

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

**Praktyki pedagogiczne ważnym  
ogniwem w procesie kształcenia  
nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej  
i przedszkolnej**

**W poszukiwaniu nowych paradygmatów  
pedagogicznych praktyk studenckich**

**Tom III**

Pod redakcją naukową

Macieja Krzemińskiego

Włocławek 2014

RECENZENCI  
Prof. dr hab. Zdzisław Wołk  
Dr Jan A. Malinowski  
Dr Aneta Kokot

REDAKCJA  
Anna Drobyszewska, Aneta Woźniak

KOREKTA  
„Scriptor DTP” Adam Korzus

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku  
Włocławek 2014

WYDAWCA  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

PARTNERSTWO  
Gmina Miasto Włocławek

**ISBN 978-83-60607-59-6**

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Skład, druk i oprawa:



EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, sp.j.  
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek, tel. 54 232 37 23, e-mail: sekretariat@expol.home.pl

Publikacja została wydana w ramach projektu „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem”. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego – Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe.



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



PAŃSTWOWA  
WYŻSZA  
SZKOŁA  
ZAWODOWA  
WE WROCŁAWIU



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY





## SPIS TREŚCI

<i>Słowa wstępu od redaktora</i> (Maciej Krzemiński) .....	7
<i>W poszukiwaniu filozofii programów kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji zintegrowanej. Wprowadzenie do dyskusji</i> (Ryszard Parzęcki) .....	9
Edyta Gruszczyk-Kolczyńska <i>Dzieci matematycznie uzdolnione: mity, wyniki badań, wnioski ...</i>	27
Kazimierz Zbigniew Kwieciński <i>Praktyka pedagogiczna wobec nowych wyzwań. O ekologii pedagogicznej i edukacji inkluzyjnej</i> .....	65
Kazimierz Zbigniew Kwieciński <i>Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej</i> .....	84
Ryszarda Cierzniewska <i>Od mądrości praktycznej do wielowymiarowości praktycznego przygotowania nauczyciela do zawodu</i> .....	97
Mirostawa Nowak-Dziemianowicz <i>Refleksyjna praktyka jako droga do profesjonalnego rozwoju nauczyciela</i> .....	137

Maciej Kotodziejski <i>Praktyki pedagogiczne w zakresie wczesnej edukacji muzycznej w systemie kształcenia nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych .....</i>	185
Jan A. Malinowski <i>Czasopiśmiennictwo pedagogiczne formą wsparcia metodycznego praktyk pedagogicznych studentów .....</i>	217

## Słowa wstępu od redaktora

Ostatni, trzeci, tom cyklu *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej* zatytułowany *W poszukiwaniu nowych paradygmatów pedagogicznych praktyk studenckich* jest zbiorem autorskich artykułów opracowanych w różny (głównie edytorsko) sposób. Nie jest to efekt wcześniejszych założeń, a wynik kolejnych etapów pracy zobligowanych ścisłymi terminami, co skutkowało niekiedy kompromisem między merytoryczną a redaktorską stroną opracowania.

Niniejsza publikacja dotyczy praktyk pedagogicznych, jest to jednak punkt wyjścia do znacznie szerszych rozważań obejmujących zagadnienia o charakterze ogólnym, podnoszącym najważniejsze problemy współczesnej pedagogiki. Sprzężenia zwrotnego tak postawionej kwestii należy szukać w ciągle aktualnym postulatcie uczenia się pedagogów przez całe swoje zawodowe życie. Innymi słowy, tylko zorientowany w najnowszych zagadnieniach nauczyciel jest w stanie prawidłowo budować praktyczny wymiar swojej pracy. Taki też zdaje się być nadrzędny postulat autorów prezentowanego opracowania.

Publikacja jest skierowana przede wszystkim do nauczycieli, studentów i wszystkich tych, dla których bliskie są kwestie związane z właściwie skonstruowanym procesem edukacji. Mam nadzieję, że merytoryczne treści zawarte w poniżej prezentowanych artykułach będą stanowiły ważny głos w debacie na temat nie tylko polskich współczesnych szkół i przedszkoli.

*dr Maciej Krzemiński*  
*koordynator dydaktyczny projektu*





# W poszukiwaniu filozofii programów kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji zintegrowanej.

## Wprowadzenie do dyskusji

### Wstęp

Aktualnie w Polsce i na świecie podejmowane są liczne próby reform edukacji, w tym programowych i kształcenia nauczycieli. Przewartościowaniu ulegają dotychczasowe założenia teoretyczne i wynikające z nich konsekwencje dla praktyki. Pedagogika i edukacja szkolna staje wobec permanentnie realizowanych reform programowych. Można więc mówić o pedagogice reform programowych. Pozostają one w szerszym tle reform oświatowych. Warto więc się przyjrzeć niektórym paradygmatom reform oświatowych i strategiom ich dokonywania oraz uchwycić kierunki zarysowujących się zmian.

We współczesnej filozofii kształcenia daje się zauważyć przejście: *od filozofowania w kontekście edukacji, sankcjonującego myślenie jednobiegunowo pozytywne, wewnętrznie niesprzeczne, poprzez jego przeciwieństwo, wyrażające się w poszukiwaniu bieguna przeciwstawnego i opozycyjnego, do filozofowania dopuszczającego współwystępowanie sprzeczności*. Filozofia kształcenia, dopuszczająca współwystępowanie sprzeczności, wymaga odwołania się do dwóch zasad: *zasady ambiwalencji zrównoważonej i zasady asymetrii uspołnienienia* oraz wynikających z nich praw. Właśnie te zasady i wynikające z nich prawa są podstawą konstruowania programów stymulujących i wspierających rozwój.

W teorii programów kształcenia ważne jest odwołanie się do etapów rozwoju refleksji pedagogicznej – w tym zwłaszcza do tkwiących w nich możliwości i ograniczeń kulturowych. W teorii programów kształcenia można się odwołać do: 1) etapu refleksji opartej na mądrości wychowania, 2) etapu pedagogiki, 3) etapu pedagogiki inspirowanej myślą filozoficzną, psychologiczną, socjologiczną itp., 4) etapu pedagogiki „czystej” nawiązującej do myśli fenomenologicznej i hermeneutyczno-fenomenologicznej, 5) etapu rozwoju pedagogiki epistemologicznych kontekstów pogranicza nauk, w której inspirowana jest ona i jednocześnie inspiruje odnośne nauki humanistyczne, 6) etapu pedagogiki uniwersalistycznej, opartej na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej, 7) etapu pedagogiki transcendentalnej, opartej na zasadzie asymetrii uspoźnienia i 8) etapu pedagogiki transcendentalno-uniwersalistycznej, opartej na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie asymetrii uspoźnienia oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej.

Z każdym etapem rozwoju refleksji pedagogicznej łączy się określony gatunek tworzonej wiedzy oraz zasada, według której jest ona tworzona. Podstawowe napięcie w tworzeniu wiedzy o wychowaniu ma tu źródło w idealizmie i (lub) realizmie refleksji pedagogicznej. Wstępne zakorzenienie się realistycznej koncepcji pedagogiki następuje dopiero w etapie szóstym i siódmym. W poprzednich etapach myśl pedagogiczna zdominowana była przez różnego rodzaju typy i autoramentu idealizmy. Był to: 1) idealizm opierający się na przykładzie wiecznych idei boskich wpływających na skończoną treść ludzkiego życia (etap mądrości wychowania), 2) idealizm podporządkowujący myśl pedagogiczną określonym ideom filozoficznym (etap pedagogiki w starożytnej Grecji), 3) idealizm, w którym myśl pedagogiczna zapożyczała i podporządkowywała sobie odpowiednie konstrukty filozoficzne,

psychologiczne, socjologiczne itp. (etap pedagogiki nowożytnej, inspirowany odnośną myślą), 4) idealizm inspirowany z ukrycia określonymi ideami, których podłoże i kontekst trzeba dopiero zrekonstruować (etap pedagogiki „czystej”, fenomenologicznej i hermeneutyczno-fenomenologicznej), 5) idealizm, w którym myśl pedagogiczna jest inspirowana i jednocześnie inspiruje określone idee na pograniczu różnych nauk (etap pedagogiki inspirującej i inspirowanej epistemologicznymi kontekstami pogranicza nauk). W tych pięciu pierwszych etapach rozwoju refleksji pedagogicznej idealizm wyrugował lub zdominował wszelką myśl realistyczną. Wiedza o wychowaniu, budowana na założeniach idealistycznych nie spełniała swojej funkcji opisującej, przedopisującej, wyjaśniającej, optymalizującej i interpretującej sens dokonywania jakichkolwiek zmian w indywidualności ludzkiej. Wiedza taka przyjmowała postać pewnej **ortodoksji**, narzucającej z góry pewien ściśle określony sens słowa-symbolu, lub zajmowała pozycję **heterodoksji**, nakazującej poszukiwanie przeciwstawnego sensu słowa-symbolu, względnie wchodziła w stan **heterogeniczności**, dopuszczając współwystępowanie przeciwstawnych sobie (ambivalentnych) sensów i znaczeń słowa-symbolu. Nietrudno zauważyć, że stan heterogeniczności wiedzy nieuchronnie prowadzi do powstania kategorii pulsacyjnych i oscylacyjnych wiedzy o wychowaniu. Brak tu zrównoważenia, asymetrycznego uspoźnienia, transferu i partycypacji wiedzy o wychowaniu. Uniemożliwia to rozwój wzwyż jednostek i grup społecznych. Prowadzi to do katastrofy edukacyjnej w Polsce i na świecie. Aktualnie jesteśmy jej świadkami. Warto sobie uświadomić, że zarówno ortodoksja, heterodoksja, jak i heterogeniczność to stany refleksji pedagogicznej, generujące wiedzę o proveniencji idealistycznej. Charakteryzują ją stany względnej równowagi i (lub) nierównowagi sensów i znaczeń słowa-symbolu oraz całkowity brak zrównoważenia ambiwalencji, asymetrycznego

uspójnienia, transferu i partycypacji. Jest to stan głębokiego kryzysu i pogłębiającej się patologii edukacyjnej. Co więc trzeba uczynić, aby wyjść z obecnej, kryzysowej sytuacji w teorii i praktyce edukacyjnej? Trzeba koniecznie dokonać przełomu formacyjnego w wiedzy o wychowaniu oraz uobecnienia się w niej realistycznej refleksji pedagogicznej. Wymaga to przejścia do trzech kolejnych etapów refleksji pedagogicznej tzn. etapu (6) refleksji uniwersalistycznej, (7) transcendentalnej i (8) transcendentalno-universalistycznej.

Obecny stan rozwoju teorii programów kształcenia nawiązuje do trzeciego etapu rozwoju refleksji pedagogicznej. Teoria programu kształcenia podporządkowuje tu sobie określone konstrukty filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne. Łatwo to skonfrontować biorąc do ręki współczesne monografie i podręczniki z zakresu konstruowania programów kształcenia. Przykładowo w pracy Allana C. Ornsteina i Francisa P. Hunkinsa<sup>1</sup> wskazuje się na filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne podstawy programów kształcenia. W formułowaniu podstaw programu kształcenia i edukacji nauczycieli następuje tu zapożyczenie odpowiednich konstruktów filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych.

Teorie pedagogiczne, w tym także teorie programu kształcenia, powstają tu przez zapożyczenie określonych konstruktów filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, biofizycznych itp. Wręcz twierdzi się, że: „Pedagogika stała się dyscypliną nauki dzięki temu, że w określony sposób łączy wiedzę z różnych dyscyplin oraz ustala reguły i procedury korzystania z tej wiedzy”<sup>2</sup>. Przykładowo George Beauchamp wyróżnił szereg subteorii pedagogicznych np.: zarządzania, poradnictwa, dydaktyczne, oceniania – w tym także teorie programu kształcenia. Wskazał na dwie teorie programu kształce-

---

<sup>1</sup> A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny*, Warszawa 1998.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 161.

nia, a mianowicie: 1) teorię wzorca (modelu) programu kształcenia i 2) teorię inżynierską (kreowania) programu kształcenia.

Teoria wzorca służy do określenia podstawowej struktury programu kształcenia. W tym tworzeniu podstawowej struktury programiści powinni się odwoływać do odpowiednich konstruktów filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych.

Z kolei teoria inżynierska służy do opisu, wyjaśnienia, przewidywania i wytyczania czynności związanych z kreowaniem programu. Korzysta się tutaj z teorii planowania, zasad i metod organizacji, a niekiedy także z pomiaru pedagogicznego i statystyki.

Łatwo zauważyć, że wyróżniony tu typ programu kształcenia wyraźnie nawiązuje do trzeciego etapu refleksji pedagogicznej. Z jednej strony teoria wzorca programowego wskazuje na idealizacyjny typ myślenia, a z drugiej strony teorie inżynierskie osadzają refleksję pedagogiczną w skrajnym pragmatyzmie. O wzorcu programowym decydują przesądzenia światopoglądowe, a często nawet i polityczne. Można tu mówić wprost o ideologii programu kształcenia, która zwykle jest narzucana przez reformatorów oświatowych i nie wychodzi poza tradycyjne konwenanse. Aktualnie na naszej polskiej scenie wyraża się to w narzuceniu i fetyszycacji wzorca programu zintegrowanego, blokowego i modułowego.

Skrajny pragmatyzm w kreowaniu programu polega na odwołaniu się do teorii organizacji i zarządzania, teorii zmiany, teorii małych grup itp. Teorie te nastawione są na „pragnę”, czyli działanie i skutek, jakie to działanie ma przynieść. W warunkach pogłębiającego się chaosu, narastających sprzeczności oraz dramatycznego przyspieszenia zmian w różnych dziedzinach życia skrajny pragmatyzm w kreowaniu programu kształcenia staje się nie tylko zawodny, ale i bezsensowny. Ustawiczne dążenie, aby dościsnąć zmiany i kreować coraz to bardziej pragmatyczne programy, prowadzi do katastrofy edukacyjnej.

## **Pedagogika wobec paradygmatów edukacyjnych**

Reformy programowe mają swoje źródło w projektach reform edukacyjnych. Każdy taki projekt opiera się na pewnych założeniach i przewidywanych konsekwencjach dla systemu oświatowego. Zbiór takich założeń i wynikających z nich konsekwencji dla systemu oświatowego składa się na paradygmat reform oświatowych. W literaturze można wyróżnić wiele zróżnicowanych paradygmatów reform oświatowych. Współczesna pedagogika w swoich dociekaniach badawczych stara się analizować założenia reform szkolnych i wynikające z nich konsekwencje dla systemu oświatowego. Staje wobec różnych paradygmatów reform oświatowych. Wyłania się nowy typ refleksji pedagogicznej, określanej jako pedagogika reform oświatowych. Przykładowo wymienia się tutaj paradygmaty:

1. oparte na różnych modelach postaw decydentów wobec „celowych zmian oświatowych”;
2. odwołujące się do strategii reform oświatowych opartych (lub nie) na badaniach strukturalnych i programowych (strategie globalne i cząstkowe, krótkotrwałe i ciągłe);
3. reform kształcenia i wychowania zinstytucjonalizowanego (reformy strukturalno-organizacyjne i programowo-metodyczne);
4. odwołujące się do zasad modernizacji szkolnictwa (powszechność, ustawiczność i drożność nauczania);
5. opierające się na funkcjach systemu oświatowego (kształcenie, poradnictwo zawodowe, selekcja, opieka);
6. uwzględniające różne rodzaje edukacji (edukacja formalna i nieformalna);
7. podnoszące charakter przemian oświatowych (ilościowe, jakościowe);

8. reform oświatowych wyrażające stosunek wobec istniejącej szkoły (społeczeństwo bez szkoły, szkoła alternatywna, szkoła ustawicznie doskonała);
9. reform oświatowych, odwołujące się do metarealizmu oraz uniwersalnych praw i zasad, według których funkcjonuje cała rzeczywistość. Podejście to umożliwia projektowanie takich rozwiązań strukturalno-organizacyjnych i programowo-metodycznych współczesnej szkoły, które stymulują i wspierają rozwój wzwyż jednostek i grup społecznych. Rozwój ten polega na zrównoważeniu, asymetrycznym uspołnieniu, transferze i partycypacji.

## **Pedagogika wobec strategii reform edukacyjnych**

Każda reforma systemu edukacji wprowadzana jest według pewnej strategii. Nie jest obojętne, za pomocą jakiej strategii wprowadzane są reformy oświatowe. Trzeba zdać sobie sprawę z tego, że nawet najlepsze założenia i intencje mogą zostać zaprzepaszczone na skutek złej czy wadliwej strategii wprowadzania reform szkolnych. Poszukuje się strategii reform oświatowych, umożliwiających wprowadzanie korzystnych zmian programowych, metodycznych i organizacyjnych oraz kształcenia nauczycieli. Pedagogika w swoich zainteresowaniach badawczych stara się analizować różne strategie systemu edukacji, a mianowicie strategię:

1. racjonalnych sposobów reformowania oświaty i wynikających z nich projektów rozwiązań programowych;
2. zakładającą reformę edukacji nauczycieli jako sposób zdobycia przez nich kompetencji niezbędnych w reformowaniu oświaty i projektowaniu autorskich rozwiązań programowych;

3. postulującą zwiększenie nakładów na oświatę jako znaczący sposób wspierania reform programowych, metodycznych i organizacyjnych;
4. ustawicznego doskonalenia istniejącego systemu edukacyjnego i istniejących w nim rozwiązań programowych;
5. „wyspową” wprowadzania reform programowych, metodycznych i organizacyjnych w wybranych placówkach oświatowo-wychowawczych;
6. „klinową” stopniowego poszerzania obszarów reform programowych, metodycznych i organizacyjnych;
7. „kaskadową” obejmującą coraz szersze kręgi (instytucje, środowiska, regiony) reformowanej oświaty;
8. etapowego i długotrwałego wprowadzania reform oświatowych oraz ciągłego poszukiwania lepszych rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych i in.;
9. anarchistyczną, dopuszczającą współistnienie doktrynalnych sprzeczności w systemie oświatowym.

Zreformowana szkoła potrzebuje nauczycieli o nowych kwalifikacjach, z kompetencjami otwartymi i innowacyjnymi. Szkoła ma uczyć krytycyzmu i wyboru w złożonym świecie wartości. Nauczyciel ma być twórcą oryginalnych programów autorskich. Wymaga się od niego posiadania zupełnie nowych kompetencji zawodowych. Zasadne jest wprowadzenie modułowego systemu kształcenia nauczycieli, gdzie warunkiem niezbędnym uzyskania kwalifikacji nauczycielskich będzie realizacja zestawu obowiązkowych modułów. Nauczyciel nie może być człowiekiem, który patrzy w przeszłość, ale musi być człowiekiem patrzącym w przyszłość, ma być opiekunem życia, które się tworzy, przewodnikiem w czasy, które nadchodzą, ma mieć czynną i rzetelną wrażliwość na sytuacje nowe, plastyczność duchową wobec narastających problemów



i zadań. Właśnie te zadania wyznaczają globalne cele w kształceniu obecnych i przyszłych kandydatów do zawodu nauczyciela.

Dobra edukacja to pełny rozwój jednostki, wyposażenie w wiedzę i umiejętności niezbędne dla uczestniczenia w zmieniającym się i konkurencyjnym rynku pracy. Są to swoiste priorytety edukacyjne. Dokonujące się współcześnie przemiany w poglądach na istotę kształcenia, określane skrótowo jako „kształcenie dla rozwoju”, interpretują edukację w kategoriach „pomocy w rozwoju”. W myśl założeń tej idei kształcenie dla rozwoju to wyzwalanie wartości wewnętrznych jednostki, ciągłe wzbogacanie jej osobowości, uczenie sztuki wyboru wartości, stymulowanie procesu zmiany ku pogłębieniu zrozumienia i poczucia odpowiedzialności własnej za jakość swego życia.

W edukacji wczesnoszkolnej należy odejść od modelu przekazywania przez nauczyciela gotowej wiedzy, gdzie uczeń jest jedynie biernym odbiorcą.

Szkoła realizująca model przekazywania wiedzy wytwarza w sposób nieunikniony autorytaryzm, lęk i narzucanie znaczeń i interpretacji, jest nudna i wypala motywację poznawczą, blokuje rozwój, niszczy zdolności twórcze i kompetencje do jasnego porozumiewania się i do samodzielnego rozumienia świata i tekstów. Szkoła, realizująca model poszukiwania i komunikacji, buduje autorytet wyzwalający, tworzy warunki dla współudziału w poszukiwaniu prawdy, wytwarza zaangażowanie, tworzy ramy do dialogu w wyrażaniu przekonań.

Dziś uczeń słusznie sprzeciwia się instrumentalnemu traktowaniu i pozbawieniu go możliwości decydowania o sobie. Efektywność szkolnej edukacji w dużej mierze zależy od udziału ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym przy dużym marginesie

samodzielności, w warunkach możliwej swobody i w poczuciu przydatności rezultatów wysiłków.

We wszystkich współczesnych systemach szkolnych cykl nauki zintegrowanej jest wyraźnie wyodrębniony. Decydują o tym specyficzne potrzeby dzieci wieku wczesnoszkolnego, poziom ich rozwoju, jak też swoiste zadania stawiane przez edukacją elementarną. Zdaniem psychologów, młodszy wiek szkolny jest okresem kształtowania się podstawowych struktur osobowości, wysokiej podatności dziecka na oddziaływania wychowawcze, wzmożonej ciekawości poznawczej i motywacji do uczenia się.

Integracja w edukacji wczesnoszkolnej to propozycja pracy z dzieckiem zorientowana na dziecko, jako podmiot i indywidualność. Istotą tej koncepcji jest: postrzeganie dziecka jako niepowtarzalnej całości, respektowanie różnic indywidualnych i tempa rozwoju wynikających z indywidualnego „wyposażenia dziecka”, poszanowania jego indywidualności, tzn. potrzeb rozwojowych, zdolności, zainteresowań i indywidualnych doświadczeń dziecka.

W swoich założeniach nauczanie zintegrowane jest optymalnym modelem kształcenia, gdyż umożliwia jednoczesne oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości (integracja psychiczna), opiera proces edukacyjny na różnych formach aktywności uczniów (integracja czynnościowa), zastępuje zdobywanie izolowanych fragmentów wiedzy z poszczególnych przedmiotów szkolnych wiedzą zintegrowaną, umożliwiającą tworzenie w umysłach dzieci scalonego obrazu świata (integracja treściowa), zakłada integrowanie w procesie kształcenia różnych strategii nauczania-uczenia się (integracja metodyczna). Wszystkie te płaszczyzny integracji procesu kształcenia stwarzają sprzyjające warunki harmonijnej integracji wewnętrznej osobowości dziecka.

Nauka zintegrowana umożliwia dziecku poznawanie świata jako całości z uwzględnieniem różnych związków i zależności oraz praw

nim rządzących, a także opanowanie różnych metod jego poznania, badania, przekształcania i wykorzystywania. Obok umiejętności poznawczych uczniowie powinni też poznać i opanować umiejętności sprawnego komunikowania się z innymi ludźmi, tak werbalnego, jak i niewerbalnego, jak też wyrażania własnych przeżyć i doznań.

Właśnie te uwarunkowania wyznaczają globalne cele w przygotowywaniu nauczycieli do pracy w klasach I–III. Jakie zatem kwalifikacje kluczowe powinien mieć nauczyciel edukacji zintegrowanej?

Muszą to być umiejętności, które tworzą podstawę do szybkiego reagowania na zmieniającą się rzeczywistość, są połączeniem wiedzy fachowej, samodzielności, refleksji, świadomości i odpowiedzialności, które pozwolą w przyszłości na rozwiązywanie zadań charakterystycznych dla edukacji.

Część z nich to typowe kwalifikacje potrzebne nauczycielowi, niezależnie od tego, z jakimi grupami wiekowymi będzie miał do czynienia. Przy modułowym modelu kształcenia muszą one wynikać z głównych bloków tematycznych obowiązujących każdego nauczyciela w nowoczesnym systemie edukacji. Jednak obok nich powinny się pojawić i te, które są specyficzne dla edukacji zintegrowanej.

Wymieńmy więc umiejętności ogólne i specjalne, w które powinien być wyposażony taki nauczyciel.

1. **Umiejętność samooceny** pozwalającej na antycypację siebie w danej roli zawodowej. Rozpoznawanie obszarów swej wiedzy i niewiedzy powinno w efekcie prowadzić do samodoskonalenia i rozumienia konieczności kształcenia ustawicznego. W naturalny sposób z tej umiejętności powinna wynikać kreatywność oraz wiara we własne siły.
2. **Umiejętność praktycznego stosowania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej** związanej ze specyfiką rozwojową dzieci,

rozpoznawania specjalnych potrzeb uczniów oraz właściwego reagowania na nie.

Nauczyciel musi rozumieć i znać dziecko, musi umieć dostrzeżać, co się z dzieckiem dzieje i czego ono potrzebuje. Nauczyciele często tego nie umieją robić, nie uczono ich tego. Działają intuicyjnie, stosując zaledwie naiwną, potoczną wiedzę psychologiczną. Nierzadko jest to rzeczywista bariera w podejmowaniu trafnych decyzji i w nawiązywaniu głębokich więzi z dzieckiem będących warunkiem powodzenia.

Dlatego więcej uwagi w procesie przygotowania kandydatów lub doskonalenia zawodowego nauczycieli wymaga pomoc w zdobywaniu umiejętności tworzenia odpowiednich warunków każdemu uczniowi.

Nauczyciel winien wiedzieć, co, jak i dlaczego, oraz umieć pomagać w dokonywaniu poprawnych wyborów po wcześniejszym rozpoznaniu celów, motywów oraz warunków życia. Z perspektywy rozwoju ucznia oznacza to, że wybierając sytuację i warunki oraz wspomagając jego działania, nauczyciel wyznacza sferę najbliższego rozwoju, mając na względzie także inne perspektywy rozwoju. Przykładem takiej perspektywy może być przejście od zabaw i gier do nauki. Z tego wynika, że nauczyciel nie tylko musi znać cele, warunki działania i perspektywy rozwoju, ale powinien również obserwować poszczególne dzieci, aby móc podjąć właściwą decyzję. Obserwować, nie tylko przyglądając się, ale będąc z dzieckiem w kontakcie, współpracując, ponieważ tylko wtedy może właściwie zrozumieć motyw, intencje i cele dziecka oraz wyrobić sobie zdanie o faktycznym poziomie rozwoju dziecka. I tylko wtedy może działać razem z dzieckiem w sferze najbliższego rozwoju.

Wiedza z zakresu psychologii i pedagogiki ważna jest też dla pełnienia funkcji wychowawcy. Istnieje konieczność przygotowania obecnych i przyszłych nauczycieli do pełnienia funkcji

opiekuńczych i wychowawczych. Wskazana jest taka konstrukcja programów studiów, aby stworzyć możliwości równoczesnego studiowania na więcej niż jednym kierunku studiów, w zakresie różnych potrzebnych w szkole przedmiotów.

3. **Znajomość sposobów prawidłowego komunikowania się z dziećmi i rodzicami.** Prawidłowe, otwarte i pełne kontaktowanie się z dziećmi i ich rodzicami pozwala uzyskać informację zwrotną niezbędną do właściwego funkcjonowania ucznia w szkole. W dotychczasowym systemie kształcenia umiejętności z tego zakresu nauczyciel mógł zdobyć w sposób cząstkowy. Uważano, że właściwe komunikowanie się z otoczeniem wyływa w naturalny sposób z rozwoju człowieka, i nie poszukiwano specjalnych dróg jego doskonalenia. Dzięki dzisiejszej wiedzy i jej praktycznej weryfikacji zaistniała potrzeba kształcenia wymienionej umiejętności.
4. **Znajomość metod i technik właściwego monitorowania i diagnozowania** poziomu osiągnięć uczniów w zakresie umiejętności ogólnych oraz kompetencji społecznych w danym wieku rozwojowym. Ważne jest też nabycie umiejętności właściwego doboru narzędzi diagnostycznych oraz – w miarę potrzeb – ich samodzielnego tworzenia. Wreszcie niezbędna okaże się sprawność analizowania wyników swych obserwacji i przekładanie ich na konkretną sytuację dziecka w szkole. Diagnozowanie poziomu rozwoju dziecka powinno prowadzić do określenia jego „gotowości bycia zajęтым”.
5. **Znajomość pracy z grupą i pracy indywidualnej** w ramach normalnego toku zajęć z klasą oraz sytuacjach poza nimi. Obecnie nauczyciel ma przekonanie, że potrafi pracować indywidualnie, a jedyną przeszkodę w tej pracy stanowi duża liczba dzieci w klasie. Sądzę, że nie uświadamia sobie, iż powinien zweryfikować swą opinię, albowiem indywidualizacja polega przede

wszystkim na dostosowaniu materiałów dydaktycznych i metod do indywidualnych potrzeb ucznia, a nie na działaniu w parze z nauczycielem bądź w samotności, z materiałem jednakowym dla wszystkich dzieci w toku lekcji. Szeroko rozumiana umiejętność tworzenia otoczenia edukacyjnego, z którego dziecko może czerpać na miarę swych możliwości, ze wsparciem ze strony nauczyciela, powinna stanowić podstawę do pracy indywidualnej.

6. **Umiejętności z zakresu technologii informacyjnych**, w tym umiejętności posługiwania się komputerem i wykorzystania technik komputerowych w pracy zawodowej.
7. **Umiejętność łączenia zdolności budowania programu zintegrowanego o charakterze otwartym**, którego treści nie są od siebie oddzielone, lecz się przenikają, a traktowane holistycznie wpływają na siebie wzajemnie, uzupełniają się lub rodzą następne zagadnienia i problemy.

Nauczyciele sami, bez pomocy, nie zawsze radzą sobie z tymi problemami. Praktyczna realizacja koncepcji nauczania zintegrowanego nie jest łatwa. Wymaga od nauczyciela wyobraźni, wychodzenia poza przyswojone schematy, elastyczności, dostosowania się do chwili, do tego, co ona przynosi, w miarę tego, jak dzieci spontanicznie reagują, działają i konstruują sytuację i przebieg zdarzeń.

Wdrażanie prezentowanej tu koncepcji w codziennej praktyce szkolnej napotyka jeszcze na inne bariery. Jej przygotowanie i realizacja wymaga więcej czasu i trzeba dużo pomysłowości i organizacyjnych umiejętności, aby stworzyć warunki umożliwiające dzieciom różnorodność. Konieczne odczytanie i wiedza z pięciu dziedzin – nauk humanistycznych i przyrodniczych, matematycznych i technicznych oraz artystycznych – nie sprzyja jeszcze „automatycznie”

scalaniu jej w procesie edukacji wczesnoszkolnej, nie prowadzi do niezbędnych umiejętności nauczyciela.

Kształcenie nauczycieli powinno mieć strukturę modułową, w której ramach dwa lub więcej modułów miałyby charakter jednolitej edukacji kompleksowej, identycznej dla wszystkich specjalności. Następne moduły obejmowałyby jedynie treści specjalne właściwe edukacji zintegrowanej. Obie sekwencje kończyłyby się blokami praktyk. Pierwsze praktyki, po module wstępnym, dotyczyłyby między innymi umiejętności interpersonalnych, pracy z zespołem, tworzenia narzędzi i dokumentacji pedagogicznej, diagnozowania i oceniania. Blok praktyczny, po modułach specjalistycznych, powinien stawiać nauczyciela w konkretnej sytuacji dydaktycznej z dziećmi, w klasie szkolnej.

Rozpatrując zagadnienie pedagogiki wobec strategii reform edukacyjnych, warto podkreślić, że idea rozwoju postaw i dyspozycji twórczych człowieka, związanych ze zdolnością przekształcania otoczenia zgodnie z potrzebami swoimi i innych, stała się jednym z ważniejszych imperatywów współczesnej pedagogiki i psychologii. W dydaktyce jest łączona z psychopedagogiką twórczości, pedagogiką zdolności czy psychopedagogiką kreatywności. Twórczość jest jednym ze sposobów samorealizacji, pomaga rozwijać wszystkie tkwiące w jednostce możliwości, sprzyja lepszym wynikom w procesie kształcenia, jest warunkiem sukcesów zawodowych, sprzyja uspołecznieniu. Twórczy stosunek do siebie i do rzeczywistości umożliwia sprawne funkcjonowanie, skuteczne rozwiązywanie problemów, rozwija ciekawość poznawczą, ułatwia samorealizację oraz zwiększa wrażliwość na siebie i innych, a zatem kształtuje postawy prospołeczne. W procesie edukacyjnym ważne jest wzmocnienie twórczej postawy nauczyciela oraz rozwijanie naturalnych postaw twórczych uczniów.

Edukacja zintegrowana to inny sposób kształcenia uczniów. Zaprzestając tradycyjnego sposobu prowadzenia zajęć z dziećmi, nauczyciele już „tworzą”, a więc kreują coś nowego, innego i społecznie użytecznego. W myśl teorii twórczości kryteriami oceny kreatywności nauczyciela będą nowość, społeczna użyteczność jego działań oraz motywacja i umiejętności poszukiwania różnorodnych ujęć i rozwiązań danego problemu. Aby podjąć proces twórczy, nauczyciel powinien się wykazywać predyspozycjami osobowościowymi oraz kompetencjami poznawczymi.

Istotnym czynnikiem konstytuującym określenie twórczego nauczyciela jest tzw. twórczy lub innowacyjny styl pracy cechujący działania edukacyjne nauczyciela. Stąd praktycznymi implikacjami rozważań powinno być przede wszystkim stworzenie przez nauczyciela w systemie edukacji zintegrowanej warunków, które pozwolą efektywniej niż dotychczas wyzwać kreatywność dziecięcą. Urzeczywistnienie idei rozwoju twórczości na zajęciach zintegrowanych może się wyrażać w szerszej perspektywie ogólnej poprzez twórczy styl pracy nauczyciela, jego osobistą kreatywność, a więc poprzez stwarzanie podczas zajęć warunków środowiskowych, emocjonalno-społecznych i metodycznych konstytuujących klimat sprzyjający rozwojowi twórczości.

Twórczość, rozumiana jako specyficzna aktywność psychiczna, czynność zewnętrzna i forma komunikowania się jest związana z korzystaniem i umiejętnością syntetyzowania oraz łączenia poszczególnych dyscyplin i dziedzin wiedzy. Edukacja zintegrowana daje szansę na wprowadzenie i urzeczywistnienie idei i zasad twórczości oraz na naturalne wprowadzenie do praktyki pedagogicznej jej elementów, bez stwarzania sztucznych podziałów na zajęcia „twórczości” i inne.



## Zakończenie

Sytuacje edukacyjne, stwarzane przez nauczyciela w ramach nauczania zintegrowanego, aktywizują wielorako uczniów, stwarzają okazję do międzyprzedmiotowego poznania, do wszechstronnego wyrażania i przedstawiania, scalania wiedzy o kulturze, przyrodzie i społeczeństwie oraz przygotowują do uczestnictwa w otaczającym świecie. Zapewniają także, a nawet wymuszają interdyscyplinarne odwołania, dzięki czemu mogą rozwijać podstawowe operacje intelektualne uczestniczące w procesie tworzenia, a więc zdolności kojarzenia, myślenia przez analogie, abstrahowania i transformowania.

Edukacja zintegrowana łączy się ze zrozumieniem ważności twórczości i podmiotowości nauczyciela. W ramach tego systemu możliwych jest szereg działań mających na celu ujawnienie jego kreatywności, a związanych z wykorzystaniem maksymalnie różnorodnych metod, środków wyrazu i form pracy. Kształcenie zintegrowane daje więc szansę na bardziej elastyczne i efektywne opracowanie materiału edukacyjnego, na wielopoziomowe ujęcie treści oraz na indywidualny dobór strategii nauczania. W ten sposób umożliwia pełną realizację osobową i zawodową nauczycielowi, a poprzez to odczucie satysfakcji i zadowolenia z wykonywanej pracy.

Najlepiej umotywowane teoretyczne założenia wymagają praktycznych zastosowań podczas codziennych zajęć szkolnych. Wdrażanie, powodzenie i efekty działań zależą nie tylko od fachowego przygotowania teoretycznego, lecz także od umiejętności praktycznych nauczyciela/wychowawcy oraz od jego późniejszej indywidualnej aktywności i zaangażowania.

***prof. dr hab. Ryszard Parzęcki***  
*Moderator konferencji*



prof. zw. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

(Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

## **Dzieci matematycznie uzdolnione: mity, wyniki badań, wnioski**

### **Dzieci matematycznie uzdolnione: mity, wyniki badań, wnioski<sup>1</sup>**

Powszechnie przyjmuje się, że uzdolnieniami matematycznymi wykazują się starsi uczniowie, gdy posługują się zaawansowaną wiedzą matematyczną. Jeżeli uda się im zająć wysokie miejsce w olimpiadzie matematycznej, wiadomo, że są obdarzeni wybitnymi uzdolnieniami. Sądzi się też, że uzdolnienia matematyczne należą do rzadkości, i dlatego nikt nie dziwi się, gdy np. w licealnej klasie tylko dwóch, trzech uczniów się nimi wykazuje. W konsekwencji uważa się – niestety – że niepowodzenia w nauce matematyki są spowodowane brakiem uzdolnień matematycznych<sup>2</sup>.

Uważa się też, że dzieci nie mogą się wykazywać uzdolnieniami matematycznymi, gdyż zbyt mało potrafią w tej dziedzinie. Zadziwiająco łatwość nabywania umiejętności matematycznych niektórych starszych przedszkolaków i małych uczniów ich rodzice oraz

---

<sup>1</sup> Korzystam z fragmentów publikacji *Dzieci matematycznie uzdolnione. Książka dla rodziców i nauczycieli*, (red.) E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2012 (rozdziały cz. 1 i 2), a także z artykułu *Dzieci uzdolnione matematycznie – mity i realia*, cz. 1 i 2, „Matematyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2011, nr 8 i 9.

<sup>2</sup> Jest to dla wszystkich wygodne. Nauczyciele nawet nie próbują lepiej uczyć, bo przecież „mają klasę samych humanistów”. Uczniowie czują się rozgrzeszeni z tego, że nie przykładają się do nauki, bo uzdolnienia są przecież wrodzone i dziedziczne. Rodzice także nie czują się winni za to, że nie dopilnowali odrabiania zadań. Przecież ich dziecko „wdało się w dziadka, a on także nie był zdolny do matematyki” itd. Rzeczywiste przyczyny niepowodzeń szkolnych opisałam w książce *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa 1992 i nast. wyd., cz. 1.

nauczyciele łączą więc z wysokimi możliwościami umysłowymi, z ich ogólną inteligencją. Zapewne dlatego dotąd nie dążono do rozpoznawania uzdolnień matematycznych u dzieci.

## O badaniach, które spowodowały zmianę poglądów odnośnie do występowania uzdolnień matematycznych u dzieci

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku A.W. Krutiecki<sup>3</sup>, autorytet w zakresie uzdolnień matematycznych, stwierdził, że zadatki uzdolnień matematycznych można dostrzec już u dzieci. Gdy zostaną właściwie rozwijane, przybierają formę, którą Krutiecki opisał w modelu uzdolnień matematycznych starszych uczniów. Nie jest jednak jasne, czy miał na myśli dzieci w wieku przedszkolnym, czy uczniów klas początkowych.

Prawie 30 lat później w trakcie sprawdzania efektywności edukacyjnej programu *Dziecięca matematyka* ustaliłam, że więcej niż połowa dzieci objętych tym programem w przedszkolach wyróżnia się w szkolnej edukacji matematycznej<sup>4</sup>. Dzieci te z wyraźną przyjemnością rozwiązywały zadania matematyczne, zadziwiając umiejętnościami. Dostrzegały też problemy matematyczne, wykonując rozmaite prace domowe, w trakcie spaceru, na zakupach. Myśli ich

---

<sup>3</sup> A.W. Krutiecki *Psychologia matematycznych sposobności szkolników*, Moskwa 1968. W latach osiemdziesiątych miałam szczęście wysłuchać kilku wykładów Krutieckiego, zaszczycił mnie też rozmową i podarował mi cytowaną książkę. Jej uważne przestudiowanie skłoniło mnie do podjęcia badań nad uzdolnieniami matematycznymi dzieci.

<sup>4</sup> Program ten był realizowany w wybranych przedszkolach. Gdy dzieci nim objęte poszły do szkoły i kończyły trzeci rok nauki szkolnej, analizowałam ich szkolne losy. Nauczyciele i rodzice każdego z nich odpowiadali na pytania: *Jak dziecko radzi sobie w szkole, jakie ma sukcesy lub porażki?, Czy rozwiązywanie zadań matematycznych sprawia mu wyraźną przyjemność i przychodzi mu to z większą łatwością niż rówieśnikom?, Czy w sytuacjach życiowych dziecko – bez zachęty ze strony dorosłych – dąży do liczenia, rachowania i mierzenia?* Okazało się, że sukcesy w nauce szkolnej odnosiło aż około 92% badanych dzieci. Nauczyciele podkreślali, że tak znakomitych dzieci jeszcze nie mieli. Pozostałe dzieci (około 8%) miały kłopoty z opanowaniem czytania i pisania (z matematyką było lepiej). Z informacji przekazanych przez rodziców wynikało, że około 58% dzieci charakteryzowało się matematycznym ukierunkowaniem umysłu, ważnym wskaźnikiem uzdolnień matematycznych.

biegły w kierunku liczby i miary: chciały mierzyć, obliczać, ustalać proporcje itd. Takie ukierunkowanie umysłu Krutiecki uznał za jeden z ważniejszych wskaźników uzdolnień matematycznych.

Prezentując wyniki tych badań, sformułowałam wówczas tezę: więcej niż połowa dzieci manifestuje swoje uzdolnienia matematyczne, jeżeli stworzy się im ku temu odpowiednie warunki w przedszkolu i w szkole. Tezy tej nie potraktowano poważnie, ponieważ była sprzeczna z poglądami, że uzdolnienia matematyczne występują u starszych uczniów i są bardzo rzadkie. Dążąc do jej potwierdzenia, kilka lat później ponownie zajęłam się badaniem dzieci uzdolnionych matematycznie. W roku 2010 zakończyłam realizację projektu *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów*<sup>5</sup>. Prezentację wyników tych badań zacznę od omówienia cech umysłów dzieci uzdolnionych matematycznie.

## Cechy umysłu dzieci matematycznie uzdolnionych

Analizując działalność matematyczną dzieci w domu, przedszkolu i szkole, ustaliłam, że wiele z nich wykazuje się cechami umysłu, które W.A. Krutiecki wymienia w modelu uzdolnień matematycznych<sup>6</sup> starszych uczniów. Według moich ustaleń uzdolnione matematycznie dzieci wyróżniają się wśród rówieśników:

---

<sup>5</sup> Merytoryczny raport z tych badań (zatytułowany *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci*, (red.) E. Gruszczyk-Kolczyńska) znajduje się w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

<sup>6</sup> Pełny opis tych cech umysłu: W.A. Krutiecki, op. cit., s. 201–245. Autor wyróżnia cechy umysłu będące podstawą rozwoju wszelkich uzdolnień i cechy umysłu starszych uczniów uzdolnionych matematycznie. Te ostatnie omawia z uwzględnieniem procesu rozwiązywania zadań matematycznych, gdyż tak się one manifestują.

1. łatwością nabywania umiejętności matematycznych – w lot pojmują to, co dotyczy liczenia, rachowania i mierzenia<sup>7</sup>;
2. wcześniejszym osiągnięciem poziomu konkretnego operacji (w sensie J. Piageta), wykazując się większą precyzją rozumowania<sup>8</sup>;
3. zadziwiającym poczuciem sensu w sytuacjach, które wymagają liczenia i rachowania, porządkowania, ustalania zależności itp. – dzięki temu prowadzą swoje czynności wprost do celu, wychwytyując błędy i reagując na absurdy<sup>9</sup>;
4. dłuższym czasem skupienia uwagi na zdaniach bez demonstrowania zmęczenia – jednak, gdy dostrzegą lekceważenie swojego wysiłku, porzucają tę działalność<sup>10</sup>;
5. podejmowaniem kolejnych prób rozwiązania zadania, gdy poprzednie okazywały się mało skuteczne<sup>11</sup>;
6. twórczym nastawieniem do działalności matematycznej – same wyszukują sytuacje, w których trzeba liczyć, rachować, mierzyć i sensownie organizować otoczenie.

Dzięki temu dzieci te wiedzą i potrafią zdecydowanie więcej z matematyki, niż to wynika z ich wieku i przebiegu edukacji. Odnosi się też silne wrażenie, że oglądają otoczenie matematycznymi

---

<sup>7</sup> Na przykład: dla ustalenia, że wynik dodawania nie zależy od kolejności dodawanych składników, uzdolnionym dzieciom wystarczy rozwiązanie kilku zadań, podczas gdy pozostałe dochodzą do tego wniosku po rozwiązaniu kilkunastu.

<sup>8</sup> Uzdolnione cztero- i pięcioletki posługują się rozumowaniem operacyjnym na poziomie konkretnym w takim zakresie, jaki jest im potrzebny do kształtowania pojęć liczbowych i umiejętności rachunkowych. Dodam, że większość dzieci osiąga ten poziom kompetencji o dwa lata później.

<sup>9</sup> Można to dostrzec w sytuacjach, gdy dzieci mają rozwiązać zadania celowo źle sformułowane lub gdy obserwują rozwiązywanie zadań matematycznych przez dorosłych, którzy celowo się mylą.

<sup>10</sup> W trakcie sprawdzania wartości diagnostycznej testów do rozpoznawania uzdolnień matematycznych trzeba było z dziećmi rozwiązywać dosłownie setki zadań. Uzdolnione dzieci potrafiły się zajmować tym przez godzinę i więcej, nie wykazując ani zmęczenia, ani znużenia, jednak odmawiały dalszej współpracy, gdy dostrzegły gest zniecierpliwienia, odwrócenia uwagi od tego, co robią itd.

<sup>11</sup> Jeżeli obrany sposób rozwiązania zadania nie prowadzi do rozwiązania, przechodzą na inny tor rozumowania i wybierają odmienny sposób, często daleki od szkolnych sposobów rozwiązywania zadań.

oczami i dążą do matematyzowania tego, co je otacza: ciągle chcą liczyć i mierzyć, porównywać wielkości, ustalać proporcje itd.

Z moich ustaleń wynika, że Krutiecki był zbyt ostrożny, twierdząc, iż u dzieci występują tylko załączkowe komponenty uzdolnień matematycznych. Zapewne nie miał zbyt wielu okazji do obserwowania i analizowania funkcjonowania starszych przedszkolaków oraz małych uczniów w sytuacjach, których pomyślne zakończenie wymaga liczenia, rachowania, mierzenia itd.

## **O konstruowaniu narzędzi do rozpoznawania uzdolnień matematycznych u dzieci<sup>12</sup>**

Warunkiem rozpoczęcia badań nad występowaniem uzdolnień matematycznych u dzieci było skonstruowanie narzędzi diagnostycznych, gdyż istniejące nie uwzględniały opisanych wcześniej cech umysłów. Zaczęłam od analizy tego, czego uczą się dzieci w domu, przedszkolu i szkole. Na tej podstawie wytyczyłam 13 obszarów: orientacja przestrzenna, klasyfikacje, liczenie, dodawanie i odejmowanie, wartość pieniędzy (kupno i sprzedaż), mierzenie długości, płynów, ciężaru (masy), czasu, intuicje geometryczne, równości i nierówności, zadania okienkowe oraz zadania z treścią celowo źle skonstruowane.

Do każdego z obszarów zostały opracowane serie zadań diagnostycznych ułożone od prościutkich do trudnych. Każdą serię korygowano tak długo, aż zastosowana procedura statystyczna wykazała, że sposoby ich rozwiązania dobrze „różnicują”, to znaczy: starsze dzieci wykazują się wyższymi kompetencjami od dzieci

---

<sup>12</sup> Szczegółowe informacje znajdują się w książce *O dzieciach matematycznie uzdolnionych...* i w cytowanym raporcie z badań *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów...*

młodszych (wskaźnik prawidłowości rozwoju umysłowego i stopniowania trudności zadań).

Każde zadanie dziecko mogło rozwiązać na jednym z pięciu poziomów, poczynając od odmowy wykonania zadania, po rozwiązanie go na poziomie wskazującym uzdolnienia matematyczne (manifestowanie wcześniej opisanych cech umysłu). Badania były prowadzone dotąd, aż analiza merytoryczna i statystyczna zachowań dzieci pozwoliła ocenić ich kompetencje w pięciostopniowej skali. W tak żmudnie prowadzonych badaniach uczestniczyło najpierw 124, potem 487 starszych przedszkolaków i małych uczniów<sup>13</sup>.

Należy tu wyjaśnić, że zadania diagnostyczne tym różnią się od klasycznych prób testowych<sup>14</sup>, że dziecko może je wykonać na różnych poziomach, odpowiednio do tego, co wie i potrafi. Nie stosuje się ocen „dobrze – źle”, bo do każdego zadania ustala się oczekiwane poziomy ich wykonania. Badający obserwuje i analizuje zachowania dziecka i wybiera taki poziom, który jest temu najbliższy. Następnie porównuje go z wiekiem oraz sytuacją edukacyjną dziecka i ocenia odpowiednio do wskazówek interpretacyjnych.

Jeżeli zadania diagnostyczne tworzą serię, można w nie wkomponować fazę uczenia się, np. prowadzenie dziecka krok po kroku do rozwiązania zadania. Można też proponować ułożenie analogicznego zadania lub przedstawić dziecku zadania celowo źle skonstruowane i oczekiwać dostrzeżenia absurdu itp. Z takich moż-

---

<sup>13</sup> Dla uchwycenia różnic indywidualnych w kompetencjach dzieci badaniami objęłam wszystkie bez wyjątku z wytypowanych przedszkoli, klas zerowych i klas pierwszych. Doświadczyłam bowiem, że gdy poprosi się nauczyciela o wytypowanie kilkorga dzieci do badań, wybierze dzieci wybitne, nawet gdy poprosi się o uczniów słabych. Dodam, że organizując badania, trzeba uzyskać kolejno zgodę: dyrektora placówki edukacyjnej, nauczyciela zajmującymi się dziećmi oraz wszystkich rodziców i każdego dziecka osobno. Jest to zapewne słuszne, ale niebywale komplikuje realizację programów badawczych i ogranicza liczbę badanych dzieci.

<sup>14</sup> Szersze omówienie tych różnic znajduje się w rozdz. 1 książki E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*, Warszawa 2013.



liwości korzystałam przy konstruowaniu zadań diagnostycznych w każdym z wymienionych wcześniej obszarów działalności matematycznej. Zadania były więc dziecku przedstawiane tak, że mogło odmówić zajmowania się nim, korzystać z fazy uczenia (w różny sposób), samodzielnie je rozwiązać, układać analogiczne zadania dla badającego, a potem przyglądać się i sprawdzać, czy myli się on przy rozwiązywaniu. W ten sposób badane dziecko mogło się wykazać każdą z wcześniej opisanych cech umysłu typowych dla uzdolnionych matematycznie.

Opisany etap badań zakończył się opracowaniem narzędzi diagnostycznych do rozpoznawania uzdolnień matematycznych u starszych przedszkolaków i małych uczniów<sup>15</sup>. Można więc było przejść do oszacowania liczby uzdolnionych matematycznie dzieci. W badaniach tego etapu uczestniczyło 182 starszych przedszkolaków i małych uczniów.

Na podstawie analizy merytorycznej i statystycznej wyników badań wyodrębnione zostały dzieci, które charakteryzują się niższymi kompetencjami: znacząco mniej wiedzą i potrafią od rówieśników. Pozostałe dzieci wykazały się zróżnicowanymi kompetencjami: w jednych zakresach działalności matematycznej dysponowały wiedzą i umiejętnościami przeciętnymi, w innych znacznie przewyższały rówieśników. W grupie dzieci o zróżnicowanych kompetencjach udało się wyróżnić dzieci uzdolnione i wybitnie uzdolnione matematycznie. Przyjrzymy się każdej z tych grup dzieci.

---

<sup>15</sup> Narzędzia te są przedstawione (wraz z pomocami do badań) w cytowanym raporcie z realizacji projektu R1700603. Dodam, że po zakończeniu programu opracowałam narzędzia do diagnostycznego rozpoznawania uzdolnień matematycznych u dzieci dostosowane do potrzeb i możliwości diagnozy nauczycielskiej. Są omówione w dalszej części tego tekstu, a w całości przedstawione w cz. 2 książki *O dzieciach matematycznie uzdolnionych...*, a także w rozdz. 7 książki E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza...*

## **Dzieci, które wiedzą i potrafią znacząco mniej od rówieśników**

W tej grupie były dzieci słabiutkie i te odmawiały zajmowania się zadaniami diagnostycznymi (najprostszymi) z kilku zakresów działalności matematycznej, nawet gdy badający przedstawiał je im ponownie i próbował prowadzić je krok po kroku do rozwiązania. Były też dzieci nieco silniejsze: te już nie odmawiały zajmowania się zadaniami, lecz tylko towarzyszyły badającemu na zasadzie wykonywania prostych poleceń, np. podawały klocek. Obok nich były dzieci, które bardziej świadomie uczestniczyły w fazie uczenia się sposobu rozwiązywania zadania, np. powtarzały to, co pokazywał im badający. Taki sposób korzystania z fazy pomocy rozwiązania zadania nie wystarczał im jednak do samodzielnego wykonania następnego zadania z serii, nieco już trudniejszego. Tak funkcjonujących było około 1/3 badanych dzieci, w tym porównywalna liczba chłopców i dziewczynek.

## **Dzieci o zróżnicowanych kompetencjach i dzieci matematycznie uzdolnione**

Z przeprowadzonych badań wynika, że około 2/3 dzieci wykazuje się sporymi różnicami w kompetencjach (rozumowanie, wiadomości i umiejętności matematyczne) w poszczególnych zakresach edukacji matematycznej. Jeżeli w jednym zakresie dziecko wykonywało serie zadań diagnostycznych tak jak jego rówieśnicy, to w innym na poziomie wysokim lub niskim. Ponieważ nie zależało to od wieku ani płci badanych dzieci, przyczyn należy szukać w edukacji matematycznej realizowanej w domu, w przedszkolu i w szkole<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Do zakresów działalności matematycznej, w których wiele badanych dzieci żenująco mało wiedziało i potrafiło, należą: *wartość pieniędzy oraz zadania na kupno i sprzedaż*, a także *pomiar*

Przyjęłam, że uzdolnionym matematycznie jest to dziecko, które chociaż w jednym zakresie działalności matematycznej:

1. korzysta z fazy uczenia się tak, że potrafi w następnych zadaniach zastosować to, czego się dowiedziało;
2. wykazuje się takim poczuciem sensu i krytycznym rozumowaniem, że dostrzega wady (absurdy) w celowo źle skonstruowanych zadaniach;
3. potrafi dostrzec, że zdanie jest źle rozwiązywane (pomyłki celowo popełniane przez badającego);
4. samodzielnie układa zadania matematyczne, wykazując się twórczą postawą w działalności matematycznej;
5. nie wykazuje znużenia w trakcie rozwiązywania serii zadań matematycznych.

