PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
1 (60) / 2025 ISSN 2451-2230 (online)

Astrid Męczkowska-Christiansen https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.04
ORCID: 0000-0002-4966-7856
Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni
me.astrid@gmail.com

Pedagogiczny takt nauczyciela-konstruktywisty

Summary

Pedagogical Tact of the Constructivist Teacher

The article presents reflections on the concept of pedagogical tact in relation to constructivist didactics. Situated at the intersection of aesthetics, ethics, and pragmatics, pedagogical tact is understood here as a crucial aspect of the professionalism of the teacher, serving as a bridge between theory and practice. It constitutes a disposition for engaging in didactic actions rooted in an educational culture based on difference, relationality, dialogue, and indeterminacy. It enables the teacher to continuously interpret educational situations, make decisions, engage in ethical choices, and modify actions within the dynamic and complex cultural and interpersonal context of the teaching–learning process – which is a distinctive feature of constructivist didactics.

Keywords: pedagogical tact, constructivist teacher, constructivist education, relationship between theory and pedagogical practice

Słowa kluczowe: takt pedagogiczny, nauczyciel-konstruktywista, dydaktyka konstruktywistyczna, relacja pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną

Jedną z kluczowych kwestii poruszanych w obszarze konstruktywistycznego paradygmatu dydaktyki jest zagadnienie relacji pomiędzy teorią a praktyką – czyli przełożenie teoretycznych założeń konstruktywizmów (zob. Klus-Stańska 2020) na kwestię aktywności nauczyciela rozumianej w kategoriach facylitacji procesów uczenia się zachodzących w sferze poznawczej, w obszarze interakcji pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia, a także pomiędzy umysłami uczniów a ich kulturowym i materialnym środowiskiem uczenia się (Dylak 2005; Bruner 2006; Loughran 2006; Klus-Stańska 2010; Garbett 2011; Gołębniak 2024; Kruk 2024). Z zagadnieniem tejże relacji łączy się kategoria taktu pedagogicznego nauczyciela.

Takt pedagogiczny jest ideą rozwijaną od XIX w. za sprawą Jana Fryderyka Herbarta. Dyskusja nad nią odradza się w ostatnich latach jako odpowiedź na problem złożoności kontekstu działań nauczyciela, sceptycyzm wobec jednoznacznych rozwiązań dydaktycznych i nieusuwalną problematyczność ich teoretycznych założeń, a w końcu również – na klasyczne pytanie o istotę samej edukacji, wraz z obecnością w jej przestrzeni pierwiastków *arte* i *techne*, przymusu i wyzwalania. Współcześnie szczególnego znaczenia nabierają te aspekty dyskusji o takcie pedagogicznym, które odnoszą się do wyzwań nieprzejrzystości, niepewności i ryzyka – nieodłącznie wpisanych w doświadczenie nauczyciela-konstruktywisty.

Wśród owych wyzwań można wymienić: zróżnicowanie i nieprzewidywalność sytuacji dydaktycznych nacechowanych wysokim stopniem dynamiki; elastyczne projektowanie procesu dydaktycznego i bieżące kreowanie jego elementów; ograniczenia przewidywalności efektywności działań nauczyciela i ograniczoną możliwość jej kontroli; wewnętrzne zróżnicowanie grup uczniów – ich biografii uczenia się, procedur poznawczych, wiedzy osobistej i in. Z tego powodu koncepcja taktu pedagogicznego – jako propozycja przełożenia „uniwersalizmu teorii" (Herbart 1986: 18) na „szczegóły, wszystkie indywidualne okoliczności, które otaczają praktycznego nauczyciela w każdej danej chwili" (Herbart 1986: 18) – wydaje się szczególnie warta rozważenia w odniesieniu do nacechowanej zmiennością praktyki nauczyciela-konstruktywisty. W propozycji powiązania rozważań nad taktem pedagogicznym z zagadnieniami edukacyjnego konstruktywizmu dostrzegam jednocześnie pewien paradoks: wprowadzenie tej kategorii przez Herbarta łączyło się ze spostrzeżeniem o niepełnej możliwości aplikacji teorii pedagogicznej w praktyce. Tymczasem w przeciwieństwie do konstruktywizmu, dydaktyka szkoły tradycyjnej w założeniu cechowała się wysokim stopniem: systematyczności, linearności, metodyczności, a zatem przewidywalności. Zapewniała nauczycielowi poczucie pełnej kontroli nad procesem kształcenia – dzięki logicznej i merytorycznej spójności systemu naukowej teorii pedagogicznej, który jednoznacznie wyznaczał normy praktycznego działania (zob. Sośnicki 1967: 25 i nn.). Wszak poczucie to, o ile pozbawione wsparcia taktu pedagogicznego, mogło się okazywać złudne.

