



PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI

ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XI 2015

Numer 1(28)

**ZREKONSTRUOWAĆ METODYKĘ:
IDEE – TEORIE – ROZWIĄZANIA**

**RECONSTRUCTING METHODOLOGY:
IDEAS – THEORIES – SOLUTIONS**

w numerze m.in.:

- **Jolanta Kruk**, *Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce*
- **Astrid Męczkowska-Christiansen**, *Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka)*
- **Hanna Kędzierska**, *Napiszę Ci bajkę... budowanie doświadczeń edukacyjnych studentów pedagogiki metodą projektów*
- **Jarosław Jendza, Ewa Zalewska, Piotr Zamojski**, *Techniczny, epistemologiczny i kulturowy wymiar metod kształcenia. Casus metody Montessori*
- **Adam Jagiełło-Rusiłowski, Zhandarbek Immanchiyev**, *Intercultural competencies of Polish and Kazakh teachers explored in their Facebook profiles*

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański
Astrid Męczkowska-Christiansen – Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Chrześcijańska Akademia Teologiczna
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nacz.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nacz.), Małgorzata Dągiel (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska,
Wojciech Siegień; red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.), Grażyna Szyling (jęz. pol.),
Martin Blazk (jęz. ang.), Edward Maliszewski (jęz. ang.);
Krzesimir Arodź (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

REDAKTOR TOMU/ VOLUME EDITOR

dr hab. Jolanta Kruk, prof. EUH-E

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582

Publikacja sfinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wzszego
oraz Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/ Editor:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Jolanta Kruk , <i>Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce</i>	9
Astrid Męczkowska-Christiansen , <i>Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka)</i>	21
Hanna Kędzierska , <i>Napiszę Ci bajkę... – budowanie doświadczeń edukacyjnych studentów pedagogiki metodą projektów</i>	33
Jarosław Jendza, Ewa Zalewska, Piotr Zamojski , <i>Techniczny, epistemologiczny i kulturowy wymiar metod kształcenia. Casus metody Montessori</i>	46
Adam Jagiello-Rusiłowski, Zhandarbek Immanchiyev , <i>Intercultural competencies of Polish and Kazakh teachers explored in their Facebook profiles</i>	56
Jolanta Dyrda , <i>Zmiany modelu poznawczego uczniów w kontekście prac nad e-podręcznikiem</i>	69

NARRACJE I PRAKTYKI

Joanna Nowak , <i>Kompetencje pedagogiczne studentów edukacji wczesnoszkolnej jednym z warunków zmiany rozwojowej uczniów</i>	81
Kamila Zdanowicz-Kucharczyk , <i>Zastosowanie elementów metody Marii Montessori w tradycyjnym przedszkolu. Refleksja nad badaniami w działaniu z pozycji zewnętrznego obserwatora</i>	92
Paulina Grzelecka , <i>Dziecko w działaniu – refleksje praktyka</i>	104
Anna Mallek , <i>Pedagogika muzealna. Cele, idea, kierunek rozwoju i zastosowanie w praktyce na przykładzie „lekcji muzealnej” w polskim muzeum historycznym</i>	114
Nguyễn Duy Khang , <i>From “Letter to a Teacher”: seeking the implied portraits of a good teacher. A Vietnamese father’s perspective</i>	128
Joanna Szymczak , <i>Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego</i>	140

POLEMIKI

Roman Dolata , <i>Na marginesie artykułu Hipoteza – krzywa wiedzy dziecka</i>	157
--	-----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Izabela Symonowicz-Jabłońska , <i>W poszukiwaniu „straconych” autorytetów.</i> Recenzja książki <i>Inspiracje pedagogią freinetowską.</i> Tom I: <i>Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz</i> , pod red. Aleksandry Semenowicz, Hanny Solarczyk, Agaty Szwech, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014	163
Jolanta Kruk, Piotr Zamojski , <i>Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji</i> <i>Naukowo-Metodycznej „Współczesne problemy kształcenia. Idee – teorie – metodyki”.</i> <i>Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, 20 maja 2014 r.</i>	167
Autorzy	170
Informacje dla Autorów	171

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Jolanta Kruk , <i>Teaching methodology as a cultural (archetypal) practice. Towards the sources of change in didactics</i>	9
Astrid Męczkowska-Christiansen , <i>Cognitive socialization as a (d)effect of school education (in reference to considerations on the cultural context of construction of human cognitive structures)</i>	21
Hanna Kędzierska , <i>I'll write you a story... – developing educational experiences of pedagogy students by means of project-based learning (PBL)</i>	33
Jarosław Jendza, Ewa Zalewska, Piotr Zamojski , <i>The technical, epistemological, and cultural dimensions of educational methods. The casus of the Montessori method</i>	46
Adam Jagiello-Rusilowski, Zhandarbek Immanchiyev , <i>Intercultural competencies of Polish and Kazakh teachers explored in their Facebook profiles</i>	56
Jolanta Dyrda , <i>Changes in pupils' cognitive model in the context of work on an e-textbook</i>	69

NARRATIONS AND PRACTICES

Joanna Nowak , <i>Pedagogical competence of early-education students as one of the conditions for pupils' developmental change</i>	81
Kamila Zdanowicz-Kucharczyk , <i>The elements of the Maria Montessori method in the traditional kindergarten. The reflection on action research from the position of external observer</i>	92
Paulina Grzelecka , <i>The child in action – reflections of a practitioner</i>	104
Anna Mallek , <i>Museum Pedagogy. Aims, idea, perspective of development and application of theory into practice based on a 'museum lesson' in a selected Polish historical museum</i>	114
Nguyễn Duy Khang , <i>From "Letter to a Teacher": seeking the implied portraits of a good teacher. A Vietnamese father's perspective</i>	128
Joanna Szymczak , <i>A model of developing reflexivity in early school education teachers-to-be – the principles, core, motives for construction, and lending it a practical dimension</i>	140

POLEMICS

Roman Dolata, *On the margin of the article* Hypothesis of a student's knowledge curve 157

REVIEW AND REPORTS

Izabela Symonowicz-Jabłońska, In search of the „lost” authorities.

A review of the book *Inspirations of Freinet's pedagogy. Volume I:*

Studies, sources, memories dedicated to Halina Semenowicz

edited by Aleksandra Semenowicz, Hanna Solarczyk, Agata Szwech,

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014 163

Jolanta Kruk, Piotr Zamojski, *A report of the National Scientific and Methodological*

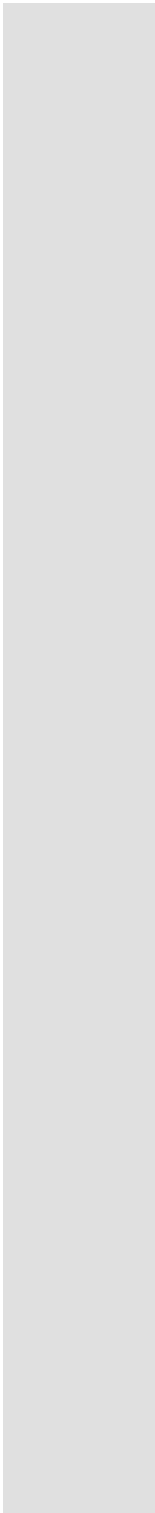
Conference “Contemporary problems of education. Ideas-theories-methodologies”.

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, 20th May 2014 167

Authors 170

Information for Authors 173

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Jolanta Kruk

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna
jolanta.i.kruk@gmail.com

Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce

Summary

Teaching methodology as a cultural (archetypal) practice. Towards the sources of change in didactics

This article is an introduction to the discussion on the essence of teaching methodology and the changes in its forms in contemporary culture. Two approaches to methodology are proposed: as a socially collective praxis, often unconsciously drawing on cultural practices, and as a so-called expert methodology – a collection of patterns of proper execution, which are a manifestation of the power/knowledge relation in the field of education. Psychology and cognitive science reports confirm that expert methodology is now losing its theoretical justification. The adoption of the concept of cultural (archetypal) methodology gives a chance of a deeper change in the practice of education, whose avant-garde are the concepts of the “reversed class” and of learning as a “dispersed” study, which consists of: equipment, material environment, and network interactions.

Słowa kluczowe: dydaktyka, metodyka nauczania, praktyka kulturowa, praktyka kształcenia, środowisko kształcenia

Keywords: didactics, teaching methodology, cultural practice, teaching practice, learning environment

Wprowadzenie

Zastanawiając się nad możliwościami dokonywania postulowanej przez środowiska pedagogiczne zmiany w dzisiejszych praktykach szkolnych, warto zatrzymać się przy kontekście metodycznym, który im towarzyszy. Metodyka szkolna stanowi nieodłączny element czynności nauczyciela w sferze dydaktycznej, rzuca na nie obszerny cień, a pomimo to rzadko jest dostrzegana i wskazywana wprost jako istotny czynnik uruchamiający bądź blokujący oczekiwane korekty w teorii kształcenia i praktyce szkolnej. Wydaje się, że nie jest to przypadkowe, a poszukiwanie odpowiedzi o możliwości realizowania pożądanej zmiany należałoby rozpocząć od bliższego przyjrzenia się fenomenowi, jakim jest *metodyka* zarówno jako konstrukt teoretyczny, jak i kategoria ściśle czynnościowa.

Metodyka funkcjonuje w świadomości pedagogów zarówno w sferze deklaracyjno-profesjonalnej, jak również w podświadomym repertuarze podejmowanych codziennie

czynności dydaktycznych. Interesującą i specyficzną cechą metodyki jest jej pewien swoisty dogmatyzm, uniemożliwiający kwestionowanie przyjętych procedur postępowania, nawet jeśli ich uzasadnienie od dawna jest nieaktualne ze względu na zmianę paradygmatu, w której osadzona była dana koncepcja metodyczna. Trudno też oprzeć się poczuciu, iż w świecie rozproszonych źródeł wiedzy, ustawicznie multiplikowanych informacji oraz stale udoskonalanych narzędzi hipertekstualnego przekazu, *metodyka* jawi się jako bezpieczna przystań pedagogicznej niezmienności. To nic, że nasza wiedza o pamięci i jej mechanizmach wskazuje, jak niepotrzebne i szkodliwe jest wymaganie zapamiętywania przez ucznia pakietów testowej niby-wiedzy, to nic, że zasada pogładowości dawno straciła swe psychologiczne uzasadnienie oparte na idei odzwierciedlenia, to nic, że tzw. cele operacyjne w odniesieniu do twórczych poszukiwań uczących się skutecznie blokują takie działania, to nic wreszcie, że choć praca w zespole i nieskrępowana komunikacja są takich poszukiwań warunkiem, to i tak oczekuje się efektu uprzednio określonego w podstawie programowej, bo poszukujący uczeń, a – co gorsza – poszukujący nauczyciel tak jednoznacznego efektu raczej nie gwarantują.

W tym kontekście możemy zadać sobie pytanie – czym jest metodyka, której władza sięga daleko poza szkolne mury, pozostawiając żywe wspomnienia przewidywalnego toku lekcji oraz pytań, na które uczeń stara się znaleźć tę właściwą odpowiedź, nawet jeśli nie on owo pytanie sformułował. Od wielu lat w dydaktyce (również rodzimej), rozluźnieniu uległ gorset metodyczny, na który składa się opis synchronicznych czynności ucznia i nauczyciela oraz towarzyszących im reguł poprawnego wykonania. Jeśli jednak zajrzemy do podręczników współczesnego kształcenia, przekonamy się, że pewne cechy konstytutywne dla pojęcia „metodyka” zostały zachowane – w zmienionej wprawdzie – ale nadal charakterystycznej postaci. Sądzę, że warto prześledzić, co składa się na ów niewidoczny gorset metodyczny, by następnie zastanowić się, jaka jest szansa na jego rozluźnienie czy wręcz odrzucenie w procesie krytycznej reinterpretacji.

1. Metodyka jako zestaw technik i praktyka kulturowa

Pytając o to, czym jest metodyka nauczania¹, możemy przyjąć różne perspektywy opisu tego fenomenu. Chciałabym wyróżnić dwie możliwe płaszczyzny jego rozumienia:

1. Metodyka jako praktyka społeczna utrwalająca dyskurs władzy/wiedzy, operująca wzorami zachowań w obrębie instytucji edukacyjnych; wzory te wskazują reguły poprawnego wykonania i są nauczycielowi dostarczane z zewnątrz².

¹ W podręcznikach dydaktyki określenie „metodyka” pojawia się zazwyczaj w dwóch ujęciach, jako: a) „dydaktyka przedmiotowa”, czyli „zbiór szczegółowych dyrektyw, określający sposoby prawidłowego wykonywania czynności dydaktycznych” (Bereźnicki 2007: 16); b) „teorie uczenia się poszczególnych przedmiotów” (Kupisiewicz 2000: 18). To drugie podejście silniej łączy metodykę z dydaktyką rozumianą jako nauka o procesach uczenia się i nauczania.

² Takich wzorów może dostarczać na przykład metodyka motessoriańska czy też metodyka wyprowadzona z idei szkoły transmisyjnej. W mniejszym stopniu „metodyzacji” poddaje się szkoła C. Freineta, z założenia nastawiona na poszukiwanie samodzielnych rozwiązań praktycznych.

2. Metodyka postrzegana szerzej, jako praktyka czerpiąca wzory zachowań z zasobów kultury i przez to podlegająca zmianom; wzory są wytwarzane zawsze wewnątrz danej grupy, dla której pełnią one konieczną funkcję regulatywną (np. sposób wykorzystania danej gry dydaktycznej itp.).

W pierwszym ujęciu metodyka, zwana też dydaktyką szczegółową wyjaśnia jak formułować cele, treści, metody i formy organizacyjne w odniesieniu do konkretnego przedmiotu (Kupisiewicz 2012: 29). Cechami tak rozumianej metodyki jest standaryzacja, normalizacja w postaci zasad dydaktycznych oraz operacjonalizacja przyjętych celów kształcenia. W opracowaniach metodycznych napotykałyśmy zróżnicowane pod względem szczegółowości zestawy wskazówek dla nauczycieli, gotowe scenariusze, konspekty, pakiety i inne pomoce ułatwiające tok kształcenia (por.: Okoń 2003, Kupisiewicz 2012, Bereźnicki 2007).

Metodyka zatem lokuje się w sferze znormalizowanych praktyk, zawierających opis procedur, których poprawne wykonanie gwarantuje osiągnięcie wcześniej sformułowanego celu dydaktycznego. W podręcznikach z zakresu dydaktyk przedmiotowych wiedza została zoperacjonalizowana tak, by można było ją wdrożyć w szkole bez szczególnych zmian. W efekcie zarysowana wizja realizacji praktyk metodycznych odcina je od kontekstu prowadząc do zubożenia sensu wykonywanych codziennie czynności i powodując ich rytualizację.

Drugie ujęcie metodyki, rozumianej jako **praktyka kulturowa**, odnosi się do wielu obszarów aktywności społecznej, gdzie czynności metodyczne stanowią uświadomioną kontynuację wcześniej nabytych wzorów. Sztuka pisania, czytania i rozumienia tekstu była uprawiana już w starożytnych szkołach z zachowaniem ściśle określonych kroków metodycznych³. Tysiące lat temu w Egipcie adepci uczyli się poprawnego trzymania pióra i używania czarnego i czerwonego tuszu, a dopiero w trzecim stuleciu p.n.e zamiast pióra wprowadzono w Grecji pióro. Cały proces pisania i czytania podzielony na kroki wtopiony był w kontekst kultury, w której powstawał zapisywany i odczytywany tekst. Ponieważ pierwotne pismo egipskie, oparte na ideogramach, mogło być odczytywane niejednoznacznie, pojawiły się znaki (determinatywy) umożliwiające zrozumienie intencji tekstu. Świadomość wieloznaczności pisma, towarzysząca dawnym twórcom metodyki hieroglificznej, doprowadziła do stworzenia przestrzeni dla interpretacji dawnych sposobów zapisywania myśli ludzkiej.

Śledząc ewolucję pisma wraz z zadziwiającym powrotem ideogramów we współczesnej komunikacji cyfrowej możemy przyjąć, iż **metodyka rozumiana jako praktyka kulturowa stanowi otwarty zasób sposobów użytkowania dynamicznie zmieniających się narzędzi komunikacji społecznej**, pozostających w stałej interakcji z ich użytkownikami. Zauważamy jednocześnie, że techniki towarzyszące interakcjom cechuje płynność wynikająca z kulturowego przyspieszenia, będącego pochodną cyfrowego interfejsu wymuszającego zmianę wzorów komunikacji.

W nawiązaniu do idei „nauczania wyprzedzającego” (por. Dylak 2013) możemy współcześnie mówić o różnych praktykach „metodyk wyprzedzających”, czyli takich,

³ <http://www.wsp.krakow.pl/whk/sokol.html>, 6.04.2014.

które podążają za zmianą w praktykach społecznych, starając je rejestrować, interpretować i wykorzystywać jako niezbędne narzędzia wyjaśniania, udostępniania, tworzenia warunków pozyskiwania bądź przekształcenia wiedzy i informacji. Przykładem współczesnych wyprzedzających praktyk może być *Koalicja na rzecz otwartej edukacji*, której celem jest uwolnienie i upowszechnienie treści o charakterze edukacyjnym i wprowadzenie ich do domeny publicznej, tak by zainteresowani mogli swobodnie z nich korzystać⁴. Inne domeny obecne w sieci, takie jak *nauczyciel.pl*, platformy edukacyjne korzystające z mobilnych urządzeń na zasadzie „własna szkoła w kieszeni”, tworzą sferę wzorów kształcenia równoległe i niezależnie od spetryfikowanych wzorów metodycznych. Takim przykładem o cechach standaryzacji jest niedawno zmodernizowany sposób korzystania archiwów państwowych. Ze względu na cyfryzację systemu ich porządkowania zadanie to ma obecnie spełniać Centralna Komisja Metodyczna⁵. Planowana cyfryzacja zbiorów i ich standaryzacja oznacza zmianę w metodyce opracowywania tekstów archiwalnych, a co za tym idzie – zmianę w sposobach ich interpretowania. Nie wiadomo jednak, czy towarzysząca temu standaryzacja nie spowoduje – tak jak to ma miejsce w szkolnictwie w przypadku egzaminów zewnętrznych – ograniczenia przestrzeni tworzenia swobodnych koncepcji i form prac nad archiwaliami.

Przykładów praktyk metodycznych, wtopionych w kontekst kultury i wyrastających z niej, znajdujemy we współczesnej edukacji tak wiele, jak liczne są niezależne próby nauczycielskich innowacji i poszukiwań dydaktycznych. Zarówno w opracowaniach pedagogicznych, jak też w praktyce szkolnej opisywane i realizowane są liczne rozwiązania o charakterze eksperymentalnym, partycypacyjnym i systemowym⁶. Największe ich nasilenie można było zaobserwować w okresie przełomu lat 90. ubiegłego wieku. Niestety, obecnie niezależność poszukiwań nauczycieli została mocno ograniczona przez scentralizowaną administrację i oświatową biurokrację. Jednak nie wydaje się, by była to jedyna przyczyna zaniku spontanicznych poszukiwań metodycznych i dydaktycznych w sferze szkolnej (a nie edukacji)⁷. Dlatego chciałabym bliżej przyjrzeć się problematyce

⁴ Skład KOE poszerza się, obecnie obejmuje m.in. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Fundację Kolonia Artystów, Fundację Soc-Lab, Fundację Wolnego i Otwartego Oprogramowania.

⁵ Na stronie Naczelnej Dyrekcji Archiwów Państwowych czytamy: *Naczelny Dyrektor Archiwów Państwowych w dniach 10 i 11 grudnia 2013 r. podpisał decyzje, przygotowane przez Departament Archiwistyki NDAP, powołujące nowy skład Centralnej Komisji Metodycznej oraz zespoły naukowe, których celem jest wprowadzenie standardu opisu materiałów archiwalnych, wskazówek metodycznych dotyczących zasad opracowania materiałów archiwalnych oraz wskazówek metodycznych dotyczących sporządzania indeksów uwzględniających potrzebę tworzenia zintegrowanego systemu informacji archiwów*. Źródło: <http://www.archiwa.gov.pl/pl/component/content/article/63-aktualnosci/3885-metodyka-archiwalna-z-pe-rspektywy-systemow-informatycznych.html>, 7.04.2014.

⁶ Nie sposób wymienić wszystkich pozycji poruszających problem działania zaangażowanego w sferze sztuki. Z różnych pozycji teoretycznych na ten temat piszą w pracy zbiorowej: A. Potocka (2002), R.W. Kluszyński (2010), D. Koczanowicz (2008).

⁷ Rozziew pomiędzy praktyką instytucji (metodyką szkolną) a praktykami edukacyjnymi bardzo dobrze ilustrują przykłady wykorzystywania mediów w szkole i poza nią.

osadzenia metodyki nauczania w praktykach kulturowych w sferze społecznej oraz ich teoretycznemu ugruntowaniu.

2. Metodyka jako zapis praktyk normalizujących osadzonych w kulturze

Klasyczne podejście do *kultury* traktuje ją jako strukturę jednorodną, ożywianą mitami wspomagającymi poczucie wspólnoty międzyludzkiej, której symboliczne praktyki i procesy inkulturacji pełnią rolę wspomagającą utrzymanie społecznego ładu. Zarówno metodyka jak i kultura w tym paradygmacie mają charakter oświeceniowy, w którym nie ma miejsca na nieciągłość, ambiwalencję i sprzeczności. Socjologowie i antropolodzy są zgodni, iż kultura nie może obecnie być ujmowana jako byt jednorodny i całościowy. Nawet w ujęciu teorii społeczno-regulacyjnej zjawiska kulturowe opisywane są w kategoriach cząstkowości, fraktalności i nieusuwalnej różnicy (Burszta 2001:167). Znacząca w tym kontekście płaszczyzna opisu kultury jako solidnego gmachu, w którym następuje scalenie teorii i praktyk w społeczeństwach, musi zostać przesunięta w kierunku bardziej niepewnych terytoriów, jakimi są cząstkowe i jednostkowe rejestracje nie zawsze zrozumiałych działań symbolicznych i ekspresji w różnych kodach kulturowych. Na tym niejednoznacznym obszarze kultura postrzegana jest jako zestaw praktyk społecznych zasilanych ideami czerpanymi z walczących o dominację podmiotów społecznych oraz dyskursami i teoriami będącymi źródłem (nie)świadomych wzorów zachowań kulturowych. Metodyki można więc traktować jako formy takich praktyk. W warunkach instytucjonalnych nasycane są one kontekstem pełniącym funkcję normalizującą w społecznym dyskursie władzy/wiedzy. Dyskurs ten wytwarza specyficzny kod typu eksperckiego, do którego na gruncie metodyki należą takie wzorce wykonawcze, jak: poprawna realizacja konspektu, scenariusza, celów operacyjnych czy sylabusów...

Metodyka jako praktyka społeczna sytuuje się w polu władzy/wiedzy, dominując nad doświadczeniem edukacyjnym⁸ i odbierając pierwotnie obecny w nim sens. Wdrukowując zapisany w krokach metodycznych łań, osoby korzystające ze wskazówek dydaktycznych osiągają efekt socjalizacyjny, co jest gwarantem niekolizyjnego przekazu treści szkolnych. W ten sposób metodyka pełni funkcję narzędzia normalizującego **wszystkich** uczestników procesu dydaktycznego (uczniów, nauczycieli, biurokrację szkolną i samorządową) w akcie symbolicznego przetwarzania treści szkolnych w „metodyczny produkt”. W miejsce uwspólnionego sensu pojawia się oparte na zabiegach rytualizujących uzasadnienie władzy administracji oświatowej, co hamuje naturalną dynamikę procesów poznawczych i utrudnia kooperację uczących się. Przestrzeń doświadczenia edukacyjnego pomniejsza się, ustępując miejsca znormalizowanym fazom dydaktycznego rytuału.

⁸ Doświadczenie edukacyjne ujmuję zgodnie z opisem dokonany przez A. Jurgiel-Aleksander *jako naturalnie wpisane w sposób bycia człowieka w świecie* (2013: 30–31). Jest ono przeciwstawione traktowniu edukacji *jako instrumentu adaptacyjnego względem rynku kompetencji i standaryzującego drogę uczenia się jednostki według administracyjnych procedur* (tamże).

3. Niepewne osadzenie teoretyczne metodyki normalizującej

Należałoby jednak zapytać o rzeczywiste ugruntowanie upowszechnianych w procesie nauczania niektórych wzorców metodycznych, gdyż – jak wskazują liczne opracowania i materiały z tego zakresu – zakłada się, że istnieje jakieś głębsze teoretycznie i społecznie *trwale* uzasadnienie wielu praktyk obecnych w dzisiejszej szkole, realizowanych w oparciu o precyzyjne wskazówki. Odwołując się do wybranych przykładów, chciałabym poddać w wątpliwość owe bezdyskusyjne uzasadnienia. Ich moc perswazyjna jest bardzo silna i oparta na przekonaniu o nieomyślnej skuteczności działań podejmowanych w sferze poznawczo-socjalizacyjnej. Korzystanie z nieugruntowanych teoretycznie uzasadnień może być nie tylko nieskuteczne dydaktycznie, ale wręcz działać w sposób utrwalający transmisyjny model przekazu dydaktycznego. Jak pisze Małgorzata Żytka, (...) *trudno się dziwić, że wśród nauczycieli jest wielu zwolenników modelu instrukcyjnego (edukacji), bo właściwie tego się od nich oczekuje. Nie wiem tylko, na ile są oni świadomi podstaw teoretycznych swojego działania i w jakim stopniu ich sposób pracy jest efektem (...) ulegania wzorom* (podkr. JK) *rozpowszechnionym w różnych materiałach metodycznych* (2010: 42).

W takim kontekście ogromnego znaczenia nabiera świadome korzystanie z owych wzorów, krytyczne ich studiowanie i równoległe nabywanie umiejętności tworzenia własnych rozwiązań metodycznych. Krytyczne przeszukiwanie źródeł leżących u podłoża zasad dydaktycznych i towarzyszących im wskazówek oraz wiedza o mechanizmach percepcji i procesach poznawczych są koniecznymi warunkami sensownego poruszania się w gąszczu różnorodnych koncepcji współczesnego uprawiania szkolnej i pozaszkolnej dydaktyki. Chciałabym zwrócić uwagę na kilka znaczących spostrzeżeń w tym zakresie.

A. Wiedza o funkcjonowaniu umysłu

Badacze umysłu człowieka są zgodni, że nauki kognitywne i towarzysząca im wiedza o funkcjonowaniu mózgu, pomimo ogromnego jej rozszerzenia w ostatnich latach, nadal nie daje pełnych odpowiedzi na pytania o mechanizmy powstawania i funkcjonowania świadomości. Wiadomo, że dotychczasowe modele oparte na koncepcji mechanistycznej, nie są zadowalające, gdyż jak pisze A. Revonsuo, (...) *tak naprawdę nie znamy dotąd fundamentalnych zasad funkcjonalnej organizacji mózgu* (2009: 283). Szczególnie trudności dotyczą prób połączonej eksploracji poziomu neuronalnego i kognitywnego struktur mózgu/umysłu. Badanie świadomości na poziomie procesów percepcji, poznania i nadawania sensu napływającym i przetwarzanym informacjom wymaga bowiem zintegrowania z badaniami nad poziomem aktywności neuronalnej mózgu. Jak dotąd wiedza na ten temat jest wciąż cząstkowa (tamże: 287). Wyrafinowane metody obrazowania aktywności wybranych obszarów mózgu dają materiał trudny do interpretacji. Badacze nie uzyskują bowiem pewności, czy rejestrowane sygnały świadczą o faktycznie istotnych, czy też raczej o przypadkowych zdarzeniach mentalnych (tamże: 294). W tym kontekście pojawiają się opinie, że badanie świadomości leży poza zasięgiem nauk empirycznych, co

jest może wnioskiem nazbyt pesymistycznym. Tym niemniej krytycznie należy traktować próby natychmiastowego i niepogłębionego refleksją wykorzystywania doniesień badawczych z tego zakresu, tak jak ma to ostatnio miejsce w obrębie tzw. neurodydaktyki⁹ (por. Żylińska 2013).

Jeśli zgodzimy się ze stwierdzeniem, iż umysł to coś więcej niż mózg, musimy zgodzić się także, że nie mamy pełnego wglądu w ten fenomen, pomimo coraz większej liczby doniesień eksperymentalnych popartych nowoczesnymi technikami badawczymi. *Nie wiemy też naprawdę, czy sygnały EEG i MEG odzwierciedlają aktywność jakiegoś funkcjonalnie istotnego poziomu organizacji czy tylko (...) szum elektrycznego hałasu* (Revonsuo 2009: 295). Luka pomiędzy wiedzą o świadomości a neuronalnymi opisami funkcjonowania i organizacji struktur mózgu nie daje możliwości sformułowania zestawu pewnych i jednoznacznych wskazań zwiększających efektywność rozwiązań dydaktycznych i metodycznych, ponieważ opisy konstruowania świadomego umysłu w dużej mierze opierają się na modelach i metaforach. Istniejące rozbieżności pomiędzy naukami psychologicznymi, kognitywistyką, neurobiologią a wiedzą dydaktyczną i formułowanymi przez nią wzorami praktyk (metodyką) pozostawiają szeroki obszar do działań intuicyjnych i dalszych poszukiwań pedagogicznych. Miejscem pracy nauczyciela nie jest bowiem – jak twierdzą przedstawiciele neurodydaktyki – mózg ucznia ani nawet jego umysł, lecz zmienna i zróżnicowana sytuacja, w której jest on znurzony wraz z uczniami we wzajemnej dynamicznej interakcji. Na jej kontekst składają się warunki społeczno-kulturowe, które dopiero w połączeniu z wiedzą psychologiczną, kognitywną czy szerzej – humanistyczną – mogą ułatwiać formułowanie wzorów metodycznych.

Przywołane argumenty nie oznaczają jednak, że neuronauki nie mogą stanowić znaczącego wsparcia dla poszukiwań dydaktycznych i metodycznych. Sądzę, że aktualizacja tej wiedzy jest wręcz warunkiem renegocjacji szkolnych i pozaszkolnych wzorów metodycznych.

B. Badania nad świadomością

W badaniach nad świadomością formułowane są hipotezy odnoszące się do natury zjawisk mentalnych, zgodnie z którymi zbadanie funkcjonowania neuronalnych struktur mózgu wyjaśni podłoże procesów percepcyjnych oraz świadomości, szczególnie w odniesieniu do wzroku (por. Klawiter 2012: 372 i nast.). Badacze ostatecznie odrzucili kartezjańską ideę „oka umysłu” czyli swoistego centrum dyspozycyjnego, na rzecz tzw. „koalicji neuronów” które zawiązują się w reakcji na sytuację zewnętrzną. Oznacza to, że stany mentalne mają znacznie bardziej rozproszone podłoże neurofizjologiczne, niż sądzono wcześniej, a także – co jest istotne z punktu widzenia praktyki pedagogicznej – nie ma jednoznacznie zdefiniowanego centrum decyzyjnego odnoszącego się do wielu funkcji umysłu a tym samym nie jest możliwe jednoznaczne sprecyzowanie wskazówek służą-

⁹ Samo określenie „neurodydaktyka” może budzić wątpliwości jako próba powrotu do neobehawioralnego modelu nauczania ugruntowywanego niekoniecznie w sposób właściwy wiedzą z zakresu neuronauk.

cych efektywnemu wykonaniu określonych zadań dydaktycznych, jak np. precyzyjne polecenia w zadaniach testowych.

C. Konstruowanie reprezentacji wiedzy a pogłębłość

Badania nad procesami percepcji prowadzą też do innych, zaskakujących stwierdzeń. Kognitywiści sformułowali szereg argumentów przeciwko „realizmowi naiwnemu”, który w teorii percepcji przybrał postać pojęcia tzw. świadomości odzwierciedlającej, co stało się podstawą do sformułowania jednej z najstarszych zasad dydaktycznych – zasady pogłębłości. To, iż w akcie percepcji mamy do czynienia z faktycznym związkiem pomiędzy podmiotem poznającym a przedmiotem poznania, nie oznacza – jak pisze Ł. Przybylski (2012:138,141 i nast.) – iż powstała reprezentacja danego zjawiska jest wierną kopią percypowanego zjawiska. Akt percepcji jest bowiem oparty na wieloetapowym przetwarzaniu informacji, formułowaniu hipotez i oczekiwań w odniesieniu do doświadczenia, w którym staramy się wszelkimi sposobami wypełnić lukę poznawczą.

Oznacza to szereg istotnych wskazań dla praktyki dydaktycznej. Człowiek, aktywnie badając swe środowisko, wykorzystuje nie tylko dyspozycje zmysłowe i intelektualne, ale też kod enaktywny, czyli motorykę/działanie, stanowiące niezastąpione narzędzie gromadzenia informacji (tamże:144 i nast.). Inaczej ujmując – to świat zewnętrzny stanowi magazyn potencjalnych danych i jest rodzajem stale aktualizowanej pamięci zewnętrznej, z której czerpiemy w trakcie doświadczeń sensomotorycznych, niezastępowalnych w stosunku do magazynu wewnętrznego, jakim są zasoby wcześniej skonstruowanych reprezentacji i wiedzy pojęciowej. Dla praktyki metodycznej oznacza to, iż sensowna wydaje się idea delegowania źródeł wiedzy na zewnątrz. Obecnie tak realizowane są „metodyki wyprzedzające”, jak odwrócona klasa w interpretacji badawczej S. Dylaka (2013) czy też idea „rozproszonego nauczyciela” polegająca na uczeniu sieciowym zastępującym skupione centrum dydaktyczne.

Liczne przykłady praktyk wspólnotowych wskazują, że zaangażowani w nie uczestnicy traktują proces uczenia się jako element szerszego zjawiska, jakim są interakcje z wbudowanymi mechanizmami percepcji społecznej. W opisach teoretycznych dawne kartezyjskie obiektywne „oko umysłu” zastąpione zostało przez rozproszone i krótkotrwale koalicje poznawcze o wyraźnie zaznaczonym interesie poznawczym, odgrywającym decydującą rolę w przebiegu procesu percepcji i wpływającym na jej rezultat.

D. Nabywanie wiedzy pojęciowej i uczenie się

Powyższe spostrzeżenia mają swe konsekwencje w obszarze związanym z problematyką nabywania wiedzy pojęciowej i zaawansowanych procesów poznawczych. Od dawna w badaniach nad procesem tworzenia pojęć używa się koncepcji metafor z udziałem wiedzy naiwnej/uprzedniej. Wykazując tendencję do ujednociania i nadawania cech koherencji wytwarzanym pojęciom i reprezentacjom badacze podkreślają, iż od czasów L. Wygotskiego nadal nie mamy pewności, jakie czynniki wpływają na sposób kategoryzacji podczas uczenia się nowych pojęć. W eksperymencie dotyczącym uczenia się pojęć

podczas tworzenia sztucznych kategorii badani kierowali się wyraźnie wiedzą uprzednią (Piłat 2012:294). Dotyczy to również procesu rozumowania opartego na indukcji oraz wyjaśniania wybranych epizodów, ponieważ w każdym z badanych przypadków badacze odnotowali znaczący udział wiedzy uprzedniej. Doniesienia te korespondują z innymi ciekawymi obserwacjami dotyczącymi procesu uczenia się opartego na odzwierciedleniu. Mam tu na myśli często komentowane odkrycie znaczenia roli tzw. neuronów lustrzanych w trakcie mentalnego powielania czyichś zachowań. Jak się okazuje – uczenie się schematów ruchowych z udziałem neuronów lustrzanych dotyczy reprezentacji ruchowych już wcześniej częściowo uruchamianych. Inaczej to ujmując, uczenie się przez naśladownictwo jest efektywne wówczas, gdy uczący się ma przynajmniej częściowo opanowane określone wzory wykonania (Dziarnowska 2012:520). Być może więc eksponowane przez współczesną neurodydaktykę odkrycie znaczenia neuronów lustrzanych dla procesu uczenia się jest nieco przedczesne, gdyż nie wyjaśnia sposobu konstruowania przez podmiot wiedzy oryginalnej, będącej efektem i warunkiem poznawczej zmiany rozwojowej. Tym niemniej badania neuronauk w dużym stopniu przyczyniają się do rozszerzenia interpretacji społecznego znaczenia wiedzy spontanicznej oraz rozumienia czyichś stanów mentalnych w procesie uczenia się. Określenie tej umiejętności jako „kompetencji społecznej” wprost odsyła dydaktyków do uzasadnień sformułowanych przez L. Wygotskiego mówiących o epizodach uczenia się, które w dojrzałej formie powtórnie pojawiają się w kontekście społecznym (Dziarnowska 2012: 525).

4. Renegocjacje – metodyka archetypowa jako źródło praktyki dydaktycznej

Wyodrębnione dwa ujęcia metodyki mogą być punktem wyjścia do dyskusji nad współczesnym wykorzystaniem bogatych zasobów wiedzy i wzorów metodycznych wypracowanych w przeszłości. Patrząc na metodykę i jej funkcje zauważamy, że możliwe są co najmniej dwa sposoby podejścia do jej praktycznego funkcjonowania w sferze edukacji i w kulturze:

1. Jako praktyki społecznej utrwalającej dyskurs władzy/wiedzy operującej wzorami zachowań w obrębie instytucji edukacyjnych. Wzory te wskazują reguły poprawnego wykonania i są nauczycielowi dostarczane z zewnątrz¹⁰, nie mając często pełnego zaplecza teoretycznego
2. Jako praktyki czerpiącej wzory zachowań z zasobów kultury i przez to podlegającej zmianom. Wzory są **wytwarzane i negocjowane** wewnątrz uczącej się grupy¹¹.

¹⁰ Jako przykład może posłużyć metodyka montessoriańska, która stanowi rozbudowany system pomocy i schematów metodycznych. Sądzę że praktykowanie tej metodyki powinno być stale renegocjowane z uwagi na nowe doniesienia z zakresu kognitywistyki, dlatego pytanie o to, w jakim stopniu materiał montessoriański daje okazję do konstruowania wiedzy, wydaje się uzasadnione.

¹¹ Niektóre systemy dobrze wypełniają ten opis, na przykład pedagogia C. Freineta czy szkoła Reggio Emilia.

Drugie ujęcie może stać się obiecującym terenem renegocjacji funkcji metodyk w dzisiejszej szkole i kulturze. Chodzi o możliwość restauracji metodyki jako praktyki poprzez „odczytywanie” jej związków ze społeczeństwem, kulturą i teoriami interpretującymi jej dynamikę. Narzędziem tych odczytań może być wzór archetypowy, realizowany w początkowej fazie w formie zestawu technik o nieuświadomianych źródłach opartych na zachowaniach właściwych danej kulturze czasu i miejsca. Nie chodzi więc o odrzucenie wzorców, reguł czy zasad dydaktycznych, lecz o uświadomienie ich źródła, zdemaskowanie/ odrzucenie biurokratycznego przymusu a także ujawnienie gruntu teoretycznego i jego ewentualne zbadanie a nawet zakwestionowanie. Podejście to odwołuje się do fenomenu archetypu, którego struktura może pomóc w nabywaniu samodzielności dydaktycznej przez nauczyciela (Motycka 1992:186–187)¹². Archetyp, przybierając formę praobrazu, ułatwia człowiekowi porządkowanie jego doświadczenia, jednakże pod warunkiem włączenia go do strumienia świadomego działania i zintegrowania go ze sferą świata społecznego i jego kulturowego budulca. Tym samym archetypy jako wzory praktyk społecznych dają jednostce poczucie ugruntowania wobec sprzeczności, z którymi się styka oraz zapobiegają oderwaniu świadomych struktur psychiki od nieuświadomionych korzeni, z których czerpie ona energię do działania.

Ugruntowanie archetypowe stanowi płaszczyznę dla odnajdywania się w kulturowych praktykach zbiorowości. Ponieważ wzorce wykonania mają charakter wspólnotowy, możliwa staje się np. weryfikacja założeń teoretycznych w formie etiid laboratoryjnych. Ich znaczenie nie polega na dokonywaniu szczególnych odkryć czy tworzeniu radykalnie nowych koncepcji metodycznych. Przeciwnie – poszczególne praktyki dydaktyczne mogą nas rozczarowywać swą oczywistością, niskim poziomem oryginalności czy powielaniem znanych schematów metodycznych. Sądzę, że ich siła tkwi gdzie indziej – a jest nią zmiana postawy osoby uruchamiającej archetyp, dzięki któremu zyskuje szczególny rodzaj ugruntowania, które nie jest ani teoretyczne ani praktyczne, lecz stanowi formę „krytycznej filozofii technicznej”. Ujmując to w języku pedagogiki: nauczyciel – wchodząc w tryb laboratoryjny (a tym samym wychodząc z trybu naśladowania wzorca metodycznego) – ma przed sobą trzy etapy przejścia od archetypu do samodzielnego wykonania:

1. Intuicyjna (jak to mogę zrobić?).
2. Metrializacja i konkretyzacja idei (pomysł, np. scenariusze zajęć w postaci prototypów do dalszej weryfikacji).
3. Upowszechnienie (np. zestawy ćwiczeń, pomoce dydaktyczne) i włączenie w kontekst społeczny, uruchomienie interakcji (sieć).

Istotne jest połączenie wszystkich faz w postaci cyklu, w którym nie ma podziału na ekspertów i wykonawców a rozumienie sensu wykonywanych działań pogłębia się w miarę

¹² *Całość archetypów to suma potencjalnych możliwości psychiki ludzkiej ograniczona do typowych doświadczeń fundamentalnych* (Motycka 1992: 186). Proponując takie podejście do analizy fenomenu metodyki przypominę, że archetyp to według C.G. Junga nieświadoma część osobowości, w której zostały wyrzute, zapisane pewne instynkty, będące pierwotnymi składnikami przedracjonalnej psychiki.

realizacji powziętego pomysłu. Jest tu miejsce na błędy, poprawki, powtórki i konfrontację z dotychczasową wiedzą.

Proponowane podejście do metodyki jest zbieżne ze współczesnymi poglądami filozofów nauki na współczesne procesy badawcze, gdzie odosobnione działania jednostek ustępują na rzecz badania „rozproszonego”, na który składają się – aparatura, środowisko materialne i interakcje w sieci (Afeltowicz 2011:73 i nast.). Wsparcie tego ujęcia strukturą archetypu może ułatwić znalezienie odpowiedzi na pytanie: „Jak to należy robić?”, ponieważ wiąże jednostkę z rozległym kontekstem jej działania, umożliwiając jej przejście od mglistej intuicji do sensownego wykonania. Odnosząc to do wzorców metodycznych, możemy przyjąć, że nauczyciel i uczeń są błądzącymi ekspertami w sztuce łączenia konceptu z jego wykonaniem.

Literatura

- Afeltowicz Ł. (2011), *Laboratoria w działaniu. Innowacja technologiczna w świecie antropologii nauki*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Bereźnicki F. (2007), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Burszta W.J. (2001), *Teoria kultury, czyli „dłużej klasztoru niż przeora”*. W: B. Kotowa, J. Sójka, K. Zamiara (red.), *Kultura jako przedmiot badań*. „Studia Kulturoznawcze”, numer specjalny, Wydawnictwo Fundacja Humaniora.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Dziarnowska W. (2012), *Sposoby poznawania innych umysłów*. W: M. Miłkowski, R. Poczobut (red.), *Przewodnik po filozofii umysłu*, Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Jurgiel-Aleksander A. (2012), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kupisiewicz Cz. (2012), *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klawiter A. (2012), *Świadomość*. W: M. Miłkowski, R. Poczobut (red.), *Przewodnik po filozofii umysłu*, Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Kluszyński R.W. (2010), *Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Koczanowicz D. (2008), *Doświadczenie sztuki, sztuka życia. Wymiary estetyki pragmatycznej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Motycka A. (1992), *Po co filozofom nauki archetypy Junga?* W: J. Niżnik (red.), *Pogranicza epistemologii*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piłat R. (2012), *Uczenie się pojęć*. W: M. Miłkowski, R. Poczobut (red.), *Przewodnik po filozofii umysłu*, Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Potocka A. (2002), (red), *Publiczna przestrzeń dla sztuki? Öffentlicher Raum für Kunst?* Kraków-Wien, Bunkier Sztuki, inter esse.
- Przybylski Ł. (2012), *Procesy percepcyjne*. W: M. Miłkowski, R. Poczobut (red.), *Przewodnik po filozofii umysłu*, Kraków, Wydawnictwo WAM.

- Revonsuo A. (2009), *O naturze wyjaśniania w neuronaukach*. W: M. Urbański, P. Przybysz (red.), *Funkcje umysłu*. „Poznańskie studia z filozofii humanistyki”, nr 8 (21), Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Żytko M. (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać. W kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa, Wydawnictwo CKE.

Astrid Męczkowska-Christiansen

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
me.astrid@gmail.com

Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka)

Summary

Cognitive socialization as a (d)effect of school education (in reference to considerations on the cultural context of construction of human cognitive structures)

Issues taken in the presented article refer to the relationship between culture, the development of human cognitive structures, and school education. Starting from the theses presented within the discourse of contemporary cultural psychology I analyse the role of culture in the development of human cognitive abilities, where further references to the concept of cognitive socialization are made. Finally I make an attempt to point out the principles of effective cognitive socialization in the area of formal education which provides the basis for a sketchy evaluation of the impact of contemporary education on the effects of the cognitive socialization process.

Słowa kluczowe: socjalizacja poznawcza, rozwój struktur poznawczych, edukacja, kultura, narzędzia poznawcze

Keywords: cognitive socialization, development of cognitive structures, education, culture, cognitive tools

Zagadnienia podejmowane w przedstawianym artykule dotyczą relacji pomiędzy kulturą, rozwojem struktur poznawczych człowieka a kształceniem szkolnym. Punkt wyjścia dla prowadzonych rozważań stanowi pytanie o relację pomiędzy edukacją, kulturą a człowiekiem: Jaką „faktyczną” rolę pełni edukacja szkolna w kulturze i w kulturowym uczestnictwie ludzi? W jaki sposób dystrybuuje zasoby poznawcze umożliwiające jej uczestnikom podmiotowe (a zatem kulturotwórcze) uczestnictwo w życiu społecznym? Przyjmując powyższą perspektywę, w oczywisty sposób zwracam się ku problematyce kształtowania kompetencji kulturowych uczestników procesów edukacyjnych. Jednocześnie, za Jerome Brunerem, wyrażam pogląd mówiący, iż „edukacja stanowi (...) podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego (Bruner 2006: 260); edukację należy spostrzegać jako wspomaganie młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji, zgodnie z własnymi wymaganiami” (Bruner 2006: 38).

Perspektywa teoretyczna, którą przywołuję dla ugruntowania prowadzonego wywo-
du, wylania się na pograniczu problematyki psychologii kultury, antropologii kulturowej,
w tym kulturowo zorientowanych studiów nad edukacją, i dotyczy analiz znaczenia kul-
turowego kontekstu dla rozwoju struktur poznawczych człowieka oraz relacji owego kon-
tekstu do procesu kształtowania się jego kompetencji poznawczej (pojmowanej zarazem
jako kompetencja do uczestnictwa w kulturze), w myśl tezy o kulturowym „zakorzenie-
niu” ludzkiego poznania (zob.: Burges 1916: 182–202; Cole, Scribner 1974; Cole, Scrib-
ner 1975; Bruner 2006; Holland, Quinn 1987; Shore 1996). Ponadto, różnice pomiędzy
antropologicznie pojmowanymi kulturami uczenia się mają znaczenie nie tylko dla po-
wierzchniowego rozumienia zjawisk i zasobów wiedzy posiadanej przez indywiduala, ale
także kształtują ich „milczące epistemologie”¹ oraz samą naturę procesów poznawczych
w zakresie sposobów poznawania świata.

Kultura kształtuje właściwości poznania ludzkiego, gdyż jego ontogenetyczny roz-
wój obejmuje interakcję z wytworami kultury i jej historycznie ukształtowanymi trady-
cjami, obejmując korzystanie z kulturowych zasobów wiedzy i umiejętności, rozwijanie
i używanie reprezentacji poznawczych mających formę symboli językowych (oraz ana-
logii i metafor konstruowanych za ich pośrednictwem), a także internalizowanie określo-
nych typów formacji dyskursywnych, za pośrednictwem których rozwijane są zdolności
metapoznania, redyskrypcji operacji poznawczych i myślenia dialogowego (Tomasello
2002:19). W tym znaczeniu kultura nie tyle „wyposaża” człowieka w znaczenia i sym-
bole, którymi jego umysł operuje, ale współkonstruuje umysł człowieka. Dodajmy, że
kultura nie kształtuje umysłu ludzi na zasadzie „pasa transmisyjnego”; niezwykle waż-
nym komponentem kulturowo zakorzonego uczenia się² jest ekspresja („nadawanie”)
znaczeń przez indywiduala. Choć znaczenia te, co podkreśla Bruner, są ekspresją umysłu,
ich rzeczywistym źródłem jest kultura. Są one negocjowane i komunikowalne, tworząc
podstawę dla wymiany kulturowej. Z tego punktu widzenia, zaznacza Bruner, wiedza i ko-
munikacja są praktycznie nierozłączne: „kultura dostarcza narzędzi do komunikowania
i rozumienia naszych światów w sposób komunikowalny” (Bruner 2006: 16).

Odwołuję się także do pojęcia socjalizacji poznawczej, które choć raczej słabo za-
znacza się w literaturze³, ma ono jak sądzę istotne odniesienie do pewnych *quasi*-em-
pirycznych spostrzeżeń, które przyczyniły się do powstania tegoż artykułu. Socjalizację
poznawczą, za Markiem Ziółkowskim, rozumiem jako proces nabywania kompetencji po-

¹ Pojęcie to stosuję za R.E. Nisbett i I. Choi w znaczeniu ludzkich teorii wiedzy, obejmujących przekonania dotyczące tego, czym jest wiedza, na ile niezawodne są jej różne odmiany, dotyczące także relacji pomiędzy jej podmiotem a przedmiotem (Nisbett, Choi 2001: 291).

² Uczenie się rozumiem w kategoriach konstruktywistycznych, w odniesieniu do rozwoju struktur poznawczych, tj. progresywnej zmiany w sposobach rozwiązywania problemów poznawczych.

³ W literaturze polskojęzycznej pojęcie to jest obecne w pracy M. Ziółkowskiego (1989), do której dalej będę czyniła odwołania, a także w niedawno opublikowanej książce E. Narkiewicz-Niedbałec (2006). W tej ostatniej pracy pojęcie socjalizacji poznawczej jest „nieselektywnie” utożsamiane z całościowo rozumianym procesem kształtowania kompetencji poznawczych człowieka (Narkiewicz-Niedbałec 2006: 162) i jako takie w umiarkowanym stopniu odnosi się do przedmiotu prowadzonych tu analiz.

znawczych, umożliwiających orientację w rzeczywistości społecznej (Ziółkowski 1989). Obejmuje ona „względnie stałe i uporządkowane systemy zachowań poznawczych, dzięki którym jednostka w różnych sytuacjach uzyskuje bądź modyfikuje swoją wiedzę” (tamże: 137). Proces ten jest osadzony w przestrzeni międzyludzkich interakcji mediowanych przez kulturę przynależność ich uczestników; opiera się także na wysokim stopniu aktywności poznającego podmiotu (Ziółkowski 1989; Vygotsky 1978). Jak pisze Ziółkowski, aktywność ta dotyczy stopnia, w jakim jednostka jest zorientowana na przetwarzanie przyjmowanych informacji, a w jakim przyswaja gotowe struktury wiedzy. Taka relacja implikuje zwrócenie uwagi na mechanizm wypełniania roli poznawczej związany ze społecznie determinowanym wymogiem kreatywności w funkcjonowaniu w tej roli. To ostatnie obejmuje wytwarzanie znaczeń, które, jak dowodzi Bruner, „jest potężną techniką adaptacji w ludzkiej kulturze” (Bruner 2006: 252). W tym znaczeniu istotą procesu socjalizacji poznawczej jest wchodzenie jednostki w zróżnicowane role poznawcze (Ziółkowski 1989: 137).

Poszerzanie repertuaru odgrywanych przez podmiot ról poznawczych jako podstawowego komponentu procesu socjalizacji poznawczej wymaga zarówno progresywnej zmiany w zakresie zaangażowanych strategii poznawczych, jak i stopniowego zdobywania metaświadomości językowej. Pierwszy z wyróżnionych elementów odnosi się, m. in., do decentracji myślenia – uruchamiania jego „równoległych” wymiarów pozwalających na przyjęcie i rozważanie odmiennych perspektyw epistemicznych. Postępująca wraz z rozwojem poznawczym decentracja myślenia pozwala podmiotowi na osiągnięcie umiejętności spojrzenia na własne myślenie z perspektywy innych. Z kolei internalizacja „zewnątrznego” punktu widzenia na własne myślenie prowadzi w kierunku tworzenia dialogowych reprezentacji poznawczych, obejmujących perspektywę Innego, czego dalszą konsekwencją staje się możliwość analizowania własnych procesów myślenia (Tomasello 2002:230, zob. także Vygotsky 1978). Dla Brunera owo „myślenie o myśleniu” odnosi się do zdolności konstruowania znaczeń kulturowych a zarazem konstruowania samej rzeczywistości (Bruner 2006:37). Jego korelatem jest zyskiwanie metaświadomości językowej, pozwalającej na refleksyjne rozumienie języka i jego świadome wykorzystywanie jako narzędzia tworzenia znaczeń. Metaświadomość językowa jest rozumiana w kategoriach zdolności do „odwrócenia się» od naszego języka, by przeanalizować i przekroczyć jego granice” (Bruner 2006: 37). Pozwala ona podmiotowi „wyrwać się” z pułapki języka (tamże: 35–36), tzn. przekroczyć narzucane przez niego ograniczenia, pojmowane zgodnie z hipotezą Sapira-Whorfa (zob. Whorf 2003). Metaświadomość językowa, której źródłem jest zapośredniczenie aktów poznawczych w słowie drukowanym, prowadzi nie tylko do rozwinięcia nowych sposobów reprezentacji zjawisk w umyśle dziecka, ale także do odkrywania nowych „dyskursów” – jako zarazem trybów mówienia i myślenia (Olson 1994). Jak twierdzi David Olson, „uczenie się czytania w pewnym sensie oznacza usłyszenie i pomyślenie na nowo, a zarazem odkrywanie nowego sposobu mówienia” (Olson 1994:8).

