznej.
13. Organizowanie sytuacji edukacyjnych, które mają na celu:
 - analizę i naprawę relacji interpersonalnych w grupie na podstawie dyskusji i działań naprawczych (np. planowanie przeprasiny);
 - formułowanie informacji zwrotnej i własnych przemyśleń metodą niedokończonych zdań typu: „Dowiedziałem się dziś, że...”, „Zaobserwowałem, że...”, „Zasmuciłem się, gdy...”, „Ucieszyłem się, gdy...”, „Zaskoczyło mnie dziś, że potrafię...”, „Zdziwiło mnie dziś, że nie potrafię...”, „Jutro chciałbym nauczyć się...”;
 - planowanie i organizację przebiegu zabawy tematycznej, hodowli roślin lub zwierząt, udziału w akcjach ekologicznych i imprezach regionalnych;
 - planowanie i realizację własnych projektów organizacji czasu wolnego w różnych sytuacjach lub w sytuacji niekorzystnej pogody („Co można robić w domu podczas deszczu?”), a następnie analizę ich realizacji i proponowanie modyfikacji;
 - wyobrażanie sobie przez dzieci/uczniów najbliższej przyszłości lub artykułowanie marzeń/pragnień, a następnie planowanie niewielkich, stopniowych, realnych i możliwych do realizacji w krótkim czasie kroków w celu rozpoczęcia urzeczywistniania tych wizji od zaraz, na miarę aktualnych możliwości, z planowaniem niezbędnych działań doskonalących.
14. Organizowanie sytuacji, w których dzieci/uczniowie:
 - tworzą pomysły poradzenia sobie z sytuacjami trudnymi, z uwzględnieniem ich uwarunkowań i konsekwencji;
 - wyrażają opinie, sądy i oceny na temat problemów oraz rozwiązywania różnych problemów w środowisku;
 - krytykują wydarzenia, informacje, zachowania z otoczenia oraz tworzą pomysły na alternatywne, ale pozytywne zachowania, rozwiązania, informacje;
 - odtwarzają różnego rodzaju sytuacje i scenki rodzajowe przedstawiające różnego rodzaju sytuacje i konflikty między ludźmi, a następnie proponują alternatywne rozwiązania, które sprzyjają bezkonfliktowemu rozwiązaniu problemu;
 - rozwijają kreatywność, także przez eksploracje, kombinacje i transformacje;
 - wyszukują jak najwięcej wad, braków, niedostatków pewnych rozwiązań (konstrukcyjnych, w uczeniu się, organizacyjnych) oraz wskazują na zagrożenia wynikające z tych rozwiązań, a następnie poszukują sposobu wyeliminowania każdego z nich;
 - wyobrażają sobie przedstawiane przez nauczyciela w opowiadaniu treści (wizualizacja pozytywna może pełnić funkcję korekcyjną – wzmacnianie jednostki podczas wyobrażania sobie przez nią własnych pozytywnych

- cech lub zachowań względem innych; natomiast wizualizacja negatywna zniechęca do podjęcia pewnych działań przez przedstawienie sytuacji przynoszących negatywne emocje i pełni raczej funkcję prewencyjną);
- wymyślają odpowiedzi na pytania: „Jak jest?”, „Jak powinno być?”, „Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?”, „Jakie z tego wynikają wnioski?”, stosując technikę metaplanu, przykładowo w obrębie następujących tematów: „Nasza szkoła”, „Ochrona naturalnego środowiska”, „Moje uczenie się”, „Współdziałanie z innymi”;
 - snują kolejno rozważania dotyczące konsekwencji podanych poniżej fikcyjnych sytuacji, związanych z pomnożeniem wybranych elementów obiektu, a następnie określają funkcje tego zmodyfikowanego obiektu, np.: 1. Wyobraź sobie, że nieoczekiwanie wyrasta Ci dodatkowa para rąk i nóg. Co by było, gdybyś miał cztery ręce i cztery nogi? Jakie byłyby Twoje nowe umiejętności? Jak zmieniłoby się Twoje życie?; 2. Wyobraź sobie, że w odkurzaczu można zamontować dodatkowy wąż ssący. Jak zmieniłyby się wtedy funkcje odkurzacza? Jakie byłyby z tym trudności, a jakie nowe możliwości?;
 - dokładnie obserwują i oglądają przykładowy obiekt, zarówno z bliska, jak i z daleka, przy czym obserwacja powinna być bardzo dokładna i uważna – uczestnicy powinni zauważyć wszystkie cechy szczególne: zadrapania, nadgryzienia, zagięcia, wklęśnięcia, wypukłości itp.; po zapoznaniu się z obiektem uczestnicy zabawy mają prawo zmienić nazwę przedmiotu na inną, która może się im wydawać bardziej odpowiednia;
 - zastanawiają się nad wyjaśnieniem przykładowych, podanych przez nauczyciela antynomii (jest to tzw. logiczna sprzeczność, połączenie dwóch pojęć na pozór logicznie wykluczających się), np.: „mocna słabość”, „zła miłość”, „biedny bogacz”, „słaby siłacz” itp., następnie próbują wymyślić własne przykłady antynomii, wybierają jedną z nich (taką, która im się najbardziej podoba) i przedstawiają ją plastycznie (lub przestrzennie) według własnego pomysłu; po wykonaniu zadania następuje prezentacja prac i wyjaśnianie dokonanych skojarzeń.

Edukacja dla mądrości (szczególnie na poziomie wczesnej edukacji) wymaga zarówno określonych kompetencji osobowościowych nauczyciela, ciekawych środków dydaktycznych, jak i nowoczesnych, aktywizujących technik, które stymulują oraz rozwijają potencjalne zdolności dziecka i jego kompetencje w zakresie inteligencji ogólnej i praktycznej oraz twórczości. We wczesnej edukacji szczególnie pożądana jest ta odmiana aktywności dziecka/ucznia, która prowadzi do osobistego doświadczenia otaczającej rzeczywistości kulturowej, przyrodniczej, technicznej i społecznej. Aktywność taką jednostka podejmuje przy udziale wewnętrznego zaangażowania emocjonalnego, co prowadzi do przeżycia wartości w sposób głęboki i wspomagający rozwój oraz nabywanie różnorodnych doświadczeń życiowych sprzyjających dojrzywaniu do mądrości.

Stopniowe kształtowanie się w jednostce mądrości – jako „formy gatunkowego przystosowania się do najtrudniejszego wyzwania, jakim jest dobre kierowanie życiem”⁴² – możliwe jest jedynie dzięki wewnętrznemu rozwojowi człowieka, ale niezbędne całemu gatunkowi ludzkiemu. Dlatego mądrość, jako złożona właściwość osobnicza, podlegająca wpływom pedagogicznym, powinna się pojawiać już w dyskusji nie tylko nad pozytywnym i optymalnym funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie, lecz także nad istotą zmian w edukacji. Bo chociaż wdrażanie do mądrości oparte na dialogu i sztuce zadawania przez nauczyciela pytań, które uruchamiają samodzielne myślenie i ujawniają potencjał jednostek w tworzeniu nowej wiedzy, postulowane było już przez Sokratesa i jego uczniów, to współczesna szkoła nadal kształci przede wszystkim pamięć i zdolności analityczne prowadzące do zapamiętywania i odtwarzania informacji, co niestety nie sprzyja formowaniu systemu wartości młodego człowieka.

* * *

Zgodnie z przedstawionym zarysem koncepcji edukacji dla mądrości możliwa jest edukacja stymulująca i rozwijająca refleksyjność, samodzielność myślenia, inteligencję oraz kreatywność – i to już od pierwszego etapu edukacyjnego. Taka edukacja umożliwia przygotowanie przyszłych dorosłych członków społeczeństwa do efektywnego rozwiązywania istotnych problemów cywilizacyjnych oraz problemów dnia codziennego – w przeciwieństwie do tradycyjnego modelu nauczania, który służy przede wszystkim rozwijaniu pamięci i sprawności analitycznych. Umiejętności przewidywania, podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, myślenia i działania twórczego, rozumienia i przetwarzania informacji, aktywności w rozwiązywaniu pojawiających się problemów, kojarzenia faktów i zjawisk oraz komunikowania się i współpracy z innymi są niezbędne przyszłym pokoleniom. Dlatego takie kształcenie, prowadzone już od poziomu przedszkola, jest w pełni uzasadnione.

Bibliografia

- Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Impuls, Kraków 1998.
Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna – serce i umysł*, tłum. A. Bezwińska i in., Zysk i S-ka, Poznań 1997.

⁴² Z. Pietrański, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie...*, dz. cyt., s. 32.

- Baltes P.B., Smith J., *Toward a Psychology of Wisdom and its Ontogenesis* [w:] R.J. Sternberg (red.), *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development*, Cambridge University Press, New York 1990.
- Beck A.T., *Miłość nie wystarczy. Jak rozwiązywać nieporozumienia i konflikty małżeńskie*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wyd. UŁ, Łódź 2008.
- Buła A., *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, WN WSI, Łódź 2006.
- Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, tłum. Z.A. Królicki, Zysk i S-ka, Poznań 2009.
- Csikszentmihalyi M., *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, tłum. M. Wajda, Studio EMKA, Warszawa 1996.
- Csikszentmihalyi M., Rathunde K., *The Psychology of Wisdom: An Evolutionary Interpretation* [w:] R.J. Sternberg (red.), *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development*, Cambridge University Press, New York 1990.
- Cywińska M., *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sędach dziecięcych*, Wyd. UAM, Poznań 2004.
- Davis G.A., *Gifted Children, Gifted Education. A Handbook for Teachers and Parents*, Great Potential Press, Scottsdale 2006.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości dziecka do nauki szkolnej. Jak prowadzić diagnozę, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wyd. UW, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Wybór pism pedagogicznych*, t. 1, PZWS, Warszawa 1957.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, WN PWN, Warszawa 2011.
- Lewowicki T., *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1.
- Nosal C., *Mądryemu chwala*, „Charaktery” 2002, nr 3.
- Pietrasiński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001.
- Pietrasiński Z., *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, CiS, Warszawa 2008.
- Płóciennik E., *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Wyd. UŁ, Łódź 2010.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąć, PIW, Warszawa 2001.
- Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Impuls, Kraków 1999.
- Renzulli J.S., *The Three-Ring Conception of Giftedness* [w:] S.M. Baum, S.M. Reis, L.R. Maxfield (red.), *Nurturing the Gifts and Talents of Primary Grade Students*, Creative Learning Press, Mansfield Center, CT 1998.
- Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Sternberg R.J., Davidson J.E., *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York 2005.

- Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorienko E.L., *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O. i W. Kubińscy, GWP, Gdańsk 2003.
- Szmidt K.J., *Jak stymulować zdolności „Myślenia Pytającego” uczniów*, „Życie Szkoły” 2004, nr 7.
- Szmidt K.J., *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 3(19).
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2012.
- Szmidt K.J., *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu kształcenia zdolności myślenia pytającego* [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Impuls, Kraków 2006.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej – czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1996.
- Włoszek D., *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, Wyd. ODN, Zielona Góra 1994.
- Wojnar I., *Sztuka – jakością życia* [w:] J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Ossolineum, Wrocław 1975.

Irena Stańczak

TRIZ-Pedagogika w procesie aktywizacji poznawczej najmłodszych uczniów

Wprowadzenie

Najmłodszy uczniowie dzisiaj to dzieci sześciolatnie i siedmioletnie, które wejdą na przyszły, jeszcze nieznaną rynek pracy i będą wykonywać zawody przyszłości. Już teraz muszą się przygotowywać do życia i do rozwiązywania trudnych problemów, które przyniesie przyszłość. Postęp cywilizacyjny, dając metody i środki pokonywania problemów, stwarza nowe, nie mniej trudne niż te, które go zapoczątkowały. Rozwój nauk technicznych, osiągnięty dzięki rozkwitowi nauk przyrodniczych, pozwala na rozwiązywanie większości typowych problemów inżynierskich. Zawsze jednak pozostają zagadnienia, dla których nie ma gotowych modeli matematycznych i nie istnieją typowe procedury pozwalające na metodyczne dochodzenie do oczekiwanego rezultatu. Można dostrzec, że szybki rozwój różnych dziedzin naukowych zwiastuje dalszy, ilościowy i jakościowy przyrost wiedzy. To z kolei prognozuje, że dzieci będą zmuszone uczyć się efektywnie, skutecznie i szybko, prawdopodobnie przez całe życie. Rezultatem procesu edukacyjnego powinna być zatem nie duża ilość przyswojonych (zapamiętanych) informacji o faktach (wiedza encyklopedyczna), lecz umiejętność samodzielnego i aktywnego zdobywania wiedzy oraz zdolność do twórczego, kreatywnego jej wykorzystywania w rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych oraz w tworzeniu nowych jakości. Współczesna szkoła, poczynając od etapu edukacji wczesnoszkolnej, już dziś musi się skoncentrować na rozwijaniu w uczniach potencjału poznawczego, umiejętności analizy i syntezy, krytycznej oceny, myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego, co pozwala na kreatywne działanie w dorosłym życiu¹.

¹ I. Stańczak, *TRIZ – pedagogika w procesie aktywizacji poznawczej uczniów klas początkowych* [w:] Z. Ratajek, Z. Zbróg (red.), *Prorozwojowe aspekty kształcenia językowego dzieci w wieku przed-szkolnym i wczesnoszkolnym*, „Studia Pedagogiczne”, t. 20, Wyd. UJK, Kielce 2011, s. 71–91.

Nowe myślenie o wczesnej edukacji dziecka na tle zmian w systemie oświaty

Z tej perspektywy należy spojrzeć w sposób szczególny na edukację wczesnoszkolną, jej cele i zadania, a także na proces dydaktyczno-wychowawczy i jego organizacyjne oraz metodyczne narzędzia. Zgodnie z założeniami aktualnej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* pierwszy etap edukacyjny nauczania zintegrowanego, który obejmuje klasy I–III, ma stopniowo i łagodnie „przeprowadzić” dziecko do etapu nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej. W podstawie programowej określony został zakres umiejętności i wiadomości, jakie ma opanować uczeń o przeciętnych możliwościach intelektualnych. Na podstawie współczesnej wiedzy naukowej można optymistycznie prognozować, że już od pierwszych lat pobytu dziecka w szkole nauczyciel ma duże możliwości, aby tak organizować proces dydaktyczno-wychowawczy, żeby uczniowie opanowali zakres umiejętności i wiadomości znacznie szerszy niż ten określony w podstawie programowej. Ponadto dokument ten wyraźnie określa i precyzuje zadania i wymagania stawiane szkole i nauczycielowi, które dotyczą aktywizacji poznawczej. Jest w nim mowa o rozwijaniu zdolności poznawczych i predyspozycji dziecka, z jednoczesnym poszanowaniem godności małego ucznia. Znajdujemy tu m.in. sformułowania mówiące o konieczności kształtowania i wzmacniania w dziecku samodzielności w działaniu poznawczym, motywacji i pozytywnego stosunku do nauki, dbałości o rozwój ciekawości wychowanka i jego zainteresowań w celu poznawania otaczającego świata i na drodze dążenia do prawdy.

Biorąc pod uwagę fakt, że zintegrowane nauczanie początkowe jest fundamentem prawidłowego rozwoju dziecka i gwarantem powodzenia w jego dalszej karierze edukacyjnej, trzeba wyraźnie zdać sobie sprawę z roli nauczyciela w procesie wspierania i rozwijania samodzielności i aktywności poznawczej wychowanka. To od tego etapu edukacyjnego w dużej mierze zależy, kim w sensie intelektualnym i osobowościowym będą ludzie należący do przyszłych pokoleń Polaków.

Aktywizacja poznawcza uczniów w młodszym wieku szkolnym

Jednym z najskuteczniejszych sposobów wspierania i rozwijania aktywności i samodzielności poznawczej najmłodszych uczniów jest stawianie przed nimi odpowiednich zadań edukacyjnych. Jak bowiem stwierdza J. Bonar, zadania są czynnikiem wyzwalamym aktywność i przez to pobudzającym rozwój. Są jednym z podstawowych sposobów oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego umożliwiającego dokonywanie zmian w uczniu na wszystkich szczeblach procesu kształcenia, również na etapie edukacji wczesnoszkolnej. To już wówczas musi

się wykształcić u wychowanków orientacja zadaniowa polegająca na gotowości do realizacji zadań, niezależnie od tego, czy są one atrakcyjne, czy odpowiadają odczuwanym potrzebom – a więc dziecko musi nauczyć się oddzielać swoje uczucia i potrzeby od tego, co rzeczywiście musi zrobić².

Rodzi się zatem pytanie, jak prowadzić i organizować proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole, aby stała się ona aktywizującym poznawczo środowiskiem edukacyjnym dla najmłodszych uczniów, środowiskiem sprzyjającym samodzielnemu zdobywaniu wiedzy, pozwalającym poszukiwać, badać i odkrywać. Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta i jednoznaczna. Pewne jest, że w procesie edukacyjnym należy brać pod uwagę wiedzę już posiadaną przez uczniów i ich osobisty punkt widzenia, a także ich przekonania. Trzeba każdemu wychowankowi umożliwić wyrażanie tego, co już wie, co myśli, co czuje, co mu się wydaje słuszne w związku z realizowanym zadaniem. Należy tworzyć sytuacje edukacyjne sprzyjające przejawianiu samodzielnego myślenia i działania. Nie należy pomijać okazji do wspierania i inspirowania twórczego myślenia dzieci przez stwarzanie odpowiednich ku temu warunków. Nauczyciel może prowokować sytuacje edukacyjne, które spowodują zetknięcie się ucznia z niepewnością i wieloznacznością. Stanie się to zachętą do ujmowania zjawisk z wielu różnych punktów widzenia. Można i należy stawiać uczniom pytania, które będą rodziły konieczność wychodzenia poza posiadane informacje, czyli poza to, co uczeń już wie i umie. Należy stwarzać wychowankom wiele okazji do modernizowania i ulepszania istniejących, sprawdzonych rozwiązań, weryfikowania jakości własnych pomysłów przez ich zastosowanie w praktyce, w działaniu.

Istotną rolę w aktywnym uczeniu się odgrywają działania oparte na akceptowaniu i pobudzaniu inicjatywy uczniów w myśleniu oraz ich autonomii przez zachęcanie ich do samodzielnego formułowania hipotez i projektowania działań weryfikujących. Nauczyciel przestaje być źródłem wiedzy, a staje się animatorem sytuacji zadaniowych, twórczych i organizatorem sytuacji uczenia się. Przyzwyczajanie wychowanków do stawiania pytań poznawczych, a potem do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na nie powoduje, że dzieci są gotowe do ponoszenia odpowiedzialności za własne uczenie się i do samokontroli przebiegu tego procesu.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym należy stymulować myślenie dziecka przez zadawanie pytań otwartych. Pytania otwarte umożliwiają uczniowi odkrywanie własnego potencjału intelektualnego oraz pobudzają aktywność poznawczą. Uczą myślenia – wymagają myślenia, a nie odtwarzania i sięgania do zasobów posiadanej wiedzy. Pytania otwarte eliminują zgadywanie i pospieszne udzielanie tylko jednej odpowiedzi. Wymagają od nauczyciela cierpliwości podczas uzyskiwania od dziecka wielu pomysłów rozwiązania i powodują swoiste odracanie momentu oceniania do chwili wygenerowania różnych rozwiązań.

² J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wyd. UŁ, Łódź 2008.

Zdaniem J. Bonar warto wprowadzać uczniów w świat sprzeczności i wieloznaczności. Uczenie się, a następnie rozwój intelektualny zachodzą wówczas, gdy przeżywamy konflikt, gdy musimy przekształcać teraźniejsze, bliskie nam perspektywy. Proces uczenia się zostaje rozpoczęty przez osobiste zwątpienie i poszukiwanie, rekonstrukcję własnych obrazów świata. Istotą nauki jest wątpliwość, które prowokuje do poszukiwania prawdy i do dochodzenia do niej. Prawda z drugiej ręki, otrzymana od kogoś, nigdy nie będzie tak przeżyta i zinternalizowana, jak prawda samodzielnie odkryta. Gdy prezentujemy uczniom jedynie gotowe i precyzyjne opisy świata, łatwo możemy znaleźć się na drodze do dogmatyzmu, do indoktrynacji, zamiast do edukacji³.

Teoria Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań (TRIZ-Pedagogika) w pracy z najmłodszym uczniem

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na możliwość zastosowania założeń metodyki TRIZ w procesie dydaktyczno-wychowawczym na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Zawsze bowiem mogą się pojawić problemy, dla których nie ma gotowych modeli matematycznych i nie istnieją typowe procedury pozwalające na metodyczne dochodzenie do oczekiwanego rezultatu. Problem jest zawsze trudnością myślową – zwaną też intelektualną lub teoretyczną, której przezwyciężenie (rozwiązanie) może się odbywać albo w myśli, albo w czynnościach praktycznych, połączonych zawsze z myśleniem. Nie każda trudność myślowa jest problemem. Jest nim tylko taka trudność, której przezwyciężenie wymaga samodzielnego (produktywnego) myślenia lub – mówiąc inaczej – wymaga postawy badawczej podmiotu. Metodką pokonywania tego rodzaju trudności zajmuje się wyspecjalizowany dział prakseologii – inwentyka, a obecnie najskuteczniejszym jej narzędziem jest TRIZ⁴.

TRIZ, czyli Teoria Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań, nazywana bywa również technologią umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Jest to znakomity, systematyczny zespół procedur i narzędzi kreowania innowacji, metodologia szybkich i skutecznych metod rozwiązywania problemów, stosowana w celu wyeliminowania długiego procesu „prób i błędów”, skuteczny i tani sposób na rozwiązanie każdego problemu. Podstawowym ustaleniem TRIZ było odkrycie, że „wynałazek” powstaje jako rezultat usunięcia „sprzeczności”, do której dochodzi wówczas, gdy system (dowolny) rozwija się cały czas na jednej drodze i osiąga kres możliwości zasadniczego schematu ideowego.

TRIZ to wielkie dzieło życia H. Saulowicza Altszullera, które znane jest na całym świecie. Świadczy o tym liczba samodzielnych lub działających na uczel-

³ J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów...*, dz. cyt.

⁴ I. Stańczak, *TRIZ – pedagogika w procesie aktywizacji poznawczej...*, dz. cyt., s. 71–91.

niach instytutów i zakładów TRIZ (128), zrzeszonych w ramach ETRII (European TRIZ Association) lub w ramach MATRIZ (Międzynarodowa Asocjacja TRIZ). Niestety w naszym kraju założenia i kierunki TRIZ (TRIZ-Technika, TRIZ-Menedżment, TRIZ-Science, TRIZ-Design i TRIZ-Pedagogika) są niemal nieznane. W najstarszej odmianie, TRIZ-Technice, usuwanie sprzeczności przez właściwe zastosowanie tzw. elementarnych decyzji innowacyjnych (jest ich 50) prowadzi do innowacyjnych, twórczych rozwiązań. Podobnie jak TRIZ-Technika, także TRIZ-Pedagogika powstała na bazie doświadczeń najwybitniejszych pedagogów w skali światowej. Po dokonaniu analizy tysięcy doświadczeń z wielu krajów i różnych szkół okazało się, że podobnie jak w TRIZ-Technice stosunkowo niewielka liczba elementarnych reguł pozwala rozwiązywać złożone problemy z zakresu pedagogiki. TRIZ (wcześniej był tylko ARIZ – Algorytm Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań) jest pierwszą dojrzałą próbą ujęcia zasad analizy problemu wynalazczego w jeden logiczny system, którego można się nauczyć, tak jak można się nauczyć strategii gry w szachy.

Programy edukacji z zastosowaniem metodyki TRIZ nastawione są na systematyczną naukę myślenia twórczego i odpowiedzialnego, na „wieloe ekranowe” spojrzenie na rzeczywistość, na umiejętność widzenia świata takim, jakim jest naprawdę, czyli świata niepodzielonego na „szufladki” z napisami: „fizyka”, „chemia” itp., oraz świata, w którym zadania matematyczne nie zawsze „wychodzą”, w którym liczba niewiadomych nie równa się liczbie równań. TRIZ-Pedagogika, opierając się na doświadczeniach wielu pokoleń pedagogów z całego świata, na najwartościowszych i sprawdzonych w praktyce ideach, zbudowała klarowny system reguł pedagogicznych.

Całość koncepcji metodycznej opartej na pięciu zasadach (swobodnego wyboru, otwartości, aktywności, sprzężenia zwrotnego, idealności), z których wywodzą się tzw. elementarne reguły pedagogiczne, tworzy spójny system, w którym uczeń jako swoisty obiekt nauczania i wychowania jest traktowany podmiotowo i uczestniczy czynnie w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W założeniach nauczyciel kieruje klasą, zarządza tokiem zajęć, ale w klimacie współpracy, w którym role zarówno uczniów, jak i pedagoga współgrają ze sobą i są w równym stopniu ważne.

W procesie nauczania uczniowie zyskują dużą swobodę wyboru, która równoważona jest wysoką odpowiedzialnością za wybór. Nauczyciel buduje swój autorytet na zasadzie demonstrowania swojej kompetencji, pokazywania granic wiedzy podręcznikowej, własnej, ogólnoludzkiej oraz tego, czego jeszcze człowiek nie zbadał. Podstawą nauczania jest system zadań otwartych, które posługują się tzw. rozmytymi zbiorami danych, niepełną metodą i wielowariantowym wynikiem. Wszystko to służy kształtowaniu umiejętności myślenia, rozwija elastyczność umysłu, zdolność tworzenia własnych sposobów samodzielnego poszukiwania danych i przyjmowania za normalne wielu możliwych odpowiedzi prawidłowych.

Metodyka TRIZ nastawiona jest na systematyczną naukę myślenia – myślenia twórczego i odpowiedzialnego, na szerokie spojrzenie na rzeczywistość, na umiejętność holistycznego postrzegania świata i wiedzy. Celem technologii TRIZ w nauczaniu początkowym jest rozwijanie takich cech umysłu, jak: elastyczność, ruchliwość, aktywność poszukiwawcza, dążenie do nowego, do wyrażenia twórczej wyobraźni oraz kształtowania odpowiedzialności za własne postępowanie.

Stosując metodykę TRIZ w realizacji treści programowych w ramach poszczególnych dziedzin edukacyjnych składających się na zakres edukacji wczesnoszkolnej, wyposażamy uczniów w umiejętność samodzielnego dochodzenia do wiedzy na drodze rozwiązywania problemów (głównie otwartych), przygotowujemy ich do funkcjonowania w dorosłym życiu, budujemy podstawy ich przyszłości, ale również dajemy im poczucie pewności siebie w teraźniejszości.

Dzięki zastosowaniu metodyki TRIZ w nauczaniu początkowym najmłodszy uczeń może posiadać umiejętność uogólniania, przechodzenia od konkretów do abstrakcji i na odwrót, umiejętność odnalezienia w różnych przedmiotach i sytuacjach analogii i podobnych cech, zdolność używania paradoksalnej logiki razem z logiką formalną. TRIZ rozwija m.in. wyobraźnię dziecka, umiejętności niestereotypowego myślenia, zdolność dowolnego skupiania uwagi oraz pracy w zespole uczniowskim.

Propozycje rozwiązań metodycznych

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na fakt, że na polskim rynku wydawniczym wreszcie pojawiła się pierwsza książka z zakresu TRIZ-Pedagogiki przeznaczona dla dzieci i najmłodszych uczniów. W 2010 roku – dzięki usilnym staraniom i wysiłkom pana mgr. inż. J. Boratyńskiego oraz przychylnemu stanowisku wydawnictwa Grupa Edukacyjna S.A. w Kielcach – na polskim rynku wydawniczym pojawiła się pierwsza w języku polskim publikacja przeznaczona dla dzieci z młodszych klas szkoły podstawowej – *Niezwykłe zagadki Kota Mądrali* autorstwa **A. Aleksandrowicza**. Tłumaczenia książki z oryginału, czyli z języka rosyjskiego, dokonał oraz własnymi „kocimi” wierszykami opatrzył wspomniany już pan J. Boratyński – master TRIZ i dyrektor generalny TRIZ w Polsce.

Należą mu się słowa wdzięczności i podziękowania, ponieważ światło dzienne ujrzały najprawdziwsze twórcze zadania dla najmłodszych dzieci, możliwe do wykorzystania w pracy zarówno przedszkola, jak i klas I–III szkoły podstawowej oraz oczywiście w domu rodzinnym przez rodziców lub opiekunów dziecka.

Te niezbyt trudne do odgadnięcia i mało skomplikowane bajki-zagadki naprawdę bawią, ćwiczą, trenują i rozwijają sprawności konieczne do skutecznego myślenia, takie jak dowolne skupianie uwagi, jej koncentracja, dostrzeganie ukrytych informacji i właściwości rzeczy najważniejszych w zadaniu, analizowanie resursów (zasobów), wyzwalamie wyobrażeń.

Właściwa pod względem metodycznym praca z każdym tekstem bajki-zagadki stymuluje kreatywne myślenie dziecka głównie przez:

- rozwijanie umiejętności spostrzegania informacji ukrytych w treści bajki i „między wersami”,
- rozwijanie umiejętności spostrzegania rzeczy najważniejszych (wartościowanie),
- pobudzenie i wyzwolenie dziecięcej wyobraźni.

Nauczyciele przedszkoli i klas początkowych szkoły podstawowej otrzymali idealny materiał, który może być podstawą do kreowania barwnych, ciekawych i niezapominanych zajęć z dziećmi. Wykorzystają go należycie pod jednym wszak warunkiem: że będą znali choć w niewielkim stopniu podstawowe założenia metodyki TRIZ-Pedagogiki, na kanwie której te bajki-zagadki zostały zbudowane.

Bajkowe zadania kota Mądrali można rozwiązywać również w gronie rodziny. Warto przyzwyczajać dziecko do uważnej analizy informacji (resursów) tkwiących w treści bajki-zagadki i warunków każdego zadania. Czasami wystarczy tylko przeczytać treść, dokładnie obejrzeć zamieszczone ilustracje, a pomysły rozwiązania pojawiają się same. Jeżeli uda się znaleźć rozwiązanie, to wskazane jest jego omówienie. W omówieniu analizujemy sprzeczności, np. co w rozwiązaniu jest dobre, a co niezbyt właściwe, czy jest inne poprawne rozwiązanie lub wiele rozwiązań. Dobrze jest działać wspólnie z dzieckiem. Należy doceniać i chwalić pomysły małego człowieka, ograniczając do minimum słowa krytyki. Bajki-zagadki kota Mądrali pomogą rodzinie spędzać wolny czas, a nawet urozmaicić program dziecięcych uroczystości rodzinnych i towarzyskich. Dzieci z dużym zapałem rozwiązują zadania, bawiąc się nimi w grupie. Dorosły opiekun lub rodzic pomoże organizacyjnie, wymyślając wychowankom gry, dobierając treść bajki-zagadki, pomagając znaleźć rozwiązania.

Nauczyciele otrzymują zaś barwny materiał do prowadzenia frapujących zajęć, skutecznie powiązanych z treściami innych dziedzin edukacyjnych, zgodnie z wymaganiami podstawy programowej i realizowanego programu nauczania. Uczniowie mogą czasem znać odpowiedź z literatury bądź z filmów. Wówczas warto spróbować znaleźć inne, kolejne rozwiązanie dla każdej bajkowej zagadki. W rzeczywistości dzieci dość często wymyślają rozwiązania bardziej interesujące niż te, jakie proponuje oryginalna bajka.

Czynności intelektualne, które są angażowane w procesie rozwiązywania bajek-zagadek, są podobne do tych, jakie występują w toku rozwiązywania poważnych problemów, i obejmują kilka faz. Kolejno następuje etap analizy informacji (zasobów, resursów) zawartych w treści zagadki, czyli tzw. danych wyjściowych tworzących sytuację początkową (np. obrazki, wyrazy lub ich znaczenia, litery, działania matematyczne itp.) oraz sposobów, reguł ich połączenia lub przetworzenia. Kolejna faza to uświadomienie sobie celu końcowego (IWK, czyli Idealnego Wyniku Końcowego), rezultatu, który należy osiągnąć (rozwiązanie końcowe zagadki, np. pojedynczy wyraz, dłuższe hasło itp.). Następne elementy

intelektualne to: tworzenie wielu różnych pomysłów rozwiązania, czyli informacji niezbędnych do osiągnięcia celów pośrednich, etapowych oraz sytuacji końcowej, weryfikacja pomysłów rozwiązania, czyli sprawdzenie poprawności i wartości pomysłów.

Najbardziej charakterystycznymi fazami procesu rozwiązywania zagadek są wytwarzanie oraz weryfikacja pomysłów. Faza wytwarzania pomysłów w procesie rozwiązywania zadań opiera się głównie na myśleniu reproduktywnym, którego istotą jest odwoływanie się do wiedzy już zdobytej i posiadanej. W procesie wytwarzania pomysłów biorą udział trzy składniki: dane, czyli informacje, które stanowią materiał myślowy, operacje, dzięki którym informacje można poddać myślowej obróbce, metody, reguły myślenia, decydujące o tym, w jakiej kolejności i w jaki sposób podmiot wykonuje różnorodne operacje⁵.

W wielu sytuacjach zagadki tracą charakter zwykłych, prostych zadań umysłowych i stają się problemami. Do rozszyfrowania różnych rodzajów zagadek, łamigłówek, nie wystarczają zatem tylko sama wiedza i niezawodne – jak mogłoby się wydawać – reguły postępowania. Konieczny jest także element myślenia twórczego, odkrywczego.

Uczeń rozwiązujący zagadkę zmuszony jest do znacznie większego wysiłku, niż to wynika z samej reguły postępowania. Musi się domyślać, tworzyć hipotezy rozwiązań częściowych, etapowych, zanim stopniowo dojdzie do całkowitego rozszyfrowania zagadki. Znikają czynności wykonywane mechanicznie, pojawia się konieczność zastanowienia się, rozumowania, kombinowania, a więc ostrożnego, krytycznego, odkrywczego myślenia, co przecież wyraźnie akcentuje się w definicji problemu jako tzw. własną aktywność badawczą. W tym tkwi główna wartość zagadek.

Wprowadzenie bajek-zagadek do procesu nauczania powoduje wzrost aktywności intelektualnej uczniów. Z informacji, jakimi dysponujemy w zagadkach, nie zawsze jednoznacznie wynika rozwiązanie. Proces weryfikacji danych wymaga myślenia, abstrahowania, uogólniania, analizowania i rozstrzygnięcia wielu sytuacji problemowych. Faza weryfikacji pomysłów ma na celu sprawdzenie wartości wysuniętych pomysłów, dlatego nazywa się ją również oceną czy też kontrolą pomysłów.

W toku rozwiązywania zagadek o wyższym stopniu trudności weryfikacja przybiera postać bardziej skomplikowanego postępowania, gdyż odbywa się stopniowo, podczas kolejnych kroków. Ponieważ w tego rodzaju zadaniach mamy do czynienia z informacjami niepełnymi i niepewnymi, rozwiązujący musi wielokrotnie dochodzić do tego, która ze sformułowanych hipotez jest słuszna, która prowadzi go do celu⁶.

⁵ G. Kapica, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1986, s. 32.

⁶ Tamże, s. 36.

Dość częstym posunięciem w rozwiązywaniu skomplikowanych zagadek jest powrót do faz poprzednich. Ponowne przeanalizowanie problemu, jego struktury, danych, ponowne sformułowanie pomysłów rozwiązania okazuje się niekiedy konieczne i skuteczne. Zapobiega to uporczywemu ponawianiu wciąż tych samych błędów, które – nieprzewidywane – często udaremniają rozwiązanie.

Rozwiązywaniu zagadek przez uczniów towarzyszą różnorodne czynności nauczycielskie. Ich charakter zależy od stopnia trudności zagadek, ich struktury, fazy rozwiązywania, a także od cech zespołu uczniowskiego, z którym nauczyciel pracuje. Należą do nich następujące czynności: informujące lub naprowadzające wychowanków na sposoby rozwiązania zagadki; pobudzające – o charakterze motywującym lub mobilizującym dzieci do wysiłku i osiągnięcia celu; kontrolne – mające na celu bieżącą weryfikację poczynień uczniów w kierunku uzyskania celów etapowych i końcowych; korektywne – modyfikujące drogę prowadzącą do osiągnięcia wyniku etapowego lub końcowego.

Należy podkreślić, że poczynania nauczycielskie nigdy nie powinny mieć charakteru nadmiernego sterowania działaniem uczniów i dominacji nad klasą. Działania te powinny mieć jedynie charakter bodźców sterujących aktywnością wychowanków, których w ten sposób uchroni się od bezcelowego błądzenia. Nie ulega wątpliwości, że największą wartość w procesie kształcenia mają zagadki o charakterze problemowym, jednak wprowadzenie ich do toku nauczania nie zawsze jest możliwe, pożądane i konieczne. Należy doceniać walory zagadek jako zadań umysłowych – i to szczególnie w procesie kształcenia uczniów. Jeśli chcemy sprawnie myśleć, musimy posiadać wiele umiejętności i nawyków opartych na algorytmach, ponieważ nie tylko ułatwiają one myślenie, lecz także niekiedy wręcz je dopiero umożliwiają. Dlatego wielu nauczycieli chętniej wykorzystuje zagadki w postaci zadań umysłowych szczególnie wówczas, gdy głównym celem zabiegów dydaktycznych jest wyrobienie u uczniów określonych umiejętności czy sprawności⁷.

Proponowane wychowankom zagadki, różniące się między sobą formą, treścią, stopniem trudności, mimo że odwołują się do znanej, już posiadanej wiedzy, za każdym razem stawiają ucznia w innej, odmiennej, niepowtarzalnej sytuacji dydaktycznej. Zawarte w zagadce, konieczne do przezwyciężenia trudności umożliwiają wychowankom zastosowanie zdobywanej wiedzy w coraz to inny sposób, „po nowemu”. W takich sytuacjach doskonalą się i rozwijają równocześnie umiejętności i sprawności, które są niezbędnym narzędziem w rozwiązywaniu stawianych przed uczniem zadań.

Powszechnie wiadomo, że ze względu na zróżnicowany charakter zbiorowości uczniowskiej w klasie stosowanie jednolitej pracy zbiorowej nie zawsze jest efektywne. Nie wszyscy wychowankowie jednakowo intensywnie uczestniczą w procesie rozwiązywania zadań czy problemów. Niezbędnym zabiegiem

⁷ Tamże, s. 37.

intensyfikującym pracę każdego ucznia jest wprowadzenie aktywności indywidualnej – i to o charakterze zróżnicowanym. Zmusza ona równocześnie wszystkich wychowanków do wysiłku, do podjęcia samodzielnej pracy, a pedagogowi umożliwia uwzględnianie w procesie nauczania różnic indywidualnych między poszczególnymi uczniami. Tak więc zróżnicowane czynności nauczyciela stymulują w konsekwencji zróżnicowane czynności uczniów. Zróżnicowana praca indywidualna w zakresie rozwiązywania zagadek polega przede wszystkim na dostarczaniu wychowankom zadań o różnym stopniu trudności. Znając możliwości i potrzeby zespołu klasowego, należy tak konstruować zagadki, aby odpowiadały one jednocześnie poziomowi uczniów zdolnych, przeciętnych i słabszych.

Jeszcze większe korzyści wynosi uczeń ze zróżnicowanego rozwiązywania zagadek w procesie doskonalenia umiejętności czytania ze zrozumieniem. Chęć znalezienia rozwiązania mobilizuje wychowanka do uważnego i dokładnego czytania tekstu. Uczeń, wiedząc, że nikt go w tej czynności nie wyręczy, zmusza się do wysiłku, gdyż niezrozumienie tekstu może całkowicie udaremnić rozwiązanie zagadki. Na pierwszym miejscu należy postawić rozwiązywanie zagadek przez pojedynczych wychowanków, nie oznacza to jednak, że trzeba rezygnować z pracy w zespołach – bardzo korzystnej ze względów wychowawczych. Aktywność wykonywana w grupie skuteczniej wdraża uczniów do współdziałania, do koleżeństwa i współpracy, rozwija poczucie odpowiedzialności za wykonanie powierzonego im zadania.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym należy uwzględnić też odwrotny do rozwiązywania proces, czyli wysiłek samodzielnego konstruowania, tworzenia, budowania zagadek przez uczniów – i tu zastosowanie zróżnicowanej pracy indywidualnej jest szczególnie wskazane. Kryje ono w sobie o wiele więcej wartości kształcących niż czynności wykonywane zbiorowo lub grupowo. Skądinąd wiadomo, że praca wymagająca wyobraźni lub bardzo skoncentrowanego, oryginalnego myślenia jest lepiej wykonywana w odosobnieniu. Wprawdzie grupa wytwarza więcej pomysłów, ale są one przeciętne, mniej wartościowe i mniej oryginalne niż pomysły uczniów pracujących indywidualnie. Zapewnienie w toku zróżnicowanej pracy indywidualnej każdemu uczniowi postępów umacnia w nim wiarę we własne siły, niesie zadowolenie z każdego, nawet skromnego sukcesu. Istotny walor tej formy organizacyjnej aktywności uczniowskiej, jaką jest praca indywidualna, to rozwijanie zamiłowania do samodzielnego pokonywania trudności i przyzwyczajanie do wytrwałości w działaniu, by uczeń nie wycofywał się przed pojawiającymi się problemami, lecz kontynuował wysiłek aż do ich rozwiązania.

Wiadomo skądinąd, że uczniowie lubią być zaskakiwani i zadziwiani. Jest to przecież podstawowy warunek skupienia ich uwagi. To, co nowe, zawsze przyciąga i zaciekawia. Tym bardziej jeśli takimi nowościami stają się różnorodne, atrakcyjnie sformułowane rozrywki umysłowe. Uwagę uczniów przyciąga ciekawa, często barwna szata graficzna zagadek, różnorodność form, w których zostały

„zamknięte” obrazki, strzałki, symbole. Wychowanków pociąga także zrozumiała i bliska treść, sformułowana w sposób zagadkowy. Wszystko to wywołuje u dzieci chęć i natychmiastową gotowość do rozwiązywania zadań, do wypróbowania swych sił⁸.

Tak więc rozwiązywanie zagadek jest skutecznym czynnikiem kształtującym sferę emocjonalną i motywacyjną ucznia. Rozwijają wytrwałość, siłę woli, chęć pokonywania trudności. Te drobne sukcesy budzą w wychowankach optymizm i wiarę we własne siły, tak potrzebne im w trudnych nieraz latach nauki szkolnej. Powinno się zatem stwarzać wiele sytuacji dydaktycznych zapewniających uczniom odnoszenie sukcesów na miarę ich oczekiwań, potrzeb i możliwości.

Zakończenie

Rozwijanie myślenia twórczego to jedno z najbardziej aktualnych zadań współczesnej edukacji. Wielką wagę przywiązuje się dziś do kwestii przygotowania młodych ludzi do życia w bardzo szybko zmieniającym się świecie, pełnym trudnych do rozwiązania problemów.

Jednym z istotnych elementów tego przygotowania jest stymulowanie myślenia twórczego i związanego z nim twórczego działania. Jednostka kreatywna potrafi akceptować nowości i zmiany, odważnie stawia czoła problemom, które napotka w swoim życiu, dąży do samorealizacji, jest zdolna do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego i wartościowego.

Powinnością edukacyjną nauczyciela – już na szczeblu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – jest tworzenie odpowiedniego środowiska edukacyjnego, które stymuluje konflikty motywacyjne o charakterze poznawczym, oraz wspieranie procesu przetwarzania dopływających do dziecka informacji, co prowadzi w rezultacie do działań nowych i niestandardowych. Pomocną staje się tu TRIZ-Pedagogika wraz ze swoją metodyką.

Bibliografia

- Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wyd. UE, Łódź 2008.
- Hin A., *Niezwykłe zagadki Kota Mądrali – dla dzieci z młodszych klas szkoły podstawowej*, tłum. J. Boratyński, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2011.
- Kapica G., *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1986.

⁸ G. Kapica, *Rozrywki umysłowe...*, dz. cyt., s. 42.

- Stańczak I., *TRIZ – pedagogika w procesie aktywizacji poznawczej uczniów klas początkowych* [w:] Z. Ratajek, Z. Zbróg (red.), *Prorozwojowe aspekty kształcenia językowego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, „Studia Pedagogiczne”, t. 20, Wyd. UJK, Kielce 2011.
- Szmidt K.J., *Trening kreatywności – podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Helion, Gliwice 2008.
- Альтшуллер Г.С., *Поиск новых идей: от озарения к технологии Теория и практика решения изобретательских задач*, Картя Молдовеняскэ, Кишинев 1989.
- Богоявленская Д.Б., *Пути к творчеству*, Знание, М. 1981.
- Гатанов Ю.Б., *Курс развития творческого мышления (по методике Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли): Первый год обучения (для детей 6–10 лет)*, ГП «Иматон», СПб 1996.
- Давыдов В.В., *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*, Педагогика, М. 1986.
- Коваленко Г.П., *Что необходимо для воспитания одаренных?*, „Проблемы выхавання” 2003, № 2.
- Лейтес Н.С., *Способность и одаренность в детские годы*, Наука, М. 1984.
- Лернер И.Я., *Дидактические основы методов обучения*, Педагогика, М. 1981.
- Понасенкова С.В., *Одаренные дети: формирование и развитие способностей (психологический аспект)*, „Проблемы выхавання” 2003, № 2.
- Пономарев Я.А. (red.), *Исследование проблем психологии творчества*, Наука, М. 1983.
- Розет И.М., *Психология фантазии: Эксперим.- теорет. исслед. внутр. закономерностей продуктив. умств. Деятельности*, Университетское, Мн. 1991.
- Скаткин М.Н., *Проблемы современной дидактики*, Педагогика, М. 1984.
- Столяренко Л.Д., *Основы психологии. Учебное пособие*, Феникс, Ростов н/Д. 2003.
- Чудновский В.Э., Юркевич В.С., *Одаренность: дар или испытание*, Знание, М. 1990.

Jolanta Bonar
Anna Buła

Miejsce oraz rola pytań uczniów i nauczycieli w wybranych dyskursach pedagogiki wczesnoszkolnej

Ważne jest, by nigdy nie przestać pytać. Ciekawość nie istnieje bez przyczyny. Wystarczy więc, jeśli spróbujemy zrozumieć choć trochę tej tajemnicy każdego dnia. Nigdy nie trać świętej ciekawości. Kto nie potrafi pytać, nie potrafi żyć.

A. Einstein

Im krócej, tym lepiej. Kropka jako cel ostateczny pod ukrytym wykrzyknikiem. Upadek myślników i znaków zapytania. To znaki naszej cywilizacji¹.

Ten krótki początek felietonu T. Jastruna na temat znaków czasu prowokuje do refleksji dotyczącej pytań. Czy to prawda i czy rzeczywiście możemy sobie pozwolić na rezygnację z pytań, zwłaszcza jeśli rację ma amerykański filozof, N. Postman, twierdząc, że cała wiedza, jaką dysponujemy, powstała w wyniku zadawania pytań i że ta umiejętność jest najważniejszym narzędziem intelektualnym człowieka?²

Punktem wyjścia dla podjętych rozważań chcemy uczynić dwa założenia.

Po pierwsze, jesteśmy w miejscu, z którego zupełnie nie widać tego, co zdarzy się w przyszłości. A. Mickiewicz pytał: „A wiesz ty, co to będzie z Polską za lat dwieście?”³, a dziś ten dystans jeszcze się skrócił. Nie mamy pojęcia, jak będzie wyglądała dużo bliższa przyszłość ludzkości. Według J. Kozielskiego

¹ T. Jastrun, *Znaki czasu*, „Wprost” 2012, nr 44.

² N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, PIW, Warszawa 2001, s. 173.

³ A. Mickiewicz, *Dziady. Część III* [w:] A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne*, Czytelnik, Warszawa 1973, s. 177.

żyjemy w świecie zmiennym, ruchomym i dynamicznym⁴. Ponad połowa wiedzy w każdej niemal dziedzinie została zdobyta w ciągu ostatnich 15 lat. Jaką wiedzę będziemy dysponowali za kolejne 15?⁵ Dzieci rozpoczynające w tym roku naukę w szkole będą wykonywać zawody, których dziś nie potrafimy nie tylko nazwać, ale nawet przewidzieć. A jednak usiłujemy edukować młodych ludzi na tę okoliczność. Edukacja ma nas przenieść w nieprzewidywalną, trudną do uchwycenia przyszłość. Już A. Toffler rozwijał apokaliptyczne wizje o tempie zmian społecznych w *Szoku przyszłości*, choć formułował je jeszcze z użyciem maszyny do pisania⁶.

Drugie założenie dotyczy ciekawości poznawczej. Charakteryzuje ona w mniejszym lub większym stopniu każdą jednostkę, również dzieci. R. McCreae i P. Costa piszą o niej jako o składniku wielkiej piątki – jednej z pięciu podstawowych cech osobowości człowieka⁷. J. Medina uznaje ciekawość poznawczą za jeden z najważniejszych elementów inteligencji. Wyrazem tej ciekawości są, zdaniem J. Mediny, zachowania eksploracyjne, czyli gotowość do eksperymentowania oraz zadawanie pytań⁸. S. Szuman twierdził, że zadawanie pytań jest dla dzieci czymś naturalnym: muszą je zadawać, jeśli mają się nauczyć, jak się dostosować do złożonego i zmiennego otoczenia. Pytania są wyrazem tego, co zaciękawia dzieci, co je absorbuje, zastanawia i na co jeszcze nie potrafią same znaleźć odpowiedzi. Dlatego zadają one dorosłym często całe serie pytań⁹. Jednak to, czy najmłodszy nadal będą zadawać pytania – a zwłaszcza dobre pytania – zależy w dużym stopniu od sposobu, w jaki dorośli reagują na nie. Wśród pięciu zasad stymulujących ciekawość poznawczą, które opisał E. Nęcka, aż trzy dotyczą pytań. Pierwsza to: nie bój się pytań, druga: stawiaj odważne pytania i trzecia: nie odpowiadaj na niektóre ważne pytania¹⁰.

Pytania są zatem nieodłącznym elementem współczesności. Odgrywają podstawową rolę w życiu każdego człowieka, także – a może zwłaszcza – dziecka. Pytania są istotą relacji międzyludzkich¹¹. Zdaniem amerykańskiego psychologa,

⁴ J. Kozielski, *Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Żak, Warszawa 2004.

⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, WN PWN, Warszawa 2011, s. 333.

⁶ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Element, Kraków 2010, s. 46.

⁷ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania...*, dz. cyt., s. 157.

⁸ J. Medina, *Jak wychować szczęśliwe dziecko*, tłum. A. Sak, WL, Kraków 2012, s. 132–134.

⁹ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka. Badanie nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań* [w:] S. Szuman, *Dzieła wybrane. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, t. 1, WSiP, Warszawa 1985.

¹⁰ E. Nęcka, *Stymulowanie ciekawości*, „Carpe Diem” 1998, nr 1, s. 8–9.

¹¹ Zdaniem J. Tischnera człowiek jest istotą dramatyczną, tzn. przeżywa dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami. Czasem dramatu jest czas, który dzieje się między uczestnikami, a uczestnikami są inni ludzie, którzy poprzez jakieś

R.J. Sternberga, zdolność zadawania pytań i udzielania na nie odpowiedzi to podstawowy składnik inteligencji, a prawdopodobnie jej składnik najważniejszy. Zdolność tę możemy wzmocnić lub słumieć¹². W takim kontekście pojawia się pytanie o szkołę jako przestrzeń, która usmierca lub podtrzymuje, rozwija i wykorzystuje naturalne bogactwo dziecięcych pytań. Pytanie o miejsce pytań w edukacji szkolnej.

Odpowiedź na nie zależy od przyjętego dyskursu. Uznając, że ani język pedagogiki, ani pedagogiczne działania nie mają charakteru obiektywnego, nie są czymś oczywistym, naturalnym ani koniecznym pożądanym, należy stwierdzić, że również miejsce i rola pytań są wynikiem kulturowych negocjacji społecznych. D. Klus-Stańska wyróżniła pięć dyskursów w pedagogice wczesnoszkolnej: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-rozwojowy i konstruktywistyczno-społeczny oraz krytyczno-emancypacyjny¹³. W niniejszym tekście dokonamy analizy dwóch z nich – tych najbardziej obecnych we współczesnej szkole. Będą to dyskursy: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny oraz (szeroko rozumiany) konstruktywistyczny.

Dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny

Dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny u swych źródeł ma socjologiczną teorię funkcjonalizmu społecznego oraz behawiorystyczną teorię uczenia się. Jest dyskursem asymetrycznych uprawnień. D. Klus-Stańska nazywa go dyskursem transmisji wiedzy o dominującej roli nauczyciela. To pedagog jest źródłem wiedzy ucznia, którą przekazuje, realizując – używając terminologii R.J. Sternberga – strategię dydaktyczną wykładu i strategię pytań opartych na faktach¹⁴.

Dydaktyczna strategia nauczania przyjmuje wcześniejsze określenie wiedzy – zanim dziecko zacznie ją zdobywać – wykorzystuje metody nauczania zakładające ścisłe kierowanie aktywnością uczniów przez nauczyciela. Zdobywaniu wiedzy nie musi towarzyszyć jej poszukiwanie ani krytyczna analiza i ocena jej wartości.

roszczenia budzą w nas poczucie zobowiązania „Świadomość tego, że drugi jest obecny, dopełnia się jako świadomość roszczenia – roszczenia, które zobowiązuje” (J. Tischner, *Alfabet Tischnera*, Znak, Kraków 2012, s. 55). Oto do naszych uszu dochodzi pytanie. Jest chwila ciszy, wspólnej teraźniejszości. Oczekiwanie na odpowiedź. Zob. tamże.

¹² R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O i W. Kubińscy, GWP, Gdańsk 2003, s. 51.

¹³ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009, s. 25–78.

¹⁴ R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci...*, dz. cyt., s. 38.

Brakuje w niej przestrzeni, w której do głosu mogłyby zostać dopuszczone pytania uczniów¹⁵.

Stosując strategię pytań opierających się na faktach, nauczyciel zadaje uczniom wiele pytań, których głównym celem jest ustalenie faktów. Pytania te pojawiają się w końcowej fazie procesu uczenia się – po to, by sprawdzić, czy uczniowie poprawnie zapamiętali zdobytą wiedzę. Sprzężenie zwrotne ze strony nauczyciela to zasadniczo komentarze typu: „dobrze”, „tak” lub „nie”. Ta strategia zakłada duży stopień interakcji między uczniem a nauczycielem, ale to oddziaływanie jest krótkotrwałe; nie towarzyszy mu dyskusja, która mogłaby rozwinąć się w odpowiedzi na poszczególne pytania. Szybkie, zamknięte, faktograficzne pytania bywają jednak potrzebne. Utrwalają i przypominają wychowankom to, co już wiedzą¹⁶.

W wymienionych strategiach dominują pytania nauczycieli, którzy traktują je jako swój przywilej i dlatego zadają niemal wszystkie pytania. Klasyczna interakcja między nauczycielem a uczniem przyjmuje postać schematu: pytanie – odpowiedź – pochwała. Badania prowadzone w angielskich przedszkolach wskazują, że częstotliwość zadawania przez nauczyciela pytań w stosunku do wszystkich wypowiedzi wynosi 47%, a częstotliwość w przeliczeniu na ucznia – 4%. Im więcej pytań zadają nauczyciele, tym mniej do powiedzenia mają dzieci. Zachodzi także większe prawdopodobieństwo, że przy częstych pytaniach pedagoga uczniowie nie będą dyskutować nad zadaniem, pytać czy rozmawiać ze sobą. Nadmiar pytań nauczyciela skutkuje osiągnięciem celów nakierowujących i instruktażowych, ale nie stwarza właściwych warunków dla rozwoju możliwości dzieci jako narratorów, informatorów czy autonomicznych uczniów. Co więcej, jeżeli to nauczyciel zadaje wszystkie pytania, to narzuca tym samym przebieg wydarzeń – decyduje, o czym uczniowie będą myśleć i kiedy¹⁷.

Pytania te przełamują wiele konwencji związanych z pytaniem. W życiu codziennym zadawanie pytań pełni kilka odmiennych funkcji: służy uzyskaniu informacji, wyrażeniu prośby, okazaniu uprzejmości, zainteresowania, wzmocnieniu poczucia więzi. Tymczasem nauczycielom przyznaje się prawo do zadawania pytań, na które znają już odpowiedź. Nauczyciele oczekują – w odróżnieniu od tego, jak dzieje się w typowej rozmowie – udzielenia właściwej odpowiedzi¹⁸.

Pytania pedagogów najczęściej należą do typu zamkniętego, z odgórnymi narzuconymi poprawnymi odpowiedziami. Są one skuteczne w sprawdzaniu wiedzy dziecka opartej na faktach. Jeśli jednak nauczycielowi zależy na zachęceniu wy-

¹⁵ Por. M. Szczepska-Pustkowska, *Dociekania filozoficzne z dziećmi* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna...*, dz. cyt.

¹⁶ R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci...*, dz. cyt., s. 38.

¹⁷ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju społecznego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Wyd. UJ, Kraków 2006, s. 155–164.

¹⁸ Tamże, s. 155.

chowanka do myślenia, do zadawania pytań z własnej inicjatywy, przedstawiania swoich opinii czy wątpliwości oraz opowiadania, to wówczas stosowanie szczegółowych zamkniętych pytań nie doprowadzi do uzyskania pożądanego celu.

Dominacja takich pytań prowadzi do szybkiego przyswajania przez uczniów informacji faktograficznych, pozwala na osiąganie lepszych rezultatów w testach sprawdzających opanowanie informacji o dużej zawartości faktów. Promuje uczniów o krytyczno-analitycznym sposobie myślenia.

W obu przedstawionych strategiach pytania uczniów zajmują dużo mniej miejsca i mają swoją specyfikę. Wychowankowie zadają je wówczas, gdy nie rozumieją tego, co przekazuje nauczyciel. Wszystkie inne pytania, nawet jeśli uczniowie próbują je zadać, są deprecjonowane, traktowane jako zakłócające zgodny z konспекtem przebieg zajęć.