Choć istnieją współczesne rodzime źródła literaturowe, które doszukują się genezy koncepcji taktu pedagogicznego w okresie starotestamentowym (Michalski 2010: 91) – gdzie, zdaniem autora, ukształtował się etos znaczący dla „doświadczenia, formowania i przekazu w wielkiej rodzinie patriarchalnej" – a także budują deontologię pedagogicznego taktu jako publicznego obowiązku nauczyciela (Michalski 2010: 84) oraz utożsamiają takt z taktownością w postępowaniu z dzieckiem (Michalski 2021: 4), to należy zauważyć, że tego rodzaju stanowiska odnoszą się raczej do słownikowego rozumienia „taktu" i wykazują niewielki związek z koncepcją taktu pedagogicznego wprowadzoną przez Herbarta (por. Kenklies 2023a). Dla Herbarta takt pedagogiczny odnosi się do praktycznej sfery działalności nauczyciela, stanowi dyspozycję pozwalającą mu na dokonywanie przekładu teorii pedagogicznej na praktykę działania nauczyciela. Idea ta wzięła się ze spostrzeżenia, że idealna sytuacja, w której zostaje zachowana pełna korespondencja obu członów relacji, jest niemożliwa do osiągnięcia z dwóch podstawowych powodów: po pierwsze wymagałaby wprost nadprzyrodzonych zdolności nauczyciela; po drugie praktyka nie jest w stanie sprostać wymaganiu udzielania uniwersalnych, tj. powszechnie obowiązujących, odpowiedzi na jednostkowy charakter konkretnych sytuacji wychowawczych/dydaktycznych[1] (Herbart 1986).

[1] W perspektywie pedagogiki Herbarta nie da się oddzielić wychowania od „nauczania", co Sośnicki (1967) ujął – świetnie rekonstruując założenia herbartyzmu wraz z jego filozoficznym rdzeniem – w kategoriach „nauki wychowującej".

Inspirację dla udzielenia odpowiedzi na pytanie o to, jak przełożyć uniwersalną teorię na konkretne sytuacje, Herbart znajduje w odwołaniu do koncepcji władzy sądzenia Kanta, gdzie „[w]ładza sądzenia w ogóle jest władzą myślenia o tym, co szczegółowe jako o czymś podporządkowanym temu, co ogólne" (Kant 1986: 24). Jest ona tą instancją rozumu, która umożliwia podejmowanie decyzji i orientację w sferze działania na zasadzie błyskawicznego, intuicyjnego wglądu w konkretną sytuację. Przede wszystkim jest powiązana z koncepcją sądu estetycznego, który co prawda opiera się na odczuciach, lecz wysuwa roszczenia do powszechności. W odwołaniu do „smaku" władza sądzenia pozwala na intuicyjne określanie etycznej wartości czynu, w odniesieniu do sfery działania zaś przybiera formę praktycznej mądrości (roztropności), która choć wykracza poza zastosowanie sztywnych reguł, nie polega też na całkowitej swobodzie. Przeciwnie: respektując uniwersalne zasady teorii, czyni działanie przestrzenią realizacji ludzkiej wolności, gdzie intuicja i rozum współpracują bez konieczności wzajemnego podporządkowania. Ta swoista przestrzeń „wolności nauczyciela", odwołującego się do władzy smaku, czyni go w pewnym sensie praktykiem-artystą, zbliżając do ideału mistrzostwa[2]. Jak sugeruje Kenklies: „teoria i praktyka będą zatem nieuchronnie reprezentować dwie strony przepaści wymagającej przerzucenia mostu – i to właśnie owo budowanie mostu sprawia, że praktyka edukacyjna staje się sztuką" (Kenklies 2023a: 143–144).

