

DANUTA WALOSZEK



**NAUCZYCIEL
W DZIECIŃSTWIE
CZŁOWIEKA**

doświadczenie – kompetencja – refleksyjność

**NAUCZYCIEL
W DZIECIŃSTWIE
CZŁOWIEKA**

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 736

DANUTA WALOSZEK

**NAUCZYCIEL
W DZIECIŃSTWIE
CZŁOWIEKA**

doświadczenie – kompetencja – refleksyjność

70
U P


WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO KRAKÓW 2015

Recenzent
prof. dr hab. Tadeusz Pilch

© Copyright by Danuta Waloszek & Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015

redaktor: Marta Łukaszczyk
projekt okładki: Janusz Schneider
łamanie: Jadwiga Czyżowska-Maślak

ISSN 0239-6025
ISBN 978-83-7271-945-4

Wydawnictwo Naukowe UP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./faks 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl
<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 51/15

Wstęp

Wedle zwyczajów obowiązujących w piśmiennictwie powinnam rozpocząć od zarysowania problematyki opracowania, ze wskazaniem najważniejszych tez rozważań o nauczycielu dzieci. Złamię te zasady i na początek oddam głos dzieciom (5–6-letnim). Oto obraz oczekiwań odnośnie do „swojej Pani” nakreślony na podstawie zadanych im pytań:

1) Gdybym była/był nauczycielką:

- Nie dałabym dzieciom spać, bo to jest nudne. Wtedy też nie trzeba by upominać dzieci, że się wiercą, że nie mają zamkniętych oczów, że bawią się superkami z dywanu...
- Dałabym pracę mojej babci. Opowiadałaby dzieciom bajki, bo tak to jest wtedy fajnie, spać nie trzeba tylko słuchać takich różnych dziwów...
- Nie krzychałabym na dzieci za wszystko i nie pozwoliłabym płakać dzieciom za mamą, przytulałabym je, szczególnie maluchy. Ciekawe czy ja też tak płakałam jak byłam maluchem? Pamięta Pani czy nie pamięta?
- Kazałabym się dzieciom bawić gdzie chcą one, a nie gdzie pani każe, proszę pani, a dlaczego dzieci nie mogą się bawić pod stołem tylko zawsze tak, żeby pani nas widziała? A tak fajnie bawić w dom jak w prawdziwym domu ze ścianami i drzwiami...
- Kochałabym dzieci, bawiłabym się z nimi i przytulała. Dziecko jest małym człowiekiem i boi się różnych rzeczy. Ja się strasznie bałam iść do przedszkola, ale moja pani mnie przytuliła i powiedziała, że mama po mnie na pewno przyjdzie, no i przyszła...
- Ja to tam nie chciałabym być nauczycielem w przedszkolu. W szkole to już trochę tak, bo tam można dawać stopnie i te złe też i wtedy dzieciaki się boją i się uspokajają, a w przedszkolu to nie można już tak i dlatego czasami dzieciaki wchodzi pani na głowę. A w ogóle to nie ma rozmowy, bo chyba facetów nie przyjmują do przedszkola? Ja nie znam żadnego od dzieci. Dyrektorem mógłbym być...
- Ja to bym była taka mama dla wszystkich dzieci i tak jak mama czasami też bym pokrzychała, ale z miłością i dla ich dobra. Tak mówi moja mama, że muszę coś robić dla swojego dobra, bo ona robi wiele dla mojego dobra. Ja tak dokładnie nie wiem o co tu chodzi, ale chyba tak trzeba.

2) Gdybym była/był dyrektorką/dyrektorem:

- Zlikwidowałabym kancelarię, bo po co ona. Żeby dzieci tam posyłać za jakąś karę?
- Nie pozwoliłabym, żeby nauczycielki krzyczały na dzieci.
- Pozwoliłabym chodzić do przedszkola wszystkim dzieciom za darmo, by mogły się bawić z innymi dziećmi, szczególnie te co nie mają rodzeństwa...
- Wzięłabym kucharkę, która nie umie gotować szpinaku i zupy mlecznej; dlaczego dzieci to muszą jeść a dorośli nie? To jest obrzydliwe.
- Uśmiechałabym się do dzieci jak przychodzą do przedszkola. A jak bym musiała w tym czasie przyjmować ważnych gości, to postawiłabym w szatni inną panią, która by to robiła...
- Pozwoliłabym dzieciom bawić się ile chcą, a nie tylko uczyć się i uczyć. Pójdę do szkoły to tam będę się musiała uczyć i potem jeszcze całe życie też...
- Kazałabym paniom się uśmiechać i nie wyzywać i nie pozwoliła na skarżenia tacie i mamie jak dzieciom coś nie uda się albo przypadkowo nabroją coś, bo nie wiedzą jak robić dobrze, bo są jeszcze dziećmi...
- Zabroniłabym nauczycielom wysyłania dzieci do maluchów, albo jeszcze do jakiegoś kantorka jak jest religia albo jak coś zbroją.
- Kupowałabym tyle zabawek, żeby wystarczyło dla wszystkich dzieci i żeby się nie biły o nie, bo potem je psują. Też na złość jak zrobił to D., żeby jak on nie może to inni też nie. A tak jakby były dwa takie fajne samochody, to by się fajnie można było pobawić razem, bez kłótni...
- Słuchałabym dzieci bo one też są mądre i mają pomysły. A czasami lepiej wiedzą od pań nauczycielek (co? – pytanie obserwatora). Na przykład o modzie, o komputerze, o muzyce, no o nowoczesnych zespołach...
- Zrobiłabym tak, żeby przedszkole było krótsze. Za długo jestem w przedszkolu, chciałabym się pobawić z moimi koleżankami przed blokiem tak jak chcę. W przedszkolu muszę robić wszystko co pani każe, albo pani Basia (woźna oddziałowa)...

3) Nauczycielka (dzieci odrzuciły „męską” wersję nauczyciela) powinna być:

- ładna, mądra, trochę szalona (tak mówi tata), wysportowana, zdrowa, szczupła;
- sprawiedliwa, uśmiechnięta, kochająca dzieci, żeby nie skarżyła rodzicom jak się im coś nie uda, zdolna, pomysłowa na zabawę, z miłym głosem, po studiach, żeby odpowiadała na pytania dzieci o świat i o to skąd się biorą dzieci, umiejąca angielski, bo teraz to dobrze znać jest język i nas by nauczyła też;
- elegancka, zadbana, z ładnymi paznokciami tipsowymi na przykład, w sukience albo ładnej spódnicy, też w papciach jak dzieci.

4) A jaka powinna być dyrektorka (dzieci również odrzuciły możliwość pełnienia tej funkcji przez mężczyznę)?

- taka dyrektorka to musi być sprawna, bo ma tak dużo spraw do załatwienia, że gdyby była powolna to by z niczym nie zdążyła;
- jakby to był dyrektor a nie dyrektorka, pani znaczy się, to miałby wąsy, i brzuch tak jak dyrekcja u mojego taty;
- dyrektorka to ma ciężko, bo musi myśleć o zabawkach, o obiedzie, o panu konserwatorze, no żeby na piwo nie poszedł;
- dyrektorka to taki zwany ktoś od kogo wszystko zależy i dlatego musi być osobą odpowiedzialną – pamiętam jak musiała dzwonić po karetkę jak jednemu dziecku od maluchów coś się stało, to musiała wiedzieć gdzie zadzwonić i opowiedzieć co się stało i oni jej posłuchali i przyjechali;
- dyrektorka to ma fajowo, bo może pracować tak jak ona chce, wyjść z przedszkola kiedy chce, pewnie po zakupy, wszyscy się jej słuchają, bo inaczej wylecieliby z roboty jak samolociki;
- dyrektorka reprezentuje nas u pana kuratora albo u ministra jakiegoś. Tak słyszałam, ale na pewno to nie wiem;
- dyrektorka ma trudne życie, bo na przykład pani kucharka coś źle ugotuje i ona za nią ponosi karę. Słyszałam jak kiedyś nasza pani dyrektorka tak nakrzyrzała kucharce, że poleciały jej z rąk garnki. Tak mówiła naszej pani Ania (woźna);
- dyrektorka też może sobie pić kawę kiedy chce, a pani nasza w grupie już nie, bo jakby to zobaczyła pani dyrektor albo ktoś inny toby ją zwolnili. Ale i tak po cichu w kantorku pije;
- dyrektorem przedszkola nie może być facet, bo za mało płacą a musi przecież utrzymać rodzinę, co innego być dyrektorem jakiejś wielkiej firmy – tam kasa leci, a jeszcze lepiej prezesem spółki jak mój wujek!

Wypowiedzi dzieci zawierają oczekiwania, nadzieje, krytyczne spojrzenie na rzeczywistość, głównie społeczną, a także wskazania, jakim człowiekiem powinna być nauczycielka/nauczyciel, dyrektorka/dyrektor. Uważny czytelnik znajdzie tu również co należy zmienić w pedagogice, w kształceniu pedagogów, w organizacji czasu i przestrzeni aktywności dzieci, w treściach programowych, w ustosunkowaniu się do potrzeb dzieci. Z taką też intencją przytoczyłam je na początku opracowania.

Co sugerują wypowiedzi? Przede wszystkim zmianę paradygmatu edukacji – z modelu ukierunkowanego na transmisję, z prymarną pozycją nauczyciela, na model ukierunkowany podmiotowo-przedmiotowo wobec dziecka. Czy zmiana taka jest możliwa? Co sądzą o sobie sami nauczyciele? Jaki obraz ich kompetencji rysuje się po badaniach? Czy jest szansa na spotkanie się oczekiwań/wyobrażeń dzieci i zadań/przekonań organizatorów edukacji? Mam nadzieję, że zgromadzony materiał badawczy umożliwi udzielenie odpowiedzi na te i inne pytania. Czy satysfakcjonująco? Nie

wiem. Postaram się wydobyć z niego to, co ważne i otwierające myślenie porządkujące niektóre, wybrane zagadnienia związane z edukacją dzieci. Spróbuję także odnieść je do postulatów z przełomu ustroju w Polsce, do niektórych zagadnień ważnych dla pedeutologii i osób je analizujących. Zawsze jednak wszelkie analizy i wnioski wiązać będę z dzieckiem, jego możliwościami, oczekiwaniami wyrażonymi w rozmowach ze mną, ze studentami, w graficznych przedstawieniach świata, to one bowiem są najważniejszym podmiotem w rozmowie o nauczycielu, o edukacji.

Tekst ma charakter eseju, poszerzonego o wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań, co umożliwi mi włączanie własnych refleksji, dygresji, skrótów i dopowiedzeń. Przyjęcie takiej formy łamie tradycyjnie przyjętą konwencję dzieła naukowego. Eksponuję w nim oryginalny, nietypowy i często także subiektywny punkt widzenia na różne zagadnienia mieszczące się w kręgu bycia nauczycielem dzieci. Z tego też powodu w opracowaniu uwidacznia się mój emocjonalny stosunek do przedmiotu i podmiotu rozważań. Opracowanie lokuję na granicy tekstu literackiego, naukowego i publicystycznego co daje mi możliwość swobodnego przepływu informacji/argumentów z różnych obszarów analizy zagadnień dzieciństwa, jak też wyboru i interpretacji zgromadzonego materiału. Poruszam się w obszarze nauki tzw. miękkiej i z niej zapożyczam narzędzia badawcze (o szczegółach traktuje rozdział II). Kanwę mojej wypowiedzi o nauczycielu w dzieciństwie człowieka stanowić będą: a) moje doświadczenia jako nauczycielki dzieci, b) doświadczenia badanych z okresu dzieciństwa i ich obecność w dorosłości, c) wypowiedzi nauczycieli i studentów na różne tematy związane pośrednio i bezpośrednio z edukacją dzieci.

Zanim przeanalizuję uzyskane od nauczycieli i studentów pedagogiki dane i informacje, zatrzymam się na chwilę nad własnymi odczuciami jako nauczycielki dzieci¹. Doświadczenia pracy z dziećmi stopniowo budowały moją kompetencję do zajmowania się drugim człowiekiem: przez wiele lat wspólnego z nimi obcowania, działania, doświadczania sposobów kontaktu z nimi, uczyłam się ich obecności w moim zawodowym świecie, w przestrzeni publicznej i społecznej jako pełnoprawnych ludzi. Doświadczenia te dają mi uprawnienia do rozmowy na ten temat i jednocześnie obrazują obszar moich dylematów, trudności w stawianiu się nauczycielem dzieci.

Mimo szerokości i głębi tych doświadczeń nadal nie jestem pewna tego, czy to co im proponuję jest dla nich ciekawe, rozwijające. Przypuszczam, że tak. Inaczej nie napisałabym kilku książek o sposobach wspie-

¹ Byłam wychowawczynią, potem nauczycielką i dyrektorką przedszkola, metodyczką, konsultantką. Posiadam najwyższy, trzeci stopień specjalizacji zawodowej, wedle dawniejszej drogi awansu. Jestem nauczycielem akademickim.

rania dzieci w ich rozwoju. Domniemam, ponieważ nie ma możliwości sprawdzenia wartości tych propozycji. Zostawiam na pewno ślad w ich emocjach, umyśle, ale jakość tego śladu nie jest do uchwycenia, bo tak naprawdę efekty oddziaływań możliwie są do ogólnego opisu jedynie w dorosłości człowieka. Kontakt człowieka w dzieciństwie z wrażliwym innym człowiekiem, kompetentnym, rozumiejącym jego potrzeby rozwojowo-edukacyjne zdecydowanie wyznacza końcowe efekty kształcenia. Tego jestem pewna. Wszystko bowiem co najważniejsze dla życia zaczyna się w pierwszych latach tego życia (Konfucjusz, Arystoteles, Plutarch, J.J. Rousseau, J. Locke, G. Vico, F. Znaniecki, J. Piaget, S. Szuman, E. Erikson, S. Pinker i inni). To właśnie dlatego zdecydowałam się na tytuł ***Nauczyciel w dzieciństwie człowieka*** (nie człowieka w dzieciństwie), sugerując tym samym szerszy, ogólnoludzki sens jego obecności w biografii i tym samym kreśląc obszar niebywale rozległej, pokoleniowej odpowiedzialności za jego formację. O takiej odpowiedzialności mówił I. Kant (*O pedagogice*, Łódź 1999).

Okazjonalnie mam kontakt z moimi byłymi przedszkolakami, dziś dorosłymi ludźmi, mającymi własne dzieci i... wnuki. W rozmowach o wychowaniu odwołują się często do czasu pobytu w przedszkolu, pod moją opieką. Jak przez mgłę pamiętają, że pozwoliłam im na spokojne nauczenie się sznurowania butów, że pokazałam jak można radzić sobie z rozwiązywaniem problemów w zabawie, co przynosili potem na inne sytuacje, że pokazałam sposoby spokojnego porozumiewania się, że uczyłam ich rozumienia innych ludzi, że nauczyli się obecności innych ludzi wokół siebie², otwartości i zrozumienia dla nieporadności, uchybień, błędów, zaś kukielki, tzw. palcówki, które wykonywaliśmy wspólnie na różne okazje i do różnych celów, stosowali wobec swoich dzieci i wnuków, zawsze z pozytywnym skutkiem (niektórzy mają je we własnych skrzynkach skarbów z dzieciństwa do dziś)³. Mówią też, że czasami z powodu otwartości wobec ludzi i zadań przeżywali trudności w szkole, przeżywają je jako dorośli już ludzie oczekując od innych podobnych postaw. Wszystko co najważniejsze dla życia... Mimo fragmentaryczności tych śladów, ich nieostrości, stanowią one część ich osoby, są w nich jako zapamiętane z przeszłości ślady pierwszych regulacji zachowania się w grupie, pierwszych norm moralnych, wymagań społecznych.

² Pracowałam w Zgorzelcu, w którym w latach 60. XX wieku mieszkało obok Polaków wielu Greków, Macedończyków, Romów, Żydów – ludzi o odmiennych kulturach, sposobach patrzenia na świat.

³ Przykład wykonania takich kukielek zob. D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczeniu świata*, Kraków 2009.

W pomocy drugiemu człowiekowi, w trudnej sztuce uczenia się i porządkowania rezultatów tego procesu, można popełnić wiele błędów, każdy jest bowiem odrębnie ukształtowaną genetycznie i środowiskowo istotą. Nam się tylko wydaje, że wszystkie dzieci są takie same, bo posługujemy się ogólnikowo kształtowanym ich obrazem. Nigdy też nie dowiemy się, co tak naprawdę stanowiło punkt zwrotny w ich biografii. Doświadczenia te mogą być pozytywnie otwierające lub zamykające z powodu ich negatywnych treści.

Dla mnie była to dyskredytacja mojej leworęczności w szkole powodująca niechęć do nauczycieli, wyzwalająca treść przed każdą ekspozycją społeczną, trwającą do dziś. Doświadczenie bycia gorszym człowiekiem otworzyło mnie jednak na szanowanie inności ludzi, na prawo człowieka do bycia niepowtarzalną istotą. Dla mojego, dziś dorosłego, syna była to awersja do pomidorówki w przedszkolu, niechęć do wykonywania szlaczków w zeszytce klasy II, która przejawia się w jego dorosłości w odrzucaniu wszelkich ramek, ozdobięń wymagających regularności i powtarzalności wzoru⁴. Można też spojrzeć na te doświadczenia konstruktywnie – że właśnie przez te odrzucane, kontestowane szlaczki stał się niestandardowym, świeżym, poszukującym nowych form człowiekiem i jednocześnie uznającym prawo innych do stanowienia zasad.

Po wielu latach bycia nauczycielem do końca nie wiem, co tak naprawdę pomaga a co szkodzi młodemu człowiekowi w stawianiu się coraz bardziej znaczącą dla siebie i innych osobą i jednostką, w związku z czym staram się zawsze zachować postawę ostrożnej nieufności wobec siebie i moich propozycji dla dzieci, zadaję sobie pytania alternatywne – a co będzie jeśli dzieci zanegują, odrzucają, zignorują? Co im wówczas zaproponuję? Tego samego uczę moich studentów. Postępuję tak dlatego, bo wiem, że w każdym czasie i miejscu dzieci są inne, różne od siebie, a już na pewno od naszych/moich wyobrażeń o nich. Są jak iskierki wypadające z ogniska – niby wszystkie pochodzą z tego samego źródła, a jednak każda ma inny kształt, dynamikę, jasność, trwałość. Ocieplają, zadziwiają, zachwycają, ale też niekontrolowane mogą zaszkodzić same sobie i otoczeniu. Są nam gatunkowo i indywidualnie potrzebne z wielu względów, ale też przysparzają czasami zmartwień, kłopotów... Są według nas bystre, mądre, ale też przekorne, uparte, wszędobylskie, niespokojne, czasami dokuczliwe... Są takie, bo rozpoznają siebie i ważne dla siebie zjawiska (nie dla nauczyciela), poznają siebie i otoczenie we wzajemnych związkach. Patrzą na nas, na otoczenie po raz pierwszy i „fotografują wszystko bez

⁴ Twierdzi, że nigdy nie zapomni dwójki ze szlaczka w postaci jednego grzyba, rozciągniętego precyzyjnie w liniaturze zeszytu (dziś jest świetnym grafikiem, z międzynarodowymi kontaktami).

selekcji”, bo wszystko jest nowe, nieznanne i zaprasza „do wzięcia w rękę” dopóty dopóki nie poparzy, nie zrani, nie wywoła koniecznej ostrożności. Powoli porządkują spostrzeżenia w całość: w pseudopojęcia, kompleksy znaczeniowe, w pojęcia/struktury.

Nauczyciel jest tą osobą, która otwiera dziecku metaforyczne drzwi do świata szerszej niż rodzice i nie jest bez znaczenia jaką za nimi przestrzeń pokaże. To od niego zależą pierwsze nastawienia, motywacje do wejścia do tego otwartego świata. Jeśli pokaże świat pełen chaosu, przypadkowych związków, ograniczający aktywność z powodu zbyt gęsto stawianych znaków zakazu – przestraszy dzieci, demotywuje do aktywności, nadmiernie ją ograniczy. Jeśli pokaże świat bez żadnych znaków – spowoduje zagubienie, nadmierną niepewność, lęk przed nieuporządkowaną przestrzenią. Dzieci są przyszłością tego świata. Wszyscy o tym ogólnie wiemy. Muszą być rozumnie w nim zagnieżdżane, prowadzone ku rozwiązaniom chroniącym ludzi i środowisko życia. Muszą być otwarte na zadania, na poszukiwanie sposobów radzenia sobie z problemami. O takiej konieczności mówią filozofowie, analitycy, politycy, futurologowie od dawna (Sokrates, Arystoteles, J. Locke, F. Nietzsche, A. Tofler, G. Soros, F. Fukuyama, F. Mayor, N. Klein i inni). Dzieci takie muszą być, jeśli chcemy by świat trwał w rozumnym postępie. Dla mnie znaczy to tyle co poszukiwanie czynników rozwoju pomiędzy ich wyposażeniem naturalnym (wrodzonym potencjałem) i środowiskiem, czyli edukacją wspierającą dziecko w wykorzystywaniu tegoż potencjału⁵.

Opanowanie tej niezwykłości wymaga kunsztu – cierpliwości, wrażliwości, stanowczości, profesjonalizmu. Dlatego nie każdy może być nauczycielem tak fascynującego się sobą i światem człowieka w dzieciństwie. I. Kant twierdził, że wychowanie jest sztuką najtrudniejszą ze wszystkich. Sztuką nieprzemijającą, trwającą od początków ludzkości.

Jest sztuką, która musi być doskonalona przez wiele pokoleń. Każda bowiem generacja, bogatsza o wiedzę poprzedniej, musi podnosić wychowanie na coraz wyższy poziom, wyposażać człowieka w te narzędzia, które umożliwią mu panowanie nad popędami i jednocześnie rozwijanie kultury, techniki, nauki⁶. [...] Jeden człowiek źle wychowany, tak samo źle wychowuje potem innych⁷.

W kręgu takiej sztuki funkcjonuje nauczyciel. Każde „zdławione” przez niego zdolności skutkują obniżeniem jakości indywidualnego i spo-

⁵ Zob. J.R. Harris, *Geny czy wychowanie. Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?* Warszawa 2000.

⁶ I. Kant, *O pedagogice...*, s. 45.

⁷ Tamże, s. 47.

łecznego życia. Taki jest obszar jego odpowiedzialności za przyszłość ludzkości.

„Ale nie dosyć ze strony rozumu mieć umiejętność wykonywania urzędu nauczyciela, trzeba jeszcze ze strony woli, serca i obyczajów mieć przymioty i postępowanie należyte”⁸. Zrozumieć dziecko – to niezwykła sztuka i moc dorosłego, prowokująca do współbycia/ współistnienia, a nie do panowania nad nim. To wyznacznik mojej strategii edukacyjnej. Czy inni nauczyciele są także gotowi do takiego stosunku do dziecka? Mam wątpliwości⁹. Gdyby tak było, nie odnawialibyśmy publicznych dyskusji na temat bicia dzieci, pozbawiania ich głosu we własnej sprawie, o czym donosi ostatni raport Rzecznika Praw Dziecka. Potocznie wychowanie rozumiemy najczęściej jako panowanie nad dzieckiem, naginanie go do własnego obrazu porządku w świecie, jako podporządkowanie woli dorosłego¹⁰.

Wielu dorosłych opowiada się za empatią wobec dzieci. I słusznie. Czy jednak wiedzą, co ona oznacza w relacjach z nimi? Nauczyciele i kandydaci na nauczycieli najczęściej określają jej sens jako zniżanie się do poziomu dziecka. Nie potrafią uszczegółowić, podać przykładów. Nie wiedzą, że oznacza ona zawarcie określonego paktu, swoistego moratorium na bycie mniej sprawnym, mniej rozeznanym, które prowadzi do odczucia różnicy w opisie świata przez dziecko, danie mu możliwości popełniania błędów, która z kolei wymusza na dorosłym prowadzenie go ku uczeniu się ich unikania, redukowaniu. To najogólniej mówiąc zrozumienie różnicy między dorosłością i dzieciństwem, a nie pobłażanie, infantylizacja, niedostrzeżenie błędów, ignorowanie wysiłku i wytworu.

Powolne rozumienie potrzeb dziecka, ich specyfiki powodowało, że także dość długo „oduczałam” się metodyki wdrożonej we mnie podczas nauki w liceum, w którym praktykowaliśmy w wystudiowanych warunkach, pod kontrolą wychowawczyni specjalnie przygotowanej do pracy z uczennicami, byliśmy zabezpieczane przed niespodziewanymi zdarze-

⁸ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz Wybór mów i listów*, oprac. i wstępem opatrzyła K. Mrozowska, wyd. 2 przejrz., Wrocław–Kraków 1959, s. 15.

⁹ Wiele razy wyrażałam sprzeciw wobec nadużywania władzy w sytuacji wszelkich występów dzieci, które mimo iż zaproszone zostały na konkretny czas wyczekiwały czasami godzinę i więcej na wejście na scenę, dorośli bowiem źle obliczyli czas powitania, wystąpień wprowadzających. Takie sytuacje mają najczęściej miejsce na konferencjach nauczycielskich naukowych. Dziecko jako przedmiot? To niedopuszczalne zachowanie wobec tych młodych ludzi.

¹⁰ Pochodzę z rodziny patriarchalnej. Każda próba zanegowania postanowienia mojego ojca, który także wychowywany był „surową ręką swojego ojca” kończyła się karą, kłótnią, oporem z mojej strony. Wiele mojego wysiłku wymagało przekonanie ojca o prawie do własnego zdania, nawet jako już osoby dorosłej.

niami, chronione przed „naturalizmem zachowań dzieci”. Wszystko nam, mówiąc kolokwialnie, „wychodziło”, konspekt zawsze został zrealizowany (najczęściej przy szerokiej pomocy opiekunki dzieci).

Każde spotkanie z dzieckiem budowało/tworzyło we mnie pedagoga. Umieszczone w kontekście wiedzy o warunkach rozwoju i samym rozwoju, wzmacniały mnie od wewnątrz. W byciu nauczycielem nie ma jednego bez drugiego. Nie ma dobrej teorii bez praktykowania i praktyki bez teoretyzowania. Jestem tego absolutnie pewna. We współczesnym kształceniu nauczycieli za wiele jest jeszcze rozłączności teorii i praktyki, pozorowania, preparowania rzeczywistości, zbyt szerokiego wprowadzania kandydatów w zakres pewności decyzji, nieomyłności w wyborze treści. Mówią o tym studenci, absolwenci, nauczyciele z wieloletnim stażem pedagogicznym. Taka strategia oddala nauczyciela od dziecka. Niestety z niekorzyścią dla ogólnej oceny efektywności edukacji człowieka w dzieciństwie.

„Trzeba się uczyć, trzeba nabierać wiadomości w każdej rzeczy, którą umieć chcemy. Trzeba pytać się ludzi albo książek, trzeba słuchać, rozważać, pilnie zaczynać, robić, coraz przez wprawę i usilność doskonalić się w jakimkolwiek kunszcie”¹¹.

W toku mojego kształcenia w liceum, na uczelni wyposażona zostałam w wiedzę interdyscyplinarną o dziecku, sprawdzałam ją także praktycznie, przyglądałam się dzieciom w jej kontekście. Wiem, że bez dobrej, jasnej podstawy teoretycznej wszelkie poszukiwania są „ślepe”, po omacku, chociaż nie kwestionuję, że mogą być także intuicyjnie pozytywne (dlatego rozważam w opracowaniu również problem intuicji nauczycielskiej). Jako autorka tekstu występuję częściej w roli promotora teorii aniżeli praktyki, taka bowiem jest specyfika pracy naukowej. Nie wyobrażam sobie jednak sytuacji, w której wybranych teorii, promowanych jako alternatywne nie nakładałabym na praktykę realizowaną przez studentów czy też własną¹². Dlaczego większość nauczycieli i studentów teorię kojarzy z abstrakcją, utrudnianiem, czy wydumanymi projektami ludzi „siedzących za biurkiem”? Gdzie tkwi źródło takich przekonań? W nietrafności proponowanej praktyce teorii, w jej rozproszeniu, w zbyt wysokim stopniu ich ogólności generującym nieprzydatność bezpośrednią, w języku ich prezentacji?

Jak czytelnik niniejszej pracy może się zorientować, badani nauczyciele, a także studenci „uciekają wręcz” od argumentacji teoretycznych

¹¹ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 10.

¹² Prowadzę Uniwersytet Dzieci i Rodziców w UP w Krakowie, który jest dla mnie kolejnym, bogatym źródłem nowych doświadczeń.

zaobserwowanych zjawisk, zdarzeń, zachowań¹³, a jeśli to czynią to w postaci ogólnikowych związków¹⁴.

Napisałam tę książkę jako nauczyciel akademicki, ale także nauczycielka/wychowawczyni dzieci, niegdysiejsza dyrektorka przedszkola, metodyczka, konsultantka. I kieruję ją do podobnych sobie ludzi zafascynowanych dzieckiem i jego siłą poznawczą, emocjonalną, fizyczną w zagnieżdżaniu się w świecie, wypełnionym ogromem niezwykle ciekawych rzeczy do wzięcia w rękę, przypatrzenia się i przysłuchania im, w świecie pełnym niezwykle ludzi, zwierząt, roślin, fascynujących zjawisk. Zapraszających, pociągających, magicznych, tajemniczych, dziwnych. Moje dzieci nie dawały mi spokoju poznawczego, emocjonalnego. Prowokowały mnie do szukania pomysłów. Nie rozumiem, dlaczego nauczycielom tak bardzo zależy na ograniczaniu takiej aktywności? Dlaczego stosują dydaktykę wobec ludzi rozwojowo nieprzygotowanych do takiej strategii uczenia się? Dlaczego uznają za lepszą własną metodykę a nie uznają metodyki działania dzieci? Skąd u nich przekonanie o tym, że ich sposób rozumienia świata jest lepszy niż dzieci? Dlaczego otaczają a właściwie osaczają dzieci paletą dodatkowych zajęć, serwowanych im na zapas, na wszelki wypadek, bez uwrażliwienia na ich możliwości? Dzieje się tak mimo przeciwwskazań psychologii, pedagogiki, biologii...

Uwolniona wyobraźnia dzieci podpowiadała mi zawsze najciekawsze i dobre pomysły zajęć, wynikały bowiem z ich a nie moich oczekiwań. Pięcioletnia Ewa, opisując Murzyna określiła go, jako „człowieka, który ma «nockę na twarzy»”, sześciolatek Adam dodał, „że to tak się stało, bo Pan Bóg był pracowity i tworzył człowieka też w nocy i stąd się oni właśnie wzięli”. Sześciolatek Paulina, pytaniem o to kto pierwszy wymyślił druty do robienia swetrów i kto pierwszy zaparzył pierwszą herbatę w kubku, zaaranżowała dyskusję na temat wynalazków, na temat przeszłości¹⁵ i przyszłości. Chłopcy z ochotą zaproponowali, że „namalują kawałek świata przyszłości”... nauczyciel zapyta a co z celami, z programem, z za-

¹³ Ucieczkę tę widać także w przygotowywaniu rozpraw magisterskich – rozdziały teoretyczne pozostają często bez związku z częścią badawczą, a wyniki badań nie są nakładane na wybrane teorie (na podstawie własnych doświadczeń promotora rozpraw magisterskich i wykonanych recenzji).

¹⁴ Próbuję uczyć moich studentów wychwytywania takich związków, wytrącać ich z poczucia nadmiernej pewności we władzy sądenia o dziecku. Uczę dokonywania wyboru teorii z argumentacją jej przydatności dla praktyki, czyli dla kontaktu z dzieckiem, dziećmi. Jak pokazały przedstawione w opracowaniu wyniki badań nie jest to zadanie łatwe.

¹⁵ Kto pierwszy nazwał psa psem; dlaczego człowieka swędzi, dlaczego dzieci umierają, kto wymyślił wódkę, dlaczego tata musi ją pić, po co ktoś wymyślił pieniądze i kupowanie w sklepach różnych rzeczy; skąd się wzięła na świecie lalka, dlaczego człowiek woli jeździć, latać, a nie chodzić, biegać itd.

lenceniami. Wszystko było w tych projektach, tylko inaczej, niestandardowo: szukały w albumach treści na wskazany temat, opisywały to co znalazły, przeliczały, czytały, pisały, kreśliły hieroglify, poszukiwały przyczyn, kreśliły obrazy przyszłości. Dla każdego z nich znalazło się **coś** ciekawego i fascynującego. Przytoczone pytania świadczą o świeżości ich umysłów.

Czytając współczesne teksty Claude'a Lévi-Straussa o klasyfikowaniu jako „kawałkowaniu tego co ciągle”¹⁶ wiem, że poszukiwanie w dziecku sprawności detalicznych w różnych zakresach rozwoju jest nieporozumieniem. Nie rozumiem sensu praktyki „równania żywopłotu”, czyli działania na rzecz równości rozumianej jako sprawiedliwość rozdzielająca – wszystkim to samo, tak samo i w tym samym czasie, praktyki, która doprowadza do niszczenia indywidualnych preferencji, gubi specyficzne zdolności, czyni z człowieka przedmiot „obróbki”. Mam przed oczyma dzieci znudzone, ziewające na zajęciach zorganizowanych z całą grupą, na ten sam temat, w tym samym czasie. Żal mi ich straconego czasu rozwojowego, w tym samym bowiem czasie być może odkryłyby coś znacznie bardziej potrzebnego, ciekawego. Ktoś powie, że przedszkole musi nauczyć zachowań w grupie, podporządkowania się jej celom. Zdecydowanie tak. Czy muszą to być jednak takie formy? Czyżby na tyle głęboki ślad w umyśle pozostawiły w nas doświadczenia szkolne, że nie dostrzegamy innych możliwości?

Bywały w mojej przeszłości momenty, że miałam swoisty żal do nauczycieli – metodyków z liceum, nauczycieli na studiach, że nie wypożyczyli mi dostatecznie szeroko w sposoby radzenia sobie z dziećmi¹⁷. Ale w miarę upływu czasu zrozumiałam, że był to zabieg niemożliwy i poniekąd szkodliwy, każda bowiem sytuacja, każde zachowanie dziecka wyznaczone są innymi czynnikami. Są po prostu nie do przewidzenia, są kształtowane „na gorąco”. Dzieci są jak iskierki... Ilekroć jestem ze studentkami w przedszkolu, tylekroć „wyzwalam uśpione w nich, zapomniane dziecko w sobie”, stawiając im pytanie o to, co pamiętają ze swego dzieciństwa, co lubiły a czego im nie było wolno, czy chciałyby uczestniczyć w podobnej do zaprojektowanej przez nich ofercie, jak się czuły w sytuacji „złej” oceny ich wytworów itd. To pomaga w uwrażliwianiu, w odkrywaniu dziecka, i co ważne w relacjach między nimi. Moi studenci (jak przedstawiam w rozdziale VIII.4) nie piszą konspektów, lecz sporzą-

¹⁶ L. Stomma, *Na szczytach mitów. W stulecie urodzin Claude'a Lévi-Straussa*, „Polityka” 2008, nr 48.

¹⁷ Moimi nauczycielami – metodykami byli między innymi: Janina Sarnecka, znana postać w pedagogice przedszkolnej, pani profesor Aleksandra Maciarz, znana potem z rozwijania pedagogiki specjalnej, pan profesor Heliodor Muszyński, promotor mojej rozprawy magisterskiej, pan profesor Stanisław Kowalski (UAM), pani dr hab. Halina Sowińska (UAM).

dzają czasowo-przestrzenny obraz warunków aktywności dzieci, wiedzą bowiem, że nie ma możliwości zaplanowania od – do przebiegu czynności dzieci. Można jedynie domniemać, przewidywać. Wiedzą, że podjętej przez dziecko czynności poznawczej, ruchowej, jeśli nie szkodzi jemu czy innym obok, przerywać nie można, nie nauczy się bowiem warunków jej przebiegu od podjęcia do zakończenia. Mam też nadzieję, że to czego się nauczą w toku kształcenia przeniosą potem na zadania zawodowe. W taki też sposób wprowadzali mnie do zawodu moi nauczyciele.

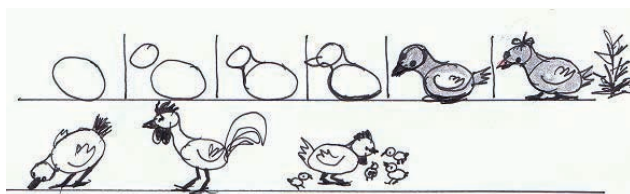
Spotkanie edukacyjne z dzieckiem porównuję często do krajobrazu we mgle wiosennej¹⁸, ścielącej się nisko nad polami i łąkami, pozwalającej rozpoznać jedynie zarysy ukształtowania terenu, obiektów na nim rozmieszczonych. Po jej opadnięciu, stopniowo, wyłaniają się prawdziwe kształty, możliwe do rozpoznania i identyfikacji.

„Mgła” w polu edukacji opada po wielu latach i dopiero wtedy ujawniają się rzeczywiste efekty wychowania/edukacji. Trudno nawet orzec, kto i ile dołożył się ostatecznie do wykształcenia człowieka. Przyjąć trzeba jednak, że nauczyciel w dzieciństwie ma w tym procesie ważną, po rodzicach, rolę do spełnienia – jest pierwszą obcą osobą poza domem, z którą spotyka się dziecko. Jestem przekonana, że to on właśnie wyznacza standardy oczekiwań od każdego innego nauczyciela, z którym w kolejnych latach spotka się dziecko jako uczeń, czy student. „Dzieci powinny być wychowywane nie do teraźniejszego, ale do przyszłego, możliwie najlepszego stanu, to jest do idei człowieczeństwa i dążenia do tego celu w pełni”¹⁹.

Efekty edukacyjne nie od razu można dostrzec, opisać, wartościować. Trzeba czasu i o tym każdy człowiek wychowujący, nauczający, kształcący wiedzieć powinien. Trzeba czasu na podniesienie się mgły i ujście kształtu... Czy wiedzą o tym nauczyciele i co wiedzą o sobie jako człowieku, artyście, nauczycielu w sobie? Nie zapomnę okrzyku radości dzieci, gdy wносиłam do sali **coś** zagadkowego, zapakowanego i niespokojnych rąk wyciągniętych, by to **coś** dotknąć, zbadać, odkryć. Nie zapomnę sesji z zaczarowanym ołówkiem, który wystarczyło wziąć do ręki i... rysować. Spotkanie z ołówkiem zaproponowałam studentom – próbom nie było końca, dali się wciągnąć w działanie ucząc się przy okazji różnicy zachowań między sobą i dziećmi w zakresie widzenia rzeczy, stawiania kreski, posługiwania się plamą, barwą, odkrywania nowego kształtu, opisu konturów itd.

¹⁸ „Dzieci są wiosną narodu” – z wypowiedzi JP II na krakowskich Błoniach w 2002 roku.

¹⁹ I. Kant, *O pedagogice...*, s. 47.



Ryc. 1. Rysunek studentki w trakcie „uczenia się” przez nią rysowania różnych kształtów z „jajeczka”²⁰

Ilekróć podejmuję ze studentami, przyszłymi pedagogami, rozmowę o edukacji dzieci, uwrażliwiam ich na ich odpowiedzialność za kształtowanie biografii drugiego człowieka, odpowiedzialność tym większą, że podejmują z nim kontakt na początku jego drogi życiowej. Akcentuję odpowiedzialność za siebie przed sobą, za stan własnej wiedzy odwołując się do G. Piramowicza: „niczego nie zaczynaj uczyć dzieci, żebyś pierwszej sam dobrze tej nauki nie zrozumiał i nie pojął, żebyś się nie dowiedział, jakim sposobem też naukę do pojęcia młodzi na rozum, na pożytek im podawać...”²¹

W tekście podaję przykłady zadań zawierających błędy rzeczowe i merytoryczne, wychwycone z programów edukacji dzieci po to, by nastawiać przyszłych nauczycieli na krytykę w odbiorze propozycji metodycznych, których na rynku wydawniczym nie brakuje. Dziecku nie można „wciskać” byle czego, byle jak, te pierwsze prawdy bowiem pozostają na całe życie jako ślady, jako pierwsze „prawdy” o świecie i o sobie. Zbyt wielu dorosłych, w tym także (niestety) nauczycieli nie zdaje sobie sprawy z osobo- i socjotwórczej własnej obecności wokół dziecka. Zbyt wielu ludzi pozostaje nadal w przekonaniu, że w dzieciństwie niewiele wartościowych procesów zachodzi, że dziecko jest głupiutkie, niezdolne do uczenia się, że wystarczy mu cokolwiek, by mogło się czymś zająć, że na prawdziwą naukę przyjdzie czas w szkole itd.

Jestem przekonana, że człowiek staje się w każdej sytuacji, przez każde działanie indywidualne, i wspólnotowo-społeczne. Nie jest sumą procesów możliwych do kontrolowania, dekretowania, oceniania. Nie jest też maszyną, którą można dowolnie włączać i wyłączać, w której można przedstawiać dowolnie ustawienia. To nie komputer, nad którym można zapanować, lecz rozwijająca się istota ludzka. Nauczyciela także nie można zaprogramować, włączyć, ustawić, bo też nie jest maszyną, lecz odpowie-

²⁰ Pięćminutówki z rysowania stosuję prawie na każdym zajęciach, na prośbę studentek. Rysunki przechowuję w teczках tematycznych „portfolio studenta”.

²¹ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 13.

działnym za siebie przed sobą i dziećmi człowiekiem. Nie można go ustawicznie kontrolować. Trzeba mu pozwolić pracować, badać, poszukiwać.

Chcę poczynić jedno zastrzeżenie zanim przystąpię do rozważań szczegółowych. Książkę tę kieruję do nauczycieli wrażliwych na dziecko, nie jednak do nadwrażliwych na siebie. Kieruję ją do nauczycieli rozumiejących swoją trudną niezmiernie rolę człowieka wprowadzającego dziecko w zawilości życia, świata i w związku z tym nie zamykających się w kręgu poznanej wiedzy/wiadomości, lecz poszukujących odpowiedzi na wiele nowych pytań, o to jak pomóc dziecku w poznawaniu siebie i otoczenia, nie oczekujących dziecka grzecznego i posłusznego. Bo takie nastawienie jest krzywdzące wobec powagi zmagania się przez dziecko z brakiem skuteczności, sprawności, wiadomości.

Chcę też wyraźnie powiedzieć, że do pracy z dziećmi, mimo powszechnej opinii, nie nadaje się każdy chętny do bycia nauczycielem. Chęci są ważne, ale ważniejsze jest nastawienie do człowieka, szanowanie jego odrębności i szanowanie praw wspólnych oraz wynikająca z nich odpowiedzialność, ogólna wiedza, kultura. Kto choć przez chwilę miał okazję pobyc z dzieckiem ruchliwym, pytającym, wszędobylskim, ten wie, że nie ma prostej recepty na wychowanie, ten również wie, że nie ma nic trudniejszego jak nadążanie za dynamicznie rozwijającym się dzieckiem, jak udzielanie odpowiedzi na jego pytania o świat i całą jego złożoność na gorąco, ten wie, że muszą to być odpowiedzi kompetentne. Ten również wie, że nie da się powtórzyć tzw. skutecznych metod opanowania dziecka, każde bowiem reaguje na otoczenie inaczej²². Ale też taki człowiek czerpie przyjemność z wprowadzania młodego człowieka w świat.

Z moich doświadczeń osobistych, a także z wielu badań prowadzonych przeze mnie (w tym referowanych w opracowaniu) wynika, że doświadczenia bycia uczniem w przeszłości w bardzo wyrazisty sposób kształtują postawę wobec roli nauczycielskiej i wynikających z niej zadań do wykonania. Prawdą jest, że właściwie każde dziecko, głównie dziewczęta, chcą być nauczycielkami. Odgrywanie zaś tej roli w przedszkolnych sytuacjach polega najczęściej na uzewnętrznianiu swoistego archetypu nauczyciela panującego nad innymi, pouczającego, złego, niezadowolonego z dzieci, z różgą/linijką w rękę²³, człowieka spełniającego się we władzy nad uczniami²⁴.

²² W książkach *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata* i *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań* (Kraków 2006) przytaczam wiele wypowiedzi dzieci na różne tematy, świadczących o ich mądrości.

²³ Moje dzieci tak właśnie przedstawiały nauczycielkę, chociaż nigdy wobec nich nie zastosowałam linijki jako środka dyscyplinującego.

²⁴ Zob. R.J. Harris, *Geny czy wychowanie?*...

Dzieci są uważnymi obserwatorami rzeczywistości. Wiele się nauczyłam o sobie przyglądając się im w zabawie, analizując treść ich wypowiedzi werbalnych i niewerbalnych/rysunków. Czynią to także refleksyjni nauczyciele. Jedna z koleżanek, opisując wydarzenie najbardziej zaskakujące dla niej, pochodzące od dzieci, stwierdziła, że **jest tam cała ona**, że nie zdawała sobie sprawy z tego, jak bardzo dzieci ją obserwowały, by potem oddać w zabawie treść tej obserwacji. Oto skrócony opis zdarzenia w przedszkolu (dzieci sześciolatnie) wykonany przez studentkę:

Dwie dziewczynki, Ania i Hania (imiona fikcyjne) koniecznie chcą zainicjować zabawę w przedszkole. Oczywiście każda z nich chce być nauczycielką. Nie mogąc porozumieć się postanowiły, że obie będą nauczycielkami. Z trudem poszukały chętnych do bycia „dziećmi”. Rozlokowały się w dwóch kątach sali i nawet stwierdziły z zadowoleniem, że będą to dwie grupy – jedna maluchów, druga średniaków (pomijam tu fakt, że nikt nie chciał początkowo odgrywać tych ról, zgodzili się po przyrzeczeniu, że dziewczynki pozwolą im bawić się Kenem i Barbie, głównie jej samochodem). Zabawa wyjątkowo przebiegała opornie, chaotycznie, polegała przede wszystkim na napominaniu, upominaniu, karaniu stanieniem w kącie. Wreszcie Ania podeszła do Hani i rozpoczęła rozmowę:

Ania: Chce ci się z tymi dziećmi pracować, bo mnie już głowa boli...

Hania: No muszę, bo przecież jestem ich nauczycielką. To nic, że mnie nie słuchają, ale muszę zrobić im te zajęcia, bo co zapiszę w dzienniku...?

Ania: Oj. Chodź na papierosa!

Hania: Ale co będzie jak dyrekcja tu zajrzy?

Ania: Dyrekcja wyszła. I nigdy już tak szybko nie wraca! Przecież wiesz – do urzędu jakiegoś poszła, a tam tak szybko się różnych spraw nie załatwia. Chyba już dzisiaj nie zajrzy do przedszkola. Na pewno.

Hania: No nie mogę iść na fajkę. Nie mogę, bo mi ta dzieciarnia salę rozwali!

Ania: Jezu Chryste, ale z Tobą to trudno coś zrobić. Rozsyp im kasztany, szyszki i żołądźcie, niech segregują!

Hania: No dobra. Małgosiu, proszę popilnować dzieciaki niech porządnie posegregują te szyszki i żołądźcie i kasztany. Ja muszę wyjść w ważnej sprawie do dyrekcji!

– A po co! Przecież były w pudełkach? Po co je wysypałaś! Ja tam w takim głupim zajęciu nie będę brała udziału. Idę sobie gdzieś indziej.

– Nie dyskutuj! Masz to zrobić i koniec! Jak nie zrobisz tego, to nie nauczysz się matematyki i nie pójdziesz do szkoły.

– Ha ha, do szkoły i tak pójde bez twoich głupich kasztanów i żołądźców.

– Jak ty się odzywasz do swojej pani! Do kąta ale już!

– Idź sobie sama do kąta. Nie chcę się bawić w takie głupie przedszkole.

Dzieci odgrywające rolę przedszkolaków zostały przymuszone do niewolniczej, syzyfowej pracy, bez żadnego sensu, to co bowiem było uporządkowane zostało rozrzucone do ponownego uporządkowania.

Ważny dla rozmowy o nauczycielu, jest komentarz krytycznie patrzącej na siebie nauczycielki: *Jest mi wstyd. Kiedyś tak rzeczywiście rozmawiałys-*

my z koleżanką. To niemożliwe, by dzieci pamiętały takie drobiazgi, przecież bawiły się jak przyszła do mnie koleżanka... Nie dość, że słyszały, to zapamiętały i powtórzyły.

Opisany przykład wskazuje, że dzieci nauczyły się bycia takim a nie innym nauczycielem, że nie potrafią ocenić poprawności czy naganności zachowania dorosłego, w związku z czym po prostu naśladują i przez naśladownictwo uczą się, zapamiętują każdy wzorzec, szczególnie pochodzący od nauczyciela. Pamiętajmy o tym, bo może się tak przecież zdarzyć, że niejedno z nich zostanie w przyszłości nauczycielem i będzie posługiwało się zapamiętanym z dzieciństwa obrazem nauczyciela...

„Dzieci zwracają więcej uwagi na to co robimy w ich obecności, aniżeli na to co mówimy” (W. Goethe). W myśli tej zawarte jest przesłanie, że wszyscy jesteśmy wychowawcami/nauczycielami naszych dzieci, bo od wszystkich „pobierają naukę”, od wszystkich uczą się rozpoznawania sytuacji i zachowań odpowiadających jej parametrom. Im więcej konsekwencji w doborze i powtarzaniu wzorców zachowamy, tym bardziej trwałe ukształtują się w umyśle dziecka w struktury poznawcze i regulacyjne.

Po co przytaczam moje doświadczenia i odczucia? Głównie po to, aby: 1) określić specyfikę doświadczania siebie w tej niezwykłej roli, 2) pokazać trud dochodzenia, często wieloletniego, do zrozumienia dziecka – jego oryginalności w myśleniu, niekonwencjonalnego podejścia do działania, 3) pokazać, że ono chce się uczyć, ale w sobie właściwy sposób, 4) przekonać innych, że to nie dziecko powinno się zmienić by zadowolić nas, ale my by pomóc mu w uczeniu się, 5) przekonać czytelnika, iż w kontekście wiedzy o znaczeniu czynników zewnętrznych w rozwoju człowieka, badań nad tzw. pamięcią ciała, dowodzących niebywalej siły środowiska w przekształcaniu genotypu²⁵, obecność osób uwrażliwionych na dziecko, kompetentnych, wykształconych wielostronnie jest/ powinna się stać atutem nauczyciela przedszkolno-wczesnoszkolnego.

„Geny na nas wpływają, ale nas nie determinują, bo styl życia może je zmieniać – włączać lub wyłączać”²⁶. Rezultaty badań (głównie Michaela Meaney’a z Uniwersytetu McGilla z Montrealu) wskazują na możliwość uruchamiania zmian epigenetycznych przez odpowiednio zorganizowane działania zewnętrzne na człowieka, wymazywania „złych genów” przez wmawianie mu, a jako dziecku w szczególności, innych strategii działania, życia. To niezwykle ważna zmiana podejścia do zdolności człowieka, ważna dla nauczyciela przedszkolnego: jego strategia działania może stać się powodem wzrostu potencjału lub jego obniżenia, stłumienia.

²⁵ *Pamięć ciała*, „Forum” z 22–28.08.2011, nr 34; przedruk art. z „Der Spiegel”.

²⁶ Tamże, s. 35.

O nauczycielu wiedzą wszyscy, że jest, każdy bowiem człowiek w Polsce do szkoły chodził lub chodzi z racji obowiązku konstytucyjnego. Wszyscy też mniej więcej sądzą o nim podobnie: wymagający, sprawiedliwy, życzliwy, pomocny lub pobłażający, niesprawiedliwy, niezyczliwy, obojętny. Więcej jest opisów krytycznych, negatywnych niż pozytywnych. Krótko mówiąc, każdy człowiek zarówno ten, który chodzi/chodził do przedszkola czy do szkoły, jak i ten, który już edukację podstawową zakończył, ma swoje zdanie na temat swojej Pani/Pana. Sądy te formułowane są najczęściej na podstawie wiedzy potocznej i doświadczeniach własnych jako dzieci, uczniów i potem rodziców. Nauczyciel, będąc osobą publiczną, zawsze był, jest i będzie wystawiony na taką ocenę. Ważne jest pytanie, jak do tej oceny ustosunkowuje się. W opracowaniu kierowanym do środowiska nauczycielskiego zawieram także elementy samooceny badanych, oceny odczytanych przeze mnie poglądów, oczekiwań, nastawień i nie zawsze jest ona pozytywna. Jak się do niej ustosunkują nauczyciele i studenci? Chciałabym, aby krytycznie, perspektywicznie, „naprawczo”.

Jest jeszcze jeden ważny powód napisania tej książki. Otóż od czasu opublikowania w 1987 roku przez S. Jędrzejewskiego książki *Nauczycielka przedszkola*, nie ukazała się żadna całościowo sporządzona analiza cech i właściwości współczesnego nauczyciela dzieci. Interesujące będzie (mam nadzieję, że nie tylko dla mnie) krótkie porównanie, po prawie trzydziestu latach, niektórych, wybranych, ale ważnych dla tej grupy zawodowej i dla dzieci obszarów funkcjonowania i próba odpowiedzi na pytania o to, co, w jakim zakresie, kierunku zmieniło się. Interesujące dlatego, że od lat 90. XX wieku przeprowadzono wiele reform całościowych i fragmentarycznych w usytuowaniu dzieci i nauczycieli, postulowano w nich wiele przekształceń, modyfikacji, głównie w przygotowaniu kandydatów do zawodu. Co i w jakim stopniu z tego zostało urzeczywistnione, to już inna kwestia.

Do podstawowych postulatów w obszarze funkcjonowania nauczyciela, do których powrócę po zakończeniu analizy materiału badawczego, S. Jędrzejewski zaliczył: a) powiązanie kształcenia wstępnego w uczelni z doświadczeniem w zawodzie, b) wprowadzanie kandydatów na nauczycieli w kulturę, c) kształcenie umiejętności dokonywania selekcji informacji, d) rozwijanie umiejętności dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów, e) kształcenie do samokształcenia i doskonalenia się, głównie w zakresie umiejętności interpersonalnych. Myślę, że warto spojrzeć porównawczo na wyniki badań z początku lat 80. ubiegłego wieku i zebranych przeze mnie od 2010 do 2014 r. po to, by wskazać ewentualne trendy zmiany. Drugim odniesieniem do analizy wyników badań uczynię rozważania W. Okonia z lat 90. XX wieku dotyczących edukacji

nauczycieli²⁷, w zakresie jej idei, treści, a także analizy prowadzone przez H. Kwiatkowską w zakresie autonomii-anomii nauczycieli odniesionych do demokratycznych kategorii pojęciowych, takich jak dialog, tolerancja, konflikt, opór²⁸. Odniesienia te są ważne dla omawianego w opracowaniu zagadnienia bycia nauczycielem, gdyż ukazują poszukiwania i postulaty, ukierunkowują dalsze badania. Z nich wynika także istota myśli I. Kanta o ciągłości rozważań nad wychowaniem, kształceniem. Uzyskane wyniki badań pokażą, czy i w jakim stopniu jest to ciągłość konstruktywna.

Rozważania o nauczycielu dzieci umieściłam w przestrzeni pomiędzy fascynacją dziecka i odpowiedzialnością za decyzje i czyny pedagogiczne. Fascynacja to nieodparte, niezwykle silne zaciekawienie sobą, światem przez dziecko w wyniku czego nieodparcie przyciąga uwagę, urzeka, zadziwia, zniewala, olśniewa, wzrusza. Jego fascynacja sobą jako człowiekiem nigdy potem już nie eksploduje z taką siłą, nigdy więcej nie zdarza się już taki upór w rozstrzyganiu spraw ważnych, w poszukiwaniu prawdy o sobie jak w dzieciństwie. To nie frazes, lecz poważny argument na rzecz ważności dzieciństwa dla całości życia człowieka. O ważności doświadczeń z dzieciństwa w byciu nauczycielem wypowiedało się wielu badaczy i to od dość dawna, np. R. Sharp, A. Green, S. Ball²⁹.

Książka powstała po wielu latach mojej pracy zawodowej, w tym 13 latach bezpośredniej aktywności z dziećmi jako nauczycielki i dyrektorki, po 32 latach w zawodzie nauczyciela akademickiego, przeplatanej aktywnością z dziećmi i dla dzieci. Książka powstała po ponad 20-letnim okresie zmiany ustrojowej, wielozakresowej i wieloaspektowej zmiany w opisie nauczyciela w ogóle, zmiany sfery organizacyjnej i programowej edukacji, w tym przedszkolnej. Czy wytyczone wówczas cele, postulaty w zakresie edukacji społeczeństwa znalazły dogodne warunki dla realizacji? Czy udało nam się dokonać zmiany szkolnictwa na miarę potrzeb współczesnej cywilizacji, współczesnego człowieka jako osoby i jednostki? Czy nauczyciele rzeczywiście wpisali się w zadania w zakresie budowania społeczeństwa demokratycznego od przedszkola począwszy? Próbuję i na te pytania odpowiedzieć.

W dorosłe życie weszło pierwsze, wykształcone w warunkach demokracji, pokolenie – w 1990 roku jego przedstawiciele mieli 3 lata. Wielu

²⁷ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.

²⁸ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005, s. 198.

²⁹ R. Sharp, A. Green, *Education and Social Control*, London 1975; S. Ball, *Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment*, [w:] P. Woods, *Pupil Strategies*, London 1980.

z nich skończyło studia nauczycielskie. Jacy są, jacy będą ci, którzy dziś zaczynają edukację?

Zachęcam do wspólnego budowania obrazu nauczyciela dzieci – jeden powstanie na stronicach tej książki, drugi zbuduje sam czytelnik w sobie. Im więcej będzie w nim obszarów do wypełnienia tym lepiej dla poprawy jego treści. Powinniśmy służyć sobie nawzajem.

Szczególne podziękowania kieruję do pana profesora Tadeusza Pilcha, który podjął się wnikliwej oceny zawartości opracowania i przekazał mi wiele sugestii jego uporządkowania i ucytelnienia.

I. Dzieci i dorośli o sobie wzajemnie

O dziecku/dzieciach mówimy i myślimy z różnym zabarwieniem emocjonalnym, wymyśliśmy wiele określeń na użytek różnych sytuacji, okoliczności, stanów uczuciowych, intelektualnych. W zależności od czasu historycznego, kultury dziecko bywało/bywa różnie określane. Najstarsze określenie to pacholę, dzieciśko, wyrostek (Z. Gloger, *Encyklopedia staropolska*, Warszawa 1972). Dziś dysponujemy długą listą określeń, wyrażeń, porównań, w większości pieszczotliwo-lekceważących, infantylizujących. Jest wiele przysłów i powiedzeń dotyczących dzieci, dzieciństwa, także najczęściej dyskredytujących. Takich przysłów zebrałam i przeanalizowałam ponad 2000. Wystarczy nadmienić, iż dorosły człowiek posiada ich zaledwie kilka. Określenia te, przysłowia, powiedzenia są wyrazem zarówno pozytywnego, jak i negatywnego/dyskredytującego stosunku do dziecka, o cechach przestrog, życzeń, zagrożeń, braków, ale też i szczęścia, pomocy (szczególnie na starość), pociechy, ciągłości rodu.

Być dzieckiem... co to znaczy dla niego, dla dorosłych?

1. Dorośli o dzieciach¹

Wylosowanym, przypadkowym dorosłym zadaliśmy kilka pytań dotyczących dzieci, ich własnych, jak i obcych: Kto to jest dziecko? Kim ono jest dla społeczeństwa? Dla rodziców? Dla ludzkości? Czy i dla kogo jest ważne? Dla kogo najbardziej? Jakie są dzieci? Czy trzeba je szanować? Czy i po co potrzebne są im prawa? Czy potrzebny jest rzecznik ich praw? Czy wypowiedzi mówiące o karaniu dzieci są naganne czy nie? Czy i dla-

¹ Opiswane przykłady pochodzą z prób badawczych studentów kierunku pedagogika w latach 2010–2012, podjętych samodzielnie, zaakceptowanych przeze mnie. Studenci przeprowadzili liczne wywiady z przypadkowo wybranymi ludźmi w Krakowie, najczęściej z turystami na Rynku, na tematy: kim jest dziecko, jak je wychowywać, kto to powinien robić itd. O tyle są to ciekawe materiały, że prezentują poglądy ludzi z różnych stron Polski i świata, w różnym wieku i różnej płci. Wywiady przeprowadzono z 870 osobami.

czego dzieci trzeba wychowywać a dorosłych już nie? Po co dzieciom potrzebni są dorośli? Jacy dorośli powinni/mogliby wychowywać?

Kto to jest dziecko? Bambini (wł.), Kinder (niem.), kid (ang.), rie-bienok (ros.). Najogólniej to: 1) Człowiek od urodzenia do okresu dojrze-wania (adolescencji). Potomek ludzki (rzadziej zwierzęcy). Niezależnie od pochodzenia i wieku – syn (potomek „po mieczu”), córka – potomek „po kądzieli”. 2) Charakterystyczny reprezentant jakiejś epoki, okresu, np. dzieci–kwiaty, dzieci komputerowe lub przypisane do idei, wyznania, np. dzieci boże, dzieci pokoju, globalne dzieci, dzieci szczęścia itp. 3) Zada-tek na dorosłego. 4) Niepełny człowiek. 5) Osesek – niemowlę żywiące się mlekiem matki; potomek, czyli osobnik w stosunku do swoich rodziców. 6) Dziecię, latorośl. 7) Potomek. Tyle słownikowych i potocznych ujęć ze-branych w ulicznym sondażu diagnostycznym, przeprowadzonym przez studentów pedagogiki. Jak opisują stan dziecka dorośli? Według nich to dziecina, dziecinka, dzidziuś, maluch, dzieciak, smarkacz, gówniarz, ba-chor. Dziecko to człowiek. Na ogół kłopotliwy, dlatego że wielu rodziców nie bardzo radzi sobie z jego obecnością w świecie, która tradycyjnie po-winna być niema/w cieniu/za przyzwoleniem dorosłych.

To także wszechobecny mały nicpoń, pędrak, wiercipięta, niesforna istotka, głuptasek, szczeniaczek... Młodzi ludzie, studenci pedagogiki, ze-brali takich i podobnych określeń setki. Wiele jest wśród nich pozytywnych, wiele negatywnych. W zależności od sytuacji, od kontekstu, różnie się wypowiadamy o najmłodszych. Najczęściej są to oceny emocjonalne, z odniesieniem do terażniejszości życia: „jest takie kochane, gdy śpi”; „taki jest słodki w swoim wóeczku”; „jest taka milutka, gdy siedzi na kolanach i babcia jej śpiewa”... Najmniej racjonalne, w perspektywie przyszłości gatunku ludzkiego. To samo dziecko w wypowiedziach dorosłych zmienia się: „jakby diabeł w niego wstąpił”; „jak tylko wstanie lata jak opętany po mieszkaniu”; „jest taki uciążliwy, wszędzie wlezie, wszystko ściąga, powy-rzuca”; „skaranie boskie z nim, cały czas trzeba za nim chodzić, pilnować, a obiad kiedy?”; „ledwie oczy otworzy to pyta i pyta aż głowa boli”; „skąd u niej tyle energii na to ciągłe bieganie, a ja tylko patrzę, by krzywdy so-bie nie zrobiła”; „jak tylko coś się mu nie spodoba, to drze się tak, że cała ulica słyszy”...² W emitowanych w mediach (radio, telewizja itd.) rekla-mach leków dziecko obrazowane jest jako główna przyczyna bólu głowy, zdenerwowania/stresu, zamieszania, chaosu.

Poszukując argumentów na rzecz postawy dorosłych wobec dzieci, po-służyłam się także wypowiedziami – pytaniami/odpowiedziami dorosłych zebranych w różnych okolicznościach, „przy okazji” wokół piktogramu/

² Z wypowiedzi w sondażu opinii o dziecku przeprowadzonym przez studentów na krakowskim Rynku w roku 2013. Metoda losowa.

zarysu twarzy dziecka i zasugerowanych kategorii: dziecina, dzieciątko, dzieciak, dzidzius, prosząc o ich rozwinięcie w postaci zadanych pytań wyrażających emocje³. Oto przykłady.

Tabela 1.

Dziecina	Dzieciątko	Dzieciak	Dzidzius
<p>O czym śnisz? Lubisz jak śpiewam ci kołysanki? Dlaczego nie śpisz? Dlaczego kwilisz? Dlaczego ciebie tak wszyscy kochają? Czy wiesz, że jesteś najważniejsza? Dlaczego jesteś niespokojna? Czy czujesz się bezpieczny? Jakie masz oczęta?</p>	<p>Kiedy lubisz się uśmiechać? Czy lubisz kołysanki? Czy dobrze się czujesz? Czy wiesz, że jesteś naszym największym skarbem? Czy wiesz, że jesteś bardzo miłe i kochane? Czy wiesz, że cieszymy się, że ciebie mamy? Czy chciałbyś mieć pieska? Czy czujesz się kochane? Jesteś całym moim światem! W co się chcesz bawić?</p>	<p>Jesteś grzeczny? Układasz zabawki na swoim miejscu? Co zrobiłbyś dla swojej mamy, by nie była smutna? Bawisz się z siostrami? Czy umiesz wiązać sznurówki w butach? Dlaczego psujesz zabawki? Dlaczego tak często płaczesz? Dlaczego jesteś niegrzeczny? Bądź dobrym dzieckiem Dlaczego dokuczasz rodzeństwu? Dlaczego ciągle i bez powodu płaczesz? Czy nie potrafisz się uśmiechać? Boże, gdzie ja się znalazłem – istny dom wariatów! Dlaczego ciągle plujesz tą zupą! Pobaw się grzechotką, po to ją dostałeś! Nie bądź marudna, przecież masz wszystko co ci potrzeba!</p>	<p>Gdzie masz nosek? Podobają ci się zabawki zawieszane nad wózeczkiem? Lubisz kiedy do ciebie mówię? Czy się sam do siebie śmiejesz? Jakie zupki lubisz? Piłeś już mlesio? Czemu jesteś taki kochany słoneczko? Korzystasz jeszcze ze smoczka? Jakie masz oczka? Ile masz latek? Czy rodzice twoi się kochają? Jesteś słodki Czy to „coś” myje zęby? Pobawimy się razem? Jesteś aniołkiem? Co mu w głowie siedzi? Czegoś się wstydzisz? Czy to chłopiec czy dziewczynka? Czytałeś <i>Małego Księcia</i>? Nie wiem, co mam o tobie powiedzieć...</p>

³ Chętni do wykonania tego zadania studenci mogli zabrać tworzący się album do domu i skonstruować wypowiedź przy pomocy domowników. Zasadą jego tworzenia było niepowtarzanie określeń i ich wyjaśnień. W początkowej fazie tworzenia album liczył 7 stron ze stroną tytułową, w końcowej – 45. Wykorzystuję go do zajęć z kolejnymi studentami, którzy podejmują się jego rozbudowywania.

		<p>Daj mi trochę spokoju. Śpij już w końcu. Cały dzień przy tobie na nogach, a ty jeszcze się wierzisz!</p> <p>Nie rzucaj tej zabawki z balkonu!! Więcej nie dostaniesz.</p> <p>Boże jaki niewdzięczny dzieciak!</p>	<p>A masz odpowiednią ilość glukozy? Nie chcę byś chorował...</p> <p>Lubisz przedszkole? Kim jesteś? Jesteś ma- lutki, ale kocham cię</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Propozycja własna, wypełniona przez studentów

Najwięcej wyjaśnień otrzymała kategoria „dzieciak” i „dzidzius”, co dowodzi powszechności takiego właśnie wyrażenia na stan bycia dzieckiem. Kategoria ostatnia „dzieciuch” nie została szerzej opisana, dlatego została pominięta w tabeli. Głównym argumentem na ten brak były wątpliwości emocjonalno-estetyczne: „wiem, tak nazywają, ale w złości. A tutaj to nie ma co się złościć na jakieś tam dziecko”. Dzieciuch to, według wypowiadających się, określenie pogardliwe, dyskredytujące. Dzidzius – ciepłe, przyjazne. Zestawienie określeń dość wyraźnie wskazuje na polaryzację poglądów dorosłych, w tym nauczycieli i kształcących się na pedagogów studentów, na dziecko. Często w mediach, na konferencjach nadużywane jest określenie dzieciak, które, jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, ma znaczenie w zdecydowanej większości pejoratywne.

Karcony, karany jest dzieciuch, dzieciak, dziecko. Dzidzius, dziecinka nie. Określenie bachor to „nieznośny dzieciak”, smarkacz to „niedojrzałe dziecko”, gówniarz – to nieznośny, niedojrzały smarkacz. Dziecinka to malutka istotka, ale nie dziecko. Bliższa dzidziusiowi, bo malutka. Dziecko, jak dowodzą dorośli, to takie chłodne, ogólne określenie na wszystko co jest małe, np. „w moim domu mówiło się też na młode owcy – dziecko”. Inni wiążą to określenie z symbolicznym znaczeniem, np. dziecko wojny, dziecko swojej epoki, cywilizacji, czyli coś co zostało stworzone przez media, postępowanie, ukształtowane na wzór dążeń, potrzeb, jako wytwór czegoś, kogoś.

Kim jest dziecko dla społeczeństwa? W odpowiedzi na to pytanie dorośli poszukiwali ogólnikowych argumentów. Do najbardziej rozpowszechnionych należały:

- „jest ważne, jest elementem społecznym, jest częścią społeczeństwa”. Odpowiedź sprawiała zapytanej osobie zdecydowanie więcej trudności aniżeli na pytanie kim jest dziecko w ogóle;
- „dla społeczeństwa? Jeszcze nikim. Musi się nauczyć, wykształcić, zrozumieć obowiązki to dopiero będzie kimś mniej lub bardziej ważnym”.

Na stawiane pytania wyjaśniające, np. czego musi się nauczyć, od kogo, gdzie, po co nie uzyskaliśmy szerszych odpowiedzi; przeważały wskazania na szkołę i rodziców;

- „wchodzi w jego skład i to chyba wszystko. No bo kto bierze pod uwagę jego obecność w rozważaniu różnych spraw, nawet tych w przeszłości ważnych? Przecież to istotka, która dopiero co wchodzi w życie więc oczekiwanie, że będzie pożyteczna dla społeczeństwa jest brakiem zrozumienia jego możliwości”... Wypowiedź dość charakterystyczna dla większości pytaných – wskazuje na brak wiedzy o warunkach rozwoju człowieka, o własnych zadaniach wobec dziecka. W tej kategorii poglądów mieści się większość badanych studentów pedagogiki i nauczycieli.

- „kim jest dla społeczeństwa? Problemem, ciężarem, bo trzeba łożyć na nie, na jego edukację a w zamian niczego nie daje. Często słyszałam od mojego ojca, że dzieci to pasożyty. Coś w tym jest”... To także nieodrodniony pogląd na obecność dziecka w społeczeństwie. Wielu pytaných dodawało, iż przecież ono niewiele potrafi zaproponować, że jego edukacja coraz więcej kosztuje... Na sugestie, iż „Takie będą Rzeczypospolite jakie ich młodzieży chowanie” odpowiadano, iż nikt jeszcze nie udowodnił związku wykształcenia i sukcesu (podawano przykłady „bogatych i niewykształconych”). Niektórzy odwoływali się do skarbcza mądrości ludowej przytaczając przysłowia: „jak dziecko w szkole to bieda w stodole”; „małe dzieci mały kłopot, duże dzieci duży kłopot”.

Większość zapytaných osób nie udzieliła odpowiedzi na pytanie, kim jest dziecko dla społeczeństwa. Czy czegoś to dowodzi? Myślę, że zdecydowanego braku wiedzy o wartości dzieciństwa w stawianiu się osobą i jednostką, dowodzi obecności esencjonalizmu w opisie wartości dzieciństwa. Czy takie postawy są obecne w ich edukacji? Analizując bardziej szczegółowo wypowiedzi ankietowaných nauczycieli, a także tekstowe wypowiedzi nauczycieli studiujących i kandydatów na nauczycieli jestem przekonana, że tak oraz, że postawy te są wysoce szkodliwe dla poprawy wizerunku dziecka w społeczeństwie i warunków ich edukacji.

Konkluzja jest taka, że nie ma dla dziecka wyraźnie określonego miejsca w społeczeństwie. Zajmujemy się jego sprawami doraźnie, zgodnie z naszym postrzeganiem jego roli, a nie wynikającej z praw rozwoju, kultury i cywilizacji. Nasz pozytywny do niego stosunek jest aktem dobrej woli, a nie konieczności zadbania o przyszłość. Może dlatego ranga zawodu nauczyciela przedszkolnego jest niska właśnie z powodu takiego podejścia do dzieci? Czy tak swoją wartość oceniają także badani studenci i nauczyciele?

Dlaczego dziecko trzeba szanować? Niewielu z zapytaných stwierdza kategorycznie, że tak. Inni pytają: „a za co? Przecież jeszcze

niczego takiego nie pokazało za co by je szanować, niczego nie stworzyło”. Inni się oburzają „zabawą w prawa dziecka” i dowodzą, że „nikomu to jeszcze pożytku nie przyniosło takie wymądrzanie się i upominanie się o swoje. Dziecko ma słuchać i już. Nie urodziło się po to, by dyskutować z matką czy ojcem. Jak podziękuję za mleko to możemy dyskutować”. Wielu rozmówców dowodzi szkodliwości społecznej dyskusji wokół praw dzieci, wokół ich rzecznika: „po co taki rzecznik? Żeby smarkacze szli do niego na skargę na ojca?” Zebrane wypowiedzi dość wyraźnie wskazują na związek szacunku dla dziecka z wykształceniem, z wiekiem rodziców i środowiskiem zamieszkania. Im wyższe jest wykształcenie dorosłych tym więcej powagi pojawia się w wypowiedziach o sprawach dzieci, głównie przyznawania dziecku prawa do wolności, do własnego zdania na różne tematy, do samodzielności. Z przekonaniami tymi wiążą się konkretne zachowania wobec dzieci. Czasami ocierające się o skrajny pajdocentryzm, czasami o skrajny autorytaryzm.

Do takiego wniosku upoważniają mnie informacje zebrane przez moich studentów wśród losowo wybranych osób, za pomocą wywiadu niestandaryzowanego, zawierające pytania ustrukturyzowane i otwarte, przeprowadzanego na ulicy, obserwacji zachowań dorosłych wobec dzieci na skwerach, w parkach, w marketach. Oto niektóre zarejestrowane przez studentki/studentów sytuacje z udziałem dorosłych pokazujące stosunek do dziecka⁴.

Spacer w parku. Dziecko – dziewczynka, ok. 4–5-letnia, opiekunka: młoda osoba, prawdopodobnie matka dziecka

Dziewczynka biega po trawie, co chwilę podbiega do kobiety, pokazuje jej zebrane skarby. Kobieta siedząc na ławce, potakuje głową na znak, że widzi, co dziecko jej pokazuje. Poza tymi gestami, żadnej innej formy komunikacji nie podejmuje. Dziewczynka mówi do siebie, rozmawia z kimś lub czymś niewidzialnym; opowiada coś pieskowi, który przybiegł w pobliże. Woła do kobiety, by spojrzała, by zobaczyła jaki ładny. Kobieta nie reaguje. Czyta. Dziecko podejmuje kolejną próbę nawiązania kontaktu, ale już mniej entuzjastycznie. Zwraca się do właściciela psa z pytaniem, jak piesek ma na imię, co lubi robić, gdzie mieszka. Odchodzi od opiekunki, idzie obok właściciela psa ciągle z nim rozmawiając. Osoba obserwująca sytuację zwraca uwagę opiekunce na fakt oddalania się dziecka. Ta wstaje z ławki i z podniesionym głosem przywołuje dziewczynkę do siebie, wymierza jej kilka dość silnych klapsów za nieposłuszeństwo. Odchodzi z głośnym pouczeniem i pociąganiem płaczącej dziewczynki za rękę przez opiekunkę: „zaraz ci pokażę, co znaczy nie słuchać mnie, tyle razy ci mówiłam, że nie wolno ci się oddalać, po coś tam szła za nie wiadomo kim, jeszcze by cię gdzieś uprowadził, to by dopiero było. Jesteś niegrzeczna i za karę wracasz do domu”.

⁴ Wywiad nie wchodzi w zakres zreferowanych w opracowaniu badań, jest ilustracją szczegółowych, niektórych zagadnień z obszaru stosunku do dzieci.

Kto zawinił? Przedstawiałam tę sytuację studentom pedagogiki z prośbą o ustosunkowanie się do niej i poszukania odpowiedzi na postawione pytanie. Poglądy były podzielone. Część uznała, że winna jest dziewczynka, jej powinnością bowiem jest posłuszeństwo wobec dorosłych, część, że dorosła osoba, której obowiązkiem jest dopilnowanie dziecka. Ci pierwsi nie wyrażali zdziwienia z powodu kary wymierzonej dziewczynce, uznali ją za naturalną konsekwencję jej nieposłuszeństwa. Ci drudzy karę tę „usprawiedliwiali” koniecznością przestrzegania zakazów przez dziecko w przyszłości, uważali jednak, że gdyby opiekunka była bardziej zainteresowana tym, co robi dziecko, do karania by nie doszło. Zatem, pośrednio uznali, iż dziewczynka nie zasłużyła na karę.

Krakowski Rynek: upał, fontanna zapraszająca „kusząca” chłodem. Dwóch dorosłych turystów siedzi na jej brzegu z nogami w wodzie. Chłopiec siedzący obok nich, nóżkami nie dosięga lustra wody. Prosi kobietę, być może matkę, aby postawiła go w niej. Ta przerywa rozmowę z mężczyzną i trzymając chłopca za ręce pozwala mu na taplanie się w wodzie. Przechodzący obok starszy mężczyzna wszczynając awanturę o niewłaściwość zachowania kobiety. Podchodzą gapie. Komentują powstałą sytuację. Robi się zbiegowisko. Dziecko rozplakało się nie bardzo wiedząc, co się dzieje. Rodzice są zdezorientowani. Próbuje tłumaczyć, że to nic złego, że w innych miastach europejskich tak można... Ktoś wzywa straż miejską. Strażniczka podchodzi do dziecka i pyta czy już pobawiło się wodą. Chłopiec potwierdził, że tak po czym przy jej pomocy wychodzi z fontanny i siada obok mamy. Strażniczka tłumaczy rodzicom, że jest zakaz kąpieli w fontannie, z różnych powodów, na co starszy mężczyzna wtrąca się „no jasne, że taki zakaz powinien być, bo taki dzieciak może przecież nasikać do niej”. Strażniczka miejska nie zaatakowała dziecka ani jego rodziców, ale spokojnie wyjaśniła niewłaściwość ich zachowania. Obserwująca zajście studentka zadała pytania jednemu z przypadkowych jego uczestników: „Co się stało, że taki tu tłum przy fontannie? Utopił się ktoś?” Usłyszała odpowiedź: „E tam, nic takiego, jakiś smarkacz wszedł do fontanny i nasikał do niej i stąd cała awantura!” Zapytała czy widział to zdarzenie. Odpowiedział, że nie, ale tak mówią wszyscy...

Dzieci przeszkadzają w przestrzeni publicznej? Inni dorośli także moczyli nogi w fontannie... Dlaczego ich nikt nie zaatakował? Dlaczego wszyscy bez wnikania w istotę zdarzenia ocenili zachowanie dziecka jako naganne?

Niektórym osobom, które zgodziły się na dłuższą rozmowę⁵, postawiliśmy pytanie ustrukturyzowane: „dziecko popełniło nietakt pokazując palcem kobietę z widocznym zarostem na twarzy, dość głośno komentu-

⁵ Głównie osobom starszym, młodzi twierdzili, że nie mają czasu na rozmowę, mimo iż spacerowali po Ryнку bez wyraźnie określonego celu. Zadanie należy do programowych w studiowaniu pedagogiki i wyniki referowane są i interpretowane na zajęciach.

jąc: mamó patrz, ta pani ma wąsy. Kobieta zareagowała na zachowanie dziecka, określając je jako”...

Na postawione pytanie odpowiedziało 58 osób, w tym w zdecydowanej większości kobiety. Oto jak rozłożyły się poglądy, przypadkowo zapytanych dorosłych na zaprezentowaną sytuację.

Tabela 2.

Poglądy na modelowe zachowanie dzieci	Liczba odpowiedzi
Zachowanie niegrzeczne wobec starszych osób, dziecko powinno przeprosić	22
Zachowanie niestosowne, powinno być pouczone, że tak nie wolno	14
Całkowity brak wychowania	8
Zachowanie przynoszące wstyd matce	8
Zachowanie poznawcze – pierwszy raz pewnie coś takiego zobaczyło i się zdziwiło	6

Jak widać z zestawienia, zdecydowana większość zapytanych uznała, iż dziecko jest winne całemu zajściu wskazując na niestosowność jego zachowania. Najmniej osób odwołało się do nowych doświadczeń dziecka i byli to głównie Anglicy w wieku ok. 40–50 lat. To samo zadanie postawione zostało przeze mnie moim studentkom pedagogiki⁶. Jakie postawy prezentują przyszli nauczyciele? Podobne do wyżej zaprezentowanych. Niektórzy próbowali wyjaśniać zachowanie dziecka brakiem doświadczenia, wiedzy, szczególnie w zakresie dobra i zła. Na 95 osób (studentów pedagogiki) 82 z nich określiło zachowanie jako niegrzeczne, niestosowne, nie na miejscu, karygodne. Zdecydowana mniejszość z wypowiadających się uważa, że dziecko nie ma jeszcze orientacji w tym co można, co wolno, a co nie (8 osób), że dziwi się wszystkiemu co spotyka pierwszy raz (4), że „popęlnianie gaf to normalne u dzieci” (1). Studenci, jak wynika z ich reakcji na zdarzenie, nie są uwrażliwieni na aktywną obecność dzieci, lecz na egzekwowanie poprawności z ich strony. Prezentują stosunek wyraźnie przedmiotowy. Skąd takie właśnie nastawienie? Być może z własnego dzieciństwa, na co spróbuję zwrócić uwagę w dalszej części opracowania. Jak to niesie konsekwencje dla ich nauczycielskich kompetencji? Jeśli są to momenty utrwalone w postaci obiektywnych elementów doświadczenia (powtarzalnych) to być może w sposób znaczący ukierunkowują myślenie o edukacji i jej organizacji.

⁶ Rozpoznanie prowadzone było w latach 2010/11 wśród studentów dziennych i wieczornych UP w Krakowie. Rozpoznanie to także nie wchodzi w zakres referowanych w opracowaniu wyników badań.

2. Dzieci o sobie⁷

Listę pytań do dzieci sporządzili studenci, dzieci same dla siebie i dla innych dzieci⁸. Do powtarzających się należały pytania o to: Kim jesteś/jestem? Skąd o tym wiesz/wiem? Co to znaczy, że ktoś jest dzieckiem? Łatwo być dzieckiem? Czy dziecku **coś** wolno? Co to znaczy, gdy mówimy: niegrzeczne dziecko? Jakie to dziecko „szczęśliwe”? Dlaczego dzieci bywają smutne? Co oznacza określenie, że dorośli „cieszy się jak dziecko”? Niektórzy dorośli mówią, że mały kotek i dziecko są do siebie podobne, dlaczego tak myślą? Rośniesz, rośniesz, rośniesz i co dalej? Dlaczego dorośli mówią, że są dzieci i ludzie? Dorośli używają często określenia „duże dziecko” – czy wiesz, co ono oznacza? Jakie jest to dziecko, które określają niektórzy dorośli jako anioleczek? Dlaczego dzieci nie wiedzą o świecie tak dużo jak dorośli?

Najwięcej odpowiedzi dzieci udzieliły na pytanie dotyczące bycia dzieckiem, dziecka grzecznego, smutnego, szczęśliwego, odróżnienia dorosłych i dzieci. Najmniej na pytanie o to, kim są i skąd o tym wiedzą. Oto niektóre ciekawsze z nich.

Kim jesteś/jestem? (pytanie sformułowane przez studentkę). Zdecydowanie dzieci odpowiadały, że albo chłopcem albo dziewczynką. Niektóre dodawały, że „jestem człowieczkiem”. Skąd o tym wiedzą? Z imienia, z rodzaju ubioru: „bo mama kupuje w sklepach w dziale dziewczyńskim”, bo tacy się urodzili, bo wiedzą, że chłopcy i dziewczynki różnią się różnymi cechami. Tylko niektóre, głównie dzieci 5–6-letnie, wiedziały, że są ludźmi: „jestem człowiekiem”. Dwie dziewczynki na 800 zapytanych odpowiedziały, że są kobietami. Chłopcy dodawali, że „macho”, że jest „facetem, supermenem, rajdowcem”. Ani jeden z nich nie określił siebie jako człowieka i mężczyznę⁹.

Najwięcej dzieci wiedziało co to znaczy niegrzeczne dziecko, treść wypowiedzi jest właściwie wspólna. Ponad 90% odpowiedziało: że to takie dziecko, które się nie słucha dorosłych, i za to jest potem ukarane; niegrzeczne to również takie co zjadło deser bez pozwolenia; co wtrąca

⁷ Zebraliśmy 1600 wypowiedzi od dzieci w wieku 3–6 lat; 100 studentów, w ramach praktyki śródrocznej, pytanie skierowało do czworga dzieci z każdego rocznika (połowy dziewczynek i chłopców).

⁸ Opisy rozmów nie wchodzą w zakres prezentowanych w opracowaniu badań, służą ilustracji zakresu wiedzy o sobie jako dziecku, jako człowieku. Dopełniają obraz orientacji dzieci w sobie i świecie nakreślony we wstępie do opracowania.

⁹ Myślę, że przyczyną jest traktowanie ich przez dorosłych jako ogólnie dzieci, bez wskazywania na różnice płci (rodzaj nijaki). Takie podejście dominuje w żłóbkach, przedszkolach – okres do 5 r.ż. uznawany jest przez psychologię jako krytyczny dla kształtowania (się) tożsamości płci.

się do rozmowy starszych; to ten co bałagani, krzyczy i hałasuje. Najczęściej wskazywaną przez zapytane dzieci karą dla niegrzecznego dziecka jest stawianie go do kąta, bicie po tyłku albo po głowie, pociągnięcie za ucho, odmowa wyjścia na podwórko, zakaz oglądania telewizji, zabranie zabawek, odmowa słodyczy, spaceru, „szlaban na komputer i to na cały tydzień”. W tym zakresie dzieci posiadają najwięcej doświadczeń.

Jakie dziecko jest szczęśliwe? (pytanie sformułowane przez studentkę). „Takie, które ma kochających rodziców”; „takie jest szczęśliwe, które ma wszystko co tylko zapragnie”; „co ma komputer, ma zawsze dobry deser po obiedzie i nie musi jeść czegoś czego nie lubi”; „to jest na pewno takie dziecko, które się wysypia i wybawić się może”; „takie, które się śmieje i cieszy się tym, że mu rodzice kupują zabawki”; „co chodzi do przedszkola”; „takie, na które nikt nie krzyczy”; „ma ukochanego pieska i kotka, i rybki, i nie musi śmieci wynosić”; „szczęśliwe dziecko to może się uczyć”; „szczęśliwe jest wtedy, gdy wygra z tatą w lotka albo inną jakąś grę”; „szczęśliwe to takie, co do przedszkola ani do szkoły chodzić nie musi i myć się nie musi”. Nieszczęśliwe dzieci mieszkają w Afryce, albo w „Chinach, bo nawet wody do picia nie mają; muszą pracować ciężko, bo rodzice nie mają pracy, a dziecko to zawsze do czegoś się nadaje”; „nieszczęśliwe to jest wtedy, gdy wiersza się musi się nauczyć, a potem to go zapomina, gdy ma go powiedzieć”; „nieszczęśliwe dzieci to takie, co rodzice im umarły albo zwierzątko jakieś ukochane”; „to chyba w kącie postawione przez panią w przedszkolu albo co z jedyneką ze szkoły przyjdzie”.

Dlaczego dzieci bywają smutne? (pytanie zadane innym przez dziecko). „No, bo takie są i już”; „bo pewnie je coś boli”; „bo oglądają pewnie jakiś smutny film albo bajkę na dobranoc”; „bo ktoś je zbił”; „ja lubię się czasami zasmucić, a nie tylko śmiać i śmiać”; „bo tak dużo dzieci na świecie jest biednych”; „dlaczego bywają smutne, to tak trudno powiedzieć, bo z różnych powodów jest się smutnym – ja to zawsze jestem smutna kiedy Pani mnie nie rozumie i jak coś chcę powiedzieć to mówi, że ja wiem i nie muszę już o tym mówić, a ja bym chciała”; „nie powinno być na świecie smutnych dzieci, bo to źle, no bo przecież dzieci powinny być radosne, a dorośli niech się smućą jak coś zrobią nie tak...”

Co oznacza określenie „cieszyć się jak dziecko”? (pytanie zadane przez dziecko). „No, bo tak się zachowuje jak dziecko, gdy dostanie jakiś prezent albo mu się uda coś dobrego zrobić”; „to znaczy, że skacze z radości i głośno mówi”; „to oznacza, że nie zachowuje się jak człowiek starszy, tak rozsądnie i mądrze”; „może jak dziecko mu się urodzi?”; „nie za bardzo wiem o co tu chodzi, ale mama czasami do taty mówi tak jak kupi sobie jakieś auto albo inną jakąś zabawkę czy buty”.

Czy mały kotek i dziecko są do siebie podobne jak mówią dorośli? (pytanie postawione przez dziecko). „Tak jest naprawdę, bo kotek jest taki malutki dla swojej mamy jak ja dla swojej”; „bo tak często mówią do dzieci: ty mój koteczku, tylko nie wiem jak kocia mama woła po kociemu na swoje dziecko”; „bo kotek miauczy jak jest głodny i dziecko też”; „myślę, że dlatego tak mówią, że jeden i drugi psocą i psikusy robią, ciągle gdzieś się chowają i uciekają i tłuką różne ważne rzeczy w domu”; „bo kotek jest taki miłutki i mięciutki i dziecko chyba też takie jest”; „bo kotek lubi się bawić i dziecko też”; „bo kotku każą pić mleko i dziecku też, chociaż on ani ja tego nie lubię”; „bo dziecko lubi spać i kotek też”.

Dlaczego dorośli mówią, że są dzieci i ludzie? (pytanie studentki). „No tak przecież musi być, jakby nie było dzieci to kim by rządili dorośli?”; „dzieci są potrzebne dorosłym, żeby im kazali robić rzeczy”; „bo ludzie to są tylko dorośli, tak mówią, tak słyszałam, a dzieci to dopiero nimi będą”; „a kto wynosi śmieci? Kto zajmuje się psem? Dorośli? Nie! Dzieci. Po to są właśnie potrzebne”; „dzieci są potrzebne, żeby było przedszkole, przecież dorośli tu nie przyjdą”; „jakby nie było dzieci to komu potrzebne byłyby zabawki, sklepy dziecięce, kaszki, słodycze. Ludziom to już jest niepotrzebne, tylko dzieciom, dlatego są”.

Dlaczego dzieci nie wiedzą o świecie tak dużo jak dorośli? (pytanie zadane przez dziecko). „Dlatego, że nie chodzą jeszcze do szkoły albo w tej szkole się jeszcze uczą różnych rzeczy”; „dlatego, że tylko im wolno oglądać różne filmy i jeździć po świecie w poszukiwaniu przygód a dzieciom już nie”; „bo zabraniają dzieciom korzystania z Internetu, z różnych gier i programów, a sami to mogą i dlatego więcej wiedzą”; „bo każą dzieciom czytać tylko książki szkolne, a w nich nie ma takich ciekawych spraw, jak w innych książkach”; „bo dzieci uczą się dopiero czytać i pisać, a jak już się nauczą to będą też dużo wiedzieć”; „bo jestem jeszcze malutka”.

Czego dowiedzieli się kandydaci na nauczycieli dzieci? Po pierwsze, że każde z dzieci ma ciekawy pogląd na różne sprawy, własny, niepełny, wyobrazeniowo-realny, po drugie, że w każdej wypowiedzi zawarte są *implicite* informacje o warunkach jego życia, o stosunku do nich, po trzecie, że każde z nich ma wiedzę o sobie i o świecie, bardziej zmysłową niż umysłową, bardziej rozproszoną niż uporządkowaną w struktury, ale ma, po czwarte, iż wiedza ta pochodzi z różnych źródeł, w tym z edukacji, ale nie tylko. Dowiedzieli się, że wsłuchując się cierpliwie w wyjaśnienia dzieci można nakreślić obraz ich nastawień, emocji, marzeń, obaw, lęków... i w związku z tym nie ma jedyne, słusznego „przepisu na wychowanie”.

3. Dzieci o dorosłych

Pytania nastawione na uzyskanie odpowiedzi dzieci o dorosłych sformułowali studenci podczas praktyki śródrocznej: Co oznacza, że ktoś jest dorosłym człowiekiem? Skąd o tym wiesz? Co dorosły może a czego nie może dziecko? Dlaczego tak jest? Skąd biorą się dorośli? Czy oni o tym wiedzą? Gdyby to było możliwe zamieniłabyś/łbyś się miejscami z dorosłymi – on byłby dzieckiem a ty dorosłym – co wtedy? Czego musiałby się nauczyć dorosły a czego ty? Dlaczego dorosła kobieta nie bawi się już lalką, a dorosły mężczyzna samochodzikiem? Czego nie wolno dorosłym? Kto im zabrania? Zmienilibyście coś w świecie co dorośli zrobili? Co dorosłym przeszkadza w życiu? Czy jest możliwe, by przeszkadzały im dzieci? Po czym to poznać, że dziecko przeszkadza dorosłym? Czy są szczęśliwi dorośli? O kim myślisz, gdy mówisz dorosły? Jaki to człowiek dorosły „zdzieciniał”? Jakim człowiekiem jest dorosły, którego nazywają inni „dzidzius”? Czy wszyscy dorośli są mądrzy?¹⁰ Odpowiedzi dzieci były w większości fabularyzowane, wielowątkowe stąd ich uogólniona prezentacja:

- Dobrze być dorosłym, bo można robić to na co ma się ochotę, a dziecko musi robić, czego chce dorosły a nie co ono. Ja już jestem takim większym dzieckiem i też mi nic nie wolno...
- Dorośli mają pieniądze. A jak ja bym miała pieniądze, to otworzyłabym kawiarnię z placem zabaw dla dzieci. Tam wszystko byłoby za darmo.
- Dorośli rządzą światem, bo myślą, że wszystko wiedzą, a tak nie jest. Dużo nie wiedzą. Na przykład nie wiedzą jak skakać przez gumę, jak malować słońce. Nie wiedzą, że kłamać nie wolno, bo do piekła się idzie – jak tata idzie do garażu to mówi, że wróci za godzinę a wraca za dwie, trzy i jeszcze więcej i wtedy mama się kłóci z nim i mówi, że jest kłamcą, a tata mówi: Tak? Nie wiedziałem.
- Dorośli mogą krzyknąć na dziecko, że tak mocno się wystraszy aż talerz mu wypada z ręki i potem jeszcze zbije, że nie uważa. Bo mój tata ma taką silną rękę. Dorośli lubią dzieciom rozkazywać. Też bym chciał. A jak kiedyś tacie podskoczyłem to potem oberwałem w twarz. O tak! (pokaz dziecka). A jak się ma młodszego brata albo jeszcze lepiej siostrę to można też odwinąć i się przestraszy.
- Tak się zastanawiam, dlaczego dorośli muszą być tacy dorośli. Mama mówi, że fajnie mam, bo mogę się nie przejmować, przecież ona też może. No, bo kto jej każe przejmować się, że tata jest głodny. Przecież jest dorosły i umie sobie chleb ukroić...
- Pani w przedszkolu to jest taka poważna, bo ma na głowie nas wszystkich. Bo musi się nami martwić i mówi, że przez nas to chyba osiwieje, a już jest siwa...
- Jak będę dorosła to będę się podpierała rękami przy stole i nie będę używała serwetki. I będę jadła dużo deserów a nie tylko jaden.

¹⁰ Pytania te zadaliśmy dzieciom sześciolatnim w przedszkolach krakowskich.