Można powiedzieć, podążając za myślą J. Kozielskiego, że omówione strategie służą kształceniu człowieka oświeconego, który odegrał ważną rolę w historii, gdy środowisko było względnie trwałe i niepowtarzalne. Dziś przypomina jednak „wygasły wulkan”. Człowiek taki staje się nieprzydatny w środowisku zmiennym, ruchomym i dynamicznym, w którym przystosowanie i rozwój polegają nie na stosowaniu gotowej wiedzy, lecz na rozwiązywaniu nowych, otwartych problemów materialnych, społecznych i osobistych. Celem tego kształcenia jest wizja człowieka jednowymiarowego, człowieka odbiorcy, a nie sprawcy. Uczeń nie jest traktowany jako samodzielny podmiot, z którym prowadzi się dialog, ale jako układ reaktywny i zewnątrzsterowny. Staje się przedmiotem oddziaływań, odbiorcą wiedzy naukowej i systemu społecznych wartości. Jego inicjatywa i pasja poznawcza zostają zepchnięte na dalszy plan.

Dyskurs konstruktywistyczny

Przeciwwagą dla wzorca człowieka oświeconego jest model człowieka innowacyjnego, charakterystyczny dla dyskursu konstruktywistycznego. I choć J. Kozielski traktuje te modele jako opozycyjne, osobiście nie postulujemy bezkrytycznego usuwania wzorca człowieka oświeconego – zwłaszcza w sytuacji gwałtownego obniżania się poziomu wykształcenia ogólnego (tym bardziej że bliskie jest nam stanowisko B. Suchodolskiego, według którego podziały dychotomiczne często upraszczają złożone zjawiska; zgadzamy się też z poglądem, że postawie twórczej sprzyja szeroka wiedza ogólna – pozwalająca choćby na tworzenie bisocjacji). Za konieczne i możliwe uznajemy jednak docenianie cech człowieka innowacyjnego. Człowieka wielowymiarowego, złożonego wewnętrznie, o orientacji twórczej, transgresyjnej – sprawcy. Człowieka o kompetencjach heurystycznych i emancypacyjnych w twórczym poznawaniu i przekształcaniu świata. Stawiającego pytania, zdolnego do myślenia krytycznego, odstawiającego wieloznaczność, potrafiącego dokonywać właściwych wyborów i podejmować

decyzje. Mające kompetencje potrzebne do rozwiązywania nowych i trudnych problemów, poczucie kreowania zdarzeń i kontroli otoczenia.

Kształceniu człowieka innowacyjnego sprzyja **strategia dialogiczna**, która opiera się na pytaniach skłaniających do myślenia, nakierowanych na czytanie znaczeń, rozumienie i osvajanie świata. Prowokowani poznawczo uczniowie pierwsi zaczynają stawiać pytania (dają impuls do zmiany rozwojowej), a nauczyciel przejmuje raczej rolę przewodnika czy pomocnika. Na ogół nie istnieje jedna poprawna odpowiedź na te pytania, więc wychowanek nie otrzymuje informacji zwrotnej typu „dobrze” lub „źle”. Nauczyciel stara się raczej skomentować lub uzupełnić wypowiedź ucznia – i może nawet zmienić zdanie na dany temat. Jeśli dyskusja zbyt daleko odbiega od tematu, nauczyciel może to skomentować lub zadać pytania pozwalające skupić się na omawianym problemie. Wybór tej strategii zaciera różnice między nauczycielem a uczniem, a pedagog przyjmuje raczej rolę przewodnika czy pomocnika niż nauczyciela w tradycyjnym rozumieniu tego słowa. Strategię dialogiczną – w odróżnieniu od strategii pytań opartych na faktach – cechuje obecność fazy ożywionych pytań dodatkowych. Dochodzi tu także do znacznie większej interakcji między uczniami niż w przypadku innych strategii nauczania. Docenia ją J. Bruner i nazwa „miękką technologią” dobrego nauczania, stanowiącą nieocenioną pomoc w klasie szkolnej: technologią, która przywiązuje wagę do rozwiązywania naukowych problemów, a nie do gotowej nauki i „odpowiedzi”. J. Bruner lokuje w niej „sztukę stawiania odważnych pytań”¹⁹, a także „sztukę pielęgnowania dobrych pytań, utrzymywania ich żywotności”²⁰. Za dobre pytania uznaje te, które stawiają problemy, wywracają oczywiste lub kanoniczne prawdy, wymuszają zwrócenie naszej uwagi na niezgodności²¹. Ta strategia sprzyja uczniom o wszystkich rodzajach inteligencji, pozwala na wykorzystanie myślenia zarówno krytyczno-analitycznego, jak i twórczo-syntetycznego czy praktycznego²².

W strategii dialogicznej pytania zadają zarówno nauczyciele, jak i uczniowie.

Pytania stawiane przez nauczycieli

Pytania nauczyciela stanowią pomost między nauczaniem a uczeniem się. J. Piaget nazywa je stymulatorem intelektu, pobudzają one bowiem konflikt poznawczy, dzięki któremu dziecko przechodzi na wyższy etap rozwojowy. Ważne, by miały charakter rozwojowy, by stanowiły wyzwanie, były zaskakujące

¹⁹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 176.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

²² R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci...*, dz. cyt., s. 38–39.

i budziły pozytywne emocje. Takie pytania wzbudzają umysł, sprawiają kłopoty. L. Wygotski uznaje je za decydujące w osiąganiu strefy najbliższego rozwoju. Według J. Brunera są one rusztowaniem dla uczenia się. W ich świetle, „niby w świetle świecy jarzącej się w ciemnościach”²³, widać zarówno prawdę, jak i tajemnicę. Jednak nie wszystkie pytania pomagają w uczeniu się, nie wszystkie motywują do słuchania oraz myślenia²⁴.

Pytania nauczycieli pełnią również funkcję diagnostyczną. Pozwalają diagnozować poziom wiedzy uprzedniej uczniów, a także sposób ich myślenia, znaczenia, jakie nadają oni rzeczywistości oraz mechanizmy ich powstawania. Umożliwiają rozumienie modeli mentalnych, konstruowanych przez wychowanków w procesie poznawania przez nich świata i budowania swojej wiedzy. Pozwalają uzyskać informacje zwrotne od dziecka, ocenić poziom jego kompetencji oraz dostosować się do aktualnego stanu ucznia, a w konsekwencji efektywnie organizować proces dydaktyczny.

Skuteczne pytania, dzięki którym uczniowie wynoszą coś z zajęć, muszą być określonego rodzaju, a także mieć dostosowany do ich możliwości „poziom wyzwania”. Niektóre pytania, np.: „Jak to nazywamy?”, zadawane w odniesieniu do powszechnie spotykanych przedmiotów, stanowią zadania na stosunkowo „niskim poziomie wyzwania” i pozwalają na udzielenie ograniczonej liczby odpowiedzi – czasem nawet w postaci jednego słowa. Inne, np.: „Dlaczego tak się stało?”, mogą wymagać dłuższego czasu na zastanowienie się oraz wyjaśnienie. Jeszcze inne, np.: „Co myślisz o...?”, nie prowadzą do jednej poprawnej odpowiedzi, a w zamian zmuszają do wykorzystania umiejętności analitycznego myślenia i wymagają zdolności wydawania krytycznych sądów. Pytania tego typu to pytania otwarte. Ich znaczenie dla procesu uczenia się docenia wielu badaczy²⁵.

G. Nuthall i J. Church uważają, że uczniowie, którym zadaje się pytania otwarte, potrafią spekulować, stawiać hipotezy i dyskutować²⁶. Podobnie B. Bloom uznaje, że pytania te pozwalają otworzyć twórczą dyskusję, w czasie której dochodzi do formułowania samodzielnych sądów, przekonań i hipotez, rozwija się postawa refleksyjna i krytyczna w stosunku do utartych schematów. Inicjowane są wyższe procesy poznawcze typu analitycznego, syntetycznego i ewaluatywnego²⁷. I.E. Sigel uważa, że tego typu pytania ułatwiają rozwój wyuczalności dziecka, ponieważ zachęcają je do nabierania dystansu wobec bezpośrednich, krótkotrwałych konsekwencji przeżywanych przez nie doświadczeń. Dzięki temu

²³ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999, s. 30.

²⁴ Tamże, s. 29–30.

²⁵ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą...*, dz. cyt., s. 159.

²⁶ Tamże.

²⁷ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 209.

dziecko nabywa zdolności do decentracji, myślenia i refleksji nad własnymi działaniami, a w rezultacie staje się bardziej analitycznie nastawione i mniej impulsive, osiągając skuteczną kontrolę nad własnym procesem uczenia się²⁸. Pytania tego typu pozwalają na zerwanie dyktatu, czy nawet – jak pisze K.J. Szmidt – terroru jednej odpowiedzi, na obalenie nierealistycznej wizji, że na każde pytanie można znaleźć jedną poprawną odpowiedź²⁹.

R. Fisher apeluje, by nauczyciele, stawiając pytania, pamiętali o kilku prostych, ale ważnych technikach. Po pierwsze, proponuje stawianie pytań zgodnie z porządkiem wynikającym z narastającej złożoności myślenia koniecznego, by na nie odpowiedzieć: czyli od prostych pytań pamięciowych, poprzez pytania wymagające rozumienia i wyjaśniania, następnie posłużenia się wiedzą, dalej analizy, syntezy i oceniania³⁰.

Jedną z najbardziej typowych technik stosowanych przez nauczycieli jest około jednosekundowe oczekiwanie na odpowiedź ucznia. Konieczność udzielenia szybkiej odpowiedzi powoduje, że dzieci mają niewiele czasu na zredagowanie, wypracowanie szczegółowej wypowiedzi czy myślenie na głos. Być może dlatego dzieci – przynajmniej niektóre – nie uczą się sposobów efektywnego formułowania i wyrażania swoich myśli oraz prezentowania posiadanej wiedzy. Wydłużenie tego czasu oczekiwania do trzech sekund prowadzi do udzielania odpowiedzi na wyższym poziomie, częstszych, istotniejszych i bardziej przemyślanych. Na dobrą odpowiedź warto poczekać – uważa R. Fisher³¹.

Należy również pamiętać o stosowaniu zachęt i naprowadzeń, o mobilizowaniu uczniów do głębszego wchodzenia w omawiane zagadnienie. Służą temu pytania typu: „Dlaczego tak myślisz?”, „Co przez to rozumiesz?”. Podobną rolę odgrywają wzmocnienia niewerbalne: kontakt wzrokowy, sygnały mimiczne, np. uśmiech, gesty itp. Warto także wykorzystywać pozytywnie nawet mylne odpowiedzi wychowanków.

Należy kierować pytania do wszystkich uczniów, zarówno tych nieśmiałych, jak i prymusów, do dziewcząt i chłopców, do siedzących w pierwszych i ostatnich ławkach, a także dostosowywać do wychowanków język i stopień trudności pytania³².

²⁸ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą...*, dz. cyt., s. 160.

²⁹ K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 208

³⁰ R. Fisher, *Uczymy...*, dz. cyt., s. 31–32.

³¹ Tamże, s. 34. Podobnie Swift i Gooding, 1983, za: D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą...*, dz. cyt., s. 161.

³² R. Fisher, *Uczymy...*, dz. cyt., s. 36.

Pytania stawiane przez uczniów

Pytania stawiane przez uczniów są jedną z najważniejszych strategii konstruowania ich osobistej wiedzy. Są wyrazem ciekawości poznawczej, wskazują na trudności w zrozumieniu otoczenia, a ich celem jest odślanianie sensów i znaczeń rzeczywistości. Są werbalizowaniem tego, co uczeń wie na dany temat, a czego jeszcze chciałby się dowiedzieć. Dziecko pyta, bo podejmowane przez siebie zadania uznaje za ważne, osobiście znaczące³³. J. Piaget za szczególnie ważne uznał pytania typu „dlaczego?”, które podzielił na trzy wielkie grupy – pytania odnoszące się do: wyjaśnienia przyczynowego, motywacji, uzasadniania. Zdaniem badacza pojawienie się takich pytań współwystępuje z istotnymi zmianami w procesie poznania: z rozróżnianiem między tym, co wyobrażone, a tym, co rzeczywiste; z budowaniem rzeczywistości domniemanej oraz z występowaniem kłamstwa³⁴.

Dzieciństwo to czas rozwoju i budowania przez dziecko własnego potencjału intelektualnego oraz możliwości poznawczych: okres nieustannego badania i odkrywania świata oraz wielu wątpliwości, a w konsekwencji także formułowania pytań mających w nich swój początek. To wreszcie czas wchodzenia w dziedzictwo pytań i odpowiedzi zastanych w kulturze i wymagających prób samodzielnego ustosunkowywania się do nich, czego wynikiem staje się świadomość siebie i rzeczywistości³⁵.

Dorośli – rodzice i nauczyciele – pomagają dziecku zrozumieć otoczenie, podpowiadając, w jaki sposób można je zinterpretować. Takie pośrednictwo pomaga dzieciom, jak pisze J. Piaget, dostosować nowe doświadczenia do istniejących już schematów oraz dopasować nowsze doświadczenia przez tworzenie nowych schematów. Kiedy dzieci, zadając pytania, szukają takiego pośrednictwa, dorośli odpowiadają w charakterystyczny sposób. Zdaniem R.J. Sternberga ich reakcje można przypisać do siedmiu poziomów, przy czym wyższe poziomy reprezentują najwyższy stopień pośredniczenia, a tym samym stwarzają dziecku najlepszą okazję do rozwoju umiejętności myślenia wyższego rzędu. Innymi słowy: pośrednicy (rodzice i nauczyciele), którzy na wyższym poziomie odpowiadają na pytania, wywierają lepszy wpływ na intelektualny rozwój dzieci³⁶. Dla przykładu zastanówmy się nad klasycznym pytaniem dzieci: „Dlaczego drzewa gubią liście jesienią?”.

Poziom 1. Odrzucenie pytań. Kiedy pośrednicy reagują na tym poziomie, podstawowy komunikat przesyłany dzieciom brzmi, że mają one milczeć. Pyta-

³³ B.D. Gołębnik, *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, WN PWN, Warszawa 2010, s. 158–203.

³⁴ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, WN PWN, Warszawa 2010, s. 153.

³⁵ M. Szczepńska-Pustkowska, *Dociekania filozoficzne...*, dz. cyt., s. 555–556.

³⁶ R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci...*, dz. cyt., s. 51–55.

nia traktuje się jako coś niewłaściwego czy irytującego. Jeśli dzieci są konsekwentnie karane za zadawanie pytań, uczą się, że nie należy tego robić. To znaczy uczą się nie uczyć.

Poziom 2. Przeformułowanie pytań w odpowiedzi. Na tym poziomie pośrednik odpowiada na pytania dzieci, ale w całkowicie pustym sposób. Odpowiedzi są niczym innym jak tylko odwróceniem pytań. Mówi się wtedy, że drzewa tracą liście, ponieważ są drzewami, ponieważ jest jesień. Często pośrednicy nie są w ogóle świadomi, że odwracają pytanie, ponieważ potrafią się posłużyć pseudo-naukowym, lecz zupełnie nic nieznaczącym słowem, które ukrywa ich niewiedzę.

Poziom 3. Odpowiedzi na tym poziomie może towarzyszyć lub nie wzmocnienie, czyli pochwała samego pytania. Odpowiedź bez wzmocnienia polega na stwierdzeniu, że nie zna się odpowiedzi lub na udzieleniu bezpośredniej odpowiedzi na podstawie posiadanej wiedzy. W ten sposób dzieci mają okazję zrozumieć, że ich dorośli pośrednicy nie wszystko wiedzą, albo dowiadują się czegoś nowego. Takie odpowiedzi są bardzo sensowne w niektórych okolicznościach, ale nie stanowią najlepszej pomocy, na którą dzieci mogłyby liczyć. Jest tylko jedna różnica między niewzmocnioną a wzmocnioną odpowiedzią – w przypadku tej drugiej pośrednik poprzedza odpowiedź stwierdzeniem: „To dobre pytanie” czy „Cieszę się, że o to pytasz”. Taka odpowiedź nagradza zadawanie pytań i wpływa na ich częstotliwość, a przez to zwiększa szanse dziecka na powodzenie w nauce.

Poziom 4. Zachęcanie do szukania odpowiedzi u autorytetów. Odpowiedzi na poziomie czwartym można podzielić na dwie kategorie – w zależności od tego, czy pośrednik bierze na siebie odpowiedzialność za znalezienie odpowiedzi w odpowiednich źródłach, czy zachęca dziecko, aby zrobiło to samodzielnie. Młodzi ludzie uczą się, że wiadomości można szukać. Jeśli pośrednik bierze na siebie odpowiedzialność za znalezienie odpowiedzi, dzieci uczą się, że wiadomości można poszukać, ale powinien to uczynić ktoś inny. W rezultacie uczą się zdobywać wiedzę w sposób pasywny. Jeśli zaś proponuje się im, aby same znalazły potrzebne informacje – w encyklopedii, podręczniku, słowniku, Internecie – wtedy one przejmują odpowiedzialność za własną naukę. Dzięki temu będą umiały aktywnie się uczyć. Rozwijają umiejętność samokształcenia, zamiast po prostu czekać, aż ktoś przekaże im pożądaną wiedzę.

Poziom 5. Rozważanie różnych wyjaśnień. Pośrednik ujawnia własną niepewność, ale jednocześnie podpowiada możliwe rozwiązania i zachęca dziecko, aby samo zdecydowało, które jest poprawne. Na przykład dorosły może zasugerować, że drzewa tracą liście, ponieważ chcą zatrzymać wodę, której nie będzie zimą; że zatrzymują soki w korzeniach, bo gdyby były one wyżej, to drzewo zimą by zamarzło; że liście starzeją się i odpadają; że spadają, żeby osłonić ziemię przed śniegiem; że są słabe, delikatne i jesienny wiatr je urywa; żeby na wiosnę mieć nowe, ładniejsze listki; żeby robić z nich bukiety. Dzięki temu dziecko uświadamia sobie, że nawet pozornie proste pytania mogą prowadzić do formułowania różnorodnych hipotez. Dorosły pośrednik może także zachęcić dziecko,

by samo zaproponowało alternatywne odpowiedzi, choćby przy pomocy osoby dorosłej. Ponownie mamy tu do czynienia z bardziej aktywnym sposobem nauki niż w przypadku rozważania odpowiedzi zaproponowanych przez dorosłego.

Poziom 6. Rozważanie wyjaśnień wraz ze sposobami ich oceny. Na tym poziomie uczniów zachęca się nie tylko do proponowania alternatywnych rozwiązań, lecz także do ich porównania. Na przykład: jeśli to brak wody odpowiada za spadanie liści, to w jaki sposób to sprawdzić? Dzięki odpowiedziom pośredników dzieci mają szansę zobaczyć, jak można nie tylko tworzyć, lecz także weryfikować alternatywne hipotezy.

Poziom 7. Rozważanie wyjaśnień wraz ze sposobami oceny i sprawdzaniem tych ocen. Pośrednik zachęca dziecko, aby przeprowadziło eksperymenty, które pozwolą mu dokonać rozróżnienia między alternatywnymi wyjaśnieniami. Dziecko uczy się nie tylko myśleć, lecz także działać zgodnie z własnymi przemyśleniami. Chociaż sprawdzenie każdego wyjaśnienia danego zjawiska może się okazać niewykonalne, to często można zweryfikować przynajmniej niektóre z nich. Na przykład dziecko może sprawdzić, czy wiosną rusza transport wody do gałęzi i liści, czy w wiosennych liściach jest więcej wody niż w jesiennych.

Wskazane poziomy przechodzą od odrzucenia pytań do zachęcania dzieci do samodzielnego formułowania i sprawdzania hipotez. Przechodzimy od nieuczenia się, poprzez bierną naukę pamięciową aż do nauki myślenia analitycznego, twórczego i praktycznego. Przedstawione strategie wyższego rzędu nauczyciele mogą wykorzystywać w każdej klasie³⁷.

Jednym z najlepszych sposobów rozwijania inteligencji dzieci jest poważne traktowanie ich pytań, a nauka zadawania dobrych pytań musi stanowić część ogólnego planu nauczania ich myślenia³⁸. Podobny pogląd przyjmują również inni autorzy, choćby M. Lipman w swojej koncepcji filozofowania z dziećmi³⁹.

Zakończenie

Zagadnienie zadawania pytań oraz jego rola w procesie nauczania należy do tematów nader kontrowersyjnych oraz wzbudzających gorące dyskusje i spory. Nauczanie rozumiane jako zachodzące w kulturze przekazywanie wiedzy wymaga, by nauczyciele organizowali interakcje z dziećmi i nimi kierowali, aby się upewnić, że pomagają im zrozumieć stawiane przed nimi zadania oraz dojść do „prawidłowych odpowiedzi”. Z drugiej jednak strony uczenie się i nauczanie nie powinno zajmować się wyłącznie odtwarzaniem treści kultury. Równie ważne

³⁷ R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci...*, dz. cyt., s. 52–55.

³⁸ Tamże, s. 55.

³⁹ Por. artykuł A. Buły i J. Bonar, *Dziecięce pytania w przedszkolnej i szkolnej przestrzeni edukacyjnej. Obecne i nieobecne potencjały* zamieszczony w tej książce.

jest, by uczniowie nabywali zaufania do własnych zdolności rozwiązywania problemów⁴⁰. By doskonalili umiejętność krytycznego myślenia, rozwijali umiejętność stawiania pytań, dialogu, dążyli do (z)rozumienia. Wychowankowie zdobywają taką wiedzę, jakiej aktywnie poszukują. Wiedzę taką charakteryzuje stały ruch myśli oraz permanentny proces stawania się, powstaje ona bowiem w dialogu, który swój początek ma w różnicy i różnorodności opinii, w wyniku specyficznego napięcia między zadawaniem pytań przez ucznia a uzyskiwaniem przezeń odpowiedzi⁴¹. Dlatego stwarzanie okazji do stawiania własnych pytań, na które wychowankowie sami muszą znajdować odpowiedzi, jest równie istotne, jak wkład nauczyciela⁴².

Szkoła, w której nie ma miejsca na pytania stawiane przez dzieci, jest obarczona ryzykiem egzekwowania wiedzy nieprzydatnej, co naszym zdaniem ma dokładnie taki sam skutek jak egzekwowanie wiedzy nienadążającej za zmianami niesionymi przez płynną nowoczesność, a placówka staje się tworem obcym, zapóźnionym rozwojowo⁴³.

R. Fisher wskazuje na wagę dwóch strategii rozwijających myślenie uczniów, wspomagających uczenie się. Pierwsza to prezentowanie przez nauczycieli modelu poszukującego umysłu przez myślenie na głos i zadawanie dobrych pytań. Druga to dostarczanie uczniom okazji do stawiania pytań oraz pokazywanie, że ceni się ich myślenie pytajne⁴⁴. A my zachęcamy do refleksji nad kuszącą propozycją R. Łukaszewicza:

A gdyby tak zamienić ścieżki wydeptane odpowiedziami, opisane, wymalowane, poukładane, na pytania, które kłębią się w chmurach i kuszą błękitem nieba, które sieje wiatr goniąc dmuchawce, latawce i babie lato, które w garnkach, cegłach, papierze, kapeluszach, skrywają *Opowieści o rzeczach powszednich Kopalińskiego*, czy o *Kocie w worku!*

A gdyby tak zamienić/zmienić filozofię edukacji, by stawianie pytań było ważniejsze od dawania odpowiedzi?⁴⁵

Wtedy jednak musielibyśmy zerwać z tradycyjnym rozumieniem programu, który niczym nić Ariadny prowadzi poprzez określone treści i sposoby realizacji i – podobnie jak owa nitka – daje przekonanie, że odpowiedzi już istnieją. Musielibyśmy zawierzyć, że wiedza jest odmienianiem pytań w podróży, a edukacja

⁴⁰ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą...*, dz. cyt., s. 162.

⁴¹ M. Szczepka-Pustkowska, *Dociekania filozoficzne...*, dz. cyt., s. 563.

⁴² D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą...*, dz. cyt., s. 162.

⁴³ Por. H. Krauze-Sikorska, *Jestem Pan Nikt – o poczuciu własnej wartości dzieci i młodzieży doświadczających trudności w uczeniu się*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 20.

⁴⁴ R. Fisher, *Uczymy...*, dz. cyt., s. 38.

⁴⁵ R. Łukaszewicz, *Edukacja: prowokować, oferować, wybierać*, „Bliżej Przedszkola” 2010, nr 1, s. 69.

zyskuje nowe sensory dzięki temu, że nie jest jedynie przyswajaniem gotowych skryptów wiedzy, lecz zależy także od tego, co dzieci same wnoszą do jej obrazu. Musielibyśmy dokonać wyboru: oznakowana wędrówka przez labirynt czy podróż z otwartym biletem?⁴⁶

Bibliografia

- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999.
- Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, WN PWN, Warszawa 2010.
- Jastrun T., *Znaki czasu*, „Wprost” 2012, nr 44.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009.
- Kozielecki J., *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Żak, Warszawa 2004.
- Krauze-Sikorska H., *Jestem Pan Nikt – o poczuciu własnej wartości dzieci i młodzieży doświadczających trudności w uczeniu się*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 20.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, WN PWN, Warszawa 2011.
- Łukaszewicz R., *Edukacja: prowokować, oferować, wybierać*, „Bliżej Przedszkola” 2010, nr 1.
- Medina J., *Jak wychować szczęśliwe dziecko*, tłum. A. Sak, WL, Kraków 2012.
- Mickiewicz A., *Dziady. Część III* [w:] A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne*, Czytelnik, Warszawa 1973.
- Nęcka E., *Stymulowanie ciekawości*, „Carpe Diem” 1998, nr 1.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, WN PWN, Warszawa 2010.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąć, PIW, Warszawa 2001.
- Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Element, Kraków 2010.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O i W. Kubiński, GWP, Gdańsk 2003.
- Szczepska-Pustkowska M., *Dociekania filozoficzne z dziećmi* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.
- Szuman S., *Rozwój pytań dziecka. Badanie nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań* [w:] S. Szuman, *Dzieła wybrane. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, t. 1, WSiP, Warszawa 1985.
- Tischner J., *Alfabet Tischnera*, Znak, Kraków 2012.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju społecznego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalczak-Pawlik, Wyd. UJ, Kraków 2006.

⁴⁶ Tamże.

Anna Buła
Jolanta Bonar

Dziecięce pytania w przedszkolnej i szkolnej przestrzeni edukacyjnej Obecne i nieobecne potencjały

Pytanie jako obiekt naukowych dociekań ugruntowało swoją pozycję przede wszystkim w filozofii, zaprzętało wielkie i największe umysły. Także w pedagogice pytanie stale jest i na nowo staje się inspirującym przedmiotem rozważań każdego, kto miał szczęście stanąć oko w oko z **pytającym dzieckiem**, które to z coraz większą pasją odkrywają współczesna humanistyka, psychologia i pedagogika i które na szczęście spostrzegamy jako istotę o niezwykłym potencjale wartym dogłębnego poznania, istotę, której chcemy pomagać w jak najlepszym wykorzystaniu tego potencjału w edukacji i w przyszłym życiu.

Pytanie to także szczególne narzędzie edukacyjne. Najczęściej sami – jako rodzice – wyobrażamy sobie szkołę jako miejsce, w którym zadaje się pytania, z podkreśleniem, że robią to nauczyciele, a uczniowie odpowiadają. Po powrocie dziecka ze szkoły bardziej skłonni jesteśmy zapytać, o co dzisiaj pytał nauczyciel i czy potrafiło ono odpowiedzieć, niż zapytać je, o co ono pytało nauczyciela. I to jest niezmiernie dziwne, bo jako rodzice poznaliśmy nasze dzieci i ich naturalną ciekawość, skłonność do dziwienia się, zastanawiania i uwielbienie dla zagadek otaczającego świata – oraz wynikającą z tego gotowość do nieustannego pytania. Czy zatem jest w nas przyzwolenie na to, aby przedszkole i szkoła działały wbrew tej naturalnej umiejętności?

Pytanie to także podstawowe narzędzie życia, podstawowe źródło postępu i rozwoju. Dziecko musi zadawać pytania, jeśli ma się nauczyć, jak dostosować się do stale zmieniającego się świata. Przetrawanie w rzeczywistości zapewnia jedynie rozumienie jej i nadanie własnych znaczeń temu, czego się doświadcza. Nawet w potocznym myśleniu zakładamy, że życie musi mieć sens. Dlatego pytania pojawiają się właśnie wówczas, gdy poszukujemy sensu, rozumienia (działań, zmian, zjawisk i relacji w otaczającym świecie).

Zarówno dzieci, jak i dorośli wiedzą, czym jest poczucie braku rozumienia, braku sensu. Odczucie takiego braku to doświadczenie bardziej niepokojące niż zwykłe odczucie zagadkowości. [...] Poczucie niezrozumienia jest odczuciem przerażającym. Dzieci, które zalewane są ogromną ilością informacji [...] nie wykazujących związku z ich codziennym życiem, boleśnie odczuwają, czym jest niewypełnione sensem doświadczenie. [...] Dzieci, których doświadczenie życiowe nie wypełnia się sensem, rozpaczliwie poszukują wskazówek, które mogłyby zmienić tę sytuację¹.

Ale czy otrzymują te wskazówki? A w szczególności – czy otrzymują je w szkole, od nauczycieli?

W tekście tym zastanawiamy się, jak jest i jak może być wykorzystywane pytanie w procesie kształcenia. Jaki mają i jaki mogłyby mieć do niego dostęp dzieci w sytuacjach szkolnych?

O potencjale dziecka – pytające dziecko, pytający uczeń

Dziecko to istota ludzka w najwcześniejszej fazie rozwoju. Okres ten, zwany dzieciństwem, charakteryzują pewne cechy, do których powszechnie zalicza się:

[...] nieporadność fizyczną i umysłową, niezwykłą ciekawość, żywiołowe reakcje na otaczającą rzeczywistość, ufność wobec tej rzeczywistości, szczerość wypowiedzi, naturalną sprawiedliwość, fantazję, ujawnianie różnorodnej twórczości²

– i wiele innych. Dziecko jest istotą, która rozpoczęła swoją podróż przez życie i intensywnie poszukuje swojego miejsca w świecie, rozwija swoją osobowość i buduje własną tożsamość przez doświadczenie, jakie w tej rzeczywistości zdobywa.

Świat dziecka w tym okresie życia wypełniają przestrzenie, w których indywidualnie i subiektywnie nadaje ono własne znaczenia temu, co postrzega, co odkrywa, co przeżywa, co naznacza własnym działaniem w relacjach z rówieśnikami, z osobami dorosłymi, z otaczającą go rzeczywistością³.

¹ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, CODN, Warszawa 1996, s. 24.

² Za: M. Kwiatkowska-Góralczyk, *Pedagogika dzieciństwa – wątki zaniechane i konieczne (w refleksji nauczyciela wczesnej edukacji)* [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Żak, Warszawa 2011, s. 165.

³ Tamże.

Potencjał dziecka kryje się w nim jako człowieku, osobie, jednostce aktywnej, rozwijającej twórczo swoją niepowtarzalną i oryginalną osobowość, kształtującą swoją indywidualność, zmierzającą do uzyskania własnej tożsamości. O statusie, możliwościach życia i edukacji dziecka oraz o znaczeniu dzieciństwa w rozwoju dowiadujemy się szerzej z badań i opracowań w obszarze historii dzieciństwa, socjologii, antropologii dzieciństwa, które uczyniły ten okres życia conceptem (konstruktem społeczno-kulturowym), a także z psychologii, pedagogiki, które koncentrowały się raczej na dziecku czy dzieciach⁴. Współczesna humanistyka tworzy obraz dziecka o podmiotowym wymiarze, którego istotą jest

- [...] konkretna, indywidualna, unikatowa, niepowtarzalna i zintegrowana całość [...] posiadająca specyficzne dla niego atrybuty:
- z chwilą narodzin nabywa naturalne prawa, których nikt nie może mu odebrać (w tym prawo do szczęścia i miłości, a także prawo do zadawania różnorodnych pytań, zgłaszania swoich wątpliwości oraz popełniania błędów),
 - nieustannie zmienia się w czasie [...],
 - buduje samego siebie przez posiadanie zdolności do autokreacji i do działań transgresyjnych [...],
 - interpretuje własne działania/obserwowane zdarzenia w sposób indywidualny i subiektywny [...],
 - przedstawia i odbiera rzeczywistość, a zarazem komunikuje się z innymi osobami [...]⁵.

W pedagogice zarysowały się pewne obrazy dziecka i dzieciństwa, które wprowadzone zostały z

- [...] analizy różnorodności interakcji między dorosłymi a dziećmi. [...] Są to relacje podporządkowania, równoważności i względnej autonomii (niezależności). Pierwsza z nich, którą można określić mianem adultystycznej, bycie dzieckiem ujmuje jako **bycie jeszcze niedorośliwym**. Relacja druga określa **bycie dzieckiem takim samym jak dorosły**, trzeci typ relacji pozwala dostrzec w dziecku podobny do dorosłego **suwerenny podmiot**⁶

i pozwala widzieć w nim partnera relacji, aktywnego uczestnika relacji socjalizacyjnych. Koncepcje, teorie pedagogiczne ukazujące dziecko jako kompetentny podmiot własnego rozwoju są obecne w naukach humanistycznych dopiero od połowy lat 70. XX wieku⁷.

Właściwie każde dziecko charakteryzują: niezwykła postawa wobec świata, krytycyzm i dociekliwość, umiejętność dziwienia się i skłonność do podejmowania

⁴ Por. M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy i demokracji*, Impuls, Kraków 2011, s. 28.

⁵ M. Kwiatkowska-Góralczyk, *Pedagogika dzieciństwa...*, dz. cyt., s. 166.

⁶ M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, dz. cyt., s. 68.

⁷ Tamże, s. 84.

problemów o charakterze egzystencjalnym, naturalna umiejętność zadawania pytań⁸, które stanowią wielką wartość, ponieważ sprzyjają rozwojowi, kształtują postawę badawczą i powodują intensywną aktywność poznawczą i intelektualną.

Do stymulatorów ciekawości należą czynniki sytuacyjne, które wywołują reakcje orientacyjno-badawcze i ukierunkowują procesy poznawcze na eksplorację, oraz czynniki poznawcze – związane z aktualnym stanem podmiotu, wszelkimi rodzajami danych dotyczących rozwiązywanego problemu czy zadania poznawczego. Wśród sytuacyjnych stymulatorów wywołujących ciekawość najczęściej wymienia się następujące bodźce: niezwykłość, konflikt, zaskoczenie, nowość, zmiana, różnorodność, dysonans, niespodzianka, zdumienie, dziwność, znaczenie. Wyższy stopień ciekawości rozwija się pod wpływem oddziaływań społecznych. Jednostka w pewnym momencie orientuje się, że może zwracać się do innych osób w celu wzbogacenia swego zasobu doświadczeń przez zadawanie pytań⁹.

Kiedy dzieci zadają pytania, często kierują je do dorosłego, traktują go jak zaufanego pośrednika w drodze do wiedzy. Tak się składa, że dorosły (nauczyciel, rodzic) jest przez jakiś czas nieodłącznym towarzyszem i opiekunem niesamodzielnego jeszcze dziecka – i to właśnie jemu dziecko komunikuje stan swojej ciekawości. Niestety najczęściej robi to w „niewłaściwym” czasie i słyszy: „nie teraz”, albo najczęściej pyta o to, co dorosłemu już jest znane, więc po prostu udziela on rzeczowej odpowiedzi. Jeśli wychowanek zapyta o to, czego dorosły nie wie (bo nigdy się nad tym nie zastanawiał), raczej usłyszy, że to „głupie pytania”, niż... ujrzy wyraz uznania, akceptacji i podziwu ze strony dorosłego. Na skutek tych doświadczeń w ciągu pierwszych lat życia – a szczególnie życia szkolnego – dziecko znacznie ograniczy swój potencjał w tej dziedzinie.

Badacze tego wycinka relacji między dziećmi a dorosłymi wskazują charakterystyczne sposoby reakcji tych drugich. Otóż wyróżnia się siedem poziomów strategii pośredniczenia w dziecięcym świecie pytań. Wśród tych poziomów są te pożądane, tzw. wyższego rzędu, które zapewniają dziecku warunki rozwoju, i te, które go opóźniają, a nawet niweczą. Hierarchicznie – od najmniej wartościowych do najlepszych – badacze wyróżniają: odrzucanie pytań, przeformułowanie pytań w odpowiedzi, przyznanie się do niewiedzy lub podanie informacji, zachęcanie do szukania odpowiedzi u autorytetów, rozważenie różnych wyjaśnień, rozważanie wyjaśnień wraz ze sposobami ich oceny, rozważanie wyjaśnień wraz ze sposobami oceny i sprawdzeniem tych ocen¹⁰. Niewątpliwie należy uznać, że

⁸ Por. M. Szczepska-Pustkowska, *Dziecięce filozofowanie (filozofowanie z dziećmi) jako zasada pracy z uczniem*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 1.

⁹ A. Tokarz, *O wzbudzaniu ciekawości. Stymulatory ciekawości i motywacji poznawczej*, „Przeгляд Psychologiczny” 1989, t. 32, nr 3 i 4.

¹⁰ R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O i W. Kubiński, GWP, Gdańsk 2003.

zastosowanie, a szczególnie właściwy wybór strategii stanowią wysiłek i wymagają kompetentnego nauczyciela; trzeba także zauważyć, że samo zadawanie pytań i trwanie w tej umiejętności – przede wszystkim jej rozwijanie – to także rezultat wysiłku i kompetencji. Warto się więc przyjrzeć wysiłkowi i zjawiskom, jakie pojawiają się na drodze dziecka do wiedzy i rozumienia. Po pierwsze – jakie pytania najczęściej stawiają dzieci. Można je nazwać za A. Pobojewską **pytaniami autentycznymi**. „Cechuje je to, że pytający naprawdę czegoś nie wie i chce się tego dowiedzieć, czyli pytanie to pełni funkcję poznawczą a nie pozapoznawczą”¹¹. Właśnie dzieciom należy się podziw za to, że tak wspaniale wiedzą, czego nie wiedzą, że tak sprawnie formułują pytania autentyczne. Autorka analizuje, co dzieje się w umyśle pytającego, zanim wypowie on pytanie autentyczne.

Otóż dana osoba (najczęściej właśnie dziecko)

[...] **skupia uwagę** na jakimś fragmencie świata (obok którego ktoś inny przechodzi nie zatrzymując się). Nie podziwia jednak jego obrazu, lecz **zastanawia się nad nim** i w efekcie uświadamia sobie, że **obraz ten nie jest oczywisty**, lecz problematyczny (coś w nim nie gra, odczuwa jakiś dysonans)¹².

Dalej autorka podkreśla, że niezbędnym wymogiem powstania wątpliwości jest przekonanie o **niepewności własnej wiedzy** (a więc trzeba być świadomym swojej wiedzy w jakiejś dziedzinie), które wyzwala **czujność intelektualną**, pozwalającą trwać w **zdziwieniu**, wsłuchać się w nie i stawiać znaki zapytania. To paradoksalne, ale

[...] nawet najprostsze pytanie nie wyrasta z „pustki” poznawczej, lecz z wiedzy! (Małe dziecko, pytając: „Co to jest?”, odkrywa lukę w swoim poznaniu, wie już bowiem, że rzeczy są czymś i zna jakąś ich ilość, nie wie natomiast, czym jest ta, którą wskazuje palcem.) Sprezycowanie, czego nie rozumiemy, wymaga więc koncentracji, analizy, a następnie syntezy posiadanych zasobów intelektualnych¹³,

także **pozytywnego nastawienia do błędu, twórczości**. Ale to jeszcze nie koniec.

Po uchwyceniu problemu należy go **sformułować** w postaci adekwatnego, jednoznacznego pytania (pytań), co wymaga **sprawności językowych** (odpowiedniego zasobu słów, umiejętności ich doboru itd.).

Kiedy już pytanie jest gotowe, to jeszcze trzeba **mieć odwagę**, aby je zadać. Ilu to pytań nie postawiliśmy, bo zabrakło nam śmiałości, aby to zrobić¹⁴.

¹¹ A. Pobojewska, *Waga pytań w procesie edukacji* [w:] W. Kamińska, P. Mroczkiewicz, *Jak uczyć, by nauczyć. Refleksje akademików i praktyków*, Warszawa 2013 [w druku].

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

Ten niezwykle intensywny proces poprzedzający zadanie pytania K.J. Szmidt nazywa „myśleniem pytajnym”¹⁵. Już przez samo stawianie pytań dziecko objawia postawę myślącą. Każdy mały człowiek jest myślicielem i w tym tkwi jego potencjał.

O potencjale szkoły – szkoła pytająca i pozwalająca pytać

Związek między kształceniem a rozumieniem powinien być nierozzerwalny. Tylko tam, gdzie rozumienie nieustannie narasta i rozwija się, mamy do czynienia z kształceniem. [...] Kształcenie odbywa się jednak tylko w tych szkołach, które uważając je za swój cel i powołanie, starają się pomóc dzieciom odkryć sens codziennego doświadczenia¹⁶.

Podjmując próbę zastanowienia się nad potencjałem szkoły w tworzeniu miejsca/przestrzeni dla pytań dziecięcych, które stanowią początek rozumienia, skorzystamy z określeń „edukacja zamknięta i edukacja otwarta”¹⁷, „dyskurs edukacyjny”¹⁸ oraz „klimat szkolny”¹⁹. Terminy te znalazły swoje miejsce w literaturze pedagogicznej i w wielu zakresach dotyczą tych samych problemów, a szczególnym wspólnym wątkiem jest komunikacja.

O zamkniętym charakterze edukacji decydują

[...] sztywne dyrektywy związane z relacją zewnętrznie narzuconego systemu wartości wyartykułowanego w celach dydaktyczno-wychowawczych, które są wspierane rozbudowanym programem nauczania. Nauczyciel wie, co i jak robić – ma realizować program nauczania. [...] Chętnie pomaga mu w tym wiele urynkowionych wydawnictw, publikując gotowe do naśladowania konspekty lekcji. [...] Podstawą tej praktyki jest adaptacyjna doktryna edukacyjna, oparta na śladach przeszłości, zwrócona ku temu, co było, z niewielkim nastawieniem na to, co jest, z wyraźnym lekceważeniem tego, co będzie, jest możliwe lub prawdopodobne. Stąd często zdarza się nauczycielom i ich uczniom być za późno w omawianej sytuacji i nie na bieżąco²⁰.

¹⁵ K.J. Szmidt, *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2.

¹⁶ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, dz. cyt., s. 25.

¹⁷ Por. W. Puślecki, *U podstaw edukacji otwartej* [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Impuls, Kraków 2000.

¹⁸ D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Łośgraf, Warszawa 2011.

¹⁹ M. Nowicka, *O klimacie szkolnym – garść uwag i refleksji z pozytywnym przykładem w tle* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Zak, Warszawa 2004.

²⁰ W. Puślecki, *U podstaw edukacji otwartej*, dz. cyt., s. 175–176.

Niestety badania nad nauczycielami i ich kondycją dość jasno pokazują rozmiary tego stanu. Zdaniem H. Kwiatkowskiej zbyt duża grupa nauczycieli zbyt długo tkwi w pierwszej fazie rozwoju zawodowego – grupa ta, najpewniej otumaniona nadpodają gotowych materiałów edukacyjnych, nie przywiązuje wagi do osobistego rozwoju²¹.

Wielu nauczycieli czuje się bezpiecznie, gdy wykonuje czynności zawodowe przez kopiowanie, naśladowanie wzorów działania. Nie dociekając teoretycznych uzasadnień wykonywanych czynności praktycznych zbliżają własne działania do wzorów, które nie powodują trudności wychowawczych, nie wymagają modyfikacji i osobistego wysiłku²².

Tymczasem edukacja otwarta

[...] jako fenomen oczekiwany w szkole ma upełnomocnić poczucie podmiotowości uczniów, ich asertywność, wizualizację, pozytywną postawę, osobistą moc, rozpatrywanie określonych zagadnień z różnych punktów widzenia, prawo do krytyki i wyrażania własnego stanowiska w danej sprawie, [...] samodzielne dochodzenie do wiedzy i umiejętności, inicjowanie i współdecydowanie o własnej edukacji lub jej głównych elementach składowych. To oczywiście wiąże się z ciągłym pobudzaniem procesów rozwojowych uczniów, umożliwiających im przekraczanie stanu istniejącego przez działania zorientowane na zaspokajanie wielorakich i zróżnicowanych ich potrzeb własnych oraz potrzeb drugiego człowieka, a także z łamaniem barier blokujących nauczycielowi swobodny dobór do tych wyzwań najodpowiedniejszych celów, treści i metod kształcenia, sposobów sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów²³.

Edukacja otwarta znajduje uzasadnienie w teoriach i koncepcjach kształcenia zorientowanego na człowieka, osobę, podmiot tkwiący w uczniu, jednym słowem: w pedagogice humanistycznej. Jej twórca – C. Rogers – zalecał

[...] wyzwolić ciekawość, pozwolić jednostkom poszukiwać w nowych kierunkach, które dyktowane są przez ich własne zainteresowania; uwolnić zmysł dociekania; pozostawić swobodę dla pytań i poszukiwań; uznać, że wszystko jest w procesie zmian²⁴.

Podmiotowe podejście do dziecka implikuje przyznanie mu prawa do samodzielności i niezależności, a także do odpowiedzialności za własne wybory

²¹ Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.

²² I. Adamek, *Nauczyciel dziecka w kontekście zniewolenia i samostanowienia* [w:] J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, Wyd. UŁ, Łódź 2011, s. 17.

²³ W. Puślecki, *U podstaw edukacji otwartej*, dz. cyt., s. 176–177.

²⁴ Za: tamże, s. 180.

i kierowanie swoim rozwojem, wymaga poszanowania jego godności osobistej i umacniania poczucia jego wartości. W relacji nauczyciel – uczeń podejście to

[...] powinno uwzględniać następujące zasady postępowania:

- każdy uczeń jest jednostką jedyną i niepowtarzalną,
- każdy uczeń winien mieć prawo do godności i szacunku,
- każdy uczeń jest jednostką myślącą i czującą,
- każdy uczeń ma prawo także do błędów,
- każdy uczeń jest jednostką wolną, ale i odpowiedzialną²⁵.

Ale dla takich uczniów potrzebny jest inny nauczyciel, często zwany facylitorem, ułatwiający i wspierający proces uczenia się, a nie z uporem przekazujący gotową wiedzę zamkniętą w formułkach z podręcznika. Nauczyciela reprezentującego taki kierunek myślenia o dziecku w edukacji cechują trzy postawy czy umiejętności: **akceptacja wychowanka** – polegająca na przyjęciu go bez zastrzeżeń i uprzedzeń jako niepowtarzalnej istoty ludzkiej; **autentyzm** z pełną szczerością i otwartością w kontaktach, prawdziwość oraz **rozumienie empatyczne** – polegające na umiejętności wczuwania się w dziecięce światy²⁶.

I. Adamek tak formułuje – za Z. Kwiecińskim – oczekiwania wobec nowych nauczycieli:

[...] na pewno gruntownie wykształceni, rozumiejący dylematy różnorodności kulturowej, tolerancyjni, ale krytyczni i odważni, umiejący elastycznie reagować na zmienność warunków pracy, otwarci na dialog. Ponadto z silnymi charakterami, ze stałymi zasadami, wspartymi na uznawanym systemie wartości. Ponadto tacy, którzy rozumieją ucznia w jego świecie wewnętrznym i zewnętrznym, w przyrodzie, kulturze i społeczeństwie, wśród innych krajów i w procesie dziejowym, wykorzystując do tego najnowsze technologie informatyczne²⁷.

Autorka wprawdzie odżegnuje się od totalnej krytyki szkoły, dostrzega jednak, że polska szkoła po prostu nie nadąża za zmianami transformacyjnymi i nie zgłasza zapotrzebowania na autonomicznego nauczyciela. Dostatecznie ponure wydaje się samoistnie nasuwające się tu stwierdzenie, że szkoła dzisiejsza nie zgłasza również zapotrzebowania na autonomicznego ucznia.

Pojęciem szczególnie obecnym w nowoczesnej literaturze pedagogicznej jest dyskurs edukacyjny – rozumiany jako działanie komunikacyjne kształtujące ludzkie tożsamości, regulujące kolektywną świadomość²⁸. D. Klus-Stańska wyróżniła pięć

²⁵ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, WN AP, Kraków 2005, s. 67.

²⁶ Por. I. Wagner, *Między akceptacją a manipulacją – refleksje z badań dotyczących ucznia w szkole* [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna...*, dz. cyt.

²⁷ I. Adamek, *Nauczyciel dziecka...*, dz. cyt., s. 11.

²⁸ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna...*, dz. cyt.

typów dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej, obecnych w różny sposób w praktyce polskiej szkoły, świadczących o określonym podejściu do dziecka. Punktem wyjścia dla obserwarki stało się „odszukiwanie inspiracji socjologicznych i psychologicznych zawsze osadzonych w jakiejś polityczności określającej status i społeczną hierarchię osób”²⁹ – uczestników edukacji. D. Klus-Stańska wśród dyskursów wskazuje takie, w których uczeń nie ma żadnej autonomii, oraz takie, w których dysponuje wolnością i autonomią. Autorka zaznacza jednak, że dyskursy traktujące małe dziecko podmiotowo (konstruktywistyczne) wkraczają do polskiej pedagogiki wczesnoszkolnej głównie na poziomie retoryki i są słabo powiązane z praktyką oraz często – niekompetentnie wdrażane przez inicjatywy oświatowe – stanowią radykalne zaprzeczenie formułowanych dążeń. Zdaniem obserwarki najbardziej obecny w polskiej praktyce szkolnej jest dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, w którym wychowanie rozumiane jest jako kierowanie i urabianie. Zmiany w uczniu możliwe są jedynie pod wpływem oddziaływania na niego przez nauczyciela i kontrolowania go. W takiej edukacji dziecko traktowane jest jak puste naczynie, które oczekuje na to i podporządkowuje się temu, czym ma być wypełnione. Nie ma tu miejsca na aktywność, szczególnie aktywność pytajną wychowanków. Zupełnie inaczej sytuacja ucznia rysuje się w dyskursach konstruktywistycznych, w których podstawowa dla rozwoju (zdobywania wiedzy i umiejętności) staje się taka sytuacja edukacyjna, u podstawy której leży problem, a dziecko zaangażowane jest w jego odczucie przez postawienie, uświadomienie sobie pytania i rozwiązanie go. „Nadawanie znaczeń rzeczywistości [...] polega nie tyle na opanowaniu zewnętrznie zdefiniowanych pojęć, ile nadawaniu im sensu [...]”³⁰.

W tworzeniu ofert edukacyjnych zasadnicze znaczenie ma znajomość tych osób, do których są one skierowane. J. Zwiernik widzi możliwość, aby dziecko i nauczyciel stawali się partnerami dialogu edukacyjnego. Jeden z partnerów (nauczyciel) ma (powinien mieć) kompetencje do tworzenia **sytuacji edukacyjnych** (rozumianych jako oferty usytuowane w konkretnym kontekście socjokulturowym – takie same dla wszystkich uczniów), a drugi (uczeń) ma kompetencje, by stały się one **okazją edukacyjną** (odmienną dla każdego z wychowanków) do dokonywania rekonstrukcji istniejących znaczeń³¹. D. Waloszek pisze, że dobrze przemyślane sytuacje edukacyjne powinny cechować: „możliwość wyboru, uspołeczniania się, ufność, i samodzielność, zaangażowanie, współdziałanie, oferowanie, otwartość i pełnomocność obu podmiotów edukacyjnych”³². Autorka wskazuje jednak kilka obszarów błędów nauczycielskich w zakresie tworzenia takich

²⁹ Tamże, s. 46.

³⁰ Tamże, s. 61.

³¹ J. Zwiernik, *Globalny dzieciak jako partner w dialogu nauczycielskim* [w:] D. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011, s. 29.

³² D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, WN UP, Kraków 2009, s. 28.

sytuacji. Dostrzega, że nauczyciele koncentrują się na treściach dobieranych nie z powodu zapotrzebowań dziecka, a wedle programu, który wybierany jest bez znajomości uczniów, sami pedagodzy zaś w swojej pracy zniewoleni są prymatem dydaktyki nad możliwościami dzieci. Autorkę zastanawia także, dlaczego w szkole odmawia się dzieciom prawa do błędów³³.

Szczególnym atrybutem relacji edukacyjnych, wskaźnikiem otwarcia czy zamknięcia edukacji lub obecności któregoś z dyskursów jest akt komunikacyjny między nauczycielami i uczniami. M. Chomczyńska-Rubacha podkreśla specyfikę szkolnej komunikacji, która polega na inicjatorskiej roli nauczyciela i odbiorczej roli ucznia³⁴. Ponadto liczne badania³⁵ potwierdzają tzw. **prawo dwóch trzecich**, w świetle którego nauczyciel inicjuje rozmowę i mówi więcej niż wszystkie dzieci łącznie. Nauczyciele pytają, uczniowie odpowiadają.

Uprzywilejowana pozycja nauczyciela wyraża się nie tylko w prawie do wymagania odpowiedzi, ale w prawie decydowania czy to, co powie uczeń, jest prawdziwe. [...] Odkrywa to kolejną właściwość zachowań komunikacyjnych nauczyciela i uczniów [...] mamy tu do czynienia z asymetrycznym układem relacji i zróżnicowanym zakresem uprawnień obu stron. W takiej sytuacji [...] rolą ucznia jest **podążanie za nauczycielem** i osiąganie wyznaczonych przez niego celów³⁶.

Jak zauważa badaczka, zachowania komunikacyjne w klasie szkolnej przebiegają według kilku zasad:

[...] nie rozmawiaj podczas pracy samodzielnej, nie przerywaj wypowiedzi innych osób, mów pełnymi zdaniem, podnieś rękę, jeśli chcesz zadać pytanie, nie dyskutuj z nauczycielem³⁷.

Oczywiście zasady te bezwzględnie obowiązują ucznia, a nauczyciela już nie. Wskazane tu cechy świadczą o zamknięciu przestrzeni szkolnej dla pytań dziecięcych. D. Klus-Stańska trafnie zauważa, że

[...] szkoła wydaje się miejscem, w którym ludzie stale mówią do siebie. Jeśli jednak przyjrzeć się temu bliżej, okazuje się, że podejmują oni jedynie pewien

³³ D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci...*, dz. cyt., s. 29–30.

³⁴ Por. M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, cz. 2, WN PWN, Warszawa 2003.

³⁵ Por. A. Janowski, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1980; S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Wyd. UW, Warszawa 1990; R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji: studium empiryczne*, Impuls, Kraków 2002.

³⁶ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, dz. cyt., s. 28.

³⁷ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, dz. cyt., s. 248.

rodzaj specyficznej konwersacji, który niemal nigdzie indziej nie ma zastosowania³⁸.

Badaczka – obserwatorka szkolnej komunikacji – znajduje kilka przyczyn **martwoty** ekspresji dziecięcej. Dostrzega wśród nich powody zależne od nauczyciela – formy nauczycielskich pytań, których intencją jest uzyskanie konkretnej odpowiedzi, informacyjno-rzeczowy klimat pogadaniek, i okoliczności rozmowy, często w pozycji stojącej³⁹, prawie zawsze kontrolowanej pod względem wybiórczo traktowanych cech poprawności. W polskiej praktyce pedagogicznej z dwóch możliwych podejść do rozwijania mówienia (podejście redukcyjno-instrumentalne i komunikacyjno-osobotwórcze) wybierane jest to, które sprowadza komunikację do roli narzędzia przekazu i egzekwowania wiadomości szkolnych⁴⁰. W takim środowisku raczej nie rysują się szanse na swobodny przepływ informacji, dialog i dyskusję ani na wyrażanie nieskrępowanej ciekawości i zadziwienia światem. Nie ma także możliwości budowania sensu takich doświadczeń.

Jeszcze innym pojęciem, które wydaje się dobrym tłem dla rozważań o potencjale szkoły w tworzeniu przestrzeni dla pytań uczniowskich, jest **klimat szkolny**, którego budowanie jest bardzo istotne, bo – jak się podkreśla – wiąże się on bezpośrednio z funkcjonowaniem uczestników procesu nauczania oraz z dydaktyczno-wychowawczymi rezultatami pracy placówki. Klimat definiuje się jako

[...] zbiór subiektywnie spostrzeganych przez wychowanków i wychowawców charakterystycznych cech, sytuacji i zdarzeń, będących względnie trwałymi skutkami jego funkcjonowania w ramach przyjętego systemu organizacyjnego i pedagogicznego, kształtujący motywacje i zachowania jednostek i grup społecznych tych instytucji⁴¹.

Badania nad zjawiskami i procesami zachodzącymi w obrębie klimatu szkolnego są niepokojące i wskazują na wręcz patologiczne cechy⁴². Wśród czynników zakłócających lub nawet niweczających podmiotowe, budujące, wspierające rozwój stosunki między nauczycielami i uczniami wymienia się:

- dyrektywność nauczania – przy powszechnie dominującym encyklopedycznym, dominujących metodach podających i testowych sprawdzianach wiedzy;

³⁸ D. Klus-Stańska, M. Nowicka (red.), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 77.

³⁹ Tamże, s. 79.

⁴⁰ Por. tamże.

⁴¹ Cyt. za: M. Nowicka, *O klimacie szkolnym...*, dz. cyt., s. 185.

⁴² Por. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Impuls, Kraków 2001; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2000.

- niesymetryczność relacji uczeń – nauczyciel – gdy nauczyciel jest posiadaczem wiedzy i praw, a uczeń jest tylko odbiorcą wiedzy i zostaje obciążony wyłącznie obowiązkami;
- rygor i dyscyplinę – jako stale niezbędne atrybuty skutecznego wychowania;
- bezwzględną rywalizację i kontrolę – jako podstawy funkcjonowania systemu edukacji w Polsce;
- wysoki wskaźnik frustracji wśród nauczycieli⁴³.