Proces socjalizacji poznawczej ma charakter wielotorowy. Funkcjonowanie w zróżnicowanych rolach poznawczych oznacza także zdolność do posługiwania się wieloma try-

bami myślenia, w tym myśleniem logiczno-naukowym, odnoszącym się do budowania reprezentacji świata przedmiotów i obiektywnych zjawisk, a także myśleniem narracyjnym, pozwalającym na tworzenie opowieści nadających sens i znaczenie doświadczeniom jednostek i zbiorowości. Zarówno myślenie logiczno-naukowe, faworyzowane przez współczesną kulturę Zachodu oraz programowo kształtowane przez instytucje edukacyjne na wszystkich etapach edukacji szkolnej, jak i myślenie narracyjne, wyraźnie zaniedbywane przez szkołę, są niezbędne dla konstruowania tożsamości człowieka – zarówno w wymiarze psychologicznym (zob. Trzebiński 2002), jak i kulturowym (Bruner 2006: 67–68).

Wymieniłam tu niektóre tylko komponenty socjalizacji poznawczej – z jednej strony te, które w sposób szczególny są akcentowane przez przedstawicieli współczesnych stanowisk podejmujących dyskusję nad wzajemną relacją pomiędzy kulturą a ludzkimi strategiami uczenia się, a także te, które w moim przekonaniu stanowią winny centralną oś socjalizujących oddziaływań instytucji edukacyjnych rozumianych jako wspieranie wschodzącego pokolenia w uczeniu się stosowania narzędzi kulturowych do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości po to, aby w jak najlepszym stopniu przystosowywać się do świata, w którym żyje, oraz do podejmowania aktywności polegającej na jego przekształcaniu. Podobnie jak socjalizacja nie oznacza adaptacji do rzeczywistości społecznej, lecz ma charakter refleksyjny (Buliński 2002), tak i socjalizacja poznawcza obejmuje komponent „wyjścia” poza dostarczone dane i transmitowane wzory kulturowe, uruchamiając wielorakie perspektywy interpretacyjne oraz angażując akty kreacji znaczeń w procesach międzyludzkich interakcji.

Efekty socjalizacji poznawczej łączę, z jednej strony, z posiadaną przez podmiot kompetencją kulturową rozumianą jako zdolność do refleksyjnego i twórczego uczestnictwa w kulturze, z drugiej – ze zdolnością uczenia się pojmowaną w duchu konstruktywistycznym, jako zdolność do twórczej interakcji ze znaczeniami kultury zachodzącej przez edukacyjne (formalne i nieformalne) formy kulturowego uczestnictwa. Tak rozumianą zdolność do uczenia się traktuję *de facto* jako komponent kompetencji kulturowej, gdyż kulturowo wypracowane wzory uczenia przyjmują formę narzędzi uczestnictwa w kulturze. Według Brunera: „[j]esteśmy *par excellence* gatunkiem wytwarzającym narzędzia i posługującym się narzędziami. Który na «narzędziach miękkich» – kulturowo określonych sposobach myślenia, poszukiwania, planowania – polega tak samo, jak na zaostrzonych patykach, kamiennych siekierkach” (Bruner 2006:230–231). Umiejętność uczenia się jako Brunerowskiego „poszukiwania z udziałem miękkich narzędzi” wpisuje się w pojęcie kompetencji kulturowej jako struktury dynamicznej, związanej ze zdolnością podmiotu do selektywnego, wartościującego i twórczego odbioru treści przekazu kulturowego, tj. wartościowaniem istniejącej kultury, nabieraniem dystansu i ponownym wyborem własnego dziedzictwa kulturowego (Korporowicz 1983:96–99), a także do twórczego, rekonstrukcyjnego udziału w przekształcaniu kultury, angażującego procesy transformacji i wytwarzania znaczeń kultury w dynamice międzyludzkich interakcji oraz w procesach partycypacji podmiotu w złożonych systemach symbolicznych (Męczkowska 2002:156 i nast.).

Psychologowie kulturowi, interesujący się zagadnieniem uczenia się, zwracają uwagę na fakt, iż rozwojowi kultur ludzkich towarzyszy progresywna, jakościowa zmiana w zakresie wykorzystywanych przez ich członków strategii uczenia się. W szczególności, akcentuje się historyczne zróżnicowanie sposobów oddziaływania edukacji (realizowanej w wielorakich postaciach w społecznościach funkcjonujących na różnych stopniach rozwoju cywilizacyjnego) na konstruowanie/przekształcanie strategii poznawczych dzieci; przekształcenia te, dodajmy, pełniły zawsze funkcję adaptacyjną wobec wymogów aktualnej kultury (Cole 2005:195–216). Warto zaznaczyć, że o ile w pracach psychologów kulturowych pojawia się pojęcie adaptacji struktur poznawczych do wymagań środowiska kulturowego, proces ten rozumiany jest nie tyle jako przystosowanie polegające na asymilacji kulturowego przekazu, lecz jako dynamiczne, procesualne równoważenie relacji pomiędzy kulturą, jako środowiskiem nacechowanym zmiennością i przeto stanowiącym niestające „wyzwanie” dla ludzkiego myślenia i działania, a dynamiką procesów intelektualnych.

Szczególne znaczenie dla maksymalizacji takich strategii adaptacyjnych, których konsekwencją jest możliwość jak najpełniejszego udziału w życiu społeczności i uczestnictwa kulturowego pełnią te sposoby uczenia się, które znane są już od starożytności i przez badaczy funkcjonujących na styku psychologii, antropologii kulturowej i studiów edukacyjnych zostały określone mianem „poznawczego terminowania” (*cognitive apprenticeship*)⁴, polegające na rozwiązywaniu przez uczącego się problemów poznawczych, charakterystycznych i ważnych dla jego kultury, w asyście dorosłego (Collins, Brown, Newman 1987, 1989; Daniels 2007: 324). Jak dowodzą twórcy tego pojęcia:

Zaledwie od ubiegłego wieku i jedynie wśród uprzemysłowionych nacji obecny był formalny model szkolnictwa, który wyłonił się jako powszechna metoda edukowania młodych. Zanim pojawiły się szkoły, najpowszechniejszym sposobem uczenia się było terminowanie (apprenticeship), stosowane w celu przekazu wiedzy wymaganej w profesjonalnej praktyce, w obszarze różnych dziedzin, począwszy od malarstwa i rzeźby po medycynę i prawo. Nawet dzisiaj, wiele złożonych i ważnych umiejętności, przykładowo takich, które są niezbędne dla używania języka i wchodzenia w interakcje społeczne, jest nabywanych w procesie nieformalnego uczenia się, przy zastosowaniu metod przypominających terminowanie – tj. metod nie angażujących podejścia dydaktycznego (didactic teaching), lecz obserwację, instrukcję (coaching) i sukcesywne przybliżanie (Collins, Brown, Newman 1989: 453).

Terminowanie poznawcze zachodzi w naturalnych lub imitujących naturalne, dziedzinach aktywności człowieka. Jego ważnym komponentem jest „naturalny”, społeczny kontekst komunikacji i współpracy w innych:

⁴ Odniesienia teoretyczne bliskie współczesnej idei *terminowania poznawczego* i zwracające uwagę na kulturowy a zarazem społeczny sens uczenia się odnajdziemy w pracach „klasyków progresywizmu”: Wygotskiego, Deweya i Brunera.

Praktykowanie poznawcze wspiera uczenie się w określonej dziedzinie poprzez umożliwienie uczniom nabywanie, rozwijanie i używanie narzędzi poznawczych w autentycznej dziedzinie aktywności. Uczenie się, zarówno szkolne, jak i pozaszkolne, korzysta na społecznych interakcjach w procesie współpracy, społecznym konstruowaniu wiedzy (Brown, Collins, Duguid 1989:32).

Marianne Hedergaard (za: Daniels 2007: 324) zwraca uwagę na trzy komponenty uczenia się jako terminowania poznawczego:

- i. zachodzi ono w codziennych sytuacjach, charakterystycznych dla danej społeczności;
- ii. treść uczenia się jest adekwatna wobec problemów i aktualnej (historycznej i cywilizacyjnej) sytuacji tejże społeczności;
- iii. uczenie się ma szczególne znaczenie dla rozwoju poznawczego jego podmiotów⁵.

Praktykowanie poznawcze wymaga odejścia od modelu nauczania charakterystycznego dla kultur postfiguratywnych – mowa tu o nauczaniu opartym na ideologii transmisji kulturowej (Kohlberg, Mayer 2003), określanym przez Brunera mianem „nauczania dydaktycznego” (Bruner 2006). Podkreślany przez Lawrence’a Kohlberga i Rochelle Mayer ideologiczny wymiar dydaktyzmu łączy się z pewną formą światopoglądu pedagogicznego. Jako taki ma on istotne odniesienie do powszechnie panujących poglądów, rozpowszechnionych wśród dorosłych, że edukacja polega na „dobrym nauczaniu” pojmowanym w kategoriach efektywnego przekazu wiedzy. Już kilkadziesiąt lat temu Margaret Mead, prowadząca antropologiczne analizy nad kulturami (w tym kulturami uczenia się) w różnych społecznościach globu, zwróciła uwagę na fakt, iż ówczesnie zachodząca zmiana kulturowa, której towarzyszyło wyłanianie się kultury prefiguratywnej, wymaga przekształcania świadomości tych, którzy jako dorośli, „wiedzą jak nauczać”:

W przeszłości zawsze można było znaleźć ludzi, którzy wiedzieli więcej niż jakiegokolwiek dziecko, gdyż zebrali już oni pewne doświadczenie wyniesione z wzrastania w pewnym systemie kultury. Dziś takich dorosłych już nie ma (Mead 2000: 110).

Adaptacja do warunków kulturowej zmienności wymaga zatem, o czym przekonuje Mead, szczególnej koncentracji nie tyle na edukacji samych dzieci, lecz dorosłych. Jak twierdzi, „w istocie musimy się dowiedzieć, jak należy zmienić edukację dorosłych, abyśmy mogli zapomnieć o naszym postfiguratywnym wychowaniu (...) i byśmy potrafili odkryć prefiguratywne sposoby uczenia się i przekazywania wiedzy, które uchronią nas przed zamknięciem w sobie wielu możliwości na przyszłość. Musimy stworzyć nowe wzorce dla dorosłych, którzy powinni nauczyć dzieci nie tego, czego powinny się uczyć, lecz tego, jak powinny się uczyć i nie tego, z czym się powinny identyfikować, tylko tego, jaką wartość ma identyfikacja” (Mead 2000: 127–128).

⁵ Przykładowo, badania prowadzone przez psychologów międzykulturowych (Nunes, Schliemann, Carraher 1993; Saxe 1994) pokazały, że dzieci podejmujące role ulicznych sprzedawców cukierków zdecydowanie bardziej efektywnie opanowują strategie arytmetyczne niż uczniowie w szkole.

Szkoła jako przestrzeń socjalizacji poznawczej

Od czasów wyłaniania się społeczeństw nowożytnych podstawową rolę w socjalizacji poznawczej przypisuje się instytucjom edukacyjnym. Z perspektywy zagadnienia socjalizacji poznawczej szkoła nie może być analizowana w oderwaniu od kultury – nie w znaczeniu zasobu, który „przekazuje” czy nawet „rekonstruuje”, ale w odniesieniu do samych form uczestnictwa kulturowego, które są udziałem podmiotów procesu edukacyjnego. Identyfikacja takich form, wzięwszy pod uwagę złożoność kulturowych oddziaływań na proces socjalizacji poznawczej dziecka, nigdy nie będzie zadaniem realizowalnym w pełni. Pozwolę sobie jednak przytoczyć kilka „wskazówek”, rekonstruowanych w postaci zasad, które, jak sądzę, w niewielkim stopniu są respektowane przez współczesne instytucje edukacyjne skoncentrowane na zadaniu „transferu wiedzy”.

- i. **Zasada interakcji** w socjalizacji poznawczej, zakotwiczona w rozumieniu szkoły jako wspólnoty uczenia się. Jak twierdzi Bruner, „kulturowe konteksty, które sprzyjają rozwojowi umysłowemu, są głównie i nieuchronnie interpersonalne, ponieważ obejmują wymiany symboliczne i włączają różnorodność przedsięwzięć realizowanych przez dziecko wspólnie z rówieśnikami, rodzicami i nauczycielami. Dzięki takiej współpracy rozwijające się dziecko uzyskuje dostęp do zasobów, systemów symbolicznych a nawet technologii danej kultury. Równy dostęp do tych zasobów jest prawem każdego dziecka” (Bruner 2006: 101).
- ii. **Zasada eksternalizacji znaczeń**, stawiająca ucznia w roli podmiotu wytwarzającego i komunikującego znaczenia. Eksternalizacja – zdaniem Brunera – „ratuje aktywność poznawczą od nadmiernego skupienia się na sobie, czyniąc ją bardziej publiczną, negocjowaną i zsolidaryzowaną. Jednocześnie udostępnia ją dalszej refleksji i metapoznaniu” (Bruner 2006: 44).
- iii. **Zasada twórczej pytajności**, której źródłem jest zaciekawienie światem, zaś kontekstem – naturalna postawa twórcza dziecka. Tak pojęta pytajność pełni zarazem funkcję eksternalizacji znaczeń. Zdaniem Mead, „dzieci i młodzież muszą pytać, gdyż ich pytania są inne od tych, które nam przychodzą do głowy” (Mead 2000: 131).
- iv. **Zasada narracyjności**, odnosząca się do kształtowania i wykorzystywania wrażliwości narracyjnej ucznia w aktach przywoływania i budowania opowieści. Narracja ma szczególnie znaczenie dla budowania tożsamości kulturowej podmiotu, a jeżeli „ma stać się narzędziem umysłu, służącym do wytwarzania znaczeń, wymaga zaangażowania z naszej strony – odczytania jej, wytworzenia, zanalizowania, zrozumienia jej rzemiosła, wycucia jej zastosowań, dyskusji nad nią” – twierdzi Bruner (Bruner 2006: 67).
- v. **Zasada „poszukiwania śladu”** – przybliżająca uczenie się szkolne do naturalnego procesu uczenia się, sprzyjającego uzyskiwaniu wiedzy proceduralnej.
- vi. **Zasada praktykowania poznawczego** jako uczenia się osadzonego w naturalnym kontekście komunikacji społecznej i sferze kulturowo zakotwiczonych aktywności

poznawczych, istotnych zarówno z punktu widzenia poznającego podmiotu, jak i doświadczenia kulturowego społeczności.

- vii. **Zasada skrzynki z narzędziami** – kultura i jej wytwory są narzędziami myślenia i działania a nie celami samymi w sobie; np. nie opanowujemy wszakże narzędzi matematycznych czy językowych jako celów autonomicznych, przeto szkolne uczenie się nie może być oderwane od kulturowego kontekstu działania jako wykorzystywania nabywanych narzędzi.

Krytyczny ogląd efektów oddziaływania instytucji edukacyjnych wymaga analizy zasobów pozwalających młodemu pokoleniu na partycypację w kulturze. W przeciwieństwie do uczenia się nieformalnego, kulturowe oddziaływanie formalnych instytucji kształcących nie zawsze jest funkcjonalne wobec wymagań kulturowych i nie jest to jedynie domena obecnych czasów – na nieciągłość tę zwrócili uwagę, m. in. Cole i Scribner (1973: 558).

Analiza procesu socjalizacji poznawczej w szkole jest wyzwaniem niezwykle wymagającym i trudno wyobrazić sobie jej gruntowne i systematyczne prowadzenie. Można wszakże próbować dokonywać opisu jej rezultatów, jak czyniła to Ewa Narkiewicz-Nie-dbałec, jednak efekty procesu kształcenia poddawane analizie obejmować winny nie tyle „gotowe” zasoby kulturowe, nabywane przez podmiot na zasadzie transmisji kultury, z dominującą rolą „czynnika konserwacji” jako zmierzającego „do utrwalenia istniejącej kultury i porządku społecznego” (Stemplewska-Żakowicz 1996: 33–34), lecz powinny także śledzić w obszarze edukacji szkolnej obecność czynnika progresywnej zmiany, dającego świadectwo realizacji rozwojowego zadania stojącego przed podmiotem a dotyczącego przekształcania jego struktur poznawczych we wzajemnej interakcji pomiędzy podmiotem a kulturą, przy sugerowanym przez Brunera sposobie wykorzystywania kultury jako „skrzynki z narzędziami” w celu lepszego rozwiązywania problemów intelektualnych i praktycznych. W tym sensie efektami poddawanych analizie może stać się nie tyle treść, co sam proces myślenia w zakresie wykorzystywanych przez podmioty strategii poznawczych a zarazem kulturowo kształtowanych narzędzi poznawczych. Takie zamierzenie badawcze szłoby w parze z wyzwaniami dla współczesnych analiz psychologii międzykulturowej a zarazem, jak sądzę, dydaktyki ogólnej⁶ (wcześniejsze prace badaczy zorientowane na analizę różnic międzykulturowych w obszarze poznania koncentrowały się na zasobach poznawczych jednostek; aktualnie zaś podkreśla się rangę badania opisu przebiegu kulturowo kształtowanych stylów i strategii poznawczych).

Podjęcie problematyki kulturowo konstruowanych strategii poznawczych faworyzowanych przez szkołę wydaje mi się zagadnieniem ważnym ze względu na pewne (nieusystematyzowane lecz wyraźne) spostrzeżenia dotyczące preferowanych strategii poznawczych zaobserwowanych wśród absolwentów szkół średnich (podczas pierwszego semestru studiów wyższych). W obszarze tym dostrzegam:

- i. Kojarzenie procesu uczenia się z jego funkcją instrumentalną a zarazem czynnościami polegającymi na wielokrotnym powtarzaniu materiału werbalnego w celu

⁶ W obszarze rodzimych badań z zakresu dydaktyki ogólnej tego typu analizy zostały zapoczątkowane przez pracę Doroty Klus-Stańskiej (Klus-Stańska 2000).

jego pamięciowego opanowania; dodajmy, że przez wielokrotne powtarzanie „podtrzymywane” są jedynie zasoby pamięci krótkotrwałej – już samo przeniesienie rezultatów do pamięci długotrwałej wymaga bowiem procesu operacjonalizacji wiedzy.

- ii. Rozumienie współpracy w procesie uczenia się jako „dzielenia się” zakresem wykonywanej pracy, nie zaś negocjacji w obszarze znaczeń nadawanych studiowanymi treściami.
- iii. Uaktywnianie się (zwłaszcza w sytuacjach egzaminacyjnych) strategii poznawczych, które określam mianem „myślenia *copy-paste*”. Polega ono na „przywiązaniu” do odtwarzania posiadanych informacji przy nieumiejętności ich wykorzystania w sytuacjach rozwiązywania problemów poznawczych⁷. W nawiązaniu do pojęcia „milczących epistemologii”, sytuacja ta oznaczałaby traktowanie „nabytej” wiedzy w kategoriach zasobu uaktywniającego się w sytuacjach konieczności jego odtwarzania, nie zaś narzędzia myślenia/działania.
- iv. Traktowanie języka jako medium przekazu posiadanych informacji w miejsce narzędzia myślenia. W sytuacji egzaminów ustnych słabo zaznacza się obecność mowy eksploracyjnej rozumianej w kategoriach „głośnego myślenia” (Barnes 1988). Daje zatem o sobie znać traktowanie języka jako określonego przez szkolny wzorzec „nauczycielskich oczekiwań” (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 83).

Choć niesystematycznie gromadzone spostrzeżenia nie tworzą podstaw do konkluzji, za innymi autorami przywołuję tezę o wytwarzaniu bezradności intelektualnej przez instytucje edukacyjne (Sędek 1995) lub o szkole, która „amputuje rozum” (Klus-Stańska 2008). Z perspektywy prowadzonych rozważań tezę tę interpretuję w kategoriach wytwarzania bezradności kulturowej lub niedostatków socjalizacji poznawczej jako efektu oddziaływań edukacji formalnej. Uczenie się „dosłowne”, pamięciowe, odwzorowujące strukturę i zakres semantyczny wypowiedzi⁸, redukujące sensy i konteksty poznawanych zjawisk, prowadzi do redukcji strategii interpretacyjnych jako pewnego typu zdolności poznawczych podmiotu pozwalających mu na (twórcze i świadome) uczestnictwo kulturowe. Zdaniem Brunera, „[e]dukacja, zawężając zakres poszukiwań interpretacyjnych, powoduje właściwą danej kulturze zdolności adaptacji do zmiany. A we współczesnym świecie zmiana jest normą” (Bruner 2006: 32). W tym znaczeniu, podkreśla, szkole grozi alienacja od kultury (tamże: 31).

Ograniczenie możliwości poszukiwań interpretacyjnych łączy się także ze sztuczną, „szkolną”, redukcją funkcji języka – z narzędzia myślenia/interpretacji na medium transmisji i odtwarzania uprzednio transmitowanych znaczeń. Konsekwencją staje się redukcja

⁷ W sytuacjach egzaminacyjnych (egzamin ustny) powszechne jest wśród studentów nastawienie na odtwarzanie „gotowych definicji” bez względu na treść i sposób skonstruowania pytania. Świadczy o tym niezwykle częste rozpoczynanie wypowiedzi od słowa „czyli...”, uzupełnianego próbą konstruowania wyrażenia definiującego, co okazuje się zabiegiem całkowicie nieadekwatnym w stosunku pytań formułowanych na poziomie problemowym (np. „wyższe piętra” taksonomii Blooma).

⁸ Dodajmy za Jeanem Piagetem, że naśladowanie struktury konstrukcji językowej, której dzieci uczą się od dorosłych jest całkowicie naturalne, ale jedynie we wczesnych okresach rozwoju mowy dziecka.

samego języka a zarazem, w myśl idei: „granice mojego języka oznaczają granice mojego świata” (Wittgenstein 2004), zawężenie pola doświadczenia kulturowego jego podmiotów. Dodajmy, za Brunerem, że „[p]rawdziwymi ofiarami granic języka (...) są najmniej świadomi użytkownicy języka” (Bruner 2006: 36).

Dlaczego? Pytanie o polityki kulturowe szkoły

Nie ma edukacji „politycznie neutralnej”. Proces socjalizacji poznawczej jako drogi do uczestnictwa w kulturze można rozumieć, za Jerodem Brunerem, jako realizację swoistej polityki kulturowej, obejmującej decyzje o dyspozycjach rozwijanych przez szkołę. Polityki kulturowe odzwierciedlają bądź to kulturowy konsensus, bądź arbitralne decyzje elit, pomimo tego, że „decyzje te ze swej natury opierają się na nieartykułowanych wartościach i ideałach, które nie zawsze są łatwo dostępne dla świadomości ich twórców”, utrwalające się na zasadzie takiego oto paradoksu: „nawyki stają się motywami” (Bruner 2006: 236).

Do dzisiejszego dnia transmisyjnie zorientowany model edukacji dla wielu wydaje się być znakiem „opóźnienia” szkoły w relacji do dynamiki zmian kulturowych. Przez innych, nieadekwatność ta bywa także traktowana jako działanie celowe, zmierzające do „uśpienia” czy, wprost, „niedorozwoju” kompetencji podmiotu do rozumienia zjawisk i aktywnego działania w przestrzeni społecznej, w zgodzie z tezą postawioną przez Paola Freirego o reprodukowaniu grupy „uciśnionych” w przestrzeni szkoły jako narzędzia sprawowania władzy autorytarnej (Freire 2007). W tym transmisyjnie a zarazem instrumentalnie zorientowana edukacja może stanowić komponent polityk kulturowych „programowo” przeciwstawiających się rozwojowi człowieka jako istoty aktywnej i krytycznie rozumiejącej świat. Odsuwając silne konkluzje, proponuję zwrócić uwagę na aktualną ideę „społeczeństwa wiedzy” i przyjęty w jej obszarze model edukacji zorientowanej na transmisję znaczeń (skrywaną pod pojęciem „transferu wiedzy”), dodatkowo – transmisję znaczeń kultury zredukowanej do obszaru kultury technicznej jako, w założeniu, sprzyjającej generowaniu gospodarczego zysku.

W potrzeby społeczeństwa wiedzy doskonale wpisuje się transmisyjny model kształcenia. W obszarze edukacji na wszelkich jej poziomach wysiłek rozumienia i poszukiwania zostaje zastąpiony nabywaniem informacji o, w założeniu, użytecznej funkcji. Podstawę milczącej epistemologii „społeczeństwa wiedzy” stanowi koncepcja *wiedzy bez podmiotu*, obejmująca założenie, że wiedza jest konstruowana poza umysłem poznającego podmiotu i w oderwaniu od kultury: „produkowana” w obszarze wyspecjalizowanych centrów i poddawana transferowi w instytucjach edukacyjnych (Męczkowska-Christiansen 2014). Konsekwencją przyjęcia takiego jej rozumienia jest redukcjonistyczne i akulturowe ujmowanie procesu uczenia się, zaś zdolności poznawcze człowieka traktuje się jako umiejętności selekcjonowania informacji pod kątem ich przydatności, co identyfikuje się z pojęciem myślenia krytycznego [UNESCO 2005: 15]. W tym sensie w obszarze współczesnej edukacji mamy raczej do czynienia z polityką kulturową realizowaną świadomie, na mocy arbitralnych decyzji podejmowanych w domenie proekonomicznie zorientowanej polityki globalnej.

Literatura

- Brown J.S., Collins A., Duguid, P. (1989), *Situated cognition and the culture of learning*. "Educational Researcher", 1 (18).
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Buliński T. (2002), *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Burgess E.W. (1916), *The Function of Socialization in Social Evolution*. Chicago, University of Chicago.
- Cole M (2005), *Cross-Cultural and Historical Perspectives on the Developmental Consequences of Education*. "Human Development", 48.
- Cole M., Scribner S. (1973), *Cognitive consequences of formal and informal education*. "Science", 182.
- Cole M., Scribner S. (1974), *Culture and thought: A psychological introduction*. New York, Wiley.
- Cole M., Scribner S. (1975), *Theorizing about Socialization of Cognition*. "Ethos", 2 (3).
- Collins A., Brown J.S., Newman, S.E. (1987), *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403). Cambridge, MA, Centre for the Study of Reading, University of Illinois.
- Collins A., Brown J.S., Newman, S.E. (1989), *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*. In: L.B. Resnick (ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NY, Lawrence Erlbaum Associates.
- Daniels H. (2007), *Pedagogy*. In: H. Daniels, M. Cole, J.V. Wertsch (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Freire P. (2007), *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Holland D., Quinn N. (red.) (1987), *Cultural models in language and thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, UWM.
- Klus-Stańska D. (2008), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (8).
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa, IBE.
- Korporowicz L. (1983), *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*. „Kultura i Społeczeństwo”, 1.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa, PIW.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Męczkowska-Christiansen A. (2014), *„Epistemologia” społeczeństwa wiedzy w kontekście rozważań nad problematyką edukacji*. W: M. Piasecka, A. Irasiak (red.), *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Narkiewicz-Niedbalec E. (2006), *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży. Studium z zakresu socjologii wiedzy i edukacji*. Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski.
- Nisbett R.E., Choi I. (2001), *Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition*. "Psychological Review", 2 (108).

- Nunes Y., Schliemann, A.D., Carraher, D.W. (1993), *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Olson D. (1994), *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York, Cambridge University Press.
- Saxe G.B. (1994), *Studying cognitive development in sociocultural contexts: The development of practice-based approaches*. "Mind, Culture & Activity", 1 (1).
- Sędek G. (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa, IP PAN.
- Shore B. (1996), *Culture in mind: Cognition, culture and the problem of meaning*. Oxford, Oxford University Press.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, FNP.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa, PIW.
- Trzebiński J. (red.) (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, GWP.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Towards knowledge societies*. UNESCO World Report. Conde-Sur-Noireaue, Imprimerie Corlet.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Whorf B.L. (2003), *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa, KR.
- Wittgenstein L. (2004), *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa, PWN.
- Ziółkowski M. (1989), *Spoleczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej. Socjalizacja poznawcza i role poznawcze*. W: H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Hanna Kędzierska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
h.a.kedzierska@uwm.edu.pl

***Napisz Ci bajkę...* – budowanie doświadczeń edukacyjnych studentów pedagogiki metodą projektów**

Summary

***I'll write you a story...* – developing educational experiences of pedagogy students by means of project-based learning (PBL)**

Project-based learning (PBL) witnesses ever more interest on the part of teachers at all levels of education. Unfortunately, the growing popularity of this method is only occasionally accompanied by in-depth and critical reflection. Available literature devoted to this topic generally lacks critical publications that would inspire deliberation over of the conditions necessary to apply project-based learning into the educational process. The number of texts in which the authors move beyond the level of description concerning the implemented project and revise their educational practices is even smaller.

In this paper I critically review my own educational activities in which project-based learning was a dominating method. When analyzing transcripts of students' discussions during the evaluation stage of the project, I uncover stores of knowledge of teachers-to-be (communicative and conjunctive patterns) that govern their activities in order to eventually answer the questions as to the conditions in which project-based learning might be applied in the educational process of prospective teachers.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, metoda projektów, metoda dokumentarna

Keywords: teacher education, project-based learning, documentary method

Wprowadzenie

W ostatnich latach w szkołach obserwujemy wzrost zainteresowania nauczycieli metodą projektów. Ta popularność, oceniana choćby tylko poprzez wzrastającą liczbę publikacji naukowych i poradników dla nauczycieli, wynika nie tylko, jak sądzę, z przekonania nauczycieli o wysokiej wartości samej metody, ale w dużej mierze z konieczności jej realizowania jako obowiązkowego zadania dydaktycznego na poziomie gimnazjum. Z modnymi orientacjami i trendami, także w nauce, bywa tak, że początkowemu urzeczeniu nowością rzadko towarzyszy pogłębiona i krytyczna refleksja. Znakomitymi wyjątkami są tu opracowania przybliżające „na nowo” metodę projektów w Polsce (m.in. Szymański 2000, Gołębiak 2002). Tak jest i w przypadku metody projektów. W dostępnej literaturze

przedmiotu z trudem można znaleźć krytyczne teksty inspirujące do namysłu nad warunkami aplikacji metody do procesu dydaktycznego, a jeszcze rzadziej takie, w których autorzy przekraczają poziom opisu zrealizowanego projektu i dokonują namysłu nad własną praktyką edukacyjną.

Inspiracją mojego po/myślenia¹ o metodzie projektów było doświadczanie zdarzeń krytycznych (Tripp 1996) w toku realizacji projektów edukacyjnych *Napisz ci bajkę...* prowadzonych w ramach przedmiotu „Poradnictwo i terapia pedagogiczna” dla studentów stacjonarnych studiów magisterskich II stopnia. Nie były to wydarzenia dramatyczne czy spektakularne, ale sytuacje, które czasem, jedynie przez krótką chwilę, skupiły moją uwagę w toku realizacji zadań bądź były przywoływane przez studentów podczas ewaluacji zajęć i klasyfikowane przez nich jako zaskakujące, zabawne, zdumiewające bądź irytujące epizody w pracy z dziećmi. „Kolekcjonowane” przez kilka lat w raportach ewaluacyjnych, zapisach dyskusji grupowych prowadzonych ze studentami po zakończeniu projektu i mojej pamięci mikrohistorie, zaczęły domagać się krytycznego oglądu, który w rezultacie doprowadził mnie do rekonstrukcji podstaw mojej własnej działalności dydaktycznej, w której metoda projektów odgrywała rolę pierwszoplanową.

Mam nadzieję, że opis moich doświadczeń i dokumentarna analiza praktyk działania, przedstawione w tym artykule, staną się przyczynkiem do pogłębionej dyskusji o metodzie projektów i przestrzeniach uczenia, jakie oferuje ona w profesjonalnym kształceniu nauczycieli.

Kilka słów o projekcie: *Napisz ci bajkę...*

Głównym celem projektu edukacyjnego *Napisz ci bajkę...* było inicjowanie zmiany w systemach przekonań konstruujących osobiste teorie pedagogiczne studentów oraz doskonalenie umiejętności stosowania bajki terapeutycznej do pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym. Wybór metody projektu jako podstawowej metody dydaktycznej był wynikiem poszukiwania przez mnie sposobu na przewyciężanie szerzącego się w środowisku akademickim upozorowania edukacji na poziomie wyższym (szerzej: Kwieciński 2007), czego jednym z przejawów jest minimalizowanie wymiaru godzin na realizację zajęć o charakterze warsztatowym i treningowym, przy stale zwiększającej się liczbie studentów w grupach ćwiczeniowych.

Projekt opracowany był zgodnie z klasycznymi zasadami konstrukcji metody projektów, opisywanymi m.in. przez M.S. Szymańskiego (2000) i obejmuje 5 podstawowych faz:

Faza 1. *Zainicjowanie projektu*, w której podstawowym celem jest stworzenie otwartej na wiele możliwości sytuacji i budzenie pozytywnej motywacji studentów do zadania. Inicjowanie obejmuje dwa etapy:

¹ Termin zapożyczam od P. Zamoyskiego (2011).

- a) uzyskanie formalnej zgody studentów na udział w projekcie oraz wynegocjowanie warunków kontraktu, dotyczącego sposobu realizacji i oceny pracy studentów;
- b) wybór problematyki, rodzaju bajki terapeutycznej oraz metod i technik terapeutycznych, które stałyby się przedmiotem treningu kompetencyjnego przyszłych nauczycieli, adekwatnych jednak do potrzeb konkretnych dzieci, (cykl realizacji projektu rozpoczyna się od dokonania przez nauczyciela przedszkola diagnozy pedagogicznej i wskazywania obszarów pracy terapeutycznej).

Faza 2. *Dyskusowanie nad propozycjami projektów* odbywa się wielostopniowo – w małych i dużych grupach studentów. Ich celem jest przede wszystkim przygotowanie, a następnie wybór (napisanego bądź adaptowanego) scenariusza bajki (edukacyjnej lub relaksacyjnej), przygotowanej według przyjętych kryteriów: adekwatności do potrzeb dzieci formułowanych w diagnozie pedagogicznej, możliwości wykorzystania określonych metod i technik terapeutycznych do pracy nad problemem (lęk, procesy grupowe itp.), walorów artystycznych i dydaktycznych (możliwość konstruowania kolejnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych na bazie wygenerowanych doświadczeń).

Faza 3. *Opracowywanie planu projektu* – na podstawie wybranego przez studentów tekstu bajki uczestnicy konstruują scenariusz zajęć terapeutycznych, który obejmuje następujące etapy:

- a) przygotowanie do wystawienia spektaklu bajki, którego narracja konstruowana jest wokół zdiagnozowanego wcześniej problemu (lęk, naruszanie norm, inność, szacunek do własności itp.),
- b) opracowanie scenariusza zajęć realizowanych w małych grupach moderowanych przez studentów, w trakcie których dzieci inspirowane są do podejmowania pracy z/nad problemem i generowania różnych sposobów ich rozwiązywania,
- c) pracę w większych grupach, której celem jest poszukiwanie i doświadczanie konstruktywnych sposobów zaspokajania potrzeb (m.in. akceptacji, nazywania i wyrażania emocji, odprężenia, rozwiązywania konfliktów itp.).

Grupa studentów realizujących projekt podzielona jest na małe grupy zadaniowe (aktorzy, scenarzyści, scenografowie, moderatorzy zajęć zespołów zadaniowych,) które współpracują ze sobą. Za zgodą wszystkich uczestników projektu każdy etap pracy jest dokumentowany (nagrania video, zdjęcia), a zrealizowana „etiuda filmowa” jest wykorzystywana jako materiał promocyjny i dydaktyczny.

Faza 4. *Wykonywanie projektu* – największą trudnością realizacyjną każdego projektu jest zapewnienie możliwości aktywnego uczestnictwa w zajęciach dużej grupie studentów w dużej grupie dzieci. Następcza to szeregu problemów organizacyjnych i merytorycznych, które udaje się rozwiązywać tylko dzięki ogromnej zyczliwości i wsparciu dyrektora i pracowników placówki. Czas trwania projektu na terenie placówki obejmuje przeciętnie ok. 2,5 godz. Studenci pozostawiają w przedszkolu scenografię i wytworzone

wraz z dziećmi materiały oraz udostępniają nagrane z etapu realizacji projektu materiały audiowizualny.

Faza 5. *Ewaluacja projektu* jest końcowym i obowiązkowym etapem realizacji projektu i dokonywana jest wśród wszystkich grup uczestników: dzieci, opiekunów oraz studentów. Studenci wypełniają arkusz ewaluacyjny oraz po wspólnym obejrzeniu materiału filmowego biorą udział w dyskusji grupowej (nagrywanej na dyktafon). Materiał filmowy zazwyczaj jest wystarczającym bodźcem inicjującym dyskusję, ale zdarza się i tak, że otwierają ją przywołane przez studentów i/lub opiekuna projektu epizody i zdarzenia krytyczne.

Zdarzenia krytyczne z kontekstem metodologicznym w tle

Dyskusja grupowa odbywającą się w trakcie ewaluacji projektu jest zazwyczaj bardzo emocjonalna i samobieźnie dotyka wielu wymiarów zrealizowanego przedsięwzięcia. Jednak w centrum uwagi, także mojej jako nauczyciela akademickiego, znajduje się doświadczenie edukacyjne rekonstruowane z biograficznej i edukacyjnej perspektywy zaangażowanych w projekt studentów. Do refleksji nad metodą projektów i jej edukacyjną „mocą” zainspirowało mnie szereg zdarzeń krytycznych. Dwóm z nich, które opisuję poniżej, przypisuję szczególną siłę stymulowania mnie do po/myślenia na nowo o metodzie.

Epizod 1. To ja lepiej powiem to za Ciebie...dobrze?

Jednym z celów dydaktycznych projektu bajki relaksacyjnej było stworzenie dzieciom sytuacji, w której mogłyby dokonać „łagodnego spotkania” z obiektem/obiektami lęku, określeniem jego/ich natężenia oraz podjęcie próby „oswajania strachu” z wykorzystaniem technik relaksacyjnych. Po obejrzeniu spektaklu bajki, której główny wątek narracyjny skupiony był na eksponowaniu sytuacji lękotwórczych, (lęk przed burzą, ciemnością, wilkiem, samotnością), odmiennościach w sposobach reagowania na nie oraz sposobach „oswajania” lęku z zastosowaniem technik relaksacyjnych (oddychanie, wizualizacja, masaż, relaksacja przy muzyce), dzieci dyskutowały, inspirowane przez studenta-moderatora, o doświadczeniach i przeżyciach bohaterów oraz sposobach, w jaki starali się oni pokonywać lęk. W trakcie dyskusji dzieci odwoływały się do swoich doświadczeń i opowiadały o „swoich strachach”. Po dokonaniu identyfikacji lęków dzieci na dużej kartce papieru rysowały te obiekty, które wywoływały w nich obawy (ciemność, pająki, duchy, burza, duże psy i in.) i określały stopień ich natężenia, stawiając przy każdym rysunku stempelki. Wyniki pracy uzyskane w małych grupach przedstawiane były następnie całej społeczności.

W trakcie prezentacji jednej z grup studentka-moderatorka nieusatysfakcjonowana, jak mogłam się domyślać, tempem realizacji zadania przez dziecko, które demonstrowało wyraźne trudności z opisem swoich przeżyć na forum dużej grupy, delikatnie odsunęła je ręką za siebie i powiedziała nad jego głową: *To ja lepiej powiem to za Ciebie...dobrze?*

Epizod 2. *Głupio to wymyśliście*

Po zakończeniu każdego projektu studenci pomagają przywrócić, zakłóconą naszą wizytą w przedszkolu, codzienną aranżację przestrzeni. Jest to też czas, kiedy dzieci zaczynają spontanicznie bawić się scenografią i przygotowanymi na potrzeby spektaklu rekwizytami. W trakcie takiej swobodnej aktywności dzieci dostrzegłam stojące obok siebie dwie postacie (studenta i chłopca), przypatrujące się domkowi z kartonu, który był częścią przygotowanej scenografii. W pewnej chwili chłopiec zwrócił się do studenta i powiedział: *Głupio to wymyśliście z tym domkiem*. Zaskoczenie dorosłego było tak wielkie, że zdołał tylko zapytać – *Ale o co ci chodzi?* W odpowiedzi chłopiec bez chwili wahania powiedział: *A widziałeś kiedyś, aby drzwi w domu się nie otwierały?* (drzwi i okna domku były naklejone na karton). Po dłuższej chwili ciszy dorosły odpowiedział: *Ale z ciebie mądrala* i zrywając relację z dzieckiem, przeszedł do innej części sali.

Opisanym powyżej zdarzeniom można by nadać status anegdoty. Jednak zadziwiająco zgodny tryb argumentacji studentów podczas interpretacji tych mikrohistorii, skupiony na budowaniu negatywnego wizerunku dziecka, deprecjonowaniu jego kompetencji i wiedzy osobistej spowodował, że postanowiłam przyjrzeć się wnikliwiej zapisom dyskusji grupowych i dotrzeć do tych zasobów wiedzy studentów, które organizują praktyki działania, będące składnikiem ich osobistego (w tymi profesjonalnego) habitusu.

Cel analizy i materiał empiryczny, jakim dysponowałam, implikował wybór metody dokumentarnej jako podstawowej strategii badawczej (interpretacyjnej). Metoda dokumentarna wprowadzona do dyskursu nauk społecznych przez K. Mannheim, twórczo rozwijana przez R. Bohnsacka, a w Polsce przez S. Krzychałę i B. Zamorską, jest metodą, która „stawia sobie za cel ukazanie zależności pomiędzy 'obiektywnymi' uwarunkowaniami i 'subiektywnym' nadawaniem znaczeń, leżących u podstaw praktyk społecznych i z nich wynikających. Nie odwołuje się przy tym do zewnętrznych kategorii interpretacji, lecz poszukuje ich w pragmatycznych wzorach działania/orientacji, które w życiu społecznym stosują indywidualni i zbiorowi aktorzy” (Krzychała 2010: 14).

Metoda dokumentarna, jak pisze R. Bohnsack, „oferuje – na płaszczyźnie obserwacji drugiego stopnia – wgląd w wiedzę przedrefleksyjną, teoretyczną, pozyskiwaną na drodze praktycznego działania (2003: 396), stwarza zatem możliwość docierania do immanentnych znaczeń wypowiedzi ujawniających się w toku uzgadniania znaczeń i leżących u podstaw danej praktyki działania, wzorów orientacji. Dlatego w metodzie dokumentarnej tak wyraźnie wytycza się linię demarkacyjną pomiędzy wiedzą 'o' działaniu, podlegającą introspekcji, od wiedzy praktycznej, 'w' działaniu, „która jest tak oczywista, że nie wymaga wyrażania i eksplikacji, a nawet często niedającej się wyrazić *explicite*. Jeśli uczestnicy dyskusji przynależą do tego samego środowiska, jeśli dysponują wspólną wiedzą, to mogą (po)rozumieć się nawzajem i to bez konieczności uprzedniego artykułowania i wyrażania wspólnie podzielanej wiedzy. Eksplikacja wiedzy *implicite* – w ujęciu metody dokumentarnej – stanowi zadanie badacza” (Bohnsack 2004: 397).

Docieranie do wzorów orientacji komunikatywnych i koniunktywnych przestrzeni doświadczenia dokonuje się poprzez dwa etapy interpretacji dokumentarnej. Pierwszy etap

to interpretacja formułująca, w trakcie której badacz dokonuje tematycznej analizy wypowiedzi, opartej na wyłonionych w dyskusji wątkach. Drugi – interpretacja refleksywna zmierza do rekonstrukcji wzorów orientacji wykraczając poza rekonstrukcję tematyczną. W trakcie typologizacji wyławiane są znaczenia wspólne dla wszystkich przypadków oraz specyficzne środowiskowe kontrasty pojawiające się w trakcie przewyciężenia tychże wspólnych doświadczeń.

„Uczymy się bawiąc” – studenci ‘o’ metodzie projektów

Wiedza komunikatywna, wiedza ‘o’ konstruowana jest w praktyce interpretacji motywów, okoliczności, przeżyć, własnych pozycji i stanowisk innych, schematów działania. „To wiedza o naszych działaniach i o działaniach innych aktorów społecznych, którą stosunkowo łatwo jest wyrazić, opisać, przekazać” (Krzychała, Zamorska 2008: 14). Docieranie do tego wymiaru wiedzy umożliwia badaczowi interpretacja formułująca, która polega na tematycznym podziale tekstu, odkodowaniu tematycznej struktury wypowiedzi całej grupy lub jednostki.

Analiza materiału empirycznego zebranego w trakcie dyskusji grupowych z trzech ostatnich projektów realizowanych w latach 2011–2014 pozwala wyróżnić trzy wyraźne wątki tematyczne, odnoszące się do różnych wymiarów metody projektów, tj. ludycznego, edukacyjnego i grupowego. Najwięcej miejsca w kolektywnej narracji uczestników projektów poświęcone było ludycznej warstwie projektu i wskazywaniu odmienności realizowanego zadania w stosunku do innych form uczenia się w toku edukacji profesjonalnej. Formułowane sądy *było fajnie, nie sądziłam, że tak bardzo się zaangażuję się w ten projekt i będę dobrze się bawić* traktowane były jako argumenty na to, że edukacja na studiach wyższych nie musi być nudna, opresyjna czy oderwana od praktyki. W pasażach dyskusji dokumentujących ludyczny wymiar projektu przeważały emocjonalne opisy własnych doświadczeń, spostrzeżeń, kontrastowane z innymi doświadczeniami edukacyjnymi studentów.

K3. Tak ja też się zgadzam, że najsilniejszą stroną tego projektu to ta swobodna atmosfera i że było dużo zabawy i wesoło projekt dał mi taką satysfakcję, taką przyjemność, że w końcu podczas mojego studiowania działo się coś innego niż zwykle

K6. ↳no ja też najbardziej to te uśmiechy dzieciaków, ale i mnie samej też wiele radości to

K11. ↳aha mhm chociaż ja na początku nie bardzo wierzyłam, że to wszystko się uda, ale teraz to taki projekt to naprawdę fajna zabawa, że takie zajęcia przynoszą dużo radości dzieciakom, ale również nam osobom, które realizują ten projekt

K5. ↳no::, @@@moja babcia też miała niezłą zabawę jak pomagała mi robić te pompony dla dzieci, przecież ich było chyba ze dwadzieścia a i u pana W na zajęciach robiliśmy inne gadzety i też było fajnie i ludzie jak im mówiłam po co to robimy to też mówili że luz i sami woleliby robić taki projekt niż siedzieć na zajęciach

Drugim ważnym tematem podejmowanym przez studentów była zmiana, jaka dokonała się na poziomie procesów grupowych w toku realizacji projektu. W zależności od liczby studentów danej specjalności są oni podzieleni na kilka grup, które jak wynika z przebiegu dyskusji grupowej, funkcjonują dość autonomicznie. W projekcie administracyjny podział na grupy nie jest podtrzymywany, ponieważ studenci pracują w zespołach konstruowanych w oparciu o zasadę kompetencji i swobodnego wyboru zadania. Konsekwencją takiego dobru grup i celów zadaniowych jest uruchomienie procesów grupowych, które nie tylko pozwalają na zwielokrotnienie społecznych interakcji, ale także na zmiany w strukturze grupy, (re)definicję norm i wartości, zwiększenie spistości grupy itp., co dokumentuje poniższy fragment dyskusji

K11. Na początku to widać było nasze niezgranie, ale z biegiem czasu, jak robiliśmy kolejne zadania to coraz lepiej się dogadywaliśmy

K8. ‒ ale z organizacją terminów to było trudno, bo...

K11. ‒ to dlatego że niektórzy mają drugi kierunek albo i tak jak ja musiałam iść do pracy to trudno było się zgnać, ja też uważam że może nie wszystko było jak należy, ale w małych grupach jak się zbieraliśmy to dobrze się pracowało i nie ważne z której ktoś był grupy

M3. no integracja jest... bo my jesteście już na II roku i nie znaleźliśmy się z wieloma osobami, ale i tak nie wszyscy byli zaangażowani w pracę swoich zespołów i to należałoby poprawić

K4. ‒ no nie wiem bo u nas w grupie to nie my się spotykaliśmy na próbach i każdy działał na maksa i współpraca dobra była

K9. dla mnie to najgorzej to była na początku wstępna komunikacja bo niektóre osoby to dużo mówiły a potem w trakcie to gdzieś znikają, chyba powinien być bardziej szczegółowy podział obowiązków

K16. ‒ albo ktoś to powinien pilnować, aby wszyscy byli obciążeni pracą tak samo

K4. ‒ to bez sensu, nie możesz porównywać tych co pisali bajkę i tych co robili scenografię,

K2. ‒ albo aktorów...

Trzecim tematem dyskusji grupowych była ocena projektu jako metody edukacyjnej. Cechą charakterystyczną wypowiedzi studentów było postrzeganie zmiany jako procesu indywidualnego. Żaden z uczestników nie wskazywał na społeczny charakter procesów uczenia się. Nawet w tych wypowiedziach, w których studenci mówili o współpracy, kooperacji, wspólnocie celu, wynik tych działań postrzegany był indywidualistycznie.

K3. nauczyłam się kilku technik relaksacyjnych, które mam nadzieję, że będę mogła później wykorzystywać w pracy z dziećmi

K6. no: ja też myślę, że warto wychodzić poza program, ponieważ uczymy się wtedy dodatkowych praktycznych rzeczy, których nie nauczymy się w teorii ja na przykład lepiej nauczyłam się rozumieć niektóre zachowania dzieci jak one zwracały na siebie uwagę i nawet mogły być niegrzeczne aby tylko się nimi zająć, ale także zobaczyłam co dzieciom sprawia radość

K11. Lno właśnie mówimy dużo o dzieciach ale mnie projekt najbardziej nauczył tego, że trzeba pracować z różnymi osobami o odmiennych temperamentach, nie wszystkich znałam dobrze, bo to jak się widzimy na korytarzu albo na wykładach to nie jest to samo i właśnie z różnymi osobami trzeba było nieraz improwizować w razie nieprzewidzianych sytuacji

M4. Ja zazwyczaj wolę sam coś robić, wtedy potrafię organizować sobie czas ale dzięki projektowi zobaczyłem, że mogę pracować też z innymi i że takie współgranie ludzi doprowadziło do sukcesu, bo na początku to jak też jak A. nie bardzo wierzyłem w to, że nam się uda@@@

K17. @@@ Lto chyba wszyscy mieliśmy takie przekonanie przez kilka pierwszych spotkań, ale potem to się stawało jakoś bardziej realne i jak zbliżał się termin pójścia do przedszkola to ta motywacja jakoś się pojawiała sama i ja doświadczyłam że jestem w stanie pracować pod presją czasu i że to mnie nakręca daje taką dobrą adrenalinę i nie ma, że się nie chce, no to było fajne uczucie

Jak wynika z analizy formułującej, studenci swój udział w projekcie opisywali jako doświadczenie pozytywne, interesującą szansę na przerwanie uczelnianej rutyny. Ludyczny wymiar projektu wysuwał się na pierwszy plan w ocenie projektu, co znakomicie wyraziła jedna z uczestniczek, trawstując popularne w pedagogice zabawy hasło: „uczymy się bawiąc”. Oczywiście studenci mieli świadomość istnienia słabych stron realizowanych przez siebie przedsięwzięć, jednak te niedociągnięcia organizacyjne i merytoryczne nie zmieniały generalnej pozytywnej oceny projektu i własnego w nim zaangażowania. Warto podkreślić, że tylko nieliczni studenci, jak wynika z analizy ich wypowiedzi, mieli wcześniejsze doświadczenia z aktywnymi metodami pracy w szkołach. Dla większości projekt *Napisz Ci bajkę...* był pierwszym w ich karierze edukacyjnej kontaktem z metodą projektów. Na marginesie chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jedno interesujące zjawisko. Dokonując samooceny swojego udziału w projekcie (tuż po zakończonej dyskusji grupowej), studenci wystawiali sobie najwyższe noty. Nieliczni nieznacznie obniżali je, dokonując porównania poziomu swojego zaangażowania do zaangażowania innych uczestników. W ciągu kilkuletniej pracy metodą projektów z kandydatami do zawodu nauczycielskiego nie spotkałam się z sytuacją, aby studenci dokonując samooceny konstruowali je inaczej niż w odniesieniu do faktu wykonania konkretnego, przyjętego zadania. Nigdy punktem referencyjnym dla indywidualnej oceny nie były np. założone cele projektu, oryginalność czy inwencja twórcza uczestników.

Obrazy dzieciństwa – studenci ‘w’ przestrzeniach koniunktywnego doświadczenia

Analiza komunikatywna pozwala na prześledzenie toku oraz wyodrębnienie tematów dyskusji grupowej. Aby jednak dotrzeć do koniunktywnych przestrzeni doświadczenia, przejawiających się w różnorodnych praktykach działania studentów, trzeba odpowiedzieć na pytanie, nie o czym studenci dyskutują, ale jak toczą dyskusję. „Interesuje nas tu sposób społecznego działania (*modus operandi*), styl, biegłość, specyficzna perspektywa

i ramy, w jakich podejmowane są problemy, praktyczne reguły i oczywistości przyjmowane w działaniu” (Krzychała, Zamorska, 2008: 118).

Kluczowym narzędziem analitycznym, pozwalającym dotrzeć do koniunktywnych przestrzeni doświadczenia, jest analiza struktury formalnej komunikatów oraz analiza komparatywna (porównawcza). W dyskusji studentów poszukiwałam miejsc tzw. pasusów nasyconych, w których „zostało zawarte szczególne zagęszczenie znaczeń oraz miejsc nasyconych interakcyjnie, tj. tych fragmentów, w których rozmówcy podejmują wspólną wypowiedź w toczącą szybki i dynamiczny dialog, żywo reagują na innych wchodzą sobie w słowo i uzupełniają swe wypowiedzi” (Krzychała, Zamorska, 2008: 126). W tych pasażach szczególnie dokumentują się wspólnie podzielane i ważne dla rozmówców zasoby ich habitualnej wiedzy.