Uznałam, że jeżeli dziecko potrafi się wykazać takimi cechami umysłu w jednym obszarze działalności matematycznej, zapewne możliwe jest to w innym. Trudno bowiem sobie wyobrazić, żeby np. Krzyś wykazywał się poczuciem sensu odnośnie do liczenia i jednocześnie tracił to poczucie w rachowaniu, mierzeniu itp. Mając to na uwadze, uznałam, że **o zarysowujących się uzdolnieniach matematycznych dziecka świadczy to, że w przynajmniej jednym zakresie działalności matematycznej wykazuje się wysokimi kompetencjami, bo te są charakterystyczne dla uzdolnień matematycznych. Z przeprowadzonych badań wynika, iż więcej niż połowa badanych dzieci spełnia to kryterium.** Zostały więc potwierdzone wcześniejsze ustalenia badawcze dotyczące losów szkolnych dzieci objętych programem edukacyjnych *Dziecięca matematyka*. W grupie dzieci uzdolnionych matematycznie są też dzieci wybitnie uzdolnione i nimi będziemy się teraz zajmować.

---

*długości, ciężaru, pojemności i czasu* oraz zadania, których rozwiązanie wymaga tych umiejętności. Powodem jest to, że dorośli – nauczyciele i rodzice – ucząc dzieci, nie przywiązują do tego należytej uwagi. Do preferowanych zakresów działalności matematycznej należą *orientacja przestrzenna, liczenie, dodawanie i odejmowanie*.

## Dzieci wybitnie uzdolnione matematyczne

W grupie uzdolnionych dzieci były takie, które wykazały się wysokimi kompetencjami nawet w 10 na 13 analizowanych obszarach działalności matematycznej. W grupie badanych czterolatków było dwoje dzieci (na 41 badanych), które wykazały się wysokimi kompetencjami odpowiednio w pięciu i sześciu obszarach działalności matematycznej, dorównując w tym o wiele starszym dzieciom. Doszłam więc do wniosku, że jeżeli dzieci potrafią się wykazać takimi osiągnięciami w 4. roku życia, zapewne jest to możliwe także w piątym, szóstym i siódmym.

Uznałam, że **jeżeli dziecko wykazuje się wysokimi kompetencjami (rozumowania, wiadomości i umiejętności) w pięciu i więcej obszarach działalności matematycznej, można je uznać za wybitnie uzdolnione matematyczne**. Dodam, że wysokie kompetencje obejmują też manifestowanie cech umysłów uzdolnionych dzieci.

Ile starszych przedszkolaków i małych uczniów jest obdarzonych wybitnymi uzdolnieniami matematycznymi? Z przeprowadzonych badań wynika, że:

1. zarysowujące się uzdolnienia matematyczne można dostrzec u dzieci już w 4. roku życia. Potwierdza to tezę o wcześnie manifestujących się uzdolnieniach, jeżeli są one znaczne<sup>17</sup>. Problem w tym, że rodzicom i nauczycielom przedszkoli nawet do głowy nie przychodzi, że dzieci w 4. roku życia manifestują już swe wysokie uzdolnienia matematyczne, dlatego rzadko je pielęgnują, ze szkodą dla rozwoju umysłowego tych dzieci;
2. wybitne uzdolnienia matematyczne wyraziście zarysowują się już w 5. roku życia dziecka. Na podstawie opisanych badań szacuję, że co piąty pięciolatek manifestuje swoje wybitne uzdol-

---

<sup>17</sup> Fakt ten podkreśla H. Gardner (*Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009), charakteryzując kolejne inteligencje, w tym inteligencję logiczno-matematyczną.

nienia matematyczne. Mimo to nauczyciele są przekonani, że pięciolatki niewiele potrafią z matematyki, dlatego nie można w ogóle mówić o uzdolnieniach matematycznych w tej grupie wiekowej. Mylą się też w ocenie możliwości umysłowych dzieci, nawet tych wybitnie uzdolnionych matematycznie;

3. 6. rok życia dziecka to optymalny czas ujawniania się uzdolnień matematycznych. Uzdolnienia matematyczne zarysowują się u dzieci wyraziście, szacuję, że co czwarte dziecko wykazuje się wybitnymi uzdolnieniami. Dotyczy to dzieci uczęszczających do przedszkoli lub oddziałów wychowania przedszkolnego, organizowanych w szkołach (tzw. klasy zerowe);
4. mali uczniowie zdecydowanie rzadziej manifestują swoje uzdolnienia matematyczne. Jeżeli przed rozpoczęciem nauki w szkole co czwarte dziecko można zaliczyć do wybitnie uzdolnionych, to po kilku miesiącach nauki w szkole tylko co ósmego małego ucznia. Ponadto analiza funkcjonowania małych uczniów w trakcie realizowania serii zadań diagnostycznych wykazała, że są mniej krytyczni i mniej odważni w samodzielnym formułowaniu zadań. Częściej oczekują pomocy w ich rozwiązywaniu i słabiej reagują na absurdy w sytuacjach zadaniowych. Dodam, że opisane badania były realizowane w kwietniu, a więc w ósmym miesiącu nauki szkolnej.

### **Dlaczego już po kilku miesiącach nauki w klasie I znacząco mniej dzieci manifestuje swoje uzdolnienia matematyczne?**

Żeby odpowiedzieć na tak zadane pytanie, obserwowałam uzdolnione matematycznie dzieci w przedszkolu i w szkole na zajęciach z edukacji matematycznej<sup>18</sup>. Ustaliłam, że powodem znacząco

---

<sup>18</sup> Analizując proces kształcenia dzieci, korzystałam też z moich wcześniejszych doświadczeń zgromadzonych w trakcie sprawdzania wartości edukacyjnej zajęć realizujących program *Dziecięcej*

mniej liczby małych uczniów demonstrujących uzdolnienia matematyczne jest silna socjalizacja wpisana w edukację szkolną. Jest to uboczny efekt tego, że od pierwszych dni nauki szkolnej nauczyciel uczy dzieci, jak mają się zachowywać w grupie uczniowskiej<sup>19</sup>. One zaś z całych swych sił starają się upodobnić do wzorca, bo chcą sprostać oczekiwaniom nauczyciela, osoby dla nich najważniejszej. Problem w tym, że owym wzorcem jest przeciętny uczeń. W samej socjalizacji nie ma nic złego: bo gdy dzieci szybko wejdą w rolę ucznia, to mniej jest kłopotów wychowawczych i edukacyjnych. Groźne jest jednak to, że socjalizacja niepotrzebnie rozciąga się na funkcjonowanie intelektualne małych uczniów, przymuszając do przeciętności<sup>20</sup>.

Problem w tym, że matematycznie uzdolnione dzieci z wielkim trudem dostosowują się do wzorca przeciętnego ucznia ze względu na cechy swojego umysłu i zakres opanowanych wiadomości i umiejętności. Gdyż:

1. zadają zbyt wiele dociekliwych pytań, dopominając się od nauczyciela odpowiedzi bez oglądania się na inne dzieci;
2. wiedzą i potrafią zdecydowanie więcej niż rówieśnicy i z nudów przeszkadzają innym dzieciom oraz nauczycielowi;

---

matematyki oraz w badaniach nad przyczynami specyficznych i nadmiernych trudności w uczeniu się matematyki.

<sup>19</sup> Wszystkie mają się zgłaszać do odpowiedzi w ustalony sposób, wykonywać polecenia według podanego wzoru, zwracać się do nauczyciela według wymaganego wzoru, odpowiadać na pytania w przyjęty sposób, korzystać z pakietów edukacyjnych w taki sam sposób itd. Dzięki temu nauczyciel może wszystkie dzieci uczyć tego samego (realizować wybrany program edukacyjny), w taki sam sposób (rozwiązują te same zadania z pakietów edukacyjnych) i w tym samym czasie (wymaga tego szkolna organizacja zajęć).

<sup>20</sup> Cz. Kupisiewicz (*Zmiana (change) i wzmacnianie (strengthening) – słowa-kłucze współczesnych reform szkolnych*, [w:] *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85. rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, Sosnowiec 2009) podkreśla, że pląga przeciętności rozciąga się na wiele systemów edukacyjnych świata, nie jest więc tylko naszą specjalnością. Zjawisko to definiuje tak: „przeciętne szkoły stosują metody i formy organizacyjne nauczania i wychowania nastawione na przeciętnych uczniów, którym stawiają przeciętne na ogół wymagania, a zaniedbują dzieci i młodzież o ponadprzeciętnych możliwościach i uzdolnieniach, marnotrawiąc bezcenny »kapitał ludzki« o ogromnym znaczeniu dla przyszłości kraju”.

3. nie potrafią jeszcze powstrzymać się od krytycznych uwag, gdy zadania matematyczne są banalne i wadliwie skonstruowane itd.

Nic dziwnego, że są ciągle pouczane, strofowane i przywoływane do porządku. To zaś przyspiesza wtłaczanie ich w ramy przeciętności. Ponadto rodzice uzdolnionych dzieci rzadko stoją po ich stronie, z reguły podtrzymują stanowisko nauczyciela. Przymuszają swoje dziecko do tego, aby było w szkole grzeczne, a więc przeciętne. Tak silna presja sprawia, że uzdolnione matematycznie dzieci już po kilku miesiącach nauki w klasie I nabierają „mądrości życiowej”. Doświadczają bowiem, że nie ma sensu:

1. szybko rozwiązywać zadań matematycznych, bo i tak trzeba czekać, aż pozostałe dzieci się z tym uporają;
2. dążyć do innego, lepiej przemyślanego rozwiązania zadania, bo akceptowane jest tylko to, które znajduje się w zeszytach ćwiczeń;
3. pokazywać wyższych umiejętności matematycznych, bo takie zachowania traktowane są jako chwalenie się nieakceptowane przez rówieśników;
4. wyrażać się krytycznie nawet wówczas, gdy zadania w zeszytach ćwiczeń są absurdalne, a sposób rozwiązania wadliwy. Takie „wychylenie się” nie jest bowiem akceptowane przez nauczyciela.

Doświadczenia tego typu uzdolnione dzieci gromadzą tydzień po tygodniu, miesiąc po miesiącu. Nic dziwnego, że społecznie wrażliwe dzieci przestają już po kilku miesiącach nauki pokazywać swoje możliwości umysłowe, a co gorsza – korzystać z nich. Dlatego w każdej następnej klasie mniej jest uzdolnionych matematycznie uczniów. Dochodzi do tego, że w klasach starszych jeden, dwóch uczniów wykazuje się łatwością nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych na miarę uzdolnionych matematycznie.

## **Co nauczyciele sądzą o uzdolnionych matematycznie dzieciach i dlaczego myślą się w ocenie ich możliwości umysłowych?**

Od nauczyciela zależy, w jaki sposób dziecko ujawni swoje możliwości umysłowe. Czy będzie z zapałem kształtowało umiejętności matematyczne i radośnie stosowało je w działalności matematycznej, czy też zniechęci się do wszystkiego, co wiąże się z rachowaniem i mierzeniem. Jeżeli nauczyciel wierzy w możliwości intelektualne dziecka – ono nie zawiedzie go. I przeciwnie – gdy nie docenia dziecka – będzie ono funkcjonowało poniżej tego, co wie i umie. Na dodatek sprawi wiele kłopotów wychowawczych.

Z tego powodu w badaniach nad uzdolnieniami matematycznymi starszych przedszkolaków i małych uczniów zwróciłam się do nauczycieli z prośbą o ocenę możliwości intelektualnych każdego badanego dziecka w prościutkiej skali:

1. jest wyraźnie młodsze, słabiutkie, bardziej dziecinne od rówieśników;
2. funkcjonuje tak, jak inne dzieci, a więc na poziomie przeciętnym;
3. wyróżnia się pod względem możliwości intelektualnych.

Wyniki tych badań wskazują na zadziwiająco silną tendencję do niedoceny możliwości intelektualnych uzdolnionych matematycznie dzieci przez nauczycieli, którzy je wychowują i kształcą. Na przykład w grupie pięcioletków tylko dwoje z ośmiorga wybitnie uzdolnionych dzieci zostało ocenione jako wyróżniające się pod względem intelektualnym, a wśród badanych siedmiolatek tylko jedno na czworo dzieci otrzymało tak wysoką ocenę. Dodam tu, że oceny te dotyczyły dzieci, które w więcej niż 5 zakresach działalności matematycznej (na 13 rozpatrywanych) znacznie przewyższały rówieśników, wykazując się wcześniej omówionymi cechami umy-



stwu. Zapewne jest kilka przyczyn niedoceniań możliwości intelektualnych uzdolnionych matematycznie dzieci.

Prawdopodobnie trudności wychowawcze sprawiane przez uzdolnione dzieci przysługują nauczycielom ich niezwykle cechy umysłowe. Ona zaś, nudząc się, przeszkadzają w prowadzeniu zajęć i zajmują się nie tym, co trzeba. Wymądrzają się i zadają mnóstwo pytań, często niezwiązanych z tematem zajęć. Krytykują banalne zadania matematyczne lub proponują nietypowe sposoby rozwiązywania zadań. Gdy są strofowane, buntują się, przekraczając ustalone zwyczaje itd. Zapewne dlatego nauczyciele tracą obiektywizm – przecież niegrzeczne dziecko nie może być uzdolnione. I to w zakresie matematyki!

Przyczynia się do tego zapewne także to, że w trakcie studiów w zakresie specjalizacji „wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna” przyszli nauczyciele nie mają zajęć<sup>21</sup> przygotowujących do dostrzegania uzdolnień u dzieci i organizowania edukacji stosownie do ich potrzeb.

## **Okresy krytyczne (zwane też wrażliwymi) rozwijania uzdolnień matematycznych u starszych przedszkolaków i uczniów**

Okresy krytyczne rozwijania uzdolnień matematycznych to lata edukacji przedszkolnej i szkolnej, w których waży się losy uzdolnionych matematycznie dzieci oraz młodszych i starszych uczniów. Psycholodzy posługują się określeniem „okres krytyczny”, rozpatrując dopasowanie procesu uczenia do możliwości umysłowych

---

<sup>21</sup> Analiza planów studiów kierunków nauczycielskich w kilkunastu uczelniach wykazała, że w roku akademickim 2011/2012 nie było tam ani jednego przedmiotu o nazwie sugerującej, że w treściach kształcenia będzie omawiana problematyka dziecka uzdolnionego. Natomiast było tam kilka przedmiotów przygotowujących do pracy z dziećmi o wolniejszym lub nieharmonijnym rozwoju umysłowym, z dziećmi o niskiej dojrzałości szkolnej itp.

dziecka, z uwzględnieniem skuteczności nabywania umiejętności życiowych<sup>22</sup>. Chodzi o okresy szczególnej podatności i wrażliwości na proces uczenia się, wyznaczone optymalną gotowością centralnego układu nerwowego do kształtowania tego, co psychologzy nazywają umysłowymi schematami lub reprezentacjami<sup>23</sup>, a pedagodzy – wiadomościami i umiejętnościami. Tę optymalną gotowość do uczenia się L.S. Wygotski nazwał strefą najbliższego rozwoju, podkreślając jej znaczenie w dynamice rozwoju umysłowego i w skuteczności edukacyjnej<sup>24</sup>. Sens tego pojęcia można ująć tak:

1. dzieci budują w swoim umyśle schematy poznawcze i wykonawcze z określonych doświadczeń logicznych dzięki mechanizmowi interioryzacji<sup>25</sup>;
2. gdy dorośli zorganizuje dziecku proces uczenia się tak, by mogło ono zgromadzić doświadczenia logiczne potrzebne do budowania schematu, ułatwia interioryzację i przyspiesza tempo rozwoju umysłowego<sup>26</sup>;

---

<sup>22</sup> M. Przetacznikowa (*Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978, rozdz.: *Problem okresów krytycznych w ontogenezie*) podkreśla, że psychologzy omawianie okresów krytycznych uzupełniają określeniem „sensytywny” i nadają im następujący sens: „okresy krytyczne uważa się za sensytywne, nie wykluczając możliwości przyswojenia sobie przez jednostkę określonych sprawności i umiejętności także poza granicami czasowymi fazy krytycznej, optymalnej dla ukształtowania danej funkcji, jakkolwiek przyjmuje się, że proces uczenia się jest wówczas mniej skuteczny”.

<sup>23</sup> Schematy te są różnie nazywane: J.S. Bruner (*Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1974, cz. 4: *Procesy reprezentacji w dzieciństwie*) posługuje się określeniem „reprezentacje”, natomiast J. Piaget (*Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966, a także *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa 1981) stosuje określenie „schematy (struktury) poznawcze” i wyjaśnia, że tworzą się one na drodze asymilacji i akomodacji oraz ich wzajemnej koordynacji oraz równoważenia.

<sup>24</sup> Jest to konstrukt teoretyczny stworzony przez L.S. Wygotskiego (*Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 351–365, 517–530) dla ustalenia korzystnej dla rozwoju umysłowego dzieci relacji między dojrzwaniem centralnego układu nerwowego a przebiegiem procesu uczenia się, który dzieciom organizują dorośli.

<sup>25</sup> Mechanizm interioryzacji – uczenie się przez uwewnętrznianie doświadczeń – omawiam w rozdziale *Teoretyczne podstawy zajęć korekcyjno-wyrównawczych* cytowanej publikacji *Dzieci ze specyficznymi trudnościami...*

<sup>26</sup> Pełniejsze wyjaśnienie takich możliwości edukacyjnych znajduje się w publikacjach E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Warszawa 2009 s. 24–43. Temu zagadnieniu jest też poświęcony wykład E. Gruszczyk-Kolczyńskiej z serii *O dobrym wychowaniu przedszkolaków*, zatytułowany *O wspomaganii rozwoju umysłowego dzieci*, „Bliżej Przedszkola” 2010, nr 9.

3. tymi schematami posługuje się dziecko w nabywaniu wiadomości i umiejętności, a to sprzyja zaspokojeniu potrzeb rozwojowych oraz budowaniu własnej wartości i mocy sprawczej.

Uczenie nie przynosi spodziewanych efektów, gdy dorosły kształtuje umiejętności, do opanowania których dziecięcy umysł nie jest jeszcze gotowy. Na przykład – jeżeli dziecko ustala sumę i różnicę obiektów, przeliczając je po każdym zsunięciu lub rozsunięciu, nie będzie dodawało i odejmowało w pamięci. Dorosły nie zmieni tego ani groźbą, ani prośbą. Dobre wyniki osiągnie wówczas, gdy pomoże dziecku najpierw osiągnąć poziom rachowania na zbiorach zastępczych, np. na palcach. Gdy takie rachowanie nie sprawia już dziecku trudności, trzeba wspomóc je w przejściu na rachowanie pamięciowe. Tak bowiem przesuwana się strefa najbliższego rozwoju dziecka w opanowaniu umiejętności rachunkowych.

Przedstawione wcześniej wyniki badań pokazują, że pierwszy taki okres przypada na ostatni rok wychowania przedszkolnego i początek edukacji szkolnej. W tym czasie dzieci ujawniają i rozwijają cechy umysły świadczące o uzdolnieniach matematycznych. Można dzieciom pomóc je rozwijać, ale można także skutecznie je tłumić. Wystarczy lekceważąco odnosić się do dziecięcej działalności matematycznej, rozleniwiać umysły dzieci przez ograniczanie zakresu liczenia i rachowania itd. Jeżeli nie rozwija się i nie pielęgnuje zarysowujących się już u dzieci uzdolnień matematycznych, marnieją i nie da się tego odrobić w następnych latach edukacji szkolnej. Potwierdzają to wcześniej przedstawione badania szkolnych losów dzieci uzdolnionych matematycznie.

Kolejny okres krytyczny przypada na czas, gdy dzieci rozpoczynają edukację w klasie IV i ich edukacją matematyczną zaczyna kierować nauczyciel matematyki. W zasadniczy sposób zmienia się bowiem sposób kształtowania wiadomości i umiejętności matematycznych. Nawet dla zdolnych uczniów zmiany te są tak znaczą-

ce i trudne emocjonalnie, że wielu z nich traci – tak się, niestety, często dzieje – wiarę we własne możliwości umysłowe, a co zatem idzie – motywację do nauki matematyki.

Powodem takiej sytuacji jest to, że nauczyciele matematyki przeceniają możliwości intelektualne uczniów. W doborze treści i metod matematycznego kształcenia milcząco zakłada się, że uczniowie mogą już rozumować operacyjnie na poziomie formalnym, posługując się sprawnie oznaczeniami symbolicznymi<sup>27</sup>. Wydawać by się mogło, że uzdolnieni uczniowie potrafią sprostać tym oczekiwaniom, wszak wyprzedzają rówieśników pod względem rozwoju operacyjnego myślenia<sup>28</sup>. Niestety, ich udziałem także są nadmierne trudności, które skutecznie blokują rozwijanie się uzdolnień matematycznych.

Operacyjne rozumowania na poziomie formalnym – podobnie, jak na poziomie operacji konkretnych<sup>29</sup> – stopniowo rozszerza się jak kręgi na wodzie i obejmuje kolejne zakresy funkcjonowania intelektualnego. To, że uczeń w zakresie pewnych treści matematycznych posługuje się już formalnym rozumowaniem operacyjnym, nie oznacza, że stosuje to rozumowanie w odniesieniu do innych treści. Dlatego wiele, bardzo wiele zależy od nauczyciela matematyki, od tego, czy potrafi:

---

<sup>27</sup> Por. H. Siwek, *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*, Warszawa 2005, rozdz. *Klasy pojęciowe w podręcznikach klas IV–IV, Elementy logiki w matematyce szkolnej, O odkrywaniu, formułowaniu i dowodzeniu twierdzeń*.

<sup>28</sup> J. Piaget zbyt optymistycznie ustalił, że czas przechodzenia na ten poziom rozumowania przypada w przybliżeniu na 12. i 13. rok życia (*Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966). W nowszych badaniach brytyjskich ustalono bowiem, że w 14. roku życia około 80% uczniów nie osiąga jeszcze wczesnego poziomu operacji konkretnych. Dodam, że podstawą tych ustaleń były badania obejmujące 10 000 uczniów klas ponadpodstawowych. Por. M. Shayer, D.E. Küchemann, H. Wylman, *Distribution of Piagetian Stages of Thinking in British Middle end Secondary School Children*, „British Journal of Education Psychology” 1976, No. 46.

<sup>29</sup> Więcej informacji w książce *Wspomaganie dzieci w coraz precyzyjniejszym klasyfikowaniu. Stosowanie klasyfikacji w edukacji matematycznej*, [w:] *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole*, (red.) E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2009, rozdz. 7, 8, 10, 11, 12, 17, 19, 20, 21, 22.

1. dopasować kształtowanie wiadomości i umiejętności do rzeczywistych możliwości intelektualnych swoich uczniów; gdy trzeba, przechodzi na poziom konkretów;
2. właściwie interpretować cechy umysłu uzdolnionego ucznia i cieszyć się z jego osiągnięć i zachęcać go do samodzielnej działalności matematycznej;
3. wspierać uzdolnionego ucznia w dążeniu do opanowaniu nowych i dostępnych mu zakresów matematyki, a także umożliwić mu pokazanie swoich możliwości na konkursach lub olimpiadach.

Dodam, że spełnienie tych – zwyczajnych przecież – oczekiwań jest trudne, gdyż nauczyciele matematyki rzadko są przygotowywani do zajmowania się uzdolnionymi uczniami w trakcie swoich studiów. W niewielkim stopniu poznają prawidłowości rozwoju umysłowego uczniów w ramach dydaktyki matematyki<sup>30</sup>. Jeżeli zmieni się zakres kształcenia nauczycieli matematyki, ich uczniowie będą mieli szansę rozwinąć swoje uzdolnienia w tej dziedzinie. Obecnie, niestety, dane jest to tylko tym, którzy mają szczęście spotkać na swojej edukacyjnej drodze wybitnych nauczycieli.

Następne okresy krytyczne przypadają na czas, gdy uczniowie kończą poprzednie i zaczynają następne etapy edukacji szkolnej. Cechą wspólną tych okresów krytycznych jest coraz mniejsza dbałość o dopasowanie nauczania matematyki do możliwości umysłowych uczniów. Towarzyszą temu szczęśliwe lub fatalne w skutkach zbiegi okoliczności w środowisku rodzinnym, w edukacji przedszkolnej i szkolnej.

---

<sup>30</sup> Omawiane są one w specjalistycznych publikacjach psychologicznych, które nawet psychologom są mało znane, gdyż ukazały się blisko pół wieku temu i w małych nakładach. Na przykład: H. Aebi, *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie teorii Piageta do dydaktyki*, Warszawa 1959 (wznawiana w roku 1982) i B. Inhelder, J. Piaget, *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*, Warszawa 1970.

## Czy dorosły nieposiadający matematycznego wykształcenia może skutecznie rozwijać uzdolnienia matematyczne dzieci?

Wyjaśnienie tej kwestii jest konieczne, zważywszy, że w pierwszym okresie krytycznym rozwijania uzdolnień matematycznych rozwojem, wychowaniem i edukacją dzieci zajmują się rodzice oraz nauczyciele przedszkola i klas początkowych. Wśród nich tylko niektórzy fascynują się działalnością matematyczną, a z wykształceniem bywa bardzo różnie.

Przed opracowaniem programu wspomaganie rozwoju uzdolnionych matematycznie dzieci<sup>31</sup> zwróciłam się do dydaktyków matematyki z pytaniem, co trzeba zrobić, aby rozwijać umysły uzdolnionych uczniów. Wszyscy stwierdzali, że trzeba dawać im do rozwiązywania ciekawe zadania matematyczne. Zapewne dlatego książki typu *I ty zostaniesz matematykiem* są wypełnione takimi zadaniami. Z moich doświadczeń wynika jednak, że karmienie uzdolnionych dzieci ciekawymi zadaniami matematycznymi jest pułapką pedagogiczną. Wywołuje rodzaj uzależnienia emocjonalnego spowodowany następującym mechanizmem:

1. przyjemność zajmowania się ciekawymi zadaniami skłania dzieci do upominania się o coraz to nowe zadania;
2. dzieci wiedzą, że dorosły jest autorem tych zadań, i doświadczają jego przewagi intelektualnej w działalności matematycznej;
3. mimo woli upewniają się, że ich umiejętności są stabiutkie, dlatego wstrzymują się od samodzielnego układania zadań matematycznych.

---

<sup>31</sup> Taki program został opracowany po przeprowadzeniu opisanych badań. Znajduje się on wraz z komentarzami psychologicznymi i pedagogicznymi w cytowanej już publikacji *O dzieciach matematycznie uzdolnionych...* (rozdział cz. 4).

Mechanizm ten sprawia też, że dzieci coraz mniej fascynują się samodzielną działalnością matematyczną w sytuacjach życiowych. To zaś skutecznie blokuje rozwijanie dziecięcych uzdolnień matematycznych. Dlatego w mojej koncepcji wspomagania dzieci uzdolnionych<sup>32</sup> ważne miejsce zajmują serie zadań układane i rozwiązywane przemienne w następujący sposób: dorosły układa dla dziecka zadanie na tyle łatwe, aby ono potrafiło je rozwiązać, potem dziecko układa podobne zadanie dla dorosłego, a on je rozwiązuje. I tak kilka razy. W przemianym układaniu i rozwiązywaniu zadań jest też miejsce na korygowanie celowo popełnianych błędów: dorosły rozwiązując kolejne zadanie ułożone przez dziecko, myli się tak, aby dziecko mogło dostrzec pomyłkę. Koryguje ją, uświadamiając dziecku, że pomyłka to nie dramat – trzeba tylko poprawić ją. Ośmiela to dzieci i rozwija ich poczucie sensu, a ponadto uczy zachowania w sytuacjach, gdy zdarzy się pomyłka. I o to także chodzi. W podobny sposób dzieci pracują w parach: jedno układa zadanie, drugie je rozwiązuje. I zmiana ról.

Metoda ta przynosi zadziwiająco dobre efekty edukacyjne, pod warunkiem że zadania układane przez dorosłego na początku każdej serii są proste. Dziecko ma wówczas poczucie partnerstwa intelektualnego. Zaczyna się intelektualnie ścigać z dorosłym: chce imponować mu tym, co potrafi, nauczyciel zaś może sprawdzić, jak daleko może ono dojść w swoim rozumowaniu. W trakcie takiego intelektualnego pojedynku dziecko:

1. kształtuje twórczą postawę w działalności matematycznej;
2. rozwija poczucie sensu i zdolność do wysiłku intelektualnego;
3. doskonalą umiejętności matematyczne;
4. doznaje poczucia sprawstwa i buduje lepszą samoocenę.

---

<sup>32</sup> Jest opisana w rozdziałach cz. 3 i 4 cytowanej publikacji *O dzieciach matematycznie uzdolnionych...*

Dlatego lepiej wspierać dzieci w samodzielnej działalności matematycznej, niż zasypywać je ciekawymi zadaniami. Nie oznacza to jednak, że trzeba z takich zadań rezygnować. Są one przecież dla dzieci źródłem doświadczeń logicznych i matematycznych.

Nie trzeba się też obawiać, że przeszkodą w osiągnięciu tego wszystkiego mogą być niedostatki własnych matematycznych kompetencji. To dziecko ma osiągać w przyszłości nadzwyczajne sukcesy w nauce matematyki, a nie dorosły, który się nim zajmuje. Podobnie jest w sporcie – trenerzy wybitnych sportowców są dumni z wyników swoich wychowanków i nie cierpią z tego powodu, że osiągają sukcesy, o których oni, trenerzy, mogli tylko marzyć.

### **Argumenty przemawiające za tym, aby rozpoznawać uzdolnienia matematyczne już u starszych przedszkolaków**

Wiele razy pytano mnie, czy nie jest za wcześnie na rozwijanie uzdolnień matematycznych u przedszkolaków, czy nie zawęzi to możliwości umysłowych dzieci ze szkodą dla rozwijania innych zainteresowań itp. Nie trzeba się tego obawiać, wszak 5., 6. i 7. rok życia to świetny czas na rozwijanie uzdolnień matematycznych. Na ten okres życia dziecka przypada pierwszy krytyczny okres rozwijania takich uzdolnień. Jeżeli w tym czasie dorośli nie dbają o rozwijanie uzdolnień u dzieci, przestają one je manifestować. W następnych latach trudno, a nawet nie sposób nadrobić zaniedbań w tym zakresie. Jest to następny silny argument przemawiający za wczesnym rozpoznaniem uzdolnień matematycznych u dzieci.

W wieku przedszkolnym i w pierwszych latach edukacji szkolnej kształtują się te cechy dziecięcego umysłu, które stanowią rolę wspomagającą, konieczne tło dla osiągnięcia ponadprzeciętnych wyników, nie tylko w zakresie edukacji matematycznej. I nic też nie stoi na przeszkodzie, aby równoległe do wspomagania dzieci



w rozwijaniu uzdolnień matematycznych rozszerzać inne ich zainteresowania.

Jeżeli, na przykład, dorośli zadbają o to, aby dziecko uczestniczyło w fascynujących pokazach w Centrum Nauki „Kopernik”, zechce ono zostać ekspertem w dziedzinie kosmosu. Gdy zachęcą dziecko do eksperymentowania i poznawania złożoności zjawisk fizycznych, fascynować je będzie ta dziedzina wiedzy. Jeżeli dziadek wspólnie z wnukiem rozmontuje np. motocykl, a potem uda się im go na powrót zmontować, dziecko będzie się fascynować mechaniką. Dla osiągnięcia sukcesów w tych i podobnych dziedzinach działalności potrzebne są wysokie kompetencje matematyczne. W następnych okresach edukacyjnych będzie czas na profilowanie i rozszerzanie tych uzdolnień na inne dziedziny nauk ścisłych.

Ponieważ początkiem wspomaganie dzieci w rozwoju uzdolnień jest ich diagnostyczne rozpoznanie, teraz skupimy się właśnie na tym. Zrealizowanie projektu *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów* zakończyło się opracowaniem koncepcji diagnozy i narzędzi diagnostycznych do potrzeb badań naukowych<sup>33</sup>. Problem w tym, że taka diagnoza trwa odpowiednio długo, realizuje się ją indywidualnie i wymaga ona profesjonalnego przygotowania merytorycznego.

Trzeba więc było opracować jeszcze jedną koncepcję i narzędzia diagnostyczne przeznaczone dla nauczycieli. Są oni przecież pierwszymi dorosłymi, którzy mogą dostrzec i w miarę obiektywnie ocenić uzdolnienia matematyczne dzieci. To zaś umożliwi stosunkowo wcześniej objąć uzdolnione dzieci należytą opieką pedagogiczną i rozwijać to, czym zostały tak hojnie obdarzone.

---

<sup>33</sup> W raporcie z badań (projekt oznaczony symbolami R17006 03) przedstawione są założenia takiej diagnozy, procedury badawcze i narzędzia do badań ze statystycznym potwierdzeniem ich diagnostyczności. Na podstawie tej diagnozy można opracować program wspomaganie rozwoju umysłowego z edukacją matematyczną, precyzyjnie dopasowany do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uzdolnionego dziecka.

## Krótką charakterystyka nauczycielskiej diagnozy rozpoznawania uzdolnień matematycznych u starszych przedszkolaków

Po zakończeniu opisanych badań przez wiele miesięcy pracowałam nad koncepcją diagnozy i takimi narzędziami diagnostycznymi, które uwzględnią specyfikę diagnozy nauczycielskiej. Wiosną 2011 roku sprawdzono ją w realnych warunkach wychowania przedszkolnego, w 20 olsztyńskich przedszkolach. W badaniach tych uczestniczyło 731 dzieci<sup>34</sup>. Koncepcja diagnozy nauczycielskiej jest szczegółowo przedstawiona w cytowanej już publikacji *O dzieciach matematycznie uzdolnionych...*<sup>35</sup> z narzędziami diagnostycznymi, wskazówkami do interpretacji i dalszej działalności pedagogicznej<sup>36</sup>.

Celem nauczycielskiej diagnozy jest ustalenie, co wiedzą i potrafią dzieci w wybranych zakresach działalności matematycznej, oraz wnioskowanie o ich uzdolnieniach matematycznych. Obejmuje się nią dzieci w końcowym okresie wychowania przedszkolnego, w czasie wyrazistego manifestowania uzdolnień matematycznych, najpóźniej w pierwszych miesiącach nauki szkolnej. Diagnoza ta składa się dwóch segmentów. Pierwszy to badania przesiewowe<sup>37</sup>, których celem jest ustalenie różnic indywidualnych w wybranych zakresach działalności matematycznej i wytypowanie dzieci, które:

---

<sup>34</sup> Wyniki tych badań zostały przedstawione na konferencji *Dziecko uzdolnione matematycznie – diagnozowanie oraz wspieranie w rozwoju i edukacji* (19 września 2011 r., Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie) w referatach E. Zielińskiej, *Rozpoznawanie uzdolnień matematycznych dzieci* oraz J. Jastrzębskiej, *Matematyczne uzdolnienia dzieci w olsztyńskich przedszkolach – problemy, wyniki badań, wnioski*.

<sup>35</sup> Są temu poświęcone rozdziały cz. 2 książki *Dzieci matematycznie uzdolnione...*

<sup>36</sup> Osoby, które zechcą ją stosować, muszą się do tego przygotować merytorycznie, poznać scenariusze do badań, zgromadzić odpowiednie przedmioty i zapoznać się ze sposobami notowania wyników oraz ich interpretacją. Z zebranych opinii wynika, że nie jest to zbyt trudne.

<sup>37</sup> Badania przesiewowe pozwalają, oprócz wymienionego wcześniej celu diagnozy, zrealizować drugi – jeżeli taka będzie wola nauczyciela – i skupić się na dzieciach, które nie dorównują rówieśnikom, aby zorganizować im zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Pomoże to lepiej przygotować te dzieci do podjęcia nauki w szkole.

1. funkcjonują zdecydowanie gorzej od rówieśników;
2. reprezentują przeciętny poziom umiejętności i wiadomości;
3. wyróżniają się wiadomościami i umiejętnościami.

Drugi segment diagnozy nauczycielskiej to badania indywidualne dzieci. Jeżeli celem diagnozy nauczycielskiej jest rozpoznanie uzdolnień matematycznych, obejmie się nimi dzieci, które korzystnie wyróżniły się w pierwszym segmencie. Te dwa segmenty diagnozy realizuje się w podanej kolejności. W pierwszym celu diagnostycznym łączy się z realizacją treści kształcenia z edukacji matematycznej w przedszkolu i w szkole. Można więc go realizować w trakcie zajęć z edukacji matematycznej, w godzinach rannych. Drugi segment trzeba przeprowadzić w innym czasie, są to bowiem badania indywidualne.

Wiodącą metodą nauczycielskiej diagnozy rozpoznawania uzdolnień matematycznych u dzieci są eksperymenty diagnostyczne. Każdy z nich obejmuje:

1. czynności organizacyjne zapewniające wszystkim badanym dzieciom maksymalnie podobne warunki działania: zgromadzenie odpowiedniej liczby przedmiotów do manipulacji i przygotowanie miejsca dla każdego badanego dziecka;
2. serie zadań diagnostycznych opracowane tak, że każde badane dziecko wie dokładnie, czego się od niego oczekuje i co ma wykonać;
3. jednolite sposoby obserwowania i interpretowania dziecięcych aktywności podczas wykonywania zadań diagnostycznych. W tym także ujednolicone zapisywanie wyników badań w arkuszach diagnostycznych.

W każdym takim eksperymencie ważną rolę odgrywają serie zadań diagnostycznych, które badane dziecko ma wykonać. W ich opracowaniu kierowałam się: prawidłowościami rozwoju rozumowania operacyjnego na poziomie konkretnym (w sensie Piageta),

rozumowaniem przez wgląd, gdyż dzieci preferują go w rozwiązywaniu zadań matematycznych, modelami kształtowania w umyśle dzieci umiejętności matematycznych w zakresie liczenia i rachowania<sup>38</sup> oraz zakresem treści kształcenia w edukacji przedszkolnej i szkolnej<sup>39</sup>. Uznałam też za stosowne uwzględnić ustalenia dotyczące podejmowania i wykonywania przez dzieci poleceń i zadań: ich nastawienie, rozumienie ich sensu, dążenie do wykonywania ich we właściwej kolejności, odczuwanie satysfakcji z ich realizacji (poczucie sprawstwa).

W nauczycielskiej diagnozie trzeba było się skupić na tych zakresach edukacji matematycznej, w których dzieci mogą się wykazać swoimi wiadomościami, umiejętnościami i tymi cechami swojego umyśłu, które świadczą o uzdolnieniach matematycznych. Przeszkodą bywa to, że niektórzy nauczyciele i rodzice – nie wiedząc czemu – nie przywiązują wagi do niektórych obszarów działalności matematycznej. Dotyczy to najczęściej mierzenia długości, pojemności, ciężaru i czasu. Różnie też bywa z przyznawaniem dzieciom kieszonkowego, a bez własnych pieniędzy trudno dziecku zrozumieć wartość nabywczą pieniędzy, opanować obliczenia pieniężne, nie mówiąc już o małej ekonomii<sup>40</sup>. To, że dziecko nie wykona zadań diagnostycznych z tych obszarów działalności matematycznej, może wynikać z zaniedbań edukacyjnych, a nie z jego gorszych możliwości umysłowych.

Mając na uwadze takie i inne jeszcze komplikacje, wybrałam trzy zakresy edukacji matematycznej dzieci. Są to:

---

<sup>38</sup> Omawiają je E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Liczenie. Wspomaganie dzieci w ustalaniu prawidłowości, które są stosowane w liczeniu obiektów. Kształtowanie umiejętności liczenia*, [w:] *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji...*

<sup>39</sup> Określone są w Podstawach programowych dla wychowania początkowego i edukacji wczesnoszkolnej, zał. 1 i 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.

<sup>40</sup> Wyniki badań dotyczących wychowania ekonomicznego prezentuje M. Kupisiewicz w książce *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*, Warszawa 2004.

1. liczenie;
2. dodawanie i odejmowanie, z uwzględnieniem zadań okienkowych;
3. układanie i rozwiązywanie zadań z treścią, w tym także zadania celowo źle skonstruowane.

Przemawiają za tym argumenty organizacyjne i merytoryczne. Licząc i rachując, dzieci wykazują się czynnościami intelektualnymi, które warunkują powodzenie w bodaj wszystkich zakresach działalności matematycznej realizowanej przez dzieci w domu, przedszkolu i szkole. Znane są też prawidłowości kształtowania się w umysłach dzieci umiejętności liczenia i rachowania, można więc stosunkowo precyzyjnie ustalić, czy to, co dziecko wie i umie, jest zgodne z jego wiekiem, czy też wyprzedza rówieśników lub im nie dorównuje. W trakcie układania i rozwiązywania zadań z treścią wymagających liczenia i rachowania dzieci mogą się wykazać tymi cechami umysłu, które świadczą o uzdolnieniach matematycznych. Stykając się z celowo popełnianymi błędami w rozwiązywaniu zadań oraz z celowo źle skonstruowanymi zadaniami z treścią, dzieci mogą się wykazać poczuciem sensu. Zadania diagnostyczne wymagające stosowania liczenia i rachowania można tak opracować, aby dzieci mogły je wykonać w badaniach zespołowych (pierwszy segment diagnozy) i w badaniach indywidualnych (drugi segment diagnozy). Realizacja zadań diagnostycznych w zakresie liczenia i rachowania trwa stosunkowo krótko.

### **Krótko o pierwszym segmencie nauczycielskiej diagnozy**

Badania trzeba przeprowadzić w godzinach porannych, w ramach zajęć z edukacji matematycznej. Dlatego segment ten został tak opracowany, aby można było jednocześnie realizować:

1. cele edukacyjne: doskonalenie umiejętności liczenia i umiejętności rachunkowych u dzieci, które są objęte diagnozą (zgodność z zaleceniami nowej podstawy programowej przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej);
2. cele diagnostyczne: ustalenie tego, co dzieci wiedzą i potrafią w zakresie liczenia i rachowania, i wytypowanie tych, które są: na przeciętnym poziomie, funkcjonują zdecydowanie gorzej od rówieśników, wiedzą i potrafią więcej od rówieśników (te są objęte drugim segmentem diagnozy nauczycielskiej).

Pierwszy segment diagnozy ma charakter badań przesiewowych i składa się z dwóch eksperymentów diagnostycznych: *Liczenie* oraz *Dodawanie i odejmowanie*. W każdym eksperymencie znajdują się ćwiczenia wprowadzające i serie zadań diagnostycznych. Ćwiczenia wprowadzające są konieczne, gdy zadania diagnostyczne dzieci mają wykonywać w grupie<sup>41</sup>, gdyż:

1. ukierunkują rozumowanie dzieci na te aktywności intelektualne, które będą stosować w seriach zadań diagnostycznych;
2. pozwolą dzieciom osłuchać się ze słowami i poleceniami, które nauczyciel zastosuje w seriach zadań diagnostycznych, a to sprawi, że uczniowie lepiej pojmą sens zadań diagnostycznych.

Jest jeszcze jeden niebanalny argument przemawiający za ćwiczeniami wprowadzającymi. Chodzi o możliwość rozeznania się w zakresie ważnej właściwości charakteryzującej umysł dzieci uzdolnionych – w łatwości nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych. Można o niej wnioskować na podstawie tego, jak dziecko skorzysta z doświadczeń logicznych zgromadzonych

---

<sup>41</sup> Takie zadania dzieci realizują tradycyjnie w diagnozie indywidualnej. Gdy z zachowania dziecka wynika, że „się pogubiło”, badający może powtórzyć polecenie lub zadanie, gestem skierować uwagę na to, co ważne, ośmielić i zachęcić do aktywności itd. Gdy zadanie diagnostyczne mają wykonać jednocześnie wszystkie dzieci w grupie – a tak jest w pierwszym segmencie diagnozy – nie sposób stosować opisanych form wspierania dzieci w rozumieniu sensu tych zadań. Tę niedogodność można zniwelować, jeżeli w diagnozę w opisany sposób wkomponuje się ćwiczenia wprowadzające.

w trakcie ćwiczeń wprowadzających. Są to bowiem sytuacje, w których znajdują się porcje doświadczeń stanowiących budulec do doskonalenia umiejętności liczenia i rachowania. Jeżeli dziecko potrafi z nich skorzystać w trakcie wykonywania zadań diagnostycznych, świadczy to o łatwości nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych, a jest to ważny wskaźnik uzdolnień matematycznych. Żeby osiągnąć ten efekt ćwiczenia wprowadzające musi poprzedzić wykonanie serii zadań diagnostycznych.

Żeby spełnić standardy diagnostyczne, pierwszy segment diagnozy opracowano w formie scenariuszy, według których prowadzi się zajęcia z dziećmi i jednocześnie realizuje cele badań diagnostycznych. W scenariuszach są dokładnie określone:

1. warunki, w jakich dzieci wykonują ćwiczenia wprowadzające i serie zadań diagnostycznych; chodzi o to, aby posługiwały się tymi samymi przedmiotami i miały po tyle samo czasu na wykonanie poleceń;
2. sposoby zapoznawania dzieci z tym, co mają wykonać w ramach ćwiczeń wprowadzających oraz w zadaniach diagnostycznych, i sposoby czuwania nad ich realizacją;
3. kryteria oceny funkcjonowania dzieci w trakcie zadań diagnostycznych tak opracowane, aby każde z nich można było ocenić osobno i na tle wszystkich dzieci objętych diagnozą.

W scenariuszach są też opisane poziomy, na których badane dzieci wykonują zadania diagnostyczne. Obserwując dzieci, można ustalić, czy zadania te były dla dziecka: zbyt trudne (poziom niski), trudne, ale możliwe do wykonania (poziom przeciętny), łatwe (poziom wysoki). W części końcowej scenariusza pierwszego segmentu diagnozy podane są wskazówki do zapisywania oceny funkcjonowania badanych dzieci w tabelach, a także reguły interpretowania wyników badań oraz wnioski prowadzące do zmiany na lepsze losów badanych dzieci.

## Kilka uwag interpretacyjnych

Niepokojąca jest sytuacja dzieci, dla których zadania diagnostyczne były zbyt trudne i przekraczały ich możliwości umysłowe (większość lub wszystkie zadania wykonane na poziomie niskim). Dzieci te nie potrafią też skorzystać z ćwiczeń wprowadzających z następujących powodów, gdyż zapewne:

1. charakteryzują się mniejszą podatnością na uczenie się zorganizowane przez badającego i dlatego doświadczenia zgromadzone w trakcie ćwiczeń nie wystarczają im do zrozumienia i wykonania zadań diagnostycznych;
2. mają kłopoty z dłuższym skupieniem się i nie ogarniają złożoności zadań, dlatego nie wykonują poleceń bez podpowiadania i pomocy dorosłego.

Zakres doświadczeń zgromadzonych w trakcie zajęć w przedszkolu i w szkole nie wystarcza tym dzieciom do ukształtowania umiejętności matematycznych, głównie w zakresie liczenia i rachowania. Jeżeli dzieci te mają korzystać z edukacji matematycznej, trzeba organizować im systematyczne zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze.

Dzieci, których kompetencje zostały ocenione na poziomie przeciętnym, także potrzebują wsparcia, ale z innego powodu. Mimo pewnych kłopotów potrafią zrealizować zadania diagnostyczne, gdyż wymagane w nich rozumowania i umiejętności mieszczą się już w ich strefie najbliższego rozwoju. W tej grupie dzieci także mogą być uzdolnione matematycznie. Z uzdolnieniami matematycznymi jest bowiem tak, że mogą się one objawić dosłownie w każdym tygodniu i u każdego dziecka, którego możliwości umysłowe mieszczą się w szeroko pojętej normie. Trzeba jednak pomóc dziecku w kształtowaniu tych cech umysłu, które warunkują rozwijanie wszelkich uzdolnień (silna motywacja poznawcza oraz



zdolność do skupienia się przez dłuższy czas, samodzielność i kierowanie się poczuciem sensu w działaniu, odczuwanie zadowolenia z dążenia do obranego celu itp.).

Dzieci, których kompetencje są ocenione na poziomie wysokim (większość lub wszystkie zadania wykonane na poziomie wysokim) lepiej rozumują od rówieśników, więcej od nich wiedzą i potrafią z matematyki, a ponadto lepiej korzystają z ćwiczeń naprowadzających. Można więc przyjąć, że są uzdolnione matematycznie. W drugim segmencie diagnozy trzeba jednak lepiej określić ich możliwości umysłowe.

### **Krótko o drugim segmencie diagnozy nauczycielskiej**

Diagnozą obejmuje się tu dzieci, które wiedzą i potrafią zdecydowanie więcej niż rówieśnicy. Celem jest ustalenie, czy dysponują cechami umysłu, które są charakterystyczne dla zarysowujących się uzdolnień matematycznych. W drugim segmencie diagnozy realizuje się dwa eksperymenty diagnostyczne: *Przemienne układanie i rozwiązywanie zadań* oraz *Zadania celowo źle skonstruowane*. Każdy został opracowany w formie scenariusza do badań.

Na początku scenariusza *Przemienne układanie i rozwiązywanie zadań* podane są warunki, w których nauczyciel i badane dziecko przemienne układają i rozwiązują zadania z treścią oraz pomoce dydaktyczne, którymi będą się posługiwać. Badający i dziecko układają i rozwiązują zadania w seriach: po dwa na dodawanie i na odejmowanie. Pierwsze zadanie w serii na dodawanie i odejmowanie – to ułożone przez badającego – jest prościutkie, w sam raz dla pięcioletków. Chodzi o to, aby dziecko uznało, że układanie i rozwiązywanie zadań jest łatwe. Jednocześnie stwarza się dziecku możliwość ułożenia zadania trudniejszego dla dorosłego. Dziecko układa je dla badającego, a on rozwiązuje. I znowu zmiana ról. Do-

dam, że w scenariuszu są opisane zadania, które dorosły przedstawia dziecku. Pod koniec tej serii zadań badający celowo się myli, rozwiązując zadanie ułożone przez dziecko. Chodzi o sprawdzenie, czy dziecko to dostrzeże i jak zareaguje.

W trakcie układania i rozwiązywania zadań diagnostycznych zwraca się uwagę na to, jak badane dzieci manifestują cechy swojego umysłu. Reakcje i zachowania badanego dziecka ocenia się w prostej trzystopniowej skali w następujących zakresach: nastawienie do działalności matematycznej, twórcza postawa do działalności matematycznej, poczucie sensu w liczeniu i rachowaniu.

W scenariuszu eksperymentu diagnostycznego *Zadania celowo źle skonstruowane* także są określone warunki, w jakich prowadzona jest diagnoza. Potem podane są celowo źle skonstruowane zadania i sposób ich przedstawienia. Badający obserwuje, jak dziecko na nie reaguje. Jeżeli wyraża zdziwienie, jest prośzone o to, aby poprawiło dane zadanie i ułożyło podobne (absurdalne) zadanie dla badającego. Dziecko może ułożyć niedorzeczne zadanie, ułożyć zadanie poprawne, bez niedorzeczności lub wstrzymać od działania. Zastosowanie takiej procedury badawczej pozwala ustalić, które dziecko wykazuje się: poczuciem sensu w działalności matematycznej, rozumieniem konwencji, w jakiej utrzymane są szkolne zadania z treścią, odwagą w reagowaniu na absurdy, wszak celowo źle skonstruowane zadania przedstawia dziecku osoba dorosła. Drugi segment diagnozy kończy się wskazówkami, w jaki sposób trzeba organizować wspomaganie rozwoju dzieci matematycznie uzdolnionych w domu, przedszkolu i szkole.

## Interpretacje, wnioskowanie o uzdolnieniach matematycznych

W wyniku pierwszego i drugiego segmentu można dokładnie ustalić trzy grupy dzieci. Do wybitnie uzdolnionych matematycznie należą dzieci żywo zainteresowane przemiennym układaniem i rozwiązywaniem zadań. Starają się one imponować swoimi umiejętnościami i chcą układać więcej takich zadań. Świadczy to dobrze o rozwiniętej postawie twórczej i zdolności czerpania radości z działalności matematycznej. Dysponują też znakomitym poczuciem sensu i zdolnością do krytycznego analizowania sytuacji oraz czynności matematycznych. Nie tylko dostrzegają wady celowo źle sformułowanych zadań, lecz dążą do ich skorygowania i próbują ułożyć zadania podobne. Ponadto potrafią dostrzec błędy w rozwiązaniu zadania i wiedzą, co trzeba zrobić, aby je skorygować. Są odważne w sformułowaniu swoich przemyśleń. Na dodatek wiedzą i potrafią z matematyki znacząco więcej niż ich rówieśnicy. Nie ulega wątpliwości, że dzieci te są obdarzone wybitnymi uzdolnieniami matematycznymi.

Do dzieci uzdolnionych matematycznie należą te, które lepiej liczą i rachują od rówieśników i potrafią się już cieszyć działalnością matematyczną. Dysponują twórczą postawą i układają analogiczne zadania do podanego wzorca. Poczucie sensu pozwala im dostrzec niedorzeczności po naprowadzeniu. Rozumieją konwencje, w jakiej utrzymane są szkolne zadania z treścią, ale ułożenie niedorzecznego zadania sprawia im widoczną trudność. Niezbyt śmiało wypowiadają się w sytuacji, gdy dorośli przedstawia im wadliwie skonstruowane zadanie. Dlatego w działalności matematycznej są jeszcze zależne od dorosłych i nie są pewne swoich możliwości umysłowych. Można to łatwo zmienić, jeżeli zachęci się je do twórczej działalności matematycznej i stworzy się im warunki do doskonalenia swojej wiedzy i umiejętności matematycznych.

Do dzieci na poziomie przeciętnym należą te, które w małym stopniu czerpią radość z działalności matematycznej, mimo że dobrze liczą i rachują. Mają jeszcze zbyt słabo rozwiniętą postawę twórczą, aby swobodnie układać zadania, których pomyslnie zakończenie wymaga liczenia i rachowania. Są zaniepokojone zadaniami celowo źle skonstruowanymi, ale nie identyfikują wad takich zadań i nie próbują ich korygować. Nie dostrzegają też błędów popełnianych (celowo) w trakcie rozwiązywania zadań. Może to być także spowodowane nadmierną wiarą w nieomyślność dorosłych, tym że zawsze mają oni rację. Powodem, że dzieci tak realizują działalność matematyczną, jest to, że dorośli – rodzice i nauczyciele – nie przywiązywali wagi do wspomagania dziecka w rozwijaniu postawy twórczej. Nie zachęcali do wykazywania się poczuciem sensu, sądząc, że dziecku nie przystoi krytycznie wypowiadać się nawet odnośnie do działalności matematycznej.

Z moich doświadczeń pedagogicznych wynika, że w trakcie zajęć wspomagających rozwój umysłowy i atrakcyjnie organizowanej edukacji matematycznej dzieci z tej grupy zmieniają się korzystnie. Dlatego warto i te dzieci objąć wspomaganie rozwoju i edukacją matematyczną podobnie jak wybitnie uzdolnione.

## **Działania zmierzające do zmiany na lepsze losów dzieci uzdolnionych matematycznie**

Podejmując takie działania, kierowałam się doświadczeniami wielkich pedagogów<sup>42</sup>, którym kiedyś udało się zmienić oblicze oświaty. Po opracowaniu koncepcji organizowali wzorcową edukację w przedszkolu lub w szkole na zasadzie eksperymentu pedagogicznego i analizowali jego przebieg i efekty. Zapraszali nauczycie-

---

<sup>42</sup> Przykładem jest założona w roku 1896 przez J. Deweya słynna szkoła eksperymentalna *The University of Chicago's Laboratory School*.

li do takich placówek – można je nazwać „wyspami szczęśliwości pedagogicznej” – aby mogli poznać to, co decyduje o sukcesie pedagogicznym. Jeżeli zarazili się nową koncepcją, organizowali podobne wyspy.

