

Jarosław Jendza

Uniwersytet Gdański
j.jendza@ug.edu.pl

Ewa Zalewska

Uniwersytet Gdański
ewaz@op.pl

Piotr Zamojski¹

Uniwersytet Gdański
pedpz@ug.edu.pl

Techniczny, epistemologiczny i kulturowy wymiar metod kształcenia. Casus metody Montessori²

Summary

**The technical, epistemological, and cultural dimensions of educational methods.
The casus of the Montessori method**

This article concerns three fundamental dimensions of all educational methods: technical, epistemological, and cultural. We perceive them as equally important in the process of (re)creating and using any educational method. It seems to us that the technical dimension is quite often the only one or at least the most essential one in the area of Polish educational practices, and sometimes also in the theory of education. This situation is, however, undesirable since it may lead to the decontextualisation of the methods, and – as a consequence – limit their educational potential. Referring to the Montessori approach and more specifically to one of the most significant concepts within the method – namely to the idea of „prepared environment” in which three aspects can be distinguished: material, structural – dynamic, and personal, we describe the roles that they play in the procedures of constructing teaching methods showing their integral character.

Słowa kluczowe: metoda kształcenia, technika, epistemologia, kultura, przygotowane otoczenie, Montessori

Keywords: method, technique, epistemology, culture, prepared environment, Montessori

¹ Kolejność autorów ma charakter alfabetyczny.

² Dziękujemy pani Aleksandrze Żukowskiej za graficzne opracowanie idei, którą referujemy w niniejszym tekście. Grafikę pomieściliśmy w końcowych partiach artykułu. Wcześniej wykorzystaliśmy ją w trakcie sesji plakatowej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Współczesne problemy kształcenia. Idee – Teorie – Metodyki” zorganizowanej przez Elbląską Uczelnię Humanistyczno-Ekonomiczną w Elblągu 20 maja 2014.

Wprowadzenie

Pojęcie metody kształcenia jest w tradycji polskiej dydaktyki ogólnej odnoszone zazwyczaj do pojęcia nauczania, a zatem do czynności nauczyciela, które zmierzają do uruchomienia bądź zorganizowania uczenia się ucznia. Ten typ odniesienia zakłada jednokierunkowy układ relacji między uczniem i nauczycielem, w którym to uczenie się ucznia jest wywoływane, bądź strukturyzowane przez nauczyciela. Wiąże się to z wyobrażeniem procesu kształcenia jako systematycznej, etapowej i produktywnej pracy, która konsekwentnie prowadzi do wytwarzania założonych wcześniej efektów. Dla przykładu:

Czynności nauczyciela, dzięki którym wprowadza on do lekcji wiadomości i kieruje ich obiegiem, mogą toczyć się według rozmaitych wzorców; najbardziej typowe wzorce noszą nazwę metod nauczania. [...] [A zatem są to] wzorce czynności, jakie wykonują nauczyciele wywołując, ukierunkowując i wspomagając te operacje ucznia, dzięki którym następuje uczenie się, a w wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości ucznia następują planowe zmiany (Kruszewski 1991: 133)³

Myślenie o kształceniu jako o jednokierunkowej pracy zmierzającej do wytwarzania założonych wcześniej efektów pozostaje w mocy nawet wówczas, gdy próbuje się odnieść pojęcie metody nie do czynności nauczania, ale do procesu kształcenia (rozumianego wówczas jako dialektyka nauczania i uczenia się). W takim wypadku bowiem:

Metoda kształcenia jest to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów (Okoń 1998: 246)⁴

Można jednak o procesie kształcenia myśleć inaczej niż jako o zależności między czynnościami nauczyciela i czynnościami ucznia, czy nauczaniem i uczeniem się, która umożliwia produkcję uprzednio założonych rezultatów (zob. np. Løvlie 2002).