Takt pedagogiczny uznaje się za hermeneutyczną władzę umysłu, gdzie oznacza on zdolność rozumienia sytuacji przez odniesienie jej do ogólnej struktury lub wzorca (Kenklies 2023b). Najczęściej jednak poszerza się rozumienie aktu hermeneutycznej interpretacji, ujmuje się je nie jako proste zastosowanie ogólnej zasady do konkretnego przypadku, lecz jako proces, w którym horyzont rozumienia – o strukturze kołowej – okazuje się nieskończony i wieloznaczny. Tego typu spostrzeżenia towarzyszą analizom Mortena T. Korsgaarda, Federica Rovei i Thomasa Senkbeila (2024), czyniącym odwołania do hermeneutyki językowej Gadamera (1993) oraz – zwłaszcza w wymiarze etycznym – Arystotelejskiej koncepcji *phronesis*, czyli roztropności (Arystoteles 2007). Hermeneutyczne rozumienie pedagogicznego taktu kieruje uwagę ku kompetencjom interpretacyjnym nauczyciela, które Robert Kwaśnica (2003, 2007) opisuje w kontekście rozumiejącego odnoszenia się nauczyciela do otaczającego świata: napotykanych sytuacji, ludzi oraz samego siebie. Kompetencje te ujawniają się zarówno w bieżącym, praktycznym wymiarze nauczycielskiego działania, jak i w pogłębionej nad nim refleksji (Kwaśnica 2003, 2007).

Jak wspomniałam, roztropnościowy wymiar pedagogicznego taktu nieodłącznie odwołuje się do etycznego kontekstu działań nauczyciela i podejmowanych decyzji moralnych (van Manen 2008; Fuglseth 2017). Nie chodzi tu bynajmniej o taką „uczciwą postawę wobec drugiej osoby", która „wyklucza odnoszenie się do uczniów pejoratywnie" (Michalski 2010: 7–8), ale – jak to postuluje Arystoteles (2007) – o nieustanne uwzględnianie w horyzoncie własnych działań obecności Innego i jego dobra. W tym kontekście

[2] W tekście nieuchronnie mogą się pojawiać nie w pełni *explicite* wyrażone powiązania z koncepcją refleksyjnego praktyka Donalda Schöna (1983, 1987) – wykorzystywaną w domenie konstruktywistycznych teorii edukacji – które domagałyby się bardziej szczegółowego rozwinięcia. Nie jest to jednak możliwe ze względu na ograniczoną objętość artykułu.

Baley (1959: 200–202) podkreśla znaczenie dobrostanu psychicznego ucznia, włączając w domenę nauczycielskiego taktu nastawienia, takie jak: cierpliwość, łagodność i szacunek dla uczuć ucznia. Orientacja na Innego wymaga od nauczyciela także zdolności do samoograniczania, wyrażanej w „uwolnieniu się od egocentrycznego przywiązania do siebie i stawaniu się dostępnym dla innych" (Muth 2022: 92), co w praktyce przekłada się na orientację nauczyciela ukierunkowaną na wspieranie uczniów w rozwoju zgodnym z ich indywidualnymi potencjałami i na zaniechanie nachalnych ingerencji w kształtowanie człowieka o określonych właściwościach, a także na to, co w kontekście myśli Jacoba Mutha (zob. Muth 2022: 88–108) określić można mianem „otwierania przestrzeni dla ucznia" dzięki tworzeniu warunków dla samodzielnych eksploracji przy jednoczesnym zachowaniu wrażliwości na jego potrzeby. Kontekst taktu pedagogicznego jest bez wątpienia interpersonalny, uwzględniający unikatowość ludzkich istnień i złożoność ich relacji, dlatego jednym z jego aspektów jest otwartość wypowiedzi i autentyczność działań nauczyciela, wspierające tworzenie wspólnoty opartej na „jednoczącej mocy języka" (Muth 2022: 95). Towarzyszy temu postawa szacunku wobec uczniów, osadzona w uznaniu ich różnorodności. Jako „apel o wielość i heterogeniczność" (Zirfas 2022: 193) takt pedagogiczny łączy się z afirmacją wielogłosu w edukacji.

W kontekście etycznym pedagogiczny takt bywa także rozumiany w kategoriach odpowiedzialności za edukację jako wartość autoteliczną, co przejawia się w „zaangażowaniu pedagogicznym" (Muth 2022: 93). W odniesieniu do konkretnych pedagogicznych sytuacji zaangażowanie to wyraża się jako „dostrzeżenie i wykorzystanie tego, co dostępne w danej sytuacji, dla celów wyraźnie pedagogicznych – czyli dla dobra ucznia i jego lub jej procesu uczenia się" (Friesen, Osguthorpe 2018: 258). Jako zdolność do opowiedzenia się po stronie tego, co rzeczywiście „pedagogiczne" – a zatem uznające priorytet rozwoju uczniowskich potencjałów – takt pedagogiczny może stanowić formę oporu wobec presji technokratycznie pojmowanej efektywności, standaryzacji wyników i instrumentalizacji działań dydaktycznych, które pomijają unikalność podmiotów edukacji: zarówno uczniów, jak i nauczycieli (por. van Manen 2015; Friesen, Osguthorpe 2018).