Dlatego od kilku lat spotykam się z dyrektorami placówek edukacyjnych, z nauczycielami i rodzicami<sup>43</sup>. Proponuję im zorganizowanie „wysp szczęśliwości pedagogicznej”. Przedstawiam im wyniki badań dotyczące dzieci uzdolnionych matematycznie (te, które zaprezentowałam Czytelnikowi) i proponuję koncepcję edukacji matematycznej z intensywnym wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci. Na tę koncepcję składają się autorski program oraz zasady i metody prowadzenia zajęć z dziećmi w ostatnim roku edukacji przedszkolnej i w pierwszym roku nauki szkolnej<sup>44</sup>. Koncepcję tę opracowałam tak, że dzieci rozwijają swoje umysły i uczą się pojęć i umiejętności matematycznych zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami rozwojowymi. Słabe dzieci doganiają rówieśników i dostawnie z miesiąca na miesiąc są coraz lepsze, a uzdolnione matematycznie dzieci wspaniale rozwijają to, czym zostały obdarzone.

Jeżeli rodzice i nauczyciela tego chcą, przekazuję im autorski program i metodykę prowadzenia zajęć z dziećmi. Sprawuję też opiekę merytoryczną na tych placówkami: czuwam nad przebiegiem diagnozy, spotykam się z rodzicami dzieci i nauczycielami.

---

<sup>43</sup> Pomagają mi w tym systematycznie organizowane konferencje (inicjatywa Wydawców moich publikacji) oraz artykuły publikowane w prasie, np. *Każdy ma talent do matematyki* („Gazeta Wyborcza” z 11 września 2013 r., *Szkola rzeźniq talentów* („Dziennik. Gazeta Prawna” z 10–12 maja 2013 r.), *Jak trzeba uczyć matematyki* („Gazeta Wyborcza” z 29 maja 2014 r.).

<sup>44</sup> Dodam, że wcześniej sprawdziłam eksperymentalnie skuteczność edukacyjną tej koncepcji, realizując badania w ramach projektu badawczego *Wspomaganie rozwoju umysłowego wraz z edukacją matematyczną dzieci w klasie zerowej i w pierwszym roku nauczania szkolnego* nr H01F 083 30 (badania realizowane ze środków na naukę w latach 2006–2009), projektu *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów* nr R1700603 (badania realizowane ze środków na naukę 2007–2010). Raporty zawierające wyniki z tych badań znajdują się w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Zorganizowałam też studia podyplomowe<sup>45</sup> przygotowujące nauczycieli do rozpoznawania uzdolnień matematycznych u dzieci i prowadzenia edukacji sprzyjającej rozwijaniu ich umysłów.

Ile takich „wysp szczęśliwości pedagogicznej” udało się dotąd<sup>46</sup> zorganizować? W Zespole przedszkolno-szkolnym *Morska Kraina* w Kołobrzegu już czwarty rok realizowany jest program rozwijania uzdolnień matematycznych dzieci, w Szkole *Eureka*” (pod Warszawą) drugi rok prowadzi się edukację dzieci według mojej koncepcji. W Chorzowie<sup>47</sup> zorganizowano już 14 takich „wysp” w przedszkolach i uzgodniono, że dzieci z tych placówek będą uczęszczać do szkół, gdzie będzie kontynuowana realizacja programu wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci uzdolnionych matematycznie wraz z ich edukacją.

Ponieważ placówki te na swoich stronach internetowych przedstawiają osiągnięcia matematyczne dzieci oraz ich nauczycieli, osoby zainteresowane pielęgnowaniem i rozwijaniem uzdolnień matematycznych dzieci mogą się temu przyjrzeć i – jeżeli zechcą – stworzyć swoją „wyspę szczęśliwości pedagogicznej”. To, że jest to dobry sposób zmieniania na lepsze systemu oświaty, najlepiej świadczy to, że dyrektorzy i nauczyciele placówek edukacyjnych w Zakrzewiu, Bytowie i Kutnie aktywnie przygotowują się do innowacji i eksperymentu. Być może będzie tak również w Goleniowie, jeżeli zdołam przekonać do tego rodziców przedszkolaków, nauczycieli i władze oświatowe.

---

<sup>45</sup> Są one prowadzone w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

<sup>46</sup> Do stycznia 2014 roku.

<sup>47</sup> Zmianę prowadzenia edukacji matematycznej w przedszkolu i w szkołach są żywo zainteresowane władze Chorzowa. Uważają, że jest to dobry sposób wpływania na wybory kierunków kształcenia młodzieży. Jeżeli edukacja matematyczna jest przyjazna dzieciom, sprzyja rozwojowi ich uzdolnień oraz zapewnia sukcesy edukacyjne, w późniejszych latach zechcą częściej wybierać te kierunki studiów, które zapewnią im atrakcyjną pracę. Okazuje się bowiem, że wśród osób bezrobotnych w tym mieście nie ma takich, którzy mają wykształcenia techniczne lub wykształcenie matematyczno-przyrodnicze. Uznano, że realizacja mojej koncepcji spełni te oczekiwania.

## Bibliografia

- Aebli H., *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie teorii Piageta do dydaktyki*, Warszawa 1982.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1974.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa 1992.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *O wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci*, „Blżej Przedszkola” 2010, nr 9, seria: *Wykłady o dobrym wychowaniu dzieci*.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Liczenie. Wspomaganie dzieci w ustalaniu prawidłowości, które są stosowane w liczeniu obiektów. Kształtowanie umiejętności liczenia*, [w:] *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole*, (red.) E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*, Warszawa 2013.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Warszawa 2009.
- Inhelder B., Piaget J., *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*, Warszawa 1970.
- Krutiecki W.A., *Psychologia matematycznych sposobności szkolników*, Moskwa 1968.
- Kupisiewicz Cz., *Zmiana (change) i wzmacnianie (strengthening) – słowa-klucze współczesnych reform szkolnych*, [w:] *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85. rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, Sosnowiec 2009.
- Kupisiewicz M., *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*, Warszawa 2004.
- O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*, (red.) E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2012.
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa 1981.

- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.
- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.
- Shayer M., Küchemann D.E., Wylman H., *Distribution of Piagetian Stages of Thinking in British Middle end Secondary School Children*, „British Journal of Education Psychology” 1976, No. 46.
- Siwek H., *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*, Warszawa 2005.
- Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole*, (red.) E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2009.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

## Nota o autorze

**Edyta Gruszczyk-Kolczyńska** (prof. zw. dr hab.) – polski pedagog, publicysta, wykładowca akademicki. Jest autorką podręczników, książek (w tym pionierskiej i wielokrotnie wznawianej – *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki: przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*), artykułów i skryptów akademickich.

Główne kierunki działalności naukowej: niepowodzenia w nauce matematyki i działania naprawcze, diagnoza możliwości umysłowych dzieci oraz wiadomości i umiejętności matematycznych, intensywne wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci wraz z ich edukacją matematyczną, działania podejmowane na rzecz podniesienia rangi i większej skuteczności wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania, wspomaganie rozwoju matematycznie uzdolnionych dzieci.



prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## **Praktyka pedagogiczna wobec nowych wyzwań O ekologii pedagogicznej i edukacji inkluzyjnej**

Zarówno nauki pedagogiczne, jak i praktyka edukacyjna stoją w obliczu wielorakich nowych wyzwań. Należy do nich scalanie, integrowanie pokawałkowanej wiedzy „przedmiotowej” w wiedzę systemową, rozumienie świata duchowego, przeszłej i współczesnej kultury i cywilizacji, zdolność do umysłowego ogarniania całego naszego otoczenia lokalnego, narodowego, europejskiego i globalnego, do krytycznego czytania szeroko rozumianych tekstów oraz gotowość i umiejętność transgresji, do stałego przekraczania własnego poziomu rozwoju duchowości, refleksyjności i kompetencji. Do wyzwań takich należą też nasze obowiązki wobec innych, zwłaszcza słabszych od nas, wymagających wsparcia i przewodzenia w ich drodze ku życiu pomyślnemu i wartościowemu. Zapobiegać wykluczaniu i wyrównywać szanse – to konstytucyjne zobowiązanie edukacji powszechnej wszystkich szczebli.

Chciałbym zachęcić Państwa do przeczytania i przemyślenia dwóch moich esejów. Pierwszy z nich o ekologii pedagogicznej jest wykładem przygotowanym na uroczystość wręczenia dyplomu doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego w dniu 29 maja 1014 roku, a ten jest rozszerzoną wersją wystąpienia na dwudziestolecie Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, opublikowanego w tomie 26 „Studiów Edukacyjnych” (2013). Drugi esej – o inkluzji

w edukacji – to wystąpienie wprowadzające do obrad VIII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 19 września 2013 roku.

## Ekologia pedagogiczna. Reaktywacja?

Czwarty głos. O początkach i upadku pewnego programu badawczo-rozwojowego i możliwości jego pełniejszej odnowie. O błędnym odczytaniu Heleny Radlińskiej i szkodliwym zawężeniu tzw. pedagogiki społecznej. Nowe perspektywy ekologii pedagogicznej, nowe wyzwania i możliwości pedagogiki ekologicznej.

Nie tak dawno otrzymałem (jako upominek po pewnej habilitacji) książkę *Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka europejskiego regionu* pod redakcją Joachima Bahlcke (Uniwersytet w Stuttgardzie), Dana Gawreckiego (Uniwersytet Śląski w Opawie) i Ryszarda Kaczmarka (Uniwersytet Śląski w Katowicach)<sup>1</sup>. Jak czytamy w rekomendacji na okładce: „Książka ukazuje w sposób imponujący, że Polacy, Niemcy i Czesi stawiają wspólne pytania o historię Górnego Śląska, nie podkreślając aspektów dzielących, lecz szukając łączy”. Powiązane są w niej trzy perspektywy historyków polskich, czeskich i niemieckich. Jej treść była dla mnie bardzo odkrywczą, porywającą, a miejscami przerażającą.

Rozmawiałem kiedyś o tej książce z profesorem Augustynem Bańką, świetnym psychologiem pochodzącym z Bytomia, chwając zastosowany w niej trójgłos historyków. Ku mojemu zaskoczeniu profesor Bańka powiedział, że jemu ta książka się niezbyt podoba, gdyż zabrakło w niej czwartego głosu, głosu właśnie Górnoszlązaków.

Uświadamia to, że przez ćwierć wieku naszego systemowego zwrotu wciąż marnowana jest szansa na pełną podmiotowość

---

<sup>1</sup> *Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka i kultura europejskiego regionu*, (red.) J. Bahlcke, D. Gawrecki, R. Kaczmarek, Gliwice 2011.

społeczną, na równoprawność głosów lokalnych, regionalnych, narodowych i ponadnarodowych w stanowieniu o naszych losach i każdej w nich ważnej kwestii.

Także w budowaniu nowoczesnego, sprzyjającego rozwojowej zmianie systemu edukacyjnego w Polsce niezbędny jest ten poczwórny wielogłos, ze znaczącym udziałem owego głosu czwartego, lokalnego. Bez niego taka zasadnicza zmiana edukacyjna nie jest możliwa. Dlatego jest też konieczna odnowa ekologii pedagogicznej jako ważnej perspektywy badawczej o wielkim znaczeniu praktycznym.

\*

Ekologia pedagogiczna to studia i badania nad całością relacji wychowawczych w środowisku życia jednostek, przy czym „środowisko życia” to zarówno „świat przeżywany” przez jednostkę, jako procesy i relacje, jak i obiektywne „otoczenie”, czyli warunki życia jednostki. Drugą stroną poznawczego, analitycznego i diagnostycznego uprawiania ekologii pedagogicznej jest stosowanie tak uzyskiwanej wiedzy o procesach i warunkach wychowania w środowisku (ekologia wychowania) do projektowania i realizowania w nim takich celowych zmian, które aktywizują i wzmacniają pozytywne procesy wychowawcze na rzecz rozkwitu możliwości rozwojowych jednostki i wyrastania przez nią ponad przeciętne poziomy świadomości i twórczości (ekologia wychowawcza).

Pierwszy projekt wieloletnich, zespołowych i wielodyscyplinowych (kompleksowych) badań przedstawiłem na I Seminarium Ekologii Pedagogicznej w UMK w Toruniu w kwietniu 1967 roku. W przypomnieniu tego zdarzenia pomogła mi dyskusja z Lechem Witkowskim nad jego książką o kompletnej pedagogice ekologicz-

nej Heleny Radlińskiej, którą kończył jesienią 2013 roku<sup>2</sup>. Projekt ów miał charakter przedprofesjonalny, dotyczył bowiem działalności Międzywydziałowego Koła Naukowego Pedagogów UMK zaplanowanej jako seria międzyuczelnianych i wielodyscyplinowych ekspedycji badawczych w jednej tylko wsi (Ciche Górne), wsi peryferyjnej, homogenicznej co do struktury społeczno-zawodowej, w regionie opóźnionym w rozwoju gospodarczym, ze szkołą jako centrum samych badań, jak i ich ważnym obiekcie (badań i oddziaływań). Owe ekspedycje badawcze miały oparcie w długotrwałych badaniach „stacjonarnych” na stałe tam osiedlonych badaczy-nauczycieli, badaczy akademickich przebywających tam przez wiele miesięcy oraz przez miejscowych nauczycieli włączonych do badań zespołowych. Projekt miał sprecyzowane zadania badawcze dotyczące dziejów wsi i szkoły w niej, stanu i różnych aspektów funkcjonowania wychowawczego składowych części środowiska wychowawczego i szkoły, stanu rozwoju, wychowania i kształcenia dzieci i mieszkańców wsi. Po badaniach miała się rozpocząć cała gama działań naprawczych, profilaktycznych, reformujących i projektujących zarówno wewnątrzszkolnych, jak i dotyczących otoczenia zewnętrznego. Po ich ewaluacji możliwy był w zamyśle model postępowania badawczo-rozwojowego w kolejnych typach środowisk lokalnych o różnym stopniu rozwoju. Pomimo pewnych sukcesów w pierwszych latach badań w zakresie uzyskania różnych, kilkudyscyplinowych obrazów środowiska wychowawczego tej wsi, w fazie wykonawczej program załamał się, gdyż zarówno na poziomie organicznym, lokalnym i instytucjonalnym nie udało się pozyskać środków, motywacji i działań wykonawców do jego realizacji.

Jakie były (i nadal mogą być) inspiracje do uprawiania ekologii pedagogicznej i pedagogiki ekologicznej? Płynęły one z prac

---

<sup>2</sup> L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu, idei i wychowania*, Kraków 2014 [w druku].

H. Radlińskiej, przede wszystkim z książki jej seminarium *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*<sup>3</sup>, która dla mnie była przełomową studencką lekturą z kształtowaniu świadomości pedagogicznej, z lektury J. Chałasińskiego<sup>4</sup>, z badań i eksperymentów „szkoły bydgoskiej” L. Bandury<sup>5</sup> (potem kontynuowanych przez M.Z. Matyjasiaka i E. Trempałę<sup>6</sup>), z koncepcji „lustracji społecznych” S. Rychlińskiego<sup>7</sup>, z dyskutowanych na seminariach warszawskich koncepcji chicagowskiej ekologii ludzkiej R.E. Parka, E. Burgessa, R.D. McKenzie<sup>8</sup>, koncepcji „integral case study”, idei kontinuum F. Tonniesa „Gemeinschaft – Gesellschaft”, koncepcji typów idealnych i konstruowanych J.M. McKinneya i społeczności R. Redfielda oraz metody indukcji eliminacyjnej (w opozycji do indukcji enumeracyjnej) oraz zasadzie tolerancji międzyparadygmatycznej. Ważne pedagogiczne impulsy płynęły z Dewey’owskiego progresywizmu, w którym widziałem (widzieliśmy) pozytywną opozycję wobec martwej etatystyczno-biurokratycznej, dyrektywnej szkoły pamięci i posłuszeństwa, która była naszym pokoleniowym, ale i osobistym, doświadczeniem. Miałem też okazję przyglądać się próbom integrowania działalności szkoły w niej samej i w jej otoczenie wokół integracji humanistyki i sztuki (Szkoła nr 203 w Warszawie pod opieką prof. B. Suchodolskiego) oraz wokół etosu i metodyki harcerstwa (Szkoła w Mikołowie pod opieką prof. A. Kamińskiego). Nie bez znaczenia dla podjęcia badań i działań z zakresu ekologii pedagogicznej była katastrofa szkoły eksperymentalnej w Toruniu i szok odkrycia rozmiarów zapóźnienia szkoły i oświaty na wsi.

---

<sup>3</sup> *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, (red.) H. Radlińska, Warszawa 1937.

<sup>4</sup> J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*, t. 1: *Spoleczne podłoże ruchów młodzieży wiejskiej w Polsce*, Warszawa 1938.

<sup>5</sup> L. Bandura, *Szkoła uspołeczniona*, Bydgoszcz 1847.

<sup>6</sup> E. Trempała, *Wychowanie w środowisku szkoły*, Bydgoszcz 1973.

<sup>7</sup> S. Rychliński, *Lustracje społeczne*, Łódź 1947.

<sup>8</sup> R.E. Park, E.W. Burgess, R.D. McKenzie, *The city*, Chicago–London 1925.

Dlaczego warto wrócić do uprawiania całościowych studiów nad szeroko pojętym wychowaniem (edukacją, uczeniem się) jako ekologii pedagogicznej i pedagogiki ekologicznej? Mamy dziś dostęp do studiów znacznie poszerzających i pogłębiających samo rozumienie środowiska życia i świata przeżywanego jako środowiska wychowawczego (prorozwojowego). Wykonano już niemało prób pedagogicznych badań i eksperymentalnych wdrożeń aktywnie interweniujących w środowisko wychowawcze i integrujących różne jego składniki. Stoimy przed nowymi wyzwaniami pedagogiki ekologicznej, do których należą wielokulturowość, sieciowy dostęp do informacji, „płynność” samej współczesności jako kontekstu życia jednostek oraz etatyzm instytucji edukacyjnych jako źródło zasadniczego oporu wobec zmian rozwojowych.

Wspomniane nowe odczytanie Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jest o tyle odkrywcze i zaskakujące, że ukazuje ono sedno jej poglądów całkowicie odmiennie wobec ugruntowanej tradycji tzw. pedagogów społecznych. H. Radlińska podkreślała bowiem ekologiczną perspektywę swojego podejścia do badań i działań pedagogicznych środowiska wychowawczego, w jego centrum widząc szkołę jako instytucję możliwej inspiracji i koordynacji budzenia sił społecznych środowiska, do których włączała także siły duchowe, „środowiska niewidzialne”. Obecnie „pedagodzy społeczni” przez przedmiot swojej pedagogiki rozumieją wszystko to, co wpływa na rozwój i wychowanie człowieka, ale co jest poza szkołą, wszystkim, co szkołą nie jest. Tymczasem głównym, uniwersalnym i trwałym celem szkoły i funkcją jest uspołecznienie jednostki, w wielu znaczeniach i aspektach rozumienia uspołecznienia. Każda pedagogika jest społeczna w swych źródłach, służbie i sposobach realizacji, a żadne wychowanie (edukacja, uczenie się) nie może wyłączyć szkoły ze środowiska oddziaływań (warunków i procesów) wychowawczych. Akademickie instytucjonalne roz-

dzielenie pedagogiki społecznej i pedagogiki szkolnej jest zwykłym i szkodliwym absurdem.

Nowe impulsy dla szerszego i głębszego rozumienia środowiska życia i jego funkcji rozwojowych płyną dla ekologii pedagogicznej z psychologii i antropologii. Psychologia rozwojowa znalazła się nie od dziś pod wpływem koncepcji ekologicznych, kulturowych i środowiskowych K. Lewina<sup>9</sup>, U. Bronfenbrennera<sup>10</sup>, L. Wygotskiego<sup>11</sup> czy H.R. Schaffera<sup>12</sup>. Wystarczy rzucić okiem, choć warto też przestudiować kluczowe polskie podręczniki z tego zakresu A. Brzezińskiej<sup>13</sup> i J. Trempały<sup>14</sup>, by czerpać z nich przesłanki dla odnowionej ekologii pedagogicznej. Ekologiczne odniesienia w psychopedagogicznej koncepcji rozwoju dzieci na progu szkoły i edukacji wczesnoszkolnej ma studium M. Karwowskiej-Struczyk<sup>15</sup>. Najpełniejsze, jak dotąd, zastosowanie podejścia ekologicznego do badań znaczenia kultury wewnętrznej szkoły dla agresji i przemocy w niej mają badania J. Surzykiewicza<sup>16</sup>, który dokonał też z tej perspektywy przeglądu badań niemieckich i polskich. Odzyskiwana jest dziś waga propozycji szczegółowego pomiaru środowiska wychowawczego w ujęciu J. Pietera<sup>17</sup> czy psychologicznej teorii pola K. Lewina dla psychologii rozwojowej, teorii wychowania i terapii

---

<sup>9</sup> K. Lewin, *Principles of topological psychology*, New York 1936–1966.

<sup>10</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecological systems theory*, „Annals of Child Development” 1989, No. 6, idem, *Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy*, „Psychologia Wychowawcza” 1976, nr 5; idem, *Towards an experimental ecology of human development*, „American Psychologist” 1971, No. 32.

<sup>11</sup> L.S. Wygotskij, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978; idem, *Mind in society. Development of higher psychological processes*, Cambridge 1978; idem, *Wybrane prace psychologiczne*, Poznań 2002.

<sup>12</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2005.

<sup>13</sup> A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.

<sup>14</sup> E. Trempała, op. cit.

<sup>15</sup> M. Karwowska-Struczyk, *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*, Warszawa 2000.

<sup>16</sup> J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000.

<sup>17</sup> J. Pieter, *Środowisko wychowawcze*, Katowice 1972.

pedagogicznej (np. J. Trempała, K. Przyszczypkowski<sup>18</sup>). Wielką moc heurystyczną ma koncepcja holonu i holarchii zapoczątkowana przez Arthura Koestlera (1967), rozwinięta następnie przez Kena Wilbera<sup>19</sup>, ale mająca też silne umocowanie w pracach Gregory Batesona<sup>20</sup> oraz Goffreya Vickersa<sup>21</sup>. Przyroda, zwierzęcość człowieka, jego cywilizacyjne i kulturowe wytwory, działanie jego umysłu, nie tylko poznawcze, ale emocjonalne i duchowe stanowią jedność świata przeżywanego jednostki dającego się ująć w elastyczne, płynne całości – holony, ich hierarchiczne samoorganizacje (holarchie), które są zdolne do wznoszenia na poziomy świadomości wyższe niż te, którymi dysponują poprzednicy w konkretnym otoczeniu.

Koncepcje Lewina, Bronfenbrennera, Batesona, Vickersa i Wilbera, wykorzystane w głębokich analizach w najnowszej książce Lecha Witkowskiego *Niewidzialne środowisko*, pozwalają pokonać silną barierę mentalną w rozumieniu środowiska życia i środowiska wychowawczego wyłączającą duchowość człowieka jako ograniczoną do sfery przeżyć religijnych, gdy tymczasem jest to normalna funkcja relacji umysłu z jego otoczeniem cielesnym, kulturowym, społecznym i przyrodniczym, umysłu zdolnego do twórczości, przeżywania więzi, miłości, przyjaźni, doznań estetycznych, szczęśliwości i tragiczności, nierozzerwalnie sprzęgnięta w całość świata przeżywanego. Holony można świadomie wzbogacać i dynamizować.

Inną niezwykle płodną propozycją psychologii na jej styku z architekturą jest koncepcja afordancji Jamesa Gibsona<sup>22</sup> (1977)

---

<sup>18</sup> K. Przyszczypkowski, *Edukacja w perspektywie teorii pola Kurta Lewina*, [w:] K. Przyszczypkowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań 2012.

<sup>19</sup> K. Wilber, *Krótką historia wszystkiego*, tłum. H. Smagacz, Warszawa 1997; idem, *Matężństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*, tłum. H. Smagacz, Warszawa 2007; idem, *Sex, ecology, spirituality. The Spirit of evolution*, Boston–London 2000.

<sup>20</sup> G. Bateson, *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*, Warszawa 1996.

<sup>21</sup> G. Vickers, *Value systems and social process*, New York 1968.

<sup>22</sup> J. Gibson, *Affordance. Conventions and Design*, „Interactions” 1999, No. 3.



w Polsce znakomicie eksploatowana w pracach A. Bańki<sup>23</sup>. Afordancje to uświadomione przez jednostkę możliwości współdziałania z obiektami otoczenia. Biblioteka lokalna jest martwym stosem książek, dopóki nie będzie świadomie używana jako bogata oferta uczenia się. I znowu: środowiska zamieszkiwania ludzi można tak wyposażyć, aby jego obiekty stawały się afordancjami.

W środowiskach akademickich pedagogów zgromadzono już niemały potencjał studiów i badań, które można traktować jako wkład do ekologii pedagogicznej i pedagogiki ekologicznej. W toruńskim pierwotnym zespole ekologicznych badań monograficznych powstało szereg prac przeważnie stosujących podejście kontrastywne, a potem seria prac kontynuujących ten projekt w longitudinalnych badaniach Stacji IRWiR PAN. W Toruniu znaczące badania ekopedagogiczne zrealizowali A. Nalaskowski<sup>24</sup> i P. Petrykowski<sup>25</sup>. Bardzo znaczące w tej optyce były późne prace S. Kowalskiego<sup>26</sup>, który zamierzał objąć systematycznymi badaniami i działaniami pedagogicznymi środowiska na trzech poziomach: organicznym, mezo- i makro-. Jego zespoły tylko w niewielkiej części zrealizowały ten program, a najbliżsi realizacji idei ekologii pedagogicznej byli jego uczniowie W. Ambrozik<sup>27</sup> w badaniach patologii wybranej części wielkiego miasta (i następnych pracach jego i jego uczniów) i K. Przyszczypkowski<sup>28</sup> w badaniach socjali-

---

<sup>23</sup> A. Bańka, *Konsumpcja akordancji środowiskowych a przestrzenne lokacje i alokacje tożsamości*, [w:] *Konsumpcja w życiu, życie w konsumpcji i psychologiczne ścieżki współzależności*, (red.) K. Popiołek-Derose, M. Zawadzka, Gdańsk 2010, idem; *Spoteczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002; idem, *Tożsamość i jakość życia e-migrantów. Mechanizmy i współzależności jako konsekwencje przemieszceń oraz doświadczania akordancji środowiskowych*, [w:] *Jakość życia – od elit do wykluczonych*, (red.) A. Derbis, Częstochowa 2010.

<sup>24</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.

<sup>25</sup> *Edukacja kulturalna w stowarzyszeniach. Materiały z II Krajowej Konferencji Towarzystw Upowszechniających Sztukę*, (red.) P. Petrykowski, Ciechanów–Toruń 1996.

<sup>26</sup> S. Kowalski, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1986.

<sup>27</sup> W. Ambrozik, *Spoteczna sytuacja dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983; idem, *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego. Analiza systemowa ze szczególnym uwzględnieniem funkcji samoregulujących*, Poznań 1991.

<sup>28</sup> K. Przyszczypkowski, *Funkcje systemów matego miasta wobec imigrantów*, Poznań 1991.

zacji i inkulturacji młodzieży z małych miast migrującej do miasta wielkiego oraz w projektach rozwoju lokalnych systemów edukacji. Ta drogą podążają od lat studia i badania M.J. Szymańskiego<sup>29</sup>.

Najbliższe współczesnym rozumieniom środowiska życia były, moim zdaniem, poglądy Romany Miller, która włączała do niego nie tylko przeżycia estetyczne, ale też światy niewidzialne, to co jest wyobrażane w fantazjach, a jest też realną siłą wychowawczą<sup>30</sup>. Z kolei Zbyszko Melosik – także z Tomaszem Szkudlarkiem<sup>31</sup> i Agnieszką Gromkowską-Melosik<sup>32</sup> – wniósł niezaprzeczalnie wielki wkład we włączanie treści, obrazów i przeżywanie popularnej kultury medialnej w rozumieniu edukacyjnie istotnego środowiska życia jednostek i całych pokoleń. Wymieniony już T. Szkudlarek ze swoim gdańskim zespołem realizuje nowatorskie badania nad „dyskursywnym konstruowaniem podmiotu” w toku interakcji osobowych w środowisku realnym i wirtualnym.

W dostępnym mi środowisku pedagogiki wrocławskiej współobecne są różne studia i badania mieszczące się w polu ekologii pedagogicznej, jak pedeutologia i dydaktyka wykorzystująca inspiracje psychologii kulturowej (B.D. Gołębniak<sup>33</sup> i B. Zamorska<sup>34</sup>) i podejścia historyczno-biograficznego (R. Ligus<sup>35</sup>), andragogika odnoszona do uczących się społeczności (E. Kurantowicz<sup>36</sup>), socjalizacja

---

<sup>29</sup> M.J. Szymański, *Procesy selekcji w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1988; idem, *Kryzys i zmiana*, Kraków 2001.

<sup>30</sup> R. Miller, *Dialog dziecięcej publiczności z teatrem i telewizją*, [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, (red.) M. Tyszkowa, Warszawa–Poznań 1979; eadem, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981.

<sup>31</sup> T. Szkudlarek, Z. Melosik, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2009.

<sup>32</sup> A. Gromkowska-Melosik, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.

<sup>33</sup> *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, (red.) H. Cervinkova, B.D. Gołębniak, Wrocław 2010; *Edukacyjne badania w działaniu*, (red.) H. Cervinkova, B.D. Gołębniak, Warszawa 2013.

<sup>34</sup> B. Zamorska, *Nauczyciele. Rekonstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wrocław 2008.

<sup>35</sup> R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław 2009.

<sup>36</sup> E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007.

i uczenie się wzajemne w codziennych relacjach wewnątrzrodziny i w kontekstach makrospołecznych (M. Nowak-Dziemianowicz<sup>37</sup>)<sup>38</sup>. W pracach wrocławian pojawia się także kategoria należąca do sfery duchowości, kategoria uznania – według A. Honnetha – jako złożonego motywu uczenia się przez całe życie<sup>39</sup>.

We Wrocławiu od wielu lat złożony i unikatowy program edukacji ekologicznej jednoczącej treści programowe i przeżycia dzieci wokół krytycznych problemów kultury, cywilizacji i przyrody realizują R. Łukaszewicz i K. Leksicka<sup>40</sup>. Romantyczny projekt „szkoły ekologicznej” wychowującej dzieci blisko natury i w szacunku dla niej zaprezentowała K. Stemplewska-Żakowicz<sup>41</sup>. Do takich wciąż dziś rzadkich aktywnych prób wdrożeń integralnych projektów wychowawczych należą też studia i badania w działaniu K. Krasoń<sup>42</sup> integrujące literaturę piękną, muzykę, taniec, ruch i teatr, a także studia M. Jaworskiej-Witkowskiej<sup>43</sup> nad spójnią humanistyki i pedagogiki.

Kilka oryginalnych projektów badawczych wykorzystujących podejście kontrastywne w tropieniu świata przeżyć młodzieży na elitarnych i marginalizujących ścieżkach szkolnych wykonali młodzi badacze: P. Mikiewicz<sup>44</sup>, A. Sadownik<sup>45</sup>, M. Grochalska<sup>46</sup>,

---

<sup>37</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2005.

<sup>38</sup> Tu też obroniona w DSW habilitacja J. Ostrouch-Kamińskiej o sprawiedliwości wzajemnej w rodzinie jako relacji budujące podmiotowość.

<sup>39</sup> E. Kurantowicz i in., *Uczenie się i uznanie. Doświadczenie studentów i badaczy w projekcie RAN-LHE, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2011, nr 1.

<sup>40</sup> R. Łukaszewicz, K. Leksicka, *Inne drogi edukacji. Kolonie dzieci twórczych*, Wrocław 2005.

<sup>41</sup> K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcja szkoły ekologicznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.

<sup>42</sup> K. Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Kraków 2013.

<sup>43</sup> M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcia*, Kraków 2009.

<sup>44</sup> P. Mikiewicz, *Spoteczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.

<sup>45</sup> A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych*, Wrocław 2011.

<sup>46</sup> M. Grochalska, *Transgresyjne trajektorie – zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*, Kraków 2011.

M. Boryczko<sup>47</sup>. Do trudno osiągalnej badawczo zbiorowości młodzieży i dorosłych poza nauką i poza pracą dotarli E. Rodziewicz<sup>48</sup>, E. Nycz<sup>49</sup>, B. Borowskiej-Beszty<sup>50</sup>.

Niezwykle ważnym światłem dla pedagogiki ekologicznej są badania z zakresu antropologii zaangażowanej, dla której miejsce jest nie tylko przedmiotem badań, ale i źródłem uczenia się. Tu pionierskie u nas są badania w działaniu B. Smolińskiej-Theiss i jej zespołu nad ożywianiem do tradycji dla pobudzania „sił społecznych małego miasta”<sup>51</sup> oraz badania w działaniu Hany Cervinkovej nad edukacyjnym znaczeniem pamięci miejsca w wielkim mieście, które całkowicie wymieniło narodowość jego mieszkańców, a także badania nad tożsamością potomków Polaków na terenach zawłaszczonych po zmianach granic<sup>52</sup>. Niezwykłej wagi są doświadczenia dziecięcych badań nad dziejami własnej rodziny w opowieściach dziadków, przesiedlonych na zupełnie nowe dla nich obszary<sup>53</sup> oraz badania nad przywiązaniem do miejsca jako jądra tożsamości<sup>54</sup>, badania nad tożsamością mniejszości etnicznych i nad stereotypami wobec nich, wrogością i kolonizacją<sup>55</sup> oraz uczniowsko-na-

---

<sup>47</sup> M. Boryczko, *Między adaptacją a oporem. Szkoła wobec procesów globalizacji*, Gdańsk 2012 [nieopublikowana rozprawa doktorska na Wydziale Nauk Społecznych UG].

<sup>48</sup> Nieopublikowana rozprawa doktorska pod kierunkiem R. Miller.

<sup>49</sup> E. Nycz, *Instytucja drugiej szansy edukacyjnej wobec problemów młodzieży de faworyzowanej w warunkach zmiany społecznej. Studium Ochotniczych Hufców Pracy na początku XXI wieku*, Opole 2013.

<sup>50</sup> B. Borowska-Beszta, *Etnografia stylu życia kultury dorosłych Torunian z zaburzeniami rozwoju*, Toruń 2013.

<sup>51</sup> *Węgrów. Siły społeczne małego miasta*, (red.) B. Smolińska-Theiss, Warszawa 1991.

<sup>52</sup> Np. M. Urlińska, *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*, Toruń 2007.

<sup>53</sup> J. Garbula-Orzechowska, *Znaczenia historyczne a edukacja początkowa. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*, Olsztyn 2009.

<sup>54</sup> *Pedagogika miejsca*, (red.) M. Mendel, Wrocław 2006.

<sup>55</sup> K. Kossak-Gtówczewski, *Sytuacja edukacyjna w subgroupach narodu na przykładzie Kaszubów: region, akulturacja, tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, (red.) M. Urlińska, Toruń 1995; *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Ukraińcy, Niemcy, Żydzi – programy edukacyjne*, (red.) B. Weigl, B. Maliszewska, Gdańsk 1998; M.B. Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowania w edukacji*, Warszawa 2012.

uczynielskie badania nad złożonymi podsystemami kontekstów ich codzienności<sup>56</sup>.

Szczególnym wyzwaniem dla ekologii pedagogicznej i pedagogiki ekologicznej są współcześnie migracje o niespotykanej sile i zakresie. Jest już, oczywiście, niemało badań nad tymi procesami, poczynając od pionierskich badań F. Znanieckiego i W.I. Thomasa<sup>57</sup> aż do rozwiniętych badań nad współczesnymi emigrantami politycznymi i zarobkowymi. Wciąż zbyt mało wiemy o środowiskach wychowawczych naszych migrantów wśród obcych i o możliwościach czy ograniczeniach ich wrastania w kultury przyjmujące, choć jest już niemało naukowych penetracji tego obszaru problemowego<sup>58</sup>.

Niezwykle ważne jest uświadomienie sobie przez intencjonalnych organizatorów środowisk wychowujących w społecznościach wielokulturowych dwóch możliwych zagrożeń: pułapki asymilacji (wymuszanie wyparcia kultury rodzimej) i pułapki dyferencjalizmu (podtrzymywanie izolowanych od siebie zbiorowości etnicznych i religijnych). Profesor Simon Weiss, zapytany w telewizji polskiej o to, w jakim wieku dzieci izraelskie rozpoczynają naukę, powiedział: „Nie chcę się mieszać do spraw polskich. My mamy państwo, ale musimy zbudować naród. Do nas dzieci przybyły z 82 krajów. Dzieci obowiązkowo chodzą do przedszkola od 3. roku życia, a do szkoły od 6. roku”<sup>59</sup>. To jest oczywisty problem każdego miasta globalnego. Jest to jednak także problem każdego społeczeństwa zróżnicowanego wewnątrz kulturowo i materialnie. A takim głęboko zróżnicowanym społeczeństwem jesteśmy.

---

<sup>56</sup> Np. izraelskie eksperymenty S. Keyny. Zob. S. Keiny, *Ecological thinking. A new approach the educational change*, Langham–New York–London 2002.

<sup>57</sup> F. Znaniecki, W.I. Thomas, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1–5. Warszawa 1976.

<sup>58</sup> Np. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009; D. Mostwin, *Emigranci polscy w USA*, Lublin 1991; R. Bera, *Wielka emigracja zarobkowa młodzieży. Wyzwania dla edukacji*, Lublin 2010.

<sup>59</sup> TVN24 „Fakty po faktach” 8 listopada 2013 r.

Na tym tle jeszcze ważniejsze staje się pytanie, kto jako instytucja może inicjować aktywność i koordynować „siły” środowiska wychowawczego, skoro nie potrafi tego czynić państwo. Obserwacja udanych doświadczeń pozwala wskazać, że taką jednostką przestrzenną i administracyjną może być gmina, dysponująca siecią budynków, stadionów, boisk, basenów, parków, bibliotek, szkół wszystkich typów i szczebli. Na tym poziomie można społecznie wynegocjować mądrą koncepcję pedagogiczną i zaproponować szkołom (właśnie szkołom) zawarcie kontraktu z rodzicami o wspólnej realizacji tej koncepcji systematycznie ewaluowanej w odniesieniu do postępów rozwojowych każdego pojedynczego dziecka. Zachęca to do badania pozytywnych doświadczeń polskich i zagranicznych w tym zakresie i upowszechniania ich jako alternatywy etatystycznego wciąż systemu oświaty w naszym kraju.

\*

Tak rozumiana, jak próbowałem to wykazać, ekologia pedagogiczna jest zarazem pedagogiką (pedagogią) moich marzeń: szanującą swoje „korzenie”, tradycje i mocne fundamenty; rozkwitającą wszcz, w głąb i w górę, poszerzającą swoje zakresy na nowe nurty, problemy i inne dyscypliny; wspierającą wybitne talenty młodzieży wyrastającej ponad przeciętność, a zarazem pozwalającej tropić patologie środowiskowe.

## Bibliografia

- Ambrozik W., *Społeczna sytuacja dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983.
- Ambrozik W., *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego. Analiza systemowa ze szczególnym uwzględnieniem funkcji samoregulujących*, Poznań 1991.
- Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, (red.) H. Cervinkova, B.D. Gołębniak, Wrocław 2010.
- Bagińska-Oleniacz M., *Dyskoteka jako nowa wersja „pastwiska”? Rzec o niektórych zachowaniach wspólnotowych młodzieży*, „Rocznik Pedagogiczny” 1999, t. 22.
- Bandura L., *Szkola uspołeczniona*, Bydgoszcz 1847.
- Bańka A., *Konsumpcja akordancji środowiskowych a przestrzenne lokacje i alokacje tożsamości*, [w:] *Konsumpcja w życiu, życie w konsumpcji i psychologiczne ścieżki współzależności*, (red.) K. Popiołek-Derose, M. Zawadzka, Gdańsk 2010.
- Bańka A., *Społeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002.
- Bańka A., *Tożsamość i jakość życia e-migrantów. Mechanizmy i współzależności jako konsekwencje przemieszczeń oraz doświadczania akordancji środowiskowych*, [w:] *Jakość życia – od elit do wykluczonych*, (red.) A. Derbis, Częstochowa 2010.
- Bateson G., *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*, Warszawa 1996.
- Bera R., *Wielka emigracja zarobkowa młodzieży. Wyzwania dla edukacji*, Lublin 2010.
- Bertrand A.L., Wierzbicki Z.T., *Socjologia wsi w Stanach Zjednoczonych. Stan i tendencje rozwojowe*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.
- Borowska-Beszta B., *Etnografia stylu życia kultury dorosłych Torunian z zaburzeniami rozwoju*, Toruń 2013.
- Boryczko M., *Między adaptacją a oporem. Szkoła wobec procesów globalizacji*, Gdańsk 2012 [niepublikowana rozprawa doktorska na Wydziale Nauk Społecznych UG].
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009.
- Bronfenbrenner U., *Ecological systems theory*, „Annals of Child Development” 1989, No. 6.



- Bronfenbrenner U., *Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy*, „Psychologia Wychowawcza” 1976, nr 5.
- Bronfenbrenner U., *Towards an experimental ecology of human development*, „American Psychologist” 1971, No. 32.
- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
- Cackowska M., Kopciwicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk 2012.
- Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce, t. 1: Społeczne podłoże ruchów młodzieży wiejskiej w Polsce*, Warszawa 1938.
- Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, (red.) Z. Melosik, Poznań–Toruń 1999.
- Derza A., *Młodzi Polacy w Metropolitan Curie High School w Chicago*, Toruń 2003.
- Doskonalenie funkcjonowania systemów wychowawczych w środowisku*, (red.) S. Kowalski, S. Wawryniuk, Wrocław 1989.
- Edukacja kulturalna w stowarzyszeniach. Materiały z II Krajowej Konferencji Towarzystw Upowszechniających Sztukę*, (red.) P. Petrykowski, Ciechanów–Toruń 1996.
- Edukacyjne badania w działaniu*, (red.) H. Cervinkova, B.D. Gołębiak, Warszawa 2013.
- Finnegan F., Fleming T., Kurantowicz E., Nizińska A., *Uczenie się i uznanie. Doświadczenia studentów i badaczy w projekcie RANLHE, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2011, nr 1.
- Fraser N., Honneth A., *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*, Wrocław 2003.
- Garbula-Orzechowska J., *Znaczenia historyczne a edukacja początkowa. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*, Olsztyn 2009.
- Gibson J., *Affordance. Conventions and Design*, „Interactions” 1999, No. 3.
- Grochalska M., *Transgresyjne trajektorie – zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.
- Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka i kultura europejskiego regionu*, (red.) J. Bahlcke, D. Gawrecki, R. Kaczmarek, Gliwice 2011.
- Honneth A., *The struggle for recognitions. The moral grammar of social conflict*, Cambridge 1995.



- Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Ukraińcy, Niemcy, Żydzi – programy edukacyjne, (red.) B. Weigl, B. Maliszewska, Gdańsk 1998.
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ograniczenia*, Kraków 2009.
- Karwowska-Struczyk M., *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*, Warszawa 2000.
- Kielar M., Symboliczne zawłaszczanie indywidualnych przestrzeni życiowych jako sposób tworzenia małych ojczyzn, Toruń 2001 [nieopublikowana rozprawa doktorska obroniona na Wydziale Humanistycznym UMK].
- Kielar M.B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowania w edukacji*, Warszawa 2012.
- Kielar M.B., Gop A., *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa 2012.
- Keiny S., *Ecological thinking. A new approach the educational change*, Langham–New York–London 2002.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.
- Kossak-Główczewski K., *Sytuacja edukacyjna w subgroupach narodu na przykładzie Kaszubów: region, akulturacja, tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, (red.) M. Urlińska, Toruń 1995.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania*, Warszawa 1986.
- Krajewska A., *W stronę szkoły w Barbiana. Doświadczenia pastoralne i wychowawcze Lorenzo Milaniego w Calenzano*, [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych*, (red.) J. Michalski, Olsztyn 2006.
- Krasoń K., *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Kraków 2013.
- Kurantowicz E., *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007.
- Kurantowicz i in., *Uczenie się i uznanie. Doświadczenie studentów i badaczy w projekcie RANLHE, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2011, nr 1.
- Kwieciński Z., *Założenia organizacyjne i metodologiczne ekologicznych badań monograficznych w Cichem*, [w:] *Warunki pracy we wsi peryferyjnej. Materiały z Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogicznego – Toruń, kwiecień 1967 r.*, Warszawa–Toruń 1968.
- Levinian psychology*, (red.) J. Trempała, A. Pepitone, B. Raven, Bydgoszcz 2006.
- Lewin K., *Principles of topological psychology*, New York 1936–1966.
- Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław 2009.

- Łukaszewicz R., Leksicka K., *Inne drogi edukacji. Kolonie dzieci twórczych*, Wrocław 2005.
- MacLean P.D., *A mind of three minds. Educating the tiune brain*, Chicago 1978.
- McKenzie R.D., *The ecological approach to the study of the human community*, „American Journal of Sociology” 1924, No. 30.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków 2006.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań–Toruń 1996.
- Mikiewicz P., *Społeczne świąty szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.
- Miller R., *Dialog dziecięcej publiczności z teatrem i telewizją*, [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, (red.) M. Tyszkowa, Warszawa–Poznań 1979.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981.
- Mostwin D., *Emigranci polscy w USA*, Lublin 1991.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2005.
- Nycz E., *Instytucja drugiej szansy edukacyjnej wobec problemów młodzieży de-faworyzowanej w warunkach zmiany społecznej. Studium Ochotniczych Hufców Pracy na początku XXI wieku*, Opole 2013.
- Ostrouch-Kamińska J., *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciężonych rolami*, Kraków 2011.
- Park R.E., Burgess E.W., McKenzie R.D., *The city*, Chicago–London 1925.
- Pedagogika miejsca*, (red.) M. Mendel, Wrocław 2006.
- Pieter J., *Środowisko wychowawcze*, Katowice 1972.
- Polityka oświatowa dla miasta Poznania. Założenia, diagnozy i kierunki rozwoju*, (red.) K. Przyszczypkowski i in., Poznań 2006.
- Przyszczypkowski K., *Edukacja w perspektywie teorii pola Kurta Lewina*, [w:] K. Przyszczypkowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań 2012.
- Przyszczypkowski K., *Funkcje systemów małego miasta wobec imigrantów*, Poznań 1991.
- Rychliński S., *Lustracje społeczne*, Łódź 1947.

- Sadownik A., *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych*, Wrocław 2011.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2005.
- Smeyers P., *Qualitative versus quantitative research design. A plea for paradigmatic tolerance in educational research*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, No. 3.
- Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, (red.) H. Radlińska, Warszawa 1937.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Koncepcja szkoły ekologicznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
- Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000.
- Szkudlarek T., Melosik Z., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
- Szymański M.J., *Kryzys i zmiana*, Kraków 2001.
- Szymański M.J., *Procesy selekcji w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1988.
- Tickle L., *Opening windows. Closing ethical dilemmas in educational action research*, „Journal of Philosophy of Education” 2001, No. 3.
- Trempała E., *Wychowanie w środowisku szkoły*, Bydgoszcz 1973.
- Urlińska M., *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*, Toruń 2007.
- Vickers G., *Value systems and social process*, New York 1968.
- Vygotskij L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978.
- Vygotsky L.S., *Mind in society. Development of higher psychological processes*, Cambridge 1978.
- Vygotskij L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Poznań 2002.
- Węgrów. *Sity społeczne małego miasta*, (red.) B. Smolińska-Theiss, Warszawa 1991.
- Wilber K., *Krótką historia wszystkiego*, tłum. H. Smagacz, Warszawa 1997.
- Wilber K., *Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*, tłum. H. Smagacz, Warszawa 2007.
- Wilber K., *Sex, ecology, spirituality. The Spirit of evolution*, Boston–London 2000
- Winiarski M., *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Warszawa 1975.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu, idei i wychowania*, Kraków 2014 [w druku].
- Zamorska B., *Nauczyciele. Rekonstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wrocław 2008.
- Znaniecki F., Thomas W.I., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1–5. Warszawa 1976.

## Edukacja wobec różnicy i inkluzji Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej

Inkluzja (włączanie) jest kategorią opozycyjną wobec wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły).

Dyskursy edukacyjne dotyczące różnic, ich akceptacji i znoszenia lub zmniejszania rozdzieliły się na dwa nurty<sup>60</sup>. Jeden z nich został opanowany przez pedagogikę potrzeb specjalnych, a wewnątrz niej toczy się spór między zwolennikami instytucjonalnej i społecznej integracji osób niepełnosprawnych z osobami, społecznościami i instytucjami zdominowanymi przez osoby w granicach norm a zwolennikami specjalistycznej opieki nad osobami z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności, niedoborów zdrowotnych i zagrożeń życia.

Drugi dyskurs – właściwy dla pedagogiki i socjologii krytycznej – dotyczy osób i grup społecznych, które są wykluczane i marginalizowane kulturowo i społecznie zarówno w trybach jawnych, jak i w niewidocznych, usprawiedliwianych społecznie, zwłaszcza w toku selekcji społecznych w szkolnictwie, bądź odczuwanych jako niesprawiedliwe, jak niedostępność zasobów zapewniających godziwy poziom i jakość życia.

Mimo znacznie większej społecznej rozległości procesów wykluczania społecznego i kulturowego osób z rodzin o niskich ka-

---

<sup>60</sup> Por. R. Slee, *The inclusion paradox. The cultural politics of difference*, [w:] *The Routledge International Handbook of Critical Education*, (eds.) A.W. Apple, W. Au, L.A. Gandin, New York–London 2009.

pitających kulturowych i społecznych, ogromnych kosztów społecznych tych procesów i silnej tendencji do ich międzypokoleniowego odtwarzania się i pomimo dobrego rozpoznania badawczego dyskurs edukacyjnych inkluzji marginalizowanych tak osób jest słaby. W całym świecie i w Polsce zdecydowanie dominuje pedagogika potrzeb specjalnych w wersjach zmedykalizowanej, psychiatrycznej, opiekuńczej, charytatywnej, pastoralnej, humanistycznej i emancypacyjnej.

Pedagogika krytyczna, socjologia i antropologia krytyczna oraz krytyczna filozofia społeczna dostarczają jednak zarówno rzetelnych i głębokich diagnoz nierówności społecznych z udziałem instytucji edukacyjnych, jak i mocnych przesłanek dla programów pedagogii pozytywnej, poszerzając systematycznie listę kategorii grup narażonych na ekskluzję. Długą tradycję ma tu polska pedagogika społeczna, której fundamenty stworzyła Helena Radlińska<sup>61</sup>, a którą ostatnio twórczo i odkrywczą odczytał na nowo Lech Witkowski<sup>62</sup>. Szczególne zasługi dla pedagogiki krytycznej ma gdańska szkoła filozofii i antropologii pedagogicznej Tomasza Szkudlarka.

W obrębie tej orientacji, na przykład, Basil Bernstein upomina się o realizację w edukacji powszechnych praw każdej osoby do pełnego, osiągalnego dla niej rozwoju, do budowania pozytywnych więzi społecznych oraz do partycypacji politycznej. Czyni to na gruncie szeroko znanych badań nad reprodukcją różnic kulturowych wyznaczanych przez środowiska pierwotnej socjalizacji i inkulturacji, przy czym przez edukację (nazywaną też przez niego „pedagogią”) rozumie on całościowy wysiłek rozwojowy jednostki uczącej się ze wszystkich dostępnych źródeł i budującej swoją tożsamość<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> Por. L. Witkowski, *Ekologiczna pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej* [książka w opracowaniu redakcyjnym, tytuł roboczy, maszynopis udostępniony przez autora].

<sup>62</sup> Idem, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013.

<sup>63</sup> B. Bernstein, *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Boston 2000.

Podobnie szeroki program strukturalnego i funkcjonalnego zapobiegania społecznym nierównościom w dostępie do kultury i godziwego życia proponuje socjolog szwedzki Goran Therborn<sup>64</sup>. Uważa on, że współcześnie występują trzy typy niesprawiedliwych różnic w położeniu społecznym jednostek. Są to nierówności witalne (dotyczące zdrowia i życia), nierówności egzystencjalne (dotyczące wolności, szacunku, relacji i kontaktów, światopoglądu i tożsamości) oraz nierówności zasobów (dotyczące zarobków, zasobności, poziomu i jakości życia). W mechanizmach tworzenia się nierówności (takich jak: dystansowanie, wykluczanie, hierarchizacja i eksploatacja) odróżnił on podmioty i czynniki sprawcze od dynamizmów czy funkcji systemowych. Therborn wskazał na typy działań zmniejszających nierówności społeczne, jak: wyławianie (wczesne wskazywanie osób i środowisk zagrożonych, ich sytuacyjne wsparcie, kompensacyjne uzdolnianie do dobrego startu szkolnego i życiowego, otwieranie nowych pól dostępności, instytucje zachęcania i poradnictwa, działania wspierające autonomię osób słabych i odsuniętych), włączanie (zwiększanie uprawnień, sprzyjanie migracjom, upominanie się i walka o przestrzeganie praw człowieka), redystrybucja zasobów (podatki, polityka i opieka społeczna).

Systemowe stosowanie strategii i środków zmniejszających dolegliwe i niesprawiedliwe różnice nie jest jednak ani powszechne, ani łatwe do akceptacji we współczesnych państwach demokratycznych. Demokracja bowiem wspiera się na dwóch fundamentalnych zasadach: wolności i równości, które wchodzą ze sobą w nieunikniony konflikt<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> *Inequalities of the world. New theoretical frameworks multiple empirical approaches*, (ed.) G. Therborn, London–New York 2006.

<sup>65</sup> J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa 1994.

Akcentowanie wolności (ponad równością) prowadzi do uzasadniania wszelkich różnic i traktowania ich jako naturalnych, a ich łagodzenie jest możliwe w ramach dobrowolnej pomocy i aktów miłosierdzia. Tak się dzieje w obrębie porządku neoliberalnego, w którym edukacja także jest poddawana regułom wolnego rynku, jako systemowej zasady samoregulacji. W łagodniejszej formie dominacja zasady wolności prowadzi do elitaryzmu i zawierzania oświeconym klasom wyższym przewodzenie narodowi ku jego lepszej pomyślności. Tu, w porządku republikańskim, nierówności dostępu są wręcz formalnie petryfikowane, łącznie z trudną dostępnością do najwyższej jakości wykształcenia.

Akcentowanie zasady równości (przed zasadą wolności) prowadzi w systemach liberalnych do zrównywania uprawnień i strukturalnej dostępności, także do oświaty wszystkich szczebli, zawodów i stanowisk, niezależnie od pochodzenia społecznego, etnicznego, płci czy rasy, co nie oznacza systemowych interwencji na rzecz rzeczywistej realizacji równości szans w toku przejścia przez drogi ku wyższym pozycjom społecznym, lub wydobywana się w kręgu reprodukcji nędzy i wykluczenia.

Dopiero, według J. Rawlsa, pełna demokracja, właściwie socjaldemokracja silnie akcentująca zasadę równości społecznej, powoduje systemowe działania na rzecz zapobiegania niesprawiedliwym różnicom na starcie, w trakcie dróg do pomyślnej dorosłości i kompensowania niezawinionych przez jednostki stanów wykluczenia życiowego, społecznego i kulturowego.