W niniejszym artykule chcemy rozważyć taką możliwość od strony pojęcia metody kształcenia. Wskazany wyżej sposób myślenia o procesie kształcenia prowadzi bowiem do zawężenia pojmowania metod dydaktycznych do ich technicznego wymiaru. Tymczasem mają one jeszcze inne wymiary, z których dwa: epistemologiczny i kulturowy, chcemy wskazać poniżej. Uważamy bowiem, że oprócz proceduralnego opisu czynności wykonywanych przez nauczycieli i uczniów (wymiar techniczny), metody kształcenia są konstruktami wynikającymi z założeń co do natury poznania i wiedzy, a także specyficznych dla metodologii wytwarzania metod kształcenia (wymiar epistemologiczny). Metody kształcenia są także swego rodzaju soczewką kulturową, w której narzędzia i rozmaite formy „bycia razem” podmiotów edukacyjnych ogniskują się i ulegają swoistemu „zwie-

³ Pominięto zawarte w oryginale podkreślenie części cytowanego fragmentu.

⁴ W oryginale cały cytowany fragment jest podkreślony.

lokrotnieniu” strukturyzując tworzenie się konkretnych praktyk edukacyjnych (wymiar kulturowy).

Postaramy się uprawdopodobnić tę tezę, ilustrując ją przykładem pedagogii Marii Montessori, odwołując się przy tym do kategorii „przygotowanego otoczenia” (Montessori, 1912: 62). Traktujemy bowiem wybraną egzemplifikację jako przykład o szczególnym znaczeniu, zarówno ze względu na jego cechy formalne, jak i potencjalną wartość dla współczesnych polskich dyskursów edukacyjnych głoszących hasło „koncentracji na dziecku”. W kategorii *przygotowanego otoczenia* trudno byłoby mówić o jednoznacznej hierarchii omawianych przez nas wymiarów. Raczej należałoby wskazać, że pozostają one w ścisłym związku, przenikając się wzajemnie i stąd są jednakowo istotne dla problematyki metod kształcenia.

Poniższą prezentację wymiarów metod kształcenia rozpoczynamy od analizy wymiaru technicznego, ponieważ niezależnie od naszej uwagi dotyczącej równorzędności znaczenia omawianych wymiarów, wydaje się on być dominującym zarówno w obszarze dydaktyki ogólnej, jak i praktyk edukacyjnych.

1. Wymiar techniczny

Metoda kształcenia jest opisem czynności nauczyciela i uczniów, które w założeniach mają charakter kształcący, czyli prowadzą do zmian rozwojowych podmiotów edukacyjnych (zarówno uczniów, jak i nauczycieli). Zgodnie z grecką etymologią *methodos* oznacza drogę, którą podąża się w ślad za kimś, a więc drogę, którą ktoś kiedyś przeszedł, którą idzie się po raz kolejny (zob. np. Gadamer 2004). Owo naznaczenie powtórzeniem odniesione do uniwersum kultury industrialnej – a zatem do historycznego kontekstu upowszechnienia się instytucji szkoły – formalizuje się w pojęciu procedury. W ten sposób metodę kształcenia ujmuje się jako w pełni powtarzalny zestaw następujących po sobie czynności uczniów i nauczycieli. W skrajnych przypadkach uznaje się, że te czynności są tożsame z zachodzeniem procesów nauczania i uczenia się.

Redukcja rozumienia metody kształcenia do tego wymiaru może prowadzić do zapoznawania pierwotnych uwarunkowań jej konstytuowania się, i w konsekwencji akontekstowego przeszczepiania na grunt praktyk edukacyjnych o odmiennych rodowodach.

Dla przykładu wprowadzanie metod aktywizujących – organicznie związanych ze strategiami wywodzącymi się z konstruktywizmu psychologicznego i społecznego – na grunt strategii transmisyjno-reprodukcyjnych powoduje transformację rdzenia znaczeniowego samego pojęcia „aktywizacja” i co za tym idzie, wpisania jej w logikę szkoły tradycyjnej, logikę wynikającą z charakterystycznych dlań celów. Tu aktywizacja ucznia nie musi wiązać się z samodzielnie podejmowanym wysiłkiem poznawczym, a oznaczać może na przykład aktywizację ruchową. Inaczej rzecz ujmując, dowodem aktywizacji uczniów miałyby stać się np. ich poruszanie się po klasie szkolnej. Nie inaczej dzieje się w przypadku znaczenia frazy „aktywizacja intelektualna”, która w szkole tradycyjnej sil-

nie determinowana jest przez kierowniczą rolę nauczyciela w procesie kształcenia, co pozostaje w sprzeczności z wykładnią „aktywizacji intelektualnej” w jej pierwotnej formule.

