

Elżbieta Plóciennik

Uniwersytet Łódzki
elzbieta.plociennik@uni.lodz

Rozwijanie mądrości a podstawa programowa wychowania przedszkolnego

Summary

The core curriculum of preschool education in the light of Teaching for Wisdom

The author would like to draw the reader's attention to the need to introduce Teaching for Wisdom into Polish education under the current core curriculum. The analysis of the records in the core curriculum of preschool education is an example here. Their interpretation in the light of the teaching for wisdom objectives can help Polish teachers to organize conditions in order to support the development of wisdom, at pre-school age.

Słowa kluczowe: edukacja dla mądrości, wychowanie przedszkolne

Keywords: teaching for wisdom, preschool education

Stopniowe kształtowanie się w jednostce mądrości jako „(...) formy gatunkowego przystosowania się do najtrudniejszego wyzwania, jakim jest dobre kierowanie życiem (...)” (Pietrasiniński 2001: 32) może następować jedynie poprzez wewnętrzny rozwój jednostki. Z kolei wychowanie do mądrego myślenia i działania oparte powinno być na dialogu i sztuce formułowania przez wychowawców zadań uruchamiających samodzielne myślenie oraz refleksję dzieci nad warunkami działania i jego efektywnością. Takie oddziaływanie sprzyja pobudzaniu i wykorzystywaniu w działaniu różnych typów inteligencji (analitycznej, twórczej i praktycznej), kształtowaniu postawy wobec wiedzy, motywacji do działania, rozwijaniu wielu cech osobowości oraz wybitnych zdolności (Sękowski 2001: 111; tenże 2005: 173–192). Można zatem wnioskować, że rozwijanie mądrości warunkuje organizację edukacji, w której uczeń autentycznie wszechstronnie się rozwija.

Jednak we współczesnej szkole nadal kształci się przede wszystkim pamięć i zdolności analityczne prowadzące do zapamiętywania i odtwarzania informacji, co niestety nie sprzyja formowaniu mądrości młodego człowieka. W nauczaniu zbiorowym niedowartościowany pozostaje także rozwój osobisty oraz poznawanie i kształtowanie pozytywnych relacji międzyludzkich. Jak zauważa się także w literaturze, w szkołach wymaga

się innych sposobów myślenia niż jest to potrzebne w życiu dorosłym. Także problemy podejmowane w szkole różnią się od tych w świecie rzeczywistym¹.

Praktyka edukacyjna odbiega także od oficjalnych wytycznych i priorytetów edukacyjnych, np. realizowane jest wąskie pojmowanie istoty uczenia się i nauczania (jako nabywanie przez ucznia wiedzy dostarczanej przez nauczyciela) oraz koncentrowanie się na poznawaniu świata zewnętrznego przy niedostatku samopoznania. W literaturze krytykuje się także dominującą rolę nauczyciela, transmisję kultury w formie przemocy symbolicznej, dydaktyzm na wszystkich etapach kształcenia, schematyczny i transmisyjny nurt w podejściu do edukacji oraz organizacji środowiska szkolnego². Taka edukacja nie sprzyja rozwijaniu mądrości uczniów w toku ich własnej aktywności i harmonijnemu rozwojowi we wszystkich sferach.

Mądrość jako złożona właściwość osobnicza

Na negatywne skutki wyżej opisanego zjawiska zwrócił uwagę cytowany już wcześniej Z. Pietrasiński, który opisał je jako brak celowego nastawienia nauczycieli na rozwijanie mądrości – nauczyciele wprawdzie uczą w szkole nowych technik myślenia, ale bez refleksji czemu ma to służyć, bo „(...) traktują uczniów jak magazyny, które należy wypełniać kolejnymi umiejętnościami (...)” (Pietrasiński 2001: 59).

Dlatego być może w ostatnim czasie pojawiły się w polskiej literaturze psychologicznej i pedagogicznej postulaty organizowania celowego rozwijania mądrości jako złożonej właściwości osobniczej (Pietrasiński 2001; Sękowski 2005; Szmidt 2002; Czapiński 2004). Podczas przeglądu różnych psychologicznych koncepcji mądrości A. Kałużna-Wielorób (2014: 63–79) ukazała sposoby *istnienia* mądrości: jako ideału, jako jakości, którą człowiek może nabywać w rozwoju oraz jako fenomenu obecnego w potocznych wyobrażeniach. Zwróciła także uwagę na holistyczne ujęcie mądrości, która uwarunkowana jest świadomością ograniczoności wiedzy, zarówno tej własnej, jak i dostępnej ogółowi, oraz:

¹ Por.: R.J. Sternberg i L. Spear-Swering (2003), *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk, GWP; J. Bonar (2008), *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego; M. Wiśniewska-Kin (2013), *Dominacja a wyzwoleń. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.