Z pragmatycznego punktu widzenia takt pedagogiczny pozwala nauczycielowi mierzyć się z nieplanowanymi i nieprzewidzianymi zdarzeniami. Muth twierdzi, że pedagogiczny takt „nie jest podporządkowany planowym intencjom nauczyciela, [d]latego interwencja taktu nie może zostać zrealizowana w zaplanowanym z góry działaniu pedagogicznym, lecz jedynie w nieprzewidywalnej sytuacji, w którą zaangażowany jest nauczyciel" (Muth 2022: 89). Nie może on zastąpić wiedzy nauczyciela, lecz stanowi jej „nadbudowę" rozwijaną w toku doświadczenia. Nie prowadzi także do rezygnacji z metodyczności[3], lecz wyzwala konieczność twórczego uwzględniania kontekstów jej zastosowań, wyzwalając bieżącą refleksję i elastyczność działań. Takt pedagogiczny nie odwołuje się zatem do aktywności o podstawie

[3] W tym wypadku rozumiem ją w odniesieniu do metodyki jako praktyki kulturowej w ujęciu Jolanty Kruk (2015), czerpiącej wzorce działania z zasobów kultury. Wzorce są wytwarzane i negocjowane wewnątrz uczącej się grupy.

czysto intuicyjnej, lecz do refleksji i kreatywności, znajdujących wsparcie w posiadanych przez nauczyciela kompetencjach. Co jednak jeśli mamy do czynienia z nauczycielem wchodzącym do zawodu, gdzie doświadczenie i kompetencje okazują się niewystarczające, dyrektywne rozwiązania metodyczne zaś mogą się okazać zawodne? Jak dowodzą Norman Friesen i Richard Osguthorpe (2018: 256), również w takich sytuacjach takt pedagogiczny bywa pomocny. Dzieje się tak szczególnie wówczas, „gdy kandydaci na nauczycieli mogą czuć się najbardziej zawiedzeni swoim pedagogicznym przygotowaniem: w sytuacjach, dla których nie istnieją gotowe rozwiązania – w momentach, które nie są, i wręcz nie mogą być przewidziane w ramach przygotowania metodycznego dostarczonego im przed wejściem w praktykę zawodową" (Friesen, Osguthorpe 2018: 256).

W najszerszym chyba zakresie takt pedagogiczny można odnieść do problemu relacji pomiędzy przymusem a rozwojem jako jednej z fundamentalnych aporii procesu wychowania (zob. Nawroczyński 1929: 11–42; Witkowski 2021). Jest to aporia nawiązująca do kantowskich źródeł namysłu nad edukacją jako siłą wyzwalającą autonomię podmiotu wychowania (zob. Męczkowska 2006), znajdująca wyraz w myśli Kanta: „jak można złączyć uległość pod prawnym musem, z sposobnością użycia swoiey wolności" (Kant 1819: 26). Odchodząc od kantowskiej retoryki, można tę aporię wyrazić słowami Jörga Zirfasa: „takt pedagogiczny pozostaje osadzony w pedagogicznym paradoksie: konieczności zachęcania ludzi do działania w sposób autonomiczny, przy jednoczesnym niedostatku ich zdolności do osiągnięcia tego samodzielnie" (Zirfas 2022: 184).

Próbując przedstawić silnie syntetyzujące ujęcie kategorii taktu pedagogicznego, podkreślę, że jest on komponentem nauczycielskiego profesjonalizmu, operującym w sferze przecięcia estetyki, etyki i pragmatyki. Stanowi dyspozycję do podejmowania działań osadzonych w perspektywie różnicy: niejednoznaczności, wielości i nierozstrzygalności. Przede wszystkim takt pedagogiczny rozumiem jako istotny aspekt profesjonalnej kompetencji nauczyciela, pozwalający na bieżące analizowanie, interpretowanie, podejmowanie decyzji i modyfikację działań w zmiennym, złożonym kontekście kulturowym i interpersonalnym procesu kształcenia – co jest znamienne dla dydaktycznego konstruktywizmu.