2. Wymiar epistemologiczny

Kształcenie można jednak ujmować nie tylko jako produktywną pracę ukierunkowaną na przewidywalne (pożądane) wyniki, ale także jako otwarty proces tworzący okazję do konstruowania wiedzy (zob. np. Klus-Stańska 2002: 83–95). Z tego punktu widzenia metody kształcenia opisują drogę, którą proponuje się uczniom w procesie poznania, i w tym sensie zakładają one odpowiedzi na pytania o naturę ludzkiego poznania i wiedzy oraz o podstawę uprawomocnienia jednego i drugiego.

Dla przykładu, metody wykładu, dyskusji czy projektów wiążą się z radykalnie innymi założeniami dotyczącymi natury ludzkiego poznania i uczenia się. W największym skrócie metoda wykładu zakłada, że procesy te mają charakter pojęciowy i eksplicitny; metoda dyskusji – że są one stymulowane przez intersubiektywne, dynamiczne, symboliczne interakcje i mają charakter językowej eksploracji; metoda projektów natomiast – że są one ściśle związane z działaniem prowadzącym do tworzenia własnych, autorskich dzieł.

W ramach tego zróżnicowania wiedzę można traktować jako zbiór informacji o charakterze addytywnym, bądź jako zestaw procedur postępowania z informacjami, co uwiadacza się choćby w popularnej klasyfikacji metod kształcenia (zob. Okoń 1998) jako podziale na metody asymilacji i metody samodzielnego odkrywania wiedzy. Konsekwencją odmiennego rozumienia kategorii „wiedza” w edukacji są różne podejścia do kwestii rozwoju ucznia, który rozumiany być może jako zmiana o charakterze kumulatywnym łącząca się z przyrostem ilościowym, podczas gdy w drugim z wymienionych przypadków podkreśla się jakościową naturę przekształceń rozwojowych, skupiając się na odmiennych strategiach poznawczych.

Wymiar epistemologiczny metody wiążemy także z samym procesem konstruowania metod kształcenia, który w zgodzie z tradycyjnym podziałem może mieć charakter dedukcyjny bądź indukcyjny. Inaczej rzecz ujmując, idzie o to, że mogą one być wyprowadzane z sądów *a posteriori* albo *a priori*.

W pierwszym przypadku metoda wychodzi od tzw. „zgeneralizowanego ucznia” (Zalewska 2013: 42), który jest tworem spekulatywnym, definiowanym przez uniwersalizowane zasady wynikające z założeń co do natury jego procesów poznawczych i kondycji społecznej. Kanoniczna w polskiej dydaktyce ogólnej klasyfikacja metod kształcenia, np. w ujęciu Cz. Kupisiewicza (1973) oraz W. Okonia (1998), opiera się na tym właśnie sposobie wnioskowania. Przeciwwagą dla takiej formuły konstruowania metod kształcenia byłaby – zgodnie z przedstawionym przez nas rozróżnieniem – droga indukcyjna, której punkt wyjścia stanowią pojedyncze obserwacje empiryczne będące podstawą uogólnień.

Obie drogi wytwarzania metod prowadzą w rezultacie do wyartykułowania ogólnych zasad odnośnie do metod kształcenia. Jednak niezależnie od odmiennych dróg dochodzenia, dokonuje się w obu przypadkach kodyfikacji, a zatem metody przyjmują formę

hipostazy. Ów proces, a zarazem jego stan finalny, oddaje celnie metafora *skamieniałej metodyki*, w której metody kształcenia traktowane są jako zbiór elementów adaptowanych co prawda na grunt praktyk edukacyjnych z uwzględnieniem specyficznego charakteru i zmiennych parametrów tych praktyk, lecz bez naruszania ich rdzenia znaczeniowego. Nie wyklucza to wprawdzie adekwatnego i trafnego doboru sposobów pracy z uczniem, jednak stanowi barierę w zakresie przedefiniowywania sensów dostępnych metod, a także wytwarzania metod nowych. Niezależnie zatem od tego czy jest wytwarzana dedukcyjnie, czy indukcyjnie, metoda kształcenia stanowi stały i jednolity wzorzec postępowania dydaktycznego, którego poręczność wyraża się w dosłownej aplikowalności.