- Fajnie być dorosłym, bo można mieć własną żonę. Dziecko może mieć też żonę, ale taką zabawową i może jej rozkazywać na niby. Ale one już nie chcą słuchać i mówią, że ja mam brać wózek i z dzieciakiem iść na spacer. Głupia taka zabawa. Wolę strzelać.
- Źle być dorosłym, bo muszą pracować, a jak przychodzą do domu to mają tyle spraw, że nie wiedzą w co ręce włożyć. I wtedy dzieci im przeszkadzają. I to lepiej wtedy być dzieckiem, bo ręce do kieszeni można włożyć i już.
- Gdyby tak było, że rządziłyby na świecie dzieci, to by rozkazywały rodzicom, żeby myli ręce przed jedzeniem i po ubikacji, myć zęby, a pieniądze wydawalibyśmy na zabawki.
- Nie chcę być dorosłym człowiekiem, bo tak jak moją koleżankę (34 lata, dop. studenta) zostawi mnie chłopak i nie znajdę męża. Boję się urodzić dziecko też, bo sama jeszcze jestem dzieckiem...
- Nie chcę być dorosłym, bo nie wolno im się śmiać kiedy chcą ani płakać. I moja mama mówi, że dorosły to musi dusić w sobie złość, by nie wybuchnąć. Nie rozumiem tego co to znaczy...
- Dorosłym nie chcę być, bo ich mogą na szpiega wziąć i potem dzieci się wstydzą za takiego ojca albo dziadka... A potem to inni dorośli płaczą i się denerwują.
- Nie chcę być dorosłym, bo trzeba rano wstawać nie do zabawy, ale do pracy jak moja mama i tata i jeszcze z tego dużo pieniędzy nie ma.
- Nie chcę być dorosła, bo nie miałabym się komu wypłakać tak jak moja mama. A tak mogę się ja mamie wypłakać.
- Dorosły człowiek to taki duży a czasem mały człowiek, wie pani taki co nie urósł, bo papierosy palił i albo marchewki nie jadł. Mój wujek to jest taki kurdupel i mama mówi, że to od piwa, cha, cha... A to tak się robi od piwa proszę Pani? To może ja nie będę pił nawet na oglądanych meczach...
- Dorosły to ma cały świat na głowie i dom też. Tak mówi moja mama, a tata się śmieje, że to on ma dom na głowie, bo zarabia pieniądze. A po co człowiek wymyślił pieniądze?
- Dorosłym to się nic nie udaje. Ciągłe narzekają to na dzieci, że takie urodzili, to na prezydenta, że się nie udał. W domu to słyszę o jakichś podatkach, albo złych szefach u mojego taty. A on sam to też przecież w butach po domu chodzi, to szef się na niego ma za co gniewać. Jak mi pani każe zdjąć buty to zdejmuję...
- Fajnie być mamą. Ma tyle ciuchów w szafie, a zawsze mówi, że musi coś znów kupić, a tata mówi, że zachowuje się jak prawdziwa dama. Też bym chciała. Proszę Pani a ile ciuchów musi mieć dama? Wszystko jedno jakie czy takie od Diora?
- Dorosłemu to dobrze. Ma furę i śmiga setką po mieście. Co mu tam policja! Nie złapie go, bo ma za słabe samochody... Bo ta moja fura to by miała z pięćset koni...
- Jak bym była dorosłą kobietą to tak, umalowałabym twarz, usta i paznokcie i poszłabym do restauracji i zamówiłabym sobie wino i potem

przyszedłby jakiś fajny gość i zatańczy z nim... Proszę Pani a nauczy nas Pani tańczyć tak jak na wieczór z gwiazdami? Mają takie piękne suknie!

- Nie chcę być dorosła, bo taki człowiek szybko umiera, a ja nie chcę umrzeć jeszcze...
- Mogę być już dorosły i chcę być księdzem, bo takie fajne samochody mu parafianie kupują albo dają, sam nie wiem jak to jest. I po świecie jak Papież pojeżdżę i dużo zwiedzę sobie. On był też u Indianów?
- Taki dorosły to ma bardzo trudne życie i nie chodzi o to, że ma dzieci. Chodzi mi o to, że musi głosować a potem to się denerwuje, że skąd taki rząd się wziął, bo sam na niego nie głosował. Moja mama mówi, że to ciężki orzech i trudna sprawa. Co, wrzucenie kartki do tego pudła? Tata dał mi wrzucić i wcale to nie było trudne, ach te kobiety...
- Ja będę leżał przed telewizorem, bo będę jak mój tata pracował w domu (Tomek, lat 5).
- Jak będę miała dzieci, jak moja mama, to będzie mi potrzebna pralka i odkurzacz, bo dzieci dużo brudzą (Tosia, lat 6).

Czego dowiedzieli się kandydaci na nauczycieli/studenci? Przede wszystkim tego, że dzieci są pilnymi obserwatorami naszej dorosłości, że nasiąkają wzorcami jak gąbka, że przyjmują nasze argumentacje świata. Również, że dzieciństwo jest okresem gromadzenia informacji o świecie bez selekcji, bez wybiórczości. Zrozumieli, że doświadczenia wyrażone w odpowiedziach na pytania ukształtowały już w nich pierwsze obrazy ludzi, zjawisk, zdarzeń i są punktem odniesienia do dalszych. Pozostaną w nich na całe życie, bo są pierwsze, najważniejsze i najsilniejsze.

Dowiedzieli się też czegoś o sobie, przypomnieli sobie, co to znaczy być dzieckiem. Porównali swój świat sprzed 15, 18 lat ze światem dziecka współczesnego. Oni też jako dzieci pytali/poszukiwali odpowiedzi i nie zawsze je uzyskiwali. Przypominając sobie wątki z własnego dzieciństwa, starali się zrozumieć pytane przez siebie dzieci. Trudno było im uwierzyć, że różnice rozwojowe są tak znaczne.

Pojęli także, że dzieci, jak nikt inny, potrafią: a) wykorzystywać wyobraźnię do narracji o świecie, w zakresach niezrozumiałych dla nich, niedotykalnych; b) chętnie filozofują o początkach świata, życia, posiadają wiedzę wymieszaną z domniemaniami, z magią, z mitami, z biblijnym przekazem. Z przytoczonych wypowiedzi wnioskowali o wielu błędach popełnianych przez dorosłych w wyjaśnianiu dzieciom genezy zjawisk odległych i bliskich. Usłyszeli, że dzieci chcą poznawać wszystko co je otacza, co zdarza się w nich samych, że wiedzą tyle, ile im udostępniimy, że są ważnymi obserwatorami świata zwierzęcego, roślinnego i ludzkiego. Od nich dowiedzieli się wiele o sobie, o tym co koniecznie powinni zmienić w swoim zachowaniu wobec nich i świata. Takie formy „zbliżania” stu-

dentów do dzieci i dzieci do dorosłych są niezwykle ważne i cenne dla budowania tożsamości nauczycielskiej¹¹.

Studenci dowiedzieli się, przede wszystkim, że takie dzieci chodzą do przedszkola, że każde z nich ma wiedzę o sobie i o świecie dostępną im na poziomie głównie odczuć, zmysłów, emocji. Również, że można z nimi dyskutować i że to daje im także przyjemność poznawania i rozpoznawania siebie. Trzeba je nie tylko nauczać, ale przede wszystkim słuchać i pomóc w porządkowaniu tego co już wiedzą. To podstawowe zadania nauczyciela edukacji elementarnej, początkowej – przedszkolnej i wczesnoszkolnej. I takiego nauczyciela w sobie powinni powoli odkrywać.

* * *

Na koniec rozmowy o tym co sądzą dorośli o dziecku, dzieci o dorosłych, o sobie i o świecie odwołam się do sugestywnej, obrazowej konstrukcji myślowej autorstwa A. Brzezińskiej dotyczącej porównania rozwoju do wznoszenia budowli i wskazującej na szczególność wzajemnych oddziaływań i relacji dorosłych i dzieci¹²:

1) **Człowiek we wczesnym dzieciństwie** potrzebuje: a) zachowania równowagi między bliskością i oddaleniem, czyli gumy a nie sznurka, światełka na łóżkiem a nie ciemności, b) wyrazistego i czytelnego ujawniania uczuć przez dorosłych, c) częstej wymiany pomysłów i aktywności z pomysłami i aktywnością dorosłego człowieka, d) dorosłego jako przewodnika po najbliższym otoczeniu.

2) **Wiek szkolny** to czas konstruowania dachu i komina, przy zachowaniu: a) dobrego balansu między zabawą – nauką – pracą, b) motywowaniu wewnętrznym, czyli prezenty – niespodzianki a nie coś za coś, c) działanie na rzecz odczucia ważności przez dziecko, czyli ono jako pełnoprawny członek rodziny, d) działanie na rzecz odczucia sprawczości, czyli uznanie, że dziecko ma swoje sprawy i swoich kolegów, e) modelowanie radzenia sobie w trudnych sytuacjach, czyli zachowanie kontaktu dziecka z kompetentnym dorosłym.

3) **Wiek dorastania**, nadbudowany na wczesnym dzieciństwie, wieku przedszkolnym i szkolnym. To czas oświetlenia i ogrzewania, i ujawnia

¹¹ Kilka osób wracało do przedszkola w czasie poza zajęciami, by pobyć z dziećmi, popytać o inne kwestie. Na tej podstawie powstało kilka prac magisterskich. Wizyty te stanowiły dla nich przeżycie autentycznego, choć zapomnianego dziecka w sobie.

¹² Z niepublikowanego wykładu wygłoszonego przez Annę Brzezińską w UP w Krakowie na temat: „Skąd dziecko wie to co wie? Społeczny kontekst rozwoju poznawczego w okresie dzieciństwa”.

się w postaci: a) kontaktu z godnym i twardym przeciwnikiem, czyli aby się buntować trzeba mieć, b) poszukiwania bliskiej osoby, której się ufa, czyli aby odkryć w sobie dobre i złe strony trzeba mieć kogoś kto pomoże to zrobić, c) trzeba mieć nadzieję na sukces, wzmacniany przez najbliższych, d) mieć obok siebie zaangażowanych i odpowiedzialnych dorosłych.

W konstrukcji tej ukryte są zadania wynikające z roli nauczycielskiej wobec dziecka, ucznia, także studenta. Czasami takie zobrazowanie pomaga w uchwyceniu istoty działania edukacyjnego, mam nadzieję, że pomoże także dorosłym czytającym to opracowanie. Nie tylko nauczycielom. Zobrazowanie takie często pomaga w zrozumieniu specyfiki rozwoju/rozwijania się człowieka. W dziecku, wbrew powszechnym, potocznym przekonaniom, nie można „wyłączyć lub włączyć mózgu/umysłu” na życzenie rodzica czy nauczyciela¹³. To proces ciągły. Eksperymenty dowodzą, iż dzieci nie są asocjacionistami automatycznie kojarzącymi równocześnie zdarzenia zachodzące w jego obecności, tak jak życzą sobie tego nauczyciele i rodzice. Są raczej intuicyjnymi parapsychologami, którzy domyślają się intencji innych ludzi zanim zaczną naśladować ich zachowania¹⁴. Mają prawo do częstych pomyłek i niespójności reakcji.

¹³ S. Pinker, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005, s. 98.

¹⁴ Tamże, s. 97.

II. Nota metodologiczna

Podstawowe rozważania o byciu nauczycielem, prezentowane w niniejszym opracowaniu, osadzone zostały na badaniach jakościowych, polegających na analizie tekstów wykonanych przez studentów pedagogiki oraz ilościowych, czyli przeprowadzonym sondażu diagnostycznym. Spróbuję nakreślić obraz cech i właściwości nauczyciela dzieci na podstawie odczytania *explicite* i *implicite (in fabula)* poglądów, kompetencji ogólnej, oczekiwań, nastawień, motywacji, wiedzy z tekstów o różnej tematyce i deklaracyjnych wypowiedzi ankietowych badanych nauczycieli oraz powiązać je z cechami i właściwościami współczesnych dzieci, uwidocznionych w zaprezentowanych w rozdziale poprzednim obrazach/autoportretach.

1. Istota badań jakościowych

Obraz nauczyciela dzieci sporządziłam przede wszystkim na podstawie analizy wytworów studentów pedagogiki zebranych w formie różnorodnych zadań, w tym także tekstów z egzaminów pisemnych. Uzupełnieniem treści obrazu były informacje zebrane z sondażu ich opinii, poglądów na edukację, na siebie, na dzieci. Zrezygnowałam z priorytetu sondażu diagnostycznego głównie dlatego, że dostarcza on przede wszystkim danych deklaracyjnych, chociaż spróbowałam odczytać z nich także to co ukryte w argumentacji, w stosowanym języku wypowiedzi, w dokonanych wyborach. Decydując się na analizę tekstów (w postaci zadań i wypowiedzi w kwestionariuszu) uważałam, że uda mi się wydobyć więcej treści budujących obraz nauczycieli dzieci aniżeli drogą sondowania ich poglądów. Zdecydowałam o priorytecie badań jakościowych w postaci **analizy tekstów**, ponieważ:

1) Większość zjawisk z życia społecznego, w tym edukacji, wyrażana jest/opisywana przez różne rodzaje tekstów pisanych, mówionych/wypo-

wiedzianych, które dostarczają informacji i stanowią ważną część kultury nauczycieli¹. Analiza tekstów umożliwiła mi dotarcie do argumentów niejawnych/ niewyartykułowanych, skrywanych, stanowiących dla samych wypowiadających się obszar nierozpoznany (można by rzec – nieuświadomionych odczuć, reakcji, poglądów itp.), co byłoby utrudnione przy zastosowaniu wyłącznie ilościowych metod.

2) Zdecydowana większość zadań związanych ze studiowaniem realizowana jest przez studentów w formie pisemnej (zadania zaliczeniowe, prezentacje, egzaminy), zaś wśród czynnych nauczycieli dominuje sprawozdawczość, opisywanie efektów kształcenia, samooceny, w związku z czym uważam, iż nie powinny sprawiać badanym większych trudności.

3) Narzędzia analizy tekstów pochodzą z semiotyki². Kod językowy, którym posługują się osoby umożliwia odczytanie kontekstów ich dorastania, dojrzewania. Zawiera dwie główne reguły: a) rozpoznawania, umożliwiające opis odrębności kontekstów, b) użycia/realizacji języka. Reguły te wyznaczają jakość relacji między ludźmi, powiązanie mowy z pochodzeniem, wykształceniem, zamieszkaniem, a także wytwarzają nowe konteksty rozpoznania i użycia języka (np. rozpoznawanie i użycie języka pedagogiki, języka potocznego w sprawach wychowania).

4) W analizie informacji zebranych od badanych posługuję się pojęciem „sugerowana zawartość tekstów”, odczytana moją wiedzą, intuicją i intencją, a także oczekiwaniem modelowanymi/wyznaczanymi przez zarysowany kontekst badań.

5) Zakładam, iż każde zjawisko – teksty może być opisane przez osoby piszące przy zastosowaniu różnych form i kategorii analizy. Ważne dla mnie, jako badacza, jest także to, jak kandydaci na nauczycieli/nauczyciele studiujący opisują i interpretują zdarzenia, zjawiska, fakty tzw. obiektywne i subiektywne, nie tylko pedagogiczne.

Tak zorganizowane badania nie są wyłącznie projektem badawczym, ale jednocześnie w pewnym sensie moralnym i poznawczym, w centrum którego znajduje się moja **deklaracja i dążenie do, w miarę sprawiedliwego, opisu osób badanych w kierunku utworzenia wieloczynnikowego, wielobarwnego i wielostronnego obrazu ich doświadczeń – kompetencji i refleksyjności.**

¹ Nauczyciel jest elementem systemu społecznego. Podejmuje zadania wynikające z roli jasno określonej dla tego zawodu, jakość ich wykonania poddawana jest ustawicznie ocenie publicznej/społecznej.

² Zjawiska mentalne nie występują wewnątrz osoby, ale są konstruowane językowo, zob. *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Warszawa 2009, s. 328.

Nie było to łatwe zadanie badawcze, uważam jednak, że możliwe i konieczne. Dodatkową trudność stanowiło dla mnie, jako osoby tworzącej obraz z jednostkowych wypowiedzi (które komponuję w całość na podstawie własnej wiedzy i przemyśleń), poruszanie się w przestrzeni tzw. miękkiej nauki. Czy udało się utworzyć z tego spójną całość, bez drażniących czytelnika kontrastów? Nie wiem. Czytelnik oceni.

Występuję tu również jako eseistka tworząca nieskończoną ilość skarżeń na podstawie środków znajdujących się pod ręką³, czyli tekstów z pozoru zamkniętych, ale mimo wszystko umożliwiających analizę, „dopowiedzenia badacza”, domniemanie niewyrażonych myśli.

Pracowałam na dwóch rodzajach fabuł, pierwszą z nich była fabuła, którą odczytałam wprost z zastosowanych przez wypowiadających się wyrazów, ich ciągu i użytych w nich reguł gramatycznych ich przedstawiania (*explicite*), drugą – fabuła niejawna, pozostawiona czytelnikowi tekstu do zrozumienia, odczytania mentalnego, wyobrażeniowego⁴. Ta ostatnia (*implicite*) wymaga zastosowania formuły „rozumiem – nie rozumiem”, „uznaje – nie uznaje”, „nadaje jej sens – nie nadaje sensu”. I tu właśnie kryło się niebezpieczeństwo subiektywizmu oceny, to tylko ja bowiem decydowałam o kwalifikacji wypowiedzi w zarysowanej tu przestrzeni wyborów „albo-albo”. Mimo to uważam, że warto było podjąć taki trud i ryzyko. Jak go ocenią sami zainteresowani? Pewnie różnie, ale będą to ich oceny. W sporządzeniu obrazu nauczycielki przedszkolnej w jakimś stopniu może mi także przeszkadzać moja przeszłość nauczycielska, wypełniona doświadczeniami gromadzonymi w przestrzeni i czasie edukacji opartej na uznaniu wartości dziecka jako człowieka, o czym informowałam we wstępie do niniejszego opracowania, szczególnie doświadczenia, które „nakazują mi” buntować się przeciw zarządzaniu osobą dziecka. Nieświadomie mogłam poszukiwać takich rozwiązań uznając je za „poprawne” bardziej niż inne⁵.

2. Ograniczenia i pułapki w badaniach

Ograniczenia wiążą się przede wszystkim z tym, że jako badaczka byłam czytelnikiem obcego tekstu przedstawionego mi do wglądu i oceny. Zmuszona byłam zatem do:

³ C. Lévi-Strauss, *Spojrzenie z oddali*, Warszawa 2001.

⁴ U. Eco, *Lector in fabula*, Warszawa 1994, s. 159.

⁵ One są we mnie dzięki mojej pierwszej kierownicze, a właściwie przewodnicze, pani Helenie Spałek z Państwowego Przedszkola nr 3 w Zgorzelcu.

1) Uznania kompetencji/konstrukcji gramatycznej tekstu autora i pójsia jej śladem. Nie poprawiania, lecz krytycznego jej przyjęcia⁶.

2) Przyjęcia postulatów znaczeniowych wyrażonych w postaci słownika użytego przez autora (wywodzącego się z jego kontekstu kodu językowego).

3) Przyjęcia złożoności tekstu w jego wypowiedzianej i niewypowiedzianej/domyślnej formie i wyodrębnienia zagadnień uznanych przez autora za najważniejsze, nawet w postaci dla mnie trudnej do przyjęcia.

4) Podjęcia wysiłku sformułowania wniosków na „gorąco”, zaocznie, bez udziału autora, bez możliwości dopytywania, ustalenia, wyjaśnienia.

5) Uzupełniania luk myślowych w tekstach, czyli dopisywania fragmentów pominiętych, niewypowiedzianych, skrótkowo przedstawionych kwestii, wydobywania tego, co nie pojawiło się na poziomie wyrażania myśli/intencji/zamierzeń⁷.

Taki tok postępowania dotyczy zarówno wypowiedzi zawartych w kwestionariuszu, jak i w postaci zadań podjętych przez studentów do wykonania.

Doświadczenie moje jako nauczycielki, jak i wiedza pedagogiczna są we mnie i wyznaczają ramy oczekiwanych i nieoczekiwanych interpretacji. Wymaga to ode mnie uwolnienia się od tendencji do opisywania, oceniania wedle własnych standardów i spojrzenia na wytwór w miarę obiektywnie, jako na całość zawierającą najlepszą, wedle autora, **jego** wiedzę o przedmiocie, **jego** wypowiedzi.

Dla pełności obrazu kompetencji nauczycielskiej analizowałam również formalną strukturę zadań, podjętych do wykonania przez studentów. Ważne to dla wykonywanego zawodu, dlatego że edukacja opiera się na zadaniach, które powinny odpowiadać regułom logicznym i prakseologicznym. Brak ich uwzględnienia prowadzi do niepowodzeń w uczeniu się⁸. Jest to także sytuacja ważenia „**coś i nic**” – podejmujący zadanie studentowi „**coś**” przedstawiają, zgodnie z własnym planem wypowiedzi. Czasami to **coś** może okazać się **nic** nie znaczące w kontekście wiedzy naukowej, pustym zestawem wyrazów⁹. Założyłam, iż raczej w tekstach wypowiada-

⁶ Między innymi dlatego analizuję gramatyzację niektórych tekstów. Także dlatego, że nauczycielka przedszkolna powinna być wzorem poprawności gramatycznej wypowiedzi stosowanych w obecności dzieci, i nie tylko.

⁷ U. Eco, *Lector in fabula...*, s. 72 i n.

⁸ Zob. G. Polya, *Jak to rozwiązać?* Warszawa 1968. Autor zwraca uwagę na źródło niepowodzeń tkwiące w formule zadania, niedostosowania jego treści do codzienności. Współcześnie podobne argumenty rozważają M. Tyszkowa, A. Góralski, J. Mason, E. Gruszczyk-Kolczyńska, czy A. Kalinowska.

⁹ Leibnitz sformułował zasadę racji dostatecznej, w której zawarte jest pytanie: dlaczego istnieje coś, zamiast by raczej nic nie istniało, zważywszy, że nic jest łatwiejsze niż

jących się studentów i nauczycieli zaistnieje **coś niż nic** z obszaru wiedzy pedagogicznej, wiedzy o kulturze, o cywilizacji.

W tak zorganizowanych badaniach upatruję ich wartość. Niczego jednak nie narzucam czytelnikowi, nie rozstrzygam ostatecznie i dostatecznie, pozostawiam czytelnikowi swobodę w odbiorze moich poglądów ukształtowanych na podstawie uzyskanych od badanych nauczycieli i studentów informacji.

Zebrany materiał wykorzystałam do próby opisu stanu doświadczeń, kompetencji i refleksji nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. W celu tak sformułowanym kryją się podstawowe pytania badawcze o to: 1) Jaki jest obraz zakodowanych w dzieciństwie doświadczeń bycia dzieckiem u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli i jaki ma związek ze studioowaniem pedagogiki? 2) Jaki wyłania się obraz kompetencji profesjonalnej i czym jest ona warunkowana? 3) Jaki jest obraz etyczności nauczycieli i kandydatów na nauczycieli? 4) Jaki jest obraz odczuwanego przez badanych statusu społecznego jako nauczycieli? 5) Co i dlaczego należałoby zmienić w formule przygotowania nauczycieli do podjęcia zadań edukacyjnych na rzecz dzieci? Z zebranego materiału badawczego starałam się również odczytać pewność – niepewność, zakres intuicji, samooceny w działaniu nauczycieli i kandydatów na nauczycieli.

Z treści odpowiedzi na postawione wyżej pytania badawcze spróbowałam sformułować konieczne dla współczesnej pedagogiki przedszkolnej zadania, zarysować nowe, inne ujęcie, niż dotychczas realizowane, podmiotu i przedmiotu badań w zakresie jej naukowości. W poszukiwaniu odpowiedzi na sformułowane dwa ostatnie zagadnienia przedstawiłam oczekiwania „po badaniach”, jako ukierunkowanie dalszych poszukiwań badawczych oraz zaprezentowałam własne, autorskie spojrzenie na pedagogikę przedszkolną jako naukę.

3. Uczestnicy badań

W badaniach uczestniczyły dwie grupy osób: 1) studentki studiów stacjonarnych i zaocznych UP w Krakowie, Kielcach, Mysłowicach, 2) nauczycielki pracujące w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych zlokalizowanych w szkołach, w punktach przedszkolnych na obszarze Polski.

coś? – cyt. za: Z. Modrzejewski, *Dlaczego istnieje raczej coś niż nic. Ostateczne wyjaśnienia wszechświata*; http://www.zbigniew-modrzejewski.webs.com/parmenides_index.html. Często stosujemy także taką postać pytań wobec dzieci – *czy ktoś może mi coś powiedzieć o... Czego się spodziewamy? Czy raczej nie spodziewamy się? Zazwyczaj chcemy, by to coś mieściło się w zakresie naszej oczekiwanej, a nie byle jakiej odpowiedzi.*

Szczegółowe dane dotyczące liczby badanych, z uwzględnieniem wieku i rodzaju studiów zawiera poniższa tabela. Wśród ogółu badanych studentów niestacjonarnych (663 osoby) prawie 2/3 nie pracowała w zawodzie. Studenci stacjonarni stanowili ok. 1/3 badanych (470 osób)¹⁰.

Tabela 3. Uczestnicy badań – studenci

Wiek badanych	Studia dzienne			Studia zaoczne						Razem
	5-letnie*	3-letnie	SUM	SUM		Licencjat		Podyplomowe		
					N/P		N/P		N/P	
do 28 r.ż.	90	250	130	91	30	120	100	32	21	713
29–40 r.ż.	–	–	–	89	30	87	80	33	30	209
pow. 40 r.ż.	–	–	–	44	10	46	40	121	109	211
Razem	90	250	130	224		253		186		1133

Liczby wytłuszczone to studenci niepracujący jako nauczyciele (Sn) – 450 osób na 663 badanych; SUM – 70 osób, a więc co trzecia; licencjat – 220 osób; podyplomowe – 160 osób

* W badaniach wzięli także udział studenci z ostatniego cyklu studiów pięcioletnich przed zmianą ustawową

Dane pokazują ogólną dominację studentów stacjonarnych i zaocznych do 28 roku życia (2/3 badanych) i słabszą reprezentację osób powyżej 40 roku życia. Nie uzyskałam od badanych informacji na temat miejsca zamieszkania na tyle dokładnych, by opisać różnice językowe. Operować będę jedynie posiadanymi jednostkowymi przykładami, raczej ilustratywnie niż dowodowo.

Z danych zebranych od studentów zaocznych wynika, iż tylko niewielki odsetek z nich pracuje w instytucjach oświatowych, zdecydowana większość albo nie pracuje w ogóle (są to młodzi ludzie bezpośrednio po maturze) albo pracują w różnych miejscach, poza edukacją, takich jak banki, punkty handlowe, kawiarnie, opieka nad dzieckiem, w punktach opieki nad dzieckiem w centrach handlowych, kinach, biurach, na poczcie, w McDonaldzie, w kasach marketów, w policji, na stacjach benzynowych. Liczba ta jest na tyle znaczna (na 663 ogółem 450 osób znajduje się poza „dostępem do warsztatu nauczycielskiego”), że z racji trybu studiowania może przełożyć się na niższe wyniki studiowania i ostatecznie na niższą efektywność ich nauczycielskiego przygotowania. Szczególny mój niepokój budzi rekrutacja na studia podyplomowe.

¹⁰ W ciągu trwania nauki (w jednym lub w dwóch semestrach) objęłam przeciętnie po ok. 120 osób studiujących w trybie stacjonarnym (ok. 50) i zaocznym (ok. 70).

W zawodzie pozostaje 209 badanych (Ns – nauczyciele studiujący) i reprezentują oni stadium: a) przedkonwencjonalne (do 5 roku pracy), czyli wchodzenia w rolę (takich studentów–nauczycieli jest w badanej grupie 91 osób), b) konwencjonalne, czyli pełnej adaptacji w roli zawodowej (od 6 do 20 lat) – 69 osób, c) postkonwencjonalne (52 osoby), po których należałoby się spodziewać twórczego przekraczania granic roli zawodowej¹¹.

W każdym roku, w każdej grupie studenckiej nie podjęło żadnych zadań do wykonania, przyjmując strategię oceny minimalnej, tzn. wywiązywania się z zadań obowiązkowych na poziom dostateczny, od 15–25% badanych. Pierwsza selekcja tekstów doprowadziła do wyłączenia z analizy prawie 1/3 z nich, co oznacza, iż tylko co trzeci tekst zawierał samodzielne opracowania. Pozostałe to plagiaty, streszczenia fragmentów książek, teksty kompilowane z przeglądark internetowych, bez wskazania źródeł, bez wyrażenia własnego poglądu, a także bez odczytania treści ze zrozumieniem (nasilone zjawisko po 2008 r., domniemam, iż w wyniku coraz szerszej dostępności do Internetu). Zdecydowana większość z nich to opracowania młodych ludzi, studiujących zaocznie, nie pracujących w oświacie – przedział wiekowy 21–28 lat. Zapytani o powody takiego zachowania podają: a) doświadczenia ze szkoły średniej¹², z zaliczania zajęć na licencjacie, b) zaliczenie przedmiotu na podstawie złożonego tekstu, bez sprawdzania jego wartości przez prowadzącego (dotyczy to szerzej szkół prywatnych niż państwowych), c) minimalizowaniem wysiłku w studiowaniu pedagogiki (choć nie tylko), d) motywami podjęcia studiów pedagogicznych, takimi jak: łatwość w dostaniu się na studia, względnie niskie czesne, przeczekanie bezrobocia, bliżej nieokreślone preferencje zawodowe (studiowanie pedagogiki ostatecznie może służyć macierzyństwu)¹³, a także wskazywano na powody czysto pragmatyczne, związane z przyszłościowym charakterem zawodu (szkoła była, jest i będzie); motywy te dokumentują brak powagi w podejściu do zadań wynikających z przyszłego zawodu, szczególnie wyraźnie widać to w wypowiedziach studentów zaocznych niepracujących w oświacie.

Wyraźnie pozytywnie zaznaczają się studenci zaocznicy z przedziału wiekowego 29–40 lat, pracujący z dziećmi. Ich głównymi motywami podjęcia studiów pedagogicznych było pragnienie, często zarysowane w dzie-

¹¹ Zob. R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 302–303.

¹² Badani argumentują takie nawyki węższym rozeznaniem nauczycieli w możliwościach poruszania się po Internecie, umożliwiającym im docieranie do różnych tekstów nieznanymi nauczycielom.

¹³ Dane pochodzą z sondażu diagnostycznego zastosowanego jako metoda uzupełniająca analizę tekstów.

ciństwie, bycia nauczycielką, ale także przypadek. Wybór takiej drogi studiowania chęcią podnoszenia kwalifikacji merytorycznych, nie tylko formalnych, bądź uzyskania nowych, a także wizją bezrobocia w szkole wśród nauczycieli „przedmiotowców” i chęcią zmiany miejsca pracy na przedszkole.

Najbardziej „odległą grupą” od oświaty są studenci studiów podyplomowych (często dwu- trzyspecjalnościowych, i/lub poszerzających zakres kompetencji, np. pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z rytmiką, lub z zarządzaniem oświatą). Związek taki odnotowałam tylko u 26 na 186 studentów. Studia te, zgodnie z opisem absolwenta, przy 300–360 godzinach (wobec ok. 1000 godzin na studiach dziennych i zaocznych), nadają pełne kwalifikacje nauczycielskie, po odległych często od pedagogiki studiach jak ekonomia, kosmetologia, fizjoterapia, administracja państwowa, finanse, turystyka, bankowość, filologia, politologia itd. Po półtorarocznych zajęciach studenci ci uzyskują kwalifikacje do pracy w dziećmi w przedszkolu i szkole, także w dodatkowych zakresach (rytmika, logopedia, zarządzanie oświatą itd.).

Drugą grupę badanych stanowili nauczyciele pracujący w różnych instytucjach edukacji przedszkolnej na terenie całego kraju i byli poddani badaniom sondażowym. Z dostępnych mi danych MEN, GUS wynika, iż w różnych formach wychowania przedszkolnego zatrudnionych jest na terenie kraju, w ok. 17 300 placówkach, ok. 63 000¹⁴ nauczycieli przedszkolnych, wychowawców, opiekunek dzieci w wieku przedszkolnym. Grupa reprezentatywna mieści się w granicach ok. 6300 (10% ogółu) zatrudnionych. Wybrałam losowo instytucje prywatne, wyznaniowe, społeczne i publiczne/samorządowe, kierując do każdej po dwa kwestionariusze dla nauczycieli z prośbą o ich rzetelne wypełnienie (załącznik 1). Szczegółowe dane zawarto w poniższej tabeli:

Tabela 4. Badane placówki i zatrudnieni w nich nauczyciele

	Placówki ogółem	Wylosowane do badań	Nauczyciele ogółem	Poddani badaniu: 10%
Miasto	7351	2330	46 000	4660
Wieś	9929	890	17 000	1780
Razem	17 280	3220	63 000	6440

Źródło: dane ogólne pochodzą z: *Mały Rocznik Statystyczny 2009*

¹⁴ Liczba ta jest płynna ze względu na zamykanie jednych a powstawanie kolejnych instytucji, szczególnie prywatnych, a także odchodzeniu nauczycieli na emeryturę.

Wieś najszerszej reprezentowana jest przez zespoły wychowania przedszkolnego lub punkty przedszkolne i oddziały dla dzieci sześciolletnich w szkołach, obsługiwanych najczęściej przez jednego nauczyciela. W gromadzeniu materiału do analizy empirycznej zależało mi na reprezentowaniu różnych regionów kraju, różnych co do stopnia zorganizowania miejscowości.

Tabela 5. Rozesłane i zwrócone kwestionariusze ankiety

Województwo	Placówki	Otrzymane
podlaskie	61	4
kujawsko-pomorskie	131	31
pomorskie	230	22
zachodnio-pomorskie	100	10
warmińsko-mazurskie	80	3
lubuskie	84	5
mazowieckie	473	100
wielkopolskie	499	110
łódzkie	68	20
dolnośląskie	441	97
śląskie	420	30
świętokrzyskie	32	2
opolskie	70	11
małopolskie	390	45
lubelskie	78	12
podkarpackie	62	4
Razem:	3220	496x2=892

Źródło: opracowanie własne

Wiele z rozesłanych listów zostało zwróconych do nadawcy z powodu zlikwidowania placówki albo zmiany adresu bez wniesienia korekty na adresowe listy ogólnopolskie (844), z pozostałych 2380 znaczna część skierowanej do przedszkoli korespondencji pozostała bez odpowiedzi (1880). Brak danych ma wartości równie informacyjne, jak i ich uzyskanie. Zdaję sobie sprawę z tego, że powodów może być wiele, np. zapomnienie o wypełnieniu, odebranie poczty przez przypadkowe osoby i nie skierowanie jej do właściwej osoby, niechęć do wypełnienia kwestionariusza, wyrzucenie poczty do kosza, odłożenie wypełnienia na potem i zapomnienie o wysłaniu, zmęczenie badaniami. Nie spodziewałam się jednak, że tylko co szósty kwestionariusz zostanie wypełniony i odesłany. Do analizy wykorzystałam 892 kwestionariusze¹⁵. Respondenci reprezentują różne środowi-

¹⁵ Załącznik 1.

ska, są w różnym wieku i mają różny staż pracy. Mogą stanowić grupę ilustrującą poglądy na edukację, na siebie. Szczegółowe dane badanych drogą sondażu zawarto w tabeli 6.

Tabela 6. Uczestnicy badań – nauczyciele

Cecha	Kategoria	Wieś N=122	Miasto N=403	Duże miasto N=367	Razem N=892
Wiek	do 28	32	104	10	146
	29–40	52	91	208	351
	pow. 40	48	198	149	395
Staż	do 5 lat	22	64	38	66
	6 do 15	44	141	195	476
	powyżej	56	92	192	350
Stopień awansu	stażysta	20	56	95	171
	kontraktowy	39	36	58	133
	mianowany	25	20	83	128
	dplomowany	54	283	123	460

Dane wskazują na niewielką dominację osób w trzeciej kategorii wiekowej – od 40 r.ż., od 6 do 15 lat stażu w zawodzie i z decydującą przewagą nauczycieli dyplomowanych. Na tle danych zawartych w tabeli wnioskować można, iż: 1) nauczyciele ci mając więcej doświadczenia zawodowego są bardziej skłonni i gotowi do udziału w kreowaniu rzeczywistości edukacyjnej, 2) ich wypowiedzi mogą szerzej rysować istotę zagadnień związanych z edukacją dzieci, 3) sugestie w nich zawarte poparte mogą być wieloma przemyśleniami i realizowanymi innowacjami w kierunku poprawy warunków edukacji dzieci w instytucjach przedszkolnych. Ogółem wśród badanych drugą kategorię co do ilości stanowią nauczyciele stażysty. Można domniemać, iż zlecono im, jako najmłodszym w zawodzie, wypełnienie kwestionariusza ankiety. Na te decyzje jako badaczka wpływu nie miałam.

Rozsyłając ankiety spodziewałam się, że ok. 10% może pozostać bez odpowiedzi, tymczasem odzyskałam jedynie 15%. Jakie są powody tego, że 85% adresatów nie zechciało włączyć się w badania, które, jak wynika z moich szerokich i częstych spotkań z nauczycielami, były raczej oczekiwane, określane jako pożądane? Niechęć do badań? Brak odwagi? Zamknięcie się w kręgu zadań zawodowych? Podporządkowanie? To tak-

że ważne dla mnie dane badawcze otwierające na poszukiwania przyczyn. Na ich podstawie przypuszczać mogę: a) o braku zainteresowania środowiska nauczycielskiego zmianami w edukacji, b) o swoistym jego uśpieniu, czy nawet swoistym „tumiwisizmie” w sprawach zawodowych, c) o wypaleniu zawodowym, d) o zniechęcaniu, zastoju, zamknięciu (się) intelektualnym przedstawicieli tej grupy nauczycieli¹⁶. Okazało się, iż bezpośrednio rozmowy z nauczycielami w różnym czasie i na różnych obszarach kraju¹⁷ pełne rozżalenia, pretensji i roszczeń nie przenoszą się na aktywność bezpośrednio skierowaną na poprawę własnego usytuowania. Wybrane losowo nauczycielki, poproszone o komentarz w tej sprawie, odpowiedziały, że to po prostu wynik lenistwa, zachowania tzw. świętego spokoju, obrona przed ujawnieniem własnych słabości czy niekompetencji, brak przekonania/wiary w anonimowość danych, brak przekonania w moc sprawczą takich badań.

Kwestionariusz ankiety skierowany do nauczycieli zawierał kilka pytań natury etycznej, filozoficzno-humanistyczno-cywilizacyjnej, które przy wąskiej aktywności społecznej, kulturowej i naukowej nauczycieli mogły pozostać bez odpowiedzi czy stać się powodem odrzucenia kwestionariusza w całości. Niemniej sędzę, iż stan ten potwierdza po raz kolejny ogólną, od wielu lat stwierdzaną, bierność nauczycieli w stanowieniu o sobie, w kreowaniu zmiany¹⁸.

4. Materiał badawczy

Materiał do analizy obrazu nauczycieli dzieci pochodzi z dwóch źródeł:

a) z wypowiedzi kwestionariuszowych. Do wylosowanej placówki wysłano pakiet zawierający list przewodni oraz kwestionariusz ankiety. Jak już wskazywałam, ponad 3/4 nie włączyło się do wspólnego „budowania” wizerunku nauczyciela dzieci. Najwięcej zwrotów było z województw mazo-

¹⁶ Zapytani bezpośrednio nauczyciele, po upływie ponad pół roku od badań, o przyczyny braku udziału w nich stwierdzili, że nic o czymś takim nie wiedzieli, być może i tak było, że część korespondencji utkwiała na biurku dyrektora. Podobne do opisanych postawy odnotowuję wobec badań studentów w ramach rozpraw magisterskich – coraz mniej instytucji a w nich nauczycieli zainteresowanych jest tego rodzaju współdziałaniem. Dodam, iż badania zawsze mają związek z konkretną instytucją i są przeprowadzane, by poprawić warunki aktywności dzieci.

¹⁷ Spotykałam się wielokrotnie przez sześć lat, na konferencjach organizowanych w całej Polsce przez czasopismo „Bliżej Przedszkola”.

¹⁸ Nigdy nie udało mi się włączyć nauczycieli przedszkolnych do zadań związanych z kolejną reformą edukacji, ani stworzyć lobby na rzecz wychowania przedszkolnego dzieci w Polsce. O takich postawach traktuje także S. Jędrzejewski, H. Kwiatkowska.

wieckiego, dolnośląskiego, małopolskiego, zachodniopomorskiego i śląskiego¹⁹. Najwięcej wypełnionych kwestionariuszy ankiety odesłali nauczyciele z Wielkopolski i województwa opolskiego, najmniej z pomorskiego,

b) z analizy tekstów wytworzonych przez studentów (dziennych, zaocznych, podyplomowych) pedagogiki ze specjalnością przedszkolną i wczesnoszkolną, studiujących na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, w GWSP w Mysłowicach, w WSTiNS (obecnie Staropolskiej Szkoły Wyższej) w Kielcach. W toku pracy ze studentami zebrałam (od 2004 do 2014 r.) ponad 12 tysięcy zadań wykonanych przez nich dobrowolnie (jako zadania własne) i jako zadania zleczone dla różnych celów – praktycznych, zaliczeniowych, motywujących do zrobienia czegoś dla siebie. Były to zadania motywujące do poszukiwań, studiowania problemu, poszerzenia wiedzy ogólnej przydatnej do zrozumienia człowieka. Średnio każda osoba wykonała ilościowo po ok. 5–6 zadań semestralnie. Rozpiętość ilości była jednak dość znaczna – od 1 do 7–12 zadań podjętych przez konkretną osobę. Byli i tacy, którzy w toku kształcenia nie podjęli żadnego dodatkowego zadania do wykonania, uznając, że wystarczy im bycie na zajęciach i przygotowywanie się do nich, do zadań programowych. Najszerzą aktywność studentów w podejmowaniu zadań dodatkowych odnotowałam w latach 2004–2008, najwęższą w r. akad. 2013/14. W tym też okresie w wykonaniu zadań dominowała strategia wytnij–wklej. Domnimam, iż różnice te wiążą się z ogólną sytuacją demograficzną i przekonaniem studentów o ich niezbędności dla być albo nie być uczelni, szczególnie prywatnych, a także wyrażaną przez młodych ludzi niechęcią do wysiłku, nastawieniem na przeciętność.

Wśród badanych tekstów znalazły się zarówno szerokie opracowania jednego zagadnienia, na podstawie materiału zebranego w toku całego semestru, pogłębionej lektury literatury przedmiotu, traktowane przez wykonujących jako rozprawy, jak i skrótowe wypowiedzi wielotematyczne. Analiza zadań posłużyła mi do opisu/oceny stosunku do samego siebie jako przyszłego nauczyciela (w ślad za tym stosunku do dziecka/ucznia) – tworzenia autoidentyfikatorów, czyli udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie o to, kim jestem jako przyszły nauczyciel, jakim jestem człowiekiem w kontekście danych mi możliwości wpływu na własną historię (auto-

¹⁹ Dane adresowe przedszkoli pobierane były z rejestrów kuratorium na danym obszarze, ale mogła zdarzyć się zmiana nazwy ulicy. Dane posiadane przez kuratoria były w wielu przypadkach niekompletne i nieaktualne. Weryfikowane były przez bezpośrednie telefony do wybranych przedszkoli w konkretnym mieście.

ewaluacji) oraz autoodpowiedzialności, czyli za co powinnam odpowiadać, przed kim i dlaczego²⁰.

Szczegółowej analizie, po dokonanej selekcji, poddałam 2054 teksty. Pozostałe mogłyby posłużyć ocenie jako teksty pseudopedagogiczne, tworzące „pseudonaukę”, serwowane przez różnych autorów, niepedagogów w Internecie, z których przyszli nauczyciele i pracujący już w zawodzie korzystają masowo i bezrefleksyjnie, mimo iż tematy zadań były tak skonstruowane, by zmuszały do poszukiwania argumentów własnych, do samodzielnego wnioskowania. Spodziewałam się strategii wytnij-wklej, ale nie aż w tak szerokim zakresie. To niepokojące zjawisko, szczególnie w przygotowaniu kadry pedagogicznej dla przedszkoli i szkół o nowych cywilizacyjno-kulturowych zadaniach. Jest ponadto przejawem nieuczciwości, bezprawia, legalizuje niewłaściwie rozumianą zaradność. To zachowania przede wszystkim nieetyczne, ale też i przeszkadzające nabywaniu umiejętności nauczycielskich. Najczęściej zachowania takie odnotowałam wśród studentów szkół prywatnych²¹.

Niepokojące jest również to, jak wynika z rozmów ze studentami, których zadania nie zostały przeze mnie przyjęte, że „innym prowadzącym takie praktyki nie przeszkadzają. Podstawą zaliczenia przedmiotu jest praca. Przypuszczam, że niewielu je sprawdza. Jak podstawa jest prezentacją to wystarczy oddać ją na płytce i z głowy” (wypowiedź studentki II roku licencjatu). Na moją uwagę o pozorowaniu studiowania inna studentka odpowiedziała: „przecież i tak to nie ma znaczenia dla mnie, bo i tak nie zamierzam pracować z dziećmi. Chcę jedynie skończyć studia, bo papierek się może przydać” (licencjat III rok). „Trzeba sobie jakoś radzić z takim natłokiem zadań. Czuję, że to nie fair, ale gdybym chciała naprawdę rzetelnie wykonać zadania to nie zaliczyłabym kilku przedmiotów” (SUM, II rok). „Podyplomówkę podjęłam, bo taki warunek postawił mi dyrektor szkoły. Nie liczę, że coś mi doda do kwalifikacji. Jeśli jest jakieś zadanie na zaliczenie nieobecności to to robię bez specjalnej dbałości o wysoki poziom. Jeśli nie zaliczę, dyrektor cofnie mi dofinansowanie” (słuchaczka I roku studiów podyplomowych).

²⁰ Zob. H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądzienia*, Warszawa 2006; R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972. W procesie stawania się nauczycielem konieczna jest odpowiedzialność za siebie przed sobą, w związku z czym studenci opisują własną historię studiowania – wiedzą, jaki jest stan ich dorobku na tle końcowych kryteriów zaliczenia przedmiotu i adekwatnie do niego „układają” plan studiowania – prowadzą Kartę studenta – załącznik 4.

²¹ Zostałam zarzucana mnóstwem opracowań ściągniętych wprost z łatwo dostępnych stron Internetu, bez ustosunkowania się do ich sensu, bez zrozumienia treści, na zasadzie im więcej tym lepiej.

A oto zadania zlecone przeze mnie, przedstawione studentom do dobrowolnego podjęcia, uznane jako ogólnokształcące, uwrażliwiające na sprawę człowieka i współczesnego świata:

- 1) Interpretacja zmiany cywilizacyjno-kulturowej i wynikających z niej nowych zadań dla człowieka, dla jego życia, dla nauczyciela i edukacji w dzieciństwie.
- 2) Napisanie eseju: a) o człowieku, który nie powinien być nauczycielem drugiego człowieka, b) o człowieku znanym z historii, który nie będąc nauczycielem nauczał/wychowywał, c) o dwóch wybranych cechach dobrego nauczyciela, d) *Moja historia jednego przypadku...*
- 3) Po co dane są nam zmysły? Jakich informacji dostarczają?
- 4) Wypowiedzi na tematy: Kamień, Emocje, Piktogramy – idiogramy w moim otoczeniu, Moja liczba, Pisanie historii na tle pozornie nieważnych, przypadkowo zestawionych znaków, Tęcza mojego życia.
- 5) Dzieciństwo w nas – reminiscencje z przeszłości i ich obecność we współczesnym czasie mojego życia jako szczególne ślady.
- 6) Poglądy na dzieciństwo i ich obecność w rozwiązaniach edukacyjnych. Interpretacja myśli H. Gadamera: *Dziecko to przyszłość narodu.*
- 7) Interpretacja dowolnie wybranego rysunku dziecka, treści dobranocek, zdjęć w albumach rodzinnych.
- 8) Recenzja różnych tekstów, publikacji dotyczących problemów współczesnego człowieka z odniesieniem do jego dzieciństwa, także możliwych do podglądu w Internecie.
- 9) Obserwacja zachowania dzieci i dorosłych w parku, na spacerze, ich relacji werbalnych i pozawerbalnych.
- 10) Analiza podstawowych pojęć pedagogicznych.
- 11) Wypowiedzi na temat: Czym straszymy nasze dzieci?
- 12) Interpretacja wybranych obrazów W. Blaka, H. Boscha, P. Bruegla, Chardina, Schutza.
- 13) Analiza wybranych tekstów zaliczeniowych pod względem gramatycznym, semantycznym.
- 14) Przeprowadzenie wywiadów z wybranymi osobami na temat wychowania dzieci.
- 15) Przeprowadzenie wywiadu z najstarszą nauczycielką przedszkolną, mieszkanką miasta, z którego studentka/student pochodzi.
- 16) Opisanie przestrzeni aktywności wybranych dzieci, w dowolnym środowisku jego życia.

- 17) Porównanie paradygmatów edukacji dzieci, uzasadnienia wyboru najbardziej wskazanego ze względu na: a) cechy i właściwości dzieci, b) cechy kulturowe społeczeństwa, w którym edukacja jest zorganizowana, c) cechy cywilizacji.
- 18) Dokonanie analizy krytycznej kilku wybranych przez siebie piosenek przeznaczonych dla dzieci.
- 19) Przeanalizowanie dostarczonego konspektu zajęć w przedszkolu z punktu widzenia idei edukacji, zasad jej organizacji, zaproponowanej strategii działania dziecka.
- 20) Interpretacja myśli Arystotelesa: *Dzieciństwo to materia życia – nie trwońmy więc czasu.*
- 21) Rozwinięcie myśli „W pokoju było coś i nic. Coś wyszło drzwiami, nic wyszło oknem. Co zostało?” Zadanie związane z brakiem precyzji w komunikatach kierowanych do dzieci.
- 22) Wykonanie ścieżki ruchowej, poznawczej wybranego dziecka w przedszkolnej przestrzeni. Interpretacja na tle literatury przedmiotu obserwacji.
- 23) Wykonanie spisu dostępnych dzieciom książek do przeglądania, do czytania.
- 24) Spis z natury, czyli zagospodarowanie przestrzeni aktywności dzieci.
- 25) Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Dlaczego dobranocki zniknęły z programu TVP 1? Dyskusja stron za i przeciw.
- 26) Rozważania prakseologiczne: Moje i dziecka prawo do błędu i co z tego wynika dla obu stron?
- 27) Własne propozycje studentów: wywiady uliczne, sesje obserwacji zachowań dzieci i dorosłych w miejscach publicznych.

Zadania pochodzą z kilku lat. Z analizy podejścia do ich znaczenia w stawaniu się nauczycielem, sposobu ich wykonania, wartościowania wyniku tego procesu wnioskuje o zmianach na niekorzyść. Zmiany te uwiadaczniają się: a) we wzroście tendencji do plagiatowania, b) skrótowości wypowiedzi wyrażającej się w hasłowości, ogólnikowości, sloganowości, c) podejściu ilościowym bez dbałości o jakość wykonania, d) oczekiwaniu zaliczenia jakiegokolwiek zadania, e) braku dbałości o dokumentowanie tekstu, f) braku zainteresowania poprawą wykonania z perspektywą uzyskania wyższej oceny zaliczeniowej.

W budowaniu obrazu nauczyciela dzieci nie będę poddawać szczegółowej analizie każdego z wymienionych zadań, lecz spróbuję odczytać z nich profil pedagogiczny przyszłych nauczycieli. Będzie to o tyle łatwe, że wiele studentek wykonywało po kilka różnych zadań. Porównania i syntezy są więc możliwe.

Jak już informowałam, dane ilościowe i informacje jakościowe zebrane drogą sondażu, stanowią dopełnienie danych jakościowych także głównie z powodu ich wartości deklaratywnej i posłużą mi do swoistej konfrontacji wyrażonych *explicite*, z odczytanymi *implicite*, *in fabula* poglądów, opinii, nastawień, oczekiwań. Wypowiedzi ankietowe poddaję również analizie jakościowej.

5. Oczekiwania badacza

Czego się spodziewałam po tak sprofilowanych badaniach? Po pierwsze, szerokich danych i informacji umożliwiających zbudowanie obrazu rzeczywistego ustosunkowania się nauczyciela i kandydata na nauczyciela do siebie jako osoby i profesjonalisty, do dziecka jako osoby i jednostki, po drugie, wskazania kierunku zmiany w kształceniu nauczycieli nie tylko dlatego, że dotychczasowe jest zawodne/nieskuteczne, ale przede wszystkim dlatego, że zmienił się kontekst społeczny, kulturowy i ekonomiczny zawodu, po trzecie, zmiany w idei, w sposobie, w formach sprawowania opieki edukacyjnej przez nauczyciela nad dziećmi, po czwarte, podniesienia prestiżu nauczyciela dzieci przez wskazanie czynników kształtujących jego poglądy i postawy. Po piąte, spodziewam się, że teksty badanych osób będą zawierały również element perswazyjno-argumentacyjny wobec odbiorcy, co można przełożyć na refleksję czy autorefleksję.

Co z tym zrobiłam? Spróbowałam dokonać opisu cech i właściwości pedagoga, skierowanego do pracy z dziećmi i zdeklarowanego do takiej pracy.

W budowaniu obrazu nauczyciela daleka jestem od krytyki i negacji jego kompetencji, takich opisów bowiem mamy już wiele, słusznych, nadużytych, czy domniemanych. Chcę pokazać, że nauczycielem jest się takim jak pracowała z człowiekiem rodzina, przedszkole, szkoła, uniwersytet.

Po co to zrobiłam? Myślę, że zebranych i opracowanych jakościowo-ilościowo materiałem zainteresowani będą nauczyciele dzieci, nauczyciele akademicy kształcący nauczycieli, jak i sami studenci. Przynajmniej dobrze byłoby, gdyby takie zainteresowanie uzewnętrznił.

Chciałabym bardzo, aby odnaleźli w nim motywatory do krytycznej zmiany własnej profesji, etyczności i kompetencji ogólnej, a nie odebrali go jako kolejnej próby krytykowania środowiska nauczycielskiego. To, że wiele jest do naprawienia, wiedzą także sami nauczyciele. Często nie wiedzą, gdzie tkwią przyczyny stanu swoistej niewydolności w byciu na-

uczycielem i jak temu zaradzić. Bo szukają najczęściej poza sobą, głównie w dziecku, w nadzorze, w rodzinie...

W opracowaniu zwróciłam uwagę na to, co można poprawić w sobie jako człowieku o szczególnym rodzaju zadań do wykonania – jako nauczycielu, a także w kształceniu nauczycieli. I, chociaż prezentowany materiał dotyczy innych, niż czytelnik osób (choć nie wykluczam, że dotrze także do badanych studentów i nauczycieli, że odczytają siebie w nim), to jego moc regulacyjna może być znaczącą dla poprawy kondycji nauczycieli dzieci i ich zewnętrznego odbioru. Przynajmniej dobrze byłoby, gdyby tak się stało.

Analizę zebranych informacji poszerzyłam o wypowiedzi dzieci, ilustratywnie o zadania podjęte przez studentów już po zakończeniu gromadzenia materiału badawczego. Oznacza to tyle, co aktualizowanie danych i informacji, ale także otwartość tekstu, możliwość ustawicznego dopowiadania „historii”. Gdyby zaś informacje, propozycja ich uporządkowania, zastosowane wyjaśnienia i sformułowane wnioski stały się podstawą do podjęcia dalszych, szczegółowych badań przez uczelnie, ośrodki metodyczne, zespoły nauczycielskie – opracowanie spełniłoby jeden z najważniejszych celów jakim jest kreowanie, na nowo, rzeczywistości nauczycielsko-edukacyjnej. I jest to marzenie każdego chyba badacza. Do poprawy jest wiele. Te najbardziej pilne spróbowałam wypunktować po przeprowadzeniu analizy zebranego materiału badawczego. Niektóre z nich zawarte są w wypowiedziach dzieci, dorosłych prezentowanych w poprzednich rozdziałach niniejszego opracowania i stanowić mogą ważny materiał porównawczy. W jakim stopniu są to oczekiwania spójne, a w jakim rozbieżne? Tę refleksję pozostawiam czytelnikowi tekstu.

W strukturze tekstu uwzględniłam w miarę wielostronne argumentacje uprawniające mnie do rozmowy o kondycji współczesnego nauczyciela dzieci i ich kształceniu. Uwzględniłam istotę zmiany cywilizacyjno-kulturowej, jej źródła i warunki. Staralam się odpowiedzieć, na tle własnych doświadczeń w kształceniu nauczycieli, co i dlaczego warto/można/należałoby zmienić. Upubliczniam rozwiązania sprawdzane przeze mnie przez ponad 10 lat, przez co przedstawiam/promuję je jako możliwe do zastosowania przez mądrych, chętnych i poszukujących nauczycieli przedszkolnych i akademickich, z pożytkiem dla dzieci.

III. Poszukiwanie rozwiązań – między przeszłością i przyszłością

Początek rozważań wokół zadań nauczyciela/wychowawcy sięga czasów bardzo odległych. Historia wychowania zwraca uwagę na znaczenie myśli Konfucjusza dla chińskich ustaw o nauczycielu, Kwintyliana dla europejskich poszukiwań uregulowań w usytuowaniu nauczycieli szkoły publicznej. Wiele interesujących wskazówek dla wychowania dzieci w wieku przedszkolnym odnajdziemy także u Plutarcha, Platona, Arystotelesa, J.A. Komeńskiego, G. Piramowicza, B. Trentowskiego, J. Hofmanowej, M. Weryho-Radziwiłłowiczowej czy J.W. Dawida. Wspólne dla nich jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o cechy człowieka, który mógłby być nauczycielem młodego pokolenia, efektywnym w kontekście przyszłości. Dbalność o najwyższe walory wychowawców zaznacza się od najdawniejszych okresów historycznych.

1. Konteksty ciągłości zadań nauczycielskich¹

Kontekst najogólniej definiowany jest jako okoliczności towarzyszące czemuś, otoczenie, tło². Z tej prostej definicji wynika kilka ważnych sugestii dla rozważań o zadaniach nauczycielskich: a) ich tłem dla zmiany są oczekiwania społeczne, inne, lepsze zazwyczaj od aktualnych, b) okoliczności ich stanowienia, zmiany bądź trwałości wynikają z dążeń społecznych, z postępu w jakościowej zmianie społeczeństwa, c) w tle rysuje się związek przyszłości z przeszłością zadań, d) otoczeniem zadań nauczycielskich są potrzeby państwa, społeczeństwa, dzieci. Proponuję rozważenie zadań nauczyciela przedszkolnego w kontekstach: a) historyczno-genetycznym, b) epistemologiczno-funkcjonalnym, c) teleologicznym. Okolicz-

¹ Tekst w zmienionym układzie i skróconej wersji wygłoszony został na konferencji na UWM w Olsztynie w maju 2011 r.

² *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. I, Warszawa 1998, s. 407.

nościami towarzyszącymi uczyniłam postęp cywilizacyjny i oczekiwania kulturowe, otoczenie zaś zadań stanowią oczekiwania społeczne i indywidualne tu i teraz odnośnie jakości edukacji dzieci. Odniesieniem są wyniki referowanych w opracowaniu badań.

1.1. Kontekst historyczno-genetyczny

Niezależnie od czasu historycznego, od ustroju państwa/grupy społecznej/narodu, zadania w zakresie wychowania/nauczania skierowane były zawsze na pomoc rodzinie w wychowaniu dzieci, na pomoc w rozwoju dzieci z myślą o ich przyszłości jako dorosłych obywateli, a także na poprawę jakości społeczeństwa. Przekazy takich oczekiwań i uwarunkowań odczytujemy w dokumentach, dziełach od starożytności po współczesny nam czas.

Arystoteles twierdził, by wychowywać człowieka do prawości, etyczności (cnót wszelakich). Rozwahał możliwości pomocy człowiekowi w wyzbyciu się wad i kształtowaniu w nim cnót, miał na uwadze przyszłe społeczeństwo demokratyczne zbudowane właśnie z takich ludzi. To on zainicjował najprawdopodobniej trwający do dziś dyskurs podmiotowości w wychowaniu i zrównoważoną z nią przedmiotowość relacji międzypokoleniowej. Rozważania wokół sprawiedliwości rozdzielającej, wyrównującej i proporcjonalnej, prowadzone przez niego w poszukiwaniu cech idealnego społeczeństwa³, nie straciły na znaczeniu do dziś, szczególnie w edukacji opartej na ocenianiu, promowaniu, nagradzaniu, karaniu. Na sprawiedliwe traktowanie uczulone są dzieci, żywo reagujące na wszelkie przejawy jego braku. Nauczyciel, rodzic sprawiedliwy jest lubiany, akceptowany, niesprawiedliwy – odrzucany. Właściwie do dziś nie sprecyzowaliśmy jednak o jakiego rodzaju sprawiedliwość w edukacji nam chodzi. Rozdzielającą, czyli dzielenie każdemu tak samo, po równo, odrzuciliśmy wraz ze zmianą ustroju z socjalistycznego na demokratyczny, do wyrównującej, czyli działania pomiędzy zyskiem i stratą, nie jesteśmy jeszcze przekonani, chociażby dlatego, że trudno nam jeszcze określić, co jest zyskiem, a co stratą zależną czy niezależną od naszej woli, a do proporcjonalnej, najbardziej pożądanej w społeczeństwie demokratycznym, opartej na darze wymiany, chyba jeszcze nie dojrzeliliśmy jako społeczeństwo, wymaga ona bowiem wzajemnego zrozumienia potrzeb i możliwości. Budujemy społeczeństwo demokratyczne i zadanie wskazane przez Arystotelesa pozostaje aktualne. Sprawiedliwość oparta na darze wymiany warta jest rozważenia w edukacji dzieci, pod warunkiem rezygnacji przez nauczy-

³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska. Etyka eudemejska. Etyka wielka*, Warszawa 2005, s. 167–188.

cieli z tendencji do rozdzielania zadań i oceniania za wszystko. Z badań wynika, iż jest to raczej dość odległa przyszłość.

Jakże aktualnie brzmią słowa Arystotelesa dotyczące znaczenia wychowania ludzi: „człowiek, który ma być dzielny etycznie, powinien być starannie wychowywany i przyzwyczajany do tego co dobre [...] musi słuchać nakazów jakiegoś rozumu i jakiegoś właściwego porządku”⁴. Dziś, podobnie jak w starożytności oczekujemy od wychowania, by ludzie stawali się lepsi, bardziej zorganizowani, odpowiedzialni. Problem w tym, że zbyt rzadko dyskutujemy o wychowaniu, że skierowanie uwagi na edukację, często rozumianą jako wąsko zaplanowana działalność dydaktyczna, zmarginalizowało, także w przedszkolu, istotę wprowadzania dzieci w zachowania społecznie akceptowane i pożądane również w ich przyszłości. W rezultacie zrezygnowaliśmy z tzw. kindersztuby i mamy w zamian „kinder niespodziankę”. Nie wychowuje rodzina, nie wychowuje przedszkole/szkoła, wychowuje plac zabaw, ulica, młodzi ludzie wychowują się sami, tworząc w ten sposób niedostępną dla dorosłych bioklasę, rządzącą się swoimi prawami.

Podkreślanie szczególnego znaczenia wychowawczego zabawy w okresie do-szkolnym, także nie straciło na aktualności, co więcej ustawicznie upominamy się o należną jej powagę, nie tylko w edukacji przedszkolnej. Dyskusja o wprowadzeniu do szkoły czasu na zabawę wywołuje wiele emocji, głównie negatywnych. Nie możemy przekonać się do wartości zabawy jako najbardziej wartościowej i najlepszej formy uczenia się, bezpiecznej i efektywnej dla dzieci⁵. Z referowanych w opracowaniu badań wynikają także te dylematy, mimo deklarowania przez studentów i nauczycieli zrozumienia jej wartości dla rozwoju.

Platon jako zwolennik państwa silnego, dobrze zarządzanego, uważał za najważniejsze wychowanie do podporządkowania, posłuszeństwa, wychowanie do pokonywania w sobie potrzeby zbytku, która, jeśli jest rozwijana, prowadzi „do choroby jednostek i podkopuje zdrowie państwa. Państwo zaludnić się zaczyna tłumem ludzi «niepotrzebnych», jak łowcy, artyści, kosmetycy, kucharze, świniarze lub lekarze”⁶. Dziś zamięłowanie człowieka do zbytku, określane jest mianem konsumeryzmu, który także wywołuje niepokój i wyznacza konieczność zmiany w zadaniach edukacyjnych. Postęp spowodował, że nasze dzieci mają szeroki dostęp do dóbr materialnych kosztem duchowych, mają właściwie wszystko w zasięgu ręki. Wszystko można kupić, niczego nie trzeba wytwarzać samemu. Na-

⁴ Tamże, s. 297.

⁵ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.

⁶ Platon, *Państwo*, Kęty 2003, s. 66.

uczyciel także funkcjonuje w dobrostanie edukacyjnym – ma wiele ofert do wyboru, nie musi sam wymyślać zajęć, wystarczy, że wie skąd i jak „ściągnąć”. Z postępem walczyć nie można. Niczego nie uzyskamy zabraniając dzieciom i dorosłym korzystania z osiągnięć techniki, informatyki. Wiele zyskamy ucząc mądrego ich wykorzystania.

Spełniamy także postulat Platona o cenzurze treści wychowania przez recenzowanie, atestowanie programów, podręczników i środków edukacyjnych czy bajek, baśni przeznaczonych dla dzieci. Na tej podstawie usunięto z listy książek dla dzieci np. baśnie braci Grimm (*Czerwony Kapturek*, *Jaś i Małgosia*) uznając je za zbyt drastyczne.

przede wszystkim wypadnie nam patrzeć na palce tym, którzy mity układają i jak ułożą jaki ładny mit, to go dopuścić, a jak nie to go odrzucić. Potem nakłoniemy niańki i matki, żeby te aprobowane mity opowiadały dzieciom i formowały dusze ich mitami o wiele bardziej niż ich ciała rękami. A wiele z tych mitów, które dziś opowiadają, wyrzucić precz⁷.

Przemyślenia Platona na temat zdrowia, zamknięte w stwierdzeniu, iż dobrze wychowany człowiek nie procesuje się, nie potrzebuje lekarzy, potrafi zrationalizować troskę o własne zdrowie, nie musi leczyć się „tylko żyć higienicznie i myśleć o pracy, a nie pieścić się ze słabym zdrowiem”, odnaleźć możemy we współczesnych projektach edukacji dla zdrowia, edukacji ekologicznej, a dewizę „Sokołów”, „w zdrowym ciele zdrowy duch”, zgodnie z postulatami Platona należałoby przeredagować, uważał bowiem, iż to „zdrowa dusza uformuje sobie ciało tak dobrze jak tylko potrafi”⁸. Szczególnie ważne to spostrzeżenie w analizie treści edukacji dzieci. Konfucjusz przekonywał, że dzieciństwo jest okresem kształtowania/budzenia w duszy piękna i prawości, na bazie których w dorosłości powstaje porządek w umyśle i prawo w państwie. W poszukiwaniu różnych rozwiązań często o tych przesłaniach zapominamy nakazując dzieciom nauczanie zbyt wcześnie w rozwoju, wymagające porządku umysłowego. Badania przedstawione w opracowaniu wskazują także na taką kolejność. Niewielu nauczycieli „zwraca się ku dziecku”, najwięcej „ku programowi”. Za takim nastawieniem przemawiają również zebrane przeze mnie propozycje haseł do *Encyklopedii dzieciństwa* – zdecydowana większość to hasła zawierające w treści intencje poprawiania jego natury. Nie ma treści nastawiających na odkrycie dziecka.

Wczytanie się w dzieła pozostawione przez I. Kanta, szczególnie te o wychowaniu, o moralności, jasno wskazuje ciągłość zadań historycznych w tym zakresie: „w wychowaniu trzeba posługiwać się wszędzie zasada-

⁷ Tamże, s. 73.

⁸ Tamże, s. 101.

mi, głównie rozwoju, prawdomówności i dyscypliny wewnętrznej. Żeby to zrobić, wychowawca musi znać samego siebie i samookreślić własną wolę⁹. Przekonanie, iż „każdy obywatel jest nie tylko środkiem, ale zarazem celem istnienia społeczeństwa”¹⁰ dokumentuje trwałość sporu o podmiotowość i przedmiotowość w relacjach i stosunkach międzyludzkich, także w wychowaniu, w czasach od starożytności do nowożytności. Wychowanie, jak przekonuje Kant, jest potrzebne dla oderwania człowieka od popędów, skierowania go ku rozumowi, do oczekiwania przyszłości włącznie, przekonanie zaś człowieka o wyższości nad naturą (a stało się wówczas „gdy po raz pierwszy powiedział jagnięciu: skórę, która nosisz, natura dała nie dla ciebie, lecz dla mnie; kiedy zdjął ją i nałożył na siebie, uświadomił sobie przewagę nad wszystkimi zwierzętami”) jest dziś tematem wielu dyskusji o równoważeniu obecności człowieka w świecie, podstawą koniecznej do zawarcia umowy ekologicznej¹¹. Jego 9 tez dotyczących natury ludzkiej z powodzeniem może stanowić dziś filary edukacji, od przedszkolnej począwszy¹². Dotyczą bowiem budowania społeczeństwa obywatelskiego, wspólnej odpowiedzialności za kondycję ludzkości, we wspólnocie działania, z zachowaniem szacunku dla prawa do życia wszystkich istot żywych na ziemi.

W dokumentach Komisji Edukacji Narodowej także czytamy, iż

człowiek wezwany na to, aby miał dozór i zawiadowanie szkoły parafialnej, aby uczył dzieci [...] ma poczytywać tę posługę jako wielkiej bardzo wagi ze wszystkich względów. Cel wezwania jego jest ten, aby staraniem i nauką swoją to wszystko objął, z czego się tylko dobro powierzonych jemu uczniów, tak w dzieciństwie, jako i w dalszym wieku składa [...] Trzeba ażeby mieli zdrowie z dzieciństwa wzmocnione, żeby nabyli sił potrzebnych pracy¹³.

⁹ I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999, s. 20.

¹⁰ I. Kant, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii (i inne rozprawy historyozoficzne)*, tłum. M. Żelazny, Toruń 1995, s. 14.

¹¹ Zob. F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2000.

¹² I. Kant, *Przypuszczalny początek...*, Są to: Teza 1 – każde stworzenie rozwija zadatki całkowicie i zgodnie z celem; 2 – człowiek otrzymał rozum, aby się nim posługiwać z pożytkiem dla rodu ludzkiego; 3 – czerpać należy ze swojej natury wszystko co potrzebne jest dla rozumnego życia; 4 – środkiem dla rozwinięcia zadatków jest ich aspołeczność towarzyska ludzi (skłonność do życia społecznego, łącząca się z powszechnym oporem); 5 – najtrudniejszym zadaniem ludzkości jest zbudowanie społeczeństwa obywatelskiego; 6 – człowiek potrzebuje wychowania; potrzebuje pana; 7 – społeczeństwo obywatelskie wymaga praworządności; 8 – człowiek może żyć jedynie w wytworzonym porządku, inaczej nie rozwinię potencjalnych zadatków natury; 9 – obywatelskie zjednoczenie ludzi jest możliwe w systemie działania wspólnego.

¹³ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz Wybór mów i listów*, oprac. i wstępem opatrzyła K. Mrozowska, wyd. 2 przejrz., Wrocław–Kraków 1959, s. 10–11.

Co wynika z tej kalejdoskopowej analizy dorobku historycznego dla współczesności zadań nauczycielskich? Myślę, że po pierwsze, niezależnie od czasu historycznego wymagamy od nauczyciela praworządności, etyczności, moralności; po drugie, nauczycielem drugiego człowieka mógł być jedynie ten, kto posiadał wiedzę o świecie i potrafił ją przekazać mniej doświadczonej ludzkości; po trzecie, dyskurs wielu pojęć we współczesności, takich jak podmiotowość, społeczeństwo obywatelskie, etyka, moralność, celowość działania, wychowanie, sprawiedliwość itd. rozpoczęto znacznie wcześniej niż nam się wydaje; po czwarte, wychowanie dzieci do demokracji było przedmiotem rozważań wielu filozofów od starożytności włącznie; po piąte, do zabawy, jako niezwykle ważnej i efektywnej formy doświadczania świata przez dziecko, przekonywali już filozofowie starożytni. Analiza przeszłości wskazuje, iż wiele zadań nauczycielskich zostało sformułowanych w tzw. dawnych czasach, dziś wystarczyłoby je przeformułować, nadać im współczesną formę i warstwę znaczeniowo-językową. We „wstecznym lusterku”, jak określa przeszłość S. Kierkegaard, naprawdę zobaczyć można perspektywę dla edukacji wypełnioną dowodami koniecznej zmiany, ważnymi odkryciami, przekonaniem, argumentami¹⁴.



Ryc. 2. S. Bert, bez tytułu

Perspektywa historyczna unaocznia, że podstawowe, niezmiennie zadanie nauczyciela dotyczyło zawsze, niezależnie od szerokości geograficznej, najlepszych sposobów wprowadzania dzieci/uczniów w nowe i nieznanne im otoczenie, częściowo rozpoznane przez niego samego, wspólnie także odkrywane z nimi, które na podobieństwo poruszania się w labiryncie korytarzy (tunel z papieru na obrazie S. Berta – ryc. 2), jest fascynujące w formie, zapraszające do wejścia, ale po części niepewne co do cech, właściwości, konstrukcji form, wytrzymałości materiału, wymagające uwagi, ostrożności w użytkowaniu, dzielenia się miejscem, wspólnej troski o jego trwanie. Czyniono to w różny sposób, w zależności od ustroju, od kultury danej grupy społecznej. Współcześnie także próbujemy to robić, jednak często nie udaje nam się pamiętać dla kogo to robimy¹⁵.

¹⁴ Badania referowane w niniejszym opracowaniu wskazują na taką konieczność, wielu bowiem nauczycieli i studentów zapomina o mądrych, polskich propozycjach na rzecz aplikowania obcych pomysłów, często nie posiadających potwierdzenia ich skuteczności.

¹⁵ Jak łatwo się zorientować po uzyskanych wynikach, przedstawionych w dalszych częściach opracowania, badani nauczyciele twierdzą, że nie mają czasu skupiać się na indywidualnych potrzebach dzieci, „bo goni ich program”. Rodzice tego nie robią, „bo goni ich praca”. Kto zatem ma pomóc tym młodym, niespokojnym emocjonalnie i poznawczo ludziom? Ludzie wychowywani w pośpiechu, „na skrót”, z zastosowaniem głównie kar za

Jak pokazuje historia i przedstawione w opracowaniu badania, zredefiniowania wymaga podejście do dzieciństwa jako etapu w rozwoju i edukacji człowieka, niezwykle ważnego dla osiągania indywidualnego powodzenia życiowego i jednocześnie ważnego dla dbałości o kondycję ludzkości/rasy ludzkiej i na tym tle stanowienia celów edukacji dzieci. Historia daje wiele przykładów w tym zakresie i wiele z nich można wykorzystać, szczególnie XVIII-wieczne odkrycie wartości dzieciństwa jako podstawy wartościowej dorosłości, dzieciństwa pozytywnie zagospodarowanego we wzorce i wzory zachowań, wyprowadzających człowieka z mroków niewiedzy, czarów, mitów, prymitywizmu, braku umiejętności radzenia sobie w otwartej przestrzeni życia z zadaniami. Sugestie co do **ciągłości** tego zadania pochodzą między innymi od Kwintyliana, Arystotelesa, Platona, I. Kanta, J.J. Rousseau, B. Trentowskiego, J.W. Dawida, M. Weryho-Radziwiłłowiczowej, S. Szumana. Zawarte są także w postulatach współczesnej psychologii i pedagogiki. Zmiana dotyczyć powinna uwzględnienia w analizie spuścizny historycznej współczesnych potrzeb edukacyjnych, w tym zdecydowanie odejścia od bezwzględnej podporządkowanie dzieci oczekiwaniom dorosłych.

Zdecydowanej zmiany wymaga opis edukacyjnych wartości zabawy dla rozwoju dziecka, uznanie jej niezaprzeczalnych wartości równoważących i rozwijających go. Historia pokazuje, że poza niektórymi okresami i filozofami, zabawę lokalizowano „z dala od nauczania”, a A. Frycz Modrzewski, E. Gliczner, J.A. Komeński, także B. Trentowski czy F. Fröbel przestrzegali, by nie marnotrawić czasu na zajęcia bezcelowe, które wiązały właśnie z zabawą. Nastawienie to było uzasadnione tym, że to ze szkołą wiązano nadzieje na alfabetyzację społeczeństwa. W propozycji F. Fröbla, prekursora współczesnego zinstytucjonalizowanego wychowania przedszkolnego, w idei darów dla dzieci nie odnajdujemy zabawy, lecz konsekwentne, trudne ćwiczenia umysłu. Podobnie rzecz ma się w propozycji materiału percepcyjnego M. Montessori.

W treści zadań nauczycielskich, analizowanych w kontekście historyczno-genetycznym: 1) dominuje nastawienie na lepszą przyszłość, do której urzeczywistnienia trzeba przygotować młode pokolenie od najwcześniejszych okresów rozwojowych; po to przygotowano pedagoga, by służył poprawie jakości życia, od cesarstwa Szun włącznie; 2) zawarty jest stosunek do wartości dzieciństwa, zawsze dyktowany interesem społecznym; 3) ukryte są oczekiwania społeczne od edukacji, z których najogólniej nie wynika zainteresowanie dzieciństwem przedszkolnym; 4) zobrazowane są szanse na rozwój indywidualny i społeczny, w zależno-

niepoprawności, nieposłuszeństwo, złe wyniki w nauce trafiają potem na studia nauczycielskie, trafiają do zawodu. Czego nauczą kolejną generację?

ści od głoszonej koncepcji człowieka i społeczeństwa; 5) ukryty jest stosunek społeczeństw do podmiotowości-przedmiotowości w relacji do dziecka, 6) zawarty jest dyskurs naturalizmu-socjologizmu. Historia pokazuje obszar zadań niezmiennych, ciągłych, jak również podpowiada konieczne zmiany w ich treści, rodzaju, funkcji. Dobry nauczyciel spoglądając we „wsteczne lusterko”, korzysta z podpowiedzi w nim zawartych, ale nakłada je na cechy czasu współczesnego.

1.2. Kontekst epistemologiczno-funkcjonalny

Wiedza o dziecku i dzieciństwie człowieka jest dość obszerna, szczególnie z zakresu filozofii, psychologii i biologii. Współczesna pedagogika przedszkolna, jako dyscyplina naukowa, stara się ją dopełnić. Nie ulega już wątpliwości, iż dzieciństwo, z uwagi na początek drogi życiowej każdego człowieka, musi podlegać badaniom w zakresie wykorzystania potencjału, bez szkody dla jego niezwyklej materii. Po raz kolejny odwołam się do Arystotelesa, który twierdził, iż „dzieciństwo to materia życia”, w związku z czym nie powinniśmy trwonić jego czasu na zajmowanie się dzieckiem w sposób niepoważny i nieuważny.

Ciągłość zadań nauczycielskich w tym zakresie dotyczy wydobywania z dziecka jego najlepszych cech, mocy i preferencji. Przynajmniej jest tak w założeniach. Dlatego też celem edukacji powinna być taka jej organizacja, by dziecko było prowokowane do sięgania wyżej, dalej, by na tej drodze było dowartościowywane, ale z szacunkiem dla różnic rozwojowych, indywidualnego tempa doświadczania, niepopędzania w poznawaniu tylko dlatego, że dorosły tak postanowił. Cele te ujęte w idei i zasadach edukacji nie zawsze jednak były i są poprawnie urzeczywistniane.

Do swoistej ciągłości należy zaliczyć także trwanie przez nauczycieli w przekonaniu, że dzieci niewiele wiedzą i potrafią, w związku z czym trzeba im wszystko powiedzieć, zorganizować, wykonać za nie. Podejście takie, jak przekonują moje badania, jest szczególnie widoczne u młodych ludzi, studentów pedagogiki. Dominuje także w ich kształceniu. Model edukacji zunifikowanej, uniwersalnej, adaptacyjnej, zakotwiczonej w idei *tabula rasa* jest nadal szeroko obecny w praktyce.

Wiedza o dziecku, o dzieciństwie – jak wspomniałam wyżej – jest dość obszerna, interdyscyplinarna. Na półkach bibliotek, w księgarniach znajdują się pozycje z poradami jak wychować trudne, zdolne dziecko, jak radzić sobie z problemami wychowawczymi, zdrowotnymi. Jak rozwijać zdolności, jak nauczać, jak przeciwdziałać niepowodzeniom w nauce szkolnej. To poradniki, przewodniki, instruktarze, często z rodzaju „pomóż sam sobie” i przy okazji może i dziecku. Do nich sięgają rodzice,

także nauczyciele. Mniejszym zainteresowaniem cieszą się opracowania profesjonalne, szczególnie psychologiczne, pedagogiczne, medyczne. Wiedza o dzieciństwie jest przeważnie potoczna. Na spotkaniach z rodzicami w ramach prowadzonego przeze mnie Uniwersytetu Dzieci i Rodziców przy UP w Krakowie, najpopularniejsze są wykłady dotyczące trudności wychowawczych, leczenia, żywienia, Internetu. Zaproponowane przeze mnie tematy dotyczące zabawy, fascynacji dziecka światem, uznania ich prawa do aktywnej obecności w życiu rodziny, szkoły nie spotkały się z szerszą akceptacją. To trzeba zmienić. Najważniejszym jednak zadaniem dla nauki jest zmiana treści przekazu społecznego o dziecku zawartego w filmach, w reklamach w przestrzeni publicznej i mediach, w dyskusjach o ważnych kwestiach rozwojowych. Wiedza, która jest przecież dobrem społecznym, powinna docierać do rodziców, do nauczycieli, do dorosłych różnymi kanałami i zawierać poprawne opisy cech i właściwości rozwojowych dzieci, przede wszystkim, że:

1) Jest ono częścią natury, posiada 80% wydolności intelektualnej dorosłego i samoświadomość zdeterminowaną wyposażeniem gatunkowym, naturalnym (dziedzicznym i wypracowanym środowiskowo), doświadczeniem własnym (na własnej skórze), doświadczeniem społecznym wynoszonym z aktywności zabawowej (por. J. Piaget, J. Huizinga, Z. Sułkowski, D.B. Elkonin), że poznaje świat przede wszystkim za pomocą zmysłów (jest rozwojowo na etapie przedrozumienia – por. A. Folkierska).

2) Podejmuje trud w osiągnięciu postępu, mniej słowem, myślą, bardziej naśladowaniem, działaniem, głównie zabawą. Dzieciństwo jest okresem najbardziej sensytywnym dla skierowania uwagi człowieka na siebie, na mocne i słabe strony własnej osoby, jednostki w sobie, na uczenie się na błędach, próbowanie, eksperymentowanie własną osobą i otwieranie się na innych – bez tego typu doświadczeń dorosłość jest „niepełna”.

3) Jako człowiek z natury dąży nieustannie do równoważenia swojej osoby z innymi ludźmi, rezygnuje z egoistycznych motywów działania na rzecz wspólnej zabawy, dla której zmuszone jest opanowywać chciwość, chęć posiadania (konsumpcję), rozpoczyna niezwykle trudny proces auto-socjalizacji, stopniowo „wychodząc” z rozwojowo uzasadnionego egocentryzmu na rzecz bycia „z drugim człowiekiem”, na rzecz porozumienia się z wybranym „innym”.

4) Jako człowiek ustawicznie dokonuje wyborów między życiem i śmiercią, zdrowiem i chorobą, dobrem i złem, i uwidacznia to w każdym akcie działania, doświadcza ustawicznie dylematu wolności i podporządkowania, i ograniczeń w wyborach indywidualnych. Wybory te są równie ważne i poważne jak wybory dorosłego. Różnią się jedynie poziomem opracowania. Dziecko z jednej strony nieustannie poszerza margi-

nes wolności ustanowiony przez naturę, z drugiej zawęza go, bo chce być we wspólnocie z innymi dziećmi (wiek przedszkolny to wiek ekspozycji *sensus communis* – zmysłu łączenia się). To właśnie w dzieciństwie widać nieprzerwanie trwające narodziny czegoś nowego, fascynującego, oryginalnego, swoistej walki o doskonałość, sprawność, niepowtarzalność (por. J. Bowlby, S. Szuman, M. Tyszkowa). Tendencje te, niedławione, lecz korygowane, kanalizowane rozwijają się w postaci twórczych zachowań, re-agowania na zmiany.

5) Jako człowiek potrafi stawiać cele i urzeczywistniać je, odnajduje w sobie powołanie i wezwanie, podejmuje wyzwania (por. A. Grzegorzczak, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa 1985); czyni to ze szczególną siłą, ponieważ w jego rozwój wpisana jest potrzeba sukcesu, potrzeba osiągnięć. Czyni to z właściwą sobie spontanicznością, zależnością „od pola” – od bodźców, osób, wzmocnień (por. J.J. Rousseau, M. Montessori, L. Festinger i in.). Dziecko nieustannie, z ogromnym wysiłkiem, stawia pytania o to kim – jakie – gdzie jest. Jest początkiem procesu uczenia się skuteczności działania, osiągnięcia jego efektywności. Najpełniej robi to w zabawie i dla zabawy¹⁶.

6) Jako człowiek jest zdolne do podejmowania decyzji o sobie, ale też nie może decydować o innych (poza sytuacją konieczną), może i powinno decydować za siebie (H. von Schonebeck, R. Ingarden) i czyni to przez podejmowanie głównie decyzji ryzykownych (z powodu wąskiego doświadczenia), staje na drodze uczenia się trudnej sztuki sądenia, opiniowania, odwagi i roztropności, cech ważnych dla i w dorosłości.

7) Uczy się szanować naturę, uczy się uwrażliwionej w niej obecności, przejmując stopniowo od dorosłych prawo moralne (por. I. Kant). Uwalnia, ćwiczy wyobraźnię, która pozwala na stopniowe przechodzenie od stanu zależności od zmysłów do operowania obrazami sytuacji i czynów, niezbędnych dla zrozumienia sensu istnienia (por. J. Bronowski, J. Górniewicz).

Taką wiedzą o dziecku dysponujemy i jedynie w takim jej kontekście nauczyciele mogą edukować (się) efektywnie.

Jak wskazuje wiele raportów (OCDE, O nauczaniu i uczeniu matematyki, wyniki PISA itd.) zmiany wymaga nastawienie nauczycieli i studentów do wprowadzania dzieci w zakres zadań, ich dostrzegania, formułowania, wykonania, oceniania. Zadania wypełniają przestrzeń szkoły i rozwijanie tych umiejętności mieści się w poprawnie zrozumianym

¹⁶ Szerszy wywód o zabawie odnajdzie czytelnik np. w książce mojego autorstwa: *Pedagogika przedszkolna...*, a także w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 331–363.

procesie przygotowania dzieci do przejścia do niej z przedszkolnych form edukacji¹⁷.

Zmiany wymaga podejście do zabawy i zrozumienie **jej istoty dla kształtowania umiejętności wykonywania zadań**: pierwsza przebiega w przestrzeni otwartej, niepewnej co do parametrów, trudnej do zaplanowania i kontrolowania, nieprzewidywalnej, druga – w przestrzeni zamkniętej, pewnej co do parametrów, przewidywalnej, która poddaje się planowaniu i kontrolowaniu. Nauczyciele przygotowani są przez uczelnie głównie do organizacji przestrzeni zamkniętej i stąd chyba wynikają ich opory wobec uznania dominacji zabawy w edukacji dzieci i włączenia jej w czas i przestrzeń nauki szkolnej. Zmiana nastawiona powinna być na włączanie dzieci w aranżację przestrzeni zgodnie z ich wyobrażeniem treści zabawy, jej płaskiego obrazu sugerowanego przez nauczyciela, który bawiące się dzieci przekształcają w trójwymiarowy. Siłą wyobraźni wejdą w tę przestrzeń i przekształcą ją zgodnie z potrzebą. Nauczyciel powinien nauczyć się podpowiadania, prowokowania, zachęcania. Oduczyć – rozporządzania czasem i przestrzenią zabawy.

Czy zmiana jest możliwa? Zapewne tak, przynajmniej trzeba w to wierzyć. Jednak, jak wynika z przedstawianych w opracowaniu badań, niepokojąco znaczna większość badanych nauczycieli i kandydatów tkwi w przekonaniu o jedynie słusznej własnej roli edukacyjnej wobec dziecka. Ich wiedza o nowych zjawiskach ważnych dla współczesności jest często marginalna: aż 87% z nich nie różnicuje pojęcia zespół – grupa społeczna (raporty międzynarodowe ukazują niski stopień umiejętności współdziałania, działania w zespole), 76% nie potrafi określić mechanizmów tworzenia się grup dziecięcych, ich cech, 82% nie potrafi zdefiniować umowy, 89% nie definiuje poprawnie zabawy łącząc znaczeniowo z grą, 97% nie podało cech grupy zbudowanej na planie relacji demokratycznych, 92% uważa, że dziecko powinno być posłuszne i podporządkowane nauczycielowi (wiedza moja w tym zakresie pochodzi, obok opisanych we wstępie badań, także z wypowiedzi studentów na temat określenia „grzeczne dziecko”, powstawania grupy/zespołu działania/zadaniowego/zabawowego). W zmiany w tym zakresie musi także włączyć się uczelnia, zmiany bowiem wymaga system kształcenia (treści, programy, rekrutacje, sposób kształcenia), dlatego przedstawię w opracowaniu również konieczne zakresy zmiany w kształceniu nauczycieli.

¹⁷ Zob. D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014.

1.3. Kontekst teleologiczny

Edukacja efektywna wymaga stanowienia celów. Tak uważa zdecydowana większość jej organizatorów. Nauczyciele są przede wszystkim z nich rozliczani przez nadzór pedagogiczny i oświatowy. Praktyka pokazuje, że im jest ich więcej, tym lepiej dla przedszkola, dla nauczyciela. To pierwszy obszar koniecznej zmiany w tym zakresie. Cele powinny ukierunkowywać, a nie ograniczać działanie dziecka i nauczyciela. Najważniejsza zmiana powinna dotyczyć uwzględnienia w planowaniu możliwości aktualnych i najbliższych rozwojowi dziecka jako uczestnika procesu edukacyjnego, przede wszystkim rezygnacji z tendencji do naprawiania, wyręczania, budowania oczekiwań wobec dziecka jako istoty ubezwłasnowolnionej stanem swojego rozwoju. Edukacja ma pomóc dziecku, a nie stanowić obszaru zadań wyłącznie nauczycielskich.

Dziecko, jak pokazałam w poprzednich fragmentach opracowania, jest istotą rozumną, ma narzędzia potrzebne do poznawania, przeżywania siebie i świata, niczego za nie robić nie musimy. W celach edukacji¹⁸ uwidaczniana jest najczęściej chęć „naprawiania dziecka”, odrzucania tego, co wie, potrafi jako stanu niezadowolającego, bo „dziecięcego, dziecinnego”. Analiza wypowiedzi nauczycieli, a także zapisów w konspektach i dziennikach zajęć wskazuje na dominację takich celów, jak: nauka poprawnej mowy, nauczenie poprawnego zachowania, wprowadzanie w zachowania ochronne wobec siebie, kształtowanie pozytywnego stosunku do otoczenia, do zwierząt, nauka prawidłowego biegu, chodu, rysowania, śpiewania, liczenia, wdrażanie do ładu i porządku itd.¹⁹ Kto obserwuje dzieci z uwagą i uwrażliwieniem, ten wie, że nie ma dziecka, które nie potrafi mówić poprawnie na poziomie swoich możliwości rozwojowych, zachowywać się poprawnie na miarę doświadczeń i kontaktu z wzorcem zachowań (jeśli dziecko przebywa w otoczeniu wzorców zachowań niepoprawnych to takimi „nasiąknie” i zrobi to jak najbardziej poprawnie, bo chce przypodobać się dorosłym), nie ma dziecka, które nie potrafi śpiewać, rysować, tańczyć, liczyć, dbającego o porządek, rozumiany po swojemu, zachowany wedle innych, niż u dorosłego, kryteriów poprawności. Nauczyciele, rodzice powinni poszerzać te doświadczenia, cierpliwie korygować i modyfikować.

Ogólnie charakteryzuje nas nieufność wobec dziecka, która ma także źródła kulturowo-społeczne, dziecko bowiem ciągle jeszcze traktowane

¹⁸ Na podstawie analizy zapisów w dziennikach zajęć w wielu przedszkolach w kraju, a także danych z kwestionariuszy ankiety zastosowanej w referowanych badaniach.

¹⁹ Dane pochodzą z badań sondażowych nauczycieli przedszkolnych z terenu Polski, prowadzonych przez autorkę w 2011 r.

jest jako istota niepełna, nierozsądna, infantylna i wszystko co „dziecięce” jest traktowanie pobłażliwie²⁰.

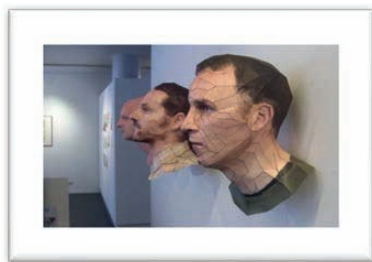
Myślę, że ciągłość zadań w tym zakresie ma także źródła w swoistym uwięzieniu (się) nauczycieli w psychologii rozwoju dziecka z lat 60. XX wieku. Prawie 100% studentów jako podstawę doboru celów edukacyjnych podaje pozycję M. Żebrowskiej i M. Przetacznik-Gierowskiej, w których zgodnie z ówczesną wiedzą, zawarte są sugestie rozwijania w dziecku, przez ingerowanie, różnych stref i sfer, a nie wspierania go w rozwoju. Na takim rozumieniu rozwoju powstała pedagogika przedszkolna pod redakcją M. Kwiatowskiej. Zdefiniowanie rozwoju jako zmian w czasie wywołanych wpływem osób dorosłych, jasno sytuuje dziecko na pozycji przedmiotu zabiegów. Z tego powodu książki te powinny znaleźć się w dziale historii psychologii i pedagogiki²¹.

To trzeba także koniecznie zmienić. Należy przekonać wychowawców, rodziców do tego, że dziecko jest ukształtowanym, rozwijającym się człowiekiem i trzeba mu jedynie pomóc w stawianiu się coraz bardziej sprawnym i zorganizowanym, że posiada wszystko co trzeba, by uczyć się po swojemu, zgodnie także z sugestią zewnętrzną. Rozwój jest procesem ciągłym i nie można w nim ustalić granicy podatności na określone przez nauczyciela, rodziców, wpływy. Mózgu, umysłu dziecka, jak już rozważyłam wyżej, nie można włączyć w określonym momencie wybranym przez dorosłego. Jego wydolność jest funkcją wielu procesów zachodzących w czasie²². Zamiast poszukiwać metod rozwijania myślenia, wyobraźni, mowy, powinniśmy dostarczać dziecku narzędzi ich uruchamiania, wydobywania, użycia. Trzeba przekonywać, że kształcenie/wychowanie wymaga uwzględnienia właściwości i cech dziecka, bo inaczej powstanie **coś**, co nie będzie podobne do nikogo, **coś** co ma formę, barwy, cechy, ale nie oddaje niepowtarzalności i oryginalności człowieka. **Coś** na podobieństwo

²⁰ Wokół opisywanej przez nas nieporadności dzieci zbudowaliśmy dość szeroko rynek podaży: są dziecięce sklepy, dziecięce książki, filmy, ubranka, literatura, zabawki itd. Dzieci są i będą stałymi klientami wielkich korporacji, które dbają o nadpodaż – kupić dzieci jest bardzo łatwo przez wmówienie im atrakcyjności, seryjności, posiadania, niekoniecznie z myślą o ich rozwoju.

²¹ Jak pokazały badania zbyt wielu jeszcze studentów i nauczycieli nadal odwołuje się do założeń tak pojętej pedagogiki/metodyki i współcześnie oferowanej, w niezmienionej idei z tamtych lat, przez A. Klim-Klimaszewską. Wybór uzasadniają łatwością odbioru treści, jasnością co do organizacji pracy bez powiązania ze zmianą ustroju na demokratyczny, bezrefleksyjnie, bezkrytycznie przyjmują za aktualny główny **cel wychowania interwencję w rozwój dziecka, urabianie ich osobowości zgodnie z opracowanym przez siebie planem pracy.**

²² S. Pinker, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005, s. 324; Simon Bert jest holenderskim artystą tworzącym w papierze, najczęściej głowy ludzi z jego najbliższego otoczenia.



Ryc. 3. S. Bert, bez tytułu

klonu, papierowej repliki człowieka, na podobieństwo dzieła Simona Berta (ryc. 3). Nieco przekornie można powiedzieć, że w czasach wysokiej technologii, zamiast skazywać dzieci na wieloletni kontakt z nauczycielami nie do końca rozumiejącymi swoje miejsce w ich biografii, przekonanymi, że dziecku można nakładać maski tłumiące jego prawdziwe rysy, tylko dlatego że nie podobają mu się, należałoby dać im drukarki 3D i niech drukują osobowość dziecka wedle własnych upodobań i wytwory postawią na półkę. Warto przypominać myśl J.J. Rousseau, by nie napełniać dziecka cudzą istotą, lecz dać mu czas na odnalezienie siebie, a także znamienne dla omawianego tu zagadnienia bajkę L. Kołakowskiego *Piękna twarz*²³.

Cele zatem po pierwsze, powinny być skupione na idei rzeczywistego wspierania dzieci w ich rozwoju, a nie interwencji w rozwój, urabianie osobowości dzieci, po drugie, powinny ujmować dziecko w jedności procesów bio-psycho-społecznych. Nad zmianą w tym zakresie powinni pracować teoretycy pedagogiki i praktycy. Najlepiej wspólnie.