W sukurs argumentacji J. Rawlsa przychodzą badania porównawcze z medycy społecznej prowadzone w skali świata przez Richarda Wilkinsona i Kate Pickett. W swojej książce, pod znamienym tytułem *Poziomnica. Dlaczego większa równość czyni*



*społeczeństwa silniejszymi*<sup>66</sup> wykazali oni, że im większe są różnice w poziomie dochodów i życia w danym społeczeństwie, tym więcej jest osób bardzo źle wykształconych, z zablokowanym dostępem do kultury, tym gorsze są relacje społeczne (nasycone nieufnością i wrogością), tym większa jest liczba osób chorych psychicznie i uzależnionych od środków odurzających, tym więcej jest osób otyłych, tym więcej jest cięż i urodzeń wśród nastolatków, więcej przemocy, przestępstw i osób uwięzionych, tym słabsza mobilność społeczna w obrębie własnego społeczeństwa.

W Polsce współczesnej argumentacja Johna Rawlsa czy Richarda Wilkinsona z Kate Pickett nie tylko nie jest oczywista, ale wręcz budzi skojarzenia z negatywnymi doświadczeniami rzekomego komunizmu, zamykając pamięć korzystnych socjalnie i edukacyjnie rozwiązań strukturalnych z okresu Polski Ludowej.

Jeżeli przejrzymy uważnie typologię rządów demokracji współczesnej w ujęciu Johna Rawlsa czy przyjrzymy się wędrowce profesora Nicholasa Caritata, bohatera książki Stevena Lukesa<sup>67</sup>, turysty przez współczesne kraje demokratyczne po jego ucieczce z państwa autorytarne, to dość łatwo przyjdzie nam skonstatować, że Polska od ćwierć wieku włącza do swoich systemowych struktur i programów partyjnych wszystkie te wzory naraz, łącznie z upiorami autorytarnej przeszłości i dawno skompromitowanymi hasłami narodowego zamknięcia i ksenofobicznego odcięcia się od wszelkich innych i obcych. Jako państwo długo już dryfujemy w tej zadziwiającej konwergencji ustrojów. Do podobnej refleksji o dryfowaniu naszego państwa skłania przegląd współczesnych realnie występujących typów demokracji i funkcjonalnych wobec nich systemów edukacyjnych, dokonany przez Aharona Avirama w książce

---

<sup>66</sup> R. Wilkinson, K. Pickett, *The spirit level. Why greater equality makes societies stronger*, New York 2010.

<sup>67</sup> S. Lukes, *Niezwykłe oświecenie profesora Caritata. Komedia idei*, Warszawa 2003.



*Żeglując poprzez sztorm. Odnowa edukacji w ponowoczesnych demokracjach*<sup>68</sup>.

Nikt i nic nie może uwolnić nas, pedagogów, od wskazywania instytucji edukacyjnych jako zobowiązanych do zapewniania wszystkim, każdej osobie – niezależnie od jej odrębności – kluczowych kompetencji dostępu do kultury symbolicznej, niezbędnych do tworzenia autonomicznej drogi do pomyślnego życia, zapewniającego każdemu szacunek dla siebie samego, pomyślne relacje społeczne i partycypację w decyzjach politycznych.

Wykluczenie, najczęściej z udziałem edukacji, dotyczy zatem pełni możliwości rozwojowych, częściowych niepełnosprawności rozwojowych, dostępu do udziału w pomyślnych relacjach społecznych, w osiągnięciu wyższych pozycji społecznych i zawodowych, udziału w kulturze, w decyzjach politycznych i aktywności obywatelskiej.

Z takiej perspektywy inkluzja jawi się jako imperatyw moralny, zasada polityczna, dobra jakość dyskursu publicznego, jasność kryteriów ocen, otwartość na różnice i typy orientacji, równe traktowanie wszelkich odmienności, usuwanie barier, negatywne reagowanie publiczne na język agresji, ksenofobii i naznaczania inności, stwarzanie okazji i instytucji ponownej szansy, konstruktywne przeciwstawianie się pozbawiania specjalistycznej opieki i pozostawiania ludzi słabych i bezradnych samym sobie. Zarazem jednak inkluzja nie może oznaczać narzucania, aneksji, zagarnięcia, zawłaszczania, nadawania rzekomej autonomii, pozbawiania samodzielności, a także nie może polegać na akceptacji dla prób dominacji społecznej przez dotychczas marginalizowane mniejszości.

Jeżeli edukacja dla inkluzji oznacza – jak chce tego B. Bernstein – wspieranie każdej jednostki ku pełni jej możliwości rozwojowych,

---

<sup>68</sup> A. Aviram, *Navigating through the storm. Reinventing education for postmodern democracies*, Rotterdam 2010.

a jednym ze znaczeń pojęcia „inkluzja” jest „spójność” (patrz „polityka spójności” Unii Europejskiej), to uspoźnianie rozwoju dotyczy także obszarów intrapsychicznych.

Model integralnej wizji funkcjonowania umysłu ludzkiego i rozwoju poziomów świadomości Kena Wilbera pozwala zrozumieć, że ta sama osoba dysponuje różnymi poziomami swego rozwoju dotyczącymi myślenia, intuicji, emocji, potrzeb, wartości i motywacji do działania, a ludzie różnią od siebie także zakresem i poziomem aktywności czterech ćwiartek umysłu (związanych z cielesnością i jaźnią, relacjami społecznymi, kulturą i środowiskiem)<sup>69</sup>.

Ponadto obok siebie współistnieją i współżyją osoby o różnych poziomach świadomości: od archaicznej (zorientowanej na przetrwanie) i magicznej (zorientowanej na lojalność wobec plemienia pod opieką bogów) przez świadomość tradycyjną (wojowania o terytorium, naród i religię), świadomość modernistyczną – preferowaną współcześnie postawę rywalizacji o sukces, do świadomości postmodernistycznej – wspólnotowej i zorientowanej na tolerowanie różnic, aż do typów świadomości integrującej i globalnej, transcendentującej.

W edukacji nie można nie zauważać potrzeby równoważenia owych struktur intrapsychicznych oraz kształtowania dobrych relacji ludzi o różnych wzorach świadomości czy zintegrowanych postaw życiowych, które dotyczą też odmiennych nastawień do przeszłości i przyszłości. Mamy już w Polsce pedagogiczne zastosowania tej niezwyklej koncepcji Bena Wilbera<sup>70</sup>.

Jeżeli wywołany został już termin „polityka spójności”, to nie sposób nie zauważyć ciężaru kwestii otwartości i ruchliwości międzykulturowej. Polska ma otwarte granice, Polacy są niebywale

---

<sup>69</sup> K. Wilber, *Integralna teoria wszystkiego*, Poznań 2006.

<sup>70</sup> Np. M.B. Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa 2012; M.B. Kielar, A. Gop, *Integralny pluralizm metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa 2012; B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013; P. Błajet, *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*, Kraków 2012.

wędrowni i obecni w świecie, zwłaszcza w krajach zachodniej Europy. Jak są do tych migracji przygotowani, w jakiej jakości edukacji uczestniczą, czego się uczą wśród obcych i od obcych, jakie nowe wzory zachowań, style życia, nabyte habitusu przywożą, powracając? Jak przyjmujemy u siebie obcych, jaką edukację im oferujemy, czego od nas się uczą? Jakie są nasze relacje z sąsiadami, czy tylko u nich bywamy, czy i jak ich znamy i rozumiemy, czy umiemy z nimi współdziałać, odkrywać w edukacji odmienność pamięci historycznej i budować dialog mimo różnic?

\*

Na drugim ramieniu pedagogicznego krytycznego dyskursu włączania – jak to było już uwidocznione na przykładzie prac B. Bernsteina i G. Therborna – kształtuje się pedagogika troski o wprowadzanie wychowanków w zasady i kompetencje życia pomyślnego, pełnego i szczęśliwego. Tu nieocenione są te badania i publikacje, które rekonstruują i rewitalizują kompletne systemy pedagogiczne z przeszłości<sup>71</sup>, opisują udane polskie i zagraniczne śmiałe eksperymenty wychowawcze i edukacyjne<sup>72</sup>, podejmują problematykę sensu, samorealizacji i radości życia<sup>73</sup>. Te ważne nurty badań pedagogicznych są wciąż zbyt słabo rozwijane.

---

<sup>71</sup> Np. W. Andrukowicz, *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronistawa F. Trentowskiego*, Szczecin 2006; *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, (red.) W. Szulakiewicz, Toruń 2011; L. Witkowski, *Przełom dwoistości...*

<sup>72</sup> Np. J. Garbula, *Znaczenia historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*, Olszyn 2010; M. Urlińska, *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*, Toruń 2007; *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, (red.) W. Limont, Kraków 2005.

<sup>73</sup> Np. J. Michalski, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora Frankla*, Toruń 2011; A. Murawska, *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Szczecin 2008; D. Wajsprych, *Pedagogia agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*, Toruń–Olsztyn 2011; A. Żywczok, *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*, Katowice 2011.

Na szczęście w obrębie pedagogiki pozytywnej dobrze rozwija się pedagogika zdolności i twórczości wspierająca aktywizowanie i społeczne włączanie osób zdolnych i twórczych, ale także rozwijanie zdolności specyficznych dla każdego dziecka w warunkach zwykłych szkół publicznych<sup>74</sup>. Wyłania się i już jest widoczna zaangażowana antropologia pedagogiczna<sup>75</sup>.

\*

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne powstało ponad 32 lata temu dzięki masowemu ruchowi odrzucenia uprzedniego systemu politycznego, którego epicentrum znajdowało się w Gdańsku. Powstało z nadzieją, że pedagodzy polscy będą mogli swobodnie dyskutować ponad podziałami instytucjonalnymi i pokoleniowymi o najlepszych rozwiązaniach edukacyjnych w Polsce nareszcie w pełni wolnej, demokratycznej i otwartej na świat. Stąd też nasza wieloletnia koncentracja na relacjach wzajemnych między dynamiką przemian systemowych a możliwymi zmianami edukacyjnymi wspieranymi przez pedagogikę. Zasadnicze zmiany systemowe, jakie zaszły w okresie ostatniego prawie ćwierćwiecza, nie przyniosły same przez się jasności drogi, którą kroczymy, w tym przejrzystości rozwoju dobrej edukacji wszystkich szczebli. Być może drogi rozwoju edukacji mogą być budowane wyłącznie oddolnie i dlatego potrzebna jest koncentracja badań pedagogicznych na pozytywnych wizjach i doświadczeniach edukacyjnych. Także tych dotyczących różnic i inkluzji.

---

<sup>74</sup> Np. K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice 2005; *Teoria i praktyka edukacji...; Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, (red.) K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Łódź 2013.

<sup>75</sup> Np. *Edukacyjne badania w działaniu*, (red.) H. Cervinkova, D.B. Gołębnik, Warszawa 2013.

Ostatnia książka Dariusza Kubinowskiego<sup>76</sup> wskazuje na około 40 udanych projektów badawczych pedagogów uprawiających różne typy badań empirycznych o orientacji humanistycznej, a odrzucających paradygmat pozytywistyczny. Pozwala to z ostrożnym optymizmem patrzeć na przyszłość pedagogiki humanistycznej, w odróżnieniu od, na przykład, psychologii, która – zdaje się – uwięzła w paradygmacie pozytywistycznym, zresztą preferowanym przez „naukę skorumpowaną” (termin Sheldona Krimsy’ego) przez rywalizacyjny system grantów, gdzie nie liczy się odkrycie lub zrozumienie, lecz liczy się liczenie... korzyści.

Być może pozytywne pedagogie humanistyczne są naszą dobrą perspektywą...

## Bibliografia

- Andrukowicz W., *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin 2006.
- Aviram A., *Navigating through the storm. Reinventing education for postmodern democracies*, Rotterdam 2010.
- Bernstein B., *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Boston 2000.
- Błajet P., *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*, Kraków 2012.
- Edukacyjne badania w działaniu*, (red.) H. Cervinkova, D.B. Gołębniak, Warszawa 2013.
- Garbula J., *Znaczenia historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*, Olszyn 2010.
- Inequalities of the world. New theoretical frameworks multiple empirical approaches*, (ed.) G. Therborn G., London–New York 2006.
- Kielar M.B., Gop A., *Integralny pluralizm metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa 2012.

---

<sup>76</sup> D. Kubinowski, *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013.

- Kielar M.B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa 2012.
- Krasoń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice 2005.
- Krimsky S., *Nauka skorumpowana?*, tłum. B. Biały, Warszawa 2006.
- Kubinowski D., *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013.
- Lukes S., *Niezwykłe oświecenie profesora Caritata. Komedia idei*, Warszawa 2003.
- Michalski J., *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora Frankla*, Toruń 2011.
- Murawska A., *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Szczecin 2008.
- Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, (red.) W. Szulakiewicz, Toruń 2011.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013.
- Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa 1994.
- Slee R., *The inclusion paradox. The cultural politics of difference*, [w:] *The Routledge International Handbook of Critical Education*, (eds.) A.W. Apple, W. Au, L.A. Gandin, New York–London 2009.
- Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, (red.) W. Limont, Kraków 2005.
- Urlińska M., *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*, Toruń 2007.
- Wajsprych D., *Pedagogia agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*, Toruń–Olsztyn 2011.
- Wilber K., *Integralna teoria wszystkiego*, Poznań 2006.
- Wilkinson R., Pickett K., *The spirit level. Why greater equality makes societies stronger*, New York 2010.
- Witkowski L., *Ekologiczna pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej* [książka w opracowaniu redakcyjnym, tytuł roboczy, maszynopis udostępniony przez autora].
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013.
- Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, (red.) K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Łódź 2013.
- Żywczok A., *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*, Katowice 2011.

## Nota o autorze

**Kazimierz Zbigniew Kwieciński** (prof. zw. dr hab.) – polski pedagog i socjolog wychowania. Urodził się 26 XII 1941 r. w Lubrańcu; doktorat uzyskał w 1970 r., habilitację w 1973 r. na Wydziale Humanistycznym w Toruniu, tytuł profesora nadzwyczajnego w 1979 r., natomiast w 1987 r. otrzymał tytuł profesora zwyczajnego. Jest współzałożycielem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Od 2007 r. jest członkiem korespondentem Polskiej Akademii Nauk. Szeroki profil dorobku naukowego obejmuje: pedagogikę ogólną, politykę oświatową, socjologię szkoły, oświaty i młodzieży, stworzenie i przewodnictwo tzw. „grupy toruńskiej” socjologii wychowania i pedagogiki społecznej; animację toruńskich i poznańskich seminariów naukowych dotyczących teorii i badań socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych na temat związków rozwoju i zmiany człowieka, edukacji i społeczności w sytuacji gwałtownej zmiany politycznej i kulturowej. Jest autorem ponad 20 książek, ponad 250 artykułów. Do najważniejszych publikacji należą: *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*, 1972; *Odpad szkolny na wsi*, 1972 (drugie wydanie w 2002 r.); *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*, 1987; *Dynamika funkcjonowania szkoły*, 1990; *Socjopatologia edukacji*, 1992 (także po angielsku); *Spory o edukację* (współred. i współautorstwo); *Tropy – próby – ślady. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, 2000; *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, 2000 (współred. i współautor); *Wykluczanie*, 2002 (dwa wydania, drugie rozszerzone); *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, 2002; *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, 2002; *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, 2007; *Cztery i pół. Preliminaria, liminaria, varia*, 2011; *Dylematy – inicjatywy – przebudzenia*, 2011; *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, 2011 (współautorstwo z M. Jaworską-Witkowską).





dr hab. prof. UKW Ryszarda Cierzniewska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy

## Od mądrości praktycznej do wielowymiarowości praktycznego przygotowania nauczyciela do zawodu

### Horyzont interpretacyjny

Wobec powyżej sformułowanych zobowiązań proponuję przekroczenie ograniczeń paradygmatycznych i poszukiwanie nowych porządków w „fuzji horyzontów” czy jak powiada Hans-Georg Gadamer „scalania horyzontów”. Przyjmuję jednak nieco inne znaczenie dla owego gadamerowskiego „scalania horyzontów”, dostrzegam bowiem potrzebę wydobywania z wielu paradygmatów tego, co jest/może być płodne dla pedagogicznego myślenia.

Konkluzją prowadzącą moje rozważania jest teza Marka Siemka, że XX wiek był czasem istotnych zmian paradygmatycznych zachodzących w myśleniu filozoficznym. W pierwszej jego połowie obowiązywały dwa wzory organizowania myśli filozoficznej tkwiące w Kartezjańskim podziale na przedmiot i świadomość, co generowało podejście obiektywistyczne i subiektywistyczne do rzeczywistości. Fakt tego podziału nie ma istotnego znaczenia, jak twierdzi Siemek, obydwie bowiem paradygmaty sięgają do jednego źródła problemowego, poruszają się po tych samych schematach myślenia<sup>1</sup>. Niezwykle ważne dla tak konstruowanego myślenia jest stwierdzenie Gadamera o „spajaniu horyzontów”, ponieważ tam,

---

<sup>1</sup> M.J. Siemek, *Myśl drugiej połowy XX wieku*, [w:] *Drogi współczesnej filozofii*, wybrat i wstępem opatrzyl M.J. Siemek, przeł. S. Ciechowicz, Warszawa 1978.

gdzie jest możliwe zrozumienie swoich odmiennych poglądów, może dochodzić do porozumienia. Owo „spajanie horyzontów” jest właśnie takim zabiegiem, którego celem nie jest jednak przyjęcie czyjegokolwiek punktu widzenia, wczucie się w jego myślenie, a w konsekwencji zbliżenie. Wręcz należy się oddalić, aby utracić ostrość myślenia, wyciszyć zmysły i więcej zobaczyć z pewnej perspektywy. Jak powiada Gadamer: „Uzyskanie horyzontu oznacza zawsze, że uczymy się sięgać wzrokiem ponad bliskość i zbytnią bliskość – nie po to, by od niej abstrahować, lecz by ją lepiej widzieć i na tle pewnej większej całości i we właściwych proporcjach”<sup>2</sup>. To stwierdzenie ma również ogromne znaczenie dla kształcenia przyszłych pedagogów, co znajdzie swoje rozwinięcie w dalszej części tekstu.

Druga teza potwierdzająca stanowisko konieczności łączenia paradygmatów dla dokonania transgresji (przekroczenia myślenia jednoparadygmatycznego) w myśleniu pedagogicznym ma swoje ugruntowanie w pracach pedagogów, że wspomnę tu tylko ważne stwierdzenie Joanny Rutkowiak, ujmujące zobowiązujący stan wielości paradygmatycznej, w którym „absolutyzowanie własnej drogi, bez doceniania innych i pomijania ich dorobku byłoby poznawczym samoograniczeniem”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, przetł. B. Baran, Kraków 1993, s. 289.

<sup>3</sup> J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji, mapa konturowa*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, (red.) J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 45. Moje badania również potwierdzają owocność takiego podejścia, zob: R. Cierzniewska, *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów*, Bydgoszcz 2011.

## Czy warto poszukiwać nowego paradygmatu kształcenia (praktycznego) nauczycieli/pedagogów? W poszukiwaniu perspektywy nadziei!

O tym, że szkoła musi się zmieniać, a nauczyciel powinien wraz z nią ewoluować, nie trzeba nikogo przekonywać, tak bowiem było, jest i będzie. Powstała dla zaspokojenia potrzeb społecznych i wraz z ich zmianą powinna również ulegać transformacji. Fala krytyki dotycząca całego systemu edukacji, który w opinii społecznej jest niefunkcjonalny, to znaczy – nie odpowiada na zmieniające się potrzeby nowoczesnego państwa i jego obywateli, powinna być potraktowana z całą powagą. Hasła o ekonomicznym rodowodzie „całościowej edukacji”, „społeczeństwa wiedzy”, „kapitału intelektualnego” nie pozostawiają złudzeń, że szkoła, edukacja i nauczyciel będą w centrum zainteresowania społecznego, jesteśmy bowiem „skazani na uczenie się”<sup>4</sup>.

Wobec radykalnych zmian ekonomicznych, politycznych, dotyczących każdej sfery naszej egzystencji w największym kłopotcie są instytucje o długiej tradycji, a taką jest szkoła. Można ją reformować decyzjami legislacyjnymi wynikającymi z polityki państwa, wpływając na strukturę systemu, preferowany profil kształcenia, siatkę realizowanych przedmiotów czy program kształcenia. Należy jednak podkreślić, że są to zabiegi zewnętrzne wobec działań ludzkich, bardziej wpływające na funkcję instytucji niż na ich treść. W ten sposób można regulować kluczowe problemy szerszego systemu praktyk społecznych, których znaczenia bardzo często jednostki nie identyfikują, nie są ich świadome lub mają tylko częściową o nich wiedzę<sup>5</sup>. To nie oznacza, że są obojętne dla poje-

---

<sup>4</sup> T. Fleming, *Skazani na uczenie się. Habermas, uniwersytety i uczące się społeczeństwo*, [w:] *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, (red.) M. Murphy, T. Fleming, Wrocław 2012, s. 131–132.

<sup>5</sup> Zob. A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przeł. S. Amsterdamski, Poznań 2003, s. 56 i n.

dynczych aktów decyzyjnych, ponieważ biurokratyczne budowanie umysłów polega na kształtowaniu pewnych dyspozycji umożliwiających przetrwanie w danej strukturze poszczególnym jednostkom, ale również zapewnia trwałość samej instytucji, a stosowane różne formy przymusu wytwarzają ramy decyzji i działań<sup>6</sup>.

W instytucji (również edukacyjnej) mieści się świat społecznych znaczeń nadawanych rytuałom, obowiązujących konwencji poznawczo-praktycznych. W tej sytuacji niezwykle trudne jest dokonywanie zmian w codziennej pracy nauczycieli posiadających specyficzne nawyki zachowań oraz korporacyjnie wytworzoną filozofię zawodu. Należy pamiętać, że zostali przygotowani do swojej roli w określonych warunkach instytucjonalnych, zgodnie z obowiązującymi kryteriami wynikającymi z polityki państwa, społecznych oczekiwań oraz naukowych wizji. Tak „wygenerowana” korporacja nauczycieli zbudowała swój świat znaczeń, rytuałów, zachowań powielanych, międzypokoleniowo petryfikujących wewnętrzną tradycję. Wiedza intersubiektywna, często przyjmowana bezrefleksyjnie jako obowiązująca, stanowi punkt oparcia, dając poczucie bezpieczeństwa uczestnikom praktyk społecznych. W niej zawarte są szanse i zagrożenia, możliwości i ograniczenia, sensory i bezsensy zaangażowania w różne działania zawodowe. W uzgodnieniach społecznych są pytania i odpowiedzi dotyczące codziennych problemów dotyczących podmiotu edukacji. Należy również podkreślić, że właśnie ta ich powtarzalność i zwyczajność powoduje złudzenie nieproblematiczności<sup>7</sup>. O konsekwencjach i niebezpieczeństwie powielania złych, niefunkcyjnych nawyków wypowiedziały się w ramach cyklu wrocławskich konferencji w minionym 2013 roku Dorota Klus-Stańska oraz Agnieszka Nowak-Łojewska. Niepokój

---

<sup>6</sup> P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Kraków 2009, s. 95, 97.

<sup>7</sup> Zob. *Teoria pola i habitusu u P. Bourdieu, J.-C. Passeron. Reprodukacja*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006.

przywołanych autorek koresponduje z wyżej postawionymi tezami, o czym już świadczą tytuły ich wystąpień. Przypomnę, Doroty Klus-Stańskiej: *Praktyki studenckie: wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu?*, Agnieszki Nowak-Łojewskiej: *Bariery zmiany myślenia i ich utajona transmisja*. Pierwsza z wymienionych autorek z perspektywy społeczno-kulturowej, natomiast druga – pedagogiki krytycznej – zidentyfikowały podstawowe zagrożenia powielania złych praktyk i transmisji rutynowych zabiegów obezwładniających już na starcie przyszłych nauczycieli. W obydwóch tekstach w centrum rozważań postawiona była osoba nauczyciela, określonego jako „mentalnie zniewolonego”, „postulzszego urzędnika i permanentnego ucznia”. A. Nowak-Łojewska, przekonująco opisując charakterystykę jego mentalności, rozszerza pole widzenia na znaczące konteksty kształcenia przyszłych pedagogów. Łączy w swojej refleksyjnej interpretacji „teorię racjonalności” (Habermasa, Kwaśnicy) z rzeczywistością (odwołując się do badań własnych), która aplikuje przyszłym pedagogom adaptacyjne mechanizmy funkcjonowania. Obydwie autorki jednoznacznie stwierdzają, że wielu z aktualnie pracujących nauczycieli może blokować wewnętrzne przemiany w jakości pracy szkoły, a nadto mogą transmitować swoje nawyki kolejnym pokoleniom adeptów zawodu<sup>8</sup>.

Mentalny opór, podkreślany przez obydwie badaczki, ma swoje uzasadnienie nie tylko w miękkich strukturach społecznych znaczeń, ale również w warunkach instytucjonalnych. Biurokratyczne, zewnątrzsterowne, sparametryzowane szkoły zarządzane pod *dic-tum* neoliberalnej gospodarki wymuszają określone typy zach-

---

<sup>8</sup> D. Klus-Stańska, *Wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu?*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, (red.) M. Krzemiński, t. II, Włocławek 2013; A. Nowak-Łojewska, *Bariery zmian myślenia nauczycieli i ich utajona transmisja*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, (red.) M. Krzemiński, t. II, Włocławek 2013.

wań<sup>9</sup>. Zjawisko to opisał Niklas Luhmann, stwierdzając, że w takich okolicznościach pojawiają się zachowanie obronne, ludzie regulują swoją sytuację przez „podwójną kontyngencję”. Mówiąc dokładniej, zachowują się tak, jak to czynią inni wobec nich. Jeżeli system formalizuje pracę pedagogiczną, to reakcją jednostek jest zachowanie zdystansowane, znormalizowane pod obowiązujące procedury. Jednocześnie systemy społeczne są systemami „auto-pojetycznymi”, czyli samoodtwarzającymi się, samoreferencyjnymi<sup>10</sup>. Ilustrując tę tezę przykładem, można powiedzieć, że sformalizowane, zdystansowane zachowania nauczycieli postrzegane przez władze edukacyjne i opinię społeczną jako słabe zaangażowanie powoduje próby dalszego regulowania, kolejnego kontrolowania ich pracy, tak aby podnieść jej efektywność.

Kolejne tezy Luhmana wnoszą optymizm, stwierdził bowiem, że nie istnieją systemy społeczne, których nie można zmienić. Jednostki i grupy społeczne, komunikując się, definiują swoją sytuację, poddają wątpliwościom, odmawiają postuszeństwa, poszukują innych zachowań, rozsadzając system od środka, zmieniając reguły „gry”<sup>11</sup>. Anthony Giddens również mówi o dyskursywnych reakcjach i choć dostrzega trudności w zmianie instytucjonalnej, to jej nie wyklucza<sup>12</sup>. W tym optymizmie i ufności, że zmiana musi nastąpić, jestem w doborowym towarzystwie Joanny Rutkowiak, która ufa, że pedagodzy będą potrafili dać nie tylko opór, ale i odpór temu, co złe w polskiej edukacji<sup>13</sup>. Tę tezę nazwę „perspektywą

---

<sup>9</sup> Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2011.

<sup>10</sup> N. Luhmann, *Essays on Self-Reference*, New York 1990, s. 21–85, [za:] P. Baert, F.C. da Silva, *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, przeł. S. Burdziej, Kraków 2013, s. 79.

<sup>11</sup> N. Luhmann, *Pojęcie społeczeństwa*, przeł. J. Wierczok, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, *Współczesne teorie socjologiczne*, Warszawa 2006, s. 414–424.

<sup>12</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce „późnej nowoczesności”*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2007, s. 22–23, 61.

<sup>13</sup> J. Rutkowiak, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2011, s. 203–227.

nadziei”, którą lokuję w teorii zmiany społecznej. Ron Aminzade i Doug McAdam, analizując emocje i politykę sporu, stwierdzili, że zinstytucjonalizowany spór wywołany przez ruchy endogenne może wywołać mobilizację aktywności zainteresowanych zmianą aktorów społecznych. Połączenie emocji (niezadowolenia społecznego z jakością edukacji) z uaktywnieniem się instytucjonalnych działań może uruchomić nadzieję związaną ze zmianą polityczną<sup>14</sup>. U podstaw musi według przywołanych badaczy pojawić się „wyzwolenie poznawcze”, świadomość ukrytych problemów i perspektywa możliwości ich rozwiązania, a to tworzy mój horyzont nadziei. To, jak się wydaje, kolejne racjonalne powody, dla których warto podejmować prowadzoną tu pracę.

Cennym dopełnieniem będą ustalenia badawcze socjolożki, niezwykle prominentnej w Europie Zachodniej, u nas znacznie mniej znanej Margaret S. Archer. Zajmując się zmianami systemów edukacji w wymiarach makro, mezzo i mikro oraz połączeniami zachodzącymi na styku integracji społecznej z systemową, dochodzi do wniosku, że natura szkoły zależy od samoświadomości jej członków. Dalej stwierdza, że rozdzielnosc ujmowania „struktury i sprawstwa” jest błędnym podejściem. Są to byty ontologicznie nierozzerwalne, konstytuujące się wzajemnie, stanowią jakoby „dwie strony tej samej monety”<sup>15</sup>. Mamy zatem z jednej strony instytucje edukacyjne, które z założenia nie powstały po to, aby je zmieniać. Nie będą zatem intencjonalnie same z siebie prowokować refleksyjnego namysłu, a już na pewno prowokować do oporu. System powstaje dla utrzymania stałości, ciągłości i zachowania określonych w nim form edukacji podtrzymujących reprodukcję społeczną. Z drugiej strony tego samego organizmu, podkreślam

---

<sup>14</sup> R. Aminzada, D. McAdam, *Emocje i polityka sporu*, [w:] P. Sztompka, M. Kucia, *Socjologia. Lektury*, Kraków 2009, s. 197.

<sup>15</sup> M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. LXIII.

stanowisko Archer, są ludzie ze swoimi troskami, nieustannie interpretowanymi, „stawianymi we właściwym porządku” znaczeń. Najważniejsze z nich wyływają z osobistych tożsamościowych celów osadzonych w konfiguracji społecznych uwikłań roli, w którą jesteśmy gotowi zainwestować swoje zaangażowanie. Innymi słowy, Archer twierdzi – i jestem skłonna się z tą tezą zgodzić – że każdy z nas musi odnaleźć swoje miejsce w społeczeństwie na mocy ról, które aktywnie, a nie pasywnie uosabiamy<sup>16</sup>. Tym samym mamy kolejny motyw zajmowania się kształceniem nauczycieli i od nowa przemyślaną praktyczną stroną ich edukacji, do czego powrócę w dalszej części tekstu.

Pedagogika nie bez racji jest postrzegana jako ta dyscyplina, która podejmie próbę udzielenia odpowiedzi na wyżej zarysowane problemy. Podpowie, jak należy przygotowywać kolejne pokolenia nauczycieli/pedagogów do świadomego uczestnictwa w „grze” społecznej toczącej się na „boisku” edukacji. I rzeczywiście po 1989 roku zaangażowanie pedagogów akademickich w rozwój wielostronnych badań skutkuje dynamicznym przyrostem wiedzy, jednak sprawy zawodowego, w tym praktycznego przygotowania przyszłych nauczycieli nie należały do koncentrujących wspólnotę myśli. Mówiąc wprost, kształceniem nauczycieli interesowano się marginalnie, natomiast chętnie zajmowano się diagnozą czynnych zawodowo nauczycieli. Do chlubnych wyjątków można zaliczyć nauczycieli/pedagogów wczesnej edukacji (przedszkolnej i młodszych klas szkoły podstawowej), co wynikało z faktu ich kształcenia w ramach wydziałów pedagogicznych. Pozostali nauczyciele, jak to określił Tadeusz Lewowicki, mieli i mają „przelotne spotkania z pedagogiką”, a „zgoda na trwanie dotychczasowej praktyki jest przyzwoleniem na amatorskie wykonywanie zawodu nauczycielskiego,

---

<sup>16</sup> Ibidem, s. LXII i n.



nieprawidłowości i patologii szkolne”<sup>17</sup>. Choć te słowa zostały wypowiedziane prawie 10 lat temu, to niestety zachowały swoją aktualność. Mamy do czynienia z rozdźwiękiem – mówiąc językiem Jürgena Habermasa – między „obowiązywaniem a faktycznością”<sup>18</sup>. Potrzebny jest, czuły na zmianę, refleksyjny nauczyciel, świadomy swoich możliwości, potrzeb i ograniczeń, a mamy w to miejsce osoby przyuczone do bycia nauczycielem, z niewielką świadomością własnej roli, z poczuciem ograniczeń własnych i instytucjonalnych<sup>19</sup>.

Kolejne większe i mniejsze reformy edukacji, jakich doświadczyliśmy po 1989 roku, choć deklaratorywnie odpowiadały na diametralnie odmienny kontekst społecznych roszczeń, przyniosły zmiany systemowe, zrewolucjonizowały struktury myślenia społecznego (np. powszechna dostępność do edukacji wyższej), nie pociągnęły za sobą istotnych zmian w systemie kształcenia nauczycieli. Jak to ujęli Krzysztof Frysztacki i Piotr Sztompka: „w głębi, mówiąc metaforycznie, duszy społeczeństwa ujawniły się trwałe najbardziej odporne na zmiany symptomy [...]. Mimo że już adaptacyjnie nieadekwatne, sprzeczne z wymogami nowych czasów, to głęboko zakorzenione dziedzictwo realnego socjalizmu przejawia długo znaczny stopień inercji”<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> T. Lewowicki, *Pedagogika – dziesięć lat później (1994–2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próba sprostania potrzebom społecznym*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, (red.) M. Nowak-Dziemianowicz, B.D. Gołębnik, R. Kwaśnica, Wrocław 2005, s. 34.

<sup>18</sup> Zob. J. Habermas, *Faktyczność i obowiązywanie: teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego Państwa*, przeł. A. Romaniuk, R. Marszałek, Warszawa 2005. O rozdźwięku zachodzącym między oczekiwaniami a faktyczną pracą szkoły, o słabej absorpcji najnowszych, już dobrze opisanych w polskiej literaturze trendów rozwojowych wiele już napisano, zatem czuję się zwolniona z eksponowania tych kwestii. Zob. *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, (red.) M. Dudzikowa, E. Knasiecka-Falbińska, Kraków 2013; D. Klus-Stańska, *Program w rękach nauczyciela, czy nauczyciel w rękach programu?*, Kartuzy 2010; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 2013.

<sup>19</sup> Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005.

<sup>20</sup> *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, (red.) K. Frysztacki, P. Sztompka, Warszawa 2012, s. 7.

I tu pojawia się pesymistyczna konkluzja wyrażona w retorycznym pytaniu, jak zmieniać szkołę, skoro pracują w niej ludzie przygotowywani do „wczorajszych” warunków i oczekiwań społecznych. Polska pedagogika istotnie się zmieniła, stopniowo są wypracowywane teorie lepiej ujmujące problemy współczesnej edukacji<sup>21</sup>, tyle że jako pedagodzy nadal mamy niewielki udział w kształceniu nauczycieli. Optymizmem napawa wzmożone zainteresowanie jakością pracy instytucji edukacyjnych, choć motywy tego są ekonomiczne i miażdżąco krytyczne, to jednak na tym może się wytworzyć potrzeba zmian w systemie kształcenia nauczycieli i pedagogów. Tym bardziej, że nie ma innej drogi rozwoju współczesnego „społeczeństwa wiedzy” jak poprzez edukację, na co zwrócił uwagę zespół ekspertów Polska 2050<sup>22</sup>. Dodam do tego również swoje przekonanie, że należy ufać, że zmiana nastąpi, iż akademicy nauczyciele zapłodnią autorefleksją i świadomym poszukiwaniem wiedzy o regułach życia społecznego, a sami nauczyciele sięgną w ramach samodoskonalenia po lektury budzące refleksję nad własną sytuacją. Nadzieję podsycą wyjątkowa jednomyślność opinii społecznej i akademickich przedstawicieli wielu dyscyplin dotycząca konieczności zmiany szkoły<sup>23</sup>.

Utrudnieniem może być sytuacja rozwarstwienia paradygmatycznego w pedagogicznym myśleniu<sup>24</sup>, co naturalnie wprowadza zamęt, przenoszący się na rzeczywistą pracę pedagogiczną szkół i nauczycieli. Dla uzasadnienia tej tezy tylko wskażę kilka wątków, waga problemu bowiem wymaga głębszego potraktowania

---

<sup>21</sup> Zob. Z. Kwieciński, *Pedagogika po przejściach – aspekty pozytywne*, [w:] *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, (red.) M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław 2011.

<sup>22</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 19–33.

<sup>23</sup> Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20, <http://wydawnictwoumk.pl/czasopisma/index.php/RA/article/viewFile/3469/3419>.

<sup>24</sup> R. Cierzniewska, *Paradygmaty łączą czy dzielą pedagogów?*, „Studia z Teorii Wychowania” 2012, t. III, nr 1(4).

i osobnego namysłu, który podejmuję w swojej kolejnej książce<sup>25</sup>. Z uprawianym paradygmatem wiąże się sposób postrzegania sensów edukacji, w tym roli pedagogów/nauczycieli, oraz zaangażowanie w jej zmianę na wszystkich poziomach, od akademickiego poczynając, a na wczesnej edukacji kończąc. Ma to bezpośredni związek z organizacją i zasobami merytorycznymi procesu edukacji przyszłych pedagogów/nauczycieli. Obok prób wprowadzania treści humanistycznych i/lub ulokowanych w paradygmacie konstruktywistycznym nadal dominuje przekaz gotowych, normatywnych instrukcji, z których przyszły pedagog/nauczyciel dowiaduje się, jak być powinno. Tradycyjny, teoretyczny i zdystansowany do rzeczywistości przekaz wiedzy o rodowodzie pozytywistycznym utrudnia jej aplikację do własnych działań wymagających zgoła odmiennego podejścia. Wszak wiedzieć nie znaczy umieć, o czym szerzej będę mówić w dalszych partiach tekstu. Pojawia się w tym miejscu kolejna konkluzja bazująca na wcześniej przywołanych teoriach. Jeżeli w pedagogice mamy stosunkowo duży rozrzut poglądów, a instytucjonalne reguły są przemożną siłą organizującą życie wewnątrz instytucji, to w codziennej aktywności nauczyciele skazani są na to, co ma większą moc oddziaływania. Autopojetyczność Luhmanna jest procesem, w który są niezwykle mocno uwikłani. Jak w tej sytuacji przygotowywać przyszłych nauczycieli do pracy zawodowej, aby z jednej strony uczyli się szkoły, a z drugiej potrafili ją zmieniać?

---

<sup>25</sup> Aktualnie pracuję nad książką pt. „Zaangażowana pedeutologia”, w której podejmuję między innymi kwestie związane z zaangażowaniem akademickich pedagogów w kształcenie przyszłych nauczycieli.

## Powrót do źródeł: *sofia, fronesis, praxis i techne*

Zaproszenie do źródeł nie jest li tylko samym przypominaniem, pewną figurą estetyczną czy też bezsensownym popisem erudycyjnym, ale konieczną drogą hermeneutycznego namysłu służącą wypełnieniu dwóch zadań. Pierwsze polega na osadzeniu refleksji o praktycznej stronie edukacji nauczycielskiej w źródłowych kategoriach, natomiast realizacja drugiego pozwoli na sformułowanie punktów wyjścia dla poszukiwania znaczeń w trudnej rzeczywistości dnia dzisiejszego. Inaczej mówiąc, zwrot ku klasyce jest zabiegiem epistemologicznym i metodologicznym w hermeneutycznych zmaganiach określającym horyzont prowadzonych tu rozważań.

Muszę rozpocząć od wręcz trywialnego stwierdzenia, że proces edukacji nauczycieli ma służyć nabyciu przez przyszłych adeptów zawodów pedagogicznych mądrości bycia nauczycielem. Wszak jest oczywiste, że to właśnie u nich doszukujemy się owej mądrości życiowej, a w niej mądrości pedagogicznej. W tej sytuacji należy się zastanowić, czymże jest mądrość, której tak wypatrujemy u wychowawców kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży.

Namysł nad kategorią mądrości towarzyszył człowiekowi od zarania dziejów, ale najpełniejszą analizę w tradycji hellenistycznej wykonał Arystoteles<sup>26</sup>. Precyzując jej znaczenia, zestawiał z innymi pojęciami, wyłaniając dwoistość mądrości, na którą z arystotelesowskiego punktu widzenia składają się mądrość teoretyczna (*sofia*) i mądrość praktyczna (*fronesis*). Obok drugiej pojawiły się również znaczące kategorie, takie jak *praxis* i *techne*. Sam Arystoteles mówił o mądrości: „to sprawność techniczna, wiedza naukowa, rozsądek, czyli mądrość praktyczna, mądrość teoretyczna, czyli fi-

---

<sup>26</sup> W. Wilowski, *Utracona mądrość*, Poznań 2012, s. 150.

lozoficzna i myślenie intuicyjne”<sup>27</sup>. Określenie relacji między wyłonionymi pojęciami będzie istotne dla odczytywania sensów, jakie im nadawał grecki filozof.

Mądrość, czysta *sofia*, określana przez Arystotelesa wiedzą (mądrością) pierwszą, jest osiągnięta bezinteresownie dla samego poznania. Najszlachetniejsza, wymagająca ogromnego doświadczenia i zdolności do uogólnień, czyli oderwania się od rzeczywistości, pojedynczych przypadków, charakteryzująca mędrca (filozofa). Nie może jej posiąść młokos, potrzebna jest bowiem rozważa nabywana w toku długiego życia, olbrzymiej pracy intelektualnej. Młodość natomiast chce wszystko osiągać szybko, żąda efektów już, a „mądrość jest owocem czasu”<sup>28</sup>. Dalej opisując mędrca, Arystoteles stwierdza, że ten powinien wiedzieć, co z pierwszych zasad wynika, ale również mieć wiedzę o samych zasadach, łącząc ją z intuicyjnym wnikięciem w istotę problemu. Mówi zatem o dyskursywnym połączeniu czystej mądrości z rzeczywistością<sup>29</sup>. Samo posiadanie wiedzy, zdolności do jej osiągnięcia nie jest zamkniętym procesem, ponieważ zmienność sytuacji, osoby i warunków powoduje konieczność otwierania się na nowe poznanie. Co warto poznawać, to zdaniem filozofa podpowiada intuicja, ale również życie i tak powstaje mądrość naukowa<sup>30</sup>. Mądrość pierwsza jest zatem połączeniem mądrości naukowej z intuicją, której służy zdolność do poznawania (mądrość teoretyczna). Jest i kolejna płodna uwaga poczyniona przez Arystotelesa. Otóż stwierdził, że od wiedzy o tym, co mądre i sprawiedliwe oraz moralnie piękne, wcale nie jesteśmy zdolniejsi do postępowania w myśl tym zasadom. Jak słusznie ar-

---

<sup>27</sup> Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, księga VI, rozdział 8. *O wzajemnym stosunku między polityką i rozsądkiem*, przeł., wstęp i komentarze D. Gromska, Warszawa 2007, s. 198–202; W. Wilowski, op. cit., s. 150.

<sup>28</sup> Arystoteles, op. cit., s. 202.

<sup>29</sup> Ibidem, rozdz. 7. *O mądrości, filozofii, rozsądku i sprycie*, s. 199–200.

<sup>30</sup> Ibidem.

gumentuje, posiadanie wiedzy medycznej nie czyni nas zdolnymi do bycia lekarzem. Parafrazując ten przykład, wiedza pedagogiczna nie jest wystarczająca dla bycia pedagogiem/nauczycielem, czy też wiedza przedmiotowa nie czyni z człowieka nauczyciela. Potrzebne są dyspozycje, których z jednej strony upatruje w cechach wrodzonych (jak zdolności intelektualne), ale również w uświadomieniu oczywistego celu mądrości, jakim jest służenie człowiekowi<sup>31</sup>. Filozof dodaje również, że umiejętność identyfikowania tychże celów wiąże się z doświadczeniem i rozpoznaniem siebie, potrzeb innych ludzi, czego nie posiadają młodzi. Mogą zatem osiągać efekty w naukach teoretycznych, abstrakcyjnych już w bardzo młodym wieku, jednak tam, gdzie jest konieczne doświadczenie jednostkowych zdarzeń i wyprowadzanie na tej podstawie decyzji, pojawiają się przed nimi trudności. Radzi sobie z nimi człowiek rozsądny, posiadający mądrość praktyczną nabywaną w toku zmagania się ze sobą i z rzeczywistością. „Rozsądek nie jest wiedzą naukową”, „jest czymś przeciwnym myśleniu intuicyjnemu”, odnosi się bowiem do naszych sądów, opinii popartych doświadczeniem<sup>32</sup>.

„Rozsądek, czyli mądrość praktyczna, dotyczy spraw ludzkich i tych, nad którymi można się namyślać; mówimy bowiem, że rzeczą człowieka rozsądnego jest przede wszystkim dobry namysł, a nikt nie namyśla się nad tym, co nie może być inaczej”<sup>33</sup>. Z przywołanego stanowiska helleńskiego filozofa wyłaniają się dość istotne dla prowadzonego wywodu kwestie. Pierwsza to podkreślenie otwartości wiedzy, a druga jej sensowności. Jednocześnie odczytuję tu milczące założenie, że połączenie dyskursywnego (refleksyjnego) stosunku do wiedzy jest wyrażeniem świadomości/wyczucia, że uzasadnień dla poszukiwania innej wiedzy (zarówno teoretycznej,

---

<sup>31</sup> Ibidem, s. 199–200, 206–207.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 202–203.

<sup>33</sup> Ibidem.

jak i praktycznej) dostarczają – i taka jest ich rola – zarówno *sofia*, jak i życie codzienne poddane refleksyjnej interpretacji rozumu praktycznego (*fronesis*)<sup>34</sup>. Jest to wędrówka między „nadmiarem i brakiem” i choć Arystoteles odnosi to sformułowanie do etyki, podkreśla uniwersalność jego wykorzystania w działalności naukowej, jak i wszelkich praktykach życiowych. Dodaje jednocześnie, że nieuwzględnienie środka, bycia pomiędzy, zbalansowania między nadmiarem i brakiem niszczy zarówno nadmiar, jak i brak<sup>35</sup>. Obrazując przykładem to jakże doniosłe stwierdzenie, można powiedzieć, że zarówno nadmiar wiedzy czystej (*sofia*) pedagogicznej, jak i nadmiar któregośkolwiek z komponentów mądrości praktycznej (*fronesis*, czyli *praxis* lub *techné*), tkwiącej w środkach, formach, metodach działań pedagogicznych niszczy wszystkie aspekty mądrości pedagoga/nauczyciela.

Arystoteles przewidział również, że i środek jest w opozycji do skrajnych biegunów, gdyż jest czymś innym niż każdy z nich. Wskazuje nam tym samym na trudność bycia między opozycjami, których zwolennicy będą z dwóch stron wyrażali sprzeciw. Antidotum jest wola, pragnienie i postanowienie człowieka, który świadomie działa (ma to związek z wiedzą, uzasadnieniami moralnymi, doświadczeniem, zdolnością dokonywania wyborów). Akt decyzyjny jest właśnie takim byciem pomiędzy dobrowolnością i przymusem, a środkiem będzie konieczność, jako stan postanowienia podjętego przez człowieka uwikłanego w rozstrzygnięcia moralne<sup>36</sup>. Dla mądrości życiowej potrzebne jest przekonanie, które jednak potrafi zawieść, musimy czasami także „wziąć w nawias” własne żądze,

---

<sup>34</sup> Ibidem, s. 193–194.

<sup>35</sup> Idem, *Etyka wielka. Etyka Eudemejska*, przeł., wstęp i przypisy W. Wróblewski, Warszawa 1977, s. 158–159.

<sup>36</sup> Arystoteles wyróżnia szereg cnót ważnych w życiu człowieka i spoteczności, w której on żyje. Zob. ibidem.

ból czy troskę o siebie<sup>37</sup>. Podkreślam jednocześnie, że w arystotelesowskim rozumieniu człowiek, choć jest członkiem społeczeństwa i tak być musi, to jednak nie jest zdeterminowany społecznym kontekstem. Zawsze podejmuje decyzje, ważąc je we własnym sumieniu, słuchając głosu wewnętrznego, który musi dyskursywnie odnieść do rzeczywistości zewnętrznej. Znamienne są słowa, że „decyzje człowieka są zależne od jego woli”, „to co dobrowolne nie jest zgodne z pragnieniem”, istnieją bowiem „przymus i konieczność” wynikające z okoliczności życiowych i własnego wnętrza. Mowa o uwikłaniach człowieka i konieczności pracy nad mądrością praktyczną, będącą zawsze zanurzoną w etyczności podmiotu<sup>38</sup>. Arystoteles mówi wprost, że człowiek dysponuje samowiedzą, czyli wiedzą o sobie, którą musi wprawiać w ruch, podejmując decyzje życiowe<sup>39</sup>. W tym miejscu ponownie pojawia się wyżej wspomniany moment ambiwalencji między biegunem indywidualizmu i społecznych wymiarów bytu ludzkiego, który musi być zrównoważony. Jakże jest to wymowne dla bycia pedagogiem i nauczycielem, który, będąc człowiekiem z własnymi emocjami, żądzami, potrzebami, oczekiwaniami wobec siebie i innych, musi umieć ten osobisty agregat pogodzić/zbalansować z tym, czego potrzebuje jego wychowanek i żąda instytucja, w której pracuje. Tej sprawności niezagubienia siebie i wartości moralnych ważnych dla podmiotu i społeczeństwa nabywa się w toku pokonywania przeszkód, przepracowywania ciągle nowych dylematów życia codziennego. Otóż filozof stwierdził, że dzięki tym doświadczeniom (mądrości życiowej – *fronesis*) uzyskujemy kierunek naszego życia, wiemy, na co nastawić nasze stery, a nader ważne jest podkreślenie, że tylko one pozwalają na ugruntowanie, umocnienie naszych decyzji i prowa-

---

<sup>37</sup> Ibidem, s. 158–188.

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Idem, *Etyka Nikomachejska...*



dzenie życia według własnej woli<sup>40</sup>. Mówiąc wprost, Arystoteles stwierdza, że owa mądrość tworzy szansę na bycie wolnym. Drugim znaczącym sensem owej mądrości jest jej regulatywny charakter dla naszego działania lub jego zaniechania. Jak powiada w innym miejscu: „Rozsądek wydaje rozkaz [...] pojętność natomiast tylko osądza”<sup>41</sup>. Teoretyczność zatem potwierdza się w użyteczności dla dobrego ludzkiego życia, które nie jest dążeniem za postulechem czy też poddawaniem się opinii powszechnej, jak i mądrością uzasadnioną moralnie<sup>42</sup>. W tym stwierdzeniu można odczytać wartość trudu podejmowanych autonomicznie wyborów, przed którymi mądry człowiek się nie uchyla, ponieważ jego drogowskazy moralne wyposażają go w siłę decyzji i działań bądź ich zaniechania, stosownie do jednostkowych sytuacji.

Mądrość praktyczna, *fronesis*, jest zatem ujmowana jako rozsądek, cnota myślenia i rozumowania, dzięki któremu człowiek potrafi wybrać właściwe środki prowadzące do celu. Poczucie tej umiejętności, świadomość tej zdolności daje szczęście, zadowolenie z własnego sprawstwa. Mądrość praktyczna ziszcza się w konkretnych sytuacjach, pozwala uchwycić ich specyficzny kontekst, „warunki”, jak powiada Gadamer, „w ich nieskończonej zmienności”. Dalej dodając, że niezwykle ważne w niej jest usytuowanie społeczne, uzgodnienia etyczne wspólnoty zaangażowanej w realizację konkretnych celów. Mądrość praktyczna u Arystotelesa jest pewną zdolnością uchwycenia aspektów moralnych, a nie zwyczajną mądrością zwaną przez niego sprytem życiowym (ten może mieć u podłoża złe intencje, charakteryzować się zwodniczą prze-

---

<sup>40</sup> Idem, *Zachęta do filozofii*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, przeł. i komentarz L. Piotrowicz, t. 6, Warszawa 2001, Frg. 51, s. 645.

<sup>41</sup> Idem, *Etyka Nikomachejska...*, rozdz. 10. *O pojętności*, 1143a, s. 204. Pojętność ma tu znaczenie zbliżone do współczesnego postrzegania, w którym jest wyrażanie opinii. Jednak Arystoteles zaznacza, że jest to wyraźne odwołanie się do wiedzy wcześniej nabytej, wręcz wyuczonej.

<sup>42</sup> Ibidem, Frg. 51–53, s. 645.

biegłością), nie jest również ogólną pomysłowością<sup>43</sup>. Praktyczny rozsądek (praktyczną mądrość) tak opisuje: „Możemy istotę jego ująć rozważając, o jakich ludziach mówimy, że są rozsądni. Zdaje się, że charakterystyczną ich cechą jest zdolność trafnego namysłu nad tym, co jest dla nich dobre i pożyteczne, i to nie w pewnych specjalnych dziedzinach, na przykład dla zdrowia czy siły, lecz w odniesieniu do należytego sposobu życia w ogóle”. W księdze VI daje wyraz temu, czym nie jest rozsądek. Otóż nie jest czystą, wysublimowaną wiedzą naukową ani intuicją, ani też przebiegłością bezrefleksyjnego odgadywania, co należy czynić. Jest natomiast zdolnością do dyskursywnego myślenia nad działaniem i jego efektami, bo też na wynik końcowy jest nastawiony. Należy również dodać, że *fronesis* charakteryzuje się pewną mądrością uogólnioną, to znaczy – nie poprzestaje na szczególe, pojedynczym przypadku, prowadzi również do uogólnień<sup>44</sup>.

W obrębie *fronesis* Arystoteles umieścił kategorię *praxis*, która także jest nastawiona na cel, różni się jednak od pierwszej kilkoma aspektami. Otóż sensem *praxis* jest poszukiwanie sposobów na realizację moralnie uzasadnionego celu, jest zatem działaniem umocowanym etycznie, nastawionym na „dobre życie”, odnosząc się do konkretnych sytuacji, rzadko można je odnieść do zjawisk tej samej klasy. W *praxis* zakłada się, że takie działanie jest możliwe i potrzebne i tylko w nim mogą się zrealizować owe dobre moralnie akceptowane cele. Odwołując się do przykładu pedagogicznego, można by rzec, że zakładamy konieczność wyrównywania szans edukacyjnych (*fronesis*), a w praktyce poszukujemy środków na realizację tego celu. Jednak będą to często inne działania, podyktowane odmiennymi kontekstami funkcjonowania ucznia, ale zawsze z uwzględnieniem jego dobra. Kolejną różnicę występującą między

---

<sup>43</sup> H.-G. Gadamer, op. cit., s. 52–53.

<sup>44</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, [w:] *Dzieła wszystkie...* (EN 1140 b 1–5).

*praxis* i *fronesis*, która już pojawiła się w przytoczonym przykładzie, przejrzycie ujmuje Wilfred Carr. Twierdzi, że wiedzy o *praxis* nie można teoretycznie z wyprzedzeniem określić, „można ją przyswoić jedynie przez zrozumienie, w jaki sposób w jednostkowej, konkretnej sytuacji wiedza ta jest interpretowana i stosowana. *Praxis* jest zatem praktycznym przejawem rozumienia dobra, zaś wiedza o dobru jest abstrakcyjnym określeniem sposobu postępowania [...]. W *praxis* pozyskiwanie wiedzy o tym, czym jest dobro i wiedzy, jak stosować ją w konkretnych sytuacjach, nie są zatem dwoma oddzielnymi, ale wzajemnie się uzupełniającymi elementami konstytutywnymi dla procesu dialektycznego rozumowania praktycznego”<sup>45</sup>. Mowa o współbyciu *fronesis* i *praxis*, gdzie pierwsza uzasadnia drugą, będąc jednocześnie impulsem dla woli/decyzji dla odnalezienia jednostkowych sposobów mogących być zastosowanymi na przykład w działaniach pedagogicznych.