² Zainteresowani krytyką funkcjonowania polskiego szkolnictwa mogą sięgnąć do następujących publikacji: M. Dudzikowej (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; C. Banacha (2005), *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*. Poznań, eMPI2; B. Niemierki (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne; M. Falkiewicz-Szult (2007), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; B. Śliwerskiego (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne; J. Kujawińskiego (2010), *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM; D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis; D. Waloszek (2014), *Między przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- tolerancją wieloznaczności oraz rozumieniem roli różnorodnych kontekstów oraz uwarunkowań życia i rozwoju człowieka;
- umiejętnością kierowania własnym życiem i rozwojem z uwzględnieniem dobrostanu osobistego i dobra ogółu;
- refleksyjnym odniesieniem do zagadnienia sensu życia oraz wartości i priorytetów życiowych;
- umiejętnością formułowania sądów i udzielania pomocnych rad innym, radzenia sobie z niepewnością oraz efektywnego działania w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach lub w warunkach niedoboru informacji (Kałużna-Wielorób 2014: 69–70).

Amerykański psycholog R.J. Sternberg jako pierwszy w swoich działaniach na rzecz rozwijania mądrości uczniów zaproponował zastosowanie celowo dobranych programów edukacyjnych, dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb uczniów z różnych etapów kształcenia. Programy te opatrzył wskazówkami dotyczącymi jednoczesnego rozwijania i wykorzystania w sposób zintegrowany trzech sfer umysłu człowieka: Mądrości, Twórczości i Inteligencji (ang. *WICS: Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*). Według tej koncepcji mądrość jest jedną z cech gwarantujących właściwe zastosowanie inteligencji i twórczości w rozwiązywaniu różnych problemów, ponieważ pozwala uwzględniać i łączyć indywidualne osiągnięcia jednostki oraz dobro ogółu (Sternberg 2003). Jako taka jest częścią inteligencji praktycznej a jej wykorzystanie prowadzi do pomyślnego zastosowania społecznie użytecznych pomysłów (Sternberg, Davidson 2005: 327–340). A zatem edukacja stymulująca i rozwijająca jednocześnie mądrość, inteligencję oraz kreatywność sprzyja tworzeniu realnych możliwości efektywnego rozwiązywania istotnych problemów cywilizacyjnych i trudności dnia codziennego – w przeciwieństwie do tradycyjnego modelu edukacji, który służy przede wszystkim rozwijaniu pamięci i sprawności analitycznych. Te trzy właściwości jednostki – rozwijane, pobudzane i stosowane jednocześnie – pozwalają wykorzystywać optymalnie pamięć, wiedzę i zdolności analityczne przy myśleniu transgresyjnym oraz twórczym rozwiązywaniu problemów. Pozwalają także na analizę i ocenę istniejących rozwiązań oraz analizę i weryfikację przydatności nowych pomysłów, podejmowanych postanowień, działań oraz różnego rodzaju przedsięwzięć. Efektywność ich wykorzystania wzmacniana jest dodatkowo poprzez aktywność własną jednostki i zaangażowanie w zadanie (Sternberg, Davidson 2005: 340; Sternberg i in. 2009).

W koncepcji R.J. Sternberga kreatywność jest niezbędna jednostce, by mogła ona tworzyć rozwiązania, projekty, wizje lub plany jednostkowe, zbiorowe czy programy dla wybranych instytucji. Z kolei inteligencja analityczna pozwala szacować, na ile twórcze pomysły są nowe, dobre, właściwe, możliwe do realizacji czy osiągnięcia. Natomiast inteligencja praktyczna pozwala jednostce wprowadzić powstałe pomysły w życie i przekonać innych o ich wartości. Jednak wszystkie te istotne czynniki ludzkiego zachowania łączy *mądrość* – tylko ona gwarantuje, że zarówno pomysły, jak i działania będą wartościowe, użyteczne nie tylko dla jednostki, ale także w szerszym kontekście, bowiem w skład sprawności i zdolności mądrego myślenia i działania wchodzi:

- **myślenie refleksyjne** – pozwala ono na wymyślanie pewnych strategii działania, analizę i monitorowanie ich efektywności oraz modyfikowanie działań w celu wyłonienia najlepszych rozwiązań, uwzględniających dobro jednostki i społeczeństwa w krótszej lub dłuższej perspektywie czasowej,
- **myślenie dialogiczne** – umożliwia ono uwzględnianie w działaniu różnych perspektyw i punktów widzenia,
- **myślenie dialektyczne** – jest ono warunkiem integracji dwóch różnych punktów widzenia czy dwóch perspektyw i wytwarzania syntezy stanowisk (Sternberg i in. 2009: 106–110).