Czy jest to możliwe w najbliższym czasie? Zamiast odpowiedzi wprost, odwołam się do niektórych wyników analizy tekstów: a) wiedzę o ogólnych zmianach cywilizacyjnych odczytałam jedynie w wytworach 7% badanych, i nie jest ona podstawą do stanowienia celów edukacyjnych, b) wiedzę o różnicach kulturowych i wynikającej z nich tolerancji, tożsamości odczytałam z 22% tekstów, tyleż samo projektów włączenia jej do celów, c) z analizowanych tekstów, w 78% nie wynika przekonanie przyszłych i pracujących nauczycieli, co do uwzględnienia różnic kulturowych w programach i planach edukacyjnych, d) zdecydowana większość tekstów zawiera deklarację konieczności uwzględniania podmiotowości w edukacji, nieliczne opisy proponowanych spotkań z dziećmi faktycznie ją uwzględniających, e) teksty dotyczące organizacji warunków edukacji w 100% nadają prymat zajęciom zorganizowanym przez nauczyciela, jako tych najważniejszych dla rozwoju, a tylko 11% próbuje obok nich wskazać czas i miejsce dla zabawy, f) z 83% propozycji celów edukacyjnych wynika nastawienie na urabianie psychiki/osobowości dzieci, g) najczęściej

²³ O niektórych rozwiązaniach w tym zakresie zob. D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków 2009; tejsze, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006; tejsze, *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Warszawa 2005; L. Kołakowski, *13 bajek z królestwa Lailonii dla dużych i małych oraz inne bajki*, Warszawa 2003, s. 29.

proponowane piosenki dla dzieci w tzw. wolnym od zajęć czasie stanowią standardy z repertuaru naszych babć: 65% *Stary niedźwiedź*, 67% *Mam chusteczkę*, 65% *Bawimy się paluszkami*, 54% *Ojciec Wirgiliusz*, *Chodzi lisek*, 37% *Lata ptaszek*, 14% *Laurencja*, 12% *Murzynek malutki*. Dodam, iż wypowiedający się studenci zaliczyli, lub byli w trakcie zajęć z zakresu umuzykalnienia. Zapewne, gdyby zapytać ich o organizację zajęć umuzykalniających, wykorzystaliby zdobyte podczas ćwiczeń w uczelni informacje, co dokumentuje także, niestety, przedmiotowy a nie zintegrowany, całościowy sposób przygotowania ich do zawodu.

2. Porozumienia sierpniowe

Ostatnia transformacja ustrojowa rozpoczęta w Polsce w roku 1980 a dokonana po 1990 otworzyła oczekiwania nowego ładu społecznego, także w edukacji (wychowaniu/nauczaniu/kształceniu). Rozpoczęliśmy budowanie państwa demokratycznego. Z naturalnych względów główne zadania w tym zakresie zostały nałożone na edukację dzieci i młodzieży jako beneficjentów tej zmiany, a wraz z nią na kształcenie *nowego nauczyciela*. Co postulowano przede wszystkim?

W postulacie 17 Porozumień gdańskich, podpisanych 31 sierpnia 1980 r. zapisano, by zapewnić odpowiednią ilość miejsc w żłobkach i przedszkolach dla dzieci kobiet pracujących. Szczegółowe zaś postanowienia zapisane w dokumentach zespołów problemowych, na tle dokonanej diagnozy stanu edukacji przedszkolnej, dotyczyły:

1) **Wycofania programu pracy z dziećmi sześciolletnimi, zawierającego elementy dydaktyki czytania, pisania i matematyki i opracowanie nowego programu.**

2) Poszerzenia bazy lokalowej przedszkoli, poszerzenia sieci przedszkoli specjalnych i zmniejszenie liczby wychowanków w grupach z 25, do 15 i 20. Opracowanie strategii powoływania nowych placówek, finansowania już istniejących.

3) Poprawy zasad rekrutacji dzieci – zlikwidowanie systemu protekcji, puli miejsc WOiW i dyrektorów gminnych.

4) Zapewnienia dzieciom opieki lekarskiej i stomatologicznej oraz gimnastyki korekcyjnej, badania psychologiczne dzieci do lat trzech, zapewnienie opieki nad dziećmi z niedoborami rozwojowymi.

5) **Podniesienia wymagań co do kwalifikacji merytorycznych (w odróżnieniu od politycznych) kadry przedszkolnej i metodyków** i odbiurokratyzowania pracy nauczyciela przedszkola, ustalenia

zasad przydzielania dodatków finansowych oraz wyłaniania dyrektorów i metodyków drogą konkursów lub wyborów.

6) Przyznawania personelowi przedszkoli (również pomocniczemu) prawa do zakupu obiadów dla członków rodzin w stołówkach przedszkolnych, co miałyby przyczynić się do unormowania niejasnej sytuacji nauczycieli (w zadaniach programowych istnieje bowiem zapis o uczeniu dzieci zasad spożywania posiłków przez przykład osoby dorosłej).

7) Określenia podstawowej funkcji przedszkola, tak jak i szkoły, jaką powinno być sprzyjanie rozwojowi dziecka.

8) Kwalifikacji nauczycieli pracujących z dziećmi – powinni posiadać wykształcenie wyższe, uczestniczą bowiem w wychowaniu członków społeczeństwa w najważniejszym dla tego celu okresie rozwojowym.

9) Możliwości zakładania i wspierania przez państwo przedszkoli prywatnych, ustalenia dotacji na ich działalność.

10) Organizacji warunków do uczenia się przez dzieci w przedszkolu, czyli gromadzenia doświadczeń a nie nauczania. Instytut Programów Szkolnych zobowiązano do opracowania i poddania pod dyskusję nowego programu wychowania dzieci w przedszkolach.

Z postulatów tych wyłania się oczekiwanie przemiany instytucji edukacyjnej (przedszkola, szkoły) z zarządzającej dzieckiem, uspołeczniającej je, na rzecz instytucji przyjaznej uczącemu się życiu młodemu człowiekowi, wychowującej do demokracji, instytucji stawiającej na kompetentnego i kwalifikowanego pedagoga, jak i otwartej na porozumienie z rodzicami, ze społeczeństwem.

Co zostało z tamtych oczekiwań? W jakim kierunku poprowadziły edukację kolejne reformy?

Nawet pobieżna analiza ponad 20 lat realizowanej zmiany ustrojowej wskazuje na brak konsekwencji w urzeczywistnianiu słusznych postulatów i odrzuceniu nieuzasadnionych. Każda nowa, kolejna ekipa rządowa (a dynamika zmiany w tym zakresie była i jest wyraźna²⁴) przystępowała do realizacji własnych pomysłów, bez zachowania ciągłości wdrożeniowej dobrych rozwiązań poprzednich władz. Najbardziej widoczny brak stabilności dotyczy struktury systemu edukacji, programów i kwalifikacji nauczycielskich. Jaki to ma związek z treścią niniejszego opracowania? Myślę, że bezpośredni, zbyt bowiem częste i radykalne zmiany we wskazanych zakresach destabilizują położenie nauczycieli, a ustawiczne zmienianie ich zadań powoduje zachwianie ich pewności i swoiste

²⁴ Zob. B. Śliwerski, *Paradoksy polityki oświatowej w Polsce*, [w:] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Kraków 2011, s. 201–220.

wycofywanie się z aktywności zewnętrznej tak ważnej dla podnoszenia jakości edukacji (co może pozostawać także w bezpośrednim związku z niską skutecznością włączenia się w prezentowane w opracowaniu badania). W czasie reformowania edukacji (1998–2000) ponad 80% z nich było przeciwnych wprowadzaniu zmiany, postawy podobne odnotowano w osiem lat później, gdy kolejną, rewolucyjną, niedokończoną reformę, zaproponowało ministerstwo kierowane przez Katarzynę Hall, reformę, której skutki negatywne odczuwamy po dziś dzień. Niebawym chaos koncepcyjno-wykonawczy w tzw. kwestii sześciolatek doprowadził do ogólnopolskiego oporu i buntu rodziców i części nauczycieli, zakłócił funkcjonowanie przedszkoli i szkół.

Postulowane zmiany w przygotowaniu nauczycieli do pracy z „sześciolatekami” w szkole, czyli oddanie ich kwalifikacji w gestię ośrodków metodycznych, organizujących kursy z tego zakresu, świadczyło o braku zrozumienia wagi problemu. To także wyraz braku odpowiedzialności rządu za losy edukacyjne Polaków. Zdymisjonowanie ministra i powierzenie prowadzenia resortu ówczesnej wiceminister niczego nie rozwiązało, pozostał bowiem w nim ten sam sposób myślenia o dziecku. Nowa minister, nominowana w grudniu 2013 roku, została zobligowana do wykonania głównego zadania dotyczącego nowego podręcznika. Nie systemowej zmiany obejmującej dzieci sześciolatek nauką w szkole, lecz sprawy drugorzędnej dla kształcenia, jaką jest podręcznik, który z narzędzia pracy nauczyciela stał się celem edukacyjnych zmian. W opracowaniu odniosę się krótko, raczej ilustratywnie niż analitycznie, do wybranych dwóch postulatów: 1 i 8, najszerzej bowiem dotyczą problematyki opracowania.

Postulat pierwszy, wycofanie z przedszkoli nauczania czytania, pisania i matematyki, opracowanie nowego programu. Zapisami ustawy z 2000 roku treści te zostały wycofane. Co w zamian? Czy powstały programy rzeczywiście służące urzeczywistnianiu potrzeb indywidualnych i społecznych dzieci jako osób i jednostek? Można powiedzieć, że tak, programów bowiem atestowanych przez ministerstwo dla etapu przedszkolnego jest już kilkadziesiąt. Ich jakość jednak budzi poważne wątpliwości. Zdecydowana większość z nich lokuje dziecko w pozycji odbiorcy, a cele w paradygmacie adaptacyjno-funkcjonalnym edukacji²⁵. Zatem, tak kształceni ludzie od najwcześniejszych etapów życia nie będą przygotowani do realizacji postulatów demokratyzacji społeczeństwa. Ponadto wielu nauczycieli, mimo wycofania elementów dydaktyki nadal, nieprawnie, realizuje treści wedle starego porządku wprowadzając „tajne nauczanie czytania”, tłumacząc się potrzebami szkoły. Gdyby wczy-

²⁵ Podobne uwagi dotyczą programów przeznaczonych na wyższe szczeble edukacji, do kształcenia nauczycieli włącznie.

tali się w istotę głównego celu edukacji dzieci, jakim jest wspieranie ich w rozwoju, wnet przekonaliby się, że potrzeba poznawcza jaką jest czytanie może być bez przeszkód urzeczywistniana, tyle tylko, że nie na zajęciach zorganizowanych przez nauczyciela z całą grupą, nakazanych, ocenianych, lecz indywidualnie w każdej nadarzającej się ku temu sytuacji. Trzeba też zrozumieć intencje nauczycieli, którym wdrukowaliśmy przez całe lata 70. i 80. ważność ich roli zbliżonej do szkolnej, prowadzono bowiem wiele kursów przekonujących do wcześniejszego kontaktu dzieci z tekstem do czytania i do nauczania pisania i matematyki uzasadniając akceleracją, wynikającą ze zmiany cywilizacyjnej. Kursy dokształcające i doskonalące nauczycieli w zakresie elementów dydaktyki, na zlecenie ministerstwa czy kuratorium, stawały się podstawową formą dokształcania. Przedszkola zgromadziły mnóstwo środków edukacyjnych w tym zakresie, zabezpieczyły się w wyspecjalizowaną do pracy z sześciolatkami kadrę pedagogiczną. Trudno się dziwić, że wielu nauczycieli zareagowało na te zmiany rozdrażnieniem, niepokojem o własną pozycję i społeczną ocenę ich przydatności zawodowej.

Zmiana nie była konsultowana ze specjalistami, nie została poddana badaniu, chociażby sondażowemu. Nie wyjaśniono nauczycielom inności zadań edukacyjnych w jej obszarze. Stąd „tajne nauczanie”. Zapisy w Podstawie programowej dla etapu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (co do której mam krytyczny stosunek, jest jednak dokumentem ustawowym i nie podlega dyskusji) są w tym względzie nieprecyzyjne, niejasne. Zapis o respektowaniu potrzeb indywidualnych dziecka, wśród których może być chęć nauczenia się czytania, pisania, liczenia, dostatecznie nie wyjaśnia nauczycielom kwestii „uczyć czy nie uczyć”²⁶. Brak jasności zapisów ustawy spowodował wiele nieporozumień na linii przedszkole–rodzice, ci ostatni bowiem dopominają się przygotowania ich dzieci do szkoły w rozumieniu dydaktycznych treści. Dodam, iż w opinii nauczycieli, rodziców, wykreślenie z programu nauki czytania, pisania, matematyki spowodowało obniżenie prestiżu społecznego przedszkola a wraz z nim statusu nauczyciela.

Badania moje ujawniły, iż zdecydowana większość nauczycieli naucza dzieci czytania, pisania i matematyki w formie zajęć dydaktycznych. To, że jest to niezgodne z ustawą, nie ma dla nich większego znaczenia. Głównym argumentem za taką realizacją są oczekiwania rodziców odnośnie do „nauczania dzieci na zapas” (bo będzie miało lżej w szkole – wypowiedź rodzica). W ocenie efektów przedszkola występuje zapis o przygotowaniu

²⁶ Zob. D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą...*

do czytania w szkole, w poprawnym rozumieniu tego procesu, jednak praktyka pokazuje ciągłość rozwiązań z lat 70.–80. XX wieku²⁷.

Nie odbiurokratyzowano jednak edukacji, wręcz przeciwnie, nauczyciele nadal wypełniają sterty dokumentacji niewiele mającej wspólnego z efektami edukacji, bez przekonania o służeniu ich pracy dobru dziecka w szkole, na drugim etapie edukacji szkolnej (IV–VI). Sprawozdawczość jest rozbudowana do tego stopnia, że służy jedynie administratorom oświaty. Nie pomaga w koncentracji na zadaniach edukacyjnych.

Nauczyciele mają prawo do wyboru programów podręczników i książek pomocniczych, mogą tworzyć programy tzw. autorskie, alternatywne do rekomendowanych przez rzeczoznawców MEN-u. W konsekwencji demokratyzacji sfery publicznej powstało i nadal powstaje wiele alternatywnych form edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym nie zawsze jednak wspierających je w ich rozwoju, czy należycie kontrolowanych (np. ogródki dziecięce, które nie podlegają kontroli ze strony władz oświatowych, działające nie zawsze w zgodzie z potrzebami rozwojowymi dzieci).

Badani przeze mnie nauczyciele pracujący w prywatnych formach edukacji przedszkolnej wskazują na wieloofertowość aktywizowania dzieci głównie jako sposób zachęcania rodziców do zapisywania dzieci do instytucji. Zatrudnieni w przedszkolach samorządowych, państwowych wyrażają obawy wobec takich praktyk, przede wszystkim w kontekście zagrożeń o istnienie ich przedszkoli.

Postulat ósmy dotyczył **kwalifikacji nauczycieli pracujących z dziećmi – powinni posiadać wykształcenie wyższe, uczestniczą bowiem w wychowaniu członków społeczeństwa w najważniejszym dla tego celu okresie rozwojowym**. Wprowadzane od ponad 30 lat zmiany w prawie oświatowym wskazały na konieczność kształcenia nauczycieli przedszkolnych na poziomie magisterskim i licencjackim. Nie ma dziś możliwości zatrudnienia w instytucji edukacyjnej, na etacie nauczycielskim, osoby nie posiadającej wykształcenia pedagogicznego. Jak wynika z sondażu diagnostycznego, zdecydowana większość wypowiadających się wskazuje także na różne kursy, studia podyplomowe, warsztaty wybierane i ukończone ze względu na wymogi awansu zawodowego. Wiedzę, szczególnie o rozwoju człowieka, trzeba aktualizować.

W końcu lat 90. XX w. wprowadzono nowe zasady awansu zawodowego nauczycieli: zrezygnowano z uzyskiwania przez nich stopni specjalizacji zawodowej na rzecz stopni awansu od stażysty do profesora oświaty. Określone w nich warunki wyraźnie dotyczyły dorobku tzw. portfolio, złożonego głównie z zaświadczeń ukończenia kursów, organizowanych przez

²⁷ O kwestiach związanych z tzw. umiejętnościami szkolnymi, zob. tamże.

ośrodki metodyczne. Wymagania awansu wygenerowały „wyścig na grubość teczek” przedstawianych komisjom do oceny (byłam członkiem takiej komisji).

Wśród najczęściej wybieranych kursów znajdowały się: a) pedagogiki zabawy²⁸, b) pracy z dzieckiem z ADHD²⁹, c) dziecięca matematyka, d) kurs wspomagania rozwoju, e) muzykoterapia, f) terapia pedagogiczna, g) kinezylogia edukacyjna³⁰, h) kurs sojuszu metod, i) edukacja ekologiczna, j) komunikacja pozawerbalna, k) konflikty dziecięce, l) metoda projektów, ł) NLP, oraz mnóstwo różnych kursów i warsztatów artystycznych, ruchowych, teatralnych, komputerowych, zarządzania oświatą. Czy powinniśmy się martwić o przygotowanie nauczycieli do pracy edukacyjnej, o ich samokształcenie i doskonalenie? Pytanie, które wymaga podjęcia badań, dotyczy rzeczywistej efektywności ofert doskonalących. I tu pojawiają się, moje przynajmniej, wątpliwości, związane z fragmentarycznością treści, powierzchownością poruszanych zagadnień oraz ich rozproszenia. Jedna z ankietowanych nauczycielek załącza do kwestionariusza ankiety listę ukończonych 47 kursów, inna wymienia ich ponad 20, a najmniej to 5 kursów o niespójnych treściach, małej ilości godzin realizacyjnych. Powstają wątpliwości co do ich edukacyjnej wobec dziecka efektywności. Nauczyciele (co wynika z badań) podejmują samokształcenie nie sprawdzając, czy i gdzie oferowana im terapia, projekt został sprawdzony eksperymentalnie, jakie daje im uprawnienia i do czego. Nie znając własnych ograniczeń i ograniczeń stosowanych terapii wchodzą na niebezpieczną ścieżkę zagrożenia rozwojowi dziecka. Na temat zagrożeń stosowania pseudoterapii (bo czymże jest 12 godzinny kurs NLP?) wypowiedzieli się tacy psychologowie, jak Eysenck, Zimbardo, Floyd czy Witkowski³¹. Warto przed podjęciem decyzji o udziale w kolejnym kursie, warsztacie, rozważyć cel tego uczestnictwa, zapoznać się z możliwościami stosowania terapii jako pedagoga, rozważyć skutki osobowe wobec siebie i dziecka. Prawda bowiem jest taka, że rodzice wyrażają zgodę na wprowadzanie innowacji tego rodzaju w imię dobra dziecka, ufając nauczycielowi. Ten

²⁸ Określenie to jest poważnym nadużyciem metodologicznym, pedagogika bowiem jest nauką o warunkach edukacji (w tym dzieci w wieku przedszkolnym), zabawa zaś jest faktem kulturowym, jest rodzajem aktywności człowieka (w tym dziecka) i nie podlega unaukowieniu.

²⁹ Mimo odwołania tej jednostki chorobowej przez jej twórcę J. Einzenberga w 2008 r.

³⁰ W większości oferowane kursy stanowią przejaw psychobiznesu, ekobiznesu czy biznesu edukacyjnego, skierowanego w obszar dzieciństwa, na którym zarabia się najlepiej i trwale.

³¹ Zob. H. Eysenck, *Zmierzch i upadek imperium Freuda*, Kraków 2002; R. Persaud, *Pozostać przy zdrowych zmysłach*, Warszawa 2006; P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2002; T. Witkowski, *Zakazana psychologia*, t. I, Taszów 2009 i inni.

zaś powinien wiedzieć jaką, za kogo i za co odpowiedzialność podejmuje i ponosi. Ilość kursów wskazuje raczej na tendencje do gromadzenia zaświadczeń, a nie dążenie do rzeczywistej zmiany jakości pracy.

Źle się natomiast stało, że studia nauczycielskie z pięcioletnich, ciągłych przekształcono w trzyletnie licencjackie³².

Niedawno trafiła do moich rąk płyta CD z tekstem *W imię prawa*, w reżyserii Dariusza Walusiaka, wydana przez Centrum Obywatelskich Inicjatyw Ustawodawczych Solidarności (Kraków 2014)³³, w którym poruszane są kwestie polityczne, gospodarcze, ekonomiczne, prawne. Nie ma rozmowy o edukacji. W przedstawionych tu postulatach z rozmów sierpniowych niektóre jej problemy zostały uwzględnione. Szkoda, że nie doczekały, tak ciekawej i wielostronnej jak inne zakresy zmiany, analizy wartościującej. Szczególnie jeśli chodzi o edukację najmłodszych, którzy urodzeni w tamtym czasie, dziś byłiby już wykształconymi do nowych warunków ustrojowych ludźmi, bo przecież „takie będą Rzeczypospolite jakie ich młodzieży chowanie”... Mam wrażenie, że o tej ważnej kwestii społecznej po raz kolejny zapomnieliśmy. Gdyby utrzymano kierunek zmiany wskazany w tych postulatach, zdecydowanie dawno już rozstrzygnęlibyśmy lokalizację edukacji dzieci sześciolletnich w szkole, zarysowalibyśmy nową dla nich organizację kształcenia, zintegrowalibyśmy edukację dzieci młodszych w warunkach przedszkolnych, dopracowalibyśmy się nowych treści edukacji, ułożonych integralnie pionowo i poziomo, ustalilibyśmy nowe zadania dla nauczycieli różnych szczebli edukacji. Nie byłoby zezwolenia na ustawiczne eksperymentowanie życiem najmłodszych obywateli, ich potrzebami uczenia się. Zamiast takiego **porozumienia** mamy ustawiczne zmiany, niespójne wewnątrz i zewnątrz, reagowanie na protesty, dostarczanie argumentów drugorzędnych, jak np. kwestia darmowego podręcznika. Zamiast porozumienia mamy do czynienia z chaosem kompetencji i odpowiedzialności, z brakiem wykształconych ludzi do nowego ustroju, ludzi nieodpowiedzialnych za bycie obywatelem państwa, o czym przekonuje emigracja (nie tylko zarobkowa) w poszukiwaniu „**coś, bo tu nie ma nic**”. Szkoły nie wykształciły nowego człowieka, bo nie odnalazły własnej drogi w tym procesie. Szkoły wyższe kształcące nauczycieli funkcjonują pod pręgierzem ram kwalifikacyjnych, standardów kształcenia, usztywniających poszukiwania innych, lepszych rozwiązań, które bez porozumienia z instytucjami edukacji niewiele mogą zmienić (jest to także kwestia kurczących się ustawicznie możliwości badawczych). Zlikwidowanie dobrze kiedyś funkcjonujących instytucji ćwiczeniowych

³² Środowisko naukowe wniosło do rządu postulat o powrocie do studiów pięcioletnich argumentując specyfiką kształcenia nauczycieli.

³³ www.coiu.pl *W imię prawa*, reż. D. Walusiak.

zamieniło praktykowanie edukacji przez studentów w loterię, przypadek, w formalność uzyskania opinii o przebiegu praktyki.

Na podstawie tekstu *W imię prawa*, można rzec, że wiele się zmieniło w przestrzeni publicznej, społecznej, gospodarczej na korzyść, w sferze zaś edukacji Polaków od dzieciństwa począwszy niestety niewiele.

Jaki to ma związek z obrazem nauczyciela dzieci? Jednoznaczny, niepewność bowiem, chaotyczność, okazjonalność w zmienianiu ich rzeczywistości zawodowej nie sprzyja budowaniu optymizmu, przekonania, że warto podejmować trud innowacji/nowatorstwa, że warto być nauczycielem dziecka jako beneficjenta zmiany ustrojowej. Wiele wskazuje na to, że nie bardzo wiemy, w jakim kierunku powinniśmy reformować tę jedną z najważniejszych dla osoby i społeczeństwa dziedzin życia jaką jest edukacja. Jak pokazuję w kolejnej części opracowania, w przeszłości także edukacja dzieci, i nie tylko, poddawana była ustawicznym zmianom, nie zawsze z korzyścią dla odbiorcy, nie zawsze na podstawie koniecznej do uwzględnienia w celach zmiany cywilizacyjno-kulturowej. Zmiany dotyczyły przede wszystkim zadań nauczycielskich.

3. Nowe zadania nauczyciela

Polski system edukacji jest zmieniany, relatywnie do innych krajów Europy, stosunkowo często, bo postępuje wraz ze zmianami w rządzie, parlamencie, a więc co cztery lata, a nawet częściej³⁴. Wygrywająca partia dyktuje zakres i dynamikę zmiany, bez odwołania się do opinii fachowców. Mamy sytuację permanentnej zmiany i w rezultacie znużenie nią nauczycieli i rodziców³⁵.

Zmiana strukturalna, programowa i organizacyjna, dokonana w 2008 roku nie została doprowadzana do końca. Dyskusja o lokalizacji systemowej/strukturalnej edukacji przedszkolnej trwa bez mała ponad czterdzieści lat i jest to dyskusja nieefektywna dla racjonalnych rozwiązań, służących poprawie warunków kształcenia. Nie udaje się, póki co, przekonanie społeczeństwa do niezwyklej wagi pierwszych doświadczeń gromadzonych w dzieciństwie dla całości życia, doświadczeń gromadzonych także pod wpływem nauczyciela. Dopóki nie włączymy edukacji w dzieciństwie przedszkolnym do systemu edukacji, wzorem innych krajów europejskich, dopóty nie osiągniemy porównywalnych z nimi standardów życia. Stara-

³⁴ B. Śliwerski, *Paradoksy polityki oświatowej w Polsce...*, s. 201.

³⁵ D. Waloszek, *Dialog jako sposób istnienia podmiotów w edukacji*, [w:] *Przestrzeń i czas dialogu...*, s. 81.

my się, co prawda, rozwiązać kwestię obniżenia obowiązku szkolnego do lat sześciu, ale przy wyrażanym oporze różnych grup społecznych, wyrażanym także bez zrozumienia akceleracji w rozwoju i wskaźników powszechności edukacji UE³⁶ oraz niezrozumieniu istoty samej zmiany³⁷.

Ogólne sugestie programowe dla edukacji w okresie dzieciństwa, zapisane zostały w Białej Księdze *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, UE 1997. Pod hasłem **społeczeństwa uczącego się** wskazuje się na konieczność dostosowania kształcenia do nowych wyzwań, w sensie wiedzy i umiejętności, jakie przed każdym człowiekiem stawia współczesna nam cywilizacja. Najważniejsze z nich to „ustawiczne uczenie się, poszerzanie, uzyskanych w drodze kształcenia wyższego, kwalifikacji”. W takie kompetencje powinien zostać wyposażony każdy człowiek. Z tego też względu ONZ, jeszcze w latach 70. XX wieku, uznało dzieciństwo za najważniejszy, dla szans życiowych człowieka, okres w rozwoju i wskazała na konieczność edukacyjnego jego zagospodarowania.

Przyszły nauczyciel powinien je również nabywać w toku przygotowywania się do organizacji edukacji. W tym obszarze zmiany nie ma większego znaczenia czym nauczycielem będzie. Ma być kompetentnym, mobilnym człowiekiem w kontaktach zarówno z dzieckiem, jak i otoczeniem. Konieczne jest, by posiadał wiedzę opartą na szerokich podstawach (nie tylko wąskospecjalistyczną), umożliwiającą refleksyjny ogląd możliwości edukacyjnych człowieka. W Białej Księdze czytamy

w społeczeństwie, w którym od jednostki wymagać się będzie zrozumienia złożonych i zmieniających się w nieprzewidywalny sposób sytuacji [...] istnieje ryzyko powstawania różnicy pomiędzy osobami zdolnymi do interpretacji, tymi, którzy mogą jedynie używać wiedzy i tymi, którzy nie są zdolni do obu tych rzeczy.

Nauczyciel musi umieć interpretować i stosować wiedzę, a nie tylko ją posiadać. Zamiast więc wyposażać go w gotowe scenariusze, konspekty, uczyć powinniśmy rozpoznawania możliwości, preferencji dzieci w różnych sytuacjach, by pod te obserwacje budować programy edukacyjne. To wymóg czasu. Nauczyciel powinien przyswajać wiedzę **jako klucz do rozwiązywania różnych sytuacji edukacyjnych**, do nabywania nowej wiedzy, potrzebnej dla interpretacji zachowań dzieci, jak również dla potrzeb własnego samokształcenia, samodoskonalenia, a nie tylko ją

³⁶ Por. Działania Stowarzyszenia Ratujmy Maluchy, wskaźniki powszechności edukacji dzieci zawarte w najnowszym raporcie UNICEF-u powstałego na badaniach z 2013 r.

³⁷ Udostępnienie dzieciom darmowego podręcznika nie rozwiązuje sprawy istoty zmiany w edukacji człowieka współczesnej cywilizacji. Podręcznik wprowadzono bez troski o zmianę paradygmatu edukacji.

posiadać³⁸. Takiego nauczyciela, kandydata na nauczyciela starałam się odszukać w ich wypowiedziach. Między innymi dlatego przedstawiłam im do wyboru zadania o różnym związku z edukacją dzieci (zob. rozdział I).

Zmianę w zadaniach nauczycielskich wobec dziecka i społeczeństwa wymusza także wieloznaczność we współczesnym świecie, która wiąże się z subiektywną interpretacją, szeroko i bez przeszkód, dostępnych człowiekowi informacji/treści. Wieloznaczność powoduje zagubienie układu odniesienia, powierzchowność wiedzy, jej trywializację i detronizację. Z powodu jej szybkiego narastania każde niemalże zjawisko, fenomen współczesności, zawiera w sobie niejednoznaczność, dwoistość, cechy pozytywne i negatywne jednocześnie. Dzieci poznają świat z natury w wieloznaczności, nie są asocjacionistami, lecz naśladowcami, nie posiadają jeszcze w pełni ukształtowanych struktur poznawczych i regulacyjnych. Otaczająca je mnogość i różnorodność potęguje jeszcze bardziej trudności w sublimowaniu tego, co ważne, konieczne, możliwe. Nauczyciel musi im pomóc w procesie selekcji, redukcji, wykluczania informacji mało ważnych, niepotrzebnych, zbędnych i wyróżniania tego, co ważne dla zadania. Zapisy Podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego wskazują na cechy, którymi charakteryzować się powinien nauczyciel dziecka – ma być człowiekiem renesansowym, wszechstronnie uzdolnionym i zorientowanym, oświeconym w zakresie różnych zjawisk, zagadnień, problemów współczesności. Dziecko zaś powinno znać, wiedzieć, umieć:

Tabela 6. Warstwa programowa

Zadania nauczycieli	Ciągłość	Zmiana	Komentarz
Zawarte w Podstawie programowej	W 2000 r. wprowadzono dokument ustawy zawierający zadania w IV podstawowych zakresach	W 2008 r. rozbudowano zadania w 15 działach; wielość programów, wielość książek pomocniczych, a także podręczników	Nauczyciel funkcjonuje w sytuacji nadpodaży programów, a także w ostatnim czasie mnogości koncepcji edukacyjnych, musi nabyć umiejętności dokonywania krytycznej ich selekcji, musi być wprowadzany w kryteria ich wyboru. Uprzywilejowanie niektórych z nich, przez szerokie ich promocje ze strony wydawnictw, zakłóca proporcje między tym co ważne i tym co mniej ważne.

³⁸ Z tego właśnie powodu poddałam analizie jakościowej zadania rozwijające umiejętności radzenia sobie z zadaniem w ogóle, a nie tylko z zadaniem pedagogicznym.

			<p>Rozbudowane dowolnie treści gubią istotę edukacji dzieci. Sytuacja jest dość trudna dla nich, obecnie bowiem mają do dyspozycji 50 programów dla etapu przedszkolnego. Odnalezienie w tej wielości tego „dobrego” jest prawie niemożliwe. To ważne zadania uczelni pedagogicznych</p>
<p>Wynikające z idei edukacji dzieci</p>	<p>Idea podmiotowości w sprzeczności kategorialnej z praktyką</p>	<p>Wspieranie przez nadzоровanie</p>	<p>Podmiotowość jest najczęściej hasłem bez pokrycia realizacyjnego. Trzeba nauczycielom pokazywać jej rzeczywiste ramy, łączyć z przedmiotowością, takie bowiem zależności dotyczą każdego człowieka: lokalizować zachowania dzieci w przestrzeni między powinnością i wolnością (D. Waloszek); między indywidualizmem i kolektywizmem (A. Finkelkraut). Zweryfikowania wymagałyby chętnie wprowadzane przez nauczycieli, jednak bezkrytycznie i mało refleksyjnie teorie, koncepcje, terapie. Ciekawa, chociaż interwencyjna jest teoria inteligencji wielorakich, promowana przez pedagogów jako możliwa do stosowania pod warunkiem zrozumienia jej istoty*. Zmiana w zadaniach programowych, moim zdaniem, powinna, ogólnie dotyczyć: 1) wprowadzania dzieci na drogę uczącego się społeczeństwa; 2) przygotowania ich do radzenia sobie z wieloznacznością**, 3) rozważenia auto-socjalizacji*** jako możliwej perspektywy edukacji dzieci i kształcenia nauczycieli****</p>

		Skierowane dodatkowo na kształtowanie gotowości szkolnej dzieci 5-letnich – zmiana niekorzystna	Zdecydowanej reakcji środowiska pedagogicznego wymaga lista oczekiwań od dziecka 5-letniego, sytuowania ich „pod obraz szkoły”
Odpowiedzialność nauczyciela	Za efekty/osiągnięcia dzieci	Za dopełnienie standardu osiągnięć na poziomie przeciętnym – zmiana niekorzystna	Zmiana powinna iść w kierunku wymuszania na nauczycielu szacunku dla uczącego się dziecka i dla siebie jako osoby wspierającej , a także uznanie jego doświadczeń już zdobytych, kształtujących go od pierwszych „odwiedzin w świecie”
Porozumienie (się)	W zakresie potrzeb indywidualnych i społecznych	W zakresie potrzeb indywidualnych i społecznych	Przewartościowania wymaga stosunek nauczycieli do emocjonalności dzieci, użycia środków wsparcia w radzeniu sobie z nią, a także stosunek do własnej emocjonalności. Edukacja wymaga dialogu z dzieckiem, uczenia go nadawania i przyjmowania komunikatów, a nie tylko przyjmowania ważnych dla wspólnoty (zob. D. Waloszek, <i>Pedagogika...; Sytuacyjne...</i>)
Przygotowanie do nauki w szkole	Kształtowanie dojrzałości szkolnej	Kształtowanie gotowości szkolnej do podjęcia nauki	Zmiany wymaga pojęcie przygotowania dzieci do nauki w szkole, z uwzględnieniem zmiany sytuacji społecznej dziecka (zob. D. Waloszek, <i>Pedagogika...; Między przed-szkolem...</i>)
Praca dla dobra dziecka	Dobro zewnętrznie określane	Dobro zewnętrznie opisane: edukacja dla dobra dziecka	Potrzeba zdefiniowania „dobra dziecka”, działania na jego rzecz, dla jego bowiem dobra, jak stwierdza ponad 75% rodziców, jest bite, przymuszane, zniewalane
Sprawiedliwość	Rozdzielająca	Rozdzielająca	Konieczność należy rozważać sytuacje uwzględniające sprawiedliwość wyrównującą, przygotowywać nauczycieli do jej stosowania

Rozpoznanie i poznanie dzieci	Diagnoza dla diagnozy	Diagnoza częściowo dla prognozy	Najważniejszym nowym zadaniem nauczyciela powinno być scalanie struktur poznawczych i regulacyjnych w dziecku (i w sobie) powstałych w procesie badania i uczestniczenia, czyli wspieranie jego wysiłku w stawianiu się człowiekiem skutecznym przez organizację sytuacji zadaniowych, prowokowanie do sięgania po problemy, do ich rozwiązywania, próbnego stosowania, do redefinicji pojęć, uwrażliwienie na współczesne wyzwania interpretacji cech, właściwości rozwojowych, zjawisk społecznych. Nauczyciel powinien „atakować” dziecko problemami i pozwolić na „atakowanie” siebie przez niego*****
Ewaluacyjna	Konkluzywna	W procesie (J. Gęsicki)	Ewaluacja/ocena rezultatów edukacji realizowana jest przez nauczycieli jako zadanie ustawowe, to ocena końcowa, bez związku z ogólnym postępem dziecka w zachowaniu Zmiana powinna dotyczyć zastąpienia jej ewaluacją/oceną w procesie, jako ważny moment zmiany programu wspierania dziecka w jego rozwoju. Nie powinno być najważniejsze to, czy dziecko nadaje się do różnych zajęć, lecz to jak ukierunkować je od zaobserwowanej zmiany, do zmiany możliwej. To zwrot konieczny ku indywidualizacji procesu zmiany w dziecku, z jego udziałem

	Wszechstronne, ale z koncentracją na sferze umysłowej	Wielostronne	Taki z pozoru całościowy obraz zawiera Podstawa programowa. Treści zawarte w 15 działach dotyczą całościowego obrazu człowieka, jednak zestawione są przedmiotowo, wedle zakresów/sfer wychowania, dodatkowo rozbijają sens niektórych, np. rozłączne potraktowanie myślenia i myślenia matematycznego sugeruje, iż są to cechy odrębne. Zrezygnowanie z określenia wszechstronne na rzecz wielostronne przyczyniłoby się do ich uporządkowania
--	-------------------------------------------------------	--------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Źródło: opracowanie własne

- * M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004
- ** Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995
- *** H.M. Griese, *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 36–45
- **** Autosocjalizacja, obok socjalizacji jest sposobem/procesem wchodzenia w społeczne struktury zachowań. To względnie nowe pojęcie, z pogranicza socjologii i psychologii, ma cechy autotelicznych stosunków społecznych, których cel i sens leży w samym obcowaniu partnerów ze sobą bez względu na korzyści osobiste. Ma również cechy samoregulacji zachowań przez człowieka. Wiele obserwacji wskazuje, że nauczyciela dzieci takie właśnie zachowania powinny charakteryzować
- ***** Z. Pietrasiniński, *Atakowanie problemów*, Warszawa 1983

Podstawowy obszar zmiany w organizacyjnych zakresach edukacji, głównie w zakresie roli nauczyciela, koncentruje się na rezygnacji z nauczyciela jako realizatora zadań zleconych przez nadzór, w kierunku rozbudzenia w nim postawy badacza zjawisk edukacyjnych, uczestnika działania edukacyjnego i ewaluatora działania. Nauczyciel, zdaniem E. Eriksona, powinien umieć wyrażać niezgodę, oburzać się na nielogiczności, poszukiwać, wątpić. W dotychczasowych opisach zadań nauczyciela, w jego obrazie, zawarte są raczej opisy oczekiwań społecznych wobec niego, wobec przedszkola, szkoły i nauczycieli akademickich, aniżeli ważne cechy dla organizacji warunków efektywnej dla dziecka edukacji. Myślę, że wiele błędów kryje się w sposobie, formach kształcenia nauczycieli – zaliczają kursy poszczególnych przedmiotów opracowane przez różnie wyspecjalizowanych nauczycieli akademickich, kurs wiedzy nie zawsze najnowszej, uwrażliwionej na dziecko, na warunki jego doświadczania.

Tabela 7. Warstwa organizacyjna

Zadania nauczyciela	Ciągłość	Zmiana	Komentarz
Brak jasno określonych	Dominacja zajęć zorganizowanych przez nauczyciela; marginalizacja znaczenia zabawy	Dominacja zajęć zorganizowanych, zaznaczenie czasu minimalnego (co najmniej 1/5) na zabawę	Nauczycieli trzeba „oduczyć” przekonania o ważności edukacyjnej form dydaktycznych, nauczających; trzeba ich przekonać do organizacji ofertowej, do porozumiewania się z rodzicami na rzecz dzieci
Miejsce edukacji	Nauczyciel odpowiada za jakość edukacji	Możliwe formy inne niż przedszkola, tzw. tradycyjne – zmiana korzystna	Jasno określić trzeba organizatora i jego odpowiedzialność za utrzymanie i kontrolę tych form
Kompetencja zawodowa nauczycieli	Ogólnie określone role; akcentowanie profesjonalizmu	Podkreślenie etyczności i profesjonalizmu	Zrównoważenie profesjonalizmu i etyczności Najogólniej mówiąc nauczyciel powinien nabyć takie umiejętności, jak: 1) warsztatowe*, 2) interpretacyjne**, 3) integracyjne***, 4) komunikowania się****

Źródło: opracowanie własne

- * Umiejętności warsztatowe: a) nauczy dzieci trudnej sztuki budowania programów życiowych własnych i wspólnotowych, a także uczestnictwa w budowaniu takich planów przez innych ludzi. Pokaże, że każde działanie, by uznać je za efektywne musi być zaplanowane, zorganizowane, b) pomoże w ich wizualizacji i ewaluacji, a także częściowo w realizacji, c) rozwinie umiejętność/kompetencję myślenia alternatywnego, a w ślad za tym wielotorowego działania. W wyniku takiej organizacji edukacji/kształcenia dziecko stopniowo uczy się podejmowania i ponoszenia odpowiedzialności za działanie własne
- ** Umiejętności interpretacyjne: a) uczy z dziecka, jako odbiorcy informacji ze świata człowieka krytycznego, potrafiącego selekcjonować to, co ważne, potrzebne od tego, co określa się szumem informacyjnym, nauczy wykorzystywania informacji, b) nauczy sposobów korzystania z ofert telewizyjnych, radiowych, komputerowych i Internetu, ale również odrzucania kiczu, c) pokaże dzieciom konieczność dokonywania ustawicznego rozpoznawania postępu we własnym doświadczeniu i osiągnięciach
- *** Umiejętności integracyjne: a) pokaże sposoby integrowania struktur społecznych, celów indywidualnych i społecznych, co jest szczególnie ważne w sytuacji łączenia się społeczeństw, narodów we wspólnoty, b) wskaże dzieciom sposoby ujęcia różnych związków własnego działania ze skutkami indywidualnymi i społecznymi, c) pokaże pozytywne skutki działania razem, wspólnie
- **** Umiejętności komunikowania się: a) odpowiedzialne użycie języka, b) zastosowanie środków pozajęzykowych w różnych sytuacjach i w zależności od nich, c) pokaże skuteczne sposoby nadawania i odbioru komunikatów, d) pokaże zależność mówienia i słuchania, e) wprowadzi dzieci w sytuacje wymagające nadawania i przyjmowania komunikatów

W zakresie organizacji edukacji dzieci zmieniło się wiele od lat 90. ubiegłego wieku. Na stałe weszły w przestrzeń ofert, obok państwowych, publicznych, instytucje samorządowe, niepubliczne. Otwarte zostały możliwości uruchamiania instytucji małych – domowych, wspólnotowych, skupiające 4–5 dzieci. Ważne to udogodnienie dla dzieci z terenów słabo zaludnionych, na których z powodu małej ich liczby nie mogły być uruchomione formy tzw. pełne. Uruchomione zostały ponadto dość znaczne środki unijne, co spowodowało wzrost liczby przedszkoli i innych form edukacyjnych/opiekuńczych dla dzieci. W szerokim zakresie postęp ten odnotowano na terenach defaworyzowanych, a także na tzw. ścianie wschodniej³⁹. Klubiki dziecięce, ogródki dziecięce, mimo dopuszczenia do ich funkcjonowania nie zostały objęte żadną kontrolą oświatową. Dane prasowe na temat ich nagannego funkcjonowania budzą niepokój i obawy o rozwój dzieci. W tej sprawie wielokrotnie zabierał publicznie głos także Rzecznik Praw Dziecka.

Wielorakość form opieki edukacyjnej nad dzieckiem w wieku przedszkolnym spowodowała wyraźny wzrost wskaźnika powszechności edukacji przedszkolnej w Polsce. Z danych Eurostatu wynika, iż jest to wzrost zauważalny w Europie. Kwestią ważną pozostaje jeszcze podniesienie jakości tych usług, za co jest już odpowiedzialny między innymi nauczyciel.

Jakie nowe zadania dla nauczyciela dzieci wynikają ze współczesnych przemian?

W warstwie programowej:

1) Odstąpienie od paradygmatu edukacji opartej na przedmiotowym usytuowaniu dzieci na rzecz paradygmatu edukacji ku emancypacji zawierającej treści nastawione na demokratyzację relacji dziecko–nauczyciel–dziecko.

2) Oparcie treści edukacyjnych na rozpoznaniu możliwości rozwojowych dzieci (ASR) w kierunku prognozowania zmiany (NSR)⁴⁰.

3) Ustawiczna aktualizacja treści programowych ze względu na dynamiczny postęp w wiedzy, w badaniach naukowych i akceleracji rozwoju.

4) Wspecyfikowanie treści możliwych do zrealizowania przez instytucje przedszkolne, głównie w zakresie umiejętności społecznych.

W warstwie organizacyjnej:

1) Odstąpienie od łączenia dzieci ze względu na wiek metrykalny na rzecz grupy społecznej niejednorodnej, heterogenicznej umożliwiającej dzieciom szeroko doświadczanie siebie w różnych rolach i pozycjach.

³⁹ Mimo tego ruchu wiele z tych instytucji z powodu niewypracowania własnego programu rozwoju po 5 latach funkcjonowania zostaje zamkniętych.

⁴⁰ Szerzej o paradygmatach rozważam we wskazanych wcześniej opracowaniach mojego autorstwa. ASR – strefa aktualnych możliwości; NSR – strefa najbliższych do uruchomienia możliwości.

2) Restrykcyjne przestrzeganie liczby dzieci w jednym oddziale, rezygnacja z przepełnienia osobowego przestrzeni ze względu na czynnik ekonomiczny.

3) Rzeczywiste porozumienie na rzecz dzieci – ich edukacji między nauczycielami i rodzicami.

W warstwie strukturalnej:

1) Zadbać o warunki edukacji szkolnej dzieci 6-letnich z uwrażliwieniem na ich potrzeby rozwojowo-edukacyjne.

2) Wypracować specyficzną metodykę kształcenia dzieci 6-letnich w szkole wraz z obudową podręcznikową i środków edukacyjnych.

3) Zapewnić nauczycielowi, wzorem innych krajów europejskich, pomoc specjalistów w organizowaniu procesu kształcenia.

4) Wypracować system oceniania efektów edukacyjnych uwzględniających specyfikę uczenia się dzieci.

IV. Odczytany *in fabula* obraz siebie i świata nauczycieli oraz kandydatów na nauczycieli

*Nauczcie się reguł mistrzów
Niech wam zachować pomogą
Co wasze młode lata,
Wiosna i miłość odkryły...*

R. Wagner, *Śpiewacy norymberscy*

Podstawą do kreślenia obrazu nauczyciela dzieci/kandydata na nauczyciela są wypowiedzi autorskie badanych, próby dostrzeżenia w sobie cech i właściwości „dobrego pedagoga”, wyjaśnienia przyczyn i skutków zachowania się dzieci i własnych w kontekście dzieci. Zwróciłam uwagę na wybrane zagadnienia, takie jak: a) doświadczenia, b) posiadany obraz świata i siebie w nim, c) pewność versus niepewność, d) obszary zwątpienia versus jego brak.

1. Doświadczenie jako podstawa bycia nauczycielem dzieci

Dlaczego ważne są rozważania wokół doświadczeń nauczycieli i kandydatów na nauczycieli? Podstawowy argument na tak dotyczy wykorzystywania doświadczeń w reakcjach ludzi na sytuacje nowe, zaskakujące, w których stosujemy zapamiętane, wyuczone style zachowania się. Sięgamy do przeżytych, zapamiętanych momentów z własnego życia, umożliwiających rozpoznanie i rozwiązanie trudności, nowości. Nauczyciel, jak każdy człowiek, do takich doświadczeń także sięga, odwołuje się do nich w momentach chwilowej bezradności wobec nowości sytuacji. Ich jakość, treść może być czynnikiem budowania tożsamości nauczycielskiej. Argumentem kolejnym może być/jest tendencja do powtarzania wyuczonych przeszłych zachowań w teraźniejszości, ich przenoszenia na sytuacje podobne, prawdopodobne do zapamiętanych/zapisanych w umyśle. Im

bardziej doświadczenia będą uporządkowane, zgodne z uzasadnionymi oczekiwaniami, tym lepiej dla pełnienia roli nauczycielskiej. Najpełniej ujawniają się w okresie tzw. przedkonwencjonalnym, charakteryzuje go bowiem poddawanie się zewnętrznym oczekiwaniom, młody nauczyciel jest „uwięziony w granicach oczekiwań otoczenia”. Przy braku umiejętności sensownego odpowiadania na te oczekiwania działa intuicyjnie, głównie na podstawie zapamiętanych z dzieciństwa, młodości sposobów radzenia sobie z dziećmi¹.

Rozmowa o doświadczeniu życiowym kandydata na nauczyciela jest ważna z dwóch co najmniej względów, po pierwsze, uczenie się bycia nauczycielem w pierwszej fazie tego procesu polega na korzystaniu z umiejętności i wiadomości już posiadanych. W czasie studiowania wykorzystywane są informacje z dzieciństwa, młodości szkolnej. Okres pobierania nauki w uczelni dotyczy ich opracowania, modyfikowania, redukcji (traktuję o tym w rozdziale VIII.4). Okres pracy zawodowej (głównie na stażu) jest czasem zmierzenia się z doświadczeniami i wiedzą wyniesioną ze studiów, tak by powoli wypracowywać swój własny styl pracy nauczycielskiej. W tym okresie następuje (powinno nastąpić) uogólnienie teorii, czyli wybór jednej z wielu znanych jako ukierunkowującej stanowienie celów edukacyjnych. Zadania w tym zakresie przejąć powinien zarządzający oświatą, głównie dyrektorka przedszkola, szkoły. W ustawie uwzględniono funkcję opiekuna stażu, którym powinna być osoba doświadczona, wskazana przez dyrektorkę i zaopiniowana przez Radę Pedagogiczną. To osoba, która ma pomóc młodemu nauczycielowi w przejściu z uczelni do instytucji edukacyjnej dzieci oraz w przejściu z fazy przedkonwencjonalnej do konwencjonalnej². **Z badań wynika, iż jest to także obszar pilnej zmiany. Zmiana ta mogłaby/powinna przebiegać przy wzajemnym porozumieniu uczelni i instytucji edukacyjnych.**

Po drugie, w uczeniu się bycia nauczycielem, szczególnie dzieci, z uwagi na ich zmienność, żywotność, niepowtarzalność, ważne jest naśladowanie wzorców zachowań pedagogicznych³. W doświadczeniach pracujących nauczycieli wiele miejsca zajmuje realizowanie wypracowanych

¹ Tak też zachowują się studenci podczas praktyki, gdy nie radzą sobie z dziećmi, stosują znane z przeszłości formy, takie jak: Bawimy się paluszkami, Moja Ulijanko, Ojciec Wirgiliusz, Chodzi lisek, sadzanie dzieci na dywanie z paluszkami na ustach. Nie uczą się takich sposobów na studiach, te zaś, które poznają nie potrafią szybko przywołać z pamięci i zastosować.

² Czy tak się dzieje? Różnie to bywa. Wielu absolwentów, z którymi utrzymuję stały kontakt twierdzi, że opieka nad stażem jest pozorowana, nie ma rzeczywistych dyskusji, sugestii, prowokowania.

³ R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 302.

w przeszłości rozwiązań, uznanych przez nich za wzorcowe. Zbyt wielu badanych (szczególnie młodych nauczycieli) uważa, że w niczym nie przeszkadza im przejmowanie wzorów wypracowanych przez innych, w postaci scenariuszy zajęć z dziećmi. W ślad za taką postawą wobec samych siebie, stosują w edukacji tryb podający, transmisyjno-orzekający.

Dla młodego nauczyciela/studenta, tak jak dla dziecka, jak dowodzi J. Dewey, przedmioty, czynności wykonywane na nich lub z ich użyciem, stanowią część jego naturalnego otoczenia i są bodźcami, na które swoiście i specyficznie reaguje. Jest to proces powtarzalny w każdym pokoleniu – osiągnięcia jednego są bodźcami kierującymi działaniem następnego pokolenia (por. I. Kanta myśli o wychowaniu przytaczane przeze mnie we wstępie). Tak rozumiane naśladownictwo jest jednym, chociaż nie wyłącznym, środkiem szybkiego rozwoju myśli u człowieka początkującego w działaniu. Domniemać można, iż chcący pracować poprawnie nauczyciel na stażu, a także student uczący się zawodu bacznie przygląda się starszym koleżankom, poszukuje w nich wzorców, pomysłów do działania, zwraca uwagę na zastosowane narzędzia, przedmioty przez nie wykorzystywane po to, by je następnie wypróbować, przekonać się o ich skuteczności bądź odrzucić. Ponieważ odbiera je głównie zmysłowo, zewnętrzne podobieństwo przejętej czynności do rzeczywiście wykonywanej przez innego człowieka jest tak widoczne, że przywykliśmy kwalifikować pierwsze umiejętności radzenia sobie w sytuacjach edukacyjnych jako naśladowane/kopiuwane/powtarzane. W rzeczywistości, jak dowodzi J. Dewey, młody nauczyciel/student wykonał bardzo złożoną pracę umysłową od obserwacji, przez dobieranie, zestawianie, eksperymentowanie do potwierdzenia ze wzorcem/wzorem włącznie. Nie ma mowy o prostym, „papuzim”, czy „małpim” odwzorowywaniu. W każdej czynności naśladowanej, na pozór identycznej ze wzorcem, występuje odwzorowywanie, odtwarzanie, przetwarzanie, wytwarzanie. Filozofowie dowodzą, iż naśladownictwo jest z samej natury szerokie i rozległe, wszystkie bowiem dzieła natury są niejako wzorami czy pierwowzorami, za którymi postępuje sztuka, język, zabawa (por. Platona świat rzeczy i świat idei, kreacjonizm i iluminizm św. Augustyna). K. Darwin, czy współcześnie tworzący J. Bronowski, C. Lévi-Strauss, J. Huizinga kierują uwagę na możliwość kreowania siebie przez człowieka w oparciu o przekaz pokoleń – „*homo faber* to obok istoty *homo sapiens*” ważna charakterystyka człowieka tworzącego siebie i swój świat po swojemu, a niekoniecznie według zapisanych w świecie idei czy boskich pierwowzorów. Jakkolwiekby nie pójść w głąb, problemu nie rozwiążemy. Jak już zostało wcześniej powiedziane,

spory, dysputy trwają. Dotyczą człowieka w ogóle, a więc i nauczyciela⁴. Dla rozważań prowadzonych w niniejszym opracowaniu zagadnienie naśladowania/naśladownictwa jest o tyle ważne, czy chcemy pójść drogą poszukiwań, wyobraźni, czy prostego replikowania wzorów/wzorców przez kandydatów na nauczycieli czy młodych nauczycieli. Dlatego tak ważną sprawą jest wybór opiekuna praktyki podczas studiowania, jak i potem opiekuna stażu nauczycielskiego.

Ile jest w nas naśladowanych wzorców, o jakiej treści, ile odwzorowywania, odtwarzania, tworzenia, przetwarzania trudno stwierdzić. Nie wie tego prawdopodobnie żaden człowiek. Z przeszłości pamiętamy fakty emocjonalnie doznane, albo te, które chcielibyśmy, aby zdarzyły się (w ten sposób marzenia mogą przybierać postać swoistych artefaktów). G. Cinzio oraz B. Ricci zaproponowali, by naśladownictwo rozumieć **jako podobne opracowanie odmiennego tematu, a także podobnego tematu odmiennie opracowanie**⁵. Poddając się tym inspiracjom można przyjąć, iż młody nauczyciel/student „idzie za doświadczonym nauczycielem”, tak jak Wergiliusz szedł za Homerem, ale tematem jednego był Ulisses, drugiego zaś Eneasza. Tulliusz zwalczał Antoniusza tym samym orężem jakiego używał Demostenes przeciw Filipowi Macedońskiemu. Horacy szedł za Pindarem, ale każdy z nich miał swój własny temat i postać – jeden Hieronima, króla Sycylii, drugi cesarza Augusta, obaj wybrali ich z tych samych powodów – dla ich skutecznego męstwa w wojnie i sprawiedliwych rządów w czasie pokoju. Czy tak jest w istocie – nikt tego nie zbada, człowiek bowiem uczy się w różnych sytuacjach świadomie i nieświadomie, zamierzenie i nie.

Młody człowiek posługuje się tym samym „orężem” w ścieraniu się z różnorodnymi trudnościami, zawłościami i niejasnościami, co wybrany przez niego/wskazany jako opiekun praktyki bądź stażu inny nauczyciel-wzór, posługuje się nim jednak w podobnej, a nie takiej samej sytuacji działania dorosłego. Podobnie jak Homer, Horacy, Wergiliusz, Tulliusz i Pindar, powinien mieć jednak możliwość wyboru wzorca. I tak, jak niewyobrażalne byłoby nakazywanie Homerowi czy Pindarowi zachowanie w dziełach racji zewnętrznych, nakazów i oczekiwań (dzieła bowiem, które fascynują nas dziś nie powstałyby), tak studentowi, nauczycielowi stażysty TAKŻE nie wolno przeszkadzać w działaniu przez nakazywanie

⁴ W podobnym ujęciu powinniśmy spojrzeć na zabawę dzieci czy ich czynności tzw. naśladowcze. Uważna obserwacja ich przebiegu jasno dokumentuje ich niepowtarzalny charakter. To tylko zewnętrznie to samo, a jednak nie tak samo.

⁵ Czytelnika zainteresowanego bardziej szczegółowymi wyjaśnieniami tych zagadnień odsyłam do rozprawy G. Cinzio *List o naśladowaniu* oraz B. Ricci *O naśladowaniu* pochodzących z XVI w.

tematów i treści do realizacji. Dbać jedynie trzeba, by wzorce, które wychwytuje były poprawne. Oni po swojemu, na miarę potrzeb i możliwości przetworzą je, zastosują, zrozumieją ćwicząc w ten sposób siebie w sytuacji edukacyjnej (o takim podejściu do kształcenia nauczycieli traktuję w rozdziale VIII.4 niniejszego opracowania).

Dodać trzeba, iż w każdym spotkaniu nauczyciela/studenta ze wzorem, występuje: a) treść realna, przynależna do wzoru, b) treść wyobrażeniowa – osobista, związana z zapamiętanym z przeszłości obrazem nauczyciela, przedszkola, szkoły, c) interpretacja wzoru, d) przekazanie, czyli uzewnętrznienie dostrzeżonych cech, zachowań w konkretnej sytuacji spotkania z dzieckiem. Można przyjąć, iż za jakość pracy studenta i nauczyciela w okresie przedkonwencjonalnym odpowiada opiekun praktyki i stażu, to on bowiem jest nośnikiem i selekcjonerem informacji docierających do młodego człowieka. Wątpliwości największe budzi we mnie zakres/stopień tej odpowiedzialności. Koleżeńskie hospitowanie zajęć, dość powszechne w kształceniu nauczycieli i na stażu jest, ze względu na bierne uczestnictwo, najmniej skutecznym uczeniem się roli. Najszerszym jest działanie/uczestniczenie aktywne, próbowanie i redukcjonowanie błędów.

O człowieku sprawnym mówimy najczęściej jako o doświadczonym, biegłym w „rzemiośle”, czyli takim, który potrafi zorganizować warunki własnej pracy/działania tak, by uzyskać zamierzony rezultat. Po to, by stać się sprawnym szewcem, lekarzem pobiera się naukę w odpowiednio przygotowanych warsztatach, instytucjach. Czy aby być sprawnym, to znaczy skutecznym nauczycielem/pedagogiem, wystarczy zapisać się do odpowiedniej instytucji i wyuczyć się rzemiosła? Wielu odpowie, że tak. Wielu doda, iż to od sprawności/jakości systemu kształcenia nauczycieli zależy czy tak się stanie. Jest w tym stwierdzeniu wiele racji, ale, według mnie, jest to pogląd waloryzowany magicznie. Dlaczego? Dlatego, że nie bierze się w nim pod uwagę wielości czynników wyznaczających stawanie się człowiekiem od początku biografii. Obraz nauczyciela skompilowany jest z oczekiwań wobec niego bez uwzględnienia jego historii życia, jego doświadczeń. Magicznie zakładamy, że po ukończeniu uczelni młody człowiek będzie lepszym nauczycielem niż bez takiego wykształcenia, a już na pewno lepszym od „matki wychowującej wiele własnych dzieci”⁶ i przyuczonej do pracy w przedszkolu.

Jakość doświadczeń kandydatów na nauczycieli przeanalizowałam na podstawie wypowiedzi nauczycieli stażystów, kontraktowych i mianowanych (do 5 lat stażu) oraz studentów ostatnich lat nauki. Najpierw jednak kilka ważnych dla analizy kwestii związanych ze znaczeniem doświad-

⁶ Stwierdzenie ministra M. Handke, reformującego edukację w 2000 r., na spotkaniu Zespołu ds. zmiany programów, w którym brałam udział.

czenia, głównie z powodu ich potocznego opisu jako przeszłości człowieka, a także wieloznaczności w opisach naukowych.

Jak rozumieć doświadczenie, jak je rozumieć w kontekście zadań nauczycielskich? W jakim stopniu sposób wychowania przyszłego nauczyciela w rodzinie przekłada się na jakość kontaktów z dzieckiem w sytuacji zawodowej, na rozpoznanie własnych sposobów reagowania na własne błędy, omyłki, powodzenie? Dlaczego ich uwzględnianie jest tak ważne w rozmowie o nauczycielu dzieci? Czy dlatego, że wszystko co najważniejsze dla życia zdarza się w dzieciństwie, a każdy nauczyciel przechodził drogę rozwoju od dziecka do dorosłości? Czy dlatego, że siła/moc każdego człowieka zbudowana jest z doświadczania zysków i strat, powodzeń, osiągnięć i porażek, satysfakcji, poczucia zwycięstwa i wstydu, prób i błędów? Wreszcie pytanie najważniejsze dla przeprowadzonych tu analiz, mianowicie, jeśli już cywilizacyjnie postanowiliśmy, że człowiekowi, od wczesnego dzieciństwa, potrzebny jest specjalista od kształcenia/wychowania, czyli edukacji, to kto może, powinien nim być? Gdyby udało się znaleźć odpowiedź na to pytanie, nawet ogólną, być może spory wokół efektywności edukacji, czego dowodem są coraz to podejmowane reformy strukturalne i programowe, stopniowo byłyby ograniczane. Spróbujmy zatem rozważyć kilka wybranych zagadnień związanych z biografią nauczyciela/kandydata na nauczyciela, to on bowiem a nie kto inny:

1) Obrazuje sens lub bezsens obcowania ze specjalistą od kształcenia na całą przyszłość szkolną człowieka. Człowiek jako dziecko w wieku przedszkolnym buduje sobie jego obraz jako człowieka najważniejszego po rodzicach, w dodatku wzmocniany przez nich jako najważniejszy; nauczyciel taki może zachęcić albo zniechęcić, pomóc albo przeszkodzić, poprowadzić albo zatrzymać itd.

2) Ukazuje sens lub bezsens pobierania nauki w miejscu poza rodziną, w przestrzeni publicznej, wyróżnionej i opisanej innymi niż w rodzinie cechami.

3) Otwiera lub zamyka dziecku poszukiwania odpowiedzi na pytania najważniejsze, bo pierwsze, dotyczące świata, siebie w nim, szczególnie świata społecznych relacji, interakcji.

4) Wprowadza lub nie na ścieżkę budowania zaufania do siebie przez dziecko i do innych ludzi z otoczenia.

5) Pokazuje lub nie sposoby życzliwego, skutecznego porozumiewania się z ludźmi w różnych sytuacjach dla różnych celów.

Zakres odpowiedzialności za warunki rozwoju człowieka u początków życia jest ogromny, nie do podważenia. Nie ma ważniejszej osoby w biografii człowieka jak właśnie nauczyciel przedszkolny i wczesnoszkolny, który wspólnie z rodzicami wdrukowuje pierwsze prawdy w umysł

dziecka. Każdy nauczyciel, kandydat na nauczyciela także był dzieckiem, któremu nakazywano w **coś** wierzyć, coś zapamiętywać, powtarzać, coś poznawać, rozwiązywać, bo to zawsze lepsze niż „**nie**”. Każdy z nich jak każde dziecko marzył, fantazjował, przenosił się w świat wyobrażony, traktowany jako przedłużenie realnego, czasami jako jego antynomia. Wielu też zapewne także nie lubiło szkoły, oszukiwało nauczycieli, uciekało na wagary. Ile z tej przeszłości człowieka pozostaje w jego terażniejszości uczenia się bycia pedagogiem? Zbadano i opisano zjawisko tzw. kaliki pokoleniowej – czy człowiek, który w dzieciństwie doznawał przemocy będzie ją realizował także wobec dzieci i uczniów? Co zrobić, by takich ludzi zawczasu wychwytywać? Czy jest możliwe zatarcie w pamięci przeszłego, a także czynnego już nauczyciela „obrazu złej szkoły”? Psychologowie przekonują, że możliwa jest aktualizacja schematów zachowań z dzieciństwa w dorosłości, w tym lęków, karania, nagradzania, a jeśli uzewnętrzniają się w spotkaniu z dzieckiem?

Czym jest doświadczenie? Wielu przyzna, że jest to, obok wiedzy, najczęściej używane pojęcie/określenie w charakterystyce człowieka. Zazwyczaj sięgamy do słownika pedagogicznego i odczytujemy, iż są to wiadomości, umiejętności, nawyki i przyzwyczajenia, w odróżnieniu od pojęciowych struktur wiedzy. Stosujemy je do opisu człowieka znajdującego się u początku drogi, uczącego się, terminującego, poznającego wstępnie **coś**. Mamy przekonanie, iż jeśli możliwości nabywania wiadomości, umiejętności i sprawności jest wiele, tym bardziej człowiek jest doświadczony, to znaczy rozeznanym („z niejednego pieca chleb jadł”), sprawny („stary wyga, na niejednym zęby zjadł”), mądry („doświadczenie mądrym człowieka czyni”). O doświadczonym człowieku zazwyczaj mówi się z szacunkiem i poważaniem. Określa się go jako ćwika, specę, fachmana, mistrza. W wielu społecznościach doświadczenie jest ważniejsze od wykształcenia.

Czym więc jest? Powszechnie przyjmuje się, że po pierwsze, jest na pewno przeszłością człowieka. Ono jest w nas. Różnorodne, wieloznaczne, wieloaspektowe. Mniej lub bardziej uporządkowane. W tym sensie „nosimy dzieciństwo w sobie przez całe życie. Nigdy z niego nie wyrastamy”. Jest stanem, który wyznacza ramy bycia w świecie, pełni bowiem ważne funkcje regulacyjne dopóty dopóki człowiek nie zbuduje w sobie wiedzy na temat siebie w nowej sytuacji i na temat świata obok. To wynik/rezultat/skutek, efekt uczenia się. Doświadczenie jest podstawowym pojęciem psychofizjologicznej teorii regulacji. T. Tomaszewski, w ubiegłym wieku, zaproponował ujęcie doświadczenia jako śladu pamięciowego tego, co robiliśmy w przeszłości⁷. Ślady tworzą się przez powtarzanie i utrwalają się

⁷ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984, s. 6–7.

przez system wzmocnień, szczególnie w wyniku nagradzania i karania, czyli kontroli zachowań człowieka w różnych sytuacjach. Aktualizują się sytuacyjnie.

Po drugie, zakładamy, iż im więcej bodźców do człowieka dociera, prowokuje go do aktywności, tym bogatsze ma on doświadczenia. Takie behawiorystyczno-empiryczne podejście nie umniejsza ich znaczenia dla budowania wiedzy. W ujęciu F. Bacona, każde kolejne doświadczenie rodzi chęć zbierania następnych⁸. Im więcej dowiadujemy się o świecie, tym szersza jest potem nasza wiedza o nim, aktywność powoduje bowiem rozpoznanie obszaru własnej niewiedzy, co z kolei rodzi chęć jej uzupełniania, także przez następne doświadczenie. Stan własnej niewiedzy, rodzi niepewność, uświadamia ignorancję i może być bardzo pomocny nauczycielowi w rozwiązywaniu ważnych kwestii wychowania. Dodać trzeba, że problem źródeł wiedzy nie został rozstrzygnięty i jedynie intuicyjnie mogę przyjąć, że jednym z nich są także doświadczenia, na których budowane są przez człowieka nowe struktury, schematy, plany, programy, kategorie, wzorce, czyli wiedza. Możliwe jest poznawanie nowych zjawisk, ich ocena na tle już posiadanych struktur, czyli konstruowanie własnej, osobistej wiedzy. Wiedza stanowi układ odniesienia do doświadczeń, pozwala na ich opracowanie, modyfikowanie, przegrupowywanie, redukowanie, zapominanie. Kwestie te szeroko rozważane są przez epistemologów i konstruktywistów.

Po trzecie, na ogół wiemy, że doświadczenia wyjaśniane są przez teorię uczenia się i dotyczą wglądu w przeszłość, wiedza natomiast przez teorie poznawcze, które biorą pod uwagę przyszłość. Między doświadczeniem i wiedzą zachodzą zależności przyczynowe, co oznacza, że doświadczenia mogą stać się podstawą do wyłaniania nowych, innych struktur, wiedza zaś może prowokować uczenie się w sytuacjach nowych, nieznanych, trudnych, czyli doświadczenie.

Powszechnie dostępna wiedza o doświadczeniu, szczególnie zawarta w psychologicznych opracowaniach, nie wyjaśnia w pełni jednak jego istoty, czyli tego czym jest. W poszukiwaniu źródeł sięgnęłam do rozważań E. Cassirera. Proponuje on uznanie doświadczenia jako

zbioru różnych pojedynczych momentów poznania zmysłowego, bezpośrednio, przywoływanych pamięciowo, zapisanych najczęściej emocjonalnie, jako swoiste wewnętrzne bogactwo odniesień i wniosków empirycznych umożliwiających kroczenie od jednego momentu do następnego tak, by w końcu zbudować coś na kształt systemu.

⁸ R. Palacz, *Franciszek Bacon – program nowej metody naukowej*, [w:] tegoż, *Klasyki filozofii. Biografie – poglądy – pojęcia*, Warszawa–Poznań 2005, s. 125–130.

To ciągle odnawiający się proces, słabnący wówczas, gdy zaczyna dominować naukowy pogląd na świat. Doświadczenie jest zawsze stanem konkretnego człowieka⁹.

Wiedza jest wspólna, jest dobrem społecznym. Doświadczeniami nikt z zewnątrz nie może dysponować, oceniać, redukować. Momenty poznania zmysłowego mają różną treść, różny znak, różne nasilenie u każdego człowieka. Nie można ich ani porównywać, ani sumować. Nie można nawet dzielić się nimi. Z tego względu zebrane przeze mnie i analizowane wypowiedzi nauczycieli mają różną wartość poznawczą i porządkującą, ale zawsze zindywidualizowaną. Dlaczego, mimo tych zastrzeżeń, szukałam w nich podstaw do tworzenia obrazu siebie jako nauczycieli z dzieciństwa? Dlatego, że w zakres doświadczenia wchodzi tzw. obiektywne i subiektywne związki. Pierwsze stanowią wszystkie stałe elementy doświadczenia, które są trwałe, co znaczy, że powtarzają się w każdej nowej przestrzeni i czasie. Te elementy, które mają cechy jednorazowości, ulotności, zmienności mieszczą się w zakresie subiektywnych związków. Dodać trzeba, że momenty w doświadczaniu przyjmują strukturę hierarchiczną, co oznacza wypieranie mniej ważnych.

W opisie nauczyciela interesują mnie obiektywne związki między elementami, czyli powtarzalne, niezmiennie sposoby reagowania człowieka na świat. Wielu badaczy doświadczeń człowieka zwraca uwagę na wypełnianie ich treści przez marzenia, urojenia, wyobrażenia, złudzenia, głównie z powodu zmysłowości tworzących je informacji trudne są do uchwycenia i rozdzielenia od realnych treści¹⁰. Dla analizy znaczenia doświadczeń w pracy nauczycielskiej warto podkreślić, że nie liczy się w nich ani czas ani przestrzeń. Momenty pojawiły się gdzieś, kiedyś, bez możliwości zlokalizowania ich źródeł. Zapisywane są liniowo, jeden obok drugiego, o treściach odrębnych, nie dających się powiązać logicznie w całość. Całość ta jest wynikiem ich nagromadzenia, ale jest to całość zmienna, narastająca jak kula śniegowa lub topniejąca na słońcu. Narastanie to powoduje, że nawet obiektywne elementy ulegają wyparciu przez nowe doznania¹¹. W związku z tym powstaje pytanie o prawdziwość doświadczeń, ważność, o to w czym i czy możemy opierać na nich rozważania o kompetencji nauczycieli. Myślę, że z zachowaniem podejścia jakościowego jest to w pełni możliwe, ilościowego – raczej wykluczone.

⁹ E. Cassirer, *Problem doświadczenia i rzeczywistości*, [w:] H. Buczyńska, E. Cassirer, Warszawa 1963, s. 105.

¹⁰ V.E. Frankl, *Homo patiens*, Warszawa 1966.

¹¹ E. Cassirer, *Problem doświadczenia...*, s. 113.

W rozmowie o kwalifikacjach i kompetencji nauczyciela dominuje pogląd, że jakość jego pracy zależy od kształcenia teoretycznego wspartego doświadczeniem siebie w roli pedagoga, w proporcjach na korzyść tego pierwszego, czyli od wiedzy teoretycznej i systemu zewnętrznej jej oceny/kontroli. Doświadczenia wiązane są głównie z praktykowaniem (dość krótkim podczas studiowania) w pozorowanej przestrzeni i czasie edukacyjnym, przy braku szerszego związku z teorią.

Nauczyciele stażyści wydobywają takie momenty zapamiętane podczas praktyki studenckiej, najczęściej bez związku z potrzebami dzieci, ze zmieniającymi się warunkami życia. Spotkania organizowane są „bez dzieci”, nie dla nich, lecz „pod konspekt”. W żadnym z udostępnionych mi konspektów nie zachowano związku z teorią. Konspekty zawierają opisy przeżytych przez studentów momentów i ich aktualizację.

2. Dzieciństwo w sobie – retrospekcja

Mit dzieciństwa jako eksploracja przeszłości? Jako esencja przeżyć? Jako doświadczenie złożone z zsumowanych momentów odczucia siebie jako dziecka, zapisane i nie wyparte do końca przez nowe momenty, ponieważ każdy następny jest jakościowo inny? Zatrzymane w czasie „coś”, lepsze niż „nic”? Co i z jakich powodów zapisała nasza pamięć? Czy powroty do własnego dzieciństwa mogą pomóc kandydatom na nauczycieli w rozumieniu dziecka zewnętrznego? Czy przypominając sobie własne, dziecięce reakcje na siebie i otoczenie czynią je punktem odniesienia do analizy zachowania dziecka oddanego im pod opiekę? Co znaczy dla nauczyciela, że dzieciństwo jest w nas i nigdy psychicznie, emocjonalnie z niego nie wyrastamy? Czy doświadczony ze strony rodziców, szczególnie matki, we własnym dzieciństwie, stosunek do aktywności własnej (głównie zabawy) przekłada się na stosunek do dziecka w sytuacji edukacyjnej? Na wiele z postawionych tu pytań nie uzyskamy zapewne długo jeszcze odpowiedzi, ale na niektóre tak odwołując się do wypowiedzi i tekstów badanych.

Nine. Dziewięć¹² pokazuje w sposób jednoznaczny wartość dzieciństwa dla życia, dla podejmowania decyzji. „Dziecko z przeszłości na kolanach dorosłości” – jest jedyną szansą na harmonię, skuteczność, powodzenie, twórczość w życiu dorosłego człowieka? E. Erikson przekonywał, iż

każdy człowiek, niezależnie od tego, czy jest rządzonym czy rządzącym, należy do szerokich mas czy do elit, był kiedyś dzieckiem. Był kiedyś mały.

¹² Film wyreżyserowany w 2009 r. przez Roba Marshalla.

Poczucie bycia małym tworzy w jego umyśle pewne podłoże, warstwę nie do wykorzenienia. Jego triumfy będą traktowane jako przeciwieństwo owej małości, zaś klęski będą ją uwydatniać...¹³

Każdy człowiek, także nauczyciel, był dzieckiem. Jeśli ma to dziecko z własnej przeszłości na kolanach, to powinien rozumieć problemy rozwojowe dzieci oddanych mu pod opiekę. A jeśli jest to przeszłość traumatyczna, nieuporządkowana emocjonalnie, osamotniona? Jakie momenty zapamiętane zostały przez emocje, umysł? W jaki obraz się zsumowały?

Piotruś Pan¹⁴, psotny chłopiec, który nie chce dorosnąć. Piotruś spędza swe niekończące się pełne przygód dzieciństwo na wyspie Nibylandii, przewodząc grupie Zaginionych Chłopców. Posiada magiczne zdolności (np. potrafi latać), a do jego przyjaciół zalicza się wróżka Dzwoneczek. Ekranizacja biografii autora opowieści pokazuje szczególną jego wrażliwość na dzieci, rozumienie bez słów ich potrzeb¹⁵. Jakie momenty w jego życiu utworzyły taki wyraźnie prodziecięcy sposób patrzenia na świat? Czy nauczyciel dzieci powinien być takim właśnie człowiekiem – rozumiejącym problemy dzieci, bo sam żywo funkcjonował/funkcjonuje w ich kręgu? Z jakimi ludźmi się stykał, czego się od nich nauczył jako dziecko? Jest to ogólny problem talentu pedagogicznego, czyli wrodzonych skłonności do życzliwości wobec uczącego się życia młodego człowieka? Czy powinien częściej niż inni patrzeć na własną przeszłość?

Oskar Matzerath¹⁶ – w wieku 3 lat, na znak sprzeciwu wobec otaczającej go rzeczywistości dorosłych, postanawia przestać rosnąć. Upadek ze schodów powoduje rzeczywiste zahamowanie dalszego wzrostu. Czy nauczyciel raz wykształcony może także przestać rosnąć, czyli może zamknąć się w kręgu nabytej wiedzy? Co pamiętają nauczyciele i kandydaci na nauczycieli z dzieciństwa i dlaczego, i co z tymi zapamiętanymi momentami robią?

Elfy, rusalki, królowny, eliksir młodości, zwierciadło piękna, Kopciuszek... Sentymentalna podróż do czasu dzieciństwa charakteryzuje wielu dorosłych. I nie powinien to być powód do wstydu. Wiele nauczycielek przebiera się na bal karnawałowy z dziećmi w królowny, wróżki... Wielu marzy, by czas życia zatrzymać, zwolnić. Marzymy, by żyć młodo, szczęśliwie... (?) Dlaczego odbieramy takie szanse najmłodszym nakazując im powtarzanie własnych doświadczeń (co jest niemożliwe), wiary, wiedzy, ograniczając czas na zabawę, która jest przecież „zwier-

¹³ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2006, s. 417.

¹⁴ J.M. Barrie, *Piotruś Pan*, Warszawa 2010.

¹⁵ Film pt. *Marzyciel* z 2004 r.

¹⁶ G. Grass, *Błaszany bębenek*, Warszawa 2008.

ciadłem duszy” jak dowodził Arystoteles, nakazując siedzenie, słuchanie, bycie biernym–wiernym w odtwarzaniu naszych racji przedszkolakiem, uczniem? Wypowiedzi studentów/nauczycieli dotyczące powrotu do dzieciństwa (np. *Urodziny marchewki*¹⁷) jasno pokazują, że tak było i że oceniają to negatywnie. Dlaczego czynią podobnie? Czy aż tak głębokie ślady w umyśle, w emocjach zostały wyryte przez przedszkole i szkołę, ślady nie do zatarcia nawet przez wiedzę akademicką?

„Dzieciństwo to materia życia, to osnowa na której wplątane są wątki życia. Dzieciństwo jest wszystkim, bo wszystko bez dzieciństwa jest niczym” – te sformułowane przeze mnie myśli Arystotelesa towarzyszą mi we wszelkich rozmowach, dyskusjach, tekstach dotyczących pedagogiki przedszkolnej. Wczytuję się z uwagą w rozprawy dotyczące wskazywania wartości dzieciństwa dla całości życia człowieka. Śledzę wypowiedzi pomniejszające tę wartość, wyrażające przyzwolenie na bicie dzieci, na zarządzanie nimi. Takie wypowiedzi budzą we mnie bunt, ale też niepokój.

Każdy dorosły kształtował/formował siebie w rodzinie, w przedszkolu, w szkole. Poddawany był systemowi nagród i kar (nagany, upomnienia, gorsze oceny, a także kary fizyczne). Doświadczał siebie w systemie społecznych zależności. Zapewne wielu terażniejszych nauczycieli stawało także kiedyś jako dziecko w kącie za wybryki, niesubordynację, wszystkich zaś na pewno poddawano ocenie społecznej, niektórych chwalono, innych być może wyśmiewano, poniżano (jak np. mnie za leworęczność, bycie mańkutem). Każdy z nich musiał także przejść przez etap uwalniania się od komfortu bycia dzieckiem i opieki rodzica nad czasem i przestrzenią życia i podjąć samodzielnie trud oznaczania siebie jako jednostki społecznej w grupie rówieśniczej, koleżeńskiej. Każdy miał konkretnego (z imienia i nazwiska) nauczyciela, który zapisał się w pamięci albo pozytywnie albo negatywnie. Zapisów obojętnych raczej nie pamiętamy. Doświadczenia rodzinno-przedszkolno-szkolne są tym żywsze, im bardziej bazowały na emocjach. Pamiętamy albo traumatyczne albo przyjemne zdarzenia. Tych szkolnych, rodzinnych chwil, epizodów mamy w pamięci najwięcej:

Za moim domem był mały ogródek. Któregoś popołudnia znalazłam tam małe pudełko. Była w nim drewniana laleczka [...] Wyczyściłam ją, ubrałam i włożyłam do wózka z innymi laleczkami [...]. Babcia podeszła do mnie i wzięła ją do ręki. Zaczęła płakać. Opowiedziała mi historię tej lalki – dostała ją od taty, gdy ten szedł na wojnę [...] gdy urosła, postanowiła się już lalkami nie bawić i zakopła ją w pudełku w ogródku [...] Historia ta sprawiła, że nie wyrzucam dzisiaj już jako dorosła kobieta żadnych przedmiotów z przeszło-

¹⁷ Załącznik 2, 6, 7.

ści. A ta odnaleziona laleczka jest dziś w naszej rodzinie najważniejszym przedmiotem, budzącym ciepłe uczucia (Sn, lat 25¹⁸).

Jaki to ma związek z „byciem nauczycielem dziecka”? Myślę, że szeroki i wiele znaczący do budowania obrazu siebie jako pedagoga. Gdy przyjrzymy się chociaż ogólnie temu, co nas tworzyło w dzieciństwie w zakresach wskazanych w definiowaniu doświadczeń, czyli w zakresie: a) informacji/wiadomości/treści o świecie i o nas samych, b) umiejętności, c) nawyków i przyzwyczajzeń, inaczej spojrzymy na dzieci i ich świat, a przede wszystkim zapamiętanych w przestrzeni momentów, to zrozumiemy ich wagę dla siebie i własnych odczuć, ale przede wszystkim dla bycia nauczycielem:

Zaczęłam naukę szkolną. Wszystko było nowe, rozpoczął się mój wymarzony czas, świat, w którym zawsze chciałam uczestniczyć [...] Przystojny Pan wszedł do naszej klasy i zakomunikował, że w szkole będzie prowadził tańce. Ucieszyłam się, bo zawsze chciałam mieć taką piękną sukienkę jak inne tancerki. Gdy chciałam rodzicom o tym powiedzieć, dowiedziałam się, że się przeprowadzamy i zmieniam szkołę [...] Do dzisiaj pamiętam to rozgoryczenie. Moi rodzice wiedzą dzisiaj, gdy uczę się tańca, że wtedy było to dla mnie najważniejsze, bo trwa przez całe życie. Dzieciństwo jest w nas i nigdy z niego nie wyrastamy. Choćbyśmy się chcieli od niego uwolnić, ono i tak nas znajduje i pokaże, że poza rzeczywistym światem, poza codziennością, możemy choćby na chwilę, niczym dzieci zamknąć się w swoim wymarzonym świecie i udawać, że jesteśmy pięknymi księżniczkami, klaunami, czy po prostu jeszcze ciągle dziećmi, które cieszą się z małych rzeczy i śmieją się w głos, gdy ktoś im sprawi radość (Sn, lat 34).

Jaka jest treść doświadczeń z dzieciństwa nauczycieli i kandydatów na nauczycieli? Najczęściej rozmyta, czarno-biała, waloryzowana magicznie, religijnie. Odległe w czasie doznania informują ogólnie o świecie przeżytych epizodycznie, przez dodanie do śladów wielu marzeń, wyobrażeń, zabarwiania ich goryczą niespełnienia... Najczęściej nie chcemy jako dorośli wracać do przeszłości, którą oceniamy jako niepełnowartościową.

Nauczyciele raczej nie rozmawiają o własnym dzieciństwie, trudno im się zgodzić z myślą, że „wewnętrzne dziecko” ciągle jest obecne w ich reakcjach na świat, w marzeniach, przeżyciach, rytuałach, zabawie. Raczej nie chcą pamiętać „dziecka w sobie”, bo nie chcą przyznawać się do słabości, niesprawności, infantylności, prymitywizmu pierwszych życiowych doznań i zachowań. A jest tak dlatego, że dzieciństwo jako etap w życiu nie ma też zbyt poważnego osądu społecznego. Jest dla dorosłych ludzi czasem odległym, przeszłym, historycznym, czasem nieuświadomionych wpływów na losy życiowe, prymitywizmu, guseł, magii, instynktów¹⁹. Do

¹⁸ Sn – studentka studiów niestacjonarnych, niepracująca jako nauczycielka dzieci.

¹⁹ Zob. I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999.

zapomnienia. Wielu badanych stwierdza, iż tak naprawdę zaczęli być dostrzegani przez rodziców i nauczycieli jako pełnowartościowi ludzie dopiero po pójsciu do szkoły:

nie pamiętam, by moi rodzice pochwalili mnie jako przedszkolaka za dobrze wykonane zadanie. Słyszałam jedynie coś w rodzaju pobjażania: no ładnie, a co to jest? A potem jak poszłam do szkoły, to już tylko na okrągło słyszałam teksty: odrobiłaś lekcje, czemu się nie uczysz na piątki i szóstki jak twój brat, nie rób nam wstydu ani bratu [...] czasami chciałam uciec od tego wszystkiego, od tego zwariowanego świata [...] ale teraz wobec swoich dzieci postępuję niestety podobnie (Ns, lat 35)²⁰.

Inni pamiętają straszenie szkołą, powagą nauki w niej i zupełnie niedoceniaanie zabawy:

rodzice, szczególnie tata, cały czas mówili mi baw się baw, bo jak pójdiesz do szkoły, to skończy się czas beztrouski i nicnierobienia (Sn, lat 26); ustawicznie słyszałam od nauczycielki i rodziców, że dobrze być dzieckiem, bo za nic nie trzeba odpowiadać, ani się niczym przejmować, nie to co dorosły (Sn, lat 28).

Wdrukowano im w pamięć, że wszystko czym/kim będą zależy od nauki w szkole, na uniwersytecie – „być może jest tak, bowiem moi rodzice pamiętają wyraźniej szkołę, ten właśnie czas ukształtował ich jako ludzi wartościowych, a nie jakieś tam, odległe dzieciństwo” (Sn, lat 41). Wielu wypowiadających się na temat wartości własnego dzieciństwa dla całości życia człowieka nie potrafiło podać żadnego argumentu na rzecz pielęgnowania w sobie tamtych doświadczeń uznając, iż „nie ma o czym mówić, bo dziecko to zadatek na człowieka a nie pełnowartościowy człowiek” (Ss, lat 22²¹). Wielu z badanych nauczycieli i kandydatów na nauczycieli doświadczyło ustawicznego „naprawiania” ich osobowości przez rodziców, nauczycieli, ustawicznego niezadowolenia z postępów, braku dowartościowania osiągnięć (ponad 90%). Z tego też względu opisy dziecka w ich ujęciu dotyczą dziecka patologicznego, z brakami, niesprawnego, niemądrego, leniwego, niegrzecznego. Jak stwierdzają, w projektach edukacyjnych/konspektach, sporządzanych w procesie kształcenia w uczelni rysują także obraz „dziecka do naprawy”. Nie ma, według nich, miejsca na fascynację, uznanie oryginalności, niepowtarzalności reakcji dziecka na świat i siebie. Dla „odkrywania dziecka, bo tego się zaplanować nie da, nas rozlicza się z konspektu” (Ss, lat 21)²².

²⁰ Ns – studentka studiów niestacjonarnych, pracująca jako nauczycielka.

²¹ Ss – studentka studiów stacjonarnych.

²² Z zebranych przeze mnie propozycji haseł do konstruowanej *Encyklopedii dzieciństwa* wyłania się także taki obraz – przeważają propozycje z obszaru dewiacji, zagrożeń, destrukcji zachowań dzieci i wobec dzieci, opisu rozwoju, stanowienia o zdolnościach,

Z wypowiedzi badanych, niezależnie od statusu (nauczyciel, student), wieku, formy studiowania wyłania się obraz dziecka, jeśli użyć określenia T. Bulińskiego, **człowieka do zrobienia**²³. Analiza zawartości wielu pedagogicznych publikacji, wykonywana przez studentów, także zjawisko to obrazuje. Jak stwierdzają, wyspecjalizowaliśmy się w określeniu oczekiwanych przez nas cech u dzieci, bez pokory wobec tego co potrafią, o czym marzą, czego pragną. Bez wiary w to, że postęp wpisany jest w biografię człowieka, że postęp ten jest niewiarygodnie szybki i dynamiczny właśnie w dzieciństwie. Sądzą, że w takim nastawieniu tkwi przyczyna braku wiary i zaufania do dziecka, że samo także potrafi znajdować rozwiązania zadań/problemów, że wiele wie i rozumie z tego, co je otacza. Zarządzamy ich umysłami, emocjami, zdolnościami/talentami (z analizy tekstów studentek SUM). A one przecież wiedzą naprawdę wiele i chcą wiedzieć jeszcze więcej²⁴. Jeśli tak sądzą, to dlaczego nie uwzględniają tego w projektach edukacyjnych.

Badania opisywane w niniejszym opracowaniu wskazują, że wiele/wielu kandydatek/kandydatów na nauczyciela, nauczycieli pracujących z dziećmi wzrastało i nadal wzrasta w kręgu podobnych, do przedstawianych, poglądów. Z ich wypowiedzi wynika, że świadomie, lub nie następuje transfer na ich aktualne zachowania – przenoszą je na sytuacje edukacyjne w przedszkolu i szkole, są to bowiem ślady trudne do zatarcia przez czas. W. Griese przekonuje, iż to, co myślimy o dziecku w sobie przeważnie kształtuje nasze poglądy na dzieciństwo w ogóle²⁵. Jak wynika z tekstów,

o trudnościach, o uczeniu się. To niepokojące zjawisko, nie otwiera bowiem na konieczne do uszanowania odczucie własnej osoby przez dziecko, na podmiotowość wobec niego, na stawia wyłącznie przedmiotowo, naprawczo.

²³ Zob. T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*, Poznań 2002.

²⁴ Przegląd ofert programowych dla przedszkola, szkoły pokazuje uzależnienie dziecka od dorosłego we wszystkich niemalże zakresach aktywności. Moi studenci na początku rozważań o warunkach edukacji dzieci każdorazowo otrzymują do wykonania zadanie zleczone przeze mnie, dotyczące sporządzenia kwerendy wydawnictw „na rzecz dzieci, dzieciństwa, edukacji”. Byli zaskoczeni rozmiarem tego zarządzania, zakresem tzw. dobrych rad jak „nie dać dziecku wolności w przeżywaniu i poznawaniu”, rozmiarem pouczeń, ograniczeń, nakazów, zakazów, terapii. Rzadko odszukiwali publikacje o uszanowaniu prawa dziecka do bycia człowiekiem, do samostanowienia, niezależności i samodzielności, o admiraacji dzieciństwa. Byli zaskoczeni tym, że nie potrafimy spojrzeć na dziecko, jak stwierdzali, „normalnie”, ale głównie z intencją doszukiwania się w nich braków i niedoborów i formułowania rad, „cywilizowania barbarzyńcy i dzikusa”. Odczytany przez nich zestaw haseł w Podstawie programowej umocnił w nich to przekonanie – zapisy ujmują dziecko jako *tabula rasa*. Dodają, iż podobnie ich sytuowano w przedszkolu, szkole, także na uczelni.

²⁵ H.M. Griese, *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 36.

wypowiedzi bezpośrednich, myślimy o sobie jako o dziecku nie zawsze pozytywnie, z należą mu, jako człowiekowi, godnością. Zapominamy, że nasze dzieciństwo dostarczyło nam najbardziej podstawowych, pierwszych treści do spożytkowania ich w dalszym rozwoju, że wyposaża nas w podstawową, zmysłową wiedzę o świecie rzeczy, ludzi, zjawisk, wiedzę na której budujemy pojęcia naukowe/ struktury poznawcze, że było czasem gromadzenia informacji, wiadomości o wszystkim, często bez wyraźnego celu, czasem zapamiętywania wszystkiego, co uchwyciło oko, ucho, co wywęszył nos, dotknęły ręce, posmakował język. Nie możemy zapominać, że dzieciństwo nasze to czas „fotografowania” wszystkiego co wokół się pojawiło, zdarzyło. Ważna dla bycia nauczycielem jest treść tych obrazów – na podobieństwo przeglądania albumów ze zdjęciami z przeszłości ustosunkowujemy się do podobnych zjawisk z teraźniejszości i budujemy obrazy przyszłości (moi studenci przynoszą na zajęcia zdjęcia z dzieciństwa, by na podstawie ich treści „opowiadać o swojej teraźniejszości”, czyli ile z tego co przedtem zostało we mnie teraz).

Ciekawe jest to, co badani zapamiętali najczęściej i najgłębiej z dzieciństwa. Niektórzy, starsi (studujący zaocznie, pracujący) zapamiętali zapach kuchni, inni zapach farby malowanych ścian, jeszcze inni miękkość sierści kota, wilgotność porannej trawy, zapach krochmalonej pościeli, gonitwy, włożenie na drzewa, wytwarzanie potrzebnych do aktywności przedmiotów. Młodszy (studenci stacjonarni) takich doznań nie mają, np. nie potrafili rozpoznać aromatu podstawowych dla kuchni polskiej ziół i przypraw, za to bez trudu radzili sobie z zapachami potraw z McDonalda. Niektóre starsze osoby, matki, pamiętają jeszcze zapach „dziecka” w domu, głównie przez pranie i prasowanie pieluszek tetrowych. Mówiąc o tym ściszały głos, nadawały mu ton sentymentalny, prawie magiczny, wstydlivy (?).

Wiadomości, jako składnik doświadczenia, to po prostu informacje napływające do człowieka różnymi strumieniami i z różnych źródeł. W dzieciństwie informacje przyjmowane są głównie drogą zmysłową przez narząd wzroku, słuchu, dotyku, węchu, smaku. Jako dzieci nabywamy przede wszystkim orientacji o sobie i świecie w wyniku bezpośredniego działania na przedmiotach, obserwowania zjawisk i zdarzeń. Obraz powstaje także w wyniku przekazu zewnętrznego. Jako ludzie budujemy obraz siebie i świata przez naśladowanie i wskazywanie: w dzieciństwie jesteśmy elementem trójkąta dorosły – przedmiot – dziecko²⁶. Z dzieciństwa pamiętamy wszystko, co silnie przeżyliśmy.

²⁶ Dane Instytutu M. Plancka. National Geographic. Program 2 TVP z 26 VII 2010: wskazujemy dziecku przedmioty i nazywamy je. Z zestawu tego/tych „coś” powstaje w umyśle dziecka struktura umysłowa. Jako dzieci zapamiętujemy ją, powtarzamy, przetwarzamy

W co nas wyposażają zmysły? Czy i co badani wiedzą na ten temat?

Tabela 8.

Zmysł wzroku	Odpowiada za orientację w przestrzeni fizycznej	Wzrokowcami są przeważnie mężczyźni/chłopcy – lepiej orientują się w przestrzeni aniżeli dziewczęta, dostrzegają więcej cech otaczającej rzeczywistości, ważnych dla poruszania się i bezpieczeństwa
Zmysł słuchu	Odpowiada za stosunki/relacje społeczne	Słuchowcami są z reguły kobiety co wiąże się z macierzyństwem. Zapamiętują zdecydowanie szerszej cechy emocjonalne zachowań, związanych z estetyka otoczenia. Więcej mówią i słyszą
Zmysł węchu	Odpowiada za bezpieczeństwo	Pozwala rozpoznawać to, co sprzyja od tego, co zagraża zdrowiu, życiu. Mężczyźni odbierają najczęściej zapachy ostre, zdecydowane, kobiety – łagodne, wysublimowane, wyzwalające pozytywne emocje
Zmysł smaku	Odpowiada za estetyzację życia	Pozwala na dostrzeganie porządku w otoczeniu, harmonii i rytmu w układzie rzeczy i osób, w wypowiedziach, prowokuje do zdobienia, do artyzmu. Częściej bardziej rozwinięty u kobiet
Zmysł dotyku	Za kontakty z ludźmi, rzeczami	Pozwala na równoważenie ciała, na rozpoznanie ognisk choroby, na odczucie przyzwolenia bądź odrzucenia, dalece zindywidualizowana potrzeba kontaktu cielesnego

Źródło: opracowanie własne

Nauka dowodzi, iż doznania zmysłowe mogą prowadzić do zniekształcenia obrazu świata, o czym informuje optyka, psychologia. Heraklit jako pierwszy poddał krytyce poznanie zmysłowe, szczególnie u osób nieokrzyszanych, złych. Głosił, że „złymi świadkami są oczy i uszy ludziom, którzy noszą duszę barbarzyńców”²⁷, mogą bowiem zniekształcać prawdziwy obraz obserwowanych zachowań i intencji osób i prowadzić mogą do agresji wobec nich. Podobne rozważania o zniekształceniach świata odbieranego droga zmysłową znajdujemy u wielu innych filozofów, szczególnie u Kartezjusza. Dla nauczyciela ważne jest zrozumienie natury poznania zmysłowego, głównie, że człowiek, a dziecko w szczególności, może ulegać złudzeniom, przede wszystkim dlatego, że zmysły poddają się emocjom (a taka jest charakterystyka dzieciństwa człowieka), co oznacza, że ta sama rzecz,

my. Ucząc się powstrzymywania przed zabieraniem komuś innemu przedmiotów, dzielenia się nimi – uczymy się opanowywać emocje, a to jest początkiem komunikacji i opanowywania przemocy. Osiągamy postęp.