Klimat szkolny rozpatruje się z różnych punktów widzenia, jeden z nich jest szczególnie istotny w badaniu przestrzeni dla pytań dziecięcych. D. Klus-Stańska przez pojęcie klimatu językowego lekcji rozumie dominujące sposoby użytkowania języka w codziennych kontaktach w klasie szkolnej, które wynikają z aspektu lingwistycznego języka oraz z aspektu relacji społecznych i aspektu pragmatycznego⁴⁴. Szanse na zaistnienie przestrzeni dla pytań dziecięcych daje klimat służący konstruowaniu wiedzy. Cechują go m.in. odformalizowanie kontaktów między podmiotami edukacji i zwiększenie liczby komunikatów nieformalnych, uelastycznienie reguł komunikacji. Autorka podkreśla wagę zgody na osobisty język ucznia, na tworzenie przez niego własnego stylu wypowiedzi i kształtowanie akceptacji języka potocznego⁴⁵.

O filozofii dla dzieci jako narzędziu (potencjale) nauczyciela

Filozofia zaczyna się od zdziwienia. To zdanie bardzo często powtarzane jest w lekturach filozoficznych. Przez sam fakt, że zauważamy u dzieci szczególną zdolność do zdziwienia światem i do zadawania pytań, a potem obserwujemy je w wysiłku poszukiwania odpowiedzi, możemy powiedzieć, że nasi wychowankowie są myślicielami, są filozofami. Wielu filozofów wyrażało ten pogląd, wśród nich Sokrates, I. Kant, K. Jaspers.

Dlaczego więc w szkole nie pielęgnuje się tych aktywności dzieci, które świadczą o ich potencjale w dostrzeganiu problematyczności świata i możliwości nadawania przez nie sensu własnym doświadczeniom?

Jedną z niezwykłych i wartych upowszechniania koncepcji edukacyjnych – zwiększających potencjał szkoły i nauczyciela, dających gigantyczną przestrzeń dla pytań dziecięcych – jest *Filozofia dla dzieci* według M. Lipmana⁴⁶ – profesora z Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) przy

⁴³ Za: M. Nowicka, *O klimacie szkolnym...*, dz. cyt., s. 190–191.

⁴⁴ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, dz. cyt., s. 139.

⁴⁵ Tamże, s. 360–376.

⁴⁶ M. Lipman – ur. 24 sierpnia 1922 roku w Vineland, New Jersey, zmarł 26 grudnia 2010 roku w West Orange, New Jersey.

Montclair State University (New Jersey), amerykańskiego filozofa i pedagoga, który swój pomysł wywiódł głównie z niezgody na nudę, jakiej doświadczają jego dzieci i tysiące innych w szkołach. U podstaw jego poglądów leżał autentyczny szacunek dla dziecięcego potencjału poznawczego, szacunek dla ich niezakłamanego ciekawości i dociekliwości w badaniu zagadek świata. Kilkadziesiąt lat temu, kiedy powstawał program, było to nowatorskie podejście w stosunku do potocznie obowiązującej negacji filozoficznych możliwości dzieci. Filozofię i dzieciństwo traktowano jako

[...] odległe od siebie kontynenty intelektualne. Filozofia – postrzegana najczęściej jako elitarna dziedzina wiedzy, do uprawiania której potrzebne są wyjątkowe predyspozycje umysłowe – jawi się jako przestrzeń zamknięta dla intelektualnie jeszcze niegotowych dzieci (a i nie dla wszystkich dorosłych jest otwarta)⁴⁷.

Na szczęście obecnie „filozofia dla dzieci”, „dzieci filozofujące”, „filozofowanie z dziećmi” to pojęcia coraz lepiej funkcjonujące także w polskiej teorii, a nawet praktyce pedagogicznej, m.in. dzięki działalności powstałego w 2002 roku Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej Phronesis⁴⁸, które propaguje idee tego wartościowego projektu oraz wielu tłumaczonych i rodzimych naukowych i popularyzujących to zagadnienie publikacji⁴⁹. Działalność stowarzyszenia koncentruje się wokół kilku ważnych celów, takich jak:

- działanie na rzecz edukacji filozoficznej wśród swoich członków oraz innych osób zainteresowanych filozofią,
- dążenie do wprowadzania praktyki filozoficznej na różnych etapach kształcenia,
- tworzenie płaszczyzny do wymiany doświadczeń w zakresie edukacji filozoficznej,
- podejmowanie działań popularyzujących idee filozoficznych dociekań⁵⁰.

Do pracy pedagogicznej z wykorzystaniem założeń i elementów metodycznych tej koncepcji przygotowuje się coraz większa liczba nauczycieli. Coraz więcej z nich zdobywa przekonanie o potrzebie kreowania takiej edukacji, w której dzieci mają głos. Metodyka zajęć opiera się na aktywności dzieci.

Dziecięce zdziwienie światem jest punktem wyjścia omawianego programu *Filozofia dla dzieci*.

⁴⁷ M. Szczepska-Pustkowska, *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych* [w:] D. Klus-Stańska, (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, dz. cyt., s. 210.

⁴⁸ Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej Phronesis założono w czerwcu 2002 roku.

⁴⁹ H.L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, tłum. U. Poprawska, WAM, Warszawa 2008; M. Szczepska-Pustkowska, *Dziecięce filozofowanie...*, dz. cyt.; R. Piłat, *Filozofia w szkole*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 8 oraz inne.

⁵⁰ <http://republika.pl/phronesis>, dostęp: 15.04.2013.

Filozofię pojmować należy jako naturalną ludzką potrzebę i bezpośrednią mądrość, do której dzieci, jako istoty nie w pełni ukształtowane, miałyby łatwiejszy dostęp. Aby ten dostęp był realny, należy im stworzyć odpowiednie warunki w toku procesu wychowawczego⁵¹.

Autorzy programu nie wątpią, że dzieci rzeczywiście potrafią filozofować. Są autentyczne i twórcze. Profesor filozofii w University of Massachusetts, G.B. Matthews, zauważa, że

[...] wprawdzie brakuje im znajomości różnych informacji albo językowej biegłości, lecz siła wyobraźni, ciekawość, wielka wrażliwość na sprzeczności, niedorzeczności oraz usilne pragnienie odkrywania sensu dają dzieciom szczególną przewagę w uprawianiu filozofii. Ten, kto nigdy nie uprawiał filozofii z dzieckiem, przeoczył jeden z najpiękniejszych darów, jakie może ofiarować życie⁵².

Współczesne podejście do edukacji, szczególnie edukacji małego dziecka, wskazuje na konieczność nawiązywania do jego doświadczeń życiowych, a uczenie się traktuje jako proces aktywnego budowania przez ucznia własnej wiedzy. Proces ten opiera się na twórczym stawianiu pytań, dialogu, dążeniu do rozumienia. Dlatego autorzy *Filozofii dla dzieci* mają m.in. takie poglądy:

1. Nie można bezpośrednio przekazać drugiej osobie własnej wiedzy, można tylko stwarzać sprzyjające warunki, w których dzieci samodzielnie się uczą, próbując różne rzeczy zrozumieć lub przemyśleć.
2. Fundamentalną potrzebą ucznia jest nauczyć się, jak myśleć. Skupianie się na istotnych treściach jest ważne, lecz powinno się odbywać przez rozważanie aktualnych, związanych z życiem kwestii, co pobudza myślenie ucznia, ułatwia mu rozumienie, analizę i ocenę tych treści.
3. Uczniowie niezadający żadnych pytań nie uczą się. Wątpliwości i pytania pogłębiają rozumienie.
4. Dzieci potrzebują wielu sposobności do wyrażania swych poglądów na forum klasy, potrzebują sprzyjającego otoczenia, w którym mogą przedyskutować owe poglądy, uwalniając się od obecnych w ich umysłach błędnych wyobrażeń.
5. Najlepiej uczy się, ucząc innych lub wyjaśniając innym to, co wiemy. Dlatego należy stwarzać uczniom sposobność formułowania na różne sposoby tego, co rozumieją, i odpowiadania na pytania ze strony innych uczących się.

⁵¹ E. Martens, *Orientować się w myśleniu. Pierwsze kroki w filozofowaniu z dziećmi* [w:] B. Elwich, A. Łagocka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, tłum. K. Bobiński i in., CODN, Warszawa 1996, s. 34.

⁵² G.B. Matthews, *Z dziećmi zastanawiać się nad światem* [w:] B. Elwich, A. Łagocka (red.), *Filozofia dla dzieci...*, dz. cyt., s. 98.

6. Uczniowie muszą uczyć się samodzielnie odróżniać, co wiedzą, a czego nie wiedzą. Aby się uczyć, trzeba koniecznie uświadomić sobie własną niewiedzę.
7. Sprawdzianem wiedzy ucznia jest jego zdolność wyjaśniania własnymi słowami znaczenia i wagi zawartej w definicjach i wzorach wiedzy, popartego przykładami⁵³.

Do najważniejszych celów tego programu należy **doskonalenie umiejętności samodzielnego myślenia** za pomocą filozoficznego dialogu. Jego uczestnicy rozwijają określone umiejętności i uczą się werbalizować problemy oraz nadawać im formę pytań, zauważać sprzeczności i wieloznaczności, argumentować, wyciągać wnioski, uzasadniać swe przekonania i domagać się uzasadnień od innych, konfrontować różne style myślenia itp.⁵⁴ **Podtrzymywanie naturalnej ciekawości poznawczej dziecka**, opartej na potrzebie rozumienia świata, to drugi podstawowy cel. M. Lipman twierdził, że dzieci nie tylko zadają dociekliwe pytania, ale także poszukują na nie odpowiedzi, są dociekliwe. Umiejętnie realizowany program sprzyja nie tylko rozwojowi intelektualnemu wychowanków, lecz także ich **rozwojowi osobowemu i społecznemu**. Dzieci uczą się nie tylko mówić, ale i słuchać tego, co mają do powiedzenia inne osoby, a także rozumieć ich myśli⁵⁵.

Na takich zajęciach wytwarza się szczególna relacja wzajemnego zaufania między nauczycielem a uczniami, zaś wartością lekcji filozofowania jest sam fakt uczestniczenia w rozmowie, we wspólnocie dociekliwych.

W filozofii pytanie jest szczególnym obiektem. Zdaniem I. Kanta pytanie – nawet gdy nie jest wyartykułowane – poprzedza wszelką inną formę wypowiedzi⁵⁶.

M. Lipman dostrzegał i podkreślał, że dziecięce filozofowanie bierze swój początek ze zdziwienia światem zastanym, dostrzeganym i takim nieznanym, dziwnym, tajemniczym. Dzieci pytają o to, co jest im fizycznie i psychicznie dostępne, ale również o to, co wykracza poza to doświadczenie. W literaturze znajdziemy wiele przykładów takich pytań. Przykłady te najczęściej pochodzą z jakichś codziennych, naturalnych, spontanicznych spotkań dziecka i dorosłego – podczas kąpieli, w drodze do szkoły, przy obiedzie. Badacze pytań dziecięcych tworzą również specjalnie sytuacje badawcze oraz dokonują analizy i opisu pytań. Bardzo ciekawe jest opracowanie przez M. Szczepską-Pustkowską mapy dziecięcych pytań filozoficznych, ukazującej jak bogaty i złożony jest świat, którego mali ludzie doświadczają. W konkluzji autorka stwierdza, że właśnie ta

⁵³ R.W. Paul, *Dwie przeciwstawne teorie wiedzy, uczenia się i wykształcenia: dydaktyczna i krytyczna* [w:] B. Elwich, A. Łagocka (red.), *Filozofia dla dzieci...*, dz. cyt.

⁵⁴ B. Elwich, A. Łagozka, R. Piłat, *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, CODN, Warszawa 1996, s. 4.

⁵⁵ Por. tamże.

⁵⁶ Za: M. Szczepską-Pustkowską, *Tropami dziecięcych...*, dz. cyt., s. 206.

[...] dziecięca skłonność do dziwienia się światu i zapytywania o niego jest **bo-gactwem naturalnym**, które powinno być nie tylko dostrzeżone i docenione, lecz nade wszystko pielęgnowane i rozwijane. Z tej perspektywy, analizy pytań/wypowiedzi konstruowanych przez dzieci [...] są doskonałym punktem wyjścia do rozważań nad koncepcją uczenia się i wiedzy, nad szkołą/klasą jako wspólnotą doświadczającą i dociekającą, nad kompetencjami nauczycieli (jako współfilozofujących partnerów dziecka obecnych w przestrzeni tej wspólnoty)⁵⁷.

Praca z filozofującymi dziećmi – uczniami wczesnej edukacji, osobiste przeżycia i refleksja pedagogiczna pozwalają nam potwierdzić pogląd, że na

[...] otaczający je świat i żyjących w nim ludzi dziecko potrafi spoglądać spontanicznie, świeżo, bezstronnie i bez skrępowania regułami, przyzwyczajeniami i stereotypami, szacunkiem czy tradycją, zagłuszającymi kreatywne myślenie⁵⁸.

Oto przykłady pytań, jakie na zajęciach zadawały i wybrały do dyskusji dzieci. Wszystkie te pytania wpisują się w klasyfikację stworzoną przez M. Szczepską-Puskowską. Wyróżnia ona dziecięce pytania filozoficzne dające się zakwalifikować do grupy pytań z dziedziny filozofii teoretycznej, a wśród nich pytania o Boga, Absolut, religię i wiarę, o wszechświat:

- Czy jest ktoś, kto wszystko wie? Czy Bóg może czegoś nie wiedzieć?
- Jak to możliwe, że Bóg wszystko widzi, jak nie wiadomo, czy on w ogóle jest?
- Dlaczego Indianie mają innego Boga, takiego szamana?

Druga grupa dziecięcych pytań filozoficznych to te dające się zakwalifikować do pytań z dziedziny filozofii praktycznej, która to grupa rozgałęzia się na dziesiątki kategorii i podkategorii:

- Czy wszystko musi się nazywać?
- Dlaczego dobrze jest mieć wolne dni?
- Czy można nie myśleć?
- Skąd mogę wiedzieć, że coś jest prawdziwe, a coś jest podrobione?
- Czego jest więcej: przeszłości czy przyszłości?
- Czy czas płynie w prawo czy w lewo?
- Skąd wiadomo, że czas jest?
- Skąd wiadomo, że jest piąta, jak na drugim zegarku jest pięć po piątej?
- Co by się stało, gdyby się okazało, że czas w ogóle nie istnieje, tylko go ktoś wymyślił, a wszyscy mu uwierzyli?
- Co by było, gdyby kula ziemiska kręciła się w inną stronę?

⁵⁷ M. Szczepńska-Puskowska, *Tropami dziecięcych...*, dz. cyt., s. 228.

⁵⁸ Tamże.

Gdy na zajęciach dzieci sformułują pytania i wybiorą to najbardziej je intrygujące, mogą oddać się dyskusji i spróbować podzielić się z innymi swoimi poglądami. Dla niektórych to, co powiedzą inni, może się okazać ciekawe, mogą się z tym zgodzić lub nie. W czasie dyskusji mogą zadawać inne pytania. Wartością takiej rozmowy jest to, że toczy się ona wśród osób podobnie doświadczających problemu i podobnie nim zainteresowanych.

- Dlaczego trzeba być koleżeńskim?
- Ja myślę, że koleżeńskość wzięła się od Boga, bo on jest najlepszy.
- Ja się zgadzam, ale może też z Raju od Adama i Ewy. Bo ludzie mają rozum. To w rozumie jest koleżeńskość.
- Nie zgadzam się, bo koleżeńskość jest w sercu. Ja sercem czuję, że trzeba być koleżeńskim.
- Dla wszystkich trzeba być koleżeńskim. Jak ktoś jest niezbyt ładny, to też mu trzeba wszystko pożyczać i trzeba go lubić. Bo on chce mieć przyjaciół, jak wszyscy.
- Niektórzy robią koleżeńskie rzeczy na pokaz, bo chcą dostać dobrą ocenę.
- Ja też tak myślę, bo są takie dzieci, co przy pani pokazują, że są koleżeńskie, a jak pani nie widzi, to nie robią dobrze.
- I nawet jak pani myśli, że one są koleżeńskie, to one tak naprawdę nie są.
- Bo jeśli ktoś jest koleżeński, to jest i to nie jest ważne, czy ktoś to widzi, czy nie widzi.
- O koleżeństwo trzeba dbać i zdobywać. Koleżeństwo nie chodzi tak sobie po ulicy. Jak ty nie jesteś koleżeński dla innych, to oni też nie muszą być koleżeńscy.
- Gdyby wszyscy ludzie byli tak samo koleżeńscy, to nic by się nie różnili. Skąd byśmy wiedzieli, kto jest lepszy?
- Zgadzam się, ale jak ktoś by liczył na jakieś korzyści, to już by było wiadomo, że nie jest prawdziwym kolegą. [...]
- Dobrze jest mieć prawdziwego kolegę. Bez koleżeństwa jest się samotnym.
- Ludzie starzy są samotni, bo nie mają kolegów, bo niektórzy już umarli. Albo sami nie mogą do nich chodzić. I tamci ich nie pamiętają.
- Ja tak samo myślę jak Maciek, że o koleżeństwo trzeba dbać. Bez koleżeństwa jest po prostu smutno. Ja bym chciała, żeby wszyscy wiedzieli, że jestem koleżeńską⁵⁹.

Na tych zajęciach dziecko ma szansę stać się autentycznym twórcą, mieć jakąś koncepcję, której nikt przed nim nie miał. Tak jak Jaś (drugoklasista), który pewnego dnia zapytał:

Dlaczego jest nicość, a nie ma cośi? Ja proszę pani sprawdziłem we wszystkich słownikach. Nie ma takiego słowa. To dziwne, bo jest nicość.

⁵⁹ Fragment dyskusji drugoklasistów, którzy podjęli trud zdefiniowania postawy koleżeństwa. Ostatecznie odkryli, że koleżeństwa trzeba się nauczyć.

A cości nie ma. Przecież na świecie jest mnóstwo rzeczy. Rzecz to coś, czyli jest dużo cośów, to powinna być cość. Bo nic to znaczy, że nic nie ma, więc dlaczego jest nicość?

Jaś jeszcze długo nie porzucił swojego zainteresowania nicością i stworzył swoistą teorię uzupełniających się światów nicości i cości. Rozmowa z uczniem odbyła się niemal w drzwiach sali, zanim inni zdążyli zająć miejsca, wypieki na jego twarzy świadczyły o przeżywanej euforii z powodu swoich odkryć i ustaleń.

Innym razem inspiracji do wspaniałej rozmowy dostarczyło nam lustro, a właściwie odbicie dziecka w lustrze. Wspólnie zastanawialiśmy się (dzieci z klasy I) nad bardzo frapującym problemem: „Czy odbicie w lustrze jest żywe?”. W rozmowie pojawiły się wątki godne filozofów:

- Co to znaczy życie?
- Czy odbicie coś wie?
- Czy odbicie też ma w środku wszystko to, co ma to dziecko?
- Czy w lustrze (tam w środku, gdzie jest to odbicie), słyhać to co u nas (w klasie)?
- Czy jeśli ja mam brata, to moje odbicie też ma w swoim świecie brata?

W tej dyskusji dominowały dwa przeciwstawne sądy. Część dzieci (przeważnie dziewczynki) była pewna, że odbicie jest żywe, i znajdowała następujące argumenty:

Jeśli ja (ja żywa) piję, to odbicie też pije, to ono też jest żywe. Jeśli ja się ruszam, to odbicie też się rusza jak ja – to znaczy, że jest żywe. Ja oddycham i ono też oddycha. Potrzebuje powietrza – to znaczy, że jest żywe.

Pozostałe dzieci (dominowali chłopcy) wyrażała przekonanie, że odbicie nie jest żywe. Ich argumenty:

Nawet jeśli widać, że odbicie je i pije, to nie wiadomo, czy trawi to, co zje, bo nawet nie wiadomo, czy ma czym trawić. Jeśli nie ma niczego w środku, to jest nieżywe. Nie wiadomo, czy ono je i oddycha, bo potrzebuje, czy tylko to oddychanie się odbija w lustrze. To odbicie się rusza jak ty chcesz, a nie jak ono chce. Ono jest nieżywe, bo nie może robić tego, co chce⁶⁰.

Naturalna dziecięca ciekawość poznawcza, pytajność wyrażająca głód rozumienia to wyposażenie, które człowiek dostaje w chwili, gdy wyrusza w swoją wędrówkę przez świat.

Nie można żyć bez rozumienia. Nie można go dzieciom ofiarować. Rozumienie trzeba zdobywać. [...] Musimy uczyć się, w jaki sposób stwarzać sprzyjające warunki [...] w jaki sposób dostarczać wskazówek prowadzących ku rozumieniu i samodzielnemu poszukiwaniu znaczenia rzeczy. [...] Nauczanie

⁶⁰ Fragment zajęć filozoficznych z pierwszoklasistami.

powinno umożliwić dzieciom samodzielne przyswajanie znaczeń. [...] Musimy uczyć je myśleć, a zwłaszcza myśleć samodzielnie⁶¹.

Przekonanie, że myślenie jest procesem tak naturalnym, jak oddychanie i trawienie – i że z tego powodu myślimy tak, jak to można robić najlepiej, jest błędne.

Myślenie jest wprawdzie procesem naturalnym, ale można je również z całą pewnością uznać za pewną umiejętność, którą zdolni jesteśmy doskonalić. Istnieją mniej i bardziej efektywne sposoby myślenia. [...] Wyciąganie niewłaściwego wniosku, błędne definiowanie i klasyfikowanie, bezkrytyczne przyjmowanie faktów, wszystko to są przypadki myślenia, jakkolwiek mamy tu do czynienia z myśleniem nieumiejętnym, niepoprawnym⁶².

Szkoła otwarta na dziecięce filozofowanie stanie się miejscem, w którym doskonali się myślenie, którego początkiem jest pytanie.

Bibliografia

- Adamek I., *Nauczyciel dziecka w kontekście zniewolenia i samostanowienia* [w:] J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, Wyd. UŁ, Łódź 2011.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, cz. 2, WN PWN, Warszawa 2003.
- Dudzikowa M., *Między szkołą a społeczeństwem*, Impuls, Kraków 2001.
- Elwich B., Łagodźka A., Piłat R., *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, CODN, Warszawa 1996.
- Freese H.L., *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, tłum. U. Poprawska, WAM, Warszawa 2008.
- <http://republika.pl/phronesis>, dostęp: 15.04.2013.
- Janowski A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1980.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepńska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Łośgraf, Warszawa 2011.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (red.), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., Szczepńska-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Łośgraf, Warszawa 2011.

⁶¹ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, dz. cyt., s. 25.

⁶² Tamże, s. 27.

- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowska-Góralczyk M., *Pedagogika dzieciństwa – wątki zaniechane i konieczne (w refleksji nauczyciela wczesnej edukacji)* [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Żak, Warszawa 2011.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S., *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodźka, CODN, Warszawa 1996.
- Martens E., *Orientować się w myśleniu. Pierwsze kroki w filozofowaniu z dziećmi* [w:] B. Elwich, A. Łagocka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, tłum. K. Bobiński i in., CODN, Warszawa 1996.
- Matthews G.B., *Z dziećmi zastanawiać się nad światem* [w:] B. Elwich, A. Łagocka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, tłum. K. Bobiński i in., CODN, Warszawa 1996.
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Wyd. UW, Warszawa 1990.
- Nowicka M., *O klimacie szkolnym – garść uwag i refleksji z pozytywnym przykładem w tle* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Żak, Warszawa 2004.
- Paul R.W., *Dwie przeciwstawne teorie wiedzy, uczenia się i wykształcenia: dydaktyczna i krytyczna* [w:] B. Elwich, A. Łagocka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, tłum. K. Bobiński i in., CODN, Warszawa 1996.
- Piąt R., *Filozofia w szkole*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 8.
- Pobojewska A., *Waga pytań w procesie edukacji* [w:] W. Kamińska, P. Mroczkiewicz, *Jak uczyć, by nauczyć. Refleksje akademików i praktyków*, Warszawa 2013 [w druku].
- Puślecki W., *U podstaw edukacji otwartej* [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Impuls, Kraków 2000.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O i W. Kubiński, GWP, Gdańsk 2003.
- Szczepska-Pustkowska M., *Dziecięce filozofowanie (filozofowanie z dziećmi) jako zasada pracy z uczniem*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 1.
- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy i demokracji*, Impuls, Kraków 2011.
- Szczepska-Pustkowska M., *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych* [w:] D. Klus-Stańska, (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Żak, Warszawa 2004.
- Szmidt K.J., *Szkola przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, WN AP, Kraków 2005.
- Tokarz A., *O wzbudzaniu ciekawości. Stymulatory ciekawości i motywacji poznawczej*, „Przegląd Psychologiczny” 1989, t. 32, nr 3 i 4.
- Wagner I., *Między akceptacją a manipulacją – refleksje z badań dotyczących ucznia w szkole* [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Impuls, Kraków 2000.
- Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, WN UP, Kraków 2009.

- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji: studium empiryczne*, Impuls, Kraków 2002.
- Zwiernik J., *Globalny dzieciak jako partner w dialogu nauczycielskim* [w:] D. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.

Aleksandra Maj

Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech

Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że w świadomości polskich nauczycieli słowo „dokumentacja” ma negatywne konotacje. W polskiej praktyce edukacyjnej dokumentowanie ma głównie charakter retrospektywny – służy podsumowaniu, weryfikacji, kontroli, nierzadko jest podstawą oceny jakości pracy dziecka i nauczyciela. Dokumentacja przyjmuje postać scenariuszy zajęć, raportów, sprawozdań, a sam proces dokumentowania rozpatrywany jest głównie przez pryzmat ministerialnych rozporządzeń czy kuratorskich zaleceń i interpretacji. Oderwany od codziennych problemów i zmagania staje się dużym obciążeniem dla nauczyciela, a nakład pracy i czasu przeznaczony na dokumentowanie nie przynosi oczekiwanych korzyści i nie przekłada się na jakość działań podejmowanych przez nauczycieli.

Alternatywą dla koncepcji dokumentacji, której celem jest kolekcjonowanie dokumentów do archiwum, jest koncepcja dokumentowania wypracowana przez nauczycieli wczesnej edukacji w Reggio Emilia we Włoszech¹. Ukazuje ona nowy wymiar procesu dokumentowania, którego celem jest nie tylko podsumowanie podejmowanych przez dziecko oraz nauczyciela działań, lecz także – przede wszystkim – rekonstrukcja nauczycielskich teorii i tworzenia nowych

¹ Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech jest wciąż mało znana w Polsce, szerzej zob.: M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wyd. UW, Warszawa 2011; A. Maj, *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna XXI wieku*, Impuls, Poznań – Kraków 2010.

kontekstów edukacyjnych. Dokumentacja przedstawiona w postaci nauczycielskich narracji, zdjęć, filmów czy fragmentów dziecięcych wypowiedzi w sposób czytelny przedstawia naturę procesu uczenia się oraz ilustruje niezwykle możliwości i ogromny potencjał dzieci. To m.in. dzięki tak rozumianej dokumentacji doświadczenie edukacyjne Reggio Emilia stało się znane na całym świecie i obecnie jest uznawane za jedno z najlepszych rozwiązań edukacyjnych w zakresie wczesnej edukacji. Przyczyniła się do tego również wystawa *Sto języków dziecka*, która przedstawiała projekty realizowane z dziećmi w przedszkolach w Reggio Emilia. Jak mawiał L. Malaguzzi, inicjator i lider włoskiego projektu edukacyjnego, wystawy odzwierciedlają doświadczenie, w którym są zakorzenione i z którego wyrosły, jednocześnie ukazują także to, co rzeczywiste, poprzez to, co możliwe i pożądane². Na przestrzeni 30 lat (1981–2011) ta niezwykła wystawa przyciągnęła na kilku kontynentach kilkaset tysięcy zwiedzających, którzy dzięki barwnym opisom i ilustracjom mogli poznać i zrozumieć istotę procesu uczenia się dzieci i nauczycieli w przedszkolach Reggio Emilia. Wystawa stała się niejako forum do dyskusji, inspiracją, publiczną przestrzenią na promowanie nowej wizji dziecka i dzieciństwa, nowej koncepcji wiedzy i edukacji.

Od samego początku wystawa była niezwykle nowatorską inicjatywą. Przedstawiona w postaci narracji tego, co możliwe, uczyniła widocznym dla innych proces i życiowe sytuacje, które niewiele mają wspólnego ze standardowym modelem edukacyjnym, z góry ukonstytuowaną placówką, teoretycznymi pewnikami czy uogólnioną praktyką. Przedstawione doświadczenie opiera się na nieustannych badaniach i działaniach, które możliwe są dzięki zaangażowaniu wielu inteligencji, głosów i rąk. W centrum znajduje się dziecko, które postrzegane jest jako kompetentne w konstruowaniu wiedzy oraz jako nieustannie poszukujące znaczeń³.

Obraz dziecka wyłaniający się z dokumentacji Reggio Emilia

Punktem wyjścia dla zrozumienia koncepcji dokumentowania w placówkach Reggio Emilia jest nauczycielska interpretacja dziecka i dzieciństwa. To, jak nauczyciele myślą o dziecku, jakie są ich przekonania i wartości, determinuje podejmowane przez nich działania. U podstaw koncepcji wczesnej edukacji w Reggio Emilia leży oparty na założeniach społecznego konstruktywizmu obraz dziecka silnego, kompetentnego, pełnego potencjału. L. Malaguzzi apelował, że:

² <http://www.reggiochildren.it/activities/mostre/?lang=en>, dostęp: 23.03.2013.

³ <http://www.reggiochildren.it/mostra/i-cento-linguaggi-dei-bambini-2/?lang=en>, dostęp: 23.03.2013. Tłumaczenia wszystkich fragmentów obcojęzycznych publikacji na język polski dokonała A. Maj.

Konieczne jest, abyśmy uwierzyli, że dziecko jest bardzo inteligentne, silne i piękne oraz że posiada bardzo ambitne pragnienia i prośby. To jest obraz dziecka, którego musimy się trzymać. Ci, którzy postrzegają dziecko jako kruche, niekompletne, słabe, zbudowane ze szkła, z takiego przekonania czerpią coś tylko dla siebie. My nie chcemy takiego obrazu dziecka. Zamiast zapewniać dzieciom ciągłą ochronę, musimy rozpoznawać ich prawa i potencjał⁴.

Według nauczycieli w Reggio Emilia kompetencje dziecka od samego początku przejawiają się w interakcjach z innymi, w tworzeniu własnych teorii, w interpretowaniu rzeczywistości i nadawaniu różnych znaczeń temu, czego doświadcza. W filozofii Reggio Emilia dziecko postrzegane jest więc jako badacz i odkrywca (*protagonista*), współpracownik oraz kompetentny uczestnik procesu komunikacji⁵.

1. **Dziecko jako badacz** jest w pełni zdolne i kompetentne, aby konstruować własną mapę znaczeń. Jest aktywne i krytyczne, gotowe na wyzwania. Jako *protagonista* inicjuje i wpływa na zmiany w systemie, w którym funkcjonuje, obejmującym rodzinę, szkołę, społeczeństwo. Ma w sobie potencjał, otwartość i pragnienie rozwoju; jest twórcą kultury, wartości, praw⁶.
2. **Dziecko jako współpracownik** jest partnerem rówieśników i dorosłych w grupowym procesie uczenia się. Ze względu na to, że edukacja nie może się skupić na dziecku w izolacji i w oderwaniu od rzeczywistości, w której funkcjonuje, proces uczenia się w placówkach Reggio interpretowany jest jako konstruowanie wiedzy przez jednostkę w wyniku interakcji z innymi⁷.
L. Malaguzzi, opisując koncepcję Reggio opartą na relacji, wyjaśniał:

W naszej wizji dzieci nie są uznawane za wyizolowane i egocentryczne; nie postrzegamy ich tak, jakby zajmowały się wyłącznie jakimiś przedmiotami, nie kładziemy nacisku tylko na aspekty kognitywne, nie pomniejszamy znaczenia uczuć lub tego, co nielogiczne, i nie traktujemy w sposób ambiwalentny roli sfery afektywnej. Przeciwnie – w naszym wyobrażeniu dziecko jako bogate w potencjał, silne, mocne, kompetentne i, przede wszystkim, powiązane z dorosłymi i innymi dziećmi⁸.

⁴ L. Malaguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*, „Child Care Information Exchange” 1994, 96, <http://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>, dostęp: 23.03.2013.

⁵ L. Cadwell, *Bringing Learning to Life*, Teachers College Press, New York 2003, s. 4.

⁶ C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*, Routledge, London 2006, s. 83.

⁷ C. Rinaldi definiuje proces uczenia się jako proces asymilacji i akomodacji zachodzący w wyniku grupowego działania.

⁸ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, Wyd. DSW, Wrocław 2013, s. 103. Zob. też: L. Malaguzzi, *For an Education Based on Relationship*, „Young Children” 1994, 5, s. 10.

3. **Dziecko jako uczestnik procesu komunikacji** jest w stanie tworzyć metafory i twórcze paradoksy. W trakcie uczenia się tworzy swoje własne symbole i kody po to, aby odczytywać te już zastane⁹. To podejście podkreśla rozwój dziecka przez koncentrację na symbolicznych reprezentacjach, tj. słowach, ruchach, rysunkach, dramie, muzyce i jednocześnie pozwala mu na osiągnięcie zaskakującego poziomu komunikacji. Dziecko jest w stanie posługiwać się różnorodnymi środkami w celu wyrażania swoich idei, pomysłów, w celu komunikowania tego, co wie, co odkryło. Stosuje wiele naturalnych dla siebie języków, dzięki czemu jego myśli stają się dla innych widoczne i czytelne. „Dziecko jest biologicznie predysponowane do komunikowania się”¹⁰ – pisze C. Rinaldi, podkreślając, że dzieci od urodzenia gotowe są nawiązywać relacje z innymi¹¹. Zwraca również uwagę, że nie ma potrzeby „uspołeczniania” dziecka, jest ono bowiem od urodzenia istotą społeczną, ma wrodzoną umiejętność komunikowania się¹².

Przedstawiony powyżej obraz dziecka wyłania się także z bogatej i barwnej dokumentacji projektów realizowanych w Reggio Emilia¹³. Z perspektywy doświadczeń Reggio dokumentacja nie skupia się jednak na pojedynczym wychowaniu, ale na dziecięcej aktywności w ogóle. Doświadczenia poszczególnych dzieci stają się inspiracją i punktem wyjścia do dyskusji i refleksji na temat myślenia czy strategii, jakich uczniowie używają w procesie uczenia się.

Istota procesu dokumentowania

Dokumentowanie to proces obserwowania, gromadzenia oraz wspólnego interpretowania za pomocą różnorodnych mediów doświadczeń związanych z procesem uczenia się. Jego nadrzędnym celem jest pogłębienie rozumienia procesu uczenia się i uczynienie działań podejmowanych w przedszkolu widocznymi oraz czytelnymi dla innych¹⁴. Praktyka dokumentowania interpretowana z per-

⁹ C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 66.

¹⁰ C. Rinaldi, *Documentation and Assessment: What Is the Relationship?* [w:] C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*, Reggio Children srl., Reggio Emilia 2008, s. 81.

¹¹ Tamże.

¹² C. Rinaldi, *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, Praeger, Santa Barbara – Denver – Oxford 2012, s. 237.

¹³ Zob. L. Malaguzzi (red.), *The Hundred Languages of Children*, Catalogue of the Exhibit, Reggio Children srl., Reggio Emilia 2006.

¹⁴ http://www.pz.harvard.edu/mlv/index.cfm?content_section=4&content_page_id=8§ion_page_level=3, dostęp: 1.03.2011.

spektywy teorii społecznego konstruktywizmu prowadzona jest w taki sposób, „aby wspierać uczącego się w przyglądaniu się swojemu uczeniu się w celu konstrukcji i rekonstrukcji nowego i głębszego rozumienia”¹⁵. W takim ujęciu dokumentacja jest przedmiotem nie tylko dialogu i nauczycielskich refleksji, lecz także interpretacji dokonywanej przez innych uczestników procesu uczenia się, a zatem dzieci i rodziców. Skoro dziecko postrzegane jest jako aktywny uczestnik procesu uczenia się, musi się także stać aktywnym uczestnikiem procesu tworzenia dokumentacji i jej interpretacji. Dokumentacja jest narzędziem, które umożliwia dzieciom i nauczycielom refleksję nad wspólnie przeżywanym doświadczeniem, słuchanie swoich pomysłów, idei, pozwala na wspólne podejmowanie decyzji odnośnie do nowych ścieżek uczenia się¹⁶. W oficjalnym dokumencie *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*, przedstawiającym podstawowe zasady podejścia edukacyjnego Reggio Emilia, miejsce dokumentacji zostało mocno podkreślone:

Dokumentacja jest częścią integrującą i konstruującą koncepcję edukacyjną, która wartościuje i czyni czytelnym naturę indywidualnego i grupowego procesu uczenia się dzieci i dorosłych [...]. Doświadczenie edukacyjne, realizowane w żłobkach i przedszkolach nabiera pełnego znaczenia, jeśli dokumentacja stworzona podczas badania jest przeglądana, wartościowana, rekonstruowana, redefiniowana, w końcu interpretowana dzięki uwzględnianiu i konfrontacji różnych punktów widzenia. Dzięki dokumentacji żłobki i przedszkola, które postrzegane są jako miejsce publiczne, stają się forum, na którym w wyniku demokratycznego procesu konstruowana jest kultura dzieciństwa i edukacji¹⁷.

Celem dokumentowania jest uchwycenie za pomocą zdjęć, nagrań video oraz innych różnorodnych obrazów istoty zarówno indywidualnego, jak i grupowego procesu uczenia się. Nauczycieli Reggio Emilia cechuje wyjątkowa czujność i wrażliwość, która pozwala im na dostrzeganie dziecięcych i nauczycielskich strategii uczenia się. Dzięki obrazom dziecięca ekspresja zostaje utrwalona, a atmosfera grupowej pracy zilustrowana. Jak zaznacza *atelierista* V. Vecchi, osoba dokumentująca musi być bardzo czujna, szybko i na bieżąco dokonywać wyborów, który z obrazów najpełniej oddaje znaczenie tego, co się dzieje¹⁸. C. Rinaldi podkreśla natomiast, że dokumentacja postrzegana jako zbieranie dowodów i artefaktów jest nie tylko procesem, ale także namacalną kolekcją dowodów działań podejmowanych przez nauczycieli i dzieci oraz refleksją nad nimi i ich prezentacją¹⁹.

¹⁵ B. Fyfe, *The Relationship between Documentation and Assessment* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children...*, dz. cyt., s. 275.

¹⁶ Tamże, s. 274.

¹⁷ *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*, <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>, dostęp: 15.04.2010.

¹⁸ V. Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Routledge, London 2010, s. 134.

¹⁹ C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 61.

Cechy dokumentacji

Notatki, nagrania, fotografie czy filmy z pozoru wydają się obiektywnie przedstawiać rzeczywistość. Każdy z tych artefaktów nasycony jest jednak **subiektywnością dokumentującego**, a dokumentacja już w momencie jej tworzenia staje się interpretacją samą w sobie. Dokumentacja pracy dzieci staje się jednocześnie utworem nauczycielskich wizji, pomysłów, wiedzy. Wydobywa i pozwala zinterpretować sposób myślenia osoby dokumentującej. Owa subiektywność, jak zauważa G. Dahlberg, nieodzownie łączy się z odpowiedzialnością za przyjęty przez dokumentującego punkt widzenia. Uniemożliwia bycie biernym uczestnikiem procesu uczenia, nie pozwala na „schowanie się” za obiektywnością wiedzy wyznaczonej przez naukowców, ekspertów czy zwierzchników – niejako zmusza dokumentujących nauczycieli do myślenia, refleksji i czujności²⁰. Dokumentacja – pomimo tego że zdradza subiektywizm dokumentatora – jednocześnie otwiera pole do interpretacji dla innych osób. Dokumentowanie nie kończy się bowiem na zrobieniu zdjęcia, nakręceniu filmu czy sporządzeniu notatki. Kolejnym zasadniczym krokiem jest **wspólna analiza i interpretacja** zgromadzonego materiału. Niemożliwe staje się wyeliminowanie subiektywności, jednak dzięki prowadzeniu dokumentacji w zespole subiektywność nauczyciela zostaje zredukowana. Dokumentowanie sprzyja więc pielęgnowaniu negocjacji. Mobilizuje pedagogów do podjęcia trudu zrozumienia teorii innych ludzi, co wymaga postawy otwartości i zaciekawienia. Dokumentacja jest żywym zapisem edukacyjnej praktyki, a sam proces sporządzania jej to sposób na wykreowanie nowego spojrzenia, rekonstrukcję tego, co się dzieje w klasie. W konsekwencji wspólnego uczenia się powstają nowe teorie, które stają się dla nauczyciela inspiracją do jeszcze głębszego zaangażowania. Takie podejście do dokumentowania osadzone jest mocno w filozofii pedagogiki relacji i słuchania.

Dokumentowanie wymaga używania różnorodnych języków. **Bogactwo języków narracji** polega na wykorzystywaniu różnych sposobów przedstawiania i wyrażania swojego myślenia za pomocą rozmaitych mediów i symbolicznych systemów. Dokumentowanie jest formą narracji, która angażuje różne języki, a jednocześnie zakłada stosowanie własnych kodów i takiej konwencji w ramach uczącej się grupy, która zapewni efektywną komunikację. Używanie wielu języków ma na celu uczynienie kontekstu danego zdarzenia zrozumiałym i czytelnym dla osób, które bezpośrednio w nim nie uczestniczyły. Dokumentacja nie jest oderwana od osobistej biografii dokumentującego, a trójwymiarowa narracja nie eliminuje jego subiektywności. Dzięki bogatemu językowi pozwala jednak

²⁰ G. Dahlberg, *Pedagogical Documentation: A Practice for Negotiation and Democracy* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children...*, dz. cyt., s. 226.

najpełniej jak to tylko możliwe wydobyć znaczenie, jakie przypisuje dokumentowanemu wydarzeniom²¹.

Dokumentacja sprawia, że proces uczenia się staje się widoczny dla innych; nie jest prywatną własnością swojego twórcy. Dokumentacja staje się publiczną, kiedy przedstawiona zostaje innym (dzieciom, rodzicom, nauczycielom). Jest wówczas przedmiotem wspólnych doświadczeń i umożliwia dzieciom oraz rodzicom refleksję nad własnymi doświadczeniami i pomysłami. Dokumentowanie jest aktem komunikacji, sprawia, że rozmowa na temat tego, co w procesie uczenia się jest najważniejsze, staje się publiczną debatą²².

Słuchanie jako postawa warunkująca dokumentowanie

Proces dokumentowanie staje się możliwy, jeśli nauczyciel przyjmuje określone wartości i taką postawę, która sprawia, że idea pedagogiki słuchania może zostać urzeczywistniona. C. Rinaldi określa słuchanie jako „specyficzne podejście do życia”²³. Przejawia się ono m.in.:

- w byciu otwartym i wrażliwym na słuchanie i bycie słuchanym – nie tylko uszami, ale także wszystkimi zmysłami;
- w ciekawości i zainteresowaniu;
- w komunikowaniu i wyrażaniu siebie za pomocą tysiąca języków, symboli i kodów;
- w byciu otwartym na odmienność, w akceptacji różnic jako czynnika łączącego, a nie dzielącego;
- w formułowaniu pytań;
- w interpretowaniu i nadawaniu znaczenia przekazywanemu komunikatowi;
- w świadomości, że nasza wiedza, nasze zrozumienie rzeczywistości, stanowi częśćkę rozległej, zintegrowanej wiedzy, która łączy wszechświat;
- w byciu gotowym na doświadczanie kryzysów oraz w akceptowaniu zmian, będących ich konsekwencją.

Słuchanie wiąże się z wątpliwościami wynikającymi z przekonania, że prawda jest wówczas, gdy jesteśmy świadomi jej ograniczeń i jej możliwych „falsyfikacji”²⁴. Jednocześnie wymaga zawieszenia naszych osądów i przekonań. Słuchanie może zaistnieć tylko wtedy, kiedy jesteśmy gotowi pokonać poczucie pustki i niepewności, której doświadczamy, gdy nasze przekonania są kwestionowane. C. Rinaldi

²¹ C. Rinaldi, *Documentation and Assessment...*, dz. cyt., s. 87.

²² http://www.pz.harvard.edu/mlv/index.cfm?content_section=4&content_page_id=8§ion_page_level=3, dostęp: 1.03.2011.

²³ C. Rinaldi, *The Pedagogy of Listening...*, dz. cyt., s. 235.

²⁴ C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 65.

postrzeżga słuchanie jako akt miłości. Wydobywa bowiem ono słuchanego z anonimowości, uprawomocnia go i sprawia, że staje się widoczny dla innych.

Naturalna umiejętność słuchania, w pełnym jego wymiarze, cechuje dzieci, które bardzo szybko dostrzegają, jak ważny w procesie komunikacji jest akt słuchania (obserwacja, dotykanie, wąchanie, próbowanie)²⁵.

Proces słuchania w palcówkach Reggio Emilia ma charakter wielowymiarowy i wielokierunkowy. Dziecko jest bowiem słuchane nie tylko przez innych, lecz także przez siebie. Wewnętrzne słuchanie (*interior listening*) następuje w trakcie przedstawiania innym swoich mentalnych obrazów. Prezentując je innym, przedstawia się je również samemu sobie. Następuje wówczas przejście z jednego języka na drugi, z jednego pola doświadczeń na drugie – i dzięki temu dziecięce teorie są modyfikowane i wzbogacane. Niezwykle ważną rolę w procesie wewnętrznego słuchania odgrywają tworzone przez dzieci reprezentacje graficzne. Przedstawianie za ich pomocą własnych pomysłów, idei czy teorii wynika z potrzeby osiągnięcia jasności i czytelności. Dzięki przekładaniu jednego kodu na drugi dzieci dostrzegają, że transformacja przynosi coś nowego. L. Malaguzzi zauważa, że rysując, dzieci nie tylko tworzą rysunek, lecz także dokonują selekcji pomysłów i eliminują te zbędne, zbyt ogólne. Tym samym zmuszone są do przebudowania swojego pomysłu, tak aby był on czytelny dla innych. Wewnętrzne słuchanie możliwe jest więc tylko w kontekście grupowego uczenia się. Dziecko ma wówczas szansę na przedstawianie odmiennego punktu widzenia, weryfikowanie go, poznawanie różnic, które mogą być negocjowane i pielęgnowane przez wspólną wymianę pomysłów²⁶. Z perspektywy pedagogiki słuchania dokumentacja postrzegana jest więc jako

[...] uwidocznienie procesu słuchania, jako konstrukcje śladów (poprzez notatki, slajdy, filmy), które nie tylko są dowodem dziecięcych ścieżek procesu [uczenia się – przyp. A. M.], ale które umożliwiają im również tworzenie relacji, które są podstawą wiedzy²⁷.

Niezwykle ważny staje się kontekst, w którym proces słuchania – a tym samym dokumentowania – ma zostać urzeczywistniony; przestrzeń, w której uczymy się słuchać i być narratorami, w której jednostka czuje się uprawomocniana do przedstawiania swoich teorii oraz oferowania swoich własnych interpretacji. Według V. Vecchi bez słuchania, bez bycia wrażliwym i żywo reagującym na pomysły innych nie ma ani uczenia, ani nauczania²⁸. Dlatego tak istotne w procesie tworzenia dokumentacji jest stworzenie przyjaznej przestrzeni, która umożliwi

²⁵ C. Rinaldi, *Documentation and Assessment...*, dz. cyt., s. 81.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 83.

²⁸ L. Gandini, *The Atelier: A Conversation with Vea Vecchi* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children...*, dz. cyt., s. 312.

wchodzenie w rzeczywiste i głębokie relacje z dziećmi czy współpracownikami. Takim niezwykłym miejscem jest *atelier* wraz ze swoim gospodarzem – *atelierista*, który koordynuje proces tworzenia dokumentacji w placówkach Reggio Emilia. Definiując rolę dokumentacji w procesie słuchania, V. Vecchi zauważa:

Dokumentacja jest częścią wyjątkowej komunikacyjnej struktury, która nie jest dość powszechna w edukacji. Carla Rinaldi i ja zdefiniowałyśmy ją jako „zwizualizowane słuchanie”. *Atelier* tworzy wizualną kulturę szkoły, a proces dokumentowania odpowiada naszemu zainteresowaniu estetycznym wymiarem w edukacji; czy, jak zwykł określać Jerome Bruner, wymiarem poetyckim, który jest tak ważny w procesie uczenia się, zarówno dzieci, jak i dorosłych²⁹.

Funkcje dokumentowania

Dokumentacja jako narzędzie oceny i ewaluacji

Dokumentacja ilustruje to, co uważamy za wartościowe, a dokonywana dzięki niej ocena stoi w opozycji do oceny bardziej anonimowej i zdekontekstualizowanej, wyrażonej za pomocą skal lub innych standaryzowanych narzędzi oceny, która – jak zaznacza G. Dahlberg – tylko z pozoru jest obiektywna i demokratyczna³⁰. G. Dahlberg wyróżnia dwa opozycyjne wobec siebie języki ewaluacji: język standardów i odpowiedzialności za ich osiągnięcie (*language of standards and accountability*) oraz język nadawania znaczeń (*language of „meaning making”*)³¹. Pierwszy – mocno zakorzeniony w administracyjnej racjonalności – dzięki narzuconym metodom i procedurom opiera się na mierzeniu z góry określonych standardów. Wykorzystywanie różnorodnych technik pomiaru umożliwia kontrolę, ułatwia przewidywanie i zapewnia wydajność. U podstaw takiego podejścia leży przekonanie o uniwersalności i obiektywności wiedzy zdobywanej w szkole, a standaryzowana ocena ma zapewnić kontrolę nad jej uzyskiwaniem. Drugi sposób komunikacji utożsamiany jest z procesem oceniania zawsze w relacji z innymi. Zamiast redukcji złożoności procesu edukacyjnego, a taka fragmentaryczność ma miejsce w przypadku standaryzowanej oceny, nauczyciel używający języka nadawania znaczeń otwiera się na kompleksowość, co umożliwi całościowe ujęcie procesu uczenia się dziecka³². Z perspektywy Reggio Emilia ocena nie jest więc synonimem mierzenia, nie przejawia się w dokonywaniu pomiaru jakości kształcenia oraz osiągnięć uczniów za pomocą testów czy skal. Wykorzystanie

²⁹ Tamże.

³⁰ G. Dahlberg, *Pedagogical Documentation...*, dz. cyt., s. 227.

³¹ Zob. więcej: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości...*, dz. cyt.

³² G. Dahlberg, *Pedagogical Documentation...*, dz. cyt.

dokumentacji, która jest zbiorem dziecięcych śladów uczenia się, daje nauczycielom możliwość nieograniczonych interpretacji³³. Odnoszenie się jedynie do oceny wybranych, z góry określonych obszarów wiąże się bowiem z ograniczeniem dziecka do narzuconych schematów, czego konsekwencją może być deprecjonowanie potencjału dziecka, nieuchwycenie bogactwa i wielości jego pomysłów. Ocena dziecka z perspektywy standardów marginalizuje dziecięce myślenie i rozumienie oraz lekceważy znaczenia, jakie dzieci nadają rzeczywistości. Decydując się na ocenę dziecka jedynie zgodnie z wymaganiami programu, pomijamy inne bogate w informacje konteksty. Zarysowuje się więc silna potrzeba znalezienia równowagi pomiędzy znormalizowaną oceną wynikającą z dokumentów oświatowych, takich jak podstawa programowa, a otwartością na nadawanie znaczenia obserwowanemu procesowi uczenia się dzieci.

Na niezwykle ważny aspekt oceny dokonywanej w placówkach Reggio Emilia zwraca uwagę B. Fyfe. Dokumentacja – tworzona w toku codziennych doświadczeń i na bieżąco interpretowana – nabiera charakteru oceny formującej. W przeciwieństwie do oceny, która dokonywana jest po zakończeniu określonych działań, a której głównym celem jest ich podsumowanie, dokumentacja Reggio Emilia staje się inspiracją do kreowania nowych kontekstów, podejmowania nowych działań³⁴.

Ślady dziecięcego uczenia się: notatki, transkrypcje, zdjęcia, slajdy, filmy są interpretowane przez nauczycielskie zespoły nie tylko wspólnie z rodzicami, lecz także wraz z dziećmi. C. Rinaldi zauważa, że:

Dzięki dokumentacji dzieci mogą zrozumieć nie tylko swój proces uczenia się, ale również to, co nauczyciel uważa za znaczące w tym procesie. W ten sposób ocena staje się bardziej demokratyczna. Dzieci mogą zobaczyć, jakie znaczenia nauczyciel nadał ich pracy. Kiedy dzielisz się swoją dokumentacją z dziećmi, demonstrujesz, że to, co robią, jest wartościowe i ma znaczenie. Dzieci odkrywają, że istnieją, a widząc, że to, co mówią i robią, jest ważne, że może być usłyszane, docenione czy rozumiane, wydobywają się z anonimowości i niewidzialności³⁵.

Z perspektywy konstruktywistycznej teorii uczenia się dziecko postrzegane jest jako aktywny uczestnik procesu oceniania. Dokumentacja staje się dla niego bardzo ważnym narzędziem w dokonywaniu samooceny. Ma ona pomóc dziecku na nowo przyrzeć się własnym działaniom – nie po to jednak, aby je powtarzać, ale po to, by zrozumieć ich sens. Jak wskazywał L. Malaguzzi, dzięki dokumentacji dzieci, zastanawiając się nad znaczeniem tego, co osiągnęły, stają się coraz

³³ B. Fyfe, *The Relationship...*, dz. cyt., s. 274.

³⁴ Tamże, s. 278–279.

³⁵ C. Rinaldi, *The Pedagogy of Listening...*, dz. cyt., s. 242.

bardziej zaintrygowane, zainteresowane i pewne siebie³⁶. Zadaniem nauczyciela jest wspierać ucznia w tym procesie. Nauczyciel buduje rusztowanie dla dziecięcych refleksji przez zadawanie pytań, zachęcanie do rozwijania własnych idei czy wyjaśniania i przedstawiania własnych pomysłów innym³⁷. Dziecko uwalnia się od zewnętrznej oceny, przestaje być biernym uczestnikiem procesu uczenia się, a w zamian za to bierze odpowiedzialność za własny proces uczenia się.

Dokumentacja jako narzędzie planowania działań edukacyjnych

W celu określenia charakterystycznego dla edukatorów Reggio Emilia podejścia do tworzenia programu i planowania dziecięcej aktywności używa się włoskiego terminu *progettazione*³⁸. Pomimo że czasownik *progettare* znaczy „planować”, „projektować”, słowo *progettazione* oznacza strategię zgoła odmienną od tej, która zakłada zaplanowanie z góry – w sposób precyzyjny i szczegółowy – czynności uczniów. Aktywność dzieci przyjmuje swój kształt w wyniku projektowania okazji edukacyjnych. Strategia *progettazione* jest realizowana w postaci długo- lub krótkoterminowych projektów, bez wyraźnej struktury i sztywno ustalonych procedur i planów. Brak z góry zaplanowanego programu oraz precyzyjnych scenariuszy dziecięcej aktywności może się wiązać z chaosem, niemożnością kontroli, jednak w placówkach Reggio Emilia, jak zaznacza L. Malaguzzi, nauczyciele nie polegają na improwizacji i przypadku. To, co pedagogzy wiedzą, jest podstawą do próby zrozumienia nowego, nieznanego, a to, co ich określa, to silna potrzeba poszukiwania odpowiedzi na pytania o istotę dziecięcego procesu uczenia się – jego rytmu, czasu i miejsca, sposobów organizacji³⁹. Realizowane projekty są więc rezultatem przemyślanej i wciąż poddawanej refleksji strategii polegającej na codziennej obserwacji, interpretacji oraz dokumentowaniu. Na znaczenie dokumentacji w procesie planowania zwraca uwagę C. Rinaldi⁴⁰. To na podstawie wspólnej interpretacji tworzonej na bieżąco dokumentacji podejmuje się decyzje odnośnie do kierunków projektu, kolejnych kroków i działań.

³⁶ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children...*, dz. cyt., s. 46.

³⁷ B. Fyfe, *The Relationship...*, dz. cyt., s. 275.

³⁸ Zob. A. Maj, „Emergent curriculum” i „progettazione” – elastyczne planowanie w edukacji elementarnej [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 115–128.

³⁹ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles...*, dz. cyt., s. 63–64.

⁴⁰ C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 206.

Mamy hipotezę, że u nauczycieli, których cechuje refleksja i którzy dyskutują na temat swoich wyborów i podejmowanych działań, znacznie zwiększa się świadomość dotycząca aktywności proponowanych dzieciom. Takie podejście sprawia, że nauczyciele są bardziej zdolni do ich słuchania, a tym samym bardziej skłonni i chętni do wprowadzania zmian, które są spójne z dziecięcymi strategiami⁴¹.

Definiując założenia uczenia się opartego na negocjacjach (*negotiated learning*), G. Forman i B. Fyfe zwracają uwagę, że nie tworzy się programu skoncentrowanego na dziecku, lecz program, którego źródłem jest dziecko i któremu nauczyciel nadaje jedynie ramy (*child-originated and teacher framed curriculum*)⁴². Narzędziem niezbędnym do konstruowania tak rozumianego programu staje się więc dokumentacja ilustrująca dziecięcą aktywność, dziecięce pomysły i koncepcje. Nie ma ona wyłącznie charakteru retrospektywnego, zawiera w sobie potencjał, który pozwala na kreowanie w przyszłości nowych kontekstów uczenia się. Analizowanie i interpretowanie dokumentacji pozwala nauczycielowi na weryfikację hipotez – i tym samym umożliwia mu pozostawanie blisko potrzeb dziecka oraz jego zainteresowań, na zaplanowanie kolejnych kroków w procesie uczenia się. Nauczyciele na co dzień reinterpretują i na nowo konstruują swoje teorie. Ich założenia są na bieżąco konfrontowane z tym, czego doświadczają w praktyce, a podczas wspólnej dyskusji i refleksji z wykorzystaniem dokumentacji następuje redefinicja tworzonych przez nich znaczeń.