Wykorzystanie w edukacji takiej koncepcji rozwoju osobniczego powinno prowadzić do zwiększenia aktywności uczniów w różnorodnych sferach (także typowo szkolnych), budowania ich wytrwałości w dążeniu do założonego celu oraz refleksyjności przy poznawanych treściach i zjawiskach. Dlatego R. Sternberg sugeruje, by tworzyć uczniom warunki do formułowania własnych wniosków w zadaniach, które wymagają integrowania materiału i rozwijania trzech typów myślenia. Uważa też, że istotne jest nagradzanie mądrego zachowania oraz wykorzystywanie naturalnie pojawiających się sytuacji w celu utrwalania w wychowankach tego zachowania.

Uczynienie mądrości celem kształcenia wymaga więc dyskusji i także zmian w sformułowaniach efektów kształcenia zamieszczonych w aktualnej podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego. Kierunek pracy z uczniem w szkole wytyczają bowiem oświatowe dokumenty i priorytety edukacyjne wyznaczane przez władze oświatowe – to one ukazują filozofię rozwoju społecznego a z drugiej strony – politykę oświatową państwa w obszarze wychowania i edukacji. Powinny więc stanowić fundament organizacji działań nauczycieli, także w obszarze rozwijania mądrości uczniów. Powinny one sprzyjać rozbudzeniu tolerancji i otwartości na wieloznaczność, rozwijaniu myślenia twórczego i refleksyjnego, umiejętności prowadzenia dialogu i efektywnego uczestnictwa we współdziałaniu oraz rozwiązywaniu problemów i konfliktów na terenie szkoły. Jednak oprócz książki Z. Pietrasieńskiego „Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu” nie ma w uznanej polskiej literaturze pedagogicznej przykładów konkretnych wskazówek dotyczących rozwijania mądrości w polskiej szkole. Nie funkcjonują także w polskiej terminologii i tradycji pedagogicznej takie obszary aktywności dydaktyczno-wychowawczej lub metodycznej, jak *edukacja dla mądrości*, *nauczanie mądrości* czy *wychowanie do mądrości*.

Edukacja dla mądrości

Termin *edukacja dla mądrości* został użyty wspólnie w tłumaczeniu amerykańskiej publikacji pt. „Psychologia pozytywna w praktyce” (Joseph, Linley 2007: 132), w której zawarto rozdział „Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program *Edukacja dla mądrości*” napisany w oryginale przez A. Reznitską i R.J. Sternberga – autora koncepcji. Termin ten został również użyty w artykule S. Jurosa (2010: 31–33) pt. „Nauka mądrości

– odpowiedź na współczesne zapotrzebowania edukacyjne”, opublikowanym w czasopiśmie internetowym Moj@klanza.org.pl, gdzie autor zaprezentował koncepcję R.J. Sternberga *Teaching for Wisdom*. Również w moich artykułach na temat rozwijania mądrości, które od trzech lat publikuję³, przyjął określenie *edukacja dla mądrości* dla nazwy celowego procesu nauczania – uczenia się mądrości. W procesie tym uwzględniam bowiem zarówno działania dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela, jak i aktywność ucznia – doświadczanie i przeżywanie przez niego skutków dobrego i mądrego zachowania w toku aktywnego uczestnictwa w edukacyjnych i naturalnych sytuacjach w środowisku. Taka aktywność sprzyja poznawaniu przez ucznia siebie i środowiska, uczestnictwu w działaniach na rzecz własnego i społecznego dobra oraz kierowaniu jego uwagi i zaangażowania na budowanie nowej kultury życia, opartej na wartościach ogólnoludzkich. Jednak aby wypracować służące temu metodyczne rozwiązania, niezbędne jest sformułowanie związków między założeniami edukacji dla mądrości a zapisami w podstawie programowej kształcenia ogólnego, by każdy nauczyciel wiedział „jak?” i „dlaczego?” ma wspierać rozwój mądrości wszystkich polskich uczniów.