*Techne* dla greckiego uczonego oznaczało umiejętność charakteryzującą rzemieślnika wytwarzającego określoną rzecz. Musiał zatem posiadać pewne umiejętności, sprawności, biegłość, których nie można się nauczyć poza konkretną sytuacją. *Techne* nie tyle wymaga dedukcji moralnej, co raczej zmysłu trafnego zastosowania pewnych umiejętności, których można się wyuczyć i dysponować nimi już na zawsze. Rozsądku (*fronesis*), sądu moralnego i rozumienia nie nabywamy raz na zawsze z gotowymi receptami, kiedy i jak postępować. Warto dodać, że helleński filozof pozostawił nam również katalog cnót moralnych, jednak pełni on zaledwie funkcję drogowskazów, idealnych wzorców, bez planu działania jak w postępowaniu się mądrością *techne*, której warunkiem jest bardziej sprawność niż rozumienie<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, tłum. A. Liszka, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, (red.) H. Cervinkowa, B.D. Gołębniak, Wrocław 2012, s. 35.

<sup>46</sup> Zob. Arystoteles, *Etyka wielka. Etyka Eudemejska...*

Z uwagi na podjęty cel nie mogę pominąć kwestii, nad którą zastanawiał się Gadamer, zadając pytanie, czy na poziomie mądrości *techne* może się pojawić praca nad sobą. Czy podmiot (człowiek) może uczynić z siebie przedmiot, aby „uczynić siebie tym, czym powinien być”, tak samo jak to czyni rzemieślnik z przedmiotem, który wytwarza według swojego planu? Podkreślam, że chodzi o techniczne działanie. Dziś byśmy to określili trenowaniem wbrew/obok woli podmiotu. Odpowiadając na to pytanie, Gadamer odwołuje się do myśli platońskiej, stwierdzając, że „*techne* nie czyni z człowieka człowieka”<sup>47</sup>. Jest to wprawdzie wiedza również wyprowadzona z doświadczeń, bywa twórcza, ma ogromne znaczenie dla ludzkiego życia, jest prawdziwą wiedzą, jednak bez moralnego uzasadnienia i odkrywczych właściwości jest tylko biegłością/sprawnością, a nie mądrością życiową.

Pozwoliłam sobie na zaprezentowanie własnego odczytania poglądów Arystotelesa dotyczących – przypomnę – czym jest mądrość praktyczna, które zostały na tyle nasyczone i wyostrzone, że mogę się pokusić o dokonanie pewnej syntezy. Nie chodzi jednak o proste posumowanie, ale zmierzenie się z pytaniami, które mnie prowadzą. Jakiego nauczyciela można nazwać mądrym człowiekiem? Jak można przygotować takiego nauczyciela do zawodu? Odpowiedź na pierwsze jest stosunkowo prosta, tu Arystoteles dał jasne wskazówki, zawarte w mądrości praktycznej, którą można uporządkować w trzy wymiary wzajemnie przenikające się:

1. osobowy – ma świadomość własnej osoby i usytuowania w kontekście społecznym, roli w państwie i rodzinie. Dąży do rozpoznania swoich emocji, zrównoważenia własnych potrzeb i przyjemności z koniecznością. Dysponuje poczuciem własnej

---

<sup>47</sup> H.-G. Gadamer, op. cit., s. 279.

- woli, potrzeb, preferencji i ich ograniczeń; umiejętnością podejmowania decyzji wraz z odpowiedzialnością za jej skutki;
2. moralny – Dokonuje wyboru celów, wartościując je moralnie, dobiera środki ich realizacji. Ma świadomość konieczności poszukiwania własnych uzasadnień moralnych dla realizowanych celów, swoich decyzji, zawsze odnoszących się do poszczególnych przypadków. Potrafi się odnaleźć pośrodku, czyli ma umiejętność podejmowania trudnych decyzji i bycia w opozycji między biegunami roszczeń różnych podmiotów edukacji;
  3. poznawczo-wykonawczy – wiedza + doświadczenie + wykonanie. Jest otwarty na wiedzę i doświadczenie życiowe. Posiada mądrość teoretyczną, którą potrafi wykorzystać w jednostkowych zdarzeniach, podejmując dyskursywny ich ogląd. Tym samym ma świadomość różnic występujących między czystą, teoretyczną mądrością a możliwościami jej aplikowania w realizowanych działaniach. Towarzyszy mu przeświadczenie o otwartości wiedzy zarówno teoretycznej, jak i praktycznej.

Każdy ze wskazanych wymiarów jest niedomknięty, dzieje się to bowiem bądź w dyskursywnym odkrywaniu nowych znaczeń, bądź w poszukiwaniu nowych rozwiązań praktycznych (technicznych) lepiej służących realizacji założonych celów. Dziś nadto można dodać, że ta otwartość niezwykle przystaje do zmienności życia codziennego, której zapewne w takim wymiarze nie doświadczył Arystoteles.

Kończąc rozważania myśli arystotelesowskiej, przywołam jakże znamiennej interpretację jej doniosłości dla myślenia o edukacji, dokonaną przez J. Deweya, który stwierdził, że właśnie Arystotelesa należy uznać za ojca współczesnej liberalnej edukacji, „w której przeciwstawił mechaniczny i zawodowy trening”, pisząc o nim tak: „Arystoteles miał z pewnością trwałą słuszość, gdy mówił, że »wszelkie zajęcia, sztuka czy nauka zasługuje na nazwę mecha-

nicznej, jeżeli sprawia, że ciało, dusza lub intelekt osób wolnych stają się niezdolne do ćwiczenia w doskonałości i praktykowaniu jej». Miał również słuszność, zakładając niższość i podporządkowanie samej zręczności [...] swobodnej grze wyobrażeń<sup>48</sup>». Nestor pragmatyzmu wyraźnie nobilituje znaczenie osoby, jej namysłu nad rzeczywistością i teorii dla praktycznej mądrości, która nie może być pozostawiona tylko ćwiczeniom w biegłości i wyobraźni zbudowanej na własnym doświadczeniu.

Zwracam uwagę, że wcześniej zaproponowana „fuzja horyzontów” koresponduje z mądrością praktyczną opisaną już przez Arystotelesa. To w niej łączą się czysta wiedza (*sofia*), która jednak sama w sobie nie gwarantuje mądrości życiowej, nie musi również prowadzić do umiejętności uzasadniania i dobierania środków realizujących pojedyncze zadania (*fronesis*), służących osiągnięciu codziennych celów (*praxis*), oraz ich skuteczną realizacją (*techne*). Wszystkie z czterech wymiarów, choć odnoszą się do różnych porządków, scalają się w życiu codziennym każdego człowieka. Gdy myślimy o pedagogu/nauczycielu, to każde jego działanie edukacyjne nosi w sobie potencjalną potrzebę uwzględnienia owych czterech przenikających się aspektów mądrości praktycznej oraz trzech przeze mnie wyodrębnionych jej wymiarów. Tak właśnie pojmuję praktyczne przygotowanie do zawodu przyszłych nauczycieli. Od samokształcenia do trzech wymiarów kształcenia

Przechodzę do kolejnego pytania, jak zatem przygotowywać do zawodu mądrego pedagoga/nauczyciela.

Praktyczne przygotowanie nauczycieli do zawodu jest wkomponowane z proces kształcenia. W tym lapidarnym, wręcz oczywistym stwierdzeniu został zawarty ogromny ładunek sensów, każde bo-

---

<sup>48</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Warszawa 1963, s. 280; idem, *The Middle Works 1899–1924*, [za:] T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku, nurty*, t. 1, Kraków 2009, s. 299.

wiem z zastosowanych słów ma swoje znaczenia zazwyczaj rozumiane potocznie. Próbę ich odczytywania proponuję zainicjować od kategorii „kształcenie”, której ewolucję prześledził Hans-Georg Gadamer. Pierwotnym określeniem dla pojęcia „kształcenie” było „ukształtowanie naturalne”, jako efekt działań zewnętrznych, najczęściej naturalnych (np. ukształtowanie terenu). Najistotniejsza zmiana, przełom w rozumieniu pojęcia „kształcenie” nastąpił między Kantem a Heglem. Był to proces wywołany kulturą (tu w rozumieniu zachowań kulturalnych), rozpoczynający się od uwolnienia działającego podmiotu, którego obowiązkiem jest zadbanie o rozwój własnych, naturalnych dyspozycji i talentów u Kanta, do samokształcenia u Hegla<sup>49</sup>. Zwracam uwagę na ewolucyjność (drogi pojęcia od ukształtowania do samokształcenia), której modalności ujawniają się w przemieszczaniu akcentów z zewnątrzności i naturalności, do wnętrza i intencjonalności. Dalej Gadamer przytacza niezwykle tu istotną definicję „kształcenia” autorstwa Wilhelma von Humboldta, który stwierdził „gdy jednak mówimy w naszym języku »kształcenie«, mamy przez to na myśli coś zarazem wyższego i bardziej wewnętrznego, mianowicie sens, jaki z poznania i poczucia całego duchowego i moralnego dążenia spływa harmonijnie na wrażliwość i charakter”. Podkreślam, że w tym rozumieniu kształcenie nie jest tylko oddziaływaniem na – dziś byśmy powiedzieli – kompetencje intelektualne i inne naturalne zdolności, ale formowaniem człowieczeństwa. Taka interpretacja jest uzasadniona, gdy odwołamy się do łacińskiego odpowiednika „kształcenie” – *formatio* czy niemieckiego *Bildung*, które nie mają znaczenia technicznego „formy” czy „obrazu”, ale były stosowane procesualnie, miały w sobie dynamikę i otwartość. W tym ujęciu kształcenie jest celem samym w sobie, a nie środkiem do celu.

---

<sup>49</sup> H.-G. Gadamer, op. cit., s. 42–43.



Tak o tym mówi Gadamer: „wynik kształcenia nie zostaje przecież wytworzony tak jak produkt techniczny, lecz wyrasta z wewnętrznego procesu formowania i kształcenia i dlatego jest ciągle kontynuowany i przedłużany”<sup>50</sup>. Aby w pełni oddać ten pogląd, warto pójść za Gadamerem i powrócić do kategorii „samokształcenie” rozwiniętej przez Hegla. „Kształcenie” wymaga osobistej pracy nad ogólnością, rozumianą jako oderwanie się od egoistycznych interesów, od samego siebie i poświęcenia swojej szczególności ogółowi. Ta postawa wymaga uczynienia siebie przedmiotem świadomego oddziaływania, kształtowania samego siebie. Osiągnięcie w tym zakresie pewnej biegłości, świadomości, że zaczynamy panować nad sobą, skutkuje poczuciem własnej godności. Fenomen tego tkwi w fakcie, że właśnie w takich okolicznościach, na skutek tegoż wysiłku dowiadujemy się, że na tym nam zależy, a sens tego nie jest nam nadany z zewnątrz, ale tkwi w nas i wytwarza „poczucie godności świadomości pracującej”. Kształcenie praktyczne, które mnie tu szczególnie interesuje, ma właśnie jej służyć i na niej się zasadzać (godności i świadomości pracującej), zawierając w sobie: „dystans do bezpośredniości żądz, potrzeb osobistych i prywatnego interesu oraz udział w ogólności”<sup>51</sup>. Wyjaśniając to stanowisko, Hegel zwraca uwagę na fakt, że każdy zawód wymaga poświęcenia choćby części siebie, służenia innym i czasami zawieszenia własnego interesu na rzecz ogółu. Nie może to jednak odbywać się obok, zewnętrznie, bez świadomego udziału jednostki wykonującej dane czynności zawodowe. Trudno tu nie dostrzec korespondencji poglądów Hegla ze stanowiskiem Arystotelesa, który również mówi o mądrości wymagającej rozstrzygnięć między tym, co pożądane, a możliwe do osiągnięcia w danych warunkach społecznej akceptacji, oraz możliwości instrumentalnych (tu należy je potraktować

---

<sup>50</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 45.



bardzo szeroko od instytucjonalnych po techniczno-sprawnościowe warunki).

Hegel, czynny nauczyciel gimnazjum, swoje rozważania dotyczące kategorii „kształcenia” rozpoczął od samokształcenia, co dostrzega również Gadamer, jednak nie zastanawia go fakt wyeksponowania w pierwszej kolejności aktywności osoby kształcącej się. Nie może być to przypadek, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z filozofem tej miary co Hegel, nadto czynnie uprawiającą zawód nauczyciela. Sądzę, że koncentracja w pierwszej kolejności na samokształceniu nie była przypadkowa, opisuje bowiem sens procesu kształcenia, który jest trwającym, otwartym (nigdy niezakończonym) rozwojem jednostki. W tym kontekście czytelne jest rozumienie kształcenia przez Hegla, który w moim przekonaniu jasno wyartykułował, że to, co zachodzi w procesie kształcenia, ma sprzyjać uruchomieniu wysiłku poznawczego i własnego sprawstwa prowadzącego do budowania własnego człowieczeństwa.

Drugim aspektem praktycznego przygotowania do zawodu wskazanym przez Hegla jest idea kształcenia teoretycznego, jednak ujmowana jako wyobcowanie, oderwanie od rzeczywistości, zajmowanie się tym co nie-obecne, nie-bezpośrednie, wydobyte z pamięci, z refleksyjnego myślenia. Kształcenie teoretyczne sprzyja otwarciu na alternatywne myślenie o rzeczywistości, zgłębianie innych punktów widzenia, a przez dystans jest wolne od osobistych konotacji. Ale jednocześnie owa wędrówka teoretyczna pozwala zachować własną odrębność i wszystkie drogi powrotu do siebie. Jak komentuje tę myśl Gadamer i z czym się w pełni zgadzam, dobre kształcenie polega na „rozpoznawaniu tego co własne, w tym co obce” oraz odszukiwaniu własnej drogi ze świadomości bliskości, neutralności bądź obcości wobec innych bytów. Zwracam uwagę, że Gadamer myśląc o poznaniu naukowym, co przywołałam we wcześniejszych partiach tekstu, również twierdzi, że dla

lepszego poznania konieczne jest nabranie pewnego dystansu, oddalenia od przedmiotu poznania. Mamy zatem zbieżny pogląd Hegla i Gadamera o kapitalnym znaczeniu dla procesu kształcenia przyszłych nauczycieli. Moment teoretycznej pracy z ideami, teoriami pedagogicznymi ma być czasem oderwania od własnych doświadczeń po to, aby w kolejnym etapie drogi powrócić do nich już zupełnie innym, zgoła odmiennie postrzegającym owe wcześniejsze edukacyjne doświadczenia. Teoria ma zatem być otwarciem na inną perspektywę siebie, ma prowadzić do ponownego odczytania potencjału doświadczenia/doświadczenia, otworzyć na to co inne. Ogląd teoretyczny sprzyja lepszemu widzeniu, innej interpretacji, poszukiwaniu punktów wspólnych bądź wytworzeniu koniecznego dystansu do własnych doświadczeń<sup>52</sup>. Dla Hegla oderwanie od jednostkowości, codzienności i samego siebie na rzecz abstrakcji ma jeszcze jedno znaczenie. Otóż chodzi o wytworzenie filozofii własnego człowieczeństwa i siebie w życiu, a to wymaga poświęcenia własnej szczególności dla tego co przed nami. W *Fenomenologii ducha* mówi o konieczności wytworzenia samoświadomości dla odnalezienia siebie i jest to praca, która pozwala na osiągnięcie poczucia własnej godności. Kształcenie praktyczne jest zatem praktykowaniem z samym sobą, odnoszeniem siebie do tego co ogólne, zawodowo potrzebne. Dziś byśmy powiedzieli: świadoma praca nad własną filozofią przyszłej roli zawodowej. Hegel zatem mówi o uczynieniu siebie „przedmiotem” autorefleksji i poddaniu się obiektywizacji zewnętrznej<sup>53</sup>. Zwracam uwagę, że w tym ujęciu nie chodzi o techniczną pracę, ale o głęboki namysł poszukujący

---

<sup>52</sup> Ibidem, s. 49.

<sup>53</sup> Zob. M.J. Siemek, *Heglowskie pojęcie podmiotowości*, <http://pthm.org.pl/downloads/teksty-siemek15.pdf>. Siemek niezwykle krytycznie odnosi się do heglowskiego pomysłu obiektywizacji podmiotu, interpretując go jako totalizm zewnętrzny wobec stanowienia siebie. W tym miejscu nie jest jednak istotne rozstrzygnięcie tych kwestii, natomiast sama inspiracja dla wykreowania wizji kształcenia przyszłych nauczycieli wydaje się cenna.

siebie w kontekście społecznym. Marek Siemek, dokonując wnikliwej interpretacji myśli Hegla dotyczącej pracy nad podmiotowością, dostrzega czynnik społecznych znaczeń mający być lustrem dla odczytania siebie, porównania tego, czym jestem, z tym, czego intersubiektywność oczekuje<sup>54</sup>. W heglowskim ujęciu takie postępowanie uzasadnia negatywna natura człowieka, w moim odczytaniu przez pryzmat „teorii osobistych” istnieją inne motywy takiego postępowania. W praktycznym przygotowaniu nauczyciela do zawodu widzę możliwość sparafrazowania tego pomysłu i wykorzystania go w nieco innych intencjach i postaci. Do płodności tego wątku powrócę w dalszej części.

Ponownie zwracając się do heglowskiej kategorii kształcenia, warto podkreślić, że w swojej istocie w permanentnym tworzeniu siebie widział sens kształcenia w ogóle. W tym procesie ważna jest autorefleksja, otwartość na doświadczenie własne i konteksty zewnętrzne, co koresponduje z wcześniej przywołanymi poglądami Arystotelesa. Obydwaj filozofowie, choć dzieliły ich wieki i pokolenia uczonych, dysponowali zgoła nieporównywalnym zasobem wiedzy, to jednak podobnie mówią o mądrości praktycznej/samokształceniu. Okazuje się również, że i w poglądach Hegla można odnaleźć trzy wymiary, które zidentyfikowałam w poglądach Arystotelesa. Niemiecki uczyony także akcentował osobowy aspekt samokształcenia, poznawczy, jak i moralny. Oczywiście nieco odmiennie je uzasadniał i interpretował, co zapewne czytelnik sam dostrzegł. W tych okolicznościach uprawnione jest stwierdzenie, że mądrość praktyczna „rodzi się” w pracy nad sobą i potrzebuje właśnie tych trzech kierunków rozwoju stymulowanych w procesie praktycznego kształcenia nauczycieli.

---

<sup>54</sup> Ibidem.

W dorobku polskiej pedagogiki mamy doskonałe, autorstwa Roberta Kwaśnicy, teoretyczne ujęcie potrzebnych nauczycielowi/pedagogowi kompetencji. Autor już w 1987 roku upominał się o zmianę myślenia o nauczycielu, dając nam do dyspozycji teorię kompetencji nauczycielskich, która w dużej części koresponduje z moimi tezami wyprowadzonymi z interpretacji mądrości praktycznej (*fronesis*) Arystotelesa i kategorii samokształcenia Hegla. Kwaśnica wyróżnił kompetencje praktyczno-moralne (w nich interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) oraz kompetencje techniczne (normatywne, metodyczne, realizacyjne). Z uwagi na ich powszechną znajomość (znajdują się w podstawowym kanonie lektur kształcenia pedagogicznego) ograniczę się do niezwykle syntetycznej prezentacji, koncentrując się na nieco odmiennym ujęciu, jakie pragnę tu zbudować.

Otóż w kompetencjach praktyczno-moralnych Kwaśnicy zależy na uwypukleniu zdolności interpretowania siebie i świata w drodze autorefleksji, poszukiwania znaczeń kontekstów naszego życia. W kompetencjach moralnych, co autor podkreśla, nie chodzi o znajomość norm, „ale o zdolność do prowadzenia refleksji moralnej [...] nad moralną prawomocnością własnych zachowań”. Natomiast w kompetencjach komunikacyjnych akcent położony jest na bycie w ciągłym dialogu „z innymi i sobą samym” jako medium poznawania siebie i innych osób. To oznacza dialogiczną otwartość na odmienne definicje rzeczywistości zewnętrznej, poszukiwanie sensu życia w wymiarach transcendentálnych i egzystencjalnych, z tolerancją dla indywidualnych znaczeń i pokorą dla tajemnicy kwestii ostatecznych. Kwaśnica doprecyzowując, stwierdza, że chodzi o „zdolność do empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby”; zdolność odczytywania ukrytych przesłanek własnych i innych osób w prezentowanych poglądach i postawach; tendencję do prezentowania, nienarzucania własnych poglądów,

ze świadomością ich względności i otwartości<sup>55</sup>. Autor tych słów mocno podkreśla naturalne zróżnicowanie rzeczywistości zarówno w wymiarach indywidualnych, jak i społecznych, jednak głównie odnoszących się do interakcji między osobami.

We współczesności zróżnicowanie stało się modne, wręcz pożądanе, zostało w wielu sytuacjach podniesione do rangi waloru, nominowane wręcz do „artyzmu” codzienności, tym samym domagając się tolerancji, a nawet szacunku. Oczywiście jest, że nie każdy przejaw oryginalności zasługuje na uznanie, jednak obok niepostrzeżenie pojawiły się i inne tego konsekwencje. Przywykliśmy do oryginalności i dziwactw, każdy ma do nich prawo, a nawet w niektórych kręgach jest obowiązkiem bycia niekonwencjonalnym. Tak obok wcześniejszych rytuałów zwyczajnością stały się również zachowania niezwykłe. Tym samym nasza czujność została przez kolejne aspekty życia codziennego osłabiona. Okazuje się, że nasza rzeczywistość się komplikuje, ponieważ znacznie bardziej problematyczna od odmienności zachowań, indywidualności poglądów i decyzji może być typowość i zwyczajność.

Tu dostrzegam potrzebę dokonania pewnego dopełnienia w stosunku do tez wyprowadzonych przez Kwaśnicę, jeżeli bowiem odmienność jest zjawiskiem wprawiającym nas w konsternację, zaniepokojenie, a przynajmniej zwraca na siebie uwagę, to istnieje powód do podjęcia „z nią dialogu”, negocjowania znaczeń<sup>56</sup>. Większą problematycznością może okazać się podobieństwo, przystawalność czy też procesualna powtarzalność pewnych zjawisk. Często właśnie w tych atrybutach, ukryte pod oczywistością i powszechną akceptacją tkwią złe nawyki, schematy postępowania bezrefleksyjnie powielane przez pokolenia nauczycieli,

---

<sup>55</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003, s. 300–301.

<sup>56</sup> Idem, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2008, s. 97–107.

o czym była mowa w pierwszej części tekstu. Intersubiektywność stanowi tkankę niezwykle trwałą, pacyfikuje myślenie i działanie podmiotów uwikłanych w swoje role zawodowe, daje przyzwolenie na powielanie wątpliwych praktyk, tłumi refleksyjny namysł wobec pozornej nieproblematiczności działań, co przekonująco pisze w swojej książce o dwóch racjonalnościach Kwaśnica<sup>57</sup>. W analogiczny sposób można zinterpretować zagrożenia dotyczące typowych zachowań pojawiających się w instytucjach edukacyjnych, szkołach, klasie lekcyjnej, w relacjach między nauczycielami, uczniami, rodzicami. Drugą stroną tej samej monety, nawiązując do wcześniej przytoczonej metafory Archer, jest typowa nietypowość, często bardzo powierzchowna, pojawiająca się tylko dlatego, że jest taki trend, moda na innowację dla nich samych, pozbawiona głębi uzasadnień moralnych. Gdy pojawia się w aktach pedagogicznego działania, może przestaniać rzeczywiste problemy, tworząc złudzenie efektywnych praktyk pod pozorną ich atrakcyjnością, niekonwencjonalnością. Nauczyciele, pod wpływem nacisku instytucjonalnego i negatywnej opinii społecznej o szkole, poszukują sposobów na jej uatrakcyjnienie, potrzebują szybkich spektakularnych efektów tu i teraz, presja bowiem wzmacnia się, a poczucie zagrożenia utratą pracy jest niezwykle silnym motywem dla takich działań (zmniejszająca się liczba uczniów spowodowana niżem demograficznym, oszczędności czynione na edukacji powodują redukcję etatów).

Interpretacja tej niepokojącej kwestii wymaga powrotu do wcześniej przywołanych za Luhmanem interpretacji działań systemu, i instytucji, które mają charakter autopojetyczny (samoodtworzający) i wywołują u ludzi mechanizm obronny nazwany „podwójną kontyngencją”. Takie zachowania należą właśnie do typowych,

---

<sup>57</sup> Ibidem.

choć paradoksalnie skutek ich jest negatywny dla wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację. Przypomnę również, że nie jest to „zaklęty krąg”, jak dowodzą badacze zmiany społecznej Ron Aminzade i Doug McAdam, wskazując na antidotum, którym jest „wyzwolenie poznawcze”. Świadomość specyficznego uwikłania instytucjonalnego, dylematów roli zawodowej, autentycznych potrzeb rozwojowych wychowanków w połączeniu z moralnym uzasadnieniem podejmowanych decyzji i działań może stworzyć oddolne wspólnoty oporu i odporu dające „horyzont nadziei” dla pożądanych zmian.

Warto zatem w kształceniu nauczycieli uwzględnić wiedzę socjologiczną i filozoficzną, pozwalającą zrozumieć strukturalność społecznego myślenia, w nich bowiem osadzona jest żywotność instytucji, demontaż oporu pojedynczych podmiotów, które potrafią dostrzec mimo wszystko słabości i ograniczenia systemu.

Przypomnę dwa wcześniej wypowiedziane i sprzeczne między sobą ustalenia, że edukacja w Polsce powinna się zmienić (logika systemu społecznego) i że system edukacji nie powstał po to, aby go zmieniać (logika systemu instytucjonalnego). Dalej zadałam pytanie, jak to uczynić, czyli pytam o sprawstwo. Otóż właśnie przez odpowiednie przygotowanie nauczycieli otwartych na *fronesis*. Emancypacja podmiotu, świadomość siebie, dialogiczność w komunikacji na poziomie integracji społecznej to jedna strona przygotowania do zmiany, na którą odpowiada tak popularna dziś koncepcja „refleksyjnego nauczyciela”<sup>58</sup>. Druga natomiast dotyczy właśnie rozumienia, interpretowania, odnajdywania siebie i innych podmiotów edukacji w zastanych układach instytucjonalnych. Mówię tu o znoszeniu rozdzielności między strukturą a działaniem społecznym, co wcześniej opisywałam w odniesieniu do teorii Archer.

---

<sup>58</sup> Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.

Czysta wiedza (*sofia*) sama w sobie nie gwarantuje mądrości praktycznej, jednak w kształceniu nauczycieli wnosi niezwykle istotny aspekt. Hegel zasugerował, że oderwanie się od rzeczywistości na poziom uogólnień ma wartość poznawczą dla jednostki samokształcącej się. Podążając tym tropem: właśnie wiedza o działaniu systemu społecznego może stanowić wartość dla „wyzwolenia poznawczego”, świadomego znoszenia napięć między roszczeniami wobec działań nauczycielskich a przestrzenią ograniczaną przez instytucję.

Powróćmy do kompetencji wyróżnionych przez Kwaśnicę. Jako drugie wskazał kompetencje techniczne, umieszczając tu postulacyjne (normatywne), odnoszące się do umiejętności opowiadania się za jakimiś celami. Metodyczne mają zapewnić skuteczność pracy pedagogicznej. Realizacyjne dotyczą umiejętności dobierania środków i tworzenia warunków dla osiągnięcia założonych celów. Pierwsze można zaliczyć do arystotelesowskiej *praxis*, natomiast drugie do *techné*. Kwaśnica również podkreśla, że te kompetencje są instrumentami panowania nad rzeczywistością. Jest to mądrość konieczna, jednak drugoplanowa w kształceniu nauczycieli/pedagogów<sup>59</sup>.

Kończąc ten wątek, zwracam uwagę, że klasyfikacja kompetencji nauczycielskich autorstwa Kwaśnicy koresponduje z wymiarami mądrości praktycznej Arystotelesa i kształcenia Hegla.

## **W jakich kontekstach teoretycznych jest możliwe kształcenie mądrych nauczycieli?**

Myślę, że pomocna będzie, niestety w Polsce niezbyt znana koncepcja Knuda Ilirisa, osadzona w teorii krytycznej, stanowiąca dojrzałą teoretycznie propozycję kształcenia. Drugim powodem sięgnięcia do tego projektu jest zaproponowana przez Ilirisa fuzja

---

<sup>59</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 298–305.



horyzontów, sięga bowiem do dorobku psychologii poznawczej, socjologii, psychoanalizy i filozofii, rezygnując ze sztucznych, ograniczających podziałów paradygmatycznych występujących w różnych nurtach i dyscyplinach<sup>60</sup> i unikając jednostronności. Wreszcie trzecim i najważniejszym argumentem przemawiającym za jej wykorzystaniem jest znaczna kompatybilność z tezami, które wywodziłam, interpretując arystotelesowską *fronesis* (praktyczną mądrość), heglowskie kształcenie (samokształcenie) oraz nauczycielskie kompetencje Kwaśnicy.

Z uwagi na ograniczone ramy tego tekstu, a nadto dostępność lektury ograniczę się tylko do zasygnalizowania teorii Ilirisa, uwy puklając li tylko jej płodne wykorzystanie w moich rozważaniach.

Iliris oparł swoją koncepcję kształcenia na podstawowej tezie konstruktywizmu, że każdy sam tworzy własne struktury wiedzy i proces ten przebiega w określonym kontekście społeczno-kulturowym, a niezbywalnym jego warunkiem są emocje. Wyznaczone przez autora trzy wymiary – poznawczy, emocjonalny i społeczny – tworzą ramę teoretyczną, wskazując na złożoność procesu uczenia się.

W pierwszym wymiarze Iliris zdaje relacje, odwołując się do teorii Piageta, Wygotskiego, jak człowiek uczy się teorii i czyni swoją wiedzę operatywną, w drugim zajmuje go „energia psychiczna transmitowana przez uczucia, emocje, postawy i motywacje. Łącznie mobilizują one uczenia się, a jednocześnie są warunkami, na które uczenia się ma wpływ, i które mogą być przez nie kształtowane”<sup>61</sup>. Nie trudno w tych słowach odnaleźć zbieżność z poglądami Arystotelesa odnoszącymi się do mądrości praktycznej. W trzecim wymiarze Iliris uwzględnił społeczne warunki uczenia się, które

---

<sup>60</sup> M. Malewski, *Wstęp*, [w:] K. Iliris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przeł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006, s. 12.

<sup>61</sup> K. Iliris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przeł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006, s. 25.

zachodzą na dwóch poziomach. Pierwszy obejmuje bezpośrednio interakcje międzyludzkie, natomiast drugi dotyczy funkcjonowania w podstawowych grupach społecznych i tu decyduje się charakter tego kontaktu. W przypadku kształcenia nauczycieli ten wymiar powinien być rozszerzony o świadomą interpretację społecznych uzgodnień, które warunkują proces uczenia się przyszłych nauczycieli, oraz instytucjonalnych warunków, organizujących uczenie się pewnych aspektów roli.

## Słowo kończące

Czym nie powinny być praktyki zawodowe? W tym miejscu pojawia się konkluzja, że praktyka pedagogiczna pozbawiona *fronesis* przyjmuje znamiona systemu autopojetycznego. Oznacza to, że *praxis* sprowadzona do *techne* wypiera *sofię* i *fronesis*, przyjmując odrębny byt. W obecnej postaci kształcenie, zwracając się do Hegla, jest zewnętrznym zdystansowanym, zatimizowanym cyklem działań (cyklem tylko dlatego, że dzieje się w strukturach instytucjonalnych), w którym przyszli adepci zawodów pedagogicznych są poddawani „obróbce” w dwóch odrębnych przestrzeniach. W pierwszej dominuje oderwanie od rzeczywistości na rzecz ogólności tak charakterystycznej dla teorii, natomiast w drugiej instrumentalna sprawność. Dla Hegla – przypomnę – kształcenie to samokształcenie, w którego centrum jest autorefleksja, zatem o nie należy się dopominać w praktycznym przygotowaniu do zawodu. Dodam, że pozostanie na tym poziomie nie jest wystarczające, gdyż może zamykać podmioty na poziomie integracji społecznej (twarzą w twarz). Dla zmiany instytucji edukacyjnych konieczna jest wiedza, „przebudzenie poznawcze”, o funkcjonowaniu instytucji i możliwościach jej zmieniania (horyzont nadziei).

Wolności nie można dać odgórnie, po nią musi sięgnąć sam podmiot. Warunkiem jest po pierwsze świadomość zawłaszczania jego wolności, po drugie chęć zmiany sytuacji, po trzecie przekonanie o możliwości zmienienia swojej sytuacji. W przypadku pedagoga dochodzi jeszcze czwarty, niezwykle znaczący element. To przekonanie o potrzebie i możliwości działania na rzecz poprawy warunków podopiecznych, którzy z różnych powodów nie mają możliwości zmienienia własnej sytuacji, mają ograniczone pole jej interpretacji, z jakichś powodów nie rozumieją bądź nie są w stanie jej zmienić, choć jest dla nich samych szkodliwa.

Kończąc swoje rozważania, jednoznacznie wyartykułuję swoje stanowisko, aby nie pozostawić czytelnika z niedomówieniem. W moim przekonaniu pedagogiczne myślenie powinno dostarczać argumentów służących tezie, że zmienianie świata nie polega na przyglądaniu się jemu, ale na zaangażowaniu w budowanie mądrości przyszłych pokoleń nauczycieli/pedagogów. Myślę tu o arystotelesowskim zdrowym rozsądku (*fronesis*), który potrzebuje zarówno czystej wiedzy o tym świecie (*sofia*), jak i w równym stopniu *praxis* oraz *techne*. Punktem koncentrującym kształcenie nauczycieli, w tym jego praktyczne aspekty jest *fronesis* z całym ładunkiem dwóch pozostałych komponentów, bez których życie nie zostanie tknięte, zatem i zmiana się nie ziści. Szczytne, najmądrzejsze teorie, dopóki nie zaczną pracować w mentalności nauczycielskiej, nie zostaną zaprzężone do budowy uzasadnień etycznych na poziomie jednostkowym i interspołecznym, nie zmienią tego, co nam doskwiera. W tym miejscu czytelnik może wyartykułować pytania o to, jak to uczynić w praktyce, wszak o przygotowaniu praktycznym tu mowa. Nie ma na to prostej odpowiedzi, ale jedną z nich może być stwierdzenie, że tak nauczamy, jak sami byliśmy nauczani. To czym nasiąknie zdrowy rozsądek w toku edukacji akademickiej (choć i wcześniejsze doświadczenia mają ogromne zna-

czenie), będzie w pewnym sensie prowadziło młodego nauczyciela przez pierwsze lata jego zmagających zawodowych, stanowiąc potencjał znaczeń, na który zostanie nałożone *techne* i *praxis* i wykreuje się własna *fronesis*. Zwracając się ponownie do Arystotelesa, przypomnę o jeszcze jednej, jakże nabierającej na znaczeniu kwestii, że zarówno w nauce, jak i w praktycznej mądrości to „człowiek jest pierwszą zasadą” wraz ze swoją tajemnicą duchową, jak i pracującą świadomością pozwalającą mu na podejmowanie prób odnalezienia siebie i własnych sensów w życiu. A kształcenie nauczycieli to prowadzenie do praktycznej mądrości, zatem nie można rozdzielać jego kształcenia na praktyczne i teoretyczne, człowieczeństwa bowiem nie można sztucznie podzielić. Arystoteles na ten dylemat odpowiedział: rozsądek (mądrość praktyczna – *fronesis*) jest cnotą i innym rodzajem poznania<sup>62</sup>.

## Bibliografia

- Aminzada R., McAdam D., *Emocje i polityka sporu*, [w:] P. Sztompka, M. Kucia, *Socjologia. Lektury*, Kraków 2009.
- Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Kraków 2013.
- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, księga VI, rozdział 8. *O wzajemnym stosunku między polityką i rozsądkiem*, przeł., wstęp i komentarze D. Gromska, Warszawa 2007.
- Arystoteles, *Etyka wielka. Etyka Eudemejska*, przeł., wstęp i przypisy W. Wróblewski, Warszawa 1977.
- Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, przeł. i komentarz L. Piotrowicz, t. 6, Warszawa 2001.
- Bourdieu P., *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Kraków 2009.
- Carr W., *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przeł. A. Liszka, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, (red.) H. Cervinkowa, B.D. Gołębnik, Wrocław 2012.

---

<sup>62</sup> Arystoteles, *Etyka wielka. Etyka eudemejska...*, s. 271.

- Cierzniewska R., *Paradygmaty łączą czy dzielą pedagogów?*, „Studia z Teorii Wychowania” 2012, t. III, nr 1(4).
- Cierzniewska R., *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów*, Bydgoszcz 2011.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Warszawa 1963.
- Dewey J., *The Middle Works 1899–1924*, [za:] T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku, nurty*, t. 1, Kraków 2009.
- Fleming T., *Skazani na uczenie się. Habermas, uniwersytety i uczące się społeczeństwo*, [w:], *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, (red.) M. Murphy, T. Fleming, Wrocław 2012.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, Kraków 1993.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce „późnej nowoczesności”*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2007.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przeł. S. Amsterdamski, Poznań 2003.
- Habermas J., *Faktyczność i obowiązywanie: teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego Państwa*, przeł. A. Romaniuk, R. Marszałek, Warszawa 2005.
- Iliris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przeł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006.
- Klus-Stańska D., *Program w rękach nauczyciela, czy nauczyciel w rękach programu?*, Kartuzy 2010.
- Klus-Stańska D., *Wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu?*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, (red.) M. Krzemiński, t. II, Włocławek 2013.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 2013.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2008.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005.

- Kwieciński Z., *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” 2013, nr 1.
- Kwieciński Z., *Pedagogika po przejściach – aspekty pozytywne*, [w:] *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, (red.) M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław 2011.
- Lewowicki T., *Pedagogika – dziesięć lat później (1994–2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próba sprostania potrzebom społecznym*, [w:] *Przezwyciężanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, (red.) M. Nowak-Dziemianowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica, Wrocław 2005.
- Luhmann N., *Essays on Self-Reference*, New York 1990, [za:] P. Baert, F.C. da Silva, *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, przeł. S. Burdziej, Kraków 2013.
- Luhmann N., *Pojęcie społeczeństwa*, przeł. J. Wieczorek, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, *Współczesne teorie socjologiczne*, Warszawa 2006.
- Malewski M., *Wstęp*, [w:] K. Iliris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przeł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006.
- Nowak-Łojewska A., *Bariery zmian myślenia nauczycieli i ich utajona transmisja*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, (red.) M. Krzemiński, t. II, Włocławek 2013.
- Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, (red.) K. Frysztacki, P. Sztompka, Warszawa 2012.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2011.
- Rutkowiak J., *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2011.
- Rutkowiak J., *Odmiany myślenia o edukacji, mapa konturowa*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, (red.) J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Siemek M.J., *Heglowskie pojęcie podmiotowości*, <http://pthm.org.pl/downloads/teksty-siemek15.pdf>.
- Siemek M.J., *Myśl drugiej połowy XX wieku*, [w:] *Drogi współczesnej filozofii*, wybrał i wstępem opatrzył M.J. Siemek, przeł. S. Ciechowicz, Warszawa 1978.
- Solarczyk-Szwec H., *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20, <http://wydawnictwoumk.pl/czasopisma/index.php/RA/article/viewFile/3469/3419>.

*Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, (red.) M. Dudzikowa, E. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013.

*Teoria pola i habitusu u P. Bourdieu, J.-C. Passeron, Reprodukacja*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006.

Wilowski W., *Utracona mądrość*, Poznań 2012.

## Nota o autorze

**Ryszarda Cierzniewska** (dr hab. prof. UKW) – pedagog, doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny UKW w Zakładzie Dydaktyki w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy. Zainteresowaniem naukowym obejmuje kwestie pedeutologiczne w perspektywie historycznej i współczesnej. Autorka kilkudziesięciu artykułów, autorskich monografii: *Kształtowanie umiejętności zawodowych w seminariach Drugiej Rzeczypospolitej*, *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce*. Redaktorka dwóch wydawnictw zbiorowych i organizatorka trzech ogólnopolskich konferencji naukowych.





dr hab. prof. DSW Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

## Refleksyjna praktyka jako droga do profesjonalnego rozwoju nauczyciela

### Nowa koncepcja tożsamości

Założeniem, na którym oparta jest koncepcja refleksyjnej praktyki w profesjonalnym kształceniu nauczycieli jest przekonanie, że odpowiedzią na problemy współczesności opisywane w naukach społecznych między innymi przez Zygmunta Baumaną, Ulricha Becka, Fukuyamę, Zbyszko Melosika może się stać refleksyjna edukacja humanistyczna, której projekt wywodzi się z kilku zaprezentowanych niżej ujęć problemu tożsamości jednostki.

Pierwszy sposób spojrzenia na kategorię tożsamości wiąże się z wizją człowieka zaproponowaną w ontologii M. Heideggera. Pojęcie *Dasein* (bycia-w-świecie) akcentuje niedookreśloność bycia w swych własnościach. *Dasein* jest zawsze wychylone w przyszłość, zawsze otwarte na zmiany, jest swymi własnymi możliwościami<sup>1</sup>. Tożsamość jednostki nie może być stabilna (jak w koncepcji E. Eriksona), nie można jej także opisywać w kategoriach uniwersalnych mechanizmów (jak w psychologii poznawczej). Jest raczej zadaniem do wypełnienia, zadaniem, jakie staje przed człowiekiem w każdym momencie jego życia, stale się tworzy w ciągłej interakcji przeżywanego indywidualnego doświadczenia z wiedzą o sobie i o świecie, w toku nieustannej rewizji samoświadomości. Opis tego dynamicznego, procesualnego charakteru tożsamości człowieka odnaleźć

---

<sup>1</sup> K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, Warszawa 1991.

można u P. Ricoeura. Autor ten wprowadza określenie „tożsamość narracyjna” dla podkreślenia nieustannego tworzenia autodefinicji przez człowieka, nieustannego dialogu z już zdefiniowanymi jej parametrami. W ujęciu tym tożsamość nie jest jakimś rezultatem, końcem czy też zwieńczeniem – jest stacją w pół drogi, pauzą w toku codziennej egzystencji, która pozwala na moment refleksji<sup>2</sup>.

Procesualność, dynamikę tożsamości człowieka, dostrzega również G. Breakwell. Według tej autorki tożsamość osobista i społeczna człowieka tworzą dwupoziomową jedność, w której aktualna tożsamość osobista jest produktem interakcji wszystkich przeszłych tożsamości osobistych ze wszystkimi przeszłymi i aktualnymi tożsamościami społecznymi; oraz odpowiednio – współczesna tożsamość społeczna to rezultat interakcji jej uprzednich postaci z przeszłymi i aktualnymi tożsamościami osobistymi<sup>3</sup>.

Na poczucie tożsamości jednostki składają się dwa rodzaje informacji. Pierwsze z nich to informacje psychologiczne, które wyrażają jej niepowtarzalne cechy i są produktem biograficznych doświadczeń człowieka. Tworzą one „ja osobiste”, „ja podmiotowe” człowieka. Drugi rodzaj informacji budujących tożsamość jednostki to informacje, których źródłem są społeczne identyfikacje, jakimi posługuje się ona w definiowaniu siebie<sup>4</sup>. Informacje te składają się na „ja przedmiotowe”, „ja społeczne” człowieka. Poczucie tożsamości człowieka jest strukturą dynamiczną. Jej równowagę zapewnić może nieustanny wysiłek harmonizowania spontanicznych, emocjonalnych tendencji, których źródłem jest „ja podmiotowe” ze społecznie unormowanymi, standardowymi wzorami reakcji i zachowań konstytuujących „ja przedmiotowe”<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Cyt. za: P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, Kraków 1992, s. 296.

<sup>3</sup> Cyt. za: M. Melchior, *Spoleczna tożsamość jednostki*, Warszawa 1990, s. 49.

<sup>4</sup> J.H. Turner, *Socjologia koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań 1998, s. 152.

<sup>5</sup> M. Malewski, *Teorie androgogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.

Napięcie między „ja społecznym” i „ja podmiotowym” dookreśla, jak sądzę, koncepcja A. Giddensa. Opiera się ona na założeniu, że świadomość własnego ja jednostki, jej tożsamość, staje się w świecie opartym na potradycyjnym porządku refleksyjnym projektem. Projekt ten opiera się z kolei na przemianach zachodzących w życiu jednostek, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Przeplatanie się tych wymiarów – indywidualnego i społecznego – traktuje A. Giddens jako jedną z charakterystyk procesu tworzenia się tożsamości opartej na refleksyjnym projekcie odkrywania i konstruowania siebie. Tworzenie tożsamości jednostki odbywa się przez uświadamianie sobie, opisywanie i rozumienie tego, co się robi i dlaczego. Wytwarzane i odtwarzane w naszych codziennych działaniach konwencje społeczne podlegają refleksyjnej kontroli działającego, która stanowi warunek radzenia sobie w rozmaitych sytuacjach życiowych. Dzięki tak wytworzonej świadomości, którą A. Giddens nazywa dyskursywną, człowiek działający potrafi wytłumaczyć swoje działanie oraz odpowiedzieć na pytanie o jego przyczyny. W procesie radzenia sobie z codziennością obok świadomości dyskursywnej uczestniczy także świadomość praktyczna. Jej składniki zapisane są w płynnym przebiegu codziennych czynności, a ona sama, będąc kluczową dla refleksyjnej kontroli działania, pozostaje nieuświadomiona. Niedyskursywna świadomość praktyczna jest poznawczym i emocjonalnym warunkiem każdej ludzkiej działalności; jest warunkiem pojawienia się bezpieczeństwa ontologicznego, które warunkuje poczucie zadowolenia, oswojenia się z codziennością, będące wyrazem sprawowania nad nią emocjonalnej, nieświadomej kontroli. Pojęcie „bezpieczeństwo ontologiczne” odpowiada „nastawieniu naturalnemu” życia codziennego. Dzięki temu nastawieniu człowiek jakoś porządkuje i przewiduje własne działania oraz ich następstwa, tworzy ramy rzeczywistości. Przyjmuje egzystencjalne parametry swojego dzia-

łania, które są podtrzymywane przez interakcyjne konwencje, których przestrzegają. Człowiek milcząco przyjmuje kategorie trwania i ciągłości wraz z tożsamością rzeczy, innych osób i własnego ja. Różne typy relacji, „sytuacji”, środowisk, dostarczają różnych symbolicznych interpretacji kwestii egzystencjalnych, na których człowiek opiera swoje przekonanie o spójności życia codziennego. Poznawczy wymiar tych interpretacji nie wystarcza człowiekowi do wytworzenia bezpieczeństwa ontologicznego – potrzebne jest mu także oparcie na poziomie emocjonalnym. Takim oparciem dla działającego człowieka jest zaufanie, wiara i nadzieja<sup>6</sup>.

W opisywanej koncepcji tożsamości jednym z ważniejszych pojęć staje się „podstawowe zaufanie”. Oznacza ono przeświadczenie, że na innych można bezwarunkowo polegać, że z ich strony nie grozi człowiekowi nic złego. Na podstawie podstawowego zaufania pojawia się przekonanie, iż „zgeneralizowany inny” nie stanowi zagrożenia, jego obecność nie oznacza zbliżającego się niebezpieczeństwa. Podstawowe zaufanie budowane jest w toku codziennych rutynowych czynności, których powtarzalność, znajomość składających się na nie konwencji pozwala jednostce na sprawowanie kontroli nad sobą oraz własnym działaniem. Powtarzalność, rutynowość czynności składających się na relacje dziecka i opiekuna od początku tworzenia się tożsamości staje się warunkiem powstania bezpieczeństwa ontologicznego i podstawowego zaufania, chroni przed lękiem. Środowisko, w którym przebywa dziecko, relacje, jakie budują z nim opiekunowie, konwencje, rytuały organizujące codzienne czynności, ich porządek, nawykowy charakter pozwalają dziecku na „bycie”, „powołują je do istnienia”, zapewniają podstawowe zaufanie. Ta nabywana we wczesnej formie rozwoju ufność chroni człowieka w jego dalszym życiu przed niepokojami

---

<sup>6</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżyńska, Warszawa 2007, s. 46–56.

egzystencjalnymi, lękiem i poczuciem zagrożenia. Pozwala mu na kreatywność, którą A. Giddens nazywa twórczym zaangażowaniem. Od wykształcenia podstawowego zaufania zależy więc nabycie poczucia własnej tożsamości oraz zdolności określania tożsamości innych osób i obiektów. Przestrzeń potencjalna między dzieckiem i opiekunami umożliwia odrzucenie innych obiektów identyfikowanych jako „nie-ja”. W miarę jak najważniejsza osoba opiekuna stopniowo zaprzestaje ciągłej troski o natychmiastowe zaspokajanie potrzeb dziecka, przestaje się ono czuć zespolone z opiekunem. Pojawia się przestrzeń potencjalna, która pozwala wyłonić się w drodze oddzielenia nieświadomego „nie-ja” od osoby opiekuna. Niemożliwe byłoby to bez podstawowego zaufania, które jest sposobem radzenia sobie z przestrzenno-czasowym brakiem innego. Proces budowania autonomii związany jest nierozłącznie z koniecznością takiego oddzielenia. Jednakże tym, co je umożliwia, jest podstawowe zaufanie, warunkujące jednostce bezpieczeństwo ontologiczne. Bezpieczeństwo ontologiczne na poziomie nieświadomości i świadomości praktycznej wiąże się z umiejętnością udzielania odpowiedzi na pytania egzystencjalne, które stawia przed człowiekiem samo życie. Pytania te, według A. Giddensa dotyczą: istoty samej egzystencji, relacji między życiem człowieka a otaczającym go światem oraz źródeł wpisanego w te relacje lęku, obecności innego, możliwości jego wyodrębnienia i poznania oraz samej tożsamości. Tożsamość w ujęciu omawianej koncepcji to „ja” pojmowane przez jednostkę w kategoriach biograficznych<sup>7</sup>. Tożsamość ta jest wytwarzana i podtrzymywana przez działającą jednostkę. Na pytanie o to, jak się kształtuje i skąd się wywodzi bezpieczeństwo ontologiczne jednostki, A. Giddens odpowiada: „Ufność pokładana w egzystencjalnych punktach zaczepienia,

---

<sup>7</sup> Ibidem, s. 75.

w sensie emocjonalnym i w pewnym sensie poznawczym, opiera się na nabytej we wczesnych doświadczeniach dziecka pewności co do tego, że na innych można polegać. »Podstawowe zaufanie« – jak za D.W. Winnicottem nazywa je E. Erikson – tworzy wyjściowy splot, który daje początek złożonemu uczuciowo-poznawczemu nastawieniu wobec innych osób, świata rzeczy i własnej tożsamości. Doświadczenie podstawowego zaufania stanowi rdzeń owej szczególnej nadziei, o której mówi E. Black, i źródło »odwagi istnienia«, jak ją określa Tillich”<sup>8</sup>. To zaufanie, oparte na dziecięcych doświadczeniach własnych relacji z opiekunami w krytyczny sposób wiąże tożsamość jednostki z osobami innych. A. Giddens zauważa, że podstawowe zaufanie, będące warunkiem bezpieczeństwa ontologicznego jednostki, jest powiązane z organizacją czasu i przestrzeni, jaka istnieje między ludźmi. Droga do uświadomienia sobie niezależnej tożsamości postaci opiekunów prowadzi przez akceptację nieobecności i polega na wykształceniu przez dziecko „wiary”, że opiekująca się nim osoba powróci, mimo że teraz jej z nim nie ma<sup>9</sup>. W potencjalnej przestrzeni między dzieckiem a opiekunem musi się pojawić dystans, a także nawyk, rutyna. Nawyki i działania rutynowe to zachowania, które chronią człowieka przed lękiem.

Przywołana koncepcja, zgodnie z którą tożsamość współczesnego człowieka może być refleksyjnym projektem, budowanym przez niego podczas codziennych, życiowych zdarzeń i doświadczeń, może się stać drogą do przewyciężenia sprzeczności między adaptacją będącą rezultatem socjalizacji a wyzwoleniem, podmiotowością, traktowaną jako rezultat emancypacyjnej funkcji edukacji.

Sądzę, że odpowiedzią na współczesność, charakteryzowaną przez pojęcie „kryzysu kryzys”, przez metaforę hipermarketu, kulturę instant, różnorodność, wielość, nielinearność (Bauman, Melosik,

---

<sup>8</sup> Ibidem, s. 54.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 55.

Szkudlarek), może być edukacja rozumiana jako ciąg takich zdarzeń, sytuacji i doświadczeń jednostki, które pozwolą jej na budowanie własnej, refleksyjnej tożsamości. Tożsamość ta jest tożsamością epizodyczną – ma charakter narracyjny. Umożliwia ona emancypację, pozwala na rozumienie siebie i świata, w którym żyjemy.

Rzeczywistość często jest rozumiana przez ludzi w postaci historii. Te historie nie istnieją jednak jako coś obiektywnego – człowiek przeżywając, doświadczając, interpretuje dziejące się zdarzenia jako określone historie. Umożliwia mu to jego własne rozumienie toczących się wokół niego zdarzeń, w tym tych, które związane są z jego własnym działaniem. Rozumienie to jest często równoznaczne z doświadczaniem tych zdarzeń. Doświadczanie bowiem jakiejś sytuacji to nic innego jak rozumienie jej w sposób osobisty i bezpośredni, najczęściej z udziałem emocji i pełnego aparatu sensorycznego<sup>10</sup>.

Rozumienie to przebiega według struktur narracyjnych. Narracja jest bowiem sposobem organizacji epizodów, działań i sprawozdań ich dotyczących, łączeniem faktów i tworów wyobraźni przy użyciu kategorii czasu i miejsca. Według Sarbina autonarracja jest wynikiem gramatycznej zasady użycia zaimków pierwszej osoby liczby pojedynczej. Zaimek „ja” pozwala na użycie siebie jako autora, odmiana przez przypadki zaś na opis mnie jako głównej postaci, bohatera wydarzeń. Autonarracje są więc narzędziem, za pomocą którego ludzie rozumieją samych siebie jako aktorów życia codziennego. Umożliwiają także rozumienie zewnętrznych zdarzeń i roli, jaka jednostka w nich odgrywa. Autonarracja porządkuje doświadczenie jednostki, czyniąc jej życie sensownym w jej oczach, ukierunkowanym i zakorzenionym w przeszłości<sup>11</sup>.

Pojęcie „narracja” poszerza zakres rozumienia pojęcia „tożsamość”. Pozwala na przejście od traktowania tej kategorii jako stałej

---

<sup>10</sup> J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, s. 7.

<sup>11</sup> K. J. Gergen, *Nasycone Ja: dylematy tożsamości w życiu społecznym*, Warszawa 2009.

konstytucji jednostki, jej obiektywnej pozycji społecznej czy struktury, która wyznacza sposób, w jaki jednostka działa i reaguje na świat, do ujmowania jej jako sensownej, świadomej wypowiedzi jednostki na własny temat. Wówczas tożsamość ma postać autobiografii.