Czy możliwe jest wyjście z tego impasu? Czy jest możliwe taka konstytucja metod kształcenia, w której konkretny, empiryczny kontekst ich użycia byłby niezbywalnym elementem ich konstrukcji? Upatrujemy takiej możliwości w abdukcji (Pierce 1955: 150), która polega na wnioskowaniu o danym przypadku na podstawie zebranych danych empirycznych (kontekstowych) oraz wiedzy ogólnej, prowadzącej do postawienia hipotezy w zakresie badanego przypadku (zob. także Svennevig 2001). W odniesieniu do interesującej nas problematyki metod kształcenia abdukcja oznacza zatem taki sposób ich (re)konstruowania, w którym wychodzi się od konkretnej obserwacji ucznia – podobnie jak w indukcji – lecz w relacji z aktualnie dostępną wiedzą profesjonalną, nieustannie wytwarza się sądy o charakterze hipotez o ograniczonym zasięgu i stopniu pewności. Abdukcyjne podejście do metod kształcenia czyni z nich ukontekstowane, a jednocześnie pozostające w ścisłej relacji z teorią, hipotetyczne w swej formie, a zatem i podatne na transformacje, sposoby pracy z uczniem.

Warto w tym miejscu jeszcze raz podkreślić, że o ile zarówno dedukcja, jak i indukcja prowadzą do tworzenia zamkniętego rezerwuaru klasyfikacji odnoszących się zarówno do samych metod jak i praktyk edukacyjnych, o tyle metoda kształcenia wyprowadzana na drodze abdukcji jest swoistą *myślą słabą* (Vattimo 2006) „chroniącą” niepowtarzalność, otwartość i podmiotowy charakter praktyk edukacyjnych.

3. Wymiar kulturowy

Znaczenie kultury dla procesów edukacyjnych ze szczególną mocą ujawniło się pierwszej połowie XX wieku. Uwidoczniało się to zarówno w socjologiczno-antropologicznych analizach kultur tworzonych przez instytucje szkoły (np. Waller 1932), jak i w odniesieniu do kulturowych narzędzi (a szczególnie narzędzi symbolicznych) dla funkcjonowania i rozwoju procesów poznawczych uczniów (Wygotski 1995 [1934]). Te dwie perspektywy wskazują też dwa podstawowe sensory kulturowego wymiaru metod kształcenia.

Każda metoda kształcenia jako odpowiedź na pytanie „jak kształcić?” stanowi pewien koncept, czyli jest ludzkim pomysłem radzenia sobie z problemem narzucanym ludziom przez świat. Jako taka jest ona zbudowana z kulturowych narzędzi zarówno tych materialnych (tablica, kreda, tablet...), jak i tych symbolicznych (wyjaśnianie, obrazowanie, modelowanie, opowiadanie etc.). Co więcej – jak przekonują chociażby badania M. Fo-

ucaulta (np. 1998) czy P. Bourdieu (1990) – metoda kształcenia jako sposób organizacji pracy uczniów i nauczycieli jest także w szerszym znaczeniu wyrazem pewnej dominującej kultury. Wynika ona z przyjęcia określonych założeń dotyczących dopuszczalnych i niedopuszczalnych zachowań, typu pożądaných relacji międzypokoleniowych i wewnątrzpokoleniowych, stosunku do władzy i jej powiązania z wiedzą, a także samego znaczenia wiedzy i jej ideologicznych źródeł. Metoda kształcenia jest zatem zawsze wyrazem jakiejś wizji świata społecznego, tego, co w nim ważne (*illutio*), a co nie, tego, jak się w tym świecie poruszać, jakie są możliwe drogi postępowania człowieka etc. Ponadto, ponieważ w każdym działaniu pedagogicznym taka wiązka założeń jest „zaprzęgnięta do pracy”, metoda kształcenia zastosowana w pracy nauczyciela z konkretnymi uczniami strukturyzuje ich „bycie razem”, przyczyniając się w ten sposób do ukształtowania się wzajemnie podzielanych przez nich znaczeń przypisywanych rzeczom i sytuacjom (por. Berger, Luckmann 2010), czyli współtworzy kulturę edukacyjną danej zbiorowości podmiotów edukacyjnych (Bruner 2006).