Dokumentacja jako narzędzie rozwoju zawodowego nauczyciela oraz jako podstawa nauczycielskich badań

Rozwój zawodowy nauczycieli w placówkach Reggio Emilia⁴³ – podobnie jak strategia *progettazione* – jest bardzo mocno zakorzeniony w codziennej praktyce. Zgodnie z myślą C. Rinaldi rozwój ten to podstawowy aspekt codziennej pracy, osobistej i zawodowej tożsamości pedagogów⁴⁴. Nastawiony jest na zmianę, która dzięki relacjom z rówieśnikami, współpracownikami czy rodzicami urzeczywistnia się każdego dnia. Nauczyciel w procesie grupowego uczenia się dokonuje refleksji, reinterpretacji i rekonstrukcji swojego doświadczenia. Jak mówił L. Malaguzzi,

⁴¹ L. Rubizzi, *Documenting the Documenter* [w:] C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible...*, dz. cyt., s. 94.

⁴² G. Forman, B. Fyfe, *Negotiated Learning through Design, Documentation and Discourse* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children...*, dz. cyt., s. 248.

⁴³ Zob. więcej: A. Maj, *Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, Wyd. UŁ, Łódź 2011.

⁴⁴ C. Rinaldi, *Staff Development in Reggio Emilia* [w:] B. Cesarone, L. Katz (red.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, Edizioni Junior srl., Urbana, IL 1995, s. 47.

[...] rozwój zawodowy nauczyciela jest po części jego indywidualnym wysiłkiem, ale rozwój ten jest bogatszy dzięki dyskusjom z kolegami, rodzicami, ekspertami⁴⁵.

Poznanie różnych punktów widzenia i konfrontowanie swoich poglądów z innymi to kluczowe elementy procesu budowania wiedzy z perspektywy społecznego konstruktywizmu, który tak mocno zakorzenił się w wartościach i przekonaniach włoskich edukatorów. Perspektywa ta stwarza zatem konteksty dla uczenia się nie tylko dzieci, ale także samych nauczycieli.

Rozwój zawodowy nauczycieli w przedszkolach w Reggio Emilia jest mocno osadzony w rzeczywistych problemach, które pojawiają się w określonym kontekście edukacyjnym. Jest postrzegany nie jako wdrażanie gotowych rozwiązań, ale jako wspólne ich poszukiwanie. Jest rezultatem zespołowego namysłu nad doświadczaną codziennością. W takim ujęciu rozwój zawodowy nauczycieli utożsamia się z codziennie podejmowanym trudem badawczym. C. Rinaldi uważa, że kiedy nauczyciel czyni proces słuchania i dokumentowania fundamentem swojej praktyki, przemienia się w badacza⁴⁶. Jest wówczas uprawomocniony do tworzenia teorii wspólnie z innymi. Dokumentacja, która ułatwia komunikację, pozwala na ponowne odczytywanie, rekonstrukcję znaczeń, co jest integralną częścią procesu budowania wiedzy⁴⁷. Jak zauważa V. Vecchi:

Jesteśmy przekonani, że rozwój nauczyciela możliwy jest tylko dzięki dzieleniu się oraz dyskusji; wspólnym refleksjom najbardziej żywnego terenu dostarcza dokumentacja⁴⁸.

Dokumentacja pozwala jednak lepiej zrozumieć proces uczenia się nie tylko dziecka, lecz także samego nauczyciela. Służy do refleksji nad własnym działaniem, jest narzędziem w samoocenie, za pomocą którego pedagog ma szansę przyjrzeć się sobie z dystansu. Dokumentacja działań edukacyjnych demaskuje prawdziwy nauczycielski dyskurs. Będąc ilustracją codzienności, wskazuje, na ile nauczycielskie deklaracje przenikają praktykę edukacyjną. Dzięki dialogowi, dyskusji, wspólnej interpretacji dokumentacji nauczyciele stają się coraz bardziej świadomi konsekwencji podejmowanych i proponowanych przez siebie działań. Im większa nauczycielska świadomość, tym większa szansa na podjęcie alternatywnego dyskursu i tym większa możliwość promowania zmian przez tworzenie nowej przestrzeni⁴⁹.

⁴⁵ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles...*, dz. cyt., s. 49.

⁴⁶ C. Rinaldi, *The Pedagogy of Listening...*, dz. cyt., s. 244.

⁴⁷ C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 68.

⁴⁸ L. Gandini, *The Atelier...*, dz. cyt., s. 312.

⁴⁹ G. Dahlberg, *Pedagogical Documentation...*, dz. cyt., s. 228.

Dokumentacja narzędziem w kreowaniu przedszkola jako miejsca demokracji

Niezwykle ważnym aspektem filozofii edukacyjnej Reggio Emilia, który ma znaczący wpływ na proces budowania kultury demokracji w przedszkolach, jest koncepcja *partecipazione*. Określa ona charakter relacji i przestrzeń współpracy przedszkola z rodzicami oraz innymi członkami wspólnoty edukacyjnej, która tworzona jest wokół placówek wczesnej edukacji. W języku polskim włoskiemu *partecipazione* odpowiada słowo „udział”⁵⁰, jednak w kontekście doświadczeń Reggio Emilia znaczeń tego wyrazu nie można ograniczyć jedynie do biernego udziału rodziców czy innych członków wspólnoty w przedsięwzięciach oferowanych przez placówkę. C. Rinaldi definiuje *partecipazione* jako dzielenie się z rodzinami współodpowiedzialnością za „budowanie” i „zarządzanie” *nido*⁵¹. Dzięki dialogowi pomiędzy edukatorami a rodzicami idea przedszkola jest rozwijana nie tylko w aspekcie organizacyjnym, lecz także w zakresie sposobów pracy z dzieckiem – rodzice włączani są w debatę na temat pedagogiki. Na potrzebę znalezienia efektywnego języka komunikacji z rodzicami wskazywał L. Malaguzzi:

Chcieliśmy pokazać rodzicom, jak dzieci myślą i wyrażają siebie; co wymyślają i tworzą swoimi rękami, dzięki swojej inteligencji; jak bawią się i żartują z innymi; jak dyskutują nad hipotezami; jak logicznie działają. Chcieliśmy, aby rodzice zobaczyli, że dzieci są bogatsze w zasoby i mają więcej umiejętności, niż się powszechnie uważa. Chcieliśmy, aby rodzice zrozumieli, jak dużą wartość przypisujemy ich dzieciom⁵².

Narzędziem wypracowanym w placówkach Reggio Emilia i ułatwiającym komunikację jest zatem dokumentacja. Na zebraniach rodzice wspólnie z nauczycielami dokonują jej interpretacji. Podczas spotkań zachęceni są do dzielenia się swoimi refleksjami i sugestiami, stają się dla nauczycieli partnerami w tworzeniu programu placówki i realizowaniu projektów edukacyjnych. Dzięki różnym punktom widzenia, zdeterminowanym innymi przeżyciami oraz różnymi perspektywami kulturowymi, rodzice uzupełniają nauczycielski obraz dziecka i procesu jego uczenia się. Ma to ogromne znaczenie dla kreowania zmiany w myśleniu o dziecku i dzieciństwie. Zamiast dostosowywania dziecka do społeczeństwa,

⁵⁰ D. Bresson, P. Glennan, R. Chlebio-Talevi, *Oxford – Słownik włosko-polski, polsko-włoski*, Delta, Warszawa [b.r.], s. 242.

⁵¹ C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 40. *Nido* w języku polskim w dosłownym tłumaczeniu oznacza gniazdo, legowisko, zapis wyrazu kursywą może wskazywać na użycie go w przenośni – w znaczeniu ogniska domowego, domu. Takie tłumaczenie pełniej oddaje ideę *partecipazione*. *Asilo-nido* w języku polskim oznacza żłobek.

⁵² L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles...*, dz. cyt., s. 50.

w którym funkcjonuje, zachodzi zmiana społeczeństwa, której celem jest zaspokojenie potrzeb dzieci i ich rodzin⁵³.

Z wartością *partecipazione* bardzo mocno wiąże się więc wartość demokracji. Przedszkola – ściśle związane ze społeczeństwem, w którym funkcjonują – nie są miejscem transmisji kultury, ale jej tworzenia. Odbywa się to przy udziale wszystkich zainteresowanych: dzieci, rodziców, pracowników czy mieszkańców regionu, którzy mają realny wpływ na kształtowanie tożsamości placówki, a tym samym wpływają na tworzenie kultury⁵⁴. Gromadzona dokumentacja jest spuścizną doświadczeń edukacyjnych, tworzy historię nie tylko instytucji, lecz także procesu edukacji.

Również organizacja przestrzeni w klasie służy połączeniu dzieci i rodzin z przeszłości i z teraźniejszości. Panele z dokumentacją [wystawy ścienne – przyp. A.M.] celowo zamiast uwydatniać indywidualną pracę dziecka, promują uczenie się dzieci w grupie. Stałym elementem wystaw fotograficznych są wizerunki byłych, jak również aktualnych wychowanków przedszkola wraz z ich rodzinami. W ten sposób tworzy się poczucie ciągłości i związku pomiędzy następującymi po sobie grupami dzieci uczęszczających do przedszkola⁵⁵.

Równie ważne jest to, że dzięki dokumentacji działania podejmowane w placówkach wczesnej edukacji w Reggio Emilia są widoczne poza przestrzenią przedszkola i stają się częścią społecznej świadomości. Dokumentowanie interpretowane jako akt komunikacji sprawia, że rozmowa na temat tego, co w procesie uczenia się jest najważniejsze, staje się publiczną debatą. Za sprawą dokumentacji temat jakości edukacji przedszkolnej zyskuje miejsce w publicznym dyskursie, dzięki czemu rośnie prestiż edukacji przedszkolnej, a wydatki poniesione na nią zostają uzasadnione.

C. Rinaldi, charakteryzując pedagogikę słuchania, będącą fundamentem procesu dokumentowania, napisała:

[...] największym darem, który możemy dać dzieciom w szkole i w domu, jest czas, ponieważ czas sprawia, że słuchanie i bycie słuchanym przez innych staje się możliwe⁵⁶.

Pojawia się więc pytanie, czy koncepcja dokumentowania praktykowana w przedszkolach Reggio Emilia, która bez wątpienia wymaga czasu i ogromnego

⁵³ K. Hall, M. Horgan, A. Ridgway, R. Murphy, M. Cunneen, D. Cunningham (red.), *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*, Continuum Library of Educational Thought, Vol. 23, Continuum International Publishing Group, London 2010, s. 72.

⁵⁴ C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 140.

⁵⁵ L. Malaguzzi, za: K. Hall, M. Horgan, A. Ridgway, R. Murphy, M. Cunneen, D. Cunningham (red.), *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*, dz. cyt., s. 80.

⁵⁶ C. Rinaldi, *The Pedagogy of Listening...*, dz. cyt., s. 235.

zaangażowania, nie jest jego stratą. Być może – podobnie jak dokumentacja znana polskim nauczycielom z ich praktyki edukacyjnej – jest zbędną biurokracją i niepotrzebnie odciąga nauczyciela od bycia z dziećmi, od uczenia ich. A. Gambetti, jedna z edukatorek Reggio Emilia, uważa, że czas poświęcony na dokumentowanie należy traktować jako „czas dla dzieci”. Dodaje ona, że czas spędzony na obserwowaniu, gromadzeniu materiałów, a później na ich interpretowaniu i reinterpretowaniu sprawi, że czas spędzony z dziećmi będzie efektywny i w pełni wykorzystany⁵⁷. Obserwując dziecięcą aktywność w przedszkolach Reggio Emilia, nie mam żadnych wątpliwości co do słuszności powyższych słów. Jestem przekonana, że jeśli tylko nauczyciele zechcą prawdziwie słuchać dzieci, otworzą się na ich ogromny potencjał oraz nieograniczone możliwości, będą lepiej rozumieć dziecięce myślenie i strategie, jakich używają one w procesie uczenia się. Skoro w oświatowych dokumentach tak mocno akcentuje się potrzebę podmiotowego traktowania dziecka, to może warto się zastanowić nad zweryfikowaniem sposobu dokumentowania pracy placówek wczesnej edukacji, zwłaszcza że – jak zauważa V. Vecchi –

Obserwowanie i dokumentowanie sprawia, że czujemy się tak, jakbyśmy otwierali małą szczelinę, dzięki której możemy zerknąć na dziecięcy świat; świat, do którego kiedyś mieliśmy dostęp, a którego wspomnienie jest teraz trudno przywołać. Czas dziecięcego świata, jego rytm, sposób organizacji czy różne formy demokracji są nieprzewidywalne i często trudne do zrozumienia czy przyjęcia, a różnorodne strategie rozwiązywania problemów i pokonywania trudności prawie zawsze zaskakują. Czy to właśnie to nieustające poczucie niespodzianki sprawia, że trwamy w tej niełatwej podróży obserwowania i dokumentowania? Być może to potrzeba nadawania znaczenia temu, co robimy?⁵⁸

Bibliografia

- Bresson D., Glennan P., Chlebio-Talevi R., *Oxford – Słownik włosko-polski, polsko-włoski*, Delta, Warszawa [b.r.].
- Cadwell L., *Bringing Learning to Life*, Teachers College Press, New York 2003.
- Dahlberg G., *Pedagogical Documentation: A Practice for Negotiation and Democracy* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, Praeger, Santa Barbara – Denver – Oxford 2012.

⁵⁷ A. Gambetti, za: B. Fyfe, *The Relationship...*, dz. cyt., s. 283.

⁵⁸ V. Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 148.

- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, Wyd. DSW, Wrocław 2013.
- Forman G., Fyfe B., *Negotiated Learning through Design, Documentation and Discourse* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, Praeger, Santa Barbara – Denver – Oxford 2012.
- Fyfe B., *The Relationship between Documentation and Assessment* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, Praeger, Santa Barbara – Denver – Oxford 2012.
- Gandini L., *History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, Praeger, Santa Barbara – Denver – Oxford 2012.
- Gandini L., *The Atelier: A Conversation with Veà Vecchi* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, Praeger, Santa Barbara – Denver – Oxford 2012.
- Hall K., Horgan M., Ridgway A., Murphy R., Cunneen M., Cunningham D. (red.), *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*, Continuum Library of Educational Thought, Vol. 23, Continuum International Publishing Group, London 2010.
- <http://www.pz.harvard.edu>, dostęp: 1.03.2011.
- http://www.pz.harvard.edu/mlv/index.cfm?content_section=4&content_page_id=8§ion_page_level=3, dostęp: 1.03.2011.
- <http://www.reggiochildren.it>, dostęp: 23.03.2013.
- <http://www.reggiochildren.it/activities/mostre/?lang=en>, dostęp: 23.03.2013.
- <http://www.reggiochildren.it/mostra/i-cento-linguaggi-dei-bambini-2/?lang=en>, dostęp: 23.03.2013.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wyd. UW, Warszawa 2011.
- Maj A., „*Emergent curriculum*” i „*progettazione*” – elastyczne planowanie w edukacji elementarnej [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Maj A., *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna XXI wieku*, Impuls, Poznań – Kraków 2010.
- Maj A., *Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, Wyd. UŁ, Łódź 2011.
- Malaguzzi L., *For an Education Based on Relationship*, „*Young Children*” 1994, 5.
- Malaguzzi L., *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*, „*Child Care Information Exchange*” 1994, 96, <http://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>, dostęp: 23.03.2013.
- Malaguzzi L. (red.), *The Hundred Languages of Children*, Catalogue of the Exhibit, Reggio Children srl., Reggio Emilia 2006.
- Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*, <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>, dostęp: 15.04.2010.

- Rinaldi C., *Documentation and Assessment: What Is the Relationship?* [w:] C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*, Reggio Children srl., Reggio Emilia 2008.
- Rinaldi C., *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*, Routledge, London 2006.
- Rinaldi C., *Staff Development in Reggio Emilia* [w:] B. Cesarone, L. Katz (red.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, Edizioni Junior srl., Urbana, IL 1995.
- Rinaldi C., *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, Praeger, Santa Barbara – Denver – Oxford 2012.
- Rubizzi L., *Documenting the Documenter* [w:] C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*, Reggio Children srl., Reggio Emilia 2008.
- Vecchi V., *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Routledge, London 2010.

Krzysztof J. Szmidt

Nauczyciele przeciwko kreatywności uczniów

Prolog

Nie ma drugiej takiej profesji społecznej, która byłby tak często jak nauczycielska krytykowana ze wszystkich niemal stron, począwszy od dziennikarzy i publicystów, poprzez rodziców i uczniów, a skończywszy na badaczach szkoły. Można zadać trafne pytanie o to, jak to możliwe – w świetle tej zmasowanej krytyki – że nauczyciele nadal wykonują swoją pracę i że zawód nauczyciela jeszcze istnieje? W swojej dotychczasowej działalności kształceniowej w zakresie różnorodnych form doskonalenia nauczycieli oraz w publikacjach dotyczących szkoły i pedagogów starałem się, jeśli to było możliwe, unikać ostrej krytyki uczących i ich pracy. A dlaczego? – może ktoś zapytać. Ponieważ – w odróżnieniu od wielu krytyków, nawet z tytułami profesorskimi – ja szkołę i nauczycieli znam! Znam od strony nauczania, bo przez wiele lat byłem czynnym nauczycielem w szkole podstawowej i średniej oraz nadal podejmuję się wysiłku nauczania młodzieży na zajęciach twórczych. Znam od strony kształcenia czynnych nauczycieli, bo robię to nieustannie od kilkudziesięciu lat w toku okazjonalnych (jedno-, dwudniowych warsztatów) oraz systematycznych i długotrwałych studiów podyplomowych i zawodowych. Znam od strony badawczej, bo spędziłem w ławkach szkolnych setki godzin, obserwując uczniów i ich nauczycieli, prowadząc wywiady indywidualne i grupowe (fokusy), rozdając ankiety i skale, promując prace magisterskie i doktorskie z zakresu dydaktyki twórczości¹. Znam, bo wśród moich osobistych przyjaciół jest wielu nauczycieli. I dlatego wiele krytykowanych zachowań nauczycieli rozumiem, toleruję, choć nie oznacza to, że wszystkie pochwalam. W wielu konkretnych przypadkach nie zgadzam się z treścią krytyk.

¹ Zob. K.J. Szmidt, *Jak badać szkołę? Poszukiwania własne poza stereotypem* [w:] M. Dziemianowicz, D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, WN DSWE TWP, Wrocław 2006.

W tym jednak przypadku podejmuję krytykę postaw i zachowań nauczycieli, włączając się niejako w nurt krytyczny polskiej pedagogiki akademickiej, który tak często mi się nie podoba. Czynię tak jednak nie dlatego, żeby zaszkodzić polskiemu nauczycielowi czy wykpić go, ale żeby wskazać mu te zachowania, które można zmienić, poprawić lub zmodyfikować po to, by mógł pomóc swoim uczniom w rozwoju. Przedmiotem moich rozważań są te zachowania uczącego, które blokują lub wręcz uniemożliwiają podjęcie przez uczniów aktywności twórczej oraz rozwój kompetencji poznawczych, motywacyjnych i działaniowych związanych z postawą twórczą, które – jak wskazuje tytuł – są skierowane przeciwko kreatywności wychowanków. Podstawą tej krytyki są zarówno wyniki moich własnych badań oraz doświadczeń związanych z kształceniem nauczycieli, jak i dane zaczerpnięte z coraz liczniejszych publikacji naukowych z zakresu pedagogiki i dydaktyki twórczości. Uwagę Czytelników chciałbym skierować w stronę dwóch wybranych, najważniejszych – moim zdaniem – antytwórczych zachowań nauczycieli, przejawianych przez nich na co dzień w procesie dydaktycznym, które skutecznie blokują twórczość uczniów w klasie szkolnej i środowisku pozaszkolnym. Zachowania antytwórcze pedagogów można zaobserwować w różnorodnych sferach ich działań szkolnych – w obszarze zarówno planowania treści i metod nauczania, jak i toku dydaktycznego oraz sposobów oceniania dokonań uczniów. Wiążą się one także ze stylem pracy nauczyciela i jego osobowością – jako człowieka, który codziennie staje przed innymi, by nauczać ich wiedzy, umiejętności i życia.

Nauczyciel a uczeń twórczy

Wiele doniesień naukowych opisuje zaskakujący fakt: nauczyciele szkół różnego szczebla, w tym szkoły wyższej, nie lubią lub co najmniej słabo tolerują uczniów o zdolnościach twórczych². Twórczy wychowankowie – ze swoją spontanicznością, impulsywnością, nonkonformizmem, zadawaniem zaskakujących pytań, dziwnym poczuciem humoru i niekonwencjonalnymi pomysłami rozwiązania omawianego na lekcjach problemu – utożsamiani bywają z uczniami kłopotliwymi („trudny uczeń”), niszczącymi konstruowany z trudem ład klasowy oraz wykraczającymi poza normy przewidziane w arkuszach ocen (słynny „klucz maturalny”)³.

² R.A. Beghetto, J.C. Kaufman, *Broadening Conceptions of Creativity in the Classroom* [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (red.), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York 2010; A.J. Cropley, *More Ways than One: Fostering Creativity in the Classroom*, Ablex Publishing, Norwood 1992; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010.

³ K.J. Szmidt, *Umysł pod kluczem (maturalnym)*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 3(19).

Badania naukowe przeprowadzone w różnych krajach wyraźnie wskazują, że większość nauczycieli ceni u swoich uczniów takie cechy zachowania i osobowości, jak⁴:

- grzeczność, uprzejmość;
- punktualność;
- pilność;
- znajomość faktów z różnych dziedzin wiedzy;
- zdolność do przyjmowania pomysłów innych osób;
- posłuszeństwo.

Tym samym takie cechy zachowania i osobowości uczniów – powszechnie uznane za sprzyjające twórczości – jak⁵:

- dostrzeganie problemów tam, gdzie inni ich nie widzą;
- niezależność myślenia;
- zamiłowanie do nowości (neofilia);
- zdolności generowania wielu różnorodnych rozwiązań tego samego problemu (płynność i giętkość myślenia);
- skłonności do zgadywania i spekulowania;
- oryginalność myślenia;
- podawanie w wątpliwość i krytycyzm w stosunku do ustalonych norm – są przez nauczycieli karane, uważane za kłopotliwe i nie lubiane.

D. Klus-Stańska twierdzi, że szkoła jest środowiskiem nietwórczym i twórczości niesprzyjającym⁶.

Zajęcia szkolne do tego stopnia polegają na zmuszaniu uczniów do odtwórczości, że mówienie o stymulacji zachowań twórczych na lekcjach wydaje się skrajną naiwnością, pedagogicznym zakłamaniem czy wręcz ponurym żartem⁷.

Nauczyciele, zdaniem tej badaczki, traktują twórczość jako aktywność niewygodną, absorbującą nadmiernie uczącego, słabo podpadającą pod kontrolę, a jeśli już tolerują zachowania twórcze, to wyłącznie u wychowanków zdolnych, wybitnych, przejawiających kompetencje przekraczające wymagania programu szkolnego, czyli u olimpijczyków.

Do tego dochodzi jeszcze powszechna, zdaniem wielu badaczy, niewiedza nauczycieli z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości oraz ciągle aktualna dominacja wśród pedagogów wielu zdekonspirowanych przez ostatnie badania mitów

⁴ A.J. Cropley, *More Ways than One...*, dz. cyt., s. 19.

⁵ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, wyd. drugie poszerzone, GWP, Sopot 2013.

⁶ D. Klus-Stańska, *Obszary zgody na twórczość dziecięcą we wczesnej edukacji* [w:] E. Szatan, D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wyd. UG, Gdańsk 2008, s. 59.

⁷ Tamże.

o twórczości i kreatywności⁸. Mówiąc w największym skrócie: nauczyciele – zwłaszcza szkół średnich – są przyzwyczajeni do XIX-wiecznej romantycznej wizji twórczości jako dziedziny zarezerwowanej dla sztuki, a za osoby twórcze uznają jedynie wybitnych artystów, naukowców i wynalazców, których Bóg lub duch obdarował zdolnościami twórczymi, których raczej nie da się nauczyć. Tej mitologicznej wiedzy towarzyszy na ogół niski poziom własnej twórczości pedagogicznej. D. Klus-Stańska mocno podkreśla:

Nietwórczy nauczyciel nie tylko nie potrafi wyzwalać twórczości uczniów – on tej twórczości nie rozumie, nie wie, jak na nią reagować, odczuwa w jej obliczu niepokój i bezradność, a w skrajnych przypadkach wrogość⁹.

Wobec tego: jak twórczość uczniów ma budzić, wspierać i rozwijać nietwórczy nauczyciel? Odpowiedź na to pytanie wcale nie jest tak jednoznaczna, gdyż – co starałem się wielokrotnie opisać – czym innym jest nauczanie twórczości, a czym innym twórcze nauczanie¹⁰. Nie wnikając w niuanse tego problemu, chciałbym czym prędzej przejść do opisu dwóch kluczowych zachowań nauczycieli blokujących twórczość wychowanków, które składają się na tak często krytykowaną antytwórczą postawę pedagogiczną.

Karanie za pytania i dociekliwość poznawczą

Jak już powszechnie wiadomo, uczeń twórczy cechuje się podwyższoną zdolnością do odkrywania i generowania pytań i problemów. Odkrywa i formułuje pytania znacznie wcześniej niż pozostali wychowankowie w klasie, często tam, gdzie inni problemów nie widzą. Wykazuje również tendencję do dzielenia się tymi pytaniami z innymi uczniami, także do dzielenia się z nauczycielem i poinformowania go o nich. W pedagogice twórczości mówi się, że uczeń twórczy ma rozwinięte ponad przeciętną myślenie pytajne¹¹. Wychowanek twórczy w tej sferze:

1. Przejawia wiele ciekawości i zainteresowania otaczającymi go sprawami. Potrafi dostrzec i trafnie sformułować problemy, których inni uczniowie nie widzą.

⁸ D.J. Treffinger, P.F. Schoonover, E.C. Selby, *Educating for Creativity & Innovation*, Prufrock Press, Waco 2013; K.J. Szmidt, *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji* [w:] K.J. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*, OTE „Kangur”, PSK, Kraków 2009.

⁹ D. Klus-Stańska, *Obszary zgody...*, dz. cyt., s. 62.

¹⁰ Zob. K.J. Szmidt, *Twórcze nauczanie a nauczanie twórczości w klasach I–III: problem nie tylko terminologiczny* [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian cywilizacyjnych*, Wyd. UŁ, Łódź 2009; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., rozdz. 1.3.

¹¹ K.J. Szmidt, *Szkola przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2.

2. Jest dociekliwy, łatwo wyszukuje ukryte wady i zalety rzeczy i zjawisk. Lubi zadawać pytania, nie zadowolając się pierwszą lepszą odpowiedzią. Interesują go zwłaszcza sprawy złożone i stawiające opór.
3. Lubi spekulacje myślowe i antycypowanie zdarzeń, często zastanawia się: „Co by było, gdyby...?” i dochodzi do interesujących przypuszczeń. Jego pytania często nie dotyczą tylko danych faktów („co?”, „kto?”, „jak?”), ale wybiegają w przyszłość („Co będzie, jeśli...?”), stając się pretekstem do snucia oryginalnych wyobrażeń i spekulacji myślowych.
4. Potrafi zredefiniować znane problemy, odkrywając nowe znaczenia lub luki w dotychczasowej wiedzy i formułując trafne, owocne pytania, pobudzające do nowych poszukiwań poznawczych.

Są to bardzo ważne zdolności i umiejętności cenione w twórczości naukowej, artystycznej czy społecznej. Tymczasem wielu nauczycieli tępi wychowanków za tego rodzaju zachowania, karze je i blokuje w procesie dydaktycznym. Dane z badań nad tym ważnym aspektem życia umysłowego naszych uczniów wywołują niepokój. Oto kilka z nich:

1. Z raportów badawczych wyłania się niepokojący obraz szkoły jako środowiska, które nie tylko nie stymuluje ciekawości poznawczej uczniów i ich zdolności pytajnych, lecz także powoduje zanik istniejących już zdolności w miarę postępów edukacyjnych. Po prostu nasi uczniowie z wiekiem przestają pytać.
2. Szkoła nie rozwija myślenia pytajnego wychowanków. Osobą pytającą jest bowiem nauczyciel, to do niego należy swoisty przywilej posługiwania się tą kategorią poznawczą, uczeń zaś zdaje się pełnić funkcję osoby odpowiadającej. Nie żąda się wobec tego od ucznia, by formułował dobre, dociekliwe, a może nawet odkrywcze pytania, a wymaga się jedynie, by formułował wyczerpujące, dobrze skonstruowane odpowiedzi.
3. Przeciętnie nauczyciel w ciągu jednego dnia zadaje uczniom około 300 pytań. Z prowadzonych przeze mnie badań w klasach I–III wynika, że nauczycielki zadawały średnio około 25 pytań w ciągu 45 minut, przy czym większość pytań można zaliczyć do pytań o zrozumienie treści lub zasady gramatycznej czy matematycznej.
4. Okazuje się, że im jakiś dorosły zadaje dzieciom więcej pytań, tym rzadziej dopuszcza pytania dziecięce, rzadziej zachęca do szczegółowych, rozbudowanych wypowiedzi i do spontanicznego udziału dzieci w rozmowach. Chciałoby się powiedzieć, że takich nauczycieli bardziej interesują ich własne pytania niż to, co rzeczywiście myślą i czują uczniowie¹²

– pisze D. Klus-Stańska. Konsekwencją takiej praktyki nauczania jest powstanie – zdaniem autorki – swoistego paradoksu: nauczyciele wierzą, że uczeń uczy się zadawać pytania, słuchając pytań nauczyciela.

¹² D. Klus-Stańska, *Po co nam wiedza potoczna w szkole* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000, s. 150.

A co konkretnie robią nauczyciele, tłamsząc myślenie pytajne wychowanków? Z moich badań wynika, że najczęściej:

1. Ignorują lub w ogóle nie słyszą, że uczeń chce zgłosić pytanie do tematu czy konkretnego zagadnienia omawianego w klasie – udają, że nie widzą ucznia pytajnego.
2. Nie uczą tego, jak dobre, odkrywcze pytania są formułowane przez wybitnych twórców, co konstruuje takie pytania, jakie są ich źródła, rodzaje i struktura – w sumie nie przekazują uczniom wiedzy o tym ważnym aspekcie pracy umysłowej.
3. Nie zadają zadań, które polegałyby na odkrywaniu, formułowaniu lub zredefiniowaniu przez uczniów pytań (problemów) do poruszanych zagadnień (np.: „Jakie interesujące pytania nasuwa ci ten tekst?”, „Co w omawianym temacie wydaje się dyskusyjne, kontrowersyjne, niedookreślone?”, „Co dziwnego, zastanawiającego, niepokojącego jest w tym fakcie?”). Zadają za to, jak już wiemy, dziesiątki i setki pytań, na które to uczeń ma znaleźć – najlepiej jak najszybciej – dobrą odpowiedź. Nic dziwnego, że nauczyciela w szkole polskiej można by nazwać „Władcą Pytań”.
4. Zbывают dociekliwe pytania uczniów anegdota, pobłażliwym uśmiechem, a w gorszych przypadkach ironizują i ośmieszają wychowanka pytającego, krytykując w bardziej lub mniej otwartej formie nie tyle jego pytania, ile osobę (np.: „No, jak już ty o coś zapytasz, to...”, „Nie masz mądrzejszych pytań?”, „Znalazł się odkrywca!”).
5. Przekładają sesję pytań na koniec lekcji („Na pytania i wątpliwości będzie czas na końcu lekcji”), nie rezerwując przy tym odpowiedniej ilości czasu na tę ważną fazę nauczania. W rezultacie uczniowie pytajni dostrzegają, że ich pytania nie są ważne i że nie warto być dociekliwym.
6. Nie potrafią odpowiedzieć na niektóre pytania uczniów i nie potrafią się do tego przyznać. Wydaje się, że nauczyciele odczuwają kategorię imperatyw, by być zdolnymi do odpowiedzi na wszelkie możliwe pytania wychowanków i na tym opierają swoją samoocenę profesjonalisty. Jeśli nie potrafią odpowiedzieć na pytanie o to, czym palono w starożytnej latarni morskiej w Faros lub czy ojciec F. Chopina mówił po polsku (autentyczne pytania uczniów klasy VI), to popadają w poczucie winy i albo tłamszą podobną aktywność swoich podopiecznych, albo ignorują jej przejawy.

Na poziomie najogólniejszym tego rodzaju zachowania nauczycieli hamują dociekliwość wychowanków, powodują, że aktywność twórcza, która rodzi się w wyniku odkrywczych pytań i wątpliwości, nie ma szansy się wzbudzić w murach szkoły.

Dyktat jedynej odpowiedzi i dominacja problemów zamkniętych

Dyktat jedynej odpowiedzi i dominacja problemów zamkniętych to najczęściej opisywana w literaturze z zakresu pedagogiki twórczości bariera hamująca kreatywność uczniów i nauczanie twórczości. Dyktat, a nawet **terror jedynej odpowiedzi** polega na uporczywym wymaganiu od ucznia, by w sytuacji problemowej podał on jedną poprawną odpowiedź lub jedno najlepsze rozwiązanie, spełniające w ocenie nauczyciela kryterium poprawności, oraz jak najszybciej ograniczył zakres i głębokość poszukiwań innych, alternatywnych odpowiedzi lub rozwiązań. Często przybiera to formę „gry w odgadywanie, co ma na myśli nauczyciel”, gdy np. pyta: „Jakie są Tatry?” lub: „Co cechuje współczesny teatr?” i żąda jednej poprawnej odpowiedzi. W. Kozłowski trafnie zauważa, że nauczyciele na ogół utwierdzają w uczniach nierealistyczną wizję wiedzy, jej powstawania i upowszechniania.

Głównym elementem tej wizji jest założenie, iż na każde pytanie znaleźć można jedną, poprawną odpowiedź. Otwarcie lub w sposób niejawną pogląd taki sugerują podręczniki i nauczyciele. Ci drudzy czynią to poprzez adresowane do uczniów wymagania; dość często zawierają się w nich oczekiwania jednej poprawnej odpowiedzi, jaką należy podać, aby zostać dobrze ocenionym. Uczniowie wkładają sporo wysiłku w to, aby odgadnąć, jaką odpowiedź nauczyciel preferuje i taką właśnie mu podać. Przeważnie im się to udaje i wówczas odnoszą sukcesy¹³.

Cel praktyczny nauczyciela zostaje osiągnięty, ale konsekwencje takiego podejścia dla rozwoju wiedzy i myślenia uczniów są jednak niekorzystne. Powstaje bowiem nierealistyczne wyobrażenie na temat pochodzenia wiedzy i jej funkcji, szkodliwe zwłaszcza dla rozwoju myślenia twórczego.

Pedagodzy twórczości wydają się nader zgodni, gdy twierdzą, że terror jedynej odpowiedzi i dominacja w nauczaniu problemów konwergencyjnych (zamkniętych) hamują rozwój wyższych procesów poznawczych, stymulują jedynie procesy pamięci. Odkrycie J.P. Guilforda, że inaczej myślimy wtedy, gdy rozwiązujemy problemy otwarte (dywergencyjne), a inaczej, gdy rozwiązujemy problemy zamknięte (konwergencyjne), mimo licznych krytyk nadal jest uważane za jedno z najważniejszych odkryć współczesnej psychologii¹⁴. Sądzę, że odkrycie to wciąż jest niezbyt doceniane i wykorzystywane przez twórców programów

¹³ W. Kozłowski, *Twórcze dziecko w szkole – możliwości rozwoju*, IBE, Warszawa 2004, s. 56.

¹⁴ Zob. W.B. Michael, *Guilford's Structure of Intellect and Structure-of-Intellect Problem-Solving Models* [w:] J.C. Houtz (red.), *The Educational Psychology of Creativity*, Hampton Press, Cresskill 2003; J. Koziński, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Zak, Warszawa 2001.

i podręczników szkolnych, w których dominują pytania o zapamiętane wiadomości i polecenia dotyczące wykonania prostych czynności poznawczych. Problemy dywergencyjne (otwarte) prowokują aktywność intelektualną, która cechuje się dużym stopniem swobody, a generowane przez uczniów rozwiązania nie noszą piętna konieczności, które jest immanentną cechą problemów zamkniętych. Niezależność i swoboda procesów przetwarzania informacji to istotne czynniki wpływające na efektywne generowanie nowych i cennych idei, pozwalają bowiem jednostce zachować niezależność i stawiać opór konformistycznym naciskom grupy i środowiska. Przyjmuje się, że otwartość umysłu, jak również zdolności wyobrazeniowe dzieci i młodzieży, tak ważne w aktywności twórczej, lepiej pobudzać pytaniami otwartymi, prowokującymi zdziwienie, zaciekawienie, niepokój twórczy i w miarę trwale zainteresowania. Pytanie nauczyciela mające charakter otwarty pozwala również otworzyć twórczą dyskusję, podczas której dochodzi do formułowania samodzielnych sądów, przekonań i hipotez, rozwija się postawa refleksyjna i krytyczna w stosunku do utartych schematów. Prowokowane są więc wyższe procesy kognitywne typu analitycznego, syntetycznego i ewaluatywnego¹⁵. Zasada dywergencyjności zadań dydaktycznych wydaje się powszechnie stosowana w nauczaniu twórczości, nie jako jedyna, lecz kluczowa¹⁶. Umożliwia bowiem rozwój trzech podstawowych dla twórczego myślenia kompetencji: płynności, giętkości i oryginalności myślenia. Jak wykazują badania, uczeń twórczy w tych trzech zakresach cechuje się następującymi właściwościami:

Płynność myślenia

1. Myśli w sposób płynny, potrafi wymyślać wiele rozwiązań tego samego problemu. Cechuje go wysoka płynność ideacyjna, co oznacza, że nie zadowala się pierwszym lepszym rozwiązaniem i potrafi prowadzić twórcze poszukiwania po to, aby znaleźć jak najwięcej jak najlepszych pomysłów.
2. Z łatwością przychodzi mu przywoływanie określonych słów i wyrażeń z pamięci oraz tworzenie ich nowych połączeń.
3. Konstruuje właściwe i interesujące wypowiedzi złożone z twórczo dobranych elementów, potrafi je wyrazić w oryginalnej, bogatej pod względem treści formie.
4. Potrafi tworzyć skojarzenia rzadkie, zaskakujące, a przy tym sensowne i odkrywcze. Ma zdolność tworzenia zaskakujących i oryginalnych porównań i metafor. Nie ma problemów z dobieraniem synonimów i wyrazów przeciwstawnych – wykazuje się rozwiniętą płynnością skojarzeniową.

¹⁵ Zob. E. Perrott, *Efektywne nauczanie*, tłum. A. Janowski, WSiP, Warszawa 1995.

¹⁶ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt.

Giętkość myślenia

1. Przekształca i modyfikuje własne i cudze pomysły, poszukując lepszych rozwiązań. Potrafi elastycznie zmieniać kierunki poszukiwań i wychodzić poza to, co jest mu znane i co stanowi przyjęty schemat rozwiązania.
2. Nie ma kłopotów z wymyśleniem różnorodnych zastosowań przedmiotów codziennego użytku i wielu funkcji urządzeń i narzędzi.
3. Dokonuje swobodnie zmian i uzupełnień różnorodnych figur geometrycznych i rysunków, uzyskując nowe rozwiązania plastyczne (figuralne).

Oryginalność myślenia

1. Tworzy rozwiązania rzadkie, unikatowe, niekonwencjonalne, a przy tym sensowne.
2. Myśli w sposób oryginalny, nie obawia się wariantów zaskakujących i źle widzianych przez ogół. Często daje niezwykle rzadkie lub bystre odpowiedzi. Jego prace pisemne, plastyczne i inne są zaskakujące, pomysłowe, odbiegające od schematu i sztampy – jest to jednak sensowna oryginalność.
3. Uczeń szybko się nudzi, rozwiązując problemy zamknięte (konwergencyjne) i wypełniając schematy (algorytmy) – stara się we wszelkich rozwiązaniach zamieścić nietypowe, różniące się od innych pomysły, skojarzenia, idee.

Tymczasem uczniom w szkole z reguły daje się do rozwiązania problemy zamknięte, na które jest tylko jedna dobra odpowiedź.

Problemy te są na swój sposób sztuczne, dobrze określone, oderwane od pozaszkolnych doświadczeń dziecka i od tego, co dziecko ceni najbardziej. Chodzi w nich o jedno rozwiązanie, o „dobrą odpowiedź”, co w warunkach szkolnych oznacza potwierdzenie ze strony nauczyciela. Odzwierciedlają one wyizolowany charakter uczenia się. Przydają się, by sprawdzić, co uczniowie umieją, co pamiętają, jak władają daną umiejętnością, nie skłaniają jednak, by głębiej wejść w przedmiot¹⁷

– twierdzi wybitny badacz szkoły, angielski pedagog R. Fisher. Problemy, które uczeń napotyka w życiu, są zupełnie inne: źle określone, wieloaspektowe, otwarte i niemające charakteru prostej alternatywy dopełnieniowej. Jak radzą więc pedagogzy twórczości, powinno się nauczać za pomocą problemów niedookreślonych, mających źle zdefiniowaną strukturę, ponieważ

[...] to raczej nabycie umiejętności rozwiązywania zadań o źle zdefiniowanej strukturze przygotowuje nas do radzenia sobie z wyzwaniami, które niesie ze sobą rzeczywistość¹⁸.

¹⁷ R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999, s. 108.

¹⁸ R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O. i W. Kubiński, GWP, Gdańsk 2003, s. 83.

Jak piszą wybitni przedstawiciele współczesnej pedagogiki twórczości, J. Baer i J. Kaufman:

Myślenie konwergencyjne wytwarza poprawne odpowiedzi, ale to myślenie dywergencyjne generuje interesujące, pełne wyobraźni i potencjalnie twórcze pomysły¹⁹.

Dominującą rolę problemów zamkniętych w dydaktyce utrwała coraz powszechniejsza od niedawna w Polsce, a na Zachodzie znana od wielu dziesięcioleci praktyka oceniania osiągnięć uczniów i studentów za pomocą testów wyboru, w których na ogół dominują zadania z jedną poprawną odpowiedzią. Obejmują one coraz szerszy zakres wiedzy i umiejętności i wydają się rugować z praktyki szkolnej inne metody oceny, oparte na ciągłej obserwacji uczniów i pomiarze jakościowym. Zakorzeniają też wśród nauczycieli przekonanie, że wszystko da się ocenić przy zastosowaniu zadań z jedną prawidłową odpowiedzią.

Sprawa jest poważna. Jedną z podstawowych cech człowieka twórczego jest tolerancja dla treści wieloznacznych, odporność na indoktrynację i dogmatyzm. Człowiek prawdziwie twórczy, także twórczy uczeń, łatwo toleruje sprzeczne poglądy, stanowiska, interpretacje; znosi dobrze napięcie rodzące się w procesie ścierania się poglądów, czuje się jak ryba w wodzie w atmosferze niejasności i konfliktu poznawczego. Sprzeczność, paradoks, nieścisłość, walka idei pobudzają go do twórczych pytań i spekulacji – są prawdziwym motorem myślenia twórczego. Kiedy podajemy uczniom gotowe wzory opisaniami i interpretacji świata lub dzieła sztuki, jak to się dzieje np. w kluczu maturalnym, to działamy wbrew podstawowym zasadom twórczego nauczania i cała mądrość humanistyki bierze w łeb. Utwory literackie, zwłaszcza te najwybitniejsze, są z natury rzeczy metaforyczne i niejednoznaczne, mieniają się – jak twierdzą poeci – wieloma sensami. Uczeń, który dostrzeże i trafnie opisuje wieloznaczność wierszy T. Różewicza czy opowiadań J. Iwaszkiewicza, jest skazany przez autorów klucza lub testu zawierającego jedną poprawną odpowiedź na porażkę, wykracza poza gotowy schemat, burzy jedyną poprawną interpretację zakodowaną w kluczu odpowiedzi. Okazuje się wobec tego, że dzisiejszy klucz oceny matury z języka polskiego działa na szkodę jednego z najważniejszych przymiotów myślenia humanistycznego – zdolności dostrzegania filozoficznej wieloznaczności i różnorodności sensów, a preferuje konformistyczne podążanie za jedyną poprawną wykładnią. Służy zatem dogmatyzmowi myślenia, z którym szkoła XXI wieku tak bardzo chce walczyć. Historyk literatury polskiej, W. Bolecki, pisze:

¹⁹ J. Baer, J.C. Kaufman, *Being Creative Inside and Outside the Classroom. How to Boost Your Students' Creativity – and Your Own*, Sense Publishers, Rotterdam 2012, s. 20. Tłumaczenie fragmentu – K.J. Szmidt.

Edukacja literacka w polskiej szkole nie jest nastawiona na kształcenie kreatywności, ale na reprodukcję schematyczności. Nie na samodzielne wytwarzanie sensu, ale na replikowanie gotowych, ustandaryzowanych formułek²⁰.

Epilog

To nie wszystkie, rzecz jasna, zachowania nauczycieli szkodzące rozwojowi twórczości uczniów. Te, które opisałem powyżej, wydają mi się jednak najpowszechniej spotykane w praktyce szkolnej, jak również uważane przez samych nauczycieli za neutralne lub wręcz nieszkodliwe, mało hamujące kreatywność uczniów. Do rejestru zachowań nauczycieli powstrzymujących twórczość uczniów można jeszcze dodać:

1. **Pośpiech** – zmuszanie uczniów do prędkiego rozwiązywania wszelkich zadań i problemów, również otwartych, żądanie, by oddawali prace i projekty w krótkim czasie, bez należytej elaboracji i rozwinięcia pierwotnych idei.
2. **Presję na wytwór** – żądanie od uczniów namacalnych dowodów ich działalności umysłowej i twórczej, pomijanie i niedostrzeganie samej aktywności i walorów procesu twórczego pełnego zwątpień, błędów i ich modyfikacji: orientację na wytwór kosztem orientacji na proces, który w przypadku aktywności twórczej sam w sobie ma wartości wychowawcze.
3. **Przedwczesne oceny i negatywną krytykę** – krytykowanie, prawie wyłącznie negatywne, wczesnych i niedopracowanych pomysłów rozwiązania problemów twórczych, zgłaszanych przez uczniów; brak u nauczycieli cierpliwości i tolerancji dla pierwszej i chaotycznej fazy procesu twórczego, w którym uczniowie generują pomysły-zalążki, cechujące się nieraz niską jakością, ale będące pożywką dla pomysłów lepszych.
4. **Nudę** – powtarzanie przez nauczyciela ciągle tych samych metod i treści nauczania, schematyczność i monotonia dydaktyczna, niedostateczne stymulowanie procesów poznawczych u uczniów lub – przeciwnie – nadmiar stymulacji w krótkim czasie, co wywołuje przesyt, depryzację sensoryczną i niechęć poznawczą.
5. **Złośliwe poczucie humoru** – nauczyciel śmieje się z uczniów, a nie z uczniami; w pełnym atmosferze ludycznej i zabawy procesie twórczym przedmiotem ironii, drwiny i ośmieszających uwag czyni wybranego ucznia i jego dokonania, myśląc niejednokrotnie, że wzmacnia protwórczy klimat lekcji.

Kluczowe jednak wydają się te postawy nauczyciela, które w ogóle nie dopuszczają do ujawnienia się zdolności twórczych uczniów w klasie szkolnej, swosta ślepotą pedagogów na przejawy oryginalności i wartościowej produktywności

²⁰ W. Bolecki, *Fragmety? Tak. Ale z głosem*, „Dziennik” 2008, 11 lipca, s. 16.

w myśleniu i działaniu własnych podopiecznych. Bo twórczość wychowanków trzeba chcieć dostrzec, nawet – a może zwłaszcza – twórczość niezbyt wysokich lotów, twórczość codzienną lub amatorską. Ażeby to jednak robić na co dzień, potrzebna jest nauczycielom wiedza o twórczości i swoista wrażliwość na przejawy kreatywności uczniów, chęć jej rozpoznania, a następnie budzenia, wspierania i prezentowania w środowisku szkolnym i szerszym.

Polska szkoła, skrępowana licznymi procedurami nadzoru, mającymi na poziomie szkoły wyższej charakter „ram krajowych”, pozostawia coraz mniej miejsca dla nauczycieli kreatywnych, chcących zrobić coś po swojemu, inaczej, bardziej oryginalnie, w imię realizacji nowych i cennych rozwiązań. Coraz więcej narzędzi kontroli niemal wszystkich czynności dydaktycznych – od projektowania celów nauczania, po środki ich realizacji – oznacza jednocześnie coraz mniej innowacyjności pedagogicznej i twórczości uczniów w ławkach szkolnych. Miłośnikom standaryzacji i kontroli wszelkich procesów dydaktycznych warto na koniec zadedykować wnioski z badań nad nauczycielami, w świetle których okazało się, że tymi najbardziej twórczymi są ci, którzy oprócz bogatych doświadczeń dydaktycznych mają wielkie zdolności i zamiłowania do improwizacji i wychodzenia poza schemat²¹. Ale jak tu improwizować, będąc ograniczonym przez „krajowe ramy”?

Bibliografia

- Baer J., Kaufman J.C., *Being Creative Inside and Outside the Classroom. How to Boost Your Students' Creativity – and Your Own*, Sense Publishers, Rotterdam 2012.
- Beghetto R.A., Kaufman J.C., *Broadening Conceptions of Creativity in the Classroom* [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (red.), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York 2010.
- Bolecki W., *Fragmenty? Tak. Ale z głową*, „Dziennik” 2008, 11 lipca.
- Cropley A.J., *More Ways than One: Fostering Creativity in the Classroom*, Ablex Publishing, Norwood 1992.
- Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999.
- Klus-Stańska D., *Obszary zgody na twórczość dziecięcą we wczesnej edukacji* [w:] E. Szatan, D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wyd. UG, Gdańsk 2008.
- Klus-Stańska D., *Po co nam wiedza potoczna w szkole* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Żak, Warszawa 2001.

²¹ R.K. Sawyer, *Learning for Creativity* [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (red.), *Nurturing Creativity...*, dz. cyt., s. 185.

- Kozłowski W., *Twórcze dziecko w szkole – możliwości rozwoju*, IBE, Warszawa 2004.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010.
- Michael W.B., *Guilford's Structure of Intellect and Structure-of-Intellect Problem-Solving Models* [w:] J.C. Houtz (red.), *The Educational Psychology of Creativity*, Hampton Press, Cresskill 2003.
- Perrott E., *Efektywne nauczanie*, tłum. A. Janowski, WSiP, Warszawa 1995.
- Sawyer R.K., *Learning for Creativity* [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (red.), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York 2010.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, tłum. O. i W. Kubińscy, GWP, Gdańsk 2003.
- Szmidt K.J., *Jak badać szkołę? Poszukiwania własne poza stereotypem* [w:] M. Dziemiałowicz, D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, WN DSWE TWP, Wrocław 2006.
- Szmidt K.J., *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji* [w:] K.J. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*, OTE „Kangur”, PSK, Kraków 2009.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, wyd. drugie poszerzone, GWP, Sopot 2013.
- Szmidt K.J., *Szkola przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2.
- Szmidt K.J., *Twórcze nauczanie a nauczanie twórczości w klasach I–III: problem nie tylko terminologiczny* [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian cywilizacyjnych*, Wyd. UŁ, Łódź 2009.
- Szmidt K.J., *Umysł pod kluczem (maturalnym)*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 3(19).
- Treffinger D.J., Schoonover P.J., Selby E.C., *Educating for Creativity & Innovation*, Prufrock Press, Waco 2013.

Problemy kształcenia nauczycieli na Ukrainie¹

System oświatowy i polityka oświatowa Ukrainy

Od czasu uzyskania przez Ukrainę niepodległości w 1991 roku wiele uwagi poświęcono zmianom w systemie oświaty oraz reformom systemu kształcenia. Prace legislacyjne miały na celu umocnienie państwowości, dostosowanie systemu edukacyjnego Ukrainy do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa, a ostatnio – do wymagań Procesu Bolońskiego. Reformowaniu towarzyszą problemy finansowe oraz polityczne².

Priorytety polityki oświatowej zostały określone w Państwowym Narodowym Programie „Edukacja (Ukraina XXI Wieku)”, przyjętym w 1993 roku. Wśród nich jest wspieranie uzdolnionych dzieci i młodzieży.

W roku szkolnym 2001/2002 rozpoczęto reformę systemu szkolnego, która zakładała wprowadzenie 12-letnich ogólnokształcących szkół średnich (o strukturze 4 + 5 + 3)³. W trakcie reformy cykl obowiązkowej szkoły średniej obniżono do 11 lat. System powszechnego kształcenia ogólnego obejmuje trzy stopnie szkół: początkową (elementarną, pierwszego stopnia, klasy I–IV; dzieci rozpoczynają naukę od 6. roku życia), średnią pierwszego stopnia (szkoła drugiego stopnia, klasy V–IX) oraz średnią drugiego stopnia (szkoła trzeciego stopnia, klasy X–XI). Placówki te mogą działać jako jednolita instytucja 11-letnia. Ten typ organizacji szkoły dominuje. Ponad 50% uczniów uczęszcza do placówek

¹ Materiały do artykułu zgromadzono podczas pobytu studyjnego w Doniecku w dniach 19–26 kwietnia 2012 roku w ramach międzynarodowego projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja”, realizowanego przez Krakowską Akademię im. A. Frycza Modrzewskiego. Obok literatury przedmiotu w tekście wykorzystano dane z rozmów, wywiadów, ankiet, obserwacji i analizy dokumentów.

² Problemy te zostały wyczerpująco przedstawione w książce M. Bybluka, *Odrodzenie i rozwój oświaty na niepodległej Ukrainie 1991–2010*, Wyd. KPSW, Bydgoszcz 2011.

³ *Ukraine; World Data on Education, 2010/11*, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf/versions/Ukraine.pdf, dostęp: 20.08.2012.

obejmujących wszystkie trzy poziomy kształcenia. Szkoły różnych stopni mogą funkcjonować też odrębnie. Tak działają przede wszystkim szkoły profilowane (np. językowe, matematyczne, artystyczne) oraz innowacyjne – kolegia, gimnazja, licea i zespoły oświatowe (możliwe jest w nich łączenie placówek różnego stopnia z uczelniami wyższymi), uwzględniające zainteresowania naukowe młodzieży i jej dalsze plany zawodowe⁴. Od 15. roku życia (klasa VIII szkoły ogólnokształcącej) wychowankowie mają możliwość wyboru profilu 3-letniego kształcenia technicznego. Szkoła średnia kończy się maturą, na którą składa się egzamin wewnętrzny pisany i oceniany w szkole oraz egzamin zewnętrzny. Tylko zewnętrzny egzamin maturalny umożliwi rozpoczęcie studiów. Obowiązkowy dla wszystkich uczniów jest egzamin z języka ukraińskiego i z historii Ukrainy oraz trzy egzaminy z wybranych przedmiotów. Zgodnie z nowym systemem sprawdziany zewnętrzne będą przeprowadzane na zakończenie każdego szczebla edukacji. Pierwsza nowa matura odbyła się wiosną 2013 roku.

Wraz z reformą strukturalną szkolnictwa rozpoczęto reformę planów i programów szkolnych oraz wprowadzono 12-stopniową skalę ocen uczniów⁵. W strukturze zarządzania szkołami przewidziano funkcje dla dyrektora i jego trzech zastępców – do spraw wychowawczych, dydaktycznych i zajęć pozalekcyjnych. Jeśli liczba uczniów przekracza 700, to w placówce zatrudnia się psychologa w pełnym wymiarze godzin, jeśli nie – to tylko na część etatu. Pensum nauczycieli przedmiotowych wynosi 18–20 godzin tygodniowo. Dodatkowe godziny nauczyciele przepracowują w ramach kół zainteresowań. Nauka w szkołach ukraińskich, zgodnie z zasadami przyjętymi w konstytucji, odbywa się w języku danej społeczności. Od kilku lat zwiększa się liczba placówek z ukraińskim językiem wykładowym, a zmniejsza – z językiem rosyjskim. Nie można w sposób zobiektywizowany ocenić poziomu kształcenia w ukraińskich szkołach. Ukraina nie uczestniczy w międzynarodowych programach oceniania wiedzy uczniów (np. TIMSS, PISA) ani w badaniach prowadzonych przez komisje europejskie OECD.

Szkolnictwo wyższe na Ukrainie podlega zmianom, które mają zbliżyć je do systemów obowiązujących w krajach europejskich. Dotyczy to również tytułów i stopni uzyskiwanych przez absolwentów. W 2005 roku Ukraina podpisała Deklarację Bolońską. System szkolnictwa wyższego jest nadal zróżnicowany. Tworzą go 434 uczelnie mające trzeci lub czwarty poziom akredytacji (łącznie państwowe i prywatne), w których studiuje ponad 1,6 miliona młodzieży. Studia trwają od czterech do sześciu lat. System szkolnictwa wyższego Ukrainy jest jednym z największych na świecie. Ponad połowa studentów kształci się na własny koszt⁶.

⁴ O. Boczarowa, *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*, tłum. O. Oleksejczuk, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011, s. 58–61.

⁵ *Country Report Ukraine*, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv 2010; http://www.coe.int/.../Ukraine_CountryReport_rev10-1.doc, dostęp: 20.08.2012.

⁶ Tamże.

Uczelnie poddawane są ocenie Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Szkołom wyższym przyznaje się jeden z czterech stopni akredytacji, co wiąże się z różnym poziomem uprawnień. Pierwszy i drugi stopień osiągają kolegia. Trzeci i czwarty – instytuty, konserwatoria, akademie, uniwersytety.

Absolwent ukraińskiej szkoły wyższej po ukończeniu uczelni pierwszego stopnia akredytacji uzyskuje tytuł młodszego specjalisty, uczelni drugiego stopnia – bakałarza (licencjata), trzeciego i czwartego stopnia akredytacji – specjalisty, magistra⁷.