Centralnymi punktami dyskusji o szczególnym nasyceniu interakcyjnym i metaforycznym były te pasáže dyskusji, w których bohaterami pierwszego i dalszych planów były dzieci. Przykładem może być fragment dyskusji toczącej się wokół opisywanego wcześniej epizodu: *Głupio to wymyśliście*

M2. dla mnie to naprawdę... no takim doświadczeniem to było jak ten mały do mnie wystartował... no: z tymi pytaniami o dom, dlaczego nie otwierają się drzwi...

(wybuch śmiechu)

K7. i co zrobiłeś?...

M2. no nic coś tam mu odpowiedziałem, ale to już był koniec i my wynosiliśmy rzeczy do samochodu to to się jakoś tak naturalnie

K6. ^L bo jak oni tak znieaacka wystrzelą to człowiek po prostu głupieje @@

K4. @@ ^Lnie wiecie to po prostu taki mały mądrała, co chciał się pochwalić co to on nie wie bo w tym wieku to nie ma takich zahamowań i one wałą prosto, ty byś się teraz wstydział, ale one nie

K11. ^L właśnie to ja też tak uważam, że no: kiedyś to do dorosłego to taki dystans był i się człowiek nie odzywał, bo no jak mówisz... się wstydział kilka no, aha

K8. no i nie wiadomo jak się zachować, bo nie będziesz mu tłumaczył, że nie wiem, no że to rekwizyt i nie musi być jak w realu, (wybuch śmiechu)

M1. ale żeby to tak, że głupio...

Przyglądając się organizacji dyskursu w powyższym pasażu tekstu, dostrzegamy zjawisko dystansowania się w relacji dorosły-dziecko, które budowane jest poprzez konstruowanie przez uczestników dyskusji wizerunku dziecka jako osoby przekraczającej wyznaczone społecznymi definicjami granice. Proces ten rozpoczyna się od wypowiedzi studentki (K6), która swoim stwierdzeniem dotyczącym nieprzewidywalności zachowań dzieci zakreśla horyzont odniesienia. Kolejne głosy uczestników dyskusji (K8, K11) umieszczane są w tej ramie i stanowią swoiste dopowiedzenie i umocnienie grupowych identyfikacji. Ważnym momentem w prowadzonej dyskusji było wytworzenie tzw. przeciw-horyzontu.

Studentka (K11) przywołując własne kontrastujące doświadczenia z dzieciństwa, wyznaczyła swoistą przestrzeń referencyjną, w której pozostali dokonywali waloryzacji dziecięcych zachowań w prosty, binarny sposób: dobry – zły, właściwy – niewłaściwy, wypada – nie wypada itp. Dystansującego się zachowania studentów, zmierzającego do podtrzymywania asymetrii w relacji dorosły-dziecko, nie można interpretować wyłącznie jako wynik złej edukacji profesjonalnej, skutkującej niedostatkami kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli. W ramie rozciągniętej pomiędzy horyzontem i przeciw-horyzontem odniesienia, tj. dwoma pokoleniowo odmiennymi obrazami dziecka (dawniej i współcześnie) dokumentują się przede wszystkim edukacyjne przestrzenie koniunktywnego doświadczenia studentów. Ukonstytuowały się one na „fundamencie wspólnego przeżycia przekazu wiedzy w (publicznych) instytucjach edukacyjnych oraz poprzez przejście zinstytucjonalizowanego wzoru przebiegu edukacji” (Krzychała 2004: 23). Mówiąc inaczej, studenci, których biograficzne doświadczenia edukacyjne konstruowane były w transmisyjnym modelu szkoły wraz z jego definicjami dziecka jako niekompetentnego podmiotu wymagającego prowadzenia „po śladzie” (Klus-Stańska 2000), nawet w sytuacjach, które nie odtwarzają transmisyjnego porządku edukacyjnego (metoda projektów) nie potrafią przekroczyć habitualnie wbudowanych w ich systemy poznawcze wzorów orientacji.

Powyższą tezę dokumentuje inny pasaż dyskusji poświęconej doskonaleniu projektu i jego wybranych elementów, które przez uczestników określone zostały jako „słabe ogniwą”. Prezentowany poniżej fragment odnosi się do organizacji i proporcji czasu trwania zajęć w poszczególnych fazach projektu:

K3. Ja wiem, że to ważne, aby dzieci podzieliły się swoimi przemyśleniami, ale to trwało za długo

K9. ^Lnie::: przecież w każdej grupie było dużo dzieci no:: tego nie dało się skrócić, one wszystkie chciały naraz mówić o tych strachach a potem stawiać stempelki to jak to przyspieszyć...?

M2. mhmm

K2. wiesz (zwracając się do K3) to mogło się wam z boku wydawać że to długo trwa ale ja nie zauważyłam żeby dzieci się nudziły, w naszej grupie ledwie się wyrobiliśmy bo dzieci chętnie i dużo mówiły nawet pomyślałam, że to dziwne, że one tak chętnie mówią o tak trudnych sprawach

K3. u nas to na początku było cicho, ale potem to tak się nakręciły i licytowały czyje strachy są straszniejsze@@@ no ale nie wiem czy i wtedy jak one tak chętnie pracują to można przerwać i iść dalej

K8. ^Lmusisz bo przecież nie możesz tak normalnie jakbyś pracowała czekać aż wszyscy skończą i się wypowiedzą no bo ile, jak ten chłopiec w naszej grupie się zablokował musiałam to za niego no:: widziałaś ale inni czekają i chcą się pokazać

K4. ^Lno:: ja nie wiem, ale to tak trzeba wyczuć taki chyba moment, aby nie blokować i żeby one mogły same

K8. ^L wiesz bez nauczyciela, to i tak się nie uda one są jeszcze małe i takie kreatywne formy pracy to też nauczyciel musi prowadzić

kilka no, mmmm

K6. w naszej grupie to też na początku była cisza i dzieciaki popatrywały na nas to ja przypominałam im czego bały się świnki a potem to zadawałam pytania i bardzo sprawnie nam to poszło...

Chociaż dyskusja toczy się nadal w wyznaczonych wcześniej ramach, to ujawniają się w niej dwie odmienne próby interpretowania problemu zaspokajania potrzeb dzieci w przestrzeniach instytucji. Pierwsza zostaje wprowadzona przez K9, w której moderatorka, choć przyzwala na negatywną ocenę sposobu organizacji przez siebie zajęć, podejmuje próbę forsowania przekonania o prawie każdego dziecka do aktywnego i zaangażowanego uczestnictwa w zajęciach. Sposób konstrukcji wypowiedzi sprawia jednak wrażenie, że owa zgoda na pełne uczestnictwo każdego dziecka w zajęciach nie wynika z jej głębokiego przekonania, ale jest raczej efektem pewnej nieporadności związanej z brakiem doświadczeń i pedagogicznej rutyny. W ten tryb argumentacji wpisuje się M2. Jego niewerbalna aprobata znakomicie dokumentuje porozumienie pomiędzy uczestnikami dyskusji, konstruowane w przestrzeniach koniunktywnego doświadczenia, które jeśli uczestnicy dysponują tę samą widzą, nie wymaga negocjowania i eksplikacji.

Propozycję alternatywną do dyskusji wprowadza K8, odwołując się do ludycznego wymiaru, jaki kolektywnie został przypisany projektowi. Argumentacja, jaką wprowadza, opiera się na przeciwstawieniu rzeczywistego świata życia instytucji przedszkola i jej odświętnej formy, jaka tworzona jest na użytek projektu. W tych dwóch przestrzeniach istnieją jednak inne wartości, reguły i normy. Logikę działania w świecie realnym wyznaczają potrzeby instytucji, nie ma czasu, jak podkreśla uczestniczka, na czekanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb dzieci. Perspektywa wyznaczona przez K8 stanowi punkt referencyjny, do którego odnoszą się inni studenci. Wypowiedź K6 stanowi już tylko dopowiedzenie, uzupełnienie, choć w tym komunikacie dokumentuje się najsilniej instytucjonalny wzór orientacji przyszłych pedagogów. W tym krótkim opisie praktyki działania demonstruje się zjawisko dopasowania dziecka do zinstytucjonalizowanego, z góry określonego programu działania poprzez standaryzację i kanalizację jego aktywności. Pomimo że na etapie przygotowania projektu studenci uzgodnili, że istotą projektu ma być tworzenie dzieciom warunków do aktywnego i twórczego działania, to jak wynika z opisu moderatorki, praca w małych zespołach nad identyfikacją uczuć i nadawaniem znaczeń przerodziła się w pogadankę kierowaną przez nauczyciela/studenta, która schematyzowała i infantylizowała osobiste doświadczenia podopiecznych.

Po/myśleć o metodzie

Rekonstrukcji moich doświadczeń profesjonalnych, związanych z pracą w projekcie *Napisz Ci bajkę...* towarzyszyły dwie myśli. Pierwsza, to refleksja nad zmianą, jaka (nie) dokonała się w systemach osobistych teorii pedagogicznych studentów-uczestników pro-

jektu i druga, to pytanie o uwarunkowania wykorzystania metody projektów w procesie kształcenia nauczycieli.

Wnioski z prowadzonych analiz (formułującej, refleksywnej i komparatywnej) pozwalają na konstatację, że zmiana, jaką starałam się inicjować, realizując zajęcia metodą projektów, ma wymiar naskórkowy. Studenci choć niewątpliwie wiele się dowiedzieli 'o' metodzie projektów, nie dokonali reorientacji 'w' zasobach wiedzy konstruowanej w przestrzeniach koniunktywnego doświadczenia. Mogę zaryzykować nawet stwierdzenie, że dzięki uczestnictwu w projekcie w tych strukturach wiedzy ugruntowane (zabetonowane) zostały dwa wzory orientacji – instytucjonalny (transmisyjny) i postrzegania dziecka jako niepełnego dorosłego, ze wszystkimi wynikającymi z nich negatywnymi dla procesów wspierania rozwoju dzieci konsekwencjami.

Drugim ważnym spostrzeżeniem, jaki dokumentuje się w zapisach dyskusji grupowych, jest karnawalizacja doświadczenia edukacyjnego, generowanego w trakcie realizacji projektu. Dowodzi ona trwałości takiego rozumienia wiedzy szkolnej, którą można paradoksalnie opisać, wykorzystując wcześniej przywołane hasło pedagogiki zabawy „uczmy się nie/bawiąc”.

Obserwacja organizacji dyskusji studentów dotyczącej projektu odsłania jeszcze jeden ważny proces, który za A. Kapustą i A. Poźniak (2011) można określić jako językowy paradoks rytualizacji świata społecznego, którego przejawem w przypadku studentów jest stosowanie nowych form językowych do definiowania starego fenomenu, tj. opisywania transmisyjnego ładu szkoły nowomową inkorporowaną z innych ideologii (romantycznej i/lub progresywistycznej) bez poczucia jakiegokolwiek dysonansu. W świetle tych dość zaskakujących wniosków z analizy dyskusji grupowej pozostaje zadać jeszcze jedno pytanie: Czy obietnica zmiany jakości edukacji, kreślona z ogromnym rozmachem przez zwolenników metody projektów, jest tylko uludą?

Z perspektywy moich osobistych doświadczeń jako nauczyciela-nauczycieli, uczestnika i inspiratora pracy metodą projektów mogę stwierdzić, że problem nie tkwi w samej metodzie, ale w ogromnej mierze w sposobie kształcenia profesjonalnego przyszłych nauczycieli. Pankratius (za: Dylak 2000), przedstawiając założenia konstruktywistycznego modelu rozwoju zawodowego nauczycieli podkreśla, że pierwszym etapem kształtowania kompetencji zawodowych powinna być tzw. faza indukcji, w trakcie której uruchamiana jest i rozpoznawana uprzednia wiedza studentów (wzory orientacji) i ich przekonania związane z nauczaniem, wyznawanym system wartości oraz domem rodzinnym. Dopiero po takiej rekonstrukcji zasobów wiedzy 'o' i 'w' można rozpocząć proces budowania nowych struktur. Pominięcie pierwszego etapu, co jest cechą charakterystyczną naszego systemu kształcenia nauczycieli, skutkuje upozorowaniem edukacji nauczycielskiej. W takiej przestrzeni każdy wygenerowany aktywnymi metodami namysł nad praktykami przed/szkolnej codzienności i podstawami własnej profesjonalnej działalności może stać się tylko ładnym gadżetem w portfolio poszukującego pracy kandydata do zawodu.

Literatura

- Bohnsack R. (2003), *Rekonstrukcyjne badania praktyk codzienności – metoda dokumentarna na przykładzie dyskusji grupowych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”.
- Dylak S. (2000), *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa, WSiP.
- Gołębniak B.D. (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa, WSiP.
- Kapusta A., Poźniak A. (2011), *Intencje z Rybna. Teksty (post)rytualnej ekspresji „ja” biograficznego*, „Studia Kulturowe. W kręgu teorii kultury, miejsca i spektaklu”, 2.
- Kędzierska H. (2013), *Między powołaniem a strategią maksymalizacji zysków – przemiany dróg wyboru zawodu nauczyciela*. W: B.D. Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław, Wyd. Naukowe DSW.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wyd. UW-M.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław, Wyd. Naukowe DSW.
- Krzychała S. (red.) (2004), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia*. Wrocław, Wyd. Naukowe DSW TWP.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław, Wyd. Naukowe DSWE TWP.
- Szymański M.S. (2000), *O metodzie projektów*, Warszawa Wyd. Akademickie „Żak”
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa, WSiP.
- Zamojski P. (2011), *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*. Gdańsk, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach nakłada na szkoły gimnazjalne obowiązek stworzenia uczniom warunków do wykonania projektów edukacyjnych

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 „zaprężnięta 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.

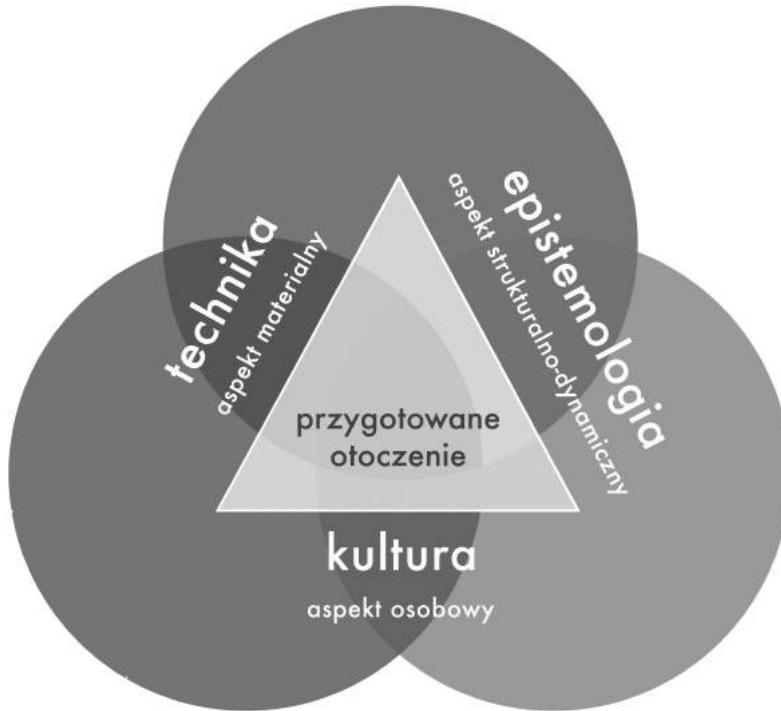
W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na specyficzną interpretację terminu *indywidualizacja oddziaływań edukacyjnych*. Jej istoty nie stanowi bowiem wybór z rezerwuaru gotowych i dostępnych (a zatem w pewnym sensie „skamieniałych”) metod kształcenia, ale raczej wytwarzanie sposobów pracy z uczniem, dla 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 ekspozowania 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]) *Myślenie i mowa*. Warszawa, PWN.
- Zalewska E. (2013) *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Adam Jagiello-Rusilowski

Uniwersytet Gdański
arusil@ug.edu.pl

Zhandarbek Immanchiyev

Abay Pedagogical University, Almaty (Kazakhstan)
imanchiev_je@mail.ru

Intercultural competencies of Polish and Kazakh teachers explored in their Facebook profiles

Summary

Intercultural competencies of Polish and Kazakh teachers explored in their Facebook profiles

The aim of the study was to analyze Facebook profiles of teachers in Poland and Kazakhstan as the virtual educational space where intercultural competencies are manifested and further developed. The rationale for intercultural learning was derived from the pedagogies of Abay and Korczak while the list of attitudes, skills and knowledge to be observed was adapted from Deardorff's (2009) model. Digital ethnographic research approach was used for capturing teachers' behavior and artifacts in the field site. Teachers collaboration on a divergent problem and focus discussion afterwards provided further narrative material of reflective nature. The results suggest that Facebook profiles show ample evidence of competent intercultural behavior; they could be considered as e-portfolios and further researched for development of proper educational and validation tools for teacher training involving global networks.

Keywords: intercultural competences, Facebook, digital ethnography, teacher training, e-portfolio

The country cultural contexts

Intercultural learning has become a dominant buzz notion in teacher training and development world-wide. While Higher Education institutions formally accept the need for structured courses and validation of intercultural competences, the instances of good practices dealing with the challenge are still rare. The more networked with mobility opportunities and information shared online learning becomes - the more it requires regulation skills and critical choices of inter-culturally competent individuals and teams (Brand-Gruwel 2009). Organizations thrive when their students or personnel are able to build their own culture, that is values, beliefs and norms held by the entire community which shape how individuals interact with each other and the rest of the world. Engaging the diversity of the cul-

tures which students, faculty members or employees are willing to share and connect with needs both special instruction, but more importantly it has to be supported at the systemic grassroots level. The declared positive attitude of the faculty towards interaction with representatives of even distant cultures is not enough to model and train the new creative class capable of mobilizing untapped intercultural resources and collaborative problem solving. Social context, adequate instruction and feedback for students must at least be included in undergraduate education while intercultural learning which happens outside the campus should be validated by the Higher Education systems of quality assurance (Lee 2012).

The local socio-cultural contexts of Poland and Kazakhstan must be viewed as a challenge rather than opportunity for educational change towards engaging diversity from early learners to university graduates. Both mainstream communities value most social ties with family and close friends of similar backgrounds. Their “bonding social capital” is strong, but may hinder community development and innovation, when it is not augmented with “bridging capital” (willingness to cooperate with distant friends and workmates). Only then is the specific community able to build the most precious kind of social capital referred to as “linking”. This in turn encompasses willingness to reach out to dissimilar people in dissimilar situations, those outside of the community, thus enabling members to mobilize a far wider range of resources than are available locally or within one nation/state (Woolcock 2001). Polish mainstream society and its culture are still not friendly enough for students and entrepreneurs with high motivation for “linking” diverse ideas with new resources. Environments based on trust, transparent law, and participatory inclusive social mechanisms are difficult to find in Poland not excluding its educational institutions (Czapinski 2009). In spite of dynamic socio-economic transformations Kazakhstan is still based on family or clan contracted culture and over 85% of the population mistrusts each other while 79% depends on the close ones for resources sharing and career development (Antfi 2010).

Rationale and pedagogical authorities

Poland and Kazakhstan both share tragic pasts of oppression by their neighbors which makes intercultural learning a very complex process and challenges teachers as agents of change. In their own education they could choose between the whole range of approaches to intercultural learning, but for the purpose of this article the two most inspirational figures for each country teachers will be analyzed: Abay and Korczak.

For Abay any cultural encounters had to be prepared by solid moral and ethical learning within the local values that is within folk creative activity and Islamic religious beliefs. This ethical basis stands beyond rational utilitarian-pragmatic knowledge, opposes assimilation, and dilution of the national spirit, including “avoiding the Russian sins” (Abay 1972). The aim of attachment to a distinct culture is to find genuine independence or sovereignty. Abay did not approve of “Kazakhs who sent their children to study in Russian schools to use their literacy as an advantage in their disputes with tribesmen”. The most

complicated and the most important issue of “intercultural enlightenment” according to Abay was to cultivate humanity (“Adam bo” – to be the first human). “Having learnt the language and culture of other nations, a person becomes equal among them, does not humiliate himself with useless requests”(Abay 1972). Deliverance from servility is achieved not via the acquisition of wealth or power, but via giving one’s own personality the status of an equal subject in the development of the united world cultural space.

Abay’s concept of the “conscientious mind” assumes that intercultural learning happens through dialogue which is not just an intellectual “search for the truth”, but more importantly the faith-based enquiry appreciating human diversity resulting from gender, age, ethnicity, religion, social class and family history. The differences, oppositions and positions revealed through dialogue of Abay’s conscientious mind” are not repressed but turned into a net of equal relationships, beyond hierarchy, selection or superiority: no single culture or national image of the world is superior to the others, so that the masculine essence ceases to dominate the feminine, the adult’s over the child, the West over the East, Europe over Asia.

Korczak’s concept for interculturally valid education was not derived from any specific ideological or philosophical perspectives, but was created as a tool to improve the learning environment in the interests of children. He understood that teachers can be the driving force for inclusive, intercultural education. Being a humanist, he believed in the uniqueness of each child and the particular historical, social, cultural, and political context of each setting. He also stressed that coercive authority or remote, impersonal theory cannot rule over a personal knowledge and understanding of human diversity which must be encouraged by educators through trustful relationships, modelling and inspiring readings. In his novel “Król Maciuś I” Korczak explored intercultural relations between different ages, social positions, ethnic differences to point to endless and powerful possibilities for mutual respect, understanding and appreciation, but this does not occur on its own without effort, dedication, patience, and education.

Every child who does not fit the general law must become a legitimate exception. In this case, too, what is needed is conscious, creative and devoted thought on the part of the teacher (Korczak 1914).

Korczak argued that the teacher should be an autonomous thinker and a lifelong inquirer into how exceptional learners are and how their diversity resulting from the complexity of their racial, social and cultural background may enrich the educator’s competences and how it can contribute to the wisdom of the entire learning community. Korczak’s revolutionary approach was to use the perspective of the children, including them in the process of designing their own education for a life full of dignity and fulfillment. He insisted that the teacher should respect a young learner as an actual person rather than as “a man to be, somebody of the future”, the ultimate expert, a unique “research center” who can observe herself and others for 24 hours, feel, record and understand most of the emotions, access distant memories, create or recreate stories from her heritage (Korczak 1914).

Korczak was also the precursor of drama as a tool for intercultural engagement of teachers and students in educational enquiry. He experimented with status, choosing real life dilemmas for the young learners and allowing them to speak from multiple perspectives, including the voices of authority they could have assumed. He noticed that the less exposed to intercultural interactions the children had been, the more they benefited from role and perspective taking, liberating themselves from limiting patterns of language and behavior.

Competency model for evaluation

While conceptualizing intercultural education can be derived for Polish and Kazakh teachers from the works of Korczak and Abay, the inquiry into their professional competences will be based on elements of the Finish model for developing and validating social competences as part of higher education learning outcomes (Jagiello-Rusilowski 2011). The essence of the model is its multi-perspective assessment of the individual as a member of a specific culture, the context of her/his intervention, the actual behavior (self-control and contribution to teamwork value adding) and the interplay of interest vested in the intervention. The assessing perspective must include at least the agent herself, peers, and a representative of an employer. The evidence of competency should come from actual intervention, narrative reflection on that intervention, as well as paper-and-pencil test results. E-portfolios have proved the most pragmatic form of evidence presentation so far in the European context of validating intercultural competences as networking social competences (Jagiello-Rusilowski 2012).

The effectiveness of intercultural interventions will be determined therefore by the individual while the appropriateness will only be evaluated by the other person – with appropriateness being directly related to cultural sensitivity and the adherence to the cultural norms of that person (Deardoff 2009). Based on recent intercultural studies the essential attitudes, knowledge and skills can be listed as the basic frame of reference for the research group of this report. Openness, curiosity, and discovery which imply a willingness to risk and to move beyond one's comfort zone while communicating respect to others, proved essential to demonstrate that others are valued. As attitudes they are fundamental to the further development of the knowledge and skills needed for intercultural competence. In regard to knowledge, cultural self-awareness (meaning the ways in which one's culture has influenced one's identity and worldview) must be prior to a culture-specific knowledge or deep understanding other world views, sociolinguistic awareness with understanding the reality from others' perspectives as the ultimate cognitive achievement. The skills that emerged from the studies included the acquisition and processing of knowledge: observation, interpretation and relating new elements to meaningful previous cognitive concepts.

These attitudes, knowledge, and skills ideally lead to flexibility, adaptability, an ethno-relative perspective and empathy. An ability to see from others' perspectives and to respond to them according to the way in which the other person desires to be treated may be

reached by individuals in varying degrees of success and manifest in diverse forms. The summation of the attitudes, knowledge and skills, as well as the internal outcomes, is demonstrated through the behaviour and communication of the individual, which become the visible outcomes of intercultural competence experienced by others. Intercultural competence must be intentionally addressed in programs, orientations, experiences, and courses (Lee 2012). One may become inter-culturally competent in a variety of ways (readings, conferences, workshops and courses, everyday face-to-face as well as virtual interactions), but in order to achieve the full acquisition of competency, one must be immersed in the culture (Trimble 2009). Intercultural competence is a lifelong process – there is no one point at which an individual becomes completely inter-culturally competent. Thus, it is important to pay as much attention to the development process – of how one acquires the necessary knowledge, skills, and how one transforms his or her attitudes – as one does to the actual aspects of intercultural competence and as such, critical reflection becomes a powerful tool in the process of professional development. The overall elements can be visualized through the following model, thereby providing a framework to further guide efforts in developing and validating intercultural competence:

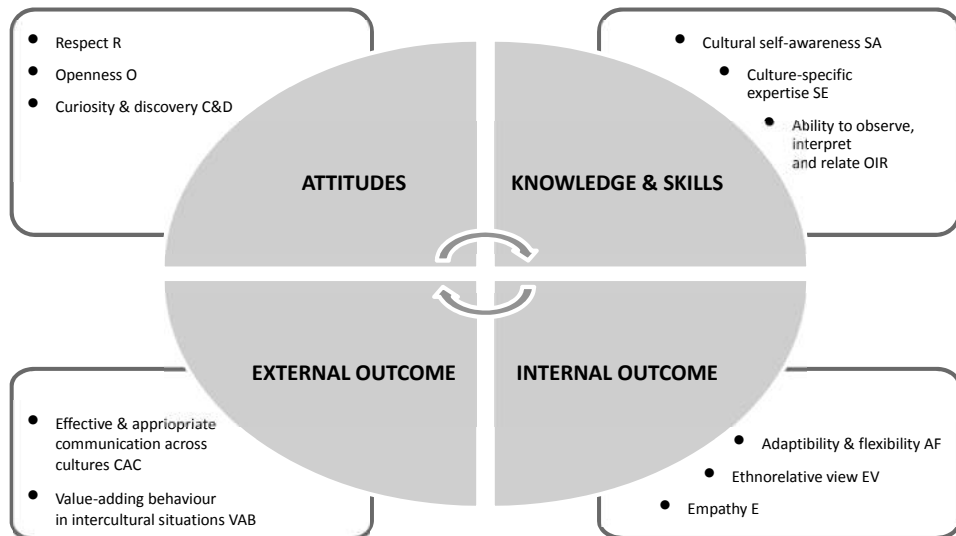


Fig. 1. Intercultural Competence Model (own representation and codes)

Source: D. Deardorff (2006), *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. "Journal of Studies in International Education", fall 2006, 10, p. 241–266.

The study group and procedures

The aim of the study was to analyze the Facebook profiles of teachers in Poland and Kazakhstan as the virtual educational space where intercultural competencies are manifested and further developed. The study adapted a digital ethnographic research approach combining observation and interviews on related content and behavior of selected teachers interacting with each other on Facebook. The researched group was made up of 20 in service teachers (10 from each country) from early (pre-school and elementary) to higher education (PhD students or docents at affiliated universities), who accepted invitations from the authors of the study. The agreed system for sending the invitations was a previous involvement in educational programs mutually recognized as aiming at enhancing intercultural experiences. The common project was *Odyssey of the Mind* coaches' applied creativity training. In Poland the teachers had participated in drama-related seminars and projects (e.g. DICE, Wybrzeżak-Ciboly 2010). In Kazakhstan the invited teachers were involved in training and developing intercultural educational programs within the framework of a school subject called "self-knowledge" (Nysanbayev 2004). Additionally 6 Polish and 3 Kazakh teachers took part in an interactive part of the Stanford on-line "Creativity crush course" and shared their presentations with the remaining study participants through slide-share program. The task was a typical divergent problem for teamwork in which participants from distant locations had to brainstorm creative uses of different kinds of bread to promote intercultural learning.

The observation focused on the defined virtual world scope of fieldsite containing prospect evidence of inter-culturally competent interactions such as shared photos, invited friends, likes, posts, and chatlogs, shared video posts, and comments, networks and interest groups, time axis (last activities), places. The researched subjects accepted invitations as the researcher's friends making the observation process participatory and extended over the period of 2 months with the informed consent to access the published material, being prepared to reflect on their social site activities as well as the interactive project. After the observation period, including the time for the interactive project, a focus group discussion took place through Skype meeting facilitated by the authors.

The results presentation

Through an inductive analysis approach, the data from the Facebook fieldsite was coded and arranged into the following categories (with 1. as universal, 2. Polish-specific, 3. Kazakhstani) as elements of the intercultural competence model:

Table 1. Evidence of intercultural competencies in Facebook profiles (collaborative summary)

Fieldsite	Competences	Internal outcomes	External outcomes
Photos, videos	Profile photos feature subjects 1. against culture specific background – CS interethnic classes, study/action groups – C&D 3. in national costumes SA Posted ones 1. promote human rights causes – R 2. gender-equality – R,O. 3. international trophies – OIR	1. human suffering images and video evidence – E 2. minority identity, anti-war posters – E 3. national campaigns of religious tolerance, multi-lingual education – EV, AF	2. final intercultural project presentations by students – VAB 3. blurred faces of subjects sensitive to discrimination or repression – CAC
Friends, places	1. International, networked via causes, interest or alumni and teachers (global) clubs – C&D 2. heritage, unique identity – R, C&D 3. multilingual with large networks, high status, exclusive galleries versus national monuments – SA	2. wide spectrum of educational and social backgrounds, travel or foreign work contacts – AF 3. orphanages, youth prisons – E	2. membership and rewards in problem solving professional teams – VAB
Likes	1. humor – SA, SE, appreciating diversity – R, global understanding educational methods, best practice sites – OIR 3. images of status and material success – SA	1. niche cultural/ educational projects – EV 2. good (ethical) self-deeds – E	2. conflict resolution, engaging diversity exchange programs – VAB
Chatlogs	1. multilingual, resolution/task oriented, witty exchanges – C&D	1. exploring cultural shocks, conflicts, adaptation, stereotyping and exclusion of/by students – EV, AF, E 3. challenging black or white social judgments – EV	1. negotiation of meaning of respect in the context of “Fred the Bred” exercise – CAC 2. respectful challenging of gender equality – CAC
Time-axis	1. invitations to key events, intercultural conferences, seminars, workshops, trip check-ins – C&D	3. inter-religion greetings on students’ profiles – EV	—

The most recurring evidence in the behavior of the observed group on their profiles was the empathic use of posted, shared with friends, or supported by like button multimedia material presenting human suffering in the context of armed conflicts (Middle East, Ukraine) and social exclusion. The most emotional reactions were evident when child abuse, forced labor or educational exclusion cases were featured on participants' profiles. Agents of violence were contested by Polish and Kazakh educators even when in some contexts their engagement (Gaza or Ukraine) could (and in two cases actually did as their profiles were temporarily blocked) impact their status at work. Some of the comments and the scale of sharing proved their genuine commitment to respecting or if necessary standing up for human and in particular child rights. The longest exchanges involving the research participants concerned cases of more local cases of educational exclusion of children "not fitting the general law" because of their handicap, family history, "rebellious" curiosity, or exceptional style of learning. Participants shared possible strategies that should have been used to replace the incompetent behavior of some colleagues with punitive tendencies. Websites openly pinpointing any discriminating practices by specific educational institutions or their employees were promoted by some Polish teachers while Kazakhstanis tended to ask valid questions (mainly to their colleagues) about strategies of challenging stereotyping and using methods of including minority students in meaningful projects enhancing their educational self-efficacy. Kazakhstanis expressed most concern on their profiles about the situation of socially excluded young people in prisons and the worrying mainstream attitude towards their fate enforced by the so called "svolotch" (Russian word for worthless mob) stereotyping. They took the opportunities of interacting with Polish and other international counterparts to attract more attention and allocating more resources to the problem of resocializing of that group as they noticed "doubly" oppressed by the Kazakh educational system. The problem was linked to early education pitfalls and underdeveloped methods of care given to orphans who in fact contribute to the volume and degenerated quality of the "svolotch" community in youth prisons. The teachers behavior on their Facebook profiles proves their intercultural competency two-fold: they show empathy for the innocent young victims of social impotency (E), but also manifest their ethno-relative view attempting to diagnose the social mechanism that marginalizes certain ethnic and social groups by not addressing the problem at the early stages of education and not showing enough solidarity across the diverse cultures in Kazakhstan.

Discussion of the results

Inter-culturally competent teachers in Kazakhstan prove through their behavior on Facebook that by being empathic to the large group of youth labeled as "svolotch" they are also able to get to the core of the problem which may be rooted in the Kazakh culture which passes on quick social judgments and labels. It requires some flexibility and distancing to notice that seeing complex social mechanism in black or white categories leads to serious systemic traps. It takes some civil courage to re-define the functions of early educa-

tion and competencies of the teachers in pre-school and elementary school to prevent the high rate of school drop outs among the more disadvantaged children regardless of their ethnic or religious background. While tolerance to the diversity of religion, nationality, language, and obedience to ethnic traditions and codes are taken for granted the intercultural competence of educators manifests itself in their, as Abay postulated, “faith based inquiry” into what actually causes the pre-mature educational exclusion of certain Kazakhstanis. Although posting greetings on students’ Facebook profiles on their specific religious holidays proves teachers’ ethno-relative views more focus is given to the category of external learning outcome which includes the ability to solve intercultural problems in a creative way to create necessary social change. Again the intercultural competence of Kazakh teachers is twofold here. It requires their cultural self-knowledge, but also ability to outsource the possible solutions and work in international teams on educational change to include the “svolotch” into the mainstream schooling benefits.

Apparently contrasting, but in fact perfectly consistent with the other evidence of both Kazakh and Polish teachers’ intercultural competency, was their specific use of humour. It was manifested in all the observed fieldsites from profile photos to travel places entries on their time axis. The “likes” they distributed among Facebook friends, posts or events clearly promoted strong sense of humor even when the content or social message itself was serious, related to issues of global peace, human rights, important educational research etc. Appreciating humor was as characteristic of their behavior as recognizing specific people and organizations for generating intercultural solutions to existing global problems. The researcher group had contrasting networks of friends, either large or very small, but heavily connected and active. In all cases, however, the friends came from more than the host country and used several languages with English or/and Russian as lingua franca. The choice of contacts appears to be based on shared values of tolerance, love of peace, and curiosity about how problems are defined and solved in different cultural contexts. Both Polish and Kazakh teachers clearly avoided comments on their profiles potentially triggering any display of hostility towards representatives of a specific nationality, other culture, or religion. During the observation period they never used hatred speech themselves, while they often stood up against cases of violence, prejudice, discrimination via causes or peace campaigns. They stayed away from emotional exchanges on current political issues or religious conflicts. The strongest evidence of their competency came when one of the Polish participants shared what she believed was a funny scene from the film “Borat” by Sasha Baron Cohen. Kazakhstanis find the whole project extremely offensive to their nation and culture and once that expertise was communicated among the Polish network apologies were accepted and the sense of humor of Kazakhstanis was not challenged. The most sensitive issue of gender stereotypes and prostitution in Kazakhstan was discussed in the context of educational law rather than the fiction. As in case of other contributions to lengthy, in some cases multilingual, chats, that discussion as well was task oriented, expressed (sometimes bilingually) as divergent questions rather than strong opinions or final judgments. Both Poles and Kazakhstanis initiated and moderated original

discussions with ad hoc links, photos or alternative non-fiction videos aimed at broadening the collective knowledge, perspectives, and cultural awareness on gender inequalities.

When asked in the focus group discussion why they created and maintained their profiles on Facebook, the informants from both countries stressed the need to stay in touch with people who can be inspiring, and share information and professional advice. They also reported the willingness to connect with international colleagues of strong ethical fiber and a strong sense of humor at the same time. While Polish teachers emphasized their expectations of Facebook to be the platform for meeting other educators as critical thinkers rather than conformists who seek popularity among the biggest possible audience, Kazakhstanis admitted the cultural difference here. Some of their networks had over 5 000 friends (with some fake identities bought on sale in Turkey) and were openly intended to impress others as sign of high social status or threat of exerting pressure on those who dare to challenge that status.

The focus group discussion was devoted to exploring revealed cultural difference as some Polish teachers experienced real cognitive dissonance after honest exchanges with their Kazakh counterparts. Participants from Poland assumed that what they should be sharing on Facebook are highly ethical examples of their behavior like Iwona's (43) story:

The wallet I found in Riviera Mall had more cash than my monthly salary. And what did the good old teacher (belfer) do? There were not even second thoughts... You may call me conformist or old fashioned but I would stop regarding myself as an educator if I did not take the wallet to the police and get satisfaction from the gratitude of the women who had lost the wallet.

Kazakhstanis responded that showing off with the large number of (fake in some cases) friends and posting pictures of exclusive shopping malls has nothing to do with deceiving anybody. It is just a way of making up for years of cultural oppression (by Soviets), poverty and isolation and maybe a lame way of organizing a positive community. Gulnasyil (32) commented:

It will soon pass and we will do more of spiritual talk over Facebook addressing each other like nobody in the world. We are sending a lot of such messages already. In the meantime, however, you cannot find your poor neighbors on Facebook can you? You have plenty, though who will be happy to join you because you seem like them. One day you may help the poor to organize something through Facebook... The network even if not so big in reality is still more powerful than one idealistic under-paid Kazakh educator.

Declarations of this sort should be considered as further evidence of intercultural learning rather than hypocrisy. They stand in clear contrast to the general aims of average virtual social network users. Users joining social networking sites, such as Facebook, first conform to social phenomena by joining an already heavily used site, and further conform to societal and group pressures as they operate profiles and target specific audiences with communications. If we understand the notion of identity on Facebook as dynamic tension

between how users define themselves as individuals and how they connect to their contacts and other online communities, in affiliative relationships we can expect the users to employ a degree of conformity to generate understanding and become recognized by their intended audience or social group.

The observed teachers explain their non-conformist behaviors on Facebook during the group focus discussion by declaring flexibility allowing them to see the traps which the need to be accepted by friends can set up for their further development. They attribute their choices of photos, posts, and the timing of their presence on social networks to the drive for getting the feedback from other international expert teachers, teaming up for any intercultural project opportunities rather than just standing out on Facebook for its own sake. They find Facebook useful for satisfying their curiosity and discovering how different people live and solve problems, how their own cultures inspire them to dress, eat, study, worship but, above all strategize. Facebook, however distorted, still is the most accessible way for them to observe, interpret, and relate distant cultural wisdoms to their everyday learning and dilemmas. A Kazakh informant (Sattar 23) declares:

I don't go to Facebook to give "likes" to celebrities or play games suggested by ads. I am interested to know how real people function in Europe, US or Japan, what is important for them, what stresses them, and what they would do if they had to live in my place.

Another young teacher from Poland (Luke) admits he gets on Facebook almost in real time if something urgent is happening globally:

When I get notifications from Causes I feel responsible for checking them and pass on to friends. I know that if there is a large group of Facebook users supporting a protest against violence or discrimination happening somewhere far – the offenders will be warned about it. It may be a big word, but I believe in this kind of solidarity.

Facebook users are aware that having the right network can improve their social standing and provide access to new opportunities. On the other hand, the image and reputation they build in this way may suffer when people with whom they are associated (offenders) act in socially inappropriate ways. In this case being associated with negative Facebook users can be detrimental to one's social capital gathered both through online as well offline interactions. As networks are extremely visible on Facebook, many users demonstrate discretion in the contacts they add to their profiles to reduce the risk of negative image. Intercultural competence is something vital in navigating your Facebook contacts in such a way that it serves you and your network. None of the observed teachers ever un-friended anybody, but they had been critical in whom they invited so they could rely on those relationships for support, but also collaborate in difficult times. The concept of making a social impact in one's network was a theme revealed among most research participants. They get on Facebook to employ their influence, ignite their curiosity, and seek adventure

as they communicate and learn from their friends and colleagues. In what they perceive as intercultural learning experience teachers see the extension of their professional training.

The Stanford on-line creativity challenge was a good example for them of what opportunities Facebook gives for professional life-long learning. Brainstorming the alternative uses of bread across cultures and geographical distances revealed some competencies, deficiencies, and need for further education in the field. Cultural sensitivity or ethno-relative view was not enough to navigate through such challenges like negotiating the time for virtual meetings or team roles in the context of creative problem solving. During the group focus discussion it turned out that the problem offered by the Stanford scholar was in a way culturally biased as it assumed Western concepts of problem solving by teams with clearly defined roles (e.g. De Bono's thinking hats). The participants seemed to get into traps of power struggle to lead the process or author the solutions. Kazakhstanis found the experience somehow reflected the Eurocentric view of intercultural learning where such assumptions like English as a working language or GMT as time for virtual meetings are taken for granted by partners further East. In the end. However, the experience was welcomed both by Kazakh and Polish participants and praised as an opportunity for intercultural insights. It was welcomed by educators as a rare opportunity to exercise generation of value-added solutions which otherwise do not naturally occur on Facebook.

Conclusion

The study reveal much meaningful evidence of the intercultural competencies of the teachers who show strong identification with educational programs derived from the pedagogies based on the ideals of Abay in the Kazakh and Korczak in Polish contexts. Facebook profiles reveal their openness, curiosity, and discovery. Their posts and commitments to noteworthy networks manifest willingness to risk and to move beyond one's comfort zone while communicating respect to members of other cultures. They demonstrate their own cultural self-awareness as well as culture-specific knowledge or deep understanding of other world views, sociolinguistic awareness, with understanding the reality from others' perspectives. The observed teachers appear to be sensitive to pitfalls of the educational systems in both countries which are at the root of harming, labeling, stereotyping and inequalities which in consequence exclude large populations from social support systems or even sentence them to the horrors of imprisonment. Their intercultural competences are called for especially at the early stages of education, especially in Kazakhstan where ethnicity, poverty, or dysfunctionality of family may result in exclusion.

The limitation of the study is not just a research group which is far from being representative of both populations in any way or the netnographic method which focuses on meanings attributed to the listed components by the study participants rather than the actual level of the intercultural competencies in question. The study merely explored the possibilities of intercultural competencies as revealed in virtual spaces. The observed teachers did not undergo any specific programs designed to produce learning outcomes.

The study therefore did not aim at assessing such outcomes. It just pointed at Facebook as an interesting space for both learning and recording the evidence of intercultural competencies. In the absence of more rigorous research projects involving the use of Facebook or e-portfolios as a way of developing and validating intercultural competencies, it could be considered by diverse stakeholders of teacher vocational training as trend setting and opening up possibilities of further scrutiny of virtual social network spaces as platform for intercultural learning.

References

- Abay. *The Book of Words* // Shakarim. *The Notes of Forgotten*. Almaty, Zhazyshi, 1992.
- Antfi B.F. (2010), *What does a comparison between Latvia, Lithuania, Kazakhstan, and Kyrgyzstan tell about the cognition and institutions as social capital in the extended market order?* Online at <http://mpira.uni-muenchen.de/22835/MPRA Paper No. 22835>, posted 21. May 2010 19:33 UTC.
- Brand-Gruwel S., Woperais I., & Walraven A. (2009), *A descriptive model of information problem solving while using internet*, "Computers & Education", Vol. 53, No. 4.
- Ciboly A., Jagiello-Rusilowski A. (2010), *DICE consortium white paper*, available at www.dramanetwork.eu
- Czapiński J. (2009), *Kapitał społeczny*. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie.
- Jagiello-Rusilowski A. (2011), *Fiński model kształcenia i walidacji kompetencji społecznych*. Warszawa, IBE.
- Jagiello-Rusilowski A., Pentilla T., Karisto-Metanen L. (2012), *Validating Innovation Competences as Learning Outcomes*, Engineering Education (ICEE) 25.
- Korczak J. (1967), *How to love a child* (J. Bachrach, Trans.). In: M. Wolins (Ed.), *Selected works of Janusz Korczak*. Washington, DC, National Science Foundation. (Original work published in 1914).
- Lee A., Poch R., Williams R. D., & Shaw M. (2012), *Engaging diversity in undergraduate classrooms: A pedagogy for developing intercultural competence*. Association for the Study of Higher Education Series. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Nysanbayev A. (2004), *Kazakhstan – cultural inheritance and social transformations*. In: G. F. McLean (Ed.), *Cultural Heritage and Contemporary Change Vol.2*. Washington.
- Trimble J. E., Pedersen P. B., & Rodela E. S. (2009), *The real cost of intercultural incompetence*. In: D. Deardoff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles, CA, Sage.
- Woolcock M. (2001), *The place of social capital in understanding social and economic outcomes*. "Canadian Journal of Policy Research" 2(1).

Jolanta Dyrda

Uniwersytet Gdański

j.dyrda@wp.pl

Zmiany modelu poznawczego uczniów w kontekście prac nad e-podręcznikiem

Summary

Changes in pupils' cognitive model in the context of work on an e-textbook

We are witnessing today a phenomenon that might be metaphorically called an explosion of digital technology. The computer and multi-function mobile telephones accompany young people incessantly. A lot of them hardly remember the world free of this kind of implements. G. Small, and G. Vorgan [2011] call today's generation of teenagers "Digital Natives" who acquire knowledge on the Internet, and read no paper-printed information which is seen by them as too antiquated. According to these authors, "Digital immigrants" are newcomers to the digital world. It is adults who have entered the world of new technologies, and who seem mistrustful and sometimes overcome by a sort of "techno-phobia". The difficulty of successful communication today between adults and children, teachers and pupils, has been made even more serious by the arrival of new technologies.

MEN / *The Polish Ministry of National Education* / have – in their attempt to meet pupils' expectations, and thus make the school a more attractive and modern institution – started work on an e-textbook. My interests in that area have been particularly aroused by the situation of those pupils who have been diagnosed with dyslectic problems. Will the proposed didactic solutions allow for alleviating such problems or, possibly, will they aggravate the situation? In the context of an animated discussion about the project of an e-textbook, I intend to concentrate upon the situation of pupils who experience considerable difficulties in the process of learning at school.

Słowa kluczowe: wielozadaniowość, uzależnienie od technologii, e-podręcznik, orientacja poznawcza, dysleksja

Keywords: multi-tasking, technoholism, e-textbook, cognitive orientation, dyslexia

1. Współczesne kontrowersje wokół nowych technologii

Tekst, który chciałabym zaprezentować, został zainspirowany dyskusją toczącą się na spotkaniu Gdańskiej Rady Oświatowej w dniu 14 listopada 2013 roku, po przedstawieniu przez prelegenta efektów prac nad testowaniem e-podręcznika do matematyki dla klasy VI. Wśród członków Rady – przedstawicieli instytucji oświatowych Gdańska – wyraźnie zaznaczyły się dwa stanowiska w kwestii przydatności tego rozwiązania w procesie nauczania. Pierwsze z nich wyrażało entuzjazm dla podjętych przez MEN decyzji o rozpoczęciu prac nad technologicznym usprawnieniem pracy nauczyciela, drugie zgłaszało wąt-

pliwości związane z technicznymi i merytorycznymi aspektami wprowadzania programu „Cyfrowa szkoła”, w ramach którego powstają e-podręczniki do nauczania na wszystkich etapach kształcenia. Oba stanowiska stanowią doskonały punkt wyjścia do postawienia głównych tez przedstawianego zagadnienia. W ramach podjętej problematyki scharakteryzuję zmiany w funkcjonowaniu poznawczym współczesnego ucznia, traktowane jako kontekst dla omówienia dotychczasowych prac nad e-podręcznikami oraz przeanalizuję długofalowe skutki, jakie praca z e-podręcznikiem niesie dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Współcześni młodzi ludzie – w literaturze przedmiotu nazywani „pokoleniem Google’a” (Spitzer 2013) – to urodzeni po 1993 r. użytkownicy nowych technologii, dla których naturalnym sposobem funkcjonowania jest nieustanne korzystanie z internetu za pomocą laptopa, tabletu, smartfonu, co w istocie umożliwia nieprzerwany dostęp do sieci. Wielu uczniów nie przerywa korzystania z Internetu w czasie pobytu w szkole, czyniąc to z zaangażowaniem, przeradzającym się czasami w nałóg.

Charakterystyczna dla młodego pokolenia jest także wielozadaniowość, rozumiana jako korzystanie jednocześnie z wielu urządzeń technicznych. Może to być granie w grę komputerową lub surfowanie w sieci z jednoczesnym odpowiadaniem na sms-y i słuchaniem za pomocą słuchawek muzyki w z odtwarzacza (Small, Vorgan 2011: 107), co skutkuje *stanem nieustannego bycia zajęтым*, czyli zwracaniem uwagi na wszystko, bez skoncentrowania się na czymkolwiek (tamże: 37). Odmienne stanowisko w kwestii wielozadaniowości zajmuje E. Miller z MIT. Przeprowadzone przez niego badania wskazują, że w istocie mamy do czynienia z ciągłym przechodzeniem od jednego zadania do drugiego, nie zaś z ich jednoczesnym wykonywaniem. Zdaniem badacza prowadzi to do dekoncentracji i obniża sprawność działania (Levitin 2015).

„Cyfrowymi tubylcy” wzrastali w świecie modernizujących się nieustannie nowych technologii, a młode umysły przyswajają więcej, szybciej, inaczej z nieustannie napływających informacji. Swoiste ADHD informacyjne wymaga ciągłego bycia on-line. Szybkie tempo napływania nowych informacji uniemożliwia koncentrację na jednym zadaniu i zakończenie pracy (Small, Vorgan 2011: 107). Przeciążenie informacją i trudność w funkcjonowaniu bez dostępu do urządzeń technicznych powodować może także szczególne zakłócenia w obszarze osobowości. Uzależnienie od Internetu coraz częściej rozpatrywane jest w kategoriach klinicznych, a dyskusja – tocząca się w Stanach Zjednoczonych przed kolejnym wydaniem klasyfikacji chorób i zaburzeń DSMV – dotyczyła możliwości wpisania diagnozy uzależnienia od Internetu do owego rejestru. Przeciwnicy rejestrowania tego uzależnienia jako zaburzenia osobowości wskazują na brak badań neurologicznych, potwierdzających jego istnienie (Aboujaoude 2012: 208), jednak zdesperowani rodzice coraz częściej poszukują profesjonalnej pomocy dla swoich uzależnionych dzieci. W wielu krajach powstają ośrodki pomocy dla „siecioholików”, *jak – stosując duże uproszczenie językowe – określa się to mało rozpoznane uzależnienie. Także w Polsce w publicznych i niepublicznych placówkach powstają miejsca terapii dla osób korzystających z sieci w sposób niekontrolowany przez nie. W krakowskim Ośrodku Leczenia Zaburzeń Oso-*

bowości w 2002 roku powstał oddział terapeutyczny dla osób z zespołem uzależnienia od Internetu (Mazuś 2014).

Z kolei wśród edukacyjnych skutków życia w cyberprzestrzeni odnotować należy można utrudnienia w odbieraniu informacji z tradycyjnych źródeł: tekstu pisanego, książki, przekazu ustnego. Jednocześnie świat społeczny utożsamia nowoczesność z cyfrową rzeczywistością, na przykład: dodanie przedrostka „e-” zmienia tradycyjnie obecne w języku nazwy w pozornie bardziej atrakcyjne: e-szkoła, e-podręcznik, e-faktura, czy nawet e-Polska. Wirtualność dla młodych ludzi staje się przestrzenią ich świata, przy czym im młodsze osoby, tym bardziej są w niej zanurzone. Z pewnością zjawiska takie stanowią w dużej mierze nieuniknioną konsekwencję rozwoju nowych technologii i postępu technicznego świata. Można przyjąć, że nadszedł czas kultury prefiguratywnej, w którym młode pokolenie staje się najbardziej kompetentne w obszarze wiedzy znaczącej dla dalszego rozwoju (Mead 2000). Dlatego, patrząc na pozycję „cyfrowych imigrantów” (Carr 2013), możemy jedynie zwracać uwagę na zagrożenia e-świata.

Choć obiektywnie żyjemy w tym samym świecie, jednak światy zamieszkałe przez „cyfrowych tubylców” i „cyfrowych imigrantów” są nieco odmienne. Różnice dotyczą nie tylko sposobu organizacji czasu i gromadzenia informacji, ale także sposobu poznawania świata, przechowywania wiedzy i tworzenia struktur poznawczych. Refleksje nad zagrożeniami płynącymi z nieustannego funkcjonowania on-line toczą się na świecie od jakiegoś czasu, a w Polsce pojawiły się wyraźnie po tłumaczeniach znaczących pozycji literatury przedmiotu. Autorzy, a wśród nich neurolog i psychiatra M. Spitzer oraz badacz zagadnień sieci N. Carr, zwracają uwagę na neurologiczne konsekwencje nieustannego korzystania z nowych technologii i uzależnienie od Internetu, w tym na zmiany aktywności obszarów mózgu, zwłaszcza aktywności synaps (Spitzer 2013: 46). Synapsy, czyli wypustki łączące komórki nerwowe, tworzą pewne szlaki skojarzeniowe i umiejętnościowe (np. orientacja przestrzenna i czasowa). Niekorzystanie z synaps, które są odpowiedzialne za określone rodzaje aktywności, prowadzi do ich zaniku. Na ten proces zwrócił uwagę A. Łuria (1976), podkreślając znaczenie połączeń między wyspecjalizowanymi obszarami w mózgu i wskazując, że liczba i jakość połączeń decydują o możliwości realizowania określonych aktywności umysłowych.