4. Przygotowane otoczenie – trzy wymiary

Biorąc pod uwagę ograniczenia wynikające z objętości prezentowanego tekstu, nie sposób dokonać systematycznej i wyczerpującej prezentacji omawianych wymiarów metod kształcenia w pedagogice Montessori w ogóle. Stąd na użytek niniejszego artykułu wybieramy kategorię *przygotowanego otoczenia* ze względu na jej kluczowe znaczenie dla myśli montessoriańskiej, jak i wiążące się z nią możliwości pogłębionej prezentacji interesujących nas wymiarów metody kształcenia.

Opisując koncepcję *przygotowanego otoczenia*, warto mieć na uwadze wskazane przez jej Autorkę trzy aspekty, które je konstytuują: materialny, strukturalno-dynamiczny oraz osobowy (Miksza 2010: 43). Aspekty te nie są wprawdzie tożsame z opisywanymi przez nas wymiarami metod kształcenia, tzn. żaden z nich nie powinien być identyfikowany wyłącznie w obrębie jednego z przywoływanych wymiarów metod, niemniej takie redukcyjne ujęcie tworzy okazję do zilustrowania „pracy” owych wymiarów w ramach jednej kategorii pedagogicznej, jaką w tym przypadku uczyniliśmy pojęcie *przygotowanego otoczenia*.

Aspekt materialny *przygotowanego otoczenia* odnosi się do budynków i umeblowania, ale nade wszystko do tzw. *materiału rozwojowego* (tamże), który w nomenklaturze tradycyjnej dydaktyki zakwalifikowany zostałby jako *środki dydaktyczne*⁵, a zatem dotyczy technicznego wymiaru metody. Koncentracja wyłącznie na tym wymiarze prowadzi do zapoznawania dwóch pozostałych, przyczynia się – w przypadku metody Montessori – do redukcjonizmu w odczytywaniu i fetyszyzacji materiału rozwojowego, i w konsekwencji do algorytmizacji nauczycielskich praktyk. Dotyczy to także form i zakresu prezentacji

⁵ Owo zróżnicowanie terminologiczne jest w pedagogice Montessori zabiegiem celowym ponieważ odsyła do innych funkcji przedmiotów, które wykorzystuje się w edukacji dziecka. Ów wątek – jakkolwiek ważny – pozostaje poza głównym obszarem naszych dociekań.

myśli montessoriańskiej w toku edukacji nauczycieli, gdzie pedagogika Montessori identyfikowana jest z zestawem pomocy dydaktycznych wraz ze skodyfikowanymi procedurami ich użycia⁶.

Drugim z uwzględnionych przez Montessori aspektów *przygotowanego otoczenia* jest aspekt strukturalno-dynamiczny, gdzie w środowisko dydaktyczne wpisane są m.in. założenia dotyczące przebiegu poznawania, ale również charakteru wiedzy ucznia. W osobiste obcowanie z przedmiotem wpisana jest idea samodzielnego konstruowania wiedzy, ale także odkrywania relacji zachodzących w świecie oraz zasad konstytutywnych dla jego funkcjonowania, co znajduje swoje odzwierciedlenie w przywoływanej w tym kontekście metaforze *makroświata w mikroświecie* (tamże: 64).

Nie inaczej rzecz ma się z koncepcją rozwoju implikowaną poprzez aspekt strukturalno-dynamiczny *przygotowanego otoczenia*. Rozwój w tak pomyślanym środowisku dydaktycznym postrzegany jest jako (zwłaszcza na etapie przedszkola) proces silnie zindywidualizowany, ale przebiegający przy wsparciu nauczyciela, który – w oparciu o wnioski abdukcyjne – permanentnie wypracowuje metody stymulacji rozwoju konkretnego dziecka, w konkretnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej.