Na Ukrainie rozbudowany jest system kształcenia dorosłych. Działa około 200 wyższych placówek kształcenia podyplomowego. Studia podyplomowe rocznie kończy około 300 tysięcy osób⁸.

Dane statystyczne dotyczące edukacji na Ukrainie dowodzą zmniejszania się wydatków publicznych na oświatę jako udziału w PKB, przy wzroście nakładów nominalnych. Stale zmniejsza się liczba uczniów i nauczycieli szkół, co jest konsekwencją niżu demograficznego. W 2009 roku populacja nauczycieli na Ukrainie wynosiła około 450 tysięcy, a uczniów obowiązkowej szkoły średniej – 4,5 miliona⁹.

Prawnie uregulowane są kwestie kształcenia podyplomowego, oświaty pozaszkolnej i samokształcenia (kształcenia dorosłych).

Kształcenie, doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli na Ukrainie

Kształcenie nauczycieli oparte jest – podobnie jak cały obszar szkolnictwa wyższego – na Ustawie o szkolnictwie wyższym z 2002 roku. Ministerstwo Edukacji i Nauki, Młodzieży oraz Sportu Ukrainy jest odpowiedzialne za całościowe kształcenie pedagogiczne, w tym za rozwój zawodowy i kształcenie podyplomowe. Władze na szczeblu lokalnym utrzymują i nadzorują instytucje edukacyjne, których działalność jest skierowana na doskonalenie umiejętności zawodowych nauczycieli, ich przekwalifikowanie i certyfikowanie, rozpoznawanie potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego, opracowanie propozycji kursów doskonalących, a także tworzą regionalną politykę kształcenia nauczycieli oraz ją finansują.

System kształcenia nauczycieli na Ukrainie jest niejednorodny, podobnie jak inne sektory szkolnictwa. Rozwój nowego systemu po 1991 roku był utrudniony

⁷ O. Boczarowa, *Pedagogiczne wsparcie...*, dz. cyt., s. 61.

⁸ A. Wasyluk, *Ukraiński system oświatowy* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Żak, Warszawa 2007, s. 921.

⁹ *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final Report*, http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/teacherreport_en.pdf, dostęp: 20.08.2012, s. 31–32.

ze względu na długoletnie wpływy pedagogiki radzieckiej¹⁰ i ideologii komunistycznej. W latach 90. nauczyciele ponosili koszty szybkich, nie zawsze racjonalnych zmian – skutkowało to pasywnością i sceptycyzmem wobec sensu i wartości własnej pracy.

Kształcenie nauczycieli na Ukrainie odbywa się w instytutach pedagogicznych, na uniwersytetach pedagogicznych oraz na klasycznych uniwersytetach, a także w kolegiach i studiach pedagogicznych. Nauczyciele szkół pierwszego stopnia są kształceni w kolegiach i instytutach pedagogicznych, a trzeciego i czwartego – w instytutach pedagogicznych i na uniwersytetach.

Kształcenie pozwala na uzyskanie tytułów: młodszy specjalista, licencjat, specjalista lub magister. Osoba z tytułem młodszego specjalisty może pracować jako nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, szkoły podstawowej (z określeniem przedmiotu) i wybranych przedmiotów w ogólnokształcącej szkole średniej (muzyka, sztuka, choreografia, wychowanie fizyczne i szkolenie zawodowe). Stopień licencjata uprawnia do pracy w następujących specjalnościach: edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, przedmiotów nauczania w szkole drugiego stopnia, do nauczania wybranych przedmiotów szkoły trzeciego stopnia (muzyka, sztuka, choreografia, wychowanie fizyczne, szkolenie zawodowe) oraz w pedagogice społecznej. Ponadto, dyplom licencjata uzyskany w instytucie pedagogicznym lub na uniwersytecie zdobyć można także w dziedzinie pedagogiki specjalnej. Absolwenci studiów licencjackich z klasycznych uniwersytetów lub innych instytucji szkolnictwa wyższego trzeciego i czwartego stopnia akredytacji otrzymują kwalifikacje nauczycieli szkoły średniej, jeśli spełniają wymogi normy krajowej kształcenia nauczycieli. Absolwenci studiów magisterskich otrzymują uprawnienia do nauczania przedmiotów w szkole średniej. Takie uprawnienia uzyskują również absolwenci studiów nienauczycielskich, którzy uzupełnią wykształcenie na pedagogicznych studiach podyplomowych. Posiadacze licencjatów oraz młodszy specjaliści mogą kontynuować studia na uczelni pedagogicznej lub uniwersytecie, uzyskując docelowo tytuł magistra¹¹.

Programy kształcenia nauczycieli obejmują treści zarówno obowiązkowe (70%), jak i fakultatywne (30%). Przedmioty kształcenia oraz treści i wymagania kwalifikacyjne są określone w dokumencie *Podstawy rozwoju edukacji nauczycieli* oraz odpowiadają standardom integracji w europejskiej przestrzeni edukacyjnej¹². Praktyczne przygotowanie nauczycieli jest realizowane przez kształcenie

¹⁰ Warto nadmienić, że publikacje naukowe oraz naukowo-metodyczne na Ukrainie ukazują się w językach ukraińskim oraz rosyjskim. Badacze obu krajów nadal często współpracują, stąd częste na Ukrainie odwołania do literatury rosyjskiej.

¹¹ *Country Report Ukraine*, dz. cyt.

¹² *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Eastern Partnership Countries. Ukraine*, http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/ukraine_en.pdf, dostęp: 20.08.2012, s. 23.

metodyczne i praktyki zawodowe, które odbywają się bezpośrednio w placówkach przedszkolnych i szkołach. Łączna długość wszystkich praktyk w całym okresie studiów wynosi 38–48 tygodni i obejmuje 16% programu nauczania.

Na Ukrainie nie ma specjalnych programów dla początkujących nauczycieli, które wprowadzałyby ich w pracę zawodową. Większość absolwentów wyższych uczelni rozpoczyna karierę zaraz po ukończeniu studiów. Znajomość życia szkolnego nabywa podczas studenckich praktyk pedagogicznych. W tym czasie stażyci otrzymują wsparcie nauczycieli – mentorów oraz metodyków przydzielonych im przez szkoły lub okręgi. Aby wspierać adaptację zawodową młodych nauczycieli (do trzech lat) oraz zwiększać ich świadomość edukacyjną, instytucje kształcenia pedagogów zaprojektowały i realizują program Szkoła Młodego Nauczyciela. Ma on także na celu: stworzenie warunków do ciągłego ulepszania kształcenia i szkolenia młodych specjalistów, rozwój ich kreatywności, zwiększenie kompetencji psychologicznych oraz nadzorowanie pracy.

Zgodnie z Ustawą o oświacie nauczyciel podlega ocenie i certyfikacji raz na 5 lat. Dlatego ukraińscy nauczyciele obowiązkowo co najmniej raz na 5 lat uczestniczą w kursach i szkoleniach podyplomowych. Grupy szkoleniowe organizuje się w zależności od doświadczenia nauczycieli – lat pracy (do 5 lat, od 5 do 10 lat, powyżej 10 lat) oraz poziomu kategorii, o którą się ubiegają. Liczby godzin spędzonych na kursie mogą się różnić w zależności od instytutu i kategorii uczestników. Wytyczne dla programów studiów i szkoleń są określane przez Ministerstwo Edukacji, Akademię Nauk, Instytuty Pedagogiki i Psychologii. Obejmują one m.in. liczbę godzin dydaktycznych oraz tematy zajęć. Instytutom zostawia się pewną dowolność w ostatecznej organizacji kształcenia. Takie doskonalenie zawodowe bywa postrzegane przez ukraińskich nauczycieli jako niewystarczające – ze względu na przestarzałe treści, obowiązkowy charakter i małą częstotliwość.

Na Ukrainie działa 27 Instytutów Podyplomowego Kształcenia Nauczycieli (IPPO). Instytuty różnią się znacznie między sobą w zakresie tematyki kursów, metodyk, materiałów dydaktycznych dotyczących doskonalenia zawodowego, przekwalifikowania, szkoleń dla różnych grup specjalistów zaangażowanych w edukację, warsztatów oraz lekcji pokazowych, upowszechniania innowacyjnych technik nauczania, badań jakości nauczania i uczenia się w szkole, realizacji oczekiwań i potrzeb nauczycieli oraz administracji szkolnej¹³. Pedagodzy mogą wybrać szkolenia i kursy, które odpowiadają ich potrzebom zawodowym. Doskonalenie i doskonalenie nauczycieli jest finansowane z budżetów regionalnych.

Organizacja systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz ich rozwoju zawodowego została w znacznej mierze odziedziczona z czasów radzieckich. Zdaniem ekspertów międzynarodowych odzwierciedla ona przywiązanie do centralnego planowania i biurokracji. W czasach transformacji okazało się, że system kształcenia pedagogów jest mało mobilny i nie reaguje na zmiany globalne oraz

¹³ *Country Report Ukraine*, dz. cyt.

potrzeby szkół i uczących¹⁴. Ten problem dotyczy na Ukrainie także edukowania specjalistów z innych dziedzin. Szkoły i uczelnie nie przygotowują absolwentów do nowych ról pracowniczych i obywatelskich.

W konsekwencji na Ukrainie powstały placówki prywatne oferujące nauczycielom nowoczesne kursy, adekwatne do ich potrzeb zawodowych i profesjonalnych działań rozwojowych. Od 2004 roku ministerstwo uznaje certyfikaty przyznane uczącym przez takie instytucje. Przełamany został monopol IPPO. Poznanie innowacji i nabycie nowej specjalistycznej wiedzy z pedagogiki, psychologii i zarządzania przyczyniają się do poprawy i modernizacji procesów edukacyjnych w szkole. Zdecydowaną większość szkoleń dokształcających nadal jednak świadczą instytucje państwowe¹⁵.

Z poziomem kategorii kwalifikacyjnych nauczycieli powiązано system ich wynagradzania¹⁶. Jeśli pedagog chce szybciej osiągnąć wyższy status, może się ubiegać o ocenę, nie wcześniej jednak niż po upływie roku od poprzedniej certyfikacji. Nauczyciel, aby awansować w zawodzie, powinien uczestniczyć w studiach i kursach podyplomowych oraz przeprowadzić lekcje pokazowe przed komisją składającą się z przedstawicieli nauczycieli, dyrekcji szkół oraz lokalnych władz szkolnych. Komisja decyduje, czy kandydat odpowiada poziomowi kategorii zawodowej, do której aspiruje, bierze pod uwagę wszystkie aspekty zawodu. Wymagania dla klas kwalifikacyjnych i tytułów edukacyjnych są określone w Regulaminie certyfikacji nauczycieli Ukrainy. Liczba poziomów komisji, klas i tytułów pozwala, by mówić o zbiurokratyzowaniu drogi rozwoju zawodowego nauczycieli w tym kraju.

Na wszystkich szczeblach systemu kształcenia nauczycieli na Ukrainie (szkolnictwo wyższe, kształcenie podyplomowe, kształcenie ustawiczne) widać potrzebę modernizacji treści nauczania i organizacji procesu studiowania – w celu rozwoju mistrzostwa pedagogicznego nauczyciela jako systemu kompetencji dydaktycznych i zdolności twórczych oraz w celu zapewnienia wsparcia studentom i uczącym w procesach samodoskonalenia zawodowego. Docelowo takie działania mają sprzyjać podniesieniu statusu zawodowego nauczycieli¹⁷.

Na skuteczność kształcenia podyplomowego wpływa respektowanie następujących zasad: dobrowolność udziału nauczycieli w procesie doskonalenia mistrzostwa zawodowego, indywidualna (osobista) motywacja i atrakcyjność celów

¹⁴ *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Eastern Partnership Countries. Ukraine*, dz. cyt., s. 23.

¹⁵ *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final Report*, dz. cyt.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

działań szkoleniowych, doświadczanie satysfakcji w procesie uczenia się, integracja działalności pedagogicznej i ustawicznego uczenia się¹⁸.

Badania i analizy porównawcze prowadzone przez Generalną Dyрекcję ds. Kultury i Edukacji Komisji Europejskiej pozwalają na wyłonienie pewnych możliwości oraz ograniczeń edukacji nauczycieli na Ukrainie. Wśród czynników pozytywnych znajdują się:

- współpraca pomiędzy szkołami i nauczycielami akademickimi;
- zwiększenie liczby obszarów, placówek oświatowych, nauczycieli i studentów, które stają się przedmiotem prac eksperymentalnych i innowacji;
- uczestnictwo w profesjonalnych kursach i seminariach szkoleniowych;
- informatyzacja procesu studiowania;
- monitoring efektów kształcenia ludzi i organizacji;
- szkolenia prowadzone przez organizacje międzynarodowe;
- rosnąca popularność profesjonalnych programów i projektów rozwojowych;
- udział w eksperymentalnych pracach badawczych;
- udział w projektach krajowych i międzynarodowych;
- wykorzystywanie doświadczeń nauczycieli innowatorów;
- przyjęcie ważnych przepisów dotyczących innowacyjnych działań edukacyjnych.

Do czynników hamujących pożądane zmiany w systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli zalicza się:

- niedostateczne wykorzystywanie w procesie dydaktycznym nowych technologii;
- małe zaufanie do informacji w formie elektronicznej wśród niektórych nauczycieli, bardziej skuteczne w ich przypadku są nakazy i formalne regulacje;
- obawy przed łamaniem standardów państwowych dla kształcenia zawodowego nauczycieli;
- stereotypowe myślenie wśród uczących, niechęć niektórych nauczycieli i dyrektorów szkół do innowacji;
- brak administratorów i specjalistów w zakresie nowych technologii;
- skomplikowany mechanizm wynagradzania innowatorów i konsultantów;
- małe zaangażowanie organizacji biznesowych w rozwój innowacji w szkołach;
- niewystarczające przygotowanie do innowacyjności przyszłych nauczycieli w szkołach wyższych;
- niewystarczające wsparcie finansowe;

¹⁸ S.N. Łobyncewa, *Педагогические условия формирования профессиональных качеств учителя изобразительного искусства в системе последипломного педагогического образования* [w:] T. Giza, I. Pałgan (red.), *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*, Wyd. WSNSiT, Radom 2012.

- ograniczone zasoby literatury naukowej i technicznej na temat innowatyki i eksperymentowania;
- fragmentaryczne regulacje prawne działalności innowacyjnej na Ukrainie;
- trudną sytuację społeczno-gospodarczą kraju¹⁹.

Na Ukrainie ukształtował się system motywowania nauczycieli przez udział w licznych konkursach – na różnych szczeblach i o różnym zasięgu. Laureaci otrzymują nagrody pieniężne, upominki, dyplomy i honorowe tytuły. Ponadto nagradzani są nauczyciele uczniów – laureatów konkursów i olimpiad²⁰.

Wśród problemów edukacji nauczycielskiej wskazuje się na rozbieżności między rzeczywistym stanem wykształcenia absolwentów szkół wyższych a oczekiwaniami wobec nauczycieli profesjonalistów i intelektualistów; na niedostateczne przygotowanie pedagogów do pracy z uczniami uzdolnionymi; na brak koncepcji kształcenia nowego pokolenia nauczycieli, które identyfikuje się ze zmianami w państwie i współczesną młodzieżą ukraińską, a także na brak koncepcji teoretycznych i metodycznych dla przygotowania i rozwoju zawodowego. Chodzi o przygotowanie nowej generacji nauczycieli.

Kategorie teoretyczne w badaniach nad nauczycielami

Interesujące z perspektywy polskiej pedeutologii są trzy kategorie teoretyczne rozwijane w refleksji nad zawodem nauczyciela na Ukrainie: profesjonalizacja zawodu, mistrzostwo pedagogiczne oraz talent pedagogiczny.

Profesjonalizm łączony jest z karierą człowieka (sukcesem) i charakteryzuje się następującymi cechami: zdolnościami przewidywania, umiejętnościami komunikacyjnymi, wykształceniem, systematycznością, myśleniem analitycznym, samokontrolą, przedsiębiorczością, przeciwdziałaniem sytuacjom kryzysowym, dążeniem do nieustannego samodoskonalenia, dobrym poinformowaniem, doświadczeniem, wiedzą zawodową, kulturą pedagogiczną, świadomością celów zawodowych, zainteresowaniem pracą, świadomością uwarunkowań rozwoju zawodowego, umiejętnością zachowania się w sytuacjach niestandardowych. Właściwości profesjonalno-pedagogiczne określa się także jako „kwalifikacje”, „kompetentność”, „kompetencje”, „kulturę pedagogiczną”²¹.

¹⁹ *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final Report*, dz. cyt., s. 83–84.

²⁰ *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Eastern Partnership Countries. Ukraine*, dz. cyt., s. 23.

²¹ S.N. Łobyncewa, *Педагогические условия формирования...*, dz. cyt.

Badacze²² uznają również profesjonalizm za komponent mistrzostwa pedagogicznego. Według W. Buriaka²³ **mistrzostwo pedagogiczne** oznacza: integralność istnienia, samorealizację zawodową i osobową jednocześnie; osiąganie wysokich standardów. Podstawą mistrzostwa pedagogicznego jest rozumienie mechanizmów pracy zawodowej, sensu zawodu, granic wychowania, umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania problemów zawodowych o różnym poziomie złożoności – od praktycznych do metodologicznych. Mistrzostwo pedagogiczne rozpoczyna się od podjęcia trudu samorozwoju. Dążenie do mistrzostwa zawiera profesjonalno-wychowawczy potencjał. Wąskospecjalistyczna wiedza, umiejętności i nawyki nie wystarczają do osiągnięcia mistrzostwa zawodowego; decydują o nim przede wszystkim twórczy stosunek do własnej aktywności i możliwość realizacji własnej oryginalnej koncepcji pracy w praktyce.

Talent pedagogiczny jest rozumiany jako wysoki poziom uzdolnień pedagogicznych. Zdolności to umiejętności, a ich wskaźnikiem są osiągnięcia w danej dziedzinie aktywności. Umiejętności (kompetencje) nieustannie można poszerzać, rozwijać i doskonalić. Talent jest ujmowany systemowo jako właściwość jednostki, która powoduje, że dana osoba osiąga lepsze rezultaty działań niż inni. Na talent pedagogiczny składają się właściwości biologiczne (wrodzone, związane z cechami fizycznymi ważnymi w zawodzie nauczyciela, stanowią one zadatki talentu) oraz zmienne społeczne (obejmujące korzystny układ cech środowiska pracy) i osobowościowe (pozytywny obraz siebie, motywacja zawodowa, wytrwałość)²⁴.

Kompleksowe badania talentu pedagogicznego są prowadzone na uniwersytecie w Żytomierzu²⁵. Biorąc pod uwagę wyniki analiz biograficznych (badań nad wybitnymi nauczycielami) oraz koncepcje natury i struktury uzdolnień, opracowano model uzdolnień pedagogicznych. Składają się na niego: ponadprzeciętny poziom umiejętności dydaktycznych, kreatywność pedagogiczna, czyli zdolność nauczyciela do twórczości pedagogicznej, pedagogiczne powołanie jako orientacja człowieka na wykonywanie działań edukacyjnych, inteligencja, będąca niezbędnym czynnikiem umożliwiającym przyswajanie i przekształcanie wiedzy pedagogicznej. Uzdolnienia pedagogiczne obejmują zatem zestaw cech niezbędnych

²² П.Е. Решетников, *Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера*, Владос, Москва 2000, s. 143.

²³ В. Буряк, *Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти*, „Вища школа” 2005, № 2, s. 50–57.

²⁴ О.Є. Антонова, *Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів*, Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, Житомир 2007.

²⁵ О.Є. Антонова, *Модель педагогічної обдарованості: сутність та структура* [w:] О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін., за заг. ред. О.А. Дубасенюк, *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія*, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, Житомир 2008.

do pomyślnego opanowania i skutecznego wdrożenia procesów edukacyjnych. Umiejętności te wraz z motywacją do zawodu nauczyciela kształtuje się i doskonali podczas edukacji nauczycielskiej. W związku z powyższym należy stwierdzić, że talent pedagogów można rozumieć jako jakościowo unikalną kombinację cech jednostkowych, pracy nad sobą i świadomości zawodowej, która pozwala osiągnąć znaczący sukces w twórczej karierze.

Wsparcie i rozwój talentów osób studiujących to jedno z najważniejszych zadań szkolnictwa wyższego. Podobnie jak na niższych szczeblach kształcenia, także na poziomie wyższym dostrzega się potrzebę rozpoznawania i wspierania uzdolnionej młodzieży, stymulowania jej twórczej pracy przez wspomaganie procesów nauczania i uczenia się. Proces wspierania rozwoju talentu pedagogicznego opiera się na strategii pogłębiania, przyspieszania, wzbogacania i problematyzowania kształcenia pedagogicznego, z wykorzystaniem zasad aktywizacji, indywidualizacji i różnicowania procesów nauczania i uczenia się kandydatów na nauczycieli. Warto podkreślić i zauważyć, że znane strategie kształcenia uczniów zdolnych znalazły w pedagogice ukraińskiej swoje zastosowanie w odniesieniu do przyszłych nauczycieli. Kwestie kształcenia pedagogów są podejmowane ze szczególną troską, ponieważ obserwuje się na Ukrainie negatywną selekcję do zawodu i – co z tym związane – młodzież jest słabo przygotowana do studiów nauczycielskich.

Proces kształcenia ma umożliwić przyszłym nauczycielom poznanie własnych uzdolnień pedagogicznych (umiejętności, inteligencji, kreatywności) oraz wypracowanie indywidualnych ścieżek rozwoju zawodowego. Taka organizacja zwiększa efektywność nauczania i uczenia się oraz wpływa na praktyczne przygotowanie do pracy. Pojęcie talentu pedagogicznego jest definiowane na gruncie teorii zdolności, powstają jego modele strukturalne i rozwojowe, a także na gruncie dydaktyki zdolności, gdzie opracowuje się modele form organizacyjnych i metod nauczania pedagogicznie uzdolnionej młodzieży²⁶.

Kategorie profesjonalizmu, mistrzostwa zawodowego i talentu pozwalają, by rozwój zawodowy nauczyciela wiązać z rozwojem potencjałów przyszłych uczniów. Z nowym podejściem do edukacji pedagogów wiąże się nadzieje na poprawę jakości praktyki szkolnej. Odkrycie własnej kreatywności przez nauczyciela to szansa na odkrycie możliwości twórczych uczniów. Świadomość własnych uzdolnień i doświadczenie własnych możliwości zawodowych są uważane za nieodzowny element odkrywania i wspierania zdolności wychowanków. Ta perspektywa poznawcza ściśle koreluje z tradycyjnym na Ukrainie rozumieniem pracy pedagogicznej (nauczycielskiej) jako twórczej aktywności nauczyciela i ucznia, która sprowadza się do niepowtarzalnych osobowościowych relacji oraz podmiotowych oddziaływań.

Zainteresowanie edukacją osób zdolnych miało na Ukrainie do niedawna charakter spontaniczny, lokalny, oddolny – z inicjatywy poszczególnych nauczy-

²⁶ O.Є. Антонова, *Теоретичні та методичні...*, dz. cyt.

cieli, naukowców i artystów. Wraz z reformą systemu edukacji problem kształcenia uczniów zdolnych został podjęty systemowo. Przyjęto, że ukraińska szkoła powinna zapewnić pełny rozwój ludzkiej indywidualności i osobowości – jako najwyższej wartości dla społeczeństwa – przez rozpoznanie zdolności, talentów i uzdolnień jednostek oraz przygotowanie ich do samodoskonalenia, samostanowienia i samorealizacji. Kwestie te zostały uregulowane w prawie oświatowym²⁷. W związku z tymi zmianami podjęto kwestie przygotowania zawodowego nauczycieli do pracy ze zdolnymi wychowankami. W praktyce takie treści wprowadza się dopiero na etapie kształcenia podyplomowego.

Diagnozowanie uczniów zdolnych i metodyka pracy z nimi

Szkoła oraz szkolne koła zainteresowań to podstawowe miejsca rozwijania zdolności uczniów na Ukrainie²⁸. Prace z pedagogiki zdolności dotyczą przede wszystkim metodyk rozwijania uzdolnień w obszarze przedmiotów szkolnych oraz rozpoznawania zdolności. Najbardziej popularnymi teoriami, do których odwołują się badacze ukraińscy, są koncepcje zdolności autorstwa J.S. Renzulliego, H. Gardnera, J.P. Guilforda, K.A. Hellera, E.P. Torrance'a.

Zagadnienie rozpoznawania talentów jest pierwotne wobec kwestii ich wspierania. Problemem jest dostęp do specjalistycznej diagnozy psychologicznej w szkołach ukraińskich. Nawet jeśli w placówkach zatrudniani są psychologowie, to – podobnie jak w Polsce – koncentrują się oni na uczniach z deficytami i trudnościami rozwojowymi.

Jak pisze O. Boczarowa, najbardziej popularne na Ukrainie metody diagnozowania wychowanków zdolnych to:

- standaryzowane testy psychologiczne – test Matryc Progresywnych Ravena, skala Wechslera, test Cattella, test Eysencka;
- kwestionariusz dla rodziców: *Nie przegap cudownego dziecka*;
- kwestionariusz *Ocena wyobraźni twórczej* W.F. Macanko;
- niewerbalna modyfikacja testu A. Mednicka (dla uczniów starszych i dorosłych) – *Oddalone skojarzenia*;
- kwestionariusz zdolności ucznia (Mapa Talentu) na podstawie koncepcji R. DeHaana i J. Kougha;
- kwestionariusz testu projekcyjnego *Nieistniejące zwierzę*²⁹.

²⁷ Ustawa z 2004 roku *Об основных принципах государственной поддержки одаренных детей и молодежи на Украине*.

²⁸ Na Ukrainie istnieje sieć specjalnych szkół dla uczniów zdolnych. Kwestie, o których tu piszę, dotyczą szkolnictwa ogólnodostępnego, nieelitarnego.

²⁹ O. Boczarowa, *Pedagogiczne wsparcie...*, dz. cyt., s. 143.

W literaturze przedmiotu publikuje się wiele narzędzi przeznaczonych do rozpoznawania przez nauczycieli zdolności i uzdolnień uczniów wszystkich szczebli edukacyjnych. Takie narzędzia są przedstawiane w książkach naukowych i metodycznych. Upowszechnia się je także na kursach podwyższania kwalifikacji zawodowych. Również szkoły wypracowują dla własnych potrzeb zestawy narzędzi diagnostycznych.

Wiele publikacji, narzędzi oraz informacji na temat wspierania osób zdolnych znajduje się na stronie internetowej Instytutu Dzieci Zdolnych, który działa przy Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Інститут обдарованої дитини Академії педагогічних наук України³⁰). Autorami popularnych na Ukrainie narzędzi diagnostycznych i metodyk pracy z uczniami zdolnymi są m.in. A.I. Savenkov³¹, E.N. Shcheblanova, I.S. Awierina³², A.A. Loseva³³.

Bibliografia

- Boczarowa O., *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*, tłum. O. Oleksejczuk, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011.
- Bybluk M., *Odrodzenie i rozwój oświaty na niepodległej Ukrainie 1991–2010*, Wyd. KPSW, Bydgoszcz 2011.
- Country Report Ukraine*, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv 2010; http://www.coe.int/.../Ukraine_CountryReport_rev10-1.doc, dostęp: 20.08.2012.
- <http://iod.gov.ua>, dostęp: 20.08.2012.
- Łobyncewa S.N., *Педагогические условия формирования профессиональных качеств учителя изобразительного искусства в системе последипломного педагогического образования* [w:] T. Giza, I. Pałgan (red.), *Praca z uczniami zdolnymi – teoria i praktyka*, Wyd. WSN SiT, Radom 2012.
- Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final Report*, http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/teacherreport_en.pdf, dostęp: 20.08.2012.

³⁰ <http://iod.gov.ua>, dostęp: 20.08.2012.

³¹ A.I. Savenkov, *Ваш ребенок талантлив: детская одаренность и домашнее обучение*, Академия развития, Ярославль 2002; A.I. Savenkov, *Детская одаренность: развитие средствами искусства*, Педагогическое общество России, Москва 1999.

³² И.С. Аверина, Е.Н. Щебланова, *Вербальный тест творческого мышления. Необычное использование. Пособие для школьных психологов*, Соброръ, Москва 1996.

³³ А.А. Loseva, *Динамика умственной одаренности в младшем и среднем школьном возрасте*, ВАК, Москва 1999.

- Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Eastern Partnership Countries. Ukraine*, http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/ukraine_en.pdf, dostęp: 20.08.2012.
- Ukraine; World Data on Education, 2010/11*; http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf/versions/Ukraine.pdf, dostęp: 20.08.2012.
- Ustawa z 2004 roku *Об основных принципах государственной поддержки одаренных детей и молодежи на Украине*.
- Wasyłuk A., *Український систем освіти* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Żak, Warszawa 2007.
- Аверина И.С., Шебланова Е.Н., *Вербальный тест творческого мышления. Необычное использование. Пособие для школьных психологов*, Сборъ, Москва 1996.
- Антонова О.Є., *Модель педагогічної обдарованості: сутність та структура* [w:] О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спирін, Н. В. Якса та ін., за заг. ред. О.А. Дубасенюк, *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія*, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, Житомир 2008.
- Антонова О.Є., *Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів*, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, Житомир 2007.
- Буряк В., *Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти*, „Вища школа” 2005, № 2.
- Лосева А.А., *Динамика умственной одаренности в младшем и среднем школьном возрасте*, ВАК, Москва 1999.
- Решетников П.Е., *Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера*, Владос, Москва 2000.
- Савенков А.И., *Ваш ребенок талантлив: детская одаренность и домашнее обучение*, Академия развития, Ярославль 2002.
- Савенков А.И., *Детская одаренность: развитие средствами искусства*, Педагогическое общество России, Москва 1999.

Wiesława Leżańska

Współczesne konteksty Nowej Szkoły – paradygmaty czy inspiracje?

Swoje rozważania adresuję do nauczycieli nowatorów, którzy odważnie podejmują nowe rozwiązania, ale również do tych, którzy ostrożnie przyglądają się **nowemu**, formułując cały szereg pytań i wątpliwości.

Wykonywanie zawodu nauczyciela niesie ze sobą określone sprzeczności. Z jednej strony chcielibyśmy wykonywać naszą pracę w sposób wygodny, nieburzący naszego spokoju wewnętrznego, i brać za to godziwe wynagrodzenie. Jednak z drugiej strony coś nas niepokoi. Czy wystarczy tylko dotrzymywać terminów zajęć, działać zgodnie z regulaminami, realizować to, czego wymaga kolejny etap awansu zawodowego?

Przy okazji tych działań pojawia się pytanie: „Czy to wszystko, co chcielibyśmy osiągnąć?”. Pojawiają się myśli o naszych celach, ideałach, wzorcach pedagogicznych. Może to być zachętą do działania, ale może także zniechęcać.

Sięgając zatem do wzorów sprzed lat (a czynimy to coraz częściej), nie musimy powtarzać choćby najlepszych wzorów – spróbujmy raczej znaleźć coś dla siebie. Sukces pedagogiczny pojawia się dopiero wtedy, kiedy swoją pracę zawodową wykorzystamy jako własną drogę rozwoju. Zawód nauczyciela bowiem, jak prawie żaden inny, pozwala na samorealizację w toku pracy. Powinniśmy więc umieć odrzucać schematy i swobodnie decydować w konkretnej sytuacji na podstawie naszych bezpośrednich spostrzeżeń i przemyśleń o zmianie czynności czy przedmiotów.

Wracając zatem do systemów dydaktycznych okresu Nowej Szkoły – pierwszych opartych na psychologii eksperymentalnej i pedagogii – chciałabym pokazać, w jakim stopniu wiedza historyczna może wzmacniać nasze działania i być katalizatorem naszej kreatywności.

Przyjmując zatem, że jesteś profesjonalistą, którego zadaniem jest dbanie o intelektualny rozwój Twoich uczniów, powinieneś rozważyć, które z koncepcji pedagogicznych będą najbardziej efektywne, ale również najbardziej przyjazne dla Ciebie i ucznia.

Ogromną rolę w rozwoju polskiego nowatorstwa pedagogicznego odegrał system szkoły pracy. Trudno powiedzieć, że w polskich szkołach stosowano szkołę pracy G. Kerschensteinerja lub szkołę laboratoryjną J. Deweya, ale te właśnie odmiany próbowano naśladować najczęściej. Może było to skutkiem dostępności, nauczyciele bowiem mogli poznawać ten system na łamach wielu czasopism pedagogicznych. Wśród nich szczególną rolę spełniał „Ruch Pedagogiczny”, który był platformą informacyjną o kierunkach Nowej Szkoły. A może zdecydowała o tym podstawowa teza systemu, która jednoznacznie przeciwstawiała go szkole tradycyjnej. Kształcenie opierała na samorzutnej aktywności dziecka, jego wrodzonych potrzebach i zainteresowaniach. Wiązała szkołę z życiem przez programy szkolne i metody pracy. Aktywność ucznia sprowadzała do samodzielnego poznawania, odkrywania, działania i przeżywania. J. Dewey przekonywał, że przeżycia wychowanków oraz rozwiązywanie problemów muszą być podstawą nauki szkolnej. Dlatego głównym założeniem jego teorii uczenia się było stwierdzenie, że uczymy się w trakcie jakiejś czynności lub podczas rozwiązywania realnych problemów, które mają dla nas istotne znaczenie. „Wiadomości odcięte od przemyślanej czynności są martwe, są ciężarem przygniatającym umysł”¹.

To niezwykle ważne przesłanie J. Deweya. Wprowadzając nauczanie problemowe do naszej klasy, nie szukajmy zatem sztucznych problemów w podręcznikach. Ich rozwiązywanie ma mieć charakter aktywnego poznawania świata, a nie biernego uczenia się treści podręcznikowych. Myślenie i uczenie się są czynnościami praktycznymi. Można je zatem wyćwiczyć za pomocą aktywnej interakcji z otoczeniem.

Jeżeli żywa doświadczająca istota jest bliskim uczestnikiem działalności świata, do którego należy, wówczas poznanie jest formą uczestnictwa wartościowego w takim stopniu, w jakim jest skuteczne².

Niestety w szkołach często nie dostrzega się faktu, że procesy myślenia i uczenia się są stymulowane przez problem. Jeżeli dla osoby uczącej się problem ma dużą wagę, to staje się ona bardziej aktywna fizycznie i umysłowo, bardziej zaangażowana w jego rozwiązanie. A problemy istotne dla ucznia to te, które są bliskie jego zainteresowaniom i doświadczeniom. Dlatego procesy rozwiązywania problemów, myślenia refleksyjnego i uczenia się należały do podstawowych rozważań J. Deweya.

Szkoła pracy doczekała się wielu odmian w krajach europejskich i Stanach Zjednoczonych. Wszystkie te odmiany podkreślały twórczą rolę pracy fizycznej i umysłowej oraz jej wpływ na psychiczny rozwój uczniów. Najbardziej znaną polską odmianę zaproponował H. Rowid. Nazywał ją szkołą pracy twórczej albo

¹ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, tłum. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963, s. 165.

² Tamże, s. 357.

szkołą twórczą. O popularności tego systemu świadczy fakt, że jego zwolennicy zakładali towarzystwa, których celem było popularyzowanie tej odmiany Nowej Szkoły. W Warszawie powstały Towarzystwo Szkoły Pracy, Towarzystwo Szkoły Pracy Samorozwojowej, w Łodzi – Towarzystwo Przyjaciół Szkoły Twórczej, a w Wilnie – Koło Miłośników Szkoły Twórczej. Spośród szkół realizujących hasła szkoły pracy dużym uznaniem cieszyła się Miejska Szkoła Pracy w Łodzi, której założycielem był R. Petrykowski. Jest on autorem koncepcji nauczania problemowo-zespołowego.

Podstawę psychologiczną organizacji grupowej klasy widzieliśmy podówczas – pisał – w społecznych instynktach człowieka, wyrażających się w zbliżaniu i zrzeszaniu w celu zwalczania wspólnymi siłami tych trudności, których pokonanie jest ponad siły jednostki³.

W eksperymentalnej szkole łódzkiej za przedmiot podstawowy, wokół którego koncentrowały się wszystkie pozostałe, przyjęto krajoznawstwo – pojmowane jako poznawanie rodzinnej miejscowości pod względem geograficznym, przyrodniczym, przemysłowym i kulturalnym. Od pierwszego roku nauczania przyzwyczajano zatem uczniów do prowadzenia obserwacji i zbierania doświadczeń. Zgodnie z teorią J.W. Dawida w klasach początkowych stosowano naukę o rzeczach. Dzieci miały rozwijać swoje zainteresowania, spostrzegawczość, zdobywać jak najwięcej wiedzy przez bezpośredni kontakt z rzeczami i zjawiskami z najbliższego otoczenia. Już w klasie III, wzorem J. Deweya, na lekcjach wprowadzano doświadczenia organizowane w grupach. Przy analizie doświadczeń zrodziły się pierwsze próby grupowego rozwiązywania problemów⁴.

Działania R. Petrykowskiego są właśnie przykładem twórczej inspiracji. H. Rowid pisał o nim: „wprowadza nowe metody, przy czym nie naśladuje wzorów obcych, szuka – na podstawie obcych doświadczeń – drogi własnej”⁵.

R. Petrykowski stworzył w Łodzi **nową szkołę, w której panowała idea kooperacji i solidarności**. W myśl tej idei każda klasa stanowi organizm społeczny, wszyscy uczniowie pracują wspólnie dla osiągnięcia postawionych celów. Wzajemna pomoc w grupach i wspólne szukanie środków rozwiązań stają się koniecznością i zasadniczą cechą szkoły.

Edukacja kooperacyjna ma wiele zalet, zwiększa aktywność wychowanków, rozwija umiejętności komunikacyjne, uczy organizacji pracy, a także zwiększa samoświadomość dzieci.

³ R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963, s. 15.

⁴ W. Leżańska, *Działalność pedagogiczna i oświatowa Romualda Petrykowskiego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Seria 1, Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1979, z. 45, s. 111–112.

⁵ H. Rowid, H. Radlińska, *Realizacja szkoły twórczej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1928, t. 3, s. 99.

To oryginalne rozwiązanie R. Petrykowskiego nawiązywało do koncepcji szkoły społecznej J. Deweya. Szkoła to określona społeczność, o której często zapomina się, sadzając uczniów w oddzielnych ławkach. Taka tradycyjna strategia zdecydowanie utrudnia wspólne rozwiązywanie problemów i szkodzi komunikacji społecznej. Tymczasem zadaniem nauczyciela jest tworzenie warunków, które pobudzają myślenie i sprzyjają wspólnej pracy.

Życie w okresie ważnych przemian gospodarczych i społecznych wysuwało wobec szkoły postulat oparcia nauczania na zasadzie związku nauki z życiem, aktywności uczniów, samodzielnego „dorabiania się” przez nich wiadomości i umiejętności. W niepodległej Polsce zadanie to utrudniały konflikty polityczne i ideologiczne. Mimo wielu różnic w poglądach dotyczących tego, jak powinien wyglądać ustrój szkolny, zwyciężały jednak silne tendencje do zmodernizowania systemu oświaty. Wiele uczyliśmy się wówczas od całego świata i bardzo wzmagano to naszą rodzimą twórczość.

Wśród pierwszych eksperymentujących wówczas szkół w Polsce wymieniano: szkołę M. Ramułtowej w Krakowie; Szkołę im. K. Szlenkiera w Warszawie, w której główną rolę odgrywał samorząd uczniowski; Państwowe Gimnazjum im. S. Batorego w Warszawie, w którym nauczanie problemowe prowadzono w pracowniach przedmiotowych. W żeńskich seminariach nauczycielskich w Chełmie Lubelskim i w Zgierzu pracowano systemem H. Parkhurst, istniejącym do dzisiaj pod nazwą plan daltoński. Z. Gardawska w szkole powszechnej w Warszawie zastosowała – jako jedna z pierwszych – system **uczenia się pod kierunkiem**, który w postaci rozszerzonej wprowadzono w Gimnazjum Zgromadzenia Kupców w Warszawie. Pierwsze próby nauczania łącznego podjął w Bydgoszczy L. Wichłacz. W wielu polskich szkołach i przedszkolach pojawiały się elementy systemu O. Decroly’ego, w pełnej postaci zastosowano go zaś w Szkole im. J. Kantego w Krakowie.

Żywe zainteresowanie – nie tylko teoretyków, ale także szerokiego rzesz nauczycieli – budziła metoda projektów. Metoda ta pojawiła się jako kontynuacja pragmatyzmu J. Deweya. Spotykamy stwierdzenia, że to właśnie on opracował tę metodę teoretycznie, natomiast W.H. Kilpatrick podjął próbę jej zdefiniowania, a E. Collings rozpoczął działania wdrażające i weryfikujące jej efektywność⁶.

W Polsce metoda projektów pojawiła się już w latach 20. ubiegłego stulecia. Próby jej stosowania nie były biernym naśladownictwem wzorów amerykańskich, ale twórczą modyfikacją. Nazywano ją metodą zamierzeń⁷. Zważywszy na to, że słowo „projekt” oznacza zamierzony plan działania, nazwa ta oddawała istotę metody. Zrezygnowano z systemu klasowo-lekcyjnego i nauczania przedmiotowego, a w jego miejsce wprowadzono ośrodki nauki i pracy, w których po-

⁶ M.S. Szymański, *O metodzie projektów*, Żak, Warszawa 2000, s. 15–25.

⁷ W. Dzierzbicka, *Metoda projektów* [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław 1963, s. 305.

znawano przez działanie. Projekty wiązały się z zainteresowaniami i potrzebami wychowanków oraz ich działalnością praktyczną. Zespół uczniowski planował realizację projektu, natomiast nauczyciel akceptował plan i sposoby wykonania, wskazywał źródła, materiały itp.

Metoda projektów (zamierzeń) wywoływała zachwyty i zdecydowany sprzeciw. Zwracano uwagę, że proces poznawania jest epizodyczny, nieusystematyzowany. Recenzując książkę J.A. Stevensona, *Metoda projektów w nauczaniu*, A. Oderfeldówna i W. Dzierzbicka przestrzegają, aby krytycznie podchodzić do podejmowanych za granicą eksperymentów.

Poznanie prób czynionych w Ameryce – przemyślenie przesłanek, na których się one opierają, jest dla nas niezmiernie ważne nie dlatego, żebyśmy mieli bezkrytycznie naśladować to, co się robi gdzie indziej, ale dlatego, że przyjrzenie się obcym poczynaniom, daje możliwości krytycznego spojrzenia na własną pracę szkolną i zachętę do jej rewizji⁸.

Są to niezwykle ważne słowa, rada, która powinna nami kierować w podejmowaniu wszelkiego rodzaju poczynañ pedagogicznych – tym bardziej że nie negująca, lecz skłaniająca do głębokich przemyśleń.

Najczęściej pojawiały się propozycje, żeby metodę projektów stosować jako środek dydaktyczny, najlepiej w nauczaniu początkowym. B. Nawroczyński pisał, że metoda ta skupia zajęcia należące do różnych przedmiotów wokół jednego ogniska i na tym polega jej podobieństwo do metod nauki całościowej⁹. Poza tym metodę projektów postrzegał jako **rozwińnięcie heurystycznej formy nauczania** – pod warunkiem, że zagadnienie stanowiące punkt wyjścia w metodzie projektów będzie występować w naturalnym środowisku¹⁰.

Wykonywanie projektu – pisała J. Krahelska – wymaga zazwyczaj sięgania po wiadomości potrzebne do różnorodnych dziedzin wiedzy i przez to znosi sztuczną „odrębność” tych dziedzin, ukazuje zaś ich związki naturalne, występujące w zjawiskach życia. Dzięki tej ostatniej właściwości projektu można zaliczyć go do metod nauki łącznej¹¹.

Podobnie jak B. Nawroczyński, J. Krahelska miejsce metody projektów widziała w nauczaniu początkowym.

⁸ A. Oderfeldówna, *Metoda projektów w amerykańskich szkołach powszechnych*, „Praca Szkolna” 1925, nr 9/10, s. 141. Zob. także: W. Dzierzbicka, *Metoda projektów w nauczaniu*, „Szkoła Powszechna” 1927, nr 2, s. 127–128.

⁹ B. Nawroczyński, *Synteza w nauczaniu*, „Chowanna” 1930, nr 1, s. 24.

¹⁰ Tamże, s. 25.

¹¹ J. Krahelska, *Dydaktyka nauki łącznej* [w:] S. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 2, Wyd. „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego, Warszawa 1934, s. 189.

Częstym zarzutem stawianym metodzie projektów był brak zaplanowanego programu nauczania, zbytne oparcie nauki na zmieniających się zainteresowaniach uczniów, co w konsekwencji dawało wiedzę nieusystematyzowaną. Nadmiar działalności praktycznej nad poznawczą ograniczał wiedzę¹².

Krytykując czynnościowy charakter projektu J.A. Stevensona, K. Sośnicki pokusił się o własną definicję metody projektów jako metody nauczania, za pomocą której wychowanek zdobywa czynną wiedzę z wielu dziedzin, a nauka ma charakter twórczy.

Projektem nazywamy taką metodę nauczania, która znosząc odrębność przedmiotów szkolnych, wychodzi od realnych sytuacji złożonych; sytuację tę ma uczeń rozwiązać samodzielnie drogą heurystyki twórczej, a rezultatem tego postępowania ma być wiedza czynna, usposabiająca do stosowania jej w praktycznym działaniu¹³.

W zasadzie żaden z polskich pedagogów nie zalecał stosowania metody projektów jako metody samodzielnej, wyłącznej. Dostrzegano w niej różne zalety i wady. Nie ma w tym jednak niczego zaskakującego. Różne teorie na omawiany temat są bowiem rezultatem odmiennego podejścia poszczególnych pedagogów do procesu uczenia się i nauczania. Przyjmowali oni różne punkty widzenia, a ich intuicja wskazywała na określony kierunek badań.

W praktyce szkolnej metodę projektów stosowano w postaci zmodyfikowanej. B. Nawroczyński pisał, że była ona stosowana „z dużą pomysłowością oraz z dobrym skutkiem, jako urozmaicenie systematycznego w zasadzie nauczania”¹⁴. Modyfikacja metody warunkowana była głównie celem dydaktycznym, wiekiem uczniów, warunkami szkoły oraz wiedzą nauczyciela.

Elastyczność w działaniu najczęściej przynosi dobre rezultaty. Tak też było z metodą projektów. Uzupełniano ją metodą problemową i metodami podającymi. Zakładano, że różnorodność metod i form pracy z uczniem ma przede wszystkim służyć tworzeniu sytuacji edukacyjnych, których celem jest przeżywanie i doświadczanie wiedzy w sytuacjach realnego życia. Wychowanek powinien mieć dostęp do wielu źródeł wiedzy, a stawiane przed nim zadania powinny dotyczyć wielu dziedzin życia.

Wracając do Deweyowskich podstaw metody projektów, uświadamiamy sobie, że wszystko sprowadza się do problemu. J. Dewey rozważał wiele kontekstów rozwiązywania problemów, myślenia refleksyjnego i uczenia się. Wiedział bowiem, że inteligencja jest czymś twórczym i elastycznym. Uczymy się, prze-

¹² K. Sośnicki, *Uwagi nad Metodą projektów w nauczaniu J.A. Stevensona*, „Oświata i Wychowanie” 1931, z. 8, s. 731–759.

¹³ Tamże, s. 750.

¹⁴ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1938, s. 221.

prowadzając różne doświadczenia, ale myślenie pojawia się wtedy, kiedy uświadamiamy sobie pojawienie się jakiegoś problemu. Dopiero wówczas nasz umysł zaczyna aktywnie działać, analizujemy elementy sytuacji problemowej i usiłujemy znaleźć rozwiązanie problemu. Naturalnym krokiem jest budowanie planu działania, formułowanie hipotez i samo działanie.

Metoda projektów (zamierzeń) stosowana była w Szkole Powszechnej w Turkowiczach na Wołyniu (1921–1930), w Hołobach na Wołyniu (1928–1939), w Szkole Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie (1926–1939), w Szkole Powszechnej nr 7 im. G. Narutowicza w Wilnie, w Szkole Powszechnej w Mosinie pod Poznaniem, w Szkole Powszechnej nr 126 w Warszawie, w Szkole Powszechnej RTPD na Żoliborzu¹⁵. W najszerszym zakresie i najdłużej pracowano metodą projektów w Seminarium im. E. Orzeszkowej.

Po II wojnie światowej w Polsce zdecydowanie zaniechano metody projektów, w krajach zachodnich stała się zaś ona podstawowym środkiem reformowania edukacji, demokratyzowania społeczeństwa, a nawet transformowania gospodarki¹⁶.

Dzisiaj metoda ta przeżywa swój wielki renesans. Odnajdujemy ją na każdym poziomie edukacji zarówno w instytucjonalnych formach systemowych, jak i poza nimi, w kształceniu podyplomowym czy kursowym. Termin „projekt” stał się słowem magicznym. *Proiectus* (z łac.) to wysunięcie ku przodowi – oznacza zamierzony plan działania, postępowania, pomysł itp. Najczęściej terminu „projekt” używa się w celu określenia sposobu realizacji zadań, np. badawczych czy edukacyjnych. Projekt jako strategia działań dydaktycznych czyni szkołę atrakcyjną dla ucznia i nauczyciela. Kolejne fazy projektu, od zamierzenia, poprzez planowanie, prowadzenie i ewaluację, dostarczają wszystkim jego uczestnikom wielu zróżnicowanych doświadczeń.

Jednakże konstruowanie projektu edukacyjnego wymaga od nauczyciela ważnego namysłu. Przede wszystkim warto sobie postawić pytanie o własną filozofię nauczania. Jakie jest moje miejsce w przestrzeni szkolnej? Co chcę osiągnąć? Jakie według mnie są najważniejsze cele edukacji szkolnej? Czy moja wiedza i doświadczenia zawodowe pozwolą na właściwą realizację projektu edukacyjnego? Kiedy będziemy próbować odpowiedzieć na postawione pytania, może się okazać, że to, co modne, przez kogoś stosowane, właściwe i niemal obowiązujące (bo tak gdzieś przeczytaliśmy), nie mieści się w naszej filozofii edukacyjnej. Bardzo ważne jest zatem sprecyzowanie własnego podejścia do określonych koncepcji pedagogicznych. Może nasza osobista koncepcja skłania nas do czerpania z kilku metod i – po ewentualnej modyfikacji – prowadzi do zastosowania nowych

¹⁵ F. Bereźnicki, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918–1939)*, Wyd. Naukowe WSP, Szczecin 1978, s. 147–156.

¹⁶ M.S. Szymański, *O metodzie projektów*, dz. cyt., s. 49.

rozwiązań w tej szkole, w tej klasie i z tymi uczniami. A zatem pozwoli realizować ideę „uczyć inaczej”. Nie bójmy się zatem łamać stereotypów, jeżeli będzie to korzystne dla wychowanka, dla szkoły i dla naszego rozwoju.

Taką reakcją przeciw intelektualizmowi tradycyjnych programów szkolnych, przeciw biernemu nauczaniu, była **metoda ośrodków zainteresowań (pracy)** O. Decroly’ego. Podstawową tezą autora tej metody było uczynienie nauczania „szkołą dla życia przez życie”. O. Decroly odrzucił nauczanie przedmiotowe jako **niezgodne z właściwościami psychiki dziecka**. Wprowadził natomiast układ treści skupiający się wokół zainteresowań i potrzeb dziecka, tworząc tzw. ośrodki zainteresowań.

Taka szkoła, pisała M. Librachowa, „nie nagina dzieci do swych założeń programowych, lecz programowi nadaje giętkość i plastyczność, mające na celu przede wszystkim dobro dziecka”¹⁷.

M. Librachowa pisała, że podstawą szkoły O. Decroly’ego jest poszanowanie praw dziecka i jego rozwoju. Dlatego treść nauki szkolnej była dobierana pod kątem potrzeb dziecięcego umysłu¹⁸.

Ogromną wartość szkoły O. Decroly’ego, a zwłaszcza wagę pogłębienia w toku nauczania początkowego, podkreślał B. Nawroczyński. Proponował jednak istotną zmianę w trzystopniowym nauczaniu (**obserwacja – kojarzenie – wyrażanie**), podkreślając, że te trzy etapy niekoniecznie muszą następować po sobie, jak twierdził O. Decroly – mogą istnieć jednocześnie, a poza tym

[...] kojarzenie jest tylko jedną z form opracowania i to nie najważniejszą. Dużo istotniejsze jest opracowanie wyników obserwacji drogą rozumowania. W każdym razie ten dopiero sposób ich opracowania prowadzi do wytwarzania pojęć naukowych. Samo tylko kojarzenie nie wystarcza¹⁹.

Koncepcję O. Decroly’ego szkoła polska przyjmowała z rezerwą – tak jak inne nowe systemy i metody nauczania, ale głównie z powodów organizacyjnych. Trudno bowiem wyobrazić sobie realizację tej metody w tradycyjnym układzie klasowym, bez bogatego materiału obserwacyjnego oraz innych środków dydaktycznych.

Najbardziej znaczącą próbę wdrożenia metody ośrodków zainteresowań podjęła M. Grzegorzewska w szkołach specjalnych. Szkoły te bowiem, w metodach pracy i w układzie treści programowych, miały stosunkowo dużo swobody. Zwracano jednak uwagę na to, aby zastosowanie nowatorskich rozwiązań dydaktycznych znalazło celowe zastosowanie.

¹⁷ M. Librachowa, *Wstęp* [w:] A. Hamaïde, *Metoda Decroly*, tłum. M. Górka, NK, Warszawa 1926, s. 17.

¹⁸ M. Librachowa, *Podstawy wychowawcze szkoły Decroly’ego*, „Praca Szkolna” 1932, nr 3, s. 49–53.

¹⁹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1930, s. 221.

Metoda O. Decroly'ego stała się bardziej inspiracją niż wzorem do naśladowania. Na jej podstawie opracowano własny program ramowy dostosowany do psychiki polskiego dziecka i warunków ówczesnego życia. Ośrodki zainteresowań zmodyfikowano na ośrodki pracy. Metoda M. Grzegorzewskiej przecięła pajdocentryzm ośrodków zainteresowań przez wychowanie do życia na drodze społecznej adaptacji. M. Grzegorzewska udowodniła, że taki kierunek pracy z dzieckiem, nie tylko upośledzonym, jest szczególnie wartościowy. Przez swój ścisły związek z życiem wprowadza bowiem wychowanka w poznawanie świata, wpływa na usprawnienie czynności mózgu, rozwija czynną postawę w dążeniu do doskonalenia życia i pracy²⁰.

Zmodyfikowaną metodę O. Decroly'ego stosowały również niektóre szkoły powszechne, głównie na poziomie nauczania początkowego. Między innymi była to Szkoła Powszechna nr 126 im. J. Joteyko w Warszawie. W placówce tej rolę ośrodków zainteresowań pełniły zadania wychowawcze. Zmodyfikowaną formę stosowała również Szkoła Powszechna nr 7 im. G. Narutowicza w Wilnie.

Szkołę dla życia przez życie próbują dzisiaj realizować liczne instytucje edukacyjne w całej Europie. Wielu nauczycieli, zwłaszcza wczesnej edukacji, modyfikuje metodę O. Decroly'ego według potrzeb własnej koncepcji edukacyjnej. Przywiązują oni ogromną wagę do trzeciego elementu triady – wyrażania. Niestety w pogoni za **aktywizacją uczniów** dostrzegają tylko jej stronę czynnościową, rozwijając przeróżne formy ekspresji, zapominają o całościowym poznawaniu przedmiotów i zjawisk w ich logicznej ciągłości. Tymczasem podstawową zasadą modyfikowania powinno być ulepszanie, a nie ograniczanie. **Uczyć inaczej** nie może oznaczać gorzej.

Próby realizacji Nowej Szkoły powstawały najczęściej w wyniku krytyki szkoły tradycyjnej i powszechnie panującego systemu klasowo-lekcyjnego. Do najbardziej znanych i najczęściej stosowanych systemów, które uwzględniały postulat indywidualnej i samodzielnej pracy ucznia, należał plan daltoński. Nowy system organizacji pracy szkoły i ucznia H. Parkhurst opublikowała w 1922 roku w *Pedagogice według planu daltońskiego*. U podstaw tego systemu odnajdujemy system M. Montessori i J. Deweya. Podstawową tezę H. Parkhurst było odrzucenie podających metod nauczania jako nieskutecznych i tłumiących naturalną spon-taniczność dziecka.

Trzy podstawowe zasady, na których H. Parkhurst budowała swój system, to: wolność (w sferze umysłowej i moralnej), samodzielność oraz współpraca (kooperacja). Organizacja kształcenia była zatem oparta na następujących zasadach:

1. Jeżeli to tylko możliwe, uczniowie sami powinni dokonywać wyborów – w sferze zarówno merytorycznej, jak i organizacyjnej kształcenia, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i preferencjami.

²⁰ M. Grzegorzewska, *Uzasadnienie w świetle nauki Pawłowa wartości rewalidacyjnych metod pracy w szkole specjalnej*, „Studia Pedagogiczne” 1955, t. 2, s. 235–236.

2. Zdobywanie wiedzy jest zawsze czynnością społeczną, która odbywa się we współpracy pomiędzy uczniami oraz współpracy nauczyciela (konsultanta) z uczniami.
3. Uczniowie muszą, w możliwie jak największym stopniu, samodzielnie pracować nad materiałem nauczania zgodnie z własnym planem działania, ponieważ planowanie jest podstawą nauki i postępu w procesie nauki²¹.

Przyjęta przez H. Parkhurst zasada wolności interpretowana jest dzisiaj jako odpowiedzialność. Wyznaczając dziecku zadania do wykonania, dajemy mu poczucie odpowiedzialności, indywidualizujemy jego wysiłek, ale przyzwyczajamy je także do nauki przez współpracę, organizując zadania zespołowe.

W planie daltońskim nie było corocznych promocji i drugoroczności, ponieważ każdy uczeń miał prawo do indywidualnego tempa pracy. We współczesnych odmianach systemu rezygnuje się z tego prawa, ograniczając je do przydziału zróżnicowanych zadań.