²⁷ R. Palacz, *Heraklit z Efezu – o walce przeciwieństw jako źródle rozwoju*, [w:] tegoż, *Klasyki filozofii...*, s. 17–25.

zjawisko, przedmiot, odbierany przez dwie osoby, mogą być opisywane w różny sposób, w zależności od oczekiwań, nastawień, sugestii.

Czy i co wiedzą badani na ten temat? Po pierwsze, nie charakteryzują efektów spostrzegania opisanych przez naukę (a przedstawionych w powyższej tabeli), po drugie, krytykują dzieci za niewłaściwe ich reakcje na obraz, dźwięk, fakturę przedmiotu, po trzecie, nie wskazują na możliwe zniekształcenia obrazu rzeczy spostrzeganych, po czwarte, nie nawiązują do konieczności ćwiczenia zmysłów²⁸. Zdecydowana większość studiujących pedagogikę stwierdza, iż uczą się przez patrzenie/obserwację/hospitowanie zachowań koleżanek/kolegów, nauczyciela. Nauczyciele ankietowani wskazują (pytanie 17, 18, 19), że taki powinien być także kierunek zmiany w kształceniu – więcej bezpośredniego, rzeczywistego praktykowania, więcej przykładów rozwiązywania sytuacji edukacyjnych, więcej podpowiedzi jak radzić sobie z dziećmi, mniej rozmów o cechach dziecka, o teoriach, o ogólnoludzkich charakterystykach, które traktują jako straćę czasu („zamiast takich rozważań można by dać studentom przykłady dobrych konspektów” – N, lat 42²⁹).

Ciekawe dla analizy bycia nauczycielem w dzieciństwie człowieka jest przyjrzenie się śladom z tamtych lat, czyli co najtrwalej zapamiętali z dzieciństwa i dlaczego³⁰:

1) Z pobytu w przedszkolu studentki stacjonarne i niestacjonarne do 25 roku życia najwyraźniej zapamiętały zajęcia z religii, polegające na straszeniu ich grzechem za wszystko³¹, gniewem Boga i przede wszystkim mnóstwo kolorowanek do wypełnienia. Podobne rozwiązania (zapamiętane) stosują podczas praktyki, po skończonych zajęciach „obowiązkowych”:

no bo **coś** muszą robić. Lepsze to niż mieliby latać po sali, szarpać się albo **nic** nie robić (Ss, lat 23);

²⁸ Zamieszczony obok rysunek, przedstawiony studentom do opisu, ilustruje ten problem dość wyraźnie: w zależności od nastawienia patrzącego dostrzegali w nim kaczkę lub królika. Żądanie, by zobaczyli w nim wyłącznie królika spotkało się z ich strony ze sprzeciwem. Jest w tym również wiele podobieństwa do kształcenia nauczycieli – uczymy ich przeważnie tak, jak my chcemy, aby się uczyli, piszą konspekty nie widząc w nich dziecka, hospitując, także są indoktrynowani wizją prowadzącego, jego interpretacją zajęć obserwowanych.



²⁹ N – nauczyciel ankietowany.

³⁰ Przeanalizowałam treść zadań dotyczących ustosunkowania się do: a) własnego dzieciństwa, czyli bycia dzieckiem (51 tekstów), b) poglądów na dzieciństwo już jako ludzi dorosłych (67), c) interpretacji myśli H. Gadamera i Arystotelesa (21), a także deklarowane poglądy na ten temat zawarte w odpowiedziach na niektóre pytania ankietowe.

³¹ Znam przypadek dziewczynki, która odmawiała kąpeli i mycia/dotykania stref intymnych z powodu obawy pójścia do piekła, taką bowiem wizję rysowała jej katechetka/zakonnica.

kolorowanki, które pamiętam z dzieciństwa przedstawiały jakieś tam kwiatki, zwierzątka, krasnoludki. Lubiłam je kolorować, bo mogłam sobie bezpiecznie siedzieć przy stole i nikt mnie nie potrącał jak to było przeważnie gdy bawiłam się na dywanie (Ss, lat 21);

mama mi mówiła, że kolorowanki są dobre, bo ćwiczą rękę. Też tak uważam i moim dzieciom ich nie żałuję (Sn, lat 24).

Kolorowanki, obrazki do wypełnienia stanowią, jak się okazuje, skuteczny sposób na zajęcie czymś dzieci, są zapamiętane przez dorosłych ludzi jako wypełniacze czasu po zajęciach, podobnie jak zabawa i mieszczą się w kategorii „coś trzeba dzieciom dać, by się zajęły, bo jak nic nie robią to wariują” (Sn, lat 25)³².

2) Dzieciństwo zapamiętane zostało jako czas wychowania/wychowywania. Taką charakterystykę nadają mu badane przeze mnie osoby (97% ogółu) dodając, że to czas spełniania oczekiwań rodziców i nauczycieli (95%), podporządkowania się zaleceniom (76%), radom, zadaniom (34%), czas uczenia się różnych ważnych rzeczy (33%). Najwięcej wskazań dotyczy przygotowania do szkoły przez przedszkole (99%). Tak też ogólnie badani rozumieją własne zadania jako nauczyciela. Wychowanie w zdecydowanej większości, niezależnie od statusu, badani ujmują jako proces urabiania/kształtowania osobowości, wyrabiania posłuszeństwa, umoralniania. Tak też zapamiętali własne dzieciństwo. Ważne są pytania o to przez jakiego rodzaju wychowanie przeszli kandydaci na nauczycieli i nauczyciele, czy mieli szansę doświadczania poprawnych, elementarnych reguł społecznych, poznawania mechanizmów życia w grupie, czy musieli jako dzieci sami sobie radzić z wejściem w społeczność dziecięcą?

3) Kandydaci na nauczyciela i pracujący nauczyciele dysponują przede wszystkim zmysłowym obrazem dzieciństwa. Względnie poprawnie opisują to, co ich otacza, zdecydowanie wężej wskazują na zależności między zjawiskami (nie dostrzegają ich?); nie widzą potrzeby wnikania w głąb zjawisk związanych z zachowaniem się dzieci – orzekają o ich znaku bez wnikania w przyczyny (szczególnie w sytuacjach konfliktowych). Związek z doświadczeniami z dzieciństwa jest tu dość wyraźny – badani nauczyciele, studenci wskazują na dominację w przedszkolu, szkole zadań bazujących na opisie rzeczy, obrazka, postaci, zachowania się bo-

³² W tym już miejscu chcę skoncentrować uwagę czytelnika na błędzie pedagogicznym polegającym na zamykaniu dzieci w płaszczyźnie zamiast na poszukiwaniu jej granic – wiele niezwykle ciekawych i ważnych sugestii znaleźć można w twórczości P. Francuza. Wiele badań nad wzrokiem, obrazem powstającym w wyniku patrzenia wskazuje na konieczność odejścia od dominacji kolorowanek na rzecz działania na płomie, z płamą, otaczaniu jej konturem, a nie wpisywania jej w kontur.

hatera opowieści, opis cech pór roku itp. Zadania typu poszukaj, odkryj, udowodnij pojawiały się sporadycznie³³.

4) Badani posługują się językiem zapamiętanym z tamtych lat – opisują dzieci, tak jak ich opisywano jako dzieci, przez cechy łatwe do zauważenia i sklasyfikowania, takie jak grzeczny, miły, czysty, porządny, zdyscyplinowany, posłuszny, ładnie, brzydko. Brak jest w tych opisach zwrócenia uwagi na właściwości, takie jak np. wytrwałość, poszukiwanie, badanie, fascynacja, prawo do błędu, marzenia, zdziwienie itd. Pamiętają tzw. straszaki, sensu których wielokrotnie nie rozumieją i mimo to sami stosują je wobec dzieci, uznając je jako skuteczne sposoby ich uciszania i dyscyplinowania³⁴.

5) Ślady z przeszłości przenoszone na proces uczenia się bycia pedagogiem dotyczą głównie:

a) kojarzenia dzieciństwa z czasem beztroski, swobody, szczęściem (18 tekstów). Oto przykłady:

dzieciństwo było dla mnie czasem bardzo szczęśliwym (Sn, lat 34);

moje dzieciństwo wspominam bardzo wesoło [...] miałam dużo swobody... (Ss, lat 23);

ogrom barw niczym z palety malarza, widzę radość, słyszę śmiech i dziecięcy szczebiot, czuje unoszące się w powietrzu lato pełne motyli i kwiatów, czuję zapach ciasta z wiśniami [...] ale to wiersze, poezja nie mające wiele wspólnego z rzeczywistością... (Sn, lat 38);

b) przymusu jedzenia, ubierania się, mycia, sprzątanania po sobie, chodzenia do kościoła, bycia grzecznym, zajmowaniem się sobą (37 tekstów);

c) zapamiętanych z dzieciństwa określeń, zwrotów, wyrażen dyscyplinujących, takich jak: uspokój się, nie biegaj, nie przeszkadzaj, zajmij się czymś, odrób lekcje, nie wtrącaj się, bądź posłuszna, słuchaj, nie dyskutuj, idź do swojego pokoju itd.:

dzieciństwo zazwyczaj kojarzy mi się z radością, szczęściem, zabawą, ale ja takiego nie miałam. Musiałam uczyć się wielu niepotrzebnych rzeczy... (Sn, lat 27);

wmawiano mi ciągle, że nie słucham się dorosłych, a za to to bozia się będzie gniewać i nie przyjmie mnie do nieba... (Ss, lat 23);

mówiono mi ciągle, że nie powinnam przeszkadzać jak dorośli odpoczywają, a jak pamiętam to chyba ciągle byli zmęczeni, bo nigdy nie chcieli się ze mną pobawić (Ss, lat 21);

³³ Na sytuację taką wskazuje także wykonana przeze mnie ze studentami analiza treści książek dla dzieci, podręczników dla uczniów.

³⁴ Czym straszmy nasze dzieci i dlaczego przestawię w dalszej części opracowania.

byłam zawsze zbyt głośna, tak mówił mój ojciec, a ja po prostu chciałam, żeby usłyszał, że chce coś powiedzieć (N, lat 35);

wszystko chciałam robić naraz, żeby pokazać mamie, że też potrafię, ale ciągle mnie pouczała, abym nie chciała wszystkiego naraz tylko po kolei, a ja nie bardzo wiedziałam co to znaczy (Ss, lat 22);

ciągle mnie pouczano, żebym opanowała gadulstwo, a ja miałam tak dużo do powiedzenia; niestety wobec dzieci też stosuję takie pouczenia (N, lat 43);

byłam jak żywe srebro i ciągle słyszałam: nie wierz się, nie potrącaj, jesteś złośliwa, nieposłuszna, nie umiesz usiedzieć w miejscu, nie rozumiesz co do ciebie mówię, po co ciągle zwracasz głowę, nie dręcz pytaniami (N, 41 lat)³⁵.

6) Ślady z przeszłości badanych nauczycieli i studentów dotyczą najszerszej posłuszeństwa ojcu, rzadziej mamie i babci, braku prawa do wypowiedzenia własnego zdania, racji (49 tekstów), karania (50) nawet za drobiazgi (16).

Co utkwiło w mojej głowie z moich dzieciennych lat? Czy pamiętam tylko przyjemne chwile i tych niemiłych nie doświadczyłam wcale? Przed napisaniem tej pracy długo zastanawiałam się nad moim dzieciństwem. I nie wiem, co napisać, bo przecież nie kała się własnego gniazda. W gruncie rzeczy każda metoda wychowania może być uzasadniona. Bito mnie, ale zawsze mówiono mi, że zasłużyłam na taką karę i to dla mojego dobra, żebym wiedziała co dobre a co złe. Ale czy zadawanie pytań, zajmowanie się sobą, popełnianie błędów jest złem? Mam już własne dzieci. Często moja matka poucza mnie jak mam postępować. Daje przykład mnie jako dobrego efektu jej dobrego wychowywania. A ja wiem, że to nie tak. I znów, jak mam przed sobą takiego przedszkolnego ancymona, który nie robi niczego czego ja chcę, to stawiam go do kąta, zdarza się klaps, bo gdzieś tkwi we mnie przekonanie zakodowane w dzieciństwie, że to skuteczna metoda... (Ns, lat 42);

Na [...] jednych z ćwiczeń zastanawialiśmy się, dlaczego nie należy bić dzieci, oczywiście wszyscy doszliśmy do wniosku, że absolutnie nie należy tego robić. Niestety mój Ojciec uważał inaczej [...] często bałam się powrotu taty do domu, zwłaszcza kiedy nie wykonałam powierzonego mi zadania. Miałam szczęście jeśli tata wracał w dobrym humorze. Kiedy podenerwowany Ojciec wracał do domu i zauważał niewykonane prace wpadał w furję. A co na to

³⁵ Te zatrzymane momenty z życia w dzieciństwie są obecne w dorosłości. Ujawniają się w pohospitacyjnych wypowiedziach nauczycieli pracujących, odzwierciedlających stosowanie rozpoznanego w dzieciństwie kodu językowego i przenoszonego na sytuacje kontaktu z dzieckiem w przedszkolu. Wskazując powody „nieudanych zajęć” podczas praktyki studenci używają, takich samych, jak stosowano wobec nich jako dzieci, określeń: bo się wierciły, bo nie słuchały, bo przeszkadzały, bo nie rozumiały, nie były skoncentrowane, nie umiały się wypowiedzieć itd. Wypowiedzi te dokumentują również przedmiotowe, naprawdę nastawienia do dzieci i dzieciństwa, nastawianie się na identyfikację obszarów niesprawności a nie osiągnięć rozwojowych dzieci; przeczą idei wspierania (a nie oceniania i krytykowania) dzieci w ich rozwoju.

moja matka? Bezsilna lub nieobecna, broniła nas, ale nie zawsze się to jej udawało [...] Nie oceniam Ojca jako osoby złej, myślę, że po części to wina wychowania wyniesionego z jego własnego domu. Gdy wymierzał nam karę uważał, że robi dobrze. Nie wiem, jaką będą mama, nauczycielką. Boję się powielania metod ojca, boję się, że teorie doświadczeń, śladów z przeszłości mogą być prawdziwe, i co wtedy? Też będą bić dla dobra swoich dzieci? (Ss, lat 24).

Tekst przejmujący w zdarzeniach, dramatyczny przez stawiane pytania.

Rozmowa publiczna o dzieciństwie w sobie nie jest łatwa. Świadczy o tym zastrzeżenie złożone mi przez niektóre osoby co do sposobu potraktowania ich wypowiedzi: „Pisząc tę pracę i na samym jej początku proszę o całkowitą dyskrecję; proszę o nieujawnianie moich danych; piszę o tym, bo nie mam komu wyżalić się z doznań z tamtych lat, które są głęboko we mnie, ale proszę o zachowanie tajemnicy «tej spowiedzi»”. Autorki zamieszczonych wyżej zastrzeżeń zastanawiały się nad uzewnętrznieniem wspomnień. Dlaczego? Czy z poczucia lojalności wobec rodziców (agresywnego ojca, milczącej matki), czy raczej ze strachu przed odkryciem się obcej osobie? A może z niepewności co do prawdziwości zapamiętanych doznań? Najbardziej dramatyczne są pytania obrazujące swoistą niemoc w opanowaniu doświadczonej traumy w dzieciństwie: „boję się, że teorie doświadczeń, śladów mogą być prawdziwe” (Ns, lat 31). W wielu tekstach ojciec napisany jest w całości tekstu wielką literą. Czy oznacza to bezwzględne posłuszeństwo, szanowanie go, uznanie jego autorytetu, wyniesienie go ponad wszystko, czy strach?

w moim domu nigdy nie było krzyków, bicia. Nie było też specjalnej wylewności. Wychowano nas raczej racjonalnie, powiedziałabym chłodno i ozięble, po to, jak mawiał ojciec, abyśmy się nie mazgaili, abyśmy dawali sobie radę w życiu. Mam już trójkę swoich dzieci, które wychowuję podobnie, chociaż serce mi podpowiada, że to nie tak powinno być. Pamiętam jednak pouczenia ojca, to po pierwsze. Po drugie, patrząc na swoje życie dostrzegam mimo wszystko pozytywy takiego wychowania. Zauważam, że w kontakcie z dziećmi w szkole stosuje podobną strategię, także w przekonaniu czynienia dobra, tylko czyjego?... (Sn, lat 33).

Co nie zostało wyrażone przez badanych a co można odczytać *in fabula*? Wyraźnie rysujące się sprzeczności – między opisem szczęśliwości, radości, bezpieczeństwa mieści się niepokój, strach, lęk, poczucie samotności, zagrożenia, krzywdy: „bardzo lubiłam opowieści o czarownicach, duchach” (Sn, lat 42); analiza projektu spotkania z dziećmi wskazuje na obecność takich właśnie treści w rozmowach z nimi, na wybór przedstawień teatralnych, takich jak *Jaś i Małgosia*, *Kopciuszek*:

– „lubiłam bardzo lalki przebierać, stroić je i to mi pozostało, bo swoją córeczkę traktuję jak tamte lalki” (Sn, lat 32); w tekście dotyczącym określenia wartości dzieciństwa badana akcentuje, że nie wolno traktować dzieci jak przedmioty;

– „dumna byłam z siebie jak mnie wszyscy chwalili za to, że byłam grzeczna” (Ss, lat 23); wypowiedzi tej badanej wskazują, że „lubi dzieci grzeczne”, niekonfliktowe, posłuszne;

– „bałam się ciemności, potworności, brzydoty” (Ss, lat 21); wśród analizowanych zwrotów, wyrażen językowych badana wskazuje na podporządkowanie i konsekwencje jego braku – zamyka dziecko niegrzeczne za karę w schowku na leżaki;

– „najbardziej nieprzyjemnym zdarzeniem był kinderbal w przedszkolu, obiady w przedszkolu z dużą ilością pietruszki” (Ss, lat 20); w opisie zadań edukacyjnych bale, imprezy urodzinowe są przez tę osobę planowane, łącznie z przebieraniem dzieci, a pietruszka znajduje się w kręgu pożądaných składników potraw;

– „strach z powodu oczekiwania na prezent” (Ss, lat 21) – jako dorosła osoba przyznaje, że wobec własnych dzieci stosuje także „strategie potęgowania emocji” (określenie badanej);

– „panicznie bałam się, że mnie wyśmieją, że nie potrafię rysować, do dziś ręce mi się trzęsą jak wspomnę stanie przy tablicy w przedszkolu” (Sn, lat 33); w opisie cech „dobrego nauczyciela” (zadanie: Jakiemu nauczycielowi nie powierzyłabym własnych dzieci i dlaczego?) przedstawia siebie w podobnej do zapamiętanej z dzieciństwa nauczycielki: pisanie na tablicy, wygłaszanie tekstów przed grupą dzieci uznaje za ważny cel edukacyjny;

– „od dzieciństwa boję się podniesionego głosu, krzyku – nasza pani zawsze na nas krzyczała” (Sn, lat 35), z wypowiedzi badanej wynika, iż próbuje panować nad sobą, nie krzyczeć, ale jak stwierdza nie zawsze to się jej udaje;

– „boję się zamkniętego pokoju – nauczycielka w przedszkolu zamykała nas w schowku na leżaki za to, że nie słuchaliśmy jej [...], ojciec mnie też zamykał, gdy coś złego zrobiłam” (Sn, lat 37). W opisie czym straszemy dzieci badana wskazuje na kantorek z leżakami, jako stosowaną metodą uspokajania dzieci;

– „mój ojciec pił, bił nas w domu, krzyczał, znęcał się nad mamą... zrobię wszystko, żeby moje życie było inne, żeby moje dzieci nie musiały się bać” (Sn, lat 37). Czy jej się to udaje? Pisząc esej o edukacji wybrała jako podstawę obraz *Osiół w szkole* i *Leczenie głupoty* – umieszczając w jego treści konieczność karania za nieposłuszeństwo.

Czy przeżycia te przenoszą na sytuacje podczas praktyki, na wykonywanie zawodu? Wielu badanych samokrytycznie stwierdza, że tak. Przenoszone z dzieciństwa sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach dają im chwilowe poczucie sprawstwa, panowania nad niesfornymi dziećmi: „Jako nauczycielka nigdy nie dopuszczę do tego, abym krzychała na dzieci” (Ss, lat 22). Z rozmowy po zakończeniu praktyki w przedszkolu wynika jednak, że „zmuszona byłam krzyknąć na dzieci, bo mnie nie słuchały i rozwalaly zajęcia”. Na pytanie o to, dlaczego nie słuchały, studentka nie potrafiła udzielić odpowiedzi. Analiza przebiegu spotkania zaaranżowanego przez nią wskazała wyraźnie na przyczyny „braku dyscypliny w grupie”: a) treści były dzieciom znane a mimo to zalecane do zrealizowania zgodnie z programem, b) prowadząca nie potrafiła zareagować na pytania dzieci, ignorowała je, ponieważ nie mieściły w konspekcie, c) przyjęcie pogadanki jako podstawowej formy spotkania miało się z potrzebami dzieci.

Moi rodzice bardzo o nas dbali, bawili się z nami, mówili zawsze prawdę – tego mnie nauczyli i taka też będę dla swoich i cudzych dzieci. Ale jak powiedziałam Piotrusiowi w przedszkolu, że nie umie rysować – rozplakał się wykrzykując mi, że to ja tego nie potrafię a on tak, bo umie rysować autko. Rzeczywiście to potrafił, ale kwiatka jednak nie narysował (Ss, lat 22).

Powróćmy do tekstów zamieszczonych we wstępie do niniejszego opracowania – wypowiedzi dzieci, uczestniczących w przedszkolnej edukacji – chciałyby zmienić właśnie to o czym wspominają nauczyciele i kandydaci na nauczycieli ze swojego dzieciństwa. Kalka pokoleniowa?

Analiza tekstów wypowiedzi na tematy pedagogiczne: „Kiedy, w jakich okolicznościach powiem dziecku, że gniewam się na nie” oraz „Za co nagrodzę dziecko a za co ukarzę i jak to zrobić”, wskazuje także na powtarzanie, mimo deklaracji, doświadczeń z własnego dzieciństwa. Po pierwsze, deklaracji nagradzania jest zdecydowanie mniej niż karnia, po drugie, dominują nagrody rzeczowe, kary fizyczne, po trzecie, głównym kryterium nagradzania–karnia jest bycie grzecznym, czyli podporządkowanie się dziecka nauczycielowi. Zakodowane w dzieciństwie doświadczenia bycia podporządkowanym przejawiają się wprost w projektowaniu sytuacji edukacyjnych. Powtarzanymi najczęściej zwrotami i wyrażeniami są:

jak będziecie grzeczne to..., jak usiądziecie spokojnie obok mnie to..., nie słuchacie mnie, więc..., nie zrobiliście dobrze zadania więc nie dam tych nowych klocków do zabawy..., czy zawsze musicie tak krzyżeć i biegać bez powodu? ...no, nie wiem czy mama będzie zadowolona jak jej powiem jak się zachowywałeś.

Wypowiedzi te nałożone na „straszaki”, dość wyraźnie rysują obraz swoistej niemocy dorosłych wobec potrzeb dzieci i wybór najprost-

szych, odziedziczonych od rodziców i nauczycieli, sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach edukacyjnych.

Trudno jest odczytać z tekstów zapamiętane momenty z przedszkola, inne niż organizacyjne. Dotyczą głównie siedzenia na dywanie, ograniczonego czasu na zabawę, konieczności nauczenia się wiązania butów, mimo że zapinały się na rzepy, leżakowania, jedzenia zupy mlecznej, zjadania wyznaczonej porcji śniadaniowo-obiadowej, uczenia się na zajęciach z całą grupą, rywalizacji o względy pani itd.

Studenci nie znają najnowszych wyników badań nad warunkami rozwoju człowieka, które wskazują na błędy organizacji pobytu dzieci w instytucjach przedszkolno-szkolnych³⁶. Na kilku zajęciach (III rok licencjatu, podyplomowe I rok i II SUM) analizowaliśmy rodzaje różnych sytuacji edukacyjnych, omawialiśmy ich sens dla skuteczności edukacji w wymiarze osobowym i jednostkowym. Poprosiłam, aby spośród różnych zdjęć wybrali takie, które im samym kojarzą się niezbyt przyjemnie z okresem pobytu w przedszkolu, które nadal wywołują u nich negatywne emocje, z krótkim opisem „odczuć po latach”, czyli w znacznym dystansie czasowym od ich doznawania. Zdecydowana większość (ponad 90% z 553 wskazujących, studiujących stacjonarnie i zaocznie) wybrała dwa zdjęcia zamieszczone poniżej.



Ryc. 4.



Ryc. 5.

Czym argumentowano wybór? A) **posiłki**: paskudne ziemniaki, które rosły mi w buzi; koszmarna pietruszka w zupie, która kojarzyła mi się z rzesą na stawie w parku i żabami w niej pływającymi; szpinak jak krowia kupa; mięso nie do pogryzienia; zimna zupa mleczna i kapuściana; kanapki na stole zamiast na talerzyku; zupa w wiadrze jak dla prosiąt („tak u mnie w domu ojciec ją przyrządzał dla zwierząt”); wpychanie wręcz do gardła całego obiadu („w moim przedszkolu wisiała kartka:

³⁶ Wnioski przedstawili badacze z Universite de Montreal.

u nas dzieci zjadają wszystko, niczego nie wyrzucamy dla świń”); z karą za niedojadanie obiadu; z surówkami, których nie znosiłam. B) **spanie**: dziwny zapach podczas rozkładania leżaków; piżama w dzień; strach, że zostanę w przedszkolu na noc; bolące oczy z zaciskania, żeby zasnąć; klocki w poduszce, żeby się nimi bawić, bo spać nigdy nie mogłam; ostre światło od okna, w stronę którego mieliśmy się odwracać właśnie dlatego, żeby nas raziło światło i wówczas zasypialiśmy; z czytaniem bajek, bo tylko na spaniu pani opiekunka to robiła; ręce na kołdrze, nawet podrapać się nie było wolno; koszarne wstawanie i kolejka do łazienki; zapach w sali po spaniu i złożeniu leżaków, jakiś dziwny, mało przyjemny; kara w kantorku z leżakami itd.

Doświadczenia, zgodnie z teorią śladów, wyznaczają kierunek zachowania się człowieka w teraźniejszości i w przyszłości. Na ogół też sądzimy, iż nie powtarzamy zachowań przykrych, negatywnych, nieprzyjemnych, odcinamy się od nich. Czy dlatego większość nauczycieli żąda od dzieci tego, czego sami nie akceptowali jako dzieci i co zapamiętali jako przykrości? Spanie, zmuszanie do jedzenia nadal jest niemalże codziennością w przedszkolach polskich.

Studenci i nauczyciele potwierdzają fakt karania ich jako dzieci za różne przewinienia nawet małe, wskazują na wielokrotne akty gniewu ze strony rodziców i nauczycieli. W wypowiedziach na temat czego nie powtórzyliby z własnych doświadczeń zdecydowana większość (84% z 254 wypowiadających się) wskazuje, że „gniewania się na dziecko”. Poproszeni jednak o rozwiązanie sytuacji modelowej: „Oceń zachowanie dzieci przedstawione w tekście i ustosunkuj się do niego podejmując decyzje regulujące zachowanie dzieci”, prawie jednogłośnie proponują pogniewanie się na dziecko, jako rodzaj kary za to, co zrobiło. W ich wypowiedziach wiele jest deklaracji podmiotowości, szanowania dziecka, przynależnych mu praw, przekonań o naganności takich zachowań, a mimo to pierwszym ze wskazanych sposobów poradzenia sobie z niewłaściwym zachowaniem dzieci jest zaproponowanie kary pogniewania się, wstawienia do kąta, odizolowania dziecka od pozostałych, odmówienia zabawki, czy eksponowanego miejsca w przestrzeni („za karę usiądziesz przy mnie, bo muszę mieć Cię na oku” – wypowiedz studentki na okoliczność zastosowanego regulatora wobec dziecka niezdiscyplinowanego podczas zajęć przez nią prowadzonych).

Dodajmy, iż wyrażanie gniewu/zagniewania jest środkiem/sposobem komunikowania błędów, niepoprawności w zachowaniu i nie należy go traktować jako niewłaściwości wychowawczej. Kwestią ważną jest za co możemy się gniewać, a za co nie. Gniew jest dezaprobatą, „niezgodą na, czasami buntem przeciw czemuś”. Jest rodzajem emocji informującej

o niezadowoleniu kogoś z zachowania innego człowieka w konkretnej sytuacji i ma znaczenie informacyjne. Nie ma zatem przeciwwskazań w jego stosowaniu w edukacji. Musi być jednak uzasadniony.

Jakie inne sposoby radzenia sobie z dzieckiem zapamiętali nauczyciele i kandydaci z własnego dzieciństwa? Zdecydowana większość wypowiadających się nauczycieli i studentów potwierdza fakt ich karania w dzieciństwie jako skuteczny:

jak ojciec przyłożył pasem to od razu w domu był porządek (Sn, lat 28);

mama prosiła, przekupywała nas, straszyla, obiecywała różności a my i tak z bratem psociliśmy. A ojciec? Wystarczyło, że spojrział groźnie i już było cicho, bo się go bardzo baliśmy. Czy to dobrze było nie wiem, ale mój mąż robi tak samo jak tata i mamy spokój z synami (Sn, lat 44);

moja nauczycielka w szkole często, bardzo często gniewała się na mnie, właściwie jak pamiętam to za wszystko, a ja nie wiedziałam dlaczego (Ss, lat 20).

Prawie wszyscy wypowiadający się demonstrują także swoje oburzenie wobec sformułowanego zadania o karaniu dzieci. W czym tkwi problem? W tym, że wypowiadający się prawie w 100% karę utożsamiają z przemocą, głównie fizyczną. Analizując wybrane przez siebie (z zaproponowanej listy) określenie/wyrażenie/zwrot związane z edukacją/wychowaniem, takie jak aprobata i dezaprobata, dyskomfort, odmowa, brak akceptacji, nie wiążą z nagrodą i karą. Uważają, że wychowanie polega na celowym wywoływaniu zamierzonych zmian i musi polegać na upominaniu, zakazywaniu, nakazywaniu, dyscyplinowaniu, gdy tego bowiem zabraknie dziecko nie będzie wiedziało co jest dobre, a co złe. Nagrody, owszem można stosować, ale nie za często. Oto jedno z ciekawszych stwierdzeń:

nagradzane dziecko zapomina się, że ma się słuchać dorosłych. Nagradzane dziecko nie dostrzega błędów w zachowaniu, bo skupia się zbyt na sobie, a nie na poleceniach. Nagradzane dziecko nie kontroluje działania, jest rozprężone i nieskupione na tym, co do niego należy. Natomiast jak się chociaż trochę boi to jest bardziej uważne, kara powstrzymuje przed zachowaniem niewłaściwym (Sn, lat 45);

dyscyplinowanie ma wiele atutów wychowawczych: wywołuje szacunek do starszych, ustala granice swobody dla dziecka, wywołuje posłuszeństwo, bez czego nie da się skutecznie wychować ludzi (Sn, podtypl., lat 36);

wiele moich koleżanek nauczycielek nie rozumie do końca sensu nagrody uznając ją za środek „rozpuszczający” dzieci. Nie zgadzają się ze mną, że nagrodą może być uśmiech, przytulenie, potwierdzenie [...] to nie tylko coś kupionego, drogiego, ale właśnie okazywanie sympatii, zadowolenia (Sn, podtypl., lat 37).

W kontekście doświadczeń dzieciństwa poprosiłam ankietowanych nauczycieli o skomentowanie znanego i często powtarzanego powiedzenia „obyś cudze dzieci uczył”. Spodziewałam się uzyskać *implicite* informacje o stosunku do dziecka, zakodowane we własnym dzieciństwie. Większość badanych nie udzieliła jednak żadnej odpowiedzi, a wielu odczytało z niego wyłącznie negatywne znaczenie. A przecież może ono być skomentowane jako wyróżnienie bycia nauczycielem, jako szczególny wymiar odpowiedzialności, zapowiedź doświadczenia różnorodności charakterów ludzi, kultury rodziny innej niż własna itd.

Wypowiadając się na temat „Czym straszymy nasze dzieci”, badani szeroko powracali do śladów własnego dzieciństwa w sobie. Zebrałam ponad 500 wypowiedzi na ten temat. Ich zawartość jest czasami przerażająca. Co pamiętają?

mnie jako dziecko tato straszyl wiśniami a właściwie to ich pestkami. Kiedy przynosił je do domu a ja zabierałam się za wyjadanie, powtarzał, abym nie połknęła pestki, bo wyrośnie mi w brzuchu wielkie drzewo. To wystarczyło, abym do dziś bała się panicznie połkniętej przez przypadek pestki. A jeśli się to stanie zmuszam się do wymiotowania, aby się jej pozbyć. Dzisiaj nie jem owoców o małych pestkach i nie piję wody po żadnych owocach [...] do dziś słyszę słowa mojej mamy podczas pobytu w parku, że jak będę uciekała to ona przestanie mnie kochać (Ss, lat 23);

moja babcia straszyla mojego brata, że zje go świnia jak będzie niegrzeczny. Od tamtej pory unikam wieprzowiny (Sn, lat 43);

nigdy nie zapomnę bajki o *Jasiu i Małgosi* i tego strasznego pieca, w którym miał być upieczony Jaś (Ss, lat 22).

Pamiętają takie „straszaki”, jak: kominiarze, Baba Jaga, piekło, Cygani, choroby, wypadanie zębów jak nie będą jadły witamin, łamanie kości z braku picia mleka/jedzenia zupy mlecznej, pan z brodą, czarna wołga, praca w Tesco, chłop z worem, Gargamel, oddanie do Domu Dziecka, zostawienie w lesie, na ulicy, w sklepie, beboki, wielkie straszne psy, Pan Bóg, nietoperze, zastrzyki, piwnica, włożenie pieluchy do majtek, brak posiłku, porwanie przez stwory, staropanieństwo, choroba pryszczata, brzydota, zgnicie języka, odkurzacz, który wsysa niejadki, robale, wilki, utopienie się w wannie, szpinak, śmierć z powodu wchodzenia na drzewo, zawał serca matki, cielaki o dwóch głowach, przyrośnięcie żołądka do kręgosłupa z powodu niejedzenia, ciemność, diabeł, przerobienie dziecka na ketchup i musztardę, uschniecie ręki podniesionej na mamę, tatę, brak prezentów od Mikołaja, cmentarz z umrzykami, smok za komodą itd. Nauczycielki straszą dzieci głównie dyrektorką, maluchami, leżakownią, zupą mleczną, szkołą. Repertuar jest bardzo szeroki a „straszaki” muszą

budzić grozę, wstręt, strach. Im bardziej są paskudne, obrzydliwe, tym są częściej oceniane przez dorosłych jako skuteczne.

Najbardziej traumatyczne straszaki to w według opinii badanych: przerobienie na musztardę („nie używam musztardy, bo wydaje mi się, że to własne jest ktoś”), przygiel na nosie wielkości piłki („dziś wyciskam wszelkie, krosty by nie urosły”), staropanieństwo w wyniku malowania się („boję się nawet usta pomadką nawilżająca pomalować”), wielka czarna wołga porywająca niegrzeczne dzieci („jako dorosła osoba unikam dużych czarnych aut mimo, że wołgi już u nas nie jeżdżą”), starzy ludzie bez zębów, którzy porywają dzieci, żeby im wyrwać zęby i włosy i wstawić sobie („obraz taki pozostał i się pojawia ilekroć widzę takich ludzi”).

Czy stosują je wobec dzieci własnych i cudzych? Tak. Badani szczerze odpowiadają, że nawet nie są świadomi faktu, kiedy to z nich „wychodzi”, wstydzą się takich odniesień, ale nie potrafią ich kontrolować, panować nad nimi. Czasami dodają, że robią tak w konwencji żartu. Zdecydowana większość uznaje je za dobry i skuteczny sposób dyscyplinowania dzieci, zapominając o całożyciowych ich negatywnych skutkach. Pamiętają, że zawsze wobec nich, jako dzieci, były skuteczne. Stosują je także jako „pierwsze sposoby” na poprawę zachowań dzieci, spodziewając się jej. Co ważne, „straszaki” stosowane przez rodziców i nauczycielki stosują także dzieci, głównie w zabawie wobec „zabawowych dzieci, ojców, żony, zwierząt”. „Dzieciństwo jest w nas, nigdy z niego nie wyrastamy”...

Prosząc o skomentowanie myśli E. Claparede’a: „nauczyciel idzie do szkoły dziecka a nie dziecko do szkoły nauczyciela”³⁷ z pytaniem o ewentualną zmianę w edukacji w tym kierunku, spodziewałam się dyskusji na temat zmiany pozycji dziecka w edukacji, z drugorzędnej na prymarną lub przemienną i wynikających z tego konsekwencji organizacyjno-programowych. Zdecydowana większość respondentów nie wypowiedziała się na ten temat, inni ogólnikami w rodzaju: „dziecku należy się szacunek, prawo do podmiotowości i do indywidualizmu”. Brak szerszych informacji na ten temat jest dla mnie symptomatyczny i utwierdza mnie w przekonaniu o ciągle jeszcze istniejącym wśród nauczycieli przekonaniu o pewności nauczycielskiej wobec dzieci, zarządzaniu ich poznawaniem i odczuwaniem, i prymarnej pozycji własnej w ich edukacji, odziedziczonej z własnego dzieciństwa, ale dającej im poczucie odpowiedzialności za efekty edukacyjne.

Wśród rozpoznanych przez badanych paradygmatów edukacyjnych dominują obce, rzadko (albo w ogóle) polskie. Fakt ten nie przemawia, moim zdaniem, na niekorzyść studentów, jest raczej dowodem na nie-

³⁷ Pytanie w kwestionariuszu ankiety skierowanej do pracujących nauczycieli.

właściwe w doborze treści kształcenia na uczelniach, na kursach. „Cudze chwalicie, swego nie znacie, sami nie wiecie co posiadacie”... Nie ma studenta, który nie znałby chociaż ogólnie założeń pracy z dzieckiem opracowanych w XIX wieku przez M. Montessori, R. Steinera, w XX w. przez W. Sherborn, Bryana, Denisonów, twórców NLP, L. Eineberga dotyczących ADHD³⁸ itd. Rzadko zdarza się, by studenci potrafili cokolwiek powiedzieć o polskich ciekawych koncepcjach edukacji dzieci. Są swoiście wynarodawiani z polskiej pedagogiki. Rzec by się chciało: „wiele poznaj, niektóre rozważ, zatrzymaj się nad tym co wartościowe dla polskiej myśli pedagogicznej”... Mamy tendencję do aplikowania obcych kulturowo i gospodarczo rozwiązań, osłabiających naszą pedagogikę (także inne nauki, jak psychologię czy socjologię...) ³⁹. Wielu z nich uczestniczyło w przeszłości w edukacji opartej na powyższych koncepcjach.

Jedno z zadań przedstawionych studentom do wykonania wymagało określenia ich własnego stosunku do **warunków edukacji**: „Na czym według Ciebie polega podmiotowa organizacja warunków edukacji?” Opisy wskazują na przedmiotowość podejścia, pojawiają się w nich bowiem obrazy sali podzielonej na arbitralnie zorganizowane kąciki zabaw, pomoce dydaktyczne rozpisane na: matematykę, plastykę, spostrzeganie i myślenie, konstruowanie i manipulowanie, mówienie, czytanie, pisanie, muzykę, człowiek i jego miejsce w przyrodzie, kulturę, języki, naukę i eksperymenty, ziemię i kosmos. Osoba analizująca zakres wyrażenia „wspieranie dziecka w jego rozwoju” powołała się na teorie ujmujące człowieka holistycznie, integralnie/całościowo, bez wydzielenia sfer, stref, zakresów. Wypowiedź i dokonane przez nią wybory pokazują swoistą sprzeczność między wiedzą i doświadczeniem z dzieciństwa przedszkolnego: „w moim przedszkolu tak nie było” (Sn, lat 36). Tym doświadczeniem własnym „obdziela” inne dzieci znajdujące się pod jej opieką edukacyjną, mimo iż wiedza pedagogiczno-psychologiczna w tym zakresie zmieniła się radykalnie.

Wspomnienia dzieciństwa przedszkolnego i samego przedszkola są u badanych zróżnicowane. Porównanie wypowiedzi osób, wobec których w dzieciństwie zastosowano edukację otwierającą, z wypowiedziami osób traktowanych przedmiotowo, wskazuje na widoczną zależność w rozwią-

³⁸ Wiele z tych propozycji nie zostało eksperymentalnie potwierdzonych, a mimo to nauczyciele poznają je, poznają sposoby pracy z dziećmi wedle ich założeń, szkodząc dziecku, zagrażając nawet jego życiu; polecam opracowanie T. Witkowskiego, *Zakazana psychologia*, t. 1, Taszów 2009. Nie wiedzą, że Eineberg w 2008 r. odwołał jako twórca jednostkę choroby ADHD.

³⁹ Artykuły naukowe, zamieszczone w czasopiśmie zagranicznych, książki w języku angielskim także są wyżej punktowane aniżeli w polskim. W aneksie przedstawiam dwa przykłady wyraźnej zależności dzieciństwa i terażniejszości w studiowaniu pedagogiki przez kandydatów na nauczycieli.

zywaniu podjętych w dorosłości zadań⁴⁰. Mimo iż są to zależności powierzchowne, miękkie, że mogą tu ujawniać się związki ze zdolnościami tych osób, to wystąpienie ich u zdecydowanej większości badanych taki wniosek nasuwa. Poniżej kilka zadań (6) wykonanych przez tę samą osobę (studentka dzienna, lat 21).

Tabela 9.

Lp.	Treść zadania	Odczytany stosunek do siebie jako dziecka i do dziecka obok	Znak
1.	Napisanie eseju	Dzieciństwo przeżyte opisywane sprzecznie: zachowania rygorystyczne dorosłych wobec dziecka są krytykowane, ale usprawiedliwane. Z tekstu odczytuję „cichą” akceptację dla tego rodzaju ustosunkowania wobec dziecka	Podporządkowanie jako postawa wobec siebie i życia
2.	Opis przydatności kamienia	W opisie kamienia zastosowana jest wiedza tzw. szkolna, encyklopedyczna. Brak jest interdyscyplinarnych odniesień (religijnych, filozoficznych, literackich, chemicznych, biologicznych). Brak metafor, porównań, odwołania się do przysłów	Dominuje podporządkowanie się wiedzy podręcznikowej, bez wychodzenia poza jej ramy
3.	Dzieciństwo w nas – reminiscencje	Opis ogólnie pozytywny, literacki (to czas beztroski...), dążenie do ucieczki od wspomnień uznanych jako przykre, traumatyczne	Sprzeczności
4.	Interpretacja treści rysunku dziecka	Opisy w kategoriach: ładne, brzydkie, zgodne lub niezgodne z normą. Treść oceniana z punktu widzenia poprawności oczekiwanej przez dorosłego	Zniewolenie obrazem dziecka podporządkowanego
5.	Opis tęczy mojego życia	Jednoznacznie kreślona: od doznań przedszkolnych opartych na uczestnictwie w zajęciach organizowanych przez nauczyciela, przy ograniczonym czasie na zabawę, przez szkołę podstawową, średnią podobnie zorganizowaną, do studiów opartych na zaliczaniu przedmiotów	Człowiek jako klient i przedmiot edukacji

⁴⁰ Analizowałam wypowiedzi badanych na tematy: Zatrzymane w czasie – pamięć tamtych przedszkolnych chwil; Co mi podarowano w dzieciństwie, a co do dzisiaj pamiętam? Dzieciństwo w nas – ile tego? Jakiego przedszkola nie zorganizowałabym współczesnym dzieciom, ponieważ...; Co dano ci w dzieciństwie, a o czym chciałabyś zapomnieć? Były to tematy do wyboru z listy, tzw. wolne. Na 942 badanych wyboru takiego dokonało 108 osób, czyli co ósma osoba.

6.	Analiza pojęcia wspierania...	Sprzeczna wewnętrznie, oparta na sloganie, że każde dziecko jest indywidualnością, z prawem do rozwoju wedle własnego programu, przy kreśleniu dominującej roli i pozycji nauczyciela wobec dziecka i jego odpowiedzialności za jego rozwój, jednocześnie proponowanie dzieciom zajęć przez siebie zorganizowanych, z określonym sposobem wykonania zadania, odwzorowywanego, zamknięcie pola poszukiwań własnych	Sprzeczność wiedzy, uwięzienie dziecka w kategoriach zjawisk oczekiwanych przez nauczyciela, w świecie oznaczonym przez dorosłego a nie oznaczanym przez dziecko
----	-------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Co można ogólnie odczytać z dokonanego zestawienia doświadczeń studenta, kandydata na nauczyciela?

1) Uwięzienie w doświadczeniu przedszkola jako instytucji nakazowo-rozdzielającej. Te związki wydają się być najsilniejsze, mimo ich nieuświadomienia sobie przez nauczycieli i kandydatów na nich.

2) Wspomnienia dzieciństwa są na ogół „życzeniowe”, modelowe, zartarte w szczegółach doznań, ale organizują myślenie o dziecku albo: a) *in plus* w postaci deklaracji niepowtórzenia podobnych reakcji wobec innych dzieci, b) *in minus*, czyli przeświadczenia, że dzieci trzeba krótko trzymać.

Kolejnego zadania, czyli skomentowania myśli (G. Vico, F. Znaniecki, E. Erikson), iż **wszystko co najważniejsze dla życia zdarza się w pierwszych jego sześciu latach**, podjęło się tylko (aż) 11 osób. Jakie były to interpretacje? Oto kilka przykładów:

1) Dzieciństwo jest najważniejsze, bo kształtują się w nim zręby osobowości, dziecko uczy się podporządkowania, słuchania, zgodnej zabawy. To czego się nauczy, pozostaje w nim na długo, dlatego powinniśmy być dla niego wzorem w każdym zakresie. Jest najważniejsze dlatego też, że przygotowuje do szkoły.

2) Wszystko co najważniejsze? To mowa, rozwój myślenia, pamięci. To wspólna zgodna zabawa, uczenie się na zajęciach, wspólne śpiewanie, to nauka religii, np. przez jasełka. W dzieciństwie dzieci uczą się jak być grzecznym, jak nie robić przykrości innym ludziom.

3) Dzieciństwo dlatego jest najważniejsze, bo dziecko może nasłuchać się bajek i baśni, na które potem w życiu nie ma już czasu. Może się bawić. Dzieciństwo jest czasem beztroski, szczęścia i budzenia miłości do Boga.

4) Wszystko co najważniejsze oznacza, że w dzieciństwie człowieka tworzą się podstawy, fundament ważnych procesów w dorosłości, takich jak przez zabawę stosunek do nauki i pracy, wspólnych działań jako podstawy działania zespołowego, kolektywnego. W dzieciństwie poznając świat zmysłowo tworzymy podstawę do poznania umysłowego. Nawijając kontakt z innymi dziećmi w grupie człowiek uczy się zasad działania społecznego, kształtują się postawy proekologiczne, prospołeczne.

Zastrzegłam we wstępie, że moje oceny mogą być obarczone subiektywizmem, czytam bowiem teksty jako osoba rozeznana w niektórych zjawiskach współczesności, przynajmniej starająca się o to, w związku z czym intencyjnie, nie do końca będąc świadoma tego faktu, poszukuję zgodności wiedzy badanych z moimi oczekiwaniami i wiedzą, i moją fascynacją dzieciństwa.

Doświadczenia z dzieciństwa pozostawiły głęboki ślad w dorosłości kandydatów na nauczycieli i nauczycieli. To nie ulega wątpliwości. Są na tyle silne, że stanowią pierwsze wybory w reakcji na zachowanie dziecka obok. Na tyle silne, że zagłuszają wiedzę/informacje o sposobach radzenia sobie w trudnych sytuacjach, nabywanej w toku studiowania⁴¹. Czy tacy ludzie mogą/powinni być nauczycielami dzieci? Jak odradzać studiowanie pedagogiki kandydatom posiadającym przykre, traumatyczne doświadczenia z dzieciństwa, negatywny stosunek do siebie jako dziecka?

W doświadczeniach badanych często przywoływana jest przez nich kategoria **COŚ**: **coś** trzeba dzieciom zadać, **coś** im pokazać, **coś** wprowadzić; bawcie się w **coś**, zajmijcie się **czymś**, **coś** ze sobą zróbcie, jako zaprzeczenie **NIC**. Niech robią **coś**, bo to lepsze niż nicnierobienie. Badani potwierdzają, że określenie to słyszą w sobie, gdy myślą o dzieciństwie w domu, w przedszkolu, rzadziej w szkole, ale także na okoliczność tzw. okienka, absencji nauczyciela, przerwy w nauce, między lekcjami: „ciągle w uszach słyszę, jak dyrektorka dała polecenie zajęcia się nami z powodu nieobecności naszej pani – daj im **coś** do roboty, niech się **czymś** zajmą” (Sn, lat 33) Określenie to pojawia się także w codzienności dziecka najczęściej wówczas, gdy wraca z przedszkola do domu, ze szkoły, w podróży, na plaży, wówczas gdy skończył się czas przeznaczony na planową edukację, na zajęcia z dzieckiem w domu (najczęściej odrabianie lekcji). Nowa kategoria pedagogiczna? Myślę, że warto się nią zająć badawczo, zbyt często bowiem pojawia się w przestrzeni aktywności dzieci. Zawiera w sobie niedocenienie trudu dzieci w uczeniu się i brak odpowiedzialności dorosłych za wpływy formacyjne (niektóre prowokujące myśli zawarłam w końcowym podrozdziale opracowania).

Na tle tych wypowiedzi można postawić pytanie o treści i sposób kształcenia nauczycieli i zwolnić niejako ich samych z pełnej odpowiedzialności za restrykcyjne ustosunkowanie się przez nich do dzieci. Ucząc się bycia nauczycielem korygują wiedzę potoczną o wychowaniu, zdając pozytywnie egzaminy wpisują tę wiedzę w zasoby wiedzy zawodowej. Po to też podejmują studia, by przejść ze stanu doświadczeń, wiedzy potocz-

⁴¹ Tzw. wolny czas między zajęciami a obiadem wypełniają zapamiętanymi z dzieciństwa płasami, np. Laurencja, Ojciec Wirgiliusz, Chusteczka, Chodzi lisek (też absurdalne, jak można bowiem chodzić nie mając ani ręki ani nogi...) itd.

nej do wiedzy naukowej⁴². Na tle przeanalizowanych wypowiedzi osób badanych można postawić wniosek o konieczną zmianę w doborze treści kształcenia przyszłych nauczycieli, mianowicie zapewnienia miejsca na konfrontowanie/zestawianie, korygowanie śladów z przeszłości z wprowadzaniem ich w zakres zadań nauczycielskich. Jak pokazała analiza zadań, doświadczenia te są w nich podczas studiowania i podczas pracy edukacyjnej. Tworzą równoległą rzeczywistość do rysowanej jako poprawna na zajęciach. I tak jak dziecko ucieka w równoległą do rzeczywistości przedszkolnej i szkolnej przestrzeń jaką jest zabawa, tak nauczyciele, nie tylko młodzi, uciekają w sytuacjach nowych, trudnych dla siebie do wyuczonych w dzieciństwie sposobów ich rozwiązywania.

3. Obraz świata i siebie w nim

Drugi obszar doświadczeń wiąże się z obrazem świata posiadanego przez badanych, we wskazaniu i opisanu najważniejszych cech naszej współczesności (cywilizacji i kultury) jako podstawy myślenia o edukacji dzieci. Poprosiłam studentki, aby swoje wypowiedzi (konstruowane poza uczelnią, w indywidualnie określonym czasie, nie dłuższym niż semestr) opierały na propozycji teoretycznej A. Tofflera, N. Postmana, Ortegi y Gasset, M. Hirszowicz, S. Huntingtona, F. Mayora, L. Witkowskiego, H. Giroux, z możliwością odwołania się do wybranej przez siebie literatury.

Dane ilościowe zebrane w tabeli 10 informują, iż na ogólną liczbę badanych 1133 zadanie podjęła co piąta osoba (226), w tym studenci stacjonarni – 67, zaocznicy – 159. Analiza jakościowa tekstów pokazuje, iż zdecydowana większość wypowiadających się na ten temat odwołuje się wprost, prawie wiernie, do A. Tofflera bez przywoływania go jako źródła (133 osoby), niewielu, bo jedynie **piętnaście** osób odwołało się dodatkowo do N. Postmana, głównie do streszczeń zawartych na stronach tematycznych w Internecie. Wypowiadają się ogólnikowo, bez kreślenia kontekstu zadań dla edukacji. Tylko **trzy** studentki popróbowwały własnych sposobów analizy zagadnienia, odwołując się porównawczo do S. Huntingtona,

⁴² Niepokój budzi studiowanie postulatów i rozwiązań z przeszłości ustrojowej do XX wieku. Podstawową literaturą wskazywaną w opracowaniach i w studiowaniu przedmiotu są słowniki, głównie *Słownik pedagogiczny* opracowany w latach 70. przez W. Okonia, rzadko zaś współcześnie wartościowe opracowania specjalistyczne, syntetyczne czy postulatywne. Wielu studentów zna kilka nowych koncepcji/paradygmatów edukacyjnych, ale opowiada się za edukacją transmisyjną, nakazowo-rozdzielczą, adaptacyjną, uznając inne za ciekawe, ale niemożliwe do zastosowania ze względu na duże grupy dzieci/uczniów, na nakaz realizacji programu, na zalecenia władz, biurokrację, wymagania rodziców itd.

Ortegi y Gasseta, F. Mayora, M. Hirszowicz. Pozostałe 75 osób przedstawiło tekst kompilowany, hasłowy, zestawiony z fragmentów różnych tekstów odszukanych w Internecie, bez wskazania źródła. Nie do dyskusji. Ogółem do zaakceptowania pozostało 151 tekstów, a opatrzonych planem, przypisami, wnioskami i bibliografią jedynie 18 (mimo określenia takich wymogów).

Tabela 10. Wypowiedzi badanych na temat ogólnych procesów w świecie ich otaczającym

Obszary rozpoznania Badani	Dziedziny		
	Rozeznanie w problemach cywilizacyjnych z zastosowaniem wyjaśnień	Rozeznanie w problemach kulturowych z zastosowaniem wyjaśnień	Rozeznanie w problemach naukowych z zastosowaniem wyjaśnieniem
Nauczyciele studiujący zaocznie N=67 osób wypowiadających się	5	15	9
Studenci stacjonarni N=159 osób wypowiadających się	13	11	5
Razem: 226	18	26	14

Źródło: opracowanie własne

Obraz świata kultury opisywany jest najszerzej, a naukowych przemian najwężej. Wśród podstawowych cech współczesności jako ważne w stanowieniu o edukacji w rozwoju badani uznali do rozwinięcia takie cechy osobowe człowieka, jak: zdecydowanie, otwartość i zakorzenienie kulturowe, wrażliwość (załącznik 8). W wyjaśnianiu ich znaczeń wielu z wypowiadających się nie posługuje się wiedzą naukową, lecz potocznymi opiniami i poglądami, własną intuicją, domniemaniami. Rzadko także, mimo dostępności tego źródła, wyjaśnieniem słownikowym.

Badani nie wskazują na cechy człowieka współczesnego ułatwiające mu orientację w różnych sytuacjach decyzyjnych, jak: alternatywność, antycypację, kreatywność, przedsiębiorczość, kolektywizm/wspólnotowość, hipotetyczność, które znajdują się w opracowaniach czasu nam współczesnego i wymieniane są jako najważniejsze dla osiągnięcia porozumienia, skuteczności i powodzenia w działaniu wspólnym, indywidualnym⁴³. Nie definiują cywilizacji, nauki, ogólnikowo czynią to w odniesieniu do kultury.

⁴³ Zob. wykaz cech sporządzony przez Polską Radę Biznesu i Przedsiębiorczości w 2012 r.

Tabela 11. Wskazane cechy współczesnego człowieka jako ważne

Cecha człowieka współczesnego uznana za podstawową	Wyjaśnienie studenta	Definicja słownikowa
Zdecydowanie	Nieustępliwość, pewność siebie, skuteczność. Związek z cywilizacją: nie można ustępować, bo się człowiek zgubi, inni go zdepczą. Związek z kulturą – wpajać dzieciom zasady dobrego wychowania	Sposób zachowania świadczący o stanowczości, braku wahania, bez wątpliwości
Otwartość	Zaufanie, empatia, tolerancja, szczerość. Związek z cywilizacją – otwartość na inne narody, na nowe wynalazki. Związek z kulturą – podpatrywanie życia innych narodów, ludzi, przenoszenie obyczajów, tradycji, nauka języków obcych	Zachowanie szczere, bez osłonek wyrażające zamiary, intencje, zachowanie bez zbędnych granic; akceptacja czyichś poglądów, nastawienie na zmianę
Zakorzenie kulturowe	Kultura regionalna, tradycje z którymi człowiek musi być zapoznany. Brak wskazania związku z cywilizacją	Przyzwyczajenie, stosunek do własnego kraju, obyczaje, szacunek dla narodu, dla przeszłości
Wrażliwość	Czułość, empatia, drażliwość. Związek z cywilizacją – trzeba sobie pomagać, pomagać słabszym, biednym. Brak wskazanego związku z kulturą	Doznanie, przeżycie, odczucie, łatwość w reakcji na bodziec, podatność na wpływy

Źródło: opracowanie własne

Poszukując przyczyn takiego stanu można i trzeba sięgać do szkolnych losów kandydatów na nauczycieli i pracujących już w zawodzie, a także ich wąskiej aktywności, zamykaniu się na sprawy ogólnoludzkie. Z tekstów wynika, że tylko 4% badanych studentów przysłuchuje się debatom w mediach, 7% czyta dzienniki, 11% ogląda i słucha wiadomości (*Fakty, Wydarzenia*)⁴⁴.

⁴⁴ Dla rzetelności wnioskowania przeanalizować trzeba także (a może przede wszystkim) proces i treści kształcenia w uczelniach nauczycielskich, które są, według mojej orientacji, w zdecydowanej większości nadal przedmiotowe, metodyczne, zbyt instrumentalnie realizowane, szczególnie dla niższych etapów edukacji dzieci. Z wypowiedzi badanych wnioskuję o rozproszeniu treści kształcenia bez zachowania związków logicznych, przyczynowych między poszczególnymi przedmiotami. Student pozostaje sam z najtrudniejszym zadaniem jakim jest ich scalenie i uogólnienie teorii na użytek przyszłej praktyki.

Badani studenci stwierdzają, że piszą wiele prac, szczegółowych konpektów, na każdy przedmiot inaczej skonstruowane, oparte na innej niż pedagogiczna wiedza o procesie edukacji:

na muzykę, plastykę, matematykę, ćwiczenia gimnastyczne w przedszkolu piszę konspkty, które nie mają wiele wspólnego z wiedzą podaną na pedagogice przedszkolnej, a dotycząca jedynie organizacji zajęć, bez konieczności uwzględnienia w celach tych ogólnych cywilizacyjnie ważnych umiejętności. Uczę się w ten sposób pracy zajęciowej, pod wybrane treści PP [Podstawy programowej – D.W.] a nie całościowo, holistycznie zorganizowanej pracy, bez uwzględnienia także potrzeby zabawy (Ss, lat 22);

nigdy nikt nie wymagał ode mnie uzasadnienia doboru treści, metody z punktu widzenia ich związku z przyszłością cywilizacyjną i kulturową (N, lat 33);

na omówieniu prowadzonych przeze mnie zajęć czy lekcji w szkole nigdy nie odnosiłam wartości propozycji do dzieci, ale tylko do konpektu i celów tam zawartych (Sn, lat 28);

tematy lekcji i zajęć w przedszkolu ustala nauczyciel prowadzący grupę w oparciu o plany miesięczne i ja muszę się do nich dostosować. Nie byłoby w tym nic niepokojącego, gdyby nie to, że plany te są z reguły powtarzane przez lata, bez wprowadzenia zmiany wynikającej z cech i właściwości dzieci, z postępu cywilizacyjnego. Komputer, mimo że był na wyposażeniu w przedszkolu stał nie używany, zakurzony, a w szkole nie służył do celów edukacyjnych, tylko nauczycielka z niego korzystała (Ss, lat 22).

Jaki ma to związek z doświadczeniami współczesności, z obrazem świata w tym zakresie? Dość widoczny, doświadczenia te bowiem nie pozwalają kandydatom na nauczycieli zauważyć niepoprawności w relacjach z dziećmi, powodują, że nie dostrzegają oni we własnym studiowaniu i praktykowaniu zakresów treści, które powinny ulec zmianie (pokazują to także zamieszczone w aneksie przykłady ofert edukacyjnych). W procesie edukacji nie wprowadzono tych młodych ludzi w obszar wątplenia, krytycznej oceny. Przeciwnie – w pewność, jednoznaczność, brak kontestacji. W tym miejscu można powrócić do myśli J. Korczaka, który podpowiadał, by z uwagą i troską prowadzić dzieci, to one bowiem staną się dorosłymi i zachowania im przyzwolone, niezauważone, wyszydzone przeniosą w dorosłość bycia sędzią, sklepową, lekarzem, nauczycielem⁴⁵.

Stan rozeznania w zmianach w obszarze nauki jest niepokojąco wąski. Umacnia we mnie przekonanie, iż jest jedną z ważniejszych przyczyn wypalenia zawodowego (o tym zagadnieniu w jednym z następnym podrozdziałów). Trwanie bowiem w przekonaniu o pewności i poprawności wy-

⁴⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993, s. 58.

uczonych reguł postępowania prowadzi do nawykowości, braku refleksyjności i wprowadza w działanie poczucie niezmienności, przewidywalności, nudy. Pytanie o ostatnio przeczytane przez czynnych nauczycieli (także seminarzystki) książki pedagogiczne (poza zalecanymi jako lektura obowiązkowa) i beletrystykę, czasopisma dotyczące problemów Polski, świata (np. „Polityka”, „Forum”) najczęściej pozostało bez odpowiedzi. Niektóre osoby tłumaczyły ten stan brakiem czasu na pójście do biblioteki i środków na zakup książek, natłokiem codziennych zadań w codzienności, w tym związanych ze studiowaniem. Z zapamiętanych książek z dzieciństwa wielu badanych podaje *Dzieci z Bullerbyn*, *Fizia Pończoszanka*, *Harry Potter*, *Wiedźmin*, *Władca Pierścieni*. Niektórzy dodają do listy baśnie Andersena. Z analizy tekstów można sądzić, że nie czytali wiele, ale i im nie czytano wiele. W niektórych domach istniał przymus czytania lektur, co jak stwierdzają badani „odstręczało ich od czytelnictwa”. Studenci zaoczni przyznają, że nie słuchają wiadomości, nie oglądają programów naukowych, popularnonaukowych, a dla „odprężenia chętnie oglądam seriale o treści z życia wziętych: *Dlaczego ja*, *Trudne sprawy*, *Surowi rodzice*, *W-11*, *Moda na sukces*, *Świat według Kiepskich*, myśleć nie trzeba, a i pośmiać się można” (Sn, lat 42). Studenci stacjonarni wskazują na szerszą paletę uczestnictwa w kulturze, takich jak kluby, puby, imprezy, multikina⁴⁶. I to im wystarcza do życia. A czy wystarczy, by być nauczycielem?

Większość badanych jest przekonana, że dla edukacji dzieci niepotrzebna jest im szersza orientacja w zjawiskach, zdarzeniach, problemach współczesnego świata (81%). Nie bardzo potrafią uchwycić związek między orientacją w zmianie w świecie współczesnym i kwalifikacjami nauczycielskimi w zakresie nie tylko **wiem co**, ale **jak, po co, komu, kto i dlaczego** (spróbowało taki związek wskazać zaledwie 2% badanych)⁴⁷.

Jakim językiem posługują się w opisie współczesnego świata? Dominują takie określenia/wyrażenia, jak: masakra, szkoda gadać, żadnej szansy, świat dla koleśków, po trupach do celu, zero wrażliwości, bieda z nędzą, beznadzieja. Obraz świata jest pełen hasłowości, ogólnikowości, zagrożeń sektami, lękiem, osamotnieniem, zagubieniem, walką z prze-

⁴⁶ W 2014 r. po raz pierwszy studenci nie przyjęli złożonej im przeze mnie propozycji wyjazdu w Karkonosze, w pełni darmowego, co było wielkim zaskoczeniem także dla innych nauczycieli akademickich. Na jakie motywy wskazywali? Rozłąka z narzeczoną, z rodzicami, lenistwo, trud podróży, chodzenie po górach, konieczność podzielenia się zadaniami związanymi z przygotowaniem posiłków.

⁴⁷ Wszystkim studentom uczestniczącym w procesie kształcenia postawiłam zadanie do wykonania, czyli poszukania argumentów za i przeciw charakterystyki nauki dokonanej przez W. Gombrowicza: „nauka ogłupia, nauka pomniejsza, nauka oszpeca, nauka paczy”, z odesłaniem do czasopisma „Nauka” 2004, nr 4 zawierającego wypowiedź W. Boleckiego na temat tejsze myśli Gombrowicza. Żadna z badanych osób nie podjęła zadania.

ciwnościami. Często pojawiają się też takie określenia, jak „podoł łoż”, „piekło na ziemi”, „Armagedon”, cywilizacja śmierci... Czy to znak naszego czasu?

Czasu cywilizacji bogatej w osiągnięcia, ale jednocześnie spłyconej argumentacji, „życia na skrót”, blichtru, podzielonej odpowiedzialności za zachowania ważne i mniej ważne, czasu wielości wyborów, trudnych decyzji, zawężonej kontroli, zaliczania wiadomości, a nie studiowania wiedzy?⁴⁸ Jak charakteryzują studenci (dzienni i zaoczeni) współczesność? Oto kilka przykładów:

pierwsze objawy III fali zostały zaobserwowane w 1955; człowiek budując dziś cywilizację obdarza otaczające go środowisko inteligencją;

Duże znaczenie w rozwoju otwartości dziecka mają wzorce przekazywane przez rodziców. Możliwość kształtowania otwartości istnieje już w momencie zaniku egocentryzmu dziecięcego;

zakorzeniając kulturowo przekazujemy dziecku informacje dotyczące zabytków, strojów ludowych, zastanawiamy się wspólnie nad pojęciem tradycji, co może wpłynąć na fakt, że nazywamy kogoś osobą kulturalną, nad tym czy być osobą kulturalną znaczy to samo co kultura, która nas otacza... (studentki dzienne, licencjat III rok).

Wskazane wypowiedzi nie zostały udokumentowane żadnym źródłem, sporządzono je na szybko, „na kolanie”, dla pozbycia się problemu. O czym to świadczy? Wypowiadający się są po drugim już roku studiów licencjackich, czyli po studiowaniu zagadnień tzw. ogólnych: psychologii, socjologii, filozofii, historii wychowania, biologicznych podstaw wychowania. Wiedza, którą replikują jest zestawem ogólników, infantylizmów, neologizmów, zawiera nieprawidłowości merytoryczne. Czy to ich wina? Myślę, że nie do końca. Ktoś ich tak uczył, ktoś przyjął egzamin maturalny, semestralny na studiach, zaliczył, a więc promował do dalszego studiowania.

Wśród studentów zaocznie studiujących, niezależnie od rodzaju studiów, dominuje strategia „wytnij-wklej”, bez jakiegokolwiek próby ewaluacji poglądów, nałożenia na nie własnego stanowiska, bez wskazania autora. Jak twierdzą, tego „nauczyła ich szkoła średnia”. Teksty są odtwórcze, „cięte”, „doklejane”, bez zachowania wewnętrznego porządku. Nie przeszkadza im, że tego rodzaju zachowania pozostają w sprzeczności z często deklarowaną przez nich postawą religijności (dotyczy to także ściągania na egzaminie), czy obowiązującym prawem. W wyniku kompilacji powstają trudne do zrozumienia zlepki znaczeniowe, np.:

⁴⁸ Być może postawy kandydatów na nauczycieli i już pracujących ludzi w zawodzie wynikają z nadpodaży różnorodnych ofert ułatwiających poruszanie się w nowej cywilizacyjnej przestrzeni, zachęcających do ułatwień, uproszczeń.

obecnie wielu średniozamożnych ludzi przeżywa rozczarowanie patrząc na dzieci, które zamiast odnosić sukcesy spadają w dół na skali społeczno-ekonomicznej;

dziecko urodzone w przyszłości wkroczy w społeczeństwo uwolnione od przesadnego zainteresowania potrzebami, zachciankami i rozwojem psychologicznym dzieci oraz dostarczeniem im natychmiastowej gratyfikacji. Rodzice będą dzieciom mniej dogadzać;

dom nabierze zupełnie nowego znaczenia, stanie się znów najważniejszą komórką społeczeństwa przyszłości, komórką, która w szerszym niż obecnie zakresie będzie spełniać funkcje produkcyjne, medyczne, oświatowe i społeczne (słuchaczki studiów podyplomowych)⁴⁹.

Obraz świata posiadany przez studentów, będący podstawą ich myślenia o edukacji dzieci nakreśliłam oprócz wypowiedzi wprost na podstawie charakterystyki współczesnej cywilizacji, nauki i kultury, także na bazie analizy tekstów esejów pedagogicznych w oparciu o obrazy (do wyboru) H. Boscha, P. Bruegla, W. Blake'a i J. Malczewskiego⁵⁰. Na wstępie poprosiłam o ich uszeregowanie od najbardziej odpowiadających oczekiwaniom od współczesnej edukacji do najmniej. Badani nauczyciele zdecydowanie odrzucili obrazy W. Blake'a jako metafory nieprzydatne do analizy istoty edukacji współczesnego człowieka, w kontekście zmiany cywilizacyjnej: *Newton*, *Anioły walczące o dziecko*, *Drabina Jakubowa*, a także obraz J. Malczewskiego *Błędne koło*. Obraz *Newton* wiąże się im jednoznacznie z olimpijczykami, a tych w przedszkolu nie ma, *Anioły walczące o dziecko* powiązane z rodziną i katechezą, czyli z zadaniami spoza decyzji nauczyciela, zaś *Drabinę Jakubową* zestawiono z indywidualnymi planami samorozwoju, z przeznaczeniem, z poszukiwaniem ambitnych własnych rozwiązań, a na to, według wypowiadających się, w edukacji masowej nie ma ani miejsca ani czasu. Obraz J. Malczewskiego *Błędne koło* nie został uznany jako możliwy do pokazania istoty edukacji na tle przemian społecznych, ekonomicznych, gospodarczych i politycznych.

Wybrane zostały obrazy, w kolejności: *Człowiek drzewo* (167 osób), *Leczenie głupoty* (51) H. Boscha, *Osiół w szkole* P. Bruegla Starszego (45)

⁴⁹ Wystarczy kliknąć nawet przypadkowy zestaw wyrazów i otwiera się wiele stron zawierających teksty do skopiowania. W Internecie znaleźć też można oferty prac zaliczeniowych, licencjackich, magisterskich, doktorskich, a nawet książek habilitacyjnych i profesorskich za odpowiednią do rangi zamówienia cenę. Kolejny przykład uzależnienia i uzależniania, czy konformizmu i konsumeryzmu? Zatrważające. Koniec *uniuersitas*? Upadek uniwersyteckiego autorytetu wiedzy i etyki?

⁵⁰ Pierwszą wersję badań rozpoznawczych, z użyciem niektórych wskazanych tu obrazów zawarłam w: *Między „Wędrowcem” i „Ślepcem”*. *Przestrzeń nauczycielskich wyborów*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszczyk, W. Wiesner, t. 1, Wrocław 2008, s. 121–133. Referowane w opracowaniu są wynikiem poszerzonych ilościowo i jakościowo badań z 2013 r.

oraz *Słyszący las i widzące pole* H. Boscha (27). Wybrane obrazy wskazują pośrednio na sposób rozumienia sensu edukacji przez nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. Jakiego nauczyciela w nich „zobaczyli”?



Ryc. 6.

Obrazem, który uzyskał najwięcej wskazań był *Człowiek drzewo* H. Boscha. Opisany został jako metafora nauczyciela przyzwyczajonego do spełniania zadań, do służby społecznej. Nauczyciela stabilnego na tyle, że każdy wie, co o nim sądzić. I tak jak drzewo potrzebne jest do życia różnym zwierzętom, tak on potrzebny jest różnym ludziom, do różnych zadań. Sens metafory i ewentualny jej związek z cechami współczesnej edukacji nauczyciele i kandydaci opisują przez konieczność życia w symbiozie z otoczeniem, z jasnym usytuowaniem w środowisku, takie są bowiem oczekiwania społeczeństwa. To nauczyciel oddający siebie w służbę

innym i musi być zorientowany w zmianach w świecie, regionie, oświacie. Metaforę człowieka – drzewa wiązali również z rutyną/ doświadczeniem zawodowym, ze stażem pracy i posiadającym najwyższy stopień awansu zawodowego – nauczycielem dyplomowanym. Z treści esejów trudno jest odczytać zagrożenia dla odbiorcy tak organizowanej edukacji. Wypowiadający się argumentowali, iż tak metaforycznie rozumiana edukacja daje poczucie spokoju, porządku nie tylko im, ale głównie rodzicom. Raczej pomaga aniżeli przeszkadza młodemu człowiekowi w doświadczeniu i budowaniu wiedzy, a dla rodziców jest klarowna i uporządkowana. Według wypowiadających się, treść obrazu można powiązać z osiemnasto- – dziewiętnastowiecznym modelem nauki frontальной, silnie także i dziś obecnym w myśleniu o edukacji, zagłuszającym dowody psychologiczne na różnice indywidualne. W ich opisach jest wiele zachowawczości, a także archetypu *Cienia* (niedoskonałości, dobra, zła, względności przeciwności), *Starego Mędrca* jako symbolu wartości i mądrości, czy archetypu intelektu (mitu nauki jako prawdy o człowieku i świecie).



Ryc. 7.

Podobnie wiele wyborów zyskał obraz *Leczenie głupoty* H. Boscha, powiązany treściowo, według badanych, najpełniej z poprzednim obrazem. Większość wybierających wiązała jego treść z człowiekiem zniewolonym schematami,

własną rutyną, także ze zniewalaniem nauczycieli przez władze, wizytorów, ludzi, którzy uważają, że trzeba nauczycielom „wkładać do głowy ustawicznie nowe idee i dolewać oleju”, sądzą bowiem, że są niedouczeni, niekompetentni, niezorientowani w głównych zmianach cywilizacyjnych. Wypowiadający się twierdzą, iż coraz mniej dzieci zaciekawionych jest prawdziwą nauką, coraz więcej ludzi oczekuje gotowych schematów, które ogłupiają, a nie rozwijają. Szczególnie wyraźnie widać takie nastawienia u studentów wierzących w zaklęcia w rodzaju „jak prześpisz się z książką pod poduszką to ci wejdzie do głowy”. Jedna z badanych osób powiązała treść obrazu z wypowiedzią W. Gombrowicza zawartą w jego dziennikach na temat ogłupiającej roli nauki. Stwierdziła, iż „im więcej się człowiek uczy, tym w większy zamęt popada”.



Ryc. 8.

Obraz wybrany przez badanych jako trzeci w kolejności to *Osiół w szkole* P. Bruegla⁵¹, pokazujący według nich nauczyciela zarządzającego uczniami przy pomocy różgi, szczególnie dziećmi chłopskimi, którzy „nigdy nie staną się koniem, nawet jeśli pójdą do szkoły” interpretowany jest jako prawdziwy, bowiem „nie zrobi się dobrego ucznia z osła, to znaczy z takiego, któremu nie chce się uczyć albo którym się rodzice nie interesują. Nie zrobi się też dobrego ucznia z dziecka zaniedbanego przez przedszkole i środowisko” (N, lat 32). Obrazuje rozbieżność chęci nauczyciela i pochodzenia uczniów, „nie pomogą chęci nauczyciela jeśli dzieciak jest uparty” (N, lat 38). W tym kształcie metafora powyższa może być także odniesiona do edukacji masowej, zunifikowanej i zuniwersalizowanej; „nauczyciel czasami musi z przysłowio- wą różgą dyscyplinować uczniów, bo inaczej na głowę powchodzą i niczego się nie nauczą” (N, lat 45). Obraz sugeruje badanym również ważność czynnika środowiskowego w kształtowaniu osobowości człowieka; „na wsi tak czasami trzeba...” (N, lat 31).

Piszący eseje skojarzyli takiego nauczyciela ze średniowiecznym modelem belfra jako dozoruującego i nadzorującego dzieciaki, bez specjalnej troski o ich indywidualne losy. Dostrzegali podobieństwa do współczesnej szkoły, takie jak: a) przepełnione klasy szkolne, grupy przedszkolne z powodu poszukiwania oszczędności, b) różnorodność zachowań, brak możliwości zapanowania nad dyscypliną, c) słabe wyposażenie uniemożliwiające efektywną edukację, d) dozоровanie jako pozorowanie edukacji, e) zróżnicowanie wieku dzieci. Znaczna część piszących, pomijając specy-

⁵¹ R.-M. i R. Hagen, *Bruegel. Dzieła wszystkie*, Warszawa 2005, s. 32. Obraz ten zamieszczony został do interpretacji w kwestionariuszu ankiety.

fikę formy obrazu, uważa go za trafne zilustrowanie istoty edukacji masowej argumentując, iż „inaczej się czasami po prostu nie da skutecznie nauczać” (studentka studiów podyplomowych, nie pracująca w przedszkolu ani w szkole).

Dość specyficznie brzmiały wypowiedzi nauczycieli ankietowanych, pracujących z dziećmi w przedszkolach i szkołach na wsiach. Uważają, że niewiele zmieniło się od tamtego czasu. Poza ubiorem, cechy zachowania się współczesnych dzieci/uczniów przypominają uczniów z obrazu P. Bruegela – surowych/nieokrzyszonych w zachowaniu, bez określonych celów życiowych. Wyraźnie uwidaczniają przymus nauki „a nie chęci do doskonalenia siebie” (N, lat 46). Pojawia się tu również problem selekcji szkolnej, dostępu do szkół prywatnych (także wyższych), które wedle poglądu nauczycieli nie prowadzą właściwie żadnej selekcji z powodu uzależnienia od finansowania przez rodziców, studentów: „każdy skreślony z listy (uczeń/dziecko/student) to po prostu mniej kasy dla szkoły” (N, lat 45). Żadna z badanych osób nie powiązała obrazu z ideą umasowienia edukacji, wyszydzoną przez artystę, ani też z dziełem Erazma z Rotterdamu *Pochwała głupoty*, stanowiącym swoistą krytykę edukacji masowej i braku edukacji seksualnej w szesnastowiecznej Holandii, kraju, który jako pierwszy wprowadził edukację dla mas (badani studenci zaliczyli kurs historii wychowania). Zdecydowana większość respondentów nie udzieliła żadnej odpowiedzi (72% badanych).



Ryc. 9.

Najmniejszą ilość wyborów zyskał obraz *Słyszący las i widzące pola* H. Boscha. Opisy (27 badanych, głównie studentów stacjonarnych) zawierały cechy nauczyciela nieprzeszkadzającego młodemu człowiekowi w poszukiwaniu „prawdy” o sobie i o świecie (3 wypowiedzi), zatroskanego o bezpieczny wymiar tego rozpoznawania (2). Na obrazie, według wypowiadających się nauczycieli, zawarte jest przesłanie harmonii podmiotów istniejących obok siebie, a jednak z pełnym szacunkiem dla różnic w sposobach i formach tego istnienia (dwa eseje). Nikt nikomu nie przeszkadza w realizacji potrzeb, a jednak wszyscy tworzą wspólnotę (2 wypowiedzi), którą kierują prawa (naturalne, społeczne, moralne). Wypowiadający się na ten temat nauczyciele i kandydaci uznali, że taka edukacja jest niemożliwa we współczesnym świecie wypełnionym „hałasem, pogonią za karierą, anonimowością i brakiem czasu na emocjonalne kontakty między dorosłymi i dziećmi” (studentka zaoczna).

Wypowiadający się nie powiązali jednak tej metafory z koniecznością prowadzenia młodego człowieka ku tożsamości indywidualnej, umożliwiającej zachowanie bezpieczeństwa w świecie wypełnionym pokusami, nadpodażą ofert. Niewielu opisywało sowę jako metaforę subtelnej obecności edukacyjnej dorosłego człowieka, jako symbol ciszy, mądrości, bezpieczeństwa. Niektórzy podkreślali, że taki nauczyciel, wsłuchuje się i wpatruje w to, co robią dzieci, by na podstawie zebranych informacji budować programy rzeczywiście je wspierające. Nieliczni zwracali także uwagę na ład w przestrzeni i czasie, podkreślając, że każdy człowiek w tak rozumianej edukacji miałby sobie właściwe w niej usytuowanie. Taki nauczyciel „jest i go nie ma” (studentka dzienna), co oznacza, że nie narzuca sposobów działania, ale bacznie obserwuje jego kierunek, treści i w razie potrzeby interweniuje i zupełnie „nie pasuje” do współczesnej szkoły. Szkoda, że tak myślących młodych ludzi i nauczycieli studiujących zaocznie jest tak niewiele. Szkoda dlatego, że można byłoby z ich udziałem dokonać rzeczywistej a nie pozorowanej zmiany w organizacji warunków uczenia się dzieci. To ideał? Gdzie go szukać?

Treści zawarte w esejach wskazują na wyraźny podział postaw nauczycieli i kandydatów na deklaratywne i rzeczywiste nastawienia wobec zadań edukacyjnych we współczesności. Obrazują ponadto związek z wnioskami badań prowadzonych przez H. Kwiatkowską nad kwestią tożsamości nauczycielskiej. Na podstawie analizowanych tekstów mogą także wyróżnić nauczycieli:

- zawieszonych pomiędzy pragnieniem czynienia „dobra” dzieciom, uczniom, rozumiejących ich potrzeby i swoją misję wobec nich a posłuszeństwem wobec zarządzeń – zniewoleniem narzuconymi standardami, blokującymi czynienie tego dobra,
- ulokowanych w przestrzeni zadań do realizacji, głównie programowych, takie bowiem ma poczucie obowiązku zawodowego, pełnych obawy i lęku przed konsekwencjami „zboczenia” z obranej drogi, niechętnie z tego powodu ulegający potrzebom odbiorcy,
- chętnych do spełniania oczekiwań rodziców, dyrektora, wizytatora, oczekujący gratyfikacji za dobrze wykonanie zadania,
- wrażliwych na ocenę własnej osoby, niesymetrycznych w identyfikacjach, wyalienowanych z więzi grupowej, czyli zdominowanych oceną własnej osoby nad oceną siebie jako członka społeczności nauczycielskiej,
- zagubionych w wielości obrazów edukacji, możliwych do realizacji⁵².

⁵² H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005, s. 218–231.

Treść esejów wskazuje ponadto, iż zdecydowana większość wypowiadających się nie do końca potrafi usytuować siebie w przestrzeni i czasie zmiany cywilizacyjnej na co wskazują po pierwsze, wybory obrazów metaforycznie wiązanych z ich zadaniami zawodowymi, wśród których przeważają obrazy szkoły z poprzedniej epoki, z ich dzieciństwa, po drugie interpretacja treści wybranych obrazów, zamieszczona powyżej, jednoznacznie podkreślająca prymarną pozycję nauczyciela.

Wnioskuje, iż badani znajdują się na niepewnych pozycjach pomiędzy:

- wolnością wyboru i koniecznością działania. Pomędzy tymi skrajnościami znajdują się wahania, powątpiewanie, obawa przed ryzykiem, np. „chciałabym by dzieci mogły być radosne, by cieszyły się możliwością zabawy, bo wiem, że tylko taki człowiek może zmieniać świat na lepsze ale przecież będę musiała przede wszystkim realizować program” (Ss, lat 20),

- przymusem uczenia dzieci tego, co ważne dla życia i nieulegania zindywidualizowanym potrzebom. W przestrzeni od–do znajdują się takie stany, jak adaptacja twórcza, podporządkowanie konieczne, nieprzeszkadzanie, bycie mistrzem, wędrowcem/przewodnikiem po wiedzy, np. „szkoła nie jest od tego, żeby każdy robił to na co ma ochotę, ale od tego, żeby nauczyć działania razem, w zespole, bo tego wymaga współczesny świat” (Ss, lat 22),

- biernością i aktywnym poszukiwaniem, uczestnictwem, np.

bardzo chcę być twórczym nauczycielem i chciałabym tego samego nauczyć dzieci, bo to jest warunkiem poradzenia sobie z różnymi problemami w życiu. Podczas praktyki przekonałam się, że nikomu jednak na tym nie zależy, bym się uczyła takich zachowań. Miałam robić to, co mi nakazano (Ss, lat 23);

pracuję już 20 lat w zawodzie i na początku to nawet chciało mi się poszukiwać, wymyślać różne ciekawe zajęcia z dziećmi, ale wnet się przekonałam, że to nikogo nie interesuje, a przede wszystkim rodziców. Oni pytali czego je nauczyłam, w sensie przygotowania do szkoły. Nauczyciele w szkole oczekują, by w przedszkolu nauczyć dyscypliny, a nie twórczości (Sn, lat 44).

Teksty wskazują na występowanie antynomii: a) stwierdzają, że nauczycielom przeszkadzają usztywniające zarządzenia, ale równocześnie upatrują w nich narzędzie porządku i oceny, b) przeszkadzają im oczekiwania rodziców, ale też stwierdzają, iż to właśnie oni mają pełne prawo do decydowaniu o edukacji ich dzieci. Czy tak opisujący się nauczyciele i kandydaci są w stanie odpowiedzieć na potrzeby współczesnej kultury i cywilizacji, by poprowadzić ku nim młode pokolenie? Sądzę, że z trudnością. Jeśli dominującym obrazem edukacji jest edukacja adaptacyjna, transmisyjna, rozporządzająca, oparta na poddaniu dziecka/ucznia woli

nauczyciela, to nie poprowadzą ich ku hipotetyczności, poszukiwaniu rozwiązań, mimo iż takie postawy wskazali za ważne współcześnie. Są zaś tacy dlatego, że takie też jest kształcenie nauczycieli – dominuje w nim odtwórczość zamiast poszukiwań, potwierdzanie wiedzy prowadzących zamiast studiowania... itd.

W treści ich wypowiedzi nie odnajduję postulatu z badań S. Jędrzejewskiego z lat 80. ubiegłego wieku, dotyczącego kształcenia nauczycieli w zakresie umiejętności rozwiązywania problemów, wprowadzania w kulturę i zagadnienia współczesnej cywilizacji, a także wąsko wprowadzania w samokształcenie i doskonalenie. Ponad trzydziestoletnia historia kształcenia nauczycieli **w** i **dla** nowych warunków ustrojowych i społecznych, ogólnie wskazuje na niewielkie zmiany w jego treściach, metodach i formach. Dominujące miejsce dla konspektów i ich odtwarzania ogranicza nabywanie przez przyszłego nauczyciela umiejętności poszukiwania rozwiązań, badania rzeczywistości edukacyjnej, tworzenia nowych koncepcji⁵³.

Znamienne jest to, że krytyczne opisy dotyczące badanych organizacji ich kształcenia nie mają przełożenia na rodzaj i sposoby wykonania przez nich analizowanych tu zadań. Wręcz przeciwnie, mimo krytyki odtwórczego kształcenia w szkole średniej, wybierają zadania nie wymagające wysiłku, decydują się na plagiat, kompilację tekstu, streszczenia, zapożyczenia zdecydowanie częściej aniżeli na wyrażanie własnych poglądów i sądów. Oczekują zadań jasnych, prostych, pełnych. Ich oburzenie, krytyka jest jedynie deklaratywna i nie ma wiele wspólnego z działaniem na rzecz zmiany w sobie, w dalszej perspektywie w powiązaniu z byciem nauczycielem. Czyżby takie tylko momenty zapamiętali z własnej biografii?

Stan ten przypomina *Błędne koło* Jacka Malczewskiego⁵⁴: na podobieństwo postaci wirują ich oczekiwania, przekonania, poglądy, jakieś ogólne rozeznanie we współczesności, wokół (drabiny) idei bycia dobrym nauczycielem; niejasne tło, szarobure kolory, kontrasty mogą sugerować metaforyczne zagubienie się nauczycieli w czasie współczesnych możliwości i konieczności. Badani uważają, że skrzępowani są zaleceniami metodyków i wizytatorów, ale jednocześnie takich zaleceń oczekują. Nauczycieli potrafiących poradzić sobie z kolorytem, zróżnicowaniem, szukających wyjścia jest z ogólnej liczby badanych ok. 25%. Tym można po-

⁵³ Pokazane poprzednio formy pracy z dziećmi, zapamiętane z dzieciństwa, a także odsyłanie studentów do Biblioteczki Nauczycielki Przedszkola z lat 80. ubiegłego wieku powinno budzić poważny niepokój pedagogiczny. Gdy dodamy do tego zmasowaną produkcję wszelkiego asortymentu scenariuszy, gotowych rozwiązań, to wybory obrazów i powstałe na ich kanwie eseje nie mogą być inne.

⁵⁴ A. Jakimowicz, *Jacek Malczewski*, Warszawa 1974, obraz 86 *Błędne koło*.

wierzyć kształtowanie wrażliwej psychiki, ciała i emocjonalności dzieci. A pozostałym?

Można oczywiście postawić pytania o to, czy obraz taki charakteryzuje wyłącznie kandydatów na nauczycieli, nauczycieli dzieci w wieku przedszkolno-wczesnoszkolnym, czy jest ogólnie rezultatem kształcenia młodego pokolenia od przedszkola do matury, i bez większego ryzyka, wzięwszy pod uwagę wyniki badań, odpowiedzieć twierdząco na obydwie pytania⁵⁵. Dla rozważanego tu problemu bycia nauczycielem ważne jednak jest pytanie, czy ludzie o tak wąskim, płytkim rozeznaniu w świecie mogą być nauczycielami drugiego człowieka, a przede wszystkim dzieci w wieku przedszkolnym, które budują podstawy wszelkich odniesień w dalszym życiu. Jestem przekonana, że to właśnie od jakości edukacji przedszkolnej zależą postawy człowieka wobec siebie i świata w dalszym życiu. Taką zależność odczytać można u cytowanego już J. Korczaka, „dzieciom trzeba dać wszystko co najlepsze, by potem móc wymagać od nich jako dorosłych ludzi odpowiedzialnego postępowania”. Nie ma jednego bez drugiego. Także w zakresie bycia nauczycielem drugiego człowieka. Czy tę zależność rozumieją kandydaci i nauczyciele? Z badań wynika, że nie do końca.

Wbrew powszechnym opiniom o niskiej ważności zawodu nauczyciela dzieci, powinniśmy zadbać o najlepszych specjalistów dla tego etapu edukacji. Pod opieką nauczycieli znajdują się przecież także przyszli, potencjalni nauczyciele, lekarze, prokuratorzy, prezydenci, prezesi, dyrektorzy, rodzice, dziś mający 3–6 lat. Z analizowanych treści esejów, w żadnym ich fragmencie, nie można odczytać świadomości takiej zależności u piszących.

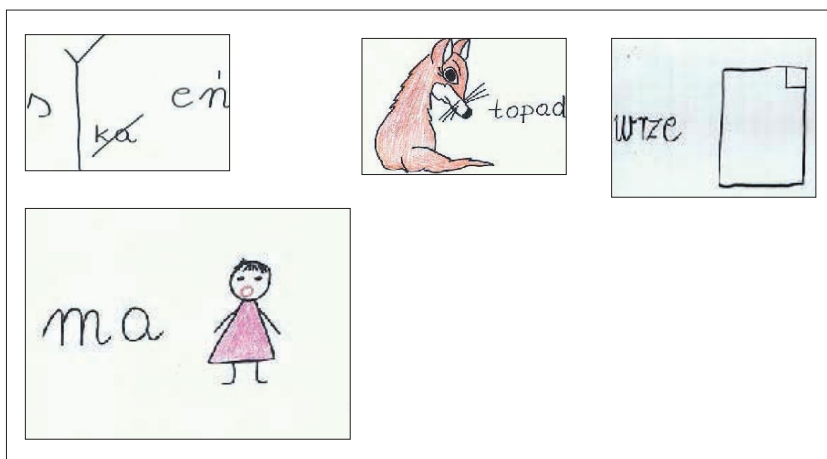
Jak sprawić, by do zawodu nie trafiali ludzie przypadkowi, niekompetentni, ograniczeni własnym punktem widzenia spraw szerszych, nierozeznanych w warunkach życia współczesnych dzieci? Co zrobić, by wreszcie można było selekcjonować pozytywnie kandydatów na nauczycieli? Dlaczego jako społeczeństwo zgadzamy się na to, by dziećmi zajmowali się ludzie zbyt często niekompetentni, zakompleksieni, niezyczliwi wobec nich, krzywdzący je na życiowym starcie? Nie uważam, by badane przeze mnie osoby były z wyboru ludźmi ustawionymi przeciw dzieciom, nie zakładam, że czynią im krzywdę emocjonalną czy poznawczą świadomie. Ich wypowiedzi wskazują na nie zawsze pozytywne doświadczenia, a także na nie do końca skuteczną i rozumnie uzasadnioną strategię ich kształcenia jako przyszłych nauczycieli.

⁵⁵ Wiele dyskusji toczyło się i nadal się toczy wokół zmiany w organizacji i przebiegu matury, i ich negatywnych konsekwencji dla procesu studiowania w ogóle.

V. Obraz etyczności i profesjonalizmu *in fabula*

Czym jest profesjonalizm, etyczność zawodu? Najogólniej to dwie strony zawodu nauczyciela pozostające z sobą w ścisłym związku. Profesjonalizm wiąże się z instrumentalną kompetencją, a etyka/etyczność z systemem wartości wyznawanym/przyjętym przez nauczyciela/kandydata na nauczyciela.

Poniżej przedstawiłam wytwory nauczycieli studiujących zaocznie powstałe przy okazji przeprowadzenia badań w zakresie przygotowania dzieci do nauki szkolnej¹. Spójrzmy na nie w kontekście profesjonalizmu i etyczności.



Ryc. 10.

Na podstawie tych obrazków zadałam studentkom trzech badanych grup (stacjonarni, niestacjonarni i podyplomowi) pytanie o stosunek do dziecka wyrażony takimi propozycjami, a także poprosiłam o odczytanie sensu zawartego w nich zadania. Żadna z ponad 300 osób oglądających je

¹ Przygotowane zostały w postaci załączników do pracy magisterskiej.

nie była w stanie zrozumieć intencji autora. Przypomnę – obrazki przeznaczone były dla dzieci. Po dłuższej dyskusji niektóre osoby (5) zobaczyły na trzecim obrazku zakodowaną nazwę miesiąca – wrzesień. Odczytały ją po skojarzeniu wyrazów rozpoczynających się sylabą **wrze**, przy pełnym niezrozumieniu treści rysunku obok niej. Stosując analogię zakresu pojęciowego treść rysunku 1, siedem osób skojarzyło ze styczniem (?). Obrazek czwarty pozostał bez odczytania. Nie wiadomo kogo przedstawia – lalkę? kukielkę? dziewczynkę? Może mamę? Obrazek drugi ogólnie skojarzono z lisem „takim jakimś trochę podobnym do prawdziwego”. Większość użyła określenia: lisek, piesek. Dlaczego dziecko potraktowano tak infantylnie? Jak zachowa się dorosły, gdy nie poda ono oczekiwanej przez niego odpowiedzi? Dlaczego nie pokazano zdjęcia prawdziwego lisa z albumu o przyrodzie? Co możemy odczytać z tych rysunków o autorze?

1) Żadna z wypowiadających się osób nie zwróciła uwagi na niestanność wykonania (na „chybcika”, na przysłowiowym kolanie, bez zastosowania linijki, bez dbałości o formę). 2) Żadna z badanych osób nie zwróciła uwagi na brak poprawności informacyjnej, znaczeniowej – na rysunku 3 prostokąt i w jego rogu „sien”. Ani autor obrazka, ani badane osoby nie zadali sobie trudu, by zajrzeć do słownika/encyklopedii i odczytać poprawną definicję sieni. 3) Badani nie zwrócili uwagi na to, że rysunki nie stanowią żadnej wartości diagnostycznej i uwidaczniają całkowity brak zrozumienia możliwości dziecka. 4) Nie odczytali z nich braku szacunku do dziecka jako człowieka. 5) Nie dostrzegli w nich przedmiotowego i instrumentalnego potraktowania dziecka. 6) Nie dostrzegli w nich przejawu braku etyczności i infantyilizowania dzieciństwa.