Konstruktywizm dydaktyczny jako *pedagogia niepewności* a zagadnienie pedagogicznego taktu

W odniesieniu do szerokiej – ontologicznej – warstwy konstruktywizmu[4] można go rozumieć jako dydaktyczny refleks specyficznie pojmowanej relacji człowieka ze światem, naznaczonej dynamizmem, zmiennością, podmiotowym udziałem człowieka w wytwarzaniu i negocjacji znaczeń konstruujących świat społeczny (Berger, Luckmann 1966;

[4] Dorota Klus-Stańska (2018, 2024) akcentuje przede wszystkim epistemologiczny rdzeń dydaktyki konstruktywistycznej, kierując uwagę ku usytuowaniu problematyki wiedzy w centrum konstruktywistycznych dyskursów.

Bruner 2006). Jednym z subświatów społecznej rzeczywistości jest edukacja, która – według słów Brunera – „stanowi podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego" (Bruner 2006: 30). Kultura edukacji jako właściwa domena procesów uczenia się jest na bieżąco konstruowana w procesach wzajemnej komunikacji i interakcji: interakcji wzajemnych oraz interakcji z uniwersum kulturowych symboli, wśród których – z punktu widzenia dydaktyki – centralne miejsce zajmują wiedza szkolna i wiedza osobista ucznia (zob. Klus-Stańska 2019; 2024). Stanowią one konstelacje znaczeń osadzonych w przecinających się, gęstych sieciach językowo konstruowanych symboli kulturowych, naznaczonych historyczną zmiennością (zob. Geertz 1973). Zagadnienia konstruktywizmu dydaktycznego są dobrze opracowane w polskojęzycznej literaturze pedagogicznej, pomine zatem ich systematyczną rekonstrukcję, koncentrując się na tych kontekstach procesu kształcenia, szczególnie stawiających przed nauczycielem-konstruktywistą wyzwania, na które odpowiedzią może być pedagogiczny takt.

Niewidzialność rdzenia dydaktycznych oddziaływań – tam, gdzie procesy konstruowania wiedzy w umyśle ucznia, a więc to, co z perspektywy konstruktywistycznej dydaktyki stanowi przedmiot facylitacji i jednoczesnej analizy jako sedno działań – nie poddaje się bezpośredniemu oglądowi i nie zawsze jest wyrażalna w publicznym języku (zob. Klus-Stańska 2010: 341–342). Choć przekłada się ona na procedury myślenia i działania ucznia, jej analizowanie wymaga od nauczyciela nie tylko wiedzy przedmiotowej, dydaktycznej, poznawczo-rozwojowej itp., ale także zdolności do *quasi*-intuicyjnego „umieszczenia się w głowach (…) uczniów" (Bruner 2006: 37), ukierunkowanej na „dekodowanie" zindywidualizowanych szlaków poznawczych. To z kolei stanowi warunek wspierania uczniów w rozwijaniu metaświadomości własnej wiedzy i dróg jej konstruowania, gdyż „myślenie o myśleniu powinno stać się składnikiem każdej wspomagającej praktyki edukacyjnej" (Bruner 2006: 37). Ów niewidzialny rdzeń konstruktywistycznych oddziaływań, czyli facylitacja rozwoju poznawczego ucznia, przybiera postać tworzenia rusztowań poznawczych dla procesu uczenia się (Wood i in. 1976; Filipiak 2015), a to stojące przed nauczycielem-konstruktywistą zadanie wymaga zaangażowania dociekliwości, uważności oraz intuicyjnego pierwiastka pedagogicznego taktu. Dodatkowo owo „taktowne" ukierunkowanie uważności nauczyciela na naiwne – uczniowskie – strategie konstruowania wiedzy zdaje się wymagać zdolności do zawieszenia pewności własnego rozumienia. Bruner, przywołując sylwetkę Roberta Karplusa – znakomitego nauczyciela, reformatora edukacji i naukowca – tak go charakteryzuje: „rozumiał, co to znaczy «nie wiedzieć» i być początkującym. Z zasady i temperamentu wiedział, że niewiedza to chroniczny stan nie tylko studenta, ale i prawdziwego naukowca. Właśnie to uczyniło zeń prawdziwego nauczyciela" (Bruner 2006: 163).