Głębokie przetwarzanie informacji ma istotny wpływ na nasze uczenie się, poznawanie oraz refleksję nad poznawanymi treściami. Ten rodzaj przetwarzania inspiruje do krytycznej analizy w obszarze kultury oraz interioryzacji tych treści, którym nadajemy istotne znaczenie. W tym procesie wiodącą rolę pełni język, będący zarówno narzędziem jak i celem wrastania w kulturę. Kiedy staje się on językiem sms-ów, skrótów („zw”: zaraz wracam), maili z celowo niegramatycznymi i nieortograficznymi informacjami, może prowadzić do splecenia możliwości poznawania i przetwarzania informacji. Efektem stać się może między innymi zakłócenie myślenia przyczynowo-skutkowego i chronologicznego, ponieważ terażniejszość staje się znaczącą kategorią, budowaną przez nieustannie aktualizowane informacje. Natomiast pojęcie przeszłości przestaje mieć znaczenie, bo istnieje wyłącznie jako oś czasu na Facebooku, oznaczając wcześniejsze wpisy.

W odniesieniu do edukacji szkolnej mamy do czynienia ze swoistym paradoksem: z jednej strony uczniowie posiadają kompetencje technologiczne umożliwiające im szybkie zdobywanie informacji, z drugiej zaś mają problemy z oceną jakości różnych źródeł wiedzy (Spitzer 2013:183; Żylińska 2013:151). Możliwe jest, że trudności w radzeniu sobie z wiedzą i jej przetwarzaniem przejawiają się w charakterystycznych obszarach umiejętności szkolnych. Autorka sprawozdania, podsumowującego wyniki gdańskich szkół osiągnięte w egzaminach zewnętrznych kończących trzy etapy edukacji: szkołę podstawową, gimnazjum i egzamin maturalny, zwróciła uwagę na trudności uczniów z zadaniami egzaminacyjnymi (Przychodzeń 2013). W świetle tego dokumentu większość uczniów klasy VI miała w zakresie zadań z języka polskiego trudności między innymi w obszarze wnioskowania na podstawie informacji z tekstu popularnonaukowego i odczytania jego głównej myśli. Natomiast gimnazjaliści z trudem radzili sobie z umiejętnością interpretowania informacji podanych w różnych tekstach, formułowaniem wniosków, sytuowaniem wydarzeń, zjawisk i procesów w czasie, trudności z uogólnianiem i wnioskowaniem na podstawie informacji wyszukanych w podanych tekstach. Także w części przyrodniczej uczniowie gimnazjum mieli trudności ze wskazaniem w otaczającej rzeczywistości zjawisk opisywanych za pomocą poznanych praw i zależności fizycznych oraz stosowania wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce.

Podane przykłady wskazują, że uczniowie – pomimo szerokiego dostępu do informacji – nie potrafią jej przekształcać i wnioskować na podstawie posiadanych faktów o ogólnych prawidłowościach. Zauważyć można też trudności z przełożeniem informacji ogólnych na przykłady z otoczenia. Można hipotetycznie założyć, że trudności w chronologicznym sytuowaniu wydarzeń wiążą się w jakimś zakresie z opisanym wcześniej efektem zanurzenia młodych ludzi w teraźniejszości. Być może zaobserwowane przez OKE trudności uczniów z rodzajem posiadanej przez uczniów wiedzy, jej przetwarzaniem i stosowaniem stanowią efekt działań szkoły, zwłaszcza podających metod kształcenia oraz braku ciekawości poznawczej uczniów spowodowanej formami i treściami edukacji formalnej. Wydaje się jednak prawdopodobne, że składają się na tę sytuację przyczyny tkwiące zarówno w opisanych powyżej sposobach specyficznego przetwarzania informacji przez młode pokolenie jak i niedostosowanych do tych dróg metod edukacji szkolnej.

2. Orientacja poznawcza jako droga tworzenia orientacji w otoczeniu

Orientacja poznawcza jest podstawowym sposobem regulującym relacje człowieka z jego otoczeniem, tylko on – jako jedyny spośród organizmów żywych – korzysta z niej w celu maksymalizowania tej orientacji oraz przekształcaniu otoczenia. Działalność człowieka wiąże się ze stałe zwiększającą się zależnością od tworzonych przez niego, coraz bardziej skomplikowanego środowiska (Obuchowski 1970: 10). Mózg człowieka przetwarza informacje według reguł własnej struktury, ale także reguł wytworzonych i wyuczonych w efekcie własnego doświadczenia oraz doświadczenia innych ludzi. Głównym nośnikiem przekazywania reguł jest natomiast język, a posługiwanie się nim wyznacza jako-

ściowy skok w rozwoju gatunku ludzkiego. W ten sposób pokonana została bariera czasu i przestrzeni, ponieważ możliwość korzystania z doświadczenia innych umożliwiła oderwanie się od dominacji własnego, konkretnego doświadczenia.

K. Obuchowski (1970: 124) przedstawiając dwa układy orientacji poznawczych: konkretne i hierarchiczne, wskazuje na ich znaczenie dla poznawczego funkcjonowania człowieka. Orientacje konkretne są nastawione na wyodrębnianie fragmentów sytuacji, co uniemożliwia całościowe widzenie kontekstu, prowadząc do mozaiki elementów. W układzie tym wyodrębnić można monokonkretną i polikonkretną orientację poznawczą. Pierwsza z nich oznacza reagowanie na zewnętrzne bodźce, bez uwzględniania reszty sytuacji. Druga z wymienionych natomiast oparta jest na słowie, ale odnosi się wyłącznie do własnego doświadczenia. Może to oznaczać posługiwanie się pewnymi stereotypami, utwierdzającymi przekonanie o nieomyślności własnych sądów. Obraz świata w organizacji orientacji poznawczej na poziomie polikonkretnym charakteryzuje jednopłaszczyznowość i brak myślenia symbolicznego. Z kolei układ hierarchiczny charakteryzuje zdolność do abstrahowania od własnego doświadczenia oraz tworzenie grup pojęć powstających jako efekt zauważania współwystępowania pewnych cech wspólnych. W tym sensie własne doświadczenie może służyć jako materiał do przetwarzania, abstrahowania i hierarchizowania wiedzy (Obuchowski 1970: 124).

Powyższe rozważania prowadzą do refleksji związanej poruszaną w niniejszym tekście problematyką. W świetle koncepcji K. Obuchowskiego (1970), istota uczenia się nie wiąże się z ilością dostarczanej informacji, lecz ze zdolnością do uogólniania, abstrahowania i interpretowania świata. Tak więc uczeń, który w trakcie procesu uczenia się nie zostanie wyposażony w umiejętności hierarchicznego organizowania wiedzy, będzie ją w stanie filtrować tylko przez pryzmat własnego doświadczenia. W tym miejscu analizowane zagadnienie styka się z przywoływanymi wcześniej wątkami płytkiego przetwarzania informacji w orientacji konkretnej oraz głębokim przetwarzaniem informacji w orientacji hierarchicznej. Osoby, które nie wytworzyły takiego sposobu porządkowania obrazu świata, nie są zdolne do uogólniania i abstrahowania informacji. W tym kontekście szkoła staje przed zadaniami rozwijania umiejętności wyszukiwania, selekcionowania i przetwarzania informacji z różnych źródeł oraz kompetencji krytycznej analizy pozyskanych materiałów za pomocą aktywnych metod pracy (Żylińska 2012: 167). Być może właśnie brak takich działań szkoły jest powodem trudności omawianych wcześniej grup uczniów w realizacji zadań egzaminów zewnętrznych.

Można zatem sformułować tezę, że nadmiar informacji odbieranych przez młodych ludzi nie przekłada się na ich zdolność do refleksyjnego, uogólnionego obrazu świata, a tylko ułatwia gromadzenie licznych, oderwanych od siebie faktów. Nie oznacza to, że nauczanie tradycyjnymi metodami, oparte na zapamiętywaniu oraz odtwarzaniu faktów i informacji, tworzy odmienny obraz świata. Takie nauczanie także prowadzi do konkretnego obrazu świata, dlatego szkoła – niezależnie od tego, czy pozostanie przy dotychczasowym sposobie nauczania, czy też stanie się e-szkołą z nowoczesnym oprzyrządowaniem – nie zmieni kompetencji uczniów bez zmiany podstawowego celu kształcenia, jakim stać się

może przygotowanie młodych ludzi samodzielnego myślenia, umysłowego wysiłku nad interpretowaniem, uogólnianiem i tworzeniem hierarchicznego obrazu świata.

3. Prace nad e-podręcznikiem w Polsce

Tymczasem władze oświatowe lokują unowocześnienie szkoły w procesie digitalizacji podręczników. Od kilku lat trwają intensywne prace nad zastosowaniem nowoczesnych narzędzi elektronicznych w edukacji szkolnej. Zarówno próby uzupełniania nauczania e-learningiem za pomocą platform edukacyjnych, jak i prace Ministerstwa Edukacji Narodowej nad tworzeniem, testowaniem i wprowadzaniem podręczników w formie elektronicznej stanowią przykłady pozornego otwierania się szkoły na nowe rozwiązania edukacyjne. Pozornego, gdyż nowa forma podręcznika, bardziej atrakcyjna, może niewiele zmienić w obszarze metod pracy szkolnej. Możliwość wydruku e-podręcznika dostępnego formie PDF może też dla nauczycieli stanowić okazję do pracy na jego papierowych wersjach.

Technologie informacyjno-komunikacyjne, określane w dokumentach ministerialnych skrótem TIK, mają wprowadzić szkołę w erę powszechnego cyfrowego świata. W ramach projektu MEN „Cyfrowa szkoła” testowano w roku szkolnym 2012/13 e-podręcznik do matematyki dla klasy VI. Projekt objął 400 szkół z całej Polski, które były w stanie sfinansować 20% wkładu własnego w sprzęt. Ministerstwo zabezpieczyło na ten cel 50 mln złotych. Harmonogram prac nad tworzeniem e-podręczników zakłada, że wszystkie powinny być gotowe do czerwca 2015 roku. 26 czerwca 2014 roku przedstawiono dwa kompletne podręczniki do informatyki i matematyki dla klasy I liceum i technikum oraz podręcznik matematyki dla klasy IV szkoły podstawowej. Zaangażowanie przez MEN środków finansowych oraz organizacyjnych w prace nad tworzeniem e-podręczników wskazuje na wybrany kierunek poszukiwania nowych rozwiązań edukacyjnych w tym właśnie obszarze.

4. Kompetencje kluczowe a zmiany edukacyjne

Strategie zmian w systemach szkolnych wielu krajów Europy wpisują się w wytyczne Unii Europejskiej sformułowane w postaci kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, określonych zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006. Kompetencje kluczowe są w tym dokumencie definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji w następujących obszarach:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym,
2. porozumiewanie się w języku obcym,
3. kompetencje naukowo techniczne,
4. kompetencje informatyczne,
5. umiejętności uczenia się,
6. kompetencje społeczne i obywatelskie,

7. inicjatywność i przedsiębiorczość,
8. świadomość kultury i ekspresja kulturalna.

W odniesieniu do edukacji przedstawione kompetencje dotyczą wszystkich poziomów kształcenia. Dokument podkreśla, że są one szczególnie ważne dla osiągnięcia przez człowieka celów społecznych już w czasie pobierania nauki, choć głównie chodzi o urzeczywistnienie własnych celów społecznych w życiu dojrzałym. Ta perspektywa nakłada na szkołę obowiązek takiego realizowania zadań edukacyjnych, aby stały się one kapitałem życiowym ucznia.

Można zatem przyjąć, że prace w ramach projektu „Cyfrowa szkoła” stanowią próbę kształcenia kompetencji kluczowych przez rozszerzanie środowiska edukacyjnego o nowe technologie. Jest to zbieżne także z informatyzacją wielu obszarach współczesnego codziennego życia. Nowy nurt edukacyjny, zanurzony w cyfrowym świecie, G. Siemens (2004) nazywa konektywizmem, sugerując potrzebę wzrastającego powiązania nauczania ze środkami technicznymi. Autor wskazuje też, że nieustannie zmieniające się informacje uzasadniają konieczność zmiany modelu uczenia się, a podstawową kompetencję ucznia stać się powinno rozpoznanie, które informacje są istotne, a które bezwartościowe i bezużyteczne. Na konektywizm składają się następujące zasady (Siemens 2004):

1. Nauka i wiedza opiera się na różnorodności poglądów.
2. Uczenie się jest procesem nabywania umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji.
3. Tworzenie i utrzymywanie połączeń z bazami wiedzy jest niezbędne dla procesu uczenia się.
4. Etap podejmowania decyzji jest etapem procesu uczenia się, gdyż wybór i rozumienie napływającej informacji stanowi kluczową umiejętność, pozwalającą ocenić, co jest istotne i przydatne, co zaś bezwartościowe.

Poglądy G. Siemensa oraz jego koncepcja konektywizmu jako modelu edukacji wskazuje na utożsamianie wiedzy z informacją, co jest zabiegiem umożliwiającym myślenie, że wiedza może znajdować się poza uczniem, w zewnętrznych bazach wiedzy. Takie stanowisko pozostaje w wyraźnej sprzeczności ze znaczeniem, jakie przypisuje wiedzy K. Obuchowski, wskazując na jej udział w tworzeniu struktury poznawczej człowieka. W jego ujęciu interioryzacja wiedzy sprzyja powstawaniu obrazu świata w organizacji konkretnej lub hierarchicznej, dlatego wiedza, która pozostaje jako zewnętrzna, nieustannie dostępna on-line, jest bez znaczenia dla procesów powstawania wewnętrznej reprezentacji poznawczej.

5. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a nowe technologie

Wśród uczniów szkoły znajdują się tacy, którym podstawowe umiejętności szkolne: pisanie, czytanie i liczenie, sprawiają szczególne trudności. Termin specyficzne trudności w uczeniu się (*specific learning disability*) obejmuje zarówno uczniów z dysleksją, jak i innymi zakłóceniami procesu uczenia się. Jednak dysleksja jest najlepiej opracowanym

i najczęściej występującym rodzajem tego typu trudności. W wąskim znaczeniu rozumie się ją jako trudności w czytaniu, w szerszym – jako ogólne określenie obejmujące także inne specyficzne trudności w posługiwaniu się językiem, takie jak: dysortografia, czyli specyficzne trudności w opanowaniu poprawnej pisowni w sensie ortograficznym, oraz dysgrafia, oznaczająca trudności w opanowaniu właściwego poziomu graficznego pisma. Wśród specyficznych trudności wyróżnia się także dyskalkulię jako specyficzne trudności w uczeniu się matematyki (Krasowicz-Kupis 2009: 36).

Współczesne koncepcje przyczyn trudności dyslektycznych koncentrują się na zagadnieniu rozwoju funkcji językowych jako znaczących dla procesu czytania i pisania. Dzieci z osłabionym rozwojem mowy w znacznie większym stopniu obciążone są ryzykiem trudności w czytaniu i pisaniu (tamże: 112). W świetle badań nad dysleksją można zauważyć, że uczniowie z tego typu trudnościami doświadczają także trudności w innych obszarach językowego porozumiewania się oraz komunikacji (Borkowska 1998). W tym kontekście zasadne staje się pytanie o kierunki pracy terapeutycznej z uczniami z dysleksją, zwłaszcza o wykorzystanie w pracy nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

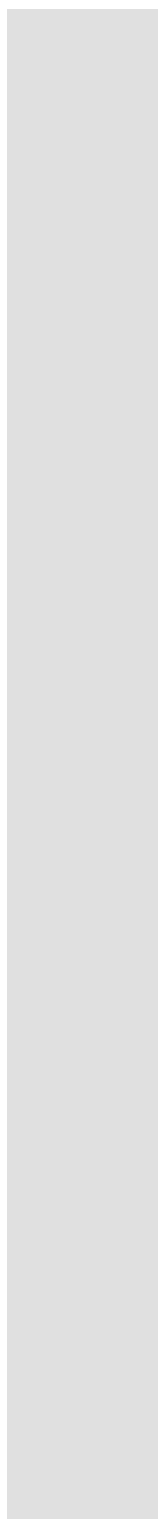
Niektórzy badacze zagadnienia podkreślają szczególne walory TIK we wspieraniu osób z dysleksją, zwłaszcza ułatwianie czytania, pisania, organizacji i planowania (Krasowicz-Kupis 2009: 209). Niewątpliwie nowe technologie wspomagają proces diagnozy trudności o charakterze dyslektycznym oraz urozmaicają zajęcia terapeutyczne. Jednak należy pamiętać o językowym (pojęciowym, narracyjnym) oraz komunikacyjnym obszarze trudności współwystępującymi z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Wydaje się, że nadmierne stosowanie nowych technologii nie przyczynia się do rozwoju tych umiejętności, o czym pisałam we wcześniejszych częściach tekstu. Być może należałoby w terapii pedagogicznej uczniów z dysleksją skupić się raczej na rozwoju języka, frazeologii i umiejętności opowiadania. Tych umiejętności uczeń nie nabędzie, posługując się nowymi technologiami, lecz w kontakcie z nauczycielem lub terapeutą posiadającym znaczną świadomość roli rozwoju języka w szkolnych i pozaszkolnych działaniach edukacyjnych oraz komunikacyjnych. Ponadto, to właśnie umiejętności językowe i komunikacyjne odgrywają kluczową rolę w procesie nabywania kompetencji kulturowych (Dyrda 2004: 40).

Podjęte w przedstawianym tekście zagadnienia są bardziej podjęciem próby krytycznego namysłu, niż zmierzają do jednoznacznych odpowiedzi na pytania o pozytywne lub negatywne konsekwencje zanurzenia edukacji w świecie nowych technologii. Wydaje się, że główny problem edukacji szkolnej koncentruje się wokół pytania: Jakiej wiedzy i umiejętności potrzeba uczniom wobec wyzwań przyszłego świata, który będzie ich dorosłością? Możliwość zachowania przez nich samodzielnego i krytycznego myślenia stanowi wyzwanie dla szkoły. Zarówno zwolennicy jak i krytycy nowych technologii w szkole nie mogą pozostać obojętni wobec faktu, że samo ich stosowanie nie stanowi o innowacyjnej czy rewolucyjnej zmianie edukacyjnej.

Literatura

- Aboujaoude E. (2012), *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Borkowska A. (1998), *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Carr N. (2013), *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice, Helion.
- Dyrda J. (2004), *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Krasowicz-Kupis G. (2009), *Psychologia dysleksji*. Warszawa, PWN.
- Levitin D.J. (2015), *Why the modern world is bad for your brain*. <http://www.theguardian.com/science/2015/jan/18/modern-world-bad-for-brain-daniel-j-levitin-organized-mind-information-overload> [16.08.2014].
- Łuria A. (1976), *Podstawy neuropsychologii*. Warszawa, PZWL.
- Mazuś M. (2014), *Zaplątani*. <http://www.polityka.pl/jamyoni/1594499,1,siecioholizm-trzeba-leczyc.read> [16.08.2014].
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa, PWN.
- Obuchowski K. (1970), *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*. Warszawa, PWN.
- Przychodzeń B. (2013), *Analiza wyników egzaminów zewnętrznych w 2013 roku. Miasto Gdańsk*. Materiał dla Gdańskiej Rady Oświatowej, 14 listopada 2013 r.
- Siemens G. (2004), *Connectivism: A learning Theory for the Digital Age*. <http://www.elearning-space.org/Articles/connectivism.htm> [16.08.2014].
- Small G., Vorgan G. (2011), *i Mózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań, Vesper.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk. Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń. Wydawnictwo Naukowe UMK.

NARRACJE I PRAKTYKI



Joanna Nowak

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna
asianowakk@wp.pl

Kompetencje pedagogiczne studentów edukacji wczesnoszkolnej jednym z warunków zmiany rozwojowej uczniów

Summary

Pedagogical competence of early-education students as one of the conditions for pupils' developmental change

Teachers' work is subjected to constant evaluation by students, parents, other teachers, and society. High demands in the face of changing socio-cultural, educational reality require from teachers the continuous improvement of pedagogical competences. The article raises the question of teachers' competences acquired by the students of early school education during three years of studies. The scope and type of those competences determine pupils' developmental change. On the basis of surveys and interviews conducted on 50 students it is possible to formulate numerous conclusions. The most important one indicates that students are comprehensively prepared and gain pedagogical knowledge that allows them to treat pupils subjectively, encourage them to take part in discussions, and organize activities with appropriate methods and forms. Other areas of responsibility may be developed and improved in the course of work.

Słowa kluczowe: kompetencje pedagogiczne, zmiana rozwojowa, wspomaganie rozwoju, przygotowanie do zawodu nauczyciela

Keywords: pedagogical competence, developmental change, developmental support, becoming a teacher

Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji jest wyrazem przyjęcia humanistycznej koncepcji człowieka, w której dominującą tendencją decydującą o działaniu jest proces samorealizacji i aktualizacji „własnych potencjalnych szans” (Kozielecki 1980: 260), czyli jednostkowy rozwój wszystkich zdolności, podejmowanie własnych, odpowiedzialnych decyzji, tworzenie siebie samego poprzez autonomiczne działanie, jednocześnie poprzez rozszerzanie wewnętrznego i zewnętrznego poznania odnajdujemy swoje miejsce w świecie (Śliwerski 2012: 263). Naukowa synteza wiedzy Józefa Górniewicza na temat samorealizacji, zdaniem Bogusława Śliwerskiego, „pozwoliła na wyodrębnienie między innymi pojęcia i uznanie, że jednostka dysponuje mechanizmami sprawczego wpływu na własny rozwój” (Śliwerski 2012: 263), a w myśl założeń konstruktywizmu „nadając znaczenie światu, sobie samym i naszemu stosunkowi do świata – tworzymy pewną konstrukcję, która realizuje się w ciągu naszego życia jako ciągle dokonujący się

rozwój i nieustannie zmienia się mniej lub bardziej w procesie doświadczania i poznania” (Dauber 1997: 62). „Idea rozwoju” spełnia się poprzez konstrukcje tworzone w określonym kontekście, które zmieniają się i dalej mogą się zmieniać (Dauber 1997: 63). Ta perspektywa nie wyklucza innych czynników tak istotnych w rozwoju. Właściwości wrodzone jednostki, środowisko społeczno-kulturowe, w którym ona funkcjonuje, proces wychowania i aktywność własna wzajemnie warunkują i wyznaczają możliwości rozwojowe, ponieważ – jak uważa Lew Wygotski – „indywidualna historia podmiotu jest ściśle związana z jego historią społeczną” (Wygotski 1978: 40).

Wraz z rozwojem dziecko zmienia rzeczywistość, reaguje na nią, tworzy związki treściowe między poznaniem, doświadczeniem i działaniem, „(...) wchodzi w stosunki z sytuacją nie bezpośrednio, ale za pośrednictwem drugiej osoby” (Wygotski 1978: 45). Tworzy konstrukty dzięki pomocy nauczyciela, którego Wygotski nazywa „pośrednikiem zewnętrznym”. Pośredniczy, wspomaga, wspiera indywidualny, intelektualny rozwój, zainteresowania ucznia, jego aktywność w działaniach i relacje z innymi. Efektem takiej aktywności nauczyciela powinna być zmiana rozwojowa uczniów uzyskiwana w toku edukacji.

Pojęcie zmiany rozwojowej

Istotą rozwoju jest zmiana, ale wśród wielu psychologicznych koncepcji rozwoju dla niniejszych rozważań ważne są te, które zmiany rozwojowe traktują jako trwałe, nieodwracalne i autonomiczne. Osiągnięte poziomy (stany) organizacji wewnętrznej nie dają się odwrócić, a zapoczątkowane w przebiegu procesów rozwoju, w dłuższym czasie inicjują kolejne zmiany. Tworzy się w ten sposób struktura (układ relacyjny) psychicznej organizacji wewnętrznej jednostki, niezależna i autonomiczna. Niezależna i autonomiczna, ponieważ obejmuje proces indywidualnego rozwoju, spowodowany wewnętrznymi czynnikami tkwiącymi w danym układzie. Jednostka działa w kontekście i relacji z organizmem, ale też podejmuje różne relacje ze światem zewnętrznym, tworząc nowe układy, które wpływają na dalsze procesy zmian rozwojowych (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2003: 46–49). Jak pisze Dorota Klus-Stańska: „zmiana rozwojowa jest więc efektem wrażliwie budowanego stosunku między wymaganiami rozwoju dziecka a odpowiedzią otoczenia na ten rozwój” (Klus-Stańska 2009: 460). W takim podejściu do zmiany rozwojowej istotna jest reakcja otoczenia (rodziny, szkoły) na możliwości dziecka. Osiąganie kolejnych poziomów rozwoju przez dziecko w edukacji wczesnoszkolnej związane jest z warunkami uczenia się, jakie organizuje nauczyciel, jego sposobem stawiania zadań i wymagań, oczekiwań i wsparcia, którego udziela dziecku, a także z dawaniem swobody konstruowania własnego rozwoju, jednostce. Postawa nauczyciela i jego kompetencje pedagogiczne w dużym stopniu będą stanowiły o jakości zmian.

Współczesne teorie wyjaśniające procesy rozwoju i uczenia się dzieci dają możliwość wyboru podejścia i rozumienia zmiany rozwojowej. Przyjmując definicję zmiany rozwojowej za Klus-Stańską pominięto w opisie model behawiorystyczny, który zmiany rozwojowe dostrzega jako oddziaływanie środowiska zewnętrznego (nauczyciela) na jed-

nostkę, zaplanowane, systematyczne i utrwalone za pomocą wzmocnień, pozytywnych i negatywnych.

W modelu interakcyjnym zakładano, że interpretowanie, modyfikowanie, rekonstruowanie informacji i doświadczeń w umyśle dziecka jest efektem zmiany rozwojowej i odpowiedzi dziecka na bodźce płynące z zewnątrz (Klus-Stańska 2009: 465).

W konstruktywizmie rozwojowym Piageta dziecko jest badaczem świata, a poprzez swoją w nim aktywność poznawczą tworzy wiedzę osobistą, weryfikuje przyjęte wcześniej hipotezy i nadaje tym hipotezom nowy konstrukt. „Uczenie się jest przedstawiane jako aktywna, eksploracyjna, samodzielna pod względem koncepcyjnym i decyzyjnym konstrukcja i rekonstrukcja umysłowych modeli rzeczywistości” (Klus-Stańska 2009a: 61). W toku takich doświadczeń i działań ucznia postawa nauczyciela ogranicza się do organizowania warunków środowiska do nauki, stosowania metod pobudzających aktywność dziecka, wspierania w rozwiązywaniu problemów. Zdaniem Brunera celem działania nauczyciela „powinno być prowadzenie dziecka do samodzielnych odkryć.[...] Zalety metody polegającej na zachęcaniu do samodzielnych odkryć są dwojakie. Po pierwsze, materiał przyswojony w ten sposób staje się prawdziwą własnością dziecka, zintegrowaną częścią budowanej samodzielnie kultury wewnętrznej. [...] Po drugie, dokonanie samodzielnego odkrycia oraz związana z tym wiara we własne siły jest właściwą nagrodą za naukę” (Bruner 1971: 161–162). Takie podejście wymaga od nauczyciela innej wiedzy i umiejętności organizacji procesu kształcenia w stosunku do tradycyjnego, instytucjonalnie ograniczonego w czasie myślenia o wiodącej roli szkoły i nauczyciela w zdobywaniu wiedzy przez dzieci. Zmiana rozwojowa uczniów będzie efektem ich indywidualnej „zdolności do formułowania własnych hipotez, dostrzegania ich nietrafności i ich modyfikowania” (Klus-Stańska 2009: 467).

W opozycji do teorii indywidualizmu intelektualnego Piageta teoria Wygotskiego rozwój opisuje w szerokim kontekście społeczno-kulturowym. „Źródło rozwoju [...] tkwi w otoczeniu społecznym dziecka i w swej konkretnej postaci przejawia się w specyficznych stosunkach z eksperymentatorem, które określają całą sytuację, wymagającą narzędzi i wnoszą w nią aspekt społeczny” (Wygotski 1978: 45). Wygotski wierzył, że „prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswojeniu określonej wiedzy lub umiejętności – polega na rozwoju umiejętności uczenia się dzieci, czyli ich umiejętności jasnego i kreatywnego myślenia, planowania i realizowania swoich planów oraz komunikowania swojego rozumienia na wiele sposobów” (Dolya 2007: 8). Swoboda myślenia, stawianie i weryfikacja hipotez to tezy opisane wcześniej przez Piageta, ale Wygotski poszerzenie możliwości umysłowych ucznia i efektywnego uczenia dostrzegał przede wszystkim w wykorzystaniu różnego rodzaju narzędzi i umiejętnym komunikowaniu się z otoczeniem społecznym. Uważał, że „narzędzia fizyczne i psychologiczne (znaki, symbole, schematy, modele, plany), umiejętnie wykorzystywane, rozwijają potencjał umysłowy dziecka, ale dopiero w połączeniu z narzędziami kulturowymi (np. językiem) szybciej i skuteczniej analizują rzeczywistość, rozwijają obszary intelektualne i nowe cechy psychologiczne” (Dolya 2007: 8–9). W swoich pracach akcentował „współzależność między myślą a tym bardziej uniwersal-

nym narzędziem kulturowym, jakim jest język” (Dolya 2007: 9). „O ile na początku rozwoju występuje działanie niezależne od słowa, to na jego końcu jest słowo, które staje się działaniem” (Wygotski 1978: 146). Kontekst społeczno-kulturowo-edukacyjny wyzwala rozwój wyższych funkcji mentalnych, jak: uwaga, pamięć, myślenie symboliczne.

We wspomaganiu rozwoju mowy, bogatego języka za najważniejszą uważał Wygotski rolę nauczyciela/dorosłego. Szkoła powinna być „miejsce spotkania dziecka i osoby dorosłej” (Dolya 2007: 9), powinna wspierać proces rozwoju, stymulować, proponować nowe działania, w których dziecko w interakcji z rówieśnikami będzie realizowało zadania i aktywnie przekraczało swoje możliwości. Wygotski zdefiniował poziom potencjalnego rozwoju dziecka, granicę wyzwania jako *sferę najbliższego rozwoju*, inaczej „różnicę między rzeczywistym poziomem rozwoju określonym poprzez niezależne rozwiązywanie problemów i poziomem potencjalnego rozwoju określonym poprzez rozwiązywanie problemów pod okiem dorosłych lub we współpracy z bardziej zdolnymi rówieśnikami” (Wygotski 1978: 86).

Znaczeniem procesów poznawczych w rozwoju i związkiem ich z kształceniem zajmuje się współcześnie Bruner. W opracowanej przez niego koncepcji rozwój człowieka rozumiany jest jako „zdolność do zdobywania, transformowania i przechowywania wiedzy dla własnych celów” (Jaworska, Leppert 2001: 278). Tę zdolność Bruner łączy z kształceniem, czyli umiejętnością samodzielnego dokonywania odkryć. Zdaniem Brunera podkreślenie wagi samodzielnego odkrywania wiedzy pozwala „zapoznać się z różnymi sposobami rozwiązywania zagadnień, przetwarzaniem informacji w sposób umożliwiający pełniejsze ich wykorzystanie (...)” (Bruner 1971: 117). Podmiot w relacji kształcenie – rozwój musi być aktywny, a zdobywaną wiedzę odnosi do istniejącego już, utworzonego wewnętrznego układu odniesienia i na tej podstawie konstruuje nowe informacje, gromadzi je i przekształca. Ten wewnętrzny układ/model świata umożliwia jednostce formułowanie i weryfikowanie hipotez oraz wnioskowanie. Wychodzenie poza dostarczone informacje, tworzenie hipotez, oryginalne rozwiązywanie problemów jest warunkiem rozwoju twórczej osobowości, warunkiem zmiany rozwojowej (Jaworska, Leppert 2001: 281). Zmiana rozwojowa będzie zatem efektem właściwie realizowanego procesu kształcenia, w którym istotna jest motywacja wewnętrzna i aktywność jednostki. „Jednym z warunków obudzenia w uczniu prawdziwej aktywności poznawczej jest uwolnienie go od bezpośredniej presji zewnętrznej w postaci kar i nagród” (Bruner 1971: 117). Odpowiedni styl nauczania, taki, który będzie wzmacniał nastawienie do dokonywania odkryć, a także „materiał zorganizowany w kategoriach zgodności z osobistymi zainteresowaniami i według własnych struktur poznawczych, ma największe szanse na to, by być łatwo dostępnym pamięciowo” (Bruner 1971: 128–129), pozwoli stawiać hipotezy i przy pomocy odpowiednich technik weryfikować je (Jaworska, Leppert 2001: 282–284). Związek między kształceniem a rozwojem J. Bruner zawarł w hipotezie: „Każde dziecko w dowolnej fazie jego rozwoju można skutecznie nauczyć dowolnego przedmiotu w sposób intelektualnie uczciwy” (Jaworska, Leppert 2001: 284). Badania naukowe prowadzone przez psychologów, neurobiologów, psychiatrów (np. Farah, Danese, Hood) nad rozwo-

jem umysłowym dzieci przez dwie ostatnie dekady, pozytywnie weryfikują tę hipotezę. Nowe technologie obrazowania pozwalają naukowcom śledzić rozwój mózgu w czasie dzieciństwa aż do dorastania. Badania Farah, dyrektor Ośrodka Neurologii Uniwersytetu w Pensynwalii wykazały, że zakres doświadczeń z dzieciństwa ma wpływ na rozwój mózgu. W ciągu 20 lat badała życie rodzinne (proces wychowania) i dokonywała skanowania mózgu 64 uczestników badań. Badania rozpoczęto, kiedy dzieci miały cztery lata, osiem lat oraz między 17 a 19 rokiem życia. Rozwój kory mózgowej w wieku 17–19 lat był mocno skorelowany ze stymulacją poznawczą dziecka w wieku czterech lat. Czynniki takie, jak wychowanie w każdym wieku i stymulacja w wieku ośmiu lat, nie miały tak dużego wpływu. Stymulacja funkcji poznawczych (przez rodziców, nauczycieli) u dzieci w wieku czterech lat jest kluczowym czynnikiem, który decyduje o rozwoju mózgu np. 15 lat później. Wczesne dzieciństwo w otoczeniu kolorowych książek, gier i zabawek edukacyjnych sprzyja rozwojowi pamięci sensorycznej, przetwarzaniu słów, ogólnej wiedzy o świecie. Danese, wykładowca w Instytucie Psychiatrii Kings College w Londynie, twierdzi, że środowisko rodzinne i szkolne powinno dostarczać dzieciom doświadczeń, które mają wpływ na rozwój mózgu, umożliwić im rozwijanie umiejętności poznawczych, społecznych, emocjonalnych. Zapewnienie przez rodziców poczucia bezpieczeństwa, osobistych relacji z dziećmi może stworzyć podstawy do rozwoju innych zdolności czy umiejętności, np. podejmowania decyzji u nastolatków (Jho, *The Guardian* 10/2012). O braku wpływu rodziców na wychowanie dzieci pisze Szlendak, powołując się na badania Turkheimera, psychologa z Uniwersytetu w Wirginii, który w 2000 roku sformułował trzy prawa genetyki zachowania dowodząc, że wpływ rodziców na rozwój cech dziedzicznych dziecka jest znikomy, a procesy wychowawcze w rodzinie nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, zachowanie i rozwój zależy od swoistego środowiska jednostki, nie od wychowania. Większe znaczenie w rozwoju, procesie wychowania dziecka ma środowisko rówieśnicze, jest ono jednak podporządkowane naturze, tzn. hamuje lub wzmaga cechy behawioralne. „Dzieci wychowują się same, uczestnicząc w rówieśniczych rozgrywkach, a jedyne co rodzice mogą uczynić dla rozwoju swoich pociech, to wnieść do ich bagażu genetycznego jak najlepszą pulę genów i dbać, by przeżyły w dobrym zdrowiu” (Szlendak 2011: 2) – do takiego wniosku doszła autorka teorii socjalizacji grupowej Judith Rich Harris, dodając, że rodzice są zbędni, ponieważ to nie oni wychowują dzieci. Takie podejście sprowadza analizę rozwoju człowieka i obecności w nim procesu wychowania w rodzinie, szkole, do dwóch czynników, jakimi są: geny i środowisko rówieśnicze. Wszystkie inne czynniki uznaje za nieistotne, a rolę dorosłego/nauczyciela w edukacji i otoczeniu dziecka marginalizuje. To nie sprzyja osiąganiu zmian ilościowych i jakościowych w rozwoju dziecka.

Kompetencje pedagogiczne nauczyciela

Praca nauczyciela podlega ciągłej ocenie: przez uczniów, ich rodziców, innych nauczycieli, przełożonych, społeczeństwo. Nauczyciel utożsamiany jest zawsze ze szkołą, a ona zarówno w literaturze naukowej, jak i publicystycznej opisywana jest często negatywnie.

Krytyczną analizę praktyki szkolnej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej zaprezentowały Klus-Stańska i Nowicka w książce „Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej” na przykładzie edukacji polonistycznej i matematycznej. Autorki opisały specyficzny rytualizm w nauce czytania, pisanie i mówienia, wymagania nauczyciela pozbawione logiki i związku z życiem, deklaratywność w działaniach twórczych i rozwijanie kompetencji wyłącznie na użytek szkolny. Wykonywanie w większości zadań zamkniętych, prostych, bez możliwości odnajdywania zależności w algorytmach, tworzenia twórczych rozwiązań. Autorki wskazały również na mit ekskluzywności i ludyczności w rozwijaniu kompetencji matematycznych dzieci. Opisały też bariery, które są niezależne od nauczyciela, tzw. inercję metodyczną, mistyfikację, zmiany modelu nauczyciela, zbiurokratyzowanie systemu edukacji (Klus-Stańska, Nowicka 2013).

Wiele czynników składa się na taki obraz, niejednokrotnie uwarunkowany sytuacją polityczną, społeczną, kulturową, a nie tylko samą osobą nauczyciela. W procesie edukacji ważne są kontakty indywidualne „nauczyciel – uczeń”, ale też szereg innych relacji, które nawiązywane są między samymi uczniami, zespołem uczniowskim i nauczycielem. Działalność indywidualna, wielopodmiotowa wymaga szerokiej wiedzy i umiejętności od nauczyciela, interpretacji procesu kształcenia i wychowania z punktu widzenia uprawnień i kompetencji pedagogicznych, jakie powinien posiadać.

Kompetencje, jak píše Czerepaniak-Walczak (za Morrow, Torres), mają wymiar osobowy, podlegają rozwojowi, a właściwość tę, uwidaczniającą się w działaniu, człowiek osiąga poprzez wyuczenie (Czerepaniak-Walczak 2006: 128). Stanisław Dylak ujmuje kompetencje jako zdolność i umiejętność ludzi do realizowania określonych zadań, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, motywacji, postaw, emocji i wartościowania (Dylak 1995: 37). Odnoszą się one do sytuacji pedagogicznych, w których uczestniczy nauczyciel i dotyczą sposobów porozumiewania się, twórczej, konstruktywnej pracy, działalności społecznej, rozwijania zdolności i zainteresowań. Świadomość wiedzy, odpowiedzialność i aktywność człowieka jest podstawą rozwoju kompetencji. Podmiot potrafi w sposób uprawniony wykorzystać je w celu realizacji działań. Opisanie kompetencji nauczycielskich jest trudne ze względu na specyfikę zawodu nauczyciela, jak zauważa Robert Kwaśnica, różnorodność specjalizacji nauczycielskich też nie sprzyja temu opisowi. Proponuje odnieść się do wybranych kompetencji i wyróżnia kompetencje praktyczno-moralne (interpretatywne, moralne, komunikacyjne) oraz kompetencje techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne) (Śliwerski 2003: 300–301).

W zakresie kompetencji interpretatywnych autor wyróżnia takie właściwości, które umożliwiają rozumienie otaczającego świata, interpretowanie swojego stosunku do rzeczywistości i do innych ludzi, zadawanie pytań, podążanie za zmianami i krytyczną refleksję nad nimi. Prowadzenie refleksji moralnej, etyczne uprawomocnianie działań, ocena jakości własnego zachowania, zasad moralnych, postępowania wobec innych ludzi, szanowania ich prawa do wolności, do podmiotowości, do wyboru własnej drogi życiowej. Otwarcie na drugiego człowieka zawiera się w myśleniu dialogicznym, które uwidacznia się w empatycznym rozumieniu i akceptacji uczniów, zdolności do krytyki, jako

wspólnego poszukiwania drogi porozumienia oraz przyjęcia postawy autonomii w wyrażaniu własnego punktu widzenia, osobistego, indywidualnego zdania, poglądu, oceny. Kompetencje komunikacyjne natomiast to zdolność do dialogu z sobą samym i z innymi ludźmi, stosowanie skutecznych sposobów porozumiewania się z każdym uczestnikiem sytuacji edukacyjnych (Śliwerski 2003: 300–301).

Kompetencje postulacyjne to umiejętność wyrażania instrumentalnie pojmowanych celów, umiejętność odtwarzania ich zgodnie z przyjętymi ogólnie założeniami, naśladowanie celów realizowanych przez innych lub ustalanie celów własnych, indywidualnych. Kompetencje metodyczne obejmują taką umiejętność, która umożliwia działanie według określonego porządku czynności. Stosowane metody gwarantują powtarzalność, skuteczność i efektywność w realizacji założonych celów. Wybór odpowiednich metod może być naśladowaniem pracy innych nauczycieli lub twórczym, kreatywnym, samodzielnym pomysłem. Kompetencje realizacyjne dotyczą organizacji i tworzenia warunków oraz doboru środków do realizacji założonych celów. Umiejętność organizowania przestrzeni klasy, łączenie z odpowiednimi formami pracy i stosowanie adekwatnych do realizacji programu nauczania materiałów i narzędzi decyduje o skuteczności pracy nauczyciela (Śliwerski 2003: 301).

W literaturze pedagogicznej autorzy różnych podziałów obszarów kompetencji związanych z zawodem nauczyciela wskazują, że propozycje te nie mają charakteru skończonego, zamkniętego. Robert Kwaśnica wskazuje jednak na hierarchię ważności kompetencji i za nadrzędne w zawodzie nauczycielskim uznaje kompetencje praktyczno-moralne odpowiadające z swoistość pracy nauczycielskiej (Śliwerski 2003: 303–304). Zmieniająca się rzeczywistość stawia wymagania zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

Ustalenia metodologiczne

Celem prezentowanych badań jest rozpoznanie rodzaju i zakresu kompetencji studentów edukacji wczesnoszkolnej niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Problem sformułowano w postaci pytania: Jaki rodzaj i zakres kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych uświadamiają sobie studenci edukacji wczesnoszkolnej? W badaniu kompetencji zastosowano metodę sondażową i metodę wywiadu kwestionariuszowego, jako wspierającą. W badaniach sondażowych wykorzystano kwestionariusz kompetencji pedagogicznych studenta opracowany przez Pankowską (Pankowska 2008: 147). Badania prowadzono w okresie luty – marzec 2014 r., objęto nimi 50 studentów trzeciego roku edukacji wczesnoszkolnej studiów pierwszego stopnia Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu.

Analiza wyników badań

Tworzenie i definiowanie pojęć, opisywanie faktów, zjawisk to umiejętności kształtowane, rozwijane w toku studiów. Studenci zostali poproszeni o sformułowanie definicji kompetencji pedagogicznych i opisali je następująco: *zdolności, umiejętności do pracy*

z dziećmi; odpowiednie umiejętności i wiedza, jaką powinien posiadać nauczyciel; są to obowiązki, wiedza i odpowiedzialność; wiedza, umiejętności i przygotowanie do pracy jako pedagog. W większości podanych stwierdzeń pojawia się kategoria wiedzy i umiejętności, jako najważniejszych i niezbędnych w zakresie kompetencji pedagogicznych.

Część definicji podkreśla miejsce i czas zdobywania kompetencji: *są to nabyte umiejętności i wiedza w trakcie studiów, po czym są realizowane w pracy; umiejętności, wiadomości, wiedza, które zdobywa się podczas studiów, pracy, najczęściej przez doświadczenie; wiedzę zdobywa się na przedmiotach, umiejętności na praktykach, a potem to już w czasie pracy w szkole najbardziej się doskonalą*. Wielu badanych podkreśla, że rozwijanie i doskonalenie kompetencji następuje poprzez zdobywanie doświadczenia w pracy zawodowej. Studenci w definiowaniu kompetencji pedagogicznych mają świadomość, że do ich ukształtowania potrzebne jest doświadczenie, ale też pewne tzw. predyspozycje osobowe: *jest to coś, co nabywa się wraz z doświadczeniem, ale nie tylko, z niektórymi można się urodzić; gotowość do uczenia; trzeba znać rozwój dzieci, widzieć ich dobro i być cierpliwym; nauczyciel musi uczyć się całe życie*.

Badani studenci odbyli już ciągłą praktykę nauczycielską, posiadają wynikające z niej niewielkie doświadczenie w pracy z dziećmi w szkole. Mają też swoje spostrzeżenia dotyczące użyteczności wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie studiów. W wywiadzie na pytanie: *Które z kompetencji uważasz za najważniejsze w pracy nauczyciela i dlaczego?* pojawiały się następujące odpowiedzi: *uwzględnić kompetencje interpersonalne, ponieważ nauczyciel powinien z łatwością nawiązywać i utrzymywać dobre relacje z uczniami, rodzicami, jak również z pracownikami danej placówki; dydaktyczno-wychowawcze, ponieważ dzięki nim nauczyciel jest w stanie zachować dyscyplinę; umiejętności praktyczne i dydaktyczne, nauczyciel musi wiedzieć jak prowadzić zajęcia i znać metody jak to zrobić; umiejętność dobrej organizacji konkretnych lekcji, przekazywanie wiedzy uczniom w ciekawy sposób, przygotowanie do zajęć; umiejętność zainteresowania dzieci zajęciami, by nie nudziły się na nich i w jak najlepszym stopniu przyswoiły wiedzę; umiejętne podejście do dzieci, organizowanie pracy na lekcjach, aby w ciekawy sposób przekazać im informację i sprawić, by szkoła nie była „przymusem”*. W określaniu najważniejszych studenci rzadko określają konkretne rodzaje kompetencji, przyjmując podział konkretnego autora, pojawiają się jednak takie kategorie, jak: *umiejętności metodyczne, bogata wiedza ogólna, umiejętność nawiązywania relacji, umiejętność organizowania zajęć*. W wypowiedziach podają zakresy różnych rodzajów kompetencji, które poznawali w toku studiów, podczas zajęć i uważają, że w pracy nauczyciela najważniejsze są, przyjmując podział R. Kwaśnicy, kompetencje metodyczne, realizacyjne, komunikacyjne. Natomiast część studentów zakres kompetencji interpretatywnych i moralnych identyfikuje z posiadanymi cechami osobowymi nauczyciela lub określonym światem wartości. I tak studenci wymieniali: *sprawiedliwość (każdy z pedagogów powinien uczciwie oceniać), wiedza (jest niezbędna), punktualność, kreatywność, pracowitość, dyscyplina, poczucie humoru; sumienność, punktualność, inteligencja, wiedza, uczciwość, sprawiedliwość, konsekwencja, dyscyplina, otwartość (...), ale też mądrość (żeby przekazać wiedzę), sprawiedliwość (obiektywnie oceniać), cier-*

pliwość, kreatywność, punktualność, pozytywne nastawienie. Niektóre z tych, uznanych przez studentów kompetencji, można przypisać nie tylko nauczycielom, ale każdej innej grupie zawodowej. Może studenci nie widzą potrzeby różnicowania rodzajów kompetencji pedagogicznych od innych zawodowych. Dla porównania niżej zaprezentowano analizę wyników badań sondażowych dotyczących zakresów konkretnych rodzajów kompetencji pedagogicznych, które uświadamiali sobie i deklarowali badani studenci.

1. **Kompetencje interpretatywne.** Swoją wiedzę na temat metod, form dobrze ocenia więcej niż połowa badanych (54%) i deklaruje, że potrafi ją interpretować, dostosowywać do rzeczywistości, zmieniać. Studenci mają świadomość, na czym polega praca szkoły, jej zadania i organizacja jako instytucji (72%), właściwie interpretują też warunki efektywnego, skutecznego nauczania (62%), a w zakresie pracy wychowawczej w klasie 78% badanych studentów deklaruje wiedzę wystarczającą do organizowania i prowadzenia procesu wychowawczego.
2. **Kompetencje moralne.** Znajomość proces wychowania i jego uwarunkowań deklaruje większości badanych studentów (90%). Tyle samo badanych ma świadomość własnych poglądów na temat wychowania. W zakresie pracy nad poczuciem własnej wartości i akceptacji uczniów 76% badanych deklaruje, że posiada umiejętności oddziaływać, co piąty badany ocenia, że takich umiejętności nie posiada. Praca nad sobą i własnym rozwojem to ważny aspekt osobowy każdego człowieka. Umiejętność tę deklaruje 90% badanych studentów.
3. **Kompetencje komunikacyjne.** Umiejętność podejmowania i prowadzenia dialogu z uczniami na różne tematy wychowawcze deklaruje 72% badanych, a 98% uznaje, że dobrze porozumiewa się z ludźmi. Umiejętność motywowania do nauki i zainteresowania uczeniem innych w sposób zdecydowany deklaruje 10%, niepewnych w swoich działaniach natomiast jest 70% studentów. Niepewni są również (54%) sytuacji związanych z utrzymaniem dyscypliny podczas prowadzenia zajęć. Pozostali studenci nie uświadamiają sobie zakresu swoich kompetencji komunikacyjnych.
4. **Kompetencje postulacyjne.** Zdecydowane przyjęcie perspektywy nauczyciela w spojrzeniu na szkołę i proces nauczania deklaruje prawie co piąty badany, 46% ma świadomość trudności realizacji tej perspektywy. Działanie ukrytego programu i skutków, jakie powoduje w środowisku szkolnym, uświadamia sobie 24%, dla 68% badanych jest to raczej mało znany zakres zagadnienia. Dobry i efektywny nauczyciel realizuje program i jest lubiany przez uczniów, to deklaracja 20% studentów, wiedzę, jak postępować, żeby być takim nauczycielem, oceniają pozytywnie. Niepewnych co do posiadania umiejętności takiego zachowania jest zdecydowana większość (80% badanych).
5. **Kompetencje metodyczne.** Wiedzę i umiejętności w zakresie przygotowania się nauczyciela do prowadzenia zajęć deklarują wszyscy badani. Większość (70%) uświadamia sobie korzyści stosowania metod poznawania uczniów i klasy jako zespołu, ale w kontaktach z innymi, w działaniach publicznych zdecydowaną postawę wyraża tylko 16%, a niezdecydowanych jest 76% studentów. Pozostali nie uświadamiają sobie zakresu tego rodzaju kompetencji.

6. **Kompetencje realizacyjne.** Kompetencje realizacyjne odnoszą się do wiedzy i umiejętności w zakresie doboru środków i tworzenia warunków właściwej organizacji procesu kształcenia, adekwatnie do wyznaczonych celów. Wiedzę na temat różnych form nauczania zdecydowanie deklaruje 34% studentów, 54% wyraża niepewność. W zakresie organizacji procesu kształcenia, tworzenia warunków do prezentacji materiału – tylko 18% dobrze ocenia swoją wiedzę i umiejętności; 64% uważa wiedzę i umiejętności w tym obszarze za niepełne. Dobór właściwych środków to również ocenianie, nagradzanie. Umiejętność obiektywnego oceniania deklaruje jedna piąta badanych, wątpliwości posiada 60%, brak umiejętności wyraża również jedna piąta badanych.

Wnioski

1. Studenci edukacji wczesnoszkolnej mają świadomość pojęcia kompetencji pedagogicznych i definiują je jako: wiedza i umiejętności, miejsce i czas ich zdobywania, a także pewne predyspozycje osobowe.
 2. Studenci najczęściej konkretne rodzaje kompetencji określają poprzez cechy osobowe nauczyciela lub przyjęty świat wartości, a także ogólne umiejętności metodyczne, sposób organizowania zajęć, nawiązywania relacji i wiedzę.
 3. Najwięcej studentów deklaruje, że posiada wiedzę i umiejętności w zakresie kompetencji interpretatywnych i moralnych.
 4. W zakresie kompetencji komunikacyjnych najwięcej studentów jest świadomych, że mają trudności w obszarze motywowania, przekonywania do nauki i zainteresowania uczeniem innych, natomiast większość deklaruje umiejętność prowadzenia mowy dialogowej.
 5. W zakresie kompetencji postulacyjnych studenci deklarują najmniej wiedzy i umiejętności. Nie znają działań ukrytego programu i skutków, jakie powoduje, trudne dla nich jest spojrzenie na szkołę i proces nauczania z perspektywy nauczyciela. Wydaje się, że ten zakres kompetencji nabywa się podczas pracy, zdobywania doświadczeń zawodowych, dobrej znajomości środowiska uczniów i szkoły jako instytucji.
 6. W zakresie kompetencji metodycznych wszyscy studenci zdecydowanie dobrze oceniają przygotowanie do prowadzenia zajęć, jednocześnie prawie wszyscy deklarują w kontaktach i działaniach publicznych niezdecydowaną postawę.
 7. W zakresie kompetencji realizacyjnych wiedzę i umiejętności deklaruje najmniej studentów. Zdecydowana większość nie uświadamia sobie kompetencji w zakresie organizacji procesu kształcenia w odniesieniu do wyznaczonych celów, oceniania. Mają wątpliwości co do posiadanej wiedzy i umiejętności. Jest to kolejny rodzaj kompetencji pedagogicznych, który najczęściej potwierdza doświadczenie w pracy zawodowej.
- Analiza wyników badań pozwala na stwierdzenie, że studenci kończący studia pedagogiczne różnie uświadamiają sobie zakres i rodzaj posiadanych kompetencji pedagogicznych. Zauważalna jest orientacja praktyczna, charakterystyczna dla młodego nauczyciela

z niewielkim doświadczeniem. Deklaracja dobrego przygotowania do zajęć nie gwarantuje dobrej organizacji procesu kształcenia, określania celów i oceny postępów rozwojowych dzieci, postrzeganych perspektywicznie. Jednak wydaje się, że ten kierunek rozwoju kompetencji jest dobry dla budowania strategii rozwojowych uczniów. Reakcja na zmieniające się potrzeby społeczne (np. uczniów i ich rodziców), rozumienie zmian kulturowych, wypracowanie własnej koncepcji kształcenia, integracja wiedzy, umiejętności, postaw, poglądów, konstruowania i rekonstruowania sytuacji edukacyjnych jest możliwa w ciągu wieloletniego rozwoju zawodowego. Wysokie wymagania stawiane nauczycielowi w obszarze kompetencji pedagogicznych są warunkiem zmiany rozwojowej uczniów, podjęcia odpowiedzialności za ich poznawczy, psychospołeczny rozwój w wymiarze indywidualnym oraz osiąganie osobistych sukcesów.