Nie zauważyli, że nie ma w nich profesjonalizmu, a rysunki wykonała nauczycielka z dość dużym stażem w zawodzie (32 lata). A przecież nauczyciel to sługa prawdy i wartości... **Brak szacunku dla dziecka jest nie do zaakceptowania**, dlatego rozmowa o etyczności i profesjonalizmie jest konieczna.

„Życie samo w sobie nie jest ani dobre ani złe. Jest dobre lub złe wedle naszych uczynków” – co na podstawie tej ważnej myśli Michela de Montaigne można powiedzieć o dorosłym człowieku podającym dziecku podobne jak wyżej przedstawione propozycje? T. Pilch stwierdza, iż nauczyciel działa w sferze dobra, zawsze w zakresie racjonalnej nadziei². Co można powiedzieć o nauczycielu, który zarówno dobro jak i nadzieję rozumie opacznie, na tzw. skróty uznając, iż dziecku można wcisnąć byle co, **coś** – bo przecież nie zaprzeczy, nie zbuntuje się, musi wykonać po-

² Niepublikowany tekst wykładu: „Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela”, Warszawa 1994.

lecenie, a że go nie zrozumie... jego to przecież wina, nie nauczyciela³. Co można powiedzieć o człowieku, który na podstawie takich obrazków orzekać będzie o przygotowaniu dziecka do nauki w szkole? Ogólnie – że to nieprofesjonalista i człowiek nieetyczny.

1. Odczytana etyczność

Etyczność nauczyciela wyraża się przede wszystkim w odpowiedzialności za siebie przed sobą w kontakcie z drugim człowiekiem o szczególnych potrzebach edukacyjnych i dotyczy wprost kwestii poruszanych wyżej. Im bardziej nauczyciel wnika w przyczyny własnych reakcji na świat (błędów, niepewności, wątpliwości w działaniu), tym bardziej wyjaśnia i rozumie poznające świat po raz pierwszy dziecko; im bardziej rozumie dziecko, tym szerzej jest otwarty na jego błędy (nieskuteczność, omyłki, niesprawność), warunki osiągnięcia powodzenia, ale i na własne uwarunkowania „bycia dobrym nauczycielem”. Koniecznością jest ustawiczne rozpoznawanie i poznawanie siebie przez nauczyciela w różnych kontekstach życia (kulturowego, społecznego, technicznego, przyrodniczego), w różnych jego wymiarach (wspólnotowym, indywidualnym, aksjologicznym) i różnych aspektach (obiektywnych, subiektywnych), argumentacji, opisu i oceny. Jak pamiętamy z tym rozeznaniem nie było najlepiej.

Etyczność wyraża się w prawości, w ładzie, sprawiedliwości, czyli dobru, w uwrażliwionym zachowaniu wobec słabszych, młodszych, mniej zaradnych ludzi⁴. Nauczyciel działa przede wszystkim w sferze dobra: a) użytecznościowego, b) przyjemnościowego, c) godziwego⁵.

Nauczyciel działa w zakresie **dobra użytecznościowego**, realizuje bowiem zadania wspierające dziecko w jego rozwoju, głównie w zakresie uczenia jak się uczyć, działania skutecznego i satysfakcjonującego w kontekście zasad moralnych i mechanizmów, regulatorów społecznego funkcjonowania. Pokazuje wartość doświadczenia i wiedzy w rozwiązywaniu

³ Podobne obrazki znaleźć można w wielu książkach, podręcznikach, materiałach pomocniczych; jest to jakiś kwiatek, bez zachowania podstawowych cech biologicznych, jakieś zwierzątko, jakiś przedmiot, jakiś człowiek zamiast precyzyjnie opisany w poprawności znaczeniowej, naukowej; to przejaw braku odpowiedzialności za budowanie obrazu świata.

⁴ Nie wnikam w spory moralistów co do hierarchiczności pojęć dobra – piękna – prawdy, przekonuje mnie bowiem argumentacja Arystotelesa, iż dobro jest tym co skupia w sobie ład, prawość i sprawiedliwość; a także jeśli coś jest dobre jest piękne zarazem. Są to pojęcia relatywne, co oznacza, że mogą przybierać różne konstelacje.

⁵ Rozróżnienie to znajdują u Arystotelesa, a także u Jana Pawła II w rozprawie *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na prośbę tysięcy*, Kraków 2005.

zadań własnych i wspólnych czemu służą szczegółowo umiejętności interpretacyjno-wyjaśniające, komunikacyjne i integracyjne.

Z tekstów odczytuję w miarę szerokie rozpoznanie przez badanych obszaru dobra użytecznościowego, głównie przez wskazywanie umiejętności własnych, takich jak:

1) Umiejętności interpretacyjno-wyjaśniających dotyczących: a) próby zrozumienia treści podstawy programowej i przekładania ich na zadania edukacyjne, nie zawsze jednak zgodnie z rozpoznaniem stanu aktualnych możliwości dziecka w różnych zakresach aktywności, i zarysowania tego co może wykonać samodzielnie, z pomocą, niekoniecznie poprawnie, b) próby wiązania przekazu z mediów z wprowadzanymi treściami programowymi⁶, c) dokonywania rozpoznawania osiągnięć dzieci, bez nastawienia na redefinicje sytuacji edukacyjnych w zależności od podmiotu, czasu, miejsca (przestrzeni), przyczyny/celu. Dobro użytecznościowe ujawnia się głównie troską o podstawowe/uogólnione bezpieczeństwo biologiczne, psychiczne i społeczne dziecka zlokalizowanego w przestrzeni publicznej, wypełnionej różnorodnymi bodźcami, nie zawsze pozytywnymi;

2) Umiejętności integracyjnych przejawiających się w pokazywaniu dzieciom wiadomości zgodnych z celami edukacyjnymi (mniej indywidualnymi i społecznymi). Badani nauczyciele jak również studenci nie potrafią wskazać nowych zadań wynikających z procesów integrowania się ludzi, społeczeństw, narodów. Nie wykorzystują zabawy dla zobrazowania dzieciom możliwości promowania siebie, dla wchodzenia w plany działania z innymi dziećmi, a także nie potrafią wskazać sposobów łącznego, przy czynowo-skutkowego ujmowania zjawisk i zależności od nich własnego położenia, krytycznego spojrzenia na własne działanie⁷;

3) Umiejętności komunikowania się obejmują użycie języka, środków pozajęzykowych w różnych sytuacjach i w zależności od nich, nadawanie i odbiór komunikatów, mówienie i słuchanie, dialog. Ich nabywanie odbywa się w zróżnicowanych co do celu sytuacjach, w różnych układach społecznych. Dobro użyteczne zawarte jest tu w trosce o uczenie dzieci jasności intencji zawartych w wypowiedzi, a także poprawności komu-

⁶ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*, Poznań 2002, s. 205 i n.

⁷ Z badań wynika kolejny wniosek dla zmiany treści i systemu kształcenia nauczycieli, w takich bowiem warunkach dziecko nie rozwinie w sobie umiejętność myślenia alternatywnego, a w ślad za tym wielotorowego działania przez kreślenie kilku możliwości rozwiązania tego samego zadania, dyskusji, najefektywniejszych strategii działania, planowania skutecznego, ekonomicznego i elastycznego, umiejętności negocjacyjnych, dialogicznych, niezbędnych dla uzyskiwania efektów. Nauczyciele w toku kształcenia muszą być uczulani na dbałość o warunki edukacji wspierającej dzieci w nabywaniu umiejętności potrzebnych do życia w nowych cywilizacyjnych kontekstach.

ników ważnych dla dziecka i wspólnoty dziecięcej, dla społeczności, której członkiem jest dziecko. Pomocy w przedstawieniu się z komunikatu skierowanego na własne potrzeby na rzecz komunikatu zrozumiałego w przestrzeni społecznej. Tu dodać trzeba, iż w zakresie języka tzw. edukacyjnego mieszczą się przede wszystkim określenia, wyrażenia przejęte z psychologii, stosowane raczej ogólnikowo, sloganowo, bez rozwinięcia ich znaczenia. Tendencja ta uwidacznia się zarówno w wypowiedziach ankietowych, jak i zadaniowych. To przykład wszytkoizmu i kontaminacji. Nauczyciele zestawiają obok siebie takie określenia, jak stymulacja z urabianiem, wspomaganie z nakazami, z podporządkowaniem, rozwój osobowości oddzielając go od rozwoju myślenia, od potrzeb, postaw. Mowa i myślenie, gry i zabawy wymieniane są prawie zawsze w parze, motoryka duża i mała. Wyobraźnia jest rozwijana zamiast uwalniana, ćwiczenia – ukierunkowywane, cele realizowane zamiast osiągane, urzeczywistniane. Określenia tych pełno jest w esejach, w konspektach, w opisach i tekstach fabularyzowanych. Badania jednoznacznie wskazują na konieczność doprecyzowania języka pedagogiki na użytek planowania edukacji⁸.

Podsumowując, wypowiedzi nauczycieli i kandydatów wskazują na postępowanie w obszarze dobra użytecznościowego przede wszystkim. Badani dość szeroko opisują zadania do wykonania na rzecz „dobra dziecka”, nie wyjaśniając jednak sensu tego określenia. W pojęciu tego rodzaju dobra mieści się wszystko co: a) zapisane zostało w ustawie o systemie oświaty, b) wynika z planu pracy i zakresu jego urzeczywistniania, c) wiąże się z ogólną wiedzą o dziecku i potocznym jego opisem. Dobro tak rozumiane daje przekonanie o służbie wobec dziecka i jego rodziców, a także podstawę do przekonania o dobrze wypełnianych obowiązkach zawodowych. Najczęstszym wskaźnikiem tak rozumianej etyczności jest pozytywna ocena wykonanych zadań, obowiązkowość, punktualność i rzetelność. Takie też przekonanie odczytać można z wypowiedzi nauczycieli na pytania dotyczące stosunku do dziecka, do jego wytworów, do siebie samego (załącznik 1) i treści zadań 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 20, 22, 23, 25, 26, zleconych kandydatom na nauczycieli do wykonania (s. 53–54 niniejszego opracowania).

Dobro przyjemnościowe wyraża się przede wszystkim w przeżywaniu satysfakcji, zadowolenia z wykonania działania, poczuciu wewnętrznego przekonania o jego pożytku. Wiele wieków temu Arystoteles określił

⁸ Szerzej zjawisko multijęzyczności, osłabiającej także metodologię analizuję w mojej pracy *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.

przyjemność jako cechę najbardziej zrośniętą z ludzką naturą⁹ i dlatego młode pokolenie wychowuje się przez karanie jako odbieranie przyjemności (zadawanie przykrości) i nagradzanie jako jej darowanie, niby za pomocą steru¹⁰. Jeśli chodzi o dzieci to dotyczy to także jedzenia. Pomijając spory co do wartości dodatniej lub ujemnej przyjemności, dla rozważań o etyczności nauczyciela ważne jest podkreślenie związku przyjemności i zmysłowego poznawania świata. Przyjemność jest dopełnieniem czynności, upiększa ją, uwydatnia, pozwala na zapamiętanie każdego szczegółu. To dodany element do niej, tak jak „rozkwit urody dołącza się do młodości”¹¹. Nie ma przyjemności bez działania, a wszelkie działanie powinno być uwieńczone przyjemnością – odkrycia, zapamiętania, zrozumienia, odrzucenia, przewartościowania itd. Działanie z przyjemnością daje zdecydowanie lepsze rezultaty niż bez niej, zwiększa bowiem jego intensywność, a ta z kolei podnosi efektywność.

Nauczyciel powinien działać w obszarze dobra przyjemnościowego, ponieważ zadaniem jego jest dbałość o: a) równowagę emocjonalną dziecka, szczególnie w początkowych okresach wychodzenia z przestrzeni prywatnej w rodzinie, b) nieprzeszkadzanie dziecku w aktualizacji potrzeby zabawy, także samotnej/indywidualnej, jest ona bowiem jedyną gwarancją jego poczucia bezpieczeństwa, c) wspólne z dziećmi aranżowanie sytuacji z zawartością humoru¹², relaksacji, swobody decyzji i wiążącymi się z nimi wyborami rodzajów aktywności, d) wprowadzanie dzieci w stan rozumnego rozluźnienia sytuacji trudnych, szczególnie problemowych, e) przyjemność poznawania, czyli łączenia wiadomości i emocji¹³. Dobro przyjemnościowe dotyczy nauczyciela i dzieci, oboje bowiem uczą się efektywnie jedynie wówczas, gdy czynność ta wywołuje pozytywne emocje, pozytywnie motywuje do poszukiwania nowych, innych, ciekawych rozwiązań.

Jaki obraz nauczyciela w tym zakresie dają wyniki badań? Raczej mistyczno-deklaratywny. W opisach pojawiają się deklaracje czynienie dobra dziecku. Bez odbioru pozostały zadania, możliwie do przejęcia, o treści zabawnych historyjek, rebusów, przekształcania „świata na opak”,

⁹ Eudoksos twierdził, iż przyjemność jest dobrem najwyższym, czyli godziwym, zdążają bowiem do niej wszystkie istoty. Cyt. za: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 2002, s. 281.

¹⁰ Tamże, s. 279.

¹¹ Tamże, s. 285.

¹² Wiele ciekawych informacji na ten temat znajdzie czytelnik w publikacjach M. Dudzikowej.

¹³ Odsyłam czytelnika do niezwyklej publikacji na ten temat: R. Feynman, *Przyjemność poznawania*, Warszawa 2005.

zabawy pluszakami, interpretacji humoru śląskiego, rymowanki, wyliczanki, także zapamiętane z dzieciństwa. Studiujący pedagogikę uznali je za nieprofesjonalne, niepoważne, dyskredytujące. Z rozmowy z badanymi, szczególnie studentami studiów stacjonarnych, wnoszę, iż dlatego też nie dostrzegają wartości rozwojowych i edukacyjnych tkwiących w zabawie własnej i dzieci. A przecież humor, żart, groteska wnosi do życia człowieka, do edukacji odprężenie, radość, uwolnienia od schematu. Pełnią zdecydowanie funkcję katharsis. Dlaczego nauczyciele są poważni ponad miarę, ponurzy, spięci, bez humoru? Dlaczego nauczyciel wesoły lubiany jest przez dzieci, a nie znajduje akceptacji u rodziców i władzy oświatowej i traktowany jest z ostrożnością? Dlaczego edukacja nie może być przyjemnością odkrywania, spierania się, poszukiwania? Wynika to z bycia w roli społecznej opisanej jako ważnej, trudnej, decydującej? Czy nauczanie trzeba koniecznie traktować jako przymus?

Dobro przyjemnościowe nie może być jednak destrukcyjne. Ani osobowo ani wspólnotowo/społecznie. W kilku grupach ćwiczeniowych przedstawiłam studentom studiów stacjonarnych I stopnia (trzeciego roku) opis pedagogii względności, przedstawiony przez A. Finkielkrauta, łączącej sztukę i naukę jako dobro należące do świata, edukację z prawem do niewoli wobec własnych pragnień, myśli, czynów, do zniewolenia (się) bezmyślnością, blichтром, opcyjnością, prawem (nie obowiązkiem) do podporządkowania się. Wśród propozycji edukacyjnych do wyboru znalazły się przedmioty realizowane przez muzykę rockową, w konwencji ludycznej, edukacja z użyciem techniki, maszyn grających, piszących. Krótko mówiąc „szkoła” nastawiona „na uczenie młodych ludzi młodości”, a nie ubierania ich głów w laury i wprowadzania wyłącznie w zakres powinności, odpowiedzialności. Edukacji, w której *feeling* góruje nad słowami, doznania nad abstrakcjami języka, klimat nad podstawowymi i racjonalnymi znaczeniami¹⁴.

Zależało mi na uchwyceniu przez nich istoty zmiany cywilizacyjnej, przyczyn powstania „bioklasy młodych”, z nadaniem sobie przez nich prawa do wyznaczania dorosłym kierunku zmiany w edukacji. Przede wszystkim zaś na uchwyceniu przesunięcia edukacji ku granicy kultury, co ma uczynić ją bardziej „ludzką”. Podkreślam, że zadanie skierowane było do ludzi młodych, do 23–26 roku życia.

Opisy współczesnej młodzieży, wykonane przez kandydatów na nauczycieli:

¹⁴ A. Finkielkraut, *Porażka myślenia*, Warszawa 1992, s. 122 i n.

1) Obfitowały w negację, dyskredytację, stygmatyzację; charakterystyki tej nie odnosili zupełnie do siebie, tak jak gdyby „TA” grupa znajdowała się poza murami, za drzwiami;

2) Wypowiedzi wskazują na ich funkcjonowanie w liberii – w swoim mundurku frazesów, przekonań, sloganów/spłyconych argumentacji pedagogicznych; ci młodzi ludzie są już po innej stronie niż ich rówieśnicy, są kimś więcej; czy będą rozumieć potrzeby dzieci/uczniów oddanych im pod opiekę w przedszkolu, szkole?

3) Prowokowanie do rozmowy o wprowadzeniu w edukację form swobodnych kontaktów, bez przymusu, odpowiadania na żądanie nauczyciela, siedzenia na dywanie, w ławce, nie powiodło się – kandydaci na nauczycieli przesuwali te zagadnienia w obszar innowacji, w obszar zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych, uduziwnień. Oto wypowiedź jednej ze studentek: „czy Pani namawia nas do zamiany szkoły w klub? Jak to się ma do systematycznej realizacji programu? Przecież pozwolenie uczniom/dzieciom na składanie propozycji zajęć może się skończyć niezrealizowaniem programu, co wtedy powiem dyrekcji, wizytatorowi, rodzicom? Że bawiłam się zamiast nauczać?” (Ss, lat 23). A przecież mityczny motyw cudownego przeniesienia na piękną, daleką wyspę szczęśliwości zdaje się sięgać początków w sumeryjskiej opowieści o potopie¹⁵ i obecny jest w wielu współczesnych narracjach, nie tylko religijnych, od opowieści poszukiwaczy złota¹⁶ do poszukiwania w kosmosie miejsca do życia... Dlaczego, zdaniem młodych ludzi, jest niemożliwy w edukacji?

W kształceniu nauczycieli należałoby, moim zdaniem, uwzględnić te czynniki działania, które czynią je przyjemnym i efektywnym, a nie tylko efektywnym i obowiązkowym. Wiele badań wskazuje, iż łączenie przyjemności z obowiązkiem daje nadspodziewanie dobre rezultaty. Uwidacznia tę zależność także stosowana strategia edukacji dzieci z włączeniem w jej zakres zabawy¹⁷. Humor rozluźnia, dystansuje, równoważy, czyni działanie przyjemnym – dlatego nie zastosować tej formy komunikowania się w edukacji nauczycieli po to, by przenosili podobne zachowania do kontaktu z dzieckiem?

Dobro godziwe u Demokryta znaczyło tyle, co najwyższa postać dobra, u Platona występuje ściśle w powiązaniu ze sprawiedliwością¹⁸, i de-

¹⁵ A. Szczeklik, *Nieśmiertelność. Prometejski sen medycyny*, Kraków 2012, s. 69.

¹⁶ Zob. E.L. Doctorow, *Witajcie w ciężkich czasach*, Poznań 2002; M. Kundera, *Nieznosna lekkość bytu*, Kraków 2005; E. Houellbecq, *Możliwość wyspy*, Warszawa 2006.

¹⁷ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna...*; tejsze, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków 2009.

¹⁸ Platon, *Państwo*, Kęty 2003, s. 41.

finiowane jest jako „ład wewnętrzny człowieka pod rozkazami rozumu”¹⁹, to idea, czyli **coś** co nie ma przełożenia na rzeczy konkretne, **coś** co zbiera w sobie wszystkie inne wymiary dobra, **coś** co jest początkiem i końcem jednocześnie zawartym w postępowaniu człowieka i wyraża się szacunkiem dla każdego człowieka, niezależnie od jego pochodzenia, wieku, płci, rasy, bogactwa. Jest szacunkiem dla wartości ponadczasowych, uniwersalnych i niezgodą na destrukcję w świecie, niszczenie wartości, ale także na ksenofobię, rasizm, niesprawiedliwość, stygmatyzację, segregację. Brak dobra godziwego jest niczym innym jak etycznym bankructwem. W zbliżaniu się do dobra godziwego pomaga wychowanie, rozumiane przez Platona (z możliwością współczesnego przyjęcia takiej definicji) jako „kształcenie i potęgowanie temperamentu i umiłowania mądrości”²⁰. Jan Paweł II uważa, że dobro to nosi na sobie znamię *bonum arduum*, wedle terminologii św. Tomasza, i jest związane wyłącznie ze światem wartości człowieka. Nie jest jedynie dobrem „użytkowym”, lecz odpowiadającym godności człowieka, wyrażającym tę godność i pomnażającym ją. Praca, w tym nauczycielska, jest dobrem człowieka dla człowieka²¹. W myśl tego rozumowania można powiedzieć, że przez pracę nauczyciela/rodzica dziecko/uczeń doznaje uszlachetnienia. I, chociaż brzmi to jak „uszlachetnianie dzikusa” głoszone przez J.J. Rousseau, to odnosi się do nadawania życiu dziecka wartości wyższych, pomoc w stawaniu się człowiekiem coraz bardziej rozwiniętym. Rozważania o dobru godziwym chronią niejako uczestników procesu edukacyjnego od doznawania pomniejszenia ich godności przez niewłaściwe użycie środków/sposobów, czyli przed bezmyślnym karaniem, uciskiem, wyzyskiem, niesprawiedliwością oceny. Tak rozumiane dobro godziwe wiąże się z etyczną i moralną oceną pracy nauczyciela, przemawia na rzecz powinności łączenia pracy ze społecznym ładem.

Jak do kwestii tej ustosunkowują się badani przeze mnie nauczyciele i studenci? Bardzo różnie. W większości zadania skierowane na analizę etyczności zawodu pozostały bez wyboru. Żadna z osób nie potrafiła wystarczająco odpowiedzieć na pytania o tolerancję, godność, uszlachetnianie, sprawiedliwość. Badani są jednak zgodni co do tego, że powinni działać na rzecz dobra dziecka, rozumianego tu jako dobro najwyższe. Zdefiniowanie jednak jego zakresu sprawiło już im trudności. Stosowali takie określenia, jak: a) niewyrządzanie krzywdy, w rozumieniu krzywdy najszerzej fizycznej, najmniej emocjonalnej, b) dbałość o dobrą edukację, głównie dla przyszłości szkolnej, c) dobór odpowiednich metod wychowania, bez określenia o jaką odpowiedniość jakich metod chodzi; d) dbałość

¹⁹ Tamże, s. 44.

²⁰ Tamże, s. 107.

²¹ Jan Paweł II, *Laborem exercens*, t. 9, Watykan 1981, s. 14.

o dziecka uśmiech, zadowolenie i szczęśliwe dzieciństwo, pozostawiając te określenia bez uszczegółowień. Każda z badanych osób umieściła siebie w kategorii osób zatroskanych o dziecko, jego dobro, działanie na jego rzecz. Każda rozumiejąc je po swojemu, raczej w powiązaniu z profesjonalizmem niż etycznością.

Czego zabrakło w tym obrazie? Świadomości zadań związanych z: a) wprowadzaniem najmłodszych ludzi w krąg podstawowych wartości moralnych, b) uczeniem zachowań tolerancyjnych wobec inności, c) uczeniem szacunku wobec siebie samego, przeciwdziałania tendencjom niszczyielskim wobec działania i jego wytworów, d) wprowadzania w trudne obszary działania typu „podzielić się”, prowadzenia ku rozmiłowaniu mądrości/uwalnianiu potencjału mózgu/intelektu, e) opisu pomocy w stawaniu się coraz bardziej scalonym wewnątrznie człowiekiem, głównie na tle realizowanych, różnie światopoglądowo usytuowanych treści religijnych, kulturowych i naukowych. I, chociaż jest to obraz zbudowany z deklarowanych poglądów, w różnym ich kolorycie i odcieniach, z nielicznych niestety wypowiedzi (jak już informowałam, zadania i pytania z tego zakresu pozostały w większości bez wyboru i rozwiązania), ukazuje ogólnie nastawienia do zawodu i słabości. Studenci pedagogiki w trybie dziennym zwracali uwagę na zupełną nieprzydatność etyki, realizowanej raczej jako historia doktryn, a nie w związku z zawodem²².

Jakie wynikają stąd wskazania dla zmiany systemu i treści ich kształcenia? Po pierwsze, musimy sobie zdawać sprawę, iż bez wątpienia nauczyciel należeć powinien do etycznej elity społeczeństwa (elity rozumianej jako wyborny, doborowy, wyśmienity, najprzedniejszy²³). Po drugie, aby nauczyciele mogli efektywnie wykonywać jedno z najważniejszych przyszłościowo zadań społecznych, jakim jest edukowanie społeczeństwa, powinni tworzyć elitę: a) osób szczególnie szanowanych i cenionych ze względu na talent, mądrość, sprawiedliwość, odwagę, b) osób posiadających wiedzę i umiejętności oddziaływania na innych ludzi, w zgodzie z obowiązującym prawem, c) osób osiągających sukcesy zawodowe, d) osób pełniących szczególnie ważne dla państwa, społeczeństwa funkcje, e) osób zajmujących wysokie pozycje w hierarchii społecznej²⁴. Po trzecie, musimy zrobić wszystko, aby dziecko i dzieciństwo zyskało należną im rangę społeczną i polityczną, inaczej zawód nauczyciela przedszkolnego nie zyska należnego mu, z racji ogromnej odpowiedzialności za kształtowanie/

²² Badania prowadzone w ramach rozpraw magisterskich pod moim kierunkiem pokazują podobne, do zarysowanych, tendencje.

²³ J. Sztumski, *Elita*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Warszawa 2003, s. 1029.

²⁴ Tamże, s. 1030.

formowanie człowieka u początku jego życia, miejsca w hierarchii wartości. Po czwarte, etyczność wymaga rozpoznania w sobie: a) wyzwań, wezwań i powołania, b) rozumienia prawa drugiego człowieka do szansy na rozwój zgodny z indywidualnymi cechami i właściwościami, c) posiadanie trwałego, niesprzecznego wewnątrznie i zewnątrznie systemu wartości/poglądu na świat. Kształcenie przyszłych nauczycieli powinno zawierać w procesie takie momenty, które umożliwiłyby młodym ludziom wytwarzanie w sobie takiej kompetencji.

Etyczność zawodu/w zawodzie nauczycielki przedszkolnej jest wąsko opracowana. Przyjmujemy raczej na wiarę, że nauczyciel działa w sferze dobra, że inaczej być po prostu nie może. Krzywdzenie dzieci jest zachowaniem haniebnym. Życie jednak podpowiada, że nie zawsze wiara ta przekłada się na rzeczywisty, poprawny stosunek do dziecka.

Nakreślony przez badanych obraz własnej etyczności nie jest obrazem negatywnym. Jest jednak zbyt ogólnikowym zarysem sloganów i hasła, dotyczących głównie dobra użytecznościowego, które także dominuje w treściach kształcenia. Rzadko występuje w ich wypowiedziach zrozumienie istoty dobra godziwego, a przyjemnościowe jest wyraźnie skrywane. Tak jak gdyby odczuwanie radości, satysfakcji z pracy należało do „obszaru zakazanych reakcji”. Trójjednia użyteczności – przyjemności – godności jest zakłócona, co w konsekwencji nie nadaje absolwentom uczelni pełnej kompetencji do bycia pedagogiem. Potwierdza się w ten sposób obiegowa opinia, że w kształceniu dominuje nastawienie na profesjonalizm/ na metodykę. I trudno się z tym nie zgodzić w kontekście tendencji do skracania czasu stawania się nauczycielem. Kwalifikacje (nie kompetencje, które wiążą się właśnie z etycznością) do zawodu można już uzyskać po trzyletnich studiach licencjackich, dwuletnich magisterskich, a także (niestety) po dwuletnich lub półtorarocznych studiach podyplomowych. Realizatorzy zajęć na uczelniach nie mają właściwie wyboru: z trudem wystarcza czasu na realizację zadań warsztatowo przygotowujących do pracy z dziećmi.

Klamrą spinającą dyskusję wokół etyczności i profesjonalizmu uczyniłam dwa obrazki (z zasobów własnych).

Pierwszy po lewej (ryc. 11) ilustruje usytuowanie dorosłych wobec dzieci w pozycji prymarnej, drugi (ryc. 12) dorosłego w tle posiadanych przez dziecko narzędzi poznawania siebie i otoczenia. Pierwszy obrazuje nauczyciela standardowo, niejako pod przymusem przepisu realizowanej roli, drugi dorosłego/nauczyciela rozumiejącego własne zadania wobec uczącego się dziecka. Pierwszy wyraża dobro użytecznościowe, drugi dobro przyjemnościowe i godziwe. W pierwszym, wskaźników przyjemności z obcowania z dziećmi brak. Jest jakaś ogólnie pojęta troska o przyszłość,

realizowana „bez porozumienia” z potrzebami dziecka, jest zracjonalizowany profesjonalizm, ponad dzieckiem. Na drugim obrazku profesjonalizm jest ukryty w warunkach doświadczania świata przez dziecko. Być może wielu czytelników jest skłonnych przyznać rację usytuowaniu dziecka na ryc. 11, głównie na tle wyzwań współczesności. Mnie pociąga usytuowanie dziecka na ryc. 12 – dostarczone mu środki aktywności także pochodzą ze współczesności. Kontakt dziecka z nimi jest wywołany potrzebą ciekawości, nie planem zawłaszczenia dzieciństwa.



Ryc. 11.



Ryc. 12.

2. Odczytany profesjonalizm

Na czym polega profesjonalizm? Najogólniej wiązany jest z wykonywaniem czynności zawodowych i przeciwstawiany amatorstwu²⁵. Profesjonalista to specjalista, fachowiec, zawodowiec. Profesjonalizm ocenia się na podstawie stopnia wykonania/respektowania zadań ujętych w kodeksie pracy, czy w przypadku nauczyciela, Karty Nauczyciela i Ustawy o systemie edukacji. W przeciwieństwie do etyczności, profesjonalizm wyznaczony jest zewnętrznie przez regulacje charakterystyczne dla zawodu i jego miejsce w hierarchii znaczeń.

Badani zgodnie potwierdzają taką charakterystykę. W ich rozumieniu profesjonalizm wyraża się przede wszystkim w: a) umiejętności programowania, planowania, b) organizowaniu warunków edukacji łącznie, czyli w posiadanych umiejętnościach projektująco-innowacyjno-warsztatowo-instrumentalnych. W praktyce najczęściej i najpowszechniej wiązany jest z planowaniem edukacji i organizowaniem przestrzeni dla jej przebiegu. Są pewni tego, że rozwój dziecka następuje wówczas, gdy w przewidzianych przedziałach czasowych będzie ono poddawane oddziaływaniom zewnętrznym/zajęciom zorganizowanym przez nauczyciela,

²⁵ *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. II, Warszawa 1998, s. 149.

w ustalonym rytmie i układzie treści realizowanych. Z badań wynika, iż zdecydowana większość nauczycieli pod hasłem „program” nie kryje nic innego jak rozplanowane w czasie czynności edukacyjne, najczęściej zawężane do dydaktycznych (87% badanych). Jako przykłady podają tygodniowe rozkłady zajęć, dzienny przebieg zaplanowanych do wykonania przez dzieci czynności. Tak pracujący nauczyciel działa głównie w sferze dobra użytecznościowego, zawężonego do oczekiwania od dzieci posłuszeństwa.

Zdecydowana większość badanych, niezależnie od wieku, stażu, usytuowania zawodowego bądź etapu kształcenia w uczelni, rodzaju studiów jest przekonana o efektywności tak zorganizowanej i zaplanowanej edukacji (91% badanych). Uwidacznia się tu wyraźnie liniowe nastawienie do jej istoty, czyli krok po kroku aż do osiągnięcia stanu zamknięcia przewidzianych na dany rok treści. Na wyjaśnienia przyczyn, czynników wspierających uczące się dziecko, jak sami stwierdzają, nie ma miejsca. Plany długo- i krótkoterminowe uspokajają ich co do poprawności programowej pracy z dziećmi. Najczęściej (choć nie wszyscy, bo 45% badanych) wiedzą, że dobry plan musi być: a) efektywny, pozwalający na utrzymanie wysokiej skuteczności działań realnie uzyskanych w stosunku do założonych, b) skuteczny, czyli usprawniający działanie prowadzące do celu w konkretnej sytuacji, pozwalającej na realizację wymagań w stosunku do oczekiwań od dzieci, c) plastyczny, tzn., który jest podatny na zmianę i modyfikację działania nauczyciela w razie zaistnienia nieprzewidzianych okoliczności (np. absencja dzieci, brak warunków pogodowych itp.), zakłócających przebieg pracy, d) ekonomiczny, czyli zawierać powinien proporcje wysiłku i zysku w podjętych działaniach. Cech tych nie znalazłam jednak w opisie czynności, ani wprost w dostarczanych konspektach. Badane nauczycielki pracujące i studiujące najczęściej, bo w 78% wskazują na dwie pierwsze cechy planu, czyli efektywność i skuteczność. Niektóre tylko na plastyczność (8%), żadna na ekonomiczność, 14% badanych nauczycieli nie wypowiedziała się w ogóle.

Programowanie dotyczy antycypowania zdarzeń, wyprzedzania rozwoju i na tym tle przewidywania, wyjaśniania sensu/istoty/znaczenia możliwych do podjęcia przez dzieci, ofert edukacyjnych. Tak rozumiane programowanie wynika z przeświadczenia o konieczności wypełnienia propozycjami wspierającymi dziecko w jego rozwoju w okresach krytycznych i optymalnych²⁶. Programowanie to konstruowanie/budowanie programu właściwego dla rozpoznanego przez nauczyciela potencjału dzieci, ich pre-

²⁶ Psychologowie rozwoju stwierdzają, że wiek przedszkolny wypełniony jest najsilniej takimi okresami w rozwoju: zob. A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2005.

ferencji i zakresu odpowiedzialności za siebie i ustawicznie postępującego procesu modyfikacji ofert pod zmienne potrzeby rozwojowe dzieci.

Nauczyciel działa „na gorąco”, „okolicznościowo”, tak bowiem poznaje świat dzieci. Ogólnie wie, co powinien uczynić, by przygotować dzieci do nowego etapu w ich życiu, czyli pójścia do szkoły. W jakim czasie, w jakiej formie, za pomocą czego – podpowiadają dzieci każdego dnia inaczej²⁷. Działać musi w sferze dobra użytecznościowego, przyjemnościowego i godziwego, w obszarze decyzji ryzykownych, w przestrzeni nieoczekiwanych zdarzeń. Takie podejście wyraża się w zachęcaniu dzieci do projektowania działania, dokonywania wyboru spośród ofert złożonych im przez siebie. Każda chwila powinna być zagospodarowana edukacyjnie, a nie tylko „zajęcia zorganizowane z całą grupą”. Nauczyciel konstruuje program wie, że głównym i podstawowym rodzajem aktywności dzieci jest zabawa, że dziecko wybawione „zateśkni” do innych rodzajów aktywności. Wie także, że przygotowanie do podjęcia nauki w szkole wymaga wprowadzenia dzieci w obszar zadań do wykonania, najpierw zleconych, potem stopniowo dostrzeganych i formułowanych przez dzieci, czyli zadań własnych, osobistych²⁸. Buduje program wspierania dzieci w ich rozwoju, czyli poszukuje rozwiązań najlepszych „dla tych dzieci”, a nie modelowych, abstrakcyjnych, jest innowacyjny. Taki nauczyciel działa w sferze dobra także dla siebie, będąc bowiem w ustawicznym ruchu (poznawczym, fizycznym, społecznym, emocjonalnym) doznaje satysfakcji, rytmu, zadowolenia. Wie, że jeśli tego nie uczyni, może być pierwszą przyczyną niepowodzeń dzieci w nauce w szkole. Nauczyciel sztywno planujący edukację także wie, że jego zadaniem jest przygotowanie dzieci do wejścia w czas i przestrzeń szkoły, ale czyni to nie w związku z potrzebami dzieci, lecz z terminarzem zajęć.

Jak charakteryzują siebie badani nauczyciele? Po pierwsze, stwierdzają, że przed planowaniem edukacji trzeba rozpoznać dzieci, dodają, iż wynika to z ustawy. Diagnostują dzieci w różnych zakresach. Poproszeni o wskazanie metod/technik takiego rozpoznania zdecydowana większość (99%) wskazuje na obserwację dzieci – nie ich zachowań, lecz dzieci, bez określenia obszarów tej obserwacji. Nie czynią tego także studenci, chociaż niektórzy wskazują na obserwację tzw. fotograficzną, która jest jedną z najtrudniejszych jej rodzajów do analizy.

²⁷ Zob. D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014.

²⁸ O kwestiach tych szerzej traktuję w: *Pedagogika przedszkolna...*, a także w: *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Warszawa 2005; mam nadzieję, iż wiele inspiracji odnajdzie czytelnik w niedawno wydanej książce mego autorstwa: *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków 2009.

Po drugie, w planowaniu pracy (stwierdzenie badanych) z dzieckiem trudno dostrzec zorientowanie na długoterminowe warunki uzyskiwania osiągnięć, na ich związek z indywidualnymi cechami i właściwościami dzieci. W przedstawionych mi do wglądu planach dominują slogany w rodzaju: rozwój myślenia, mowy, spostrzegawczości, sprawności ruchowej, rozwijanie wyobraźni itd. Nic nie wiadomo o procesie wspierania dzieci w nabywaniu przez nie samodzielności (oprócz czynności tzw. samoobsługowych, mieszczących się wyłącznie w zakresie socjalnych, jak mycie się, jedzenie, ubieranie) w dostrzeganiu, formułowaniu i wykonywaniu zadań, wypełniających przecież obszar pojęciowy gotowości do podjęcia nauki w szkole (niemalże wszyscy badani są zgodni co do tego, iż jest to podstawowe zadanie przedszkola), a także o uniezależnianiu się dzieci od pomocy innych, od prowadzenia, kierowania na rzecz samostanowienia.

Po trzecie, w kręgu uwagi edukacyjnej nauczycieli i studentów znajdują się przede wszystkim zajęcia obowiązkowe, organizowane przez nauczyciela zgodnie z planem, uznane za jedyne formy gwarantujące edukację efektywną. W planach nie ma miejsca na zabawę, na eksperymentowanie, badanie zjawisk przez dzieci w różnym czasie w ciągu dnia. Profesjonalizm wyraża się, jak dowodzą sami nauczyciele, w rozplanowaniu zajęć ważnych i pozostawienia tzw. wolnego czasu dzieciom, bez kontroli przez nich.

O profesjonalizmie nauczyciela, oprócz umiejętności programowania pracy, stanowią także umiejętności organizacyjno-warsztatowe/instrumentalne, które jak wskazywałam należą do najbardziej rozpoznawanych przez nauczycieli. Umiejętności te wyrażają się w poprawności realizacyjnej zarządzeń, planów, rozporządzeń w zakresie dbałości o edukację dzieci. Bez powiązania z czynnościami innowacyjnymi, umiejętnościami programowania, projektowania, wyjaśniania i prognozowania czynią z niego rzemieślnika. Zdecydowana większość badanych wskazuje na przeszkody w byciu innowacyjnym i dotyczą one najczęściej: a) wymagań ze strony nadzoru w prowadzeniu rozbudowanej biurokracji/sprawozdawczości, co zabiera im czas na faktyczny kontakt z dzieckiem (nauczyciele pracujący i studiujący zaocznie w 87% to podkreślają), b) ciasnoty pomieszczeń, w której z trudem mieszczą się dzieci i sprzęt, co uniemożliwia wprowadzenie, według nich, jakiegokolwiek zmiany w zakresie logistyki (76%), c) konieczność dostosowania się do zarządzeń dyrektorki i respektowaniu ustalonego „porządku” w przedszkolu, co utrudnia bycie innowacyjnym (75%), d) brak środków koniecznych do wprowadzenia zmiany (23%), e) opór koleżanek, ich obawa przed koniecznością podjęcia ewentualnych dodatkowych czynności zakłócających spokój (12%). Znaczna część ankietowanych nauczycieli wymienia wiele różnych kursów doskonalących,

które zamiast koncentrować na ważnych kwestiach edukacyjnych, rozpraszają i wprowadzają zamęt w treściach edukacji dzieci, rysują obraz nauczyciela niepewnego w znaczeniu negatywnym, ustawicznie rozproszonego, pracującego od jednej koncepcji do drugiej. Tendencje takie zdecydowanie wygenerował system awansu zawodowego, w zakresie którego ważna jest ilość a nie jakość ukończonych form²⁹. Ale są to często, jak już analizowałam, kursy splotone 8–12-godzinne, nie dające żadnej podstawy do przekonań o nabyciu kwalifikacji, lecz jedynie ogólnie orientujące, i dające złudne poczucie wyspecjalizowania (się). Wielu nauczycieli jest tego świadomych. Studenci także zapisują się na kursy (organizowane przez uczelnie) głównie dla wykazania ich ukończenia w CV przy poszukiwaniu zatrudnienia.

W zakres umiejętności organizacyjno-warsztatowych wchodzi także umiejętności interakcyjne i realizacyjne. Pierwsze dotyczą oczekiwania na kontakt z dzieckiem jako uczestnikiem procesu edukacyjnego, wywoływania sytuacji zadaniowej, organizowania warunków do aktywności zabawowej, kontaktów dzieci ze środowiskiem zewnętrznym, z kulturą. Badani nauczyciele i studiujący pedagogikę w większości oczekują od dzieci podporządkowanego uczestniczenia we własnym projekcie edukacyjnym. Tylko nieliczni deklarują włączanie ich w czynności decyzyjne. Dzieci, według badanych, nie są zdolne do formułowania zadań, w związku z czym trzeba im je określić. Czynią tak nauczyciele, studenci w przygotowywanych konspektach. Analiza treści i układu czynności edukacyjnych zamieszczonych przez badanych w tekstach pokazuje dominację organizacyjną dorosłych, ich prymarną pozycję, z całkowitym prawie wyłączeniem udziału dzieci, które stawiane są w roli konsumenta/odbiorcy a nie współorganizatora (56%). Nieliczni badani przyznają, iż włączają dzieci w organizację, ale są to głównie czynności pomocnicze (7%). Analiza zebranych danych potwierdza moje obserwacje, iż zdecydowana większość, bo ponad 85% nauczycieli pracuje w trybie nakazowo-rozdzielczym, transmisyjnym, adaptującym dzieci do zastanej rzeczywistości. Można powiedzieć, że nauczyciele/studenci nie uwzględniają w propozycjach cech nowej cywilizacji, takich jak umiejętność rozwiązywania sytuacji standardowych, nowych, współdziałanie, przedsiębiorczość, mobilność, antycypowanie stanów przyszłych, czy heurystyczne podejście do zadania.

Wyrażany dawno temu przez Arystotelesa niepokój „o trwonienie czasu i niszczenie materii dzieciństwa” nie stracił na ważności. Strawestowana przeze mnie myśl Arystotelesa, „że woda jest wszystkim, bo wszystko

²⁹ Uczestniczyłam wiele razy w procedurze awansowej nauczycieli i wiem jak wiele zależało od grubości teczki. Zdarzało się, że nauczyciele kserowali po kilka razy te same dokumenty umieszczając je w różnych miejscach dokumentacji.

bez wody jest niczym” – dzieciństwo jest wszystkim, bo wszystko w dorosłości bez dzieciństwa jest niczym, nie ma odzwierciedlenia w czynnościach organizacyjno-warsztatowych nauczycieli, nie dostrzegają tej zależności także studenci pedagogiki. I jest to kolejny argument przemawiający za koniecznością zmiany w systemie i treściach kształcenia nauczycieli.

Umiejętności realizacyjne wskazane jako składnik warsztatowo-organizacyjny zawierają w sobie: a) wykorzystanie wiedzy pedagogicznej i ogólnej dla prowokowania dzieci do uczenia się, b) edukacyjne wykorzystywanie różnych rodzajów aktywności dzieci, organizowanych na różnych jej poziomach, c) podejmowanie decyzji o miejscu i czasie aktywności wspólnej, indywidualnej, d) wprowadzanie do działania treści programowych zgodnie z przewidywaniem. Studenci dzienni (45 osób) wykonali „na gorąco” listę teorii aplikowanych im podczas zajęć z różnych przedmiotów, polecanych do wprowadzenia przez nich jako przyszłych pedagogów i są to: NLP, Inteligencje wielorakie, Kinezylogia, Orff, Metoda Projektów, System Montessori, Klanza, Edukacja bez lęku, przeróżne terapie: ruchem, dźwiękiem, kolorem (arteterapia), poprawiania Rozregulowanego Nastroju Dziecka, medytacje dziecięce (Joga, Hata Joga), terapia integracji sensorycznej, System integracji rodzinnej itd. Doliczyli się ok. 30 różnych, opisywanych jako skuteczne, sposobów „poprawiania” natury dziecka.

Mam to wszystko posegregowane w teczce, gotowe do zastosowania już po studiach (Sn, lat 22);

rodzice dzieci chcą tego, żebym powiedziała jakie terapie zastosuję, uważają, że każdemu dziecku to potrzebne i na pewno nie zaszkodzi. Słyszałam takie rozmowy podczas zebrania w przedszkolu (Ns, lat 31);

jak nauczycielka na zebraniu powiedziała rodzicom, że była na kursie arteterapii i mogłaby ją zastosować dla ich dzieci, to powiedzieli, że chętnie za to zapłacą dodatkowo dla dobra dzieci (Ss, lat 21).

Studenci nie mieli wątpliwości co do uprawnień w ich stosowaniu, podkreślali „przydatność w rozwoju dzieci”. Fakt rozeznania w ich ilości poczytywali jako wyróżnik. W argumentacji nie pojawiła się troska o dzieci, o rozpoznanie ich potrzeb przed wprowadzeniem znanych im terapii. Potwierdzają w ten sposób po raz kolejny kształcenie dla pewności, przedmiotowe wobec dziecka, przy deklaracji czynienia tego dla ich dobra... Ich profesjonalizm wyraża się głównie przez rozpoznanie i realizację terapii poprawiających naturę dziecka³⁰.

³⁰ Analiza zebranego materiału, a także zachowania studentów w różnych sytuacjach uczenia się pokazują, iż mają trudności z uogólnieniem teorii, czyli z dokonaniem wyboru z listy im znanych, tej, najbardziej przydatnej we wspieraniu dzieci w ich rozwoju. To poważny brak w ich kształceniu i to właśnie w tym obszarze uczelnie powinny dokonać

Etyczność i profesjonalizm traktować należy jako niezbywalną charakterystykę zawodu nauczyciela, podobnie jak lekarza, prawnika. Jeśli profesjonalizmowi nie towarzyszy uwrażliwienie na dziecko, na obowiązujące prawa człowieka i wynikającą z nich odpowiedzialność, porównujemy nauczyciela do pracy robotnika/rzemieślnika przy maszynie. Niektórzy nawet sądzą, iż nauczycielowi można wybaczyć niedostatki warsztatowe, które może przy pomocy dobrego metodyka, pracy własnej, dokształcania wyrównać, zniwelować.

Nie można jednak wybaczyć zachowań nieetycznych wobec dziecka, najlepszy nawet „warsztatowiec” przy braku uwrażliwienia na system wartości, głównie na dobro, będzie kaleczył osobowość dziecka, działał przeciw niemu. Skierowanie uwagi na wymiary etyczności i profesjonalizmu jako dwóch opisów jednego zjawiska – bycia nauczycielem, wydaje się być bezdyskusyjną prawdą w rozważaniach o powodzeniu w pracy edukacyjnej, w szczególności z małym, ufnym i niedoświadczonym człowiekiem. Zarysowany, pobadawczy, obraz etyczności i profesjonalizmu, wskazuje na zmianę **konieczną** w kształceniu nauczycieli w kierunku równoważenia tych ważnych dla bycia nauczycielem charakterystyk.

Badania wskazują na stan niezmienny w tym zakresie od wielu lat. Poniższe zestawienie ilustruje porównawczo zakres i rodzaj powtarzalności badanych nastawień, postaw nauczycieli w zakresie etyczności i profesjonalizmu.

Zestawienie to (tab. 12) niepokoi mnie w swej wymowie. Prawie dwudziestopięcioletnia historia zmiany ustroju, dziesięciolecie obecności w Unii Europejskiej nie wniosły widocznej zmiany w ustosunkowaniu się do dziecka i jego spraw. Dzieje się tak mimo zmiany ustroju, zmiany cywilizacyjnej, zmiany w nauce o człowieku i warunkach jego życia, w tym także w pedagogice. Dominuje edukacja zarządzająca dzieckiem, nastawiona na dydaktykę. Powtarzają się postawy, oczekiwania nauczycieli, rodziców osadzone na przekonaniu o konieczności „zadawania dzieciom szkoły”, wyrażające się w braku wiary w ich samodzielność w poznawaniu siebie, otoczenia, w umiejętność uczenia się skutecznego, w osiąganie przez nie postępu. Ten specyficznie wyrażany konserwatyzm dotyka nie tylko nauczycieli, ale także szkoły kształcące nauczycieli dzieci, ośrodki doradcze dla nauczycieli, organizatorów kursów, zajęć dla dzieci i wyraża się w pewności i niezmienności przekonania o sile metodyki, nakazującej dzieciom uczenie się wedle sprawdzonych sposobów, form i środków

radykalnej zmiany. Te i inne dane badawcze pokazują też jak bardzo pojęcie dobra dziecka jest rozciągliwe i jak wiele ma wymiarów i odcieni.

edukacyjnych. Że tak jest, przekonuje mnie dokonana analiza obszernego materiału badawczego: wypowiedzi, wykonanie zadań zróżnicowanych treściowo i konstrukcyjnie, wieloaspektowych, wielowymiarowych, pozwalających na uchwycenie rysujących się tendencji w postawach wobec uczącego się dziecka.

Tabela 12.

Czas	Nazwisko badaczki/badacza	Postawy, nastawienia, oczekiwania	Powtarzalność
Lata 80.–90. XX w. 2000–2014	S. Jędrzejewski, B. Strupczewska, J. Rutkowiak, S. Krawcewicz H. Kwiatkowska, S. Dylak, B. Gołębiak, J. Koć-Seniuch, J. Szempruch, R. Kwaśnica, I. Nowosad, S. Palka i in.	1) Antynomia między kształceniem specjalistycznym i ogólnym 2) Rozbieżność przyrastającej wiedzy i zapotrzebowania na specjalistyczne przygotowanie 3) Rozbieżność teorii i praktyki 4) Wąski zakres uczestnictwa nauczycieli w kulturze 5) Wąsko podejmowane czynności samokształceniowe 6) Wąski zakres czytania 7) Wzmoczone zapotrzebowanie na doskonalenie zewnętrzne/kursy 8) Nastawienie na funkcję dydaktyczną 9) Zniewolenie (się) scenariuszami, konspektami 10) Niewłaściwie pojęta funkcja podręcznika	Badani przeze mnie nauczyciele i studenci zwracają uwagę na taką rozbieżność, a także na tendencje swoistej legalizacji rozbieżności teorii i praktyki. Badania potwierdzają wąski zakres uczestnictwa nauczycieli i studentów w kulturze. Samokształcenie zastąpione zostało uczestnictwem w kursach, organizowanych przez wyspecjalizowane firmy, treściowo dotyczące ogólnopedagogicznych i ogólnopsychologicznych zagadnień, mało lub w ogóle przydatnych w praktyce. Funkcja dydaktyczna nadal wymieniana i uznawana jest za najważniejszą

Źródło: opracowanie własne

Od wielu lat zadaję sobie pytanie, dlaczego obawiamy się oddania dzieciom czasu i przestrzeni dogodnej dla zabawy, która jest bezpieczna dla nich, sprawia im przyjemność, wywołuje radość, jest swoistym poligonem doświadczalnym w zakresie rozpoznawania drugiego dziecka, jego sprawstwa, umożliwia uczenie się komunikowania się (nadawania i odbierania komunikatu), negocjowania, umawiania się, dostrzegania,

formułowania i wykonania zadań wynikających z jej treści? Nie znajduję odpowiedzi.

Studenci, będąc na praktyce ciągłej, mają między innymi za zadanie dokonanie spisu zawartości podręcznej biblioteczki nauczyciela. Nie ma na tych listach dobrych opracowań M. Kin-Wiśniewskiej, J. Zwiernik, M. Karwowskiej-Struczyk, A. Brzezińskiej, M. Zytko, B. Wilgockiej-Okoń, nie ma także moich. Niezmiennie nauczycielki korzystają z książek z serii Biblioteka Pedagogiczna Nauczyciela Przedszkola z lat 80.–90., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, pod red. M. Kwiatowskiej i jej repliki *Pedagogika przedszkolna* A. Klim-Klimaszewskiej.

Przedszkola gromadzą rozliczne scenariusze zajęć, gotowe do zastosowania. Nie ma nastawienia na ich krytyczny odbiór w kontekście rozpoznanych preferencji dzieci. To przejaw braku profesjonalizmu i zakłóconej etyczności.

VI. Status społeczny – profil samooceny badanych – projekcja

Status określa stan prawny w danym zakresie, jak również pozycję społeczną jednostki/zawodu w grupie społecznej, w społeczeństwie. Potocznie oznacza dostrzeganą społecznie ważność, wartość osoby, czynności, roli, zawodu. Różne są też wskaźniki tak rozumianego statusu. Do najczęściej wskazywanych, a także badanych należą: stan posiadania, stan wykształcenia, aktywność na rzecz kogoś, czegoś, uznane za wartościowe wyniki działania osoby/grupy osób, historycznie utrwalane znaczenie osoby/grupy dla szerszej społeczności. Opis ten dotyczy także nauczyciela. O takim postrzeganiu zawodu czytamy u Arystotelesa, Platona, Erazma z Rotterdamu, G. Piramowicza, I. Krasickiego, B. Trentowskiego, J.W. Dawida, H. Rowida i wielu innych.

Ustawowe określenie statusu dotyczy głównie profesjonalizmu nauczyciela. Poniżej przedstawiłam status społeczny i niektóre, wskazane, przez badanych nauczycieli, wymiary prawnego ich usytuowania. W tej części głos oddałam przede wszystkim im samym. Dane odczytane zostały z kwestionariuszy ankiety, a także z wypowiedzi pisemnych i ustnych, w toku wywiadu grupowego. W poprzednich charakterystykach starałam się odczytać sens wypowiedzi z tekstów, próbowałam interpretować je na tle literatury, ogólnych oczekiwań. Ten fragment opracowania utworzony został z wypowiedzi wprost zarejestrowanych w rozmowie, na papierze, taśmie, w kwestionariuszu ankiety.

1. Samoocena – kilka ważnych sugestii

Jednym z najsilniejszych czynników kierujących ludzkim zachowaniem jest potrzeba podtrzymywania względnie wysokiego poziomu samooceny/poczucia wartości¹. Samoocena wyznacza jakość relacji z innymi

¹ Zob. E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2002.

ludźmi, stosunek do samego siebie, do własnych możliwości działania, sprawstwa i odpowiedzialności za jego przebieg i efekty. Interdyscyplinarne badania (psychologiczne, socjologiczne, pedagogiczne) pokazują silną zależność pomiędzy oceną siebie przez człowieka a stosunkiem do drugiego człowieka – zawyżona samoocena prowadzi do braku postępu u osoby posiadających ją, jak i tej, która działa w jej kontekście. Podobnie rzecz ma się z oceną zaniżoną (poczuciem niższej wartości, kompleksu jakości)². W analizie warunków skutecznego kształcenia nauczycieli problem ten nabiera szczególnej wagi. Jak wskazują badania prowadzone przez H. Kwiatkowską, wielu z badanych, pracujących w zawodzie nauczycieli, ocenia siebie negatywnie, niewspółmiernie do stanu faktycznego, asekuracyjnie, wskazując na czynniki zewnętrzne własnego mało satysfakcjonującego położenia zawodowego³. Skutkiem takiej samooceny jest: a) kształtowanie u dzieci/uczniów/studentów podobnych postaw wobec siebie, b) wzrost wymagań w stosunku do nich, na zasadzie, jak dowodzi E. Erikson, kompensowania/rekompensowania poczucia niższości. Nauczyciel bowiem, jak każdy inny człowiek, potrzebuje przekonania o przydatności i oceny ważności tego co robi. Potrzebuje dowartościowywania. Ma wiele przekonań na temat siebie samego i otaczającego świata i czasami przekonania te są wzajemnie sprzeczne, co w psychologii, psychologii społecznej określane jest jako dysonans poznawczy, a który to wprost wiąże się z problematyką samooceny. Wskazują na to także przedstawione w opracowaniu rozważania.

Wyniki badań pokazują zróżnicowany obraz samooceny nauczycieli i studentów w różnych zakresach: a) decyzji o byciu nauczycielem dzieci, b) sensu odczuwanego powołania, c) odczuwanego prestiżu społecznego zawodu, d) deklarowanego stosunku do dzieci jako elementu statusu społecznego, e) języka pedagogicznego jako elementu statusu, f) wypalenia zawodowego, rutyny, g) oczekiwania autorytetu.

Każdy zawód, jak dowodził Hegel, ma zawsze coś z losu, przypadkowości, czasami z zewnętrznej konieczności i wymaga poświęcenia się zadaniom, których nie wybiera się pod kątem osobistych celów⁴. Bycie nauczycielem, pedagogiem jest możliwe tylko wówczas gdy przypadkowość ta ograniczona jest do minimum. Nauczycielem jest się całym sobą,

² Zob. M. Tyszkowa, *Zachowanie się uczniów w trudnych sytuacjach zadaniowych*, Warszawa 1978; E. Aronson, *Człowiek...*; A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2005.

³ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005, s. 218, 220.

⁴ G.W.F. Hegel, *Fenomenologia ducha*, Warszawa 1963, s. 225.

z pełnym oddaniem siebie w służbę drugiego człowieka⁵. Tu nie ma wyboru – jest się w tej służbie lub nie. Nauczyciel bowiem jest, jak każdy człowiek, jak dowodził S. Kierkegaard, częścią świata i jednocześnie całością osoby⁶ – w każdym miejscu i czasie musi umieć odpowiadać na pytania dziecka/ucznia ukazując mu siebie jako aktywnego człowieka, odpowiedzialnie funkcjonującego w wielości związkach i zależnościach w otoczeniu, w świecie.

Samooce na najogólniej łączona jest z wartościowaniem siebie, czyli z krytycznym osądem własnych możliwości działania w różnych zakresach. Dokonuje jej każdy aktywny człowiek, nie zawsze świadomie, często intuicyjnie. Tym samym stanowi ona ważny mechanizm powstawania autoidentyfikatorów i autoewaluacji, prowadzących do odpowiedzialności za siebie przed sobą⁷. Takim człowiekiem musi być nauczyciel, inaczej nie ukształtuje samooceny u dziecka/ucznia. Samooce na to nic innego jak poglądy na siebie powstałe w wyniku poszukiwania odpowiedzi na pytania poznawcze, kim i jakim jestem człowiekiem i etyczne – gdzie jestem i w tym znaczeniu jest podstawą sprawowania kontroli nad sobą. W psychologicznym ujęciu samoocena jest składnikiem struktury wewnętrznej „JA”, którą współtworzy razem z samowiedzą i samokontrolą. Ogólna ocena siebie (domniemanie o swoich możliwościach, przekonanie o sprawstwie) wyznacza sposób zachowania się człowieka w nowych sytuacjach. Ponieważ edukacja, na różnych jej etapach, wymaga od nauczycielki/nauczyciela ustawicznie rozwiązywania nowych, trudnych, nietypowych sytuacji, musi on nabyć rozeznania we własnych możliwościach przy realizacji rozlicznych zadań wynikających z roli, jak również zadań cywilizacyjno-kulturowych. Ponadto nauczyciele oceniając dzieci/uczniów czynią siebie punktem odniesienia: jeśli posiadają zaniżoną samoocenę nie poprowadzą ich ku nowym zadaniom wymagającym wyzwań. Jeśli charakteryzuje ich zawyżona samoocena/pewność prowadzą dzieci/uczniów ku braku krytycyzmu, krytykanctwu, ku porażce z powodu niespełniania oczekiwań, poczuciu klęski czy niskiej odporności w sytuacjach trudnych, deprywacyjnych, zagrożenia. Tego rodzaju konstatacje obecne są w polskiej psychologii co najmniej od 40 lat⁸. Mechanizmy powstawania samooceny nie są możliwie do precyzyjnego ich ustalenia, zawiera ona bowiem w sobie wiele trudnych do zidentyfikowania elementów i jest zawsze aktem subiektywnym. Można próbować wyjaśniać jej istotę wieloma teoria-

⁵ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 230.

⁶ Zob. S. Kierkegaard, *Albo – albo*, Warszawa 1982.

⁷ Zob. H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądzienia*, Warszawa 2006.

⁸ J. Reykowski, *Osobowość*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1971, s. 793.

mi, jak np. dysonansu poznawczego, podtrzymywania poczucia własnej wartości, karania i nagradzania, afirmacji, samorealizacji czy racjonalizacji. Jej wyjaśnianiu służą także wszelkie teorie motywacji i decyzji.

Dla mnie, jako nauczyciela akademickiego, wartościowa jest teoria emancypacji (głównie wedle założeń J. Habermasa, M. Heideggera, J. Derridy), zastosowana bowiem w kształceniu nauczycieli pomoc może im w: 1) uchwyceniu rodzaju i dynamiki zmiany, opisie obszaru zmiany własnych zachowań w różnych sytuacjach; 2) poszukiwaniu uzasadnienia dla obserwowanej w otoczeniu i w sobie zmiany; 3) poszerzeniu zachowań o nowe, inne, uzasadnione rolą nauczyciela; 4) uzasadnianiu podjęcia wysiłku ku zmianie; 5) podjęciu decyzji o zmianie w sobie; 6) krytycznej ocenie zmiany dokonywanej w sobie pod wpływem czynników zewnętrznych, będącej podstawą aktywności nakierowanej na zmianę, uzewnętrzniającej się w reagowaniu na otoczenie i siebie w nim w celu dostrzegania możliwości dokonywania zmiany w zachowaniu, w logistyce otoczenia tak, by osiągnąć w miarę korzystne warunki funkcjonowania własnego i innych ludzi, zawsze jednak z uznaniem prawa obu do rozstrzygnięć indywidualnych i wspólnotowo oczekiwanych i pożądaných. Jest to działanie nakierowane na zmianę własnego położenia, odczuwanego subiektywnie. Zachowania emancypujące są niezależne, lecz nie nonkonformistyczne i charakteryzuje je odporność na naciski zewnętrzne⁹; 7) odczuwaniu racjonalności zmiany uzasadnionej, a nie jakiegokolwiek zmiany, która opiera się na zasadach krytyki i działania tego, co jest ograniczające i deprymujące, a popiera działania sprzyjające indywidualnej wolności i pomysłowości, poszerza pole autorefleksji o działanie społeczne, dynamizuje je.

Teoria emancypacji zwraca uwagę na warunki doświadczania samodzielności i odpowiedzialności za siebie w osiąganiu praw i zakreślania pól wolności¹⁰. Wspólny, aktywny udział nauczycieli i dzieci/uczniów w przemianie struktury organizacyjnej przedszkola/szkoły/uczelnicy z hierarchicznej na sieciową, czyli negocjacyjną, partnerską, facylitacyjną, może być uznany za: a) przejaw zachowań emancypacyjnych dzieci/uczniów, b) swoją egzemplifikację małego dystansu władzy, c) korelat wysokiej samoświadomości nauczycieli. Wyrazem tej ostatniej jest posiadanie przez nich kompetencji emancypacyjnej, umożliwiającej im dostrzeganie ogra-

⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 18; tejsze, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006; tejsze, *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*, Szczecin 2002.

¹⁰ M. Kunicka, *Zachowania emancypacyjne egzemplifikacją małego dystansu władzy w szkole*, [w:] *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, red. A. Czajkowska, W. Otwinowski, Poznań 2009, s. 245.

niczeń, przełamywanie ich oraz wprowadzanie zmian¹¹. W kształceniu nauczycieli dzieci, a przez nich (na zasadzie transferu) dzieci, z uwagi na ogromną dynamikę ich rozwoju, trzeba wprowadzać studentów w obszar samooceny bazującej na niepewności bardziej niż na pewności, trzeba zrobić wszystko, by uczyli się **„nieustannej zmiany, zamiast czynić wysiłki, by mieć nad nią kontrolę”**¹². Prowadzenie do nieustannej zmiany w sobie, nastawianie się na jej zaistnienie możliwe jest przy i przez dokonanie oceny własnych możliwości i niemożliwości działania, a ta wprost prowadzi do decyzji o realizowaniu siebie – własnych planów w zakresie podjętej profesji, czyli samorealizacji¹³.

Człowiek osiąga poczucie sensu życia w działalności społecznej, a taką jest między innymi edukacja. To materialistyczne ujęcie samorealizacji, podkreślające społeczny kontekst funkcjonowania człowieka jest niezwykle przydatne dla uczenia się roli nauczycielskiej. Zwraca bowiem uwagę na zapotrzebowanie człowieka na kontakt z innymi ludźmi w różnych zakresach i okresach swego życia. Inni ludzie – dzieci, rodzice kształtują osobowość młodego nauczyciela, niekiedy wyznaczają cele i kierunki jego działania, są też potrzebni do zbudowania swoistej skali porównawczej własnych osiągnięć, poczucia spełnienia się w jakiejś działalności, satysfakcji. To właśnie inni ludzie stanowią tło samooceny przez wyzwalanie w nas potrzeby aktywności nastawionej na zmianę¹⁴. Dla nauczyciela tymi innymi są/powinny być dzieci, ich rodzice, społeczeństwo, on sam.

Samooceń dotyczy najczęściej: zdolności, preferencji oczekiwań, decyzji, krytycznego spojrzenia na siebie, uzyskiwanych rezultatów działania, stosunku do innych. Ogólnie sił witalnych i duchowych¹⁵.

Co mówią o sobie badani nauczyciele i studenci pedagogiki? Nauczyciele pracujący, a także nauczyciele studiujący (poziom II studiów mgr) w przeważającej większości (88%) uważają, że pracują dobrze, tzn. dbają

¹¹ B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania, od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992, s. 52.

¹² M.J. Piore, Ch.F. Sabel, *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity*, New York 1984, s. 17.

¹³ Zob. A. Masłow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1998; K. Rogers, *O stawianiu się osobą*, Poznań 2002.

¹⁴ Przydatna może się okazać także teoria samorealizacji powstała w tzw. Frankfurckiej Szkole Krytycznej, szczególnie w ujęciu H. Marcusego: jest mechanizmem psychologicznym regulującym proces kreowania siebie na bazie odtwarzania i tworzenia kultury. Człowiek dorasta w świecie wartości jakiejś kultury, wchłania ją i jednocześnie podejmuje bezustanne próby przewyciężenia owego uświadomianego osaczenia kulturowego poprzez twórczy akt skierowany ku przyszłości. Ten wysiłek odkrywania siebie w kulturze i naznaceniu w niej własnego znaku nazywa ten autor właśnie samorealizacją.

¹⁵ Zob. A. Grzegorzczak, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa 1985.

o rozwój dziecka, o właściwe przygotowanie go do szkoły. Na pytanie, co i dlaczego zmieniliby w swoim postępowaniu, odpowiadają, że niewiele. Są pewni i przekonani o poprawności podejmowanych decyzji. Samoocena jest u nich wysoka. Nauczyciele pracujący na etapie przedkonwencjonalnym, młodzi wiekiem i stażem, ocenę siebie w roli nauczyciela formułują na podstawie oceny wystawionej im przez dyrektorkę: „wiem, że niektórych rzeczy jeszcze nie potrafię, co mi uwidocznila hospitacja zajęć” (Ns, lat 25); „nie potrafię jeszcze ocenić siebie, to trudne jak nie ma się jeszcze doświadczeń” (Ns, lat 26). Studenci dzienni i zaoczeni niepracujący w zawodzie są bardziej umiarkowani w sądzeniu o własnych kompetencjach.

Wypowiedzi wskazują na brak wyraźnej różnicy między studentami licencjatu i studiów magisterskich w zakresie samooceny – jedni i drudzy skłonni są raczej do zawężania i ostrożności w opiniowaniu własnej wartości.

2. Decyzja o byciu nauczycielem dziecka

W poniższej tabeli ukazano zarys poglądów badanych drogą sondażu diagnostycznego. Prośba skierowana do nauczycieli dotyczyła uporządkowania argumentów, od najważniejszego do najmniej ważnego, w wyborze drogi nauczycielskiej (z zastosowaniem skali cyfr od 1–5). Ilość wyborów nie sumuje się w relacji do liczby badanych z uwagi na możliwość wyboru wielokrotnego. Nie wszyscy badani ustosunkowali się do tej kwestii.

Tabela 13.

Argumenty za wyborem zawodu nauczyciela	Liczba osób
Organizacja czasu pracy (przerwy, ferie, wakacje...)	299
Łatwe studiowanie	211
Możliwość sprawowania władzy nad młodszymi ludźmi	167
Zamiłowanie do pouczania, nauczania innych	137
Inne podane przez badanych:	
Pewność trwania zawodu	91
Wzorce rodzinne	69
Możliwość odgrywania ważnej roli społecznej	65
Marzenia bycia nauczycielem w dzieciństwie	51
Ostateczność, z powodu niepowodzeń w zabieganiu o indeks w innych zawodach	51
Wiek dzieci jako podmiot działania	43
Prestiż społeczny zawodu	23
Możliwość zaistnienia w zawodzie na równi z mężczyznami	21

Źródło: opracowanie własne

Co można odczytać z tych danych? Najwyżej punktowano organizację czasu pracy, łatwość studiowania i możliwość sprawowania władzy/kontroli nad młodszymi ludźmi. Co 9 badana osoba stwierdza, że powodem bycia nauczycielką przedszkolną były niepowodzenia w ubieganiu się o przyjęcie na inne kierunki studiów. Fakt ten potwierdza ciągle jeszcze obecną, negatywną selekcję do zawodu. Wielu realizuje zadania z zamiłowania, z marzenia bycia nauczycielem dzieci, ale też zbyt wielu z potrzeby zarządzania innymi, dominowania, decydowania o innych.

Wypowiedzi studentów stacjonarnych i niestacjonarnych wskazują na podobieństwo wyborów z powyżej zestawionymi: w kategorii pierwszej dominują wskazania na przypadek w wyborze tej drogi profesjonalizacji życia (117), szczególnie dotyczy to studentów z miast. Wybór opisywany jest jako ucieczka przed bezrobociem (98 osób), łatwością otrzymania indeksu (97), niezbyt trudnym studiowaniem (94), poradzeniem sobie z zadaniami z uwagi na ich związenie z dzieckiem (66), miernie zdana matura (26), bliskością uczelni (16). Są osoby stwierdzające, że wybór ich był całkowicie świadomy, przemyślany, powodowany wolontariatem w czasie nauki w szkole średniej (15), zajmowaniem się rodzeństwem w domu (14), przyszłym macierzyństwem (12). Są i tacy, którzy jasno deklarują, że nigdy z dziećmi pracować nie będą, bo ich nie lubią, bo ich denerwują: „matka chciała więc tu jestem, ale mnie to zupełnie nie kręci”. Wielu badanych (23%) odrzuca możliwość podjęcia pracy w przedszkolu po zakończeniu studiów:

studia przydadzą się za granicą, bo tam nie zatrudnią jako opiekunki starszych bogatych Niemców bez nich; podoba mi się bycie studentką, nieważne co się studiuje, ważne by się dobrze bawić; zaliczam na minimum, bo nie interesuje mnie pogłębianie wiadomości i wkuwanie do egzaminu, byle jakoś zaliczyć, bo inaczej kasy od rodziny nie dostanę; w przedszkolu? Nigdy, przecież nic gorszego zdarzyć się nie może niż bycie przedszkolanką!

Studenci niestacjonarni, szczególnie z małych miast i wsi, powody bycia nauczycielem, opisują także jako przypadek życiowy (243 osoby), zatrudnienie się w przedszkolu na stanowisku pomocy nauczyciela i aspirowanie do bycia nauczycielem (12), realizacja marzeń z dzieciństwa o byciu nauczycielką (11). U niektórych przypadek przerodził się w zamiłowanie i przekonanie o ważności zawodu (8). Wielu doznaje wyrazów uznania z powodu pomocy edukacyjnej dzieciom od ich rodziców i opiekunów, raduje ich oddanie dzieci, ich ufność i niesamowitość dziecka: „nigdy nie myślałam, że dzieci mogą mnie porwać, że mogą mnie tak fascynować! To cudowni mali ludzie!” Wśród argumentów na rzecz wyboru bycia nauczycielem pojawiło się także przekonanie o trwałości zawodu (10 osób) i wynikającym z tego faktu poczuciu bezpieczeństwa życiowego. Szczególnie

jest on obecny u studentów dwukierunkowych: „studiuje politologię, ale studia nauczycielskie traktuję jak swoiste koło ratunkowe, tak na wszelki wypadek gdybym nie dostała pracy gdzie indziej”.

3. Sens odczuwanego powołania

W tym zakresie uzyskałam najmniej wypowiedzi, a jeśli były, to raczej enigmatyczne, ogólnikowe i skrótowe. Ankietowani nauczyciele wiążą je z uczuciem satysfakcji z bycia z dziećmi (11 osób), z satysfakcją w ogóle (32), z odczuwaniem przyjemności kontaktowania się z małym człowiekiem (22), z obowiązkiem wychowania (45). Wielu stwierdza, że takiego powołania nigdy w sobie nie odczuwali (78), i że nie odczuwają nawet już pracując (34), stali się nauczycielami z przypadku, mimo iż starają się dobrze wykonywać zadania nałożone przez władze oświatowe, to nie dokonaliby drugi raz takiego wyboru (32).

Ankietowani nauczyciele na ogół powołanie rozumieją jako dawanie siebie dziecku, spełnienie marzeń z dzieciństwa, wiążą z przyjemnością, z doświadczeniami z rówieśnikami w dzieciństwie. Wybór drogi pedagogicznej był u większości badanych nauczycieli i nauczycieli studiujących przemyślany, zgodny z tak opisanym powołaniem¹⁶.

Nauczyciele dostrzegają ważność powołania do zawodu i w zawodzie. Jest to jednak charakterystyka bardziej profesjonalizmu aniżeli etyczności. Dodać trzeba, iż wiele badanych kobiet zarówno studiujących, jak i pracujących w zawodzie wyraźnie w opisie powołania odwołują się do marzeń/projekcji dzieciństwa. Z zawartych we wstępie do monografii wypowiedzi dzieci dość jasno wynika, że prawie każda dziewczynka chce być nauczycielką, a chłopiec strażakiem, policjantem, żołnierzem. Dlaczego chcą być nauczycielkami? Głównie z powodu bycia ważną, sprawowania władzy nad innymi, zarządzania ich czasem i aktywnością. Przede wszystkim zaś dla stawiania stopni i uwag w dzienniczkach. Te zatrzymane momenty/doświadczenia z tamtych lat zostają także w psychice i emocjach nauczycieli i kandydatów i dotyczą bycia ważnym, sprawczym, rozporządzającym, organizującym, pewnym siebie i swego zdania.

Studenci stacjonarni na ogół nie potrafili zdefiniować, co to znaczy powołanie do czegoś na tle wezwania, wyzwania (a są to treści z zakresu etyki). Powołanie wiązali głównie z decyzją o życiu zakonnym, z powołaniem do służby wojskowej. Zawód nauczyciela opisywali głównie z pozycji bycia

¹⁶ Zapisy wypowiedzi na arkuszach kwestionariusza znajdują się w prywatnych zasobach autorki opracowania. Ze względu na ochronę prywatności zrezygnowałam z ich przytaczania w tekście.

profesjonalistą, dostrzegali w nim jako ważny składnik jedynie sprawność organizacyjną, przygotowanie metodyczne. Studenci niestacjonarni w opisach swojej historii stawania się nauczycielem dość szeroko odwoływali się do historii stwierdzając, że kiedyś „były inne czasy, bo nauczyciel był szanowany i dlatego wielu chciało nim być, a dzisiaj? Kim jest? Zawodem na prawie najniższym poziomie wartości, przed sprzątaczkami” (Sn, lat 32); „Powołanie? Do czego? Do zabawy z dziećmi?” (Sn, lat 21). Odwołania do historii były jednak ogólnikowe, np. „już Arystoteles mówił, że wychowanie wymaga poświęcenia” (Ss, lat 20). Teksty nie zawierały odsyłaczy do źródeł, były w większości bezrefleksyjnymi powtórzeniami czyichś wypowiedzi odszukanych w Internecie.

Z przytoczonych wypowiedzi wynikają ogólne wskazania dla poprawy systemu kształcenia nauczycieli dzieci skierowane na budowanie w kandydatach na nauczycieli odpowiedzialności za siebie jako pedagoga, ukazujące szczególność bycia odpowiedzialnym (za co, za kogo, przed kim), ponoszenia odpowiedzialności i postępowania odpowiedzialnego. Powołanie konkretyzuje się w stosunku do siebie i do dziecka, w nastawieniu na dziecko jako osobę budującą doświadczenia i jako jednostkę w grupie społecznej. Powołanie to przeświadczenie o wyborze najwłaściwszej drogi dla siebie, które może mieć podłoże biograficzne (np. rodzina nauczycielska), ale można je także w człowieku obudzić. Studia powinny być takim momentem „budzenia” powołania u kandydatów wątpliwych, z przypadku, nie przekonanych. Zebrane informacje pozwalają sądzić, iż w kształceniu takich momentów brak albo występują rzadko, lub przy okazji, mimochodem.

4. Odczuwany prestiż społeczny zawodu

Wypowiadający się nauczyciele niestudiujący dość wyraziście opisują swoje miejsce w społeczeństwie, w rankingu ważności zawodów. Są to jednak opisy o zabarwieniu negacji ustroju, systemu awansu, systemu edukacyjnego. Wiele w tekstach jest sloganowości w rodzaju niedoceniań pracy, bagatelizowania ich wysiłku, niedostrzegania ważności edukacji w dzieciństwie. Trudno jest mi w związku z tym wskazać na szersze uzasadnienia, wyjaśnienia i interpretacje. W odczuwanym prestiżu nie uwiadcza się rozpoznanie ważności własnej roli społecznej i wynikających z niej zadań. Mimo iż badane nauczycielki podkreślają motyw osobistego zainteresowania dzieckiem, to ujawnia się postawa niezadowolenia, braku satysfakcji, standardowego podejścia do zadań (zgodnie z wymaganiami, zgodnie z ustawą), braku przekonania o właściwej do wykonywanych zadań

placy. Wypowiedzi zawierają wiele kontrastów i antynomii: a) argumenty społeczne na ważność zawodu i finansowy status jako kontrargument tej ważności, b) argument etyczno-społeczny, kontrapunkt – oczekiwania rodziców jako przeszkoda, c) argument ważności zadań związanych z wychowaniem; kontrargument brak docenienia edukacji przedszkolnej, a w niej nauczyciela, d) argument ogólnoludzki, satysfakcja wyrażana przez otrzymanie nagród i wyróżnień, e) argument pewności, docenienia i zauważenia; kontrargument – niski poziom wiedzy społeczeństwa o warunkach rozwoju człowieka w dzieciństwie, f) argument sprawstwa, wpływu na drugiego człowieka; kontrargument – niska płaca.

Podobnych argumentacji do zamieszczonych wyżej jest przeważająca ilość. Co z nich wynika? Po pierwsze, odczuwany brak powiązania ważności zadań rozwojowych wobec dziecka z pozycją społeczną nauczyciela dzieci, po drugie, rozbieżność zakresu odpowiedzialności za wychowanie i gratyfikacji finansowych, po trzecie, odczuwanie znaczenia w kształtowaniu „osobowości dzieci” wyrażane jest przez konkretne fakty związane z ogólnym pojęciem zadań zawodowych, po czwarte, wypowiedzi wskazują na analizowany już wcześniej w opracowaniu problem pewności w działaniu, nieomyślności, decydowania za dziecko, co według wypowiadających się podnosi rangę zawodu.

Badani nauczyciele, w tym studiujący zaocznie, wyliczają takie wskaźniki ważności zawodu, jak: odpowiedzialność (bez uszczegółowień zakresu, poza określeniami: wielka, duża, szeroka, niewiele sądzić możemy o jej rozumieniu), przyjemność, satysfakcja, potrzeba wychowania, zrozumienie, wiedza. Nie odnoszą się przy tym do szczególnej organizacji ich czasu pracy w ciągu dnia, roku, do dodatkowych dni wolnych, do możliwości bycia autonomicznym w planowaniu zadań. Nie czynią tego na tle wskaźników europejskich dotyczących usytuowania nauczycieli w innych, rozwiniętych krajach¹⁷, których po prostu nie znają. W żadnym bowiem tekście skierowanym na opisy organizacji edukacji dzieci, kształcenia nauczycieli wskaźników tych nie podają.

Studenci „dzienni” skarżą się, że studenci z innych kierunków ustawicznie ironizują ważność ich studiów, opierając opinie na potocznym podejściu do dzieciństwa, do dziecka. Odczytując teksty zadania, np. Komu nie powierzyłabym wychowania własnych dzieci i dlaczego? można sporządzić zarys oczekiwanego prestiżu: nie powierzyłabym osobie nieodpo-

¹⁷ Wystarczy prześledzić dane np. na stronach Eurostatu, raporty UNICEF-u, Fundacji Komeńskiego, by przekonać się o różnicy na korzyść w zakresie godzin pracy nauczycielskiej w Polsce, obciążeniu osobowemu na jednego nauczyciela, organizacji zajęć w dni wolne od pracy, nauki (w wakacje, ferie) i relatywnie do tych wskaźników ukształtowanych pborów.

wiedzialnej (17), niewykształconej (54), niedouczonej (65), karanej (12), niezadbanej (11), krzykliwej (16), ponurej (7), brzydkiej (8), nie lubiącej dzieci (53), nerwowej (34), schematycznej (23)¹⁸. Studiowanie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej nie jest wysoko sytuowane w rankingu wartości sporządzonym przez studentki/studentów innych kierunków i specjalności i znajduje się prawie na końcu listy¹⁹:

Tabela 14.

Lp.	Kierunek studiów	Kryterium oceny
1.	Medycyna/fizykoterapie/rehabilitacja	Prestiż, finanse
2.	Prawo	Finanse
3.	Informatyka	Zatrudnienie
4.	Psychologia	Ważność
5.	Kierunki artystyczne/muzyka, sztuka	Oryginalność, wolność
6.	Techniczne	Zapotrzebowanie
7.	Filologie	Zapotrzebowanie, głównie na naukę języków obcych
8.	Wychowanie fizyczne	Atrakcyjność, zapotrzebowanie poza szkołą
9.	Praca socjalna	Nowe, zatem popularne
10.	Pedagogika specjalna/oligo przede wszystkim	Ambitne, potrzebne z powodu wzrostu liczby dzieci ze specjalnymi potrzebami
11.	Pedagogika resocjalizacyjna	Jak wyżej
12.	Pedagogika przedszkolna/wczesnoszkolna	Praktyczna użyteczność, zapotrzebowanie, pewność w uzyskaniu pracy, w różnych formach: od domowych przez prywatne do zinstytucjonalizowanych, państwowych
13.	Filozofia	Przyjemność, rozwój własny, snobizm
14.	Politologia	Bez szans na pracę

Rejestr ten nie różni się zasadniczo od publikowanych rankingów przez MNiSW, a także przez „Perspektywy”. W roku akademickim 2013/14 w rankingu najpopularniejszych kierunków studiów, wybieranych przez absolwentów szkół średnich, pedagogika zajmuje 10 miejsce wśród wskazań (w pierwszym wyborze):

¹⁸ Liczba wskazań nie sumuje się do liczby badanych z powodu kilku wskazań cech w jednym tekście.

¹⁹ Lista powstała na podstawie wskazania wybranych kierunków, uznawanych jako prestiżowe przez studentów stacjonarnych, nie studiujących pedagogiki. Wypowiedziały się 252 osoby.

Tabela 15.

Lp.	Kierunek studiów	Liczba kandydatów
1.	Informatyka	32 000
2.	Prawo	22 000
3.	Zarządzanie	21 000
4.	Budownictwo	19 000
5.	Mechanika i budowa maszyn	18 000
6.	Zarządzanie i inżynieria produkcji	17 000
7.	Ekonomia	17 000
8.	Automatyka i robotyka	17 000
9.	Inżynieria środowiska	16 500
10.	Pedagogika, z dominacją specjalności nienauczycielskich	16 000*

* Dane MNiSW – w roku akad. 2012/13 pedagogika znajdowała się na 5 miejscu: Budownictwo, Zarządzanie, Informatyka, Prawo, Pedagogika, Ekonomia, Finanse i rachunkowość, Inżynieria środowiska, Zarządzanie i inżynieria produkcji, Mechanika i budowa maszyn, Administracja, Psychologia, Gospodarka przestrzenna, Automatyka i robotyka, Turystyka i rekreacja

Przyczyn spadku pedagogiki w rankingu wyborów jest zapewne wiele, jedną z nich jest niż demograficzny i wynikające z niego ograniczenia/zamykanie przedszkoli. Wiele z badanych osób nie przyznaje się do studiowania pedagogiki przedszkolnej, unikając w ten sposób przykrych opinii i ocen. Badani nauczyciele drogą ankietowania postulują wzrost prestiżu przez podwyżkę płac, zmianę sposobu kształcenia z teoretycznego na praktyczny oraz stosunku do nauczycielki i odejście od stosowania określenia „przedszkolanka”, zatrudnianie przede wszystkim po pełnych, pięcioletnich studiach magisterskich (postulują powrót do dawnego systemu), argumentując posiadaniem własnym wykształceniem. Uznają licencjat za pomyłkę w kształceniu do tak ważnego zawodu, jakim jest nauczyciel. Warto wsłuchać się w te argumenty i przemyśleć zmianę w systemie i formie kształcenia nauczycieli. Ich poglądy wskazują także na opisywany przez absolwentów licencjatu nieco dyskredytujący stosunek do nich wyrażany przez nauczycieli – magistrów. Słuchacze studiów podyplomowych nie wypowiedzieli się na ten temat.

5. Deklarowany stosunek do dzieci jako element statusu społecznego

Deklarację tę odczytałam przede wszystkim z kwestionariuszy ankiety, z odpowiedzi na pytanie dotyczące kierunku zwrócenia się nauczyciela w stronę pjadotropizmu lub logotropizmu (pytanie 5 w kwestionariuszu),

z sugestią uzasadnienia obu postaw jako możliwych do zaistnienia, a także tekstów do opracowania przez studentów dziennych i zaoczných.

W pytaniu ankietowym nie było zawartej sugestii kogo wybór dotyczy. Zdecydowana większość ankietowanych nie wypowiedziała się na ten temat. Pozostali opowiedzieli się za pajdotropizmem, wiążąc go z zadaniami wobec dzieci, z realizacją programu i jednocześnie z prawem do podmiotowości, z indywidualizacją kontaktów z dziećmi, z podążaniem za dzieckiem, do końca chyba nie rozumiejąc istoty takiego podejścia. Logotropizm niektórzy powiązali wyłącznie ze sobą jako osobą zmuszaną do poszerzania wiedzy, do poprawnego wykonywania pracy. Powiązanie tych deklaracji z pytaniem 11, dotyczącym uzasadnienia myśli E. Claparède'a niewiele wyjaśnia, odpowiedzi są bowiem ogólnikowe w rodzaju: „ja tak pracuję”, przy czym deklaracja tej samej osoby zawarta w odpowiedzi na pytanie 5 przeczy temu zapewnieniu. Odpowiedzi na pytanie 13 ankiety z prośbą o ustosunkowanie się do istoty kształcenia nauczycieli wskazują na rozbieżność poglądów w tym zakresie: istotę tę wiążą z uwrażliwianiem, uczeniem myślenia problemowego, pomocą w ocenie własnych możliwości, kształceniem dla rozwoju osobistego i zawodowego. Tymczasem wskazania braków w ich kształceniu dotyczą ściśle metodyki, nasilenia praktyki. To kolejna sprzeczność deklarowanych poglądów.

Poniżej zamieściłam konspekt „zajęć ruchowych” udostępniony mi przez studentkę pedagogiki. Z parafki pod tekstem wnoszę, iż został zaakceptowany przez nauczyciela jako podstawa do zaliczenia przedmiotu studiów. Oto krótkie streszczenie tego, co miało się zdarzyć:

Temat zajęcia „Podróż w nieznanne”, odwołanie jest do Klanzy, do zabaw z chustą animacyjną. Nie ma adresata. Są jacyś ogólnie opisani uczestnicy. Ani razu nie użyto określenia dzieci, chłopcy, dziewczynki. Są zebrani, jest grupa, są osoby, jest narrator, prowadzący. Zadań jest 40, a z powtórzeniami i zmianami zbierze się pewnie ok. 60. Dla kogo? Nie wiadomo. Główny cel zajęć (?, zabaw?) jakim jest zapoznanie (kogo?) z nowymi formami zabaw ruchowych, wprawia mnie w zdumienie, cel bowiem zawsze dotyczy edukacji dla rozwoju (wspierania). Jeszcze ciekawsze są cele szczegółowe, takie jak: kształtowanie cech motorycznych poprzez zabawy ruchowe (jakich cech, u kogo?), rozwijanie poczucia przynależności do grupy (u kogo? w jakich wymiarach, aspektach?), kształtowanie wyobraźni (przez co, po co?) i odreagowywanie napięć i negatywnych emocji (zupełnie nie wiem o co tu chodzi, napięć się bowiem nie odreagowuje, lecz obniża lub podwyższa, redukuje, emocje negatywne są tu z góry przewidziane). Lektura przebiegu wprawia mnie w dalsze zdumienie. Oto uczestnicy wsiadają do pociągu i wyruszają na lotnisko (!), zabawa ciuchcia (choć z definicji jest to zadanie lub gra); powstał pociąg a uczestnicy wsiadają do samolotu (!); włączają silnik (!), zapinają pasy, wyglądają przez okienko, powtarzają tę czynność (którą? – włączanie silnika, zapinanie pasów czy patrzenie przez okienko), lecą, koziołkują, wzbijają się ponownie, wysoko lecą i lądują (!), po czym wpadają

w turbulencji i samolot awaryjnie ląduje na bezludnej wyspie. Rozkładają chustę, stają na kolorach symbolizujących drzewa, wodę, piasek i pióra papugi (?). Zabierają się do pracy – budują tratwę, by wydostać się z wyspy przy piosence *Hej ho...*; są głodni więc pieką ciasto – gdzie, z czego? Na bezludnej wyspie nie ma przecież domów, nie ma piekarnika. Ucierają ciasto osiem razy, a ręce wycierają 4 razy? Ciasto zagniatają 8 razy (czy ucierają? To dwie różne technologie) i wałkują 4 razy (ucierane czy zagniatane?). Posypywanie bakaliami trzeba wykonać aż osiem razy. Odpoczynek na plaży, fala zalewa plażę. Budują namiot (gdzie – na zalanej plaży). Rano statek na horyzoncie. Tratwami podpływają do uśmiechniętych i przystojnych marynarzy. Pompują pontony (też osiem razy) – po co więc budowano tratwę i popłynięto nią skoro teraz płyną pontonami? Wsiadają na statek i patrzą na oddalającą się wyspę. Kilka osób leży na trawie (nie w pontonie?) i udaje fale (?). Kilka osób wypadło za burtę... itd., itd., bez sensu edukacyjnego, w chaosie z błyskawicami, z tonięciem na trawie, na lotnisku w rosyjskim samolocie (?), z bagażami (?), z pieczeniem bez piekarnika, raz na tratwie raz na pontonach... Tekst nielogiczny w przebiegu zarysowanych zdarzeń, bezsensowny w płaszczyźnie doświadczeń, wprowadzający wiele zamętu i lokujący dzieci konkretnie/zmysłowo poznające świat na szkodzącym rozwojowo, wysokim poziomie abstrakcyjności, nielogiczności (żeby nie powiedzieć – absurdalności) i metaforyki.

Osobie piszącej taki scenariusz (czy raczej odpisującej) chciałabym zadać kilka pytań. Ponieważ nie mogę tego uczynić osobiście zadam je pośrednio, na kartkach niniejszej monografii (z nadzieją, że może kiedyś je przeczyta):

- 1) Dla kogo się tak napracowała? Jakie dzieci były adresatami tego pomysłu?
- 2) Dlaczego nie zadała sobie trudu skrótowego zestawienia zadań po to, by uniknąć absurdów organizacyjnych, chaosu w poleceniach?
- 3) Dlaczego nie zadała sobie prostego pytania o to czy sama chciałaby w czymś takim wziąć udział?
- 4) Dlaczego nie uwzględniła możliwości odbiorców tego pomysłu? Jeśli to są dzieci w wieku przedszkolnym, to wymaganie od nich szybkiej reakcji na położenie ciała i jego części jest rozwojowo trudne.
- 5) Dlaczego nie uwzględniła zróżnicowania możliwości między dziećmi w zakresie ich lateralizacji, uspołecznienia?
- 6) Dlaczego nie zadała sobie pytania podstawowego, po co to robi?
- 7) Dlaczego wypisuje metody, których pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna nie poleca – co to za metoda: realizacja zadań ruchowych – zabawowa klasyczna, zadaniowa, ekspresji ruchowej? Na czym polega metoda wychowawcza jako przydzielanie funkcji?
- 8) Dlaczego bez zastanowienia wymienia formy wskazując na działanie w grupie, podczas gdy wcześniej odnosiła pomysł do zabawy, do zadań, do ekspresji?

9) Jakie dziecko ma w wyobraźni proponując **coś** takiego chaotycznego?

10) Dlaczego nie zadała pytania o możliwości wykonania przez dzieci aż tylu zadań i w jakim czasie?

Czytając ten tekst intuicyjnie chciałam nadążyć za poleceniami – nie potrafiłam. Zagubiłam się w nich.

Osobie przyjmującej wykonane zadanie, najprawdopodobniej metodykowi/metodyczce, chciałabym postawić pytanie o to:

1) Dlaczego student/studentka wykonała takie właśnie zadanie? Po co? Na zaliczenie czego?

2) Dlaczego przyjęła opracowanie niepoprawne teleologicznie i logicznie?

3) Dlaczego nie wymaga wyjaśnień genetycznych i funkcjonalnych jako podstawy proponowanych zadań?

4) Dlaczego przyjmuje propozycje uwłaczające godności dzieci? Czy jest jej wszystko jedno co, kto, jak skleci byle mieć studenta z głowy?

5) Dlaczego nie zmusiła studentki do poprawy celów, metody, formy?

6) Dlaczego przyjęła scenariusz bez uwzględnienia zasad edukacji, przeciwdziałających anonimowości i chaosowi?

7) Dlaczego przyjmuje opisy Klanzy²⁰, podczas gdy nie brakuje polskich, dobrze przedstawionych pomysłów na uaktywnienie dzieci?

8) Czego uczy nie rozumiejąc konieczności uwzględnienia współczesnych, pedagogicznych twierdzeń?

9) Dlaczego jej także jest obojętne używanie zamiennie zajęć – zadań – zabaw – ćwiczeń – gry (taniec jest odgrywaniem na cześć kogoś lub cześć – zob. J. Huizinga)?

10) Dlaczego zgadza się na to, by studentka zapoznawała dzieci z celem zajęć a nie celem ich działania?

11) Czy weźmie odpowiedzialność za niewłaściwe przygotowanie studenta do organizowania warunków wspierających dziecko w jego rozwoju?

Nie ma tu dziecka, jest bezrozumny projekt zawłaszczający jego ciałem, psychiką, duszą, nie mający nic wspólnego ze współczesną pedagogiką. Jeśli będziemy tak kształcić nauczycieli dzieci, nigdy nie wyjdziemy z zakłętego kręgu niskiej efektywności ich edukacji ani też niskiego statusu nauczyciela. Ważne jest dla mnie pytanie, ile dzieci uczestniczy w podobnie absurdalnych zajęciach i po co? Kto weźmie odpowiedzialność za zniekształconą nimi osobowość młodego człowieka?

²⁰ Klanza promuje niemiecki sposób rozumienia pedagogii, nie pedagogiki, a propozycje (w większości dyskusyjne co do wartości edukacyjnej, a także merytorycznej i estetycznej) to nie zabawy, ale gry lub zadania. Z wypowiedzi studentki wynika, iż dwie grupy ćwiczeniowe (ok. 70 osób) wykonywały podobne zadania zaliczeniowe.

Osoba projektująca zajęcia bezmyślnie wprowadziła w doświadczenie dziecka nowe informacje, wymieszane, bez zachowania logiki, wprowadziła dziecko w jakiś moment życia bez związku z tym co już wcześniej stało się poznać i po swojemu ułożyć. To przykład, mimo że jednostkowy, to jednak dość symptomatyczny dla edukacji, traktowania dziecka jako naczynia, które można napełniać czymkolwiek, bez uwzględnienia jego kompetencji w wykorzystaniu narzędzi poznania, przeżywania i w konsekwencji uczenia się w określony nimi sposób, możliwymi do wykorzystania w sytuacjach zadaniowych. Takie podejście do rozwoju A. Brzezińska określiła mianem modelu geologicznego (środkowy na poniższej rycinie) polegającego na wypełnianiu umysłu dziecka informacjami warstwa po warstwie tak, by wystarczyło miejsca na kolejne, wymyślone przez nauczyciela. Nie ma szerszego zastosowania model rozwoju „w obecności znaczącego innego”, prowokującego/zachęcającego²¹. Nie wzięła pod uwagę psychologicznych wskazań, iż dziecko rozwija się w środowisku zorga-



Ryc. 13.

nizowanym przez innych ludzi, głównie przez doświadczanie, aktywność własną i kontakty z innymi ludźmi, niezbędnymi dla uporządkowania tego, co zobaczyło, usłyszało, przeżyło. Zamiast tego wprowadziła wiele zamętu, niekompetencji. Wielość i różnorodność zadań jest ważna, ale wielość sensowna, logiczna, dopełniająca, a nie chaotyczna²².