Tożsamość to opowieść o życiu, zinternalizowana narracyjna interpretacja przeszłości, teraźniejszości i przewidywanej przyszłości, która nadaje życiu sens jedności i celowości<sup>12</sup>. Tożsamość to zdolność podtrzymywania pewnej narracji, której istotą jest przeprowadzona przez jednostkę integracja zdarzeń w dziejącą się historię o „ja”. Świadoma biografia jest jedną z historii, jakie mogą być opowiedziane o rozwoju jednostki jako „ja”. Tożsamość jest więc umiejętnością podtrzymywania samoopisu mimo zmieniających się warunków i okoliczności<sup>13</sup>.

Ze związkiem autonarracji z tożsamością jednostki wiąże się problem epizodyczności jej losu. Autonarracja służąc do rozumienia zewnętrznych zdarzeń oraz roli, jaką jednostka w nich odgrywa, daje też innym sposobność do przystosowania swojego zachowania do naszych właściwości. Bez autonarracji niemożliwe byłoby ustalenie wzajemnych relacji i zobowiązanie się uczestników interakcji. Autonarracja jest środkiem podtrzymywania interakcji. Jest ona zawsze oparta na zaufaniu, co wymaga ugruntowanej wiedzy o przeszłości i przewidywalności. Człowiek przyjmujący narracyjny sposób samoopisu musi przyjąć długą perspektywę czasową, związaną z jego orientacją na przeszłość. Jednakże to, jaka postać przeszłości zostanie przez człowieka przywołana w jego autonarracji, zależne jest od jego obecnej sytuacji, można więc powiedzieć, że treścią autonarracji jest rekonstrukcja przeszłości<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, przeł. J. Kartowski, Poznań 1998.

<sup>13</sup> A. Giddens, op. cit.

<sup>14</sup> E. Fromm, op. cit.



Tak więc na tożsamość współczesnego człowieka składają się różne obszary jego życia, traktowane przez niego jako „wyjęte” z otaczającej rzeczywistości, odrębne i zamknięte trajektorie. Każda z tych trajektorii potrzebuje nowego bądź poszerzonego rodzaju tożsamości. Praca nad własną tożsamością, traktowanie jej jako refleksyjnego projektu staje się więc niejako koniecznością współczesnego człowieka. Ludzie, którzy ujawniają gotowość i zdolność do refleksyjnego traktowania własnego życia, dostrzegają powyższe zmiany i ich nie absolutyzują, nie widzą także w nich zagrożeń, lecz nowy i zmieniający się kontekst dla swych działań, to opisywani przez K. Obuchowskiego otwarci indywidualiści, budujący z innymi relacje dialogowe, ludzie zdolni do autonomii, niezależności.

Refleksyjność jest więc tą swoistością zachowania się, stosunku do siebie, świata i innych, która wyraźnie zmienia znaczenie, jakie przypisuje człowiek spotykającym go, przeżywanym przez siebie doświadczeniom. Wyraźnie widać, że refleksyjne traktowanie siebie samego, innych ludzi oraz otaczającego nas świata poszerza zakres i horyzont poznania, pozwala umieścić w nim nie tylko moje racje i nie tylko racje podobne do moich. W horyzoncie mojego spostrzegania świata wtedy, kiedy spojrzę nań refleksyjnie, znajdzie się także miejsce na odmienność, wszelką inność i niezgodność, a także na to wszystko, co stanowi przedmiot mojego wyboru – wyboru dokonanego samodzielnie, w oparciu o własne racje i własne argumenty.

W perspektywie koncepcji interakcjonizmu symbolicznego rozumie się refleksję jako zdolność aktora wyposażonego w jaźń do przyjmowania roli innych, zdolność opartą na gotowości do konwersacji z samym sobą<sup>15</sup>. Myślę, że to ujęcie oddaje sens i istotę powyższych stwierdzeń. Refleksja jako zdolność do przyjmowania

---

<sup>15</sup> E. Mokrzycki, *Kryzys i schizma: antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Warszawa 1984, s. 73.

roli innych przez gotowość ciągłej rozmowy, nieustannego dialogu z samym sobą staje się warunkiem radzenia sobie przez współczesnego człowieka zarówno z trajektorią tożsamości, jak i z epizodycznością, fragmentarycznością otaczającej go rzeczywistości. Edukacja humanistyczna w świecie współczesnym musi refleksyjność tę umożliwić, musi się na nią otworzyć, wpuścić ten sposób bycia w miejsce niezachwianej pewności.

### **Koncepcje kształcenia nauczycieli w Polsce – próba rekonstrukcji**

Analiza obecnych w literaturze pedeutologicznej koncepcji kształcenia<sup>16</sup> pozwala na odczytanie zawartych w każdej z nich oczekiwań związanych z określonymi kompetencjami i wiedzą nauczyciela. Każda z koncepcji akcentuje inny rodzaj kompetencji, uznając jego prymat nad pozostałymi.

Koncepcja ogólnokształcąca to taka, w której kształcenie nauczycieli zorientowane jest na wyposażenie osób studiujących w szeroki zakres usystematyzowanej wiedzy ogólnej i zapewnienie im optymalnego rozwoju intelektualnego, rozwinięcie zdolności i zainteresowań poznawczych.

Koncepcja personalistyczna zorientowana jest na budowanie kompetencji zawodowej nauczyciela w oparciu o ukształtowanie jego osobowości pedagogicznej, przez kształtowanie postaw, przekonań, motywacji. Kompetencja ta ma pozwolić nauczycielowi na pełnienie funkcji wzoru osobowego, indywidualności, kogoś godnego naśladowania.

---

<sup>16</sup> T. Lewowicki, *Wprowadzenie. Rozwój kształcenia ustawicznego. Seminarium Naukowe organizowane w 90 lecie urodzin Prof. Ryszarda Wroczyńskiego*, Warszawa 1999.

Koncepcja pragmatyczna akcentuje te sprawności i umiejętności nauczyciela, które dadzą mu kompetencje użyteczne z punktu widzenia oczekiwań uczestników procesów edukacyjnych.

Koncepcja progresywna zakłada wyposażenie kandydatów na nauczycieli w kompetencje związane z umiejętnością dostrzegania i rozwiązywania problemów w tworzonej wspólnie z uczniami sytuacji edukacyjnej.

Koncepcja wielostronnej edukacji nauczycielskiej, w której kompetencje ogólne, personalistyczne, pragmatyczne i progresywne składają się na kompetencje wielostronne, zbliża tym samym kształcenie nauczycieli do modelu idealnego.

Powyższa analiza pozwala także, jak sądzę, na odczytanie zawartego w każdej z nich poglądu na istotę i funkcję edukacji we współczesnym świecie.

Koncepcje, które wiążą kompetencje nauczyciela z umiejętnością rozwiązywania problemów, definiują jednocześnie istotę edukacji właśnie jako rozwiązywanie problemów. Koncepcje akcentujące kompetencje pragmatyczne zdają się wychodzić z założenia, że istotą edukacji jest jej użyteczność, przydatność dla uczącego się człowieka, a koncepcje zorientowane na rozwijanie kompetencji personalistycznych wskazują na rolę i miejsce osobistego rozwoju w edukacji, rozumieją ją jako okazję czy też możliwość takiego właśnie, podmiotowego, opartego na wzorze osobowym nauczyciela rozwoju.

Koncepcje kształcenia wielostronnego, których charakterystyką jest suma wszystkich wymienionych wyżej kompetencji, dostrzegają złożoność współczesnej edukacji. Edukacji, której istoty nie można sprowadzić do umiejętności myślenia problemowego oraz rozwiązywania problemów ani do nabywania sprawności i umiejętności przydatnych człowiekowi w jego życiu, podczas odgrywania ról społecznych, aktywności zawodowej, w życiu osobistym.

Dostrzeżenie wielości i wielostronności kompetencji nauczyciela niezbędnych mu do realizacji funkcji wpisanych we współczesną edukację wykracza także poza takie jej rozumienie, które sprowadza jej cel, funkcję, istotę do jednostkowego rozwoju człowieka.

Właśnie ta ostatnia koncepcja kształcenia nauczycieli z dającym się z niej odczytać oczekiwaniami zgłaszanymi pod adresem nauczyciela i edukacji jest najbliższa mojemu rozumieniu kompetencji i wiedzy współczesnego nauczyciela. Stała się ona punktem wyjścia dla nowej propozycji kształcenia nauczycieli w Polsce.

## **Kształcenie nauczycieli w Polsce w świetle obowiązujących dokumentów formalno-prawnych**

W uczelniach polskich do 2012 roku dominował model kształcenia nauczycieli, którego istotą jest realizowanie studiów w zakresie wybranej dziedziny wiedzy uzupełnionych tzw. przygotowaniem pedagogicznym. W szkołach wyższych przyznających kwalifikacje nauczycielskie kształcą się specjalistów przedmiotowych w zakresie wybranej dyscypliny akademickiej (np. fizyków, chemików, filologów, historyków). Proponuje się im w ramach zajęć fakultatywnych blok pedagogiczno-psychologiczno-metodyczny, uzupełniony 150-godzinną praktyką, będący tzw. przygotowaniem absolwentów do pracy w zawodzie nauczyciela. Takie rozumienie kompetencji nauczycielskiej, a więc sposób definiowania profesjonalnej roli nauczyciela wynika z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku. Wyraźnie określa ono, co to są kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela (nie mniej niż 330 godzin pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki szczegółowej plus 150 godzin praktyk). Odpowiedzią na pytanie o to, czym jest przygotowanie pedagogiczne, jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 roku,

w którym czytamy, iż przygotowaniem pedagogicznym legitymuje się ten absolwent, który zaliczył w toku studiów 270 godzin łącznie zajęć z psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz 150 godzin praktyk pedagogicznych.

Na polskim rynku edukacyjnym funkcjonują dziś więc różne grupy nauczycieli, odmiennie przygotowanych do pełnienia swej profesjonalnej funkcji. Pierwszą stanowią absolwenci kierunków przedmiotowych w różnych szkołach wyższych (uniwersytetach, politechnikach), którzy w toku studiów uczestniczyli w zajęciach przyznających uprawnienia pedagogiczne lub nauczycielskie (a więc zaliczyli 330 godzin pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki szczegółowej plus 150 godzin praktyk). Ta grupa jest dominująca na polskim rynku edukacyjnym. Stanowią ją nauczyciele, którzy legitymują się przygotowaniem merytorycznym w zakresie nauczanego przedmiotu i śladowym ze swej istoty – zdobytym w ramach zajęć organizowanych na peryferiach studiowanej dyscypliny akademickiej – przygotowaniem pedagogiczno-psychologicznym.

Problematyka składająca się na kompetencje pedagogiczno-psychologiczne, niezbędne do pełnienia profesjonalnej funkcji nauczyciela, obecna w różnorodnych centrach edukacji nauczycielskiej, jakie powstały przy szkołach wyższych umożliwiającym zdobycie kwalifikacji nauczycielskich jest ograniczona. Sprowadza się ona do kilku, wybranych z konieczności związanej z minimalną liczbą godzin przeznaczonych na ich realizację zagadnień z psychologii i pedagogiki. Problematyka ta przekazywana jest w ramach 30 godzin wykładu i 30 godzin ćwiczeń z psychologii (zajęcia odbywają się w jednym semestrze) i 60 godzin wykładów i 30 godzin ćwiczeń z pedagogiki (zajęcia trwają jeden rok).

Analiza literatury zalecanej studentom w takich placówkach pokazuje, że spotykają się oni w toku studiów z bardzo fragmentaryczną wiedzą z zakresu wychowania.

Znaczenie kształcenia nauczycieli w strukturze tego typu uczelni jest marginalne. Marginalizowana jest pozycja akademicka tego typu przygotowania. Jest ono nieobowiązkowe, można „zaliczyć” przedmioty wchodzące w jego skład w dowolnym momencie toku studiów. Negatywna selekcja do zawodu nauczyciela zaczyna się więc już na poziomie placówek przygotowujących ich do pracy zawodowej.

Drugą obecną w polskich instytucjach edukacyjnych grupą nauczycieli są pedagodzy przygotowani do pełnienia swej profesjonalnej funkcji w uczelniach pedagogicznych. Tę nieliczną grupę stanowią nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy zdobywali wykształcenie w pedagogicznych szkołach wyższych lub na uniwersytetach.

Problematyka składająca się na kompetencje pedagogiczno-psychologiczne jest obecna w kształceniu pedagogicznym tego typu (również dającym uprawnienia pedagogiczne) dużo szerzej. W planach studiów na jej realizację przeznaczona jest 630 godzin dydaktycznych. Studenci zapoznają się z najnowszą problematyką wychowania na zajęciach z bloku kształcenia ogólnego i podstawowego. Treści kształcenia składające się na profesjonalne kompetencje nauczycielskie obecne są także w programach realizowanych przez studentów bloków przedmiotów specjalizacyjnych w wymiarze 1390. Przedmioty te mają różne formy – są wśród nich wykłady, ćwiczenia, konwersatoria, seminaria oraz różnego rodzaju zajęcia praktyczne.

Szeroko rozumiana problematyka pedagogiczna obecna jest w tych uczelniach ponadto w treści prac dyplomowych studentów (dotyczy to zarówno prac licencjackich, jak i magisterskich). Jej obecność wskazuje, że studenci pod opieką nauczycieli akademickich przez długie lata prowadzą studia oraz badania z nią związane. Realizowane przez pracowników naukowo-dydaktycznych projekty badawcze opisują również obszary, treści i zakresy zagadnień związanych z wychowaniem.

Powyższa analiza wskazuje, że można dziś dokonać rozróżnienia między pojęciami „uprawnienia pedagogiczne” a „uprawnienia nauczycielskie”. Tak przygotowani nauczyciele pracują dzisiaj w polskich szkołach.

Uprawnienia pedagogiczne (niezbędne do pracy w placówkach podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej) są rezultatem zapisu zawartego w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 roku. Te drugie reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku. Mają one charakter formalny, marginalizują profesjonalne przygotowanie psycho-pedagogiczne do zawodu nauczyciela.

Współczesnemu nauczycielowi, dostosowanemu do problemów, z jakimi spotyka się on w swej pracy zawodowej, niezbędne są odmienne od zdobywanych w opisany sposób kompetencje. Profesjonalne przygotowanie nauczyciela do pracy we współczesnej szkole nie może już się odbywać przez zdobywanie kwalifikacji nauczycielskich w szkołach wyższych, kształcących na kierunkach dających absolwentom przygotowanie przedmiotowe (historia, chemia, fizyka, filologie, matematyka, biologia itp.). Zawód nauczyciela dzisiaj nie sprowadza się tylko do transmisji kultury, nauczyciel nie przekazuje dziś przede wszystkim wiedzy. Potrzebna jest redefinicja tej zawodowej roli, dostosowanie jej do wymagań współczesności. Jedną z subdyscyplin pedagogiki – pedeutologia – charakteryzuje się bogatym dorobkiem prac w tym zakresie. Szereg realizowanych w ostatnich latach tematów badawczych dotyczących współczesnych problemów wychowania w szkole, rodzinie, kulturze popularnej, prac na temat funkcjonowania szkoły, relacji społecznych zachodzących na jej terenie, ograniczeń możliwości wypełniania przez tę instytucję starych i nowych zadań, autorytetu i roli nauczyciela pozwala na sformułowanie tezy, że polski nauczyciel nie jest właściwie przygotowany do podejmowania problemów

związanych z procesami wychowania. To nieprzygotowanie, dotkliwie dziś przez wszystkich uczestników procesów edukacyjnych (nauczycieli, uczniów, rodziców) odczuwane i chętnie nagłaśniane przez media, jest konsekwencją wadliwego, archaicznego z punktu widzenia potrzeb dzisiejszej szkoły oraz współczesnej rzeczywistości społecznej systemu kształcenia nauczycieli.

Akademickie środowisko pedagogiczne uznało w tej sytuacji, że konieczna jest strukturalna zmiana kształcenia nauczycieli w Polsce i oparcie jej na kompetencjach pedagogicznych. Zespół pedagogów z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej zainicjował prace nad nową koncepcją kształcenia nauczycieli i przedstawił ją zarówno Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jak i całemu środowisku akademickiemu zaangażowanemu w to kształcenie. Było to możliwe dzięki członkostwu przewodniczącej zespołu, profesor Dziemianowicz, w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego, której jednym z zadań jest opracowywanie i przedstawianie Ministrowi aktów prawnych związanych z jakością kształcenia w polskich uczelniach.

## **Propozycja nowego modelu kształcenia nauczycieli**

Wszelkie refleksje dotyczące stworzenia nowego projektu kształcenia nauczycieli punktem wyjścia uczyniły krytykę współczesnej szkoły oraz obecnego w niej nauczyciela.

Wyniki badań pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych w tym zakresie pokazują niezmiennie asymetryczność kompetencji zawodowych współczesnych polskich nauczycieli. Są oni jako grupa zawodowa dobrze przygotowani merytorycznie (w zakresie wiedzy z nauczanego przedmiotu) oraz dydaktycznie (w zakresie wiedzy metodyki i dydaktyk szczegółowych). Niewystarcza-



jące jest natomiast pedagogiczno-psychologiczne przygotowanie nauczycieli<sup>17</sup>.

Na profesjonalną wiedzę nauczyciela, niezbędną dla adekwatnego do potrzeb współczesnej edukacji sposobu pełnienia swej zawodowej roli składa się wiedza:

1. o otaczającym świecie;
2. o relacjach ja–świat;
3. o sobie samym (samowiedza nauczyciela).

Te trzy wymiary wiedzy, wyróżnione ze względu na kryterium treściowe, zawierają to wszystko, co niezbędne współczesnemu nauczycielowi dla tworzenia dojrzałej, satysfakcjonującej i prorozwojowej relacji pedagogicznej.

Na wiedzę o świecie, niezbędną dla tworzenia się profesjonalnej roli nauczyciela składają się między innymi następujące zagadnienia:

1. kulturowe;
2. antropologiczne;
3. filozoficzne;
4. socjologiczne opisy współczesności;
5. miejsce, cele i funkcjonowanie instytucji państwowych, społecznych (w tym przede wszystkim instytucji edukacyjnych);
6. typy i rola ideologii w życiu społecznym (zwłaszcza rola i znaczenie ideologii edukacyjnych);
7. opis, charakterystyka, specyfika, ułożenie społeczne, blokady rozwojowe i możliwości różnych grup społecznych;
8. opis zagrożeń;
9. obszary oraz wymiary kryzysu w teraźniejszości oraz teraźniejszości jako czasu kryzysu.

---

<sup>17</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005; eadem, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

Na wiedzę o relacjach ja–świat składają się między innymi zagadnienia dotyczące:

1. rozumienia procesów wychowania i edukacji we współczesnym świecie;
2. roli, jaką odgrywa, i funkcji, jaką pełni edukacja w życiu społeczeństw i egzystencji jednostek;
3. opisu typów relacji międzyludzkich oraz procesów rządzących tymi relacjami;
4. teorii komunikacji społecznej;
5. teorii wywierania wpływu na ludzi;
6. współczesnych nurtów oraz teorii wychowania i nauczania, rozwoju i kultury masowej wraz z umiejscowionym w niej stereotypem.

Na wiedzę o sobie samym składają się między innymi:

1. wiedza i umiejętność rozpoznawania, nazywania, opanowywania własnych emocji, lęków;
2. zaspokajanie potrzeb;
3. rozpoznanie motywacji i celów życiowych;
4. ujawnianie własnych założeń i intencji podczas działania pedagogicznego;
5. umiejętność dokonywania analizy własnej sytuacji;
6. znajomość własnych sposobów usensowniania świata.

W każdym z powyższych obszarów wiedzy mieszczą się jej dwa typy:

1. wiedza techniczna, instrumentalna, odpowiadająca na pytanie o cel podjętego działania oraz prowadzące do niego metody, formy i środki;
2. wiedza emancypacyjna, praktyczno-moralna, będąca próbą usensowniania własnej działalności, szukaniem dla niej sensu, usprawiedliwienia.

Wiedza techniczna to doświadczenie ukazujące świat rzeczy, innych ludzi i nas samych jako przedmiot naszych sprawczych

oddziaływań. Motywem uruchamiającym tę wiedzę jest pytanie o możliwość realizowanych przez człowieka celów.

Wiedza praktyczno-moralna jest tym rodzajem doświadczenia, z którego człowiek czerpie całościową wizję świata i siebie samego. Dzięki niej człowiek potrafi określić reguły, zasady i normy moralne wobec siebie i innych ludzi, jest zdolny do dialogu ze sobą (dzięki temu ta jego wiedza jest stale poddawana analizie oraz krytyce)

Tak rozumiana wiedza nauczyciela pełni następujące funkcje:

1. umożliwia nauczycielowi działanie pedagogiczne;
2. umożliwia nauczycielowi rozumienie rzeczywistości, w której funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi on sam oraz wszyscy uczestnicy praktyki edukacyjnej, oraz siebie samego, własnych możliwości, barier i ograniczeń;
3. umożliwia nauczycielowi interpretację rzeczywistości relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień.

Profesjonalną wiedzę nauczyciela charakteryzować powinna:

1. otwartość (wiedza niedomknięta, „w drodze”, ciągle w procesie stawania się, zdobywania);
2. nieoczywistość, niepewność, problematyczność – jako zaprzeczenie pewności własnej wiedzy, słuszności i ostateczności wszelkich rozstrzygnięć charakteryzujących obecną wiedzę nauczyciela;
3. świadomość własnych ograniczeń (np. subiektywizmu).

Tak rozumiana wiedza nauczyciela powinna prowadzić do następujących umiejętności:

1. umiejętności organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczej;

2. umiejętności komunikacyjnych – porozumiewania się językiem „żywym”, mową ciała;
3. umiejętności interpretacyjnych;
4. umiejętności poznawania osobowości;
5. umiejętności pomagania wychowankom i rozwijania ich zdolności kreatywnych (twórczych);
6. umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów;
7. umiejętności dialogowego sposobu bycia w świecie;
8. umiejętności współdziałania ze światem, systemem społecznym, środowiskiem dalekim i bliskim (np. współdziałanie z ośrodkami wychowania równoległego).

Te trzy wymiary wiedzy, wyróżnione ze względu na kryterium treściowe, zawierają to wszystko, co niezbędne współczesnemu nauczycielowi dla tworzenia dojrzałej, satysfakcjonującej i prorozwojowej relacji pedagogicznej, w której funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi on sam, a także wszyscy uczestnicy praktyki edukacyjnej. Rozumienie siebie samego, własnych możliwości, barier i ograniczeń umożliwia nauczycielowi interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocności tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień.

Podstawowe argumenty uzasadniające potrzebę przygotowania odmiennej od dotychczasowej koncepcji, struktury i organizacji kształcenia nauczycieli to:

1. zapisy zawarte w obowiązujących rozporządzeniach, określające uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela, które nie różnicują pedagogicznego przygotowania I i II stopnia w tym zakresie. Generują więc chaos, są nieprzejrzyste zarówno dla studiujących, przyszłych nauczycieli, jak i dla organizatorów procesów kształcenia. Dzisiaj na polskim rynku edukacyjnym

- możliwe są takie sytuacje, w których absolwenci magisterskich studiów na kierunku „pedagogika” nie posiadają tzw. uprawnień pedagogicznych (w myśl obowiązujących rozporządzeń);
2. rekonstrukcja stanu faktycznego w zakresie kształcenia nauczycieli w Polsce oraz towarzysząca jej ocena;
  3. konieczność uczynienia studiów I stopnia (licencjackich) studiami zawodowymi, zapisana w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym implikuje potrzebę przedefiniowania studiów uniwersyteckich. Kształcenie nauczycieli na akademickich studiach przedmiotowych pozwoli uniwersytetom odpowiedzieć na pytanie, czym dziś są studia zawodowe;
  4. analiza koncepcji organizacji procesu kształcenia nauczycieli w krajach Unii Europejskiej – ma ono charakter równoległy (specjalistyczno-pedagogiczny) i jest równoważne w obu tych wymiarach;
  5. podstawowe postulaty wynikające z ustaleń współczesnej pedeutologii oraz badań nad przygotowaniem zawodowym nauczycieli w Polsce i na świecie.

## **Cechy proponowanego systemu kształcenia nauczycieli**

Integralność – spostrzeganie kompetencji nauczycielskich jako całości złożonej z:

1. wiedzy kierunkowej (specjalistycznej, niepedagogicznej);
2. wiedzy psychologiczno-pedagogicznej;
3. umiejętności wykraczających poza wąsko rozumianą rolę nauczyciela rozumianego jako specjalisty od przekazywania wiedzy; przekraczające tę rolę umiejętności odpowiadające szeroko pojętej profilaktyce, diagnozie i terapii pedagogicznej.

Równowaga – kształcenie nauczycieli w równym stopniu uwzględnia przygotowanie kierunkowe (specjalistyczne, niepedagogiczne) i pedagogiczne.

Elastyczność – zdobywanie pełnego przygotowania zawodowego może się odbywać w ramach różnie skomponowanych programów kształcenia, ważne, aby każdy z tych wariantów zapewniał integralność i równowagę treści kierunkowych (specjalizacyjnych, niepedagogicznych) i pedagogicznych.

## **Struktura kształcenia**

Stołość – niezmiennie w kształceniu nauczycieli są dwa składniki: moduł treści kierunkowych (specjalizacyjnych, niepedagogicznych) i moduł treści przygotowania pedagogicznego.

Etapowość – dochodzenie do przygotowania zawodowego odbywa się w dwóch etapach: na poziomie studiów I i II stopnia. Na każdym z tych etapów winny być odrębne moduły treści kierunkowych (specjalizacyjnych, niepedagogicznych) i przygotowania pedagogicznego.

Różnorodność – różne mogą być warianty programowe kształcenia nauczycieli. Upraszczając, można wskazać: wariant podstawowy (typowy, organizowany z myślą o wyrażnie decydujących się na zawód nauczyciela, już w chwili wyboru studiów przedmiotowych) i warianty uzupełniające (organizowane dla osób wybierających zawód nauczyciela nie na początku studiów przedmiotowych, lecz później – w czasie studiów lub po ich zakończeniu.)

Absolwent przygotowany do zawodu nauczyciela w szkole podstawowej i gimnazjum dysponuje podstawową wiedzą ogólnopedagogiczną, socjologiczną i psychologiczną w postaci:

1. wiedzy operacyjnej, tzn. takiej, która tworzy język myślowy umożliwiający rozumienie rzeczywistości edukacyjnej jako

przestrzeni życia społecznego, uwarunkowanego przez czynniki historyczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne;

2. wiedzy praktycznej, tzn. takiej, która umożliwia przyswajanie, rewidowanie i modyfikowanie umiejętności umożliwiających skuteczne działanie w zakresie nauczania, wychowania, pracy opiekuńczej, profilaktyki oraz diagnozy i terapii w sytuacjach kryzysowych.

Istotne jest, że obydwa rodzaje wiedzy nauczyciel organizuje wokół swoistych dla nich kategorii pojęciowych. Kategoriami organizującymi wiedzę operacyjną są: rozwój, wychowanie, style myślenia pedagogicznego, ideologie edukacyjne, pośrednie i bezpośrednio uwarunkowania rzeczywistości edukacyjnej. Kategoriami organizującymi wiedzę praktyczną są zaś: uczeń, klasa, szkoła, nauczyciel, treść kształcenia i wychowania, formy organizacyjne kształcenia, metody nauczania, wychowania, profilaktyki, diagnozy, terapii i pracy opiekuńczej, sytuacje kryzysowe.

Dzięki obydwu rodzajom wiedzy nauczyciel:

1. ma umiejętność komunikacji społecznej, posługiwania się warsztatem diagnostycznym, wzbogacania oraz doskonalenia swojej wiedzy i kompetencji w zakresie praktycznego działania oraz tworzenia własnego warsztatu metodycznego;
2. ma umiejętność refleksyjnego odnoszenia się do własnej roli zawodowej oraz pogłębionego rozumienia rzeczywistości edukacyjnej;
3. zna i rozumie charakterystyczne procesy rozwojowe dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz w fazie wczesnej adolescencji;
4. ma umiejętności z zakresu relacji społecznych, niezbędne do animowania pracy grupy rówieśniczej (zespołów klasowych);
5. potrafi diagnozować i przeciwdziałać współczesnym problemom w wychowaniu dzieci i młodzieży, związanym z patologią

społeczną, procesami wykluczania i marginalizacji oraz indywidualnymi i społeczno-kulturowymi deficytami;

6. ma umiejętności metodyczno-warsztatowe, umożliwiające przekazywanie w sposób atrakcyjny i zrozumiały wiedzy z zakresu nauczanych przedmiotów na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum.

Kwalifikacje pedagogiczne absolwenta studiów drugiego stopnia są rezultatem rozwoju wiedzy operacyjnej i praktycznej przekazywanej w czasie studiów pierwszego stopnia. Ów rozwój sprawia, że:

1. umiejętności nabyte wcześniej (I stopień) są przenoszone na poziom refleksji hermeneutycznej i krytycznej;
2. nauczyciel nabywa nowe umiejętności, przede wszystkim:
  - jest przygotowany do prowadzenia na użytek praktyki szkolnej prac badawczych o charakterze diagnoz, ekspertyz, projektów optymalizacyjnych;
  - zna i rozumie przebieg procesów rozwojowych charakterystycznych dla okresu młodzieńczego oraz dojrzałości. Wiedza o rozwoju osobowości, emocji, motywacji oraz struktur poznawczych pozwala mu konstruować i dostosować gotowe scenariusze praktyki edukacyjnej do potrzeb uczniów – uczestników procesu edukacji. Zna i rozumie problemy współczesnej kultury traktowanej jako kontekst współczesnych procesów edukacyjnych;
  - potrafi rozpoznać możliwości i zagrożenia osobistego rozwoju ucznia, ułożone w makro- i mikroprocesach społecznych;
  - potrafi animować prace nad własnym rozwojem oraz rozwojem wszystkich uczestników procesów edukacyjnych;
  - umie animować i organizować środowiska edukacyjne w celu wspierania całościowego uczenia się.



Absolwent jest przygotowany do pracy nauczycielskiej (posiada uprawnienia, kwalifikacje) w szkołach ponadgimnazjalnych. Profesjonalizm absolwenta wyraża się w jego gotowości do:

1. współdziałania z podmiotami edukacyjnymi (zarówno jednostkami, jak i społecznościami lokalnymi) w zakresie rozpoznawania, wyjaśniania i rozwiązywania ich problemów;
2. komunikacji i empatii w kontaktach z podmiotami edukacyjnymi;
3. holistycznego rozumienia sytuacji podmiotów edukacyjnych (odchodzenie od ekskluzywnego rozumienia, ujmowanego w specjalistycznych terminach), samorefleksji i krytyki służącej pokonywaniu.

## **Opór przed zmianą w kształceniu nauczycieli**

Analiza pisemnych wypowiedzi, skierowanych po zaprezentowaniu powyższej koncepcji do Przewodniczącego Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego przez Rektorów Uczelni, które dotąd kształciły nauczycieli, pokazała, że o kształceniu tym chce decydować liczna, marginalizowana w macierzystych środowiskach grupa dydaktyków przedmiotowych. To w imieniu tej grupy (dużo liczniejszej w każdej z uczelni niż grupa pedagogów zainteresowanych zmianą obecnego, karykaturalnego sposobu kształcenia nauczycieli) Rektorzy twierdzili, że:

1. proponowana zmiana jest archaiczna, zupełnie nieadekwatna do potrzeb współczesnej szkoły;
2. proponowana zmiana jest zbyt nowoczesna, wręcz nowatorska i nie może być, ze względu na innowacyjność opisanych w niej rozwiązań wprowadzona do polskich uczelni;
3. wiedza psychologiczna i pedagogiczna nie jest potrzebna współczesnemu nauczycielowi;

4. wiedza psychologiczna i pedagogiczna przeszkadza, „szkodzi” kandydatom na nauczycieli;
5. uzupełnienie standardu kształcenia nauczycieli o wiedzę psychologiczno-pedagogiczną automatycznie obniży poziom i jakość ich przygotowania przedmiotowego, z zakresu np. matematyki, fizyki, chemii, historii;
6. treści i kompetencje psychologiczne i pedagogiczne nie są zupełnie potrzebne nauczycielowi, gdyż funkcją współczesnej szkoły jest przekaz wiedzy, trzeba więc przygotowanie do wypełnienia tej funkcji oprzeć na wiedzy metodycznej, odpowiadającej na pytanie o to, jak skutecznie, efektywnie, bez zbędnych strat i napięć „przetransmitować” czy też „przetransferować” posiadane przez nauczyciela informacje z zakresu nauczanego przedmiotu do umysłu ucznia.

Tak więc ośrodkami sprawującymi władzę nad kształceniem nauczycieli w Polsce są szkoły wyższe każdego typu (rolnicze, ekonomiczne, gospodarstwa wiejskiego, artystyczne, uniwersytety i szkoły zawodowe), które dotąd kształcą u siebie nauczycieli, często, jak to powiedział jeden z rektorów, dzięki obecności jednego, od dawna zatrudnionego adiunkta z pedagogiki i pokaźnej grupie metodyków szczegółowych. Narzędziem sprawowania władzy nad dyskursem kształcenia nauczycieli stają się akty normatywne tworzone przez urzędników dwóch zaangażowanych w tę działalność ministerstw: MEN-u i MNiSzW. Stosowane praktyki władzy to nakaz wypełniania obowiązków wynikających z rozporządzeń. Żadne sugestie przedstawicieli akademickiego środowiska pedagogów dysponujących diagnozami opartymi na wieloletnich badaniach szkoły, pracujących w niej nauczycieli, efektów pracy tej instytucji, jej problemów i stojących przed nią zagrożeń nie są nawet przesłanką dla obowiązujących, wpisanych w akty normatywne postanowień. Władza nad dyskursem kształcenia nauczycieli w Polsce opiera

się więc na praktyce wykluczenia przedstawicieli akademickiej dyscypliny, jaką jest pedagogika, z pracy nad koncepcją i sposobem kształcenia nauczycieli. Sprawują ją uczelnie zainteresowane budżetowym finansowaniem tego kształcenia, które w sytuacji nadciągającego niżu demograficznego może się stać podstawą pozyskiwania środków umożliwiających ich funkcjonowanie. Narzędziami tej władzy są akty normatywne, w których stanowieniu biorą czynny udział przedstawiciele (cytowani rektorzy) Państwowych Szkół Wyższych kształcących nauczycieli<sup>18</sup>.

W świetle powyższych rozważań widać więc wyraźnie, że zagadnienie kształcenia nauczycieli w Polsce generuje poważne problemy. Są to:

1. dominacja instytucjonalna nad dyskursem (politycy – MEN, MNiSzW, rektorzy szkół wyższych);
2. przewaga wiedzy potocznej nad profesjonalną w dyskursie;
3. „gra w ekspertów” polegająca na obsadzeniu w tej roli nauczycieli-praktyków polityków, urzędników oświatowych w miejsce badaczy problemów nauczyciela, szkoły, uczenia się, pedagogów skupionych w akademickich ośrodkach badawczych. To swoiste „odwrócenie ról” występuje – jak sądzę – jedynie w odniesieniu do tego problemu i tego środowiska. Analiza przyczyn i uwarunkowań tego zjawiska, pozwalająca na udzielenie odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się stało, jak to jest możliwe, to materiał dla kolejnej krytycznej analizy;
4. podporządkowanie dyskursu interesowi finansowemu oraz interesom jednej grupy zawodowej (dydaktyków przedmiotowych);
5. praktyki językowe służące ukryciu prawdziwego interesu, celu dyskursu. Ideologiczność, fasadowość, życzeniowy charakter języka, w jakim formułuje się opisy zawodowej roli nauczyciela,

---

<sup>18</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001.

- mają maskować podporządkowanie dyskursu interesom finansowym, i utrzymaniu *status quo* przez zaangażowane w kształcenie nauczycieli osoby;
6. banalizacja dotycząca zarówno debaty dotyczącej kształcenia nauczycieli w Polsce, jak i jej praktycznej realizacji;
  7. „upokorzenie pedagogiki” jako dyscypliny naukowej zajmującej się problematyką nauczyciela i szkoły polegające na dominacji potocznych, ideologicznych i praktycznych uzasadnień proponowanych rozwiązań;
  8. przedkrytyczne, archaiczne traktowanie szkoły, oparte na sprowadzaniu tej instytucji jedynie do przekaznika wiedzy;
  9. opór i lęk przed zmianą mimo krytycznych diagnoz i opisów stanu i funkcjonowania współczesnej polskiej szkoły i dramatycznych, medialnych doniesień o niekompetencji nauczycieli w zakresie innych niż związane z przekazywaniem wiadomości z zakresu nauczanego przedmiotu umiejętności.

## **Nowe standardy kształcenia nauczycieli**

Właśnie w takim kontekście w 2012 roku pojawił się nowy dokument dotyczący kształcenia nauczycieli. Wynika on z dyrektywy unijnej związanej z wprowadzeniem do polskiej edukacji Krajowych Ram Kwalifikacji. Jest próbą kompromisu między opisanymi wyżej stanowiskami: akademickiej wspólnoty pedagogów, urzędników odpowiedzialnych za edukację oraz metodyków (dydaktyków przedmiotowych) i przedstawicieli dyscyplin wiedzy kierunkowej (chemii, matematyki, fizyki, historii itp.).

W dokumencie tym ustawodawca próbuje zapewnić równowagę między przygotowaniem kierunkowym w zakresie nauczanego przedmiotu oraz przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym. Ma ono charakter modułowy:

- Moduł 1: Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć).
- Moduł 2: Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym.
- Moduł 3: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym.
- Moduł 4: Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć)
- Moduł 5: Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej (do pracy w placówkach integracyjnych).

Powyższa koncepcja kształcenia zaczęła obowiązywać w roku akademickim rozpoczynającym się w październiku 2012/2013, nie ma więc jeszcze żadnych badań ani opinii o sposobach jej realizacji. Są natomiast poważne próby powrotu do stanu poprzedniego, gdzie w kształceniu nauczycieli dominuje wyraźnie wiedza przedmiotowa przy jednoczesnym niedostrzeganiu lub marginalnym dostrzeganiu znaczenia wiedzy psychologiczno-pedagogicznej dla osób wykonujących ten ważny zawód. Kształcenie nauczycieli nadal odbywa się w Polsce na wszystkich uczelniach, na ich wszystkich wydziałach, dlatego uważam, że dyskurs kształcenia nauczycieli w Polsce jest stale jeszcze dyskursem pozoru.

## **Refleksyjna praktyka w kształceniu nauczycieli**

Na podstawie opisanych wyżej założeń związanych z nową koncepcją tożsamości jednostki oraz proponowanego przez nas modelu kształcenia nauczycieli opracowana została nowa koncepcja praktyk jako sposób konstruowania profesjonalnych kompetencji przez nauczycieli. Celem tej praktyki jest pomoc w budowaniu własnej refleksyjności, twórczości w odniesieniu do własnej zawodowej roli.

Twórcze działanie jest niejako wpisane w zawód nauczyciela, gdyż działa on w sytuacjach niestandardowych i niedookreślonych.

Działanie w takich warunkach nie może się opierać na reprodukcji minionego doświadczenia, lecz wymaga wysiłku twórczego, który polega na tworzeniu nowej wiedzy i nowych sprawności działania. Ta nowa wiedza musi podlegać krytycznej refleksji i zamiast stawać się sumą doświadczeń, musi podlegać rekonstruowaniu.

Nauczyciele, będąc członkami zawodu wymagającego samokształcenia, muszą się zaangażować w „ciągły proces uczenia się” w ramach czterech zintegrowanych form dochodzenia do zgody:

1. wewnątrzawodowej, czyli współpracy koleżeńskiej. Nauczyciele pracują razem, dzielą się pomysłami i oceniają swój zbiorowy wysiłek w taki sposób, by osiągnąć spójny wizerunek publiczny;
2. w relacji profesjonalista–uczeń, czyli negocjacji. Nauczyciele negocjują z uczniami zadania i poszukują sposobów wciągnięcia ich w sprawy organizacji szkoły oraz społeczne projekty edukacyjne;
3. pozazawodowej, czyli koordynacji. Nauczyciele pracują intensywnie „na obrzeżach”, współpracując z innymi profesjonalistami i instytucjami, a także angażując się w sprawy lokalnej społeczności;
4. w relacji profesjonalista–rodzic, czyli partnerstwa. Nauczyciele pracują z rodzicami, traktując ich jako partnerów i uznając ich rolę jako pedagogów wspomagających.

Nauczyciel-profesjonalista jest więc wytworem społecznym, a jego profesjonalizm jest skutkiem umiejętności funkcjonowania w tych relacjach, które muszą się stać źródłem nieustannej refleksji. Feldman sądził, że nie wystarczy, by nauczyciel był refleksyjnym praktykiem, dlatego zaprezentował triangulacyjną koncepcję „mądrego” nauczania. Model ten budują:

1. koncept „mądrości praktycznej” określanej jako „praktykalizm”;
2. koncept „mądrości deliberatywnej” stanowiącej centralną kategorię koncepcji „profesjonalnego arcyzmu”;
3. pojęcie „mądrość w praktyce”.

Za autorkę terminu „mądrość praktycznej” uchodzi L. Shulman, która określiła w ten sposób całokształt wiedzy o nauczaniu, rozwijanej przez nauczycieli w trakcie prowadzenia przez nich praktyki edukacyjnej, wiedzy, która przyjmuje wprawdzie postać zdań twierdzących, ale różni się od formalnej wiedzy naukowej.

O „mądrości deliberacyjnej” pisała D. Fish, wyjaśniając, że jest ona istotnym efektem uczenia się przez praktykę. Składają się na nią takie procesy, jak odkrywanie, łączenie, wykorzystanie. Niemniej, jak zauważa Reid, deliberacja występuje w swojej najczęstszej postaci wtedy, kiedy istnieje świadomość potrzeby uzasadnienia decyzji w ogólnych kategoriach i kiedy członkowie zespołu pozostają w wystarczająco długim kontakcie ze sobą, by móc zaangażować się w proces odkrywania. Deliberatywną mądrość możemy rozumieć więc jako zdolność jednostki do zdystansowanego wglądu w różne obszary własnej praktyki, co oznacza, że przypomina ona koncepcję „refleksyjnej praktyki” D. Schöna.

Feldman utrzymuje, że rekonstrukcja „dobrego”, czyli mądrego nauczania winna uwzględniać społeczno-kulturowy kontekst, w którym się ono odbywa, oraz indywidualne myślenie o tym, co to znaczy uczyć i być nauczycielem. Ten rodzaj mądrości, rozwijanej dzięki uzyskiwaniu rozumienia bycia, zarówno w odniesieniu do siebie samego, jak i innych osób obecnych w danej sytuacji edukacyjnej, określa on mianem „mądrość w praktyce”. Ten właśnie element w sposób widoczny zaznaczył różnicę pomiędzy „refleksyjnym praktykiem” a „mądrze” nauczającym. Oznacza to, że Feldman poszerzył obszar niezbędnej nauczycielowi wiedzy o jego doświadczenia osobiste i społeczny kontekst „bycia” nauczycielem w systemie edukacji, a nawet bycia sobą w świecie. Fenomen „mądrości w praktyce” jest dostrzegalny dla badacza w narracjach, w których nauczyciel dostrzega i analizuje własne bycie w konkretnych okolicznościach.

Amerykańska radykalna myśl krytyczna (H.A. Giroux<sup>19</sup>, P. McLaren) proponowała rozumienie profesjonalizmu nauczyciela jako „transformatywnego intelektualisty”. Transformatywność pojmuje się jako aktywność nauczyciela na rzecz dokonywania zmian w edukacji, a także w środowisku społecznym, przez wyzwalamie się z zastanych ograniczeń i wkraczanie na drogę urzeczywistniania polityki oporu. Swoje zadanie rozumie on jako „kształtowanie osób dostrzegających i rozumiejących swoją opresję, odważnych w zmienianiu swojego położenia i dojrzałych do uczestniczenia w demokracji obywatelskiej. W pracy z uczniem wchodzi w relację wymiany, rezygnując z jakichkolwiek roszczeń władczych, w tym z paradygmatu zero, nakazującego traktowanie ucznia jak pustego naczynia do napełnienia przez nauczyciela, a negocjowany wspólnie z uczestnikami procesu edukacyjnego program nauczania musi to uwzględnić, podobnie jak dążenie do integrowania wiedzy i doświadczenia, nauczyciela i uczniów. P. Freire podkreślał, że nikt nie rodzi się nauczycielem, lecz staje się nim przez refleksję nad własną praktyką umożliwiającą mu wyjaśnianie swojej sytuacji oraz integrowanie wiedzy i doświadczenia, co sugeruje, że transformatywny intelektualista jest szczególnym typem refleksyjnego praktyka, nastawionego na nieustanne badanie własnej praktyki i gotowego do przyjęcia postawy prometejskiej.

O profesjonalizmie nauczyciela nie świadczy:

1. posiadanie dyplomu magistra, nawet jeśli znajduje się tam adnotacja o specjalizacji nauczycielskiej;
2. praktyka zawodowa i wieloletnie doświadczenie, o ile wiąże się tym z rutyna;

---

<sup>19</sup> H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa–Toruń 1993.



3. wysoki stopień awansu zawodowego, jeżeli nie spowodował wykształcenia postawy refleksyjnej;
4. przeświadczenie o własnej skuteczności oraz wysoka samoocena z jednoczesnym narzekaniem na „beznadziejnych” uczniów oraz demoralizujący wpływ rodziny na ich edukację.

Te właśnie złudne cechy budują tożsamość *quasi*-profesjonalisty.

Cechą nauczycielskiego profesjonalizmu są:

1. postawa refleksyjnego praktyka, czyli skłonność do niezadowolenia z siebie, nieustająca refleksja nad własnym warsztatem;
2. twórcze poszukiwanie, które nie wyklucza improwizacji i błędu poddanego krytycznej refleksji;
3. dostrzeganie przede wszystkim ucznia, a jeśli już uczniów, to jako zbioru jednostek, a nie niezindywidualizowanej grupy;
4. troska o budowanie poprawnych relacji z uczniami;
5. uczenie holistyczne, więc nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności przedmiotowej, ale także kształtowanie postaw, w tym również umiejętności i potrzeby uczenia się;
6. chęć słuchania wskazówek innych i korzystania z nich;
7. umiejętność dostrzegania zmian na świecie oraz dostosowywania się do nich;
8. gotowość do transformacji własnej wiedzy i świadomości, a także środowiska społecznego.

Jedną z możliwości praktycznego budowania tak rozumianego profesjonalizmu nauczyciela mogą być realizowane w procesie jego kształcenia warsztaty i seminaria. Niżej przykład jednego z nich.

Warsztat nosi nazwę „»Rozwój psychospołecznych kompetencji nauczyciela« Nauczyciel w relacji, nauczyciel w komunikacji – samoświadomość, refleksyjność, otwartość”. Szkolenie pogłębia i rozwija refleksyjne, autoanalityczne podejście do podmiotowych, psychospołecznych kompetencji nauczycieli, szczególnie w obszarze świadomości własnych postaw oraz samoświadomości ich

ekspresji komunikacyjnej. Edukacja nauczycieli tradycyjnie skupia się na rozwoju kompetencji w zakresie wiedzy i umiejętności zawodowych. Zarówno wyniki badań<sup>20</sup>, jak i obserwacje zachowań nauczycieli w codziennej praktyce wskazują na kluczowe znaczenie postaw, dlatego też nasze szkolenie zogniskowane będzie wokół tego pojęcia.

Student-praktykant uczy się przez obserwację, modeluje swoje zachowania w oparciu o pierwsze, bardzo ważne doświadczenie współuczestniczenia w procesie nauczania z doświadczonym praktykiem – „opiekunem praktyk w placówce”. Nauczyciel ten staje się wzorem (modelem) postaw wobec ucznia i innych osób uczestniczących w procesie nauczania. Umiejętność samoświadomego odniesienia się do siebie jako osoby w roli nauczyciela to kluczowa dla budowania relacji z uczniem, ale także ze studentem-praktykantem dyspozycja. Kolejną jest znajomość własnych preferencji komunikacyjnych, wyrażanych na poziomie słownym, jak i pozasłownym.

Ponadto z perspektywy opiekuna praktyk ważna jest jeszcze trzecia dyspozycja – zdolność przekazania studentowi rezultatów własnych obserwacji – tego, co działo się w relacji z grupą, ale też z konkretnym uczniem, jak to wpłynęło na przebieg zajęć (np. na tempo pracy, na dokonany wybór zadania itp.), jak to wpłynęło na samego nauczyciela (samoobserwacja, analiza własnych emocji, myśli, pomysłów).

Dyspozycja ta wymaga zatem wglądu w siebie i otwartości – udostępnienia, zwłaszcza w pierwszym okresie praktyk, bardzo osobistych obszarów związanych z doświadczaniem danej sytuacji, tak by praktykant nauczył się analitycznego podejścia do siebie i podejmowanych działań.

---

<sup>20</sup> Por. A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990.

Kontakt na tym pogłębionym poziomie między praktykantem a opiekunem praktyk w naszej ocenie stanowi nową i kluczową jakość, jaką wnosi projekt. Ocena działań praktykanta powinna również wynikać ze zdolności do autorefleksji – weryfikowanej w rozmowie o jego doświadczaniu konkretnej sytuacji i jego zdolności do samooceny, w tym samooceny adekwatności podejmowanych działań w kontekście relacji z grupą czy indywidualnej relacji z uczniem. Pogłębiając zdolność samoświadomego odniesienia do siebie, zwrócimy szczególną uwagę na postawy: do siebie, do innych: uczniów oraz dorosłych zaangażowanych w procesy dydaktyczno-wychowawcze, w tym szczególnie na związane z rolą nauczyciela stereotypy oraz na proces etykietowania ucznia w różnych formach i jego konsekwencje (z perspektywy nauczyciela, ucznia, rodziców).

Istotnym kontekstem powyższych procesów oraz drugim równoległym obszarem naszego szkolenia będą style i formy komunikacji, a szczególnie świadomość własnych preferencji komunikacyjnych wynikających z posiadanego typu psychologicznego i wiodącego stanu „ja.” Szkolenie, z uwagi na ograniczony czas, traktujemy jako wskazanie kierunków, tropów do pogłębionej refleksji oraz do samorozwoju i współpracy z podopiecznym na praktyce.

O przydatności, znaczeniu i subiektywnym odbiorze takiej formy praktycznego kształcenia nauczycieli świadczyć mogą przywołane niżej wyniki badań ewaluacyjnych, które przeprowadziłam z uczestnikami opisanych warsztatów. Badanie ewaluacyjne przeprowadzono za pomocą ankiety na próbie liczącej 278 osób. Grupę badawczą stanowią wszyscy biorący udział w szkoleniu nauczyciele. Badanie to ma charakter *on-going*, jest prowadzone w trakcie trwania projektu. Ta forma badań ewaluacyjnych ma charakter uzupełniający dla wszystkich typów ewaluacji i może być prowadzona niezależnie od nich. Ewaluacja *on-going* jest prowadzona w trakcie

trwania interwencji, jednak nie należy mylić jej z monitoringiem, gdyż jej zadaniem jest dokonanie pogłębionej oceny wybranych problemów. W szczególności ewaluacja *on-going* skupia się na zarządzaniu realizacją interwencji, diagnozuje i analizuje problemy pojawiające się w ich trakcie oraz poszukuje możliwości ich rozwiązania. Ponadto służyć może pogłębionej analizie uwarunkowań kontekstowych, które mogą mieć znaczenie dla powodzenia realizacji programu<sup>21</sup>.

Pierwszym problemem, który był przedmiotem badań nauczycieli, stały się ich oczekiwania związane z uczestnictwem w projekcie.

**Tabela.** Odpowiedzi ankietowanych na pytanie *Czego oczekiwałaś/oczekiwałeś po udziale w szkoleniu?*

Odpowiedź		Liczba odpowiedzi	Procent
a)	zdobycia nowej wiedzy	152	24%
b)	poszerzenia swojej wiedzy	133	21%
c)	inspiracji do dalszej pracy	92	15%
d)	potwierdzenia własnej wiedzy	34	5%
e)	zdobycia nowych umiejętności	55	9%
f)	poszerzenia własnych umiejętności	59	9%
g)	zdobycia nowych kompetencji	61	10%
h)	potwierdzenia posiadanych kompetencji	38	6%

**Źródło:** opracowanie własne.

Zapytaliśmy o subiektywne spostrzeżenie celu, jakim kierowali się nauczyciele, przystępując do oferowanych przez nas szkoleń. Większość nauczycieli oczekiwała zdobycia nowej wiedzy (24%) lub poszerzenia wiedzy już posiadanej (21%). W projekcie założyliśmy, że miękkie rezultaty to wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne. Diagnozujące ten problem pytanie trzecie ankiety zawierało zestaw zamkniętych odpowiedzi do wyboru przez respondentów, wśród których znajdowały się te trzy grupy

<sup>21</sup> D. Surma, *Jaki powinien być raport z ewaluacji*, ngo.pl.

rezultatów: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne. Okazało się jednak, że tylko jeden z tych rezultatów – wiedza – interesuje uczestniczących w projekcie nauczycieli. Zdobywania lub poszerzenia posiadanych umiejętności oczekuje po swoim udziale w projekcie tylko 9% badanych, na zdobycie nowych kompetencji liczy 10% nauczycieli. Na wiedzę jako rezultat swego udziału w projekcie (nową lub poszerzającą tę już posiadaną) wskazało w sumie 45% nauczycieli. Można na tej podstawie stwierdzić, że ta grupa zawodowa wysoko ceni wiedzę profesjonalną, widzi związek między jej posiadaniem, stałym wzrostem a odgrywaniem własnej zawodowej roli. Duże zapotrzebowanie nauczycieli na nową wiedzę oraz treści uzupełniające tę już posiadaną może być ważną wskazówką dla kadry zarządzającej projektem, wskazówką do projektowania dalszych działań. W toku ich realizacji (kolejne szkolenia, seminaria, warsztaty) nauczyciele uczestniczący w projekcie powinni mieć okazje do zdobywania nowej i poszerzania własnej wiedzy. Wydaje się, że to wysokie nauczycielskie wartościowanie wiedzy, wiązanie jej z profesjonalizmem, jest wysoce diagnostyczne. Można na podstawie tego wyniku ankiety ewaluacyjnej sformułować tezę, że nauczyciele, reprezentując instytucję, która w polskiej rzeczywistości edukacyjnej sprowadza się faktycznie do transmisji wiedzy (mimo programowych deklaracji o rozwijaniu umiejętności i kształtowaniu postaw), sami są przede wszystkim na to zorientowani. Są więc adekwatni, niejako kompatybilni z instytucją, w której pracują. Postrzegają tę instytucję przede wszystkim jako miejsce transmisji (przekazu) wiedzy, nie doceniają znaczenia umiejętności i kompetencji (postaw) i podobnie spostrzegają siebie. Sądzą, że ich praca, ich profesjonalizm zależy przede wszystkim od posiadanej przez nich wiedzy, marginalizują lub nie doceniają więc swoich umiejętności i postaw (kompetencji). To ważny wynik. Można na jego podstawie sformułować dwojakiego rodzaju rekomendację dla au-

torów projektu. Po pierwsze, pragnąc spełnić oczekiwania uczestniczących w nim nauczycieli, powinni podczas różnych form do nich skierowanych zadbać o poziom, jakość oraz ilość nowej, przekazywanej wiedzy, po drugie zaś powinni zwrócić większą uwagę na umiejętności i kompetencje i ich znaczenie w pracy nauczyciela. To trudne, wymagające zmiany sposobu myślenia zadanie może się stać jednym z celów działań w projekcie. Jego ważność związana jest z koniecznością przekształcenia edukacji szkolnej z aktywności opartej na transmisji wiedzy w działalność skoncentrowaną na tworzeniu warunków do rozwoju każdego ucznia przez zdobywanie nowych umiejętności i kompetencji. Deficyt umiejętności i kompetencji w polskiej edukacji jest jednym z jej problemów. Jest także – jak pokazują opisywane badania – problemem pracujących w szkole nauczycieli.