Literatura

- Bruner J. (1971), *O poznawaniu – szkice na lewą rękę*. Warszawa, PIW.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk, GWP.
- Dauber H. (1997), *Podstawy pedagogiki humanistycznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dolya G. (2007), *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*. Key to Learning Polska.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań, UAM.
- Jaworska T., Leppert R. (red.) (2001), *Wprowadzenie do pedagogiki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia.
- Klus-Stańska D. (2009), *Rozwojowa zmiana poznawcza*. W: Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.), (2009), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, WAiP.
- Klus-Stańska D. (2009a), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.), (2009), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, WAiP.
- Kozielecki J. (1980), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, PIW.
- Pankowska D. (2008), *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2003), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, PWN.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B., Kwieciński Z. (red.) (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, PWN.
- Wygotski L.S. (1978), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa, PWN.
- [www.fokus.pl,2011\(czlowiek\)kto-wychowujetwoje-dziecko-6148?strona=1](http://www.fokus.pl,2011(czlowiek)kto-wychowujetwoje-dziecko-6148?strona=1) [23.03.2015].
- www.simplypsychology.org/zone-of-Proximal-Development.html [23.03.2015].
- www.theguardian.com/science/2012/oct/14/childhood-stimulation-key-brain-development [14.07.2014].

Kamila Zdanowicz-Kucharczyk

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

kamzdan@wp.pl

Zastosowanie elementów metody Marii Montessori w tradycyjnym przedszkolu. Refleksja nad *badaniami w działaniu* z pozycji zewnętrznego obserwatora

Summary

The elements of the Maria Montessori method in the traditional kindergarten.

The reflection on *action research* from the position of external observer

In this text I present, from the perspective of an external observer, research which shows, how using the Maria Montessori method helps teachers to work with children individually. The research method, which is *action research*, makes it possible to observe how the researcher-teacher involves children in all activities and enhances their self-esteem. At the same time the teacher's engagement, independence and creativity become active while using the Maria Montessori method. I also present difficulties, which could happen, when the Maria Montessori method is used in the traditional kindergarten.

Słowa kluczowe: badania w działaniu, metoda Marii Montessori, indywidualna praca z uczniem

Keywords: action research, the Maria Montessori method, individual work with the student

Wstęp

Współczesny nauczyciel – pracujący w przedszkolu, szkole, czy ten akademicki – to przede wszystkim refleksyjny praktyk (Schön 1983), który towarzyszy swojemu uczniowi w nieustannym rozwoju i który razem z nim cały czas kroczy naprzód, w kierunku doskonałości, zarówno swojego ucznia, jak i samego siebie. Jest to trudne zadanie, tym bardziej, że wymaga ciągłej obserwacji nie tylko dziecka czy studenta, ale przede wszystkim własnej pracy, sprawdzania siebie w różnych sytuacjach kształcenia.

W niniejszym artykule dokonuję takiej refleksji nad pracą metodyczną studentki, A. Szyłman, korzystając z jej badań do pracy dyplomowej¹. Spoglądając na jej działania

¹ Za zgodą A. Szyłman, studentki studiów podyplomowych zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, wykorzystałam materiały badawcze z jej dzienniczka obserwacji. Praca dyplomowa A. Szyłman: *Zastosowanie metody Marii Montessori w indywidualnej pracy z dziećmi w przedszkolu tradycyjnym – badania w działaniu*, pisana była pod moim kierunkiem.

ex post factum, podejmuję namysł nad pracą innowacyjnego nauczyciela, który próbuje zaaranżować przestrzeń tradycyjnego przedszkola do wprowadzenia w nim elementów metody M. Montessori. Jest to dla mnie, jako nauczyciela akademickiego, inspiracja do nauczania przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, a jednocześnie źródło refleksji nad własnymi działaniami jako badaczki rzeczywistości dziecięcej, poszukującej efektywnej metody badawczej.

Pomocne, choć wymagające dużo czasu i umiejętności krytycznego, ale jednocześnie konstruktywnego spojrzenia na siebie, mogą okazać się badania w działaniu. W artykule podejmuję tematykę tej metody badawczej. Opisuję *ex post factum* doświadczenia, w jakich uczestniczyłam, będąc promotorem prac dyplomowych studentów wczesnej edukacji. Przedstawiając, w jaki sposób badania w działaniu oddziałują na pracę refleksyjnego nauczyciela, przywołuję badania A. Szyłman, którą trudności występujące u niektórych dzieci skłoniły do zastosowania metody M. Montessori w indywidualnej pracy z nimi. Poniżej odniosę się do rezultatów tych badań, a także przedstawię swoją refleksję nad podjętymi przez studentkę działaniami pedagogicznymi.

Aktualna innowacyjność metody Marii Montessori

Inspiracją do opracowania metody pracy z dziećmi były dla M. Montessori działania praktyczne. Wzorując się na J. Itardzie i E. Seguinie, autorach specjalnych materiałów praktycznych służących aktywizacji, pracowała zarówno z dziećmi niepełnosprawnymi, jak i zdrowymi (Skjöld Wennerström 2007). Jako lekarz i pedagog, a przede wszystkim jako człowiek odznaczający się niebywałą spostrzegawczością i wrażliwością, opracowała system wychowawczy, który wpisywał się w nurt ówczesnie nowych prądów pedagogicznych, nazywanych „nowym wychowaniem”, przeciwstawiających się tradycyjnej szkole herbartowskiej (Guz 1998).

M. Montessori zwracała uwagę na to, że każda osoba ludzka idzie własną indywidualną drogą w kierunku rozwoju swojej osobowości. Człowiek jest nie tylko zdolny do wolności i formowania siebie, ale również podejmuje wyzwanie do decydowania. Zatem wszelkie działania i aktywność pobudzane są nie tyle motywacją zewnętrzną, lecz silną motywacją wewnętrzną, która drobnymi krokami konstytuuje człowieka od najmłodszych jego lat. Dziecko zmotywowane wewnątrznie uczy się dla siebie samego, dla nauki, jako wartości samej w sobie i zdobywania wiedzy przez konkretne doświadczenie, nie kieruje się zaś chęcią przypodobania nauczycielowi (Maghen 2011b). Dziecko wychowywane w duchu montessoriańskim ma szansę indywidualnego i wszechstronnego rozwoju swojej osobowości. W podejściu tym uwzględnia się wszystkie sfery jego twórczej i spontanicznej aktywności życiowej, czyli rozwój fizyczny, społeczny, psychiczny, duchowy i kulturowy. Dzięki temu może ono rozwijać swoje indywidualne możliwości, kształtować nawyki życiowe oraz umiejętności uczenia się. To zaś prowadzi do wysokich osiągnięć, kreatywności i efektywnej pracy w zespole. Są to cechy pożądane w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości społecznej (Epstein 2013).

Po latach zapomnienia teoria Montessori przeżywa w Polsce swój renesans, a jej elementy pojawiły się także na zajęciach prowadzonych na studiach podyplomowych z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Nauczyciele podejmują próby pracy zgodnie z założeniami Montessori nie tylko w specjalistycznych placówkach do tego przygotowanych, ale także w państwowych przedszkolach i szkołach (Wylegała 2012b). Prowadzone są studia podyplomowe, kursy, szkolenia, warsztaty i konferencje mające na celu przybliżyć filozofię montessoriańską i zachęcić do wprowadzenia jej zasad w życie.

Również studentki studiów podyplomowych, wręcz zafascynowane metodą, podjęły próbę zastosowania jej niektórych zasad w swojej pracy. W artykule prezentuję rezultaty tych starań. Upřednio jednak krótko scharakteryzuję badania w działaniu, które pomogły dokonać wyboru metody M. Montessori oraz zastosować jej wątki w pracy z dziećmi w celu rozbudzania ich samodzielności.

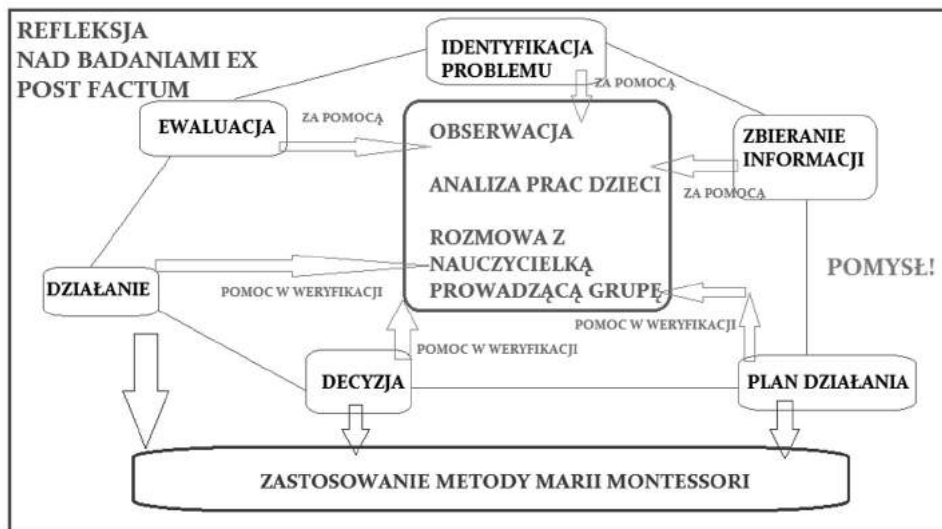
Zastosowana procedura badawcza

Ponieważ, jak wspominałam, artykuł jest moją refleksją nad badaniami studentki, mogłam wielokrotnie przeanalizować proces badawczy, wniknąć w jego walory, ale także dostrzec trudności i problemy, które nie zawsze jest w stanie dostrzec badacz zaangażowany od początku do końca. Zarówno dystans czasowy, jak i spojrzenie osoby bezpośrednio nieuczestniczącej w procesie badawczym sprzyjają refleksji, pozwalają na przeanalizowanie badań ponownie i lepsze zaplanowanie kolejnego projektu badawczego.

Badania zostały wykonane przez studentkę – po uzyskaniu wszystkich wymaganych zgód – w jednym z przedszkoli w północnej Polsce, w grupie wiekowej 5–6-latków, przy dużej aktywności dzieci. Odbywało to się w czasie jej praktyk zawodowych. Główną metodą badawczą były badania w działaniu (Červinková, Gołębniak 2010), a posłużono się techniką obserwacji (Angrosino 2010), która została uzupełniona rozmowami z dziećmi oraz z nauczycielem prowadzącym.

Badania w działaniu to proces społeczny, dotyczący relacji międzyludzkich lub też działań jednostkowych. Udoskonala relacje z ludźmi, co pozwala wytworzyć nowe jakości w praktyce. Badacz jest aktywnym uczestnikiem, w związku z czym bardziej pobudzony jest do refleksji, wręcz zmuszony do rozważań, nieustannych zmian i ulepszeń. Ten rodzaj badania ma charakter krytyczny, ponieważ pozwala badaczowi spojrzeć na siebie, swoją pracę i osobiste zaangażowanie z dystansu, by dostrzec własne ograniczenia. Główną cechą badań w działaniu jest to, że zostawiają po sobie zmiany w środowisku (w jakimś obszarze dysfunkcyjnym), w którym je przeprowadzono. Badania te są podejmowane wówczas, gdy badacz wraz z uczestnikami badań dostrzegają możliwość zmiany swojej sytuacji na lepsze, a dokonane zmiany mają charakter trwałe. Jednocześnie w takim projekcie badawczym zaznacza się głęboka wiara badacza, że badani ze swoją wiedzą i doświadczeniem są w stanie zmieniać otaczającą ich przestrzeń. Taką właśnie wiarę w dzieci przedszkolne przejawiała studentka, która chciała zaangażować je do samodzielnej i indywidualnej pracy.

Badania w działaniu mogą pomóc nauczycielowi przedszkolnemu w przeanalizowaniu swojej pracy, także dzięki wsłuchiowaniu się w głos dzieci oraz ich potrzeby. Mają one złożone źródła, gdyż nie wywodzą się z konkretnej dyscypliny naukowej, lecz są swoistego rodzaju podejściem badawczym mającym zastosowanie w ramach różnych dyscyplin naukowych. Swój początek miały w USA oraz Wielkiej Brytanii i właśnie tam znalazły zastosowanie w szerokim gronie praktyków, pod nazwą *action research* (Czerepaniak-Walczak 2010).



Model 1. Procedura *badania w działaniu* i zastosowane techniki badawcze

Źródło: Opracowanie własne.

Wyróżnić można kilka rodzajów badań w działaniu: cykliczne, spiralne, długotrwałe i zbiorowe. Najczęściej podkreśla się spiralność i cykliczność aktywności badawczej, która wyraża się postępowaniem zgodnym z przedstawionymi poniżej ogniwami łańcucha *badania w działaniu*. Każdy spiralnie powtarzający się cykl składa się z następujących kroków (Czerepaniak – Walczak 2003):

1. Identyfikacja, dostrzeżenie problemu (np. trudności edukacyjne u uczniów).
2. Zebranie informacji, diagnoza (np. rodzaje trudności edukacyjnych).
3. Analiza, sformułowanie planu działania (np. wybór odpowiedniej metody).
4. Decyzja o wdrażaniu w życie poszczególnych etapów działania.
5. Konkretnie działania i monitorowanie zmian.
6. Ewaluacja procesu wdrażania oraz uzyskanych rezultatów, ewentualne tworzenie planu naprawy.

Istotą omawianej procedury jest bezustanne rejestrowanie faktów na danym etapie działania. Zbieranie danych może odbywać się za pomocą różnych technik, między innymi

dziennika, czyli raportu, który spisuje się, dokonując wnikliwej obserwacji (Czerepaniak-Walczak 2010). Taki dziennik zastosowała studentka, a ja wykorzystałam go *ex post* do przeanalizowania, w jaki sposób można w tradycyjnym przedszkolu zastosować elementy metody Marii Montessori oraz za pomocą jakich metod badać rzeczywistość przedszkolną.

Powyższy model I jest moją interpretacją procesu badawczego podjętego przez studentkę. Stosowała ona głównie obserwację, zarówno jako metodę zbierania danych, jak i podczas weryfikowania skuteczności zastosowanej metody M. Montessori. Wykorzystała również rozmowę z nauczycielką, która wsparła jej wnioski z obserwacji oraz dokonała przeglądu prac dzieci.

Wnioski badawcze

W tej części artykułu prezentuję sposób, w jaki studentce studiów podyplomowych udało się w rzeczywistości przedszkolnej połączyć badania w działaniu oraz metodę M. Montessori, a także jakie osiągnęła rezultaty. Jednocześnie – jako refleksję *ex post* – pokazuję, że atrakcyjność metody nie oznacza łatwości zastosowania jej w tradycyjnej placówce. Wprowadzanie innowacji do codzienności przedszkolnej utrudnia sposób pracy oraz przyzwyczajenia nauczyciela i dzieci.

1. Identyfikacja rzeczywistości przedszkolnej – potrzeba zajęć indywidualnych

Przed dokonaniem wyboru metody pracy z dziećmi studentka, zgodnie ze strategią badań w działaniu, przystąpiła do obserwacji grupy, diagnozując rzeczywistość przedszkolną. Samodzielnie prowadziła zajęcia grupowe, przyglądała się indywidualnym i grupowym aktywnościom dzieci. Spostrzegła, że w czasie zajęć dominowała praca grupowa, co zresztą jest charakterystyczne dla tradycyjnych placówek przedszkolnych, a dopiero w czasie dowolnym dzieci czasem bawiły się indywidualnie. Jednocześnie nie wszystkim dzieciom nauka w grupie pozwalała na rozwój ich umiejętności. Ponadto, choć zajęcia dydaktyczne w przedszkolu były bardzo interesujące, jednak czas poświęcany na zabawę wypełniany był „snuciem się” wychowanków, ich bezmyślnymi sprzeczkami i skarżeniem na siebie, rutynowym rysowaniem, bawieniem się lalkami itp.

Także nauczycielka-badaczka stawiana była przed koniecznością łagodzenia konfliktów, które powstawały między dziećmi w czasie grupowej aktywności. Swoim zachowaniem dzieci pokazały, że potrzebują innej formy pracy, takiej, która pozwoli im na rozwijanie ich zdolności. Przekonało ją nauczycielkę, że może warto poszukać dla tej grupy takiej metody, która pozwoli na indywidualną pracę niektórym dzieciom, przejawiającym duże zainteresowanie nauką, łatwość przyswajania nowych informacji oraz gotowość do wykonywania zadań rozwijających myślenie i kreatywność. W dzieciach krył się potencjał, który w sytuacji dominowania na zajęciach formy pracy grupowej, mógł być w dużym stopniu ograniczony.

Pomocna okazała się metoda M. Montessori, w której dominuje indywidualna praca dziecka. Metoda, choć trudna do realizacji w tradycyjnym przedszkolu, była możliwa do zastosowania dzięki pomysłowości i kreatywności nauczyciela. Dawała szansę na wzbudzenie w wychowankach motywacji i chęci do poznawania świata w taki sposób, by bez presji nauczyciela, czy też tylko w czasie godziny dydaktycznej przeznaczonej wyłącznie na przyswajanie nowych informacji, sami z siebie dążyli do odkrywania otaczającej ich rzeczywistości.

Kolejną zaletą tej metody jest możliwość wzmacniania pozytywnej samooceny dzieci poprzez dostrzeganie i docenianie zdobywanych przez nie umiejętności. Dzięki temu pobudzona zostaje wewnętrzna motywacja i szczerą chęć do nauki, a dziecko, któremu poświęca się czas, wspiera je i dyskretnie przewodniczy w procesie edukacji, ma większe szanse na wszechstronny rozwój. Dlatego też zdecydowałyśmy się razem ze studentką na przeprowadzenie metodą M. Montessori indywidualnych zajęć z trojgiem wybranych dzieci. Jednocześnie miałyśmy poczucie niespełnienia: wybranie trójki dzieci i praca tylko z nimi, a nie całą grupą, są sprzeczne z zasadami metody, która była naszą inspiracją. Jednakże sytuacja wymuszona była chęcią zastosowania elementów metody M. Montessori w tradycyjnym przedszkolu, co miało wnieść świeżość i zainicjować pewne zmiany w rutynie przedszkolnej.

2. Opracowanie i przygotowanie planu działania

Praca studentki z każdym z trojga dzieci wybranych z 20-osobowej grupy przedszkolnej miała charakter indywidualizowany. Spotkania – jak zapisano w dzienniku badań A. Szyłman – odbywały się w pokoju nauczycielskim, który jest jednocześnie odpowiednio przygotowany do pracy indywidualnej z dzieckiem, ponieważ odbywają się tam zajęcia z logopedą. Ponieważ w przedszkolu tradycyjnym wręcz niemożliwe jest zaaranżowanie przestrzeni przedszkola montessoriońskiego, jedynym wyjściem było poszukanie miejsca, gdzie dziecko mogłoby poczuć się swobodnie i otworzyć na poszukiwanie wiedzy.

Nauczycielka żywiła również obawy, że dzieci nieprzyzwyczajone do indywidualnej pracy mogą przeszkadzać tym, które tę aktywność podejmą. Źródeł tego poszukiwać można w przyzwyczajeniu do tradycyjnych form pracy, ale jednocześnie możemy zauważyć u samej autorki pomysł niewiarę w jego skuteczność. Ujawnia się ona niejednokrotnie u każdej z nauczycielek, które – choć pełne pomysłów – wycofują się z ich realizacji, gdyż nie wierzą w możliwości społeczne i intelektualne dzieci, a także w swoje powodzenie dydaktyczne.

Każde z dzieci, z którym studentka przeprowadzała zajęcia, znało dobrze ich miejsce i żadne z nich nie wykazywało zdziwienia faktem, iż będą pracować właśnie w pokoju nauczycielskim. Czuli się tam bezpiecznie, pomimo, że czekało je coś nowego. Z punktu widzenia metody ważne jest, by miejsce było jak najbardziej sprzyjające dziecku, aby mogło ono czuć się w nim swobodnie. Praca z każdym dzieckiem trwała około 15–20 minut i był to czas przeznaczony wyłącznie dla jednego dziecka.

Do przeprowadzenia zajęć studentka posłużyła się wykonaną przez siebie „montesoriańską” pomocą rozwojową o nazwie „Cyferki i czerwone żetony”. W przedszkolu montesoriańskim dzieci same wybierają pomoc dydaktyczną, z którą będą pracować, jednak przestrzeń oraz miejsce znów ograniczyły nasze działania. Wybrana przez studentkę pomoc jest przeznaczona dla dzieci w wieku 5–6 lat i służy przede wszystkim do przeliczania w zakresie 1–10, porządkowania cyfr w zakresie 1–9 i liczby 10 oraz utrwalania symbolicznej postaci cyfr 1–9 oraz liczby 10. Pośrednim jej celem jest wprowadzenie pojęcia cyfry parzystej i nieparzystej oraz badanie podzielności cyfr przez dwa.

3. Decyzja o wdrażaniu metody w życie przedszkola a relacja nauczyciel–przedszkolak

Każde dziecko było do aktywności zaproszone indywidualnie. Nauczycielka liczyła się z jego zdaniem, dawała dużo swobody przy podejmowaniu decyzji, co jest charakterystyczne dla przedszkola montesoriańskiego, a niekoniecznie dla tradycyjnego. Oczywiście, istniała możliwość, że któreś z wybranych dzieci nie zechce wziąć udziału w zajęciach, a zarówno badania w działaniu, jak i metoda M. Montessori zakładają dowolność. Jednakże każde dziecko bardzo chętnie odpowiedziało na zaproszenie do zajęć. Zatem decyzja została podjęta wspólnie przez dziecko i nauczyciela, z poszanowaniem dla indywidualnego zdania i z możliwością wycofania się ucznia na każdym z etapów.

4. Konkretne działania i monitorowanie zmian: pomoc w uaktywnieniu samodzielności i zaangażowania

Jednym z problemów, które zauważyła studentka dokonując diagnozy grupy, był brak samodzielności dzieci w trakcie uczenia się. Nie dziwi to w tradycyjnym przedszkolu, ale wprowadzenie elementów metody M. Montessori miało temu – z założenia – może nie tyle zaradzić, co przede wszystkim zachęcić dzieci do samodzielności. Podobnie badania w działaniu oznaczają samodzielne działanie nauczyciela w celu zmiany otaczającej rzeczywistości na lepszą.

Każde z dzieci, które brało udział w badaniu na miarę swoich indywidualnych możliwości, przejawiało dążenie ku samodzielności. Jednakże, analizując dzienniczek obserwacji prowadzony przez studentkę, zauważyć można, że ona sama nie do końca na tę samodzielność pozwoliła. Przywiązanie do tradycyjnego modelu zdominowało chęć wprowadzenia innowacji. Ilustruje to następujący fragment z dziennika badań A. Szyłman:

Dziewczynka, uczestnicząca w zabawie jako pierwsza, uważnie słuchała instrukcji do wykonania zadania, po czym bez problemu sama wykonywała polecenia. W części podsumowującej, kiedy dostała zadanie, by jeszcze raz, ale tym razem samodzielnie, bez wskazówek wykonała to samo zadanie, sprostala temu wyzwaniu bez najmniejszego problemu. Gdy doszła do etapu samodzielnej weryfikacji poprawności jego wykonania (np. ilość żetonów powinna zgadzać się z symbolem cyfry, pogrupowanie cyfr parzystych i nieparzystych), doszła do cy-

fry „7” i skomentowała: „Ja już teraz wszystko wiem! Na zmianę są cyfry parzyste i nieparzyste! 8 jest dobrze, bo zawsze jest o jedno więcej!” Podobnie, pozostałe dzieci postawione przed zadaniem, zachęcane i chwalone bardzo szybko podejmowały samodzielną aktywność. Wkładały wysiłek poprzez skupienie na wykonywanym zadaniu. Będąc w centrum zainteresowania, niezdominowane przez osobę nauczyciela, mogły utożsamiać swoje powodzenie z pracą, jaką włożyły w wykonanie zadania.

Przyjmując rolę przewodnika, studentka nie wyręczała i nie upraszczała wyzwań, dodawała jednak wzmocnienia i otuchę, by dzieci nabierały pewności siebie: *Pomyśl spokojnie, masz czas, nigdzie się nie spieszymy, Na pewno to wiesz, zastanów się...*

Choć momentami nauczycielka przyjmowała rolę instruktora, na twarzach dzieci było widać dużo satysfakcji i zadowolenia ze swoich postępów po wykonaniu zadania. Choć zatem nie wszystkie zasady Montessori zostały zrealizowane, efekty są i można było uznać satysfakcjonujące.

Studentce udało się jednocześnie indywidualnie poświęcić czas uczniom, być w ich cieniu i dawać pozytywne wzmocnienia, uwzględniając indywidualność każdego z wychowanków. Pomogło to w zdobywaniu przez dzieci samodzielności, identyfikowanej z gotowością do podejmowania zadań opartych na osobistej aktywności. Te małe sukcesy i niezależność stanowią drogę do samodzielności, choć jest to droga często niełatwa i usłana błędami. Pierwsze przeżycia stają się doświadczeniami bazowymi, punktem odniesienia dla całej dalszej edukacji. Ważne jest, by dziecko weszło w rolę ucznia z dobrymi doświadczeniami, radosną ciekawością i zapałem do pracy. Gdy to osiągnie, będzie gotowe wykorzystać cały swój potencjał rozwojowy, a z poznawczego wysiłku czerpać będzie satysfakcję i odczuwać dumę.

Samodzielność ujawniła się również w postępowaniu nauczycielki. Zachęcona przez trudności dzieci napotymane w grupowej pracy oraz chęć tych samych dzieci do realizacji jej pomysłów, opracowała i przeprowadziła interesujące zajęcia, dzięki którym dzieci mogły ujawnić swoje zdolności. Można zatem stwierdzić, że nauczycielka była przewodnikiem wychowanków do samodzielności matematycznej, a dzieci były przewodnikiem nauczycielki do samodzielności metodycznej.

Kolejnym ważnym aspektem codzienności obserwowanej grupy przedszkolnej był brak zaangażowania, a wręcz – jak to określiła badaczka – „snucie się” pomiędzy kolejnymi zadaniami. W czasie prowadzonych badań, pierwszym krokiem dziecka w kierunku aktywnego uczestnictwa w zajęciach, było samodzielne podjęcie przez niego decyzji, czy chce w danym momencie poświęcić czas na pracę z proponowaną mu przez nauczycielkę pomocą rozwojową. To zaproszenie, a nie przymus, prawdopodobnie wzbudziło w dzieciach chęć współpracy i ciekawość poznawczą.

Można przypuszczać, że atrakcyjny wygląd pomocy dydaktycznej oraz łączenie wiedzy z poznaniem zmysłowym także wpłynęły na szybkie i przyjemne przyswajanie wiedzy. W działaniu dzieci w sposób zharmonizowany łączyły się naturalna potrzeba ruchu, manipulacji i poznawania, co w rezultacie skutkowało ich pełnym zaangażowaniem.

W przypadku dwojga pierwszych dzieci studentka nie zauważyła oznak zniechęcenia, zmęczenia, znużenia, czy też braku zainteresowania. Przez cały czas trwania badania ich aktywność utrzymywała się na wysokim poziomie. Działały sprawnie, były niejako „pochłonięte” pracą. Natomiast w przypadku ostatniego dziecka badaczka zaobserwowała oznaki znużenia w końcowej fazie działania, co być może wynikało z narzucenia pomocy dydaktycznej. Prawdopodobnie w przypadku przedszkola montessoriońskiego, gdy dziecko samo decyduje, czym się zajmie, znużenie by nie wystąpiło.

Można też szukać uwarunkowań znużenia w trudności materiału, nad którym dziecko pracuje, ponieważ ważnym warunkiem aktywnego uczestnictwa w zajęciach jest dostosowanie przekazu nowych informacji do indywidualnego poziomu rozwoju dziecka. Dwoje dzieci, które miały dobrze opanowany „materiał bazowy”, czyli liczenie w zakresie 1–10, sprawniej posługiwało się pomocą, a nową treść przyswajało bezproblemowo. One też na pytanie, co podobało im się w tych zajęciach, odpowiedziały: *Nauczyłam/lem się rozpoznawać cyfry parzyste i nieparzyste*. Natomiast w przypadku ostatniego chłopca, zaangażowanie w pewnym momencie przeszło w znużenie, co mogło być spowodowane nadmiarem nowych informacji. Nie miał dobrze opanowanego „materiału bazowego” do uczenia się parzystości i nieparzystości cyfr, ponieważ przy mnie uczył się liczyć do 10. Jego sukcesem było opanowanie w stopniu bardzo dobrym rozpoznawania i nazywania cyfr od 1 do 6 oraz liczenia żetonów w tym zakresie, z przyporządkowaniem ich ilości do danej cyfry. Dużym osiągnięciem tego chłopca było również nauczenie się rozpoznawania cyfr parzystych i nieparzystych w zakresie 1–6. Pozwala to zatem zaobserwować, jak ważne w Montessorii jest to, że dziecko samo wybiera dla siebie tę pomoc, która pomoże mu w rozwoju na miarę jego możliwości, a te – jak mogliśmy zauważyć dzięki wnioskowi studentki – nauczyciel nie zawsze oceni na prawidłowym poziomie.

Metoda M. Montessori wzbudza zaangażowanie i aktywizuje dzieci poprzez swobodę wyboru, atrakcyjność i wielozmysłowość przekazu informacji, jak i dostosowanie poziomu wiedzy do ich indywidualnych możliwości. Dziecko zaangażowane we własną pracę, skupione na wykonaniu zadania najlepiej jak potrafi, w pełni wykorzystuje swój potencjał rozwojowy, dlatego ważne jest, by już od najmłodszych lat ukazywać dziecku pracę jako atrakcyjną i kreatywną aktywność.

Tab. 1. Próba zastosowania metody Marii Montessori w tradycyjnym przedszkolu

metoda Marii Montessori	metoda Marii Montessori w tradycyjnym przedszkolu
praca indywidualna	praca indywidualna, ale pod okiem nauczyciela
dowolność wyboru metod i pomocy dydaktycznych	nauczyciel wybiera pomoc dydaktyczną z zakresu pomocy Montessori
swoboda przy podejmowaniu decyzji	instrukcje do zadania podane przez nauczycielkę
samodzielność przy dochodzeniu do wiedzy	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań A. Szyłman.

Natomiast zaangażowanie nauczycielki widać chociażby w przytaczanych przeze mnie opisach aktywności dzieci. Pochłonął ją całkowicie projekt badawczy, poszukiwała razem z dziećmi, analizowała, wnioskowała, opracowywała nowe zadania i rozwiązania w celu pomagania dzieciom w rozwoju, ale także sama doskonaliła swój warsztat pracy. Metoda badań w działaniu to zaangażowanie badacza i badanych w całość projektu badawczego. To ich współpraca przy wspólnym kreowaniu rzeczywistości.

Zakończenie

Praca nauczyciela przedszkolnego jest współcześnie wyzwaniem wymagającym nieustannego, przemyślanego podejmowania nowych działań, które zapewnią dzieciom możliwości wszechstronnego rozwoju. W analizowaniu i ulepszaniu metodycznych działań może pomóc metoda badań w działaniu. Jest ona o tyle ciekawa, że w badania pozwala angażować dzieci, wsłuchać się w ich głosy, kierować się ich radami.

Dokonując refleksji nad przedstawionymi wyżej badaniami, dochodzę do wniosku, że badania w działaniu pozwalają nauczycielowi zmieniać rzeczywistość przedszkolną, ale nie samodzielnie, a przy współudziale dzieci. W związku z tym nauczyciel-badacz musi refleksyjnie i konstruktywnie podejść także do dziecięcych spostrzeżeń i opinii na temat rzeczywistości i swojej pracy. Nie jest łatwo przyjmować krytykę od młodszych, zależnych od nas osób, jednakże ucząc się pokory, jesteśmy w stanie nieustannie się doskonalić. Co więcej, postawa dystansu wobec siebie sprawia, iż nauczyciel wraz z dziećmi odważniej dokonuje zmiany przestrzeni swojego działania.

Badania w działaniu wymagają nieustannego zaangażowania, myślenia, łączenia faktów, spostrzeżeń, dokonywania zmiany planu działań w razie potrzeby. Jest to bardzo trudne wyzwanie, gdyż nauczyciel-badacz z jednej strony prezentuje siebie jako specjalistę, a z drugiej – otwiera się na krytyczne uwagi ze strony osób współzaangażowanych, czyli dzieci. Wsłuchuje się w ich głosy, korzysta z ich rad, wskazówek, razem z nimi dokonuje oceny zastanej sytuacji, zastanawia się, jak ją zmienić i wcielić plan w życie. Daje się prowadzić **dzieciom – swoim przewodnikom** – po świecie przedszkolnym. Wymaga to wiele szczerości i odwagi, gdyż zawodowe sprawy zostają publicznie oddane do wglądu i oceny innych (Czerepaniak – Walczak 1997). Procedura badań w działaniu nakłada na nauczyciela obowiązek *odporności na pokusy oraz samodzielności intelektualnej* (Czerepaniak – Walczak 1998: 14). Oznacza to, iż badacz nie retuszuje, nie wybiela odkryć, lecz opisuje rzeczywiste działania i wyniki z przeprowadzonego badania.

W głosy dzieci pozwala wsłuchać się także metoda M. Montessori. Przeprowadzone badania potwierdziły, że umożliwia ona indywidualne podejście do dziecka, angażuje je oraz pomaga w samodzielnym podejmowaniu wyzwań edukacyjnych, dzięki czemu radość ze zrealizowanego zadania i osiągniętego sukcesu jest większa, niż z pracy grupowej, czy z nauczycielem. **Przewodnikiem dziecka jest nauczyciel przedszkolny**, który pomaga mu odkrywać rzeczywistość i wspólnie ją tworząc, jednocześnie zmieniać. Nauczyciel niesie pomoc w zdobywaniu przez ucznia umiejętności, wykonywaniu pracy, a także

myśleniu. Jego zadaniem jest nieustanna obserwacja i rozumne kierowanie aktywnością dzieci. Ta nieustanna obserwacja jest także nieodłącznym elementem badań w działaniu.

Rozważając korzyści wypływające z równoczesnego stosowania metody M. Montessori oraz badań w działaniu przede wszystkim należy skierować uwagę w stronę dziecka, nauczyciela oraz ich współpracy. Obydwie metody wpływają korzystnie na nauczyciela, który unika wejścia w struktury tradycjonalizmu, podejmuje wysiłki i starania ku stawianiu się coraz lepszym przewodnikiem dla powierzonych mu podopiecznych. Nauczyciel ma wysoko postawioną poprzeczkę do nieustannego samorozwoju, niestrudzonej pracy nad sobą. Niematerialną formą gratyfikacji staje się dla niego wewnętrzne spełnienie i radość z wypełniania życiowej misji. W przeciwieństwie do szkoły tradycyjnej, nauczyciel usprawnia umiejętność obserwacji i spostrzegawczości, a także nie tyle mówi, co pomaga, naprowadza, ukierunkowuje. Mądrość tych metod stawia osobę nauczyciela niejako w cieniu osoby wychowanka, dzięki czemu dziecko może rozwinąć swój potencjał. Każde dziecko jest inne, co wymaga od nauczyciela nieustannej gotowości do podejmowania twórczych wyzwań. Nauczyciel jest przy dziecku, kiedy ono tego potrzebuje, jednak przestaje być niezbędny, kiedy uczeń zaczyna samodzielnie działać (Maghen 2011a: 31).

Dzieci także podejmują odpowiedzialne role, stając się wraz z nauczycielem odpowiedzialne za zmiany rzeczywistości przedszkolnej. Obserwują ją, w tym także pracę nauczyciela i swoich kolegów, a także współtworzą według własnych pomysłów. Uczą się dzięki temu samodzielności, odpowiedzialności i twórczości, a później, w dorosłym życiu, nie boją się podejmować wielkich wyzwań. A co chyba najważniejsze, dzięki szacunkowi okazanemu im przez nauczyciela i działaniu w relacjach partnerskich, uczą się szacunku do drugiego człowieka i współpracy. Co prawda, nie jest to nic innowacyjnego we wspólnym świecie dorosłych i dzieci, jednakże uzupełniające się role **przewodników nauczyciela dla dzieci i dzieci dla nauczyciela** powodują, że ten świat jest dla wszystkich miejscem nieustannego rozwoju.

Podjęta *ex post* refleksja nad badaniami studentki pozwala zauważyć, że w „tradycyjnej placówce” można jedynie stosować elementy metody M. Montessori, jednocześnie jednak pokazuje, jaki rozwój zaszedł i w dzieciach i w nauczycielu. Dzieci miały prawo samodecydowania i wypowiedzi tylko do pewnego stopnia. Wyboru metody dokonała nauczycielka-badaczka. Zabawa odbywała się w pokoju nauczycielskim, a nie w sali przedszkolnej. Nauczycielka podawała instrukcje do pomocy dydaktycznej. Pomimo to w jej działaniach widać było w dużym stopniu nastawienie na dziecko, jego rozwój i kierowanie się partnerskimi relacjami w pracy z nim. Zarówno refleksyjna praca i ciągłe jej analizowanie dzięki badaniam w działaniu, jak i zastosowanie metody M. Montessori pozwoliły nauczycielce stać się nie tylko przewodnikiem dziecka w świecie wiedzy, ale również dać się prowadzić dzieciom w rzeczywistości przedszkolnej. Zmiana okazała się korzystna dla obydwu stron.

Literatura

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, PWN.
- Červinková H., Gołębiak B.D. (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo DSW.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń, Wydawnictwo Edytor s.c.
- Czerepaniak-Walczak M. (1998), *Badanie w działaniu – fanaberia czy konieczność?* W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Czerepaniak-Walczak M. (2003), *Ethos i eidos pracy w szkole wyższej*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 22.
- Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Badanie w działaniu*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Guz S. (1998), *Edukacja w systemie Montessori*. T. 2. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Maghen J. (2011a), *Rola nauczyciela Montessori – rola każdego nauczyciela*. „Bliżej przedszkola. Magazyn o wychowaniu i edukacji dzieci”, 5 (116).
- Maghen J. (2011b), *Montessori – czyli wolność jako warunek optymalnego rozwoju*. „Bliżej przedszkola. Magazyn o wychowaniu i edukacji dzieci”, 12 (135).
- Epstein P. (2013), *Podstawy Montessori*. <http://www.iuwmw.pl/podstawy-montessori.html>, 22.04.2013.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Massachusetts, Basic Books, Inc.
- Skjöld Wennerström K., Bröderman S., (2007), *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*. Kraków, „Impuls”.
- Wylegała M. (2012a), *Organizacja zajęć i rola nauczyciela. Cz. III*. „Miesięcznik dyrektora przedszkola publicznego i niepublicznego”, 10 (45).
- Wylegała M. (2012b), *Montessori bez tajemnic. Zakładanie i przekształcanie przedszkola. Cz. IV*. „Miesięcznik dyrektora przedszkola publicznego i niepublicznego”, 11 (46).

Paulina Grzelecka

Uniwersytet Gdański

paulina.grzelecka@gmail.com

Dziecko w działaniu – refleksje praktyka

Summary

The child in action – reflections of a practitioner

Being a reflective practitioner is a task for a teacher and a tool for his real professional development. This article presents a teacher's reflection before action, focused on the goal of education, a reflection in action, where the teacher is an observer, tutor and diagnostician, and a reflection after action, where I analyzed children's activity in classes with educational toys. For the teacher's work I have described the possibility of diagnosing students cognitive development based on their social role; how do they build strategies of logical thinking; what is wrong with preschool education; and how to engage students in classes. This text is a result of taking a part in the project *Laboratorium Wczesnej Edukacji*.

Słowa kluczowe: refleksyjna praktyka, rozwój zawodowy, aktywność, rozwój poznawczy, zabawki dydaktyczne

Keywords: reflective practice, professional development, activity, cognitive development, educational toys

Wprowadzenie

Nauczycielski rozwój zawodowy może być tylko próbą sprostania zewnętrznym wymogom, procedurze „papierowego” (tak zwanego) awansu zawodowego. „Papierowego”, bo skupionego li tylko na gromadzeniu dokumentów, które mogą niewiele bądź nic nie wnieść do codziennej praktyki. Tak zwanego, gdyż prócz stopnia awansu, pewnego przydomka nadawanego nauczycielowi, nie zmieniającego ani zakresu obowiązków, ani sposobu ich wykonywania, ani niczego innego w pracy nauczyciela. W tej rzeczywistości nauczyciel musi znaleźć miejsce na realny rozwój, rozumiany jako zmiana praktyki.

Dla mojego rozwoju zawodowego ważnym punktem był udział w projekcie Laboratorium Wczesnej Edukacji (por. Kruk, Zdanowicz-Kucharczyk 2013)¹. W ramach Laboratorium otrzymałam do pracy z dziećmi pomoce dydaktyczne (zabawki edukacyjne),

¹ Projekt zrealizowany został przez dr hab. prof. EUH-E Jolantę Kruk i dr Kamilę Zdanowicz-Kucharczyk w Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. Jego celem było opracowanie koncepcji mobilnej pracowni dydaktycznej wspomagającej nauczyciela w pracy z uczniami klas młodszych. Laboratorium zostało zlokalizowane na terenie EUH-E.

niektóre znane wszystkim nauczycielom wczesnej edukacji, jak liczniki i korale matematyczne, inne rzadko spotykane, obrazujące różnorodne zjawiska fizyczne. Moim zadaniem było zaplanowanie, zorganizowanie i przeprowadzenie zajęć z użyciem dostępnych środków dydaktycznych, a także dokumentowanie tych zajęć w postaci konspektów. Gromadziłam także informacje dotyczące przydatności proponowanych dzieciom zabawek na kracie obserwacji, która również została mi udostępniona w ramach udziału w projekcie. Dodatkowo spisywałam reakcje i komentarze dzieci w postaci notatek z obserwacji, które później odnosiłam do swojej wiedzy teoretycznej i w ten sposób redagowałam komentarz dołączany do każdego z przygotowanych konspektów. Tak przygotowany materiał dostarczałam prowadzącym Laboratorium. Dla mnie natomiast stał się on inspiracją do zastanowienia się nad rolą refleksji w rozwoju zawodowym nauczyciela i poznawaniu przez niego uczniów.

W pierwszej części artykułu scharakteryzuję koncepcję refleksyjnej praktyki, w której właśnie refleksję nauczyciela nad jego codzienną pracą czyni się narzędziem jego zawodowego rozwoju. Następnie przejdę do własnych refleksji, dla których podstawą był udział w projekcie Laboratorium Wczesnej Edukacji. Składają się na nią trzy etapy: refleksja nad planowaniem pracy, refleksja w działaniu (w czasie zajęć dydaktycznych) oraz refleksja nad działaniem (w moim przypadku była to analiza działań dzieci). Zamierzam pokazać, w jaki sposób refleksyjna praktyka przyczyniła się do zmiany mojej praktyki nauczycielskiej, co może stać się udziałem także innych nauczycieli.

Refleksyjna praktyka – pomiędzy teorią (wiedzą akademicką) a praktyką (pracą nauczycielki)

Specyfika pracy nauczyciela polega na obecnej w niej stale nieskończoności, niedookreśloności. Wynika to z niepowtarzalności spotkań dydaktycznych, ich uczestników – rodziców, wychowanków, samego nauczyciela – relacji pomiędzy nimi, kontekstu. Jako taka, nie powinna podlegać rutynizacji, szukaniu gotowych rozwiązań, możliwych do zastosowania w każdej sytuacji. Wymaga elastyczności, a co za tym idzie, stałego namysłu nad nią. Tutaj stały nie jest algorytm działań, tutaj stałością jest zmiana. Nie ulega bowiem wątpliwości, że „współczesny profesjonalizm nauczyciela to nie tylko skrupulatność w praktycznym zastosowaniu teorii, ile radzenie sobie z takimi sytuacjami pedagogicznymi, które cechuje niepewność, niestabilność, unikatowość” (Kwiatkowska 2008: 68).

Należy zauważyć jak doskonale profesja nauczycielska wpisuje się w ponowoczesny świat, jego płynność, migotanie znaczeń, niepewność. Taką dynamikę zdarzeń edukacyjnych, czy w ogólności, wszelkich relacji społecznych, profesor Dorota Klus-Stańska nazywa chaosem, „pewnym stanem, który wynika z sytuacyjnej złożoności na tyle dużej, że człowiek nie może rozpoznać każdego elementu, dokonać jego diagnozy, uchwycić wzajemnych zależności, ani przewidywać dalszej dynamiki, a nawet kierunku zdarzeń” (Klus-Stańska 2010: 27). Zaakceptowanie takiej rzeczywistości jako faktu wymusza poszukiwanie strategii radzenia sobie z nią. I tu ujawnia się właśnie miejsce dla refleksji jako

„postaw[ę] zaciekania i eksplorowania. Choć wówczas zyskujemy pewną kontrolę nad poszczególnymi elementami zdarzeń i zjawisk (kontrolę poznawczą lub wykonawczą), jednak pozostajemy świadomi niedostępności wielu z nich i dzięki temu nie jesteśmy w naszych sądach i działaniach fundamentalni, usztywnieni, ale stajemy się elastyczni otwarci, cierpliwi w zapytywaniu od nowa” (tamże: 30).

W tym miejscu konieczne staje się przywołanie koncepcji refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, która ma swoje miejsce w akademickiej debacie and istotą rozwoju profesjonalnego nauczyciela. W tym ujęciu „refleksja to namysł nad konkretną czynnością, a także całym cyklem działania profesjonalnego, z nastawieniem na jego modyfikowanie” (Kwiatkowska 2008: 68). Wyróżnia się tutaj dwa rodzaje, czy może stopnie namysłu. Pierwszy, pod względem czasowym wcześniejszy, to refleksja w działaniu. Ma ona miejsce równocześnie z samym działaniem, „jest krytycznym kwestionowaniem własnej wiedzy i jej założeń realizowanych w toku działania” (tamże: 69) i prowadzi do bieżącej zmiany. Po przeprowadzonym działaniu uruchamia się refleksja typu *post factum*. Może ona znaleźć zastosowanie dopiero w kolejnym działaniu, a wiąże się z potencjalnym wytworzeniem wiedzy nowej, „ogólną [sprawnością] metodologiczną do tworzenia nowych wartości poznawczych w sytuacji badania własnej praktyki” (tamże: 69).

Koncepcja Schöna wydała mi się szczególnie bliska ze względu na moje zainteresowanie refleksyjną praktyką. Postrzeganie własnej działalności właśnie jako takiej pozwala na zawieszenie jej pomiędzy teorią a praktyką, stąd moje dalsze rozważania są wyrazem owego zawieszenia.

Refleksja nad planowaniem pracy

Postawione przede mną zadanie, które wiązało się z udziałem w projekcie Laboratorium Wczesnej Edukacji zasadniczo zmieniło proces planowania pracy nauczycielskiej. Przede wszystkim **zmiana ta dotyczyła kategorii celu kształcenia**. Cel kształcenia rozumiem jako „ide[ę] organizującą i uzasadniającą ten proces [kształcenia], która stanowi wykładnię treści oraz ustala sens każdorazowych czynności, składających się na kształcenie. Intencjonalność jest skierowaniem się świadomości działającego ku takiej idei; skierowaniem zarówno projektującym (stanowiącym), jak i uzasadniającym, kontrolującym oraz ewaluującym przebiegające działanie” (Zamojski 2010: 50). W praktyce pedagogicznej często cel jest dysfunkcyjny, w rozumieniu Roberta Mertona (1982). Oznacza to, iż ów dysfunkcyjny cel nie pełni założonej roli regulującej (organizującej i uzasadniającej) proces kształcenia oraz nie sprzyja ani jego modyfikacjom ani adaptacji. Powinien być nadrzędny w stosunku do planowanych działań, zarówno w ich treści, jak i sensie. W rzeczywistości deformacja celu polega na tym, że w pracy nauczycielskiej powstaje plan spotkania edukacyjnego obejmujący treści bez uzasadniania „dlaczego?”, „co wymusza autonomizację dyskursu środków, które, stając się niezależne od celu, zyskują rangę równą – a właściwie wyższą niż cel. Dlatego centralnym pytaniem takiej pedagogiki jest pytanie «Jak?», przy czym jego istotność jest skorelowana z dowolnością odpowiedzi.

Z jednej strony niezwykle istotne jest to «Jak?», z drugiej strony *nieważne* «*Jak?*», *by-leby* efektywnie” (Zamojski 2010: 45). Nauczyciel nie pyta „po co?”, gdyż wie, że „tak trzeba” z zewnątrz, zastaje już ustanowione cele, co jest charakterystyczne dla minionego ustroju politycznego, gdzie „...problem intencjonalności kształcenia nie istnieje [...]. *Monos* rozstrzyga a właściwie anihiluje ten problem, odgórnie narzucając cel, który ma być realizowany przez posłusznych wykonawców. Cel kształcenia jest zatem poza obszarem namysłu, poza wątpliwościami” (tamże: 57), co jest nie do przyjęcia we współczesnej strukturze społecznej typu poli. Do takiego planu treści dopiero dopisuje się cele, w rzeczywistości będące środkami, z jednej strony przez ich operacjonalizację, z drugiej przez utożsamianie ich z efektami (tamże: 44 i dalsze). Taka redukcja celowości działania, a właściwie namysłu nad nią, dopuszcza do głosu potoczne koncepcje edukacji, obecne w (nie)świadomości każdego nauczyciela, a będące konglomeratem jego własnych doświadczeń edukacyjnych, zasymilowanej teorii naukowej, praktyki pedagogicznej. „... [N]ajwne koncepcje umysłu, wiedzy, komunikacji, ról społecznych itd., współtworzą podtyp potocznej teorii pedagogicznej, jaką jest osobista teoria uczenia się i n a u c z a n i a, która służy do wyjaśniania, jak ludzie się uczą, do ustalania, jakie warunki temu uczeniu się sprzyjają oraz do projektowania sytuacji dydaktycznych. Intuicyjność i łatwość używania wiedzy potocznej ma duże znaczenie adaptacyjne, gdyż pomaga jednostce szybko orientować się w sytuacjach społecznych i działać w nich, jednak – z uwagi na swoją kolokwialność – jest ona narażona na nietrafność i błędy” (Klus-Stańska 2010: 63). Konsekwencje mogą być daleko idące – aż do nieświadomej deprofesjonalizacji pracy nauczyciela, kiedy jest on przeświadczony, że działanie wynika z posiadanej wiedzy akademickiej, nie potocznej (tamże: 67 i dalsze), ale również bliskie – w wyniku poszukiwania przez nauczyciela regularności, wzorów działania, tworzenie niespójnego a stwarzającego pozory uporządkowania, niedopasowanego do potrzeb i możliwości dziecka a dążącego do unifikacji, procesu kształcenia (tamże: 71). Co za tym idzie, proces kształcenia jako system działań traci zdolność modyfikacji i adaptacji, staje się inercyjny i nieaktualny (ową inercyjność podtrzymujący).

Cel praktykowany w opisany wyżej sposób jest dysfunkcją spotkania edukacyjnego, prowadzi do nieprawidłowych działań. Skoro tak jest, musi istnieć przeciwważna jemu funkcja, której zadaniem będzie regulowanie systemu, redukcja wywołanych przez dysfunkcję napięć i deformacji, zapewniająca jego trwanie, ale zawierająca w sobie zmianę. Dla mnie, w wyniku udziału w Laboratorium Wczesnej Edukacji, taką siłą okazały się zabawki dydaktyczne. W tradycyjnym planowaniu zajęć dobór środków dydaktycznych jest ostatnim etapem prac. Modyfikacja tego cyklu polegała na uczynieniu zabawek dydaktycznych punktem wyjścia, a polegała na odkrywaniu celów „wpisanych” w dostępną pomoc, a także poszukiwaniu być może całkiem nowych dla niej zastosowań. A zatem zamiast pytań: co chcę osiągnąć?, do czego dążę?, jakie zmiany chcę wywołać?, konieczne było formułowanie zapytań o potencjał dostępnych środków dydaktycznych: jak zabawka może wpłynąć na dzieci (wiedzę, umiejętności, relacje...)?, co wniesie w ich doświadczenia? A zatem planowanie spotkania edukacyjnego nie skupiało się na próbach przewi-

dzenia jego efektów, a na samym procesie. Takie podejście wydaje się słuszne w obliczu niedookreśloności efektów kształcenia, a co za tym idzie niemożliwości ich przewidzenia. Uczenie się jest bowiem jedynie częściowo uzależnione od nauczania, w znacznym zaś stopniu nieuświadomiane nawet przez osobę uczącą się. Tego typu projektowanie niesie ze sobą ważne konsekwencje. Wbrew pozorom nie prowadzi do umniejszenia roli celu, nie zakłada braku intencjonalności, ale traktuje ją jako zadaną (jako pole poszukiwań nauczyciela), nie daną (zewnętrzną wobec nauczyciela). Z punktu widzenia nauczycielki – zwiększyło się moje zaangażowanie w organizację procesu kształcenia, uniknęłam pokusy „ułatwiania” sobie pracy przez ucieczkę w schematyzm.