Uważam, że jest to możliwe do realizacji w dwojaki sposób. Albo cele i efekty kształcenia przy każdym etapie edukacji zostaną uszczegółowione o efekty związane z rozwijaniem mądrości, jej czynników i predyktorów, albo zapisy te zostaną tak zinterpretowane, by wskazać nauczycielom i rodzicom uczniów zdolności, umiejętności i kompetencje społeczne, jakie powinni oni stymulować, ćwiczyć oraz kształtować u siebie i wychowanków. Nie mam możliwości dokonania zmiany w zapisach w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, dlatego podejmę próbę przykładowego omówienia wybranych zapisów celów i efektów kształcenia pod kątem założeń edukacji dla mądrości. Chciałabym w ten sposób ukazać, że aktualna podstawa programowa może dać nauczycielom podłoże do świadomego i celowego rozwijania mądrości w polskich szkołach i przedszkolach – zależy to tylko od właściwej interpretacji jej zapisów. Przykładem będzie w tym artykule analiza podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

³ Pierwsze moje przemyślenia i analizy na ten temat zostały opisane w czterech artykułach opublikowanych w odrębnych książkach: *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*. W: J. Bonar, A. Buła (red.) (2013), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls; *Edukacja dla rozwoju potencjału i mądrości dziecka w świetle koncepcji R. Sternberga*. W: M. Jabłonowskiej (red.) (2013), *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva; *Teaching for wisdom in early modern education*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” 2013, no. 2(4) oraz *Edukacja dla mądrości – perspektywa teoretyczna i praktyczna*. W: M.M. Adamowicz, I. Korpaczynska (red.) (2014), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. Tom 1., Toruń, Wyd. Adam Marszałek. Obecnie w redakcji Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego są dwie książki mojego autorstwa: monografia *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne* oraz przewodnik metodyczny pod roboczym jeszcze obecnie tytułem *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole*.

Interpretacja efektów kształcenia w podstawie programowej wychowania przedszkolnego

Analizując związki między celami i efektami kształcenia zapisanymi w podstawie programowej dla edukacji przedszkolnej oraz założeniami edukacji dla mądrości mogę stwierdzić, iż cele kształcenia w obu przypadkach są tożsame, bowiem przy rozwijaniu mądrości niezbędne jest właśnie wspomaganie dzieci w rozwijaniu ich potencjału i różnych uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji – niezbędne jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym na poziomie jego możliwości, z uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości i sprawności fizycznych, intelektualnych oraz zdrowia. Te zapisy z podstawy programowej wychowania przedszkolnego są zgodne z założeniami edukacji dla mądrości. Wyznaczają one konieczność organizowania zróżnicowanej aktywności dzieci, ich wychowania oraz wszechstronnego przygotowania do przyszłych zadań z użyciem myślenia refleksyjnego, dialogicznego i dialektycznego, twórczości i inteligencji praktycznej. W grupie tych celów można wyczytać także wytyczne dotyczące rozwoju etycznego dzieci, a więc rozwoju kompetencji związanych z podejmowaniem wyborów i decyzji, które nie będą miały znamion szkodliwości społecznej (a wręcz odwrotnie – powinny sprzyjać pozytywnym działaniom na rzecz innych).

Dodatkowo stwierdzono w podstawie programowej, że dziecko w wieku przedszkolnym powinno być wprowadzane w świat wartości, by przygotować się do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą, orientować się w tym, co jest dobre a co złe, odróżniać dobro od zła. Wspomina się tu też o rozbudzeniu właściwych postaw dzieci w stosunku do przyrody. Powiązane z tymi celami są także te dotyczące podwyższania odporności emocjonalnej, także w kontekście łagodnego znoszenia stresów i porażek. Z punktu widzenia edukacji dla mądrości są to bardzo ważne cele, dotyczą one bowiem kształtowania umiejętności samooceny, wdrażania dzieci do poznawania własnych mocnych i słabych stron, wytrwałości w podejmowanych zadaniach, odpowiedzialności, kształtowania ich nawyków rozważnego i odpowiedzialnego myślenia oraz działania, a także takich cech osobowościowych, jak sprawiedliwość ocen, tolerancja dla różnych punktów widzenia, otwartość na nowość, inność i wieloznaczność, empatia, szacunek dla poglądów i decyzji innych, zdolność do uwzględniania dobra innych ludzi w kontekście osobistego sukcesu itp. Dodatkowo cel dotyczący rozwijania orientacji w odróżnianiu dobra od zła daje podstawy do wprowadzania takich sytuacji dydaktycznych w ramach realizacji edukacji dla mądrości, które prowadzą do rozwijania zdolności do filozofowania, analizy wartości czy działalności na rzecz środowiska.