Metodyczność jako praktyka kulturowa (Kruk 2015) łączy się z odchodzeniem od schematu instrukcyjnego na rzecz twórczej, refleksyjnej praktyki nauczyciela, dostosowanej do sytuacyjnego kontekstu uczenia, specyfiki jego przedmiotu, a także zindywidualizowanych właściwości uczniów. Nauczyciel staje tu przed wyzwaniem konstruowania znaczących kontekstów uczenia się, pobudzania dialogu i zachęcania uczniów do wytwarzania i interpretowania struktur narracyjnych (zob. Bruner 2006), a także dostarczania autentycznych

wyzwań poznawczych pobudzających aktywne konstruowanie wiedzy w procesach eksploracji i samodzielnego rozwiązywania problemów poznawczych (zob. Piaget 1973). Pomimo że dydaktyka konstruktywistyczna oferuje wielość propozycji metodycznych, które wspierają nauczyciela w kreowaniu środowiska aktywizującego procesy konstruowania wiedzy, propozycje te nie stanowią metod nauczania *sensu stricto* – tj. w znaczeniu sposobu działania nauczyciela opartego na sztywnych dyrektywach, obejmującego roszczenie skuteczności. Ponieważ konstruktywistyczny model kreowania sytuacji dydaktycznych cechuje się otwartą, nielinearną strukturą, interpersonalnym wymiarem oraz wrażliwością na kontekst, oznacza to, że nie możemy polegać na instrukcjach, lecz na bieżącym osądzie sytuacji, wszak instrukcje mamy „pod ręką". To, co w rodzimej literaturze dydaktycznej często określa się mianem „metod aktywnego uczenia się", stanowi dla nauczyciela-konstruktywisty raczej bibliotekę pomysłów niż techniczne instrumentarium, a ich wykorzystanie wymaga obecności pedagogicznego taktu.

Nieprzewidywalność i ryzyko. Podobnie jak elastyczność metodyczna, planowanie procesu kształcenia cechuje się dynamicznym, elastycznym i prowizorycznym charakterem, gdyż jego ostateczny przebieg zależy od bieżąco konstruowanych sytuacji dydaktycznych jako odpowiedzi m.in. na to, co dzieje się w klasie szkolnej, oraz na to, jak przebiegają procesy poznawcze w umysłach uczniów (por. Klus-Stańska 2010: 341–342), przez co gwarancje „powszechnego" osiągnięcia zakładanych celów kształcenia są zawsze ograniczone. Bieżące kreowanie sytuacji dydaktycznych zachodzi z uwzględnieniem wspomnianego wcześniej „pedagogicznego zaangażowania" (Muth 2022) biorącego pod uwagę edukacyjny, tj. prorozwojowy, pożytek płynący z kreowanych sytuacji – a zatem angażującego „taktowny osąd". Inny z aspektów ograniczonej przewidywalności przebiegu procesu kształcenia i jego efektów odnosi się do kwestii oceniania szkolnego. Nawiązuje ono w większym stopniu do analizy przebiegu procesów poznawczych w umyśle ucznia niż do tradycyjnie rozumianej kontroli dydaktycznej, towarzysząc konstruowaniu przez nauczyciela poznawczych rusztowań. Ocenianie nie dostarcza pewności dotyczącej „wymiernych" osiągnięć ucznia, tj. osiągnięć obiektywizowanych za pośrednictwem tradycyjnych modeli oceniania i kategoryzowanych w postaci „wiedzy" i „umiejętności" (zob. Szyling 2024: 240–253). W ślad za brakiem wspomnianych aspektów ograniczonej przewidywalności procesu kształcenia idzie ryzyko dotyczące różnorakich wymiarów jego efektywności (zob. Phillips (ed.) 2000; Kirschner i in. 2006; Klus-Stańska 2024), a uwzględnianie tego ryzyka, oznaczające wysiłek balansowania pomiędzy „otwieraniem przestrzeni dla ucznia" a edukacyjną wartością kształcenia, ponownie – stanowi wyzwanie dla pedagogicznego taktu nauczyciela.