Kolejne zagadnienie wiąże się z pozytywnymi aspektami zaproponowanych nauczycielom zajęć. Pytanie to diagnozuje nie tylko subiektywne zadowolenie z uczestnictwa w szkoleniach proponowanych w ramach udziału w projekcie. Pokazuje ono te aspekty, na które nauczyciele zwracają przede wszystkim uwagę, te, które są dla nich najważniejsze, które stymulują ich pracę nad własnym rozwojem. To otwarte pytanie pozwoliło na przedstawienie nauczycielskich preferencji w pracy nad własnym rozwojem, oczekiwań z pracą tą związanych oraz warunków, jakie muszą być spełnione, żeby nauczycielski profesjonalizm mógł być kształtowany.

## Refleksyjność

Jedna z nauczycielek mówi: *Będę lepszą nauczycielką dzięki ciągłemu doskonaleniu się.* Dwie inne wśród pozytywnych aspektów zajęć wymieniają: refleksyjne spojrzenie na pracę nauczyciela oraz to, że zajęcia były interesujące, zmuszają do refleksji nad

sobą, swoją pracą. Inna dodaje, że zajęcia wzbudziły refleksję nad samym sobą, wywołały pytania dotyczące wykonywanego zawodu, uporządkowały wiedzę na temat różnych aspektów pracy z praktykantami.

Kluczowym pojęciem, jakie w tym kontekście pojawiło się w wypowiedziach nauczycieli jest „refleksyjność”. Rozwój refleksyjności nauczyciela, pracy nad sobą, własnym profesjonalizmem to ważne cele ocenianego projektu. Dostrzeżenie potrzeby refleksyjności we własnej pracy, jej znaczenia w konstruowaniu zawodowej roli to ważny, pożądany, pozytywny efekt zaproponowanych w ramach projektu szkoleń.

Refleksja w obrazie nauczyciela dotyczy nieustającego działania i dostosowania rozwiązań różnych problemów do istniejącej sytuacji. Jest podstawą działania nauczyciela, który bez niej czuje się jak maszyna, niemyśląca i automatycznie powielająca raz wyuczone „ruchy edukacyjne”. Refleksyjny nauczyciel nie traktuje ucznia jak „naczynia do napełniania”, ale jak równego partnera, służąc mu, na miarę swoich możliwości, radą i pomocą. Uczeń wie, że taki nauczyciel to przyjaciel, że stosunki między nimi będą się układać według jasnych zasad, z poszanowaniem godności obu stron.

Refleksja łączy partnerów dialogu, służy wzajemnemu wspieraniu i wznoszeniu się na wyższy poziom rozwoju intelektualnego, tworzy atmosferę bezpieczeństwa dla nauczyciela i ucznia. W tej sytuacji podejmowanie decyzji nie jest działaniem ani prostym, ani łatwym, ale nauczyciel – refleksyjny praktyk – potrafi znaleźć wyjście z każdej problemowej sytuacji, wie, co należy czynić.

Charakterystycznym zjawiskiem dla refleksyjnie rozumianej praktyki nauczycielskiej jest posiadanie przez nauczyciela własnego sposobu interpretowania rzeczywistości edukacyjnej, a co za tym idzie – uprawianie w sobie tylko znany sposób profesji nauczycielskiej. Taki nauczyciel nie obawia się błędu czy omyłki, ponie-

waż są one wcześniej przewidywane i stanowią powód do refleksji nad dotychczasowym działaniem.

Należy podkreślić, że nauczyciel – refleksyjny praktyk – nie boi się ryzyka, śmiało podejmuje różne zadania, ponieważ jego wiedza nie jest ograniczona planem czy schematem. Refleksyjny praktyk to artysta w swoim fachu, ale nie może to być artysta perfekcyjny, gdyż wówczas nie ma już miejsca na refleksję. Jego mistrzostwo podparte jest z jednej strony gruntowną wiedzą teoretyczną, a z drugiej – twórczą interpretacją różnych, często niepowtarzalnych sytuacji i przypadków.

Nauczyciel refleksyjny pomaga w uczeniu się i wspiera w wychowaniu, nie narzuca własnych pomysłów, ale stara się negocjować najkorzystniejsze rozwiązania w ramach nakreślonych stale współtworzonym razem z uczniem programem kształcenia wspólnego działania. Taki styl pracy nakłada na nauczyciela wymaganie zrozumienia swojej roli i miejsca w rzeczywistości społecznej, podejmowania sensownych decyzji i krytycznej oceny swoich osiągnięć dydaktycznych i wychowawczych.

Oceniany projekt niesie nadzieje na nowe podejście do kształcenia nauczycieli – refleksyjnych praktyków: autonomicznych w wyborach, samodzielnie myślących, odważnych, twórczych, z inicjatywą i chęcią działania, zdobywania oraz zmieniania rzeczywistości edukacyjnej. Jest to wyzwanie dla ludzi mądrych, ambitnych, podejmujących się tego, co innym wydaje się niemożliwe, ludzi otwartych, którzy potrafią współpracować z uczniami, rodzicami i z innymi nauczycielami.

Refleksyjny praktyk – to nie kompendium wiedzy, to autonomiczny poszukiwacz wiedzy – w dodatku odnajdujący w tym radość.



## Dialog

Kolejnym, dostrzeżonym przez uczestników szkoleń walorem prowadzonych zajęć stała się sposobność wymiany doświadczeń między nimi, czyli możliwość dialogu. Nauczyciele cenią sobie szczególnie bezpośrednio spotkania z ludźmi o podobnych doświadczeniach, gwarantujących pełne zrozumienie ich własnych problemów. Sytuacje wymiany doświadczeń, oparte na autentycznym dialogu, sprzyjają rozwojowi, pozwalają na refleksję i rozumienie własnej sytuacji zawodowej.

W edukacji istnieje dzisiaj ogromne zapotrzebowanie na dialog. Model komunikowania się, z jakim mamy dzisiaj do czynienia najczęściej np. w domu, szkole, w życiu codziennym czy też w polityce to – niestety – emisja równoległych monologów. Monologów osób ignorujących nawzajem swoje racje.

Tymczasem istotą poprawnego dialogu jest po pierwsze obustronna autentyczność (rozumiana jako otwartość i szczerść) i zaangażowanie. Po drugie – akceptacja odrębności myśli współrozmówcy, szacunek dla niego i dla jego myślenia oraz świadomość jego poglądów i uczuć. Do tego niezbędna jest nam zdolność, którą nazywamy empatią, zdolność, która umożliwi nam zrozumienie subiektywnego świata innych ludzi, ich sposobu funkcjonowania, myślenia i systemu wartości. Po trzecie – umiejętność werbalizacji własnych myśli i uczuć. Po czwarte – aktywne słuchanie. To ostatnie, choć wydaje się warunkiem najprostszym, a wręcz banalnym, jest – myślę – najtrudniejsze. Wydaje nam się bowiem, że słuchamy zawsze i wszędzie, że słuchanie towarzyszy nam przez całe życie, ale słyszeć nie znaczy jeszcze słuchać i to słuchać aktywnie. Słuchanie aktywne to przede wszystkim reagowanie na przekazywane nam treści, dostrzeganie uczuć i okazywanie zrozumienia. Aby

współ rozmówca czuł, że jest słuchany, powinniśmy podsumowywać, parafrazować i dawać sygnały, że słyszymy.

Pełny dialog to również odpowiedni stosunek do rozmówcy, nasza postawa, mimika. Mowa ciała to także wyraz naszego zaangażowania w rozmowę. Musimy bowiem pamiętać, że w każdej z form dialogu słowo ma charakter instrumentu, który nie zawsze musi być brany pod uwagę. Bo możliwy jest również dialog całkowicie pozbawiony słów, niewerbalny.

Omawiając formy i zasady prowadzenia współcześnie dialogu, nie możemy pominąć, dwóch zaznaczających się w nim punktów widzenia. Mam tu na myśli różnicę i konsens. Dialog różnicy to dialog, w którym rozpiętość różnic może doprowadzić do zerwania więzi dialogowej (im bardziej różnice te są nieprzewyciężalne, tym większe jest prawdopodobieństwo jej zerwania). Natomiast o dialogu konsensu możemy mówić wówczas, gdy zmierza on do wypracowania wspólnego stanowiska i kończy się jakimś (mniej lub bardziej pełnym) uzgodnieniem poglądów, czyli prowadzi do wynegocjowania konsensu stron, które różniły się poglądami.

Jak już wcześniej wspomniałam, nauczanie zaczyna się już w rodzinie. Tak więc już ona powinna być kolebką dialogu, gdyż jest on jednym z najistotniejszych warunków i czynników wychowania. W relacjach rodzice–dziecko od najmłodszych lat występuje (a w każdym razie powinien występować) dialog. Rodzice powinni się starać nawiązać dialog z dzieckiem, słuchać go, uczyć się i dojrzewać razem z nim. Prawidłowy dialog w przebiegu nauczania w rodzinie umożliwia rodzicom i dziecku wzajemne poznanie, zbliżenie się i współdziałanie. Daje im szansę wzajemnego odkrywania siebie i nowych rzeczywistości. Jest on na pewno trudny dla obu stron. Wymaga bowiem pokonania wielu przeszkód, aby go rozpocząć, i dużo cierpliwości, by go kontynuować, a niejednokrotnie przewyciężenia lęków i uprzedzeń, jak również znale-

zienia języka znaczącego to samo dla obu stron. Jednak nauczanie poprawnego dialogu już w tak wczesnej fazie życia dziecka pozwoli mu w przyszłości zrozumieć odrębności innych osób, ułatwi nawiązywanie kontaktu emocjonalnego, jak również pobudzi do refleksji nad własnym postępowaniem.

Pamiętajmy jednak, że nauczanie to proces trwający przez całe życie, tak więc nie tylko rodzina wpływa na nasze zachowania i postawy. Poprawny dialog jest również niezbędny w relacjach nauczyciel–uczeń. Rola szkoły nie może się bowiem ograniczać tylko do tresury odpowiedniego zachowania i przekazywania wiedzy (na co kładła nacisk pedagogika konserwatywna), a ideałem ucznia nie jest z pewnością bierny, przyjmujący bez zastrzeżeń to, co mu się przekáže, posłuszny automat. Nauczanie to proces oparty na wspólnym wysiłku obu stron, zmierzający do bardziej złożonego i wieloaspektowego widzenia świata, a tworzony przez ucznia subiektywny obraz powinien wynikać ze znajomości wielu dróg poznania. Oczywiście musimy pamiętać, że przy prawidłowym dialogu zmiany mogą zachodzić zarówno w sposobie widzenia świata przez nauczyciela, jak i przez ucznia. Dialog na tej płaszczyźnie powinien być rozumiany jako zasada wychowania polegająca na ciągłej wymianie myśli, a szkoła winna być miejscem skłaniającym do dialogu i miejscem nabywania umiejętności bycia tolerancyjnym wobec innych wartości i odczucia własnej autonomii. Nie należy również pomijać w tym procesie znaczenia przyjętej prawidłowo siatki pojęciowej na linii dialogu nauczyciel–uczeń.

Oczywiście rola dialogu nie kończy się na etapie zakończenia edukacji szkolnej. Towarzyszy on człowiekowi w całym jego życiu. Jest obecny w domu, na ulicy, w pracy, polityce, w stosunkach międzyludzkich. Może przybierać różne formy, np. dyskusji, kiedy wspólnie ze współt rozmówcą zabiegamy o to, aby uzyskać jasność w danej sprawie, czy też debaty, w której obie strony, dysponując

uzasadnionymi przekonaniem, próbują się wzajemnie przekonać do własnych racji. Może także przyjąć formę negocjacji. Zatrzymajmy się na chwilę przy tej formie dialogu. Jest ona warta poświęcenia jej chwili uwagi, ponieważ wbrew obiegowej opinii negocjacjami zajmują się nie tylko wielcy przywódcy czy międzynarodowi politycy, lecz są one obecne w naszym życiu codziennym. Negocjujemy, nawet nie zdając sobie z tego sprawy, z naszymi życiowymi partnerami, dziećmi, współpracownikami. A ich cel jest (przeważnie) zawsze taki sam – wspólne rozwiązanie problemów czy też osiągnięcie obopólnej zgody, mimo konfliktu interesów bądź przekonania. Aby osiągnąć porozumienie w negocjacjach, powinniśmy pamiętać o tym, że ich wynik musi być korzystny dla obu stron, i zawsze mieć na uwadze punkt widzenia innych.

Biorąc pod uwagę wagę tej kategorii pojęciowej dla współczesnej edukacji dostrzeżenie znaczenia dialogu przez nauczycieli-uczestników szkoleń wydaje się niezwykle istotne.

## **Profesjonalizm**

Kolejną cechą, na którą zwracają uwagę badani nauczyciele, jest profesjonalizm osób prowadzących szkolenia. Nauczyciele podkreślają tę cechę, mówiąc, że od poziomu profesjonalizmu zależy sukces każdego przedsięwzięcia. Profesjonalizm, o którym mówią nauczyciele, to nie fachowość na wzór zawodów technicznych, sprawnościowych, realizowanych przez aplikację reguł technicznych, technologicznych w działaniu praktycznym. To spełnienie wysokich standardów: poznawczych, działaniowych i etycznych – stwierdziła H. Kwiatkowska, a Rylke uzupełnił: „Profesjonalni praktycy w swojej pracy rzadko stykają się z problemami jasnymi i nieskomplikowanymi. Najczęściej są one złożone i nie ma na nie »jedynie słusznych i gotowych odpowiedzi«. Dlatego w swoich

zadaniach nie mogą polegać na wyuczonej wiedzy czy sztywnych modelach podejmowania decyzji, a raczej na zdolności do refleksji przed podjęciem działania”.

Zdaniem J. Elliota „nowy profesjonalizm” wymaga czterech elementów:

1. kontekstu, czyli zaawansowanego społeczeństwa demokratycznego;
2. właściwości roli zawodowej, będącej zaprzeczeniem postawy „nieomylnego eksperta”;
3. profesjonalnej kompetencji, która opiera się na racjonalności emancypacyjnej i jest inteligentną reakcją na sytuację;
4. profesjonalnej wiedzy, będącej wynikiem badania własnej praktyki, uczenia się na doświadczeniu, studiowania i interpretowania konkretnych skomplikowanych przypadków.

Grimes patrzyła na oczekiwania wobec nauczyciela z nieco węższej perspektywy, dookreślając zakres jego niezbędnych kompetencji. Twierdziła, że profesjonalny nauczyciel współczesnej szkoły musi spełnić sześć wymagań:

1. być ekspertem stale rozwijającym i przebudowującym ofertę dydaktyczną tak, by zwiększać jej relewantność i reprezentatywność wobec stojących przed nim zadań;
2. kompetentnie kreować środowisko kształcenia, w którym uczeń zdobytą wiedzę będzie wykorzystywał podczas rozwiązywania stawianych przed nim zadań, a także będzie potrafił wykorzystać ją w nowych sytuacjach;
3. prezentować postawę gotowości do nieustannego kształcenia się;
4. umieć stworzyć odpowiedni klimat i otoczenie, by zachęcać uczniów do nauki;
5. stawiać przed uczniami zadania, uwzględniając ich pochodzenie społeczne, warunki życia, indywidualne zdolności;

6. umieć dokumentować, oceniać, analizować, wyciągać wnioski i planować zarówno pracę uczniów jak i swoją, na którą powinien dodatkowo umieć spojrzeć z dystansem i przyjąć postawę refleksyjną wobec własnej działalności.

Owa refleksja ma pomóc nauczycielowi dokonanie oceny własnych działań i na tej podstawie planowanie dalszych i chociaż nie przywoływał koncepcji D. Trippa, trudno nie dostrzec tu podobieństw. D. Tripp wprowadził kategorię „profesjonalny osąd” wyływającego z analizy „zdarzenia krytycznego”, podczas której „intuicja eksperta łączy się bardziej z refleksją, interpretacją, opinią i mądrością niż prostym przyswojeniem faktów i wskazanych prawidłowych odpowiedzi”. „Osąd kształtuje się na podstawie indywidualnego odbioru zdarzenia, jego rozumienia, teoretycznego objaśniania i wartościowania”. Wyróżnił on osądy: praktyczne, diagnostyczne, refleksyjne i krytyczne, przy czym wybór rodzaju analizy (osądu) ma wpływ na sposób działania. „Profesjonalne osądy” pomagają nauczycielowi podejmować decyzje, a w efekcie działania. W sytuacjach skomplikowanych zdobyta dzięki nim wiedza ma charakter regulacyjny, czyli wpływa na praktyczne działanie nauczyciela, jednak by mógł je tworzyć, potrzebna jest mu wiedza o uczniu, warunkach pracy i sobie jako człowieku i nauczycielu.

## Bibliografia

- E. Fromm, *Mieć czy być?*, przeł. J. Karłowski, Poznań 1995.
- Gergen K. J., *Nasycone Ja: dylematy tożsamości w życiu społecznym*, przeł. M. Nardy, Warszawa 2009.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżyńska, Warszawa 2007;
- Giroux H.A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa–Toruń 1993.

- Gołębniak B.D., *Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności siebie” do „łagodnej perswazji”*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej*” 2001, numer specjalny.
- Gołębniak B.D., *Poza metafory 'nabywania' i 'uczestnictwa'. Ku społeczno-kulturowemu podejściu do edukacji nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel – Tożsamość – Zmiana (materiały pokonferencyjne)*, (red.) S. Kowal, R. Kwiecińska, M.J. Szymański, Kraków 2006.
- Gołębniak B.D., *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem akademickim*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, (red.) A. Szeląg, Kraków 2006.
- Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegułość – refleksyjność*, Poznań–Toruń 1998.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa–Toruń 1993.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987.
- Kwaśnica R., *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna: światopoglądowe uzasadnienie oraz edukacyjne konsekwencje sterującego i oferującego sposobu udzielania pomocy*, Wrocław 1994.
- Kwaśnica R., *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005.
- Kwiecińska R., Kwieciński Z., *Ukryty program kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, „*Rocznik Pedagogiczny*” 1997, nr 20.
- Kwieciński Z., *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań 2000.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań 2000.
- T. Lewowicki, *Wprowadzenie. Rozwój kształcenia ustawicznego. Seminarium Naukowe organizowane w 90 lecie urodzin Prof. Ryszarda Wroczyńskiego*, Warszawa 1999.

- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.
- Melchior M., *Spółeczna tożsamość jednostki*, Warszawa 1990.
- Mokrzycki E., *Kryzys i schizma: antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Warszawa 1984.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001.
- Ricoeur P., *Filozofia osoby*, Kraków 1992.
- Rosner K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, Warszawa 1991.
- Trzebiński J., *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, s. 7.
- Turner J.H., *Socjologia koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań 1998.
- Surma D., *Jaki powinien być raport z ewaluacji*, ngo.pl.
- Useful theory. Making Critical Education Practical*, (ed.) R.A. Goldstein, t. 235, New York 2007.

## Nota o autorze

**Mirosława Nowak-Dziemianowicz** (dr hab. prof. DSW) – polski pedagog, publicysta, wykładowca akademicki. Zainteresowania naukowe prof. Dziemianowicz to przede wszystkim problematyka współczesnej rodziny, relacje społeczne, edukacyjne konteksty budowania tożsamości człowieka współczesnego, metodologiczna orientacja interpretacyjna w badaniach społecznych. Jest autorką wielu publikacji z tego zakresu. Do głównych prac monograficznych prof. Dziemianowicz należą: *Małżeństwo wobec rozwodu* (1994), *Oblicza szkoły, oblicza nauczyciela* (2001), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń* (2002, 2006).



dr hab. Maciej Kołodziejcki, prof. AH  
Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztor w Pułtusk

## **Praktyki pedagogiczne w zakresie wczesnej edukacji muzycznej w systemie kształcenia nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych**

### **Wprowadzenie**

Celem opracowania jest zwrócenie uwagi czytelnika na znaczenie wczesnej formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej ukierunkowanej na wielostronny rozwój dziecka. Sfery rozwoju intelektualnego, fizycznego, emocjonalnego, poznawczego i społecznego dziecka, w fazie rozwijających się wielorakich zdolności, zainteresowań i osobowości dziecka są bardzo czułe na wszelkie zabiegi edukacyjne, szczególnie w okresie średniego i późnego dzieciństwa. Przytaczane niżej wybiórczo problemy, obszary i kierunki rozwoju edukacji muzycznej na świecie stanowią fragmentaryczny wgląd we współczesne możliwości koncepcyjne na kształcenie i wychowanie muzyczne w wymiarze powszechnym. Edukacja muzyczna pozostaje w tej trudnej sytuacji, że konieczność aktualizowania jej celów, form, treści i metod wynika głównie z diachroniczności i kontekstualności edukacji całościowej uwikłanej w dynamikę zmian w kulturze. Nieustanne uzasadnianie potrzeby istnienia powszechnej edukacji muzycznej wyraża się w eksplorowaniu jej niemuzycznych i muzycznych konsekwencji obecnych w normatywnych kompetencjach, osiągnięciach, umiejętnościach czy wiedzy. Empiryczny charakter edukacji muzycz-

nej pozostawia wiele do życzenia, zarówno w zakresie polityki oświatowej państwa, organizacji zajęć (szkolnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych), obszarów jej funkcjonowania, metod kształcenia i wychowania, warunków ich realizacji, przygotowania nauczycieli i w końcu efektów zakładanych wdrożeń i implementacji teorii i koncepcji pedagogicznych.

Spółeczeństwo staje się coraz bardziej wymagające technologicznie, szybki rozwój cywilizacyjny wywołuje negatywne konsekwencje w zakresie inkulturacji, a rodzice nie znajdują czasu na kierowanie rozwojem dziecka. Wobec powyższego wzrasta rola nauczyciela wczesnej edukacji (przedszkolnej i wczesnoszkolnej), a przygotowanie świadomych „pedagogów dzieciństwa” staje się fundamentem edukacji jutra, edukacji kreatywnej nacechowanej podmiotowością i odpowiedzialnością. Za priorytetowe w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji i wdrażaniu rodziców do odpowiedzialności za rozwój własnych dzieci, należy uznać:

1. kształtowanie postaw prospołecznych (dzieci, rodziców, nauczycieli i studentów oraz wykładowców wyższych uczelni);
2. budowanie akceptacji dla edukacji artystycznej (śpiewu, gry na instrumentach, tworzenia i improwizowania muzyki, ruchu, tańca, muzyki klasycznej, poezji, malarstwa, rzeźby, teatru czy filmu) i jej procesualnego charakteru;
3. zwracanie uwagi na różnice kulturowe;
4. zwracanie uwagi na różnice i podobieństwa między ludźmi (inteligencje wielorakie, preferencje, predylekcje, motywacje, osobowość);
5. uwzględnienie obiektywnie upływającego czasu w procesie edukacji całościowej;
6. otwarcie się na współczesną kulturę, jej dynamiczny i zmienny charakter, pułapki tkwiące w afirmacji otaczającego świata i rozwijanie sceptycznego krytycyzmu;

7. kładzenie nacisku na ekspresję muzyczną służącą wyrażaniu emocji wychowanków<sup>1</sup>;
8. uwzględnianie oczekiwań uczniów – jak twierdzi Jarosław Chaciński – tak aby w uczeniu się twórczości artystycznej oraz relacji młody człowiek–sztuka akcentować aspekty indywidualne, bliskie środowisku życia, otwarte na osobiste doświadczenie. Ponadto dostrzeżenie w edukacji estetycznej obszarów umożliwiających nie tylko rozwój umiejętności artystycznych, ale również wspomagających wyobraźnię twórczą pozwoli na samorealizację człowieczeństwa. W sztuce muzycznej znajdują się walory komunikacji rówieśniczej oraz potencjał tworzenia wspólnoty, często kształtującej się inaczej, niż oczekiwałby tego system kształcenia szkolnego<sup>2</sup>.

Rozwijanie zdolności wielorakich (muzycznych, plastycznych, lingwistycznych, kinestetycznych, wizualno-przestrzennych, interpersonalnych czy matematycznych) dokonuje się z udziałem świadomych moderatorów i kreatorów edukacji podmiotowej, nacechowanej kreatywnością i odpowiedzialnością za wartości naczelne. Świadomość znaczenia edukacji muzycznej od najmłodszych lat, a zwłaszcza emocjonalnych, ekspresyjnych, kulturalnych, społecznych, intelektualnych i twórczych potrzeb wszystkich dzieci, zmusza do analizy stanu edukacji muzycznej dzieci w Polsce i poszukiwania optymalizujących rozwiązań służących przede wszystkim dobru dziecka.

---

<sup>1</sup> D.J. Elliott, *Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education*, „Educational Philosophy and Theory” 2005, Vol. 37, No. 1, s. 93–103.

<sup>2</sup> J. Chaciński, *Zorientowana na ucznia edukacja estetyczna w heterogenicznym środowisku (o percepcji, rozumieniu i przeżywaniu sztuki w świecie paradoksów wartościowania i oceniania)*, [w:] *XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Łomża, 5–7.10.2007, [http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIII/06.J.Chaci\\_ski\\_zorientowana\\_na\\_ucznia.pdf](http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIII/06.J.Chaci_ski_zorientowana_na_ucznia.pdf) (dostęp: 26.05.2014 r.).

## Wokół rozważań nad edukacją muzyczną

Przez muzykę rozumiem sztukę, wyodrębnioną źródłowo przez Katarzynę Olbrycht na cztery poziomy semantyczne. Sztuka muzyczna może być zatem kręgiem dzieł zweryfikowanych przez osąd własnej epoki, kultury i historii, wytworów wyselekcjonowanych i wprowadzonych do społecznego obiegu przez krytyków, twórczością rozumianą jako proces i/lub efekt realizacji z intencją artystyczną i koncepcją, która dzieli przyjmowany punkt widzenia, poznawania, odbierania i przeżywania<sup>3</sup>. Edukacja muzyczna jest częścią szeroko pojętej kultury, stanowi zatem w pewnym sensie obraz człowieka w danym czasie i miejscu<sup>4</sup>. Jak twierdzi Andrzej Pluta<sup>5</sup>, edukacja jest specyficznym sposobem widzenia i doświadczania aktywności ludzkiej oraz świata, tworzącym pewną rzeczywistość mentalną w postaci określonej dziedziny kultury symbolicznej. Muzyczna edukacja szkolna jako jeden z kierunków edukacji dziecka, zdaniem Ryszarda Więckowskiego<sup>6</sup>, w sposób szczególny ma rozwijać percepcję słuchową, aktywną postawę twórczą, sferę emocjonalną i wrażliwość estetyczną dziecka.

## Podstawowe problemy edukacji muzycznej w Polsce – w ujęciu subiektywnym

Wśród wielu problemów, z jakimi boryka się edukacja muzyczna w Polsce, należy wymienić<sup>7</sup>:

---

<sup>3</sup> Cyt. za: M. Szczepańska *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000, s. 99.

<sup>4</sup> L. Fridman, *Možnosti hudobnej a estetickéj výchovy pri realizácii ciel'ov multikultúrnej výchovy*, Banská Bystrica 2003.

<sup>5</sup> A. Pluta, *Wybrane aspekty funkcjonowania pedagogiki kreatywnej*, [w:] *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, (red.) E. Smak, S. Włoch, Opole 2010.

<sup>6</sup> R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 197–198.

<sup>7</sup> Problemy te wynikają z prowadzonych dyskusji i wymiany poglądów na forach internetowych i portalach społecznościowych oraz stanowią streszczenie wyników badań prowadzonych przez specjalistów edukacji muzycznej w Polsce.

1. dowolność realizacyjną polskiej koncepcji powszechnej edukacji muzycznej;
2. pluralizm koncepcji edukacyjno-muzycznych<sup>8</sup> (brak znajomości jednej koncepcji w stopniu pozwalającym na jej systematyczne i sekwencyjne stosowanie w warunkach edukacji powszechnej);
3. przepiętne klasy i brak odpowiedniego wyposażenia pracowni muzycznych<sup>9</sup>;
4. brak postulowanych doświadczeń muzycznych dzieci w okresie postnatalnym (zaniedbania w edukacji muzycznej w domu rodzinnym oraz brak przekonania rodziców co do słuszności podejmowania edukacji muzycznej)<sup>10</sup>;
5. biegunowo (o skrajnie jakościowym poziomie) realizowana edukacja muzyczna w przedszkolach i nauczaniu zintegrowanym<sup>11</sup>;
6. znaczący przerost strategii transmisji wiedzy nad modelem interakcyjnym i konstruktywistycznym w edukacji muzycznej<sup>12</sup>;
7. brak relacji mistrz–uczeń w edukacji wczesnej i kształceniu na poziomie wyższym, włącznie z praktykami w szkole<sup>13</sup>;
8. selekcja negatywna w rekrutacji na studia (brak potrzebnych egzaminów predyspozycji studenta do pracy w charakterze nauczyciela wczesnej edukacji muzycznej)<sup>14</sup>;

---

<sup>8</sup> Tu należy wymienić pięcioaktywnościową koncepcję powszechnej edukacji muzycznej w Polsce, wywiedzioną z koncepcji o randze światowej takich autorów, jak: Zoltan Kodaly, Emil Jaques-Dalcroze, Carl Orff czy także częściowo James Mursell. Zob. M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2011.

<sup>9</sup> To wynika z rozmów z nauczycielami odbytych podczas szkoleń, kursów, zebrań metodycznych czy konferencji.

<sup>10</sup> B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.

<sup>11</sup> Badania A. Białkowskiego i M. Grusiewicza, B. Bonny, B. Pazur, M. Suświłło.

<sup>12</sup> M. Kołodziejski, *Praktyka oceniania uczniów na lekcjach muzyki w podstawowej szkole ogólnokształcącej w świetle badań własnych*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego*, t. 3, (red.) E. Kunik, G. Poraj, Łódź 2013, s. 253–269.

<sup>13</sup> Efekt obserwacji zdarzeń lekcyjnych, hospitacji lekcji, dyskusji.

<sup>14</sup> Prawdopodobnie efekt niżu demograficznego lub nieprawidłowej polityki rekrutacyjnej uczelni wyższych.

9. okazjonalne traktowanie edukacji muzycznej na potrzeby imprez artystycznych,
10. brak spójnej wizji edukacji muzycznej środowiska pedagogów muzyki<sup>15</sup> oraz jałowe dyskusje wokół kształcenia muzycznego w edukacji wczesnoszkolnej<sup>16</sup>;
11. brak zainteresowania większości absolwentów akademii muzycznych (głównie edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej i rytmiki) pracą w przedszkolach i szkołach jako wynik wygórowanych ambicji<sup>17</sup>;
12. zaniedbania w myśleniu o edukacji muzycznej jako lokacie długoterminowej i ostatecznie opłacalnej<sup>18</sup>;
13. niskie wynagrodzenia dla nauczycieli pełniących funkcję bezpośrednich opiekunów praktyk i – co ważne – praktycznych mentorów studenta w bezpośredniej interakcji z problemami dydaktyczno-wychowawczymi w szkole;
14. wypalenie zawodowe lub/i nietrafność wyboru zawodu.

## Problemy początkującego nauczyciela w świetle badań amerykańskich

Z przeprowadzonych badań jakościowych metodą wywiadu pogłębionego przeprowadzonego wśród dziewięciu początkujących nauczycieli w Stanie Georgia w USA wynika<sup>19</sup>, że:

---

<sup>15</sup> W tej mierze odbywają się dyskusje i spotkania *face to face* lub *online* (portale społecznościowe, wymiana e-maili itd.)

<sup>16</sup> Chodzi o to, czy edukację muzyczną ma prowadzić nauczyciel muzyki czy pedagog wczesnoszkolny.

<sup>17</sup> Dane statystyczne, ekspertyzy, badania resortowe, badania sondujące.

<sup>18</sup> Por. M. Hernández-Candelas, *Policies for Early Childhood Music Education in Puerto Rico*, „Arts Education Policy Review” 2007, Vol. 109, No. 2.

<sup>19</sup> K. Roulston, R. Legette, S. Trotman-Womack, *Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools*, „Music Education Research” 2005, Vol. 7, No. 1, s. 59–82.

1. początkujący nauczyciele zgłaszali mieszane poglądy co do przydatności i zastosowania niektórych kompetencji (wiadomości i umiejętności) w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej;
2. wskazywali na brak powiązania teorii z praktyką i zupełne nieprzygotowanie w zakresie definiowania i diagnozowania kontekstów edukacyjnych w swojej pracy;
3. poszukiwali wsparcia i pomocy na początku swojej drogi zawodowej u formalnych i nieformalnych mentorów, przyjaciół, członków rodziny i kolegów ze studiów (oczekiwana pomoc to najlepiej gotowe recepty, jasne odpowiedzi na nurtujące pytania, porady dotyczące radzenia sobie w trudnych sytuacjach, wyjaśnianie podstawowych ról i obowiązków pracowniczych);
4. początkowe doświadczenia opisywali jako trudne, ale jednocześnie satysfakcjonujące;
5. wykazywali braki w zarządzaniu organizacją pracy i braki w doświadczeniu w pracy.

## Teoria i praktyka edukacji

Richard Sagor w swojej pracy *How to conduct collaborative action research* (Alexandria 1992)<sup>20</sup> zwraca uwagę czytelnika na fakt, że grono nauczycielskie jest bardziej wyizolowane ze środowiska specjalistów niż przedstawiciele innych profesji. Taka izolacja jest rzadko spotykana wśród przedstawicieli inżynierów, którzy wspólnie opracowują prototypy i projekty, środowiska lekarzy, które konsultuje i omawia różne schorzenia i zabiegi, czy gremium prawników, którzy dyskutują strategię obrony klientów, przyjmując czasem odległe i sprzeczne ze sobą alternatywne rozwiązania. R. Sagor podkreśla także stosunkowo unikatowy model transferu

---

<sup>20</sup> Cyt. za: Ch. West, *Action Research as a Professional Development Activity*, „Arts Education Policy Review” 2011, Vol. 112, s. 89–94.

teorii do praktyki, który w zawodzie nauczycielskim praktycznie nie zachodzi, z kolei w zawodach lekarskich badania naukowe w ramach praktyki lekarskiej znajdują potwierdzenie w działalności publicystycznej i naukowej, jako wyraz dzielenia się wiedzą i rozpowszechniania wyników tak uzyskanych eksploracji. Taki model kombinacyjny zaciera granice między lekarzem a naukowcem i podkreśla znaczenie badań naukowych dla praktyki lekarskiej codzienności. Model, w którym badania prowadzone przez naukowców uniwersyteckich nie przekładają się na praktykę edukacji, jest często spotykany w warunkach polskich i nosi miano badań podstawowych, na niekorzyść stosowanych<sup>21</sup>.

Kolejna kwestia dotyczy zewnętrznej i częściowo wewnętrznej kontroli jakości pracy nauczycieli i szkół. Identyfikowanie potrzeb nauczycieli może skłonić decydentów (ministerstwo, kuratoria, organy prowadzące) do określenia poszczególnych obszarów rozwoju zawodowego pracowników oświaty, a migotanie rozdźwięków między nauczycielem a organem prowadzącym przestanie mieć znaczenie dla misji nauczania i wychowania dzieci. Praktyka ograniczania wolności nauczycieli sytuuje ich jako realizatorów polityki państwa i bezrefleksyjnych praktyków. Uwzględnianie perspektywy badawczej w pracy pedagogów w rozwiązywaniu problemów współczesnej edukacji oraz prowadzenie wspólnych badań pomoże doświadczać nauczycielowi ciągłego odświeżania wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, co w konsekwencji przyczyni się do rozwoju zawodowego i osobistego podmiotu. Uczestniczenie w badaniach własnej praktyki stanie się nową i o wiele bardziej atrakcyjną formą doskonalenia zawodowego niż te proponowane dotychczasowo. Badania nauczycielskie prowadzone przy współpracy z badaczami profesjonalistami dają możliwość systematycznego

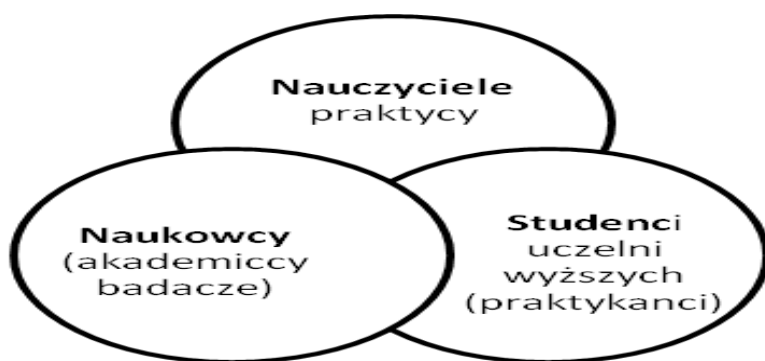
---

<sup>21</sup> Por. B. Śliwerski, *Teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.



i celowego dochodzenia do rzeczywistego rozwiązywania problemów praktyki edukacyjnej. Tym samym nauczyciele praktycy staną się bardziej krytyczni w swojej dziedzinie, co wymaga zredefiniowania ich roli w codzienności edukacyjnej i zrozumienia własnej roli w oświacie. Ten sposób myślenia i działania zmienia też zasadniczo miejsce studenta – przyszłego adepta sztuki nauczycielskiej. Profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego opartego na badaniu rzeczywistości edukacyjnej przyczynia się do tworzenia wizerunku szkoły jako organizacji uczącej się oraz inspiruje studentów do kontynuowania tej misji i otwarcia na współpracę z uczelniami wyższymi. Badania w działaniu stają się tym samym ważną częścią form rozwoju zawodowego nauczycieli i pozostawiają przestrzeń wspólnego działania, jak droga do spełniania wielorakich wyzwań edukacji XXI wieku<sup>22</sup>.

Rysunek 1. Model edukacyjny XXI wieku



**Źródło:** opracowanie własne.

Richard Colwell twierdzi, że nauczyciele edukacji muzycznej nie potrzebują teorii izolowanych od praktyki, lecz śmiałych wizji, idei, koncepcji aplikowanych do praktyki<sup>23</sup>. Ronald P. Kos Jr z Bo-

<sup>22</sup> Ch. West, op. cit., s. 89–94.

<sup>23</sup> R. Colwell, *Music Teacher Education in This Century*, Part I, „Arts Education Policy Review” 2006, Vol. 108, No. 1.

ston University twierdzi ponadto, że współpraca w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych z przedstawicielami polityki może niejako wspomóc starania podmiotów edukacyjnych w zakresie zmiany ustawodawstwa bądź nakreślenia nowego kursu polityki na rzecz powstawania analiz teoretycznych i definiowania problemów ogniskujących się w sferze praktyki edukacyjnej. Profesjonalny rozwój nauczycieli wsparty odpowiednim ustawodawstwem oraz zrewidowanie i zdefiniowanie pojawiających się na większą skalę problemów dotyczących edukacji muzycznej pozwoli wspólnie z zainteresowanymi politykami konceptualizować rozwiązania odpowiadające potrzebom adresatów zmian. W tym sensie polityka może być skutecznym narzędziem do wprowadzenia zmian, głównie ze względu na swój duży potencjał sprawczy<sup>24</sup>. W Polsce wymaga to strategii koncyliacyjnej oraz wdrożenia do polityki modelu deliberatywno-inkluzywnego.

Z badań prowadzonych w USA wynika, że rozwój zawodowy nauczycieli ma bezpośrednie przełożenie na jakość edukacji, czyli na wyniki nauczania i uczenia się uczniów. Pomoc nauczycielom w zrozumieniu związków między ich życiem osobistym i zawodowym oraz efektami pracy studentów może mieć istotny wpływ na jakość edukacji, a także na zwiększenie przekonania nauczycieli do aktywnej obecności studentów w ramach praktyk pedagogicznych w szkole. W przypadku edukacji muzycznej ważny jest osobisty stosunek do muzyki i edukacji muzycznej oraz docenianie wartości muzyki w życiu codziennym, co przekłada się na implementację stosownej filozofii pedagogicznej, nastawionej na aktywne eksplorowanie i doświadczanie sztuki w życiu i edukacji. Zaangażowanie się uczniów w muzykowanie przyczynia się do:

1. zwiększenia poczucia zadowolenia i świadomości emocji,

---

<sup>24</sup> R. P. Kos Jr, *Developing Capacity for Change: A Policy Analysis for the Music Education Profession*, „Arts Education Policy Review” 2010, Vol. 111, s. 97–104.

2. zwiększenia poczucia wspólnoty i przynależności do grupy,
3. zwiększenia poczucia tożsamości i spójności życia.

Zaangażowanie nauczycieli w budowanie własnej tożsamości, poczucia intelektualnych wyzwań i bezpieczeństwa emocjonalnego związane jest z kontynuowaniem procesów nabywania wiedzy i uczeniem się przez całe życie, ale również kwestionowaniem założeń i filozoficznym dziwieniem się, wyobrażaniem różnych rozwiązań, wdrażaniem zmian oraz poszukiwaniem sensu i wartości we własnej praktyce edukacyjnej – co w efekcie daje poczucie szczęścia i spełnienia. To z kolei działa jako katalizator lepszego samopoczucia, wzmocnienia relacji społecznych, wzrostu efektywności pracy i umiejętności radzenia sobie ze stresem. Stwierdzono także istotne związki między tożsamością nauczycieli, dobrym samopoczuciem i efektywnością pracy<sup>25</sup>. S.L. Standerfer<sup>26</sup> sugeruje, że efektywny rozwój zawodowy składa się z pięciu elementów:

1. jest dobrowolny, co oznacza, że nie wiąże się z motywacją zewnętrzną, nakazami, poleceniami i hierarchią pracowniczą i społeczną;
2. jest długotrwały, wiąże się z nastawieniem na permanentne doskonalenie się, doksztalcanie, szkolenie, trenowanie, aktywność twórczą podmiotu;
3. jest kontekstualny, czyli przebiega w relacji do osób, zdarzeń, sytuacji, procesów, faktów itd.;
4. jest refleksyjny, czyli związany ze zwróceniem uwagi podmiotu myślącego ku własnej aktywności psychopedagogicznej, jej uwarunkowaniom, przebiegowi i skutkom, w kohezji z głębszym zastanowieniem i namysłem nad procesem (procesami) dydaktyczno-wychowawczym(i) w obrębie własnej działalności edu-

---

<sup>25</sup> K. Pellegrino, *Exploring the Benefits of Music-Making as Professional Development for Music Teachers*, „Arts Education Policy Review” 2011, Vol. 112, s. 79–88.

<sup>26</sup> S.L. Standerfer, *Learning from the national board for professional teacher certification (NBPTS) in music*, „Bulletin of the Council for Research in Music Education” 2008, Vol. 176, s. 77–88.

- kacyjnej i rozważaniem nad tym procesem połączonym z analizowaniem zjawisk, faktów i zdarzeń tam zachodzących<sup>27</sup>;
5. jest kolegialny (zespołowy), to znaczy korzysta z podpowiedzi innych, pracuje w grupie, konsultuje się, bierze pod uwagę zdanie współpracowników, dzieli się doświadczeniem, charakteryzuje się zaangażowaniem, a więc podnosi stopień identyfikacji pracownika z misją, wartościami, celami i zadaniami miejsca pracy (w organizację), celami rozwoju zawodowego i realizacją ścieżki kariery (w zawód)<sup>28</sup> oraz z przełożonymi i współpracownikami (w środowisko społeczne).
- Schemat budowania zaangażowania pracownika determinowany jest przez kilka istotnych zmiennych, co przedstawia poniższy rysunek.

Rysunek 2. Zmienne budowania zaangażowania pracownika

Źródło: <http://hrstandard.pl/2010/08/24/sztuka-budowania-zaangazowania-i-motywowania-pracownikow/> (dostęp: 26.05.2014 r.).

<sup>27</sup> Por. M. Kołodziejski, *Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2014, nr 23 [w druku].

<sup>28</sup> J. Stankiewicz, M. Moczulska *Czynniki klimatu organizacyjnego warunkujące efektywne zaangażowanie pracowników*, <http://janek.uek.krakow.pl/~kzso/3.3.pdf> (dostęp: 26.05.2014 r.).

Dlatego podkreśla się możliwości refleksji i badań w działaniu, które powinny być wspierane w ramach wspólnoty nauczycieli muzyki czy wczesnej edukacji muzycznej (nagrywanie i rejestrowanie aktywności uczniów, dyskusje, refleksje, wymiana doświadczeń i poglądów, metod i technik).

### **Przygotowanie kierunkowe i zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej**

Na podstawie badań naukowych identyfikuje się następujące cechy nauczyciela przedszkola i wczesnej edukacji muzycznej (szczególnie przydatne w pracy z małymi dziećmi):

1. uznawanie muzyki za wartość samą w sobie, bez konieczności aktualizowania jej zasadności i celowości w rozwoju dziecka;
2. uznanie za aksjomat, że wczesne wprowadzenie muzyki do codzienności dziecka jest w jego życiu cenne i pożądane z punktu widzenia rozwoju (intelektualnego, społecznego, emocjonalnego, fizycznego i zdrowotnego, etycznego i moralnego oraz poznawczego<sup>29</sup>);
3. przekonanie, że muzykalność (jako zdolność muzyczno-afektywna) i uzdolnienia muzyczne (jako szereg zdolności muzycznych, takich jak tonalne, rytmiczne harmoniczne) występują u wszystkich dzieci i stanowią cechy rozłożone w całej populacji na różnym poziomie, mają charakter złożony i poddają się stymulacji zewnętrznej<sup>30</sup>;
4. zwrot działań pedagogicznych w kierunku organizowania interakcji muzycznych, ponieważ w ten sposób istnieje prawdo-

---

<sup>29</sup> Por. M. Kotodziejski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012.

<sup>30</sup> Por. badania E.A. Zwolińskiej, M. Suświłto, P.A. Trzosa, B. Bonny, M. Kotodziejskiego, M. Michalaka, E. Frołowicz, A. Weiner, B. Pazur i innych.

- podobieństwo występowania muzycznych zmian rozwojowych u dzieci<sup>31</sup>;
5. gotowość do wzbogacania i poszukiwania inter- i intrapersonalnych oraz komunikacyjnych kompetencji małego dziecka z udziałem muzyki i przez muzykę;
  6. współdziałanie z dziećmi na zasadzie uznawania podmiotowości, przez formy zabawowe i z dozą humoru;
  7. umiejętność stosowania metod i technik odpowiednich do wieku, potrzeb i sytuacji rozwojowych dziecka – znajomość metodyki pracy z dzieckiem;
  8. poszukiwanie własnej tożsamości pedagogicznej i roli w oświacie (w wymiarze mikro-, mezzo- i makrospołecznym)<sup>32</sup>;
  9. pozyskiwanie zasobów muzycznych (instrumenty, sprzęt, środowisko, płytoteka, pomoce dydaktyczne);
  10. budowanie przyjaznego środowiska uczenia się (np. atmosfera szkoły, klimat klasy i szkoły, niwelowanie ukrytego programu szkoły, sprzeciw wobec przemocy i dyskryminacji rasowej, etnicznej, społecznej dzieci);
  11. wrażliwość i elastyczność w edukacji dziecka, pójsćie za głosem rozsądku, wzięcie pod rozwagę interesów dziecka, wsłuchiwanie się w głos dziecka i jego potrzeby;
  12. szacunek dla małego dziecka i umiejętność widzenia świata oczami dziecka, w atmosferze cierpliwości i życzliwości;
  13. słuchanie „podszeptów intuicji”, szczególnie w zakresie podtrzymywania i rozwijania spontaniczności dziecięcej obecnej w improwizacji muzycznej i komunikacji artystycznej (ruch, śpiew, mimika, gesty);
  14. słyszenie i słuchanie głosu dziecka, docenianie jego wkładu w budowanie relacji między ludźmi oraz obecnego w autoekspresji;

---

<sup>31</sup> Teorie A. Bandury, L. Wygotskiego, J. Piageta czy J. Brunera.

<sup>32</sup> Teoria U. Bronfenbrennera.

15. bycie zdolnym do komponowania, aranżowania i improwizowania muzyki z perspektywy dziecka, a nie z punktu widzenia własnych doświadczeń i umiejętności muzycznych oraz wymogów sztywnej i skostniałej podstawy programowej;
16. wykazywanie elastyczności w warstwie technologicznej, dydaktycznej i wychowawczej w stosunku do dziecka i procesów edukacyjnych;
17. docenianie wielorakości gatunków muzycznych (muzyka artystyczna, jazzowa, folkowa, popowa itd.) jako odpowiedzi na współczesną kulturę;
18. docenianie wartości ewaluacji wewnętrznej, dokumentowania postępów edukacyjnych ucznia, rejestrowania ważnych momentów w jego życiu<sup>33</sup>.

Na podstawie wyników badań fokusowych w Szkocji stwierdza się, że nauczyciele sztuki (w tym muzyki) powinni prezentować szczególnie zasób wiedzy specjalistycznej, entuzjazm do pracy, zaufanie i empatię. Jednak w wypowiedziach badanych dominuje tendencja i obraz formowany w kierunku umniejszania własnych umiejętności i postrzegania siebie jako gorszych od środowisk nauczycieli reprezentujących obszary twardej wiedzy przyrodniczej (matematyka, fizyka, przyroda, technika)<sup>34</sup>. Nastawienie na politykę dyskursu<sup>35</sup> w edukacji muzycznej, a także przestawienie myślenia z atrybutywnego na procesualne może być odpowiedzią na problemy współczesnej edukacji muzycznej<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> MENC Position Statement on Early Childhood Education (Appendix B), [w:] M. Palmer, W.L. Sims, *Music in Prekindergarten: Planning and Teaching*, Reston 1993.

<sup>34</sup> G.B. Wilson, R.A.R. MacDonald, Ch. Byrne, S. Ewing, M. Sheridan, *Dread and passion: primary and secondary teachers' views on teaching the arts*, „The Curriculum Journal” 2008, Vol. 19, No. 1, s. 37–53.

<sup>35</sup> N. Lim, S. Chung, *Enriching the Context for Musical Learning*, „Arts Education Policy Review” 2008, Vol. 109, No. 3, s. 27–36.

<sup>36</sup> D.J. Teachout, *Understanding the Ties that Bind and the Possibilities for Change*, „Arts Education Policy Review” 2007, Vol. 108, No. 6, s. 19–30.

## **„Z czterech stron świata” – wybrane obszary funkcjonowania edukacji muzycznej i kształcenia nauczycieli**

W ujęciu historycznym w Brazylii w wieku XIX edukacja muzyczna opierała się na europejskim modelu kształcenia konserwatoryjnego. Pierwsze konserwatorium muzyczne otwarto w Rio de Janeiro w 1847 roku, a początkowy program zawierał zajęcia gry na instrumentach muzycznych, przede wszystkim smyczkowych, dętych drewnianych i blaszanych, oraz wokalistykę, naukę harmonii i kompozycji. Edukacja muzyczna powszechna szkolna stanie się obowiązkowa dopiero pod koniec wieku XIX. Wiek XX przynosi istotne zmiany. W 1930 roku zostaje utworzona organizacja skupiająca artystów i edukatorów muzyki (SEMA – Superintendence for Artistic and Musical Education), kierowana przez kompozytora Heitora Villa-Lobos, który zapoczątkował obowiązkowy śpiew w szkołach Brazylii, utrzymujący się przez kilka dekad. W 1970 roku Ministerstwo Edukacji tworzy obowiązkowe dyscypliny artystyczne z edukacją w językach sztuki, głównie dramatu i muzyki dla wszystkich brazylijskich szkół podstawowych i średnich. W roku 1996 reforma edukacji zmienia obraz edukacji artystycznej i pojawiają się cztery obszary, głównie edukacja plastyczna, teatralna, muzyczna i taneczna. W XXI wieku, a dokładnie od 2001 roku edukacja muzyczna uzależniona jest od polityki państwa, rad szkoły, warunków i zasobów szkół. Przede wszystkim brakuje nauczycieli muzyki. Wiele dzieci uczy się muzyki, biorąc udział w projektach społecznych organizowanych przez organizacje pozarządowe. W 2006 roku przedstawiono projekt odbudowy edukacji muzycznej powszechnej obowiązkowej jako krajowy program odnowy. W zakresie praktyk na studiach wyższych o możliwości pracy studentów z dziećmi decydują nauczyciele akademicki, w zależności od przygotowania merytorycznego i metodycznego. Naukowcy



dostrzegają wagę wczesnych oddziaływań muzycznych w dzieciństwie, jako podstawę uczenia się muzyki w obrębie edukacji powszechnej<sup>37</sup>.

W Puerto Rico sytuacja edukacji muzycznej jest niedookreślona prawnie. Dla przykładu około 60% szkół w stolicy Puerto Rico nie zapewnia fachowo i profesjonalnie prowadzonej edukacji muzycznej najmłodszych dzieci, a ponadto klasy są przepiętione i liczą między 30 a 40 uczniów. Portorykanie są jednak świadomi znaczenia edukacji muzycznej od najmłodszych lat, zwłaszcza emocjonalnych, ekspresyjnych, kulturalnych, społecznych, intelektualnych i twórczych potrzeb wszystkich dzieci. Istotne dla rozwoju dziecka wydaje się „wstuchiwanie się” w echa kultury, obecne w zmianach jakościowych podejścia do muzyki popularnej i konieczności formalnej edukacji muzycznej dzieci i młodzieży oraz przygotowania profesjonalnego nauczycieli<sup>38</sup>. Na dyrektorach szkół spoczywa obowiązek wyboru jednego z czterech przedmiotów artystycznych, który będzie realizowany w danej szkole. Wiąże się to z zatrudnieniem specjalisty, alternatywnie muzyki, ruchu, teatru lub sztuk wizualnych (plastyki). Nie określono jasno standardów edukacji muzycznej, co jest niewątpliwie słabością organizacyjną, merytoryczną i proceduralną. Programowe ramy ogólne nie uściślają wymagań co do integracji międzyprzedmiotowej, co skutkuje rzekomym pluralizmem metodyczno-treściowym. Nie istnieje też formalne wsparcie metodyczne i szkoleniowe nauczycieli. W sytuacji, kiedy dyrektor podejmuje decyzję o zatrudnieniu nauczyciela wychowania plastycznego, ten nie potrafi organizować zajęć korelujących treścią z muzyką, nie ma bowiem odpowiedniego przygotowania lub przeszkolenia. Zatem włączanie muzyki do

---

<sup>37</sup> B. Ilari, *Music and Early Childhood in the Tristes Tropiques. The Brazilian Experience*, „Arts Education Policy Review” 2007, Vol. 109, No. 2.

<sup>38</sup> M. Hernández-Candelas, op. cit., s. 27–32.

zajęć plastycznych w rzeczywistości się nie odbywa. Szkoły wyższe funkcjonują tylko w największych miastach i nie są w stanie przyjąć studentów wyrażających chęć studiowania w dziedzinie powszechnej edukacji muzycznej, zatem brakuje specjalistów<sup>39</sup>.