Ważnym celem z punktu widzenia zarówno edukacji przedszkolnej, jak i edukacji dla mądrości jest także kształtowanie umiejętności nawiązywania poprawnych relacji społecznych, rozwijanie świadomości przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty etnicznej, narodowej czy językowej) oraz przygotowanie do posługi-

wania się językiem obcym nowożytnym. Z perspektywy edukacji sprzyjającej rozwijaniu mądrości ważne jest także, by dziecko potrafiło współpracować z rówieśnikami, innymi członkami społeczeństwa lokalnego i dalszego, w różnych relacjach. Pozwoli to stopniowo ukształtować jego poczucie empatii, zrozumienia dla innych punktów widzenia oraz innych poglądów wynikających z różnych warunków życia, uczenia się, pracy i zamieszkania. Dodatkowo rozwijanie świadomości wielokulturowości oraz szacunku i otwartości na inność – w predyspozycjach fizycznych i intelektualnych, w zdrowiu, poglądach, zwyczajach, upodobaniach, generowanych pomysłach, podejmowanych wyborach i decyzjach – jest ważnym elementem w kształtowaniu mądrości dojrzałej. A więc wyznaczanie takich celów w edukacji przedszkolnej sprzyja skonstruowaniu ramy, na której dziecko będzie budować przyszłe kompetencje i umiejętności związane z życiem w zmieniającym się kulturowo środowisku oraz z rozwiązywaniem codziennych, szkolnych, lokalnych, regionalnych, ogólnopolskich czy międzynarodowych problemów.

Zgodnie z zapisami w podstawie programowej na poziomie edukacji przedszkolnej dążyć się powinno też do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata społecznego, przyrodniczego i technicznego oraz rozwijania umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych. Rozumienie świata jest powiązane z kompetencjami intelektualnymi i społecznymi, jakie wcześniej zostały już omówione. Ale cele te są istotne także z punktu widzenia edukacji dla mądrości. Dziecko nabywa bowiem doświadczenia przede wszystkim wtedy, gdy jest zaciekawione i zainteresowane światem, gdy generuje pytania i problemy, gdy przyswaja umiejętności i wiedzę samodzielnie, na bazie własnych pomyłek, wielokrotnych prób i modyfikowania metod działania. Ważne też jest, by dziecko czuło się partnerem do dyskusji i działania, także na rzecz innych oraz by potrafiło przekazać swoje emocje, przemyślenia i pomysły w różnych formach ekspresji, ale także odczytać je, gdy są komunikowane przez innych. Sprzyja to zawiązywaniu więzi społecznych, kształtowaniu zgodnych i życzliwych relacji z innymi oraz nabywaniu zrozumienia i tolerancji dla inności oraz wieloznaczności sytuacji życiowych.

A zatem po odniesieniu zapisów w podstawie programowej wychowania przedszkolnego do założeń teoretycznych edukacji dla mądrości można uznać, że cele długofalowe w obu przypadkach są tożsame. Jednak autorzy wykazu efektów kształcenia w przedszkolu już w mniejszym stopniu uwzględniali różnorodność celów i aktywności dziecka, jakie są niezbędne przy rozwijaniu mądrości, o czym świadczą poniższe analizy.

Dziecko kończące etap wychowania przedszkolnego i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej w zakresie umiejętności społecznych powinno m.in. umieć porozumiewać się z dorosłymi i dziećmi, zgodnie funkcjonować w zabawie i w sytuacjach zadaniowych. O ile ten zapis jest czytelny i zgodny z wytycznymi edukacji dla mądrości, o tyle jego uszczegółowienie – nie do końca. Brakuje w tych zapisach dążenia do umiejętności związanych z podejmowaniem prób dialogu i negocjacji podczas sytuacji konfliktowych, komunikowania i uzasadniania własnych potrzeb, projektowania wraz z innymi reguł obowiązujących w przedszkolu, uwzględniania potrzeb innych dzieci podczas radzenia sobie

w sytuacjach życiowych, przewidywania skutków niewłaściwego zachowania w stosunku do innych czy nieznaności swojego imienia, nazwiska i adresu zamieszkania itp.