Treść jednego z zadań do wykonania przez studentów dotyczyła ustosunkowania się do modeli funkcjonowania umysłu opisanych i przedstawionych przez A. Brzezińską: a) modelu ziarno do ziarnka, b) modelu geologicznego, c) modelu *melting pot*. Modele te przedstawiają możliwe strategie uczenia się w kontekście warunków zewnętrznych. Ich interpretacja daje obraz stosunku dorosłego do dziecka. Jakie dziecko badani w nich zobaczyli?

1) Wolne w uczeniu się (model c): „model trzeci jest najlepszy, bo pozwala dziecku na gromadzenie doświadczeń po swojemu. Nauczyciel jest to ta osoba, która powinna dostarczać mu informacji” (Ss, lat 22). Ta

²¹ Niepublikowany tekst gościnnego wykładu autorki pt. „Skąd dziecko wie to co wie i dlaczego? Społeczny kontekst rozwoju poznawczego w okresie dzieciństwa”, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2010.

²² Tamże.

sama osoba, pisząc projekt spotkania z dziećmi, odwołała się jednak do modelu środkowego na rycinie, 2) indywidualnie doświadczające: „według mnie ten pierwszy model szanuje indywidualność dziecka, jest przejawem wychowania bezstresowego i pozwala na doświadczanie bez ingerencji dorosłego. Według mnie jest najlepszym sposobem wychowania dzieci małych” (Ns, lat 25). Ta sama osoba zaproponowała zajęcia dla wszystkich dzieci o takich samych zadaniach, w tym samym czasie, dla całej grupy – „Urodziny marchewki”, 3) spokojnie doświadczającego pod kierunkiem mądrej, życzliwej osoby dorosłej, „można sobie życzyć, aby edukacja przebiegała wedle modelu pierwszego a przede wszystkim trzeciego. Ale to teoria. W praktyce nie ma czasu na takie liczenie na przypadek, że dziecko nauczy się czegoś samo. Edukacja polega na takim warstwowym nauczaniu, bo inaczej nie ma efektów” (Ns, lat 45). Jej projekty spotkań z dziećmi odzwierciedlały wyrażone tu poglądy – dominowały w nich formy grupowe, ujednoczone co do treści i działania dzieci.

Deklarowany przez ankietowanych nauczycieli stosunek do dzieci jest ogólnie pozytywny i wyraża szacunek dla ich potrzeb rozwojowych. Dla wielu badanych dziecko jest wyjątkowe, jedyne, najważniejsze. Inni uważają, że szacunek wyraża się w respektowaniu ich trudności w uczeniu się, „poprawianiu” jego natury, organizowaniu zajęć wyrównujących braki.

Studenci (stacjonarni i niestacjonarni), niezależnie od formy studiów, nie mają na ogół wątpliwości co do stosunku do dziecka – jest on według nich podmiotowy, szanujący dziecko, odpowiadający indywidualnym jego cechom. Ciekawe są zastosowane przez nich wyjaśnienia w tym zakresie:

PODMIOTOWOŚĆ: każdemu dziecku należy się wolność, szacunek, prawo do bycia sobą, do zabawy, prawo do głosu we własnych sprawach. Nie wolno dzieciom zabraniać doświadczać, próbować wykonywać zadania, trzeba im jedynie podpowiadać, sugerować, a nie nakazywać. Nakazywanie wykonania im zadania sformułowanego przez nauczyciela jest przeciw ich rozwojowi; dziecko ma prawo do niewiedzy, do niewykonania czegoś; ma prawo do sprawiedliwej oceny, do bycia indywidualnością i niepowtarzalną istotą.

PRZEDMIOTOWOŚĆ: to zniewalanie dziecka, polecenie mu zadań zgodnie z programem, zabranianie zabawy, manipulowanie dzieckiem, niedostrzeżenie jego indywidualności, formalne traktowanie dziecka, nakaz organizacyjny wobec niego, zadawanie czegoś do domu, nieliczenie się z dzieckiem, podejmowanie decyzji za nie itd.

Wypisane z tekstów określenia pokazują ogólnie charakterystykę obu pojęć do przyjęcia. Ogólnie można zorientować się w różnicy między tymi dwoma postawami nauczycieli wobec dzieci. I nie budziłyby te wyjaśnienia niepokoju, gdyby ci sami nauczyciele nie używali określeń

z zakresu przedmiotowego podejścia do dziecka w charakterystyce podmiotowego stosunku do niego. Badania wskazują na dowolność interpretacyjną pojęć w praktyce, a tym samym na zbyt dużą rozbieżność teorii i praktyki, którą można by nieco osłabiać przez dyskusje, np. na radach pedagogicznych z udziałem osób kompetentnych z uczelni, poradni.

Wskaźnikiem stosunku do dziecka jest, według mnie, powaga wobec zabawy jako rodzaju aktywności. Badani nauczyciele i studenci (ci ostatni w nieco węższym zakresie) uczestniczą/uczestniczyli w kursie organizowanym przez animatorów zabawy Klanza, odciągającego ich uwagę od dobrych polskich podpowiedzi, w kursie rozpraszającym ich i poniekąd wprowadzającym w modelowe opisy dziecka, w trybie oznajmującym – uczą się zarządzania czasem i przestrzenią aktywności zabawowej dzieci, jednoznacznie stanowienia o jej warunkach, wynikach. Uważają, że zabawę można i należy organizować i oceniać. Nie rozumieją jej niestandardowości, niekonwencjonalności i niepowtarzalności. Ci sami badani stwierdzają, że każde dziecko jest inne i tę inność pokazuje właśnie w zabawie.

Badani nauczyciele i studenci wartość zabawy lokują wyraźnie za dydaktyką. Dlaczego tak jest? Jedną z możliwych odpowiedzi jest wskazywana przez nich rozbieżność teorii i praktyki wyrażająca się niedostrzeganiem zmiany: 1) od rozpowszechnionego od lat 50. ubiegłego wieku opisu zabawy przez M. Rudika, w teoretycznym opisie wartości zabawy, jej istocie zmieniło się wiele. Niewiele zaś zmieniło się w praktyce w tym zakresie; 2) zbudowane zostały nowe twierdzenia dotyczące funkcji zabawy w życiu człowieka, także dorosłego, podkreślające zdecydowanie równoważącą jej rolę w przebiegu życia. W praktyce bawiący się człowiek traktowany jest mniej poważnie niż uczący i pracujący; 3) nauka przekonała, że zabawa występująca w kontekstach pracy i nauki znacznie podnosi ich efektywność. W praktyce brak jest powagi w takim jej lokowaniu i wartościowaniu. Zabawa traktowana jest jako mniej wartościowy rodzaj aktywności, jako wypełniacz czasu i przestrzeni. Nauczyciele pracujący i studiujący potwierdzają taką jej lokalizację i brak powagi: „pozwalam się im bawić jak zrobią to, co ważne” (Ns, lat 28); „nie mogę pozwalać im na zabawę, bo nie zrealizuję programu” (Ns, lat 31); „bawić się mogą po zajęciach, na podwórku. W przedszkolu są po to, by się czegoś nauczyć” (Ns, lat 34). Według badanych zabawa to jednak **coś, co dzieci lubią** – dlaczego nie idą po tej linii potrzeb dzieci? Dlaczego nie „zobaczą” w niej możliwości realizacji programu?

Psychologia dowodzi, co raz jeszcze przypomnę, iż dziecko uczy się naśladować otoczenie w swoisty dla siebie sposób. Badani podkreślają tę specyfikę twierdząc, że trudno „nadażyć za nimi”, że wszystko chciałyby wiedzieć, wszędzie być, o wszystko pytają. Jedno z zadań obowiązkowych

do wykonania przez studentów dziennych, zaocznych i słuchaczy studiów podyplomowych dotyczyło zabawy i naśladownictwa jako jej podstawy. 95% tekstów zawierało treści z tamtych lat, czyli z powrotem głównie do M. Rudika, Z. Topińskiej, W. Okonia, W. Dynera, M. Dunin-Wąsowicz, M. Kwiatowskiej, bez wyjaśnień (których wówczas brakowało) antropologicznych, psychologicznych, społecznych. Niemalże wszystkie rozpoczynały się stwierdzeniem, iż „zabawa to podstawowa forma aktywności dzieci” i były to zapożyczenia ze stron internetowych. Naśladownictwo jako podstawa zabawy zostało potraktowane jedynie słownikowo, bez odniesienia do sposobu uczenia się przez dzieci siebie i świata. Mimo iż filozofowie, psycholodzy dowodzą, że naśladownictwo jest z samej natury szerokie i rozległe, wszystkie bowiem dzieła natury są niejako wzorami czy pierwowzorami, za którymi postępuje sztuka, język, zabawa²³ nie zostało przez badanych rozwinięte²⁴. A przecież bawiące się dziecko „idzie za matką, za nauczycielką”, powtarza jej ruchy, czynności, są to jednak jego przedstawienia, pełne własnej inspiracji, inwencji, aranżacji i emocji/afektu. Dziecko posługuje się tym samym „orężem” w ścieraniu się z różnorodnymi trudnościami, zawiłościami i niejasnościami co wybrany przez nie dorosły, posługuje się nim jednak do podobnej, a nie takiej samej sytuacji działania dorosłego; to dziecko wybiera i realizuje taki a nie inny sposób. Dzieci biorą od siebie nawzajem pomysły działania (o co często zresztą toczą spory między sobą), ale każda zabawa jest inna nawet na ten sam temat. Z tekstów, dotyczących analizy sytuacji zabawy dzieci, wnioskuję, iż ani nauczyciele ani studenci nie dostrzegają tej szczególności zabawy w uczeniu się przez dzieci ważnych dla życia umiejętności.

Czynności użyteczne, wykonywane przez domowników czy nauczyciela w obecności dziecka, ukazują mu świat nieznaną, są równie magiczne jak opowiadanie o czarodziejach, wróżkach, potworach. Ukazują mu świat, który jest i musi zostać zgłębiony, rozpoznany, świat zagadkowy, tajemniczy, groźny i zawiły. Jest to świat pełen znaczeń społecznych zakodowanych w każdej czynności, słowie, przedmiocie. Ponieważ jest nieznaną, obcy, dziecko oswaja się z nim korzystając prawdopodobnie z wyobraźni. Równie dobrze bawi się w kuchni „pukając” w garnki, jak i lalką czy samochodzikami. Dla dziecka prawdopodobnie nie ma większego zna-

²³ Por. Platona jaskinia cieni, kreacjonizm i iluminizm św. Augustyna, i inne teorie świata. Bliższy naszym czasom K. Darwin, czy współczesny J. Bronowski, C. Lévi-Strauss, J. Huizinga kierują uwagę na możliwość kreowania siebie przez człowieka w oparciu o przekaz pokoleń – *homo faber* to obok istoty *homo sapiens* ważna charakterystyka człowieka tworzącego siebie i swój świat po swojemu, a niekoniecznie według zapisanych w świecie idei czy boskim pierwowzorów.

²⁴ *Poetyka okresu Renesansu*, wybór, wstęp i oprac. E. Sarnowska-Temeriusz, Wrocław–Łódź 1982, s. 332.

czenia dokonany podział świata przez dorosłych. Cokolwiek je pociąga, pociąga samo przez się. Stara się o ich wierne odtworzenie. W świecie dziecka nie ma różnicy w czynnościach wykonywanych dla pożytku i dla radości, zadowolenia. „Nie rzecz wykonywana, lecz stan umysłu zajętego tą rzeczą dziecka rozstrzyga o tym, co jest utylitarne, a co nieprzymusowe i wychowawcze”²⁵. Badani nie wnikają w istotę zabawy, nie dostrzegają w niej wartości rozwojowo-edukacyjnej.

J. Dewey konkluduje, iż „tylko brakiem wyobraźni wytłumaczyć można przypuszczenie dorosłych, że czynności wykonywane przez dzieci pod naciskiem użyteczności nie mogłyby być wykonywane przez nie ze swobodą i radością”²⁶. To koronny argument za koniecznością odstąpienia od niepoważnego traktowania zabawy w życiu dziecka, ulokowania jej w edukacji jako strategii uczenia się świata, siebie i związków siebie ze światem przez dzieci, co najmniej na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym²⁷. Jak wynika z rozważań etnologów, zabawa najprawdopodobniej towarzyszy człowiekowi od zawsze i związana była i jest z innymi zajęciami podejmowanymi przez nas. Uwierzmy im. W tym wyraża się jej ponadczasowość i ponadprzestrzenność. R. Mabey, autor rozpraw z dziedziny biologii, uważa, że postrzeganie pracy jako sensu życia jest metafizycznym wymysłem człowieka i nie znajduje żadnego uzasadnienia w biologii. Według niego, to właśnie zabawa jest istotą życia na ziemi. Słonie przewracają drzewa, pingwiny zjeżdżają na brzuchach z lodowca, ptaki ścigają się w locie lub upuszczają i łapią kawałki drewna w powietrzu, żurawie podskakują wspólnie jak tancerze – bez żadnego uzasadnienia praktycznego²⁸. Żadna z badanych osób w opisie zabawy nie „wyszła” poza schemat powtarzany od wielu lat.

Nowe zasady funkcjonowania świata i w świecie nakazują nam nadać wszystkiemu cenę – zabawa jest bezcenna właśnie dlatego, że wymyka się spod surowych praw rynku, ekonomii, nie stawia celów utylitarnych, mieści się w pojęciu dobra przyjemnościowego. Nigdy jednak nie można powiedzieć, że zabawa jest bezcelowa. Badani niestety tak uważają. Zabawa ponadto jest za darmo, nic nie kosztuje i niczego nie żąda w zamian. Jest doskonałym modelem życia w dzieciństwie przy skromnym doświadczeniu i wiedzy o świecie i sobie w świecie. Dziecko nie musi o nic prosić, bo ma zabawę. Wystarczy, by mu w tym nie przeszkadzać. Zabawa nie mieści w żadnych słupkach postępu, osiągnięć i w krzywych

²⁵ Por. J. Dewey, *Jak myślimy?* Warszawa 1985.

²⁶ Tamże, s. 207.

²⁷ Szersze omówienie właściwości zabawy zawieram w: *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.

²⁸ J. Moran, *Ważniejsze od pracy*, „Forum” 2010, nr 33.

wzrostu. I to niestety działa przeciw niej, przeciw jej sile sprawczej tegoż postępu. Przy rozbudowanej pedagogice pozytywistycznej/empirycznej tylko to, co można zmierzyć, policzyć, nabiera znaczenia. Lubimy, gdy bilansuje się wysiłek nauczyciela i osiągnięcia dziecka/ucznia. Być może jest to kolejny powód jej marginalizacji.

Czy i dlaczego zabawa może służyć edukacji dzieci? Zapytani o taką ewentualność badani studenci odpowiadają zaprzeczeniem, że: bazowanie na tym, co dzieci chcą robić może prowadzić do braku efektywności edukacji; pobyt w przedszkolu powinien służyć ich rozwojowi, a nie tylko ułatwianiu ich potrzeby zabawy; odpowiadają za efekty w nauce; pozwolenie dzieciom na zabawę uwstecznia je w rozwoju, bawić się bowiem mogą a nie muszą; zabawa to strata czasu edukacyjnego. Wielu ankietowanych nauczycieli odwołuje się do oczekiwań rodziców, którzy według nich nie są zainteresowani tym, że dziecko się bawi, lecz postępami w nauce (treści odczytane *in fabula*). Odwołują się do oczekiwań nauczycieli w szkole, skoncentrowanych na uzyskiwaniu przez przyszłych uczniów tzw. dojrzałości do szkoły, niektórzy wskazują na zalecenia wizytatora, dyrektora dotyczące prowadzenia zajęć zorganizowanych przez siebie, jako takich, które są podstawą oceny pracy z dziećmi. W ich wypowiedziach kryje się wiele obaw o własny los nauczycielski, o to, co „inni powiedzą”, aniżeli o los dziecka.

Analiza zebranego materiału badawczego przekonuje, że mądrych i refleksyjnych nauczycieli nie brak, tak jak nie brak mądrych kandydatów na nauczycieli. Tych przekonywać do szanowania zabawy nie trzeba. Jest jednak zbyt wielu sceptyków w tym zakresie. Teoretycy zdolności/uzdolnień, talentów²⁹ dowodzą, iż ujawniają się one najczęściej niespodziewanie, okazjonalnie, sytuacyjnie. Człowiek odkrywa je w sobie często dzięki zbiegowi okoliczności, niepodziewanie. Pozwalając dziecku na wybawienie się, wspieramy je w rozwijaniu (lepiej rozpoznawaniu, wydobywaniu z siebie, doskonaleniu) zdolności. Raz odkryte, ujawnione będą stanowiły podstawę do doskonalenie działania, do poszukiwania takich sytuacji, w których będzie można je pokazać innym dzieciom, dorosłym. Zabawa jest w procesie tym mechanizmem napędowym dla ich doskonalenia, kształtowania w postaci coraz bardziej jasnych struktur zachowań.

Poniżej przykład w miarę poprawnej edukacyjnie organizacji dnia udostępniony przez studentkę po zaliczeniu praktyki śródrocznej:

Sytuacja prowokująca do aktywności: w przestrzeni aktywności dzieci studentka rozstawiła kartony różnej wielkości, o różnych cechach szczególnych (kolor, kształt, wielkość, faktura), niektóre miały powycinane otwory, w nie-

²⁹ Szeroko problemy te poruszają psycholodzy kognitywni.

których umieszczono różne przedmioty do wykorzystania. Ułożono je tak, by nie stanowiły przeszkody w poruszaniu się, ale jednocześnie na tyle widocznie, by „zwracały na siebie uwagę”. „Nie ma takiej możliwości, by dzieci nie zaciekały się ich obecnością” – argument studentki.

Zamysł edukacyjny: Po krótkim czasie pozwalającym dzieciom na wstępne rozpoznanie sytuacji z nowymi, nieznanymi elementami, uważnie przyglądała się kierunkowi działania dzieci. Stawiała pytania o to, czy czegoś się dowiedziały o tych kartonach, swoim zachowaniem prowokowała do sięgnięcia/zajrzenia do środka. Wyciągnęła z jednego „tajemniczy” zwitek papieru, przewiązany sznurkiem z pieczęcią. Namawiała dzieci, by usiadły bliżej niej i wspólnie go rozwinęły. To jakaś mapa. Inna od tej, którą się posługujemy idąc na wycieczkę, ale **coś** pokazuje za pomocą piktogramów. Niektóre z nich znamy i są to strzałki pokazujące drogę, kierunek poruszania się, kolory oznaczające być może morze, jezioro, dół, kształty (budowle, place). Innych nie znamy, możemy się domyśleć, że są to jakieś znaki podpowiadające czynności, znaleziska... Jest też na niej znak podobny do „róży wiatrów” oznaczającej strony świata: N (NORTH) – S (SOUTH) – E (EAST) – W (WEST). Przydałby się kompas...

Dzieci zostały sprowokowane do pytań. Powstała sytuacja wyjściowa dwójki rodzaju: dla zabawy w odkrywców oraz (lub i) zadania w organizowanie wyprawy po skarb. Zarówno zabawa, jak i zadanie pozwala dzieciom na uczenie się sposobów **korzystania z informacji** zawartych w przekazie, **wyselekcjonowania** ważnych, odrzuceniu mniej ważnych, mylących, **odczytania sensu znaków, oznaczeń**, pozwala na **poszukiwanie rozwiązania problemu, porozumiewanie się, negocjowanie pomysłów, podział zadań** szczegółowych (także na okoliczność rozwinięcia zabawy) z określeniem wykonawców, **sporządzenie planu** zabawy lub wykonania zadania, określeniu środków, czasu, miejsca. Studentka przygotowała albumy, encyklopedie, atlas świata. Przewidywała potrzebę sięgnięcia do nich w celu określenia miejsca skarbu, zaplanowania środków dotarcia na miejsce (z wyjściem poza salę, z budynku). Wiek dzieci nie ma tu znaczenia. W organizacji zabawy inicjatywę przejęli chłopcy jako realizatorzy wyprawy. Była to dobra okazja do określenia roli dziewcząt – ich zadań możliwych do podjęcia i potrzebnych dla zorganizowania wyprawy. Taką „prowokację” zastosowała odczytując dzieciom fragment *Odysei* Homera, zawierający opis roli Penelopy. Słuchały nie tylko dzieci sześciolatnie. Któreś z dzieci przypomniało baśń *O Sindbadzie Żeglarzu* i zawartych w niej opisach podróży po świecie. Przydał się globus do zaznaczenia miejsca „wędrówki”...

Nie muszę dodawać, iż niezależnie od tego jaką ostatecznie aktywność podjęły dzieci, zabawową czy zadaniową, odpowiedziały na podpowiedź prowadzącej. Rozwinięcie należało już do nich. W sytuacji zadaniowej brała udział, w zabawie – nie. Dzieci nie przewidziały w niej miejsca dla niej. Była jednak z boku, służyła radą, podpowiedzią. Dziewczynki, w „oczekiwaniu” na powrót chłopców z niebezpiecznej wyprawy podjęły próbę uczenia się szydełkowania (ich deklaracje). Bawiły się, realizowały inne zadania z przerwami. Pojawiały się okoliczności do użycia umie-

jętności odczytywania tekstów, „pisania” nowych, stosowania oznaczeń przez piktogramy, tworzenie zbiorów przedmiotów, ich klasyfikowania. Nade wszystko była to doskonała sytuacja do uczenia się współdziałania. W trakcie realizacji zabawy, wykonania zadań na jej użytek pojawiały się wyborne okazje do urzeczywistniania wielu treści szczegółowych z różnych obszarów wskazanych w Podstawie programowej. Przytoczyłam ten przykład licząc na to, że czytelnika namówię do uznania niezwykłości zabawy dla edukacji i do pokonania niepotrzebnego lęku o brak zrealizowania treści programach w przypadku pozwolenia dzieciom na zabawę.

Uczyłam to również dlatego, że wiele z ankietowanych nauczycielek nie widzi niczego niewłaściwego w „sięgnięciu po gotowce”, po scenariusze, dotyczące także „zabaw dzieci”. A przecież w nich także „nie ma tych dzieci”, są opisy zajęć, bez diagnozy, bez jej odzwierciedlenia w treściach. Nauczycielki te jednocześnie deklarują „edukację podmiotową”. Nie przeszkadza im, że niczemu nie służy „klasyfikacja zabaw”, że absurdem jest wymienianie „zabaw ruchowych, tematycznych, badawczych”, każda bowiem takową jest, to wynika z jej właściwości³⁰.

Wskazują na zależności „od zabawy lalką do macierzyństwa” (takie zadanie było do podjęcia), ale zgadzają się na to, by lalki siedziały, leżały w koszach nieubrane, rozczochrane, brudne, by dzieci ciągnęły je za włosy, po dywanie za ręce, porzuciły byle gdzie. Wskazują na „zależność od kolejki elektrycznej do informatyki”, ale zgadzają się na zbyt swobodne jej wykorzystanie, bez zastosowania się do instrukcji lub zabraniają do niej dostępu bez nadzoru. Zgadzają się na zależność „od badania, eksperymentowania do nauki”, ale równocześnie w opisach sytuacji edukacyjnych aktywność badawcza dzieci jest reglamentowana, ograniczana do pokazów, nie widzą zależności „czytania dzieciom tekstów” (mimo iż wiele przedszkoli brało udział w akcji „Cała Polska czyta dzieciom”) i „nauczenia się czytania przez dzieci” – nie wykorzystują tej naturalnej sytuacji zanurzania się przez dzieci w treści bajki, opowiadania do zwrócenia im uwagi na „tajemnicę słowa”, „które zbudowane jest z małych cegiełek tak jak dom z dużych cegieł i bloków” (określenie 5-letniego dziecka)³¹. To najprostsza droga do zrozumienia przez dzieci gramatyki. Takiego podejścia do zabawy nie ma w wypowiedziach badanych osób – są zajęcia, każde planowane oddzielnie, dzień po dniu, tydzień po tygodniu, bez zachowania związku między nimi i możliwościami dzieci (mimo idei integralności treści). Ponad 87% badanych studentów (dziennych i zaocznych) zna z omawiania na zajęciach określenie K. Uszyńskiego, że „dzie-

³⁰ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna...*

³¹ Podczas prowadzonego przez studentkę spotkania z książką, dzieci odkrywały, po przeczytanych im fragmentach opowiadania, wyrażenia, określenia z nutką tajemniczości.

ciństwo jest od wybawienia się. Tylko wybawione dziecko jest gotowe do nauki szkolnej³² i tyle samo pomija zabawę w projektach edukacyjnych. Tyle samo traktuje jej obecność w edukacji marginalnie, bez dostrzeżenia w niej wartości rozwojowo-edukacyjnych. Wiele z nich cytuje myśl F. Schillera, że tylko bawiący się człowiek jest sobą, a jednocześnie w opisach tęczy swojego życia, w esejach o dzieciństwie nie ma dla niej miejsca.

6. Język pedagogiczny nauczyciela jako element statusu społecznego

O stosowanych przez badanych oznaczeniach świata traktowałam już w poprzednich rozdziałach opracowania. Poniżej przeanalizowałam język pedagogiczny stosowany dla oznaczenia czynności edukacyjnych podejmowanych przez nauczycieli. Zgodnie bowiem z myślą Wittgensteina, język określa granice poznania, a w przypadku nauczycieli – ich kompetencję w porozumiewaniu się z otoczeniem w sprawach edukacji. W kwestionariuszu ankiety zamieszczono schemat zawierający różne określenia wypisane z moich codziennych kontaktów z nauczycielami (Załącznik 1 – część II, pytanie 21). Takie samo zadanie otrzymali studenci. Zadaniem badanych było zakreslenie najczęściej stosowanych przez siebie określeń, wyrażeń/zwrotów w codziennej pracy edukacyjnej, używanych także w dokumentacji nauczyciela, w relacjach z dzieckiem w przestrzeni społecznej, we własnym domu. Wyniki przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 16.

Określenia używane przez badanych	Liczba wyborów*
Nagradzam	55
Wymagam	306
Ingeruję w rozwój	45
Oceniam	176
Realizuję program	167
Kieruję	99
Dyscyplinuję	87
Zachęcam	54
Porównuję	76
Pobudzam	134
Obserwuję	87
Podpowiadam	98

³² K. Uszyński, *Metodyka wychowania*, [w:] *Problemy wychowania*, Wrocław 1958.

Organizuję zajęcia dydaktyczne	309
Karzę	88
Organizuję zabawę	205
Wyrażam dezaprobatę	88
Upominam	311
Gniewam się	11
Zawieram umowę	13

* Wypowiedzi nie sumują się do ogólnej liczby badanych, ponieważ każdą osobą mogła wybrać po kilka określeń językowych z listy

Wypowiedzi wykluczają się wzajemnie, np. pobudzanie zakreślone zostało równoległe z ingerencją w rozwój; szanowanie potrzeb dzieci z realizacją programu; zachęcanie z ocenianiem; organizowanie zabawy z szanowaniem prawa dzieci do niej; organizowanie zajęć dydaktycznych z pobudzaniem i szanowaniem potrzeb dziecka; nagradzanie z karaniem, zachęcanie z dyscyplinowaniem. Podobne zadanie zastosowałam kilkakrotnie na zajęciach ze studentami – wypisywali określenia najczęściej takie, które poznali na zajęciach bez zastanowienia się co do ich sensu edukacyjnego. W kwestionariuszu ankiety powtarzają się określenia w rodzaju: dziecko jest podmiotem, istotą rozumną, ma prawo do błędu, rozwój, stymulacja, indywidualizacja, prawa dziecka, osobowość. Określenia są przykładem dowolności w opisie podejścia do dzieci i sprzeczności w ich opisie:

A) realizuję program, dyscyplinuję – zachęcam, szanuję potrzeby dzieci, prowokuję do podejmowania decyzji o zabawie,

B) obserwuję, pobudzam, szanuję potrzeby – organizuję zabawę, organizuję zajęcia dydaktyczne, wymagam realizacji zadań określonych przeze mnie,

C) ingeruję w rozwój, organizuję zabawę, organizuję zajęcia dydaktyczne – pobudzam, zawieram umowę, szanuję decyzje dziecka, jego prawa,

D) realizuję program, organizuję zabawę, wymagam, upominam – szanuję potrzeby dzieci, ich indywidualność.

Przypomnę, iż chodziło o wskazanie najczęściej stosowanych określeń. Te cztery przykłady pokazują sprzeczności kategoryjne: a) realizuję program i szanuję potrzeby, b) szanuje potrzeby i organizuję zabawę, c) szanuję rozwój i dydaktyzuję ich aktywność, d) dyscyplinuję i zachęcam. Wypowiadający się podkreślają ważność zawierania umowy z dzieckiem, ale w opisach szczegółowych różnych kwestii organizacyjno-programowych zadanie to nie ujawnia się. Dodam, iż jak wynika z badań prowadzonych przez Agnieszkę Olczak, tylko niewielu nauczycieli: a) zawiera

umowę z dziećmi, b) raczej są to polecenia do wykonania, c) obowiązują tylko jedną ze stron – dziecko. Badani przez nią i przeze mnie nauczyciele i studenci nie rozumieją znaczenia umowy dla nabywania doświadczeń społecznych przez dzieci³³.

Jakich określeń nauczyciele i studenci NIGDY nie zastosują wobec dzieci? Na pewno niegrzecznych, wulgaryzmów, słów poniżania, dyskredytowania, ale też dezaprobaty – gniewam się, zdenerwowałeś mnie, wynos się do kąta, bo ci przyleję, nie lubię cię, jesteś osłem itd. Wielu z wypowiadających się studentów takie określenia pamięta z dzieciństwa. Czy aby na pewno ich nie użyją, jeśli stwierdzali, że były skuteczne wobec nich? Nadużywane są określenia z zakresu psychologii, które dobrze brzmią w planach, w rozmowach z rodzicami, ale nieskonkretyzowane pozostają jako ogólniki, swoiste klucze do otwierania wielu drzwi³⁴.

Wielu studentów dodało określenia, takie jak prowadzenie reedukacji, wyrównywanie, prowadzenie terapii, opanowywanie zaburzeń rozwojowych, dydaktyka, wychowanie. Opisane przeze mnie w *Pedagogice przedszkolnej...* a pochodzące z badań sprzed co najmniej 10 laty kategorii oznaczeń językowych, takich jak: należące do kilku języków, wieloznaczne, nieostre, ogólne, abstrakcyjne, potoczne, sporne³⁵, nie zmieniają się i nadal wypełniają warstwę semantyczną i komunikacyjną w edukacji.

Wniosek dla kształcenia nauczycieli jest jeden: należy powrócić do ścisłości językowej, odejść od dominującej funkcji informacyjnej języka na rzecz jego funkcji interakcyjno-perswazyjno-informacyjnej w edukacji. Słabość językowa nie tylko obniża tożsamość pedagogiki jako nauki, ale czyni z praktyki pole rozmytych celów, a w ślad za tym wywołuje utrudnienia w ich urzeczywistnianiu. Precyzja językowa uchronić może praktykę i teorię od wpisywania w ich zakres czegokolwiek, co wiąże się z dzieckiem i dzieciństwem³⁶.

Zacząć trzeba jednak od uczelni, od pracowników realizujących zajęcia ze studentami, dla których nie ma znaczenia, że: pedagogika zabawy nie ma żadnego uzasadnienia metodologicznego; nauczyciel nie może decydować o rozwoju człowieka; nie ma prawa do ingerencji w rozwój; w przedszkolu, zgodnie z ustawą, nie ma dydaktyki, nie ma w ślad za tym zapisem zajęć dydaktycznych. Żadna z ankietowanych osób nie za-

³³ Zob. A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu*, Zielona Góra 2010.

³⁴ Kwestie te poruszam w: *Pedagogika przedszkolna...*

³⁵ Tamże, s. 123–124.

³⁶ We fragmencie recenzji najnowszej książki pana profesora A. Jaczewskiego, *Edukacja seksualna. Pół wieku poszukiwań i sporów* odczytałam powołanie pedagogiki seksualnej (!).

kwestionowała wpis w pole oznaczeń językowych zajęć dydaktycznych ani organizowania zabawy, która jest przecież odzwierciedleniem duszy, wewnętrzną potrzebą, w związku z czym nie poddaje się zarządzaniu ani czasem jej trwania ani zajmowaną przestrzenią czy treścią. Zachowania te świadczą, według mnie, o nabytej pewności, bezkrytycznej postawie wobec podawanych treści. Czynią tak samo studenci – wykonują zadania często bezmyślnie, nie zastanawiając się nawet nad prawdziwością informacji językowych w nich zawartych i o dziwo znajdują rozwiązanie w... Internecie. To konieczny zakres zmiany w celach, treściach, sposobach i formach kształcenia.

W tym celu w toku kształcenia proponuję studentom zadania, które prowokują do szukania pomyłek, ich wskazywania i wyjaśniania:

Przykład zadania z błędem merytorycznym: „Zbliżająca się zima wymusiła na jeżu gromadzenie zapasów. Podreptał więc do sadu i turlając się nabił sobie na kolce dwa dorodne jabłuszka”. Zadanie dla studenta: „opisz możliwości wykorzystania tego krótkiego opowiadania, obecnego w książeczkach dla dzieci, dla celów edukacyjnych”.

Studenci wykonali je z pełnym przekonaniem o prawdziwości zarysowanego w nim zdarzenia. Żadna z osób nie zadała sobie trudu sprawdzenia informacji w opracowaniach biologicznych. Wskazywali, że to dobre treści na okoliczność czynienia zapasów na zimę podczas jesieni. Po pierwsze, jeże nie żywią się owocami, lecz drobnymi owadami, chrząszczami, po drugie, obydwie gatunki bytujące w Polsce (są pod ścisłą ochroną – nikt o tym nie wiedział) zasypiają na okres zimy. Na podstawie dostarczonych im albumów przyrodniczych odczytali informacje poprawnie opisujące zwyczaje jeży. Mimo to trwali w przekonaniu, że tak ich uczono i takie informacje zapamiętali.

Zadanie drugie: W książce Iwony Chmielewskiej pt. *Lubię cyferki*, zawarte są propozycje działań matematycznych: jeśli masz 2 i dopiszesz do nich jedno zero będziesz miała/miał 20, jeśli dopiszesz dwa zera – będzie już dwieście... czy i do czego można wykorzystać te sugestie?

Oto odpowiedzi studentek: wykorzystam do wprowadzania dzieci w świat cyfr, głównie do monografii liczby, do przeliczania, do liczenia. Opowiadanie pomoże dzieciom zrozumieć istotę dodawania, powiększania zbiorów. Teksty pozostawiam bez komentarza.

Niepokoi fakt pojawiania się w tekstach badanych zbyt wielu błędów ortograficznych, stylu i składni. Bardzo często pojawiające się błędy: napewno, osobą zamiast osobom, obklejone, chaos, hałas, kludka, pułka, chciała bym, nr., wg. odświeżyć, nienajlepsza, nie estetyczna. W jednym, dość krótkim tekście, jedna z kandydatek na nauczyciela popełniła aż 10 błędów ortograficznych. Jakim będzie nauczycielem dzieci, czego je na-

uczy? Czyja to ostatecznie wina, że człowiek po maturze, po dwóch latach studiów popełnia takie błędy? Czy taki człowiek może być nauczycielem innego człowieka?

7. Wypaleni czy zrutynizowani?

Potocznie usłyszeć można sąd, iż rutyna jest gorsza niż brak wykształcenia. Dlaczego? Rutyna jest wynikiem nadmiernej pewności w działaniu, powtarzalności czynności, nawykowości działania. Rutyna bywa określana jako cecha czynności wykonywanych poniekąd automatycznie, z przyzwyczajenia. Czynności wykonywane rutynowo mają skrócony do minimum moment namysłu, zastanowienia się, analizy ich przebiegu. Hasłem do rozpoczęcia działania jest/może być podobieństwo sytuacji, treści, rzeczy, wyniku. Człowiek wykonuje zadania w wyuczonym, zapamiętanym rytmie i przebiegu, najczęściej z wyłączoną kontrolą. Rutynie, schematyzmowi przeszkadza innowacyjność, nowatorstwo (zapytałam o to nauczycieli wprost, odczytałam to w tekstach), zmusza bowiem człowieka do ustawicznego ruchu poznawczego, społecznego, emocjonalnego, fizycznego, przejawiającego się w poszukiwaniu ulepszeń, zmiany, udogodnień, w badaniu rzeczywistości, jej eksplorowaniu. Jak jednak pokazałam na podstawie uzyskanych danych, zakres włączania się nauczycieli i studentów w innowacje jest raczej wąski. Mamy do czynienia z sytuacją deklarowania postaw, poglądów i braku ich związku z działaniem.

Co mówią nauczyciele i studenci o przebiegu działania nauczycielskiego? Na pytanie o przeszkody w byciu ruchliwym zdecydowana większość odpowiada twierdząco na ich obecność wskazując na:

- trudności wynikające ze sztywnych struktur programowo-organizacyjnych – 195 osób,
- obowiązki wynikające z ustawicznych reform edukacji – 324,
- obniżenie poziomu kształcenia dzieci, innowacje bowiem zabierają czas przeznaczony przez nich na realizację programu – 134,
- liczne sprawozdania z rezultatów wprowadzanej zmiany – 189,
- oczekiwania rodziców dotyczące nauczania dzieci tego, co w szkole gwarantuje im sukces, a nie zmian i eksperymentowania – 299.

W większości wypowiedzi wskazywane są niemoce w byciu aktywnym z powodu wymagań organizacyjnych, programowych i urzędowych. Najwięcej wskazań dotyczy prowadzonych permanentnie reform oświatowych, zakłócających porządek i spokój realizacyjny, i jest w tym wiele prawdy. Na drugim miejscu ułożono oczekiwania rodziców dotyczące przygotowania dzieci do szkoły, bez zachowania związku z potrze-

bami rozwojowymi dzieci, na trzecim – usztywnienia programowe, dalej – biurokrację w rozliczeniu grantów, projektów, programów. Stwierdzają, że taka sytuacja „ubezwłasnowolnia, blokuje chęci poszukiwania czego innego, czegoś więcej”. Mimo ustawowego zapisu o innowacyjności w edukacji, mającej przeciwdziałać usztywnieniu i zrutynizowaniu (w konsekwencji wypaleniu zawodowemu), z obawy o brak zrealizowania programu, nauczyciele nie wychodzą poza granice sprawdzonych i pewnych rozwiązań. Takie argumentacje zawarte są w wypowiedziach studentów. Podstawowym źródłem takich doświadczeń, jak stwierdzają, jest pobyt na praktyce, szczególnie ciągłej, obrazującej „rzeczywiste” możliwości działania nauczycielskiego (w odróżnieniu od modelowych na zajęciach podczas studiów).

Interpretacja myśli E. Claparède’a (analizowana już wcześniej w odniesieniu do szacunku wobec dziecka) w zakresie ruchliwości nauczycieli pozostawiona została najczęściej na poziomie zdawkowych odpowiedzi. Pojawiały się teksty o braku zrozumienia jej zawartości, nie odczytano związku z edukacją dzieci lub stwierdzenia; „ja tak pracuję” (N, lat 53); „warunki nie pozwalają na wolność dzieci” (N, lat 45). Myśl tę badani nauczyciele i studenci odczytali wprost, konkretnie, a nie metaforycznie. Niektórzy próbowali powiązać ją z potrzebami dzieci, ale czynili to zdawkowo i ogólnikowo. „Nauczyciel idzie do szkoły dziecka” – cóż to znaczy? Nie wiążą sensu myśli z empatią, emancypowaniem się dziecka, z jego usamodzielnianiem i uniezależnianiem się. Nie liczą się z rzeczywistym prawem dziecka do bycia sobą, do edukacji zgodnej z jego wewnętrznym rytmem rozwojowym, z prawem do zabierania głosu we własnej sprawie, do organizacji przestrzeni i czasu aktywności wedle odczuwanych potrzeb. Nie wiążą jej z prawem/potrzebą do zabawy. Dominuje zwrócenie uwagi na przepełnione grupy/klassy, co pozostaje w niezgodzie z zapisami ustawy, w której wyraźnie określono liczbę dzieci na nie więcej niż 25. Z badań wynika zgoda na łamanie prawa w tym zakresie. Mówią, że we współczesnej szkole/przedszkolu nie ma warunków na uznanie pełnych praw dziecka do rozwoju zgodnego z potrzebami, a przecież warunki te sami współtworzą. Zorganizowanie edukacji dającej przyjemność poznawania, radość z odkrywania nie zależy od władzy. Za drzwiami sali/klassy nauczyciel sam zostaje z młodymi ludźmi – nikt mu nie nakazuje, nie wyznacza rodzaju relacji z dziećmi. Nikt nie narzuca „metod nieaktywnych” (jeśli takowe w ogóle są możliwe – metoda to sposób działania, a działanie to aktywność). Wypowiedzi wskazują na szukanie przez badanych argumentów raczej na zewnątrz, obok siebie, a nie w sobie. Jest to bezpieczna w odczuciu nauczycieli i studentów, ale asekuracyjna forma zachowania się: „chciałabym, ale mi nie pozwalają rozwinąć skrzydeł” (Ns, lat 32);

„mam pomysły, ale warunki do ich realizacji są niesprzyjające w przedszkolu, a w szkole to już całkiem ich brak” (Ss, lat 21) itd.³⁷

Z przytoczonej w kwestionariuszu myśli E. Claparède’a nie wynika, tak jak interpretują badani, że bezwzględnie należy respektować prawa dziecka do wolności, niezależności, do podmiotowego odczucia siebie. „Przyjść do szkoły dziecka” – oznacza rozpoznanie jego doświadczeń i podjęcie zadań: a) porządkujących je, b) selekcyjnych doświadczenia przeszkadzające, szkodzące, c) modyfikowanie posiadanych wiadomości i umiejętności, d) poszerzanie ich zakresu, e) kompensowanie. O tym nauczyciele nie mówią. Czy nie wiedzą? Z wypowiedzi można wnioskować twierdząco, chociaż są to tylko moje odczytania. Być może wynika to ze szczególnego „rozdarcia” pomiędzy tym co możliwe a tym co konieczne organizacyjnie. Taki wniosek odczytuję pośrednio z wypowiedzi.

Studenci (stacjonarni i zaoczní, studiów podyplomowych) w większości nie wybrali tego zadania jako możliwego, ciekawego czy inspirującego dla siebie. Domniemam, iż dlatego że wymagało samodzielności poszukiwań, trudno było odnaleźć podpowiedzi w Internecie. Sprawdziłam – żadna strona z interpretacją tej myśli nie otwiera się. Nauczycielom ankietowanym trudno było ominąć pytanie, niektórzy tylko podjęli trud wypowiedzi (ogółem – 62 osoby na ponad 800 badanych).

Zrutynizowani zatem czy wypaleni? Myślę, że chyba schematyczni bardziej niż zrutynizowani i wypaleni. Żadna też z wypowiadających się w kwestionariuszu ankiety osób nie ocenia siebie jako nauczyciela wypalonego, chociaż kilka nadmienia o zmęczeniu, znużeniu, braku pomysłów. Sposób opisu zjawisk edukacyjnych, ich wyjaśnianie jednoznacznie wskazuje raczej na schematyzm i rutynę. Jest to widoczne w tekstach – esejach studentów także dziennych. Oni też już wszystko wiedzą, nie wiedząc jakich dzieci projekty dotyczą. Wiedzą dlatego, że piszą konspekty, a one dodają im pewności w decyzjach³⁸. Zapytani o decyzje ryzykowne, po pierwsze nie bardzo wiedzieli co odpowiedzieć, po drugie, jeśli już poszukali odpowiedzi, to raczej z zawartym w niej zdumieniem o treść zadania. O schematyzmie informują także odpowiedzi na pytania ankie-

³⁷ Sytuacja ta przypomina myśl wyrażoną publicznie przez ks. profesora Adama Bonieckiego: „Moja głębia mnie przygnębia. Ho, ho odezwało się dno...” Może jest adekwatna do samooceny nauczycieli i studentów? Czasami głębia pomysłów, niekoniecznie dobrze służących rozwojowi człowieka jest zaskakująca... Znam nauczycielkę, które w ramach nowatorstwa i ekologii nakazywała wykonanie obrazów z odpadów konsumpcyjnych (kości, ości, szkielety ryb, suche kromki chleba).

³⁸ Rozwińłam ten problem w opisie możliwej i koniecznej zmiany w kształceniu nauczycieli.

towe o przepisy na wychowanie, scenariusze zajęć, zadania nauczyciela, funkcje przedszkola³⁹:

Tabela 17.

Zakres działania nauczyciela (badania ankietowe)	Liczba wypowiedzi
Organizowanie zabawy – pozostałości pedagogiki socjalistycznej	693
Funkcja wychowawczo-opiekuńczo-dydaktyczna – pedagogika socjalistyczna	643
Metody czynne, słowne, oglądowe, aktywizujące (pozostałości pedagogiki socjalistycznej)	777
Konspekty, scenariusze jako wytyczne, pomoc i ukierunkowanie	524
Podmiotowe podejście do dziecka – sprzeczność kategorialna i semantyczna (definiens i definiendum – rozłączne w treści)	321

Wypaleni czują się studenci stacjonarni. To niezwykle ciekawe, ale i niepokojące zjawisko. Czy jest to możliwe? Czy są to tylko przejawy „uchwycenia” modnego tematu⁴⁰? Jeśli przyjmiemy, że wypalenie zawodowe, inaczej syndrom wypalenia zawodowego, syndrom *burnout*⁴¹, występuje, gdy praca/ zadania przestają dawać satysfakcję, i w konsekwencji człowiek przestaje się rozwijać zawodowo, czuje się przepracowany i niezadowolony z wykonywanego zajęcia, które niegdyś sprawiało mu przyjemność, to stan taki może dotyczyć studentów z kilku powodów: a) braku satysfakcji ze studiowania na danej specjalności, co prowadzi do minimalizowania zadań, swoistego tumiwisizmu, b) nadmiaru zajęć do zaliczenia, przeciążających psychicznie i fizycznie, pozostających w ich odczuciu bez związku z przyszłą profesją, c) braku umiejętności równoważenia zadań (przeciążenia przedsesyjne, nadmiar tendencji do imprezowania, nieracjonalny układ zajęć itd.), d) wygórowanych ambicji, zbyt wysokiej samooceny, co może prowadzić do przepracowania.

³⁹ Informacje odczytane z tekstów odpowiedzi na pytania.

⁴⁰ Badani stwierdzali, iż już kilkakrotnie o to ich pytano w różnych badaniach – nauczycieli akademickich w ramach ich badań własnych, a także przez innych studentów na potrzeby rozpraw magisterskich.

⁴¹ „Burn Out syndrom” (wypalenia zawodowego) stał się powszechnym od 1974 r., gdy znany nowojorski psycholog Herbert Freudenberger użył go w swojej książce zatytułowanej: *Burnout: The high cost of high Achievement*. Syndrom wypalenia zawodowego uważa się współcześnie za psychologiczno-medyczny skutek procesów gospodarczych, kulturowych i społecznych zachodzących w XX wieku. Pojawił się jako efekt zmian w środowisku pracy pełnym rywalizacji, uprzedmiotowienia pracowników, presji czasu i środków, a nawet łamania praw człowieka. Freudenberger i North definiują go jako stan powstający na skutek długotrwałego doświadczania stresu i angażowania całej energii życiowej, wpływający negatywnie na motywację, zachowania i przekonania. (Za Wikipedią).

Czy to jest już wypalenie, czy stan zapowiadający wypalenie? Trudno orzec, wypalenie bowiem jest jedną z wielu możliwych reakcji organizmu na chroniczny stres związany z pracą, zajęciami w zawodach, których wspólną cechą jest ciągły kontakt z ludźmi i zaangażowanie emocjonalne w ich problemy, a także nisko sytuowanych w piramidzie ważności. Do nich zalicza się m.in.: nauczycieli, psychologów, pedagogów, terapeutów, pracowników socjalnych, kuratorów sądowych, osoby zajmujące się szeroko rozumianą pomocą drugiemu człowiekowi⁴². Można zrozumieć, że pracujący nauczyciele doświadczają takich stanów, ale studenci stacjonarni i młodzi niestacjonarni? Wyniki badań wyznaczają obszar zmiany koniecznej w kształceniu nauczycieli.

Stan wypalenia, przed-wypalenia studenci wiążą ze zbyt dużą ilością zadań zaliczeniowych, ćwiczeniowych często rozproszonych w formie i treści, ocenianych jako nieprzydatne, jako „sztuka dla sztuki”, „do kosa”. Uważają, że nikt tego nie czyta, nie ocenia. Odczuwają brak czasu (i chęci prowadzących) do rozwinięcia dyskusji wokół ich wartości. Szczególnie stan ten dotyczy studentów prywatnych szkół pedagogicznych. Dominująca forma prezentacji z zastosowaniem komputera, kolejno przez studentów, czyni zajęcia nudnymi, „zatomizowanymi w treści”, z których nic nie wynika.

Do analizy zjawiska przydatna może się okazać trójwymiarowa teoria wypalenia, opisana przez Christinę Maslach, w zakres której wchodzi:

a) **wyczerpanie emocjonalne**, objawiające się: zniechęceniem do pracy, coraz mniejszym zainteresowaniem sprawami zawodowymi, obniżoną aktywnością, pesymizmem, chronicznym zmęczeniem, bólami głowy, bezsennością, zaburzeniami gastrycznymi, częstymi przeziębieniami itp. Wielu studentów zwraca uwagę na stany bliskie wyczerpaniu emocjonalnemu, co ujawnia się obserwowaną przez mnie coraz mniejszą ich aktywnością własną, w zakresie zadań dodatkowych, poszerzających wiedzę, zadań tzw. bonusowych uprawniających do uzyskania punktów, podnoszących w konsekwencji ocenę z zaliczenia lub egzaminu⁴³.

W związku z powyższym zmiany wymaga system kształcenia z organizacji na podobieństwo lekcji w szkole średniej, po 8 godzin dziennie (czasami i więcej), skumulowanych najczęściej w trzech, czterech dniach w tygodniu na rzecz spotkań studyjnych/dyskusyjnych/seminaryjnych w małych grupach, powiązanych ściśle z wykładami. Tak jest na

⁴² Zob. H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000.

⁴³ Takie wyczerpanie emocjonalne odczytać można z odpowiedzi nauczycieli na pytania w kwestionariuszu ankiety (Załącznik 1 – cz. II, pytanie: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20).

liczących się w świecie uczelniach, tak powinno być również w Polsce. Oznacza to powrót do idei *uniwersitas*, czyli do faktycznego studiowania wiedzy wedle opracowanych jej konstruktów i przez to przeciwdziałanie nadmiernemu rozdrobnieniu treści w postaci przedmiotów po nawet 8–10 godzin realizacyjnych w semestrze. Oznacza to również przełożenie odpowiedzialności za studiowanie z pracownika uczelni na studenta. Wróć jeszcze do tej kwestii przy opisie zmiany w kształceniu nauczycieli. Od wielu już lat oddaję studentom odpowiedzialność za siebie, to oni, na tle przedyskutowanych i zaakceptowanych kryteriów oceny decydują o własnym losie i rezultatach;

b) **depersonalizacja** związana z obojętnością i dystansowaniem się wobec problemów, powierzchownością wykonania zadań, obwinianiem innych za niepowodzenia w działaniu zadaniowym, indywidualnym i wspólnie. Depersonalizacja jest w pewnym stopniu symbolicznym odebraniem studentowi, nauczycielowi człowieczeństwa i traktowanie go jako „przypadku, zjawiska, czasami liczby, jako dane statystyczne” i prowadzi do obniżenia zaangażowania się w relacje z drugim człowiekiem. Może być świadomą lub nieświadomą formą ochrony siebie przed dalszym eksploatowaniem poważnie uszczuplonych już zasobów emocjonalnych. Taka depersonalizacja ma niestety miejsce w edukacji dzieci, głównie szkolnej, szczególnie adaptacyjnej/transmisyjnej, czego wskaźnikiem są wykresy, procentowe ujęcia wyników w uczeniu się/nauczaniu, uśrednianie postępu (np. charakterystyka grupowa dzieci w przedszkolu). Na poziomie studiów wyższych depersonalizacja przybiera jeszcze szerszy zakres począwszy od ocen z egzaminów do uśredniania wyników studiowania unaocznionych na dyplomie. Depersonalizacja gubi indywidualność, niepowtarzalność. Prowadzi do anonimowej obecności w grupie. Z rozmów ze studentami wnoszę, iż wielu nie przeszkadza traktowanie ich jako „przypadku”, daje to im swoiste poczucie bezpieczeństwa.

Ich wypowiedzi bezpośrednio i pośrednio zawarte w treści zadań wskazują na zjawisko bierności, przygotowania „tego co trzeba na zajęcia” (wypowiedź studentki SUM); „czekam na swoją kolejkę w referowaniu, a do tego czasu ćwiczenia, wykład wykorzystuję do przygotowania się na inne zajęcia” (wypowiedź studentki SUM); „ja nawet nie wiem o czym są zajęcia, bo się po prostu wyłączam. Niewiele jest czasu na dyskusję więc po prostu cierpliwie czekam aż skończą się zajęcia” (studentka licencjatu); „muszę być na zajęciach, bo to podstawa (ich zaliczenia) i tyle” (słuchaczka studiów podyplomowych).

Zdecydowanie należałoby zmienić formę kształcenia akademickiego z zdepersonalizowanej na osobowo kierowane zadania. Służy temu

np. sprawdzana/ stosowana przeze mnie od wielu już lat strategia zadaniowa⁴⁴;

c) **obniżone poczucie dokonań osobistych**, które może prowadzić/ prowadzi do negatywnego opisu efektów swojej pracy. Objawia się niezadowolaniem z osiągnięć w pracy, przeświadczeniem o braku kompetencji, utratą wiary we własne możliwości, poczuciem niezrozumienia ze strony przełożonych, stopniową utratą zdolności do rozwiązywania pojawiających się problemów i niemożnością przystosowania się do trudnych warunków zawodowych, czemu sprzyja niewłaściwa decyzja o wyborze zawodu⁴⁵. Z deklaracji badanych nauczycieli i studentów wynika, iż znaczna ich liczba trafiła na studia i do zawodu raczej z przypadku. Na tej podstawie można ostrożnie przypuszczać, że jest to jeden z głównych powodów pojawiania się wypalenia przedzawodowego i zawodowego.

Sposobem rozwiązania tej trudnej dla obu stron procesu kształcenia przyszłych nauczycieli sytuacji może być powrót do egzaminów, wstępnie selekcyjnych kandydatów „z przypadku”, pozostawiających tych, którzy spełniają ogólne kryteria przydatności do bycia nauczycielem, szczególnie dzieci. Sami studenci stwierdzają, iż ponad 50% ich koleżanek, kolegów nie jest w ogóle zainteresowana „dobrym studiowaniem”, że podjęły studia, szczególnie drugiego stopnia wyłącznie z powodu uniknięcia bezrobocia⁴⁶.

Zebrany materiał badawczy wskazuje dość wyraźnie, że dokonany podział 5-letnich studiów, jednolitych magisterskich na 3+ (i) 2 przekłada się na zakłócenia w kształtowaniu postaw nauczycielskich wobec siebie i wobec dzieci. Szczególny niepokój budzi pojawiająca się tendencja do rekrutacji na studia magisterskie po licencjacie niezwiązanym z pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną (po biologii, matematyce, polonistyce, informatyce, zarządzaniu). Studenci ci, mimo chęci, nie są w stanie przygotować się do zadań nauczyciela dzieci.

⁴⁴ Wśród badanych studentów są także ci, wobec których strategia taka została zastosowana i w większości mieszczą w kategorii ludzi raczej zainteresowanych uaktywnianiem się. Jak już informowałam wielu z nich nie podjęło do wykonania żadnych zadań i jest ich ok. 25%.

⁴⁵ C. Maslach, *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*, [w:] P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 2002. Zobacz też: M. Łoboda, *Czynniki stresogenne w organizacji*, [w:] A. Biela, *Stres w pracy zawodowej*, Lublin 1990. O problemie wypalenia zawodowego i przed-wypalenia traktuje w wielu publikacjach R. Kwiecińska z UP w Krakowie.

⁴⁶ Mam seminarzystkę, która właśnie w ten sposób podchodzi do procesu sporządzenia tekstu rozprawy magisterskiej. Nie otrzymuje zaliczenia i nie podejmuje się tym faktem.

Odpowiedź na pytanie: zrutynizowani czy wypaleni nie jest ani łatwa, ani prosta. Myślę, że jedno wynika z drugiego. Jedno warto podkreślić, mianowicie krzyżując wyniki badań z wiekiem i stażem zawodowym, z wypowiedzi starszych nauczycielek nie odczytuję symptomów wypalenia. Najszerzej zaś występuje ono w grupie do 10 lat stażu, w tym także poniżej 5. Czym jest spowodowane to zjawisko? Wyczerpaniem emocjonalnym raczej nie, wielu z nich bowiem stwierdza, że lubi dzieci, cieszą ich sukcesy, dobrze im się pracuje, atmosfera miła, przyjazna. Może depersonalizacją związaną z obniżeniem oceny własnej wartości, a także niedocenieniem osobistych dokonań zarówno przez władze, jak i siebie samych? Wiele wskazuje, że tak.

8. Oczekiwanie autorytetu?

Dla rozważań problemu zawartego w pytaniu ważne są następujące kwestie: po pierwsze, zwrócić należy uwagę na niebezpieczeństwo przeobrażenia się autorytetu w autorytaryzm, czyli autorytet bez wzajemności i bez legitymacji, mając bowiem do czynienia z dziećmi łatwo można wpaść w pułapkę władzy, panowania, ponadto mamy skłonności do idealizowania autorytetu⁴⁷. W szczególności dotyczy to nauczycielki dzieci, które z natury idealizują „swoją Panią”, co może kształtować stosunek jej do samej siebie; po drugie, mamy skłonności do opisu człowieka – ideału⁴⁸, który może być uznany za autorytet, bez wnikania w głębię tego pojęcia, bez zastanowienia się czy w ogóle taki ideał jest możliwy.

Jakie są wyobrażenia studentów i nauczycieli o tym, co to znaczy być autorytetem w relacji edukacyjnej, czy jest przeszkodą czy wsparciem dla dzieci? Odwołując się do rozważań L. Witkowskiego badani nauczyciele i studenci autorytet wiążą z niepodważalną i niekwestionowaną decyzją, zaufaniem, wiedzą, z byciem wzorem dla dzieci i to wzorem⁴⁹ do naśladowania. Wiele jest w tych wypowiedziach uproszczeń, sentymentalizmu, nawyków, sloganowości. Wypowiadający się, w definiowaniu siebie jako niekwestionowanego autorytetu nawiązują do rozważań M. Łobockiego⁵⁰, obecnego, mimo dezaktualizacji wiedzy, bardzo szeroko w kształceniu pedagogicznym i metodologicznym nauczycieli. W kwestionariuszu ankiety

⁴⁷ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków 2009, s. 24.

⁴⁸ *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, red. D. Lenzen, współpr. F. Rost, tłum. J.F. Materne, P.W. Materne, Berlin–Szczecin 2003.

⁴⁹ Tamże, s. 341.

⁵⁰ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.

zawarte zostało pytanie *implicite* skierowane na uzyskanie odpowiedzi właśnie o autorytet (Załącznik 1 – cz. II, pytanie 8): „nauczanie otwarte przyciąga wielu ludzi, dla których wygodną ochroną jest przyjmowanie pozorów człowieka otwierającego umysły na wiedzę [...]; utożsamiają się z dziećmi, w których widzą sprzymierzeńców w walce przeciw ciemną administracji i mniej światłym kolegom” (J. Voluzan⁵¹). Tylko 13 osób spróbowało odnieść się do tej myśli stosując dość ogólnikowe stwierdzenia, że takich ludzi nie ma, że otwarty człowiek nigdy nie stwarza pozorów otwartości, że inni nauczyciele tzw. przedmiotowcy może i tacy są, ale w przedszkolu takich nie ma. To, iż pozoranci mogą stawać się autorytetami nie zostało zauważone przez badanych, że taki człowiek może być nawet fascynujący, atrakcyjny i w potocznym rozumieniu w „pełni zasługiwać na uznanie”. Może być również przekonujący, bo działa np. przeciw czemuś lub komuś i jest zwykłym krzykaczem, rozrabiaczem. Jeśli znajdzie się w przedszkolu, szkole może uczynić z dzieci narzędzia swojej walki z władzą, z „wrogami”, działać zdecydowanie nieetycznie i nie może być autorytetem w poprawnym, moralnym tego słowa znaczeniu⁵². Może też nie otwierać dzieci na wiedzę rzetelną, w miarę obiektywną, prawdziwą, lecz na własną, bez troski o jej wartość czy ostateczne skutki w postaci indoktrynacji. Zadanie nie zostało odczytane refleksyjnie, ale też, z czego zdają sobie sprawę, mogło być skonstruowane przeze mnie zbyt metaforycznie, odlegle od konkretności (ankietowani zdecydowanie częściej podejmowali do wyjaśnienia zagadnienia konkretnie związane z ich obszarem zadań zawodowych).

Z ogólnego obrazu odpowiedzi kwestionariuszowych, esejów, dyskusji, wykonania różnych co do treści i konstrukcji zadań przez studentów wynika, że im bardziej zadanie związane było z konkretnymi, czyli opisem odnotowanej rzeczywistości, dotykanej, immanentnej, tym częściej było podejmowane. Odwołując się do koncepcji stref rozwojowych L.S. Wygotskiego, może powiedzieć, że nauczyciele przede wszystkim lokują się w strefie aktualnych możliwości – zadań rozpoznanych, wyćwiczonych, nawet nawykowych. Strefa najbliższego rozwoju, którą wypełniają zadania nowe, nierozpoznane, niejasne, pozostaje słabo zagospodarowana. Badani nauczyciele nie potrafią wyjść poza schematy myślowe i działania, nie szukają uzasadnień ani wyjaśnień. Są zdominowani pewnością i nieomyślnością i w takim znaczeniu mówią też o autorytecie.

⁵¹ C. Daste, Y. Jenger, J. Voluzan, *Dziecko, teatr i szkoła*, Madryt 1978.

⁵² Na przykład „Ratujmy Maluchy” – nastąpiło dość brutalne wplątanie dzieci w rozgrywki polityczne; organizatorzy stali się dla wielu ludzi nie rozumiejących do końca istoty problemu autorytetem w rozstrzygnięciu przyszłości ich dzieci.

Przytoczoną wyżej myśl J. Voluzana uczyniłam przedmiotem analizy na kilku spotkaniach ze studentami stacjonarnymi i zaocznymi, nakładając ją na wykonane przez nich zadania z błędem merytorycznym. Poszukiwałam u nich odpowiedzi na pytanie, jaki to jest człowiek pozorujący otwartość i czy możliwe jest, by był powołany jako autorytet w edukacji. Oto przykłady argumentacji:

- to otwarty na zewnątrz, hermetyczny wewnątrz, co oznacza człowieka odgrywającego jakąś rolę (licencjat, III rok);
- czy nauczyciel jest/ może być taki? Zdecydowanie tak i wielu jest takich właśnie. Obserwując zachowania nauczycielki w szkole podczas praktyki, odniosłam wrażenie, że sama nie wierzy w to, co mówi dzieciom, że słuchając pytań dzieci (bo teoretycznie jest otwarty na nie) wewnątrznie była zniecierpliwiona tym słuchaniem i odpowiedzi albo nie było, albo była byle jaka. To pozorantka (SUM, I rok);
- otwarty, ale bezkrytyczny. Ja jako otwarty człowiek na zadania dodatkowe, podjęłam je bezkrytycznie. Teraz już to wiem. Do głowy mi nie przyszło, że mogę być wprowadzona w błąd na zajęciach na uczelni. Przecież jest Pani autorytetem dla nas i czegoś takiego się nie spodziewałam. Nie jestem czujna, dałam się zmanipulować (SUM, II rok);
- nauczyciele w większości pozorują otwartość do granic swojego jakiegoś tam ustalonego bezpieczeństwa. Jak dziecko za dużo chce wiedzieć, to od razu je dyscyplinują, zakazują pytań, bo „burzą” im przebieg zajęć (SUM II rok);
- taki nauczyciel zagraża, bo informuje rodziców, dyrekcję, że jest nowoczesny, że zależy mu na dotarciu do dziecka, a tymczasem czyni to wyłącznie z indywidualnych pobudek. I ja wiem, że tacy są i to nawet jest ich niemało. Tak przynajmniej sędzę po pobycie na praktyce w przedszkolu i szkole. Taki nauczyciel nie może być autorytetem dla nikogo chociaż pozornie jest *cool* (licencjat III rok).

Rozmowę z nauczycielami o autorytecie chciałam także sprowokować zamieszczonym w kwestionariuszu obrazem P. Bruegla Starszego *Osiół w szkole*. Prowokacja nie powiodła się. Zinterpretowania jego treści podjęło się 11 osób. Obraz był celowo mniej wyostrozony, aby niejako zmusić odpowiadających do odszukania go w Internecie lub w albumach. Z zebranych kwestionariuszy wynika, że żadna z wypełniających go osób nie uczyniła tego, natomiast ponad 25% osób kwitowało zadanie stwierdzeniem, że obraz jest nieostry, zamazany, że mało na nim widać (z czym nie można się zgodzić – załącznik 1).

Rozmowa o autorytecie nie jest łatwa, ani też jednoznaczna. Wiele jest koncepcji, podejść, interpretacji⁵³. Nauczyciele, a także studenci w zdecydowanej większości posługują się sloganem, że „o autorytet dzi-

⁵³ Zob. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*

siaj jest trudno”, że „o autorytet trzeba walczyć”, „że młodzi ludzie (czyli także i oni – D.W.) wszystko negują, wszystkie wartości odrzucają”. Nie potrafią jednak zdania tego uzasadnić. Nie ma i już. Jeśli o nim mówią, to raczej w ujęciu skrajnie permissywnym albo autorytarnym. W tekstach brak wielu źródeł, podstawowym zaś jest *Słownik pedagogiczny* opracowany przez W. Okonia ponad 40 lat temu i książka M. Łobockiego (o podobnym czasie ukazania się) *W trosce o wychowanie w szkole*. Żadna z osób piszących nie odwołała się do literatury najnowszej. Studenci stacjonarni pisząc esej „Kto mógłby być autorytetem dla dzieci i młodzieży” wskazują na różne osoby.

Pytanie dlaczego dokonali takich wyborów pozostało najczęściej bez odpowiedzi. Tylko nieliczni próbowali **coś** powiedzieć. Od kogo oczekują autorytetu? Co sądzą o sobie jako o przyszłych nauczycielach przy tak niskim wskazaniu na nauczyciela ze swojego życia, ze swojej historii szkolnej jako autorytetu? Po dyskusji i wyrażonej samoocenie jakości tekstów, niektórzy studenci (tylko 14, a może aż?) podjęli się zgłębienia zagadnienia o autorów, takich jak: Arystoteles, L. Witkowski, H. Kwiatkowska, M. Dudzikowa, R. Ziemkiewicz, J.M. Bocheński, A. Boniecki, K. Olbrycht, J. Holt. Wyrażali zawstydzenie z powodu infantylności w opracowaniu pierwszym. W ich doświadczeniach pozostanie zapewne wiele pytań o szczegóły, ale też ślad na tyle głęboki (taką mam nadzieję), że o edukacji, o sobie myśleć będą wielowymiarowo.

Tabela 18. Wskazania autorytetu

Wskazanie	Dlaczego?	Liczba wskazań
Jan Paweł II	Bo nauczał jak zachowywać się (12) Uczył miłości do Boga (123) Bo był otwarty i przyjazny (10)	176
Jezus	Bo umiłował człowieka (22) Bo życie oddał na krzyżu (11) Bo stworzył eucharystię (10)	43
Matka	Bo urodziła; bo pomagała stawiać pierwsze kroki (13) Uczyła mówić (20)	33
Ojciec	Bo wymagał, dyscyplinował (19) Dbał o rodzinę (4)	23
Nauczyciel	Bo naucza (12) Bo daje wykształcenie (8)	20
Dziadek	Bo dużo przeżył i widział (8) Bo zawsze ma czas dla wnuka (4)	12

Źródło: badania własne

Studenci nie potrafili jednoznacznie zdefiniować autorytetu. Zaproponowałam ponad stu z nich rozważenie normatywnego konstruktów opartego na określeniu zastosowanym przez L. Witkowskiego: „autorytet to strażnik braku”⁵⁴. Nikt nie podjął zadania (Z lenistwa? Z poczucia straty czasu? Z przekonania o nieprzydatności?).

Z przytoczonych wyników jasno rysuje się obszar zmiany w kształceniu przyszłych nauczycieli – należy zintensyfikować działania na rzecz wyjaśnień genetycznych (nie tylko funkcjonalnych) przekładających się na refleksyjność (nie tylko na instrumentalizm), czyli na etyczność a nie tylko na profesjonalizm. Jak dowodziłam poprzednio – etyczność zawodu sprowadza się u badanych do funkcjonowania w kręgu dobra użytecznościowego i to ogólnie pojętego. Autorytet, jego oczekiwanie mieści się w obszarze dobra godziwego, które wypowiedający się łączą głównie z wiarą/religią, w rozłączności z nauką/edukacją.

Powołując się na metaforę Jorge Luisa Borgesa, iż „las jest ogrodem o rozgałęziających się ścieżkach. Nawet kiedy w lesie nie ma wydeptanych ścieżek, każdy może wytyczyć swoją własną drogę, decydując się skrócić w lewo lub w prawo przy drzewie i dokonując kolejnego wyboru przy każdym następnym napotkanym drzewie”⁵⁵, chciałam sprowokować młodych ludzi studiujących pedagogikę, do dyskusji o autorytecie epistemicznym i deontycznym⁵⁶ (treści te zawarte są w przedmiotach studiów na I roku). Dyskusja nie rozwinęła się z powodu braku u nich wiedzy. Otrzymali ode mnie zadanie na piśmie, traktowane jako bonusowe do egzaminu (podwyższające ocenę): „Autorytet odniesiony jest do celu, relacji, osoby (J.M. Bocheński). Wyróżnia się takie jego rodzaje, jak: a) epistemiczny, związany z wiedzą, b) deontyczny – sankcji i solidarności. Proszę spróbować odnieść te cechy i rodzaje do edukacji, do bycia nauczycielem”. Po pierwsze, żadna z 185 studentek nie była zainteresowana skorzystaniem z bonusu, po drugie, w uzasadnieniach odmowy podawały zbytnią trudność zadania, po trzecie, za szczególną trudność uznano konieczność sięgnięcia do dodatkowej, pozaprogramowej literatury, a także trudność w dotarciu do internetowych tematycznych stron⁵⁷.

Wiedząc, że autorytet może być epistemiczny i deontyczny zadałam w kwestionariuszu ankiety pytanie (5) ku czemu nauczyciel powinien być zwrócony: czy w kierunku wolności dzieci, pajdocentyrmu, pajdokracji,

⁵⁴ Tamże, s. 22. Zadanie nie było punktowane.

⁵⁵ U. Eco, *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, Kraków 2007.

⁵⁶ J.M. Bocheński, *Co to jest autorytet?* [w:] tegoż, *Logika i filozofia. Wybór pism*, Warszawa 1993.

⁵⁷ Sprawdziałam – można odszukać opracowania kompetentne, analizujące problem, nie streszczające, a takich poszukiwano.

pajdotropizmowi, czy w kierunku wiedzy (logotropizmowi), epistemologii. Liczyłam na to, że wypowiadający się spróbują, zgodnie z sugestią J.M. Bocheńskiego połączyć te dwie postawy. Zdecydowana większość (87%) z nich poszła tropem ogólnikowych przeświadczeń o dawaniu dzieciom wolności, swobody, prawa do zabawy, kroczeniu za dzieckiem (a nie przed nim), realizacji jego potrzeb przed programem, szanowaniu prawa do bycia sobą. O wartości wiedzy w edukacji, budowaniu na jej podstawie programów wspierania dzieci w ich rozwoju wypowiedzieli się już tylko nieliczni. Jak już analizowałam zdecydowana większość nauczycieli odrzuca konieczność zachowania łączności teorii z praktyką i praktyki z teorią. Twierdzą, że wiedzą, co mają robić i na tym budują przeświadczenie o byciu autorytetem. Wiele jednak wypowiedzi wskazuje, że jest to oczekiwany autorytet epistemiczny: „mam wiedzę i ją ustawicznie poszerzam”; „rodzice zwracają się do mnie o poradę jak wychować dzieci na porządnego człowieka”; „chodzę na różne kursy, by się czegoś nauczyć, by podnieść swoją wartość”. Raczej deklarowany aniżeli realizowany.

Wielu optuje za autorytetem deontycznym, co wyraża się w dokonanych wyborach określić na opis zachowania się wobec dziecka. Dziecko, według badanych nauczycieli, także studentów, powinno być podporządkowane, posłuszne zaleceniom (nawet w sferze zabawy), nauczyciel zaś powinien kierować, wyznaczać, organizować, oceniać. Na takich podstawach budowany jest autorytet deontyczny, głównie sankcji. Autorytet solidarności nie ma miejsca w edukacji dzieci, przynajmniej tak wynika z wypowiedzi badanych.

Studentom stacjonarnym, po zakończeniu zajęć, podarowałam listę prowokującą do poszukiwania argumentów na bycie autorytetem, na jego uzyskiwanie.

Tabela 19. Propozycja książek

Książki, które od dawna zamierzasz przeczytać:
Książki, których od lat poszukujesz bez powodzenia:
Książki, które dotyczą tego czym właśnie się zajmujesz:
Książki, które chcesz mieć pod ręką na wszelki wypadek:
Książki, które mogłabyś odłożyć na wakacyjną lekturę:
Książki, którymi mogłabyś zapełnić wolne miejsce w twojej bibliotece:
Książki, które rozbudzają w tobie ciekawość nazbyt wyraźnie usprawiedliwioną:
Książki, które najsilniej pamiętasz z dzieciństwa:
Wpisz tu chociaż dwie odpowiedzi, nie na ocenę, dla siebie

Źródło: opracowanie własne; U. Eco, *Lector in fabula*, Warszawa 1994

Po co? Głównie po to, by zastanowili się nad sobą: czy znają siebie, czego oczekują, po co, czy mają jakieś marzenia, czy potrafią szukać, eksplorować, są to bowiem niezwykle ważne cechy/właściwości dla wypełniania zadań nauczyciela w szczególności przedszkolnego, dla budowania autorytetu. Czy zadanie wykonali? Nie wiem. Mam nadzieję, że chociaż kilka osób spróbowało. Jeśli nie teraz, to może w przyszłości kartka ta „wpadnie im” w ręce. Być może dzięki takiej prowokacji wskaźnik czytelnictwa, z dramatycznie niskiego, dyskredytującego nauczycieli (z mojego rozpoznania wynika, że to tylko 8% wśród prawie pół tysiąca badanych), nieco się podniesie.

Autorytetem może być osoba, która ma świadomość własnych mocnych stron i braków. W tym celu podczas egzaminu⁵⁸, oprócz zadań programowo związanych z pedagogiką przedszkolną poprosiłam studentów (103 osoby) o odpowiedź na pytania: a) „gdybym miała możliwość wyboru zagadnień, wybrałabym”..., i dotyczyło ono świadomości mocnych stron, b) „studiując pedagogikę, ucząc się do egzaminu, mam świadomość/niedosyt wiadomości, czyli wiem, że niewiele wiem z zakresu”... i dotyczyło świadomości braków, błędów, niekompetencji.

Tabela 20. Wskazania studentów

Pytanie	Rodzaj odpowiedzi	Liczba osób
1) Deklaracja opisu innego zagadnienia	Dominuje przywołanie teorii (wyuczonych) Chęć opisu statusu pedagogiki Metody nauczania dzieci Układy treści programowych Zabawy dzieci	45
2) Świadomość braków, błędów	Metody dyscyplinowania dzieci Metody nauczania Praca z dziećmi niepełnosprawnymi Prowadzenie rozmowy z dziećmi Opanowanie grupy	26

Źródło: opracowanie własne

Jakie są rezultaty tego rozpoznania? Po pierwsze, studentki były zaskoczone takim zadaniem. Pytały po kilka razy na czym ono polega, pierwszy bowiem raz z czymś takim się spotkały. Po drugie, upewniały się czy rzeczywiście ich szczerą odpowiedź na pytanie nie będzie skutkowało negatywnie na wynik egzaminu. Po trzecie, przeważało wykonanie zadania pierwszego. Z punktu widzenia rozważań o autorytecie, ważna jest odpowiedź na pytanie o braki, błędy, pokazuje to bowiem wartość

⁵⁸ Egzamin odbył się w czerwcu 2014 r. na pierwszym stopniu kształcenia (licencjat) – II rok oraz II rok studiów magisterskich.

człowieka poszukującego, odważnego, szczerego, co może (choć nie musi) przełożyć się na bycie wzorem dla innych: „autorytet to strażnik braku”. 34 osoby oddały kartki nie wypełnione, co można powiązać także z występującymi u nich zakłóceniami w zakresie samooceny, a także z prosto wyrażaną niechęcią do odpowiedzi na zadanie dodane. Jakie były wskazania zob. tab. 20.

Podobne pytanie, świadomość braków zawarte zostało w kwestionariuszu ankiety (pyt. 7) i tu także wielu nauczycieli nie udzieliło na nie odpowiedzi (154 osoby), wielu stwierdziło, iż nie odczuwają niewiedzy w żadnym zakresie, są pewni tego co robią (146), inni opisują braki w umiejętnościach prowadzenia dokumentacji (142), niewiedzę w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych (124), dydaktycznych (243), kontaktowania się z rodzicami (123), pomocy dziecku trudnemu (33)⁵⁹. Są autorytetami? 72% stwierdza ponad wszelką wątpliwość, że tak jest i są to nauczyciele w przedziale wieku 30–50 lat.

Badani studenci i nauczyciele, niezależnie od wieku, stażu w zawodzie, toku studiowania, raczej odrzucają autorytet wiedzy, chociaż o wiedzy wspominają. Raczej traktują ją jako jeden z warunków autorytetu, mniej jako autorytet sam w sobie. Taki wniosek nasuwa się po analizie ich stosunku do teorii, nie uznawanej przez nich jako źródło wiedzy, i do praktyki, w realizacji której teoria im przeszkadza. Podporządkowują się autorytetom uznanym zewnątrznie⁶⁰ i łączą go z profesjonalizmem. Czy nauczyciel tak usytuowany będzie także wymuszał na dzieciach, rodzicach autorytet? Nie ma na to prostej odpowiedzi. Jedną z nich jest zwrócenie uwagi na ambiwalencję⁶¹ w sytuacjach edukacyjnych, która według H. Kwiatkowskiej jest jej nieuniknioną cechą i stanowi warunek radzenia sobie z trudnościami⁶². Inną może być założenie, o czym przekonuje L. Witkowski, iż ambiwalencja nie musi oznaczać utraty autorytetu, jeśli rozumiemy jej istotę w kategoriach wyzwania edukacyjnego⁶³, na tle zmieniających się dynamicznie warunków życia/rozwoju, poznawania/doświadczenia.

Z ogólnych rozważań na podstawie wypowiedzi nauczycieli i studentów wnioskuję o obecności w ich zachowaniu ambiwalencji jako nieuniknionej cechy sytuacji edukacyjnej. Badani wskazują na szanowanie prawa

⁵⁹ Ilość nie sumuje się z ilością otrzymanych kwestionariuszy, wskazywano bowiem po kilka zakresów.

⁶⁰ Zob. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 240.

⁶¹ To jednoczesne występowanie sprzecznych, przeciwstawnych uczuć, postaw w stosunku do osób, przedmiotów, zjawisk.

⁶² Tamże, s. 150.

⁶³ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*, s. 356.

dziecka do wypowiedzi, a jednocześnie żądają od niego podporządkowania i posłuchu. Podkreślają rozwojową wartość zabawy w każdym zakresie uczenia się, ale równocześnie dydaktyzują aktywność dzieci uznając to za przejaw ważności własnych zadań. Deklarują prawo dzieci do wolności, ale też prezentują rozwiązania bez jego uwzględnienia tłumacząc się zadaniami wychowawczymi wynikającymi z roli nauczycielskiej/z programu. Czy taki nauczyciel może być, będzie autorytetem mimo własnego przeświadczenia o byciu nim?

* * *

Jak już zaznaczyłam, rozmowa o autorytecie nie jest łatwa. Jest jednak potrzebna. Na tę potrzebę wskazują wyniki badań – zdecydowana większość badanych stwierdza, iż brak im osobiście autorytetu jako ukierunkowania wartości, że u młodych ludzi brak ten jest dramatyczny w skutkach. Wielu z badanych podkreśla utratę autorytetu ich samych jako rodziców, rodziców w ogóle. Przy tej dość szerokiej orientacji nie zdają sobie sprawy z tego, że sami jako nauczyciele i kandydaci pustkę tę poszerzają. Odwołują się do tzw. dawnych czasów, głównie okresu socjalizmu, szczególnie do doświadczeń z dzieciństwa rodzinnego, roli ojca (często surowego, pilnującego porządku szkolnego), Boga, ale nielicznie do autorytetu nauczyciela. Narzekają, iż „dzisiaj to nauczyciel nic nie znaczy, często jest lekceważony, przedrzeźniany, wyśmiewany; dawniej „jak ja chodziłam do szkoły nikt nie miał prawa podważać jego decyzji, a teraz? Szkoda słów” (N, lat 53). Nauczyciele pracujący przyczyn utraty upatrują także w naborze kandydatów do zawodu nauczycielskiego

jeszcze nie tak dawno trzeba było zdawać egzamin, aby dostać się na studia i to dwustopniowy – najpierw praktyczny, potem po jego zdaniu dopiero teoretyczny. Była to selekcja ludzi. Dzisiaj? Każdy może się zapisać na studia bez sprawdzenia, czy się w ogóle nadaje do zawodu (Ns, lat 45);

trzeba krytycznie przyznać, że wielu nauczycieli nie dba o pogłębianie wykształcenia, nie doksztalcają się, nie czytają, nie uczestniczą w kulturze; tacy ludzie nie mogą być postrzegani jako wartościowi. Poza tym infantylnieją, a ktoś kto ma być autorytetem powinien być rozeznanym w nowościach, umieć doradzić, być zorientowanym w najnowszych wydarzeniach w świecie. Wiele moich koleżanek zamknęło się w wiedzy uzyskanej na studiach (Ns, podplomowe, lat 44).

VII. Rozdroża badacza: niepokój – poszukiwania – rozwiązania

Zreferowane rezultaty, trudnego dla mnie procesu odczytywania intencji z tekstów studentów (stacjonarnych i zaocznych), jak również wczytywania się w wypowiedzi zawarte w kwestionariuszu ankiety, nie dają powodów do optymizmu. Brak optymizmu uwidaczniają sami autorzy odpowiedzi, esejów, wykonanych zadań. Dylematy moje dotyczą poszukiwania przyczyny chaosu w myśleniu badanych o sobie, a szczególnie o edukacji, wszystkoizmu, sloganów, uproszczeń w wyjaśnieniach zjawisk z nią związanych. Przeanalizowane dane prowadzą do wniosku, iż mimo deklarowanej pracy na rzecz dobra dziecka przez zdecydowaną większość badanych, w 89% formułowanych, szczegółowa interpretacja ich wypowiedzi na różne tematy wskazuje na dominację, zarządzającego, transmisyjnego, adaptacyjnego paradygmatu edukacyjnego.

Staralam się zrozumieć źródła takiej postawy. Szczególnie interesujące są powody takiego myślenia o edukacji u studentów dziennych i młodszych wiekiem studentów zaocznych. Interesujące dlatego, że nie mieli dotychczas możliwości „nasiąknięcia” wątpliwymi co do jakości wzorcami organizacyjnymi. Czyżby zachowania takie wywołuje u nich niewłaściwie zorganizowany proces kształcenia i praktyka?

Nauczyciele pracujący i studiujący zaocznie i pracujący wskazują na chaos w zarządzeniach, nadmierną sprawozdawczość, rozbieżność potrzeb dzieci i wymagań nadzoru oświatowego, na tendencję do policzalności wyników, ich procentowego przedstawiania (nawet w przedszkolach), wykonywanie diagnozy nie pod program, lecz pod wymagania wizytatorów, oczekiwania rodziców w zakresie nauczania dzieci na zapas, przed wejściem do szkoły. To fakty, które potwierdzają swoiste rozdzarcie nauczycieli pomiędzy chęcią pomocy rozwojowej dzieciom, a byciem w zgodzie z zarządzeniami. W związku z powyższymi wypowiedzi nauczycieli w kwestionariuszu ankiety traktuję jako niespełnione oczekiwania, projekcje wobec edukacji takiej, jaką chcieliby realizować, nie wszyscy, ale szacuję

po wynikach, że ponad 50%. Dodam, iż prowadzone przeze mnie często rozmowy z wizytatorami rysują zgoła inny obraz – według nich nie ma nadmiaru sprawozdawczości, nauczyciele mają spory zakres autonomii programowo-organizacyjnej. Zatem? Przyzwyczajenie do narzekania, do krytykowania, do szukania usprawiedliwień własnej bierności?¹

Dylematy moje i badanych wynikają chyba jednak z innego zjawiska – mianowicie ogólnego podejścia do dziecka w wieku przedszkolnym i dzieciństwa przedszkolnego², podejścia charakteryzującego brak powagi wobec jego wartości całościowej, w tym także nauki w szkole. Powagi tej nie starają się dostrzec sami nauczyciele. Ich ogólnikowe wypowiedzi o prawach dziecka w różnych zakresach, o działaniu na rzecz ich dobra, są pustosłowiem, asekuracyjną deklaracją woli. Być może nie potrafili do końca jasno wyrazić swoich poglądów, ale nawet przedstawione skrótowo, ogólnikowo dają niestety taki obraz. Wielu z badanych podpowiada, że należy koniecznie zmienić sposób kształcenia nauczycieli, ale ich argumenty dotyczą właśnie tych propozycji, które nie czynią człowieka refleksyjnym: praktyki, rozumianej jako dostarczanie gotowych rozwiązań, sposobów radzenia sobie z dziećmi, instrumentów panowania nad wyobraźnią, „gadatliwością”, szczególnie dziewczynek, ograniczenia teorii, czyli minimalizowania twierdzeń, postulatów wymagających aktywności własnej. Nauczyciele, a także studenci odczuwając niższy status zawodu nauczyciela dzieci, potocznie „przedszkolanki”, bronią się w swoisty dla siebie sposób, intuicyjnie podkreślając ważność opieki, troski. Nie spotykają się jednak ze zrozumieniem znacznej części społeczeństwa, które jak wynika z moich badań (i nie tylko) bardziej ceni nauczyciela szkolnego, w potocznej bowiem ocenie to szkoła wyznacza los człowieka na całe życie. Przedszkole – niekoniecznie, nic bowiem szczególnego w tym okresie się nie dzieje. Jest to kwestia ogólnospołecznej wiedzy, niepełnych informacji ze strony mediów, dziedziczonych doświadczeń. O tym informują analizowane przeze mnie teksty. Nauczyciele są w pewnym sensie ofiarą kulturowo-politycznych rozwiązań? Jeśli jest ofiara musi być i kat. Kto nim jest?

Odwołując się do tekstu I. Calvino, że jego powieści „istniały wcześniej, niż napisał, i to w najdrobniejszych szczegółach”³, chciałabym móc kiedyś zapytać nauczycieli dzieci o to co dla nich istniało wcześniej zanim

¹ Myślę, że problem funkcjonowania wizytatora w przestrzeni nauczycielskich zadań wart jest zbadania.

² Zob. D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014.

³ I. Calvino, *Jeśli zimową nocą podróży...* Wykłady amerykańskie, tłum. A. Wasilewska, „Literatura na Świecie” 1993, nr 4.

zostali nauczycielami, jak ich „doznania posługują” się ich osobą w różnych sytuacjach, bo przecież są przygotowani/przygotowują się do bycia pedagogiem, chciałabym się przekonać czy tak jest naprawdę... Wcześniej od nich istniało kulturowo utrwalane, bagatelizujące podejście do edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. Weszli w zastane oceny, oczekiwania, poglądy. Dziedzicząc takie nastawienia można przyjąć dwie postawy, albo trwać w nich i nic nie robić dla zmiany, albo zaważczyć o zmianę, o **coś** innego niż jest. Badani nauczyciele i studenci raczej trwają w pierwszej postawie. Co ważniejsze, zamiast poważyć poszukują argumentów utwierdzających się w takich postawach.

Badania wskazują na pojmowanie dziecka jako „człowieka do zrobienia”, a nie uczestniczenia w jego rozwoju. Zastrzegam jednak, że konstatacja ta jest wynikiem analizy tekstów, wypowiedzi a nie obserwacji ich zachowania się wobec dziecka w konkretnych sytuacjach i może nie przedstawiać prawdziwego obrazu etyczności i profesjonalizmu nauczycieli. Studenci natomiast przenoszą do swojego warsztatu domowo-szkolne wzorce panowania nad dziećmi, określania ram ich aktywności. Postawy te utrwała u nich zbyt sztywny konspektowy tryb przygotowania się do zajęć z dziećmi, w którym nie ma miejsca na ich decyzje, na włączanie ich w planowanie działania, lecz jedynie na odpowiedź na propozycje przygotowane dla nich. W ten też sposób studenci nabierają przekonania, że edukacja polega na takim właśnie zarządzaniu czasem i przestrzenią aktywności dzieci, mimo orientacji w cywilizacyjnie koniecznych do nabycia przez nie cech, takich jak otwartość, samodzielność, rozwiązywanie problemów/zadań, podejmowanie decyzji.

Uważam, że wiele złego w procesie kształcenia wyrządziła likwidacja instytucji ćwiczeniowych, współpracujących ściśle z uczelniami, w których zatrudniano najlepszych nauczycieli po to, by wprowadzić studentów w nowoczesne sposoby organizacji warunków edukacji człowieka⁴.

1. Niepewność – zwątpienie – kompetencja nauczyciela

Rodzi się pytanie o sens tak postawionego problemu, póki co, nie do pomyslenia jest, by nauczyciel mógłby być niepewny w tym co robi, przeżywać zwątpienie. A jednak należy rozważyć wskazane cechy zachowania decyzyjnego człowieka w kontekście bycia nauczycielem, wyznaczają one bowiem stosunek do samego siebie, jak i do dziecka, robienie i tkwienie

⁴ Sytuacja obecnie jest bardzo skomplikowana – wysyłamy studentów na praktykę nie do najlepszych, ale jedynie zdeklarowanych placówek; niewielu nauczycieli chce w ogóle uczestniczyć w kształceniu przyszłych pedagogów.

w przekonaniu, że jest dobrze. Niepewność kieruje uwagę na **oczekiwanie nieoczekiwanego**, na zamieszanie w zapamiętanych momentach z przeszłości bycia dzieckiem, uczniem. A takiego zamieszania, na co wskazuje dokonana analiza, wymagają doświadczenia badanych.

W projekcie kształcenia (zob. rozdz. VIII.4) proponuję rozważenie możliwości wprowadzania studentów w obszar niepewności działania, zamiast „konspektowej pewności”, niepewności zmuszającej do zastanowienia się, do refleksji przed podjęciem kontaktu z dzieckiem, przed zadaniem mu jedynie słusznej, bo nauczycielskiej drogi jego rozwoju. W takim usytuowaniu dostrzegam możliwości zmiany na lepsze, bo nauczyciel wątpiący jest lepszy od wszechwiedzącego, jest uwrażliwiony na możliwość popełnienia błędu zarówno przez siebie, jak i dzieci w poszukiwaniu rozwiązań, nie jest bezdyskusyjnie przekonany o własnej racji. Nabiera dystansu do śladów z przeszłości. Bierze pod uwagę mądrość dzieci, ich pomysły i podpowiedzi, a nie własne przeświadczenia poparte skutecznymi sposobami dyscyplinowania dzieci, odziedziczonymi w wyniku wychowania, nauczania w dzieciństwie. Studentów traktuję jak ludzi na nowo doświadczających, modyfikujących to, co posiadli w przeszłości, czyli uczących się ustawicznie siebie i świata. Do takiej postawy zmusza nauczyciela także dynamicznie rozwijające się, a zmienne w reakcjach, operacjach, działaniu dziecko.

1.1. Granice pewności i niepewności w działaniu nauczyciela

Cóż znaczy niepewność? Najogólniej wiąże się ją z niezdecydowaniem, brakiem wiary w siebie, poczucia bezpieczeństwa, ufności w pomyślnie załatwienie sprawy. To także niepokój wywołany oczekiwaniem na jakąś/czyjąś decyzję. Jej przeciwieństwem jest pewność, czyli stanowczość, wiara we własne możliwości, zdecydowanie, przeświadczenie o istnieniu czegoś. Pewność to wiara, przekonanie co do tego, że coś się wydarzy, to także wiarygodność, rzetelność, prawdziwość, gwarancja bezpieczeństwa. Czy określenia te odpowiadają działaniu nauczyciela? Jeśli tak, to w jakich granicach? Aby odpowiedzieć na to pytanie należy najpierw zastanowić się nad wzajemnym położeniem nauczyciela i dziecka w sytuacji edukacyjnej, opisywanym przez badanych.

Z uwagi na zmieniające się dynamicznie dziecko, granice pewności działania nauczyciela są płynne, nawet pewności konstruktywnej, trudno bowiem wyobrazić sobie sytuację, w której nie bacząc na postęp w rozwoju dzieci, nauczyciel stosuje te same rozwiązania, sprawdzone w toku własnego doświadczenia pedagogicznego, niezależnie od różnicy między dziećmi. Badania pokazały, że zdecydowana większość nauczycieli, stu-

dentów (także studiów podyplomowych) prezentuje pewność destrukcyjną wobec uczących się dzieci, co usztywnia, hamuje aktywność. Potrzebne jest pozostawienie im przestrzeni i czasu na doświadczanie sytuacyjne, które wymyka się często spod kontroli, mieści się w kategorii nieoczekiwanych stanów, zachowań. Konieczne jest uwzględnienie w organizacji warunków wspierających dzieci w ich rozwoju, obok pewności konstruktywnej, także niepewności w zachowaniu nauczyciela.

Tabela 21. Wymiary pewności w działaniu

Pewność konstruktywna	Pewność destrukcyjna
Przeświadczenie o istnieniu czegoś Przeświadczenie o istnieniu zgodności czegoś z faktami Zdecydowanie, stanowczość Sprawność, niezawodność Wiarygodność, prawdziwość Gwarancja, bezpieczeństwo Wrażliwość na odmiany, warianty działania Rutyna w sensie biegłości, wprawy	Zbyt mocne przeświadczenie o istnieniu czegoś Zbyt mocne przeświadczenie o istnieniu zgodności czegoś z faktami Narzucanie rozwiązań Nieustępliwość w ocenie, w opisie Działanie nawykowe, bezmyślność Brak wrażliwości na odmiany, warianty Rutyna w sensie schematyzmu, szablonowości, skostnienia

Źródło: opracowanie własne

Tabela 22. Granice pewności i niepewności działania nauczyciela

Pewność nauczyciela	Działanie nauczyciela – pożądane edukacyjnie	Niepewność w działaniu
Przeświadczenie o istnieniu sprawdzonych rozwiązań edukacyjnych, nieomylność wyboru	Przeświadczenie o możliwości opracowania (przez dzieci) własnych, autorskich rozwiązań	Wątpliwości co do istnienia obiektywnych rozwiązań edukacyjnych
Przeświadczenie o zgodności efektów rozwojowych u dzieci z założeniami programu, nieomylność co do wyboru programu	Przeświadczenie o możliwości budowania programu tzw. autorskiego dla prowadzonych przez siebie dzieci	Wątpliwości co do efektywności programów aplikowanych, ale też tzw. autorskich
Zdecydowanie, stanowczość w dążeniu do uzyskania zgodności między tym co założone i tym co uzyskane w edukacji dzieci	Zdecydowanie i stanowczość w poszukiwaniu rozwiązań szanujących różnice między dziećmi, ich indywidualne zapotrzebowanie edukacyjne	Brak zdecydowania i stanowczości w kontaktach z dziećmi, co do niepewności ustawicznego „eksperymentowania” w zakresie form, metod/strategii edukacji

Sprawność, niezawodność w organizacji i realizacji treści	Sprawność organizacyjna warunków wspierania dzieci w ich rozwoju, niezawodność w podpowiedziach, ale też przyjęcie kategorii błędu w działaniu i jego redukcji	Nastawienie na możliwość popełnienia błędu, zawodność strategii, nietrafione formy, środki
Wiarygodność i prawdziwość wybranych zachowań, treści	Nastawienie na zmianę w doborze treści, wiedzy o dziecku, środowisku, poszukiwanie rozwiązań pozostających w zgodzie z podstawowymi prawami społecznymi i potrzebami społecznymi i indywidualnymi, w zgodzie z oczekiwaniami państwa, społeczeństwa (rozpoznawanie i poznawanie)	Treści dobierane w zgodzie z potrzebami państwa, społeczeństwa, dzieci, wiedza nie stanowi podstawy działania, lecz intuicja, sprawdzanie wiedzy, propozycji/scenariuszy
Gwarancja, bezpieczeństwo zachowań i usytuowania dzieci zależne od nauczyciela, wymagane, ustalone odgórnie	Gwarancja bezpieczeństwa wspólnie ustalana i przestrzegana; weryfikowana sytuacyjnie	Bezpieczeństwo zachwiane wątpliwościami
Wrażliwość na odmiany, warianty działania brana pod uwagę, ale nieczęsto stosowana	Poszukiwanie skutecznych paradygmatów, w zgodzie z cechami środowiska życia dziecka	Błądzenie, szukanie po omacku, chaos
Rutyna organizacyjno-programowa, okresowo poddawana refleksji	Biegłość, wprawa w poszukiwaniu różnych rozwiązań, pomysłów	Uczenie się/doświadczenie, poddawanie się nowym podpowiedziom, sugestiom

Źródło: opracowanie własne

Z analizy tekstów, szczególnie z wypowiedzi badanych na temat „Jakiemu nauczycielowi nie powierzyłabym opieki nad własnym dzieckiem i dlaczego” wynika ich przekonanie, iż nauczyciel powinien działać w sferze pewności, bo inaczej niczego dzieci nie nauczy. Po to się kształci/kształcił, by takiej nieomyślności, rzetelności, prawdziwości nabył. Każda hospitacja, wizytacja takiej pewności od nauczyciela wymaga. Dziecko, z racji początku drogi życiowej, doświadczania siebie i świata w wielu zakresach, ustawicznie traci poczucie bezpieczeństwa w kontakcie z nowymi zjawiskami, brakuje mu wiary we własne możliwości, bo dopiero je rozpoznaje, jest mało zdecydowane, gdyż nie posiada rozeznania w różnych sposobach rozwiązania zadania/problemu i nauczyciel „musi mu pokazać swoją zdecydowaną postawą drogę odnalezienia się w życiu” (Sn, lat 33). Ogólnie sąd wydaje się uzasadniony.