W Polsce plan daltoński nazywano systemem pracownianym, zdobył on popularność już po 1926 roku. Na łamach czasopism pedagogicznych ukazało się kilkadziesiąt artykułów pełnych sprzeczności, od zachwyty do całkowitej negacji. Przeciwnie wprowadzeniu do szkół planu daltońskiego w czystszej postaci opowiadał się H. Rowid. Pisał, że wyznaczanie materiału nauczania zbyt szybko staje się zwykłym zadawaniem, a praca indywidualna – zwykłym odrabianiem²². Podobne zdanie miał B. Suchodolski.

Rozdawanie przydziałów – pisać – oraz sprawdzanie ich nie różni się w istocie swej od dawnych sposobów zadawania i przepytywania²³.

To ważna przestroga – zaniechanie stworzonych przez H. Parkhurst zasad niszczy cały system tak samo jak nierozważne modyfikacje.

Mimo wielu głosów krytycznych i przestróg plan daltoński wywołał bodaj największe zainteresowanie w środowisku nauczycielskim Polski międzywojennej. Próbujący wdrażać różne zmodyfikowane wersje systemu wierzyli, że usunie on bierność ze szkoły, rozwinie samodzielność uczniów i wdroży ich do samokształcenia. Według B. Suchodolskiego plan daltoński był spośród innych systemów Nowej Szkoły najprostszą i najłatwiejszą formą, odznaczał się dużą elastycznością, jak też „nie wymagał pomysłowości ze strony nauczyciela”²⁴. Trudno się zgodzić z tą ostatnią uwagą, tym bardziej że zasada swobodnej pracy znaj-

²¹ H. Wenke, *Zasady planu daltońskiego w kontekście współczesnym*, „Blżej Przedszkola” 2012, nr 1, s. 64–66; E. Dąbrowa, S. Jaronowska, *Plan daltoński* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Żak, Warszawa 2005, s. 383–384.

²² H. Rowid, *System daltoński w szkole powszechnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, nr 2, s. 44–56.

²³ B. Suchodolski, *Uwagi krytyczne o systemie daltońskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1930, nr 3, s. 217.

²⁴ Tamże, s. 234.

dowała zastosowanie nie tylko w pracy ucznia, lecz także w organizacji szkoły, wywołując w tym zakresie dużą pomysłowość – w przeciwieństwie do sztywnych form systemu klasowego.

Bardzo cieszy to, że dzisiaj działa w naszym kraju Polskie Stowarzyszenie Dalton, że jest grupa nauczycieli nowatorów (najważniejsze postacie tego ruchu to: K. Dryjas, E. Lewandowska, A. Wróbel, A. Sowińska), która podjęła działania popularyzujące ten niewątpliwie interesujący system. Bezpośrednia współpraca z podobnym stowarzyszeniem w Holandii, a przede wszystkim z H. Wenke (Senior Dalton Consultant), zaowocowała wdrażaniem planu daltońskiego do polskich szkół, konferencjami, publikacjami oraz akcją edukacyjną wśród nauczycieli.

Przywołując najbardziej znane systemy dydaktyczne Nowej Szkoły oraz próby ich modyfikacji, chciałam pokazać, jak ważna w pracy każdego nauczyciela jest odwaga i pomysłowość. Polscy pedagodzy okresu międzywojennego, adaptując koncepcje zachodnich nowatorów, kreowali nową jakość, nowe wartości w obszarze teorii i praktyki kształcenia. Dzięki nim szkoła polska stawiała się coraz bardziej aktywna, otwarta na nowości dzięki zmianom nie tylko w organizacji nauczania, ale także w programach nauczania. W większości szkół starano się w sposób kompromisowy wiązać hasła Nowej Szkoły z założeniami szkoły tradycyjnej. Mało niestety mieliśmy oryginalnych polskich rozwiązań praktycznych, ale tworzyła się współczesna teoria kształcenia. B. Nawroczyński i K. Sośnicki, nawiązując do haseł Nowej Szkoły, stworzyli podstawy współczesnej dydaktyki i wyznaczyli kierunek jej rozwoju²⁵.

Okres Polski międzywojennej to z pewnością czas szczególny, to czas budowania szkoły polskiej od nowa oraz wielkiego entuzjazmu pedagogicznego. Podobny entuzjazm przeżywalismy w latach 90. XX wieku. „Rzucaliśmy się” na wszystko, co nowe, czyniąc niepotrzebny chaos. Często nie umieliśmy rozróżnić współwystępujących obok siebie innowacji i pseudoinnowacji. Dzień dzisiejszy to czas rozważań, ale i zbyt dużej ostrożności. W nauce o edukacji krajów Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych do kluczowego znaczenia urasta sukces. Szuka się najlepszych rozwiązań, jak przygotować dzieci i młodzież do osiągnięcia sukcesów w sytuacjach współzawodnictwa i rywalizacji, w sytuacji zagrożeń ekologicznych i egzystencjalnych. Wciąż musimy nadążać za światem, ale pamiętajmy mądre słowa J. Kozielskiego: „swoboda wyboru nie kontrolowana przez poczucie obowiązku, jest tyle warta, co zdarta opona”.

²⁵ S. Lempicki (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 2 i 3, Wyd. „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego, Warszawa 1934, publikacje B. Nawroczyńskiego, K. Sośnickiego, S. Hessena, J. Krahelskiej, M. Ziemnowicza, M. Grzegorzewskiej, H. Rowida prezentowały nowoczesne poglądy dydaktyczne, zawierały cenny materiał i oryginalne propozycje teorii kształcenia w okresie międzywojennym.

Bibliografia

- Bereźnicki F., *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918–1939)*, Wyd. Naukowe WSP, Szczecin 1978.
- Dąbrowa E., Jaronowska S., *Plan daltoński* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Żak, Warszawa 2005.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, tłum. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Dzierzbicka W., *Metoda projektów* [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław 1963.
- Dzierzbicka W., *Metoda projektów w nauczaniu*, „Szkoła Powszechna” 1927, nr 2.
- Grzegorzewska M., *Uzasadnienie w świetle nauki Pawłowa wartości rewalidacyjnych metod pracy w szkole specjalnej*, „Studia Pedagogiczne” 1955, t. 2.
- Krahelska J., *Dydaktyka nauki łącznej* [w:] S. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 2, Wyd. „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego, Warszawa 1934.
- Leżańska W., *Działalność pedagogiczna i oświatowa Romualda Petrykowskiego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Seria 1, Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1979, z. 45.
- Librachowa M., *Podstawy wychowawcze szkoły Decroly’ego*, „Praca Szkolna” 1932, nr 3.
- Librachowa M., *Wstęp* [w:] A. Hamaïde, *Metoda Decroly*, tłum. M. Górską, NK, Warszawa 1926.
- Łempicki S. (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 2 i 3, Wyd. „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego, Warszawa 1934.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1938.
- Nawroczyński B., *Synteza w nauczaniu*, „Chowanna” 1930, nr 1.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1930.
- Oderfeldówna A., *Metoda projektów w amerykańskich szkołach powszechnych*, „Praca Szkolna” 1925, nr 9/10.
- Petrykowski R., *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963.
- Rowid H., *System daltoński w szkole powszechnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, nr 2.
- Rowid H., Radlińska H., *Realizacja szkoły twórczej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1928, t. 3.
- Sośnicki K., *Uwagi nad Metodą projektów w nauczaniu J.A. Stevensona*, „Oświata i Wychowanie” 1931, z. 8.
- Suchodolski B., *Uwagi krytyczne o systemie daltońskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1930, nr 3.
- Szymański M.S., *O metodzie projektów*, Żak, Warszawa 2000.
- Wenke H., *Zasady planu daltońskiego w kontekście współczesnym*, „Blżej Przedszkola” 2012, nr 1.

Miejska Szkoła Pracy¹ jako przykład nowatorstwa pedagogicznego w szkolnictwie powszechnym międzywojennej Łodzi

Uroczystego otwarcia Miejskiej Szkoły Pracy² łódzkie władze samorządowe dokonały 14 listopada 1922 roku, ale zabiegi wokół organizacji tej placówki trwały wcześniej od kilku miesięcy³. Stosunkowo jednak późno, bo dopiero z początkiem roku szkolnego 1922/1923, przedstawiciele Wydziału Oświaty

¹ Miejska Szkoła Pracy w Łodzi (taka była oficjalna nazwa placówki) znana była również jako Szkoła Eksperymentalna lub Szkoła Doświadczalna. Działalność tej placówki (w latach 1923–1929) ukazał jeden z jej kierowników – Romuald Petrykowski. Zob. R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963.

² Miejska Szkoła Pracy w Łodzi była przedmiotem zainteresowania autorów wywodzących się z łódzkiego środowiska akademickiego. Zob. B. Szczepańska, *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Wyd. UŁ, Łódź 2002, s. 164–172; T. Jałmużna, *Pedagogika „szkoły pracy” w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*, Wyd. UŁ, Łódź 1983, s. 178–179; W. Leżańska, E. Witkowska, *Innowacyjność oświatowo-pedagogiczna w Łodzi w okresie międzywojennym* [w:] M. Bandurka (red.), *Z dziejów oświaty łódzkiej w XX wieku. Studia i szkice*, Wyd. Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego i Kuratorium Oświaty, Łódź 1995, s. 58–60; W. Leżańska, *Działalność pedagogiczna i oświatowa Romualda Petrykowskiego*, „Zeszyty Naukowe UŁ” 1979, nr 45, s. 110–111.

³ *Otwarcie Miejskiej Szkoły Pracy w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1922, nr 48, s. 9. Wcześniej uchwały w sprawie utworzenia szkoły pracy przyjęła Rada Miejska. W protokole z 21. (IV sesji) posiedzenia Rady Miejskiej w dniu 1 lipca 1922 roku napisano: „Rada Miejska przychylając się do wniosku Magistratu nr 658 z dnia 20 czerwca 1922 r. postanawia: 1) utworzyć z początkiem nowego roku szkolnego miejską szkołę powszechną nowego typu, stosując w całej rozciągłości metody tzw. szkoły pracy; 2) utworzyć w związku z tym w zamierzeniach skarbowych Zarządu m. Łodzi na rok administracyjny 1922, w wydatkach dz. III tyt. I, nową pozycję nr 26 w wysokości mk 5.350.000; 3) wezwać Magistrat do wykonania tej uchwały” (*Dział sprawozdawczy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1922, nr 29, s. 20).

i Kultury Zarządu Miasta Łodzi – jednostki zajmującej się w mieście sprawami szkolnictwa – podczas swego posiedzenia w dniu 6 września podjęli uchwałę w sprawie wystąpienia do Rady Szkolnej Miasta Łodzi o uzyskanie zezwolenia na prowadzenie „miejskiej szkoły powszechnej rozwojowej nowego typu, stosującej w całej rozciągłości metody szkoły pracy”⁴. Stosowną koncesję otrzymano po dwóch tygodniach – 21 września 1922 roku⁵. Według założeń pomysłodawcy i inicjatora Miejskiej Szkoły Pracy – Stefana Kopcińskiego, pełniącego wówczas funkcję przewodniczącego Wydziału Oświaty i Kultury (dalej: WOiK), placówka miała „wypracować nowoczesne metody nauczania i wychowania, a osiągnięciami swymi dzielić się z łódzkimi szkołami powszechnymi”⁶. Usytuowano ją w kamienicy przy ul. Piotrkowskiej 115, gdzie do czterech klas przyjęto 89 uczniów⁷.

Idea szkoły pracy, rozumianej jako jeden z kierunków pedagogicznych Nowego Wychowania, uaktywniła się w Polsce po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku i nie tylko wywołała ożywioną dyskusję pedagogiczną w kręgach teoretyków wychowania, lecz także przenikała do praktyki pedagogicznej, stając się inspiracją w organizowaniu innowacyjnego modelu polskiej szkoły, opartej na nowych metodach nauczania i wychowania, aktywizowaniu uczniów w procesie edukacji, w upraktycznieniu nauki oraz zbliżeniu jej do życia⁸. Przystawianie w naszym kraju założeń szkoły pracy według wzorów amerykańskich czy europejskich lub szkoły radzieckiej odbywało się w atmosferze nawoływania do kultu pracy, rozumianej jako niezbędny składnik systemu wychowawczego, służącego zawsze interesom społeczno-narodowym⁹. Założenia szkoły pracy nie były jednak przejmowane przez polskie środowiska pedagogiczno-oświatowe w sposób bezkrytyczny, stały się bowiem bazą dla oryginalnych, nowatorskich rozwiązań

⁴ Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16676: Miejska Szkoła Pracy 1922–1925, k. 31. Wcześniej, bo w dniu 21 stycznia 1922 r., stosowną uchwałę w tej sprawie podjął Magistrat Miasta Łodzi, a 1 lipca tego roku, jak już wspomniano, Rada Miejska.

⁵ Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16676: Miejska Szkoła Pracy 1922–1925, k. 30; *Szkoły specjalne niższe*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1923, nr 15, s. 46.

⁶ R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 12.

⁷ *Księga pamiątkowa dziesięciolecia samorządu miasta Łodzi 1919–1929*, Łódź 1930, s. 147.

⁸ F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Wyd. Naukowe WSP, Szczecin 1984, s. 5; F. Bereźnicki, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918–1939)*, Wyd. Naukowe WSP, Szczecin 1978, s. 83–107; V. Rodek, *Różnorodności w opiniach na temat „szkoły pracy” prezentowane na łamach polskich czasopism pedagogicznych w latach 1918–1939* [w:] A. Meissner, C. Majorek (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, Wyd. WSP, Rzeszów 2000, s. 240–248.

⁹ J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, cz. 1, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1978, s. 109–110.

tej idei, dostosowanych do uwarunkowań polityczno-ekonomicznych i społecznych naszego kraju¹⁰.

Istotną rolę w rozwoju nowatorstwa pedagogicznego w polskiej szkole okresu międzywojennego odegrał łódzki samorząd, powołując do życia i utrzymując wiele placówek oświatowych, w których urzeczywistniano nowe koncepcje organizacyjne, programowe czy metodyczne¹¹. Wśród nich znalazła się Miejska Szkoła Pracy. Z uwagi na to, że jej największy rozwój przypadł na lata 1923–1929 (wtedy, gdy pozostawała pod kierownictwem Romualda Petrykowskiego), analizie poddano w zasadzie ten okres działania instytucji, nie pomijając jednak genezy i pierwszego roku jej istnienia. Kolejnym argumentem przemawiającym za wyznaczeniem takiej cezury czasowej jest brak pełnej dokumentacji szkolnej za lata 1930–1937, ponieważ zaginęła podczas II wojny światowej.

Celem artykułu jest ukazanie Miejskiej Szkoły Pracy jako placówki innowacyjnej, będącej przykładem podjęcia i zrealizowania przez łódzkie władze miejskie nowatorskich rozwiązań pedagogicznych w dziedzinie szkolnictwa powszechnego okresu II Rzeczypospolitej. Należy docenić ten wysiłek, bowiem organizowanie szeroko rozumianej oświaty (wprowadzenie obowiązku szkolnego, zakładanie szkół i budowa nowych gmachów szkolnych, wyposażenie ich w pomoce naukowe, zatrudnianie nauczycieli, doskonalenie nowej kadry), z uwagi na sytuację ekonomiczną i społeczną, było w tamtych latach sprawą niezmiernie trudną. Decyzję przedstawiciele samorządu Łodzi o powołaniu placówki mającej wcielać w życie nowe poglądy i koncepcje pedagogiczne należy uznać za przykład odwagi i zaangażowania w sprawy rozwoju oświaty, kultury i edukacji w mieście.

Organizacja szkoły

Oficjalne otwarcie Miejskiej Szkoły Pracy, które – jak nadmieniono – nastąpiło w listopadzie 1922 roku, odbyło się przy współudziale przedstawicieli ówczesnych władz miasta Łodzi (jako założycieli instytucji), władz oświatowych, nauczycieli, rodziców i dzieci¹². Obecność władz miejskich i szkolnych można odczytać jako świadectwo troski o łódzką edukację, ale również dumy z racji powołania do życia kolejnej i – w założeniach – nowoczesnej placówki szkolnictwa powszechnego. Przemówienie dotyczące zadań Szkoły Pracy wygłosił podczas tej ceremonii Władysław Gacki – ławnik WOiK, i odwołując się do nowoczesnych metod nauczania stosowanych w szkołach za granicą, zwrócił uwagę na

¹⁰ Zob. T. Jałmużna, *Pedagogika „szkoły pracy”...*, dz. cyt.

¹¹ Wśród nich były m.in. Miejskie Pracownie: Psychologiczna, Przyrodnicza, Robót Ręcznych; Kino Oświatowe; Sekcja Higieny Szkolnej; biblioteki szkolne czy powszechne szkolnictwo specjalne.

¹² *Oddział Szkolnictwa*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1924, nr 20, s. 53.

konieczność zastąpienia, także w szkolnictwie polskim, „dawnych metod nauczania nowymi, któreby obudziły w duszy dziecka samodzielność i zamiłowanie do twórczej pracy”¹³. Głos zabrał także kurator Okręgu Szkolnego Łódzkiego – Jan Jarosz, wskazując na „konieczność zainteresowania się dzieckiem, którego rozwój – jak mówił – tamowany był dotychczas w szkole zaborczej”¹⁴. Prezydent miasta Łodzi – Aleksy Rzewski – pogratulował kierownictwu placówki, wyrażając nadzieję, że „szkoła tego typu będzie niejako warsztatem doświadczalnym dla najnowszych pedagogów i instytucją umiłowaną przez dzieci”¹⁵. Po przemówieniach, jak napisano w organie prasowym łódzkich władz miejskich – „Dzienniku Zarządu Miasta Łodzi”, nastąpiło zwiedzanie przez uczestników uroczystości „wzorowo urządzonych sal wykładowych i warsztatów”¹⁶ nowej szkoły, co nie znajduje jednak potwierdzenia w istniejących dokumentach archiwalnych tej instytucji. Z relacji ówczesnego kierownika Miejskiej Szkoły Pracy – Stanisława Marka – wynikało, że nie została ona odpowiednio przygotowana do rozpoczęcia działalności dydaktyczno-wychowawczej. Opóźnienie powodował, z jednej strony, przeciągający się remont, z drugiej – niedostateczna liczba niezbędnych pomocy dydaktycznych.

Powodem trudności przy uruchomieniu Miejskiej Szkoły Pracy były nie tylko kwestie organizacyjne, lecz także brak odpowiedniej podbudowy teoretycznej, metodycznej i merytorycznej w postaci fachowej polskiej literatury pedagogicznej dotyczącej koncepcji powoływania do życia i funkcjonowania szkół o nowoczesnym profilu, a także zawierającej konkretne wzorce ich działania¹⁷. Starano się co prawda stworzyć warunki godne miana szkoły pracy – jeszcze przed otwarciem placówki wysłano nawet W. Gackiego do Instytutu J.J. Rousseau w Szwajcarii, aby zapoznał się z przyjętą tam koncepcją działania – ale publikacje naukowo-metodyczne i pomoce dydaktyczne, zamówione przez władze miasta za granicą, dotarły do Szkoły Pracy dopiero pod koniec roku szkolnego¹⁸.

Pomimo trudności w roku szkolnym 1922/1923 uruchomiono, jak już pisano, cztery klasy dla 89 uczniów, pochodzących głównie z rodzin robotniczych (82%)

¹³ *Otwarcie Miejskiej Szkoły Pracy...*, dz. cyt., s. 9. W cytowanych tekstach zachowano oryginalną pisownię – nie zaznaczano błędów ortograficznych ani nie dokonywano zmian w interpunkcji.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże. W zamierzeniach organizatorów placówka miała nawiązywać do wzorów zagranicznych oraz krajowych, korzystając z doświadczeń szkoły pracy (powołanej przez władze państwowe) w Warszawie i w Krakowie.

¹⁶ Tamże; Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16676: Miejska Szkoła Pracy 1922–1925, k. 102.

¹⁷ *Księga pamiątkowa dziesięciolecia...*, dz. cyt., s. 142.

¹⁸ Szkoła otrzymała: cztery komplety brył geometrycznych, przyrządy do nauki rachunków i rysunków, komplet wycinanek i malowanek.

i inteligencji pracującej (18%)¹⁹. Nieliczne grono pedagogiczne, zatrudnione na wniosek S. Kopcińskiego, tworzyli wówczas: Felicja Donaszewska, Józef Janiczek i Stanisław Marek, który objął funkcję kierowniczą²⁰. W ciągu roku szkolnego zespół nauczycieli zasilili Władysław Górecki.

W nowym roku szkolnym 1923/1924 kierownikiem Miejskiej Szkoły Pracy został Romuald Petrykowski, któremu stanowisko to, co warto odnotować, zaproponowano już rok wcześniej, wraz z powołaniem placówki. R. Petrykowski oferty wówczas nie przyjął z uwagi na pracę i studia w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie²¹.

W chwili objęcia przez niego kierownictwa liczba uczniów w Miejskiej Szkole Pracy wzrosła wprawdzie do 144, ale stan organizacyjny i wychowawczy-dydaktyczny instytucji nie był zadowalający. Nowy kierownik uskarżał się na nieodpowiedni lokal i nieprzydatne do nowoczesnych metod nauczania meble szkolne, niedostateczne wyposażenie w pomoce, skromny budżet i 6-osobowy zespół nauczycielski, który miał co prawda „dobre chęci”, ale „brakowało mu sprecyzowanych celów i metod pracy”²². Niekorzystny podział dzieci w poszczególnych klasach zaburzał proces kształcenia, różnica wiekowa uczniów w ramach jednej klasy dochodziła bowiem nawet do kilku roczników. W dwóch klasach I (I a i I b) uczyło się wtedy 51 dziewcząt i chłopców w wieku 7–8 lat (dwa roczniki), w kolejnych dwóch klasach – 50 uczniów, przy czym w klasie II a były to dzieci w wieku od 8 do 11 lat (cztery roczniki), a w klasie II b w wieku 8–13 lat (sześć roczników). W dwóch oddziałach klasy III (a i b) uczyło się 43 dziewcząt i chłopców, mających od 9 do 11 lat (trzy roczniki)²³.

Chociaż w pierwszym roku działalności umożliwiono dzieciom udział w zajęciach praktycznych, takich jak nauka słoju²⁴, lepienie z gliny czy rysunek na

¹⁹ R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 13.

²⁰ Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16676: Miejska Szkoła Pracy 1922–1925, k. 29, k. 213.

²¹ *Z działalności Szkolnictwa za III kwartał 1923*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1923, nr 52, s. 1–2; R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 12.

²² R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 13. Jak czytamy jednak w organie prasowym władz Łodzi, tuż przed rozpoczęciem roku szkolnego 1923/1924 magistrat przeprowadził remont, zakupił znaczną liczbę pomocy dydaktycznych i zatrudnił „3 nowe siły nauczycielskie”. Zob. *Szkoła Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1923, nr 38, s. 11.

²³ Stan taki spowodowany był późnym uruchomieniem placówki (listopad) i skierowaniem do Szkoły Pracy, przez kierowników sąsiednich szkół powszechnych, uczniów z trudnościami i odroczonech. R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 13.

²⁴ Słojd (w jęz. szwedzkim *slojd*) – pierwszy uporządkowany dydaktyczny system nauczania pracy ręcznej (w drewnie, metalu, tekturze, wiklinie, rafii), przeciwstawiający się biernej postawie uczniów w tradycyjnej szkole. Został zapoczątkowany w Finlandii (w 1866 roku), tam też opracowano program robót ręcznych i wprowadzono je do szkół jako odrębny przedmiot. Zob. B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, WN PWN, Warszawa 2000, s. 203.

tablicach z linoleum, a nauczyciele doskonalili swoje umiejętności w sąsiadującej ze szkołą Miejskiej Pracowni Robót Ręcznych²⁵, to w ocenie R. Petrykowskiego nazwa szkoły nie odpowiadała faktycznemu stanowi rzeczy, ponieważ w jej murach nie realizowano nowoczesnych metod nauczania i wychowania. Przed nowym kierownikiem stało więc spore wyzwanie: uczynienia z tej słabo prosperującej placówki wzorcowej szkoły pracy. Nowy kierownik podjął to zadanie, zdawał sobie jednak sprawę ze specyfiki funkcjonowania tejże instytucji – jako placówka eksperymentalna Miejska Szkoła Pracy zobowiązana była bowiem stosować nowoczesne osiągnięcia ówczesnej pedagogiki, a jako jedną z wielu szkół powszechnych obowiązywał ją program ministerialny (pod rygorem utraty uprawnień), co uniemożliwiało zbyt nowatorskie i śmiałe posunięcia dydaktyczne. Dodatkowym wyzwaniem było wytypowanie tej placówki, wraz z kolejnym rokiem szkolnym, na tzw. szkołę ćwiczeń dla Miejskiego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego²⁶.

Warto w tym miejscu przytoczyć słowa R. Petrykowskiego, które są ponadczasowe i mogą być wskazówką dla współczesnych nauczycieli podejmujących trud wprowadzania nowatorskich rozwiązań do szkolnej rzeczywistości:

[...] wprowadzanie zmian w uświęconej tradycją praktyce jest pracą pionierską, połączoną z ryzykiem, i wykonywaną w osamotnieniu. Pionierom w ich poczynaniach towarzyszy zwykle skromna liczba życzliwych obserwatorów, pozostali natomiast są obojętni, a niekiedy nawet niechętni²⁷.

Koncepcja szkoły

Nowa koncepcja działania Miejskiej Szkoły Pracy zrodziła się po dokonaniu przez cały personel pedagogiczny (na czele z kierownictwem) oceny jej ówczesnego poziomu edukacyjnego oraz wynikała z przyjętych przez inicjatorów i założycieli zadań placówki. Nowatorski projekt obejmował cztery obszary życia szkolnego: doskonalenie nauczycieli, organizację ich warsztatu pracy, łączenie teorii z praktyką i współpracę z rodzicami. Ukierunkowano go na następujące działania szczegółowe²⁸:

Władze Łodzi, chcąc wcielić w życie postulaty Nowego Wychowania, wraz z uruchomieniem Miejskiej Szkoły Pracy powołały do życia Miejską Pracownię Robót Ręcznych. Należy dodać, że w odpowiednio zmodyfikowanych pracach ręcznych znaczna część pedagogów widziała drogę kształcenia dzielnych i przedsiębiorczych obywateli.

²⁵ *Otwarcie Miejskiej Szkoły Pracy...*, dz. cyt., s. 9.

²⁶ R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 14.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, s. 14–16.

- doskonalenie pedagogiczne zespołu nauczycielskiego przez wspólne opracowywanie zagadnień teoretycznych,
- korzystanie z teorii pedagogicznej w codziennej praktyce szkolnej oraz wzbogacanie teorii spostrzeżeniami z praktyki,
- poprawę warunków pracy nauczycieli i uczniów (organizacja biblioteki dla nauczycieli, wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne, wyrównywanie szans edukacyjnych i materialnych uczniów, poprawa warunków sanitarnych budynku),
- wzrost poziomu dydaktycznego szkoły (czynny udział uczniów w pracy dydaktyczno-wychowawczej, wyrównywanie poziomu w klasach),
- współpracę szkoły z rodzicami (konferencje, pogadanki o szkole, lekcje informacyjne).

Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli miało na celu zapoznanie się z teoretyczną podbudową szkoły pracy, sformułowaną przez polskich, europejskich i amerykańskich pedagogów i psychologów. Obejmowało następujące zagadnienia²⁹: 1. Pojęcie szkoły pracy (według G. Kerschensteinera); 2. Istota samodzielnej pracy umysłowej ucznia (według J. Deweya); 3. Program szkolny a dziecko (J.W. Dawid, J. Dewey); 4. Zastosowanie psychologii eksperymentalnej w praktyce szkolnej (E. Claparède, J. Joteyko); 5. Teoria toku lekcyjnego (J.F. Herbart, J. Dewey); 6. Główne zasady wychowania (F.W. Foerster, A. Danysz, J. Dewey); 7. Rodzina i szkoła (J. Dewey); 8. Rola pracy ręcznej w klasach wyższych i niższych (G. Kerschensteiner). Warto nadmienić, że Miejska Szkoła Pracy wzorowała się przede wszystkim na teorii pedagogicznej Johna Deweya i Georga Kerschensteinera, dostosowując ją do własnych (polskich, ale i łódzkich) uwarunkowań. Wspierano się również rodzimą myślą pedagogiczną, której przedstawicielami byli Jan Władysław Dawid i Bogdan Nawroczyński. W ramach wiązania teorii z praktyką szkolną zaplanowano: wspólne opracowywanie i organizowanie lekcji codziennych i koleżeńskich, dyskusję po ich przebiegu, hospitację i analizę lekcji, stosowanie w praktyce przyjętych przez nauczycieli metod nauczania i wychowania.

Punktem odniesienia przy opracowywaniu przez kadrę pedagogiczną nowej koncepcji działania szkoły były zadania, jakie postawiono placówce, powołując ją do życia, mianowicie:

[...] zastosowanie w praktyce szkolnej – w zakresie programu szkoły powszechnej – kierunku współczesnej pedagogiki teoretycznej, noszącego miano szkoły pracy oraz propagowanie osiągniętych rezultatów dodatnich wśród nauczycielstwa szkół powszechnych w celu wywierania wpływu na podniesienie poziomu nauczania w szkolnictwie powszechnym w Łodzi³⁰.

²⁹ Tamże, s. 15.

³⁰ *Księga pamiątkowa dziesięciolecia...*, dz. cyt., s. 142.

Wprawdzie w swych założeniach Miejska Szkoła Pracy miała być *stricte* szkołą pracy, jednak – jak zauważył Wincenty Okoń – placówka ta nie miała

[...] zbyt wiele wspólnego ani ze szkołą Deweya [...], ani z metodą projektów, czy ośrodków zainteresowań, ani z innymi kierunkami. Wzięła zapewne sporo ze wszystkich, lecz od siebie dała coś bardzo cennego nie w płaszczyźnie programowej, jak tamte kierunki, lecz głównie metodycznej. Rozwinęła mianowicie w Polsce po raz pierwszy nauczanie problemowo-zespołowe³¹.

Z poglądem tym zgadzał się sam R. Petrykowski, który prowadzoną przez siebie placówkę określał mianem szkoły eksperymentalnej. Była to, według niego, nazwa najwłaściwsza, bo odpowiadająca charakterowi szkoły.

Śledziliśmy i zapoznawaliśmy się z najnowszymi osiągnięciami myśli pedagogicznej polskiej i obcej – pisał – a następnie, po starannym rozważaniu, przenosiliśmy do codziennej praktyki to, co uważaliśmy za nadające się dla nas. Własnego kierunku nie tworzyliśmy. Poza umiejętność stosowanie nowoczesnej teorii pedagogicznej w praktyce nasza ambicja nie wykraczała³².

Program, organizacja klas i metody pracy

Opracowując autorski program nauczania, grono pedagogiczne Miejskiej Szkoły Pracy korzystało z poglądów wymienionych wcześniej pedagogów i psychologów. Za podstawę przyjęto, jak wspomniano, program ministerialny dla siedmioklasowych szkół powszechnych, przystosowując go, przez uzupełnienie niektórych działów, do potrzeb i charakteru placówki³³. Jedną z trudniejszych prac było nadanie programowi nauczania tzw. układu dydaktycznego, zamierzano bowiem odejść od tradycyjnego podziału na poszczególne przedmioty nauczania (choć ich nazwy pozostały), a zastosować jednostki tematyczne³⁴.

W początkowym okresie pracy nad programem skupiono się na uczniach klas niższych, w których jeden nauczyciel uczył wszystkich przedmiotów. W programie nauczania klas I–III, gdzie wzięto pod uwagę potrzeby dziecka w młodszym wieku szkolnym, za podstawę dydaktyczną i ośrodek nauczania przyjęto „krajoznawstwo”, którego celem było poznanie rodzinnej miejscowości pod względem geograficznym, historycznym, przyrodniczym, gospodarczym i kulturalnym³⁵. Ko-

³¹ W. Okoń, *Przedmowa* [w:] R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 5.

³² R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 34.

³³ Ze względu na eksperymentalny charakter szkoły nauczyciele mieli prawo do krytycznego stanowiska względem tradycyjnych metod nauczania i wychowania oraz obowiązującego wówczas programu szkół powszechnych.

³⁴ *Księga pamiątkowa dziesięciolecia...*, dz. cyt., s. 145.

³⁵ R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 37.

relację z krajoznawstwem, które dziś nazwalibyśmy „regionalizmem”, stanowiły: język polski³⁶, matematyka z geometrią, śpiew, gry i zabawy oraz prace ręczne, dopełnieniem były zajęcia manualne, takie jak: rysunek, lepienie, wycinanie itp. Punktem wyjścia w edukacji stało się środowisko bliskie dziecku: dom, szkoła, rodzina, podwórko, ogród, park, pole. Akcentowano udział uczniów w bezpośredniej obserwacji (wycieczki) i zdobywanie doświadczeń w sposób wielozmysłowy. Teren badań i zakres zainteresowań poszerzały się stopniowo, obejmując środowisko dalsze (praca rolnika, ogrodnika, stolarza, szewca, krawca; produkcja i handel; relacja człowieka z przyrodą)³⁷.

Wycieczki, pogadanki, zabawy, gry, rysunki, wycinanki i wydzieranki – relacjonowano – dostarczały materiału do rozwijania umysłu dziecka, ćwiczyły umysły i mięśnie, dawały szereg sposobności do uporządkowania i rozszerzenia pojęć liczbowych dzieci przez mierzenie, ważenie, odzworowywanie; na te tej pracy zaszczepiano zasady współżycia i współpracy³⁸.

Program nauczania dla klas starszych (IV–VII) składał się z czterech grup: humanistycznej, fizyko-matematycznej, geograficzno-przyrodniczej i robót ręcznych³⁹. Nauczanie przedmiotów wchodzących w skład każdej grupy odbywało się w specjalnych klasach (pracowniach), odpowiednio umeblowanych, zaopatrzonych w sprzęt i pomoce dydaktyczne. W każdej pracowni w ciągu godzin lekcyjnych przebywał nauczyciel danych przedmiotów, a zmieniali się – zgodnie z rozkładem zajęć – uczniowie. Prace ręczne w klasach starszych traktowano jako odrębną jednostkę, pozostającą w korelacji z innymi przedmiotami nauczania. Zajęcia te odbywały się w warsztatach (potem utworzono własną pracownię prac ręcznych) i obejmowały głównie projektowanie, ale dbano tu o precyzję wykonania danej pracy i jej wydajność.

Program nauczania dla wszystkich klas podzielono na wielopredmiotowe jednostki metodyczne, z których każda zawierała konkretny problem do opracowania podczas lekcji. O ile w klasach młodszych wszystkie dzieci – w grupach –

³⁶ Literatura obowiązująca uczniów klasy I: M. Falski, *Elementarz powiastkowy* oraz tenże, *Pierwsza czytanka dla dzieci*; nauczycieli: M. Konopnicka, *Poezje dla dzieci do lat 7*; S. Sempołowska i J. Unszlicht-Bernsteinowa, *Pierwszy zbiorek powiastek, opowiadań*; C. Niewiadomska, *Czytanki, rok II*; W. Puffke, *Zabawy, gimnastyka, pogadanki*; M.J. Zaleska, *Bajeczki prawdziwe*; J. Warnkówna i Z. Jahołkowska, *W ogródku dziecięcym*; B. Dyakowski, *Z naszej przyrody*. Zob. R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 45.

³⁷ W 1926 roku zamiast przedmiotu historia Polski do programu dla klasy III wprowadzono przedmiot pod nazwą wiadomości z historii kultury materialnej, potem były to wiadomości z historii, kultury i cywilizacji.

³⁸ *Szkoła Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1924, nr 38, s. 5.

³⁹ *Sprawozdanie z działalności Wydziału Oświaty i Kultury w r. 1928. Miejska Szkoła Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1929, nr 42, s. 762–764; Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16676: Miejska Szkoła Pracy 1922–1925, k. 649.

opracowywały temat globalnie, to począwszy od klasy IV dokonywano podziału danego tematu na moduły, a każdy z nich przydzielano do opracowania innej grupie uczniów. Po wykonaniu zadania członkowie zespołów zdawali sprawozdanie całej klasie, a następnie – pod kierunkiem nauczyciela – opracowywali i utrwalali materiał w całości⁴⁰. Liczba uczniów wynosiła około 30.

Aby przyzwyczaić wychowanków Szkoły Pracy do samodzielnego i aktywnego zdobywania wiedzy, tradycyjne metody nauczania, gdzie dominował werbalizm, zastąpiono metodą obserwacji i samodzielnymi doświadczeniami, co wymagało bezpośredniego zetknięcia się ucznia z przedmiotami i zjawiskami. Okolicznościowo, w klasach wyższych, stosowano też metodę projektów. Skromna baza dydaktyczna placówki uniemożliwiała wdrożenie nowych metod, toteż zespół nauczycieli zdecydował się na oryginalne wówczas rozwiązanie organizacyjne – każdą klasę dzielono na cztero-, pięcioosobowe zespoły uczniowskie (grupy), które zajmowały się określonym zagadnieniem. Dało to początek nowatorskiemu podejściu do pracy wychowanków na lekcjach – mianowicie koncepcji nauczania problemowo-zespołowego, którą zastosowano od roku szkolnego 1924/1925, we wszystkich klasach, od I do IV⁴¹.

Mając na uwadze główny cel podziału klasy na kilkusobowe zespoły (określane jako najmniejsze jednostki dydaktyczno-wychowawcze i organizacyjne), a więc czynny udział uczniów w procesie edukacji, w poszczególnych grupach umieszczono dzieci o zróżnicowanych uzdolnieniach i temperamencie. W takim rozwiązaniu organizacyjnym dostrzegano wiele korzyści zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela, pisano bowiem:

Podział [...] ma wiele dodatnich stron: wytwarza szlachetne współzawodnictwo zespołów, a równocześnie solidarność, daje sposobność do niesienia pomocy słabszym, uczy podziału pracy, rozwija poczucie odpowiedzialności za pracę własną i innych (starsi grup), sprzyja przygotowaniu się jednostek

⁴⁰ W klasach niższych nie stosowano pracy domowej; poczynając od klasy IV utrwalenie wiadomości zdobytych podczas lekcji odbywało się w domu. Z czasem przyjęto nową postać tej pracy: zadaniem uczniów było przygotowanie się w domu do nowej lekcji. Jedną i drugą formę pracy domowej uczniowie wykonywali zespołowo lub indywidualnie.

⁴¹ R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 54; J. Kulpa, *Nauczanie grupowe* [w:] B. Suchodolski (red.), *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, Wyd. PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963, s. 364–366. Typowy tok lekcji przebiegał następująco:

1. Nauczyciel (lub uczeń) określał problem do rozwiązania.
2. Uczniowie projektowali rozwiązanie (wykonanie) zagadnienia i dobierali środki (nauczyciel był kierownikiem i doradcą).
3. Po ustaleniu planu działania i wyborze środków uczniowie wykonywali zadania samodzielnie (nauczyciel pełnił rolę obserwatora i doradcy).
4. Sprawozdanie z wykonanej pracy.
5. Ocena pracy zespołów uczniowskich, kierowników zespołów i wyróżniających się członków zespołu.

dzielniejszych do funkcji kierowniczych. Nauczyciel przestaje być w myśl wymienionych wyżej zasad autorytetem, który rozstrzyga wszystkie sprawy bezapelacyjnie, gdyż wiele z czynności jego przechodzi na uczniów, a on sam pozostaje kierownikiem, doradcą, inicjatorem, tj. tym, kim być istotnie powinien. Z chwilą, gdy inicjatywa przechodzi do ucznia i przejawia się w postaci pytań i pracy, otwiera się przed nauczycielem wdzięczne pole dla poznania sfery zainteresowań dziecka, sposobu jego myślenia, uczucia, działania⁴².

W łódzkiej Szkole Pracy stosowano metody nauczania wzbudzające zainteresowanie uczniów, wyzwalające ich samodzielność i chęć pokonywania przeszkód. Wśród nich była – wspomniana już – metoda obserwacji (podczas lekcji w klasie i na wycieczce), metoda samodzielnych doświadczeń, ale pracowano również z wykorzystaniem metody pracy z książką (jako źródłem wiedzy) i stosowano tzw. pojęcia oderwane⁴³.

Praca wychowawcza w szkole polegała na tworzeniu takich warunków i okoliczności, które umożliwiały wszechstronny rozwój uczniów. Wyróżniano: podział poszczególnych klas na zespoły zadaniowe, działalność organizacji uczniowskich, godziny i tygodnie wychowawcze oraz służbę porządkową czuwającą nad przestrzeganiem przyjętych w szkole norm i zasad⁴⁴. Praca w zespołach zadaniowych, oprócz wspomnianych już zalet, integrowała wychowanków, uczyła ich współpracy, wzmacniała postawy prospołeczne, takie jak wzajemna pomoc czy kierowanie się dobrem innych. Organizacje uczniowskie, do których zaliczano spółdzielnię i kasę oszczędności, z jednej strony zaspokajały potrzeby wychowanków, z drugiej – dawały uczniom klas wyższych okazję do rzetelnego pełnienia powierzonych zadań i obowiązków. Zakres spraw poruszanych na godzinach wychowawczych (jedna godzina tygodniowo, w soboty) wynikał z bieżącego życia szkolnego i dotyczył przede wszystkim dyscypliny szkolnej, czyli obowiązków ucznia względem placówki i innych wychowanków (stopniowo kwestie wychowawcze obejmowały: obowiązki uczniów wobec siebie, wobec nauki; stosunek do rodziców, rodzeństwa, kolegów, nauczycieli, innych pracowników szkoły, ogólnie – do osób dorosłych, do świata roślin i zwierząt)⁴⁵. Na uwagę zasługują też opracowywanie przez wychowanków danej klasy norm postępowania i zasad zachowania oraz dbałość o ich przestrzeganie przez całą społeczność uczniowską. Z inicjatywy wychowanków powstawały także prawa

⁴² *Księga pamiątkowa dziesięciolecia...*, dz. cyt., s. 145–146. Por. też: *Sprawozdanie z działalności...*, dz. cyt., s. 762–764.

⁴³ Metodę operowania pojęciami oderwanymi stosowano głównie na lekcjach arytmetyki. Jak napisano, „określenie *oderwane* oznacza, że dane pojęcie czy wyobrażenie zostało oderwane od okoliczności, w których powstało i może być zastosowane w nowych warunkach” (R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 87).

⁴⁴ Tamże, s. 88.

⁴⁵ Tamże, s. 92.

obowiązujące wszystkich uczniów, a dotyczące zachowań, np. na zbiórkach, na przerwach, w teatrze, w kinie. Podczas tygodni wychowawczych, których tematykę ustalała rada pedagogiczna, wysiłek uczniów i wychowawców skupiał się na utrwalaniu właściwych nawyków (np. utrzymanie porządku w klasach, schludny wygląd osobisty, praca na rzecz innych, oszczędność mienia własnego i szkoły), ale także na współzawodnictwie międzyklasowym⁴⁶. Czuwanie nad przestrzeganiem przyjętych w szkole norm i zasad należało do tzw. starszych grup i szefa klasy (na poziomie każdej klasy) oraz do służby porządkowej (w skali szkoły)⁴⁷.

Wartość, jaką niosła ze sobą praca wychowawcza w Miejskiej Szkole Pracy, doceniało całe grono pedagogiczne. Wychowanie uczniów stanowiło, obok działań dydaktycznych, najważniejszą sferę pracy nauczyciela i traktowano je na równi z edukacją. Zakładano wówczas, że „nauczanie wychowujące oraz praca uspołeczniająca w grupach i organizacjach tworzyły nowe treści wychowawcze”⁴⁸. Należy się zgodzić, że przez powoływanie i prowadzenie organizacji szkolnych, współpracę zespołową i klasową, określanie praw i obowiązków oraz czuwanie nad poszanowaniem norm społecznych starano się pokazać rzeczywistą funkcję szkoły powszechnej, mianowicie – przygotowanie dzieci i młodzieży do aktywnego udziału w życiu społecznym⁴⁹.

Baza lokalowa i dydaktyczna

Miejska Szkoła Pracy była, jak już pisano, placówką powołaną i utrzymywaną przez władze miasta Łodzi, zatem sytuacja materialna instytucji i będą-

⁴⁶ Temat tygodnia wychowawczego podawano do wiadomości na porannej zbiórce, a uczniowie z kółka estetycznego byli odpowiedzialni za umieszczenie w widocznym miejscu transparentu z hasłem tygodnia. Osiągnięcia zdobyte w ciągu takiego tygodnia rejestrowano na tablicach, wyniki podawano na zbiórce.

⁴⁷ Szkolna służba porządkowa składała się z pięciu uczniów klas wyższych, wyznaczonych przez wychowawców, i dyżurnego wychowawcy. Udział w służbie traktowany był przez uczniów jak swoiste wyróżnienie. Nosili oni specjalne opaski na prawym ramieniu. Tygodniowy dyżur rozpoczynali o godz. 7.30, a kończyli pół godziny po ostatniej lekcji. Uważani byli za szkolnych przedstawicieli prawa, a pozostali uczniowie zobowiązani byli wykonywać ich polecenia. Służba porządkowa nie mogła karać, lecz tylko korygować niewłaściwe zachowania wychowanków (np. podniesienie rzuconego papierka, zapięcie wszystkich guzików przy mundurku, dokładne wytarcie obuwia, przeproszenie potrąconego kolegi, chodzenie po korytarzu prawą stroną, czy też po jednym stopniu po schodach). Zob. R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 105–106.

⁴⁸ Tamże, s. 106.

⁴⁹ Zob. Ł. Kabzińska, K. Kabziński, *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego* [w:] K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, Impuls, Kraków 2011, s. 36–47; W. Dzierzbicka, *Szkoła pracy* [w:] B. Suchodolski (red.), *Eksperymenty pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 161.

ca rezultatem stanu finansów baza lokalowa oraz dydaktyczna uzależnione były w znaczącym stopniu od przydzielanych jej corocznie przez Radę Miejską środków pieniężnych. Skromne początkowo pomieszczenia szkoły, mieszczącej się w prywatnej kamienicy, gdzie znajdowały się też inne instytucje⁵⁰, i ubogie przy tym wyposażenie w pomoce naukowe zmieniały swój wygląd dzięki ogromnemu zaangażowaniu kierownictwa i zespołu nauczycieli. Rosło też znaczenie Szkoły Pracy w łódzkim środowisku oświatowym.

Już po roku administrowania szkołą przez R. Petrykowskiego (1924/1925) zwiększono liczbę oddziałów, zakupiono nowe sprzęty i meble szkolne (tablice, stoliki, krzeselka, pomoce dydaktyczne) oraz powiększono zbiory biblioteczne w zorganizowanych biblioteczkach dla uczniów i nauczycieli⁵¹. Wcześniej na terenie szkoły utworzono komisję pomocy szkolnych, która przy współudziale koła rodziców miała dbać o wyposażenie placówki w pomoce naukowe. Pieniądze pochodzące ze składek rodziców i nauczycieli przeznaczono wtedy na zakup latarni projekcyjnych, zewnętrznych termometrów i materiałów do wyrobu przeźroczy. W kolejnym okresie działalności instytucji zakupiono epidiaskop z kompletnym wyposażeniem (stanowił wówczas wyjątkowy środek dydaktyczny w polskich szkołach) i fortepian, który kosztował 500 złotych. O dużym zaangażowaniu R. Petrykowskiego w działalność szkoły świadczyć może to, że aby pokryć koszty zakupu instrumentu, zdecydował o przekazywaniu rat ze swojej pensji⁵².

Sale szkolne, mające początkowo wygląd tradycyjnych klas, przekształcono z czasem w bogato wyposażone pracownie (każda pod opieką nauczyciela), zaopatrzone w sprzęt i pomoce dydaktyczne niezbędne do pracy w grupach. W kolejnych latach działalności szkoły powiększono zbiory w pracowni geograficznej, przyrodniczej i historycznej, zakupując: 350 przyrządów, tyle samo tablic i obrazów, epidiaskopy, 300 przeźroczy i 20 okazów wypchanych zwierząt⁵³. Założono hodowlę roślin i zwierząt. Meble (stoliki, krzesła) dostosowano we wszystkich pracowniach do wymagań nauczania problemowo-zespołowego⁵⁴.

⁵⁰ Były to: Miejska Pracownia Robót Ręcznych i Miejska Szkoła Powszechna nr 160. Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 1924/1925 z budynku przy ul. Piotrkowskiej 115 przeniesiono do innego lokum szkołę powszechną.

⁵¹ R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 19.

⁵² Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16676: Miejska Szkoła Pracy 1922–1925, k. 649, k. 248–249. Władze miasta, na wieść o decyzji kierownika szkoły, przekazały potrzebną kwotę.

⁵³ Tamże, k. 649, k. 26. Pracownia geograficzno-przyrodnicza otrzymała: tellurium (przyrząd będący modelem ruchów Ziemi i Księżyca względem Słońca), planetarium, akwaria, terraria, komplety minerałów, projektor filmowy, epidiaskop.

⁵⁴ W sprawozdaniu Wydziału Oświaty i Kultury pisano wówczas: „Bez odpowiednich przyrządów, okazów, zbiorów i biblioteki czynny udział ucznia w pracy nie da się pomyśleć. Dlatego też szkoła dokłada wszelkich sił, by te działy postawić na odpowiednim poziomie. Dążeniem szkoły, rozłożonym na kilka lat jest skompletowanie tych przyrządów, okazów

Nieustannie wzbogacane i uzupełniane zaplecze organizacyjno-metodyczne Łódzkiej Szkoły Pracy stało się doskonałym polem pierwszych doświadczeń pedagogicznych uczennic IV i V roku Miejskiego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego im. A. Szycówny. Teoria pedagogiczna przekazywana podczas wykładów mogła znaleźć odniesienie w praktyce, podczas hospitowania i prowadzenia lekcji w Miejskiej Szkole Pracy. Warto w tym miejscu przytoczyć wspomnienia jednej z absolwentek seminarium, Janiny Szmoniewskiej-Kowalczykowej, która tak opisuje fragment lekcji w klasie II:

W czasie mojej trzydniowej hospitacji w tej klasie przerabiano temat zapasy zimowe. Poszczególne grupy miały dowiedzieć się na rynku o cenach warzyw, owoców, ziemniaków, kasz, nabiału. Na lekcjach rachunków każda grupa obliczała koszt zakupu danego artykułu, następnie – opierając się na danych wynikach rachunkowych cała klasa obliczała koszt zapasów na zimę dla przeciętnej rodziny. Uczniowie pracowali zespołowo, starszy grupy przydzielał kolegom prace, uwzględniając w przydziałach uczniów słabszych i mocniejszych. Praca nie była dublowana, wyniki pracy każdej grupy służyły całej klasie do rozwiązania głównego zagadnienia. Nigdy później nie widziałam bardziej celowo zorganizowanej współpracy i bardziej naturalnie powiązanej z życiem⁵⁵.

Przedmiot rozważań niniejszego artykułu obliguje do przytoczenia jeszcze jednej, merytorycznej refleksji, przekazanej przez tę samą absolwentkę seminarium:

Największym sukcesem Szkoły [...] jest przygotowanie znacznego zastępu nauczycielek, które wykształcone na najlepszych wzorach, starały się realizować je mniej lub więcej umiejętnie każda na swojej placówce. Jeżeli według oceny współczesnej pedagogiki polskiej nauczanie w szkołach podstawowych w dwudziestoleciu międzywojennym zaczynało przestawiać się z tradycyjnej Herbartowskiej słowno-poglądowej metody na metodę działania i myślenia, to była w tym niemała zasługa koleżanek wykształconych i wychowywanych w naszym Seminarium i na wzorach naszej Szkoły Ćwiczeń⁵⁶.

Projektując Szkołę Pracy, łódzkie władze miejskie – jak już nadmieniono – postawiły jej również zadanie propagowania osiągnięć i rezultatów edukacyjnych wśród nauczycieli szkół powszechnych, by w rezultacie podnieść poziom pracy

i podręczników, które mają charakter laboratoryjny, w takiej ilości, aby na 4 uczniów przypadł jeden przyrząd, okaz lub podręcznik” (*Sprawozdanie z działalności...*, dz. cyt., s. 763).

⁵⁵ J. Szmoniewska-Kowalczykowa, *O ile praktyka w Miejskiej Szkole Doświadczalnej w Łodzi realizowała teorie pedagogiczne podawane nam na wykładach w Seminarium Nauczycielskim (wspomnienia spisane w listopadzie 1959 r.)* [w:] R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 180.

⁵⁶ Tamże, s. 182. Społeczność Szkoły Pracy często posługiwała się nazwami: „Szkoła Ćwiczeń” lub „Nasza Szkoła”.

dydaktyczno-wychowawczej tych placówek. Sposobnością do „pokazania” Miejskiej Szkoły Pracy szerszemu gronu związanemu z oświatą – nie tylko lokalną – był zorganizowany w Łodzi zimą 1925 roku zjazd absolwentów Państwowego Instytutu Pedagogicznego, podczas którego R. Petrykowski wygłosił referat pt. *Organizacja i metody pracy w łódzkiej szkole doświadczalnej*⁵⁷. Konsekwencją interesującego wystąpienia stały się odwiedziny w szkole, w których od lutego do maja 1925 roku uczestniczyło 15 zespołów nauczycielskich (168 osób) z wielu miast: Warszawy (8 zespołów) Łomży (2), Piotrkowa, Lwowa, Zgierza, Ozorkowa i Łodzi. „Mieliśmy więc co tydzień gości – pisał kierownik – ani na ten rodzaj promieniowania, ani na jego częstotliwość nie byliśmy przygotowani”⁵⁸. Z czasem odwiedziny przybrały określony schemat i obejmowały: hospitację kilku lekcji, omówienie ich przez nauczyciela lub kierownika, dyskusję, zwiedzanie klas, dyskusję nad referatem uzasadniającym organizację i metody pracy szkoły.

Inną formą dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem zawodowym, podjętą przez zespół nauczycieli Szkoły Pracy, była redakcja własnego pisma o profilu pedagogicznym pt. „Szkoła i Nauczyciel”⁵⁹, a także udział, na prośbę Inspektora Szkolnego Miasta Łodzi, w zespole opracowującym szczegółowe programy nauczania dla klas I–III oraz organizacja tygodniowego kursu „szkoły twórczej” dla 70 nauczycieli Okręgu Szkolnego Łódzkiego (1926/1927) i prelekcje na temat nowoczesnych metod nauczania i wychowania w oddziałach Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Zgierz, Pabianicach, Tomaszowie i Brzezinach.

Pomimo wielu osiągnięć edukacyjnych, wzbogacania bazy dydaktycznej oraz rosnącego zainteresowania ze strony środowisk oświatowych z całej Polski w 1926 roku łódzkie władze samorządowe II kadencji zamierzały poddać Szkołę Pracy likwidacji. Jako przyczynę podano względy oszczędnościowe⁶⁰. Zarząd koła rodziców, zachęcony przez kierownictwo placówki, postanowił instytucji bronić. W memoriale podpisanym przez 128 osób i przedłożonym Radzie Miejskiej oraz Zarządowi Miasta Łodzi podkreślano, że: „oszczędności w dziedzinie szkolnictwa godzą w przyszłość społeczeństwa”⁶¹, a projektowana likwidacja szkoły byłaby

⁵⁷ R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 20.

⁵⁸ Tamże, s. 21. W łódzkiej Szkole Pracy byli m.in. F. Znaniński, W. Spasowski, H. Radlińska. W roku szkolnym 1927/1928 chęć zwiedzenia szkoły zgłosiło 30 zespołów nauczycielskich.

⁵⁹ Miesięcznik ukazywał się w latach 1924–1928. Jego redaktorem do 1926 roku był R. Petrykowski, potem W. Gacki, a następnie E. Buda.

⁶⁰ *Wydział Oświaty i Kultury*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1926, nr 10, s. 5–6.

⁶¹ Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16678: Miejska Szkoła Pracy 1927–1929, k. 21–22.

[...] w rzeczywistości jej unicestwieniem, w następstwie czego doszłoby do unifikacji programu, metod nauczania, przesunięcia nauczycielstwa oraz zwiększenia ilości dzieci w klasach⁶².

Argumenty rodziców okazały się na tyle przekonywujące, że odstąpiono od tych zamierzeń – spowodowały nawet dwukrotną wizytację władz oświatowych w szkole, co odczytano jako jedyną oznakę zainteresowania się tą instytucją.

Warto nadmienić, że poza cofnięciem decyzji o likwidacji Szkoły Pracy wspomniany łódzki samorząd nie podejmował zbyt wielu działań w kierunku poprawy jej warunków lokalowych. Niekorzystną opinię na temat pomieszczeń szkolnych wydał Henryk Rowid, który charakteryzując wygląd Szkoły Pracy, pisał:

Klasy były małe, klatka schodowa wilgotna i nieogrzewana, zaś korytarze stanowiące jednocześnie szatnię – ciasne i ciemne. Brakowało ogródka szkolnego, a podwórko przy kamienicy, w której szkoła była zlokalizowana było niezwykle małe⁶³.

Jednak oceniając rezultaty pracy placówki, nadmieniał: „Mimo nieprzyjanych warunków duch nowej szkoły twórczej rzuca snopy promieni światła i radością napęlnia ponure mury”⁶⁴.

Wraz z nowym rokiem szkolnym 1929/1930 – po siedmiu latach działalności w środowisku łódzkiej oświaty powszechnej – Miejska Szkoła Pracy doczekała się nowego lokum⁶⁵. Z inicjatywy nowych władz miejskich (III kadencji) placówkę przeniesiono – co prawda z centrum do południowo-wschodniej części miasta, ale zyskała ona nowy, duży i piękny gmach przy ul. Łęczyckiej 13⁶⁶. Inicjatywę w tej kwestii wykazał ówczesny wiceprezydent Łodzi – Stanisław Rapalski, który był członkiem koła rodziców. Na początku swojej kadencji ten sam miejski samorząd

⁶² Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16678: Miejska Szkoła Pracy 1927–1929, k. 21–22.