Kolejny przykład, nie do końca pod kątem edukacji dla mądrości sformułowanych efektów kształcenia na etapie edukacji przedszkolnej, dotyczy zapisu odnoszącego się do kształtowania czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych dzieci, wdrażania ich do utrzymywania ładu i porządku. Nie bardzo czytelne są tu sformułowania „właściwie zachowuje się przy stole podczas posiłków” oraz „utrzymuje porządek w swoim otoczeniu”. Po pierwsze są to normy o subiektywnym zabarwieniu i wieloznaczne – w zależności od zwyczajów i środowiskowych umów. A zatem nie do końca jest dla mnie jasne co oznacza „właściwe zachowanie przy stole”: czy jest to przykładowo prowadzenie dialogu (np. na temat smaku potraw), wymiana informacji o wydarzeniach i sytuacjach ciekawych dla dzieci, instruowanie siebie nawzajem i udzielanie sobie wskazówek na temat radzenia sobie np. przy jedzeniu nożem lub korzystaniu z serwetki? Czy też – co najczęściej jest stosowane w przedszkolach – siedzenie na krzesłach z plecami wyprostowanymi, bez rozmów i spokojnie, w dodatku tak długo, aż wszystkie dzieci nie skończą posiłku? Po drugie, interpretacja tego zapisu zależy od postawy i kompetencji nauczycieli – każdy z nich może w inny sposób rozwijać wskazane kompetencje dzieci, niekoniecznie z uwzględnieniem rozwijania mądrości w myśleniu i działaniu, w tym kultury korzystania ze sztuców, autorefleksji, samooceny i odpowiedzialności za efekty własnego działania podczas posiłków. Ta sama wątpliwość dotyczy umiejętności utrzymywania przez dziecko porządku w swoim otoczeniu – czy zapis ten oznacza, że dziecko nie może zaburzyć porządku w sali podczas realizacji swoich twórczych i fantazyjnych pomysłów wymagających zmiany ustawienia krzeseł, zabawek, przestawienia kącików, wydobycia z szafek wielu potrzebnych przedmiotów, które spełniają w zabawie ważne funkcje? A może oznacza on, że dziecko potrafi po skończonej zabawie uporządkować miejsce zabawy oraz dba, by jego „bałagan” nie przeszkadzał innym w podejmowaniu ich aktywności? Czy raczej oznacza on może, że w sali ma być cały czas „porządek” (tzn. dzieci nie mają prawa do swobodnej, twórczej i ekspresyjnej zabawy), co zaspokaja poczucie estetyczne nauczyciela lub dyrektora przedszkola?

Kolejny przykład nieścisłości sformułowania efektów kształcenia, oraz moich wątpliwości związanych z kształtowaniem mądrego zachowania dzieci w toku kształtowania ich kompetencji określonych w podstawie programowej, dotyczy następujących zapisów:

- *Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: powinno umieć dbać o swoje zdrowie (...) poddawać się leczeniu, np. wie, że przyjmowanie lekarstw i zastrzyki są konieczne (...). Uzupełnieniem tego zapisu jest kolejny w następnym obszarze efektów kształcenia „Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych”, gdzie zapisano m.in. (...).wie, że nie może samodzielnie zażywać lekarstw i stosować środków chemicznych (np. środków czystości). Moja wątpliwość w kontekście edukacji dla mądrości dotyczy dwóch elementów tego sformułowania. Weryfikacja posiadania przez dziecko tej kompetencji nie jest sprawdzalna. Chyba, że diagnoza ta oparta*

jest jedynie na wiedzy dziecka zdobytej z przekazu dorosłych, co jest sprzeczne z edukacją dla mądrości, gdzie istotne jest aktywne działanie dziecka, jego przeżycia, refleksja nad dokonywaniem wyborów lub decyzji oraz stosowanie posiadanej wiedzy w praktyce. Po drugie, mam wątpliwość co do diagnozy i rozwijania tych kompetencji – jak nauczyciel może w przedszkolu sprawdzić i rozwijać te kompetencje, skoro nie jest uprawniony do organizowania leczenia dzieci i nie uczestniczy w wizytach lekarskich rodziców z dziećmi? A kolejna wątpliwość związana jest z pytaniem: *Czy zawsze przyjmowanie lekarstw i zastrzyków jest konieczne?* – szczególnie w kontekście szeroko ostatnio nagłaśnianych problemów społecznych związanych z narkomanią, molestowaniem seksualnym nieletnich oraz nadużywaniem leków, używek i dopalaczy. A więc może warto wprowadzić tu rozmowy z dziećmi nad przykładowymi zasadami, że dbanie o swoje zdrowie nie zawsze oznacza przyjmowanie lekarstw i zastrzyków oraz że samodzielne i odpowiedzialne przyjęcie lub podanie pewnych leków (np. w przypadku alergii lub cukrzycy) może uratować życie. Chyba że zwalniamy dzieci z uczenia się odpowiedzialności i dbania o swoje zdrowie, a tym samym przejmujemy pełną kontrolę nad tym obszarem opieki nad dzieckiem. Ale wtedy należy zadać pytanie: czemu służą te zapisy w podstawie programowej?