Konstruktywistyczna dydaktyka respektuje nieusuwalność różnic. Z jednej strony są to różnice pomiędzy uczniami, odnoszące się do wielu ich atrybutów: stylów i strategii poznawczych, wnoszonych doświadczeń i wiedzy osobistej, biografii uczenia się, aspektów motywacyjnych, neuroróżnorodności (Mallory, New 1994; Akpan, Beard 2016) czy różnic kulturowych (Cannella, Reiff 1994). Z drugiej zaś różnice ujawniają się w wielości konstruowanych narracji, zarówno publicznych, jak i osobistych. Edukacja stanowi zatem przestrzeń doświadczania różnicy, co rozwija zdolności uczniów do rozważania rozmaitych

punktów widzenia (tj. sprzyja piagetowsko pomyślanej decentracji struktur poznawczych), do współpracy i komunikacji z tymi, którzy niekoniecznie myślą tak samo (czemu sprzyjają dyskusja i współpraca jako strategie organizacji środowiska uczenia się). Doświadczanie różnicy stanowi także przestrzeń konstruowania tożsamości w procesach wzajemnych interakcji, gdzie uczenie się i tożsamość są współkonstruowane w relacjach – tzn. uczymy się, kim jesteśmy, ucząc się razem z innymi (Gergen 2009). Szkoła uczy w ten sposób życia w kulturze, co „polega (…) na współgraniu wersji świata, które ludzie formują pod jej instytucjonalnym wpływem, z wersjami stanowiącymi produkt ich indywidualnych historii" (Bruner 2006: 31). Pomimo że konstruktywizm dydaktyczny nie wyraża *explicite* określonej doktryny etycznej, w swoich pracach konstruktywiści wyraźne opowiadają się za demokratyczną kulturą uczenia się opartą na wielości i inkluzywności, w której takt pedagogiczny uobecnia się w etycznym wymiarze. Ponadto obecność pedagogicznego taktu czyni nauczycieli zdolnymi do manewrowania w perspektywie dynamiki różnic oraz umożliwia indywidualizujące podejście do uczniów bez potrzeby wypracowywania formalnych rozwiązań w tym zakresie dla każdego z nich z osobna (por. Zirfas 2022).

Nauczyciel-konstruktywista jest architektem kulturowego środowiska uczenia się, które zachodzi w ramach społeczności kulturowych (Rogoff 1994) i wymaga uwzględniania znaczenia uczenia się sytuowanego (*situated learning*) – jako osadzonego w autentycznych, realnych kontekstach działania (Brown i in. 1989). Organizuje jego konteksty oparte na narracji i dialogu (Bruner 2006) oraz te opierające się na uczestnictwie w praktykach wspólnego działania (Jonassen 1999). Wypełnianie przez nauczyciela tej roli wymaga tego rodzaju kreatywności i płynności działań, które można ująć w kategoriach artyzmu jako jednego z aspektów pedagogicznego taktu.

Ostatni z wyróżnionych przeze mnie konstruktywistycznych wymiarów wyzwań dla taktu pedagogicznego nauczyciela odniosę do **wielości nurtów i podejść konstruktywistycznych oraz ich transdyscyplinarnych fundamentów**, wśród których trudno doszukiwać się ostatecznej spójności stanowisk. Stanowi to wyzwanie dla „taktu refleksyjnego": dokonywania wyborów, integrowania perspektyw oraz tworzenia osobistych strategii czy filozofii kształcenia. Pomimo że w mojej syntetycznej rekonstrukcji problematyki taktu pedagogicznego nie uwzględniłam bezpośrednio zagadnienia teoretycznego pluralizmu jako punktu wyjścia dla twórczego, ale i sytuacyjnego konstruowania przez nauczyciela własnej wiedzy i orientacji, uważam, że takie aspekty taktu pedagogicznego, jak m.in. zdolność do błyskawicznego kreowania znaczeń jako odpowiedzi na pojawiające się zdarzenia, dokonywania osądu i kierowania się etyczną rozwagą, mogą uzasadniać ten związek.

Literatura

Akpan J., Beard L. (2016), *Using Constructivist Teaching Strategies to Enhance Academic Outcomes of Students with Special Needs*. „Universal Journal of Educational Research", 4(2).

Arystoteles (2007), *Etyka nikomachejska*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Baley S. (1959), *Psychiczne właściwości nauczyciela – wychowawcy*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa, PZWS.

Berger P.L., Luckmann T. (1966), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, PIW.

Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989), *Situated Cognition and the Culture of Learning*. „Educational Researcher", 18(1).

Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Cannella G.S., Reiff J.C. (1994), *Preparing Teachers for Cultural Diversity: Constructivist Orientations*. „Action in Teacher Education", 16(3).

Dylak S. (2005), *Architektura wiedzy w szkole*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Filipiak E. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, ArtStudio.