Projektowanie dydaktyczne, dla którego punktem wyjścia są zabawki dydaktyczne miało jeszcze jedną bardzo ważną cechę. Niejako narzucały one pewne metody pracy oparte na aktywności uczestników, zbieraniu przez nich doświadczeń, praktycznym działaniu. Pochodne wobec nich były natomiast metody słowne, nadbudowane na doświadczeniach wyniesionych z działań. W planowaniu pracy pytanie: co chcę dzieciom zaproponować? (czyli co będą robiła) zmieniło się w pytanie: co dzieci będą robiły i co im to da?, jak mogę je wspierać? (do czego jest im potrzebna nauczycielka). Jest to kolejny dowód na skupianie się na uczeniu się, a nie nauczaniu.

Refleksja w działaniu

W koncepcji Schöna najważniejszym momentem pracy nauczyciela i namysłu nad nią jest refleksja w działaniu. Dla praktyka jest to zarazem najtrudniejszy punkt ze względu na nieustanne przenikanie się działania i refleksji towarzyszącej temu działaniu, często także brak możliwości zatrzymania się, ze względu na intensywność spotkania edukacyjnego. Okazuje się, że nie jest ono w pełni świadomym działaniem i wymaga wychodzenia poza własne przyzwyczajenia, zarówno w działaniu, jak i w myśleniu. Jednakże jest to element niezbędny ze względu na niepowtarzalność wpisana w każdą sytuację dydaktyczną, „refleksja dotycząca działania pojawia się w odpowiedzi (jako reakcja zwrotna) na «wstrząs», którego doznaje praktyk, zaskoczony nieoczekiwanym pojawieniem się w sytuacji, w której działa, jakiegoś incydentu, nowego elementu” (Gołębniak 2002: 17), a takich przecież nie brakuje w działalności zawodowej nauczycieli. Wymaga to umiejętnego działania wyrażającego się właśnie w łączeniu teorii z praktyką, „[p]rofesjonalizm nie wyraża się zatem w opanowaniu wiedzy naukowej (lub nie tylko), ale w umiejętności konstruowania własnych działań zawodowych i ich śledzenia, refleksji nad nimi, lokowania w trudnych do antycypacji reakcjach intelektualnych uczniów itd.” (Klus-Stańska 2010: 70).

W związku z udziałem w projekcie Laboratorium Wczesnej Edukacji miałam okazję posługiwać się **kartą obserwacji**. Okazała się ona pomocnym narzędziem refleksji w działaniu, czyniąc ją bardziej uporządkowaną. Dzięki niej udało mi się dostrzec wiele spraw, które w codziennej pracy mogłyby mi umknąć. Miałam możliwość wprowadzania na bieżąco korekt w działaniach tak, by sytuacja odpowiadała możliwościom dziecka czy grupy w danym momencie. Mogłam tym samym zmienić swoje nastawienie, rezygnując

z udzielania odpowiedzi i kierowania pracą wychowanków na rzecz jej monitorowania, uważnego śledzenia i odbierania komunikatów. W ten sposób otwieram się na odkrywanie tego, czego uczą się dzieci oraz odkrywanie sposobu, w jaki sposób się uczą. Idzie tutaj o przyjęcie roli, jaką przypisuje się nauczycielowi w perspektywie socjokulturowej, co oznacza, że nauczyciel „powinien pomagać uczącemu się dziecku w budowaniu wewnętrznego modelu świata, przyswajaniu wyprowadzonych z kultury narzędzi uczenia się, które pozwalają rozumieć światy w sposób komunikowalny” (Filipiak 2012: 80). Jest to postawa wielowymiarowa, na którą składają się następujące role: organizatora środowiska uczenia, mediatora, diagnosty, tutora, facylitatora, eksperta (tamże: 81 i dalsze). Posługiwanie się kartą obserwacji sprawiło, że byłam bardziej skupiona na wychowankach i ich działaniu i mogłam elastycznie dopasowywać się do nich, co ułatwiło pełnienie roli mediatora, facylitatora i tutora. Wzrosły także moje kompetencje diagnostyczne ukierunkowane na indywidualne dzieci, ich zdolności i trudności, a także specyfikę grupy, z którą pracuję, oraz ich dyspozycji w danym momencie (rola diagnosty). Natomiast wcześniejsze planowanie działań z uwzględnieniem zabawek dydaktycznych umożliwiło pełnienie funkcji organizatora środowiska i eksperta.

Kolejnym etapem refleksyjnej praktyki jest werbalizacja, opisywanie post factum wydarzeń po przebytych zajęciach. Nie daje możliwości bezpośredniego wyprowadzania wniosków, ale stanowi narzędzie samokształcenia, a jej konsekwencją może być odmienne projektowanie kolejnych spotkań. Ujawniają się w niej bowiem moje strategie pracy, które czasem trzeba podtrzymywać, ale często także modyfikować. W moim przypadku refleksja post factum prowadzona była w postaci komentarza do konspektu zajęć. Redagowałam go, odnosząc swoje notatki i przemyślenia z refleksji w działaniu do posiadanej wiedzy teoretycznej. Niejednokrotnie nasuwały się pytania i wątpliwości, które starałam się rozstrzygać, sięgając po fachową literaturę. Robiłam to samodzielnie, ale widzę tu też możliwość samokształcenia nauczycieli współpracujących w zespołach koleżeńskich lub w kontakcie z drugim nauczycielem-superwizorem obserwującym zajęcia. Taki dialog włącza w namysł perspektywę drugiej osoby, która może być bardzo cenna. Natomiast namysł indywidualny ma swoje walory, jest dialogiem z własną potocznością, minionymi doświadczeniami, z literaturą naukową. Służy pogłębianiu swojej wiedzy, naprowadza myślenie na nowe tory, w sposób odroczone modyfikuje praktykę.

Refleksja nad działaniem – analiza działań dzieci

W wyniku mojej refleksji nad działaniem wyprowadziłam szereg wniosków dotyczących działania dzieci na zabawkach edukacyjnych. Dotyczą one trzech sfer rozwoju: społecznej, poznawczej oraz emocjonalno-motywacyjnej.

Dzieci czteroletnie i pięcioletnie przyjmują podczas zajęć różne role w grupie rówieśniczej. **Stopień ich zaangażowania podczas zajęć jest związany z posiadanymi kompetencjami poznawczymi**, toteż do analizy zachowań przydatna okazała się koncepcja Jeroma Brunera (1978). Psycholog ten wyróżnił trzy poziomy kompetencji poznawczych

reprezentacji: enaktywną (działanie jako podstawa gromadzenia doświadczeń), ikonyczną (rozumowanie wspierane przez obraz) i symboliczną (myślenie abstrakcyjne). Co istotne, rozwój poznawczy nie polega na przechodzeniu przez wszystkie te etapy, od najniższego do najwyższego (jak to miało miejsce np. w koncepcji Jeana Piageta), ale są one stale obecne w funkcjonowaniu poznawczym człowieka, i nowa sytuacja może sprawić, że aktywowana zostanie reprezentacja enaktywna. Fazy rozwoju myślenia są natury wewnętrznej, ale procesem tym można sterować z zewnątrz – przyspieszać następstwo kolejnych faz, rozwijać jednocześnie potencjał tkwiący w dziecku w obszarze różnych aktywności. Oznacza to, że różnice indywidualne są zauważalne nie tylko pomiędzy rówieśnikami, ale także u jednego dziecka, w zależności od typu zajęć.

Na podstawie obserwacji zachowania się dzieci podczas wielu zajęć prowadzonych z wykorzystaniem zabawek dydaktycznych z Laboratorium Wczesnej Edukacji, wyróżniłam trzy role przyjmowane przez nich w grupie: badacza, obserwatora, eksperta. **Badacz** to dziecko, które jest skupione wyłącznie na czynnościach manipulacyjnych, niezainteresowane rozmową na temat tego, co robi. Widać u niego przymus dotykania zabawki, potrafi o nią walczyć, kłóci się, byle tylko osiągnąć swój cel – być jak najbliżej zabawki i samodzielnie działać. Nie jest w tym momencie zdolne współpracować, nikogo nie dopuszcza do zabawki, z którą pracuje. W jego działaniu ujawnia się reprezentacja enaktywna. **Obserwator** to dziecko, które już nie potrzebuje bezpośredniej styczności z zabawką, przygląda się innym, temu, jak i co robią. Jest w stanie na tej podstawie budować swoją wiedzę i wyciągać wnioski z działania innych. Charakter tego zachowania wskazuje na reprezentację ikonyczną. **Ekspert** to dziecko skłonne do omawiania pracy i jej wyników na bazie własnych, przeszłych, doświadczeń lub obserwacji kolegów. Jego myślenie nie musi być zakotwiczone ani we własnym działaniu, ani w bezpośredniej obserwacji. Mamy tu do czynienia z wychodzeniem poza reprezentację ikonyczną ku symbolicznej. Warto zauważyć, że dzieci w tym wieku potrafią bardzo długo działać, bez werbalizacji pytań i stawiania hipotez. Nie oznacza to jednak, że wcale ich nie stawiają, że to działanie jest bezcelowe. Takie działanie skupione na tu i teraz, aktywność na jednej zabawce zostało już udokumentowane przez Marię Montessori, która nazwała to zjawisko *polaryzacją uwagi*. W miarę gromadzenia doświadczeń, kiedy wzrasta ich poczucie skuteczności, możliwe staje się omawianie doświadczeń, początkowo między rówieśnikami, następnie z nauczycielką.

Omówione tutaj role społeczne wyraźnie wskazują na poziom rozwoju poznawczego i różnice indywidualne, jakie można zauważyć w grupach dzieci czteroletnich i pięcioletnich. Wśród obserwowanych przeze mnie dzieci zauważyłam mieszane typy reprezentacji. U wielu z nich, z uwagi na nowość proponowanych przeze mnie pomocy dydaktycznych, przeważało nastawienie na działania, co wskazuje wyraźnie na przewagę reprezentacji enaktywnej. Były też dzieci, które prócz działania skłonne były omawiać zgromadzone doświadczenia. W ich przypadku dochodziło do kształtowania reprezentacji symbolicznej na bazie enaktywnej. Inna grupa dzieci, to te, które dzięki obserwacji, a nie własnej aktywności gotowe były omawiać swoje spostrzeżenia. Budowały one reprezentację symboliczną przy aktywniej reprezentacji ikonicznej.

Kolejny mój wniosek dotyczy **kształtowania się logicznego myślenia** u dzieci w wieku przedszkolnym. Wiele odkryć dokonywanych jest przez dzieci zupełnie przypadkiem w toku działania. Liczne zaskakują samą nauczycielkę i mogą być inspiracją do projektowania kolejnych zajęć. Epizodycznie powstają pomysły, nowe zastosowania zabawki czy koncepcje tego, jak to działa. Oczywiście muszą być one sprawdzane w następnym działaniu, stąd potrzeba kolejnej aktywności manipulacyjnej, ale już na nieco innym poziomie, bo poprzedzonej namysłem, planem. Dzięki tym poczynaniom dochodzi do modyfikacji uprzedniego zamysłu, która ponownie musi być sprawdzona. W efekcie takiego procesu powstaje strategia działania. Szczególnie uwidocznia się ona w grach dydaktycznych, co krótko przedstawię na podstawie gry „Ma być pięć”. Chodzi w niej o to, by zawodnik ułożył pięć kulek swojego koloru obok siebie, w pionie lub poziomie i jednocześnie nie pozwolił na to przeciwnikowi. Początkowo dzieci układały kulki przypadkowo, nie patrząc na drugiego gracza, w związku z czym wygrywał zawsze ten, kto zaczął grę. Po kilku próbach musiał pojawić się jakiś pomysł, koncepcja gry lub dogłębne zrozumienie jej zasad, gdyż zmieniał się sposób gry, gracz zaczął tak blokować ruchy przeciwnika, by nie dopuścić do ułożenia przez niego pięciu kulek. Ale tym samym nikt nie wygrywał, bo gracz był skupiony tylko na blokowaniu, nie próbował układać swojego koloru. Potrzebna była modyfikacja, która wreszcie doprowadziła do powstania strategii gry prowadzącej do zwycięstwa (blokować i układać).

Ważna obserwacja dotycząca **sposobu uczenia się dzieci** i ich rozwoju poznawczego nasunęła się w toku pracy z klockami Dienesy, choć nie tylko. Zadanie dotyczyło dostrzegania cech klocków: koloru, kształtu, wielkości i grubości oraz klasyfikowania ich według tych kryteriów. Po pierwsze, dzieci w wieku przedszkolnym mając przed sobą dwa obiekty **omawiają je na podstawie różnic** pomiędzy nimi. Z tego względu jest to łatwiejsze zadanie niż mówienie o klocku, gdy jest on tylko jeden, łatwo wtedy pominąć jakąś cechę. By tego uniknąć podczas ćwiczeń stosowaliśmy symboliczne oznaczenia cech ogólnych, które dzieci następnie omawiały, odnosząc je do swojego elementu. Po drugie, dzieci w wieku przedszkolnym **funkcjonują w przestrzeni dwuwymiarowej**. Oznacza to, że w spostrzeganiu dominuje zmysł wzroku, a dane pochodzące z pozostałych zmysłów są pomijane. Czterolatki i pięciolatki mają kłopot z dostrzeżeniem takich cech, jak grubość, ciężar, faktura, temperatura przedmiotu. Wynikać to może z jednej strony z tego, co dziecko przynosi ze sobą z domu, a co niesie ze sobą współczesny świat, otóż dominacji nowych technologii, telewizji, komputerów, tabletów, z którymi dziecko styka się od najmłodszych lat. Z drugiej strony, edukacja przedszkolna za mało rekompensuje te braki, bardzo szybko wprowadzając zadania w konwencji papier-olówek, często niejako (rodzicom) na dowód tego, że zajęcia edukacyjne w przedszkolu się odbywają. Widzę w tym ogromne zagrożenie dla rozwoju dziecka, gdyż niedostrzeżenie roli wszystkich zmysłów w poznawaniu świata przez dziecko w wieku przedszkolnym może prowadzić do nieprawidłowości w integracji sensorycznej bodźców, czego konsekwencją mogą być trudności edukacyjne na kolejnych szczeblach kształcenia ujawniające się między innymi w takich zaburzeniach, jak dysleksja.

O tym, że dzieci w wieku przedszkolnym mają za mało okazji do manipulowania, badania i stosowania różnorodnych zabawek edukacyjnych, świadczą emocje wyrażane przez dzieci podczas zajęć. **Dzięki nowości proponowanych zajęć i atrakcyjności zastosowanych środków dydaktycznych możliwe było wzbudzenie głębszego zaangażowania dzieci w działanie.** Jeden z chłopców powtarzał wciąż: „Ależ to mnie ciekawi, to mnie naprawdę bardzo ciekawi”, inny natomiast, kiedy usiadł przy jednej zabawce i nie chciał opuścić stanowiska, któraś z dziewczynek zabrała zabawkę i schowała się z nią pod stołem, by nikt jej nie przeszkadzał. Ich zachowanie obrazowało działanie mechanizmu montessoriańskiej *polaryzacji uwagi*, warunku uczenia się. Dziecięca ciekawość stanowi ważny element motywujący do uczenia się i należy ją podtrzymywać poprzez zachęcanie dzieci do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi; jednocześnie trzeba unikać ignorowania pytań oraz podawania gotowych odpowiedzi (por. Filipiak 2012).

Wnioski

Postawa refleksyjnego praktyka wpisuje się w kondycję współczesnego świata. „Refleksyjny praktyk jest badaczem własnego nauczania, diagnozuje zarówno sytuację, jak i kontekst własnej praktyki, opracowuje koncepcje zmiany” (Filipiak 2012: 88). Refleksyjna praktyka jest więc zadaniem stawianym przed nauczycielem i jednocześnie narzędziem jego realnego rozwoju. Uwrażliwia na proces uczenia się, dając wgląd w to, jak uczą się dzieci, a także na proces nauczania, odkrywając przed nauczycielem jego własne strategie pracy.

W przemyśleniach dotyczących mojej własnej pracy, którą starałam się przedstawić w niniejszym tekście, przeszłam od refleksji poprzedzającej działanie, skupionej na wątku celu kształcenia i jego funkcjonalności w tym procesie, poprzez refleksję w działaniu, akcentując rolę nauczyciela jako obserwatora, tutora i diagnosty, ku refleksji po działaniu, analizując aktywność dzieci podczas zajęć z zabawkami dydaktycznymi. Dzięki tak prowadzonemu namysłowi uważam swoją praktykę pedagogiczną za zdolną do zmieniania się, a co za tym idzie, do bycia aktualną i odpowiadającą na wyzwania stawiane mi przez wychowanków podczas spotkań edukacyjnych.

Na podstawie analizy działań dzieci odkryłam możliwość diagnozowania rozwoju poznawczego uczniów na podstawie przyjmowanych przez nich podczas zajęć ról w grupie rówieśniczej: badacza, obserwatora i eksperta. Dowiedziałam się, w jaki sposób budują strategie logicznego myślenia: przez manipulację, przypadkowe odkrycie, do budowania strategii działania. Poznałam niedostatki edukacji na poziomie przedszkola: zbyt mało okazji do manipulowania obiektami. Opracowałam także warunki zaangażowania dzieci na zajęciach dydaktycznych: budzenie emocji i zaciekawienia, dawanie okazji do badania rzeczywistości. Są to niezmiernie istotne wnioski dla mojej pracy, mogą być także użyteczne dla innych nauczycieli.

Wszystko to, co przedstawiłam powyżej nie stanowi dla mnie podsumowania, ale raczej nowe otwarcie. Nie jest zakończeniem, gdyż każde nowe doświadczenie, każda nowa

wiedza rodzi kolejne pytania. Jako takie jest wejściem dalej i głębiej, a na pewno też inaczej, zarówno we własną praktykę, jak i stale obecną w niej teorię pedagogiczną.

Literatura

- Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje studia z psychologii poznawania*. Przeł. B. Mroziak, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, GWP.
- Gołębnik B.D. (2002), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa, WSiP.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kruk J., Zdanowicz-Kucharczyk K. (2013), *Laboratorium Wczesnej Edukacji jako przykład „paradygmatu” metodyki interaktywnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(22).
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Merton R. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa, PWN.
- Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London, Basic Books Inc.
- Zamojski P. (2010), *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Anna Mallek

Uniwersytet Gdański

annamallek@gmail.com

Pedagogika muzealna. Cele, idea, kierunek rozwoju i zastosowanie w praktyce na przykładzie „lekcji muzealnej” w polskim muzeum historycznym

Summary

Museum Pedagogy. Aims, idea, perspective of development and application of theory into practice based on a ‘museum lesson’ in a selected Polish historical museum

Museum education is a subdiscipline of Pedagogy which has been changing rapidly during the current century. The beginning of such education was inevitably related to the origin of the museum. The richest royal men as kings, princes and priests set up their own individual collections which were displayed only to chosen people. The first museums are claimed to have existed during the Italian Renaissance, for instance Pope Sixtus IV hired Michaelangelo Buonarrotti to create a special place for ancient collections. During the French Revolution it was believed that art had got an unique ability to rehabilitate those members of society who suffered from alcoholism and other kinds of pathology. The Louvre was opened to the public in 1793 and, since that time, art collections have started to be organised in special exhibition form. At the end of the 19th century two German art historians and educationists Alfred Lichtwark and Georg Kerchensteiner started to form a special educational programme for children and young people, concerning the museum collection. In the history of Pedagogy they are claimed to be the forerunners of museum education which has been developing into one of the most influential and potential kinds of cultural education in the 21st century. Among history studies, I would like to present museum education in the context of one selected Polish historical museum and then analyze and interpret the ‘museum lesson’ in comparison with contemporary movements in museology and critical, progressive pedagogy.

Słowa kluczowe: edukacja muzealna, pedagogika muzealna, nowa muzeologia, muzeum krytyczne, muzeum partycypacyjne

Keywords: museum education, educator, history of museum education, new museology, critical museum, participatory museum

Historia i narodziny subdyscypliny – pedagogiki muzealnej

Pedagogika muzealna, zamiennie określana jako pedagogika muzealnictwa, należy do subdyscyplin pedagogiki, której początki sięgają przełomu XIX i XX wieku (Pater 2011: 159–160). Pomimo że nie posiada swojej specjalistycznej terminologii na gruncie pol-

skiej nauki¹, w krajach zachodnich zyskała status dyscypliny naukowej². Zapotrzebowanie na edukację poprzez muzea wyrosło z idei oświeceniowej równości w dostępie do sztuki. Dotychczas tylko najbogatsi władcy świeccy i duchowni posiadali bogate kolekcje, zamknięte w komnatach zwanych gabinetami osobliwości, bądź *kunstkammerami*, które powstawały systematycznie od czasu renesansu (Popczyk 2008: 54–55). Tylko nieliczni, specjalnie zaproszeni goście właściciela kolekcji mieli dostęp do tych zbiorów. Do tego typu zbiorów należy z pewnością kolekcja papieska zapoczątkowana przez Sykstusa IV, do prezentacji której Michał Anioł zaprojektował w 1471 roku specjalne wnętrza. Można do nich zaliczyć także zbiór księcia Władysława IV Wazy z początku XVII wieku, który symbolicznie uwiecznił na płótnie holenderski malarz Etienne de la Hire w 1626 roku (ryc. 1).



Ryc. 1. Etienne de la Hire, Obraz przedstawiający kolekcję księcia Władysława IV Wazy, 1626 (Zamek Królewski w Warszawie)

Źródło: wikipedia.org.

¹ Nie znalazłam pojęcia *edukacja muzealna, pedagogika muzealna* itp. w słownikach pedagogicznych, m. in. pod red. W. Okonia, Cz. Kupisiewicza.

² Edukacja muzealna jest jednym z dostępnych kierunków na muzealnych studiach w krajach zachodnich, w Polsce dopiero rozwija się pomysł stworzenia takowej specjalizacji na kierunku Historia sztuki. Natomiast na kierunkach pedagogicznych można już takie specjalizacje spotkać, np. *Animacja kultury i edukacja muzealna* w Dolnośląskiej Szkole Wyższej <https://rekrutacja.dsw.edu.pl/katalog.php?op=info-amp;id=pe-akiem-In> [dostęp z dnia 7 lutego 2015].

Sytuacja dzieł sztuki, charakter ich przechowywania i gromadzenia zaczął się diametralnie zmieniać w epoce oświecenia w wyniku zachodzących przewrotów polityczno-społecznych oraz reform w oświacie. Podczas rewolucji francuskiej w 1793 roku największy odsetek zabytkowych sakralnych obiektów, będących uosobieniem hegemonicznej władzy kościoła nad ludem, został zdewastowany przez zbuntowane społeczeństwo. Jednocześnie francuski publicysta i pisarz la Font De Saint-Yenne nawoływał do konieczności uwolnienia skarbów kultury francuskiej z zamkniętych przestrzeni prywatnych kolekcji (Szelaąg, Skutnik 2010: 8). Twierdzono, że królewska własność, na którą składały się obiekty artystyczne przechowywane przede wszystkim w Luwrze, będące spuścizną francuskiej i europejskiej kultury materialnej, sprawi, że oddana w ręce społeczeństwa zmniejszy drastycznie rosnący alkoholizm oraz inne szerzące się patologie społeczne. W podobnym celu angielska książęca para, Wiktoria i Albert, udostępniła własną kolekcję, wierząc, że zamiast chodzić do *pubów*, angielska klasa robotnicza w wolne dni i święta będzie przychodzić do muzeum³. Obcowanie z dziełami sztuki miało mieć walor edukacyjno-prewencyjny (Szelaąg 2013: 7–8). Niecałe pół wieku wcześniej, jeszcze przed Francuzami, bogaty lekarz angielski, sir Hans Sloane przekazał swoją kolekcję dzieł sztuki miastu, dając początek British Museum. Jednocześnie zastrzegł, że muzeum ma być miejscem dostępnym dla całego angielskiego społeczeństwa. Od tego czasu, w tempie błyskawicznym zaczęły powstawać muzea, upamiętniające historię narodu, budujące tożsamość, uwieczniające ważne dla lokalnej społeczności dziedzictwo kulturowe. Szeroko pojmowana edukacja poprzez obcowanie z dziełami sztuki znalazła się w polu zainteresowań dwóch niemieckich muzealników, pedagogów i historyków sztuki, żyjących na przełomie XIX i XX wieku – Georga Kerchensteina oraz Alfreda Lichtwarka. Od nich rozpoczął się dynamiczny rozwój edukacji muzealnej, metod pedagogiki muzealnej i bogatych programów nauczania. Pracujący w Kunsthalle w Hamburgu Alfred Lichtwark przynosił idee sztuki społecznej Johna Ruskina, postulując ścisłą współpracę szkoły i muzeum. Po raz pierwszy uczniowie zostali oprowadzeni po muzeum w 1896 roku (Pater 2011: 165). Natomiast Georg Kerchensteiner w swojej pracy edukacyjnej w monachijskim Deutsches Museum wykorzystywał elementy pedagogiki Nowego Wychowania, posiłkując się myślami Johna Deweya, który bardzo mocno wiązał wychowanie estetyczne dzieci z edukacją w przestrzeni artystycznej (Pater 2011: 158, 166). Ważnym wydarzeniem, które zainicjowało powstanie pedagogiki muzealnej i doprowadziło do oficjalnego uznania muzeum za placówkę edukacyjną, był, jak sądzę, zjazd muzealników w Mannheim w 1903 roku zorganizowany pod hasłem „Muzea instytucjami oświaty ludowej” (Szelaąg 2013: 7, 10). W niemieckich muzeach powstały wówczas specjalne działy pedagogiczne, które w Polsce zwane są działami naukowo-oświatowymi. Jak zdradza hasło wspomnianego zjazdu, edukacja w muzeum została formalnie ukonstytuowana i uzależniona od władzy państwowej zgodnie z wymaganiami i założeniami programu partii⁴. Powstające wówczas szkolne

³ Dziś Victoria & Albert Museum.

⁴ O związkach edukacji i polityki piszą przedstawiciele pedagogiki krytycznej, np. Paulo Freire, Henry Giroux.

metody nauczania „wykorzystywały” zasoby muzealne w celu wykształcenia wzorowego obywatela kraju – wrażliwego odbiorcy i znawcy dobytku kulturalnego⁵. W 1964 roku odbyło się seminarium ogólnopolskie na temat współpracy muzeów ze szkołami (Pater 2011: 170). Od lat dziewięćdziesiątych po kolejnym przełomie i transformacji ustroju zarówno w Polsce, jak i u zachodnich sąsiadów, wydziały oświatowe muzeów przekształciły się w działy edukacji, niejednokrotnie pełniąc także funkcję promocyjną (Pater 2011: 159). Czy poza nazwą zmienił się kierunek rozwoju edukacji oraz tożsamość muzeum? Jakie strategie przyjmuje wobec tego współczesna edukacja muzealna? Postaram się odpowiedzieć na pytania, przedstawiając sytuację polskiej edukacji muzealnej w kontekście przykładowej „lekcji muzealnej”, która odbyła się w badanym przeze mnie muzeum historycznym.

Wizja pedagogiki muzealnej na przykładzie wybranego muzeum historycznego w Polsce

Współczesne strategie uczenia się, z jakich korzystają przebadani przeze mnie edukatorzy mogłabym określić jako luźne inspiracje konstruktywizmem pedagogicznym oraz progresywizmem, nurtami zapoczątkowanymi w Stanach Zjednoczonych (Karwasz, Kruk 2012: 34). Dziecko, będące w centrum zainteresowania, buduje wiedzę poprzez aktywne działanie i doświadczanie. Proces nauki przybiera formę zindywidualizowanej struktury, która powstaje również w interakcji z dorosłym (edukatorem) oraz rówieśnikami. Uczenie się ma charakter przede wszystkim polisensoryczny. Na podstawie rozmów z edukatorami oraz ich wizji uczenia przez sztukę (na przykładzie historii Gdańska) stworzyłam schematyczny rysunek ukazujący zmianę podejścia z tradycyjnej muzeologii w formie „oprowadzania” (Kerchensteinera i Lichtwarka) do uczenia interaktywnego w formie „zespołowej pracy problemowej” (rys. 1).

Ponieważ każda z proponowanych „lekcji muzealnych” zawiera bogaty zasób wiedzy faktograficznej i historycznej, edukatorzy pracują na podstawie scenariuszy, w których te informacje zostają utrwalone. Natomiast formę prowadzenia zajęć w postaci wybranych metod i technik pracy przygotowują samodzielnie. Jednak prowadzenie lekcji za pomocą dokładnie wytyczonej ścieżki w postaci instrukcji i opisu działań podejmowanych przez dzieci wypacza ideę interaktywności (Klus-Stańska 2002: 14–25), która wyłoniła się w zaproponowanym przeze mnie schemacie. Gotowy scenariusz pozostaje rozwiązaniem, za którym kryje się kilka celów oraz strategii przetrwania instytucji. Przede wszystkim warto się odwołać do ujmowania przez nauczycieli misji muzeum jako miejsca pełniącego funkcję dydaktyczną oraz stanowiącego uzupełnienie szkolnego programu nauczania (Guzik 2007; Górąjec 2009: 10). Badani edukatorzy w większości są świadomi faktu, że proponowanie zajęć wpisujących się w edukację formalną, czyli system klasowo-lekcyjny, nie jest dobrym rozwiązaniem dla muzeum. Jednakże „wycieczki szkolne” wytwarzają

⁵ O nauczaniu w muzeum prowadzonym w okresie przed II wojną światową i w okresie PRL-u zob.: P. Unger (1988), *Muzea w nauczaniu historii*. Warszawa, WSiP.



Rys. 1. Zmiana paradygmatu uczenia w muzeum

Źródło: Opracowanie własne.

największą ilość zwiedzających polskie instytucje muzealne, dlatego forma paraskolna jest dostosowana do oczekiwań nauczycieli (Szeląg, Skutnik 2010: 72; Szeląg 2009: 39). Również z tego powodu w proponowanej ofercie edukacyjnej, używając terminu „lekcja”, organizatorzy podają w kilku słowach na czym dana lekcja będzie polegać oraz jaki jest jej cel. Najwłaściwszym rozwiązaniem pozostaje potraktowanie tak przygotowanego scenariusza lekcji jako pewnego przykładu. Najlepiej pozwolić dzieciom na samodzielne eksplorowanie i wdrażanie różnych pomysłów tak, aby najpierw odkryły problem, który edukator może zasygnalizować. Sposób prowadzenia badań oraz dochodzenie do własnych wniosków powinno być pozostawione dzieciom. Nawet jeśli prowadzący zajęcia zaproponuje interaktywny obiekt do wykorzystania na lekcji, posiłkując się gotowym scenariuszem, wciąż oferuje on tylko wiedzę „gotową” w formie jednokierunkowego przekazu, tak charakterystycznego dla edukacji transmisyjnej (Karwasz, Kruk 2009: 110–112). Nie ma możliwości wyzwolenia w młodym poszukiwaczu motywacji i chęci do samodzielnego konstruowania wiedzy o świecie (o pułapce interaktywności „reaktywnej” zob.: Kruk 2011: 56) w formie otwartego dialogu, która jest rodzajem aktywności hermeneutycznej (Kruk 2010: 317). Wspólne wypracowywanie znaczeń przy udziale edukatora jako osoby inspirującej działanie ma również aspekt socjalizacyjny, gdyż niesamodzielnosc i ograniczenie aktywności dziecka sprzyja powstawaniu biernej postawy w życiu dorosłym, czekaniu na rozwiązania „gotowe” (Krauze-Sikorska 2010: 26, 28). Nawet kiedy edukatorzy, nie posiadając gotowego scenariusza, prowadzą zajęcia z wrażliwością na potrzeby i zainteresowania dzieci, nie musi to świadczyć o faktycznej zmianie formy uczenia. Jak zauważyła Dorota Klus-Stańska „konceptje psychologiczne

w sposób jawny lub ukryty najsilniej kreują dydaktyczny sposób myślenia o nauczaniu” (Klus-Stańska 2010: 194). Pomimo świadomości istnienia innych metod oraz perspektyw, osoby wychowane w kulturze transmisyjnego nauczania, będącej w opozycji do ideologii progresywizmu (Kohlberg, Mayer 1993: 51–95), są w stanie tylko częściowo zaaplikować metodę, która bez całościowej zmiany myślenia pozostaje jedynie pseudo-behawiorystyczną teorią uczenia (Klus-Stańska 2010: 210). Dlatego tak często spotykamy się z rozdziwieniem między wiedzą deklaratywną a proceduralną zarówno w muzeum, jak i w instytucji szkolnej.

Jakość proponowanych w muzeum lekcji muzealnych zależy od wiedzy i kulturowych kompetencji edukatora. Osobowość oraz przyjęte w życiu wzorce i wartości rzutują na sposób rozumienia edukacji oraz na perspektywę, jaką edukator wyznacza wobec dziecka jako wychowawca. Wszystkie wymienione elementy składają się na kulturę kształcenia (Klus-Stańska 2010: 209). Dlatego praca ze scenariuszem, będąca pochodną behawiorystycznej koncepcji uczenia i silnie zakorzeniona w transmisji kulturowej, pozostaje pewnego rodzaju „zabezpieczeniem” wobec oczekiwań nauczycieli, szkoły a także samych edukatorów. Za tym swoistym ograniczeniem „uczenia się” w muzeum do wymiaru szkolnego kryje się radykalna zmiana tożsamości i funkcji muzeów. Warto w tym miejscu przywołać postawione przez Charlesa Jencksa pytanie: „do czego służy muzeum?”, którego wagę przyrównuje do pytania o to, „do czego służy *living room*?” (Popczyk 2008: 37). Ze względu na niejednoznaczny i płynny charakter muzeum nie jesteśmy w stanie określić jego funkcji, gdyż jest ona wszechstronna⁶. Muzeum przestało być świątynią, miejscem sacrum a stało się przedsiębiorstwem, które również bierze udział w tzw. grze rynkowej (Kruk 2010: 316; Folga-Januszewska, Gutowski 2011). Uwikłanie w dyskurs ekonomiczny, nacisk na osiąganie zysków finansowych, liczenie frekwencji w skali masowej, przybliżają edukację muzealną do neoliberalnej edukacji szkolnej, o której pisało wielu znamiennych współczesnych badaczy i pedagogów (Potulicka, Rutkowiak 2010; Kargulowa, Kwiatkowski, Szkudlarek 2005). Badane przeze mnie muzeum historyczne nie pozostaje wyjątkiem i boryka się z podobnymi problemami przetrwania jak inne muzea, które nie są komercyjnymi obiektami promowanymi w środkach masowego przekazu. Edukacja muzealna pozostaje zależna od liczby wycieczek szkolnych, a do oferty muzeów zostają włączone „konsumenckie produkty”: od organizowania urodzin historycznych, czyli przyjęć urodzinowych w salach muzealnych, przez weekendowe spotkania dla całych rodzin o charakterze rozrywkowym do imprez masowych takich, jak *Noc Muzeów*. Aby wyraźniej ukazać uwikłanie edukacji muzealnej w dyskurs szkolny oraz określić rodzaj strategii stosowanej w pedagogice muzealnej, pragnę przedstawić analizę lekcji muzealnej przeprowadzonej dla wycieczki szkolnej.

⁶ O problemie identyfikacji i tożsamości muzeum powstało już kilka obszernych publikacji. Por. np.: L. Turos (1999), *Muzeum – swoista instytucja edukacyjna. Wybrane problemy w ujęciu historycznym i współczesnym*. Warszawa Wydawnictwo Ypsilon; M. Borusiewicz (2012), *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*. Kraków, Universitas.



Fot. 1. Edukator wprowadza dzieci do zabawy, odgrywając rolę dawnego franciszkanina mieszkającego w Gdańsku

Źródło: Archiwum MHMG.

Analiza obserwowanej lekcji muzealnej

Lekcje muzealne zostały w całości przygotowane przez Dział Edukacji według schematu stosowanego w innych polskich muzeach⁷: zostały podzielone na kategorie wiekowe o różnej tematyce nawiązującej do obiektu historycznego i eksponatów. Analizowana przeze mnie lekcja „W królestwie” jest skierowana do przedszkoli oraz klas „0” i cyklicznie odbywa się w historycznym wnętrzu Ratusza Głównego Miasta Gdańska. Celem zajęć jest zapoznanie dzieci z dawnymi funkcjami Ratusza, kiedy do Gdańska przyjeżdżał król Polski. Jednocześnie oprócz przekazu wiedzy historycznej, lekcja ma charakter narracyjny – dzieci odgrywają rolę dawnych mieszkańców Gdańska, tworząc własne królestwo, a edukator

⁷ Przykładowo Muzeum Narodowe w Gdańsku, Muzeum Historyczne Miasta Krakowa i wiele innych, których opisy są dostępne na stronach www.

przyjmuje rolę na podstawie specjalnie dobranego kostiumu. Rozmieszczenie poszczególnych sal w obiekcie oraz oczekiwanie nauczycieli, że zobaczą cały Ratusz, narzucają z góry ustaloną kolejność wykonywania zadań w przygotowanym scenariuszu. Ze względu na ochronę praw autorskich nie mogę przedstawić pełnego konspektu, postaram się jednak przedstawić szczegółowy opis lekcji na podstawie przeprowadzonej obserwacji.

Zabawa rozpoczyna się już od samego wejścia dzieci do muzeum i pierwszego spotkania z edukatorem. Prowadzący, w zależności od posiadanych kompetencji pedagogicznych oraz odgrywanej pantominy, wprowadza dzieci w odgrywane role.

Zdarzały się bardzo różne grupy uczniów – od niechętnych do zabawy, pełnych obaw albo zamkniętych, nieprzejawiających szczególnego zainteresowania miejscem, do dzieci bardzo zaangażowanych, które po zakończonym spotkaniu chciały kontynuować zajęcia. Pomimo że koncepcja wystawy charakteryzuje się ścisłą linearnością, chronologicznym układem, naszpikowaniem gęstą wiedzą faktograficzną, mimowolnie narzucając charakter zajęć, edukator potrafi wprowadzić narrację, nie przestrzegając sztywnego układu stworzonego przez kuratora wystawy, oraz wykorzystać elementy dramy w swoim wystąpieniu. Po przywitaniu dzieci i wprowadzeniu w tematykę zajęć, edukator udaje się do pierwszej sali, gdzie rozpocznie dalszą wędrówkę przez ekspozycję. Z racji wspomnianego, linearnego układu wystawy, nie ma wielości wyborów i rozwiązań, pozostaje biegunowa konstrukcja rozwiązań „albo...albo”. Jednakże taka zmiana ma również wpływ na utrzymanie swobodnej twórczości lekcji jednak z zachowaniem elementów, które stanowią rdzeń skonstruowanego scenariusza. W analizowanej przeze mnie lekcji edukator w pierwszej kolejności przedstawia dzieciom historię przyjeżdżających do Gdańska królów Polski. W zależności od prowadzącego, zaobserwowałam różne techniki prowadzenia tej części zajęć – od transmisyjnej „pogadanki” do wspólnego opowiadania na podstawie skojarzeń, jak to się dzieje w *Odysei Umysłu*⁸. Za pomocą narzędzi dydaktycznych, które stanowią atrybuty władzy króla (m. in. korona, berło, szata, jabłko) edukator rekonstruuje wraz z dziećmi wygląd króla i królowej (fot. 2).

Za wzór służy jeden z portretów królewskich wiszących w sali ekspozycyjnej. Do dania wybiera się dwoje dzieci (forma wyboru w dużej mierze zależy od prowadzącego, nieraz decyduje się on na oddanie pełnej kontroli dzieciom a nawet przekazuje decyzje nauczycielowi – opiekunowi grupy). Po tej części edukator zwołuje wszystkich „mieszkańców królestwa”, by wspólnie oddać pokłon królewskiej parze (dzieci są uczone jak poprawnie się uklonić, kopiując pozę od edukatora). Następnie dzieci zostają podzielone na trzy grupy: architektów, kartografów i malarzy (edukator wykorzystuje fiszki do podziału bądź dzieci dzielą się nimi same). W grupach liczących sześć-siedem osób dzieci tworzą odpowiednio: zamek z drewnianych klocków, mapę królestwa z przygotowanych drukowanych obrazków, krepki i liny oraz portret króla i królowej (fot. 3) – gatunek malarski, jakim jest portret zostaje omówiony na początku lekcji, za pomocą obrazów królewskich, znajdujących się na sali ekspozycyjnej.

⁸ <http://odyseja.org/o-odysei-umyslu/metoda-co-robimy/program-w-praktyce/> [dostęp 26 listopada 2014].



Fot. 2. Ubieranie króla i królowej

Źródło: Archiwum MHMG.



Fot. 3. Dzieci tworzą portret króla i królowej

Źródło: Archiwum MHMG.

Każda z grup dostaje identyczną ilość czasu na wykonanie zadania. Kiedy wszystkie dzieci są już gotowe, następuje „wycieczka” po królestwie – dzieci w trakcie zabawy naśladowczej (dzieci zamieniają się np. w konie) przechodzą przez całą salę ekspozycyjną, oglądając i dyskutując prace poszczególnych grup. Przebieg dyskusji zależy od edukatora i jego osobistej teorii uczenia się. Widziałam zajęcia, na których edukator prowadził rozmowę tylko z jednym, wybranym przez siebie dzieckiem, albo był tylko prowokującym i inicjującym dyskusję, a dzieci między sobą wymieniały informacje i uwagi.

Po tej części lekcji edukator wraz z klasą przemierzają się do następnej sali ekspozycyjnej (forma tego przejścia też pozostaje elastyczna – wszystko zależy od pomysłu edukatora), w której odgrywają rolę radnych dawnego miasta Gdańska, czyli rajców zasiadających wraz z burmistrzem na obradach. Charakter przebiegu tej części zajęć mówi dużo o nieświadomych teoriach uczenia się edukatora. Jest też wskaźnikiem stylu pracy i kreatywności danej grupy szkolnej, przede wszystkim elastyczności myślenia problemowego, umiejętności korzystania z pomysłów. W czasie obserwacji spotykałam się z bardzo zróżnicowanymi grupami⁹. Posłużę się kilkoma przykładami. Pierwszy to grupa cztero-latków z przedszkola, samodzielnie wychodzących z propozycjami, które uważam za niezwykle oryginalne. Jako nazwę królestwa podawały m. in. „Królestwo Smoka”, „Dzieci niebios”, „Królestwo Jezusa Chrystusa”, „Królestwo Czarnej Perły”. Wymyślały również nowe zawody dla mieszkańców „Królestwa Smoka”, np. smoczo-dentysta. Pierwszoklasiści, z braku pomysłu na nazwę konkretnego zawodu, podawali typ zajęcia w formie czasownikowej (np. zbijanie bąków, tresowanie ryb). Dzieci tworzyły również abstrakcyjne języki, jakim mieliby posługiwać się obywatele wymyślonego królestwa (oczywiście nie zabrakło smoczego języka, ale był też np. język truskawkowy, lodowy, szapacki). Przytoczne przykłady z przedszkola zestawiam z opisem dzieci z pierwszej klasy, które nie potrafiły wyjść poza schemat myślenia „uszkolnionego”. Słyszac hasło królestwo, podawały nazwę „Polska”, ze stolicą „Warszawa”, czasem „Gdańsk” albo „Kraków”, językiem, jakim się posługiwano był „polski”, czasem „niemiecki” albo „angielski”. Pomimo zachęt edukatora, dzieci nie potrafiły stworzyć samodzielnie jakiegokolwiek nazwy własnej. Bardzo często podpowiadał nauczyciel, zresztą też zdezorientowany, co do tego, co powinny dzieci robić, żeby było właściwie i poprawnie. Zdarzało się, że opiekun straszyl dzieci, np. negatywnymi ocenami czy uwagami, które będzie wstawiał do dziennika w szkole, jeśli nie będą mówić i wymyślać nazw, które są oczekiwane przez edukatora, co skutkowało całkowitym zanikiem kreatywności i wycofaniem dzieci. Lekcja muzealna „W królestwie” zakończyła się wypisaniem specjalnie przygotowanego dyplomu, który wypełnił nauczyciel, zgodnie z wymyślonymi przez dzieci nazwami ich królestwa. Dzieci zostały poczęstowane przez edukatora słodkościami, co było zawsze pozytywnym wzmocnieniem zakończonej lekcji.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że wybrane techniki pracy z dziećmi, które stosowali badani edukatorzy, wzorują się na tradycyjnej szkolnej dydaktyce. Należą do nich również formy organizacyjno-porządkowe, jak ustawianie dzieci

⁹ Dobór próby był całkowicie losowy, niestandardyzowany, lecz zgodny ze strategią badań jakościowych.

w pary czy w szeregu, siadanie w jednym kręgu itp. Dzieci zgłaszają się, kiedy chcą się wypowiedzieć, nauczyciele dbają, by się zachowywały cicho i spokojnie, ponieważ są w muzeum. Postaram się teraz określić strategię stosowaną przez edukatorów podczas wykonywanej pracy.

Zgodnie z kategoryzacją dokonaną przez Georga E. Heina, prowadzone zajęcia oraz przestrzeń oddziału Ratusza Głównego Miasta Gdańska wpisują się w tzw. typ muzeum dydaktycznego oraz behawiorystycznego. Cechą charakterystyczną muzeum dydaktycznego jest linearna koncepcja wystawy, uporządkowana chronologicznie z naciskiem na przedstawienie wiedzy faktograficznej. Natomiast w muzeum behawioralnym mamy „dozwołaną ilość interaktywności”, czyli ograniczone możliwości multisensorycznego doświadczania sztuki, opartego na systemie bodziec-reakcja. Przykładem jest układanie puzzli, których rozwiązanie jest jednoznaczne i gwarantuje gratyfikację, na przykład w postaci słownej pochwały edukatora bądź rozdania cukierków wszystkim dzieciom biorącym udział w zadaniu. Istnieje nawet możliwość dotknięcia eksponatu, również w formie nagrody, w celu wywołania pożądanej reakcji (Hein1998: 25–30; Szeląg, Skutnik 2010: 13). Pomimo tak zorganizowanej przestrzeni, mocno ograniczającej możliwości edukatora, bardzo wiele zależy od jego kompetencji pedagogicznych, w tym świadomej bądź ukrytej teorii uczenia się. W zaprezentowanym przeze mnie opisie przebiegu lekcji zwróciłam uwagę na niejednoznaczność i nielinearność, która wynikała ze zmiennego podejścia edukatora, co czyniło ostatecznie każdą lekcję inną. Pomimo stabilnej i sztywnej organizacji przestrzeni muzealnej, zajęcia mogły przybierać formę interaktywną, która przejawiała się we wzajemnych relacjach dzieci oraz między prowadzącym i grupą. Znaczącym atutem edukacji muzealnej jest niezależność od ministerialnego programu nauczania i podstawy programowej – edukatorzy nie są zobligowani do sumiennego rozliczania się z kuratorium, czy dany materiał został na lekcji zrealizowany. Dzięki temu każde z zaproponowanych zadań może przybierać inną formę, być dostosowane do zainteresowań grupy. Prowadzący nie musi korzystać z podręczników i kart pracy, dzięki czemu może proponować dzieciom tematykę o charakterze problemowym, z wieloma możliwymi rozwiązaniami. Paradigmat interaktywności w badanym muzeum nie dotyczy multimedialnych, cyfrowych stanowisk, które najczęściej są wykorzystywane w placówkach kulturalnych pod pojęciem „wystaw interaktywnych” (Mallek 2013), lecz skupia się na społecznym wymiarze uczenia się (w nawiązaniu do teorii Lwa Wygotskiego). Nie można pominąć wątku transmisji kulturowej, który w analizowanym przypadku został wzbogacony wzajemnym oddziaływaniem odbiorców i dzieł sztuki oraz doświadczaniem inicjowanym przez edukatora.

Podsumowanie

W kontekście przeanalizowanej lekcji w muzeum historycznym, edukacja muzealna jawi się jako dyscyplina niezmiennie tkwiąca w XIX-wiecznej dydaktyce Herbartowskiej. Strategia i sposób prowadzenia zajęć muzealnych jest anachroniczny i nieadekwatny

do obecnej sytuacji muzealnictwa na świecie i nie odpowiada wyzwaniom „społeczeństwa ryzyka” oraz konieczności nieustannej walki o przetrwanie instytucji kulturalnych w realiach biznesu i gospodarki (Kruk 2010: 313). Na szczęście sytuacja ta zmienia się, nowa muzeologia zaczyna się rozprzestrzeniać najpierw w USA a obecnie w europejskich muzeach. Jednym z pierwszych sygnałów zachodzących zmian była idea powstania „muzeum krytycznego” zaproponowana przez Piotra Piotrowskiego, dyrektora Muzeum Narodowego w Warszawie w latach 2009–2010. Po kontrowersyjnej wystawie o wątkach homoseksualnych w sztuce pt. „Ars-homo-erotica”, która nie została zaakceptowana przez społeczeństwo, wywołując silne protesty również wewnątrz samej instytucji, dyrektor muzeum podał się do dymisji. Jednakże samo to zdarzenie, wywołanie dyskusji i debaty publicznej, wykraczającej poza mury muzeum, stało się inspiracją do stworzenia specjalnej publikacji poświęconej nowej tożsamości tej instytucji – muzeum krytycznego (Piotrowski 2011). Równocześnie na Zachodzie popularność zaczęła zdobywać książka amerykańskiej muzeolożki Niny Simon przedstawiająca podobną w przekazie ideę „muzeum partycypacyjnego” (Simon 2010). Obydwa podejścia reprezentują znaną już z pedagogiki progresywnej i krytycznej zmianę perspektywy uczenia się, przejścia z pozycji biernego odbiorcy do aktywnego, refleksyjnego partycypatora-badacza. W nawiązaniu do doświadczeń Piotrowskiego, w Muzeum Sztuki w Łodzi zaczęto organizować zajęcia o charakterze krytycznym oraz partycypacyjnym. Wspomniane nurty w pedagogice wykorzystał polski muzeolog i pedagog Leszek Karczewski, tworząc „kulturalnek”, czyli program medialny, w którym dzieci uczą się od siebie nawzajem o sztuce współczesnej, czy *ms³ Re:akcja*, gdzie kuratorami zostały same dzieci – zwiedzający, tworząc własną wystawę ekspozycyjną w pustych salach muzealnych. L. Karczewski nie zaprzecza, że idea muzeum wyrosła na gruncie oświeceniowym, więc podejście faktograficzne bardzo trudno było pominąć (Karczewski 2012: 96). Strategie edukacyjne w Muzeum Sztuki w Łodzi odnoszą się do posiadanej kolekcji dzieł sztuki współczesnej, które znacząco ułatwiają a nawet narzucają stosowanie nowatorskich strategii pedagogicznych przez edukatora. Zgadzam się ze stanowiskiem L. Karczewskiego, zgodnie z którym istnieje możliwość wzbogacenia behawiorystyczno-dydaktycznej przestrzeni muzeum konstruktywizmem pedagogicznym. Edukacja muzealna służy wywołaniu konfliktu między instytucją muzeum a potrzebami widza, co przynosi obopólne korzyści w postaci zmiany światopoglądowej i jakości konstruowanej wiedzy (Karczewski 2012: 96). Również N. Simon pragnęła stworzyć przestrzeń dyskusyjną w muzeum, angażując widzów we wspólne tworzenie wystaw, ekspozycji, skupiając się na wzajemnej, społecznej interakcji. Co jest istotne, badaczka nie wykluczała istotnego wpływu transmisji kulturowej na edukację, ponieważ, jak dowodziła, ponad 90% osób korzystających z interaktywnych mediów, w tym Internetu, pozostaje wciąż obserwatorami, śledzącymi dyskusję na forum ewentualnie wyrażającymi swoją opinię w komentarzach. Bardzo rzadko są współtwórcami czy autorami własnej muzyki, filmu, artykułu itp. (Simon 2010: 9).

Wydaje się, że wprowadzenie nowej muzeologii N. Simon, pedagogiki krytycznej P. Freirego czy idei muzeum P. Piotrowskiego pozostaje nadal zbyt nowoczesne, wykra-

czające poza kompetencje kulturowe i potrzeby pracowników muzeum i odwiedzających. Zmiany, jakie wnoszą edukatorzy pracujący w badanej placówce nieraz okazywały się niewygodne i trudne do pogodzenia z koncepcją kuratora wystawy czy zarządu muzeum. Tak jak w przypadku edukacji szkolnej, również w muzeum występuje silna zależność wizji funkcjonowania placówki od panującej polityki i władzy¹⁰. Złożona sytuacja ekonomiczna utrudnia płynne wprowadzanie zmian, sprowadzając edukację muzealną do bycia uzupełnieniem wiedzy szkolnej, podporządkowanej zasadom tradycyjnej dydaktyki, uwięzionej w ryzach klasowo-lekcyjnego systemu oświaty. Mimo wszystko mam nadzieję, że nakreślone przeze mnie cele, idee i kierunek dalszego rozwoju pedagogiki muzealnej zapowiadają znaczące zmiany w dotychczasowym funkcjonowaniu polskich placówek muzealnych, odpowiadając stwierdzeniu Międzynarodowej Rady Muzeów ICOM, zwołanej w 1986 roku w Meksyku, że „edukacja stanowi najważniejszą funkcję w muzeum, która powinna być wzmocniana w przyszłości” (Szelaż, Skutnik 2010: 11).