⁶³ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958, s. 369.

⁶⁴ H. Rowid, *Polskie szkoły doświadczałne*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, nr 10, s. 290.

⁶⁵ *Konferencja w Kuratorjum Okręgu Szkolnego*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1929, nr 27, s. 514; *Przeniesienie Miejskiej Szkoły Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1929, nr 36, s. 642.

⁶⁶ Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16678: Miejska Szkoła Pracy 1927–1929, k. 409–410, k. 413; W. Lipiec, *Kultura i oświata w Łodzi w okresie międzywojennym*, Wyd. Artystyczno-Graficzne RSW „Prasa”, Łódź 1973, s. 18; M. Wojalski, *O niektórych łódzkich szkołach*, Widzewska Oficyna Wydawnicza „Zora”, Łódź 1999, s. 16. Rok wcześniej zarząd koła rodziców wnioskuje o włączenie do budżetu inwestycyjnego miasta odpowiedniej kwoty na budowę własnego gmachu dla szkoły. Prośbę motywowano niekorzystnymi warunkami lokalowymi, podstawowym jednak argumentem był charakter eksperymentalny i reprezentacyjny szkoły. Do tego samego budynku przeniesiono Miejskie Seminarium Nauczycielskie Żeńskie. Zob. *Prace samorządu łódzkiego na polu oświaty i kultury w okresie lat 1928–1931*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1931, nr 35, s. 666.

wydał decyzję o założeniu w Szkole Pracy instalacji sanitarno-hydraulicznej oraz o przyznaniu dofinansowania na wycieczki szkolne, co z punktu widzenia założeń programowych instytucji było niezwykle istotne.

Uczniowie, nauczyciele, rodzice

Wzrastająca ranga Szkoły Pracy w sposób naturalny wiązała się ze wzmożonym zainteresowaniem ze strony uczniów, przede wszystkim jednak ich rodziców⁶⁷. Promocja na koniec roku szkolnego 1925/1926 w dwóch oddziałach I osiągnęła 100%, w klasach III i IV – 88%. Liczba dzieci rekrutujących się z rodzin inteligencji pracującej wzrosła z 18% do 39%⁶⁸. Na nowy rok szkolny do klasy I zgłosiło się 100 kandydatów na 30 miejsc i po raz pierwszy zastosowano selekcję, która miała na celu dobór uczniów o zbliżonym poziomie rozwoju umysłowego. Coraz częściej kandydatami do szkoły były dzieci pracowników administracji miejskiej.

Pełny stan organizacyjny, tj. siedem poziomów nauczania, osiągnięto w roku szkolnym 1927/1928. Istniały wówczas: klasa I (36 uczniów), dwie klasy II (32 + 26), klasa III (32 uczniów), klasa IV (28), klasa V (22), klasa VI (24) i klasa VII (15)⁶⁹. Stan liczbowy klas i uczniów przedstawia tabela 1.

Pod względem wyznaniowym uczniowie katoliccy stanowili w szkole zdecydowaną większość, bo aż 85%; wyznawców religii mojżeszowej było 11%, a ewangelików – 4%.

Tabela 1. Rozwój Miejskiej Szkoły Pracy w Łodzi w latach 1922–1930

Rok szkolny	Liczba oddziałów	Liczba uczniów
1922/1923	4	89
1923/1924	6	144
1924/1925	6	167
1925/1926	6	170
1926/1927	6	171
1927/1928	8	217
1928/1929	8	217
1929/1930	8	211

Źródło: *Księga pamiątkowa...*, dz. cyt., s. 147.

⁶⁷ *Samorząd m. Łodzi w latach 1928–1932. Sprawozdanie Zarządu Miejskiego*, Łódź 1933, s. 63.

⁶⁸ R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 23.

⁶⁹ Tamże, s. 30.

Na pozytywny odbiór szkoły przez uczniów miała niewątpliwie wpływ atmosfera, jaka panowała w jej murach. Tak wspominała ją była uczennica – Ludmiła Petrykowska:

Szkoła Pracy – Nasza Szkoła – to był właściwie drugi nasz dom. Po lekcjach nie bardzo spieszyło się nam na obiad. W Szkole nawet po lekcjach coś się działo. Można było pomóc Pani z klasy I w przygotowaniu lekcji na następny dzień dla jej uczniów albo przynajmniej popatrzeć, jak ona to robi [...]. W gabinecie przyrodniczym można było opiekować się wiewiórką, gołębiami, jeżem lub rybkami w akwarium, a latem w ogródku szkolnym pielęgnowało się grupowe grządki z rzodkiewką, sałatą, bratkami i nasturcją. Albo też zostawało się po lekcjach, by pomóc słabszemu koledze w odrabianiu lekcji; ktoś inny znów zgłosił się do pracy w sklepiku szkolnym i musiał obliczyć utarg dzienny, ktoś pomagał w bibliotece...⁷⁰

Dzieci brały udział w różnorodnych formach zajęć pozalekcyjnych, takich jak: koło literackie, estetyczne (dekoracyjne), sportowe, drużyna harcerska dziewczęca i chłopięca. W szkole były: sklepik uczniowski, kasa oszczędności, kolportaż pism (każdy uczeń prenumerował lub otrzymywał „Płomyk” albo „Płomyczek”), czytelnie pism, kinematograf. W 1926 roku zorganizowano klub, w którym pod kierunkiem wychowawców uczniowie spędzali czas wolny na zabawach i grach towarzyskich, a także czytając pisma i książki⁷¹.

„Zawartość grona nauczycielskiego – jak pisał kierownik łódzkiej Szkoły Pracy – to podstawowy warunek powodzenia...”⁷². Zorganizowanie i utrzymanie szkoły na wysokim poziomie wymagało ze strony kierownictwa i grona nauczycielskiego nie tylko odpowiedniego wykształcenia pedagogicznego, ale także zamiłowania do pracy wychowawczej, poświęcenia własnego czasu, współpracy całego personelu i starannego przygotowania poszczególnych zajęć. Już na początku działania szkoły, chcąc sprostać obowiązkowi i należycie wypełnić powierzone zadania, nauczyciele zostawali w placówce poza obowiązującymi godzinami zajęć szkolnych, a pracy poświęcali wiele prywatnego czasu, wkładali w nią dużo wysiłku, a nawet pieniędzy (na rzecz szkoły przekazywali wtedy – łącznie z kierownictwem – 1% ze swojej pensji).

Z biegiem czasu wraz ze wzrostem liczby uczniów zmieniał się skład rady pedagogicznej, która z 6-osobowego zespołu w roku szkolnym 1923/1924 po dwóch latach zwiększyła i ustabilizowała swój skład do 10 osób. Na nowe miejsca, które powstawały dzięki rozwojowi placówki, zatrudniano nauczycieli mło-

⁷⁰ L. Petrykowska, *Wspomnienia o Szkole Doświadczalnej w Łodzi (wspomnienia spisane w listopadzie 1959 r.)* [w:] R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 182–183.

⁷¹ *Miejska Szkoła Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1926, nr 22, s. 10; *Sprawozdanie z działalności...*, dz. cyt., s. 762–764.

⁷² R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 29.

dych, pełnych zapału, traktujących pracę w szkole jako wyróżnienie. Wnosili oni własny wkład w dorobek instytucji, dzięki czemu umacniali swoją pozycję w gronie pedagogicznym, a to z kolei wiązało zespół ze szkołą i zespałało członków kadry ze sobą. Nauczyciele nadal poświęcali szkole tyle czasu i wysiłku, ile wymagała realizacja wytyczonych zadań. Właśnie wierności tej zasadzie szkoła – jak utrzymywał R. Petrykowski – zawdzięczała swój rozwój i wysoki poziom⁷³.

Współtwórcami szkoły i jej pierwszymi nauczycielami, po objęciu kierownictwa przez R. Petrykowskiego, byli: Maria Ankersztajn, Edmund Buda, Władysław Górecki i Irena Szwałmówna. To oni mieli wówczas decydujący głos w ustalaniu kierunku, opracowywaniu programu i metod pracy. W latach 1926–1929 pracę w klasach młodszych objęły absolwentki wspomnianego seminarium nauczycielskiego, które kontynuowały osiągnięcia swych koleżanek i kolegów: Maria Kowalewska, Helena Szaflikówna, Gabriela Wardencka, Józefa Kuźnicka i Maria Polówna⁷⁴.

O tym, jak ważna podczas procesu edukacyjnego była rola – ale także świadomość i postawa – nauczycieli Miejskiej Szkoły Pracy, świadczą wspomnienia Stanisława Godeckiego (hospitującego instytucję) – byłego wykładowcy Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Zduńskiej Woli. Warto się do nich w tym miejscu odwołać:

Nauczyciele wszystkich przedmiotów wyraźnie szukali najwłaściwszej organizacji procesu nauczania. Każdy nauczyciel był świadom tego, że „uczy się uczeń”, że on ma zdobyć wiedzę, przyswoić sobie pewne umiejętności lub sprawności, natomiast nauczyciel jest „kierownikiem” tego procesu, w czasie którego „uczeń się uczy”. Stąd płynęło zerwanie z dominacją metody wykładowej i pytającej. [...] Na początku lekcji wspólnie z nauczycielem zastanawiano się nad problemem. Ustalano drogę i sposób rozwiązania zagadnienia. W momentach trudniejszych z pomocą spieszył nauczyciel. [...] Nauczyciel nie był pierwszym i wyłącznym źródłem wiedzy uczniów. Raczej był ostatnim i niezbędnym źródłem⁷⁵.

Ciekawą formą współpracy z rodzicami wychowanków, oprócz tradycyjnych zebrań i spotkań okolicznościowych, były w Miejskiej Szkole Pracy lekcje informacyjne i konferencje pedagogiczne, które – dla większej frekwencji – organizowano w dni wolne od pracy, czyli w niedziele lub święta. Podczas spot-

⁷³ Tamże.

⁷⁴ *Sprawozdanie z działalności...*, dz. cyt., s. 762–764; *Wykaz zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych grona nauczycielskiego szkoły doświadczalnej w Łodzi w r. szk. 1928/29* [w:] R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 107. W niepełnym wymiarze godzin w tym okresie pracowali: Zofia Cywińska, Daniel Kleidt, Jan Sobociński, Oskar Sztrauch i Ludwik Szumlewski.

⁷⁵ S. Godecki, *Wspomnienia z hospitacji Miejskiej Szkoły Doświadczalnej w Łodzi w latach 1925–1928 (wspomnienia spisane w lipcu 1959 r.)* [w:] R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna...*, dz. cyt., s. 182–183.

kań, cieszących się dużym zainteresowaniem rodziców, nauczyciele zapoznawali ich z przyjętymi metodami nauczania i wychowania, ale również zachęcali do współpracy ze szkołą. Po serii takich zebrań już w 1924 roku zorganizowano wspomniane koło rodziców, a jego członków włączono do współpracy z radą pedagogiczną. Rodzice pomagali placówce także w sposób materialny, dzięki czemu można było ją sukcesywnie doposażyć. Włączali się także w organizowanie dożywiania dzieci, uroczystości, wycieczek i zabaw.

Największy rozwój Miejskiej Szkoły Pracy przypadał na okres, gdy pozostawała ona pod kierownictwem R. Petrykowskiego. Jednak w 1929 roku ten znakomity pedagog, nauczyciel i organizator z uwagi na objęcie nowego stanowiska przestał pełnić funkcję kierownika szkoły. Jego obowiązki od kolejnego roku szkolnego przejął wieloletni nauczyciel tej placówki – Edmund Buda⁷⁶. W zmienionym kształcie, ale realizując przyjęte wcześniej założenia pedagogiczne, Miejska Szkoła Pracy działała do końca roku szkolnego 1936/1937⁷⁷. Po tym czasie stała się placówką prywatną, której właścicielem został Zarząd Stowarzyszenia Rodziców Prywatnej Szkoły Pracy, powołany przez społeczność szkolną.

* * * *

Łódzka Miejska Szkoła Pracy była jedną z wielu instytucji w Polsce międzywojennej, gdzie podejmowano oraz z powodzeniem realizowano nowatorskie formy i metody pracy pedagogicznej, mającej swoje korzenie w idei Nowego Wychowania, a ściślej – szkoły pracy. Zorganizowano ją dzięki śmiałym posunięciom ówczesnych władz miasta Łodzi (samorząd I kadencji), zdobyła rozgłos dzięki zaangażowaniu i szerokim kompetencjom swojego grona pedagogicznego (pod przewodnictwem R. Petrykowskiego), cieszyła się dobrą opinią w lokalnym i ogólnopolskim środowisku oświatowym, przede wszystkim jednak wśród uczniów, rodziców i studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Była szkołą otwartą, innowacyjną, aktywną, przyjazną, dziś powiedzielibyśmy – organizacją uczącą się. Nie ominęły jej trudności, zwłaszcza natury polityczno-ekonomicznej: najpierw miała ulec likwidacji, następnie z powodu

⁷⁶ Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16679: Miejska Szkoła Pracy 1930–1932, k. 92, k. 101.

⁷⁷ Na wniosek WOIK w początkach 1931 roku Szkoła Pracy, utrzymywana dotychczas całkowicie przez władze miejskie, została odrębną publiczną Szkołą Powszechną nr 47, co wiązało się z uszczupleniem środków finansowych na jej działalność. Wtedy też działania na rzecz szkoły zintensyfikowało koło rodziców, pozyskując środki pieniężne i zakładając, oryginalne wówczas, tzw. osiedle szkolne. Zob. *Subwencja dla Koła Rodziców przy Miejskiej Szkole Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1936, nr 8, s. 597; *Osiedle Miejskiej Szkoły Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1936, nr 9, s. 647–648; *Sprawozdanie z działalności Zarządu Miejskiego w Łodzi [1935–1937]*, Łódź 1938, s. 106.

kryzysu gospodarczego lat 30. XX wieku władze Łodzi znacząco ograniczyły jej zaplecze finansowe, wreszcie zmieniła swój status, stając się placówką prywatną.

Mam nadzieję, że niniejsze opracowanie, w którym Miejska Szkoła Pracy występuje jako jeden z przykładów nowatorstwa pedagogicznego międzywojennej Łodzi, zachęci współczesnych pedagogów praktyków do podejmowania trudu zmiany rzeczywistości szkolnej XXI wieku. Podnosząc na wyższy poziom polską edukację, nie można pomijać doświadczeń i osiągnięć tamtych lat.

Bibliografia

- Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16676: Miejska Szkoła Pracy 1922–1925, k. 26, k. 29, k. 30, k. 31, k. 102, k. 213, k. 248, k. 249, k. 649.
- Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16678: Miejska Szkoła Pracy 1927–1929, k. 21, k. 22, k. 409, k. 410, k. 413.
- Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, s.a. 16679: Miejska Szkoła Pracy 1930–1932, k. 92, k. 101.
- Bereźnicki F., *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Wyd. Naukowe WSP, Szczecin 1984.
- Bereźnicki F., *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918–1939)*, Wyd. Naukowe WSP, Szczecin 1978.
- Dział sprawozdawczy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1922, nr 29.
- Dzierzbicka W., *Szkoła pracy* [w:] B. Suchodolski (red.), *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, Wyd. PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Godecki S., *Wspomnienia z hospitacji Miejskiej Szkoły Doświadczalnej w Łodzi w latach 1925–1928 (wspomnienia spisane w lipcu 1959 r.)* [w:] R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963.
- Jałmużna T., *Pedagogika „szkoły pracy” w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*, Wyd. UŁ, Łódź 1983.
- Kabzińska Ł., Kabziński K., *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego* [w:] K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, Impuls, Kraków 2011.
- Konferencja w Kuratorium Okręgu Szkolnego*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1929, nr 27.
- Księga pamiątkowa dziesięciolecia samorządu miasta Łodzi 1919–1929*, Łódź 1930.
- Kulpa J., *Nauczanie grupowe* [w:] B. Suchodolski (red.), *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, Wyd. PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Leżańska W., *Działalność pedagogiczna i oświatowa Romualda Petrykowskiego*, „Zeszyty Naukowe UŁ” 1979, nr 45.
- Leżańska W., Witkowska E., *Innowacyjność oświatowo-pedagogiczna w Łodzi w okresie międzywojennym* [w:] M. Bandurka (red.), *Z dziejów oświaty łódzkiej w XX wieku. Studia i szkice*, Wyd. Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego i Kuratorium Oświaty, Łódź 1995.
- Lipiec W., *Kultura i oświata w Łodzi w okresie międzywojennym*, Wyd. Artystyczno-Graficzne RSW „Prasa”, Łódź 1973.

- Miejska Szkoła Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1926, nr 22.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, WN PWN, Warszawa 2000.
- Oddział Szkolnictwa*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1924, nr 20.
- Okoń W., *Przedmowa* [w:] R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963.
- Osiedle Miejskiej Szkoły Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1936, nr 9.
- Otwarcie Miejskiej Szkoły Pracy w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1922, nr 48.
- Petrykowska L., *Wspomnienia o Szkole Doświadczalnej w Łodzi (wspomnienia spisane w listopadzie 1959 r.)* [w:] R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963.
- Petrykowski R., *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963.
- Prace samorządu łódzkiego na polu oświaty i kultury w okresie lat 1928–1931*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1931, nr 35.
- Przeniesienie Miejskiej Szkoły Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1929, nr 36.
- Rodek V., *Rozbieżności w opiniach na temat „szkoły pracy” prezentowane na łamach polskich czasopism pedagogicznych w latach 1918–1939* [w:] A. Meissner, C. Majorek (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, Wyd. WSP, Rzeszów 2000.
- Rowid H., *Polskie szkoły doświadczalne*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, nr 10.
- Rowid H., *Szkoła twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Samorząd m. Łodzi w latach 1928–1932. Sprawozdanie Zarządu Miejskiego*, Łódź 1933.
- Sobczak J., *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, cz. 1, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1978.
- Sprawozdanie z działalności Wydziału Oświaty i Kultury w r. 1928. Miejska Szkoła Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1929, nr 42.
- Sprawozdanie z działalności Zarządu Miejskiego w Łodzi [1935–1937]*, Łódź 1938.
- Subwencja dla Koła Rodziców przy Miejskiej Szkole Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1936, nr 8.
- Szczepańska B., *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Wyd. UŁ, Łódź 2002.
- Szkoła Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1923, nr 38.
- Szkoła Pracy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1924, nr 38.
- Szkoły specjalne niższe*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1923, nr 15.
- Szmoniewska-Kowalczykowa J., *O ile praktyka w Miejskiej Szkole Doświadczalnej w Łodzi realizowała teorie pedagogiczne podawane nam na wykładach w Seminarium Nauczycielskim (wspomnienia spisane w listopadzie 1959 r.)* [w:] R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963.
- Wojalski M., *O niektórych łódzkich szkołach*, Widzewska Oficyna Wydawnicza „Zora”, Łódź 1999.
- Wydział Oświaty i Kultury*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1926, nr 10.
- Wykaz zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych grona nauczycielskiego szkoły doświadczalnej w Łodzi w r. szk. 1928/29* [w:] R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963.
- Z działalności Szkolnictwa za III kwartał 1923*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1923, nr 52.

Podmiot i struktura społeczna w teorii A. Giddensa – rekonstrukcja i krytyka

Wielowymiarowość i złożoność współczesnej konfiguracji społecznej przyczyniają się do trudności w uchwyceniu i jednoznacznym dookreśleniu czynników determinujących zmiany w systemie społecznym oraz teoretycznym opisie społecznego wymiaru ludzkiego istnienia. Na szczególną uwagę zasługują wymiary: czasu (nieprzewidywalna zmienność tempa przemian rzeczywistości społeczno-kulturowej) i przestrzeni (zróżnicowanie zakresu zmian, jakim podlegają różne społeczeństwa)¹. *Stricte* socjologiczny dyskurs odwołuje się do najbardziej ogólnego poziomu poznania wiążącego się z przyjęciem określonej teorii czy też filozofii² społecznej, która wyznacza jakość poznania, opisu, diagnozy, eksplanacji i możliwości rozumienia otaczającej rzeczywistości.

Praktyka poznawcza i oczekiwania wobec walorów eksplanacyjnych twierdzeń (ich trafności) formułowanych przez teorię (przy refleksji nad jej zdolnością eksplanacyjną w ogóle) odwołują się do możliwości teoretycznego uogólnienia i klasyfikowania świata społecznego czy też przekładania tez teoretycznych na grunt poznania empirycznego w celu ich weryfikacji, jak również wyjaśniania zjawisk przez identyfikację mechanizmów przyczynowych i procesów ujawnianych za pośrednictwem jakości swoich efektów³. I chociaż teoria socjologiczna

[...] jako praktyka i jako instrument poznania rzeczywistości społecznej podlega zewnętrznej krytyce co do stopnia, w jakim spełnia ona uniwersalne kryteria naukowe, i jednocześnie jest przedmiotem autooceny, które wskazują na

¹ B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków 2000, s. 157.

² Zdaniem G. Marshalla termin „filozofia społeczna” bywa odnoszony do doniosłych „pomysłów” teoretycznych – do najbardziej ogólnego poziomu teorii społecznych, takich jak funkcjonalizm strukturalny, fenomenologia czy marksizm. Zob. G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, tłum. A. Kapciak i in., WN PWN, Warszawa 2005, s. 384.

³ J. Scott, G. Marshall, *Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford University Press, Oxford – New York 2009, s. 761.

pozytywne lub potencjalnie rozwojowe aspekty jej autonomicznego statusu poznawczego⁴

– to jednak jej walor poznawczy stanowi formę przedstawienia struktury rzeczywistości społecznej wykraczającej poza możliwości bezpośredniego zaobserwowania czy zmierzenia. W tym sensie istotne wydaje się określenie granic pola poznawczego, które pozwalają na dookreślenie, czy teoria ujmuje „całość», „większość», oraz „najważniejszą część» [...] zakresu zmienności determinant czy komponentów *eksplanandum*”⁵, a więc przedmiotu poznania (rozumianego jako to „coś», co należy wyjaśnić), który ma zostać wyjaśniony. Zdolność eksplanacyjną teorii określa się przez rozpoznanie wielkości zakresu rzeczywistości, do którego teoria ma zastosowanie, zatem jest ona

[...] pochodną praktyk interrogacyjnych wprzęgniętych w proces poznawczy i zależy od tego [...] czy uwzględniają czynniki porównawcze, historyczne i teoretyczne⁶.

Zasadnicze znaczenie ma status poznawczy teorii, która pozwoliłaby na zrozumienie zjawiska przyspieszenia historycznego i „triumfującej współczesności” (określenie P. Sztompki). Potrzebna jest refleksja nad rodzajem teorii, która najlepiej posłuży eksploracji zjawisk społecznych. W świetle poczynionych rozważań konstytutywną cechą „dobrej” teorii jest jej dyskursywny charakter,

[...] otwarcie na zjawiska i procesy jeszcze nieznanne, dopuszczenie dialogu teoretycznego oraz [...] pryncypialne dopuszczenie założenia o historycznej zmienności własnej zdolności eksplanacyjnej⁷.

Teoria wyjaśnia i interpretuje zjawiska, „starając się dotrzeć do możliwie uniwersalnej istoty mechanizmów kierujących społecznymi procesami i podtrzymywaniem oraz dynamiką struktur”⁸, co dodatkowo czyni aktualną potrzebę nowego spojrzenia na strukturę społeczną. Nawet przy Mertonowskim postulacie

⁴ B. Misztal, *Teoria socjologiczna...*, dz. cyt., s. 173.

⁵ Tamże, s. 181. Autor podkreśla, że teoria może być satysfakcjonująca zarówno wtedy, gdy obejmuje „większość” determinant *eksplanandum*, jak i wówczas, gdy koncentruje się na „mniejszej jego części” – jednak przy założeniu, że dysponuje „takim istotnym rozpoznanem pola zmienności, które pozwala na stwierdzenie, że komponenty, które są przedmiotem praktyki poznawczej, są faktycznie bardziej doniosłe heurystycznie” (tamże, s. 182) aniżeli te pominięte – mniej istotne dla wyjaśnienia obranego fragmentu rzeczywistości społecznej.

⁶ Tamże, s. 183.

⁷ Tamże, s. 189–190.

⁸ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.* [w:] A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*, Nomos, Kraków 2009, s. XIII.

budowy teorii średniego zasięgu⁹, ilustrującym dążenie do teoretycznego ujęcia wybranych aspektów i przejawów życia społecznego, teorie

[...] powinny być oparte na pojęciowych modelach rzeczywistości społecznej, a więc pewnych ogólnych powiązanych wzajemnie hipotezach dotyczących tego, jakie jej cechy i jakie związki między tymi cechami są uważane za szczególnie istotne¹⁰,

co również umożliwia antycypowanie kierunku i zakresu zmian zjawisk społecznych. Zdefiniowanie istoty teorii, zaproponowane przez J. Szackiego, uwzględnia świadomość nieistnienia takiej, która spełniałaby wszystkie warunki. W ujęciu autora teorią

[...] jest wszelki zespół pojęć i stosunkowo ogólnych twierdzeń o rzeczywistości społecznej mający porządkować dostępną wiedzę na jej temat oraz dostarczać wytycznych dla dalszych obserwacji i badań¹¹.

W świetle charakterystycznego dla nauk społecznych dyskursu dotyczącego ekspansywnego charakteru rozwoju społecznego

[...] odżywa spojrzenie na społeczeństwo i kulturę w kategoriach długiego trwania, zmiany dostrzegalnej poprzez uruchomienie wyobraźni historycznej, poszukiwania długofalowych trendów i ich związków z przemianami na poziomie życia codziennego¹².

Wyłania się nowe spojrzenie na „nowoczesną formację społeczną” (określenie P. Sztompki), które sprzyja skoncentrowaniu narracji na naturze świata społecznego – wzajemnej zależności między globalnością (nową jakością stosunków społeczno-kulturowych na skalę globu) a indywidualnymi dyspozycjami jednostek.

⁹ Ten wybitny amerykański socjolog, autor pracy zatytułowanej *Social Theory and Social Structure* (1957, wyd. polskie 1982), teorię średniego zasięgu definiuje jako: „teorie które się znajdują pomiędzy niezbyt doniosłymi, ale koniecznymi hipotezami roboczymi powstającymi w nadmiarze w toku codziennej pracy badawczej i najogólniejszymi konsekwentnymi próbami rozwinięcia jednolitej teorii, dzięki której można byłoby wyjaśnić prawidłowości widoczne w zachowaniach organizacji oraz zmianie społecznej” [G. Marshall (red.), *Słownik socjologii...*, dz. cyt., s. 393].

¹⁰ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy teorii socjologicznej...*, dz. cyt., s. XIII.

¹¹ Za: M. Ziółkowski, *Teoria socjologiczna początku XXI wieku* [w:] E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, Scholar, Warszawa 2006, s. 17.

¹² A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy teorii socjologicznej...*, dz. cyt., s. VIII.

Teoria strukturacji: działania indywidualne a ponadindywidualne struktury

W dziedzinie socjologii teoretycy tradycyjnie koncentrowali się albo na kwestiach związanych ze strukturą społeczną, albo na problemach akcentujących rozumienie ludzkiej działalności, co niewątpliwie przyczynia się do powstania różnic, które prowadzą do sporu dotyczącego wyjaśnienia mechanizmów funkcjonowania społeczeństwa¹³. Pytania, na które szczególnie poszukuje się odpowiedzi w podjętej w narracji, to: „Czy i jaka jest podatność struktur społecznych na wpływy? A jeśli tak, to w jaki sposób tworzą się i przekształcają struktury? Jakże zatem jest i może być strukturotwórcze znaczenie działań ludzi?”. Są to pytania, w których uwaga skupia się na plastyczności (tworzeniu i reformowaniu) struktur społecznych, a więc ich podatności na wpływy działań indywidualnych i zbiorowych. Czy też, podkreślając relacyjny charakter, na ukazaniu zdolności jednostek i podmiotów zbiorowych do wywierania wpływu na kształt struktur społecznych¹⁴.

Teoretycy współczesności, nawiązując do sformułowania J.H. Turnera, „stają na ramionach swych wielkich poprzedników, dokonując krytycznej recepcji ich dokonań, szukają najlepszych rozwiązań analitycznych”¹⁵. Nie sposób prowadzić socjologicznej dyskusji nad aktywnym wpływem działań ludzkich na kształt struktury społecznej oraz jej plastyczności bez odwołania się do **teorii strukturacji** (*structuration theory*) A. Giddensa – teoretyka społecznego i niewątpliwie wybitnego socjologa brytyjskiego¹⁶. Następstwem poczynionych powyżej rozstrzygnięć teoretycznych będzie omówienie wyróżnionej orientacji teoretycznej zaliczanej do teorii działań. A. Giddens dochodzi do przekonania, że teoretycy struktury społecznej mają tendencję do przedstawiania niewystarczających wyjaśnień podmiotowego działania, a teoretycy podmiotu nie poświęcają wystarczającej uwagi problematyce rozwoju i trwałości strukturalnych układów. Po rozważeniu ograni-

¹³ J. Wheeler-Brooks, *Structuration Theory and Critical Consciousness: Potential Application for Social Work Practice*, „Journal of Sociology & Social Welfare” 2009, Vol. 36, No. 1, s. 123.

¹⁴ Inspiracją do postawienia powyższych pytań były zaproponowane przez P. Sztompkę rozstrzygnięcia dotyczące relacyjnego charakteru pomiędzy działaniem a strukturą [zob. P. Sztompka, *Socjologiczna teoria podmiotowości* [w:] P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość, możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZMW, Poznań 1989].

¹⁵ A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy teorii socjologicznej...*, dz. cyt., s. VIII.

¹⁶ Wyróżniony nurt badań podejmuje także koncepcja „samokierującego się społeczeństwa” A. Etzioniego, czy też koncepcja morfogenezy w systemach funkcjonalnych W. Buckleya i jej rozbudowanie autorstwa M. Archer, a także teoria „samoorganizacji mas społecznych” A. Touraine’a, teorie wytwarzania się organizacji M. Croziera i E. Friedberga [zob. P. Sztompka, *Pojęcie struktury społecznej: próba uogólnienia* [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Znak, Kraków 2007, s. 178].

czonych możliwości wyjaśniających biegunowo odmienne orientacje ten teoretyk i myśliciel rozwinął teorię strukturacji. Celem były wgląd w dynamiczną relację pomiędzy istotami ludzkimi a strukturami społecznymi oraz wyjaśnienie jej¹⁷. Warto nadmienić, że orientacja określana przez A. Giddensa za pomocą neologizmu – teoria „strukturacji” – wskazuje wyraźnie na traktowanie „struktury” jako procesu, a nie stanu niezmiennego¹⁸.

Teoria strukturacji jest ontologią społeczną, co oznacza, że definiuje, „jakiego rodzaju rzeczy istnieją w świecie, ale nie przedstawia praw rozwoju ani nie proponuje konkretnych hipotez dotyczących tego, co się rzeczywiście wydarza”¹⁹. Akcentując w koncepcji strukturacji doniosłość czasu i przestrzeni dla praktyki społecznej, ontologia czasoprzestrzeni jest jej podstawą – jak ujmuje to A. Giddens: „punktem wyjścia jest »czasowość«, a tym samym w jakimś sensie »historia«”²⁰. Nie poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak funkcjonuje społeczeństwo, lecz pyta o to, co obserwujemy, badając je²¹. Zadaniem, a nawet obowiązkiem, teorii społecznej, jak konstatuje A. Giddens, jest przedstawienie koncepcji człowieka działającego oraz ukazanie charakteru ludzkiej działalności społecznej – i to w taki sposób, by mogła być użyteczna dla badań empirycznych. Teoria strukturacji zwraca się ku zrozumieniu działania zarówno ludzkiego, jak i instytucji społecznych²². A. Giddens w ogóle uważał, że twórcy teorii społecznej powinni „zajmować się głównie i przede wszystkim wypracowaniem koncepcji ludzkiego bytowania i działania, reprodukcji i transformacji społecznej”²³.

Giddensowska teoria strukturacji, będąca w podjętej narracji ciekawym instrumentem poznawczym „dla rozpoznania dwoistości struktury podmiotu”, jest próbą poszukiwania teoretycznego środka, który pozwoli na przezwycięzenie, przełamanie przeciwieństwa: struktura – sprawstwo podmiotowe (*agency – structure*)²⁴.

¹⁷ J. Wheeler-Brooks, *Structuration Theory...*, dz. cyt., s. 129.

¹⁸ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury: dwoistość, podmiotowość sprawcza a transformacja* [w:] E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Scholar, Warszawa 2006, s. 703.

¹⁹ J. Scott, G. Marshall, *Oxford Dictionary...*, dz. cyt., s. 740. Tłumaczenia wszystkich cytowanych fragmentów obcojęzycznych publikacji na język polski dokonała A. Cybal-Michalska.

²⁰ A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji* [w:] E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne...*, dz. cyt., t. 2, s. 664.

²¹ G. Marshall, *Słownik socjologii...*, dz. cyt., s. 367.

²² A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 15–16.

²³ Tamże, s. 18.

²⁴ M. Ziółkowski, *Teoria strukturalistycznego konstrukttywizmu i teoria strukturacji* [w:] E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, dz. cyt., t. 2, s. 632. Przetłumaczenie i określenie słowa *agency* jako „podmiotowego sprawstwa” zawdzięczamy J. Szmacie.

A. Giddens krytycznie odnosi się – a wręcz odrzuca – kierunki opowiadające się za naturalizmem i obiektywizmem, takie jak funkcjonalizm i strukturalizm, uznając je za systemy zamknięte. Wyróżnione kierunki myśli teoretycznej, broniące „imperializmu przedmiotu” (określenie A. Giddensa), opierały się na prymacie „całości społecznych wobec ich części składowych, tj. wobec aktorów, podmiotów ludzkich, [...] na prymacie struktury [...] wobec działania”²⁵, koncentrując się na jej trwałości i podtrzymywaniu. Teoretyzowanie problemu działania jednostek (co podkreśla w swoich koncepcjach m.in. H. Garfinkel) najbardziej akcentuje zagadnienia związane z możliwością zrozumienia sensownie zorientowanych działań jednostek i nadawania przez nie znaczenia życiu społecznemu. W tej tradycji uważa się, że struktury społeczne tworzą kontekst dla znaczenia ludzkiej kreatywności. Z drugiej strony strukturaliści koncentrują się na zagadnieniu, w jaki sposób struktury społeczne wpływają na ludzką świadomość i zachowanie. Najważniejszym argumentem był ten, że aktorzy zawsze reagują: odpowiadają albo odrzucają systemy społeczne i instytucje, a celem ich studiów jest dociekanie, w jaki sposób życie społeczne i uświadomienie (dobre poinformowanie) stanowią wynik wpływu instytucji²⁶.

Zainteresowanie dążeniem do syntezy wiedzy (wielu ustaleń myśli socjologicznej), jak również przewyżczanie wszelkich dychotomii stanowią o oryginalności Giddensowskiej teorii²⁷. Konstytutywnym dla teorii strukturalizacji elementem jest przyjęcie założenia o osobliwości zjawisk i zdarzeń społecznych, które – jak podkreśla A. Giddens – są „zawsze nie w pełni zdeterminowane i nie rozstrzygnięte”²⁸.

Kładąc nacisk na wykroczenie poza podstawową w socjologii opozycję: strukturalizm – indywidualizm²⁹, poza tradycyjny podział na działanie i strukturę, czy – jak dopowiada J. Szacki (używając wcześniejszych określeń) – zniesienie antynomii: jednostka i społeczeństwo, wolność i przymus, działanie i system społeczny³⁰, autor *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis* (1979)³¹ skoncentrował się na terminie „praktyka społeczna”, nadając mu funkcję pojęcia pierwotnego, co niewątpliwie, biorąc pod uwagę porządek genezy, związane jest z nazwiskiem K. Marksa³². Można zatem uznać, że strukturalizacja jest procesem konfigurowania relacji społecznych, nazywanych

²⁵ A. Giddens, *Elementy teorii strukturalizacji*, dz. cyt., s. 663–664.

²⁶ J. Wheeler-Brooks, *Strukturalizacja Teorii...*, dz. cyt., s. 123–124.

²⁷ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, WN PWN, Warszawa 2003, s. 882.

²⁸ G. Marshall (red.), *Słownik socjologii...*, dz. cyt., s. 367.

²⁹ Zob. R. Cichoński, *Podmiotowość w społeczeństwie*, WN UAM, Poznań 2003, s. 98–99.

³⁰ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, dz. cyt., s. 886.

³¹ A. Giddens, *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles 1979.

³² R. Cichoński, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 99.

zazwyczaj „praktykami społecznymi”³³. Praktyki społeczne „wytwarzają struktury i są przez nie wytwarzane”³⁴. Autor ujmuje to tak:

[...] głównym przedmiotem badań w naukach społecznych nie jest ani doświadczenie indywidualnego aktora, ani jakakolwiek „całość społeczna”, lecz uporządkowane w czasie i przestrzeni praktyki społeczne³⁵.

Generalizacje A. Giddensa dotyczyły głównie struktur, które w jego przekonaniu „nie są czymś zewnętrznym wobec aktorów społecznych, ale są regułami i zasobami wytwarzanymi i odtwarzanymi przez aktorów w praktyce”³⁶. Autorowi teorii zależy przede wszystkim na podkreśleniu takiej właściwości, jak „powtarzalność ludzkich czynności społecznych”, co oznacza, że aktorzy społeczni, podmioty ludzkie, nie tworzą ich, lecz je permanentnie odtwarzają za pośrednictwem swoistych – właściwych im jako aktorom, podmiotom – środków. Należy przyjąć, że przez czynności i w ich wyniku aktorzy społeczni odtwarzają warunki możliwości aktualizowania owych czynności³⁷. W pracy zatytułowanej *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration* (1984)³⁸ A. Giddens dość stanowczo stwierdza, że praktyka społeczna nie jest „powoływana do istnienia przez aktorów społecznych, lecz ciągle odtwarzana przez nich poprzez różne środki dzięki którym wyrażają oni siebie jako aktorów”³⁹. Autor nie poprzestaje na tej diagnozie, lecz podejmuje próbę skonceptualizowania ludzkiej refleksyjności (jednostka jako podmiot refleksyjny) i jej uwikłania w powtarzalność ludzkich czynności społecznych.

Ciągłość praktyk zakłada refleksyjność, ta jednak jest możliwa [...] tylko dzięki ich ciągłości, która zapewnia, że zachowują one tożsamość w czasie i przestrzeni⁴⁰.

A. Giddens pojmuje refleksyjność nie tylko jako samowiedzę, lecz także jako środek „kontrolni nieprzerwanego strumienia życia społecznego”⁴¹ oraz wiąże ją z usytuowaniem i współobecnością.

³³ J. Wheeler-Brooks, *Structuration Theory...*, dz. cyt., s. 129.

³⁴ G. Marshall (red.), *Słownik socjologii...*, dz. cyt., s. 367.

³⁵ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, dz. cyt., s. 40.

³⁶ G. Marshall (red.), *Słownik socjologii...*, dz. cyt., s. 367.

³⁷ A. Giddens, *Elementy teorii strukturalizacji*, dz. cyt., s. 664.

³⁸ A. Giddens, *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles 1984.

³⁹ A. Giddens, za: R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie...*, dz. cyt., s. 99.

⁴⁰ A. Giddens, *Elementy teorii strukturalizacji*, dz. cyt., s. 664.

⁴¹ Tamże.

Doniosłe znaczenie tego teoretyka społecznego polega niewątpliwie na zaakcentowaniu istoty ludzkiego działania – rozumianego jako proces, jako ciągły strumień zachowań. Działanie intencjonalne nie składa się z odrębnych intencji, motywów czy też racji. Celowe jest zatem uwzględnienie refleksyjnego monitorowania działania własnego i oczekiwanego ze strony innych⁴². Za wyróżnieniem wątku ograniczeń działania przemawia oryginalność Giddensowskiego założenia na ten temat. Analiza zachowań celowych jest niezbędna, nawet jeśli istniejące ograniczenia (czy to będące skutkiem różnych sankcji, czy też strukturalne) są dojmujące. Ograniczenia nie popychają do działania, jeśli podmiot sam nie wykaże skłonności do czynienia czegokolwiek. Dlatego też w przypadku badań nad wpływem ograniczeń strukturalnych na działania w określonych okolicznościach wymagane jest uwzględnienie zakresu refleksyjności podmiotów⁴³. W tym procesie istotny udział odgrywa, jak już wcześniej zaakcentowano, refleksyjne monitorowanie działań własnych oraz tych oczekiwanych od innych. Oznacza to, że podmioty nie tylko długotrwale monitorują własne czynności i mają oczekiwania tego typu wobec innych aktorów, lecz także kontrolują fizyczne, społeczne i kulturowe konteksty sytuacji, w której działanie jest inicjowane i przebiega, jak również warunki interakcji z innymi aktorami. Refleksyjne kontrolowanie przez podmiot działania sytuacji, w której się znajduje i w której się porusza, to również kontrola kształtu, warunków towarzyszących realizacji oraz relacji między oczekiwaniami a rezultatami⁴⁴. Racjonalizacja jako niezbywalna kompetencja (*knowledgeability*) podmiotu działającego ma w tym procesie ważny udział. Ujmowanie racjonalizacji z perspektywy podmiotu uwzględnia nie tylko świadome, lecz także rutynowe rozumienie przesłanek własnej działalności⁴⁵. Niemniej jednak tylko część strumienia aktywności podejmowanej przez podmiot (ta która podlega kontroli przez świadomość dyskursywną) może być przez niego poddana oglądowi⁴⁶. Uznanie racjonalizacji za zjawisko o zasadniczym znaczeniu dla – jak nazywa to A. Giddens – współobecności (interpolacji działania w czasoprzestrzeni) stanowi bezpośrednią kontynuację przyjętych założeń. Wskazane jest – w kontekście omawianego Giddensowskiego stratyfikacyjnego modelu podmiotu działającego – zaakcentowanie wyraźnego odróżniania refleksyjnego monitorowania i racjonalizacji działania (związanych z ciągłością działania) od jego motywów, które wyrażają bardziej skłonności do działania i dotyczą wywołujących je chęci, a nie sposobu, w jaki jest ono przeprowadzane w czasie. Warto podkreślić, że w przypadku większości codziennego praktyko-

⁴² A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt.

⁴³ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, dz. cyt., s. 359.

⁴⁴ R. Cichoński, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 100.

⁴⁵ A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt., s. 664–666.

⁴⁶ R. Cichoński, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 101.

wania bezpośrednio motywowanie nie występuje, co wszakże nie oznacza, że taki wpływ jest niemożliwy. Motywy bezpośrednio wpływają na działanie podmiotu w szczególnych okolicznościach, w niezwykłych sytuacjach, w których doszło do zerwania z rutyną. W rozważaniach A. Giddensa istnieje również (mimo wielu zastrzeżeń) odwołanie do Freudowskich rozstrzygnięć na temat natury nieświadomości. Autor, nie pozostając bezkrytycznym wobec naturalistycznych koncepcji działania (do których zalicza model psychoanalizy S. Freuda), uznaje nieświadomione motywacje (*unconscious motives*) za ważki czynnik ludzkiego postępowania⁴⁷.

Giddensowska koncepcja eksponująca podmiotowe działanie (przy założeniu, że nie jest ono bardziej realne aniżeli struktura) skłania do uznania faktu, że nieświadome motywacje działania (warunki wewnętrzne), jak również konteksty fizyczne, kulturowe i społeczne (warunki zewnętrzne) oraz aspekty świadomościowe to ważne czynniki wyznaczające zarówno moment inicjowania, jak i przebieg strumienia aktywności podejmowanej przez podmiot. Wpływ warunków wewnętrznych oraz zewnętrznych ma charakter zapośredniczony przez aktywności podmiotów indywidualnych związanych z monitorowaniem. Ostateczny kształt nieświadomych motywów działania jednostkowego jest rezultatem przenikania się wyróżnionych warunków i aspektów. A. Giddens, koncentrując uwagę na „nieświadomych motywach działań” (i wzmacniając ją przez wprowadzenie kategorii „bezpieczeństwa ontologicznego”), dookreśla szereg czynników, które leżały u podstaw myślenia socjologa na temat ich istoty. Zalicza do nich m.in. składniki związane z:

- tym, co trwałe w strukturze psychicznej jednostki (np. elementy tożsamości, uogólnione poczucie wpływu na otaczającą rzeczywistość),
- sytuacyjnymi warunkami funkcjonowania podmiotu (np. stopień zaangażowania, stopień trudności zadania),
- potrzebami jednostki (np. deprywacja i napięcia z nią związane),
- społecznym usytuowaniem jednostki (np. usytuowanie w strukturze społecznej, miejsce w mikrostrukturach).

Obrany kierunek zainteresowań stwarza potrzebę wyraźnego rozróżnienia znaczeniowego pojęć: „zewnętrzne warunki działania” a „konteksty działania”. Obiektywne czynniki, istniejące stany rzeczy i sytuacyjne warunki, które wyznaczają zasadnicze ramy działania, to warunki zewnętrzne tegoż działania. Za jego konteksty przyjmuje się te „spośród zewnętrznych warunków działania, które zostały poddane selekcji i interpretacji”⁴⁸ w trakcie monitorowania strumienia działania przez podmiot. Jednostka wyposażona w kompetencje porusza się jednak w określonych kontekstach zewnętrznych, które stanowią zewnętrzne ramy działania. Brak ignorancji pod tym względem nakazuje uznać je za istotnie –

⁴⁷ A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt., s. 664–666.

⁴⁸ R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 107.

wpływają one również znacząco na kształt działania i wyjaśnienie jego zainicjowania i przebiegu. Generalizacje A. Giddensa w tym nurcie rozważań uwzględniały troskę o to, by nie popaść w skrajnie woluntarystyczny nurt myślenia. Dowodząc ważności monitorowania strumienia działania, A. Giddens stwierdza, że – odwołam się tu do interpretacji myśli A. Giddensa przez R. Cichockiego – jest to proces,

[...] w którym podmiot działający, wykorzystując swoją kompetencję dokonuje cyklu operacji polegających na uzgadnianiu zewnętrznych warunków działania, podmiotowych motywów działania i strukturalnych wyznaczników praktyki społecznej. W odniesieniu do warunków zewnętrznych operacje te polegają na selekcji zewnętrznych warunków sytuacji działania i ich hierarchizacji istotnościowej oraz interpretacji poprzez pryzmat własnej kompetencji i prowadzą w rezultacie do ukształtowania zespołu kontekstów działania⁴⁹.

W stratyfikacyjnym modelu działania ważne miejsce przypisuje się podmiotowi sprawczemu działania. Dowodząc logiczności prowadzonego wywodu, A. Giddens ważną rolę przypisał zatem świadomości jednostkowej. Pytania, na które poszukiwał odpowiedzi, to:

[...] po pierwsze, na ile świadomy jest przeciętny człowiek, że struktury i układy społeczne mają wpływ na jego świadomość i zachowanie? Po drugie, na ile świadomy jest przeciętny człowiek, że jego codzienne aktywności tworzą i stwarzają na nowo struktury społeczne?⁵⁰

Giddensowskiej klasyfikacji rodzajów świadomości i najważniejszych jej cech nie sposób pominąć. Zasadnicze znaczenie w teorii strukturacji przypisuje się: bezpieczeństwu ontologicznemu, świadomości praktycznej i dyskursywnej⁵¹, przy założeniu, że granica między tymi wymiarami świadomości nie ma charakteru nieprzekraczalnego – zależy bowiem od jakości socjalizacji podmiotu i nabytego przez niego doświadczenia⁵². Bezpieczeństwo ontologiczne to „zaufanie, wiara, że świat materialny i społeczny, łącznie z podstawowymi parametrami jaźni i tożsamości społecznej, są takie jakie się jawią”⁵³. Pisząc o bezpieczeństwie ontologicznym, centralne miejsce A. Giddens przypisał warunkom wewnętr-

⁴⁹ R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt.

⁵⁰ J. Wheeler-Brooks, *Structuration Theory...*, dz. cyt., s. 129.

⁵¹ W miejsce freudowskiego modelu osobowości z podziałem na *id*, *ego*, *superego* A. Giddens wprowadził własne pojęcia, nadając im sens wolny od naturalistycznych wycieniowań.

⁵² A. Giddens wyraźnie podkreśla, że analizy świadomości odnajdujemy jedynie w orientacjach: fenomenologicznej i etnometodologicznej, a w ogóle nie jest ona podejmowana jako atrybut podmiotu w strukturalizmie. A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt., s. 666.

⁵³ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, dz. cyt., s. 424.

nym. Świadomość praktyczna jest cichym, nierozzerwalnym komponentem praktyk społecznych danej społeczności. Związana jest ze zrutynizowaniem⁵⁴ życia. To wiedza aktorów, ich sądy o warunkach społecznych i – zwłaszcza – warunkach własnego działania, której jednak nie potrafią oni wyrazić dyskursywnie. Podmiot działający akceptuje lub zakłada istnienie wiedzy praktycznej bez większego zastanowienia się nad nią. Dopiero sytuacja, w której jest ona w jakiś sposób kwestionowana, zmusza aktora do wzniesienia się ze swoimi założeniami na wyższy poziom świadomości w celu ich zbadania – i jest to poziom dyskursywny⁵⁵. Świadomość dyskursywna to umiejętność (co należy rozumieć jako: „podmiot indywidualny potrafi”) powiedzenia i wyrażania się na temat warunków społecznych i przede wszystkim warunków swojego własnego działania⁵⁶. Wiedza dyskursywna oznacza być świadomym własnych działań i być w stanie (potrafić) wytłumaczyć, dlaczego się takie działania podjęło. Jest to wiedza, którą można użyć w dyskusji⁵⁷.

Świadomość indywidualna aktora ma istotne znaczenie jako czynnik towarzyszący przebiegowi działania, ale również jako czynnik wyznaczający jego podjęcie. Najwyższy poziom w stratyfikacyjnym schemacie działania A. Giddensa zajmuje świadomość (wiedza) wzajemna. Jej istotę stanowi rozumienie oparte na stylu „zdrowego rozsądku”. To wiedza, którą mają wszyscy członkowie danej społeczności na temat codziennych ważnych informacji umożliwiających komunikowanie. Wiedza wzajemna i integralnie z nią związana znajomość konwencji są tym, co razem podtrzymuje praktyki społeczne⁵⁸. Jest to niewątpliwie „wiedza o konwencji, którą musimy posiadać, żeby zrozumieć działania własne i działania innych uczestników życia społecznego”⁵⁹.

Giddensowska wizja podmiotu działającego ma tę oryginalną cechę, że definiuje sprawcę czynności „jako tego, kto okazuje siłę lub wywołuje skutek”⁶⁰. Pod tym względem propozycja A. Giddensa dotycząca natury samego działania różni się od podejść akcentujących wymóg intencjonalności. W tym sensie – jak zakłada teoretyk – działanie, którego atrybutem jest moc,

⁵⁴ Rutynizacja to – jak problem definiuje A. Giddens – „zwyczajowy, traktowany nieproblematicznie charakter znakomitej większości codziennych czynności składających się na życie społeczne; przewaga zwyczajowych zachowań podtrzymywanych przez i podtrzymujących ontologiczne bezpieczeństwo” (A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, dz. cyt., s. 426).

⁵⁵ J. Wheeler-Brooks, *Structuration Theory...*, dz. cyt., s. 129–130.

⁵⁶ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, dz. cyt., s. 426–427.

⁵⁷ J. Wheeler-Brooks, *Structuration Theory...*, dz. cyt., s. 130.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ A. Giddens, *Social Theory and Modern Sociology*, Stanford University Press, Stanford 1987, s. 65.

⁶⁰ A. Giddens, *Elementy teorii strukturalizacji*, dz. cyt., s. 668.

[...] nie oznacza intencji, jakimi kierują się ludzie coś czyniąc, lecz przede wszystkim ich zdolność do czynienia tego. [...] Działanie to wywoływanie zdarzeń, których sprawcą jest podmiot, w tym wszakże sensie, że w każdym momencie swej czynności mógłby postąpić inaczej. Cokolwiek się zdarzyło, mógłoby się nie zdarzyć, gdyby nie jego interwencja⁶¹.

To właśnie podmiotowa interwencja aktora w rzeczywistość stanowi o istocie działania i odróżnia je od zachowania. Być zdolnym do działania oznacza „bycie zdolnym do interwencji w świat, albo do powstrzymania się od takiej interwencji, wywołując wpływ na określony proces lub stan rzeczy”⁶². W dążeniu do konkretnych ustaleń A. Giddens dużo uwagi poświęcił istocie działania zamierzonego. W jego koncepcji podmiotowości pojęcie siły jest niezwykle istotne. „Być podmiotem” to posiadać umiejętność korzystania w życiu codziennym z mocy sprawczej, co oznacza umiejętność „robienia różnicy”⁶³. Pomyłką byłoby jednak nieodróżnianie „pytania o sprawstwo od pytania o intencję, czyli zamierzone aspekty tego, co zostało uczynione”⁶⁴. Autor definiuje to pojęcie „jako cechę czynu, którego sprawca wie lub sądzi, że uzyska określony rezultat i z wiedzy tej korzysta, by ten właśnie rezultat uzyskać”⁶⁵. „Intencje” zakładają świadomość i antycypację konsekwencji, a działanie

[...] zależy od zdolności jednostki do „powodowania różnicy” w dotychczasowym stanie rzeczy. Jednostka przestaje być podmiotem działającym, jeśli traci tę zdolność [do czynienia różnicy – przyp. A. C.-M.], czyli nie może sprawować pewnego rodzaju władzy⁶⁶.

Socjolog z Cambridge zajmuje jednoznaczne stanowisko w aspekcie podmiotowości. Utrzymuje, że wszystkie stosunki władzy wiążą się z pewnego rodzaju „dialektyką kontroli”. Jak długo jednostki zachowują umiejętność odmówienia (nawet przez czyny samobójcze), pozostają podmiotami⁶⁷.

Punktem wyjścia dla sensownej analizy działalności podmiotu jest jej holistyczne ujęcie jako strumienia aktywności, bowiem

⁶¹ A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt.

⁶² R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 100.

⁶³ R. Whittington, *Putting Giddens into Action: Social System and Managerial Agency*, „Journal of Management Studies” 1992, 29: 6 November, s. 696.

⁶⁴ A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt., s. 669.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże, s. 671. Autor koncepcji strukturacji wyraźnie podkreśla (w odróżnieniu od obiektywizmu i strukturalizmu), że sytuacji ograniczającej jednostkę, kiedy to ona „nie ma wyboru”, nie można „utożsamiać z zaniechaniem działania jako takiego”, nie oznacza to zastępowania działania reakcją (tamże).

⁶⁷ R. Whittington, *Putting Giddens...*, dz. cyt., s. 696.

[...] uwaga podmiotu skoncentrowana jest na całych kontekstach działania, z których wyodrębnia pewne elementy i dokonuje ich istotnościowej hierarchizacji [...] Ponadto z punktu widzenia podmiotu zarówno motywowanie działalności, jak i monitorowanie jej przebiegu i skutków odnosi się do całości⁶⁸.

Podmiot jest sprawcą wielu zamierzonych i niezamierzonych skutków, niemniej jednak przez siebie wywołanych. Ale bywa też odwrotnie: w niektórych okolicznościach podmiot chce coś osiągnąć i może to się powieść, choć niekoniecznie bezpośrednio w wyniku jego działania⁶⁹. W podjętych przez A. Giddensa wyjaśnieniach można wyraźnie zauważyć, w kontekście omawianego charakteru działania (zamierzonego czy niezamierzonego), szczególne zainteresowanie konsekwencjami czynu (*consequences of action*). W jego teorii są one definiowane jako „zdarzenia, do których by nie doszło, gdyby aktor zachował się inaczej, ale których uniknięcie nie leżało w jego mocy”⁷⁰ bez względu na jakość intencji podmiotu. Zazwyczaj, jak podkreśla autor, można odróżnić „czyn” podmiotu od konsekwencji tegoż czynu, biorąc pod uwagę zakres zjawisk możliwych do poddania przez niego jakiegokolwiek kontroli, która bywa najczęściej ograniczona do bezpośrednich okoliczności czynu i interakcji. Podkreśla się również fakt, że im bardziej konsekwencje są oddalone w czasie lub w przestrzeni od działania, tym bardziej jest prawdopodobne, że były one niezamierzone. Obranemu kierunkowi rozważań sprzyja duże zainteresowanie problemem niezamierzonych konsekwencji zamierzonych działań. Ten wątek teoretyzowania ujawnia akceptację dla Mertonowskiego podziału konsekwencji działalności, które mogą mieć znaczenie: nieistotne, istotne i/albo: liczne lub pojedyncze. Podejmując dalsze rozważania, A. Giddens (nie podzielając już poglądu R. Mertona), opowiada się za brakiem sensowności analiz niezamierzonych konsekwencji w przypadku irracjonalnych form zachowań społecznych. Zgodnie ze światopoglądem A. Giddensa jego stanowisko na temat możliwych kontekstów badania wpływu niezamierzonych konsekwencji jest następujące:

- badacza może frapować kumulacja zdarzeń wywołana przez okoliczności, bez których by ona nie zaistniała⁷¹;
- badacza może zainteresować rezultat („wynik końcowy”, który jest niezamierzoną konsekwencją) wielu indywidualnych (ale umotywowanych) działań;
- badacza mogą interesować regularne zachowania refleksyjnie aktualizowane i podtrzymywane przez uczestników życia społecznego.

⁶⁸ R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 102.

⁶⁹ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, dz. cyt., s. 51–52.

⁷⁰ A. Giddens, *Elementy teorii strukturalizacji*, dz. cyt., s. 669.

⁷¹ Badacza interesuje, „»co by było ze zdarzeniami B, C, D, E,... gdyby nie zaszło A«” (tamże, s. 670), istotna jest rola, jaką A odegrało w ciągu i kumulacji zdarzeń. Zob. tamże.

Innymi słowy, zainteresowanie dotyczy mechanizmu społecznej reprodukcji praktyk instytucjonalnych⁷². W tym kontekście A. Giddens wyjaśnia, że

[...] powtarzalne działania zachodzące w danych okolicznościach czasu i miejsca mają regularne konsekwencje niezamierzone przez tych, którzy podejmują te same działania w innych, odległych okolicznościach czasu i przestrzeni. To co wówczas się zdarza, wpływa pośrednio lub bezpośrednio na kolejne działania w pierwotnych okolicznościach⁷³.