- W obszarze „Wychowanie przez sztukę – dziecko widz i aktor” w podstawie programowej zapisano, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej powinno wiedzieć (...) *jak należy się zachować na uroczystościach, np. na koncercie, festynie, przedstawieniu, w teatrze, w kinie (...)*. Ponownie poprzez ten zapis sugeruje się nauczycielom sprawdzenie wiedzy a nie analizę zastosowania tej wiedzy w praktyce – brakuje więc odniesienia do rozwijania inteligencji praktycznej (przecież nie zawsze to, co dziecko wie, przenosi się na jego działanie). Poza tym *właściwe* zachowanie na przedstawieniu i festynie może być krańcowo różne, a zatem nauczyciel może mieć do sformułowania tego efektu ponownie podejście bardzo subiektywne. Chyba że zaproponuje się tu jako technikę kształtującą te kompetencje takie działania, jak scenka rodzajowa na temat „W teatrze”, gdzie dzieci będą doświadczać na zmianę roli aktorów grających w przedstawieniu i roli widzów przeszkadzających aktorom poprzez rozmowy lub jedzenie na widowni. Albo dzieci będą analizowały znaczenie i przebieg różnych wydarzeń czy uroczystości, a następnie będą proponowały odpowiednie sposoby zachowania się podczas nich, tworzyły zasady zachowania się na różnych uroczystościach, także na bazie własnych doświadczeń i przeżyć. A więc te zapisy należałoby uszczegółwić o sposoby ich osiągnięcia, by wszyscy nauczyciele czytając podstawę programową mieli świadomość, że dziecko powinno przeżyć wskazane sytuacje edukacyjne, by kształtować swoje nawyki i mądre zachowanie się w różnych sytuacjach, a nie tylko *mieć wiedzę* przekazaną w pouczeniach, zakazach i nakazach, która w tym wieku często jest nietrwała,

- W obszarze „Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych” autorzy zapisów w podstawie programowej pominęli (tak jak i przy innych obszarach – oprócz działalności artystycznej) efekty kształcenia związane z bardzo ważnym czynnikiem sprzyjającym mądrymu myśleniu i zachowaniu – z twórczością. Nie uwzględniono w podstawie programowej wychowania przedszkolnego efektów kształcenia związanych z projektowaniem, dokonywaniem skojarzeń, myśleniem dywergencyjnym, pytajnym, z kombinacjami i transformacjami, mimo że jest to sfera najbliższego rozwoju dziecka.
- W obszarze „Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń” w podstawie programowej zapisano między innymi, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej (...) *podejmuje rozsądne decyzje i nie naraża się na niebezpieczeństwo wynikające z pogody (np. nie stoi pod drzewem w czasie burzy)*. Ponownie zauważam tu problem z diagnozą i rozwijaniem tej dziecięcej kompetencji przez nauczyciela – jak nauczyciel realizujący edukację dla mądrości ma to zrobić? Czy nauczyciel ma organizować sytuację, w której dziecko podczas burzy będzie podejmować decyzje, gdzie bezpiecznie stanąć? Pomijając (najistotniejszą!!!) kwestię bezpieczeństwa dzieci i możliwych negatywnych skutków takiego działania, należy tu zauważyć pewne problemy natury organizacyjnej. Analiza osiągnięcia tej kompetencji powinna dotyczyć każdego z dzieci, a zatem taka sytuacja edukacyjna i diagnostyczna powinna być organizowana tyle razy, ile jest dzieci w grupie, by każde z nich mogło podjąć taką decyzję niezależnie od innych. Poza tym, zgodnie z zasadami diagnozy, jednokrotne sprawdzenie danej kompetencji nie jest miarodajne; by sprawdzić umiejętność dziecka i nawyk określonego działania, należy przeprowadzić obserwację co najmniej kilka razy. Dlatego uważam, że zapis tego efektu wymaga przemyślenia i nowego opracowania.
- Z kolei w obszarze podstawy programowej „Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt” zapisano, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej m.in. (...) *wie, jakie warunki są potrzebne do rozwoju zwierząt (przestrzeń życiowa, bezpieczeństwo, pokarm) i wzrostu roślin (światło, temperatura, wilgotność)*. Z punktu widzenia edukacji dla mądrości brakuje tu tych kompetencji, które wchodzi w skład inteligencji twórczej i praktycznej, np. dziecko projektuje i realizuje własny ogródek w doniczce. Wtedy być może łatwiej byłoby nauczycielom wesprzeć dzieci w osiągnięciu także celu z obszaru „Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne” związanego z zainteresowaniem (...) *architekturą (także architekturą zieleni)*.
- Podobnie jest w kolejnym obszarze: „Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną”. Zapisano tam, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne m.in. (...) *wie, na czym polega pomiar długości, i zna proste sposoby mierzenia: krokami, stopą za stopą (...)*. Wiedza ta powinna być nabywana

przez dziecko poprzez celowe działanie, a zatem wydaje się, że bardziej wskazane byłyby tu zapisy związane z dokonywaniem przez dzieci pomiaru w różnych sytuacjach życiowych (rozwijanie inteligencji praktycznej), proponowaniem sposobów pomiaru wysokości, długości, szerokości w zależności od potrzeb i celu działania (inteligencja twórcza), oceną przydatności podjętych działań (refleksyjność, krytycyzm, autorefleksja i samoocena).