Literatura

- Borusiewicz M. (2012), *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*. Kraków, Universitas.
- Folga-Januszewska D., Gutowski B. (red.) (2011), *Ekonomia muzeum: materiały polsko-brytyjskiej konferencji naukowej, Uniwersytet Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie, 25 listopada 2010, Muzeum Pałac w Wilanowie, 26 listopada 2010*. Kraków.
- Giroux H.J. (1989), *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. New York, State University of New York Press.
- Górajec P. (2010), *Rola i miejsce edukacji muzealnej w ogólnym systemie edukacyjnym*. W: J. Wrześniński, A.M. Wyrwa (red.), *Przeszłość dla przyszłości – problemy edukacji muzealnej. Materiały konferencji z okazji Jubileuszu 40-lecia Muzeum Pierwszych Piastów w Lednicy 11–13 września 2009 roku*. Lednica.
- Guzik B. (2007), *Muzea a edukacja szkolna*. W: *Muzea dla edukacji. Materiały z dwóch konferencji Muzea dla edukacji – wychowanie aktywnego obywatela, 23–24 września 2004, Kraków oraz Muzea dla edukacji – nowe formy aktywności muzealnej 19–20 października 2006, Kraków*. Kraków, Stowarzyszenie Muzealników Polskich Oddział Małopolski.
- Hein G.E. (1998), *Learning in Museum*. London, Routledge.
- Karczewski L. (2012), *Kłopot z partycypacją. Nowa muzeologia i agoniczna demokracja*. W: Marta Kosińska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?* Poznań, Galeria Miejska Arsenał.
- Kargulowa A., Kwiatkowski S.M., Szukdlarek T. (red.) (2005), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja: praca zbiorowa*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karwasz G., Kruk J. (2012), *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Karwasz G., Kruk J. (2009), *Jak współcześnie stosować zasadę pogłębłości – dwugłos interdyscyplinary*. W: B. Siemieniecki (red.), *Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

¹⁰ Por. m.in. H. Giroux (1989), *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. New York, State University of New York Press.

- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych „Edytor”.
- Krauże-Sikorska H. (2010), *Dziecko jako homo creator. Podmiotowe i sytuacyjne determinanty aktywności twórczej dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa*. W: H. Krauże-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Kruk J. (2011), *Model dydaktyki interaktywnej w centrach i muzeach*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3 (15).
- Kruk J. (2010), *Wędrowki po muzeach i milcząca pedagogia* W: M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mallek A. (2013), *Idea wystaw interaktywnych na przykładzie wybranych ofert edukacyjnych w Trójmieście*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3 (22).
- Pater R. (2011), *Miejsce muzeum w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży*. W: B. Żurkowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piotrowski P. (2011), *Muzeum krytyczne*. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Popczyk M. (2008), *Estetyczne przestrzenie ekspozycji muzealnych*. Kraków, Universitas.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szeląg M. (2010), *Przychodzi szkoła do muzeum. Uwagi o edukacji w muzeum*. W: J. Wrzesiński, A.M. Wyrwa (red.), *Przeszłość dla przyszłości – problemy edukacji muzealnej. Materiały konferencji z okazji Jubileuszu 40-lecia Muzeum Pierwszych Piastów w Lednicy 11–13 września 2009 roku*. Lednica.
- Szeląg M. (2013), *Innowacyjne programy w edukacji osób słabowidzących i niewidomych. Od dostępności społecznej do dostępności fizycznej*. W: XI Międzynarodowa sesja i warsztaty plastyczne *Moja przystępność w muzeum*. Toruń.
- Szeląg M., Skutnik J. (red.). (2010). *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*. Poznań, Muzeum Narodowe.
- Turoś L. (1999), *Muzeum – swoista instytucja edukacyjna*. Wybrane problemy w ujęciu historycznym i współczesnym. Warszawa, Wydawnictwo Ypsilon.
- Unger P. (1988), *Muzea w nauczaniu historii*. Warszawa, WSiP.

Strony internetowe

- Program i metody Odysei Umysłów [<http://odyseja.org/o-odysei-umyslu/metoda-co-robimy/program-w-praktyce/>, dostęp 26 czerwca 2014]
- Dolnośląska Szkoła Wyższa, rekrutacja na studia Animacja społeczna i edukacja muzealna [<https://rekrutacja.dsw.edu.pl/katalog.php?op=info&id=pe-akiem-In>, dostęp 7 lutego 2015]

Nguyễn Duy Khang

Vinh Long Community College¹ (Vietnam)

ndkhang@vlcc.edu.vn

From “Letter to a Teacher”: seeking the implied portraits of a good teacher. A Vietnamese father’s perspective

Summary

This article aims at portraying the characteristics of a good teacher through “Letter to a Teacher” – the work of Lorenzo Milani and eight boys of “Barbiana” – from an Asian perspective. Beyond this discourse, the analysis has implied that a good teacher (1) gives constructive feedback, (2) has knowledge, (3) uses marks properly, (4) balances and satisfies learners’ needs, (5) looks into the roots of problems, (6) cares for the learners, (7) limits inequality, (8) thinks critically and is responsible, and (9) communicates well in most cases.

Keywords: good teacher, portraits of a good teacher, a Vietnamese perspective of a good teacher, letter to a teacher, Lorenzo Milani, school of Barbiana.

Rationale

“Letter to a Teacher” has inspired my educational spirit since I first read it as a preparation for critical pedagogy. Though the title of the book does not literally mean that the text was addressed to “a teacher”, the implications have been understood and interpreted in various aspects of education, justice, or even the common desire to change the destiny of the underprivileged. The *letter* continues to catch my attention when I can see the image of my son, the way the majority of teachers in Vietnam think, and the traditional teaching methods in a different academic term as “banking education” (Freire 1972).

First, the learners in certain socio-economic conditions suffered inequalities not only in their education, but also in society. My son was in a similar situation and I deeply experienced it so that I could not stop myself from reading the rest of the book. I received the exact identical advice

“... he is not suitable for study...” (p. 34)

¹ Vinh Long Community College (VLCC) is a state-run institution, first established in 1979. Its role and function have changed over the years, but it has consistently provided high-quality training for the community. VLCC provides multi-level and multi-disciplinary training programs to nearly 4,000 students from Vinh Long and the Mekong Delta region of Vietnam.

As a teacher in the higher education context, I wish I were unaware of “how education should function”. My son was supposed, like other children at the age of six to start the first grade. But there was one major difference. As mentioned in the Law of Education 2005 of Vietnam, the first grade aims to provide children with writing, reading, and mathematics at the basic levels. The Law prohibits any advance literacy teaching at the kindergarten level. Therefore, I did not allow him to learn to read and write prior to elementary level. Up to the age of 5 years old, he also took the formal children’s programs as the others did. However, the difference in his participation was due to the private lessons of reading and writing most other children had already taken. It greatly affected my son’s status in the group. The teacher had to focus on the majority of learners who already knew the basic combination of Vietnamese language characters. The result was that the aforementioned advice was passed directly to me. After thoroughly studying the situation, I was shocked even more when children in the big cities had many options to take entrance exams to the first grade of elementary with mathematics, English, and reading tests. The phenomenon leads to education being influenced by private tension which is a big thing in South East Asia according to Mark Bray’s research (Bray 2013).

Secondly, the *book* also reminds me of typical Vietnamese teachers and the conservative and inflexible spirit of the profession. The teachers are strongly affected by rules and regulations in the top-down model of the educational system. Being oppressed for a long time, the teachers possibly turn the praxis to a revolution. However, this reform triggered some resistance. It consolidates the features of banking education, but hides renovated ideas from its early start. Both contexts make teachers experience the situations as of Milani and his students and that of those who maintained the postulates about the learners, characteristics of the learning process, and public opinion about education.

Last, but not least, the concept of banking education is not new, but it is understood in my teaching context as traditional methods in which a teacher tends to pour knowledge into the learners, according to Dewey. In the Vietnam context, it was applied under the philosophies of Confucius and other ancient scholars more than a thousand years ago. With a similar philosophy, the learning process is simply one-way communication or monologues from the teachers’ side. Students tend to be timid and passively accept the knowledge from the teachers without or with limited questions from the other side. In the long run, part of this educational philosophy has influenced the Vietnamese educational system in such a way that students have currently failed to enter real life.

In short, the book consists of the souls, the attempts, and the desires of not only educators, but also people from other disciplines in this world. The given contexts in “Letter to a Teacher” encourage me to seek applicable lessons later in equivalent situations. For that reason, my own study aims to find the implied features of a good teacher from analyzing the *letter* from different angles. In order to facilitate the findings, a brief introduction to the book and its authors, including Lorenzo Milani, will provide penetrative insights into the settings for better analysis. Then, from the analysis, reflection and review from the texts will help me draw the image of a good teacher.

Brief introduction about “Letter to a Teacher”

The book entitled “Letter to a Teacher: Lorenzo Milani’s Contribution to Critical Citizenship”, which was translated from Italian in the first version in 1969, was actually meant not for teachers when it was written, but for parents, in the form of a call to action. The school in the book named as Barbiana which is not a school, but the name of a town in the community in Tuscany. This school was founded by Don Lorenzo Milani after the time he was ordered by the church to be the pillar of this area in 1954. This book was based on eight cases of boys from his boarding school – using the “group writing” method during the period of one year under Milani’s coordination.

The model of Barbiana was organized in such a way as to meet the needs of students who were from working-class families and mainly suffered with their critical situation in education. These students had either failed their exams, had been expelled from school, or were depressed by the way they were taught prior to Milani’s school.

In this school, the students’ learning was tailored to their needs. The children were encouraged to learn and spend a lot of time drilling others – the older helped the younger. The book was written by poor country children of peasant families in Tuscany and their voice showed the mass of experiences and, as the oppressed, has been touching the spirits and lives of a countless number of readers all over the world.

The portrait of teachers in the book and the implied features of a good teacher

This section will mainly focus on finding the teachers’ personality and that of the implied features of a good teacher. These features are not simply extracted from the literature in the book. This paper aims either to interpret beyond the texts, or negate the negative sides of what has been described as the characteristics of a teacher.

“The oldest of those teachers was sixteen years old. The youngest was twelve, and I was full of admiration for him. I decided from the first day that even I would teach.” (p. 36)

A Vietnamese proverb says that learners sometimes learn better from their friends than from their teachers. In similar situations as in the above extract, it is more in the case of children helping each other as peers, from teaching to drilling the lessons, that one has full admiration for the job. The implied meaning from my perspectives here is that a good teacher must place his or her ego on a level with the learners and narrow the distance between teacher and students so as to better understand them. That leads to the enthusiasm of both sides in the educational process. The good point of the students in this context that other educators do not easily possess is spiritual inspiration which makes the character in the book “full of admiration.”

Teachers may do this, but a good teacher may not

"...the teacher had told my parents not to waste money: send him to the fields. He is not suitable for study." (p. 34)

"Sandro was humiliated, he was an adult. The teachers deemed he was an idiot. ... Gianni was judged by his teachers to be a criminal." (p. 40)

Gianni did not know how to write the h in "to have" verb. But he knew many things ... some evenings he went with his father to the Communist Party premises or to the Local Council sittings.

A class of idiots. Ours was old-fashioned. ... He started telling everyone that he had been given a class of idiots. (p. 49)

Life teaches us to be more generous and remember the roles of educators who are not simply judges. It does not shock me when careless, sensitive, and compulsory advice is spoken by a teacher. I am already familiar with this kind of comments. However, if the aforementioned citations do not show again a one-way imposition, the teacher should look at the learners' disadvantages as a sort of inputs for an improved modification of his teaching techniques. Moreover, in the real settings of the book, the authors are in their general education, neither vocational nor special education, the ideas of equality will not allow the teachers to pass the buck to the chaos in the society and ignore the existence of these children. From that basic, the characteristic of a good teacher which is implied in these extracts has an opposite identity. The teacher should care about the learners, sympathize with their difficulties, and be willing to help them overcome all drawbacks. Teachers' attitudes and prejudice about the learners will always give positive or negative effects in teaching and only teachers can decide whether that is a good or bad result. Therefore, a good teacher also needs to positively look at the good signs of the learners, not to think of or give such a negative assessment as "not suitable for study" or the immediate announcement of "having a class of idiots", which may harm the children's innocent spirit forever.

Full knowledge of pedagogy does not teach, the teachers do, and a good teacher applies it appropriately to his or her learners

"You, Reverend, have not studied Pedagogy. Polianski says that for boys, sports is a physio-psycho..." (p. 36)

Child teacher. ... I was teacher for three half-days a week. I taught geography, mathematics and French to the prima media class. In order to skim through an atlas or to explain fractions one does not need a degree.

... mistakes ... it did not matter much... we looked up things together. The hours passed serenely, without fear and without feelings of submission. (p. 37)

... with Roman and Greeks, you had made him hate all History. We could stay on for four hours without budging when we had lessons about the War. (p. 41)

In education, it is important to notice the teaching approaches which engage the learners in learning activities in order that the teachers should be mostly required to be trained in

these methods. The matter of knowing the methods and using them appropriately to the context is totally different. From the book's perspective, early education teachers could do something that a normal teacher could not easily do because of the appropriateness of the methods. A well-prepared teacher should learn to be able to use the right techniques that encourage the learners to overcome their difficulties, if any occur. As companions, some teachers of children have done something amazing in making children who hate history want to "stay" for a long time with it. In addition, it is not a right or wrong thing here; it is the way a teacher must consider himself or herself in the educational pictures of the children. For that reason, a good teacher should be qualified with the required knowledge, but he or she should use the methods and knowledge in such a way that learners feel eager to learn. The lessons will attract them and change their attitudes to the courses. There should be some moments when a good teacher must forget his ego as knowledgeable and aim to share and guide, as both he and his pupils have the same goals of learning and discovering. This characteristic can also be clarified better in the following extract. A teacher should be modern in terms of thinking and acting, not in terms of using labels at all. The more a teacher leaves behind the notion of banking education, the more he or she becomes successful in the job.

It would be better to have an old-fashioned teacher rather than one who thinks he is modern just because he has changed the labels. (p. 49)

Teachers use marks; families love their children's good marks, but what about the values?

Day after day they study for marks, for reports, for their diploma. And in the meantime they are distracted from the beautiful things they study. Languages, History, Science, everything becomes a mark and nothing else. (p. 47)

The tragedy of the older ones. But nobody carries the placard. And the teachers do not look at the date of birth on the result sheet. They look at marks. (p. 70)

You can continue being lazy at your teacher's desk putting your little marks on the result sheet. (p. 138)

It happens everywhere in the world now that people tend to look at marks or a diploma for the abilities of one person. It is not the matter of being right or wrong according to the cultural and traditional backgrounds of a community. The book has a similar context. Marks become the priority no matter how valuable they could be, given by whom, and for what criteria. When society, the family, the children, and even teachers pay a great deal of attention to marks and then in return classify the children again into groups, learning is not simply searching for knowledge and practicing skills, but a really stupid race. The influence of this phenomenon taken to extremes would destroy the beauty of learning activities and produce only inequality in education and beyond. With similar situations in the book, I believe that a teacher could not do much in dealing with the issues. However, if a good teacher wants, a series of lessons could be drawn out from these simple lessons.

- Marks should be used with other alternatives for evaluation with obvious and manageable criteria.
- A diploma is important but skills and creativity are encouraged.
- Teachers give grades so let us do it intelligently.
- Competition for marks should be controlled and not allowed to distract from the beautiful things learners can study.
- Teachers should proceed to change themselves, the learners', and their parents' attitudes towards to the pseudo-roles of marks in education.
- Teachers should not look at marks as the only tool in hand; each learner is always a surprise in terms of capacity and diversity.
- Putting marks on the report should not be the priority in the teaching career.

A good teacher knows how to balance, satisfies the learners' needs, and makes sure that things are in accordance with the regulations

All teachers know how to follow the core requirements and knowledge of the programme and understand the inconsistency beyond. Core knowledge may or may not immediately be useful for life. Teachers are always trapped in the dilemma of what should be included for the learners and what should be neglected.

During the exams we had to tear ourselves away from the miserliness of our studies for a couple of hours to read the newspaper, because there is nothing in the newspapers which is useful for your exams. This proves that there is little of your school that is useful to life. (p. 50)

A good teacher in any case should find the balance between the requirements and what the learners are interested in learning. Learners can learn only when they feel comfortable, but they also need to take the "exams". If a teacher has the right to decide, it is very easy; however, teachers must always follow the guides and rules. Finding and bringing useful things to the classroom is the job of a good teacher because the main purpose of this job is to facilitate skills and things which are useful in life.

Every teacher has a right to evaluate, but a good teacher looks deeper and wider into the roots of the problems

Sometimes, the wrong assumption leads to wrong evaluation. In education, it is common when teachers do not pay attention to the roots of the problem or even try to figure out the problem itself. Everybody has a right to judge and teachers use the right to evaluate their learners' capacity with either appropriate or inappropriate understandings due to the fact everyone has his or her own capacity. What happened in the context of the book is typical of the majority of teachers in many countries. It is a careless attitude towards the right to evaluate the learners. In a situation where people can easily assess others in such manners, teachers look like devils in the darkness. It is the fact that the teacher thinks that those

students are not able to do such entertained sport for physical education. However, it also means the opposite sites.

Unfortunate children. During the Gym exams the teacher threw a ball at us and said: “Play basketball”. We didn’t know how. The teacher looked at us with disdain: “Unfortunate children”. (p. 51)

Even he is like you. The ability to perform a conventional ritual seemed important to him. He told the headmaster that we did not have “physical education” and he wanted to make us do a re-sit in September.

We were all capable of climbing an oak tree. (p. 52)

The teachers in these extracts have shut themselves in a box and look at things through the frame of that box. If it appears a good teacher, that person must think out of the box with critical thinking and provide possible variants about the learners’ capacity. “Not knowing how to play basket ball” is not a big deal in the purposes of physical education. The learners may look different, but what they are capable of doing should be considered carefully. A good teacher here also needs to understand well the learners’ capacity without any prejudice towards them.

A good teacher always thinks about the learners, not about self or others

Teaching as a job is not a game or a mess that one can try to blame or play the way one wants. I am quite familiar with the following extracts from the book. When a teacher thinks of something else, not the learners and their progress, the following scene may appear more often. It is neither a matter of money, nor a matter of inequality, but an ethical matter. Teachers should not return to this point though they have been there. Later or sooner, a teacher will understand that the “sense of satisfaction” could bring him or her to the negative sides of the job, the sides of evils which are originally derived from the wrong assumptions and expectations of the nobility.

Fail students. If the teacher is dying to fail someone she could vent her feelings on the sons of the rich.

... make an agreement with the parents: “Pierino is young, when he comes to face life choices he will be immature. What do you say, doctor, if we were to hold him back for a year”.

I can’t wait to be a teacher in order to feel this sense of satisfaction. With any luck, with your own little grandson. (p. 68)

It is a job, created for society, and for the same reasons, teachers will be evaluated from what they have done in the job. If the actions are not for the money, let us ignore the details. The reason could be from what some teachers have experienced. People may think they are the ones who give private tuition to rich families, fail those who are poor. All that can be seen obviously is the results of sending “11 unready children” into society. Only

teachers could do so and that blurs the image of this noble job here in Italy – the context of the *book*, in Vietnam, and in other corners of the world.

If you are against after-school classes I advise you not to show it. People are malicious. They might think that you give private lessons to the sons of the rich. (p. 54)

But dear teacher does not accept orders from the sovereign people. She fails and goes on holiday. (p. 61)

Fractions of equality. At the end of the elementary school, 11 children have already left school because of the teacher.

However, if a good teacher exists, that person knows the learners well so that he or she can have better plans to support them or guide them so as to improve their learning. In addition, a good teacher communicates well with everybody, even the children's parents or the authorities. All who care about their children can be given explanations and offered options and plans. In fact, an effective teacher will never wait until the last moment of the year and fail the learners. During the teaching activities, the process of learning will help the teacher improve the learners' skills and knowledge or guide them to overcome their own difficulties. A good teacher will not ignore the learners and go for holidays.

Inequality is everywhere, but a good teacher should know how to limit it

Sometimes she grumbles: "Now that they all come to school it is not possible to teach. Some illiterate children are coming" (p. 71)

What if the children who are coming to class hear this remark from their teacher? It is not supposed to be spoken by a person in the educational system at all. I have to admit that inequality happens everywhere but teachers have their duties to change the world. Actually, it has no meaning if the last belief or idea about bringing equality to life is being modified again in the teachers' hands. Teaching is a job in which teachers should be tolerant with all students because illiteracy is not their fault.

"When I got them from the prima class they were totally illiterate. Now, instead, they do their work for me in a completely correct manner." (p. 75) – the ones who remained are those who used to write correctly. The illiterates are still illiterate. She has just brushed them away from in front of her eyes.

The sad reality always reveals the hidden sides of society and it is not easy for every member to accept it fairly. It becomes quite common that people may believe in something not real or misinterpret the information they have had. It is like a delusion and I have never thought of the possible existence of the situation or something similar to that in the above extract. How could a teacher simply give an assessment on the learners' work while he or she does not know them well enough? Similar actions could lead to a big gap in education between the teaching assumption and the reality. It is not worth being proud of a situation

when the listeners are made to be deaf or blind in understanding the aforementioned cases in the extract. In another example, at the greengrocer, when the teacher meets again his or her student, he or she wishes that he or she had done something differently.

At the greengrocers: ...it would be totally different if she could tell him: “Why don’t you come back to school? I passed you on purpose so that you’d return. Without you school is pointless.” (p. 73)

There is nothing as unjust as trying to create equality among those who are not equal (p. 74)

My understanding of critical pedagogy and teaching philosophy have been strengthened after understanding this book. I have asked myself whether I will do similarly to the teacher described in the extracts and whether I am concerned with the conceptions of equality. Will I look down at some students and try to blame them for being in my class, or will I pass them out of my sight and be happy with what I believe, a belief that my students are finally able to read and write? The answer is no. I am not yet a good teacher, but I will not do that. And a good teacher will never consider the learners’ problems as burdens, but as opportunities for his or her own professional experience. The teacher will try to quickly learn how to communicate with the learners and find out the roots of such issues. There will always be short and long term planning. A good teacher will look at the inequality factors and try to reduce their effects so that his or her learners may possibly forget their current status, however unequal it is, and may come to believe that they are all equal in the same methods, the same teacher, and the same learning objectives. A good teacher knows how to persuade learners to cooperate, learn, and be comfortable with their learning. No real equality exists in life, but a teacher must lead the learners to this target and prove to them that it is possible.

***Thinking critically is advisable but “passing the buck”
is not a characteristic of a good teacher***

In the educational system, the tendency is to put the blame for failures on others. Teachers in a secondary school may pass the learners’ problems back to previous levels and believe that all are from the early stages and not their fault. They state that they have received the wrong products and in the short time of only a few years left in high school, there is not much that teachers can change. It is even more common that some teachers would try to blame situations, causes, or problems which could explain something in which they do not want to be involved.

Passing the buck. A colleague of yours of the *medie* school [middle school]² (a meek newly-wed who in the *prima* class [earlier or primary class]³ had turned away 10 out of 28, she and her husband are both active Communists) objected: “I have not chased them away. I only failed them. If their parents do not decide to send them back, too bad for them”. (p. 80)

² Inserted by the author to clarify the meaning of the extract.

³ Inserted by the author to clarify the meaning of the extract.

I have to agree that teachers may not have full rights in giving decisions, but failing someone is within their powers. A good teacher should take notice of this in the first class. Education is a place where students come to be educated and everybody has his or her own talents. Teachers are the ones to recognize these special characteristics and strong points of the learners. A good teacher will not hesitate to study them carefully and help them maximize their learning capacities or, if their capacities are lower than expected, all have a year at least for making any changes. In fact, the good teacher is always responsible for his or her teaching and decision, and "passing the buck" will never exist in the dictionary. The good teacher is smart enough to learn even from his or her learners, to work with them, to communicate well and make them understand, and to help them overcome any barriers in their way. In my opinion, passing the problems to others is commonly a characteristic of those who are not suitable for this noble job.

A good teacher communicates well in most cases, especially with his or her students

An appropriate attitude is important and in education it can positively or negatively affect the listeners – the oppressed at school. A bad attitude to the learners' performance can even cause a bad impact forever on the learners' mind. For that reason, the language for classroom communication will be helpful for the learners if the teacher selects to use it in a positive way. And it will become a disaster to them if the teacher does not carefully select what he or she casually says. In the next extracts, the comments are considered to be assertive and will not contribute anything to the learners' learning progress.

The comments... "Childish. Puerile. Shows immaturity. Unsatisfactory. Trivial..." (p. 136)

Or "Poor content. Modest concepts. Dull ideas. ... try to improve the form. Incorrect form. Not fluent. Not clear. Not well structured." (p. 137)

In another example, a teacher who is supposed to sympathize with the learners usually imposes his or her thoughts through the teaching lessons and the evaluation. In terms of language for communication, the selected language illustrates the teacher's carelessness and his educational manner is not appropriate enough for the teaching job. In the requirements of this career, assessment always brings two kinds of effects. The good and encouraging comments could encourage the learners and inspire them into the learning process.

In seeking the hidden portrait of a good teacher in this book,

...The teacher gives all he believes in, loves, hopes to a child. The child, as he grows up, adds something to it and so humanity moves forward ... (p. 125)

I totally agree with the authors of the book(s?) and all teachers who teach with the heart and care for the learners' learning and mental and physical development. A good teacher will give all that he believes in, with love and hopes for the bright future of the learners' emancipation.

To sum up, my adventure for finding the characteristics of a good teacher had started before I read this book; however, it marks a turning-point in my interests and findings. The book itself includes various values and aspects of social life, pedagogies, and philosophies which extend far beyond its contents. I attempt to seek the good teacher whose character could be seen directly, or the quotes that possibly lie hidden in the texts. From my understanding and reflections on the job in the context of my own teaching, the implications, which could obviously be recognized when reading or reflecting on the book context, are related to other methods of a good teacher.

In order to form a good teacher what is needed is a closed school that does not lead to anything else ... One that makes a child from the race of peasants, who has already chosen [his or her own destiny]⁴, feel at home. (p. 123)

Being a good teacher is not a matter of difficulties, but a matter of whether one teacher would like to be excellent or not. 'Good' and 'excellent' here imply the meanings of being facilitating, guiding, and caring. One thing to bear in mind with the job is that the teacher remembers and plays his or her exact roles in the teaching methods, and the job requires him or her to encourage the learners, be enthusiastic, and care for their developments as well as be their friend.

Conclusion

Truly, the book brings a view of education to the world and the explicit guides to me. It touches educators, educational managers, parents, and those who read it. In trying to find the implied portraits of a good teacher beyond the discourse in the book, I have found some of the good characteristics from analyzing the extracts which are related to the authors' questions, comments, or statements. In order to become a good teacher, all teachers must pay attention to the learners and the educational purposes and not do many activities or reactions as in the texts. As a result, some good characteristics could be seen as (1) giving constructive feedback to learners no matter how poorly they perform, (2) having full knowledge of pedagogy that should be applied appropriately to his or her learners, (3) using marks intelligently and considering their informative value, (4) balancing and satisfying the learners' need with the requirements of the regulations, (5) looking deeper and wider into the roots of problems, (6) caring for the learners, not for self or others, (7) limiting inequality, (8) thinking critically and being responsible, and (9) having good communicative skills in most cases, especially with their students. From the lessons that I can learn from the book, I myself have found the good teacher from the perspective of the authors of the book and consequently those characteristics will help me better in my future job in a critical way.

⁴ Inserted by the author to clarify the meaning of the extract.

References

- Borg C., Cardona M., and Caruana S. (2009), *Letter to a Teacher: Lorenzo Milani's Contribution to Critical Citizenship*. Malta, Agenda.
- Bray M. (2013), *Benefits and tensions of shadow education: comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students*. “Journal of International and Comparative Education”, 2 (1).
- Dewey J. (1997), *Democracy and Education, An introduction to the philosophy of education*. New York, The Free Press.
- Freire P. (1972), *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, Penguin.

Joanna Szymczak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
joannaszymczak1@gmail.com

Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego

Summary

A model of developing reflexivity in early school education teachers-to-be – the principles, core, motives for construction, and lending it a practical dimension

The aim of the article is to present an original model of developing reflexivity in reference to educational events. The Department of Didactics and Studies in the Culture of Education lends the model a practical dimension in working with early school education teachers-to-be during the Reflexive Teacher Workshops course. The inspiration for creating (and sustaining) the model is carried out under the direction of prof. Ewa Filipiak, Ph.D and is a research project concerning reflection in reference to educational events taken up by early school education teachers. The article indicates three concepts: (1) critical events in teaching by D. Tripp, (2) the reflexive practitioner by D.A. Schön and (3) mindfulness and mindlessness by E.J. Langer, all of which constitute a theoretical background for the model. The paper also presents an adopted understanding of reflexivity and reflection. Moreover, the paper considers the motives for using the model while working with teachers-to-be. Therefore, it discusses the value of being and becoming a reflexive teacher, as well as characteristic features of a reflexive practitioner and their significance for working with students.

Słowa kluczowe: refleksyjność, model rozwijania refleksyjności, refleksyjny nauczyciel

Keywords: reflexivity, the model of developing reflexivity, reflexive teacher

Wstęp

Refleksyjność, refleksja, refleksyjny nauczyciel, refleksyjna praktyka, autorefleksja stanowią kategorie, o których często traktuje literatura naukowa, zwłaszcza z pogranicza dydaktyki i pedeutologii. Autorzy, którym bliska jest problematyka dotycząca osoby nauczyciela (ale także człowieka w życiu współczesnym), bycia i procesu stawania się nauczycielem czynią namysł nad wymienionymi powyżej kategoriami. Niektórzy Autorzy podejmują i rozwijają koncepcję refleksyjnego praktyka i refleksyjnej praktyki, wyróżniają typy refleksji, cechy refleksyjnego praktyka, aspekty sprzyjające stawianiu się refleksyjnym nauczycielem i uczniem (Schön 1987; Day 2008; Gołębnik 1998, 2002; Czerepaniak-Walczak 1997; Dylak 2000; Kwiatkowska 2008; Mizerek 1999).

Geoff Petty postrzega refleksję jako zdolność uczenia się nauczania z doświadczenia, *narzędzie* sprzyjające dokonywaniu przez nauczyciela oceny własnego nauczania, proponuje cykl uczenia się z doświadczenia (zachęca do tworzenia również uczniom okazji edukacyjnych sprzyjających korzystaniu z tego cyklu) (2010). Inni proponują określone strategie, które sprzyjają pobudzaniu uczniów do refleksji, takie jak: portfolio, metody samooceny, dzienniki, autoprezentacje, listy, konsultacje uczeń – nauczyciel, konsultacje rówieśników, charakteryzują refleksyjnego nauczyciela, eksponują konsekwencje bycia refleksyjnym praktykiem, podkreślają znaczenie refleksji dla/w pracy nauczyciela, postrzegają refleksję jako metodę, która wspiera uczenie się oparte na samoregulacji oraz pomaga zrozumieć procesualność i zmienność uczenia się, nauczania, oceniania (Paris, Ayres 1997). Iwona Kopaczyńska poddaje analizie osobliwości refleksyjności (również w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej) (2011: 128–145). Małgorzata Lewartowska-Zychowicz traktuje kategorię refleksyjnego praktyka jako jeden ze współczesnych modeli bycia nauczycielem (obok nauczyciela – adaptacyjnego technika, nauczyciela diagnozującego, transformatywnego intelektualisty) (2009: 159–171). Ewa Filipiak postrzega refleksyjnego praktyka jako jedną z ról nauczyciela (obok organizatora środowiska uczenia się ucznia, aktywnego i zaangażowanego uczestnika epizodów wspólnego zaangażowania, diagnosty, facylitatora, mediatora, tutora, eksperta, odpowiedzialnego profesjonalisty) w perspektywie socjokulturowej (2012: 80–91). Rosemary Perry traktuje refleksję nad nauczaniem jako metodę pozwalającą na wykorzystywanie doświadczeń z praktyki nauczycielskiej, wyjaśnia aspekty niezbędne w dokonywaniu refleksji, wskazuje atuty czynienia refleksji (2000). Są autorzy, dla których refleksyjny praktyk stanowi nową tożsamość nauczyciela (Rylke 1997). Maria Ledzińska i Ewa Czerniawska ujmują świadomą refleksję jako istotny wyznacznik efektywności nauczania (2011), natomiast Kenneth J. Gergen podejmuje problem autorefleksji jako kategorii znaczącej dla konstruowania tożsamości w epoce ponowoczesnej (2009).

W podejmowanych rozważaniach teoretycznych zdaje się ujawniać swoista, niewypełniona dotąd w sposób przejrzysty/wyraźny/pełny przestrzeń. Mianowicie, bardzo często mówi się o potrzebie bycia i stawania się przez (przyszłych) nauczycieli refleksyjnymi praktykami, ale nie proponuje się rozwiązań modelowych, które mogą sprzyjać osiągnięciu tego celu/wspierać (przyszłych) nauczycieli w tym procesie. Proponowane metody i strategie są niezwykle wartościowe, ale wydaje się, że brakuje wskazania do uzasadnionego posługiwania się nimi. W rozważaniach teoretycznych wydaje się ujawniać również *luka* w odniesieniu do rozwijania, niezwykle istotnej dla czynienia refleksji, zdolności korzystania z modeli/koncepcji teoretycznych/teorii opisujących określone aspekty rzeczywistości w procesie interpretowania działań podejmowanych przez nauczyciela.

Wydaje się również, że realizowane projekty badawcze skupiają się raczej na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania dotyczące okoliczności ujawniania się u osób refleksyjności i bezrefleksyjności oraz specyfiki sytuacji sprzyjających przechodzeniu od bezreflek-

syjności do refleksyjności¹. Nie podejmują natomiast problemu tworzenia i sprawdzania efektywności modeli wspierających rozwijanie refleksyjności.

Niezagospodarowane jeszcze w pełni obszary zachęcają do podejmowania prób poszukiwania i kreowania rozwiązań modelowych, którym (przyszli) nauczyciele będą mogli w sposób refleksyjny nadawać wymiar praktyczny. Przejawem takiej próby jest konstruowany oraz refleksyjnie wykorzystywany w pracy z przyszłymi nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych².

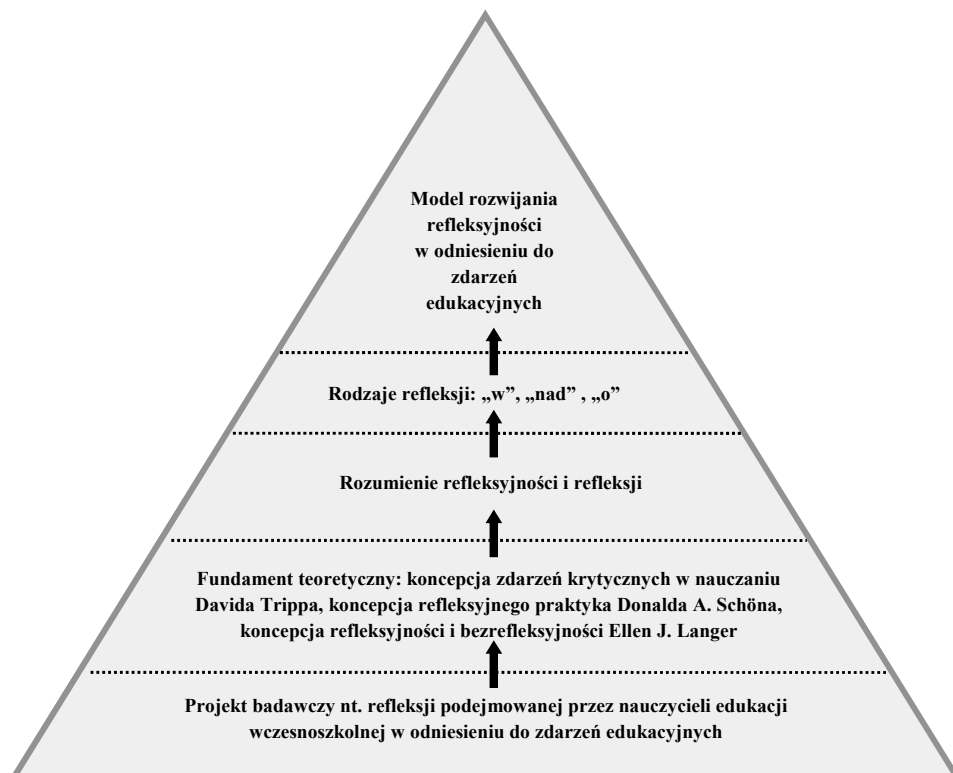
Podstawa teoretyczna modelu rozwijania refleksyjności

Podstawę teoretyczną dla modelu stanowią trzy koncepcje: (1) koncepcja zdarzeń krytycznych w nauczaniu Davida Trippa (1996)³, (2) koncepcja refleksyjnego praktyka Donalda A. Schöna (1987) oraz (3) koncepcja refleksyjności i bezrefleksyjności Ellen J. Langer (1993; Maciuszek 2013). Inspirują one do podejmowania nieustannych rozważań dotyczących rozumienia refleksyjności, refleksji, ich znaczenia w życiu człowieka (zwłaszcza w pracy nauczyciela), konsekwencji ich braku. Stanowią swoisty *fundament*, na którym *budowany jest* (powstaje) model. Każda z tych koncepcji odsłania określoną perspektywę, akcentuje pewne aspekty, koncentruje uwagę na konkretnych zagadnieniach, co stwarza możliwość uwzględniania wielu obszarów związanych ze zdolnością czynienia refleksji, pozwala też na konstruowanie modelu w sposób, który stara się uwzględnić potrzeby zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Kolejne etapy oraz inspiracje dla konstruowanego modelu rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych przedstawia rys. 1.

¹ Por.: Langer, Blank, Chanowitz 1978; Harkness, DeBono, Borgida 1985; McAllister, Mitchell, Beach 1979; Cvetkovitch 1978; Chaiken 1980; Janis, Mann 1977; Tetlock 1983; Janis 1972; Nemeth 1986; Taylor, Fiske 1978; Dweck, Diener 1978; Wong, Weiner 1981; Enzle, Shopfloher 1978; Pyszczynski, Greenberg 1981; Berscheid i współaut. 1976; Hastie 1984; Mikula, Schlamebreg 1984; Lallje, Watson, White 1982; Abele 1985 za: Langer 1993.

² Inspiracją dla procesu konstruowania tego modelu był (i nadal jest), realizowany pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak, projekt badawczy, dotyczący refleksji podejmowanej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych. Analiza gromadzonego materiału empirycznego ujawnia określone obszary potrzeb oraz stanowi *źródło* wartościowych sugestii, które znajdują własne miejsce/odniesienie/odzwierciedlenie w permanentnie tworzonego modelu. Model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych rozwijany jest w ramach kursu Warsztat refleksyjnego nauczyciela, w którym uczestniczą studenci pedagogiki wczesnoszkolnej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

³ Na temat koncepcji zdarzeń krytycznych w nauczaniu D. Trippa zob.: Szymczak 2010, Szymczak 2009, Szymczak 2008.



Rys. 1. Etapy oraz inspiracje dla konstruowanego modelu rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych

Źródło: Opracowanie własne.

Rozumienie refleksyjności oraz refleksji

Pojęciami kluczowymi dla modelu rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych u przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są refleksyjność oraz refleksja. Istotne jest zatem zdefiniowanie tych terminów. Dzięki temu zabiegowi możliwe staje się świadome podejmowanie określonych działań w pracy ze studentami.

Scott G. Paris i Linda R. Ayres podkreślają, że „Refleksja pomaga zrozumieć dynamikę uczenia się, nauczania i oceniania” (1997: 110). Stanowi swoistą metodę, która wspiera uczenie się oparte na samoregulacji. Analizowanie przez nauczyciela rzeczywistości edukacyjnej oraz podejmowanych w niej działań stwarza możliwość dokonywania oceny postępów (Paris, Ayres 1997: 110). Zwykle pomocne przy analizowaniu własnych poczynań jest uwzględnianie zachowania uczniów. Stanowi ono bowiem reakcję (odpowiedź) na działania proponowane przez nauczyciela. Dlatego też ważne jest, by nauczyciel posiadał zdolność obserwowania nie tylko własnej osoby i własnego zachowania, ale także

działań podejmowanych przez wychowanków. Istotne jest to, by refleksja czyniona była przez nauczyciela świadomie. Dobrze również, by stanowiła nieodłączny komponent codziennej działalności związanej z organizowaniem warunków do uczenia się (Paris, Ayres 1997: 111).

Refleksja pozwala nauczycielowi oceniać poziom własnej wiedzy oraz umiejętności. Pozwala mu również spostrzegać/diagnozować obszary, w odniesieniu do których niezbędne jest wprowadzanie zmian, dzięki którym ma szansę sprostać określonym standardom. Sprawia także, iż odczuwa dumę z własnych osiągnięć i postępów (Paris, Ayres 1997: 112). Można powiedzieć, że refleksja nie pozostaje obojętna wobec poczucia kompetencji i poczucia sprawstwa nauczyciela.

Proces refleksji sprzyja badaniu tego, co instynktowne, stanowiące konsekwencję intuicji. Umożliwia świadome pozostawanie przy rozwiązaniach uznanych przez nauczyciela za optymalne, odwoływanie się do najkorzystniejszych, „... poddających się generalizacji aspektów aktywności...”, a także odrzucanie tych, które postrzegane są jako mniej użyteczne czy mniej wartościowe. Stwarza także szansę przekształcania działania intuicyjnego i instynktownego w podejmowane w pełni świadomie (Fish 1996: 10).

Refleksja umożliwia świadome i krytyczne konstruowanie własnej filozofii edukacyjnej, która znajduje uzasadnienie nie tylko w wiedzy uprzedniej nauczyciela, ale także (a może przede wszystkim) w określonych podejściach i koncepcjach teoretycznych. Profesjonalny namysł sprzyja uwalnianiu się od stereotypów, otwartości na alternatywne rozwiązania, sposoby postępowania, ale równocześnie chroni przed chwilową, nieuzasadnioną fascynacją nowymi ofertami (Czerepaniak-Walczak 1997: 21).

Refleksja stwarza nauczycielowi szansę stawania się twórcą w zawodzie, a nie tylko odbiorcą i realizatorem cudzych pomysłów i wartości. Poddawanie krytycznej analizie własnego doświadczenia oraz konstruowanej wiedzy pozwala nauczycielowi zauważać określone prawidłowości, formułować wnioski, określać treści i formy sytuacji edukacyjnych (Czerepaniak-Walczak 1997: 22).

Systematycznie czyniona przez nauczyciela refleksja sprzyja rozwijaniu się u niego umiejętności organizowania warunków do uczenia się. Stanowi doskonały sposób stymulowania rozwoju zdolności postrzegania niepowtarzalnych sytuacji w klasie jako problemowych oraz rozwiązywania ich jako problemów. Pozwala również na poszukiwanie nowych wzorców postępowania, które oddają specyfikę, złożoność, brak stałości oraz „... konflikty wartości współczesnego świata”. Stwarza zatem szansę uwzględniania zmieniającego się kontekstu i dostosowywania do niego podejmowanych działań. Refleksja pomaga także nauczycielowi świadomie i odpowiedzialnie radzić sobie z trudnościami, których doświadczą, zwłaszcza dotyczącymi wartości i uznawanych priorytetów (Arends 1994: 46).

Refleksję jako systematyczne badanie i teoretyzowanie dotyczące własnej praktyki cechuje: kolegialność, wspólne z innymi uczestnikami procesu edukacji poszukiwanie, dążenie do zmiany i poprawy oraz nieustające podejmowanie pracy nad własnym nauczaniem w celu czynienia go coraz doskonalszym. Koncentruje się ona na zrozumieniu

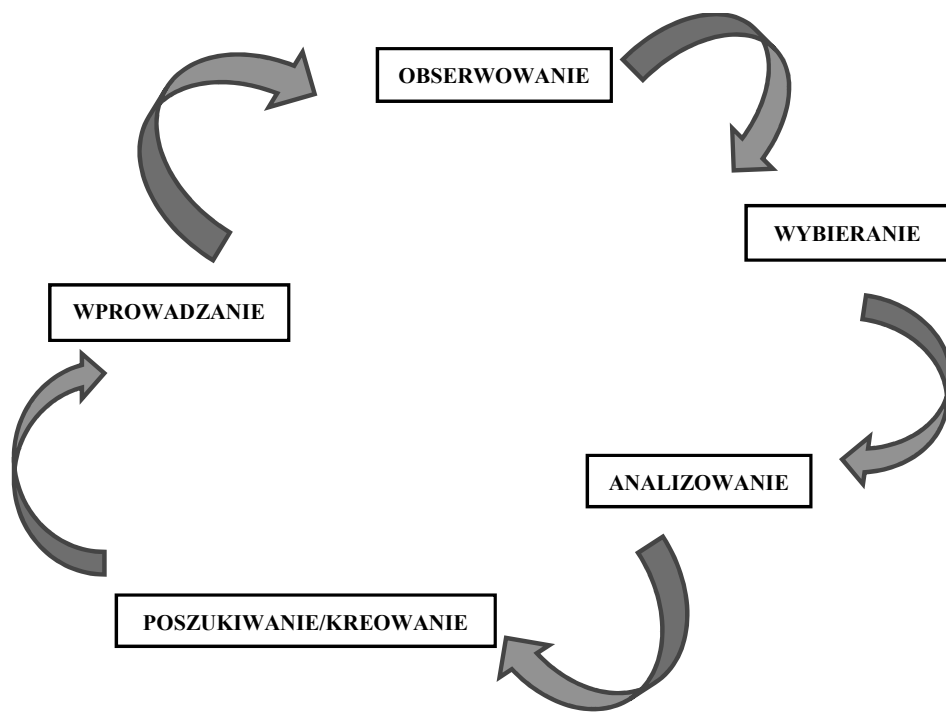
powiązanych z sobą procesów myślenia i działania, dąży do ujawnienia osobistych teorii, pomaga w uświadamianiu sobie przez nauczyciela wartości oraz przekonań stanowiących podstawę podejmowanego przez niego działania o charakterze praktycznym (Gołębniak 1998: 153).

Refleksja w działaniu i nad działaniem stanowi znaczący aspekt profesjonalizmu nauczyciela. Argumentem świadczącym o zasadności takiego stanowiska są role, które można wskazać w odniesieniu do refleksji zawodowej nauczyciela (Czerepaniak-Walczak 1997: 25). Należą do nich: (1) rola uwalniająca, (2) rola integracyjna, (3) rola dyscyplinująca, (4) rola predykcyjna, (5) rola autokreacyjna (zob. szerzej: Czerepaniak-Walczak 1997: 26–30).

Refleksja nad działaniem może być swoistym *lekiem* na zjawisko „przeuczenia”, czyli rutynowe, automatyczne działania jednostki. Umożliwia bowiem dostrzeganie i ocenianie nieuświadamianych (ukrytych) procesów rozumienia określonych problemów, które stanowią konsekwencję permanentnego powtarzania działań w praktyce. Pozwala również jednostce zrozumieć sytuacje niepewności oraz niepowtarzalności, których doświadcza we własnej pracy zawodowej (Schön 1987: 61) oraz sprzyja rozwijaniu zdolności radzenia sobie z sytuacjami (oraz w sytuacjach) niepewności, braku stabilności, niezwykłości, konfliktu wartości (Schön 1987: 50).

Niebywałym atutem refleksyjności jest to, że stwarza jednostce szanse spostrzegania rzeczy/problemów/zagadnień/sytuacji znanych w odmienny od dotychczasowego (nowy) sposób lub pozwala jej czynić nowe rozróżnienia (Langer 1993: 162). Może również chronić osobę przed myślami, które są dla niej niekorzystne i pozbawione racjonalnych podstaw (Linville 1987 za: Langer 1993: 163).

Permanentne studiowanie wskazanych powyżej koncepcji teoretycznych oraz analizowanie ujęć definicyjnych refleksyjności (por.: Reber 2005: 410, 648, 753) i refleksji (por.: Czerepaniak-Walczak 1997: 11–12) pozwalają przyjąć, że refleksyjność to zdolność czynienia refleksji, czyli obserwowania rzeczywistości, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania i (lub) kreowania rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego (rozumiejącego wprowadzania ich do własnych działań). Zdolności składające się na refleksyjność stanowiły podstawę dla wyodrębnienia kolejnych etapów modelu rozwijania refleksyjności. W sposób graficzny przyjmowane rozumienie refleksyjności przedstawia rys. 2.



Rys. 2. Refleksyjność jako zdolność czynienia refleksji. Projekt badawczy nt. refleksji podejmowanej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych

Źródło: Opracowanie własne.

Model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych

Budowanie modelu rozwijania refleksyjności obejmuje dwa zasadnicze etapy: (1) refleksję czynioną w odniesieniu do koncepcji zdarzeń krytycznych w nauczaniu Davida Trippa, koncepcji refleksyjnego praktyka Donalda A. Schöna, koncepcji refleksyjności i bezrefleksyjności Ellen J. Langer oraz (2) refleksję podejmowaną w odniesieniu do sposobów nadawania rzeczywistości edukacyjnej wymiaru krytycznego. Pierwszy etap pozwala na skonstruowanie ujęcia definicyjnego refleksyjności i rodzi potrzebę namysłu nad tym, w jaki sposób można rozwijać określone zdolności/umiejętności tworzące refleksyjność. Zarówno w pierwszym, jak i drugim etapie niezwykle pomocne okazują się strategie spostrzegania i analizowania zdarzeń edukacyjnych proponowane przez D. Trippa oraz strategie konstruowane przez osoby nadające sytuacjom wymiar krytyczny. Istotne jest również analizowanie sukcesów oraz trudności doświadczanych przez uczestników kursu Warsztat refleksyjnego nauczyciela, a także analizowanie materiału empirycznego gromadzonego w ramach realizowanego projektu badawczego na temat refleksji podejmowanej przez na-

uczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych. Emergentny charakter modelu pozwala sytuować go w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym (nazywanym również konstruktywistycznym), który stanowi, obok paradygmatu pozytywistycznego i postpozytywistycznego, krytycznego (marksistowskiego, emancypacyjnego) i feministyczno-poststrukturalnego, jeden z czterech głównych interpretatywnych paradygmatów strukturyzujących badanie jakościowe⁴ (Denzin, Lincoln 2009: 51–52). Model rozwijania refleksyjności można spostrzegać jako jakościowy wyjaśniający (por.: Cempel 2003: 49–50). Istotne wydaje się przy tym poczynienie istotnego zastrzeżenia. Myślenie w kategoriach modeli łączy się z przyjmowaniem tezy, że możliwości poznania czegokolwiek mają charakter skończony, a także z uznaniem, iż modelowanie jest intencjonalne i wiąże się z wyróżnianiem jednych cech a pomijaniem innych (por.: Cempel 2003: 49). W modelu rozwijania refleksyjności możliwości poznania określonego problemu są skończone, ale tylko w odniesieniu do „chwili obecnej” czynionych rozważań (do „tu i teraz” jednostki korzystającej z modelu). Model ten charakteryzuje bowiem „cyrkularność”. Stwarza możliwość wielokrotnego „powracania” do zdarzenia i ponownego poddawania go analizie (w odmiennej od poprzedniej „chwili obecnej”, w odmiennym od poprzedniego „tu i teraz”). Bardziej adekwatne wydaje się więc mówienie (w kontekście tego modelu) o „poznawaniu” niż o „poznaniu”.

Model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych obejmuje sześć etapów. Charakteryzuje go cyrkularność – etap szósty kreuje przestrzeń do obserwowania przez (przyszłego) nauczyciela własnych działań i poddawania ich analizie. Można zatem powiedzieć, że model zachęca do nieustannego nadawania mu wymiaru praktycznego. Poszczególne jego etapy przedstawiają się w sposób następujący:

I. Wybór zdarzenia/sytuacji edukacyjnej – (przyszły) nauczyciel podejmuje decyzję, któremu zdarzeniu z własnej praktyki zawodowej będzie nadawał wymiar krytyczny (które zdarzenie podda wnikliwej analizie). Niezbędne jest to, by student uświadomił sobie, co działo się w określonym dniu podczas pracy z uczniami. Przy dokonywaniu wyboru sytuacji edukacyjnej pomocne mogą okazać się pytania: *Co zaskoczyło mnie podczas dzisiejszej pracy z uczniami? Które zdarzenie zaistniało w mojej praktyce po raz pierwszy? Które zdarzenie pojawiło się po raz kolejny? Który „moment” podczas pracy z uczniami był dla mnie najtrudniejszy? Który „moment” pracy z uczniami sprawił mi przyjemność?*

II. Opis zdarzenia/sytuacji edukacyjnej – (przyszły) nauczyciel tworzy szczegółowy opis wybranego zdarzenia. Podejmuje starania, aby język opisu był emocjonalny, ekspresyjny. Uwzględni w nim emocje oraz myśli, które mu towarzyszyły. Pomocne mogą być pytania: *Gdzie zaistniało zdarzenie? Kto w nim uczestniczył? Jaką rolę pełniłem? Jak się zachowywałem w określonej sytuacji? Co robili inni uczestnicy sytuacji? W jaki sposób zorganizowałem pracę dla ucznia/uczniów i(lub) innych uczestników zdarzenia? Do czego dążyłem w pracy z uczniami?*

⁴ Wspomniany projekt badawczy realizowany jest z wykorzystaniem metodologii badań jakościowych.

III. Analiza zdarzenia/sytuacji edukacyjnej przy odwołaniu się do własnej wiedzy i doświadczenia (korzystanie z zasobów wewnętrznych) – (przyszły) nauczyciel nadaje znaczenie zaistniałemu zdarzeniu, interpretuje je, korzystając z własnych zasobów (wiedzy, przekonań, doświadczenia, osobistej „teorii” edukacyjnej/osobistej filozofii edukacyjnej). Podejmuje próbę zrozumienia sytuacji, w której uczestniczył. Pomocne mogą okazać się pytania: *Dlaczego zachowałem się w określony sposób? Dlaczego zorganizowałem pracę dla uczniów w określony sposób? Dlaczego reakcja uczniów i (lub) innych uczestników sytuacji na moją propozycję pracy była taka, a nie inna? W jaki (odmienny od wybranego) sposób mógłbym zorganizować pracę?*

IV. Wyodrębnianie/nazywanie obszarów problemowych/zagadnień – z pierwszego etapu analizy (przyszły) nauczyciel wyodrębnia obszary problemowe (zagadnienia), których będzie poszukiwał w literaturze i (lub) innych zasobach zewnętrznych. Jest to pierwszy „moment” analizy, podczas którego student przechodzi na wyższy poziom ogólności („oddala się”, „odchodzi” od sytuacji, która do chwili obecnej sytuowała się w kręgu jego zainteresowań po to, by poznawać różnorodne stanowiska dotyczące zauważonych problemów). Etap ten stanowi swoisty *pomost* pomiędzy wiedzą uprzednią (przyszłego) nauczyciela, dotyczącą analizowanej sytuacji, a wiedzą naukową, związaną z zidentyfikowanymi obszarami problemowymi/zagadnieniami.