Autor teorii strukturacji poświęcił wiele miejsca rozważaniom na temat struktur pojęciowych zapożyczonych z orientacji strukturalistycznych, takich jak: „stuktura społeczna”, „system”, dokonując reinterpretacji semantycznych sensów tych kategorii pojęciowych i wprowadzając nowe pojęcie: „dualność struktury”. Istotę omawianej orientacji teoretycznej stanowi dociekanie warunków rządzących ciągłością „przekształceń struktur, a tym samym i reprodukcji systemów społecznych”⁷⁴. Pojęcie „strukturacja” odzwierciedla „dynamiczną właściwość struktury istniejącej tylko poprzez praktyki podmiotowe uczestników życia społecznego”⁷⁵. Analizując stosunki społeczne, A. Giddens zwracał uwagę na rozróżnienie ich wymiaru syntagmatycznego (ich odwzorowania w czasie i w przestrzeni, co przyczynia się do reprodukcji praktyk społecznych) i paradygmatycznego (narzucane przez reprodukcję „sposoby strukturacji” i ich wirtualne uporządkowanie). Można wyraźnie odczytać, że omawiana koncepcja nie ujmuje „struktury społecznej” (*social structure*) jako źródła ograniczeń ludzkiego działania i nie odrzuca odwołania się do najtrwalszych aspektów systemów⁷⁶. Struktura to nie układy sztywnych ram, lecz całości permanentnie i systematycznie reprodukowane przez działania podmiotowe. Przyjrzenie się strukturze w kolejnych cyklach reprodukcji umożliwia uchwycenie zmian zachodzących intencjonalnie, jak również będących wynikiem niezamierzonych konsekwencji działań⁷⁷. Głównym rysem myśli A. Giddensa jest stwierdzenie, że struktura

[...] oznacza właściwości strukturalizujące, pozwalające na „powiązanie” czasu z przestrzenią w systemach, właściwości, które sprawiają, że podobne praktyki istnieją w rozmaitych interwałach czasu i przestrzeni i nadają im postać „systemową”. [...] Struktura jako wymiar czasoprzestrzenny istnieje [...] w realizacjach praktyk [społecznych – przyp. A. C.-M.] i jako ślad pamięci sterującej refleksyjnym zachowaniem aktorów⁷⁸

⁷² A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt., s. 669–671.

⁷³ Tamże, s. 671.

⁷⁴ Tamże, s. 678.

⁷⁵ P. Sztompka, *Socjologia*, Znak, Kraków 2002, s. 575.

⁷⁶ A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt., s. 672–677.

⁷⁷ R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 105.

⁷⁸ A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt., s. 672.

– co oznacza, że jest ona wobec jednostek czymś bardziej „wewnętrznym” (są to idee i schematy tkwiące w ludzkich umysłach⁷⁹) aniżeli „zewnątrznym”⁸⁰. Struktura istnieje w działaniach ludzi (uprzedmiotawia ją działanie), którzy z jednej strony muszą podporządkować się wybranym (niezależnym od nich) regułom, ale z drugiej – to od uczestników struktury zależy, czy reguły te będą stosowane czy też przekształcane⁸¹. Struktura społeczna to spójne i trwałe (mniej lub bardziej) regularności⁸². Struktura to „reguły i zasoby uczestniczące w reprodukcji systemów społecznych”⁸³ i choć

[...] mogą one trwać niezależnie od konkretnych pojedynczych aktualizacji w działaniach, to w żadnym razie nie mogą trwać niezależnie od jakichkolwiek aktualizacji⁸⁴.

Struktura, która w rozważaniach A. Giddensa jest interpretowana jako coś, co nadaje kształt i formę życiu społecznemu (sama nie mając ani formy, ani kształtu), to zasady i źródła. Szczególną wagę przypisuje A. Giddens zasadom, wskazując, że te drugie są często nie do odróżnienia od zasad. Pozwala to na zinterpretowanie istnienia wyraźnych powiązań między tymi dwoma terminami („źródła są źródłami tylko wtedy, kiedy są powiązane z zasadami”⁸⁵) różnej wagi i ujmowania źródeł jako zbioru pewnego rodzaju zasad⁸⁶.

Wyparcie dualizmu struktury i podmiotu naprowadziło A. Giddensa na wprowadzenie pojęcia „system” i odwołanie się do tego, co nazywa współzależną „dwoistością”. Systemy społeczne są tworzone przez działania podmiotowe jednostek, które są jednocześnie aktywne i ograniczane przez społeczne właściwości strukturalne systemów. Struktury definiują zarówno zasady (techniki, normy i procedury), jak i źródła (autorytatywne i alokacyjne) działanie upoważniające. Struktury same w sobie nie są rzeczywiste, chyba że są zaangażowane w działanie lub zachowane w pamięci jako kody zachowania. To strukturalne właściwości umożliwiają działanie⁸⁷. Przyjęte założenie pozwala dookreślić pojęcie systemów społecznych (*social system*) zorganizowanych hierarchicznie i horyzontalnie w całościach społecznych, rozumianych jako odtworzone praktyki społeczne o „właściwościach strukturalnych” (*structural properties*), z których można wyodrębnić

⁷⁹ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 704.

⁸⁰ A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt., s. 678.

⁸¹ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, dz. cyt., s. 887.

⁸² A. Giddens, *Central Problems in Social Theory*, dz. cyt., s. 67.

⁸³ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, dz. cyt., s. 426.

⁸⁴ R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 107.

⁸⁵ K. Healy, *Conceptualising Constraint: Mouzelis, Archer and the Concept of Social Structure*, „Sociology” 1998, 3, s. 520.

⁸⁶ Tamże, s. 509, 520.

⁸⁷ A. Giddens, za: R. Whittington, *Putting Giddens...*, dz. cyt., s. 695–696.

zasady strukturalne (*structural principles*), a więc właściwości najgłębiej osadzone i o doniosłym znaczeniu w procesie reprodukcji całości społecznych. W ramach tych całości praktyki mające największy czasoprzestrzenny zasięg A. Giddens określa „instytucjami”⁸⁸. Kluczowe dla analiz jest zatem założenie, że system społeczny to zinstytucjonalizowane praktyki społeczne, w obrębie których zachodzi jego reprodukcja. System ten zawdzięcza ciągłość „interferowaniu” obu wymiarów praktyki społecznej: działaniom podmiotów indywidualnych oraz ponadindywidualnym strukturalom systemu⁸⁹. A. Giddens ilustruje reprodukcję nie tylko struktury, lecz także systemu. Działające jednostki reprodukują (obok struktury, zasad, które objaśniają działanie) również system utrwalania instytucji społecznych. To właśnie zasady i reguły zapewniają odpowiednie procedury dla reprodukcji systemu. Wraz z oparciem na zasadach właściwych dla tych instytucji, w których jednostki odnajdują siebie, dochodzi jednocześnie do ich odnawiania. Na skutek tego istnieje dwoistość nie tylko struktury (zasad i reguł), ale także systemu społecznego (instytucji), gdzie właściwości systemu stają się pośrednikiem i rezultatem działań jednostki. Przyjmując za A. Giddensem, że początkowo tylko zasady podlegają reprodukcji w praktyce społecznej, trudno zakwestionować, że są one połączone z większym systemem i w rezultacie system (w mniejszym lub większym stopniu) jest wytwarzany przez podmiotowe działania jednostek⁹⁰.

Świadom najważniejszych aspektów struktury społecznej, a więc reguł i zasobów ją konstytuujących, zapewniających trwałość systemów społecznych w czasie i przestrzeni, A. Giddens stawia pytanie: „Jak mają się formuły reguł do praktyk, w które angażują się społeczni aktorzy?”⁹¹. Wiedza podmiotu o tym, że zachodzą (i nierzadko **jak** zachodzą) reguły społeczne (*social rules*), to przejaw świadomości praktycznej, której sednem jest refleksyjność. Wiedza ta jest atrybutem każdego aktora społecznego i choć nie obejmuje wszystkich możliwych kontekstów, w których podmiot może się znaleźć, to jednak warunkuje ogólną umiejętność reagowania na codzienne społeczne interakcje i okoliczności, wpływając na nie i reprodukując je. Jednakże termin „reprodukcja społeczna” nie jest tożsamy z procesem utrwalania społecznej spójności – to wzmacnianie wpływu zachowań na integrację nadrzędnych układów⁹². Reguły nie istnieją samoistnie, lecz dzięki permanentnemu ich stosowaniu w *praxis*⁹³. Rdzeniem całej teorii strukturalizmu jest twierdze-

⁸⁸ A. Giddens, *Elementy teorii strukturalizmu*, dz. cyt., s. 677.

⁸⁹ R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 105.

⁹⁰ A. King, *Legitimizing Post-Fordism: A Critique of Anthony Giddens' Later Works*, „Telos” 1999, 115, s. 63.

⁹¹ A. Giddens, *Elementy teorii strukturalizmu*, dz. cyt., s. 676. Pytanie to miało jeszcze drugą część: „Jaki rodzaj formuł jest najbardziej przydatny ze względu na ogólne cele analizy społecznej?” (tamże). Odpowiedź jest zawarta w całości narracji podjętej w tym rozdziale.

⁹² Tamże, s. 678–679.

⁹³ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, dz. cyt., s. 887.

nie o dwoistości struktury (*the duality of structure*). W rezultacie przywołane na początku omawiania teorii strukturacji dualizmu społeczne zostały przez A. Giddensa zinterpretowane jako dwoistości procesu społecznego. Pisząc o konstytuowaniu podmiotów i struktur, badacz nie ujmuje ich jako dwóch niezależnych od siebie ciągów zjawisk, lecz jako istnienie dwoistości⁹⁴, która stanowi podstawę ciągłości reprodukcji właściwości strukturalnych w czasie i przestrzeni. W systemie społecznym (a więc w zinstytucjonalizowanych praktykach społecznych) występuje relacyjny charakter powiązań między strukturą a podmiotem. Pełnienie przez właściwości strukturalne systemów funkcji zarazem nośników, rezultatów praktyk, które powtarzalnie je organizują, to właśnie świadectwo dwoistości⁹⁵. W tym sensie podmiot i struktura „nie będące w opozycji do siebie, w istocie wzajemnie się [...] implikują”⁹⁶. To swoiste przezwyciężenie dualizmu podmiotu i przedmiotu oznacza, że struktura jest ujmowana jednocześnie jako ograniczenie i możliwości, jako rezultat działań aktorów i środek, dzięki któremu są urzeczywistniane⁹⁷. Najważniejsze wydaje się głębokie przekonanie A. Giddensa o dualizmie struktury, w myśl którego struktura rozumiana jest „jako środek i wynik zachowania, który zwrotnie organizuje”⁹⁸. Struktura, jak ujmuje to autor teorii strukturacji, „symultanicznie wkracza w proces tworzenia podmiotu i praktyk społecznych i »egzystuje« w momentach generowania owego procesu”⁹⁹. W tym kontekście A. Giddens dodaje, że „właściwości strukturalne systemu społecznego nie istnieją niezależnie od działania, lecz są chronicznie uwikłane w jego produkcję i reprodukcję”¹⁰⁰. Nie pomijając złożoności Giddensowskich ustaleń na temat dualności struktury, można odczytać ich podstawowy sens, który sprowadza się do stwierdzenia:

[...] działania są umożliwiające oraz ograniczane przez reguły (operacyjne i transformacyjne)¹⁰¹ i zasoby konstytuujące struktury, a struktury są produkowane i reprodukowane przez działania podmiotów¹⁰².

⁹⁴ Ową dwoistość A. Giddens ilustruje przez odwołanie się do przykładu korzystania z języka: kiedy w rozmowie wypowiadamy poprawne pod względem gramatycznym zdanie w danym języku, to korzystamy z jego zasobów, a tym samym jest to nasz wkład w ten język jako całość – przyczyniamy się do jego reprodukcji. Zob. A. Giddens, *The Constitution of Society*, Cambridge University Press, Cambridge 1995, s. 35.

⁹⁵ A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt., s. 678–679.

⁹⁶ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury: dwoistość, podmiotowość sprawcza a transformacja*, dz. cyt., s. 702.

⁹⁷ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, dz. cyt., s. 887.

⁹⁸ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, dz. cyt., s. 425.

⁹⁹ A. Giddens, za: K. Healy, *Conceptualising Constraint...*, dz. cyt., s. 510.

¹⁰⁰ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, dz. cyt., s. 425.

¹⁰¹ Znajdujące się w cytacie uszczegółowienie charakteru reguł zamieszczone w nawiasie również pochodzi z pracy R. Cichockiego, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 107.

¹⁰² Tamże, s. 99.

Struktura, składająca się z „potencjalnych” (a zatem wirtualnych) zasad, które nadają kierunek działaniom jednostek, jest zarówno nośnikiem, jak i rezultatem ich działań. Kiedy jednostki podejmują działanie i działają, nawiązują do tych wirtualnych zasad, aby wykonać pewne społeczne praktyki i w ten sposób powielają zasady, które – początkowo – były nośnikiem ich praktyk¹⁰³. Podmioty sprawcze, mając wiedzę (praktyczną, dyskursywną, wspólną) oraz zdolność do działania, wykorzystują swoje strukturalnie ukształtowane możliwości i są w stanie czynić to w sposób twórczy i innowacyjny. Jeśli ten charakter działania będzie przez dostateczną liczbę ludzi urzeczywistniany, to ich działalność może w konsekwencji przekształcić struktury, które umożliwiły (w sensie: „dały możliwość”) im podjęcie działania. Przyjęcie tej tezy wskazuje na potencjalną zmienność dwoistości struktury¹⁰⁴. Wprawdzie A. Giddens przyznaje, że konkretny podmiot jednostkowy nie stawia czoła różnorodności struktur, które wydają się wzajemnie zależne, a potrzeba „bezpieczeństwa ontologicznego” przyczynia się do aktualizowania przez jednostki rutynowych wzorców zachowania, które mimowolnie odtwarzają struktury ich światów, ale jednak podkreśla, że struktury nie wykazują dominacji nad podmiotami sprawczymi. A. Giddens wyraźnie wskazuje na możliwości podmiotowości tkwiącej w jednostkowym działaniu, na potencjał celowego wybierania strumienia działań, ich efektywnego wprowadzania w życie i przeprowadzania, nawet w obronie ustalonych reguł czy dominujących zasad¹⁰⁵. Podstawowa teoria A. Giddensa podejmuje również problem „historii”. Wychodząc od stwierdzenia o czasoprzestrzennym rozprzestrzenianiu się działalności społecznej, tak charakterystycznego dla współczesności, podkreśla znaczenie czasu minionych pokoleń, stwierdzając, że był zapewne zgoła odmienny „od czasu tych, na których w jakiś sposób wpływają pozostałości ich działań”¹⁰⁶.

W Giddensowskiej teorii strukturacji wyraźnie nie ma ignorancji znaczenia ludzkiego działania, przy jednoczesnym akcentowaniu ważności pojęć systemu społecznego i struktury społecznej. Ważnym rysem omawianej teorii jest więc wielokrotnie przez A. Giddensa podkreślany fakt, że rzeczywistością społeczną (i to jedyną) jest społeczna *praxis*¹⁰⁷, którą można dookreślać z wielu różnych perspektyw, ale „pod tym wszakże warunkiem, że będzie się unikać zarówno

¹⁰³ A. Giddens, za: A. King, *Legitimizing Post-Fordism...*, dz. cyt., s. 61–62.

¹⁰⁴ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 703.

¹⁰⁵ R. Whittington, *Putting Giddens...*, dz. cyt., s. 696.

¹⁰⁶ A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji*, dz. cyt., s. 686.

¹⁰⁷ Kategoria pojęciowa *praxis* jest terminem filozoficznym odwołującym się do ludzkiej działalności w świecie biologicznym i świecie społecznym. *Praxis* eksponuje transformacyjną naturę działalności podmiotu (J. Scott, G. Marshall, *Oxford Dictionary...*, dz. cyt., s. 594). Rozważaniom Giddensowskim bliższe będzie koncepcyjnie rozumienie terminu *praxis*, zaproponowane przez P. Sztompkę. *Praxis* w przywołanym sensie to „syntetyczny stop działań podejmowanych przez członków społeczeństwa i warunków strukturalnych, w jakich te działania są podejmowane” (P. Sztompka, *Socjologia*, dz. cyt., s. 531).

woluntarystycznej fikcji absolutnie wolnych podmiotów, jak i deterministycznej fikcji społeczeństwa jako samoistnej bytowo siły sprawczej”¹⁰⁸. Teoria strukturalizmu pozwala zbadać praktyki, które tworzą i stwarzają na nowo świat społeczny, podkreślając, że społeczeństwo i jego struktury stanowią zarówno uwarunkowania ludzkich działań, jak i ich wyniki. Jako że podmiotowe działanie i struktura społeczna ciągle wpływają na siebie i wzajemnie się tworzą, można powiedzieć, że rodzą się między nimi punkty mediacji¹⁰⁹. Skupienie przez A. Giddensa uwagi na obydwóch „bytach” oznacza wszakże, że

[...] działania indywidualne podtrzymujące trwanie zasobów i aktualizujące reguły strukturalne dokonują ich zmian w kolejnych cyklach zinstytucjonalizowanych praktyk społecznych. Natomiast proces kształtowania działań przez struktury realizowany jest przez proces monitorowania strumienia działania – tak w sferze zrutyinizowania, jak i w sferze kontroli refleksyjnej¹¹⁰.

Jednostka nie jest bardziej realna aniżeli społeczeństwo¹¹¹. Stąd społeczeństwo nie jest statycznym bytem, lecz społeczną konstrukcją, stworzoną i utrzymaną przez praktyki społeczne. Jako konsekwencja tej perspektywy teoretycznej pojawia się stwierdzenie, że społeczeństwo nie tylko jest

[...] ostatecznie tworem ludzkich działań, lecz także ciągłemu poznawaniu tych działań zawdzięcza w każdej chwili swe dalsze trwanie, w związku z czym jego poznanie nie jest możliwe tak długo jak długo nie bierze się pod uwagę podmiotowości jego twórców, tego, że są obdarzeni inicjatywą i zdolnością do refleksji¹¹².

Za wyróżnieniem i przywołaniem w tym miejscu rozważań P. Sztompki przemawia swoista wizja rzeczywistości społecznej ze szczególnym zaakcentowaniem czynnika podmiotowego. Społeczeństwo nie istnieje w oderwaniu od jednostek, a wręcz przeciwnie: jednostki w swoich wzajemnych powiązaniach stanowią społeczeństwo. W rezultacie każdy fakt socjologiczny, zjawisko społeczne uchwytny w badaniach empirycznych, stanowi wycinek jednostkowo-strukturalny – jest nierozdzielny stopem czynników: jednostkowego i strukturalnego¹¹³. W swoich rozważaniach P. Sztompka wskazuje, że wyróżnioną perspektywę teoretyczną,

¹⁰⁸ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, dz. cyt., s. 887.

¹⁰⁹ A. Giddens, I. Cohen, za: J. Wheeler-Brooks, *Structuration Theory...*, dz. cyt., s. 129.

¹¹⁰ R. Cichoński, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 107.

¹¹¹ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, dz. cyt., s. 208.

¹¹² J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, dz. cyt., s. 884.

¹¹³ P. Sztompka, *Socjologia*, dz. cyt., s. 530.

[...] usytuowaną pomiędzy woluntaryzmem koncepcji humanistycznych a fatalizmem koncepcji strukturalistycznych [...] można najtrafniej określić jako possibilistyczną¹¹⁴,

bowiem uwzględnia zarówno pola możliwości, jak i nieprzekraczalne granice zmian systemów społecznych¹¹⁵.

Strukturalizacja i jej krytyka – rekonstrukcja dyskusji i sporu wokół wypracowanego przez A. Giddensa systemu teoretycznego

Interpretatorzy oraz krytycy teorii strukturalizacji, sytuując swoją refleksję na różnych poziomach ogólności, najczęściej odwołują się do kontekstu porównawczego, ukazując Giddensowską teorię na tle wybranych stanowisk, szkół i orientacji w socjologii, jak również poświęcając wiele miejsca rozważaniom na temat oryginalności jej statusu poznawczego i możliwości przełożenia założeń teoretycznych na grunt poznania empirycznego.

Autor dokonywał swoich rozstrzygnięć teoretycznych na drodze krytyki, która „miała na celu pogodzić fenomenologię, interakcjonizm i etnometodologię z K. Marksem, E. Durkheimem i M. Weberem”¹¹⁶. Pod wpływem lektury prac wyróżnionych myślicieli wyłoniło się w Giddensowskim wkładzie do analizy społeczeństwa końca XX wieku bardziej skoncentrowane, teoriopoznawcze zainteresowanie strukturą i podmiotem. Studiując poglądy teoretyczne wielu „szkół”, A. Giddens w autorskiej „teorii strukturalizacji” zaproponował przewyżczenie dualizmu ponadindywidualnej struktury i działań indywidualnego podmiotu. W jego przekonaniu funkcjoniści, jak T. Parsons, i strukturaliści, jak C. Lévi-Strauss, kładli zbyt nacisk na obiektywne czynniki w życiu społecznym kosztem jednostki, podczas gdy tradycja interakcjonizmu i interpretacji, reprezentowana przez E. Goffmana i H. Garfinkla, uczyniła coś dokładnie przeciwnego, przeceniła bowiem wagę indywidualnych jednostek. Z socjologicznego punktu widzenia teoria strukturalizacji miała wyjaśnić, jak relacje społeczne rozciągają się w czasie i przestrzeni, aby powielać system społeczny przez znaczące indywidualne działania¹¹⁷.

W drodze takiego rozumowania A. Giddens opisał swoje podejście teoretyczne jako teorię raczej „społeczną” niż „krytyczną” i – chociaż odnotowuje się w niej mało oczywistych wpływów szkoły frankfurckiej – autor wierzy, że „teoria

¹¹⁴ R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 105.

¹¹⁵ Tamże.

¹¹⁶ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 703.

¹¹⁷ A. King, *Legitimizing Post-Fordism...*, dz. cyt., s. 61–62.

społeczna jest nieodzownie teorią krytyczną¹¹⁸. Krytycznie usiłuje się odnieść do tego problemu A. King:

A. Giddens może przyjmować krytyczną pozycję i uważać, że krytyka jest nieuchronna, jednak nie jest rzeczą oczywistą, że odniesie on zamierzony cel i sukces teoretyczno-analityczny¹¹⁹.

Zasadniczy problem w tej kwestii podnosi w swojej pracy, zatytułowanej *Truth and Method* (1977), H.-G. Gadamer. Co ironiczne – stwierdza autor – późniejszym dziełom A. Giddensa brakuje samokrytyki, o której sam A. Giddens mówił, że jest charakterystyczną cechą „posttradycyjnej kultury”. „Nie kwestionują one porządku społecznego, z którego wyrosły, ale mimowolnie powielają tradycje, których są częścią”¹²⁰. Tym samym, jak podkreśla H.-G. Gadamer, A. Giddens stał się jednym z tych strażników prawdy i tradycji, którzy przez refleksyjną modernizację stali się archaiczni¹²¹. Stwierdza on, że

[...] może być niemożliwym wykroczenie poza swoje warunki historyczne i wszystko, co można osiągnąć poprzez fuzję horyzontów, jest skuteczną historyczną konsekwencją¹²².

Historyk społeczny, W.H. Sewell Jr., podkreśla, że nie widać w myśli teoretycznej A. Giddensa śladów większego zainteresowania stanowiskami historyków społecznych, którzy od lat 60. i 70. XX wieku wskazywali (bardziej instynktownie aniżeli przez system twierdzeń) na dualność struktury. Nieprzypadkowo, bacząc w istocie na swoją praktykę poznawczą, zdawali się twierdzić i ukazać, jak

[...] myślenie działających w historii podmiotów, ich motywy i intencje są kształtowane przez kultury i instytucje społeczne, w których obrębie się urodzili, jak te kultury i instytucje są reprodukowane przez działania podmiotów ukształtowane przez strukturę i przez nią ograniczane, ale również to, jak w pewnych okolicznościach podmioty te potrafią (lub są zmuszone) improwizować albo wprowadzać innowacje w strukturalnie ukształtowane sposoby, w znacznym stopniu rekonfigurujące właśnie te struktury, które je tworzyły¹²³.

Biorąc pod uwagę kryterium rozumienia „struktur”, które są w istocie dualne, można wskazać na fakt, że już w ubiegłym ćwierćwieczu w pracach z historii społecznej przyjęto *implicite* perspektywę teoretyczną spójną z Giddensowską teorią¹²⁴.

¹¹⁸ A. Giddens, za: tamże, s. 61.

¹¹⁹ A. King, *Legitimizing Post-Fordism...*, dz. cyt.

¹²⁰ Tamże, s. 77.

¹²¹ Tamże.

¹²² Za: tamże.

¹²³ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 702.

¹²⁴ Tamże, s. 703.

Pomysł teoretyczny będący próbą przewyżczenia odmiennych stanowisk dla A. Giddensa stanowił przedmiot inspiracji, a w przypadku interpretatorów dorobku tego socjologa zaktualizował problem eklektyczności „teoretyzowania” i braku spójności. Dokonując krytycznej recepcji teorii strukturalizmu, wskazuje się na problem braku spójności w wypracowanym przez A. Giddensa systemie teoretycznym. Wykład teorii strukturalizmu A. Giddensa – której W.H. Sewell Jr. zarzuca eklektyczność, brak jasności twierdzeń, zbyt duże niedostatki logiczne, by mogła ona służyć za podstawę systemu teoretycznego¹²⁵ – może paradoksalnie przyczynia się do refleksji nad możliwością wyłonienia jednolitej teorii ogólnej w obszarze nauk społecznych.

Przekonanie o nietypowości semantycznych sensów nadawanych przez A. Giddensa kategoriom pojęciowym (jak chociażby kluczowemu terminowi „struktura”), które mają w teorii socjologicznej utrwaloną tradycję, jest często podkreślane. Niemniej jednak brak „semantycznej” kontynuacji jest zabiegiem celowym. Nadanie pojęciom nowych znaczeń za pomocą narzucania definicji projektujących ma ukazać i podkreślić spójność wypracowanych instrumentów analitycznych z jasno dookreślonym zbiorem założeń i twierdzeń. Ten świadomy i niezrędko wbrew tradycji językowej pojawiający się wątek, w połączeniu z faktem, że „nowe sensy pojęć nie są *explicite* formułowane, a tylko charakteryzowane w różnych kontekstach”¹²⁶, stanowi zasadnicze źródło spornych konfrontacji¹²⁷.

Teoretyczna odrębność systemu pojęciowego, akcentowana przez A. Giddensa, nosi jednak znamiona zapożyczeń struktur pojęciowych z nurtów zarówno strukturalistycznych, jak i indywidualistycznych. Trudno wprawdzie, by tak nie było, jeśli Giddensowska propozycja – co już wielokrotnie podkreślano – odwołuje się do przekroczenia wszelkich dychotomii i zinterpretowania dualizmów społecznych jako dwoistości procesu społecznego. Podzielanie tego poglądu sprawia, że wspomniany wątek staje się mniej dyskusyjny. Przewyżczenie antynomii, jak podkreśla J. Szacki, byłoby

[...] ewidentnie niewykonalne, gdyby Giddens obstawał przy takim rozumieniu struktury i systemu społecznego, jakie ustaliło się w socjologii za sprawą najpierw organicyzmu, później zaś funkcjonalizmu, a więc posługiwał się wyobrażeniem społecznej rzeczywistości *sui generis*, która niejako z zewnątrz wywiera zniewalający wpływ na jednostkę, określając, w gruncie rzeczy, cały tok jej postępowania¹²⁸.

Dokonując rekonstrukcji teorii strukturalizmu, trudno jednak nie zwrócić uwagi na pewną paradoksalność statusu kluczowego pojęcia „struktura”, które – za-

¹²⁵ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt.

¹²⁶ R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 103.

¹²⁷ Tamże.

¹²⁸ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, dz. cyt., s. 886.

czerpnięte z tradycji strukturalizmu – jest wykorzystane w konstruowaniu opozycyjnego (można nawet powiedzieć: antystrukturalistycznego) stanowiska teoretycznego. Charakterystyczne dla strukturalizmu ustalenia, skoncentrowane na ujmowaniu struktury jako: „bytu” pierwotnego wobec działań podmiotów, źródła przymusu i ograniczenia dla aktywności indywidualnych podmiotów, układu sztywnych ram nakładanych na strumień podmiotowej aktywności determinującej jej przystosowanie, zostały całkowicie zakwestionowane¹²⁹. Redefinicja omawianej kategorii pojęciowej nie jest jednak tożsama z unieważnieniem samego pojęcia. Wręcz przeciwnie – jest to kategoria o kluczowym znaczeniu, ale i nowym sensie nadanym przez twórcę teorii strukturacji.

Przystępując do dyskusji na temat Giddensowskiego dookreślenia charakteru „struktury”, warto podkreślić istotność tego terminu niemalże we wszystkich kierunkach myśli społecznej. W każdym razie pojęcie to było kluczowe nie tylko dla orientacji akcentujących „strukturę” w nazwie (wymienić tu należy: strukturalizm, funkcjonalizm strukturalny czy poststrukturalizm). Co więcej, jest to bodaj jedno z najważniejszych, najbardziej niedookreślonych, niemożliwych do zignorowania i adekwatnego zdefiniowania pojęć. A może nie jest to pojęcie, tylko rodzaj epistemicznej metafory czy przyjętego założenia? – jak zastanawia się i pobudza do wielokontekstowej refleksji W.H. Sewell Jr. Owa metafora struktury o nieco „tajemniczym” złożonym charakterze uniemożliwia próbę jednoznacznego ustalenia semantycznego sensu tegoż terminu. W dyskursie podjętym w naukach społecznych wskazuje się na problemy, które determinują sensowność zatrzymywania się nad definicyjnym *credo* pojęcia „struktura”. Podkreśla się fakt, że argumentacja strukturalistyczna zakłada nazbyt nieelastyczne stanowisko o determinizmie przyczynowym w życiu społecznym, gubiąc podmiotowe sprawstwo ludzkich działań. Ponadto metafora struktury implikująca niezmienność i trwałość komplikuje dyskusję nad zagadnieniem zmiany. Problematiczne jest wyjaśnienie nie ukształtowania życia społecznego w spójne wzory, lecz tego, jak wzory te ulegają zmianie wraz z upływem czasu. W tej sytuacji zrozumiałe wydają się podejmowane manewry epistemologiczne. Bez ich udziału przejście od zagadnienia trwałości do problemu zmiany nie byłoby możliwe. Trzeci z problemów odwołuje się do wielości znaczeń nadawanych kategorii pojęciowej „struktura” w dyskursach podejmowanych w naukach społecznych¹³⁰. Wszelkie problemy związane z uchwyceniem terminu „struktura” i nadaniem mu znaczenia pozwalają jednak na przyjęcie założenia, że pojęcie to określa

[...] skłonność do reprodukcji wzorów stosunków, nawet wówczas, gdy aktorzy zaangażowani w te relacje nie są świadkami ich istnienia albo nie pragną ich odtwarzania¹³¹.

¹²⁹ R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, dz. cyt., s. 103–104.

¹³⁰ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 700–701.

¹³¹ Tamże, s. 702.

W dyskursie podjętym w obszarze nauk społecznych akcentuje się, że pojęcie struktury

[...] uprawomocnia to, czego jest desygnatem [...]. Niezależnie od tego, który z aspektów życia społecznego określimy jako strukturę, to z założenia „strukturyzuje” on inne aspekty życia społecznego¹³².

Dzieło A. Giddensa było niewątpliwie zauważalnym odrodzeniem się tematu struktury i podmiotowości w teorii socjologicznej oraz jedną ze znaczących prób sformułowania na nowo koncepcji struktury. Odziedziczone po A. Giddensie rozstrzygnięcia stają się nierzadko przedmiotem ożywionej i krytycznej dyskusji. J. Urry¹³³ i J.B. Thompson¹³⁴ za rażąco niedookreślony i „mglisty” uważają sposób definiowania przez A. Giddensa „struktury”, czego rezultatem jest – w ich przekonaniu – „paraliż” analityczny. W istocie trudno uchwycić rozróżnienie pomiędzy strukturą (zasadami i źródłami), systemami (jako produktami struktur) i podmiotami (jako ogniwem pośredniczącym). Trudno wyodrębnić poszczególne elementy. Giddensowska teoria, zdaniem M. Archer, pozostawia niewiele miejsca dla zdecydowanych i jednoznacznych stwierdzeń na temat relacji „przyczyna i skutek”¹³⁵. Intencją A. Giddensa było szerokie omówienie osobliwości pojęcia „struktura”, które uczynił centralnym w swoich teoretycznych rozstrzygnięciach. Jednakże, co podkreśla W.H. Sewell Jr., definicja tego kluczowego terminu nie jest dostatecznie precyzyjna. Brak krystalicznej przejrzystości odnosi się do elementów definiujących strukturę, a więc do reguł i zasobów uczestniczących w reprodukcji systemów społecznych¹³⁶.

W pracach A. Giddensa (szczególnie w *Central Problems of Social Theory*) wyraźnie zaznaczyła się inspiracja francuskim strukturalizmem. Socjolog teoretyk, opierając się na strukturalnej analogii do właściwości lingwistyki F. de Saussure’a oraz koncepcji C. Lévi-Straussa, strukturę definiuje jako zestaw reguł. Określonych porównań dostarcza rozróżnienie *langue* (abstrakcyjne reguły umożliwiające tworzenie zdań gramatycznych) i *parole* (mowa, tworzenie zadań) F. de Saussure’a. Struktura to zespół reguł będący, podobnie jak *langue*, bytem wirtualnym, a praktyka, podobnie jak *parole*, stanowi wprowadzenie tych reguł w życie. Idea teorio-poznawcza A. Giddensa w powyższych rozstrzygnięciach nie znalazła jego pełniej

¹³² W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 700. Jako przykłady autor wskazuje np. „klasę, która strukturyzuje politykę; płęć, która strukturyzuje możliwości zatrudnienia, czy [...] sposoby produkcji, które strukturyzują formacje społeczne” (tamże).

¹³³ J. Urry, *Duality of Structure: Some Critical Issues*, „Theory, Culture, Society” 1982, 1.

¹³⁴ J.B. Thompson, *The Theory of Structuration* [w:] D. Held, J.B. Thompson (red.), *Social Theory of Modern Societies, Anthony Giddens and his Critics*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.

¹³⁵ K. Healy, *Conceptualising Constraint...*, dz. cyt., s. 510.

¹³⁶ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 703–704.

akceptacji. Dookreślając rozumienie struktury nie tylko jako **reguł** (są wirtualne i biorą udział w wytwarzaniu społecznych praktyk i systemów), lecz także **zasobów** („środki, dzięki którym zdolność do dokonywania przekształceń jest wykorzystywana jako władza w rutynowym przebiegu interakcji społecznej”¹³⁷), ponieważ struktury „wiążą” czas i przestrzeń, wyraźnie precyzuje swoje podejście, znacznie dystansując się od ujęcia francuskiego strukturalisty C. Lévi-Straussa i wyraźnie nawiązując do L. Wittgensteina. A. Giddens nie podzielał obojętności C. Lévi-Straussa w kwestiach praktyki społecznej, a więc zagadnieniach: zmiany społecznej, władzy, dominacji. Wcześniejsze próby zdefiniowania przez A. Giddensa pojęcia reguł, czy podania przykładu reguł, można uznać za bezpłodne. Dopiero inspiracja L. Wittgensteinem przyniosła pierwsze ustalenie definicyjne, które i tak powoduje niedosyt, pozostawiając dyskusję na temat reguł w zawieszeniu¹³⁸. A. Giddens reguły życia społecznego traktuje jako „uogólnione procedury stosowane w ustanawianiu/odtwarzaniu praktyk społecznych”¹³⁹ – i sugeruje tym samym możliwość istnienia ich wielości i różnorodności typologicznej, choć nie przytacza typologii reguł czy ich przykładów. Ten problem ma swoje dalsze konsekwencje poznawczo-analityczne. Jeśli odrzuca się, jak sugeruje A. Giddens, wyjaśnienia o charakterze normatywno-funkcjonalnym, dyskursywnie dostępne reguły, zasady i normy ze zdecydowanymi konsekwencjami nie wyznaczają drogi aktorom. W teorii A. Giddensa podmioty sprawcze raczej nie dookreślają ogólnych konkretnych technik, których używają do „improvizowania” w życiu codziennym. Jeżeli zatem struktura (która nie ma własnych motywów) jest tworzona i odtwarzana w procesie działania, to nie da się zrozumieć, dlaczego niezamierzone konsekwencje mają tendencję do przyczyniania się do utrzymania systemów i stanowią – co wyraźnie akcentują rozstrzygnięcia A. Giddensa – ważne źródło porządku społecznego. W rezultacie, jak podkreśla K. Healy, bez funkcjonalizmu wzorcowy charakter niezamierzonych konsekwencji stanowi problem, a nie rozwiązanie¹⁴⁰.

Na szczególną uwagę zasługuje problem uogólnienia – czy inaczej: generalizowania – procedur (reguł, norm, wskazówek) stosowanych w reprodukcji życia społecznego. Już samo istnienie zdolności do generalizacji (czy transponowania) reguł zakłada ich „wirtualne” istnienie, a to z kolei oznacza, że nie można zredukować ich istnienia do konkretnego czasu, przestrzeni czy praktyki. Mogą być stosowane w różnych kontekstach interakcji, urzeczywistniać się w wielu potencjalnych rodzajach sytuacji i być generalizowane (tzn. przeniesione i rozszerzone) na sytuacje nowe, gdy taka możliwość się pojawi¹⁴¹.

¹³⁷ A. Giddens, za: tamże, s. 707.

¹³⁸ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 704–706.

¹³⁹ Tamże, s. 705.

¹⁴⁰ K. Healy, *Conceptualising Constraint...*, dz. cyt., s. 510–511.

¹⁴¹ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 706.

Niepodobna nie odwołać się do kluczowego założenia A. Giddensa o „dwoistości struktury” z pozycji autorów, którzy zwykli polemizować z tym schematem. Prace N. Mouzelisa¹⁴², wycieniowane krytycznie, oferują wewnętrzną rekonstrukcję teorii strukturacji A. Giddensa. Wychodząc od zaproponowanego przez D. Lockwooda rozróżnienia pomiędzy integracją społeczną i integracją systemu, N. Mouzelis próbuje wpleść je w Giddensowskie rozstrzygnięcia. Robiąc to, zwraca uwagę na kilka ważnych aspektów struktury i podmiotowości, których – w jego przekonaniu – nie udało się uchwycić A. Giddensowi. Jednakże główna idea A. Giddensa, głosząca, że o strukturze należy myśleć w kategoriach zasad i źródeł, pozostała utrwalona i nietknięta. Wiąże się z tym zarzut pod adresem twórcy teorii strukturacji o niekompletne zredukowanie dualizmu struktury – podmiotu do dwoistości. Jakkolwiek teoria A. Giddensa bywa inspirowana, zdaniem N. Mouzelisa typ relacji podmiot – przedmiot, jaką proponuje schemat dwoistości struktury, nie wyczerpuje możliwych typów relacji, jakie podmioty mają względem zasad i źródeł, czy inaczej: „obiektów społecznych”. Fakt ten wydaje się szczególnie ważki z perspektywy badań empirycznych, które wymagają wprowadzenia rozróżnień, których w teorii A. Giddensa nie odnotowano. Zaproponowane przez N. Mouzelisa rozróżnienie na paradygmat i syntagmę wskazuje, że aktorzy mogą też być zorientowani na obiekty społeczne, w związku z dwoistością lub dualizmem, zależnie od ich sytuacji. Rezultatem tych rozstrzygnięć z uwzględnieniem stron: paradygmatycznej i syntagmatycznej jest zaproponowana przez N. Mouzelisa czteroczęściowa tabela analityczna, która ukazuje nie – jak to ujmuje A. Giddens – ogólne wskazanie na ograniczenia aktorów przez strukturę, lecz stopnie tego ograniczenia. Ponadto Mouzelisowa czterodzielna teoria koresponduje z zagadnieniem hierarchii społecznych. Podmiot sprawczy, nie myśląc o tym, może wcielać zasady w życie (paradygmatyczna dwoistość) lub kontemplować je (paradygmatyczny dualizm). Podmiot może być również ważnym aktorem interakcji z otoczeniem lub aktorem gry (syntagmatyczna dwoistość) bądź może nie mieć wystarczającej mocy, żeby na nią wpłynąć (syntagmatyczny dualizm)¹⁴³. Orientacja działającego podmiotu za-

¹⁴² Zob. N. Mouzelis, *Sociological Theory: What Went Wrong?*, Routledge, New York 1995; N. Mouzelis, *Back to Sociological Theory*, Macmillan, London 1991.

¹⁴³ K. Healy, *Conceptualising Constraint...*, dz. cyt., s. 511. N. Mouzelis w pracy zatytułowanej: *Sociological Theory: What Went Wrong?* (1995) precyzuje wyróżnione teorie. Warto dla analitycznych rozstrzygnięć dookreślić ich znaczenie. „Paradygmatyczna dwoistość jest to coś, co Giddens ma zazwyczaj na myśli, gdy rozpatruje relacje aktorów do struktury. Aktorzy są zorientowani na zasady i źródła w naturalno-performatywny sposób. [...] Paradygmatyczny dualizm pojawia się, gdy aktorzy celowo dystansują się od zbioru zasad i źródeł w celu przebadania ich w jakiś sposób. [...] Następnie, syntagmatyczna dwoistość. Czasami aktorzy mają swój udział w formie specyficznej interakcji lub gry, w taki sposób, że bez nich rzeczy byłyby zupełnie inne (lub niemożliwe). W takim przypadku jest niewyobrażalne, aby widzieć taki system jako »zewnętrzny« w stosunku do podmiotu-uczestnika. Wreszcie, odwrotnie, agenci są często zaangażowani w gry, gdzie nie robią

leży w dużym stopniu – jak podkreśla N. Mouzelis – od zajmowanej pozycji w hierarchii, a wszystkie całości społeczne są zhierarchizowane. Patrząc z tej perspektywy, można stwierdzić, że jeśli gry są zawsze zhierarchizowane, to „gra, która wydaje się być zewnętrzna i nie podatna na wpływy z perspektywy mikro lub mesoaktora, może być mniej zewnętrzna i bardziej podatna na wpływy z perspektywy makroaktora”¹⁴⁴. Stąd, jak podkreśla K. Healy, przewagą teoretycznych rozstrzygnięć N. Mouzelisa nad teoretyzowaniem A. Giddensa jest możliwość sklasyfikowania różnych typów władzy w ramach danej hierarchii społecznej. Aktorzy – w założeniu przyjętym przez N. Mouzelisa – mają różne orientacje (w porównaniu z zasadami strukturalnymi), które definiują zhierarchizowane gry. Zasady te w większym bądź mniejszym stopniu podlegają zmianie, a orientacja aktorów w relacji do tych zasad zależy od ich pozycji w społeczeństwie. Chociaż propozycja N. Mouzelisa opowiada się za uwzględnieniem konceptu podmiotu, bez fetyszyzowania konceptu struktury, to jednak odrzucenie teorii strukturacji przy zaakceptowaniu Giddensowskich założeń na temat struktury (jako zbioru zasad i źródeł) sprawia, że postawienie pytania o źródłowość hierarchii prowadzi do punktu wyjścia. Potrzeba wyjścia N. Mouzelisa poza teorię strukturacji i próba jej rekonstrukcji w pewnym sensie załamuje się – domaga się bowiem bardziej wyraźnego, „ostrzejszego” podziału pomiędzy aktorami i strukturami niż ten, którego przyjęcie wynika z zaakceptowania propozycji A. Giddensa¹⁴⁵.

Alternatywą dla teorii strukturacji A. Giddensa, pozwalającą na uniknięcie powyższych problemów analitycznych, jest stanowisko zaproponowane przez M. Archer¹⁴⁶. Realizm krytyczny, stanowiący specyficzną ontologię wyraźnie powiązaną z ontologią R. Bhaskara¹⁴⁷, pozwala na uchwycenie spójności i użyteczności (powiązanie teorii z empirią) „analitycznego dualizmu”. Konceptualizację paradygmatu badań stanowi to osobliwe połączenie: analityczny dualizm oparty na konkretnym typie realizmu – realizmie krytycznym. „Analityczny dualizm” jest

[...] twierdzeniem, że efektywne badanie socjologiczne polega na wyraźnym rozróżnieniu pomiędzy aktorami i strukturami. [...] Nasze wyjaśnienia nie będą w stanie oddać sprawiedliwości temu, co obserwujemy, chyba że, ze względu na analizę, pomyślimy o społeczeństwach i jednostkach jak o różnych bytach.

niczego ważnego. Nikt by za nimi nie tęsknił, gdyby mieli odejść. Tutaj można rzeczywiście postrzeżać system jako »zewnętrzny« w stosunku do podmiotu i, w takim wypadku, należy mówić o *syntagmatycznym dualizmie*” (N. Mouzelis, za: K. Healy, *Conceptualising Constraint...*, dz. cyt., s. 520–521).

¹⁴⁴ N. Mouzelis, za: K. Healy, *Conceptualising Constraint...*, dz. cyt., s. 513.

¹⁴⁵ K. Healy, *Conceptualising Constraint...*, dz. cyt., s. 512–515.

¹⁴⁶ Zob. M. Archer, *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.

¹⁴⁷ Zob. R. Bhaskar, *Reclaiming Reality*, Verso, London 1989.

[...] To dopuszcza opcję, że struktury społeczne same w sobie mogą mieć właściwości przyczynowe, ale jest też jasno powiedziane, jakie muszą być ich relacje w stosunku do jednostkowych aktorów¹⁴⁸.

Jednakże, co akcentuje K. Healy, ta zewnętrzna alternatywa, ukazująca źródłowość umotywowania poznawczego (brak fetyszyzacji dla konceptu struktury i miejsce dla konceptu podmiotu) podobną do A. Giddensa, nie pozwala myśleć o strukturze społecznej w empirycznie spójny sposób¹⁴⁹.

Problem z interpretacją teorii strukturalizacji nabiera zatem jeszcze większego znaczenia, kiedy zatrzymujemy się nad Giddensowską kategorią „systemu społecznego”. Dla A. Giddensa „system społeczny” to zinstytucjonalizowane (obserwowalne, powiązane ze sobą oraz relatywnie wyodrębnione) praktyki społeczne łączące ludzi w czasie i przestrzeni. Z tego punktu widzenia, na co wskazuje W.H. Sewell Jr., systemy społeczne obejmowałyby to, co większość przedstawicieli w obszarze nauk społecznych uważa za „społeczeństwo”. Składową częścią tego porównania jest również wskazanie na potencjalne objęcie tym zakresem semantycznego sensu tego, co dotyczy większych jednostek, jak globalny system kapitalistyczny, czy też jednostek o zakresie mniejszym niż państwo narodowościowe, jak – dajmy na to – społeczności sąsiedzkie¹⁵⁰. W istocie rzeczy A. Giddens traktuje system społeczny jako nierozzerwalnie związany z tworzącymi go praktykami, które z kolei są reprodukowane przez

[...] powtarzalne ucieleśnianie się struktur. Struktury nie są uwzorowanymi praktykami społecznymi, które tworzą systemy społeczne, ale regułami, które nadają wzór tym praktykom. Struktury istnieją zatem tylko „wirtualnie” [...], nie istnieją konkretnie w miejscu i czasie, ale jako „ślady pamięci, organicznej podstawy wiedzy”, tj. wyłącznie jako idee czy schematy [...] i wówczas gdy są „ucieleśnione w działaniu” czyli zastosowane w praktyce¹⁵¹.

Twierdzenie, które dla A. Giddensa jest kluczowe – mianowicie: że istotną cechą działania jednostkowego jest fakt, że w każdym momencie podmiot mógł postąpić inaczej – stoi, jak twierdzi N. Pleasants, w opozycji do dalszych założeń teorii strukturalizacji, która wyraźnie ogranicza przypadkowość działań jednostki w relacji do „struktury”, co pojawia się w pracach A. Giddensa jako bezpodstawne ideologiczne ukazywanie liberalnych wartości Zachodu¹⁵².

Nie mniej krytyczny pozostaje S. Mestrovic. W swojej pracy, zatytułowanej *Anthony Giddens: The Last Modernist* (1998), stwierdził, że odwołanie A. Gid-

¹⁴⁸ K. Healy, *Conceptualising Constraint...*, dz. cyt., s. 516.

¹⁴⁹ Tamże.

¹⁵⁰ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 704.

¹⁵¹ Tamże.

¹⁵² A. King, *Legitimizing Post-Fordism...*, dz. cyt., s. 63.

densa do wytrwałości wolnej, autonomicznej jednostki wobec „niszczyielskiej siły nowoczesności” jest przejawem optymistycznej, lecz nieuzasadnionej wiary. Ten optymistyczny socjolog teoretyk, nazywany „ostatnim modernistą”, odmawia zaakceptowania „ciemniejszych” implikacji nowoczesności, które, biorąc pod uwagę rozłożenie akcentów, w swoich pracach rozpoznaje i podejmuje. Stanowisko S. Mestrovica jest dość radykalne. W jego przekonaniu A. Giddens nie potrafi zaakceptować implikacji wynikającej z własnej teorii i jakości nowoczesnego społeczeństwa, które w dużym stopniu ograniczają wolność jednostki. Warto w tym miejscu nadmienić, że w myśli A. Giddensa pojawiło się – bez zarzucenia poczynionych założeń – pewne *novum*. Wątek rozważań na temat podporządkowanego indywidualizmu uzyskuje status dominującego motywu poznawczego w późniejszych pracach socjologa. Jest to w istocie refleksja nad twierdzeniem o „strukturacyjnym” rodowodzie, że jednostka „mogłaby zachować się inaczej”¹⁵³.

W swojej narracji A. Giddens wskazuje, że atrybutem podmiotów działających jest **wiedza**. Wyposażenie w wiedzę umożliwia jednostkom działanie. Jak sugeruje W.H. Sewell Jr., jest to najprawdopodobniej wiedza o regułach. Nie odnajdujemy jednak u A. Giddensa dokładnych wskazań dotyczących treści tego, co aktorzy wiedzą. Zdaniem przywołanego historyka społecznego niepodobna się temu dziwić – jeśli u A. Giddensa widoczna jest wyraźna ignorancja wobec spuścizny antropologii kulturowej, to tym samym brakuje odniesień do centralnego pojęcia, jakim jest „kultura”, która przecież dookreśla to, co ludzie wiedzą, czego uczą się intencjonalnie i nieintencjonalnie¹⁵⁴.

Wejście w swoisty świat rozstrzygnięć teoretycznych zaproponowanych przez N. Mouzelisa, stanowiących rekonstrukcję poglądów A. Giddensa, ukazuje jeszcze inne zależności pomiędzy władzą a hierarchią społeczną. Realnie istniejące hierarchie sprawiają, że niektórzy aktorzy mają więcej władzy niż inni. Makroaktorzy posiadający władzę (która pochodzi z pozycji, jaką zajmuje podmiot) mogą przeorganizować zasady i wykorzystywać źródła. Walki w różnych hierarchiach prowadzą do zwiększenia kapitału w tych dziedzinach. Pojawia się zatem pytanie: „Skąd pochodzi dystrybucja władzy i sama hierarchia?”. Okazuje się, co podkreśla N. Mouzelis, że

[...] orientacje i hierarchie aktorów są definiowane względem siebie: pozycja w hierarchii jest zdefiniowana jako władza, żeby coś zrobić, ale ta władza do precyzowania zależy od pozycji. Władza makroaktorów to moc zmieniania zasad, ale możemy się dowiedzieć, kto ma taką władzę, patrząc na obrazek całej struktury. Jeżeli chcesz zbadać jedną stronę monety, drugą musisz przyjąć za pewnik¹⁵⁵.

¹⁵³ Tamże, s. 62–63. W opracowaniu pojawia się również konstatacja, że „kiedy wyzwolona jednostka staje się punktem centralnym, Giddens staje się apologetą postfordyzmu” (tamże, s. 63).

¹⁵⁴ W.H. Sewell Jr., *Teoria struktury...*, dz. cyt., s. 705.

¹⁵⁵ K. Healy, *Conceptualising Constraint...*, dz. cyt., s. 515.

Przedstawione poglądy odzwierciedlają, co podkreśla J.B Thomson, wcześniej napotkane problemy w kontekście twierzeń A. Giddensa o tym, jak struktury produkują systemy¹⁵⁶.

A. Giddens skonstruował teorię socjologiczną, korzystając z dziedzictwa myśli socjologicznej. Badacz ten od połowy lat 70. doprecyzowywał swoją wielce obiecującą poznawczo koncepcję „dwoistości struktury”. Wielość orientacji teoretycznych, które stały się przedmiotem analitycznej obróbki, stała się punktem wyjścia do opracowania nowego systemu teoretycznego. Jednakże, jak podkreśla A. King,

[...] konieczne jest rozpoznanie, kiedy teorie stają się częścią rzeczywistości społecznej, którą opisują, i bezkrytycznie wspierają wartości okresu historycznego, którego są produktem¹⁵⁷.

Wartość kognitywna zaproponowanego przez A. Giddensa systemu pojęciowego jest znacząca. Zaaakcentowanie istoty społecznej praktyki w uporządkowaniu przestrzenno-czasowym ukierunkowuje teoriopoznawcze myślenie na ważkie poznawczo rozstrzygnięcia o kluczowym znaczeniu dla analiz: *agency and structure*. Oryginalność Giddensowskich rozstrzygnięć oraz – w pewnym sensie – podkreślana przez twórcę koncepcji strukturalizacji teoretyczna odrębność w założeniach określających strukturę niewątpliwie ukierunkowują zainteresowanie krytyków na ustalenia dotyczące podmiotu działającego. Swoje stanowisko dookreślają oni nierzadko w wyniku przesłedzenia ciągłości i zmiany myśli A. Giddensa przedstawionych w późniejszych pracach teoretyka.

Bibliografia

- Archer M., *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.
- Bhaskar R., *Reclaiming Reality*, Verso, London 1989.
- Cichocki R., *Podmiotowość w społeczeństwie*, WN UAM, Poznań 2003.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013.
- Giddens A., *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles 1979.
- Giddens A., *Elementy teorii strukturalizacji* [w:] E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Scholar, Warszawa 2006.
- Giddens A., *Social Theory and Modern Sociology*, Stanford University Press, Stanford 1987.

¹⁵⁶ K. Healy, *Conceptualising Constraint...*, dz. cyt.

¹⁵⁷ A. King, *Legitimizing Post-Fordism...*, dz. cyt., s. 77.

- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Giddens A., *The Constitution of Society*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.
- Giddens A., *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Strukturation*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles 1984.
- Healy K., *Conceptualising Constraint: Mouzelis, Archer and the Concept of Social Structure*, „Sociology” 1998, 3.
- King A., *Legitimizing Post-Fordism: A Critique of Anthony Giddens' Later Works*, „Telos” 1999, 115.
- Manterys A., Mucha J., *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.* [w:] A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*, Nomos, Kraków 2009.
- Marshall G. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, tłum. A. Kapciak i in., WN PWN, Warszawa 2005.
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków 2000.
- Mouzelis N., *Back to Sociological Theory*, Macmillan, London 1991.
- Mouzelis N., *Sociological Theory: What Went Wrong?*, Routledge, New York 1995.
- Scott J., Marshall G., *Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford University Press, Oxford – New York 2009.
- Sewell Jr. W.H., *Teoria struktury: dwoistość, podmiotowość sprawcza a transformacja* [w:] E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Scholar, Warszawa 2006.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, WN PWN, Warszawa 2003.
- Sztompka P., *Pojęcie struktury społecznej: próba uogólnienia* [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Znak, Kraków 2007.
- Sztompka P., *Socjologia*, Znak, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Socjologiczna teoria podmiotowości* [w:] P. Buczkowski, R. Cichoński (red.), *Podmiotowość, możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Redakcja Wydawnictwa Ośrodka Analiz Społecznych ZMW, Poznań 1989.
- Thompson J.B., *The Theory of Strukturation* [w:] D. Held, J.B. Thompson (red.), *Social Theory of Modern Societies, Anthony Giddens and his Critics*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.
- Urry J., *Duality of Structure: Some Critical Issues*, „Theory, Culture, Society” 1982, 1.
- Wheeler-Brooks J., *Strukturation Theory and Critical Consciousness: Potential Application for Social Work Practice*, „Journal of Sociology & Social Welfare” 2009, Vol. 36, No. 1.
- Whittington R., *Putting Giddens into Action: Social System and Managerial Agency*, „Journal of Management Studies” 1992, 29: 6 November.
- Ziółkowski M., *Teoria socjologiczna początku XXI wieku* [w:] E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, Scholar, Warszawa 2006.
- Ziółkowski M., *Teoria strukturalistycznego konstruktywizmu i teoria strukturacji* [w:] E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Scholar, Warszawa 2006.

Informacje o autorach

Jolanta Bonar, dr hab. – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Anna Buła, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Agnieszka Cybal-Michalska, dr hab. – prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Pedagogicznych Problemów Młodzieży.

Teresa Giza, dr hab. – prof. Wszechnicy Świętokrzyskiej.

Wiesława Leżańska, dr hab. – prof. Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Aleksandra Maj, mgr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Elżbieta Płóciennik, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Joanna Sosnowska, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Irena Stańczak, dr – Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach, Wydział Pedagogiczny.

Krzysztof J. Szmidt, dr hab. – prof. Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Badań Edukacyjnych, Zakład Pedagogiki Twórczości.

Bogusław Śliwerski, prof. zw. – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Katedra Podstaw Pedagogiki.

Krzysztof Wawrzyniak, dr – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Zakład Pedeutologii.

Monika Wiśniewska-Kin, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przed-
szkolnej i Wczesnoszkolnej.

Alicja Żywczok, dr hab. – Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Pedagogi-
ki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Teorii Wychowania.