Nauczyciele, kandydaci na nauczycieli nie powierzyliby własnego dziecka osobie **niepewnej tego co ma osiągnąć, czyli** popełniającej błędy, nieprofesjonalnej, nie przygotowanej do pracy z małymi dziećmi. Ale też: niereligijnej, brzydkiej, „niekulturalnej na co dzień”, oschłej, bez uśmiechu, „sztywnej”, **zbyt pewnej siebie**, nieustępliwej, mało uzdolnionej.

Niepewność to oczekiwanie nieoczekiwanego. Kto potrafi przyglądać się aktywnemu dziecku potwierdzi to⁵. Jak pokazały zamieszczone w wstępie opracowania wypowiedzi dzieci na temat siebie, dorosłych, świata oczekują one nieoczekiwanego, ponieważ: a) nie wiedzą czego oczekiwać z powodu wąskiego zakresu doświadczenia i każda sytuacja jest dla nich nowa, inna i może ich zaskoczyć, zadziwić, b) działają wyobrazeniowo, a wyobraźnia przenosi je w różne nieoczekiwane dla nich miejsca, podążają za nią, c) same dziwią się, że coś potrafią, odkrywają bowiem siebie, szukają odpowiedzi na pytania kim są i jakie są, d) są niepewne w tym co robią, próbują, spodziewają się niepowodzenia lub powodzenia, zysków lub strat. Oczekiwanie nieoczekiwanego przez dzieci wiąże się z przytaczaną już przeze mnie kategorią znaczeniową **COŚ** – ciekawego, nowego, fajnego, dziwnego.

A nauczyciel? Czy może w ogóle oczekiwać nieoczekiwanego? Z wypowiedzi badanych wynika, że raczej nie, bo oczekuje spełnienia założeń, potwierdzenia wartości złożonej dzieciom oferty. Zdaniem badanych takie zachowanie wyklucza nauczyciela jako profesjonalistę. Teleologicznie powinien być przewidujący, określający, oczekujący urzeczywistnienia celów. A w życiu prywatnym? „Niespodzianki są zawsze miłe” (Ss, lat 22); „zaskoczenie dodaje chęci do działania, ale czasami przeraża” (Sn, lat 36); „pamiętam takie chwile nieoczekiwanej wizyty Mikołaja, teraz takie chwile wiąże ze świętami, urodzinami, czy imieninami. To miłe zostać zaskoczonym pozytywnie” (Sn, lat 29).

Z wypowiedzi wyłania się obraz nauczyciela zniewolonego powinnościami – niespodzianki są miłe, ale oczekiwać ich nie może. Jest przecież nauczycielem. Analizując kwestię etyczności zwróciłam uwagę na dominację dobra użytecznościowego w zachowaniu wypowiadających się i śladowo wyodrębnianej kategorii dobra przyjemnościowego. Odrzucanie „oczekiwania nieoczekiwanego” potwierdza te wybory. Takie sztywne rozumienie istoty edukacji odbiera także możliwość uwzględnienia w niej

⁵ Zapytałam studentów zaocznie studiujących o sens tego stwierdzenia. Bez szczególnego powodzenia. Dopiero porównanie sytuacji młodego kociątka pozostawionego w domu i skutków jego baraszkowania uruchomiło dyskusję. Co to znaczy oczekiwanie nieoczekiwanego wobec dziecka przez dorosłego, wobec siebie przez dziecko, dziecka od dorosłego, a także dorosłego od dorosłego?

natury dziecka, które wzrusza i zadziwia, gdy ma okazję do swobodnego działania. Nauczyciel zbyt pewny siebie nie potrafi nastawiać się na niespodziewane zachowania dzieci, ich skutki. Sam będąc przyczyną ich ruchu, wywołuje u nich jedynie słuszną, oczekiwaną reakcję.

Planowanie jest oczekiwaniem oczekiwanego. Na tydzień, na miesiąc, na rok. Tak „widzą” tę kwestię nauczyciele, tego uczą się studenci. Jedni i drudzy w planowaniu pracy edukacyjnej z dziećmi widzą konieczność brania pod uwagę różnych związków i zależności okolicznościowo/ sytuacyjnie powstałych/ wywołanych czynnikami nie do przewidzenia. Nie zdają sobie jednak sprawy z tego, że planowanie w postaci oczekiwania oczekiwanego jest manipulowaniem dziećmi, ich indoktrynacją. Rozpoznawanie stanu aktualnych możliwości dzieci polega, w ich opinii, na potwierdzaniu założeń, a nie na odkrywaniu ich cech i właściwości jako człowieka po to, by na tej podstawie układać programy wspierania.

Na pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety o to czy nauczycielom zdarzają się momenty niepokoju, lęku czy napięcia w wykonywaniu zadań zawodowych zdecydowana większość, bo 92% odpowiedziała przecząco. Z wybranych określeń dotyczących organizacji relacji z dziećmi zdecydowana większość badanych podkreśliła te, które opisują postawę oczekiwania oczekiwanego: **zadaję, określám, kieruję, wymagam, kontroluję/oceniám**⁶.

Oczekują oczekiwanego, czyli opanowania przez dzieci wybranych przez siebie treści, które są gwarancją ich spokoju indywidualnego i zawodowego⁷.

Przypomnijmy, że zgodnie z zapisami ustawy nauczyciel powinien być innowacyjny, nastawiony na rozpoznawanie i poznawanie dziecka w toku jego aktywności własnej i zadaniowej. Nie na jej dydaktyzowanie. Z kwestionariuszy odczytałam, iż zdecydowana większość badanych nastawionych jest na zajęcia dydaktyczne, na realizację programu, a nie na rozpoznawanie dzieci i budowanie programu edukacji pod to rozpoznanie. Wielu badanych równocześnie stwierdza, że najlepszym sposobem kształcenia przyszłych nauczycieli jest kształcenie dla rozwoju osobistego

⁶ Zestawienie informacji dotyczących przeczytanej książki, przeżywania niepokoju, opisu podejścia do dziecka, wyraźnie pokazuje rozbieżności deklaracji nauczycielskich i studenckich. Podobne wnioski nasuwają się po analizie tekstów. Nie wynika z nich nic szczególnego dla organizacji warunków edukacji, dla opisu cech nauczyciela dzieci, np. zdecydowanie optują za edukacją seksualną dzieci, ale równocześnie wyrażają sprzeciw wobec jakichkolwiek propozycji w tym zakresie.

⁷ Chodzi o dyskusję wokół gender i propozycji zachodnich w tym zakresie (szwajcarskie pluszaki, gry planszowe), a także opór wobec propozycji Centrum Nauki Kopernik w Warszawie dotyczącej stref erogennych człowieka, która po prowokacji dziennikarskiej została zamknięta.

i zawodowego, w tym uwrażliwienie na dziecko, uczenie rozwiązywania problemów/zadań. W pytaniu o innowacyjność tylko nieliczni wskazali na aktywność w tym zakresie, inni tłumaczyli się trudnościami organizacyjno-programowymi. A innowacyjna postawa wobec rzeczywistości jest warunkiem dobrej edukacji, „trafiania” do dzieci, jest wyrazem oczekiwania nieoczekiwanego, zaskakującego, nowego, jest wyważaniem zdziwienia się. Jest ważna w kontekście zmiany cywilizacyjnej dynamizującej postęp, także w rozwoju indywidualnym. Dlatego zapisy o jej uwzględnianiu zawarte zostały w ustawie dotyczącej zadań nauczycielskich. To wymóg, a nie dobra wola.

Nieliczni z badanych zwracają uwagę na nowe, inne w stosunku do dzieci sprzed kilku nawet lat, cechy i właściwości ich zachowania się:

są bystre, wiele wiedzą, czasami za dużo chcą wiedzieć i robić co przeszkadza mi w planowaniu pracy, ale takie są i muszę sobie jakoś z nimi radzić (N, lat 42);

te dzisiejsze dzieciaki górują nad nauczycielami obsługą komputera, znajomością sposobów wchodzenia na różne strony, odczytywaniem oznaczeń po angielsku. Kiedyś tego zupełnie nie obserwowałam! A gdyby zapytać je o kosmos, o Afrykę – wszystko prawie już wiedzą (Sn, lat 45);

moje dzieci nie wiedzieć skąd, ale w większości potrafią czytać i to płynnie, a mają dopiero 5 lat. Próbuję im nie przeszkadzać w tym, ale pouczona zostałam, że czytanie w przedszkolu jest zabronione, no to i robię to z nimi po cichu (Sn, lat 31);

u mnie w grupie jest tak jak w tej reklamie z bliźniaczkami – pluszakami się już nie bawimy. Chcą zadań na komputer, chcą ciągle coś wyszukiwać, rozwiązywać. Na szczęście mam dwa stanowiska w sali i formułuję zadania przy komputerze. Cieszą się największym wzięciem, a moja w tym głowa, by znalazły się tam treści podstawy programowej. Mogę powiedzieć, że czytają, piszą, liczą całkiem sprawnie, bo jest im to potrzebne do rozwiązania zadania. Boję się jednak o to, że jak pójdą do szkoły to zaczną uczyć się od nowa (Sn, lat 36).

Przedstawione powyżej wypowiedzi, wybrane ze względu na ich różne odniesienie do problemu innowacyjności, rysują stan i dylematy nauczycieli. Badani wskazują na: a) bezradność, b) zdziwienie i ukryty program, c) opanowanie i sensowną realizację zadań wymuszonych przez postęp, d) nieizolowanie dzieci od osiągnięć cywilizacyjnych, ale ich asymilowanie do procesu edukacyjnego. Pierwsza postawa to postawa zachowawczości, ulegania, podporządkowania się zarządzeniom, druga to postawa ukrywanej innowacyjności, trzecia, czwarta innowacyjno-nowatorska⁸.

⁸ Jestem przekonana, że właśnie o takim nauczycielu powinniśmy współcześnie rozmawiać, takiego starać się kształcić. Obraz takiego nauczyciela próbuję kreślić interpretując wyniki przeprowadzonych badań.

Dla dopełnienia rozważanego tu problemu pewności i niepewności poprosiłam badanych o wskazanie, na podstawie zaproponowanej listy, kilku/kilkunastu cech współczesnego nauczyciela, pożądaných przez siebie, dzieci, rodziców, władze oświatowe. Ze wszystkich zadań podjętych zadanie to było wykonane przez największą grupę badanych i „najgoręcej dyskutowane” podczas zajęć. Jest przykładem pewności i oczekiwania oczekiwanego. Nauczyciel opisany został najogólniej przez szacunek do dziecka i przez odpowiedzialność za realizację programu. Szacunek wskaźnikowany jest przez prawa dziecka, ogólnikowo potraktowane, bez zrozumienia ich istoty, odpowiedzialność zaś przez realizację programu, kontrolę i ocenę.

Lista rankingowa cech nauczycielskich wskazanych przez badanych, także odczytanych z kwestionariuszy ankiety, zawiera się w całym alfabecie, od A do Ż i przypomina listę sporządzoną przez C. Banacha⁹. Dla porównania, uogólnione wskazania badanych zamieściłam pod charakterystyką dokonaną przez autora (tekst wytłuszczony).

Tabela 23. Cechy nauczyciela oczekiwanego

A
Akceptujący; aktywny; altruistyczny; ambitny; animator; asertywny; autonomiczny
Wskazania badanych: aktywny, animator, autonomiczny. Wskazanie dodatkowe: autorytarny
B
Bogaty w wiedzę i wartości; budujący
Brak wyborów i wskazań badanych
C
Celny w sferze doboru treści; charyzmatyczny lider, posiadający cechy; ciekawy, cierpliwy
Wskazania badanych: celowościowy, cierpliwy
D
Demokratyczny; dyplomatyczny; dokładny; dydaktyk; dostępny; dynamiczny; dyscyplinujący; dyskretny
Wskazania badanych: dokładny, dyscyplinujący
E
Efektywny; eksperymentujący; elastyczny; elokwentny; erudyta; etyczny
Wskazania badanych: efektywny, wygadany, czyli elokwentny
F
Fachowy
Brak wskazania

⁹ C. Banach, *Nauczyciel naszych oczekiwań i potrzeb od A do Ż*, Lublin 2009.

G
Godny zaufania i naśladowania
Brak wskazania
H
Holistyczny; humanistyczny
Brak wskazania
I
Indywidualizujący; integrujący; innowatorski; inspirujący; interesujący
Wybory badanych: integrujący, indywidualizujący; inspirujący
K
Kompetentny; kompromisowy; komunikatywny; konstruktywny; kontrolujący; kreatorski, kulturalny
Wskazania badanych: kompetentny, kontrolujący, kulturalny
L
Liberalny; lojalny; lubiany
Wskazania badanych: lubiany
Ł
Łatwy do zrozumienia jego intencji i myśli
Brak wskazań
M
Mądry; menedżerski; mobilny; motywujący
Wskazania badanych: motywujący
N
Neutralny; nowoczesny; nowatorski
Wskazania badanych: nowoczesny
O
Obiektywny; obowiązkowy; oczytany; odpowiedzialny; odważny; opiekuńczy
Wskazania badanych: obowiązkowy, odpowiedzialny, opiekuńczy
P
Podmiotowy; partnerski; pomocny; poznający; punktualny
Wskazania badanych: podmiotowy, punktualny
R
Refleksyjny; profesjonalista; rzetelny
Wskazania badanych: profesjonalista
S
Samodzielny; samorządny; skuteczny; spokojny; sumienny; systematyczny; szanujący godność ludzką; sympatyczny; serdeczny; świadomy
Wskazania badanych: skuteczny, sumienny, serdeczny
T
Taktowny; tolerancyjny; twórczy; troskliwy
Wskazania badanych: troskliwy, twórczy

U
Uniwersalny; uczciwy; uprzejmy; uspołeczniony
Wskazania badanych: uczciwy
W
Wspierający; wyczulony; wymagający; wyrozumiały; wyrównujący; wyróżniający
Wskazania badanych: wymagający, wyrównujący
Z
Zdyscyplinowany, zaspokajający; zrównoważony
Wskazania badanych: zdyscyplinowany
Ż
Życzliwy
Wskazania badanych: życzliwy

Badani opisują cechy i właściwości w kontekście oczekiwanej (nie definiują przez kogo), ogólnej (można rzec – ogólnikowej) charakterystyki. Są pewni co do poprawności wyborów:

a jaki ma być jak nie taki właśnie; przecież takiego chce widzieć rodzic, wizytator; czy taka jestem? Ogólnie tak (Ns, lat 44);

te cechy to taki wzorzec, każdy powinien jakoś próbować się w nim zmieścić, bo inaczej zwolnią go – ma być odpowiedzialny za to co robi, punktualny, bo może się dzieciom stać krzywda, powinien pomóc dziecku jak trzeba (Ss, lat 23);

chcę taka być, ale czy to możliwe? Nie znam siebie do końca, a już na pewno nie wiem, jakim nauczycielem tak naprawdę będę (Ss, lat 21).

Autor charakterystyki nauczyciela od A do Ż zastrzega, iż przyjęty układ alfabetyczny cech-właściwości osobowościowych, pożądaných u nauczycieli, nie daje możliwości grupowania ich według znaczenia i ciężaru gatunkowego oraz przydatności dla codziennej praktyki szkolnej. Obrazuje jedynie bogactwo i różnorodność oczekiwań i potrzeb skierowanych do przedstawicieli tego zawodu. Obrazuje także (a może przede wszystkim) niejednorodność elementów składających się na obraz nauczyciela wykreowanych przez pedagogikę, postulaty społeczne, marzenia uczniowskie i nauczycielskie. Ta różnorodność cech zawodowych „nauczyciela naszych oczekiwań i potrzeb” stanowi o społecznej wartości i wyjątkowości tej profesji. Z badań wynika jednak, że nauczyciele (mniej studenci) „przygniatani są” ciężarem takich oczekiwań, co powoduje obawy o ich niespełnienie: „nie ma takiego człowieka, który byłby idealnie pasującym do oczekiwanego opisu; to marzenia” (Ns, lat 47); „takie zestawienia niczego nie dają a tylko frustrują, bo jak rodzic sobie to przeczyta to będzie jeszcze bardziej krytyczny, roszczeniowy wobec mnie” (Ns, lat 42).

Niepewność wyrażająca się: a) wątpliwościami co do istnienia uniwersalnych rozwiązań, b) wątpliwościami co do efektywności programów tzw. zewnętrznych, c) poszukiwaniem rozwiązań innowacyjnych pod rozpoznane stany dzieci, d) dopuszczeniem do myślenia o błędach w działaniu, e) uczeniem się siebie i dzieci, **raczej nie jest obecna w działaniu nauczycieli i myśleniu studentów**. Pewność decyzji widoczna jest zaś we wszystkich wypowiedziach badanych.

Co powoduje tę nadmierną pewność w działaniu? Badania przekonują, iż jest to: a) zbyt mocne przeświadczenie o istnieniu tzw. czynników determinujących działanie nauczycielskie, b) tendencja do narzucania rozwiązań, ich powtarzalność w przekonaniu poprawności metodycznej, c) działanie nawykowe, rutynowe, a nie refleksyjne, które osłabia wrażliwość (lub całkowicie zamyka) na modyfikację działania dzieci i z dziećmi (treści, sytuacje).

W kształceniu nauczycieli dominować powinno, wedle mojego punktu widzenia, wyjaśnianie mechanizmów zachowania (się) ludzi w różnych sytuacjach, identyfikowanie przyczyn, określanie skutków, poszukiwanie ich źródeł, prognozowanie własnej roli w ich kontekstach, a także nastawianie przyszłych nauczycieli na nieoczekiwaność/zaskoczenie/nieprzewidywalność zachowania (się) dzieci w różnych kontekstach aktywności i konstruowanie możliwych odpowiedzi/reakcji na te zachowania.

Celom tym służyć powinna także dobrze zorganizowana praktyka pedagogiczna, prowadzona pod rzeczywistą (nie pozorowaną) kontrolą nauczyciela akademickiego. Studenci powinni gromadzić fakty o możliwych zachowaniach dzieci, analizować ich źródła, przewidywać ich następstwa. Aby to mogło zaistnieć, należy zdecydowanie odejść od konspektowego, dekretującego pewność, przygotowania studentów do prowadzenia zajęć, na rzecz zarysu jego przebiegu, z licznymi pytaniami o nieoczekiwane zachowania dzieci w kontekście proponowanych im treści.

Potrzebą chwili jest całkowita zmiana w treściach, metodzie i formie kształcenia przyszłych nauczycieli w trybie stacjonarnym i różniącego się od niego trybu zaocznego. Różnica nie może dotyczyć wyłącznie parytetu godzin zajęć, ale przede wszystkim filozofii/logiki doboru treści. Odpowiedzialność za przyszłość społeczeństwa w różnych wymiarach (wewnętrznym, międzynarodowym) jasno wskazuje, że studia licencjackie nie powinny odbywać się w trybie zaocznym, na studia podyplomowe powinni być przyjmowani wyłącznie absolwenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Podobnie na studia magisterskie. Innej drogi poprawy stanu nauczycielskiego, autooceny/ samooceny i oceny społecznej, nie widzę.

Analizowane wypowiedzi badanych jednoznacznie wskazują na anTYnomię: a) deklaratywności podmiotowości dziecka w edukacji i równo-

cześnie oczekiwanie spełniania przez nie wymagań, b) pewności decyzji edukacyjnych i jednocześnie wskazywania ich niespójności z rezultatami w postaci oczekiwanego zachowania dzieci, c) przekonania o ważności ofert własnych, d) podkreślanie braku możliwości spełniania oczekiwań społeczeństwa od niego i jednoczesnym trwaniu w takim przekonaniu¹⁰.

1.2. Obszary zwątpienia – ograniczanie czy poszerzanie?

Podczas seminaryjnej dyskusji jedna ze studentek zapytała mnie o to czy w ogóle takie pytanie powinno być postawione, a jeśli tak to po co? Zestawienie w parę dwóch określeń „nauczyciel – wątpliwości” nie mieściło się w zakresie jej pozytywnej oceny. Jako podstawę do dyskusji stanowił odczytany przeze mnie fragment jednego z esejów na temat „Historia przypadku w moim życiu”, oraz opisu obecności w życiu własnym losowo wybranej liczby (załącznik 3). Autorki wypowiedzi sugerowały, że wątplenie, powątpiewanie, zwątpienie jest dodaną siłą napędową działania, otwiera, budzi ostrożność w sądzeniu o kimś, o czymś, przestrzega przed nadmiarem pewności, która może prowadzić do niedostrzegania zagrożeń. Nauczyciel zbyt pewny siebie nie wątpi w to, co robi i tym samym może czynić dziecku zło. Jeśli nie wątpi – nie szuka innych rozwiązań, staje się schematyczny, skostniały, zrutynizowany, a w konsekwencji – wypalony. W co najczęściej wątpią piszący eseje?

A) Studenci pedagogiki – stacjonarni i zaocznicy (78 osób), wskazania wedle kolejności wyborów:

- w umiejętność poradzenia sobie z dziećmi/ich dyscyplinowania (69),
- w skuteczność odciążania dzieci treściami niepotrzebnymi, ogólnymi, spoza ich codzienności (72),
- w sprawiedliwość wobec dziecka/ucznia (63),
- w przydatność wiedzy teoretycznej w praktyce (45),
- w edukację z prymarną/podmiotową pozycją dziecka/ucznia (62),
- we włączenie rodziców w proces edukacji (59),
- w jakiegokolwiek zmiany na lepsze w edukacji (38),

¹⁰ Wypowiedzi badanych pokazują, że w zdecydowanej większości wykonują zadania odtwórcze, „na zaliczenie”, często nawet nie czytane przez zleceniodawców. W tym kontekście nie dziwi mnie do końca rozpowszechniona strategia „wytnij-wklej”, a także strach wielu magistrantów przed poddaniem rozprawy magisterskiej programowi antyplagiatowemu. Jedna z ankietowanych nauczycielek opisuje zdziwienie z powodu odnalezienia w koszu jej własnej pracy zaliczeniowej tuż po jej oddaniu prowadzącemu zajęcia. Nawet, jeśli badania ujawniły taki przykład jednostkowy – nigdy nie powinien mieć miejsca w kształceniu nauczycieli.

- w możliwość realizacji edukacji opartej na zasadach demokratycznych (32).

B) Nauczyciele pracujący¹¹ (496 osób):

- w powiązanie teorii i praktyki (385),
- w skuteczność reform oświatowych (203),
- w podniesienie statusu społecznego zawodu nauczyciela przedszkolnego (301),
- w edukację „podmiotową” (198),
- w skuteczność edukacji obciążonej liczną sprawozdawczością ze strony nauczyciela (197),
- w podniesienie wiedzy społeczeństwa uwrażliwionej na potrzeby dziecka (101),
- w szacunek do mądrości (98),
- w przydatność „doktoratów” dla praktyki (34).

Niektórzy z badanych **nie wątpią w to**, że:

- praca w szkolnictwie będzie zawsze, mimo kryzysu zatrudnienia w innych branżach (135 osoby),
- bycie nauczycielem daje ogromną satysfakcję osobistą (17 osób, w tym 2 studentki stacjonarne, 15 nauczycieli niestudiujących),
- kiedyś zawód ten będzie lepiej opłacany i opisywany (15 osób, nauczyciele niestudiujący),
- przyjdzie czas, gdy nareszcie zrozumiemy, że z dzieckiem nie można postępować jak z przedmiotem (12 osób, nauczyciele niestudiujący).

Lista wskazań opisuje dylematy, poszukiwania, niepokoje, wątpliwości nauczycieli i przyszłych nauczycieli dzieci. Na ich tle rysuje się obraz ludzi zagubionych teoretycznie i praktycznie, pozostających niejako na rozdrożu.

Najwięcej niepokoju u mnie, jako nauczyciela akademickim, wywołuje niedostrzeżenie, wątplenie przez badanych o związku teorii i praktyki. Jak dowodził J. Habermas, teoria z jednej strony kieruje działaniem, **oświeca** nas co do naszego uwięzienia (zawężenia), z drugiej otwiera przed nami różne drogi poszukiwania wyjścia z tego stanu¹². Praktyka jest następstwem tego oświecenia, jest, według Arystotelesa, **roztropnym rozeznaniem** w sytuacji¹³. Gdyby nie doświadczenie, nie można

¹¹ Ich wybory odczytane zostały *in fabula* z tekstów wypowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety (Załącznik 1 – cz. II, pytania 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20 z danych końcowych).

¹² J. Habermas, *Teoria i praktyka*, Warszawa 1983, s. 64.

¹³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska. Etyka wielka. Etyka eudemejska. O cnotach i wadach*, [w:] *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 2005, s. 350.

by realizować żadnego zadania teoretycznie opracowanego dla edukacji, pozostałoby ono jedynie teoremem, niezależnie od jego jakości, ważności i wartości. Badani nauczyciele pracujący (a wypowiedziała się połowa ankietowanych – 52%), dość zdecydowanie negują i odrzucają konieczność zachowania związku teorii i praktyki w pracy z dziećmi. Argumentują tym, że ich zadaniem jest przygotować dziecko do szkoły (97%), a nie zastanawiać się nad przydatnością teorii dla praktyki. Ich zdaniem, to praktyka nadaje im pewność w działaniu, a nie teoria (85%), „bez której można także osiągać dobre rezultaty w wychowaniu dzieci” (N, lat 37). Teoria, w ich odczuciu, wprowadza zbyt wiele zamętu, niepewności, obawy. Wielu badanych pozostawiło pytanie o taki związek bez odpowiedzi (48%). W takiej postawie dostrzegam odrzucanie niepewności jako źródła innowacyjności.

W większości wypowiadający się na ten temat badani nauczyciele nie dostrzegają w teorii źródła celów edukacji¹⁴. Powtarzające się argumenty na rzecz jej rozłączności z praktyką formułowane są być może bardziej dla samoobrony i raczej z zarzutem dla jej twórców niż faktycznego poglądu na jej wartość:

ja nie rozumiem tych różnych teorii; chodzę na różne kursy, mam już ich zaliczonych 12 i co z tego? Nikt mi nie mówi co ja mam z tego wprowadzać a co nie (N, lat 36);

weźmy taką inteligencję wieloraką – to takie sobie a muzom gdybanie (N, lat 23);

ci naukowcy to często sami nigdy nie pracowali z dziećmi a pouczają (N, lat 53);

może to i ciekawe, ale zupełnie oderwane od życia (N, lat 37);

ci, którzy opowiadają takie teorie często nie potrafią pokazać chociażby przykładowo, jak to można zobaczyć w praktyce; szkoda czasu na takie rozmowy (N, lat 44).

Wypowiedzi takie są dość powszechne w tekstach i wskazują wyraźnie na nieprawidłowości w procesie kształcenia, głównie braki w wypełnieniu przestrzeni pomiędzy teorią, z której wyprowadzane są cele edukacji i praktyką pedagogiczną, organizowaną pod te cele. Taka edukacja nie może być efektywna. Jest pozorowana. Badani nauczyciele posiadają w zdecydowanej większości wyższe wykształcenie pedagogiczne, zdobyli

¹⁴ Na tym tle powstaje pytanie o sensowność dokonywanej przez nich diagnozy/rozpoznania dzieci jako podstawy dalszych czynności edukacyjnych, rozpoznania, które nałożone na teoretyczne sugestie może przynieść rezultaty w rzeczywistym wspieraniu dzieci w ich rozwoju. Dodać trzeba, iż dyskredytacja wartości teorii dla (i w) praktyki nie łączy się ze zrozumieniem jej istoty – zdecydowana większość nie potrafi jej zdefiniować ani też opisać.

je w różnych uczelniach w kraju. Ktoś nauczył ich takiej rozłączności, ktoś słyszał znaczenie dla działania praktycznego, lub nieodpowiedzialnie i bezkrytycznie teorie rekomendował¹⁵.

Nieco inaczej problem rysuje się w odniesieniu do studentów stacjonarnych i zaocznych. Ci pierwsi, nie mając szerszego dostępu do praktyki, starają się każdą własną myśl osadzić na jakiejś teorii, często wskazanej intuicyjnie, przez przypadek (np. odszukanej w Internecie), ale próbę taką podejmują. Ich wypowiedzi teoretyczno-praktyczne mają postać rozwiązań symulacyjnych, quasi-modelowych, jednak bez powiązania z konkretną sytuacją w przedszkolu czy szkole. Z ich wypowiedzi na temat przebiegu studiów odczytuję brak odwołania się do teoretycznych uzasadnień podczas omawiania zaprezentowanego przez nich zajęcia z dziećmi. Opisy rozmów pohospitacyjnych (wskazują na to także pracujący już nauczyciele, głównie w pierwszej grupie awansowej, najczęściej młodzi) zawierają takie pytania, jak: a) czy zrealizowała cele, b) po czym to ocenia? c) jakie metody zastosowała? Czym tłumaczy zachowanie dzieci? Zupełnie natomiast brak takich pytań, jak: na jakiej koncepcji/paradygmacie opiera swoją propozycję, dla dzieci? Co było powodem doboru takich a nie innych zadań? Czy wcześniej próbowała rozpoznać dzieci w ich zachowaniach? Co w nich dominowało? Czego się nauczyła podczas kontaktów z dziećmi? Czym uzasadnia zróżnicowany stan uwagi dzieci podczas wykonywania zadań? Co z tego wynika dla edukacji? itp.¹⁶

Studenci zaocznie studiujący podkreślają możliwość przenoszenia „ciekawych” teorii do praktyki edukacyjnej, wskazują na ich czasowe zyski lub nieprzydatność. Są gotowi, często nadgorliwi, do ich wprowadzania:

moja dyrektorka zobligowała mnie do notowania i wypróbowania każdej ciekawej podpowiedzi i do tego, abym potem wyniki przedstawiła koleżankom na radzie pedagogicznej (Ns, lat 34);

moja sytuacja radykalnie się zmieniła jak zaliczyłam kilka kursów, stałam się kimś w rodzaju eksperta w dziedzinie inteligencji wielorakich i chociaż to czego się dowiedziałam na kursie nie upoważnia mnie do określenia siebie jako specjalistę, to za taką uchodzę w moim środowisku (Ns, lat 42).

¹⁵ W wielu programach kształcenia nadal widnieje pedagogika zabawy, NLP, Integracja półkul mózgowych czy ADHD mimo odwołania, zakazania czy wycofania ich. Znam przypadek szkoły wyższej, w której poleca się (a raczej zaleca) sporządzanie listy terapii do zastosowania wobec dzieci w wieku 3–4 lat! Im lista szersza, tym wyższą ocenę student otrzymał.

¹⁶ Podczas rozmowy po zajęciach studentki z dziećmi prowadzonej przeze mnie i skierowanej na poszukiwanie odpowiedzi na podobnie postawione pytania, nauczycielki wychodziły twierdząc, że to już do nich nie należy. Dodam też, iż spotkania na radach pedagogicznych, osadzone na poszukiwaniu łączności teorii i praktyki, nie należą do oczekiwanych przez nauczycieli.

Kurs trwał 12 godzin i nie nadawał szerszych kompetencji. Dodał jednak tej nauczycielce pewności w działaniu, odwiódł od zwątpienia. Ta sama nauczycielka, w opisie stosunku do dzieci wyraźnie deklaruje „podmiotowość w edukacji dzieci”.

Wzajemny związek teorii i praktyki jest niebywale ważny dla organizowania warunków dobrego uczenia (się przez) dzieci zachowań skutecznych dla osiągnięcia zadowolenia, powodzenia, sukcesu. Teoria pedagogiczna jest zamknięta, jest w swej strukturze nastawiona w większości na zastosowanie – po to jest konstruowana, w tym tkwi jej wartość¹⁷. Posługujemy się nią, by coś nowego, innego wytworzyć w edukacji, dla edukacji. Pedagogika jako nauka teoretyczna i praktyczna/normatywna związek ten, mimo rysujących się stanowisk przeciwnych, jasno musi artykułować. Póki co jednak doświadczenie – doświadczenie nauczycielki analizowane jest głównie w obszarze praktyki, bez związku z teorią, czy nawet z wyraźnie zarysowanym antagonizmem celów i wynikających z nich zadań¹⁸. To niepokojące zjawisko, „ściągające pedagogikę” do działania na rzecz wychowania.

2. Wystarczy intuicja i troska?

Dziecko jest efemeryczne, cudowne, wzruszające. Z tego też powodu trudne do uchwycenia, do zdefiniowania. Jego reakcje są nieprzewidywalne. Dlatego każde długoterminowe planowanie zadań wobec niego jest niemożliwe, jest swoistą loterią albo ingerowaniem w rozwój. W trakcie kształcenia w liceum pedagogicznym bardzo dbano o rozwijanie we mnie wycucia czasu i przestrzeni w kontaktach z dzieckiem. Jako uczennica spędzałam wiele godzin w tygodniu, poza godzinami lekcyjnymi, wśród dzieci. W pierwszej klasie liceum musiałam poszukać sobie „podwórkowej” grupki 4–5 dzieci, z którymi spotykałam się regularnie przez cały rok, przynajmniej raz w tygodniu, proponując im różne rodzaje zajęć. Podstawowa zasada przekazana mi przez moją nauczycielkę brzmiała: „proponuj to, co sama chciałabyś robić, by sprawiało ci przyjemność”.

¹⁷ Pomijam tu dyskusję wokół zadań metapedagogiki, zajmującej się wyłącznie teorią.

¹⁸ W kształceniu nauczycieli niezwykle ważną kwestią jest: a) uświadamianie studentom otwartości i niepewności działania, ryzyka decyzji edukacyjnych wobec dzieci/uczniów, b) racjonalizowanie ich poczucia własnej wartości, czyli przeciwdziałanie negatywnej/zaniżonej samoocenie, jak również zbyt pozytywnej, zawyżonej, c) uświadamianie im pułapki działania opartego na samej zgodności z intencjami, potrzebami, oczekiwaniami, d) nastawianie na ocenę często nieadekwatną do możliwości, do wysiłku i wypracowywanie zachowań obronnych, uzasadnień zachowania własnego, e) nastawianie na zmianę w sobie i w świecie na zewnątrz.

Nikt mi nie nakazywał treści do zrealizowania, nie pisałam konspektów, ćwiczyłam cierpliwość, czujność w kontekście dzieci. Moim jedynym obowiązkiem były systematyczne kontakty z opiekunką i składanie jej relacji z własnych odczuć, zysków i strat. Do dziś przechowuję zeszyty z obserwacjami reakcji dzieci na moje propozycje, odczytuję z nich postępy w sobie, wówczas zaledwie 15-letniej dziewczyny. To właśnie wówczas nauczyłam się przypatrywać wszystkiemu co pomagało, a co szkodziło. Po swojemu, bez znajomości pedagogiki, jako starsza koleżanka tych dzieci, harcerka. W tych zeszytach są nawet zasuszone kwiatki otrzymane od dzieci na zakończenie spotkań.

Dziś wiem, że bez tamtych kontaktów nie umiałabym „wczytywać się” w intencje dzieci. Nie rozumiałabym w pełni motywów ich zachowania się w różnych sytuacjach. Przede wszystkim zaś nie ufałabym im w takim stopniu, który pozwala mi dzisiaj na niepozorowany kontakt edukacyjny, z rzeczywistym ich prawem do błędu. Pamiętam ich zmagania z zadaniami trudnymi, tę niebывałą chęć pokazania, że dadzą radę, że niepotrzebna jest moja ingerencja w to co robią, poprawianie, bo same do tego dojdą.

Znawcy problemu powiedzą, że intuicja jest darem wrodzonym, szczególnie u kobiet. Pewnie tak jest. Ale nie uwolniona stopniowo zostaje zagłuszana, staje się nieobecna. Ja miałam to szczęście, że zadbano o jej uwalnianie. Współcześni studenci takiej okazji raczej nie mają. Zgodzić się trzeba z postulatami niektórych badanych nauczycieli, dotyczącymi poszerzenia czasu praktyki w trakcie studiów. Studenci także o tym mówią, mimo to nie podchwycili mojej propozycji zaangażowania się w aktywizowanie dzieci „na podwórku”, uznając, że „tego nie ma w planie studiów” i nie mają na to czasu z powodu podjętej pracy w sektorach poza edukacją (kawiarnie, kluby, sklepy). Znak naszego czasu?

Jeszcze w latach 60. XX wieku Zofia Topińska podkreślała, że nauczyciel powinien „mieć oczy dookoła głowy”, słyszeć to, czego nie słyszą inni, że powinien wyprzedzać reakcje dzieci, przewidzieć je, wyczuwać sytuacje i ich przebieg. Ważne to, jak powiedziano bowiem w bajeczce o przygodzie małpcezek, „dziecko włązi wszędzie, ginie wszędzie i się martwi, że na świecie coś bez niego dzieć się będzie”.

Czy zatem potrzebna jest intuicja w wypełnianiu roli nauczyciela, czym jest i w jakim stopniu naznacza nauczyciela, szczególnie dzieci? Czy i co wiedzą o niej badani? Pytanie, które sobie postawiłam niełatwo będzie wypełnić sensowną odpowiedzią, głównie z powodu „nienaukowości” problemu, lokowanego raczej w wierze, wycuciu, niż w faktach. Intuicję trudno badać, jeszcze trudniej wartościować. Jest to **coś** o czym wszyscy wiedzą, że jest, ale nikt nie potrafi tego dookreślić. Wszyscy zapytani przeze mnie studenci niemalże jednogłośnie stwierdzili, że jest to wyczu-

cie. Na pytanie czego dotyczące, odpowiedzi skupiały się wokół ogólnych wskazań: chwili, nastroju, biegu zdarzeń, unikania zdarzeń.

Słownikowa definicja podpowiada, że intuicja jest pełnoprawnym narzędziem poznania i oznacza zdolność przewidywania, przeczuwania **czegoś**. Podobnie definiowana jest antycypacja. Idąc tym tropem zajął się do psychologii. Nie ma tam nic na ten temat¹⁹. Żadnych informacji nie odnalazłam również w innych zakresach psychologii.

Steven Pinker wiąże intuicję „z głębią siebie”²⁰ i tę próbę zlokalizowania znaczenia pojęcia spróbuję zastosować do budowania obrazu nauczyciela dzieci. Autor umieszcza jej znaczenie pomiędzy namiętnościami/pasją i celami i uważa, iż pewne trudności ze zrozumieniem zjawisk wynikają z rozbieżności między przyczynami z jakich wyewoluowały nasze funkcje poznawcze i celami do jakich je dzisiaj wykorzystujemy. Jak twierdzi autor, nasze umysły zapewniają nam możliwość rozpoznawania tych fragmentów rzeczywistości, z którymi stykali się nasi przodkowie. Odczuwamy ich obecność, potrafimy je ogólnie zdefiniować nawet nie mając bezpośredniego kontaktu z nimi. Postęp w postaci nowych technologii, odkryć, który poszerza granice naszego poznania burzy niejako ten odziedziczony obraz i nasze intuicje stopniowo słabną, są marginalizowane. Tak może dziać się w przypadku stosunku do dzieci, a więc i nauczyciela. Dynamika zmiany w każdej niemalże dziedzinie życia powoduje narastanie rozbieżności między tym co odczuwamy, co stanowi naszą głębię odczuć a nowymi wyzwaniem. Trudno niezwykle jest przewidzieć kierunek tej zmiany. Także w zachowaniu dzieci. To widać w wypowiedziach badanych – niepokój o nowe cechy zachowania się dzieci, o nowe wyzwania cywilizacyjne, których za bardzo nie rozumieją.

Intuicja na pewno otwiera nas na świat zapamiętany gatunkowo. Jako ludzie mamy w sobie potrzeby tzw. gatunkowe, które są motorem aktywności, szczególnie dostrzec je można w dzieciństwie i są to: potrzeba badania, osiągnięcia postępu, przynależności do elit/grup znaczących osób, dominacji/przywódstwa, zabawy. S. Pinker uważa, że intuicje/intuicja leży u podłoża każdej zdolności poznawczej, że bez jej obecności poznanie może być ograniczone lub wręcz utrudnione. Tę zależność dostrzegamy w każdym akcie działania u dziecka, które uczy się wielu rzeczy niepotrzebnie, ale wie, że musi się nauczyć. W tym kontekście lokują intuicyjne uczenia się przez 2–3-letniego człowieka liczenia, „citania i pisanie”.

Dla pełności obrazu nauczyciela w dzieciństwie człowieka, konieczne jest, moim zdaniem, przeanalizowanie intuicji. W uchwyceniu jej istoty

¹⁹ T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2002.

²⁰ S. Pinker, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005, s. 313.

w byciu nauczycielem odwołam się do sporządzonej przez Pinkera listy jej rodzajów²¹:

a) intuicja fizyka – pozwala na zauważenie i wyjaśnienie istoty ruchu ludzi, przedmiotów w przestrzeni i czasie; przy czym nie chodzi tu o wiedzę, ale po prostu dostrzeżenie zmiany w położeniu, w przebiegu, jak określa to autor – dostrzeżenia ożywczej mocy poruszającej przedmiot i wygaszającej jego ruch; jak to można powiązać z byciem nauczycielem dziecka? Myślę, że wprost – nauczyciel musi przewidywać ruch dziecka, wyprzedzać jego zaistnienie myślą „zabezpieczającą”; proponując dziecku aktywność, prowokując do ruchu musi zarysować jego „trajektorię”. Studenci moi wchodzą w te zakresy działania kreśląc tzw. ścieżki ruchu fizycznego, społecznego, poznawczego. Każda oferta skierowana do dziecka „ogładana” jest z wielu stron i „przedyskutowana” w zakresie możliwego ruchu dziecka. Jak wskazują przeanalizowane wypowiedzi badanych, o takiej intuicji mówią stwierdzając, że dziecko ma prawo do naturalnej ruchliwości, że nauczyciel podąża za dzieckiem;

b) intuicja biologa – pozwala spojrzeć na człowieka, na inne istoty żywe integralnie ze środowiskiem życia, z esencją wewnętrzną charakteryzującą je po to, by zrozumieć związki i zależności między nimi i między nami i nimi. Intuicja tego rodzaju pozwala na odczucie prawa do różnicy, do niepowtarzalności gatunków, prawa do istnienia, do życia. Z referowanych badań obu grup osób wynika, iż ten rodzaj intuicji został zagłuszony tendencją do racjonalności, schematu, uniformizmu i uniwersalizmu w edukacji, a także nadmiernie rozbudowaną tendencją do porównywania dzieci zacierającej indywidualne różnice, do sprawozdawczości rezultatów edukowania, w czym gubi się naturalne zróżnicowania między ludźmi;

c) intuicja inżyniera – pozwala na wytwarzanie potrzebnych narzędzi do działania, a najszerzej widoczna jest w zabawie dzieci; dzięki niej odkrywamy przeznaczenie przedmiotów, narzędzi, a w sytuacjach nietypowych poszukujemy rozwiązań alternatywnych (np. używamy nożyczek do przekrojenia bułki, śliny do zabezpieczenia rany, sznurka i kija do narysowania okręgu, dzieci stosują patyczki jako termometry biorąc pod uwagę zbliżone do siebie kształty. Nauczyciel posługujący się taką intuicją prowokuje dzieci do szukania rozwiązań technicznych w łączeniu elementów, podpowiada użycie narzędzi. One także tworzą **coś** z niczego. Dobrym przykładem, także dla dzieci może być Pomysłowy Dobromir, MacGyver, czy zapomniany już A. Słodowy. Znam też wielu nauczycieli (sama do nich należę), którzy potrafią zbudować **coś** z niczego, którzy prowokują dzieci do budowania szalásów na podwórku, toru przeszkód

²¹ Tamże, s. 314.

wykorzystując dary natury. Wyniki badań, szczególnie uzyskanych od studentów w kategorii wiekowej do 25 lat wskazują na wyciszenie tej intuicji – nie potrafili znaleźć rozwiązania prostych zadań technicznych w rodzaju podzielić kartkę na części bez użycia nożyczek, ich połączenie bez kleju czy spinaczy, wykonanie zaś prostej papierowej łódki okazało się niewykonalne;

d) intuicja przestrzenna – umożliwia przemieszczanie się, zmianę pozycji zgodnie z celem, ale również z odczytanymi przez nasze zmysły informacjami. Potrafimy jako ludzie, potrafią to też zwierzęta, aktualizować dane podstawowe dotyczące naszego ciała, potrzeb, szczególnie witalnych. Dzieci taką intuicję odniesioną do siebie mają rozwiniętą, co przejawia się w odmowie przyjęcia pokarmu niezgodnego z metabolizmem, odmowie spania na leżakowaniu, dopominaniu się wyjścia na powietrze, zasypianiu gdziekolwiek w stanie zmęczenia; są to fakty zaobserwowane w przedszkolu. Czy nauczyciel o tym wie? Pewnie tak. Wielu wypowiadających się nauczycieli i studentów (także podczas egzaminów) przyznaje dziecku prawo do intuicyjnej obrony przed nakazem, przymusem, lecz w opisie zajęć uznanych przez siebie jako wzorcowe zupełnie prawdy tej nie uwzględnia. Po tym sędzę o osłabieniu intuicji i tego rodzaju. Nauczyciele zbyt uporczywie upominają dzieci ruchliwe, ograniczają im przestrzeń, czy wręcz unieruchamiają. Ograniczenia przestrzeni tłumaczone są małą powierzchnią i zbyt dużą ilością dzieci przypadającą na jednego nauczyciela, realizacją treści narzuconych, wymagających siedzenia, własnymi nawykami. Kiedy dzieci mogą uruchomić odziedziczone umiejętności nawigacyjne? Usłyszałam, iż mężczyźni dlatego się rzadziej gubią w przestrzeni, ponieważ mają w mózgu coś w rodzaju GPS-u, czyli rozwiniętą intuicję przestrzenną i może ona być związana z atawizmem łowcy–myśliwego;

e) intuicja ilości/liczby – obecna dość często u kobiet; pozwala na objęcie wzrokiem, słuchem nasilenia, natężenia i nasycenia zjawisk, przedmiotów, co umożliwia szacowanie wielkości, odległości; pomaga w zrozumieniu zjawisk bardziej złożonych ilościowo. Ten rodzaj intuicji jest zaniedbany, zagłuszony koniecznością wykonywania działań formalnych; dzieci liczące na palcach są poprawiane i odsyłane do tabliczki mnożenia, ważenie na oko, przesypywanie na wyczucie, odkładanie, dokładanie jest marginalizowane i to także szeroko w edukacji dzieci na rzecz monografii liczb, zbiorów itd. Intuicyjne użycie ilości daje wiele radości poznawania i przeżywania jego skutków²²; jeśli jej brakuje i następuje przymus uczenia się matematyki, pojawiają się trudności. Wiele studentek trudności

²² Zob. R. Feynman, *Przyjemność poznawania*, Warszawa 2005.

takie przeżywa w zaliczeniu matematyki na studiach. W przygotowywanych przez nich konspektach zajęć z dziećmi w przedszkolu czy szkole w ogóle nie ma miejsca na uwalnianie takiej intuicji, same także nie odczuwają jej w sobie. Z ich wewnętrznego świata, z ich głębi siebie intuicja liczby została wyparta na rzecz wiadomości przyswojonych;

f) intuicja prawdopodobieństwa, która pozwala preczuwać nadchodzące zdarzenia, wystąpienie niepewnych, ale możliwych zjawisk, rozwiązań; ten rodzaj intuicji pozwala nauczycielowi na planowanie przebiegu edukacji z uwzględnieniem zdarzeń bliskich prawdzie i prawdopodobnych, które kiedyś zaszły i z uwagi na podobieństwo cech, właściwości osób, rzeczy, sytuacji mogą się pojawić. Badani nauczyciele opisują takie intuicje stwierdzając, że „jak dziecku da się możliwość wyboru to samo nie wie czego chce”, „trzeba panować nad grupą, bo ile razy poluzuję to zawsze coś się złego wydarzy, bo to takie żywe srebra”. Intuicja prawdopodobieństwa zawarta jest w analizowanych już przeze mnie „straszakach”, a także w przysłowiach²³, np. „jak dziecko w szkole to bieda w stodole”; „małe dziecko mały kłopot, duże dziecko duży kłopot”;

g) intuicja umysłowa, która pozwala nam na kojarzenie danych zebranych „na gorąco”, teraz i formułowania nowych myśli na podstawie już posiadanych: co jest czym, co gdzie jest, kto co zrobił, jak, komu, po co. Określenia te tworzą tzw. sieć ogólną umysłowych podstaw do uczenia się; nauczycielowi pomaga w uporządkowaniu rzeczywistości wedle podstawowych kwantyfikatorów: wszystkie, niektóre, konieczne, możliwe²⁴. Ten rodzaj intuicji pozwala na zbudowanie ogólnego, wyjściowego obrazu potrzeb dzieci, zadań edukacyjnych, kierunków działania, organizacji sytuacji edukacyjnej²⁵. Badani nauczyciele i studenci posługują się przede wszystkim kwantyfikatorami „wszystkie dzieci są”..., „konieczne są do zrealizowania”... (nagminnie używają określenia zrealizować cele, co z punktu widzenia semantyki jest nielogiczne). Rzadko pojawia się kwantyfikator „niektóre dzieci”..., „możliwe są”... Dostrzegam tu związek z nastawieniem podczas kształcenia i hospitowania zajęć przez nadzór na metodykę, na konspekty, na zarządzanie czasem i przestrzenią aktywności dzieci zgodnie z planem nauczyciela/praktykanta;

h) intuicja językowa/semantyczna dotyczy zapamiętanych wyrazów (wyrażeń, zwrotów, określeń) używanych do opisu przestrzeni i czasu edukacyjnego oraz użycia reguł ich zastosowania. Badani nauczyciele

²³ Dysponuję zbiorem ponad 2000 przysłów zebranych z różnych regionów Polski.

²⁴ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.

²⁵ Zob. D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków 2009.

i studenci nadużywają zapamiętanych z procesu studiowania czy uczestnictwa w kursach ogólników, sloganów, banałów: zabawa jest bardzo istotnym etapem w rozwoju dziecka; wzajemna współpraca; nauczyciel jest osobą znaczącą dla dziecka i wzorem do naśladowania; rola odgrywana przez zabawę w życiu dziecka; zabawa wpływa na rozwój; dziecko ma prawo do bycia sobą itd.²⁶ W użytych przez badanych określeniach cech, właściwości osób i zjawisk jest zawarte jakieś pole znaczeniowe ważne dla edukacji, coś co intuicja im podpowiada, ale nie są to wyrażenia precyzyjne, adekwatne, poprawnie je opisujące²⁷. Dodam, iż w słowniku zapamiętanym przez nauczycieli i kandydatów na nauczycieli znajduje się wiele oznaczeń wyjętych z potoczności, jak np. przekonania co do tzw. dobra dziecka w wychowaniu, braku mądrości u dzieci, ich mniejszej wartości, nieporadności.

Co znaczy intuicja dla bycia nauczycielem dziecka? Wiele, w przedszkolu bowiem, potem w szkole, a najpełniej w sytuacjach pozaedukacyjnych w piaskownicy, na podwórku, wycieczce, młodzi ludzie (i nie tylko oni) uwalniają intuicję, gdy trzeba znaleźć drogę, formę, sposób. W dzieciństwie przedszkolnym intuicja uwidacznia się głównie w zabawie, w obronie przed nielubianym (szkodliwym dla zdrowia) pożywieniem, przed leżakowaniem, w upominaniu się o coś ciekawego do zrobienia. Niektórzy z badanych przeze mnie nauczycieli, rzadziej studenci, wskazywali na niebezpieczeństwo zapisu w Podstawie programowej dotyczącego czasu (1/5) przeznaczonego na zabawę. Nie potrafili szerzej i głębiej uzasadnić swego niepokoju, używali ogólnikowych określeń w rodzaju: „nie wolno tak ograniczać zabawy, bo przecież ona rozwija dziecka”; „blokowanie zabawy źle wpływa na rozwój osobowości”. W głębi siebie nie zgadzają się/mają wątpliwości odnośnie ocen, segregowania dzieci, klasyfikowania ich postępów: „wiem, że to niczemu nie służy a najmniej dziecku, ale tego wymagają przepisy i muszę to robić” (N, lat 42); „realizuję program zaakceptowany przez Radę Pedagogiczną, chciałabym inaczej, bo znam moje dzieci, ale nie mogę” (Ns, lat 28). Ich intuicja się jednak nie liczy, jest zagłuszana przepisami i rozporządzeniami. Tak przynajmniej wynika z wypowiedzi.

Powracając do pytania zawartego w podtytule czy wystarczy intuicja, można odpowiedzieć, że mimo jej wartości w planowaniu działania, nie wystarczy, edukacja bowiem musi przebiegać zgodnie z założeniami ustawy, z osiągnięciami nauki (biologii, psychologii, socjologii itd.). Skojarzona z naukową argumentacją być może przełożyłaby się na pełniejsze

²⁶ O języku stosowanym przez badanych zob. wcześniejsze fragmenty niniejszego opracowania.

²⁷ S. Pinker, *Tabula rasa...*, s. 316.

zrozumienie problemów rozwojowych i kulturowych człowieka. Dodała-by profesji nauczycielskiej pierwiastka empatii, etyczności, zrozumienia uwarunkowań filogenetycznych, nie tylko ontogenetycznych. Intuicja to pierwsze narzędzie zaistnienia w świecie, pozwalające na zastosowanie pierwszych wrodzonych hipotez, pierwszych naturalnie danych preferencji. Dla nauczyciela przedszkolnego takie rozeznanie jest niezbędne, właśnie z uwagi na intensywne, intuicyjne uczenie się przez dzieci siebie i świata. Dzieci, w pierwszych kontaktach z otoczeniem, ludźmi, zwierzętami, wydobywają, na podstawie działania zmysłów, ze swoistego stanu uśpiania/hibernacji zdolności/preferencje poznawcze, emocje. Przypominają motyla wydobywającego się z kokona na skutek światła, ciepła, podniet chemicznych²⁸.

Czy nauczyciele, nasycani metodyką, czyli sposobami wypełniania umysłów dzieci wybranymi przez nich treściami, zdają sobie sprawę z własnej odpowiedzialności za to „uwalnianie motyla”? Badania pokazują, że raczej nie. Pytanie (11) z zawartą w nim sugestią E. Claparède'a *Discat a puero magister* (nauczyciel idzie do szkoły dziecka) potraktowane zostało ogólnie, bez uwrażliwienia na dziecko (o czym już wspominałam), powiedzenie zaś obecne w mowie potocznej: „obyś cudze dzieci uczył”, przez zdecydowaną większość badanych skomentowane zostało negatywnie, dyskredytując, jako przejaw złego usytuowania pedagoga, swoistej kary. Tymczasem można było w nim intuicyjnie odszukać piękno zawodu, przygodę życia, wyróżnienie, jako wyzwanie, powołanie. Tylko cztery nauczycielki z ogółu badanych w taki właśnie sposób powiedzenie to skomentowały.

Edukacja jest miejscem, w którym ujawniają się wrodzone sposoby myślenia każdego z jej uczestników. Najbardziej widoczne są one w przedszkolu i na wstępnym etapie szkoły, potem indywidualne sposoby są zakłócanie nakazem odwzorowywania treści i metod ich opanowania²⁹, zunifikowanych i zuniformizowanych. Każdy model edukacji musi opierać się na jakiejś teorii człowieka³⁰. Z zebranych w badaniach poglądów nauczycieli i studentów wynika, że dominująca w organizacji praktyki jest zdecydowanie doktryna czystej tablicy, a w deklaracjach teoretycznych odwołanie się do J.J. Rousseau, czyli doktryny „szlachetnego dzikusa”. Wynika z tego, iż dzieci przychodzą do „szkoły” nauczyciela, a nie nauczyciel do „szkoły dziecka”. Niektórzy z badanych studentów odwołują

²⁸ Odsyłam czytelnika do, co prawda, kontrowersyjnej w treści, ale niezwykle ciekawej analizy dziecka przedstawionej przez M. Dekkersa w książce: *Poczwarka. Od dziecka do człowieka*, Warszawa 2007.

²⁹ Dość wyraźnie widać te skutki w nauce języka, także w przedszkolu.

³⁰ S. Pinker, *Tabula rasa...*, s. 317.

się do projektu edukacji A.S. Neilla i z gorliwością bronią jego tezy o samoistnym uczeniu się przez dzieci na bazie wrodzonych możliwości. Z treści esejów nie wynika jednak zrozumienie tej idei w kontekście skutków w uczeniu się przez dzieci, np. czytania czy matematyki.

Prawdopodobnym wyjaśnieniem, intuicyjnym z mojej strony, jest zbyt negatywne/negujące doświadczenie przedszkola, szkoły z własnej przeszłości, z nie do końca akceptowaną rolą nauczyciela. Niektóre studentki (32 osoby) z powiedzenia „obyś cudze dzieci uczył” uczyniły argument na „nie bycie nauczycielem”, i to mimo podjętych studiów w tym zakresie³¹. Nie można odmówić badanym troski o dziecko, o jego sprawy. Wyraża się ona jednak w sposób zbyt zawłaszczający, bez uwzględnienia wycucia różnicy między dziećmi. Odziedziczony z przeszłości.

Troskę tę badani nauczyciele i studenci rozumieją raczej w potocznym, słownikowym znaczeniu jako kłopot, zmartwienie, w odniesieniu zaś do bycia nauczycielem jako zabieganie o dobre samopoczucie dziecka, zainteresowanie się jego sprawami, dbałość o edukację, oddanie się jej zadaniom. Nie odnotowałam powiązania troski z intuicją, uczuciem zaniepokojenia, lęku o dziecko, o jego sprawy. Sporo badanych (122) wiąże troskę z opieką, szczególnie dzieci z różnymi zakresami niepełnosprawności. Identyfikowana jest raczej z instrumentalnym, zracjonalizowanym stosunkiem do dziecka i jest w pewnym stopniu pozbawiona emocji.

Wielu nauczycieli wlicza troskę do zadań zawodowych, traktuje zatem ją jako nakaz urzędowy, instytucjonalny. Takie jej ujęcie wynika zarówno z wypowiedzi ankietowych (pytania 10, 14, 15, 16, a także częściowo na inne), jak i esejów (komu nie powierzyłabym własnego dziecka, dziecko jako przyszłość narodu, analiza rysunku, opis wartości dobranocek, obserwacja zachowania dorosłych wobec dzieci w parku, straszenie dzieci). Wypowiadana troska dotyczy przede wszystkim zachowania przez dzieci bezpieczeństwa, jedzenia, nie brudzenia się, zdrowia. Dotyczy wartości głównie witalnych, *profanum*, w niewielkim zakresie duchowych, *sacrum*. Badani używają wielu określeń w rodzaju: dla dobra dziecka, w trosce o prawidłowy rozwój, w trosce o zdrowie psychiczne..., ale wyjaśnienia dotyczą opisu konkretnych czynności opiekuńczych albo ogólnikowego stwierdzenia, np. zrównoważony, zdynamizowany rozwój. W zakresie definiowanej troski nie mieszczą się takie czynności, jak danie dziecku prawa do podejmowania decyzji, dokonywania wyboru, jak wsłuchiwanie się w jego pytania, jak próba wejścia w jego linię rozwoju i składanie odpowiadających jego rozwojowi ofert. Troska jest ewidentnie dydaktyzowana.

³¹ Na pytanie o przyszłość ponad 25% moich studentów nie wiąże jej z nauczycielstwem. Jedna studentka stwierdziła szczerze, „że czuje wstręt do zasmarkanego dzieciaka”.

Nałożenie obrazu nakreślonego przez samych wypowiadających się w zakresie intuicji, troski na główną ideę edukacji dzieci, jaką jest wspieranie ich w rozwoju budzi moje poważne wątpliwości o właściwie rozumiany proces edukacji. Wspieranie wymaga połączenia intuicji, troski i racji. Jeśli któregośkolwiek elementu brakuje, to wspieranie zostaje zakłócone, jest procesem niepełnym. W ogólnym, często stosowanym pojęciu „troska o rozwój” kryją się działania głównie zabezpieczające materialnie, fizycznie³².

3. Niepotrzebny magister?

Kształcenie nauczycieli dla potrzeb przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji na poziomie studiów magisterskich to zysk końca lat 70. i 80. XX wieku i wówczas mieściło się w czołówce europejskiej w tym zakresie. Pięcioletni system kształcenia kończący się egzaminem magisterskim realizowany był do 1999 roku. Zmiany nastąpiły po podpisaniu przez Polskę Deklaracji Bolońskiej. W systemie studiów pojawiły się trzyletnie studia licencjackie i dwuletnie magisterskie, wedle zapisu deklaracji, zintegrowane ze studiami pierwszego stopnia. Studia licencjackie stanowią podstawę zatrudnienia w zawodzie. Magisterskie pozostawiono do decyzji nauczyciela – licencjonowanego. Tym samym uznano, że do pracy z dziećmi nie potrzebny jest magister. Straciły moc prawno-regulacyjną założenia MEN-u, iż nauczyciele powinni legitymować się pełnymi studiami magisterskimi. Czy magister jest potrzebny? Od kilku już lat trwa dyskusja na ten temat³³. Wiele słusznych argumentów sformułowano, przede wszystkim w związku z odpowiedzialnością nauczyciela przedszkolnego za warunki doświadczania dzieci, rozbudzenie w nich pasji uczenia się, osiągania postępu, badania świata, uczenia współbycia i współdziałania, komunikowania, porozumiewania się. To również odpowiedzialna praca jak lekarza czy prokuratora.

Pięcioletnie studia, jednolite, magisterskie dawały szansę na wielostronne, wieloaspektowe kształcenie, szczególnie w zakresie łączenia teorii i praktyki. Studia trzyletnie, licencjackie, nie dają podstaw do nabywania kompetencji na chociażby wstępnym poziomie. Stąd ich metodyczne sprofilowanie, które jak wskazywały wyniki badań prowadzą do uprzedmioto-

³² Szersze wyjaśnienia pojęcia *wspieranie dziecka...* w moich pozycjach wskazanych poprzednio.

³³ Inicjatorką powrotu do pięcioletniego, jednolitego kształcenia nauczycieli jest E. Gruszczyk-Kolczyńska. Za jej sprawą projekt taki trzy lata temu przedstawiono w MNiSzW.

wienia edukacji. Wprowadzają studentów w pewność działania, natomiast w kontakcie z dzieckiem potrzebna jest także niepewność, nastawiająca na oczekiwanie nieoczekiwanego. Tego nie przekazuje nawet najlepiej podana metodyka. Student może wejść w taką strategię rozsądnego, refleksyjnego człowieka w kontakcie z mądrym nauczycielem, szczególnie podczas praktyki. W systemie trzyletnich studiów praktyka jest zredukowana do 150 godzin, podczas gdy na 5-letnich wynosiła 350 godzin.

Magister, mówiąc skrótowo, mimo wszystko jest potrzebna/y, bowiem:

1) Ma głębszy i szerszy ogląd spraw rozwoju dziecka, jest dłużej, biologicznie, psychologicznie, socjologicznie kształcona/y;

2) „Ćwiczyła/ćwiczył” różne warianty organizacji sytuacji edukacyjnej, miał możliwość dłuższego przyglądania się i interpretowania zachowań dzieci;

3) Badała/badał różne procesy – fragmentarycznie, całościowo, co daje obraz wieloczynnikowości rozwoju dziecka;

4) Ma możliwość uchwycenia zjawisk edukacyjnych w związkach i zależnościach teoretyczno-praktycznych, dzięki czemu lepiej rozumie uwarunkowania działania dziecka, procesu doświadczanie przez nie siebie i świata;

5) Ma możliwość wstępnej orientacji we własnych mocnych/słabych stronach, w sposobach reagowania na różnorodność reakcji dzieci na siebie i siebie na dzieci, co jest podstawą budowania tożsamości zawodowej.

Myślę, że wobec powagi zadań edukacyjnych w okresie dzieciństwa nie powinniśmy zgadzać się na skrótowe przygotowanie do ich wykonania. Powrót do jednolitych pięcioletnich studiów miałby znaczenie dla podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela dzieci w społeczeństwie, który, jak wynika z badań i dokonanych tu opisów ich wyników, nie jest zbyt wysoki. Jak pokazałam, odczuwają to sami nauczyciele i kandydaci na nauczycieli. Można zgodzić się na dwustopniowość, ale w dawnym tego procesu rozumieniu – licencjat plus SUM, czyli studia uzupełniające magisterskie. Licencjat, jako pierwszy stopień praktyczno-teoretycznego przygotowania, byłby podstawą dalszego kształcenia na stopniu drugim teoretyczno-praktycznym, poszerzonym wobec pierwszego, ale integralnie z nim powiązanim. Dziś kształcimy nauczyciela także przez dwa lub półtora roku na studiach podyplomowych.

Zgodnie z ustawą o systemie edukacji, każdy nauczyciel powinien posiadać wykształcenie wyższe, dodaliśmy, że może to być wyższe zawodowe. Są, co prawda, opisane wymogi uzupełnienia wykształcenia zawodowego tytułem magistra, ale ustawicznie czas ten jest przesuwany. Prawda jest też taka, że magister niechętnie jest zatrudniany przez samorządy z powodów finansowych.

4. Idealny nauczyciel czy wykształcony człowiek?

To kolejne z niełatwych pytań. Chciałoby się odpowiedzieć, że ważne jest jedno i drugie. Badania, przedstawione już wcześniej, pokazują różne drogi, motywy podejmowania decyzji o studiowaniu pedagogiki przez studentów i już pracujących nauczycieli. U zbyt wielu był to przypadek lub drugi, trzeci, a nawet czwarty wybór. Selekcja tzw. negatywna trwa. Oznacza ona, iż tylko nieliczna grupa młodych ludzi świadomie wybiera tę ścieżkę zawodową.

Badania dotyczące języka komunikacji, podstawowej wiedzy o świecie, o zmianie cywilizacyjnej, dotyczące wyjaśniania, troski, intuicji, rozumności i refleksyjności/mądrości codziennej pokazują wiele zjawisk przeszkadzających byciu dobrym nauczycielem. Po pierwsze, prace egzaminacyjne, rozprawy magisterskie zawierają wielokrotnie powtarzane kardynalne błędy ortograficzne, znaczeniowe, formalne. Po drugie, jestem osobiście zaniepokojona graficzną stroną tekstów – młodzi ludzie, kandydaci na nauczycieli, nadużywają tekstów drukowanych, nie potrafią pisać kaligraficznie tak, by tekst można bez trudu odczytać. Na swoich zajęciach, od pewnego czasu, przyjmuję teksty ręcznie pisane. Powodów jest kilka: 1) zapobiegam w ten sposób rozprzestrzenianiu się googlifikacji, 2) działam na rzecz słyszenia w mowie wewnętrznej myśli przerzucanych na papier, 3) wymuszam w ten sposób staranność przekazu graficznego, która ważna jest bez wątpienia w procesie przygotowania dzieci do pisania, czytania i potem już w uczeniu tych umiejętności w szkole. Strategia ta jest potrzebna z punktu widzenia zadań edukacyjnych, które podejmują jako nauczyciele. Uświadamiam im, odwołując się do G. Piramowicza, J.A. Komeńskiego, że nie można wymagać od dziecka czegoś, w czym samemu popełnia się błędy³⁴.

Po trzecie, ściąganie, rozmowy na egzaminach są ciągle jeszcze praktykowane, mimo jasnych reguł, z dyskwalifikacją włącznie. Dlaczego to robią, przecież: 1) oszukują siebie, 2) oszukują dzieci, które kiedyś odda im ktoś pod opiekę, 3) zachowują się nieetycznie, a jeśli są ludźmi wierzącymi, popełniają grzech. Pytania pozostają bez reakcji. Po czwarte, z wypowiedzi na temat autorytetu, cech współczesnej cywilizacji, opisu historii przypadku wynika dość wąskie i słabe rozeznanie badanych nauczycieli i studentów w tych zakresach. Przytaczane już poprzednio wyjaśnienia (raczej quasi-wyjaśnienia) w rodzaju ta „dzisiejsza cywilizacja to nic dobrego nie wróży; ten świat to padół łez; ten świat jest bez szans

³⁴ W przypadku tekstu nieczytelnego następuje jego przepisanie do przeciętnego stopnia czytelności; graficzna i gramatyczna strona pisma jest elementem składowym oceny ogólnej.

dla młodych”... wskazują na wąskie czytanie, poddaniu się gadaniu wokół aktualnych problemów społecznych, ekonomicznych, politycznych. Badani na ogół nie czytają gazet, nie słuchają wiadomości, nie oglądają programów publicystycznych, nie uczestniczą w ciekawych spotkaniach z różnymi ważnymi osobami dla kształtowania poglądu na świat, których w Krakowie nie brakuje. Dotyczy to szczególnie młodych ludzi (studentów dziennych i zaocznych).

Kim więc są kandydaci na nauczycieli? Jakimi są ludźmi? Przeciętnie zorientowanymi w sprawach konkretno-życiowych, bez szerszych, zidentyfikowanych ambicji, ograniczeni w jasnych dla siebie wyborach. Nastawieni są na zaliczenie przedmiotu na dostateczny, na przedłużanie sesji, beztrudnie spędzany czas, na wyjazd za granicę w celu zarobkowania³⁵. Wniosek taki wynika z wypowiedzi badanych zawartych w zadaniach:

- 1) Sfabularyzowanie w całość kilku niezależnie od siebie narysowanych przedmiotów, zjawisk; 2) Wybranie przypadkowo jakiejś cyfry i odszukanie jej we własnym życiu, wiążąc ją także ze stanem bycia studentką/studentem; 3) Na uroczystej immatrykulacji otrzymałam/łem indeks. I oto...; 4) Udało się. Jestem po egzaminie magisterskim. Zaczynam...

Fabularyzacja często prowadzona była konkretnie, na siłę, z argumentami mało dojrzałymi. Przypadkowo wybrana cyfra wiązana była najczęściej z datą urodzenia, numerem domu, z dzieciństwem i przebiegiem życia na studiach, otrzymany indeks otwierał drogę do bycia studentką/studentem, zapowiadał dobrą zabawę i naukę, po egzaminie magisterskim najpierw odpoczynek, wyjazd za granicę do jakiegokolwiek pracy, a potem to się jakoś ułoży. W wypowiedziach brak jest dojrzałości, powagi wobec zadań, odpowiedzialności za siebie. Myślę, że podobnie można scharakteryzować inne grupy ludzi. Badani studenci są jednak kandydatami do pracy z najmłodszymi, dla których nie ma bardziej znaczącej osoby niż „Moja Pani”? Ku czemu poprowadzą?

Kim są badani, pracujący już nauczyciele? W większości ludźmi rozgorączkowanymi, niepewnymi swojej przyszłości, zagubionymi w przepisach, zmęczonymi zmianami. Są wypełnieni hasłami, sloganami, rozproszeni nadmiarem kursów, szkoleń, zagubieni w wielości ofert dodatkowych, w ich spożytkowaniu w organizacji pracy z dziećmi, ale wskazanych dla awansu. Ze sposobu odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu odczytuję ich nieufność wobec mnie jako jego autorki, swoistą podejrzliwość (czy „Pani chce nas sprawdzać”? – dopisek na marginesie kwestionariusza),

³⁵ Znam kilka osób studiujących dwie specjalności, dwa kierunki; załatwiający sobie przedłużenie studiowania przez podejmowanie kolejnych specjalności po zakończeniu innych. Motywy? Pobyć na uczelni z powodu np. pełnienia funkcji w samorządzie studenckim...

oburzenie niektórymi pytaniami, np. związanymi z obrazem P. Bruegla *Osiół w szkole*, z powiedzeniem „obyś cudze dzieci uczył”:

takie pytanie mnie obraża, bo nigdy tak nie myślałam o sobie jako nauczycielu; treść obrazu podpowiada, że tacy są nauczyciele? Nie mogła Pani wybrać innego, ładniejszego? Co mam powiedzieć? Że czasami też się tak czuję jak ten na obrazie, bezradna? Tylko różgi nie mogę mieć nawet jako straszaka...

Z wielu wypowiedzi odczytuję także empatię wobec dziecka, szczególne oddanie się jego sprawom, próbę „walki” o podniesienie statusu społecznego dzieciństwa, edukacji.

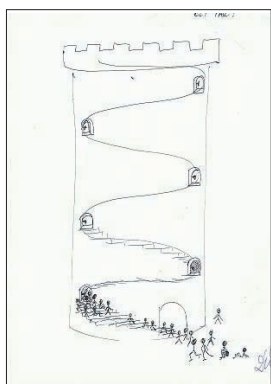
Zaznaczyłam na początku opracowania, że wypowiedzi zebrane z kwestionariuszy traktować będę, ze względu na sporą ilość nie odesłanych, orientacyjnie. Nie mogę na ich podstawie nakreślić w miarę zobiektywizowanego obrazu pracujących nauczycieli. Dane nie upoważniają mnie do formułowania wniosków godnych upowszechnienia. Rysują jednak pewien kształt zjawiska, mogą sugerować/podpowiadać dalsze badania, studia, dyskusje. Dla mnie stanowią dodatkowy argument za koniecznością radykalnej zmiany w kształceniu nauczycieli. Ostatecznie informacjami tymi uzupełniam/dodaję, poszerzam wypowiedzi zawarte *in fabula* w esejach, opracowaniach problemów, opisach i fabularyzacjach studentów i nauczycieli studiujących zaocznie. Mimo bowiem braku ich reprezentatywności zawierają ciekawe opisy usytuowania (się) nauczycieli.

5. Czego brakuje a czego nie w obrazie nakreślonym przez nauczycieli i studentów?

Dziecka przede wszystkim, które przesłonięte zostało opracowanymi celami, metodami, zewnętrznymi wobec jego potrzeb. Jest wiele porad, pewności, planowania. Jest jakieś dziecko w tle programu, bez właściwości. **Nie ma myślenia całościowego** o wspieraniu dzieci w ich rozwoju, jest fragmentaryczne, „zajęciowe”, zgodne z programem, a nie z zasadami rozwoju i narastania wiedzy, doświadczeń z zachowaniem logiki zdarzeń. Takie podejście do dziecka wynika także z formy planowania pracy – tygodniowego, miesięcznego, rocznego, które odbywa się bez „udziału” dzieci, bez rozpoznania ich możliwości, przy założeniu, że rozwojem można manipulować, wyznaczać mu granice, dynamikę. Ma tu miejsce swoista **indukcja oczekiwań** polegająca na wyciąganiu wniosków z pojedynczych faktów, zachowań i uogólnianiu ich na inne sytuacje. Raz sprawdzone jako pozytywne przekładane są na inne. W ten sposób nauczyciele tworząc plany działania z dziećmi, po ich sprawdzeniu, powtarzają je wo-

bec kolejnych, innych grup dzieci. A wiemy przecież z licznych już badań biologicznych, psychologicznych, że to jest niemożliwe, nie da się bowiem włączyć mózgu dziecka w wybranym przez siebie momencie, ani też wyłączyć wykształconej już funkcji. Planowanie procesu wspierania właśnie taką możliwość zakłada. Badani nauczyciele **indukują specyfikę bycia dzieckiem** głównie na podstawie zapamiętanych momentów z własnego dzieciństwa, lub ich zaprzeczenia. Twierdzą, że każde dziecko jest inne, inaczej reaguje na otoczenie, jedno szybciej, inne wolniej się uczy, co nie znaczy, że gorzej. Nie do końca jednak pojmują własną rolę wobec nich, zamkniętą w podstawowej idei edukacji jaką jest wspierać a nie decydować, wyznaczać, manipulować. Może to mieć także związek z dziedziczeniem obrazu nauczyciela posiadanego przez rodziców, obrazu zapisanego w kulturze i zapamiętanego z własnej historii szkolnej. Jak wskazywały wypowiedzi badanych, niezależnie od cech ich różniących, oczekiwania od dzieci są ogólnikowe, jakieś, osadzone na potoczności opisu, indukowane.

Czego jeszcze brakuje w obrazie nakreślonym przez badanych i odczytanym przeze mnie z zadań? **Usamodzielniania i uniezależniania** dzieci, a są to przecież dwa ważne wskaźniki rozwoju, zakresy uzyskiwania postępu i dojrzałości do zadań. Wielu badanych stwierdza, że podstawowym ich celem jest przygotowanie dzieci do szkoły, ale jednocześnie ustawicznie uczą, organizują, sprawdzają, wykonują zadania za dzieci, ponaglają, oceniają powierzchownie. O jakie przygotowanie im chodzi? Czy o nauczanie czytania, pisania i matematyki w przedszkolu?³⁶ Z badań wynika, że właśnie o takie. W tym kontekście ujmować trzeba tzw. tajne nauczanie czytania w przedszkolu. O nauce pisania i matematyki realizowanych w trybie tajnym nie słyszałam.

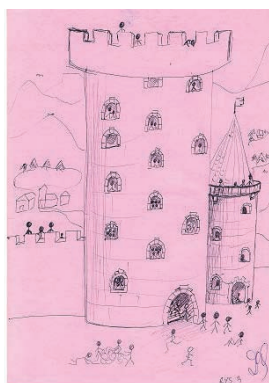


Ryc. 14. Edukacja reglamentowana (opr. własne)

Brakuje ponadto troski o warunki do gromadzenia przez dzieci indywidualnych **doświadczeń społecznych i emocjonalnych**. We wszystkich wypowiedziach badanych na plan pierwszy wydobywane są treści umysłowe. Uczą się pod kierunkiem, w przestrzeni i czasie oznaczonym przez nauczyciela, oczekują na pozwolenie pójścia dalej i na innych, wszyscy bowiem uczą się tego samego, ale nie tak samo. Na podobieństwo wieży (ryc. 14) gromadzą się pod drzwiami oczekując ich otwarcia przez dorosłego. Analiza zebranych informacji od badanych nauczycieli i studentów dość wyraźnie pokazuje tendencję do takiej właśnie organizacji warunków uczenia się dzieci. Mimo zmiany

³⁶ Zob. D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą...*

w strukturze wiedzy o dziecku i dzieciństwie ich edukacja oparta jest w dalszym ciągu (od czasów oświecenia) na gloryfikacji rozumu i marginalizowaniu emocji i zachowań społecznych. Badani deklarują uwzględnianie podmiotowości w relacjach, dawanie dzieciom przestrzeni wyborów, szanowanie ich indywidualności, ale już w analizowanych tekstach dotyczących propozycji rozwiązań brak jest ich odzwierciedlenia. Dzieci są poddane dydaktyce zamiast ogólnorozwojowym oddziaływaniom³⁷.



Ryc. 15. Edukacja szanująca różnice (opr. własne)

Brakuje nastawiania na konieczność respektowania w organizacji warunków edukacji różnicowania między dziećmi, takiej jej organizacji, by uwzględniała różne treści, metody, formy umożliwiające osiągnięcie postępu każdemu dziecku, zgodnie z jego potencjałem³⁸. Nauczyciele wyrażają niepokój o skutki uwolnienia aktywności dzieci, różnego jej ukierunkowania przy respektowaniu indywidualnych możliwości i zdolności. Na wzór wieży zamieszczonej obok (ryc. 15) obrazującej różne poziomy funkcjonowania, na podstawie różnych zadań, zgodnych w treści i strukturze z potencjałem wykonującego, prowokujących do wejścia wyżej w sobie odpowiednim czasie i zakresie bezpieczeństwa. Wieży, która odzwierciedla różnorodność ludzkich cech i właściwości w różnych zakresach funkcjonowania.

W obrazie nauczycieli i kandydatów także brak powagi wobec zabawy jako rodzaju aktywności, najbardziej bezpiecznej dla dziecka, równoważącej, umożliwiającej samoocenę, budowanie autoidentyfikatorów i wprowadzającej w zakres podstawowej odpowiedzialności za podjęty wybór miejsca, tematu, treści, partnera, środków, wartościowania przebiegu³⁹.

³⁷ Tamże.

³⁸ W moim rodzinnym archiwum przechowywany jest zeszyt mojego syna z uwagą nauczyciela od matematyki: „u syna leży tabliczka mnożenia i dzielenia. Jak się tego nie nauczy nie poradzi sobie w życiu”. Bardzo się starał nauczyć. Nie za bardzo mu to wyszło. Nie mógł bowiem zrozumieć dlaczego to jest takie ważne, gdy ma do dyspozycji kalkulator. Czy przeszkodziło mu to w życiu? Dziś jest dorosłym człowiekiem i całkiem dobrze funkcjonującym. Także w zakresie finansów i ekonomii. We wspomnianym już zeszycie mojego syna, zawarta jest uwaga, iż zbyt szybko wykonuje zadania, z zaleceniem dla mnie, aby osłabić to tempo z powodu dbałości o sprawiedliwość postępowania wobec innych uczniów. W okresie pobytu w przedszkolu bardzo się starał (razem z trzema innymi kolegami), aby spaść do poziomu trzeciego w czytaniu. Powód? Jako dzieci biegle czytające skazywani byli na nauczanie innych, słabiej radzących sobie dzieci z poziomu I i II. Z trzeciego poziomu, po przeczytaniu, można się było bawić.

³⁹ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna...*; tejsze, *Między przedszkolem a szkołą...*

Nie ma również dziecka jako samodzielnej, aktywnej istoty, jest praca nad nim. Trudno doszukać się elementów **pracy z nim** (poza dziećmi specjalnej troski, czyli z niepełnosprawnością, poddanych różnym terapiom)⁴⁰. Dziecko traktowane jest na podobieństwo skrzynki/książki życzeń i zażaleń, jest figurką odlewana/kształtowaną dłutem nauczyciela, tak jak gdyby nie posiadała własnej natury (wielu nauczycieli nadal używa określenia: URABIANIE osobowości). Przedszkole, szkoła nadal jest miejscem pracy frontальной, zlecenia zadań do wykonania, ich „odrabianie”, zadań uznanych za kształcące mimo ich zleceniowości i nadużywanej formy algorytmicznej.

W obrazie nie ma szerszego, niż potoczne, rozumienia wartości dzieciństwa dla całości życia. Stwierdzeniu temu dowodzą wypowiedzi badanych studentów na temat: „Dzieństwo jest wszystkim, bo wszystko bez dzieciństwa jest niczym” (strawestowana przeze mnie myśl Arystotelesa: woda jest wszystkim, bo wszystko bez wody jest niczym). Tylko niewielu, bo 7% badanych uznało wartość dzieciństwa w kontekście dorosłości:

Dorosłość się w nim zaczyna. Bezdyskusyjnie. Gdy przyglądam się dziecku patrzącemu, wsłuchującemu się, mocującemu się z jakimś przedmiotem, nasuwa mi się prawie zawsze skojarzenie z aparatem fotograficznym, który zarejestruje na błonie filmowej (na płytce) wszystko o czym obsługujący go człowiek zdecyduje. Podobnie jest z dzieckiem – rejestruje **wszystko** czego doświadcza, bez selekcji, bo wszystko jest ważne, ciekawe, pierwsze. **Wszystko** to zostawi ślad na długo i będzie podstawą do dalszego poznawania i przeżywania, poddane zostanie korekcie, redukcji, poszerzeniu, zapomnieniu (Ns, lat 35);

Dzieci znajdujące się ustawicznie w sytuacjach zarządzania warunkami ich aktywności nie mają szerszej szansy na szersze doświadczenia i ich opracowywanie. Dzieństwo byłoby wszystkim, gdybyśmy pozwolili dzieciom na swobodę i jednocześnie kierowali w poznawaniu otoczenia w zakresach najbardziej znaczących dla dorosłości i starości (Ns, lat 42).

Na jednym z seminariów studentom pedagogiki specjalnej przedstawiłam krótki fragment dyskusji ze studentami tego kierunku. Zapropnowałam im wyczytanie się w *Piętno. Rzecz o zranionej tożsamości* I. Goffmana i wypełnienia treścią określeń przez niego zastosowanych: normalni, nie-normalni i normalsi z zawartą w nim myślą, że to my klasyfikujemy tak właśnie zjawiska w przestrzeni prywatnej i społecznej. Oto zapisany przez nich efekt debaty:

⁴⁰ Z oddanych mi do analizy projektów spotkań z dziećmi wynika, iż obok rysunków do kolorowania dzieci wykonują tzw. karty pracy (?!), co uznać należy, z punktu widzenia rozwoju, za szkodliwą praktykę.

NORMALNI: to ludzie bez defektów, ułomności. Mieszczący się w normie antropologicznej, moralnej, społecznej, psychicznej. To w większości my. Normalnym daje się spokój, bo sobie poradzą. Takie dzieci mają więcej czasu na aktywność własną.

NIE-NORMALNI: to ludzie z odchyleniami od normalności, inni, ekscentrycy, dziwacy, kreatywni (wychodzą zdolnościami poza normę), artyści, twórcy, wirtuozi, mistrzowie; nie-normalni, czyli odstępujący od normy w górę i w dół. To niektórzy z nas. Wszystko zależy od rodzaju przyjętej normy, w różnych obszarach życia. Dziecko z nie-normalnością, orzekaną przez nas, jest w swoim cielesie, psychice i duszy całkowicie normalne, bo rozwija się siłami danymi mu przez naturę nieco inaczej niż pozostałym. Takie jednak dzieci nie mają zbyt dużo czasu na aktywność własną, podlegają zajęciom wyrównawczym, stymulującym, naprawiającym, usuwającym zakresy nie-normalności. Są przywracane do normy.

NORMALSI: z opisu Goffmana wynika, że to właśnie większość ludzi myślących o sobie w kategoriach normalności. Ludzie, którzy funkcjonują w życiu w nieświadomości własnych braków, dysfunkcji organicznej, psychicznej, ludzie, których nikt nie zdiagnozował. Trwają w przekonaniu, że ponieważ na ogół radzą sobie z zadaniami, są normalni. Znalezienie się przez nich w nowej sytuacji unaoczni im braki w radzeniu sobie z trudnościami, przeszkodami.

WNIOSEK: A: Dziecko niepełnosprawne jest jak najbardziej normalne bowiem: wie, że czegoś nie umie, nie potrafi wykonać z powodu tej niesprawności; jeśli tego nie wie z powodu zaburzeń funkcji umysłu, to i tak zachowuje się „normalnie”, czyli podejmuje różne czynności na miarę swoich możliwości. B: Dorosły, ponieważ nie zna wielu własnych ograniczeń, powinien przyjąć strategię pracy z dziećmi otwierającą ich na siebie, na rozpoznawanie własnej mocy, preferencji, by w jej ramach pozwalać dzieciom na działanie aktywizujące ich do tych możliwości, a nie do zewnętrznie określonej normy. C: Dzieci nie powinny być poprawiane, ale rozbudzane, prowokowane do wysiłku, niezależnie od naszych ocen o ich sprawności lub jej braku. Niesprawność/niepełnosprawność może być związana z wolniejszym tempem osiągnięcia sprawności.

Dyskusja była długa i treściwa. Studenci byli zdumieni takim podejściem do kwestii niepełnosprawności, jako obszaru ich zadań zawodowych. Przyznali, że uczeni są działania nad niepełnosprawnością – korygowania, usuwania, terapii, minimalizowania do stanu przyjętego przez pedagogikę wzorca efektów, nawet walki z kalectwem. Przyznali, że nie pomyśleli o tym, iż nie powinni decydować za dzieci, narzucać im własnego wyobrażenia o tym kim mają się stawać, że pomoc nie polega na naprawianiu ich natury.

W obrazie nie ma także szczególnej troski o poprawność języka stosowanego w kontaktach z dziećmi. Jak wynika z przeprowadzonej analizy tekstów, nauczyciele stosują przede **wszystkim polecenia:** siadamy, odpowiadamy, rysujemy, myślimy, uważamy, nie wiercimy się, nie biegamy, nie brudzimy się, ustawiamy się, jemy, śpimy, ubieramy się sprawnie itd. Polecenia można stosować, ale tylko wówczas gdy czynności wchodzące w ich zakres są znane wykonującemu, przeciwiczone, opanowane. Czy można je stosować wobec dzieci? W niektórych zakresach koniecznego do zachowania bezpieczeństwa – tak, w innych sytuacjach, uczenia się przez nie, radzenia sobie z procesem wykonania zadania potrzebna jest sugestia, prośba, zachęta, życzenie, namowa. „Język opisuje granice naszego poznania” (L. Wittgenstein). Studenci odnotowali podczas praktyki wiele niepoprawności gramatycznych u nauczycieli prowadzących zajęcia i lekcje, np. rękami, wyszłeś, cofnij się do tyłu, ortograficznych i deklinacyjnych⁴¹. Z analizy tekstów wynika, iż takich osób jest mniej niż zachowujących poprawność językową, jednak z racji ważności edukacji w życiu indywidualnym i społecznym nie powinno ich być w ogóle.

Stąd ponownie postawione pytania o **jakość kandydata na nauczyciela**, jeśli bowiem nie szkoła średnia to uczelnia musi być przestrzenią, w której powinna nastąpić korekcja języka. Jak to zrobić, gdy korzenie sięgają dzieciństwa?⁴²

W obrazie nauczyciela i kandydata nie ma respektowania prawa dziecka do **poznawania świata i siebie wedle posiadanych, naturalnych narzędzi**, mimo takiej częstej deklaracji badanych wyrażanej w odwoływaniu się do tezy, że każde dziecko jest inne, każde ma prawo do indywidualności, myślenia po swojemu, poznawania wedle własnych preferencji i zdolności. Tej inności, prawa do indywidualnych sposobów poznawania/uczenia się nie ma niestety w projektach edukacyjnych. Wielu z badanych studentów nie potrafiło opisać swoich zdolności, mocnych stron osobowości, pasji, słabości. Są ludźmi bez właściwości (określenie zaczerpnięte z tytułu powieści R. Musila *Człowiek bez właściwości*). Tak poprowadzą w świat oddane im pod opiekę dzieci?

Badania zarysowały dość wyraźne i oczywiste obszary koniecznej zmiany w kształceniu nauczycieli – z nauczyciela rzemieślnika, instru-

⁴¹ Z notatek studentów sporządzonych podczas praktyki ciągłej.

⁴² Odwołując się do własnych doświadczeń, stosuję różne formy – od zwracania uwagi w powiązaniu z ideą *universitas*, pouczeń, do drastycznych sposobów wykluczania z zajęć i konieczności ich zaliczania w trybie indywidualnym. Czasami pomaga zlecenie eseju na temat poprawności porozumiewania (się) z poszukiwaniem genezy nadużywanego wulgaryzmu. Studenci stwierdzają, że będąc w szkole na praktyce, szczególnie z WF, wielokrotnie słyszeli niecenzuralne słowa, także do uczniów. Nie tłumaczy to jednak w żaden sposób ich niepoprawnych zachowań językowych.

mentalnie i metodycznie pewnego, na rzecz refleksyjnego, wykształconego praktyka, człowieka uwrażliwionego nie na program, ale na dziecko. Propozycje własne, zawarłam w kolejnym, ósmym rozdziale niniejszej książki.

Obraz po badaniach porównać można do patchworku, kolażu bardziej niż do przedstawiającego spójny krajobraz. Opisując strategię badawczą zastrzegłam, iż obraz będę tworzyć z rozrzuconych elementów mozaiki, poszukując mimo wszystko podstawowych związków między badanymi zjawiskami, cechami osób. Jakże związki się uwidoczniły?

1) Związek wieku i treści nakreślonego obrazu ujawnia się głównie w zakresie:

a) pewności, schematyzmu, rutyny w wykonywanych zadaniach. Nauczyciele starsi wiekiem opisując projekty edukacyjne dla dzieci nie wątpią w ich wartość. Młodszy badani, głównie studenci dzienni i zaoczeni, formułują więcej obaw o „zrealizowanie” zajęć, są bardziej niepewni co do własnych kompetencji, nie wyrażają niepewności wobec działania dzieci – zadania, według, nich są dobre i dlatego dzieci powinny je wykonać;

b) w treści obrazu kreślonego przez starszych wiekiem badanych, szczególnie nauczycieli pracujących, pozycję prymarną zajmuje dorosły, dziecko jest najczęściej usytuowane w tle jego zadań; młodszy wiekiem, w tym także studenci próbują włączać dzieci w proces decyzyjny, ale niezbyt pewnie i szerzej;

c) wiek dość wyraźnie pozostaje w związku z doświadczeniami z przeszłości szkolnej badanych: im młodszy tym szerzej i częściej nawiązują do wyuczonych w przeszłości i zapamiętanych sposobów radzenia sobie przez własnych rodziców i nauczycieli z dziećmi niezdyscyplinowanymi i stosują je w pracy; im starszy tym chętniej stosują doświadczenia wypracowane w toku wypełniania zadań zawodowych, co często prowadzi do rutyny i wypalenia zawodowego;

d) nie odczytałam wyraźnie rysującego się związku wieku i refleksji pedagogicznej, zadania badawcze bowiem skierowane na tę właściwość w większości nie zostały przez badanych podjęte, uznane jako zbyt filozoficzne, dalekie od zadań nauczycielskich;

e) wiek nie różnicuje podejścia do zadań nauczycielskich – zarówno nauczyciele, jak i studenci orientują się w podstawowych zadaniach sformułowanych przez ustawę; pracujący, starszy wiekiem nauczyciele bardziej aniżeli młodszy, przejawiają podporządkowanie się zaleceniom władzy oświatowej.

2) Wykształcenie, etap w kształceniu w odniesieniu do studentów, pozostaje w związku z wiekiem i rodzajem/formą studiów/studowania i treścią obrazu:

a) wyraźnie bardziej profesjonalnie wypowiadają się nauczyciele posiadający jednolite studia magisterskie na tematy ogólnych celów edukacji dzieci aniżeli po licencjacie czy po nieskoordynowanych z wykształceniem studiach podyplomowych;

b) absolwenci jednolitych studiów magisterskich bardziej precyzyjnie posługują się językiem (w tym pedagogicznym), mniej w nim psychologizmów, więcej określeń adekwatnych do istoty pedagogicznej organizacji warunków rozwoju dziecka. Pozostali stosują ogólniki, truizmy, wyrażenia potoczne, niespecyficznym związane z konkretną sytuacją edukacyjną (wpływ na rozwój osobowości, rozwijanie inteligencji, stymulowanie percepcji, nadpobudliwość, ambiwalencja emocjonalna, rozwijanie mowy, myślenia, kształcenie postaw, dydaktyzacja zdolności itd.⁴³);

c) w treści obrazu nauczycieli po studiach pięcioletnich magisterskich odczytać można więcej elementów upodmiotowienia relacji edukacyjnych aniżeli u pozostałych, szczególnie absolwentów studiów podyplomowych; studenci dzienni szerzej deklarują to upodmiotowienie aniżeli uwzględniają w projektach edukacyjnych; u wszystkich badanych dzieci występują jako anonimowa grupa, bez zróżnicowania na płeć i wiek.

3) Ogólny związek środowiska pochodzenia/zamieszkania/pracy zawodowej i treści zbudowanego przez mnie obrazu nauczyciela zaznacza się w zakresie stosowania kodu językowego do opisu/wyjaśniania zjawisk edukacyjnych:

a) nauczyciele pracujący na wsi i w małym mieście stosują skrótowe ich formy, z miast i dużych miast szerzej wyjaśniające ich poglądy, dlatego też więcej z ich tekstów można było odczytać; nauczyciele pracujący na wsi stosują przeważnie opisy konkretne, z miast – bardziej refleksyjne;

b) różnice ujawniają się w zakresie zadań związanych z warunkami doświadczania w dzieciństwie – badani zamieszkujący w dzieciństwie na wsi mieli więcej doświadczeń swobody działania, czasu i przestrzeni na aktywność własną (zabawę), zamieszkujący w mieście takich doświadczeń mają znacznie mniej, dominują zaś wspomnienia zajęć dodatkowych, braku miejsca na zabawę poza przedszkolem, szkołą, pamiętają więcej ograniczeń niż „luzu”.