- Ostatni przykład pochodzi z obszaru „Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne”, gdzie zapisano same efekty związane z wiedzą dziecka, m.in. iż dziecko kończące wychowanie przedszkolne (...) *wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa* (...). Diagnozując tę kompetencję u dziecka wypadałoby zapytać je: „Czy wiesz, że ludzie mają równe prawa?” i oczekiwać twierdzącej bądź przeczącej odpowiedzi – nie umiem bowiem sobie wyobrazić, w jaki sposób nauczyciel ma sprawdzać i rozwijać tę wiedzę dziecka. Chyba przez przekaz dorosłego, w dodatku – w formie prawd do przyjęcia i zapamiętania, co jest sprzeczne z rozwijaniem mądrości. Moja wątpliwość dotyczy bowiem tego, jak dziecko zrozumie, że ma takie same prawa jak dorosły. Albo jak pojmie, że dzieci z biednych rodzin mają takie same prawa jak te z bogatych? Z punktu widzenia edukacji dla mądrości należałoby raczej pokazywać dzieciom różne konteksty równości praw i wynikających z nich obowiązków, np. dzielenia się swoim dobrem z innymi, którzy są w niedostatku, planowania działań sprzyjających zrównywaniu praw dzieci w różnych środowiskach, rodzin i dzieci żyjących w różnych warunkach materialnych, ludzi mających różne predyspozycje i możliwości fizyczne czy intelektualne. A zatem dzieci powinny raczej: wyjaśniać prawa ludzi, projektować własne i zespołowe działania na rzecz przestrzegania tych praw, aktywnie uczestniczyć w projektach mających na celu działania na rzecz potrzebujących itp. Jak bowiem inaczej można nauczyć dzieci szacunku dla inności, odmienności czy wieloznaczności czy empatii powodującej chęć działania na rzecz innych, z uwzględnieniem równych praw oraz zarówno dobra własnego, jak i innych?

Takie same dylematy przeżywam czytając podstawę programową dla wyższych etapów kształcenia. Wniosek, jaki nasuwa się po tej analizie, jest istotny z punktu widzenia oceny czy edukacja dla mądrości może być realizowana w polskiej szkole w oparciu o aktualną podstawę. Uważam, że tak. Ale w zasadniczej mierze zależne to będzie od kompetencji nauczyciela, także tych związanych z umiejętnościami analizy i interpretacji niejednoznacznych czy zbyt ogólnikowych określeń dla wyników kształcenia zawartych w podstawie programowej. Nauczyciel bowiem powinien poznać założenia edukacji dla mądrości, a następnie dostosować proces kształcenia do wymiernych korzyści, jakie z tej edukacji wyniesie dziecko – konkretnych umiejętności i nawyków związanych nie tylko z wiedzą i inteligencją analityczną, ale także z inteligencją twórczą, inteligencją praktyczną, refleksyjnością, umiejętnościami radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych i społecznych oraz z nawykami podejmowania decyzji, wyborów i zachowania uwzględniających dobro własne i innych. Tym bardziej powinno być to powszechne, że postulaty rozwijania

opisanych wyżej zdolności i umiejętności wpływają nie tylko z koncepcji edukacji dla mądrości, ale także z koncepcji pedagogiki emancypacyjnej czy postulatów konstrukttywizmu – szeroko opisanych już w polskiej literaturze pedagogicznej⁴.

Literatura

- Czapiński J. (2004), *Psychologia pozytywna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Joseph S.S., Linley P.A. (red.) (2007), *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Juros S. (2010), *Nauka mądrości – odpowiedź na współczesne zapotrzebowania edukacyjne*, http://www.klanza.org.pl/data/_uploaded/file/czasopisma/mojaklanza_2_2010.pdf, 10.01.2016.
- Kałużna-Wielorób A. (2014), *Psychologiczne koncepcje mądrości*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 68(4).
- Pietrasiański Z. (2001), *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa, Scholar.
- Sękowski A. (2001), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski A. (2005), *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*. W: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sternberg R.J. (2003), *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sternberg R.J., Davidson J.E. (2005), *Conceptions of giftedness*. New York, Cambridge University Press.
- Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorienco E.L. (2009), *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Thousand Oaks, Corwin A SAGE Company.
- Smid K.J. (2002), *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(19).

⁴ Czytelnik może odnaleźć te postulaty m.in. w następujących książkach: M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk, GWP; D. Walożek (2014), *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; D. Klus-Stańska (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM; D. Klus-Stańska, J. Kruk (2009), *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.