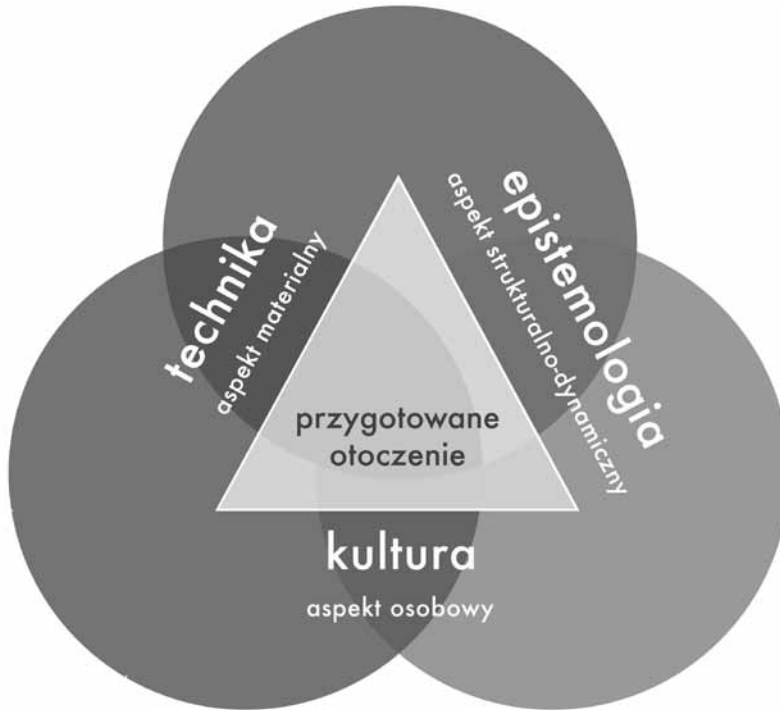
W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na specyficzną interpretację terminu *indywidualizacja oddziaływań edukacyjnych*. Jej istoty nie stanowi bowiem wybór z rezerwuaru gotowych i dostępnych (a zatem w pewnym sensie „skamieniałych”) metod kształcenia, ale raczej wytwarzanie sposobów pracy z uczniem, dla których kontekst stanowi konkretna sytuacja dziecka. Przy czym proces ten odbywa się w relacji do wiedzy pedagogicznej aktualnie uznawanej za wiążącą.

Trzecim z poruszanych przez nas wymiarów metod kształcenia jest wymiar kulturowy, którego egzemplifikację stanowi w pedagogice Montessori osobowy aspekt *przygotowanego otoczenia* (tamże: 82). Tworzą go wszystkie podmioty edukacji, czyli uczeń, nauczyciel i rodzice. Koncepcja świata społecznego w ramach osobowego aspektu *przygotowanego otoczenia* jawi się jako ta, w której na plan pierwszy wysuwa się wzajemna pomoc, zrozumienie i zaufanie, które to mogą się materializować wyłącznie w warunkach wolności podmiotów do stanowienia o sobie, tym samym gwarantując prawo do współuczestniczenia w procesie edukacji, przy czym szczególne miejsce zajmują tu uczniowie jako jego główni beneficjenci (Montessori, 1995: 221).

Każdy z wymienionych podmiotów nadaje temu procesowi określone sensory odwołując się do osobistych celów, aspiracji i możliwości przy użyciu dostępnych narzędzi kultury, przy czym pożądanym jest tu ich dialog, co minimalizuje niebezpieczeństwo wydziedziczenia dzieci z kultury, która stanowiła przestrzeń ich socjalizacji pierwotnej, bowiem zostaje ona „dopuszczona do głosu” i jest jednocześnie istotna z punktu widzenia konstruowania metody kształcenia. Również zachowania uczniów oceniane są w odniesieniu do liberalnie pojmowanej koncepcji wolności, w której granice swobody podmiotu wyznaczone są

⁶ W takiej postaci pedagogika montessoriańska, a raczej to, co za nią w tym ujęciu uchodzi, staje się łatwym obiektem krytyki, w której akcentuje się *nomen omen* jej kulturową nieadekwatność (zob. np. Hessen 1997: 88).

przez nienaruszalność dobra innego człowieka, co w ewidentny sposób odwołuje się do idei społeczeństwa demokratycznego.



Rys. 1. Techniczny, epistemologiczny i kulturowy wymiar metod kształcenia na przykładzie kategorii *przygotowanego otoczenia* w pedagogice Marii Montessori

Źródło: Opracowanie własne. Projekt graficzny Aleksandra Żukowska.