Friesen N., Osguthorpe R. (2018), *Tact and the Pedagogical Triangle: The Authenticity of Teachers in Relation*. „Teaching and Teacher Education", 70.

Fuglseth K. (2017), *Beyond and Behind Phronesis, Tact, and Discretion*. W: M. Brinkmann, M. Buck, S. Rödel (eds.), *Pädagogik – Phänomenologie (Phänomenologische Erziehungswissenschaft)*. Vol. 3. Wiesbaden, Springer VS.

Gadamer H.-G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran. Warszawa, PWN.

Garbett D. (2011), *Constructivism Deconstructed in Science Teacher Education*. „Australian Journal of Teacher Education", 36(6).

Geertz C. (1973), *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York, Basic Books.

Gergen K.J. (2009), *An Invitation to Social Construction*. London, Sage Publications.

Gołębniak D. (2024), *Dydaktyka jako praktyka emancypacyjna: między teorią a działaniem*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Herbart J.F. (1986), *Introductory Lecture to Students in Pedagogy*. W: J.F. Herbart, *ABC of Sense-Perception and Minor Pedagogical Works*. New York, D. Appleton & Company.

Jonassen D.H. (1999), *Designing Constructivist Learning Environments*. W: C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. Vol. 2. Mahwah, New York, Lawrence Erlbaum Associates.

Kant I. (1819), *O pedagogice*. Wilno, Drukarnia X.X. Misjonarzów. https://bbc.mbp.org.pl/dlibra/docmetadata?showContent=true&id=10651, 1.06.2025.

Kant I. (1986), *Krytyka władzy sądzenia*. Warszawa, PWN.

Kant I. (2002), *Metafizyka moralności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kenklies K. (2023a), *Educating Automatons: Pedagogical Tact in the Age of the Script*. „Colloquium", 15(4).

Kenklies K. (2023b), *Pedagogies in Dissonance: the Transformation of Pedagogical Tact*. „Global Education Review", 10(2).

Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E. (2006), *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*. „Educational Psychologist", 41(2).

Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Klus-Stańska D. (2019), *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*. „Kwartalnik Pedagogiczny", 251(1).

Klus-Stańska D. (2020), *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*. „Problemy Wczesnej Edukacji", 51(4).

Klus-Stańska D. (2024), *Wiedza w szkole*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Klus-Stańska D. (red.) (2024), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Korsgaard M.T., Rovea F., Senkbeil T. (2024), *Introduction. Pedagogical Tact: Connections Old and New*. „Ethics and Education", 19(3).

Kruk J. (2015), *Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce*. „Problemy Wczesnej Edukacji", 28(1).

Kruk J. (2024), *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty: Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE.

Loughran J.J. (2006), *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. Oxon, Routledge.

Mallory B., New R. (1994), *Social Constructivist Theory and Principles of Inclusion: Challenges for Early Childhood Special Education*. „The Journal of Special Education", 28(3).

Manen M. van (2008), *Pedagogical Sensitivity and Teachers' Practical Knowing-in-Action*. „Peking University Education Review", 1(1).

Manen M. van (2015), *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. London, Routledge.

Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika: Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.

Michalski J. (2010), *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Michalski J. (2021), *Oblicza ojcowskiego taktu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 611(8).

Muth J. (2022), *Pedagogical Tact: Study of a Contemporary Form of Educational and Instructional Engagement (Selections)*. W: N. Friesen (ed.), *Tact & the Pedagogical Relation. Introductory readings*. New York, Peter Lang.

Nawroczyński B. (1929), *Swoboda i przymus w wychowaniu: siedem rozpraw pedagogicznych*. Warszawa, Książnica-Atlas. https://pbc.gda.pl/dlibra/publication/1320/edition/8455/content, 1.06.2025.

Phillips D.C. (ed.) (2000), *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*. Chicago, The University of Chicago Press.

Piaget J. (1973), *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. New York, Grossman Publishers.

Rogoff B. (1994), *Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners*. „Mind, Culture, and Activity", 4(1).

Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.

Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass.

Sośnicki K. (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa, PZWS.

Szyling G. (2024), *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, PWN.

Witkowski L. (2021), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria i krytyka*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976), *The Role of Tutoring in Problem Solving*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17(2).

Zirfas J. (2022), *Pedagogical Tact: Ten Theses*. W: N. Friesen (ed.), *Tact and the Pedagogical Relation: Introductory Readings*. New York, Peter Lang.