Edukacja w Europie – na przykładzie Szwecji – pokazuje, że w wyniku decyzji politycznej zreformowano tam szkolnictwo w 2001 roku. Wśród celów reformy znalazły się między innymi:

1. tworzenie związków między badaniami uniwersyteckimi (teorią) a jakością kształcenia i przygotowania praktycznego nauczycieli;
2. poprawa jakości kształcenia w szkołach wyższych;
3. określenie edukacji jako kluczowego czynnika zmian na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym;
4. wdrażanie do budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, która ma charakter tymczasowy, przejściowy, interakcyjny;
5. wdrażanie szkolnictwa wyższego do promowania wiedzy i kompetencji, które prowadzą do mobilności, zwiększenia zatrudnienia i konkurencyjności;
6. decentralizacja szkolnictwa i emancypacja nauczycieli z oków decyzji centralnych, co ma wpłynąć bezpośrednio na jakość metod kształcenia i wychowania w szkołach;
7. wdrażanie nauczycieli do interpretowania i adaptowania celów programów nauczania do warunków lokalnych i środowiskowych;
8. kształtowanie u nauczycieli umiejętności analizy własnego podejścia pedagogicznego w bardziej holistyczny i perspektywiczny sposób;
9. zwiększenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceny wartości własnej pracy w kontekście osiągniętych celów oraz zespołowe tworzenie obrazu szkoły jako żywej organizacji uczącej się we

---

<sup>39</sup> Ibidem, s. 27–28.

współpracy z nauczycielami reprezentującymi różne podejścia i dziedziny wiedzy oraz kształcenia (kształcenie ustawiczne).

Kształcenie nauczycieli odbywa się na dwóch płaszczyznach: ogólnej i praktycznej. Zakres pierwszej obejmuje kształcenie uniwersyteckie i kształtowanie kompetencji prowadzenia badań edukacyjnych. Zakres drugi to realizacja teorii w praktyce, gdzie edukacja szkolna realizowana jest pod nadzorem lokalnych nauczycieli praktyków, pełniących funkcję mentorów dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego. Programiści edukacji uniwersyteckiej w Szwecji wychodzą współcześnie z założenia, że zawód nauczyciela wymaga rozwijania kompetencji uczenia się w różnych aspektach i kontekstach (np. sytuacyjnym, praktycznym, zadaniowym). Praktykowanie studenckie w szkołach partnerskich jest rodzajem preorientacji zawodowej, które środowiska akademickie starają się rozwijać u studentów. Jest to także pewien rodzaj szczególnego zbliżenia do „żywych organizmów”, jakim są szkoły, oraz aktywnego udziału obywateli w rzeczywistym życiu społecznym. To uczestnictwo społeczne oparte jest na wartościach demokratycznych, gdzie docenia się zasady etyczne, własny kapitał intelektualny, integrację społeczną i wyznaje sprawiedliwość jako wkład w rozwój społeczeństwa opartego na prawdzie i wiedzy. Przeobrażenie się koncepcji kształcenia nauczycieli z elitarniej na egalitarną nastąpiło w wyniku demokratycznych przemian w ciągu ostatnich dziesięcioleci. W wyniku globalizacji i społeczno-etnicznych różnorodności ukierunkowanie na wiedzę wymogło przyjęcie strategii renowacji koncepcji nauczania i uczenia się w wymiarze prakseologicznym. Kształcenie nauczycieli muzyki jest istotną częścią tej transformacji. Mimo tego nadal dominuje wzorzec konserwatoryjny, gdzie nacisk kładzie się na umiejętności muzyczne instrumentalne (atrybutywne w muzyce) i estetyczne, a nauczyciel stanowi wzorzec osobowy i dominuje relacja mistrz–uczeń lub

mistrz–praktykant. Obecna edukacja nauczycieli muzyki w Szwecji obejmuje trzy transparentne obszary:

1. studia muzyczno-pedagogiczne z dydaktykami szczegółowymi i przedmiotowymi (tam też, zresztą podobnie jest w wielu innych krajach, jak Czechy, Austria, Niemcy, Słowacja czy Rumunia – istnieją dyscypliny naukowe, jak dydaktyka muzyki, pedagogika muzyczna czy dydaktyka sztuki muzycznej);
2. praktyki pedagogiczne (w szkołach);
3. możliwość podejmowania badań edukacyjnych.

Istnieje jednak nierównowaga między studiami akademickimi a zawodowymi, na niekorzyść tych ostatnich. Element akademickości nadal dominuje, jest silnie akcentowany i zaznaczany zarówno w programach studiów, jak i w strategii nastawienia na warsztat muzyczny studenta. Badania z udziałem studentów i nauczycieli muzyki wskazują, że realizacja badań edukacyjnych w ramach zespołów akademickich i nauczycielskich przynosi pozytywne rezultaty. Zespoły nauczycielskie tworzące rodzaj zespołów mentorskich dla studentów odgrywają znaczącą rolę w praktycznej edukacji studenta, a przez zachęcanie do refleksji na tematy własnej prakseologii i pedagogii student świadomy jest swojej przyszłości zawodowej, jak i konieczności aktualizowania wiedzy. Tak więc nauczyciele nie powinni być kojarzeni przez studentów jedynie jako trenerzy umiejętności pedagogicznych, ale stać się partnerami do dialogu i dyskursu w obrębie przestrzeni szkoły, winni rozwijać umiejętności społeczne i strategie nauczania i uczenia się odzwierciedlające potrzeby szkoły jako instytucji będącej częścią etosu<sup>40</sup> środowiska lokalnego<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Etos rozumiany jest jako realizowany i obowiązujący w danej grupie społecznej, społeczności czy kategorii społecznej zbiór idealnych wzorów kulturowych (ideałów), jasno i wyraźnie określonych. Dzięki zaangażowaniu społeczności w realizację tych wzorów zachowań uwidaczniają się wartości konkretnej grupy oraz kształtuje się i odtwarza styl życia. Por. R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, s. 603–606.

<sup>41</sup> E. Georgii-Hemming, M. Westvall, *Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher*, „Music Education Research” 2010, Vol. 12, No. 4, s. 353–367.

Edukacja w Turcji pozostaje pod nadzorem rządu i jest scentralizowana. Podstawowa trwa osiem lat, jest obowiązkowa i bezpłatna w szkołach państwowych, opiera się na zasadach powszechności i równości, zaspokajania potrzeb indywidualnych i społecznych, wolności wyboru, prawa do nauki, równości szans, edukacji dla wszystkich przez całe życie, przestrzegania zasad świeckości, nastawieniu na budowanie demokracji, przestrzeganiu zasad naukowego podejścia i współpracy rodziców ze szkołą oraz koedukacji. W edukacji muzycznej w Turcji podkreśla się znaczenie emocjonalnych, społecznych i poznawczych czynników, dzięki którym człowiek staje się istotą poszukującą swojego własnego jestestwa i eksplorującą humanistyczne wzorce kulturowe. Dominuje egalitaryzm edukacyjny i nikt nie może być pozbawiony prawa do edukacji i rozwoju osobistego. W społeczeństwach, w których ludzie pielęgnują wartości komunikacji artystycznej, następuje przecież szybszy rozwój społeczny. Takie społeczeństwo dostrzega wartości estetyczne i poczucie niezbędności edukacji artystycznej w dalszym funkcjonowaniu i egzystencji. W kształceniu muzycznym przyszłych nauczycieli podkreśla się wagę przygotowania do pracy pedagogicznej w sposób akademicki, zapewniając przebiegowi tego procesu etapy planowania, realizacji, orientacji i kontroli. Sukces w pracy nauczyciela muzyki osiąga się przez odpowiednie nastawienie i realizację następujących postulatów:

1. identyfikacja z zawodem nauczyciela i powołanie do zawodu;
2. posiadanie odpowiednich umiejętności muzycznych (warsztatowych) oraz metodycznych (w zakresie organizacji procesów uczenia się i nauczania);
3. wykształcenie formalne.

Edukacja w Turcji boryka się niewątpliwie z wieloma problemami, a do najważniejszych należy zaliczyć finansowe, które, tak jak w wielu innych krajach, bezpośrednio rzutują na pozostałe. Wobec

tego nauczyciele muzyki nie mogą sprawnie i optymalnie realizować zadań przed nimi stawianych. Badania tureckie pokazują, że nauczyciele muzyki dostrzegają problemy w następujących obszarach:

1. nie są w stanie w pełni stosować wszystkich metod nauczania i sprawnie organizować środowiska uczenia się i nauczania;
2. pracują w niesprzyjających rozwojowi ucznia środowiskach pracy;
3. pracują w nieodpowiednich godzinach pracy;
4. są nisko opłacani za swoją pracę;
5. wszystkie powyższe nakładają się na siebie i w rezultacie odczuwa się niepożądane nastawienie uczniów do zajęć muzycznych.

Niski budżet zarezerwowany dla edukacji jest elementem destrukcyjnym w obrębie wielu jej obszarów (organizacji, realizacji, kształcenia i wychowania, korzystania z instrumentów demokracji). Z raportu Banku Światowego z 2005 roku wynika, że struktura wydatków edukacyjnych w Turcji jest stosunkowo niższa niż w innych krajach Europy. Udział w całości kosztów edukacji (prywatnej i publicznej) w budżecie wynosił 7% w 2002 roku, czyli około 13 bilionów dolarów. Edukacja muzyczna ma charakter powszechny i jest zintegrowana z zajęciami pozalekcyjnymi i pozaszkolnymi. Istnieją dwa podejścia do edukacji muzycznej – elitarne realizowane w szkolnictwie specjalistycznym i egalitarne realizowane obligatoryjnie w szkolnictwie ogólnokształcącym. Niskie płace nauczycielskie stanowią główny argument przemawiający za niepodejmowaniem studiowania w uczelniach kształcących nauczycieli, które w Turcji ulokowane są jedynie w dużych miastach (chodzi o koszty studiowania, wynajem akademika, żywienie, utrzymanie i spędzanie czasu wolnego). W specjalnościach nauczycielskich praca nauczyciela akademickiego koncentruje się na uformowaniu osobowości pedagogicznej i artystycznej studenta, kompetencjach warsztatowych muzycznych, psychoruchowych, umiejętności korzystania z własnego głosu (mówionego i śpiewa-

nego) oraz gry na instrumentach muzycznych. Edukacja nauczycielska skoncentrowana jest na następujących obszarach kształcenia:

1. zajęcia w bloku kształcenia nauczycieli muzyki (teoria muzyki i kształcenie słuchu, historia muzyki, turecka muzyka ludowa, muzyka współczesna, muzyka popularna, sztuka i taniec, badania edukacyjne i muzyka, prowadzenie zespołów kameralnych, komponowanie muzyki edukacyjnej, zespoły muzyczne, muzyka elektroniczna, gra na fortepianie, instrumenty szkolne, śpiewanie w chórze);
2. zajęcia skoncentrowane na edukacji (uczenie się i nauczanie, rozwój uczniów, planowanie i ewaluacja procesu edukacji, technologie w edukacji, dydaktyka nauczania muzyki, programowanie celów kształcenia i wychowania);
3. zajęcia skoncentrowane na rozwoju zawodowym nauczyciela (badania wartości własnego studiowania i kariery nauczycielskiej, doświadczenia szkolne, praktyki nauczycielskie, stosowanie potocznych i własnych metod pracy, praktykowanie w szkole);
4. zajęcia z wiedzy ogólnej (zajęcia z języka obcego, komputer, historia)<sup>42</sup>.

Ostatni przykład pochodzi z Grecji. Muzyka jest przedmiotem, który często, podobnie jak w Polsce, sprawia, że nauczyciele wczesnej edukacji czują się niepewnie. Wychodząc jednak z funkcji muzyki w zakresie rozwoju ogólnego dziecka, nauczyciele integrują muzykę z ruchem, malarstwem, językiem, a nawet matematyką<sup>43</sup>. Edukacja muzyczna jest częścią szerszych ram edukacyjnych, w których koncepcje Johanna Pestalozziego, Friedricha Froebela i Johna Deweya uważa się za znaczące w rozwoju

---

<sup>42</sup> S. Gursen Otacioglu, *Music teachers in Turkey: their proficiency, working environments and problems*, „Educational Studies” 2008, Vol. 34, No. 3, s. 1–211.

<sup>43</sup> Por. M. Kołodziejcki, *Developing and stabilised musical aptitudes versus non-verbal production and readiness for improvisation in elementary school pupils demonstrating significant mathematical abilities*, „Journal of Educational Review” 2012. Vol. 5, No. 2, s. 173–182.

dziecka, szczególnie kiedy zachęcają do budowania wiedzy przez osobiste doświadczenia i eksploracje. Podstawowym warunkiem rozwoju jest stałe rekonstruowanie doświadczenia. Działania empiryczne powinny leżeć w obszarze zainteresowania zarówno uczonych, jak i dydaktyków, ponieważ powinny doprowadzić do rozrostu środowiska uczenia się i nauczania, w którym uczeń i nauczyciel będą w stanie ciągłego łaknienia wiedzy i uczenia się przez własne działania. Kluczowym pojęciem jest tutaj model naukowego myślenia, który Grecy postanowili transmitować do muzycznej edukacji powszechnej. Model ten obejmuje głównie kontrolę, doświadczenie i obiektywne badanie. Konstrukttywizm stanowi podstawę do zmiany myślenia i działania ukierunkowanego na dziecko (pajdocentryzm), w relacji do jego doświadczeń i eksplorowania obszarów wiedzy. Dwa etapy edukacyjne, które mieszczą się w przedmiocie zainteresowania autora publikacji to przedszkolny i wczesnoszkolny. Faza przedszkolna ma na celu tworzenie warunków rozwoju dziecka przez zabawę, działania twórcze i interakcje społeczne, jednak nie jest obowiązkowa. Brakuje jednak w greckich przedszkolach, tak jak w Polsce, specjalistów od edukacji muzycznej, rytmiki i zajęć muzyczno-ruchowych. Obowiązek szkolny obejmuje szkołę podstawową i gimnazjum. Aby stać się nauczycielem w przedszkolu, student zobowiązany jest do ukończenia czteroletniego kursu edukacji przedszkolnej, który jest podzielony na osiem semestrów. Semestry te obejmują serie modułów dotyczących różnych obszarów, takich jak studia pedagogiczne i dydaktykę ogólną, badania psychologiczne, edukację specjalną, literaturę i językoznawstwo, nauki społeczne i kulturoznawstwo, nauki matematyczne i technologię oraz sztukę (w tym muzykę). Chociaż programy nauczania na całym świecie obfitują w normatywnie kreatywne podejście, w Grecji na ten postulat patrzy się stosunkowo sceptycznie. Zarzuca się wręcz Grekom, że



edukacja muzyczna nie jest podparta solidnymi badaniami edukacyjnymi i brakuje zastosowania empirycznych metod badawczych w edukacji muzycznej. Improwizacja jest obszarem zaniedbanym w edukacji muzycznej, a nacisk kładzie się nadal na model transmisyjny wiedzy z akcentem na udzielanie informacji o muzyce i rutynowe instrukcje, a nie dyskusję, komunikację muzyczną czy doświadczalne wyzwania muzyczne. Uważa się, że przyczyną tego złego stanu rzeczy jest brak rzetelnej wiedzy o procesie twórczym oraz wyrażanie niewiary w kompetencje warsztatowe i improwizacyjne nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej. Za przyczynę niepowodzeń w implementacji edukacji kreatywnej uważa się także osobiste doświadczenia nauczycieli, kształcenie uniwersyteckie (teoretyczne) oraz brak praktyki pedagogicznej w szkole. To powoduje zmniejszenie społecznego zaufania do edukacji muzycznej i brak wiary w jej ogólnorozwojowe właściwości. Rozwiązaniem pozytywnym jest regularne zaangażowanie nauczycieli w edukację własną i kształcenie studentów, pozytywne opinie o ich pracy, oczekiwania uczniowskie i rodzicielskie. Badania sondujące przeprowadzone przez Theano Koutsoupidou w 2005 roku pokazują, że doświadczenie w studiowaniu na uniwersytecie (uczelni) może wpływać na osobiste strategie nauczania studentów. Jeśli nauczyciele byli uczestnikami zajęć improwizacyjnych jako uczniowie, to będą stosowali te rozwiązania także we własnej praktyce edukacyjnej. Ponadto badania przeprowadzone wśród studentów jasno pokazują, że uniwersytet nie spełnia wszystkich potrzeb studiujących w zakresie treści programowych i metodyk szczegółowych. Dopiero praktyka pedagogiczna reguluje te potrzeby i uwydatnia istotne jej elementy, które desygnują konieczność uzupełnienia w postaci stymulacji zewnętrznej bądź samokształcenia i samodo-

skonalenia<sup>44</sup>. To sami nauczyciele, początkujący w zawodzie, muszą dostrzec owe braki i uzupełniać je w miarę realizacji edukacji całościowej. Wyłania się zatem obraz nauczycieli edukacji muzycznej, czasami klarowny i wyraźny, a czasami rozmyty i niejasny. Jednak obszary, wokół których toczy się dyskusja, dotyczą jednakowoż następujących kwestii:

1. kompetencji nauczycielskich (warsztatowych i kierunkowych oraz psychopedagogicznych i praktycznych);
2. utożsamiania się z zawodem nauczyciela;
3. przyjęcia postawy krytycznej i refleksyjnej we własnej codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej (z uwzględnieniem modelu kultury autoewaluacyjnej<sup>45</sup>);
4. doświadczeń osobistych z dzieciństwa i edukacji szkolnej;
5. doświadczeń osobistych z edukacji uniwersyteckiej;
6. stopnia przekonania innych do własnych racji i radzenia sobie z wiedzą naukową i osobistą;
7. poszukiwanie relacji teorii naukowych i pedagogicznych do praktyki edukacji.

## Podsumowanie

Charakterystyka edukacji muzycznej w poszczególnych krajach jest różnorodna i cechuje ją w głównej mierze pluralizm (Dania, USA, Grecja), częściowo nacjonalizm i patriotyzm (np. Japonia, USA czy Rosja). Wszelkie próby reformowania i transformacji zapowiadają proces ciągły i długofalowy, brakuje jednak świadomości dynamiki zmian w edukacji i przekonania do jakościowych konfrontacji ba-

---

<sup>44</sup> T. Koutsoupidou, *Initial Music Training of Generalist Kindergarten Teachers in Greece: What Do They Ask For and What Do They Receive?*, „Arts Education Policy Review” 2010, Vol. 111, s. 63–70.

<sup>45</sup> Por. M. Kołodziejki, *Ewaluacja wewnętrzna w edukacji muzycznej*, [w:] *Nauczyciel–kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie – teoria – praktyka nauczycielska*, (red.) U. Szuścik, Bielsko-Biała 2013, s. 263–280.

dawczych. Postulowana rekonstrukcja musi mieć nie tyle charakter organizacyjny co naukowo-badawczy i świadomościowy. Dobrym kierunkiem staje się internacjonalizacja i rozwój badań porównawczych w dziedzinie edukacji muzycznej jako wyraz interpretacji kultury i kosmopolityzacji cywilizacji. Takie umiędzynarodowienie wyników badań z implementacją do praktyki zmuszą decydentów do podjęcia trudu refreshingu zastanych (nie)prawidłowości i koncepcji. Misją takiej edukacji jest twórczy rozwój osobisty i społeczny potencjału uczniów, nauczycieli, rodziców i decydentów. Rozwój badań komparatystycznych jest szansą na określenie tożsamości edukacji muzycznej na arenie międzynarodowej i może wspomóc korzystanie z wiedzy, doświadczenia i mądrości różnych tradycji w edukacji muzycznej, w celu poprawy tego obszaru badań i edukacji na całym świecie<sup>46</sup>. Wśród zmian proponuje się:

1. współpracę uczelni wyższych z organizacjami, stowarzyszeniami i towarzystwami zajmującymi się edukacją małego dziecka (w Polsce np. *Fundacja Kreatywnej Edukacji w Bydgoszczy* lub *Centrum Edukacji Artystycznej Muzylek Moni* z Krakowa albo *ALLEGRO* z Wrocławia);
2. organizowanie lokalnych konferencji metodycznych dla nauczycieli wczesnej edukacji oraz szkoleń z udziałem specjalistów w dziedzinie edukacji muzycznej małego dziecka;
3. prowadzenie grup fokusowych złożonych z nauczycieli, rodziców, dyrektorów, pedagogów, psychologów i przedstawicieli organów prowadzących;
4. udział w projektach edukacyjnych i innowacjach pedagogicznych z muzyką w tle;

---

<sup>46</sup> A. Kertz-Welzel, *Music education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept of international dialogue*, „Music Education Research” 2008, Vol. 10, No. 4, s. 439–449.

5. zrzeszanie się w organizacje, stowarzyszenia, towarzystwa lub instytuty edukacji muzycznej i kreatywnej;
6. certyfikowanie umiejętności edukacyjno-muzycznych w ramach regularnych kursów i rangowanie zaświadczeń.

W kontekście podejmowanych wybiórczo problemów wpływających na kształt edukacji muzycznej i rolę kształcenia młodych adeptów sztuki nauczania i uczenia się muzyki, czyli przyszłych nauczycieli, należy podejmować badania muzyczno-edukacyjne<sup>47</sup> w obszarach:

1. roli zmieniającej się kultury i jej związków z edukacją (muzyczną, artystyczną, wizualną);
2. wpływu edukacji muzycznej na samoocenę i poczucie wartości dzieci, młodzieży i studentów studiów nauczycielskich;
3. znaczenia muzyki w codziennym życiu dzieci, młodzieży i studentów studiów nauczycielskich oraz nauczycieli (nie tylko muzyki);
4. roli środowiska rodzinnego w inkulturacji muzycznej;
5. wpływów, rezultatów i wartości programów edukacyjno-muzycznych;
6. roli integracji muzyki z innymi obszarami wiedzy akademickiej;
7. społecznych aspektów uczenia się lub/i uprawiania muzyki lub/i preferencji muzycznych;
8. roli muzyki w rozwoju kreatywności<sup>48</sup> i kreatywności w muzyce<sup>49</sup>;
9. stosunku decydentów i polityków do edukacji muzycznej powszechnej i elitarnej,

---

<sup>47</sup> Badania takie mogą mieć charakter: eksperymentów lub *quasi*-eksperymentów (prób eksperymentalnych charakterystycznych w badaniach pedagogicznych), obserwacji zdarzeń lekcyjnych, badań porównawczych, badań korelacyjno-weryfikacyjnych, badań sondujących (sondaży diagnostycznych), jakościowych wywiadów czy badań historycznych, biograficznych i monograficznych.

<sup>48</sup> Por. D. A. Hodges, M. Luehrsen, *The Impact of a Funded Research Program on Music Education Policy*, „Arts Education Policy Review” 2010, Vol. 111, s. 71–78.

<sup>49</sup> D. J. Brinkman, *Teaching Creatively and Teaching for Creativity*, „Arts Education Policy Review” 2010, Vol. 111, s. 48–50.

10. prowadzenia badań porównawczych międzykulturowych w dziedzinie edukacji muzycznej w celu poprawy praktyki edukacji i wymiany doświadczeń ludzi nauki i przedstawicieli edukacji<sup>50</sup>.

## Bibliografia

- Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.
- Brinkman D.J., *Teaching Creatively and Teaching for Creativity*, „Arts Education Policy Review” 2010, Vol. 111.
- Chaciński J., *Zorientowana na ucznia edukacja estetyczna w heterogenicznym środowisku (o percepcji, rozumieniu i przeżywaniu sztuki w świecie paradoksów wartościowania i oceniania)*, [w:] *XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Łomża, 5–7.10.2007, [http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIII/06.J.Chaci\\_ski\\_zorientowana\\_na\\_ucznia.pdf](http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIII/06.J.Chaci_ski_zorientowana_na_ucznia.pdf) (dostęp: 26.05.2014 r.).
- Colwell R., *Music Teacher Education in This Century*, Part I, „Arts Education Policy Review” 2006, Vol. 108, No. 1.
- Elliott D.J., *Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education*, „Educational Philosophy and Theory” 2005, Vol. 37, No. 1.
- Fridman L., *Možnosti hudobnej a estetickej výchovy pri realizácii ciel'ov multikulturnej výchovy*, Banská Bystrica 2003.
- Georgii-Hemming E., Westvall, M., *Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher*, „Music Education Research” 2010, Vol. 12, No. 4.
- Gursen Otacioglu S., *Music teachers in Turkey: their proficiency, working environments and problems*, „Educational Studies” 2008, Vol. 34, No. 3.
- Hernández-Candelas M., *Policies for Early Childhood Music Education in Puerto Rico*, „Arts Education Policy Review” 2007, Vol. 109, No. 2.
- Hodges D.A., Luehrsen M., *The Impact of a Funded Research Program on Music Education Policy*, „Arts Education Policy Review” 2010. Vol. 111.

---

<sup>50</sup> A. Kertz-Welzel, op. cit., s. 439–449.

- <http://hrstandard.pl/2010/08/24/sztuka-budowania-zaangazowania-i-motywowania-pracownikow/> (dostęp: 26.05.2014 r.).
- Ilari B., *Music and Early Childhood in the Tristes Tropiques*, „The Brazilian Experience, Arts Education Policy Review” 2007, Vol. 109, No. 2.
- Kertz-Welzel A., *Music education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept of international dialogue*, „Music Education Research” 2008, Vol. 10, No. 4.
- Kołodziejcki M., *Developing and stabilised musical aptitudes versus non-verbal production and readiness for improvisation in elementary school pupils demonstrating significant mathematical abilities*, „Journal of Educational Review” 2012, Vol. 5, No. 2.
- Kołodziejcki M., *Ewaluacja wewnętrzna w edukacji muzycznej*, [w:] *Nauczyciel – kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie – teoria – praktyka nauczycielska*, (red.) U. Szuścik, Bielsko-Biała 2013.
- Kołodziejcki M., *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2011.
- Kołodziejcki M., *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012.
- Kołodziejcki M., *Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2014, nr 23 [w druku].
- Kołodziejcki M., *Praktyka oceniania uczniów na lekcjach muzyki w podstawowej szkole ogólnokształczącej w świetle badań własnych*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego*, t. 3, (red.) E. Kunik, G. Poraj, Łódź 2013.
- Kos Jr R.P., *Developing Capacity for Change: A Policy Analysis for the Music Education Profession*, „Arts Education Policy Review” 2010, Vol. 111.
- Koutsoupidou T., *Initial Music Training of Generalist Kindergarten Teachers in Greece: What Do They Ask For and What Do They Receive?*, „Arts Education Policy Review” 2010, Vol. 111.
- Lim N., Chung, S., *Enriching the Context for Musical Learning*, „Arts Education Policy Review” 2008, Vol. 109, No. 3.
- MENC Position Statement on Early Childhood Education (Appendix B)*, [w:] M. Palmer, W.L. Sims, *Music in Prekindergarten: Planning and Teaching*, Reston 1993.
- Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002.
- Pellegrino K., *Exploring the Benefits of Music-Making as Professional Development for Music Teachers*, „Arts Education Policy Review” 2011, Vol. 112.

- Pluta A., *Wybrane aspekty funkcjonowania pedagogiki kreatywnej*, [w:] *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, (red.) E. Smak, S. Włoch, Opole 2010.
- Roulston K., Legette R., Trotman-Womack S., *Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools*, „Music Education Research” 2005, Vol. 7, No. 1.
- Standerfer S. L. *Learning from the national board for professional teacher certification (NBPTS) in music*, „Bulletin of the Council for Research in Music Education” 2008, Vol. 176.
- Stankiewicz J., Moczulska M., *Czynniki klimatu organizacyjnego warunkujące efektywne zaangażowanie pracowników*, <http://janek.uek.krakow.pl/~kzso/3.3.pdf> (dostęp: 26.05.2014 r.)
- Szczepańska M., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000.
- Śliwerski B., *Teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Teachout D.J., *Understanding the Ties that Bind and the Possibilities for Change*, „Arts Education Policy Review” 2007, Vol. 108, No. 6.
- West Ch., *Action Research as a Professional Development Activity*, „Arts Education Policy Review” 2011, Vol. 112.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.
- Wilson G.B., MacDonald R.A.R., Byrne Ch., Ewing S., Sheridan M., *Dread and passion: primary and secondary teachers' views on teaching the arts*, „The Curriculum Journal” 2008, Vol. 19, No. 1.

## Nota o autorze

**Maciej Kołodziejski** (dr hab., prof. AH), pedagog muzyki i twórczości, dydaktyk, rzeczoznawca MEN do spraw podręczników do muzyki, wieloletni nauczyciel muzyki w szkołach ogólnokształcących (podstawowej i liceum), nauczyciel dyplomowany. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, rozwijaniu zdolności muzycznych, kreatywności w procesie edukacyjnym, procesualnych i atrybutywnych kontekstach uczenia się muzyki, procesie twórczości w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, ocenianiu i pomiarze w edukacji muzycznej. Autor kilku monografii autorskich i redaktor monografii zbiorowych, autor ponad pięćdziesięciu opracowań naukowych (artykuły empiryczne, przeglądowe, krytyczno-refleksyjne) oraz

artykułów zagranicznych w czasopismach punktowanych CEEOL, EBSCOhost, Index Copernicus i inne. Redaktor merytoryczny w czasopiśmie „Studies of Music Education”, członek Rady Naukowej czasopisma „Múzy v škole” (Słowacja) oraz „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja” wydawanego przez Instytut Edukacji Muzycznej UKW w Bydgoszczy.



dr Jan A. Malinowski

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu*

## **Czasopiśmiennictwo pedagogiczne formą wsparcia metodycznego praktyk pedagogicznych studentów**

### **Wprowadzenie**

Przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela jest zadaniem niezwykle odpowiedzialnym. Od tego bowiem, jak ono jest dziś realizowane, zależy w przyszłości „młodzieży chowanie”. Zwłaszcza obecnie, gdy na szkołę przerzuca się coraz więcej obowiązków związanych z wychowaniem dzieci i młodzieży, w czym mają swój udział niestety także i rodzice. To wskazanie w pierwszej kolejności na wagę budowania kompetencji wychowawczych, na początku rozważań nad przygotowaniem studentów tak zwanych kierunków nauczycielskich do czekających ich zadań zawodowych, nie jest przypadkowe. Wprawdzie podjęte zostaną tu także jako równorzędne kwestie wiążące się z przygotowaniem kandydatów na nauczycieli do wypełniania zadań związanych z przekazem wiedzy przypisanej do poszczególnych przedmiotów nauczania, to niemniej obszar zadań wychowawczych zasługuje na szczególną uwagę. Wynika to chociażby ze względu na traktowanie go niejednokrotnie jako zadania drugorzędnego, towarzyszącego funkcji dydaktycznej szkoły. Tego typu dysproporcja najpewniej wynika z powszechnego przekonania, niestety transmitowanego również na obszar praktyki akademickiej, że – jak to ujął Andrzej Olubiński w refleksyjnym eseju pt. *Wychowanie jako problem*

ludzkiego życia – „niemal wszyscy znajdują się na wychowaniu”<sup>1</sup>. Kontynuując tę myśl, można dodać: a więc i absolwenci szkół wyższych, których edukacja przygotowująca do zawodu nauczyciela po macoszemu traktowała kwestię przygotowania do funkcji wychowawczej, w porównaniu z przygotowaniem do wypełniania funkcji dydaktycznej. Tę dysproporcję można również odnieść do praktyk pedagogicznych odbywanych przez studentów kierunków nauczycielskich, które – jak sugerowałaby ich nazwa – powinny w równorzędny sposób traktować pogłębienie przygotowania zawodowego w obszarze metodyki nauczania i wychowania.

Upomnienie się o przygotowanie kandydatów na nauczycieli nie tylko w zakresie przekazu wiedzy, ale i umiejętności przekładających się na kompetencje w zakresie pracy wychowawczej, wypływa z dążenia ku temu, aby „nauczyciel miał większy wpływ na swoich wychowanków i całą pracę szkoły”<sup>2</sup>. Nabiera to szczególnie znaczenia w sytuacji obserwowanej w ostatnich kilku dekadach na terenie szkół eskalacji takich niepokojących zjawisk, jak: odrzucenie rówieśnicze, agresja, przemoc – zwłaszcza w nowych formach cyberprzemocy, sięganie po środki psychoaktywne<sup>3</sup>.

Udając się do szkoły, w celu odbycia praktyki ciągłej, student powinien posiadać odpowiednie ku temu przygotowanie – oczywiście adekwatne do etapu edukacji nauczycielskiej, na którym się znajduje – obejmujące wiedzę przedmiotową, psychologiczno-pedagogiczną i metodyczną oraz umiejętności w zakresie przekazu

---

<sup>1</sup> A. Olubiński, *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa*, Toruń 1999, s. 18.

<sup>2</sup> R. Parzęcki, *Zdolności i kompetencje interpersonalne nauczyciela warunkujące skuteczność procesu pedagogicznego*, [w:] *Edukacja jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*, (red.) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014, s. 125.

<sup>3</sup> Zob. m.in.: S. Bębas, *Patologie społeczne w sieci*, Toruń 2013; M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa 2013; J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000; J.A. Malinowski, *Agresja i przemoc w zachowaniach młodzieży – refleksja nad zjawiskiem, ze szczególnym uwzględnieniem autodestrukcyjnych doświadczeń alkoholowych*, [w:] *Wybrane aspekty przemocy. Diagnoza i profilaktyka*, (red.) R.M. Ilnicka, J. Cichła, Toruń 2009.

treści programowych i realizowania oddziaływań wychowawczych. Wiadomo tymczasem, wsłuchując się chociażby w głosy nauczycieli sprawujących opiekę nad studentami odbywającymi praktykę, że rzeczywistość pozostawia wiele do życzenia. Oczywiście nie oznacza to wcale, że do placówek szkolnych nie trafiają w celu odbycia praktyki studenci dobrze, a nawet bardzo dobrze przygotowani. Niemniej jednak w sytuacji sygnalizowanych tu niedomagań należy stwierdzić, że na opiekunach praktyk – o ile mają one przynieść założony efekt – spoczywa duży zakres obowiązków obejmujących przede wszystkim przekazanie swoim podopiecznym umiejętności praktycznych. W ich nabywaniu pomocną rolę odgrywają też opracowania metodyczne dostępne w formie publikacji książkowych, jak i artykułów zamieszczanych w czasopismach pedagogicznych. I właśnie zwrócenie uwagi na korzyści płynące z korzystania przez studentów odbywających praktyki pedagogiczne z wiedzy udostępnianej przez czasopisma naukowe, popularno-naukowe i metodyczne stanowi oś przewodnią tego opracowania, które w zamyśle autora ma też ukazać szersze spektrum zagadnień towarzyszących budowaniu kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli.

## **Praktyki pedagogiczne jako ważne ogniwo budowania nauczycielskich kompetencji**

W toczących się dyskusjach na temat kształcenia nauczycieli ze szczególną krytyką spotyka się kwestia realizacji praktyk pedagogicznych, które powszechnie uznaje się za niezwykle ważny element procesu przygotowania do zawodu nauczyciela. Praktyczne przygotowanie do pracy w szkole oraz innych placówkach oświatowo-wychowawczych stanowi bowiem integralny składnik kształcenia nauczycieli obejmujący „uzyskanie umiejętności pedagogicznych w wymiarze teoretycznym, praktycznym, czynnościowym i oso-

bowościowym. Oznacza to praktyki, które integrują i konkretyzują wszelkie poczynania teoretyczne. Wymiar czasu przeznaczony na te praktyki jest niewspółmiernie niski do zadań przypadających do wykonania w czasie ich trwania, aby przygotować absolwentów studiów uniwersyteckich do pracy nauczycielskiej<sup>4</sup>. Diagnozę tę, sformułowaną przez Kazimierza Denka, należy uzupełnić informacją, że obowiązujący minimalny wymiar godzin przeznaczonych na praktyki określony w „Standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela” stanowiących załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. zakłada przeznaczenie na praktykę w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego 30 godzin oraz 120 godzin w zakresie przygotowania dydaktycznego<sup>5</sup>.

Odnosząc się do roli praktyk w kształceniu nauczycieli, K. Denek zauważa, że potrzebna jest intensyfikacja praktyk w całym cyklu kształcenia do tego zawodu „w postaci ściślejszego, lepiej ukierunkowanego w sensie merytorycznym i metodycznym i kontrolowanego powiązania studentów ze szkołami i innymi placówkami oświatowo-wychowawczymi jako przyszłymi miejscami pracy. Tak usytuowane w programie studiów praktyki powinny w lepszym niż dotąd stopniu zapewnić jakość przygotowania teoretyczno-praktycznego i przyczynić się do wzmocnienia pozytywnych motywacji do przyszłego zawodu<sup>6</sup>”.

Jest to potrzebne, gdyż z wieloletnich doświadczeń autora jako nauczyciela akademickiego uczestniczącego w procesie przygotowania studentów do pracy w zawodzie nauczyciela wynika, że wca-

---

<sup>4</sup> K. Denek, *Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytecie a wartości edukacji szkolnej*, [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, (red.) K. Paćławska, Kraków 1996, s. 197.

<sup>5</sup> Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012 r., poz. 131.

<sup>6</sup> K. Denek, *Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli...*, s. 197.

le nierzadkie są sytuacje, kiedy pobyt w szkole w roli praktykanta obniża motywację do podjęcia pracy w tym zawodzie po ukończeniu studiów, co w ukierunkowanych rozmowach niejednokrotnie uczestnicy „kursu pedagogicznego” uzasadniali negatywnymi doświadczeniami w sferze organizacji ich pracy oraz sposobem traktowania przez nauczycieli-opiekunów praktyk. Tego typu negatywne doświadczenia można łączyć z brakiem systemowych rozwiązań w zakresie organizacji praktyk pedagogicznych studentów. W efekcie – jak wskazuje Zbigniew Kwieciński – „nie ma wydzielonych szkół ćwiczeń, praktyki studenckie nie są monitorowane przez specjalistów z uczelni, ani przez tutorów z dużym doświadczeniem praktycznym. Rozwiązanie to jest najgorsze z możliwych, gdyż prowadzi do bezrefleksyjnego powtarzania wzorów z własnego doświadczenia uczniowskiego, do samoodtwarzania się dziewiętnastowiecznej szkoły tradycyjnej, tak bardzo skrytykowanej i odrzuconej nie tylko w pedagogice, ale także w praktyce państw demokratycznych, a ponadto ośmieszanej w naszej literaturze”<sup>7</sup>.

W tej sytuacji trudno nie zgodzić się z opinią, że praktyki pedagogiczne są najbardziej zaniedbanym odcinkiem „systemu przygotowania przez uniwersytety nauczycieli dla różnych ogniw edukacji narodowej”<sup>8</sup>. Przyczyn tego należy upatrywać w przyjętych rozwiązaniach systemowych, które doprowadziły do zaprzestania w tym względzie dorobku liceów pedagogicznych<sup>9</sup> oraz zawodowych studiów nauczycielskich. Przecięcie, a w najlepszym przypadku osłabienie merytorycznych więzi łączących academic-

---

<sup>7</sup> Z. Kwieciński, *Kształcenie nauczycieli jako ważne wyzwanie współczesności*, „Wychowanie na co Dzień” 2010, nr 12, s. 3.

<sup>8</sup> K. Denek, *Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli...*, s. 197.

<sup>9</sup> Obszernie na temat walorów kształcenia praktycznego w liceach pedagogicznych pisze E. Dereń w artykułach: *Powstanie, rozwój i tradycje liceów pedagogicznych w Polsce, w kontekście edukacji nauczycielskiej współcześnie*, „Wychowanie na co Dzień” 2010, nr 12; *Myślenie i działanie w liceach pedagogicznych a modernizacja kształcenia nauczycieli*, „Wychowanie na co Dzień” 2013, nr 4–5 (cz. I), nr 6 (cz. II).

kie zakłady kształcenia nauczycieli z nauczycielami-opiekunami praktyk przyniosło obniżenie jakości praktycznego przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. Jest to także pochodną tego, że szkoły wyższe nie dysponują żadnymi możliwościami w zakresie „skłaniania nauczycieli do podejmowania zadań związanych z przygotowaniem zawodowym studentów”<sup>10</sup>. Spotykane w niektórych uczelniach formy planowej współpracy z nauczycielami-opiekunami praktyk mają swoje podłoże głównie w wypracowanej przez lata lokalnej (uczelnianej) tradycji, inicjatywności i zaangażowaniu osób odpowiedzialnych za przygotowanie pedagogiczne bądź przedmiotowe przyszłych nauczycieli. Są one godne pochwały, niemniej potrzebne są tu rozwiązania kompleksowe obejmujące wszystkie uczelnie kształcące nauczycieli bez względu na ich status formalnoprawny. Podstawy prawne tych rozwiązań muszą być wypracowane przez oba resorty zajmujące się edukacją (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej), a wprowadzone mechanizmy finansowania praktyk powinny zapewnić godziwe wynagrodzenie dla nauczycieli podejmujących się roli opiekuna (tutora) studentów odbywających praktykę w szkole lub innej placówce edukacyjnej, stawiając w zamian precyzyjnie sformułowane oczekiwania co do jakości sprawowanego „przewodnictwa”.

Opracowując niezbędne zmiany, należałoby się odwołać zarówno do polskich, jak i zagranicznych, sprawdzonych w przeszłości rozwiązań, dokonując ich rewitalizacji adekwatnej do wyzwań XXI wieku. Celowe byłoby też sięgnięcie do wzorców przygotowania praktycznego do profesjonalnego wykonywania zawodu obowiązujących na innych kierunkach studiów. W tym kontekście warto ponownie przywołać K. Denka: „W kształceniu nauczycieli przydałby

---

<sup>10</sup> K. Denek, *Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli...*, s. 197.

się wzorzec przygotowania lekarzy do służby zdrowia, nawiązujący do klinik i laboratoriów w Akademiach Medycznych i szpitalach specjalistycznych w postaci wzorowo zorganizowanych i wyposażonych w kadre i sprzęt szkół ćwiczeń, placówek opiekuńczo-wychowawczych, w których wiedza funkcjonuje, gdyż jest odnoszona do konkretnych sytuacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Temu wymogowi mogą sprostać uczelnie kształcące nauczycieli, które będą wielkimi laboratoriami dydaktycznymi zawierającymi w sobie klasy autorskie i twórcze szkoły ćwiczeń”<sup>11</sup>.

## **Czasopisma pedagogiczne jako źródło wiedzy teoretycznej i metodycznej**

W tym miejscu należy wyjaśnić, że mówiąc o czasopismach pedagogicznych, w kontekście podjętej w artykule problematyki, mamy na myśli te wszystkie periodyki, które na swoich łamach zamieszczają publikacje przydatne w procesie nabywania kompetencji nauczycielskich. Zakłada to więc szerokie ujmowanie tak określonej kategorii czasopism, w której oprócz „typowych” czasopism pedagogicznych o profilu wybitnie naukowym, takich jak np. „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Ruch Pedagogiczny”, „Forum Pedagogiczne”, lokują się wszystkie czasopisma (również o charakterze popularnonaukowym) dostarczające wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, metodycznej i przedmiotowej przydatnej osobom przysposabiającym się do wykonywania zawodu nauczyciela. W większości są to czasopisma wielotematyczne, o szerokiej formule, otwarte na wielostronny ogląd problemów edukacji szkolnej, tak w sferze wychowania, kształcenia, jak i organizacji i funkcjonowania szkolnictwa oraz różnorodnych uwarunkowań pracy uczniów,

---

<sup>11</sup> Ibidem, s. 197–198.

nauczycieli oraz szkół. Jako przykładowe można tu wymienić takie czasopisma, jak: „Nowa Szkoła”, „Wychowanie na co Dzień”, „Życie Szkoły”. Niektóre z interesujących nas tu periodyków kładą nacisk wyraźnie na jedną z wymienionych sfer działalności pedagogicznej, czego przykładem mogą być np. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, które w kręgu swojego zainteresowania lokują kwestie wychowania, opieki i wsparcia społecznego oraz założonych i rzeczywistych funkcji opiekuńczo-wychowawczych szkoły i instytucji edukacji pozaszkolnej. Dającą się też wyodrębnić jako oddzielną grupę czasopism tworzą periodyki stawiające za swój cel udzielanie wsparcia metodycznego nauczycielom poszczególnych przedmiotów. Ich tematyczny wachlarz odpowiada siatce przedmiotów nauczania i rozciąga się od języka polskiego i języki obce, poprzez matematykę i inne przedmioty szkolnej edukacji, po kulturę fizyczną. Wymienić tu można przykładowo takie periodyki, jak: „Język Polski w Szkole”, „Fizyka w Szkole”, „Matematyka”, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, czy też „Nauczanie Początkowe. Zeszyty Kieleckie”. To ostatnie czasopismo – jak to akcentuje rozwinięcie jego pominiętego tu podtytułu – poświęcone jest kształceniu zintegrowanemu na poziomie klas I–III.

Odwołując się do opisu efektów kształcenia zawartych w „Standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela”<sup>12</sup>, można powiedzieć, że mowa tu o czasopismach, które wspomagają – w zarysowanych powyżej obszarach – proces kształcenia przygotowujący do wykonywania zawodu nauczyciela, w efekcie czego „absolwent:

- 1) posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;

---

<sup>12</sup> Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia..., op. cit.



- 2) posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej [...];
- 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły”<sup>13</sup>.

I co szczególnie należy odnotować, a co zakłada punkt 7. ogólnych efektów kształcenia, absolwent wyższej uczelni otrzymujący przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela „jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela”<sup>14</sup>.

W tym przygotowaniu do zawodu nauczyciela niebagatelną rolę odgrywają praktyki pedagogiczne, które powinna charakteryzować refleksyjność będąca m.in. efektem twórczego studiowania literatury pomocnej w rozwiązywaniu napotykaných problemów. Na szczególną rekomendację w tym kontekście zasługują czasopisma pedagogiczne, które w porównaniu z wydawnictwami książkowymi charakteryzuje krótszy cykl wydawniczy, a ponadto większa różnorodność autorów, wśród których obecni są również praktycy – nauczyciele i wychowawcy, dzielący się swoimi doświadczeniami w zakresie nauczania i wychowania.

Wskazując na rolę czasopism w przygotowaniu studentów do podjęcia pierwszych zadań związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela, powierzanych im w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych, należy zaznaczyć, że ich lektura **spełnia funkcję wspomagającą**, gdyż nawet najbogatsze zasoby piśmiennictwa opublikowanego przez periodyki nie są w stanie zastąpić procesu dydaktycznego realizowanego w trakcie zajęć w szkole wyższej w bezpośredniej relacji nauczyciel akademicki – student, a także

---

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem.

w relacji doświadczony nauczyciel-opiekun praktyki – student odbywający praktykę w szkole lub innej placówce oświatowo-wychowawczej. Nieprzypadkowo więc „szczególnej wymowy nabiera zagadnienie pełnienia ról nauczycielskich wobec edukacji studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela w systemie praktyk pedagogicznych”<sup>15</sup>. Powinno ono stanowić częściej niż dotychczas przedmiot specjalnego przygotowania realizowanego w formie szkoleń metodycznych, kursów, a nawet studiów podyplomowych przeznaczonych dla nauczycieli – opiekunów studentów odbywających praktyki pedagogiczne. Celem tak rozumianego doskonalenia nauczycieli należy przede wszystkim uczynić nabywanie umiejętności organizacji pracy studentów, właściwego pokierowania ich rozwojem zawodowym, wskazanie sposobów realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, uwrażliwienie na problemy, z jakimi borykają się uczniowie, motywowanie do poszukiwania inspiracji co do sposobu ich rozwiązania w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, w tym w najnowszych publikacjach ukazujących się na łamach czasopism. Ostatnie z wymienionych tu dyspozycji – zadań opiekuna studentów odbywających praktyki pedagogiczne – znajduje wzmocnienie także w wynikach badań, które wskazują, że znajomość zawartości czasopism okazuje się pomocna w trakcie odbywania praktyk w różnych placówkach oświatowych<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> J. Grzesiak, *Edukacja jutra wiedzie do postępu pedagogicznego – od wczoraj do dzisiaj*, [w:] *Edukacja Jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*, (red.) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014, s. 32.

<sup>16</sup> K. Krzemińska, M. Krzemiński, *Czasopisma edukacyjne i ich lektura jako czynnik wspierający proces samokształcenia przyszłych nauczycieli*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. I: *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, (red.) M. Krzemiński, B. Moraczewska, Włocławek 2012, s. 223.

## Korzystanie z czasopiśmiennictwa formą doskonalenia zawodowego – uwagi na zakończenie

Przypuszczenie, że student odbywający praktykę pedagogiczną korzysta – zwłaszcza gdy staje przed koniecznością przygotowania scenariusza lekcji lub innych zajęć, czy też opracowania propozycji rozwiązania określonego problemu wychowawczego lub opiekuńczego – z zasobów czasopiśmiennictwa, łączy się z przyjęciem założenia, że otrzymał wcześniej odpowiednie ku temu przygotowanie metodyczne, jak i posiadał właściwą motywację do podejmowania aktywności służącej samorozwojowi. Początków tak ukształtowanych umiejętności oraz motywacji należy upatrywać już na najniższych szczeblach edukacji, gdzie pożądanym jest rozpoczęcie wdrażania uczniów do samokształcenia<sup>17</sup> oraz kształtowania nawyku czytelnictwa. Zasadnicze rozwinięcie tej dyspozycji „do samouctwa” następuje w szkole wyższej, gdzie szczegółowe cele planów i programów nauczania zakładają m.in. samodzielne studiowanie piśmiennictwa według sylabusów danego przedmiotu<sup>18</sup>. Na tym etapie edukacji powinno ono przyjąć postać metody studiowania literatury przedmiotu rozumianej jako „zespół teoretycznie i metodologicznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących całość postępowania, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego przez charakterystykę stanu wiedzy o wybranym przedmiocie poznania”<sup>19</sup>.

Studiowanie piśmiennictwa towarzyszyć powinno zgłębianiu wiedzy z każdego przedmiotu. Jeżeli staje się ono składowym elementem procesu studiowania, to w naturalny sposób zostaje transmitowane na okres odbywania praktyk pedagogicznych, a również i na czas pracy zawodowej następujący po ukończeniu studiów.

---

<sup>17</sup> J. Flanz, *Wdrażanie dzieci do samokształcenia – aspekty teoretyczne i praktyczne*, Toruń 2008.

<sup>18</sup> K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2012, s. 14.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 126.

Wprawdzie, jak piszą Katarzyna i Maciej Krzemińscy, „ryzykownym wnioskiem byłoby stwierdzenie, że studenci obecnie czytający prasę pedagogiczno-metodyczną będą czytać ją też po ukończeniu studiów, na przykład już w trakcie trwania ich pracy zawodowej”<sup>20</sup>, niemniej jednak „można mieć nadzieję, że zrozumienie już w trakcie studiów wagi dodatkowego wzmacniania poziomu profesjonalnego warsztatu zawodowego poprzez lekturę fachowych czasopism zaowocuje stałą potrzebą sięgania po wartościową i ciekawą prasę”<sup>21</sup>. Owa „stałość” jest tu cechą kluczową, gdyż, jak twierdził Wincenty Okoń, „samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie dla kształcenia ustawicznego”<sup>22</sup>.

Dla rozwoju, a także zaspokojenia tej potrzeby niezbędny jest dostęp do piśmiennictwa, w tym do archiwalnych i bieżących numerów czasopism. W przypadku studentów odbywających praktyki pedagogiczne w placówkach edukacyjnych zlokalizowanych zwłaszcza w środowiskach wiejskich oraz małomiasteczkowych, gdzie nie ma bibliotek pedagogicznych, pojawiają się bariery wynikające z utrudnionego dostępu do czasopism służących doskonaleniu pedagogicznemu. Optymalne byłoby więc, gdyby w każdej szkolnej bibliotece znajdowały się czasopisma psychologiczne, pedagogiczne oraz z zakresu metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, tak aby studenci odbywający praktykę mieli do nich swobodny dostęp<sup>23</sup>. Należy jednak zaznaczyć, że sama obecność na stanie bibliotek szkolnych czasopism pedagogicznych nie przyniesie pożądanych efektów, o ile student odbywający praktyki nie spotka się z nauczycielami systematycznie korzystającymi z cza-

---

<sup>20</sup> K.Krzemińska, M.Krzemiński, op. cit., s. 223.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 223–224.

<sup>22</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 348.

<sup>23</sup> Potrzebny jest on też i nauczycielom, tym bardziej, że ich sytuacja finansowa uniemożliwia zakup fachowej literatury – tak książek, jak i czasopism. Zob.: K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

sopiśmiennictwa pedagogicznego w swojej codziennej praktyce szkolnej. Jest to istotny element budowania twórczego warsztatu nauczycielskiego, czego wymierne efekty stają się widoczne po podjęciu pracy zawodowej po ukończeniu studiów.

## Bibliografia

- Bębas S., *Patologie społeczne w sieci*, Toruń 2013.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Denek K., *Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytecie a wartości edukacji szkolnej*, [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, (red.) K. Paćławska, Kraków 1996.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa 2013.
- Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2012.
- Dereń E., *Myślenie i działanie w liceach pedagogicznych a modernizacja kształcenia nauczycieli*, „Wychowanie na co Dzień” 2013, nr 4–5 (cz. I), nr 6 (cz. II).
- Dereń E., *Powstanie, rozwój i tradycje liceów pedagogicznych w Polsce, w kontekście edukacji nauczycielskiej współcześnie*, „Wychowanie na co Dzień” 2010, nr 12.
- Flanz J., *Wdrażanie dzieci do samokształcenia – aspekty teoretyczne i praktyczne*, Toruń 2008.
- Grzesiak J., *Edukacja jutra wiedzie do postępu pedagogicznego – od wczoraj do dzisiaj*, [w:] *Edukacja Jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*, (red.) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014.
- Kwieciński Z., *Kształcenie nauczycieli jako ważne wyzwanie współczesności*, „Wychowanie na co Dzień” 2010, nr 12.
- Krzemińska K., Krzemiński M., *Czasopisma edukacyjne i ich lektura jako czynnik wspierający proces samokształcenia przyszłych nauczycieli*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. I: *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, (red.) M. Krzemiński, B. Moraczewska, Włocławek 2012.
- Malinowski J.A., *Agresja i przemoc w zachowaniach młodzieży – refleksja nad zjawiskiem, ze szczególnym uwzględnieniem autodestrukcyjnych doświadczeń*

- alkoholowych*, [w:] *Wybrane aspekty przemocy. Diagnoza i profilaktyka*, (red.) R.M. Ilnicka, J. Cichla, Toruń 2009.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Olubiński A., *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa*, Toruń 1999.
- Parzęcki R., *Zdolności i kompetencje interpersonalne nauczyciela warunkujące skuteczność procesu pedagogicznego*, [w:] *Edukacja jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*, (red.) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014.
- Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000.
- Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012 r., poz. 131 (dostęp na: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>).

## **Nota o autorze**

**Jan Adam Malinowski** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, starszy wykładowca w Katedrze Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie na co Dzień”.





prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki – Moderator konferencji



dr Maciej Krzemiński – Koordynator dydaktyczny projektu



prof. zw. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska



prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński



dr hab. prof. DSW Mirosława Nowak-Dziemianowicz



dr hab. prof. UKW Ryszarda Cierzniewska



dr hab. prof. AH Maciej Kołodziejski



dr Jan A. Malinowski



Uczestnicy konferencji



Uczestnicy konferencji





Uczestnicy konferencji



Uczestnicy konferencji



Uczestnicy konferencji



Uczestnicy konferencji





Uczestnicy konferencji



Uczestnicy konferencji