Trzeba zwrócić teraz uwagę, że – zgodnie z tym, co już podkreślaliśmy – trzy aspekty montessoriańskiego *przygotowanego otoczenia* nie pokrywają się w pełni ze wskazanymi wcześniej trzema wymiarami metod kształcenia. *Material rozwojowy*, architektura przestrzeni i umeblowanie jako składowe aspektu materialnego, odsyłają nie tylko do technicznego wymiaru metody Montessori, ale także do wymiaru epistemologicznego i kulturowego. Tworzą one przecież ramy, w których dziecko eksperymentuje, czy pracuje intelektualnie (por. Kruk 2008), a jednocześnie jest z innymi, wchodzi z nimi w takie, a nie inne relacje (por. Hall 2005). Ramy te są ponadto wyrazem danego momentu w technicznym, społecznym i estetycznym rozwoju określonej kultury.

Podobnie osobowy aspekt *przygotowanego otoczenia* oprócz kulturowego wymiaru metody Montessori odsyła do wymiaru technicznego i epistemologicznego. Dialogowanie edukacyjnych podmiotów poza kulturowo usankcjonowanymi założeniami dotyczącymi konstytutywnych dla podmiotowości walorów wolności i rozumności, jest przecież z jed-

nej strony pewną procedurą, którą można profesjonalnie lub nie, wdrożyć i przeprowadzić w określonych sytuacjach, a z drugiej strony zakłada ona na przykład, że ludzie, rozmawiając ze sobą szczerze – uczą się.

Podsumowanie

Na omówionym przykładzie pedagogiki Montessori staraliśmy się wykazać współzależność trzech wymiarów metod kształcenia, a w rezultacie także konieczność uwzględniania ich w procesie zarówno wyboru danej metody, pracy z nią, jak i antycypowania możliwych konsekwencji jej zastosowania. Niebezpieczeństwo zapoznawania bądź nadmiernego eksponowania wyłącznie jednego z nich przyczyniać się może do jej dekontekstualizacji, przekształcania się w obezwładniającą totalność, a tym samym do zamykania na refleksję i rzeczywistą zmianę.

Samo wyodrębnienie wielowymiarowości metod kształcenia prowadzi nas oczywiście do kolejnych zagadnień, wśród których najistotniejszym wydaje się być redefinicja istoty procesu kształcenia, którego nie można traktować w ciągle dominujący – naszym zdaniem – sposób jako efektywnej bądź nie, produkcji założonych wcześniej poznawczych osiągnięć ucznia.

Literatura

- Berger P.L., Luckmann T. (2010) *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Tłum. J. Niżnik, Warszawa, PWN.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990), *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman, Warszawa, PWN.
- Bruner J. (2006) *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków, Universitas.
- Foucault M. (1998) *Nadzorować i karać*. Tłum. T. Komendant, Warszawa, Aletheia.
- Gadamer H.-G. (2004) *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran, Warszawa, PWN.
- Hall E.T. (2005) *Ukryty wymiar*. Tłum. T. Hołówka, Warszawa, Muza.
- Hessen S. (1997) *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2002) *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kruk J. (2008) *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kruszewski K. (1991) *Metody nauczania*. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa, PWN.
- Kupisiewicz Cz. (1973) *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa, PWN.
- Løvlie L. (2002) *The Promise of Bildung*. “Journal of Philosophy of Education”, vol. 36 no. 3.
- Miksza M. (2010) *Zrozumieć Montessori – czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Montessori M. (1912) *The Montessori Method*. New York, Frederick A. Strokes Company.

- Montessori M. (1995) *The Absorbent Mind*. New York, Henry Holt and Company.
- Okoń W. (1998) *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pierce Ch. S. (1955) *Philosophical writings of Pierce*. Ed. by J. Buchler, New York, Dover.
- Svennevig J. (2001) *Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction*, “Norskraft”, vol. 103.
- Vattimo G. (2006) *Koniec nowoczesności*. Tłum. M. Surma-Gawłowska, Kraków, Universitas.
- Waller W. (1932) *The sociology of teaching*. New York, Wiley.
- Wygotski L.S. (1995 [1934]) *Myslenie i mowa*. Warszawa, PWN.
- Zalewska E. (2013) *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.