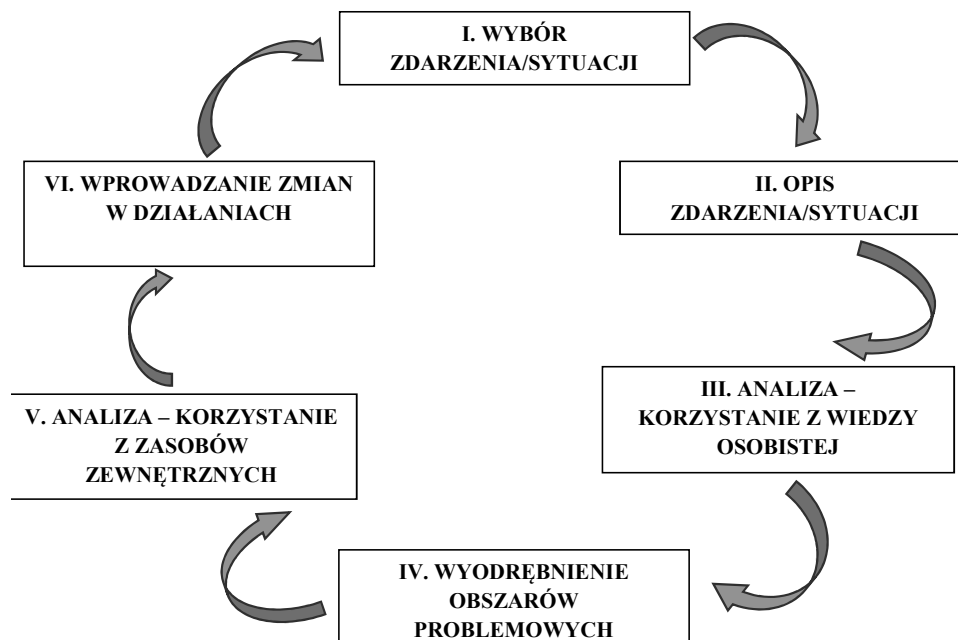
V. Analiza problemów/zagadnień edukacyjnych przy odwołaniu się do literatury naukowej oraz innych zasobów zewnętrznych – (przyszły) nauczyciel dokonuje analizy wyłonionych zagadnień/problemów przy odwołaniu się do literatury, wiedzy innych nauczycieli, innych profesjonalistów, poznaje różnorodne perspektywy teoretyczne oraz zróżnicowane stanowiska.

VI. Wprowadzanie zmian we własnej praktyce – (przyszły) nauczyciel powraca w procesie analizowania do zdarzenia, które stanowiło „punkt wyjścia” dla podjęcia namysłu, zastanawia się, co mógłby zmienić w pracy z uczniami (dzięki studiowaniu literatury, konsultacjom konstruuje, modyfikuje własny warsztat pracy). Na zdarzenie *spogląda* przez pryzmat skonstruowanej wiedzy. Wszelkie zmiany wprowadza refleksyjnie – uwzględnia konteksty podejmowanych działań. Graficzne ujęcie modelu przedstawia rys. 3.

Nadawanie modelowi wymiaru praktycznego w pracy z przyszłymi nauczycielami związane jest z realizowaniem określonych założeń. Dotyczą one dwóch obszarów: wiedzy deklaratywnej oraz wiedzy proceduralnej i kontekstowej. W zakresie tych obszarów rozwijane są u studentów dane zdolności:

I. W odniesieniu do wiedzy deklaratywnej (wymiaru teoretycznego):

1. zdolność rozumienia idei bycia oraz stawiania się refleksyjnym nauczycielem i jej znaczenia w (a także dla) pracy nauczyciela,
2. zdolność rozumienia znaczenia koncepcji teoretycznych w pracy nauczyciela.



Rys. 3. Model nadawania zdarzeniu wymiaru krytycznego

Źródło: Opracowanie własne.

II. W odniesieniu do wiedzy proceduralnej i kontekstowej (wymiaru praktycznego):

1. zdolność obserwowania rzeczywistości edukacyjnej,
2. zdolność spostrzegania zdarzeń edukacyjnych,
3. zdolność analizowania sytuacji edukacyjnych (nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego),
4. zdolność uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia/perspektyw,
5. zdolność poszukiwania koncepcji teoretycznych,
6. zdolność korzystania z koncepcji teoretycznych przy interpretowaniu zdarzeń edukacyjnych,
7. zdolność refleksyjnego wprowadzania zmian w działaniach podejmowanych w pracy z uczniami.

(Bez?)Sens proponowania (przyszłym) nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej pracy z modelem rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych

Stosowanie w pracy z (przyszłymi) nauczycielami modelu rozwijania refleksyjności w odniesieniu do sytuacji edukacyjnych stwarza szansę organizowania warunków do uczenia się w taki sposób, by studenci mieli możliwość stawiania się refleksyjnymi praktykami (by mieli możliwość rozwijania u siebie przymiotów charakteryzujących refleksyjnego

nauczyciela⁵). Uzasadnione wydaje się wspieranie (przyszłych) nauczycieli w podejmowaniu pracy w odniesieniu do określonych zadań, które realizują w pracy z modelem. Pozwala to na monitorowanie procesu, w którym uczestniczą studenci w związku z nadawaniem modelowi wymiaru praktycznego. Interesujący i ważny wydaje się namysł nad efektywnością proponowanego modelu, czyli poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, czy model rozwijania refleksyjności stwarza (przyszłym) nauczycielom szansę rozwijania określonych zdolności? Jedną z *dróg* poszukiwania odpowiedzi na to pytanie jest poddawanie analizie wytworów studentów. Analiza prac pisemnych skonstruowanych przez (przyszłych) nauczycieli pozwala identyfikować rozwijające się u nich zdolności.

Wybrane fragmenty prac pisemnych (przyszłych) nauczycieli oraz ich odniesienie do określonej zdolności przedstawia tab. 1.

Tabela 1. Zdolności rozwijane przez model rozwijania refleksyjności identyfikowane w wypowiedziach pisemnych (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wybrane fragmenty wypowiedzi pisemnych (przyszłego) nauczyciela – analiza zdarzenia edukacyjnego	Nazwa rozwijającej się zdolności
(1) „(...) Pani od razu zareagowała poszła do dziewczynki porozmawiała z nią indywidualnie, następnie przyprowadziła ją na dywan poprosiła aby wszystkie dzieci usiadły w kole i poruszyła ten problem, w celu wyjaśnienia zaistniałej sytuacji. Wy tłumaczyła dzieciom (...)”.	zdolność spostrzegania zdarzeń edukacyjnych
(2) „Ciekawi mnie także, dlaczego nauczyciele przestali zwracać uwagę na Karolinę, właśnie wtedy, gdy dowiedzieli się, że ma ona zostać przeniesiona do innej szkoły?”	zdolność analizowania sytuacji edukacyjnych (nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego)
(3) „(...) Możliwe, że po prostu nie wiedziała jak. Może potrzebowała czasu na zanalizowanie zachowania podopiecznej i przemyślenie jak sobie z tym problemem poradzić. (...) Możliwe, że dziewczynka była wtedy na zajęciach po raz pierwszy i opiekunka grupy nie potrafiła przewidzieć zachowania podopiecznej w odpowiedzi na zastosowane przez nią środki”.	zdolność analizowania sytuacji edukacyjnych (nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego)
(4) „(...) Pragnienie posiadania nauczyciela z autorytetem i siłą woli jest wspólne dla wszystkich uczniów, niezależnie od wieku i typu szkoły (K. Schaefer, 2008, s. 48).	zdolność korzystania z koncepcji teoretycznych przy interpretowaniu zdarzeń edukacyjnych
(5) „Myślę, że mogłabym porozmawiać z klasą i dowiedzieć się dlaczego dziewczynka jest przez nich odrzucana. Mogłabym również wyjaśnić (...)”.	zdolność refleksyjnego wprowadzania zmian w działaniach podejmowanych w pracy z uczniami

⁵ Na temat cech charakteryzujących refleksyjnego nauczyciela zob.: Paris, Ayres 1997; Gołębiak 2003; Schön 1987.

Wybrane fragmenty wypowiedzi pisemnych (przyszłego) nauczyciela – analiza zdarzenia edukacyjnego	Nazwa rozwijającej się zdolności
(6) „(...) z punktu widzenia nauczyciela uczeń nie wykonał polecenia, ponieważ jest (...); z punktu widzenia nauczyciela wspomagającego uczeń nie chciał dołączyć do grupy, ponieważ (...)”.	zdolność uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia/perspektyw

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza prac (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zachęca do optymistycznego spoglądania na zasadność proponowania studentom pracy z modelem. Okazuje się, że realizowane zadania związane z nadawaniem modelowi wymiaru praktycznego dokumentują rozwijające się u nich określone zdolności. Znaczące jest to, że rozwojowi tych zdolności, zgodnie z założeniami, ma sprzyjać proponowany model.

Beata Zamorska wskazuje obszary, w zakresie których nauczyciele potrzebują wsparcia. Do tych obszarów należy (obok wychodzenia „... poza zamkniętą społeczność szkoły”) badanie oraz (re)interpretacja „... własnej praktyki oraz wzmocnienie siły własnego działania”. Rozwijanie zdolności w zakresie tych obszarów sprzyja rozwijaniu się zdolności rezygnowania z działań nieefektywnych, zdolności transgresji własnych możliwości, zdolności stosowania nowych sposobów myślenia o problemach oraz zdolności poszukiwania nowych rozwiązań (2014: 119–126). Wydaje się, że model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych sprzyja rozwijaniu zdolności, które sytuują się w ramach obszaru dotyczącego badania oraz re(interpretacji) własnej praktyki (por.: Zamorska 2014: 120–123), co oznacza, że odpowiada on na potrzeby współczesnego nauczyciela.

Tytułem zakończenia...

Rzeczywistość jest społecznym konstruktem, w którym „fakty” są prawdopodobnymi twierdzeniami, a nie niezależnymi od jednostek, ustalonymi „prawdami absolutnymi” (Langer, 1993, s. 164). Być może postrzeganie świata w taki sposób i zachęcanie do tego innych, sprzyjało by rozwijaniu u jednostek refleksyjności. Zdaniem Alison Piper oraz Ellen J. Langer możliwe jest zapobieganie bezrefleksyjności. Badaczki dowodzą, że taką szansę stwarzałyby poznawanie rzeczywistości, uwzględniające od początku jej wielowymiarowość. Istotne zatem byłoby postrzeganie, rozumienie oraz prezentowanie „faktów” jako jedynie względnych tez, „twierdzeń prawdopodobnych”, a nie „prawd absolutnych” (Langer 1993: 175). Wydaje się, że znaczącą rolę w odniesieniu do tego problemu mogą odgrywać nauczyciele, również (a może przede wszystkim?) nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Organizowanie warunków do uczenia się w sposób, który motywuje oraz pozwala na dostrzeganie i ujawnianie wielowymiarowości świata, docenianie pracy uczniów przejawiającej się w takiej formie, rozwijanie u uczniów myślenia w kategoriach warunkowych (por.: Langer 1993: 177), autentyczne zaangażowanie nauczyciela w proces po-

znawania rzeczywistości, dzielenie się z uczniami własnymi wnioskami, konfrontowanie własnego punktu widzenia z perspektywą uczniów mogłoby kreować sytuacje sprzyjające rozwijaniu się u uczniów (i nauczyciela) refleksyjności i chroniące ich (także nauczyciela) przed bezrefleksyjnością. Wydaje się, że uzasadnione jest organizowanie dla (przyszłych) nauczycieli warunków do uczenia się w taki sposób, by i oni mieli możliwość doświadczania wielowymiarowości rzeczywistości życia codziennego, w tym różnorodności rzeczywistości edukacyjnej. Tylko nauczyciele posiadający kompetencje do refleksyjności, zdolni do nieustannego uczenia się, otwarci i gotowi do współpracy z innymi potrafią kreować sytuacje edukacyjne, które sprzyjają rozwijaniu się u uczniów tych kompetencji i zdolności.

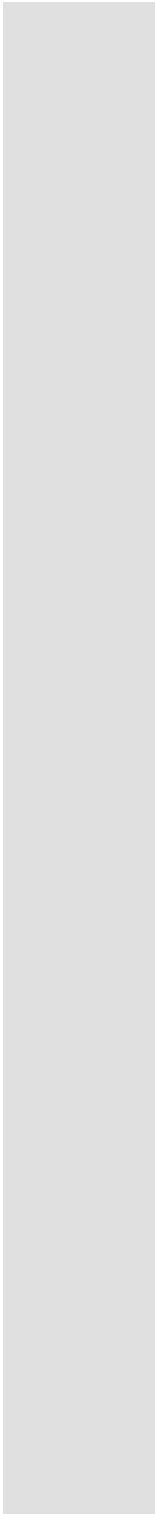
Model rozwijania refleksyjności stanowi swoiste *narzędzie*, przy pomocy którego istnieje możliwość zachęcania (przyszłych) nauczycieli do podejmowania namysłu w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych. Pozwala również wspierać ich w tym procesie. Niezwykle istotne jest refleksyjne korzystanie z tego modelu. Pozbawione bowiem namysłu nadawanie mu wymiaru praktycznego stanowi zaprzeczenie procesu, którego rozwój model ten ma stymulować.

Literatura

- Arends R.J. (1994), *Uczymy się nauczać*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Cempel C. (2003), *Nowoczesne Zagadnienia Metodologii i Filozofii Badań – wybrane zagadnienia dla studiów doktoranckich i podyplomowych*. Poznań, Radom, Wydział Samochodów i Maszyn Roboczych Politechniki Warszawskiej, Instytut Eksploatacji.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń, „Edytor”.
- Day Ch. (2008), *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Tom 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fish D. (1996), *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa, Wydawnictwo CDN.
- Gergen K.J. (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń, „Edytor”.
- Gołębiak B.D. (2002), *Refleksyjny nauczyciel w zmieniającej się szkole*. W: B.D. Gołębiak (red.), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębiak B.D. (2003), *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gołębiak B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyka-przeżycie rozwoju*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Kopaczyńska I. (2011), *Osobliwości procesu refleksyjności nowoczesności w rozważaniach nad wczesną edukacją. (Kon)sekwencje obserwowanych zmian*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Langer E.J. (1993), *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2009), *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maciuszek J. (2013), *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością?* Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Paris S.G., Ayres L.R. (1997), *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Perry R. (2000), *Teoria i praktyka. Proces stawiania się nauczycielem*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rylke H. (1997), *Refleksyjny praktyk – nowa tożsamość nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa CODN.
- Schön D.A. (1987), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. The United States of America, Basic Books.
- Szymczak J. (2010), *Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, 4(52).
- Szymczak J. (2009), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą*. W: R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P.P. Grzybowski (red.), *Zeszyty naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zeszyt 13. Edukacja a praca*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak J. (2008), *Zdarzenia krytyczne w edukacji – namysł „nad” – refleksja o tym „jak dzieci uczą się i myślą” w perspektywie pedagogii C. Freineta*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak J. (2007), *Zdarzenia krytyczne jako element codziennej praktyki zawodowej nauczyciela*. „Forum dydaktyczne. Przeszłość-Teraźniejszość-Przyszłość”, 2.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

POLEMIKI



Roman Dolata

Uniwersytet Warszawski
dolata58@gmail.com

Na marginesie artykułu *Hipoteza – krzywa wiedzy dziecka*

Zamieszczony w ostatnim numerze „Problemów Wczesnej Edukacji” z 2014 roku tekst *Hipoteza – krzywa wiedzy dziecka*, autorstwa Kamila Stępnia i Bogdana Stępnia¹, dotyczy ważnego problemu teoretycznego o znaczących implikacjach praktycznych: jaki jest związek biologicznego wieku rozpoczęcia nauki szkolnej z osiągnięciami szkolnymi na zakończenie szkoły podstawowej? Dodatkowym walorem tekstu jest jego polemiczny charakter, ponieważ autorzy krytykują wyniki uzyskane przez innych badaczy, którzy wcześniej podjęli ten sam temat. Krytyka naukowa jest najważniejszym mechanizmem rozwoju wiedzy i warto ją pielęgnować. Dobrze uzasadniona, powinna skrytykowanych zmotywować do doskonalenia warsztatu, jednak nieuzasadniona – musi spotkać się z równie krytyczną repliką.

1. W opisie problemu badawczego K. Stępień i B. Stępień przywołują tekst referatu A. Pokropka i autora niniejszej repliki, zatytułowany: *Czy warto urodzić się w styczniu? Wpływ wieku biologicznego na wyniki egzaminacyjne*. Reasumując wyniki przedstawionych przez nas analiz piszą:

*Autorzy ci prognozują, że obniżenie WOS (wieku obowiązku szkolnego) z 7 do 6 lat spowoduje spadek wiedzy absolwentów szkół podstawowych o 2,5 , 3% w skali standardowej 100/15 i przyjmują, że spadek tej wiedzy jest funkcją liniową wieku dziecka. Z przedstawionych przez nich wykresów 3, 4 i 5 oraz ich obserwacji, że różnice pomiędzy średnimi wynikami uczniów urodzonych w styczniu i grudniu z egzaminu gimnazjalnego są niższe, niż ze sprawdzianu po 6-klasie – wynika **jednak** (podk. RD), że wiedza dzieci jest funkcją nieliniową w zmiennej ich wieku.*

Nie jest to trafne streszczenie naszych tez. Pozwolę sobie przytoczyć je w oryginale. Przedstawiając dotychczasowy stan wiedzy w tego typu badaniach na świecie stwierdziliśmy, że:

Gdy nabór do szkoły obejmuje grupę uczniów (...) zróżnicowaną ze względu na wiek biologiczny w zakresie 12 miesięcy, obserwujemy znaczącą statystycznie korelację między wiekiem a osiągnięciami szkolnymi. Siła tej korelacji spada w kolejnych latach nauki szkolnej.”

¹ K., B. Stępień, *Hipoteza – krzywa wiedzy dziecka*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 4(27)/2014, s. 63–73.

W podsumowaniu napisaliśmy:

Wyniki analizy potwierdzają istnienie zależności między wiekiem a osiągnięciami szkolnymi. Istnieje znacząca statystycznie, ale niezbyt silna, słabnąca w czasie korelacja.

Jak widać, celem teoretycznym analiz nie była prognoza spadku wiedzy absolwentów szkoły podstawowej po obniżeniu wieku szkolnego, a model liniowy związku wieku z wynikami egzaminacyjnymi przyjmowaliśmy tylko dla analiz w obrębie danej kohorty. W podsumowaniu piszemy natomiast o prawdopodobnych skutkach praktycznych zwiększenia zróżnicowania wiekowego populacji szkolnych w tych latach, gdy do szkoły idą zarówno sześć- jak i siedmiolatki:

Czego należy zatem oczekiwać, gdy do wieku egzaminacyjnego dorosną kohorty szkolne bardziej zróżnicowane wiekowo? Trudno o jednoznaczną prognozę. Gdyby doszło do losowego mieszania się w klasie I dzieci 6 i 7 letnich należałoby oczekiwać dwukrotnego wzrostu różnic między najstarszymi a najmłodszymi uczniami na sprawdzianie i egzaminie gimnazjalnym. Na sprawdzianie oznaczałoby to różnice dochodzące do 6 punktów w skali standardowej 100/15. Na egzaminie gimnazjalnym różnice wzrosłyby do 2–3 punktów.

Po co zatem Autorzy artykułu *Hipoteza – krzywa wiedzy dziecka* w przeinaczają nasz referat? Jest to tym ważniejsze pytanie, że pozorna polemika z naszym tekstem pełni w tekście funkcję zaplecza teoretycznego. Na marginesie warto zwrócić uwagę, że wyników na skalach standardowych nie wyrażamy w procentach.

2. W opisie problemu badawczego znajdujemy w omawianym tekście również następujący fragment:

Zespół Szkolnych Uwarunkowań Efektów Kształcenia IBE zbadał wyniki Testu Umiejętności Na Starcie Szkolnym przeprowadzonych na sześć- i siedmiolatkach, które poszły do szkoły 1 września 2012 r. Test wykonano dwuetapowo: pierwsze badanie wykonano w ostatnim kwartale 2012 r., a drugie w drugim kwartale 2013 r. Wyniki badań tego Zespołu (SUEK IBE 2013) sugerują, że obniżenie WOS do 6 lat nie wpłynie na zmianę wyników uczniów ze sprawdzianu.

Najpierw sprostowanie. Jako opiekun naukowy zespołu SUEK brałem udział w projektowaniu przywołanego badania, ale raport badawczy powstał w Zespole Wczesnej Edukacji IBE (patrz: Kaczan, Rycielski 2014). Oczywiście sprostowanie to nie jest zarzutem wobec Autorów, bo skąd mieliby o tym wiedzieć, skoro notka prasowa, która pojawiła się na stronie IBE po prezentacji wyników tego badania faktycznie zawierała taką mylną informację. Chodzi natomiast o uzyskane w tym badaniu wyniki, które w żadnym razie nie sugerują, że obniżenie wieku szkolnego nie wpłynie na zmianę wyników na sprawdzianie. W wielkim skrócie najważniejsze wyniki badania to stwierdzenie, że:

- (1) sześciolatki, które trafiły do I klasy, miały na starcie w porównaniu z tymi, które trafiły do „zerówek” szkolnych i przedszkolnych, znacznie wyższy poziom umiejętności typu szkolnego,
- (2) sześciolatki, które trafiły do I klasy, zrobiły w trakcie pierwszego roku nauki znaczący postęp, porównywalny z dziećmi siedmioletnimi,
- (3) postęp, jaki zrobiły w zakresie umiejętności typu szkolnego sześciolatki w zerówkach szkolnych i przedszkolnych był porównywalny z tym, który zrobiły te, które trafiły do I klasy,
- (4) miary dobrostanu psychicznego i funkcjonowania społecznego sześciolatek nie wykazały w drugim pomiarze znaczących różnic między ścieżkami edukacyjnymi.

Który z tych wyników sugeruje brak wpływu obniżenia wieku szkolnego na wyniki sprawdzianu w klasie VI? Znowu mam wrażenie, że brak teoretycznego zaplecza Autorzy „łatają” pozorną polemiką.

Oddzielną kwestią jest publiczna recepcja przywołanego tu badania przeprowadzonego przez IBE. Faktycznie enuncjacje prasowe po ogłoszeniu rezultatów zbyt często zawierały uproszczoną tezę, że sześciolatki na koniec I klasy mają umiejętności nie gorsze niż siedmiolatki, bez dodania, że chodzi o sześciolatki silnie wyselekcjonowane. Myląc mógł być również tytuł materiału prasowego przygotowanego przez IBE, ale już pierwszy wykres prezentujący wyniki wyraźnie pokazywał, o co chodzi. Ponieważ nie brałem udziału w opracowywaniu wyników tego badania, nie znam szczegółów wątku „prasowego”. Jako pracownik IBE muszę jednak stwierdzić, że sądząc po owocach, z pewnością w tym wypadku popełniliśmy błąd w komunikowaniu opinii publicznej wyników badań naukowych.

3. Sporą część wysiłku analitycznego Autorzy tekstu: *Hipoteza – krzywa wiedzy dziecka*, poświęcili opisowi dobrze znanego, corocznie dokumentowanego w raportach CKE, zróżnicowania parametrów rozkładu surowych wyników sprawdzianu w całości i z podziałem na obszary standardów egzaminacyjnych. Użycie w analizach wyników dla poszczególnych obszarów jest – bardzo delikatnie mówiąc – pomiarowo ryzykowane. Ich rzetelność i trafność jest bardzo niska (skale te czasami składają się z 2–4 zadań) i raczej nie zasługują na poważne traktowanie przez badacza.

4. Na koniec chciałbym skomentować wnioski końcowe sformułowane przez Autorów artykułu: *Hipoteza – krzywa wiedzy dziecka*. Pierwszy z nich brzmi:

Dzieci idące do szkoły w roku, w którym osiągają WOS uzyskują tym gorsze wyniki ze sprawdzianu, im poszły młodsze do szkoły i proces ten jest nieliniowy – im młodsze dzieci tym silniejszy spadek ich wyników.

Pierwsza część tego twierdzenia jest wysoce prawdopodobna i zgodna z wynikami naszych analiz. Jednak teza druga nie ma dostatecznego potwierdzenia. Zaproponowany model opisujący nieliniowość zbyt ogólnie nazwany „krzywą wiedzy dziecka” (raczej jest

to „krzywa opisująca związek poziomu wiedzy z wiekiem rozpoczęcia nauki szkolnej”) nie jest uzasadniony przez Autorów teoretycznie i nie wykazano jego dobrego dopasowania do danych. Podana wartość R^2 , jak zresztą piszą sami Autorzy, nie ma żadnej mocy dowodowej. Test dotyczy tak wąskiego wycinka zmienności zmiennej niezależnej, że równie dobrze byłyby dopasowane krzywe prowadzące do zupełnie innych wniosków.

Drugi wniosek brzmi:

Im młodsze idzie dziecko do szkoły w roku, w którym osiąga WOS, tym większą ma „szansę” na powtarzanie klasy i proces ten jest nieliniowy – im młodsze dziecko, tym silniej wzrasta ta „szansa”.

To bardzo ciekawe twierdzenie, zgodne zresztą (nie licząc nieliniowości) z wynikami w innych krajach. Autorzy jednak nie podają źródeł, na którego podstawie stworzyli dowodzący tej zależności wykres. Jak sami zresztą piszą, w bazach egzaminacyjnych nie przechowuje się informacji o wieku rozpoczęciu nauki szkolnej. Skąd zatem zaczerpnięto te dane?

Trzeci, ostatni wniosek brzmi:

W oparciu o postawioną hipotezę – w powiązaniu z analizą wyników siedmiolatków – prognozujemy, że obniżenie WOS do 6 lat, spowoduje spadek ogólnej wiedzy dzieci po 6-klasie szkół podstawowych około 7,3%, największy spadek wystąpi w umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce i wyniesie około 10%.

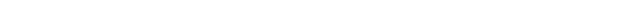
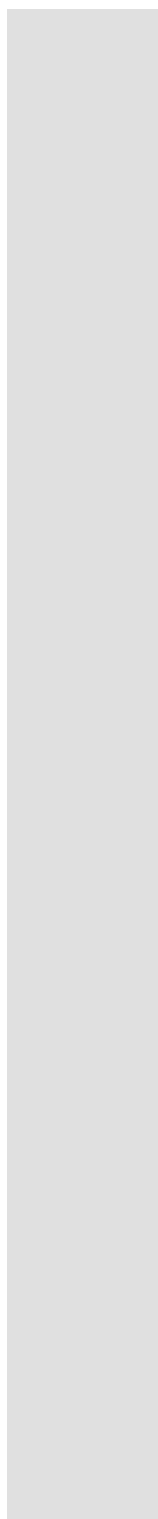
Ponieważ hipoteza krzywej wiedzy nie została przekonująco zweryfikowana empirycznie, precyzyjne przewidywania obniżania poziomu wiedzy o rok młodszych absolwentów szkoły podstawowej są nieuzasadnione. Jest wysoce prawdopodobne, że obniżenie poziomu umiejętności wystąpi, ale ilościowe jego prognozowanie w dodatku z podziałem na obszary standardów wymagań – które zresztą w 2015 roku przechodzą do historii – to magia, a nie nauka.

Przywołane teksty

Dolata R., Pokropek A. (2012), *Czy warto urodzić się w styczniu? Wpływ wieku biologicznego na wyniki egzaminacyjne*. W: B. Niemierko, K. Szmigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Wrocław, PTDE.

Kaczan R., Rycielski (red.) (2014), *Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/13*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

**RECENZJE
I
SPRAWOZDANIA**



Izabela Symonowicz-Jabłońska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
izajs@umk.pl

W poszukiwaniu „straconych” autorytetów

Recenzja książki *Inspiracje pedagogią freinetowską*. Tom I: *Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, pod red. Aleksandry Semenowicz, Hanny Solarczyk, Agaty Szwech, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.

Czytając książkę pod redakcją A. Semenowicz, H. Solarczyk i A. Szwech, po raz kolejny stałam przed pytaniem o kondycję współczesnego autorytetu. Wcześniej do namysłu nad tym zagadnieniem skłoniła mnie lektura książek L. Witkowskiego: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej* oraz *Historie autorytetu. Wobec kultury i edukacji*, w których Autor wzywał do poszukiwania/odkrywania na nowo starych Mistrzów, ukazując z osobistej perspektywy wielość autorytetów mających wpływ na jego światopogląd.

Recenzowana książka: *Inspiracje pedagogią freinetowską...* dostarcza jednej z możliwych odpowiedzi na owe wezwania, pokazując w licznych ujęciach autorskich, jak ogromny wpływ wywarły i znaczącą rolę w polskiej pedagogice odegrały dwie postacie: Celestyn Freinet i Halina Semenowicz oraz ich koncepcje pedagogiczne. Książka zredagowana przez A. Semenowicz, H. Solarczyk i A. Szwech daje możliwość zmierzenia się z pytaniem o kondycję współczesnych autorytetów. Czytając jej kolejne strony zauważyłam, że – jak określił to J. Barański (2013: 4–10): *Nie chodzi o to, że coraz trudniej znaleźć autorytet, lecz – że coraz więcej ludzi nie chce go poszukiwać. Nie następuje więc upadek autorytetów, lecz sformułowany jest brak potrzeby ich posiadania i do nich odwoływania się.*

To nieodczuwanie potrzeby autorytetu nasuwa pytanie o odpowiedzialność, która współcześnie staje się raczej pustostowiem niż tworzywem charakteru młodego człowieka. Przesłaniem książki jest zatem konieczność mówienia o autorytecie, ale także dzielenie się tym, co dzięki obcowaniu z myślą H. Semenowicz i C. Freineta zyskali autorzy teksów pomieszczonych w recenzowanym zbiorze. Praca ukazuje wielość pootwieranych przez autorytety drzwi, zachęcających do dalszej podróży ku pedagogii obecności autorytetu.

Książka, która jest efektem pracy trzydziestu trzech osób, pomimo swej wielowątkowości i ładunku emocjonalnego ma jasną i przejrzystą strukturę. Składają na nią – poza *Prologiem*, *Epilogiem* i *Notą o autorach* – trzy części i trzy rozdziały. W pierwszej z części, zatytułowanej *Studia: w kręgu freinetowskiej pedagogi(k)i* pomieszczono siedem tekstów o charakterze teoretyczno-metodologicznym, powiązanych z pedagogiką C. Freineta. W jednym z nich, zatytułowanym: *Nieprzemijające wartości pedagogiki Celestyna Freineta*, E. Filipiak zwróciła uwagę między innymi na edukację obywatelską, która – jak trafnie zaznacza autorka – w XXI wieku nabiera szczególnego znaczenia. (...) *Rozwój*

technologii i sieci informatycznych z jednej strony zwielokrotnia kanały komunikowania, z drugiej pogłębia tendencję do wycofywania się i izolowania. Istnieje potrzeba prawdziwego komunikowania, a taką oferuje Nowoczesna Szkoła Technik Freineta. (...) w której to charakterystyczne jest tworzenie środowiska sprzyjającego pytaniu, dyskusowaniu, argumentowaniu. (s. 31–32) Dzieci w jej przestrzeni tej doświadczają prawdziwego zastoso-
sowania w praktyce zasad funkcjonujących w społeczeństwie (s. 33).

Z kolei Z. Aleksander i W. Frankiewicz w tekście *Socjolingwistyczne i psychopedagogiczne interpretacje wartości freinetowskiej pedagogiki w edukacji wczesnoszkolnej i akademickiej*, ukazują w metodycznym zamyśle swobodnego tekstu C. Freineta wagę kształcenia języka pisanego od najwcześniejszych lat szkoły podstawowej do okresu studiów, podkreślając, że wyrabia to umiejętności krytycznego oglądu świata a nie ślepego powielania jedy-
nych i słusznych idei. W następnym w artykule, napisanym przez K. Kossak-Główczewskie-
go, odnaleźć można potwierdzenie, że w koncepcji C. Freineta dostrzegamy wyraźny opór i niezgodę na narzucane sensory. Zaś o zgodności edukacji regionalnej z pedagogią C. Freineta świadczy jej zaangażowanie w zmianę (s. 78). Owo zaangażowanie w zmianę odnajdujemy również w tekście Z. Napiórkowskiej: *Budowanie demokracji w edukacji*. Autorka wskazuje w nim na zachowujące aktualność reguły demokratycznego wychowania, których współ-
czesna polska szkoła nie dopuszcza do głosu z taką mocą, z jaką powinna, a przecież samo-
rządności nie nabywa się z wiekiem, nic nie robiąc w tym kierunku, tylko ciężką acz pełną przygód pracą, ku wolności i odpowiedzialności. Nie osiągnie się tego, jeżeli jednostki nie zdobędą doń stosownej motywacji, o czym przypomina M. Muszyńska w swoim tekście *Wprowadzenie do czytania metaforycznego języka pedagogiki Freineta*. Autorka podkreśla, że francuski pedagog rozwija w przestrzeni edukacyjnej tę intuicyjnie wywiedzioną prawdę i obmyśla techniki, dzięki którym możliwe jest podsyćcie ciekawości świata i uświada-
mianie sensu najprostszego nawet działania (s. 95–96). Warunki do tego stwarza unikanie jednoznacznych odpowiedzi na pytania o „sensy świata”, ale też podołanie wyzwaniu, jakie stawia poetycki język C. Freineta. *Jego metafory – jak pisze dalej autorka – można przypuszczać, mogą uruchomić twórcze myślenie pedagogiczne współczesnych nauczycieli, a poprzez to twórczość samych dzieci, którym potrzebny jest nie tylko chleb, ale i róże* (s. 115).

Dzięki metaforycznemu oglądowi świata człowiek – czy to dziecko, dorosły, czy starzec – nie staje się ślepym wyznawcą jedynej słusznej edukacji systemowej, lecz jest gotów do wykraczania – jak czytamy w *Tropach epizodów biograficznych dziecka-poety w pedagogicznej szkole wrażliwości Haliny Semenowicz* – poza tradycyjny model szkoły, akcentując podmiotowość i sprawczość dziecka. Owa inwestycja – jak twierdzi R. Ligus – *jakiej dokonaliśmy poprzez tworzenie im warunków i możliwości do twórczej ekspresji, daję im szansę na kreowanie przez nich samych własnych ścieżek biograficznego uczenia się*” (s. 133). To właśnie taka ścieżka rozwoju została ukazana w zamykającym część pierwszą książki tekście M. Brzana *O tym, jak Celestyn Freinet wpłynął na moje nauczycielskie życie*. Konkludując swą drogę z ideą freinetowską w tle Autor pisze: *Dzięki doświadczeniu konfrontacji edukacji bezmyślności i wręcz antywychowawczej atmosfery w moim pierwszym miejscu pracy z pedagogiką Freineta zyskałem pedagogiczną świadom-*

mość” (s. 140). W tym kontekście zastanawia, dlaczego idea pedagogiczna C. Freineta nie przyjęła się powszechnie w polskiej szkole?

Z tą zadumą kończyłam czytać część pierwszą recenzowanej książki, lecz okazało się, że odpowiedź na postawione wyżej pytanie uzyskałam w części drugiej publikacji, zatytułowanej: *Źródła do dziejów ruchu freinetowskiego i biografii Haliny Semenowicz*. Trzy jej główne rozdziały: (1) *Halina Semenowicz i ruch freinetowski w Polsce*, (2) „*Freinetowskie Inspiracje*” – pismo polskich freinetowców, (3) *Dzienniki Haliny Semenowicz na teoretyczno-metodologicznym tle* – są zaproszeniem do odkrywania historii ruchu freinetowskiego w Polsce. Społeczno-kulturowy i historyczny kontekst jego tworzenia i rozwoju okazuje się ściśle związany z postacią H. Semenowicz: jej życiem prywatnym i zawodowym, świadczącym o wielkiej pasji bohaterki książki, jak ją nazywają Autorki.

Tę część recenzowanej książki odczytuję jako rodzaj dokumentu historycznego mówiącego o tworzeniu się pięknej idei na gruncie polskim, mając zarazem świadomość, że za każdym dziełem kryje się jego autor. W przypadku ruchu freinetowskiego w Polsce ową postacią jest H. Semenowicz. O tym, że była nietuzinkową osobą świadczą teksty poświęcone jej w omawianej publikacji. Czytamy w jednym z nich, napisanym przez M. Kościuszkę, że: *Nie da się przecenić zasług dr Haliny Semenowicz dla rozwoju ruchu freinetowskiego w Polsce. Jej działalność była – na początku – tym pierwszym kamyczkiem poruszającym lawinę, a później – i sterem, kierującym ruch we właściwą stronę, i motorem napędzającym. (...) oddziaływanie jej osobowości oraz jasna, naturalna interpretacja pedagogiki Freineta przyciągała do Stowarzyszenia liczne grupy nowych nauczycieli, niezależnie od wieku zawsze młodych duchem. Tak, jak ona sama – Pierwsza Animatorka ruchu freinetowskiego* (s. 154).

W rozdziale autorstwa A. Szwech odnajdujemy natomiast obraz H. Semenowicz zbudowany na podstawie fragmentów jej dzienników. Dzięki temu postać H. Semenowicz staje się czytelnikowi bliższa poprzez swą zwyczajną codzienność, która jednak była nierozzerwalnie związana z pasją pedagoga. W tym rozdziale, dzięki tekstom D. Kowalewskiej i H. Kędzierkiej, odkrywamy także teoretyczno-metodologiczne strategie badawcze dzienników.

Trzecia część recenzowanej książki nosi tytuł: *Wspomnienia o Halinie Semenowicz*. Uwidacznia ona relacje i silne więzi H. Semenowicz z przyjaciółmi i rodziną. Czytamy w tekście K.R. Kowalskiej: *Pani Halina w pamięci pielęgniarki z Pensjonatu Złoty Wiek w Ładach*, że: *Pani Halinka kochała ludzi, a oni odwzajemniali się jej tym samym. Pensjonariusze byli bardzo z nią życzliwi. Z jej polecenia Pensjonat Złoty Wiek odwiedzali, przyjeżdżali na krótsze, bądź dłuższe pobyty jej przyjaciele i znajomi. Byli to m.in. prof. Aleksander Lewin z żoną Ludmiłą, Anna Olszańska, jej przyjaciółka z czasów harcerstwa oraz Anna Czerwińska*” (s. 456).

Z kolei A. Semenowicz w artykule *O mojej Mamie Halinie*, pisze: *Na początku lat pięćdziesiątych zeszłego wieku w Poznaniu trudno było żyć. W tym mieście dyscyplina i posłuszeństwo były w cenie a w Polsce panował wszechwładny stalinowski reżim (...) Mama uważała, że jedyne, co może nam podarować – to wyobraźnia. Tak zaczęły się nasze słynne zabawy w wyobrażanie wszystkiego, czego w rzeczywistości nie miałyśmy lub mieć nie mogłyśmy (...) Po przez zabawę wdrażałyśmy się w codzienne obowiązki. (...) Życzli-*

wość, otwartość, a przede wszystkim wiadomość, że nie idzie się przez świat samemu, nie zważając na innych – to dar od niej (s. 401–403). W czternastu zamieszczonych w książce wspomnieniach H. Semenowicz ukazuje się nam jako optymistka i perfekcjonistka, niezależna i zdyscyplinowana, ale równocześnie pełna radości i humoru.

Książkę zamyka *Epilog*. Jak zaznaczają Redaktorki, został on *pomyślany jako pedagogiczne przesłanie w duchu troski wyrastającej m.in. w dzieła życia Celestyna Freineta i Haliny Semenowicz. Towarzyszy temu krytyczny namysł nad pytaniem: Jaka edukacja i dlaczego?* (s. 13).

H. Kostyło w tekście: *Szkola na miarę społeczeństwa czy człowieka? Szkoła jako instytucja świecka, racjonalna i państwowa*, stawia pytanie, dlaczego alternatywy edukacyjne nie są w stanie uzdrowić sytuacji państwowych systemów szkolnych w świecie? Dokonując rekonstrukcji koncepcji oświatowych od XIX wieku po współczesność, wskazuje na konieczność poszukiwania *nowej drogi, tej trzeciej, potrzebnej dla rozwiązania współczesnych dylematów edukacyjnych. Warto, aby znalazły się też w niej dobre strony szkoły tradycyjnej i abstrakcyjna koncepcja rekonstrukcjonizmu (...)* Ale – jak zaznacza dalej – *najważniejszym elementem szukania i budowania trzeciej drogi jest rozmowa i refleksja pedagogiczna, powroty i analizy tego, co już znamy, aby zobaczyć coś więcej* (s. 502). Z kolei A. Jurgiel-Aleksander widzi w pedagogice C. Freineta szansę na kształtowanie kompetencji osób dorosłych, często wykluczanych i niepasujących do aktualnie obowiązującej wizji rozwoju społecznego i gospodarczego. W pewnym sensie odpowiedzią na ten tekst jest artykuł H. Solarczyk: *Ekлекtyzm w edukacji (dorosłych) Dlaczego?* Autorka rozważa w nim konstruowanie różnorodnych modeli pracy edukacyjnej z dorosłymi, wymieniając za M. Malewskim: model technologiczny, humanistyczny i krytyczny. *Epilog* a zarazem książkę kończy tekst R. Góralskiej: *W stronę edukacji emocjonalnej*. Autorka wskazuje, że w edukacyjnej *propozycji Celestyna Freineta znajdujemy konkretne przykłady działań pedagogicznych, które należy podjąć, aby rozwinąć umiejętności, dzięki którym uczniowie będą lepiej funkcjonować w zmieniającym się środowisku*” (s. 538).

Recenzowana książka przypomina autorytety w osobie Celestyna Freineta i Haliny Semenowicz oraz okoliczności ich powstawania i upowszechniania się. Jest to ważny drogowskaz dla wielu młodych współczesnych, którzy nie chcą sięgnąć myślą do tego, jakie osoby ich w życiu otaczały. Dla nauczycieli jest przypomnieniem, że także i dziś być cenionym pedagogiem, jakim była Halina Semenowicz, to przede wszystkim być Człowiekiem i że Autorytety czerpią z inspiracji, którą są ich Uczniowie.

Literatura

- Barański J. (2013), *Rola autorytetu w życiu i medycynie XXI w. W poszukiwaniu straconego autorytetu?* „Medium. Gazeta Dolnośląskiej Izby Lekarskiej”, nr 6–7.
- Witkowski L. (2009), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków, Impuls.
- Witkowski L. (2011), *Historie autorytetu. Wobec kultury i edukacji*, Kraków, Impuls.

Jolanta Kruk

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna
jolanta.i.kruk@gmail.com

Piotr Zamojski

Uniwersytet Gdański
pedpz@ug.edu.pl

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Współczesne problemy kształcenia. Idee – teorie – metodyki”

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, 20 maja 2014 r.

Elbląska konferencja stanowiła pokłosie środowiskowych, otwartych seminariów naukowo-metodycznych organizowanych przez Katedrę Podstaw Nauk Pedagogicznych Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej w latach 2013–2014. W nawiązaniu do ich tematyki w komunikacie konferencyjnym sformułowano zaproszenie do podjęcia problematyki odnoszącej się do zagadnień współczesnego kształcenia w powiązaniu z próbą nazwania i konceptualizacji idei towarzyszących podejmowanym przez pedagogów rozwiązaniom metodycznym na wszystkich poziomach edukacji. Celem konferencji był także analityczny namysł nad praktycznymi realizacjami tych idei dydaktycznych, które nie tylko przetrwały próbę czasu, ale nadal cieszą się uznaniem nauczycieli, uczniów i rodziców. Podczas obrad debatujący pedagodzy zastanawiali się nad współczesnymi aplikacjami metodycznymi do praktyki edukacyjnej idei progresywizmu, konstruktywizmu oraz nurtu dydaktyki interaktywnej. W tym wątku odnotować należy wystąpienia w sekcjach poświęcone wprowadzaniu idei pedagogicznych Marii Montessori do współczesnych polskich placówek. Innym znaczącym nurtem konferencji było pytanie o podstawy teoretyczne współcześnie dominujących rozwiązań metodycznych obserwowanych w praktyce dydaktycznej instytucji związanych z edukacją szkolną i nieformalną. Podjęto próbę krytycznej rekonstrukcji tych idei metodycznych, które wyrastają z autorskich poszukiwań pedagogów zaangażowanych w teoretycznie uzasadnioną zmianę w edukacji¹.

Jednodniowe obrady rozpoczęte częścią plenarną wypełniły referaty prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej (Uniwersytet Gdański): *Od modelu wiedzy do myślenia o metodyce*, prof. EUH-E dr hab. Jolanty Kruk (EUH-E): *Metodyka jako praktyka archetypowa. Ku źródłom zmiany w dydaktyce*, prof. AP dr hab. Lucyny Preuss-Kuchty (Akademia Pomorska w Słupsku): *Apologizacja uwarunkowań edukacji wczesnoszkolnej. Konsekwencje dla*

¹ W Komitecie programowym konferencji udział wzięli: prof. zw. dr hab. Dorota Klus-Stańska, prof. EUH-E dr hab. Jolanta Kruk prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander, dr Kamila Zdanowicz Kucharczyk.

ujęć metodycznych oraz dr hab. Hanny Kędzierskiej (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie): *Napiszę Ci bajkę... budowanie doświadczeń edukacyjnych studentów pedagogiki metodą projektów*. Myślą przewodnią tych wystąpień była krytyczna rekonstrukcja założeń metodyki rozumianej jako zbiór jednoznacznych wskazań w obszarze praktyk szkolnych z jednoczesnym wskazaniem możliwości przełamania tego stereotypu (prof. Dorota Klus-Stańska, prof. EUH-E Jolanta Kruk).

W części drugiej obrad plenarnych wystąpiła dr hab. Alicja Jurgiel-Aleksander (Uniwersytet Gdański) z referatem: *Edukacja dorosłych jako „zakładnik” edukacji młodych. Biograficzne doświadczenie edukacyjne (nie)tradycyjnych studentów*, stanowiącego sprawozdanie z badań nad uczącymi się dorosłymi wraz z interpretacją ich doświadczeń edukacyjnych. Z wystąpieniem tym korespondowała wypowiedź prof. AMW dr hab. Astrid Męczkowskiej-Christiansen (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni): *Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego*, w której krytyczna refleksja nad możliwościami uzyskania przez młodych ludzi kompetencji kulturowych na terenie szkoły połączona została z próbą dookreślenia zasad, które (rzadko respektowane przez instytucje kształcenia formalnego) mogłyby ułatwić przełamanie transmisyjnego modelu uczenia się.

Część plenarną obrad zakończyła dyskusja audytoryjna pt. *Co to jest metodyka i po co nam ona?*, którą poprowadził dr Piotr Zamojski (Uniwersytet Gdański). Zasadniczym wątkiem dyskusji była kwestia funkcjonalności i użyteczności metodyk nauczania. W odniesieniu do polskiej tradycji metodycznej i statusu metodyk w kształceniu nauczycieli i w ich praktyce zawodowej funkcją metodyk nauczania jest raczej usztywnienie procesu dydaktycznego, zamknięcie go w ramy serii powtarzalnych czynności nauczyciela, którym mają odpowiadać przewidywalnej reakcje uczniów. Często takiemu ujęciu procesu kształcenia w szkole przeciwstawia się postać nauczyciela, który samodzielnie i refleksyjnie kształtuje swoją praktykę dydaktyczną w odwołaniu do intuicji, a nie do z góry określonej i sztywnej procedury działania. Tymczasem takie „alternatywne działanie” zakłada wytworzenie jakiejś „alternatywnej” metodyki, która – tym razem – jest rozumiana już inaczej, nie jako powtarzalne procedury, ale strukturalne ramy działania pedagogicznego. Wymaga to redefinicji pojmowania metodyki jako elastycznej i skontekstualizowanej, uruchamianej w konkretnych sytuacjach dydaktycznych. Metodyka nie jest zatem narzędziem, które może być użyteczne w kształceniu, ale raczej jest ona naturalnym efektem podejmowania namysłu nad własną bądź cudzą działalnością dydaktyczną. W tym kontekście dyskutujący podnosili konieczność badań nad metodykami w duchu krytycznej filozofii technicznej.

Po dyskusji obrady kontynuowano w dwóch sekcjach, w których dominowały doniesienia z obszaru różnorodnych praktyk/metodyk edukacyjnych. W sekcji pierwszej (moderator: dr hab. Alicja Jurgiel) referowały: dr Magdalena Kielbasiewicz (EUH-E): *Wybrane problemy kształcenia uczniów uzdolnionych poznawczo w polskim systemie oświatowym*, dr Alicja Tupieka-Buszmak (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski): *Kontrowersje wokół rozwiązań systemowych edukacji muzycznej dziecka*, mgr Anna Mallek (UG): *Pedagogika muzealna – cele, idea, kierunek rozwoju i zastosowanie w praktyce na przykładzie „lekcji*

muzealnych” w Muzeum Historycznym Miasta Gdańska. Problematykę działań profilaktycznych podjęły dwie prelegentki z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu: mgr Anetta Krajewska: *Wspomaganie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym* oraz mgr Magdalena Angielczyk: *Zastosowanie innowacyjnego programu „Słucham – mówię – czytam” dla dzieci w wieku przedszkolnym*. W drugiej sekcji (moderatorzy: prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander, Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku, dr Henryk Horbaczewski, EUH-E) referaty wygłosiły: dr Monika Jakubowska (Uniwersytet Warszawski): *Prymat wiedzy nad myśleniem*, dr Joanna Nowak (EUH-E): *Kompetencje pedagogiczne studentów edukacji wczesnoszkolnej warunkiem zmiany rozwojowej*, dr Monika Maciejewska (UW-M): *Metoda projektów w trzech odsłonach – perspektywa realizatorów, ewaluatorów i odbiorców* oraz mgr Magdalena Kuligowska (EUH-E): *Współczesne metody resocjalizacji w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Kamionku Wielkim*. Pomimo presji czasowej, po wystąpieniach referentek pojawiały się głosy polemiczne i zapytania, które znalazły swą kontynuację w końcowej części obrad.

Towarzysząca konferencji sesja plakatowa stanowiła dopełnienie obrad i spotkała się z dużym zainteresowaniem uczestników. Obecne w sesji wątki metodyczne stanowiły motyw łączący zróżnicowaną tematykę prezentacji:

- *Techniczny, epistemologiczny i kulturowy aspekt metod kształcenia. Casus metody Montessori* (autorzy: mgr Jarosław Jendza, dr Piotr Zamojski, dr Ewa Zalewska, UG),
- *Tajemnice Laboratorium Wczesnej Edukacji* (autorki: mgr Paulina Grzelecka, UG, mgr Iwona Kamecka, EUH-E, Małgorzata Guzowska, EUH-E),
- *Działania profilaktyczne od najmłodszych lat – edukacja nieformalna* (autorka: mgr Joanna Kamińska, UMK),
- *Rola języków obcych w procesie współczesnego kształcenia* (autorka: Dinara Stepanishcheva, EUH-E).

Wymiernym efektem elbląskiej konferencji jest, zdaniem organizatorów, przekonanie, że nie sposób pojmować metodyk kształcenia wyłącznie w wąsko-technicznym rozumieniu jako algorytmicznych i replikowalnych procedur działań nauczycieli. Jakikolwiek dalszy namysł nad tą kategorią dydaktyczną musi zatem brać pod uwagę jej kulturowe i psychospołeczne osadzenie oraz zakładać jej ramowy i elastyczny charakter.

Pytanie o metodykę, jej formy realizacyjne, o związki z kulturą oraz powody wygasania we współczesnej szkole innowacji i niestandardowych rozwiązań metodycznych pozostaje otwarte. Być może elbląska konferencja na niektóre pytania udzieliła częściowych odpowiedzi, tym niemniej większość z nich wytycza kolejne ścieżki poszukiwań, dlatego zamierzeniem pedagogów w EUH-E jest ich kontynuacja w ramach otwartych seminariów środowiskowych.

Autorzy/Authors

Roman Dolata – dr hab., prof. UW, Uniwersytet Warszawski (Poland)

Jolanta Dyrda – dr, Uniwersytet Gdański (Poland)

Zhandarbek Immanchiyev – mgr, Uniwersytet Pedagogiczny Abaya w Almaty (Kazachstan)

Paulina Grzelecka – mgr, Studium Doktoranckie; Uniwersytet Gdański oraz nauczycielka w Przedszkolu Publicznym nr 7 w Gdyni

Adam Jagiello-Rusilowski – dr, Uniwersytet Gdański (Poland)

Jarosław Jendza – mgr, Uniwersytet Gdański (Poland)

Hanna Kędzierska – dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (Olsztyn)

Nguyễn Duy Khang – mgr, Vinh Long Community College w Vinh Long City (Vietnam)

Jolanta Kruk – dr hab., prof. EUH-E, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna (Poland)

Anna Mallek – mgr, Studium Doktoranckie, Uniwersytet Gdański (Poland)

Astrid Męczkowska-Christiansen – dr hab., prof. AMW, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, (Poland)

Joanna Nowak – dr, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna (Poland)

Izabela Symonowicz-Jabłońska – dr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Poland)

Ewa Zalewska – dr, Uniwersytet Gdański (Poland)

Piotr Zamojski – dr, Uniwersytet Gdański (Poland)

Kamila Zdanowicz-Kucharczyk – dr, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna (Poland)

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 - Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 - Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 - Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 - Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 - Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 - Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 07.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as key words (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Whyfly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 07.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji/ Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities” CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- „Central and Eastern European Online Library” CEEOL
(http://www.ceeol.com/asp/editions_intro.aspx);
- „The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences” ERIH PLUS
<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.univ.gda.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of „**Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdansk University Press by e-mail (sklep@gnu.univ.gda.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdansk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.univ.gda.pl