4) W nakreślonym obrazie zawarty jest pośrednio związek efektów kształcenia średniego i sposobów wykonywania zadań podczas studiowania pedagogiki, w tym głównie:

a) tendencja do skrótowości wypowiedzi;

b) brak dbałości o dokumentowanie wypowiedzi;

⁴³ Wyrażenia te definiują cele edukacyjne. Pomijam tu język stosowany często przez studentów w miejscach publicznych, poza salą wykładową wypełniony wulgaryzmami, na który nie reagują nauczyciele akademicy.

- c) wszytkoizm myślowy;
- d) nastawienie na ilość a nie jakość zadań;
- e) liniowe podejście do zadań.

5) Ogólnie dziecko rysowane jest dość mglisto w zakresie potrzeb (to jakieś bliżej nie identyfikowane wspólne stany), możliwości (uogólnionych, uprzedmiotowionych, nieodkrytych), mimo że podlegających zdiagnozowaniu, to pozostających na marginesie projektów edukacji.

6) Pozytywnie zaznaczają się wyniki badań uzyskanych przez studentów poddanych zmodyfikowanemu przeze mnie (zob. rozdz. VIII) procesowi kształcenia; nie dotyczą niestety większości studentów:

a) wyraźnie uzewnętrznia się związek z deklaracjami wyboru tej specjalności: ok. 25% w każdej grupie to studenci zdecydowani co do bycia nauczycielem dzieci i poddają się zaproponowanej strategii przygotowania ich do zawodu;

b) studenci niezdecydowani od początku, w toku wykonywania różnych zadań wyraźnie się rozwinęli i dotyczy to także ok. 25%. Pozostali „studiują bez specjalnego wysiłania się, bez motywacji do bycia nauczycielem”. Mimo że pozytywna zmiana dotyczy połowy studiujących, to warto ją wprowadzać ze względu na dzieci, które znajdują się pod ich opieką.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące cech, właściwości nauczyciela dziecka, w świetle przeanalizowanych wyników badań oraz własnych doświadczeń i przemyśleń, ulokowałam w kilku obszarach. Po pierwsze, w kontekstach zadań, takich jak historyczno-genetyczne, epistemologiczno-funkcjonalne i teleologiczne, każde w dwóch aspektach roli nauczycielskiej: etycznej i profesjonalnej; po drugie, w opisie warunków zmiany i jej dynamiki w obrębie zadań edukacyjnych nauczyciela wobec dzieci w wieku przedszkolnym; po trzecie, we współcześnie, cywilizacyjnie i kulturowo ważnych zakresach kształtowania zadań nauczyciela przedszkolnego, pozytywnych i niepokojących zmian.

Na tle zaprezentowanych badań spróbowałam ustosunkować się do możliwych i koniecznych zmian w kształceniu na poziomie wyższym, proponując czytelnikowi zapoznanie się ze strategią realizowaną przez siebie od wielu już lat i przynoszącą może nie wyraźne, ale widoczne postępy w nastawieniu studentów do przedmiotu studiów⁴⁴.

⁴⁴ Czynnikiem modyfikującym i wyznaczającym efektywność jest droga kandydatów do podjęcia decyzji o studiowaniu pedagogiki, ich motywacje, odczuwanie w sobie (lub jego brak) przekonania o ważności zawodu w życiu dla siebie i dla innych ludzi. Dość widoczne zmiany w nastawieniu niektórych studentów (ok. 25%) do przyszłego zawodu pojawiają się dopiero w końcówce III roku licencjatu oraz na II roku SUM. Studenci „podyplomówek” są dość trudni do opisu z uwagi na zbyt krótki czas ich studiowania. Jak wynika z badań,

Edukacja dzieci rzeczywista, a nie pozorowana wymaga od nauczyciela umiejętności reagowania na ich potrzeby, oceniania, kontrolowania, wprowadzania w zakres wiedzy o świecie w sposób zrozumiały dla nich. Jedynie nauczyciel, który rozpoznał siebie i przekonał się o wartości własnej osoby może jej sprostać. Samooceny nie można wyuczyć. Składa się na nią bowiem wiele elementów wbudowywanych w osobowość przyszłego nauczyciela na długo przed ich profesjonalnym kształceniem, przede wszystkim w dzieciństwie w zakresach takich jak zaufanie do siebie, do innych, próbowanie, odkrywanie, eksperymentowanie sobą, usamodzielnianie i uniezależnianie. **Można jedynie prowadzić ku niej.** Za jej poziom wewnętrzny odpowiada wyłącznie sam student. Im częściej jednak będzie miał możliwości ujawniania siebie w kontakcie z drugim człowiekiem, w sytuacji zadaniowej, tym łatwiej będzie mu na tej drodze.

O podobnej strategii czytamy w dziele G. Piramowicza:

Przed każdą szkółką [czyli lekcją – D.W.] gotuj się na wszystko, co do uczenia w szkole przypada, nad wszystkim się z uwagą zastanawiaj, bo to jest znakiem człowieka rozsądnego. W szkole czynь wszystko z przytomnością umysłu, z powolnością, która cię od błędów ochroni. Słuchaj zapytywania i wątpliwości dzieci, bo one cię w wielu przypadkach objaśnią i czegoś się nie spodziewałaś, do myśli podadzą. Kiedy na jakie zapytanie odpowiedzieć dokładnie nie możesz, zatrzymaj na dalszy czas odpowiedź. Bezrozumny byłby to wstyd, dla którego wolałby nauczyciel bałamutne i błędne odpowiedzi dawać, niż powiedzieć, że później dokładnie rozwiąże wątpliwość⁴⁵.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż takiej strategii nie stosuje się szerzej w kształceniu. Dominuje nastawianie na poprawność metodyczną, niezależnie od potrzeb dzieci. Studenci nie uczą się formułowania zadań własnych, nie nabywają umiejętności ich formułowania dla dzieci i w konsekwencji nie uczą tego dzieci. Analiza konspektów wykonanych dla potrzeb realizacji treści z przedmiotów kształcenia na uczelni⁴⁶ wskazuje, że: a) brak im orientacji w rodzajach i typach zadań możliwych do wykonania przez dzieci, b) dominują zadania zlecone przez nauczyciela, c) brak jest możliwości dostrzegania i formułowania zadań przez dzieci, d) zalecane są dzieciom metody wykonania (często sprzeczne, niedokład-

motywy ich podjęcia są najbardziej zróżnicowane w porównaniu z innymi badanymi grupami.

⁴⁵ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz Wybór mów i listów*, Wrocław–Kraków 1959, s. 13.

⁴⁶ Konspekty zostały przekazane mi dobrowolnie, a studenci oczekiwali wskazówek z mojej strony co do ich wartości. Przeanalizowałam ogółem 53 propozycje z zakresu plastyki, muzyki, pedagogiki przedszkolnej.

nie opisane) ograniczające nabywanie umiejętności poszukiwania programu wykonania zadania, e) ocena wyniku dotyczy jedynie zajęć plastycznych – głównie przez wybór najładniej wykonanej pracy (estetycznie)⁴⁷.

W kształceniu nauczycieli na wstępnym etapie ważny jest transfer specyficzny polegający na łączności/obecności poprzedniego doświadczenia w nowych czynnościach. Z tego rodzaju wpływem spotykamy się podczas uczenia się treści, w których występują elementy już wcześniej zapamiętane. Transfer niespecyficzny pojawia się przede wszystkim podczas praktyki nauczycielskiej i polega na przenoszeniu wprawy z jednej dziedziny na inną pozornie z nią nie związaną. Po zakończeniu kształcenia w uczelni studentka/student przenosi nabytą wiedzę potoczną i naukową o zasadach, metodach, formach edukacji na sytuacje nowe, wywoływane przez dzieci w przedszkolu, szkole. Potocznej wiedzy, jak wskazują badania, jest więcej niż naukowej w ich działaniu. Powinniśmy uczyć ich poszukiwania takiej łączności, dostrzegania możliwości przenoszenia wiedzy i umiejętności na sytuacje niespecyficzne, elastyczności działania. To ważne z uwagi na zróżnicowanie rozwojowe dzieci, konieczność reagowania nauczyciela na ich zachowania sytuacyjnie/okolicznościowo, na gorąco. Nastawiać na oczekiwanie nieoczekiwanego, przekonywać, że niepewność, wątpliwość jest także poprawne w planowaniu/przewidywaniu działania, pozwala bowiem na uwzględnianie rzeczywistych potrzeb dzieci.

Zawarta w tytule opracowania trójjednia „doświadczenie – kompetencja – refleksyjność” ujawniła się w uzyskanych informacjach od badanych tylko u nielicznych nauczycieli pracujących z grupy stażowej – powyżej 15 lat. Pozostali przez wypowiedzi na różne tematy takiego związku nie

⁴⁷ Wgląd w zadania zawarte w podręcznikach potwierdza brak rozeznania tej ważnej dla uczenia się kwestii, czyli konieczności różnicowania zadań w czasie realizacyjnym i konstrukcji. Treść zadań różnicuje najczęściej pora roku, święta państwowe, obrzędy religijne, wycinki rzeczywistości. Zadania nie zawierają strategii przeprowadzania dzieci od zadań jasnych (opartych na znaności, na doświadczeniu) do niejasnych, od prostych (wymagających jednej czynności) do złożonych, od pełnych (zawierających wszystkie elementy, czyli określony cel, program wraz z metodą i spodziewany wynik) do niepełnych, od statycznych do dynamicznych (z akcją). Każdy metodyk tzw. szczegółowy zaleca własne schematy konspektu, w których dominują ustalenia/postulaty wskazania pedagogiki socjalistycznej, głównie w zakresie celów (poznawcze, kształcące, wychowawcze), mimo postępu w pedagogice, wymianie wiedzy w tych zakresach. Wśród metod pracy z dziećmi zdecydowanie prym wiodą metody słowne, czynne i oglądowe, a wśród środków – dydaktyczne, w tym zabawy dydaktyczne (!), mimo iż dydaktyki w przedszkolu nie przewiduje się od co najmniej lat 90. XX wieku, mimo rozważań dotyczących zabawy, jej genezy, znaczenia. Wprowadzona przeze mnie strategia kształcenia przez zadania umożliwia uczenie się przez kandydatki/kandydatów na nauczycieli trudnej sztuki dostrzegania, formułowania i rozwiązywania zadań, uczy rozumienia procesu wykonania przez analizę różnych jego faz i wynikających z nich czynności, a nie tylko przez wynik/rezultat/skutek. To czego się nauczyli sprawdzają w konkretnych warunkach działania z dziećmi. Zachodzi transfer wiedzy i umiejętności, najpełniej specyficzny i niespecyficzny.

wykazali. Doświadczenia jako momenty z przeszłości są najczęściej wyparte, kompetencja mylona jest z kwalifikacjami, refleksji trudno doszukać się w sporządzonych przez badanych opracowaniach. Uogólniony stan po badaniach jest niepokojący w zakresie odpowiedzi na pytanie o to, jacy to są nauczyciele w dzieciństwie człowieka? Dla jasności odpowiedzi wyniki zebrałam w 20 zakresach i tak powstał obraz współczesnego nauczyciela dzieci:

1) **Doświadczenia z dzieciństwa:** rozmyte, życzeniowo przedstawiane, wypełnione marzeniami, zapamiętane pozytywne momenty, najczęściej związane z prezentami. 99% badanych zapamiętało dzieciństwo przedszkolne jako czas przygotowania do szkoły; 97% jako czas wychowania; 95% jako podporządkowanie się rodzicom, nauczycielowi, spełnianie ich oczekiwań. Zapamiętali głównie zajęcia z religii jako straszenie piekłem, gniewem Boga, niezliczone ilości kolorowanek wypełniających czas pobytu w przedszkolu, głównie po zajęciach, po podwieczorku, rano przed śniadaniem. Pamiętają ogólnikowe opisy dzieci: grzeczny, miły, posłuszny, czysty, zdyscyplinowany. Przymus sprzątnięcia po zabawie, po zajęciach, chodzenie do lekarza, do kościoła, odrabianie zadań, niewtrącanie się do spraw dorosłych, posłuszeństwo ojcu. Kara wymierzana dzieciom to wedle zapamiętanych momentów z dzieciństwa dla 100% wypowiedzających dziś dorosłych ludzi to kara cielesna. Zdecydowana większość badanych przyznaje, że często, nieświadomie „wydobywa” z tych doświadczeń elementy dyscyplinujące dzieci. Wiele badanych osób, jako nauczyciele, odczuwa lęk przed aktualizacją niektórych przykrych dla siebie jako dziecka doświadczeń.

2) **Doświadczenia szkolne:** zróżnicowane, zapamiętane momenty negatywnej oceny, dyskredytacji osiągnięć, nauczyciel z przeszłości charakteryzowany jest ogólnikowo, pamiętają ten czas jako wypełniony ponad możliwości niepotrzebnymi zadaniami, kosztem spotkań z rówieśnikami, zabawy, rytm życia zdominowany przez szkolne obowiązki. Niektórzy pozytywnie wspominają wagarę jako momenty uwolnienia się od obowiązków „choć na chwilę”, mimo przewidywania konsekwencji. Pamiętają ciężkie tornistry/plecaki, niesprawiedliwość nauczyciela, nadmierną kontrolę, „dławienie” inwencji, dyskredytację pomysłów, schematyczność i odtwórczość zadań, dyrektywność dorosłych wobec młodzieży, swoiste znęcanie się nad słabszymi uczniami.

3) **Posiadany obraz świata i siebie w nim:** jego ramy wypełniają ogólniki, truizmy, pretensje o brak szansy na sukces, trudności w dostępie do dóbr, brak jasnego usytuowania siebie – liczenie na przypadek, zrządzenie losu, przeznaczenie, brak planów zagospodarowania czasu? U młodych ludzi dominuje waloryzacja magiczno-religijna lub ogólnikowo określane

prawa człowieka. To obraz zawierający wiele rozgoryczeń, roszczeń, obraz odwzorowany, aplikowany, a nie własny.

4) **Etyczność** definiowana i realizowana jako dobro użytecznościowe. Brak opisu dobra godziwego. Na dobro przyjemnościowe brak czasu.

5) **Profesjonalizm** skupiony na warsztacie nauczycielskim – na oczekiwaniu scenariuszy, konspektów zajęć/lekcji. Dominują umiejętności instrumentalne, bardzo wąsko obecne interpretacyjne i innowacyjne. Na temat interpersonalnych żadna z badanych osób nie wypowiedziała się.

6) **Samooceńca** – zaniżona, poczucie niższej wartości (szczególnie u pracujących w zawodzie nauczycieli przedszkolnych), skierowana na obszar zadań zawodowych. Układem odniesienia są w tym przypadku opinie rodziców, a te z kolei są tym bardziej pozytywne, im szersze oferty dla dzieci nauczyciel proponuje i uwzględnia ich oczekiwania. Z wypowiedzi wynika, iż nauczyciel dbający o wspieranie dziecka w jego rozwoju nie jest bardziej akceptowany przez rodziców i oceniany jest jako „nienowoczesny”.

7) **Decyzja o byciu nauczycielem dzieci** – przypadek, łatwość studiowania, łatwość w zatrudnieniu. Rzadko pasja, zamiłowanie, przekonanie, powołanie. Także wzorce domowe.

8) **Stosunek do dzieci**: deklarowany to podmiotowość. Odczytany z projektów – zarządzający, oceniająco-kontrolny.

9) **Język pedagogiczny badanych**: wypełniony potocznymi wyrażeniami, określeniami, mnóstwem psychologizmów. Niespójny, wieloznaczny, niejasny definicyjnie. Dominują określenia metapedagogiczne, bez zrozumienia użytych wyrażen. Język pedagogiczny wypełniony jest wyrażeniami nieostrymi, wieloznacznymi, kontaminacjami, oksymoronami, określeniami niepedagogicznymi.

10) **Intuicja i troska**: używane w potocznym rozumieniu ich sensu. Nauczyciele nie wykorzystują w organizacji edukacji, szczególnie jej ewaluacji intuicji jako podpowiedzi, domniemań, przeczuc. Język jest dalece zracjonalizowany, zdydaktyzowany.

11) **Autorytet**: oczekiwany z nadania bycia nauczycielem, wymuszany przez zadania, dominuje autorytet epistemiczny.

12) **Pewność – niepewność**: dominuje zdecydowanie pewność działania wywoływana planowaniem i kontrolą. Niepewność opisywana jest jako nieudolność, brak kompetencji.

13) **Teoria** wyraźnie dyskredytowana wobec **praktyki**. Niepotrzebna, bo nieprzydatna. Wyrażana nieprzydatność dotyczy także interpretacji wyników diagnozy i kreślenia prognozy.

14) **Szeroko obecna kategoria semantyczna COŚ – NIC**, wypełnia ok. 3/4 czasu edukacji. Sesje obserwacyjne, wypowiedzi studentów dokumentują, iż na 5 godzin zajęć jedną jednostkę stanowią zajęcia zor-

ganizowane z całą grupą, pozostałe 4 godziny, oprócz posiłków, wyjść do toalety wypełnia aktywność nieokreślona, jako coś. Badani są przekonani, że na **nicnierobienie** nie ma w przedszkolu miejsca. Ale na robienie **COŚ** już tak i to dużo.

15) **Dzieciństwo** definiowane ogólnikowo, dość schematycznie, potocznie. Głównie jako czas wychowania, urabiania osobowości, ingerencji w rozwój (cele wychowania socjalistycznego), jako okres bycia niesprawnym, głupiutkim, naiwnym.

16) **Nauka** nieobecna w działaniu zarówno studenta, jak i nauczyciela. Wyraźnie kwalifikowana jako cecha uczelni.

17) **Wypalenie/rutyna** przejawia się u nauczycieli pracujących w postaci: a) wyczerpania emocjonalnego, b) depersonalizacji, c) obniżonego poczucia własnych dokonań. Obecna także u studentów zaocznych niezależnie od wieku i zatrudnienia, głównie w dwóch pierwszych wymiarach.

18) **Wartość wykształcenia magisterskiego**: niedoceniana w praktyce, często blokuje awans (brak środków finansowych na podwyżki z tytułu wykształcenia), a także rozwój własny (postawy współpracowników).

19) **Wiedza** skontaminowana z potocznym opisem wychowania. Wąska wiedza pedagogiczna. Nieliczne wskazania źródeł wiedzy, szeroko praktykowane kopiowanie wypowiedzi obcych zawartych na portalach internetowych, bez troski o zapoznanie się chociaż pobieżne z profilem/specjalizacją ich autora.

20) **W ocenie dzieci** dominuje rozliczanie z zadań, jednostronne ocenianie przez nauczyciela bez udziału dzieci, bez wskazania jasnych jego kryteriów.

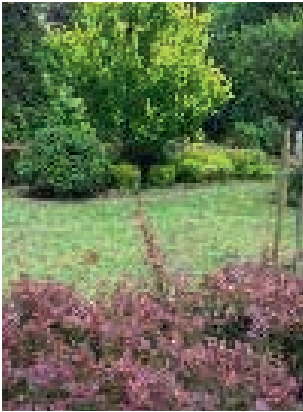
Skomentowanie ich jakości pozostawiam nauczycielom, kandydatom, nauczycielom akademickim, władzom oświatowym, ważne jednak, aby nie obarczać winą samych nauczycieli i studentów, lecz szukać przyczyny tego stanu w różnych obszarach „stawiania się nauczycielem”.

VIII. Co po badaniach?

Wykonana przeze mnie analiza zawartości wypowiedzi nauczycieli i kandydatów na nich wskazuje na dość wyraźnie zarysowany obraz doświadczeń, kompetencji i refleksji. Na pierwszym planie tego krajobrazu uwidaczniają się w miarę ujednoczone postawy badanych w zakresie stosunku do siebie, do wewnętrznego dziecka w sobie, do dziecka poddanego edukacji, postawy wobec cech współczesnej cywilizacji, nauki i kultury, wobec celów, zasad edukacyjnych, prestiżu zawodu, autorytetu, intuicji, innowacji itd. Niewiele pojawia się tu pomysłów na poprawę, na zreformowanie samych siebie, na włączenie się w zmianę własnego usytuowania, zmianę systemową. Jest w badanych wiele goryczy, pesymizmu, bierności, raczej poddania się nakazom, aniżeli próby aktywnego włączenia się w proces naprawy, prowokowany przez związki zawodowe, przez stowarzyszenia, fundacje, a także uczelnie. I w tym sensie wyniki nie są zaskakująco inne od badań wielu pedeutologów, jak H. Kwiatkowskiej, D. Gołębiak, A. Kotusiewicz i innych. W tle pojawiają się czasami ciekawe formy, dążenia, dopełniające krajobraz, jednak z pierwszoplanowymi pozostają w rozłączności.

Nauczyciele doksztalczą się masowo, ale czy skutecznie? Wydają wiele środków własnych na ten cel, poświęcają wiele czasu na uczestnictwo w kursach, ale wysiłek ten nie przekłada się na zmianę w paradygmacie edukacji dzieci – im więcej kursów, tym dalej od głównej jej idei, czyli wspierania dziecka w jego rozwoju. Ich wielość powoduje rozrastanie się form obocznych, dodanych, a marginalizują się formy podstawowe. Ogólnie krajobraz po badaniach wydaje się w miarę uporządkowany, podobny do zamieszczonego obok obrazu – przyjemny dla oka, zewnętrznie nawet dobrze skomponowany. Mimo iż jest wyraźnie wyspowy w poszukiwaniach i rozwiązaniach, to jednak daje przekonanie o zewnętrznym ładzie etycznym i profesjonalnym.

Kto jest aranżerem/architektem tego krajobrazu? Wszyscy, którzy mają bezpośredni lub pośredni kontakt z nauczycielem już pracującym: dzieci, rodzice, metodycy, wizytatorzy, kuratorzy, społeczeństwo, uczelnie,



Ryc. 16. Metafora krajobrazu po badaniach (opr. własne)

wydawcy. Wszyscy na swój sposób wypełniają przestrzeń edukacji dzieci, kreują jej jakość. Nauczyciel jest taki jakim go wychowano, nauczano, wykształcono, jakim sam stara się być. Przeszedł drogę życiowego „instruktażu”, a także instruktażu zawodowego w najbardziej ku temu sensytywnym okresie życia, czyli do 23–25 lat. Zdawał, zaliczał, próbował pod okiem nauczycieli szkolnych, akademickich. Praktykował pod opieką opiekuna stażu w przedszkolu. Starszy stażem był wielokrotnie hospitowany, wizytowany, egzaminowany, przekwalifikowywany. Zawsze na podstawie jakiś kryteriów poprawności, które ktoś we władzach określał.

Czy zatem krajobraz ten to wyłącznie sprawa nauczycieli i kandydatów na nich? Zdecydowanie nie. Są oczywiście zakresy autoodpowiedzialności (np. czytanie, orientacja w aktualnych wydarzeniach, kultura języka, jego poprawność), ale są też zakresy odpowiedzialności tych, którzy uczestniczą w procesie stawania się przez młodych ludzi nauczycielem. I to należy poprawić.

1. Sprowokowane otwarcie

Nowe zadania dla kształcenia nauczycieli, pedagogiki w ogóle, w tym przedszkolnej, dotyczą kilku kwestii podstawowych. Oprócz wskazanej łączności teorii i praktyki w innym niż dotychczas ujęciu, czyli z nastawieniem kształtowania u przyszłych nauczycieli umiejętności uogólniania wiedzy i na tej podstawie podejmowania decyzji o wyborze strategii wspierania dzieci w ich rozwoju, ważne jest kreślenie alternatywnych możliwości funkcjonowania w zawodzie:

1) Ukazywanie zależności między wybranym paradygmatem edukacji dzieci i ogólnymi cechami współczesnej cywilizacji, specyfiki kultury, stanu nauki, w tym pedagogiki. Badania pokazały niepokojąco szeroką i rozdrażniającą wręcz niespójność między oczekiwaniami od współczesnego człowieka na rynku pracy a treściami realizowanymi przez nauczycieli w przedszkolach i na studiach. Wszystko toczy się jakby obok siebie, odrębnymi torami. Nieuksztalowane umiejętności uogólniania, dokonywania wyboru treści powodują wszystkoizm znaczeniowy i realizacyjny. Za-

danie to związane jest z danym ludziom przez demokrację pluralizmem, czyli możliwością opcyjnego podejścia do różnych zagadnień, zjawisk.

2) Ukazywanie zależności między paradygmatem edukacji i zadań nauczycielskich. Zaprezentowane wyniki badań pokazały tę konieczność wyraźnie. Otóż zdecydowana większość badanych nauczycieli i przygotowujących do tej roli studentów kształcona była i jest niestety nadal dla paradygmatu edukacji zunifikowanej i zuniformizowanej. Pojawia się widoczna sprzeczność deklaracji relacji z dzieckiem i proponowanych im form organizacyjnych i programowych.

3) Kształtowanie u kandydatów na nauczycieli umiejętności dokonywania selekcji ofert (a nie ich gromadzenia). Uczelnie muszą „ogarnąć” przede wszystkim ogromną różnorodność podaży publikacji instrumentalizujących edukację, uczyć studentów krytycznego ich odbioru, a nauczycielom organizować zajęcia doskonalące w tym zakresie. Być może idea jednego podręcznika ograniczy tę dowolność, ale jednocześnie zabiera, wypracowaną z trudem, wolność stanowienia o podstawach pracy nauczycielskiej. Dodam, iż przeanalizowanie treści niektórych, wybranych losowo, propozycji opracowań metodycznych dla dzieci, książek tzw. pomocniczych wprawia w zdumienie w związku z infantylnym traktowaniem małego odbiorcy¹.

4) Pedagogika przedszkolna powinna opracować model nauczyciela dzieci, rozstrzygnąć czy i w czym ma być specyficzny i na jego podstawie kształcić przyszłych pedagogów. Zadanie ważne o tyle, że obecnie funkcjonujemy w sytuacji wszystkoizmu – nauczyciel opisywany jest przez tak wiele cech i właściwości, iż trudno w ogóle znaleźć takiego idealnego człowieka. Nasze oczekiwania, życzenia często wykraczają poza obszar rzeczywistych zadań nauczyciela. Dokładając do nich opisy zawarte w ustawie, zarządzeniach, rozporządzeniach, wymaganiach metodyków rysuje się obszar zadań tak znaczny, że wielu badanych nauczycieli nie pasuje do niego. Co przede wszystkim powinno charakteryzować nauczyciela dzieci? **Myszę, że niezagłuszona wiadomościami, schematami intuicja, troska o całościowy, zintegrowany kontakt z dzieckiem, refleksyjność w podejmowaniu decyzji, zrozumienie intencji dziecka, konstruktywny obszar niepewności i doświadczania wątpliwości.**

5) W kształceniu powinniśmy zadbać o wyposażenie kandydata w umiejętności organizacji warunków edukacji, której „istotą jest przy-

¹ Dysponuje opracowaniami wykonanymi przez studentów książek z serii sześciolatek przed szkołą, tych jest najwięcej na rynku: SA, niezgodne z prawdą naukową i wiedzą pedagogiczno-psychologiczną opracowania dla trzy- czteroletniego człowieka w postaci tzw. kolorowanek, wymagających od dziecka mieszczczenia się w wąskich przestrzeniach (zamiast obrysowywania plam barwnych – zob. P. Francuz, *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*, Lublin 2013.

znanie sobie tego co ogólne”, czyli działać na rzecz scalania informacji/wiadomości wokół uzasadnionych teorii, rozwiązań, koncepcji. Uczyć uogólniania wiedzy i podejmowania decyzji o wyborze drogi. Podczas egzaminu kończącego studia kandydat na nauczyciela nie powinien referować wyuczonych formułek, replikować zapamiętane informacje, lecz przedstawić swój pogląd na „początek drogi w zawodzie” – argumentowany wiedzą interdyscyplinarną, popartą wiedzą praktyczną. W tym sensie zmianie powinna ulec procedura sporządzania rozpraw, szczególnie magisterskich z jakichkolwiek na rzecz powiązanych z zawodem, opartych na rzetelnym zbadaniu wycinka edukacji i osadzeniu jej na jasno wybranej i uzasadnionej teorii. Rozprawa powinna studentowi ułatwić wejście w nową sytuację, a nie być jedynie podstawą zaliczenia studiów.

6) Warto przemyśleć postulowany przeze mnie powrót do rozwiązań dobrych z przeszłości, spojrzeć w nią jak we wsteczne lustro, by zobaczyć zadania przed sobą, w przyszłości. Takim powrotem byłoby: a) kształcenie nauczycieli od szkoły średniej w liceach pedagogicznych, obejmujących młodzież w krytycznym wieku dla motywowania do zawodu, umożliwiającej uwrażliwiania na jego specyfikę, b) reaktywowanie pięcioletniego systemu kształcenia na poziomie wyższym, c) zintegrowanie systemu kształcenia z wyspecjalizowanymi instytucjami edukacyjnymi, pozostającymi w ścisłej współpracy z uczelniami, umożliwiając w ten sposób rzeczywiste, a nie pozorowane praktykowanie, d) powrót do egzaminów wstępnych umożliwiających selekcję kandydatów, e) zniesienie/odstąpienie od sformalizowanego systemu awansu zawodowego na rzecz uzyskiwania stopni specjalizacji zawodowej, umożliwiając nauczycielom rzeczywisty awans pionowy².

Przeanalizowane i zestawione wieloaspektowo wyniki badań pokazały ponadto, iż młodzi ludzie w uczeniu się bycia nauczycielem zbyt mocno starają się dostosować do odczytanej przez siebie, a także obecnej w doświadczeniach z przeszłości szkolnej, uniwersalnej tradycji nauczycielstwa, pozwalającej im na uzyskanie, często chwilowe, poczucia sprawstwa. Często stosowali odwołania do jakiejś niewidocznej tradycji bycia nauczycielem, jakiegoś nieujawnionego przepisu na dobrego nauczyciela, skonfigurowanego z obiegowych opisów, zestawów oczekiwań nie wiadomo przez kogo określonych. Istnienie uniwersalnej, niepisanej tradycji

² Warto się przyjrzyć, także badawczo: a) kto prowadzi zajęcia na uczelniach, jaki pogląd na edukację dzieci posiada, wedle jakiego paradygmatu omawia podstawowe zagadnienia edukacyjne, co bada, z jakim skutkiem, jaki ma dorobek publikacyjny; b) kto podejmuje się kształcenia praktycznego w instytucjach edukacyjnych, komu, czyli jakiemu nauczycielowi zleca się opieka podczas praktyki, jak praktyka ta jest organizowana (w ścisłej łączności z kierunkiem pracy na uczelni, czy jedynie w związku z formalnymi przepisami).

potwierdzają także ankietowani nauczyciele. Obraz w niej zawarty posiada takie cechy, jak: poważny, odpowiedzialny, konsekwentny, poddany opinii, radykalny, wymagający, ważny, czujny, zmęczony. Czy taki człowiek może dawać dzieciom radość poznawania i przeżywania? Co zrobić jednak, gdy tak jest postrzegany przez społeczeństwo, gdy nauczyciel wyluzowany, aktywny, bawiący się, uśmiechnięty, z dobrym kontaktem z dziećmi, rozumiejący je oceniany jest jako mało poważny?

2. Postscriptum

We wstępie do niniejszej książki zaznaczyłam, że spodziewałam się po tak sprofilowanych badaniach po pierwsze, bardziej rzetelne niż ankietowego obrazu rzeczywistego ustosunkowania się nauczyciela do siebie jako osoby i profesjonalisty, do dziecka jako osoby i jednostki, po drugie, wskazania kierunku zmiany w ich kształceniu nie tylko dlatego, że dotychczasowe jest zawodne/nieskuteczne, ale przede wszystkim dlatego, iż zmienił się kontekst społeczny, kulturowy i ekonomiczny zawodu, po trzecie, zmiany w nadzorze administracyjnym i pedagogicznym nad sposobem sprawowania opieki edukacyjnej przez nauczyciela dzieci, po czwarte, wskazania wartości zadań edukacyjnych wykonywanych wobec małego człowieka, podniesienia prestiżu nauczyciela dzieci przez wskazanie czynników kształtujących jego poglądy i postawy. Po piąte, że teksty badanych osób będą zawierały również element perswazyjno-argumentacyjny wobec odbiorcy, także wobec mnie jako ich odbiorcy/czytelnika.

Spróbowałam dokonać opisu cech i właściwości pedagoga, skierowanego do pracy z dziećmi i zadeklarowanego do takiej pracy. Zastrzegłam, iż w budowaniu obrazu nauczyciela daleka będę od krytyki i negacji jego kompetencji. Chciałam pokazać, że nauczycielem jest się takim jak pracowała z człowiekiem rodzina, przedszkole, szkoła, uniwersytet. Po badaniach jestem nadal przekonana, że powinniśmy przestać krytykować nauczycieli za wszystko, zdecydowana bowiem większość z nich „przeszła” przez kształcenie w uczelniach wyższych, które nie wiedzieć dlaczego nie podejmują reformy kształcenia, sprowokowanej przez „znaki naszego czasu”, głównie w zakresie organizowania możliwości tworzenia własnych reguł uczenia się, ich użycia i przestrzegania, otwartości w wyrażaniu własnego poglądu (co poniekąd pokazały dane ilościowego sondażu diagnostycznego).

Po co to zrobiłam? Myślę, że zebrany i opracowany jakościowo-ilościowo materiałem zainteresowani będą nauczyciele dzieci, nauczycie-

le akademiccy kształcący nauczycieli, jak i sami studenci. Przynajmniej dobrze byłoby gdyby takie zainteresowanie uzewnętrzнили. Chciałabym bardzo, aby odnaleźli w nim motywatory do krytycznej zmiany własnej profesji, etyczności i kompetencji ogólnej, a nie odebrali go jako kolejnej napaści i krytykanctwa środowiska nauczycielskiego. To, że wiele jest do naprawienia, wiedzą także sami nauczyciele. Często nie wiedzą, gdzie tkwią przyczyny stanu swoistej niewydolności w byciu nauczycielem i jak temu zaradzić. Te przyczyny, przynajmniej niektóre, starałam się wydobyc po to, by szukali ich także w sobie, a nie głównie w dziecku, w nadzorze, w rodzinie...

W opracowaniu zwróciłam uwagę na to, co można poprawić w sobie jako człowieku o szczególnym rodzaju zadań do wykonania – jako nauczycielu, a także w kształceniu nauczycieli. I chociaż prezentowany materiał dotyczy innych niż czytelnik osób, choć nie wykluczam, iż dotrze także do badanych studentów i nauczycieli, że odczytają siebie w nim, to jego moc regulacyjna może być znaczącą dla poprawy kondycji nauczycieli dzieci i ich zewnętrznego odbioru. Przynajmniej dobrze byłoby gdyby tak się stało.

Zdecydowałam o priorytecie badań jakościowych w postaci **analizy tekstów**, ponieważ większość życia społecznego jest zapośredniczona przez różne rodzaje tekstów pisanych. Teksty dostarczają wielu informacji, których nie zebrałabym drogą sondażu diagnostycznego, a stanowią część kultury nauczycieli. Nauczyciel jest elementem systemu społecznego. Podejmuje zadania wynikające z ról jasno określonych dla tego zawodu, stosunek do zadań z nich wynikających, jakość ich wykonania poddawana jest ustawicznie ocenie publicznej/społecznej. Analiza tekstów umożliwiła mi, taką mam nadzieję, dotarcie do argumentów niejawnych/niewyartykułowanych, skrywanych, stanowiących dla samych wypowiadających się obszar nierozpoznany, odczuć, intuicji. Zastrzegłam, iż jest to zadanie niezwykle trudne obiektywnie i subiektywnie. Jestem świadoma własnych ograniczeń takiej metody badań, tym bardziej że nie należy jeszcze do rozpowszechnionych.

Podjęłam taką decyzję również dlatego, że narzędzia analizy tekstów pochodzą z semiotyki, zjawiska bowiem mentalne nie rezydują wewnątrz osoby, ale są konstruowane językowo³ co umożliwiał porozumienie (się) lub jego ograniczenia, w przestrzeni społecznej. Mimo oczekiwania: a) nie odczytałam w pełni warunków rozwoju (usamodzielniania, uniezależniania się) kandydatów na nauczycieli i pracujących już w zawodzie nauczycieli głównie z powodu enigmatyczności ich wypowiedzi, streszcza-

³ *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Warszawa 2009, s. 328.

nia, ogólnikowości, b) nie zidentyfikowałam kodu językowego, którym posługują się osoby, a który umożliwiałby odczytanie kontekstów ich dorastania, c) nie potwierdziło się moje przypuszczenie, że teksty sporządzone przez studentów różnych form studiowania (licencjat, jednolite pięcioletnie, SUM, podyplomowe) oraz nauczycieli pracujących i studiujących znacznie będą się wyraźnie różnić w zakresie sposobu rozpoznania i użycia języka pedagogicznego.

W analizie obrazu nauczyciela wykorzystywałam dane niewywołane, próbowałam z nich odczytać poglądy, ustosunkowania wobec różnych zjawisk, wiedzę na różne tematy, w tym edukacyjne. Przyjęłam takie nieustrukturyzowane podejście, w związku z czym operowałam w prowadzonych analizach pojęciem „sugerowana zawartość tekstów”, odczytana moją wiedzą, intuicją i intencją, a także oczekiwaniami. Czytałam teksty po wiele razy starając się o to, by zabrzmiały mi wiarygodnie, by wymusiły na mnie przyjęcie kierunku myślenia autora. Wielokrotnie musiałam dyscyplinować moje poszukiwania, by nie zbaczać na ścieżkę własnych poglądów i by na ich podstawie nie wartościować wypowiedzi badanych. Było to dla mnie ciekawym doświadczeniem w zakresie umniejszania/odejmowania sobie własnych kompetencji bycia nauczycielem akademickim, znawcą pedagogiki przedszkolnej na rzecz pójscia za wyjaśnieniami, stwierdzeniami badanych.

Przedstawione badania były projektem badawczym i jednocześnie moralnym, w centrum którego znajdowała się moja **deklaracja i dążenie** do w miarę sprawiedliwego opisu osób badanych, tworząc obraz wieloczynnikowy, wielobarwny, wielostronny wykonywanych zadań wobec siebie jako człowieka, wobec siebie jako nauczyciela i zadań nauczycielskich wobec dziecka. Zdaję sobie sprawę z tego, że bezzałożeniowość postępowania badawczego poprowadziła mnie do wielu uproszczeń, zbyt ogólnych, a jednocześnie zbyt szczegółowych opisów i wniosków na ich podstawie, za co badanych w symboliczny sposób przepraszam. Zarysowany w opracowaniu obraz tworzyłam w ramach określonych mi przez badanych.

Uważam jednak, że przez przyjęcie takiego modelu badawczego możliwe było nakreślenie obrazu nauczycieli w miarę rzeczywistego, a nie jedynie deklarowanego, czyli pozornego. Dodatkową trudność stanowiło dla mnie, jako osoby tworzącej swoistą mozaikę z jednostkowych faktów semantycznych, poruszanie się w przestrzeni tzw. miękkiej nauki. Czy udało się utworzyć z tego spójną całość, bez kontrastów i rozdrażnień? Nie wiem. Czytelnik oceni.

Ciekawym dla mnie doświadczeniem okazało się występowanie jako eseistki tworzącej nieskończoną ilość skojarzeń na podstawie „środków

znajdujących się pod ręką⁴. Pisanie tekstu wciągało mnie w miarę wglębiania się w wypowiedzi badanych, prowokowało do poszerzeń, których chciałam uniknąć, by nie rozpraszać uwagi czytelnika dygresjami. Odczytywane teksty często wywoływały we mnie niezgodę, zdziwienie, bunt przeciw zawłaszczaniu dzieci. W tym między innymi kryło się zagrożenie subiektywizmem oceny, to ja bowiem zdecydowałam o sposobie odczytania wypowiedzi, bez możliwości dopowiedzenia czy wyjaśnienia przez autora. Uznałam jednak, że każda z badanych osób została ukształtowana na nauczyciela przez konkretną uczelnię, a wcześniej jako człowiek przez rodzinę, szkołę, środowisko i nie do końca ponosi odpowiedzialność za taki stosunek do dziecka. Mimo to uważam, że warto było podjąć taki trud i ryzyko. Jak to ocenią sami zainteresowani? Pewnie różnie, ale będą to ich oceny, o sobie samych.

Wpadałam często w pułapkę oczekiwanej przeze mnie fabuły w tekstach wytworzonych przez inną osobę, głównie dlatego, że doświadczenie, jak i wiedza są we mnie i wyznaczały ramy tego oczekiwania, i ramy tego nieoczekiwanego. Nie udało mi się wyzwolić z tendencji do opisywania, oceniania wedle własnych standardów i spojrzeć na wytwór w miarę obiektywnie. Ta próba uwidoczniła została w analizach cząstkowych (zob. rozdz. VIII.5), stanowiącego w swoim wymiarze swoiste podsumowanie badań⁵.

Na zakończenie próba odniesienia wyników badań do sformułowanych podstawowych postulatów w obszarze funkcjonowania nauczyciela przez:

1) S. Jędrzejewskiego, do których zaliczył:

a) powiązanie kształcenia wstępnego w uczelni z doświadczeniem w zawodzie; badania pokazały, że nadal jest to poważny problem w kształceniu przyszłych pedagogów, głównie z racji odrębności zadań uczelni i instytucji edukacyjnych;

b) wprowadzanie kandydatów na nauczycieli w kulturę; stan rozeznania w podstawowych zjawiskach kulturowych, głównie w obszarze zabawy jako zjawiska kulturowego, a także używany język ich opisu pozostawia wiele do życzenia; badania pokazały, iż w tym zakresie wiele muszą naprawić szkoły wyższe;

c) kształcenie umiejętności dokonywania selekcji informacji. Badania pokazały wszytkoizm pojęciowy, znaczeniowy o wiele bardziej szeroki z powodu narastania wiedzy aniżeli w latach 80. XX wieku. W procesie

⁴ C. Lévi-Strauss, *Spojrzenie z oddali*, Warszawa 2001.

⁵ Prawdę mówiąc miałam trudności w znalezieniu formuły podsumowania badań jakościowych.

kształcenia brak syntezy, jest analiza; brak redukcji, jest produkcja informacji;

d) rozwijanie umiejętności dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów; dokonana analiza zadań, tekstów esejów, opowiadań wskazuje na dominację zadań określonych przez nauczycieli akademickich, na brak samodzielności, na pewność w działaniu;

e) kształcenie do samokształcenia i doskonalenia się, głównie w zakresie umiejętności interpersonalnych; zmiana nastąpiła, ale ilościowa o czym świadczy aktywny udział nauczycieli, a także wielu studentów w rozlicznych kursach.

2) Drugim odniesieniem do analizy wyników badań są rozważania W. Okonia z lat 90. XX wieku dotyczących edukacji nauczycieli⁶, w zakresie jej idei, treści, a także analizy prowadzone przez H. Kwiatkowską w zakresie autonomii–anonii nauczycieli odniesionych do demokratycznych kategorii pojęciowych, takich jak dialog, tolerancja, konflikt, opór⁷. Z nich wynika także istota myśli I. Kanta o ciągłości rozważań nad wychowaniem, kształceniem. Uzyskane wyniki badań pokazały, iż nie jest to często ciągłość uzasadniona i konstruktywna.

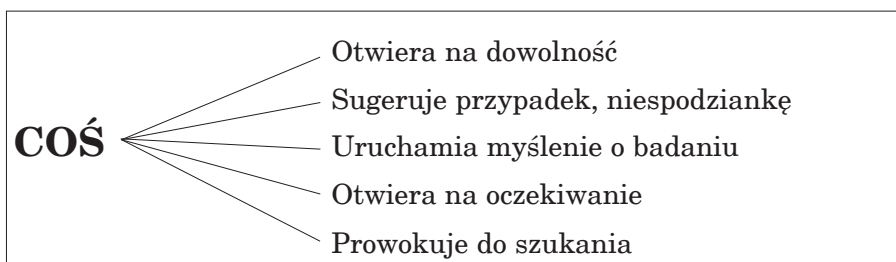
Dziękuję wszystkim tym nauczycielkom i studentkom/studentom, od których otrzymałam „zielone światło” do poprowadzenia tak złożonych w istocie i w treści badań. Dziękuję im za to, że zdecydowali się powierzyć mi swoje poglądy, rozważania, opisy, opowiadania, wspomnienia, nadzieje, lęki i niepokój bez wahania, bez zastrzeżeń. Tym zaś, którzy nie zechcieli się włączyć – polecam lekturę tego opracowania. Może odczytają w nim siebie. Nie powinni jednak ustawić się krytykancko wobec treści, formy ich przedstawienia, ujęcia, ani rezultatów badań. Zgodnie z obiegowym powiedzeniem – nieobecni nie mają racji i poniekąd prawa do dyskredytacji poglądów innych ludzi. Chętnie przyjmę propozycję dyskusji o kwestiach poruszanych w opracowaniu. Ze wszystkich rzeczy, o które zabiegam jako pedagog, najważniejsze dla mnie jest dziecko i dzieciństwo, jak bowiem starałam się pokazać, w nim upatruję postępu, poprawy w różnych zakresach życia w przyszłości indywidualnej, ale przede wszystkim wspólnotowej.

⁶ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.

⁷ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005, s. 198.

3. Dlaczego w języku edukacji istnieje raczej COŚ niż NIC?

Myślę, że czytelnik/czytelniczka zorientowali się, że od początku pisanego tego tekstu podkreślam wyraz **COŚ**, z zapytaniem o to czy stanowi on nową kategorię określeń pedagogicznych. Pojawia się zarówno w mowie potocznej na okoliczność zajęcia się dziećmi/uczniemi poza zaplanowanym procesem nauczania, jak i w opisach konkretnych propozycji działania z dziećmi i dziećmi. Kategorie **NIC** jest równoznaczna z pustką, niekompetencją, ale także z przypuszczeniem. Znalazłam gdzieś takie powiedzenie: „**Coś i nic** było w jednym pokoju. **Coś** wyszło oknem, **nic** drzwiami. Co pozostało w pomieszczeniu?” Pograjmy w skojarzenia po to, by spróbować odpowiedzieć na sens używanego przez nauczycieli określenia.



Ryc. 15.

Dlaczego pojawia się w myśleniu/języku pedagoga? Czy dlatego, że:

Czegoś nie wie o dziecku?

Czegoś nie potrafi mu zobrazować?

Nie rozpoznaje rzeczywistych uwarunkowań?

Lekceważy potrzebę dziecka?

Pozbywa się dziecka, które chce być aktywne?

Prowokuje dziecko do szukania?

Bo wszystko się w nim zmieści?

Bo to lepsze niż NIC?

Po przeprowadzonych zajęciach przez nauczycielki, hospitowanych przez studentów w przedszkolu, w szkole konieczna jest rozmowa na okoliczność założeń, doboru treści, zasady, strategii. Nauczycielki godząc się na nią używają najczęściej stwierdzenia: „dobrze tylko muszę **coś** dzieciom zadać”. Studenci planując zajęcia z dziećmi uwzględniając czas pozostały po nich także używają określenia: „muszę **coś** przewidzieć dla nich jak mi czasu do końca praktyki jeszcze trochę pozostanie”. W dziennikach pracy nauczyciela pojawiają się zapisy sugerujące **COŚ**: swobodne zajęcia dzieci, swobodne zabawy, praca z dzieckiem nieśmiałym, trudnym, zaję-

cia indywidualne z dzieckiem – bez określenia treści, celu, zasady. **COŚ** związane jest często z intuicją zaradzenia bierności dzieci: „lepiej niech **coś** robią niż nic (miałyby siedzieć, rozrabiać)”. Hasło podane dzieciom przez nauczycielkę: „zajmijcie się czymś sensownym”, pomijając to, że jest absurdalne w odniesieniu do dzieci, także sugeruje obecność w myśleniu kategorii **COŚ – NIC**.

Podczas praktyki studenci notowali momenty użycia tych określeń zarówno przez siebie, jak i przez nauczycielkę–opiekunkę praktyki.

Tabela 24.

Określenie	Wyrażenie z jego użyciem	Kontekst/sytuacja
COŚ	Wydzie nam coś z tego?	Składanka z papieru
	Niech Pani zrobi coś z Krzysiem, bo ciągle nam przeszkadza	Organizowana przez dzieci zabawa
	Poczytaj sobie coś	Czas do obiadu
	Coś nam przeszkadza w słuchaniu piosenki	Odtwarzanie muzyki z płyty
	Widzę, że coś ci się wreszcie udało z tym zrobić	Podjęmowane przez dziecko kolejne próby złożenia tangramu
	Chciałybyście sobie zrobić coś z tych szmatek?	Podpowiedź zrobienia kukielek
	Widzę, że coś wam nie wychodzi	Zadanie o treści matematycznej
	Coś mi się zdaje, że ktoś tu nabroił i nie chce się przyznać	Stłuczony wazon, zepsuta kolejka, lalka bez głowy
	Dzisiaj będzie coś pysznego na deser, ale trzeba na niego zasłużyć	Przed obiadem
NIC	Nic ci nie wychodzi	Składanka z papieru
	Nic nie rozumiesz co do ciebie mówię	Po konflikcie z innym dzieckiem
	Nic w tej głowie nie ma?	Zadane pytanie i oczekiwanie odpowiedzi
	Nic nie zrobisz z tym?	Bierność dziecka wobec danego mu do wykonania zadania
	Nic dobrego z ciebie nie wyrośnie	Upominanie za bieganie, hałasowanie
	Nic tu w tym twoim rysunku nie ma ciekawego	Rysowanie jesieni
	Nic te dzieci nie potrafią. Jak one pójdą do szkoły?	Sprawdzanie dojrzałości szkolnej przy pomocy testów
	Nic ciekawego w tej książce nie ma dla mnie	Recenzja książki D. Lessing, <i>Piąte dziecko</i> , Warszawa 2007; U. Eco, <i>Mój 1968. Po drugiej stronie muru</i> , Kraków 2008
	Nic mi się nie udaje	Kolejne niepowodzenia w rzuceniu piłką do celu

Z przytoczonego opisu sytuacji z użyciem określeń wynika, że są one obecne w języku nauczycieli i nie tylko, w znacznie szerszym zakresie niż się spodziewamy⁸. Używane są na różne okoliczności nawiązania kontaktu z dzieckiem. Mimo braku precyzyjności w opisie celu, metody, środka działania (co dziecku należy się bezwzględnie, przynajmniej w edukacji) wypełniają codzienność w przedszkolu (szkole, na uczelni) i są przejawem opisywanej przez M. Heideggera „gadaniny”⁹, czyli rozmowy o czymś mało sprecyzowanym, powtarzaniu sloganów. Gadaninę wypełnia właśnie **coś i nic** pozorujące ruch, ważność, aktywność. Gadanina, czyli powtarzanie rad, porad, doświadczeń wprowadza zamęt, ale też przekonuje o dobrych intencjach wobec dziecka – „przecież coś z nimi się robi, zajmuje się nimi, nie są puszczane samopas” (Sn, lat 34).

Kategoria językowa **COŚ** może także mieć pozytywne znaczenie dla rozwoju, prowokuje bowiem do szukania rozwiązań, pod warunkiem skojarzenia jej z podpowiedzią poradczenia sobie z zadaniem/problemem/trudnością, np. „**COŚ** nam tu się nie udaje, gdzieś popełniliśmy błąd, spróbujmy więc zacząć od...” Pozostawienie dzieci jedynie z określeniem „zróbcie coś, zajmijcie się czymś” (co jak pokazały badania jest dość szeroko obecne w codzienności dzieci) prowokuje je do korzystania z posiadanych doświadczeń, niekoniecznie pozytywnie ocenianych przez nauczycielkę. Jeśli dzieci zaczną **COŚ** ze sobą robić, to może to być bieganie, rzucanie czymś co znajdują w zasięgu ręki, organizowanie konkursu np. plucia na odległość, rzucania kamykami w okna, na dach, rysowanie po ścianie itd. Zrobiły **COŚ** na miarę swoich doświadczeń i wyobraźni. Pozostawione z nią – zaskakują pomysłami, pęd bowiem do poznawania jest u nich nieograniczony żadnymi regułami¹⁰. Karać ich za to nie można.

Nicnierobienie, siedzenie jest hamowaniem, redukowaniem, dławieniem tego pędu. Nicnierobienie w dorosłym życiu jest często oczekiwanym wypoczynkiem od zadań, zajęć i związane jest z łabą, błogostanem, lenistwem, rozleniwieniem (często wczasowanie jest też tak określane). W życiu dziecka nie ma miejsca na takie stany – jest ono aktywne, wszędobylskie, poznawczo niespokojne i dlatego nawet w sytuacji oczekiwania na **coś**, czyli nicnierobienia zajmie się czymś co je sprowokuje. Studenci opisują wiele takich sytuacji, np. bawienia się samochodami w momencie

⁸ Mój dwuletni syn po wejściu do sklepu poprosił: „Mamo kup coś”, na co sprzedawca odpowiedział: „Przykro mi, ale ja nie sprzedaję coś, a co to jest. Powiesz mi?” Nie powiedział, bo sam nie wiedział.

⁹ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 180.

¹⁰ Określenie to nagminnie słychać w pociągu, na plaży, w ogrodach jordanowskich – dorosły zabrał w podróż, pojechał na urlop nad morze, zaprowadził do parku i na tym jego rola wobec dziecka zazwyczaj się kończy. Dziecko ma się zająć czymś i nie przeszkadzać w czytaniu, w plażowaniu, w odpoczynku.

oczekiwania na wypowiedź jakiegoś dziecka podczas zajęć zorganizowanych przez nauczycielkę, zaplatania warkoczyków koleżance siedzącej przed, rzucania papierkami do celu, dłubania w nosie, zagładania koledze do ucha, strzelanie palcami, kręcenie głową, wiercenia się, wydawania dźwięków, spoglądanie przez okno, podpatrywanie rybek w akwarium. **Nicnierobienie** jako polecenie stosowane przez nauczyciela jest puste w treści, dzieci bowiem i tak wykonują wiele czynności, które zauważone wywołują różne rodzaje karania (upomnienie, napominanie, nakaz słuchania, dyscyplinowanie, przesadzania dzieci, stawianie ich do kąta, powiadamianie rodziców). Moje pytanie dotyczy sensu takiego postępowania: za co zostają ukarane? Za to, że dorosła osoba nie przewidziała różnych momentów aktywizowania (się) dzieci, że stara się je podporządkować rytmowi czynności przewidzianych jedynie przez siebie do wykonania? Takie postawy dokumentują już po raz kolejny dominację nakazowo-rozdziałającej strategii edukacji.

Ilustracja: sytuacja zajęcia zorganizowanego przez nauczycielkę dla dzieci 5–6-letnich. Miejsce: przedszkole w mieście. Temat: „Pani jesień – jej cechy, czas, zachowania zwierząt”. Z obserwacji osoby biorącej bierny udział (dyrektor hospitujący zajęcia) wynika, że dla wielu dzieci zagadnienia nie są nowe, ani interesujące w związku z czym wiercą się, chichoczą, **coś** sobie opowiadają. Nauczycielka próbuje zdyscyplinować je: „jesteście już średniakami i starszakami i trzeba spokojnie siedzieć i słuchać jak się do was mówi. To są ważne rzeczy, bez nich nie będziecie wiedzieli, co się wokół was zmienia”. Jeden z chłopców odpowiada, że on wie co się dzieje, że „lato się skończyło a szkoda, bo było fajnie na wakacjach nad morzem”, inny dodaje, że już widział odlatujące bociany i gęsi i kaczki..., dziewczynka dodaje, że też to wie i jeszcze to, że „za niedługo to już pierwszy śnieg chyba może spadnąć”. Prowadząca mimo tych wiadomości od dzieci trwa przy swoim projekcie rozmowy na temat obrazka, na którym narysowano (dość nieudolnie) pole, traktor, ludzi zbierających ziemniaki, na niebie sznur jakichś ptaków, drzewa pochylone od wiatru i padającego deszczu (jest na nim wszystko co uznała za potrzebne, w związku z czym obrazek stanowi zlepek informacji, także wykluczających się, np. ptaki i deszcz). Próbuje dyscyplinować dzieci piosenką „Na polanie w lesie”, mimo iż rozmowa dotyczy pola. Wobec braku skuteczności zastosowanego środka, poleca dzieciom, aby te, które już tyle wiedzą (takich dzieci było sześcioro) wytrzymały do końca i nie rozmawiały. Co zrobiły dzieci? Jedno zasnęło na dywanie, drugie znalazło piórko z poduszki i zaczęło doświadczenie z podmuchami, trzecie bawiło się palcami, pozostałe wymyśliły zajęcie się... dywanem (tzw. igłowym, klejonym, nie tkanym) – skubały go, rozszerzały jego „włos”. W pewnym momencie przez przypadek jedno z nich natrafiło na luźną nitkę wychodzącą z dywanu i zaczęło ją ciągnąć. Pozostałe w gnieniu oka podjęły tę czynność. Okazało się, że dywan można łatwo pruć. W czasie tej czynności inne dzieci siedzące z przodu podskakiwały, bo pruta nitka łaskotała ich w pośladki. Po zakończonym zajęciu, po wstaniu dzieci, dywan rozdzielił się na dwie części. Zanim nauczycielka

i dyrektorka zdążyły **coś powiedzieć**, chłopcy krzyknęli: hura! „Dziewczyny mają swój i my mamy swój! Możemy się już bawić proszę pani?” Na co usłyszały odpowiedź, że nie, bo trzeba je najpierw ukarać za zniszczoną rzecz.

Co z tego opisu wynika? Po pierwsze, nauczycielka zorganizowała **coś** co uznała sama za poprawne, potrzebne dzieciom, po drugie, nie zrobiła **nic** konstruktywnego, aby rzeczywiście dzieci zorientowane w treściach zając **czymś** innym, to znaczy zaproponować im zadanie na miarę ich możliwości, po trzecie, oczekiwała oczekiwanego, czyli podporządkowania się dzieci jej zaleceniom, po czwarte, nie rozważyła empatycznie tego, że w zachowaniu się dzieci zdarzyło się **coś** ważnego dla organizacji warunków edukacji, po piąte, dzieci pokazały, że nie można je zatrzymać w ruchu poznawczym przez zewnętrznie określoną powinność bycia posłusznym, że są prowokowane wewnętrzną siłą bycia istotą aktywną, że wprawione w ruch, nigidy nie ustają...

Opisany przykład ilustruje ponadto, iż w sferze edukacji **NIC** się nie zmieniło od wielu lat, dominuje zadawanie dzieciom **COŚ** co uznano za standard/podstawę informacji, co przypomina raczej babę z piasku, którą lepi się będąc sprowokowanym foremką czy wiaderkiem, a która jest nie-trwała, aniżeli odpowiedzialnie, z zachowaniem praw rozwoju, skonstruowany projekt.

Co jest do przyjęcia? Na pewno **COŚ** rozumiane jako zapowiedź niespodzianki, oczekiwania nieoczekiwanego, jako swoista prowokacja do aktywności, do poszukiwania błędów, ich usuwania, jako namawianie do falsyfikowania, szukania drugiej, innej racji. Na pewno **NIC** jako pójście w głąb zjawiska i poszukanie odpowiedzi na pytanie o to czego nie widać, nie można dotknąć, usłyszeć o tym co **jest w świetle i w nas samych, co było**. (Nic nie słyhać? Czy na pewno? Czy ja/ty nie słyszysz/nie widzisz, nie czujesz...). Tak rozumiane określenie **NIC** uwrażliwia na niuanse, na różnice a nie tylko na podobieństwa, pomaga w budowaniu tożsamości indywidualnej. Nie jest do przyjęcia używanie tych określeń jako zaproszenie do zorganizowania sobie zajęć przez dziecko, w sytuacji gdy zabrakło oferty ze strony nauczyciela. Takie zachowanie wskazuje nie tylko na wąski profesjonalizm, ale przede wszystkim na brak szacunku wobec dziecka (etyczności).

Na tle cytowanego już przeze mnie w niniejszym opracowaniu Z. Mordejewskiego, zasugerować można wiele ciekawych pytań, możliwych do przejścia/do rozważenia przez pedagogikę, szczególnie przedszkolną, wczesnoszkolną, głównie z racji cech i właściwości rozwojowych podmiotu badań jakim jest dziecko:

1) Kto jest pierwszą przyczyną ruchu dziecka w otoczeniu? Czy i po co dzieciństwo jest bytem koniecznym, nie było go przecież w stworzeniu

człowieka? Kto jest przyczyną wyłączenia (się) dziecka z jego własnych tendencji rozwoju?

2) Po co nam taka wielość alternatywnych modeli edukacji? Dla kogo je wytwarzamy? Jak je porównywać, zestawiać? W imię jakich dążeń dziecka?

3) Dziecko jest namacalnym gwarantem trwania ludzkości, jest bytem ontologicznym, jednak jego wewnętrzna istota ciągle nie jest odkryta głównie dlatego, że nie bardzo chcemy ją dostrzec, nie bardzo bowiem wiedzielibyśmy co z tym odkryciem zrobić. To wewnętrzne COŚ w dziecku często budzi nasze obawy i dlatego opracowaliśmy i nadal to starannie i z uporem czynimy, mnóstwo sposobów jego uwięzienia, okiełznywania, marginalizowania?

4) Czy wobec powyższego w omawianiu dzieciństwa powinniśmy pozostawić miejsce na mistycyzm? Może w tym połączeniu tkwi możliwość opracowania specyficznej metodologii badań dzieciństwa? Jak wyrażać metafizyczne zdziwienie fenomenem dziecka, by uszanować jego wolność, niepowtarzalność? By nie narazić się na pobbłażanie ze strony innych uznających dziecko jako byt do naprawy?

5) Książki dotyczące dzieciństwa zawierają zawsze coś konkretnego w zakresie opanowania natury dziecka – jakiego? Jakiegoś? Modelowego? W każdej z nich dziecko opisywane jest inaczej – jak odróżnić te w miarę obiektywne w zestawieniu z naturą człowieka, człowieka wielokrotnie „przetwarzanego” przez filozofię, psychologię, politykę, socjologię? Co miałyby zdecydować o takim obiektywizmie? Ile masek należałoby zdjąć z twarzy człowieka? Czy może na podobieństwo bajki L. Kołakowskiego *Piękna twarz*¹¹, przechowywany jest gdzieś, przez kogoś jakiś pierwotny jej model?

6) Każda z książek, wiele filmów zawiera coś z poradnictwa, nauczania, technologii radzenia sobie z dziećmi. COŚ różnorodne, o różnym nastawieniu do dzieci¹². Co czytelnik w nich znajduje? Dla kogo? Po co szuka tego właśnie w nich?

7) Dlaczego jeśli istnieje edukacyjne **coś**, z czego ciągle jesteśmy niezadowoleni, to nie poszukamy czegoś innego? Dlaczego jeśli istnieje **coś** złego w kształceniu nauczycieli (że tak jest świadczą liczne analizy ich roli i kompetencji), nie zmienimy systemu, treści, samego założenia, że

¹¹ L. Kołakowski, *13 bajek z królestwa Lailonii dla dużych i małych oraz inne bajki*, Warszawa 2003, s. 29.

¹² Np. S. Sławiński, *Wychowanie do posłuszeństwa*, Warszawa 1998; *Aby żadne dziecko nie pozostało w tyle. Edukacja w USA*, T.R. Wolanin, Warszawa 2011; S. Briers, *Superstrategie dla rodziców*, Warszawa 2011; J.-U. Rogge, *Co zrobić gdy dziecko...?* Warszawa 2011; M. Jachimska, *Grupa bawi się i pracuje*, Wałbrzych 1994.

musi być kształcony najpierw w uczelni, aby dopiero zetknąć się z praktyką? Jeśli są to obszary ustawicznych problemów (dla wielu – od dzieci począwszy), to dlaczego lepsze jest **to coś niż nic**, czyli swoiste wyzerowanie i rozpoczęcie procesu od początku?

8) Dlaczego wobec tak permanentnej krytyki edukacji, wszelkie projekty innego zajęcia się młodym pokoleniem aniżeli przez naukę w instytucji przedszkolno-szkolnej ciągle są krytykowane, marginalizowane lub traktowane jako eksperymenty autorskie¹³, mimo iż niektórzy mówią, że są ciekawe – dla kogo tak, a dla kogo nie?

9) Dziecko tworzy własny mikroświat, COŚ ustawicznie do niego wnosi, COŚ wynosi, zapomina, redukuje. Szczególnie jasno widać to w każdej zabawie. To COŚ trudne jest do uchwycenia, do ocenienia. Jest. Po prostu¹⁴. Trudno w tym mikroświecie doszukać się reguł świata dorosłego człowieka¹⁵. Jeśli tak jest, to może warto zastanowić po co takie **coś jak zabawa** istnieje w dzieciństwie człowieka, poprzyglądać się funkcjonowaniu dzieci w niej i pod te obserwacje proponować im oferty do wzięcia przez nie? Szczególnie to ważne momenty w stawaniu się refleksyjnym nauczycielem takiego fascynującego młodego człowieka. W tym COŚ mieszczą się także nasze przekonania, że im więcej dziecku będziemy zadawać, tym lepiej dla jego rozwoju. To bardzo pojemna i nieoznaczona kategoria semantyczna. Czy nastanie wreszcie taki czas, że będziemy zadowoleni z podejmowanych wysiłków uczenia się przez dziecko, bez wchodzenia w ten proces z naszymi dobrymi radami, jedynie słusznymi?

10) Człowiek rozpoczyna poznawanie i przeżywanie siebie i otoczenia w autosferze, czyli w otoczeniu najbliższym jego osobie. Czy obojętne jest co się w niej znajdzie? Cokolwiek, **coś**, by się tym dziecko zajęło wystarczy niż przemyślana jego aranżacja? Od kiedy dziecko zaczyna tworzyć pogląd na świat? Od pójścia do szkoły jak chcą niektórzy, od urodzenia jak podpowiadają inni, czy wreszcie w zależności od czynników genetycznych i paragenetycznych, a także filogenetycznych? COŚ zmieniamy w edukacji i to niestety nazbyt często. Ważne jest pytanie, po co to robimy. W autosferę działania dziecka wprowadzamy „nasze widzimisie”, domniemanie o wyższości naszych rozwiązań nad propozycjami dzieci, bez dbałości o ich eksperymentalne potwierdzenie, przekonanie o zmianie budujemy na przypuszczeniach, a nie rzetelnych analizach argumentów za

¹³ Np. idea społeczeństwa bez szkoły, społeczeństwa wychowującego, autorskie projekty R. Łukaszewicza, A. Nalaskowskiego, T. Wróbla, D. Waloszek.

¹⁴ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.

¹⁵ Kwestie te porusza J. Dewey, *Jak myślimy*, Warszawa 1988, głównie dotyczą oczekiwań dorosłego od bawiącego się dziecka.

i przeciw. Dziecku można każde takie COŚ wmówić? Badania pokazały także i taki stosunek do poszukiwań, do zmiany. To niedozwolone etycznie eksperymentowanie na ich ufności, otwartości, pędzie do postępu.

Być może odpowiedzi na postawione wyżej pytania, sprowokowane istnieniem **coś raczej nic**¹⁶, byłyby ważnym momentem zwrotnym w osiąganiu porozumienia pokoleń w zakresie ogólnego problemu przygotowywania (się) do życia, przejmowania pałeczki pokoleniowej, trwania ludzkości w moralnym ładzie. Dawno temu Ellen Key głosiła, iż jeśli nie poprawimy stosunku do dziecka, do dzieciństwa, nigdy nie poprawimy moralności. Często zachowujemy się wobec dziecka i dzieciństwa jak bohaterowie powieści J.M. Coetzee *Czekając na barbarzyńców*, którzy zamiast normalnie żyć, radować się, czekają na zadania związane z przygotowaniem i przeprowadzeniem obrony przyczółka, bez znajomości tych, wobec których takie działania podjęli. Podobnie my, dorośli, wiemy, że dzieci trzeba wychowywać, że wychowanie to raczej czas dzieciństwa a nie później, w związku z czym obmyślamy sposoby ich opanowania, jak bohaterowie powieści, bez znajomości ich potrzeb. Ogólnie bowiem wiemy, że **COŚ** należy z nimi zrobić, ku czemuś poprowadzić. Czekamy jednak aż czas dzieciństwa przedszkolnego minie i dziecko wejdzie w przestrzeń i czas nauki szkolnej. Z nią bowiem związane są najważniejsze życiowo procesy rozwoju, szansa, postępu, awansu społecznego. Że tak jest, przekonują wypowiedzi nauczycieli i studentów zamieszczone w niniejszym opracowaniu. To **COŚ** uwidacznia się przede wszystkim w stanowieniu celów edukacji, które podporządkowane są nie dziecku, lecz programowi, nie przyszłości, lecz teraźniejszości. Można na koniec postawić kolejne pytanie metafizyczne – to może lepiej **NIC niż to/ takie COŚ?**

Dziecko nie jest człowiekiem do zrobienia¹⁷ – ono jest człowiekiem. Jest człowiekiem w pełni wartościowym. W jego istocie mieści się to **coś** gatunkowe i indywidualne, które trzeba mu pomóc wydobyć a nie zagłuszać, niszczyć z powodu uznania jego natury za prymitywną, dziką, barbarzyńską. Dzieciństwo nie jest barbarią – jest najważniejszym momentem otwierania się sił i preferencji człowieka na całe życie. Nie ma w nim miejsca na **NIC**, na *tabula rasa*.

¹⁶ Prowokowałam studentów do rozważenia tych kategorii – bez zainteresowania z ich strony.

¹⁷ Używam tu powtórnie określenia z tytułu monografii T. Bulińskiego.

4. Czy nauczycieli można kształcić inaczej?

Każdy zawód, jak dowodził G. Hegel, ma zawsze coś z losu, przypadkowości, czasami z zewnętrznej konieczności i wymaga poświęcenia się zadaniom, których nie wybiera się pod kątem osobistych celów. Bycie nauczycielem, pedagogiem jest możliwe tylko wówczas gdy przypadkowość ta ograniczona jest do minimum. Czy jesteśmy w stanie wykształcić dobrych nauczycieli w kontekście znaków naszego czasu i dynamicznych zmian we współczesnych postawach młodych ludzi wobec szkoły, uczenia się, nauczyciela, w szczególności w sytuacji spadku społecznej wartości zawodu nauczyciela, ustawicznej jego pauperyzacji, niedoszacowania, powszechnej krytyki szkoły i braku szacunku/zaufania do samego nauczyciela? Czy jesteśmy w stanie to uczynić z ludźmi, którzy chcąc być nauczycielami posiadają już na wejściu zaniżoną samoocenę, a badania moje wskazują, że jest ich ponad 50% w każdej grupie studenckiej¹⁸? Czy jesteśmy w stanie wykształcić pozytywną samoocenę nauczycielską w ludziach, którzy wybierają tę drogę życiową nie zawsze świadomie, na podstawie pełnej motywacji? Istotą kształcenia nauczyciela (teoretycznego i praktycznego) powinno być uprzednie wyzwolenie – wyobcowanie z wiedzy potocznej, doświadczeń szkolnych i następnie powrót do siebie po przyswojeniu wiedzy krytycznej. Kształcenie człowieka, w tym nauczycieli, to ustawiczny ruch w doświadczeniach młodego człowieka, ich przegrupowywanie, modyfikowanie, poszerzanie, krytyczna analiza i uzupełnianie wiedzą teoretyczną oraz przenoszenie jej na praktykę na coraz wyższych poziomach ogólności aż do wielopoziomowej jedności praw teoretycznych i praktycznych. Kwestią niezwykle ważną są treści kształcenia, ich obszar, głębia i ich adresat.

W procesie poszukiwania lepszych rozwiązań rodzi się wiele wątpliwości i pytań: Jak to uczynić? Jak przygotować nauczycieli do profesjonalizmu i etyczności? Co zrobić, by edukacja nauczycielska stawała się coraz bardziej elastyczna, by nastawiona była na poszukiwanie nowych jakości, a nie jedynie na transmisję wiadomości, by była innowacyjna a nie odtwórcza, by była pożądaną w wyborach maturzystów? W jakie obszary zadań wprowadzać studentów, by uniknąć zbadanej uniwersalności, unifikacji, wszystkoizmu¹⁹?

¹⁸ O tym wnioskuję na podstawie zachowań werbalnych wyrażających brak zaufania do siebie: „Jak mam to zrobić? Czy to jest dobrze? Do jakich książek mam zajrzeć? A jak mi nie wyjdzie będę mogła/mógł powtórzyć? Chciałabym podjąć zadanie do wykonania, ale boję się, że nie podołam? itp.”

¹⁹ Skąd wziąć pozytywnych kandydatów na nauczycieli, jak przeprowadzać selekcję do zawodu, by uniknąć przypadkowości tak bardzo zagrażającej indywidualnie człowiekowi

Realizowana przeze mnie zmiana w kształceniu nauczycieli, ustawnie modyfikowana²⁰ opiera się na różnych treściowo i konstrukcyjnie zadaniach, wedle zasady i strategii organizującej nabywanie przez studentów umiejętności „wyzwalania i powrotu do siebie”, czyli łączności wiedzy teoretycznej i doświadczeń praktycznych i jest komplementarna wobec, opracowanej przeze mnie i realizowanej w kraju przez zdeklarowane przedszkola, koncepcji edukacji dzieci w perspektywie emancypacyjnej (ku emancypacji)²¹.

Kształcenie kandydatów na nauczycieli prowadzę wedle takich samych zasad szczegółowych, jak edukację dzieci w przedszkolu, czyli: a) uwzględniania indywidualnej linii rozwoju każdego ze studentów, b) dowartościowywania ich trudu odkrywania, poszukiwania, przekształcania siebie i otoczenia, c) prowokowania do działania, d) porozumiewania się w perspektywie krótkiej i długiej, główną zaś strategią uczyniłam strategię zadań podstawowych i dodatkowych. Przyjęłam, iż analogia położenia studenta w uczelni i dziecka w edukacji ułatwi im transfer wiedzy i doświadczeń z sytuacji akademickich na edukacyjne w przedszkolu, szkole. Jest to działanie w kierunku osiągnięcia przez nich przekonania o koniecznym do zachowania związku teorii i praktyki. Z badań przedstawionych w tym opracowaniu wynika, iż nie zawsze jednak taki oczekiwany transfer zachodzi. Proces ten bowiem zależy od indywidualnych cech i właściwości umysłowych człowieka, od woli uczenia się i przeżywania wartości.

Ogólnymi ideami działania ku zmianie uczyniłam partycypację i antycypację, jako pożądane cechy społeczeństwa ustawicznie uczącego się, społeczeństwa wiedzy.

Przez antycypację rozumiem uprzedzanie, wyobrażeniową realizację części jakiegoś procesu przed jego właściwym rozpoczęciem, a także przewidywanie czegoś jeszcze nieistniejącego²², a takiej procedury wymaga projektowanie edukacji. Oczywiście jest, że studenci takiej antycypacji powinni się uczyć; powinni symulować, projektować, budować

i tworzonemu przez niego społeczeństwu? Odpowiedź jest dość prosta – **wprowadzić egzamin wstępny, który pomógłby w wyłonieniu najlepszych kandydatów do zawodu. Egzamin pozwoliłby w konsekwencji na podniesienie jakości kształcenia.**

²⁰ Projekt realizowany był z powodzeniem od roku 1999/2000 na specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna UZ w Zielonej Górze, obecnie na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

²¹ D. Waloszek, *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści i organizacja*, Zielona Góra 1996. Zadania badawcze opisane w niniejszym opracowaniu pochodzą z tego projektu.

²² Zob. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2000, s. 41 i 377.

obrazy przeszłości, poznać uwarunkowania tych czynności i procesów, czyli kontekstów rozwoju człowieka.

Przez partycypację rozumiem uczestnictwo „w”, ponoszenie części kosztów (nie tylko finansowych), uczestniczenie w zyskach (czyli żyć w wykształconym społeczeństwie, społeczeństwie uczącym się). Przed uczelnią stoi zadanie organizacji warunków takiej partycypacji, przede wszystkim przez organizację warunków działania praktycznego, obserwacji dzieci w bezpośrednim, naturalnym środowisku życia, jak również w specjalnie wywoływanych sytuacjach edukacyjnych. Umożliwienie studentom rozpoznawania siebie w różnych sytuacjach quasi-edukacyjnych, edukacyjnych symulowanych i rzeczywistych w przedszkolu i szkole, a także uczestniczenia w środowiskowych procesach kulturotwórczych i podejmowania działań na rzecz podnoszenia poziomu oświaty różnych grup społecznych, ich obserwacji i badania²³. Partycypacja i antycypacja są wynikiem kształcenia teoretycznego i praktycznego, wspomagają ruch wzajemnego wyobcowania z wiedzy potocznej i przyswajania wiedzy naukowej. Antycypacja jest wynikiem przede wszystkim kształcenia teoretycznego, partycypacja – praktycznego.

Partycypacji i antycypacji jednocześnie służą zadania zlecone, własne, osobiste i pozaosobiste, jasne i niejasne, treścią skoncentrowane na problematyce edukacji i czynnikach ją modelujących oraz na wiedzy teoretycznej, wyjaśniającej istotę zachowań człowieka w różnych sytuacjach. Pracę ze studentami rozpoczynam od zadań zleconych osobistych i jasnych dla nich, czyli zadań wybieranych z listy ofert sformułowanych przez prowadzącego zajęcia, zgodnie z ich dotychczasowymi doświadczeniami. Studenci przekonują się o tym, że mogą być sprawcami/twórcami własnej historii, dostrzeżonej przez innych. Budują w ten sposób własną autobiografię przyszłego nauczyciela wchodząc niezauważenie w obszar ważnych zagadnień edukacyjnych.

Przygotowanie do bycia nauczycielem realizowane jest dwuzakresowo. **Pierwszy zakres** obejmuje wszelkie zabiegi wspierające studenta w samodzielnych dociekaniach, poszukiwaniach w kierunku nabycia umiejętności badania rzeczywistości szkolnej, przedszkolnej, codzienności dziecka w domu, a także rozpoznawania siebie jako kandydata na nauczyciela. W **drugim** umieszczone są formy umożliwiające studentom aktywne uczestnictwo w procesie budowania wiedzy pedagogicznej, ustawnie przez siebie korygowanej, uzupełnianej, poszerzanej (wyobcowanie z jednych form i przyswajanie kolejnych), gromadzenie doświadczeń, ich opracowanie, i nakładanie na wiedzę potoczną o wychowaniu.

²³ Likwidacja placówek ćwiczeniowych proces ten zakłóciła, ale nie zwalnia to uczelni od poszukiwania zespołów współpracujących z nią.

Rezultatem takiego działania jest rozpoczęcie budowania u studentów tolerancji/nietolerancji, wiedzy krytycznej i krytycznego osądu własnych doświadczeń w kontekście zachowań własnych, kolegów, a w rezultacie dzieci, uczniów i rodziców. Uczą się tolerancji rozumianej jako „stan cierpliwej wyrozumiałości, cierpliwego znoszenia” (w odróżnieniu od anarchii, obojętności, indyferentyzmu czy mizantropii), a będącej rezultatem wiedzy, racjonalizmu, otwartości, poszukiwania, doświadczania, poczucia bezpieczeństwa, jak również empatii. Cierpliwa wyrozumiałość z mojej strony dotyczy błędów, niesprawności, naiwności w opisie dziecka/ucznia, uczenia się mało efektywnego skorelowanego ze słabym rozpoznaniem własnych preferencji przez nich, metod efektywnego uczenia się, czasu danego człowiekowi po to, by mógł zrozumieć, nauczyć się, i równocześnie niezgadzenia się na lekceważenie ważnych procesów dla życia jednostkowego i wspólnotowego, na minimalizowanie wiedzy, na brak rozsądku i wspólnej zgody w sprawach ważnych dla grupy, nietolerancji wobec lenistwa, braku życzliwości. Podobnie jako przyszły nauczyciel będzie musiał się zachowywać w odniesieniu do uczącego się dziecka.

Uczenie się tolerancji wobec siebie/kolegi/koleżanki/ucznia/dziecka/rodzica wymaga uobecniania/symulacji rzeczywistości, planowania w perspektywie dalekiej, operowania obrazami, czyli **antycypacji**. Trudno bowiem wyobrazić sobie sytuację, w której nauczyciel eksperymentuje ustawicznie na młodych ludziach. Musi przewidywać/uobecniać splot czynników, sądzić o skutkach dalekich w kontekście zadań bliskich. Takie umiejętności szkoła wyższa musi rozwinąć i wzmocnić. W obu zakresach działania rozmieszczone są treści: a) podstawowe dla badania i uczestnictwa, prowadzące do wstępnego „wyobcowania” z wiedzy potocznej o dziecku, instytucji edukacyjnej, metodach pracy nauczycielskiej i przyswojenia ogólnej wiedzy pedagogicznej; b) poszerzone dla badania i uczestnictwa, umożliwiające studentowi wejście na wyższy poziom ogólności wiedzy pedagogicznej i doświadczeń edukacyjnych. Najważniejszym zadaniem indywidualnym studenta jest scalanie w sobie struktur powstałych w procesie badania i procesie uczestniczenia. Za jakość tego procesu odpowiada wyłącznie on sam. Nauczyciel akademicki może jedynie wspierać go przez organizację sytuacji zadaniowych, czyli przez prowokowanie do sięgania po problemy, do ich rozwiązywania, próbnego stosowania, redefinicji pojęć, uwrażliwionej na współczesne wyzwania interpretacji cech, właściwości rozwojowych, zjawisk społecznych. Odwołując się do Z. Pietraśińskiego, powinien „atakować” studenta problemami i pozwolić na „atakowanie”

siebie, czyli musi zaistnieć możliwość dyskursu, dyskusji, kontestacji, otwierania i ograniczania²⁴.

Główną strategią kształcenia jest strategia zadaniowa. W jej zakres wchodzi zadania kluczowe dla budowania pozytywnych nastawień studentów do pracy i pedagogicznej i polega na wspieraniu ich przez uczestnictwo: rozpoznanie ich mocnych stron, talentów, zdolności, mocy poznawczej, sprawczej; działanie w kierunku rozpoznawania w sobie zalet i wad ułatwiających i utrudniających działanie, tolerowanie u siebie niedoskonałości, próby ich tonowania, nietolerancja wobec uchylania się w rozpoznawaniu siebie; szanowanie indywidualności, akceptacja eksperymentowania, poszukiwania, badania własnych możliwości, stosowanie strategii błędów i ich eliminacji; działanie na rzecz autoidentyfikatorów, czyli poszukiwanie odpowiedzi na pytanie kim jestem dziś, jako student, na drodze do bycia nauczycielem – jaką mam moc w rozwiązywaniu zadań, jaka jest moja natura, jaka skuteczność działania. Podstawowym rodzajem zadań dla zakresu pierwszego są zadania zlecone przeze mnie²⁵ i obejmują następujące reguły:

- zadania przedstawia prowadzący zajęcia do wyboru przez studentów, przyjmowane są ciekawe propozycje studentów;
- studenci sporządzają program ich wykonania samodzielnie, tak jak potrafią lub wspólnie w zależności od rodzaju zadania;
- studenci otrzymują również zadania wspólne do wykonania, zgodnie z propozycją terminu ich wykonania;
- każde zadanie jest punktowane, zgodnie ze wspólnie ustalonymi kryteriami;
- każde zadanie jest opisane przez prowadzącego w kierunku ukazania studentowi możliwości unikania błędów i podkreślenia poprawności;
- w procesie uczenia się wykonywania zadań przyjmowane jest prawo do błędu i obowiązek naprawiania i dalszego ich unikania;
- w stosowaniu strategii zadaniowej prowadzący zwraca uwagę na wyznaczniki i powszechniki skuteczności: emocjonalne, umysłowe i społeczne;
- prowadzący respektuje prawo wszystkich do wyrażania własnego sądu i krytycznej jego analizy;
- każde wykonane zadanie analizowane jest wspólnie wedle poprawności faz ich sporządzania i wartości edukacyjnej na tle cech i wła-

²⁴ Z. Pietrasiński, *Atakowanie problemów*, Warszawa 1983.

²⁵ Strategia ta w pełnym zakresie stosowana jest wobec studentów „dziennych”, w nieco ograniczonym, ze względu na częstotliwość spotkań – z zaocznymi. Niektóre stosowane przeze mnie zadania dołączam do niniejszego opracowania w załączniku 3, 4, 5.

ściwości odbiorcy. Obowiązkiem studenta jest dokonywanie autokorekty zadania.

Etap pierwszy kształcenia nastawiony jest głównie na osvajanie studenta z zadaniem jako podstawową formą aktywności w czasie studiów i jednocześnie pokazywania istoty zadań w edukacji dzieci. Zależy mi na tym, by studenci wiązali doświadczenia szkolne własne z doświadczaniem zadań w nowych sytuacjach, w wyniku czego uczą się empatii wobec dziecka. By, wykonując zadania związane z potocznym doświadczeniem i wiedzą, kierowali się w stronę pedagogiki, wyzwalali się z powierzchownych ocen zachowania dzieci, z infantylnego stosunku do ich wysiłku poznawczego. By odszukując pozytywne dziecko w sobie, budowali pozytywny obraz dziecka w edukacji. Uważam bowiem, że do bycia dobrym nauczycielem (cokolwiek to znaczy) student musi się sam przekonać i motywować. Staram się przekonać młodych ludzi do uczestnictwa we własnym rozwoju, a nie zmuszać. Partycypacja pozwala im na wzmocnienie poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za czyny. Udaje mi się uaktywnić większość z nich i jest to dla mnie fascynujące. Sami stwierdzają, że nareszcie czują się dorosłymi ludźmi prawdziwie studiującymi, a nie „przerośniętymi licealistami” (wypowiedź studentki) wykonującymi zadania domowe, zlecone przez nauczyciela i reprodukującymi wiadomości. Przekonują, że w człowieku są olbrzymie zasoby możliwości, tylko trzeba je w sobie i w nim odkryć.

Zastosowana strategia zadań zdolności te odkrywa. Pracujemy z maksymą poety W. Buscha: „dwa i dwa jest cztery, mało o czym to poucza, do spraw poważniejszych szukam klucza”²⁶. Szukamy prawdy interesującej, nie jakiegokolwiek²⁷. Prowokuję, by stawiali pytania o wszystko, czego nie wiedzą. Podobnie jak R. Feynman, zachęcam do widzenia piękna, różnic między przedmiotami, ludźmi, sukcesu i cierpienia, szacunku dla niewiedzy otwierającej na wiedzę²⁸. Zadania, które proponuję studentom, pozornie pozostają bez związku z przyszłą profesją, nie są bowiem to zadania z metodyki „ujarzmiania dzieci”, lecz zadania o człowieku i dla człowieka, „wyjęte z rzeczywistości”²⁹.

W toku gorących dyskusji o wychowaniu, edukacji, ustawicznie pojawiały się u studentów (i pojawiają się nadal, choć z mniejszą siłą) tendencje do „naprawiania dziecka”, do wmuszania w nie wiadomości „wyjętych” z rzeczywistości dorosłych i przez dorosłych patrzących na świat innymi

²⁶ Za: K. Popper, *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, Kraków 1999, s. 387.

²⁷ Szukamy prawdy, czegoś bliskiego prawdzie, prawdopodobnego.

²⁸ R. Feynman, *Przyjemność poznawania*, Warszawa 2005, s. 17, 34.

²⁹ Wiele z nich stanowiło podstawę analizy tekstów, na podstawie których budowałam obraz nauczyciela i kandydata.

oczywiście, w innych niż dziecko celach³⁰. Przekonuję ich, iż dziecko, tak jak oni, doświadcza w podobnym i tym samym świecie co oni i wiele o nim wie, i nie ma sensu omijanie ich doświadczeń w edukacji.

Na jednym ze spotkań analizowaliśmy zachowanie się 4,5-letniego chłopca w sytuacji zaaranżowanej przez studentkę, by wspólnie narysować zwierzątko. Przysłuchując się rozmowie z innymi dziećmi zapytałem: „Proszę pani, a czy ja mogę narysować to własnym instynktem”? Na moje pytanie, co to znaczy, chłopiec odpowiedział, że „są to takie specjalne umiejętności, z którymi się urodziłem i one sprawiają, że jestem taki niezwykle zdolny i mądry. Pani jest wykształconą kobietą? (moja odpowiedź – myślę, że tak). Acha, to między nami się rozumiemy i wyjaśniać dalej Pani nie muszę, prawda”? Studenci byli zaskoczeni elokwencją dziecka i jego „mądrością”. Na tle tej wypowiedzi postawiłam zadanie dotyczące zaaranżowania rozmowy z wybranymi dziećmi, zapisanie jej przebiegu i dotarcie do jakiegokolwiek z atestowanych programów w celu przeanalizowania zawartych w nim treści edukacyjnych. Zdecydowana większość stwierdziła, że treści nie odpowiadają strefie aktualnych możliwości dzieci, infantylizują dziecko lub wykraczają daleko poza strefę najbliższego rozwoju, a tym samym nie służą wspieraniu dziecka w jego rozwoju.

Metoda indukcyjna, która dominuje w pierwszych kontaktach z dziećmi, zastępowana jest powoli metodą jakościową/ dedukcyjną. Studenci uczą się stawiania hipotez, poszukują teorii wyjaśniających zjawiska, zachowania. Przeważają wyjaśnienia genetyczno-funkcjonalne. Na ich tle próbujemy formułować cele edukacyjne skierowane do konkretnych dzieci, a nie do „modelowego dzieciaka”.

Wiele z podejmowanych przez studentów zadań stało się podstawą poszukiwań badawczych w ramach prac magisterskich. Uczestnictwo w ich realizacji pozwoliło im na wstępne budowanie obrazu przyszłości nauczycielskiej z uwrażliwieniem na wykonawcę zadań. Zmiany te obserwujemy podczas pobytu w przedszkolu, konstruowania ofert edukacyjnych dla dzieci. To, co jest według mnie najważniejsze, to skoncentrowanie studenta nad zadaniem i „ustawienie go” w kierunku rozumienia zależności skutku i przyczyny, uczenia się cierpliwości i tolerancji edukacyjnej. Stawiając na uczciwość, uczę ich jednocześnie takiej postawy wobec siebie i przyszłych podmiotów edukacyjnych. W wyniku takiej strategii student

³⁰ Analiza wypowiedzi, także tak prowadzonych przeze mnie studentów, prezentowanych w niniejszym opracowaniu, pokazuje, że tendencje te są zbyt silnie kształtowane i regulowane przez doświadczenie bycia dzieckiem i uczniem. Mimo wysiłku z mojej strony, przedmiotowe podejście do dziecka jest na tyle silnie zakorzenione i niestety utrwalone przez innych prowadzących zajęcia, że stanowi blokadę emocjonalną, głównie w zmianie stosunku do dziecka, co przejawia się np. w rodzaju zastosowanego wobec dziecka języka poleceń, zadań jako poleceń do wykonania na zaliczenie i ocenę (analizowałam te kwestie). Sami sytuują się podobnie w procesie studiowania (że tak jest, przekonują wyniki badań).

wstępnie konstruuje **autoidentyfikatory**, czyli próbuje odpowiedzieć sobie na pytanie o to KIM jest jako przyszły nauczyciel. Stopniowo wyzwała się z wiedzy potocznej o edukacji, o roli nauczyciela dzieci. Uczy się umieszczania dziecka, ucznia w kontekście jego doświadczeń życiowych.

Studenci próbują racjonalizować działanie, czyli poprawiać je w odniesieniu do wzorca, poszukiwać możliwości działania zobiektywizowanego, „redukować” własne oczekiwania na rzecz uwzględniania warunków działania wspólnego, dla kogoś. Na tym etapie kształcenia Karta pracy studenta (zał. 4) staje się podstawowym środkiem budowania podstaw racjonalnej samooceny i jej uzasadniania.

Przykład zadania: poziom podstawowy. Treści kształcenia skoncentrowane na istocie edukacji człowieka (po co, jaka, jak zorganizowana, dla kogo). Odczytałam dedykację z własnego pamiętnika z lat szkolnych wpisaną mi przez nauczyciela. Następnie odczytałam dedykację autora w książce ofiarowanej mi przez niego. Rozwiesiłam na tablicy fotografie podarowane mi przez osoby utrwalone na nich. Dołożyłam kopię rysunków naskalnych, Biblię, autobiografię, CV i omszony kamień. Zapytałam, co sami chcieliby dołożyć z tego co posiadają przy sobie, a co komponowałoby się w całość, we wspólną ideę, myśl, linię tematyczną.

Studenci poszukiwali związków tworząc pary – dyskutowali wspólnie o treści i sposobie rozwiązania zadania. Podejmowali decyzje.

Rozwiązanie: dołożyli zdjęcia osób im bliskich, komórkę, naszyjnik z serduszkami, czystą kartkę papieru, ołówek, dyktafon. Jedna ze studentek położyła metrykę urodzenia własnego dziecka, którą zawsze ma przy sobie (nie wie dlaczego, ale nosi ją zawsze). Inna dołożyła maskotkę. Studenci posiadający aparaty fotograficzne robili przedmiotom zdjęcia, inni szkicowali, jeszcze inny opisywali je tekstem. Zarejestrowane trafiły do notatnika.

Uzasadnienia: rozpoczęliśmy dyskusję wstępną, sugerującą kierunek pracy poza ćwiczeniami, polegającą na poszukiwaniu skojarzeń „w głowie”, na potocznie określanym „chodzeniu z problemem”.

Prowokowanie: prowadzenie dyskusji przez wylosowaną parę (o czym wcześniej studentów uprzedzono). Człowiek pragnie przekazywać to co ma drugiemu człowiekowi, informować go o odczuciach, o wiedzy, o uczuciach, wierze. Potrafi zachowywać wspomnienia i dlatego trzeba zadbać o to, by były one pozytywne. Zapomina też o rzeczach ważnych, nie wszystko kontroluje, nie wszystko zauważa i koryguje. Jacy my jesteśmy? Jakie jest dziecko? Jak rozumieć jego edukowanie?

Etap drugi dotyczy działania na rzecz samodzielnego doświadczania, czyli strategii samorozwoju³¹, gotowości do jego poszerzania, przegrupu-

³¹ Por. J. Thomas, *Edukacyjne problemy współczesnego świata*, Warszawa 1980, s. 171 i n.

powywaniania, modyfikowania, odrzucania nieskutecznych, utrudniających/ oduczania złych nawyków; doświadczanie kompetencji i niekompetencji, zysków i strat, komfortu i dyskomfortu, powodzeń i niepowodzeń; prowokowanie do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi; współuczestnictwo w rozwiązywaniu sytuacji niecodziennych, trudnych, nowych, „na gorąco” przy empatycznej obecności doświadczonego nauczyciela (przedszkolnego, szkolnego i akademickiego). Student, przy wspierającej obecności nauczyciela akademickiego, próbuje kreślić obrazy realizacyjne zadań, stosować różne metody ich rozwiązywania, wartościuje je, opanowuje i zapamiętuje uporządkowane przez działanie informacje wykonawczo-oceniające. Jest to etap rekonstrukcji doświadczeń, restrukturyzacji wiedzy, redefinicji sytuacji edukacyjnych, także tych zapamiętanych z własnej historii szkolnej i przyswajania zasad, twierdzeń na tle doświadczeń i zreorganizowanej wiedzy potocznej o edukacji dzieci w przedszkolu.

Przez zadania koncentruję studenta na **budowaniu w sobie podstaw autoewaluacji**, czyli krytycznej oceny samego siebie w sytuacjach współdziałania, współpracy, tzn. poszukiwania odpowiedzi na pytanie jakim jestem człowiekiem jako przyszły nauczyciel, jakie są moje zdolności (do czego, z kim, jak), jakie posiadam preferencje, szczególne uzdolnienia, oczekiwania, marzenia. Studenci samodzielnie deklarują zadania, sposoby, czas, miejsca ich realizacji, opis i organizowanie realnych warunków do ich urzeczywistniania. Służą temu postery, dyskusje, prezentacje wyników poszukiwań, formułowanie wniosków.

Treści kształcenia na tym etapie skierowane są ostatecznie na powolne budowanie autoodpowiedzialności za słowa i czyny wobec siebie i innych ludzi, czyli próby udzielania sobie odpowiedzi na pytanie **gdzie jestem jako kandydat na nauczyciela** – w jakiej grupie, wśród jakich ludzi, czego oczekuję od nich, czego oni oczekują ode mnie, na ukazanie studentom obszaru ich decyzji i ich skutków rozwojowych i społecznych. Przede wszystkim zaś na ukazanie możliwości i konieczności budowania programu autentycznie wspierającego TE a nie INNE dzieci, w TYM a NIE INNYM otoczeniu.

Z badań zaprezentowanych w opracowaniu wynika, iż większość nauczycieli i studentów posługuje się językiem sztucznym, często bez rozumienia sensu stosowanych określeń. Są zniewoleni potocznościami w opisie dziecka/ucznia/nauczyciela. Wyzwolenie się ze schematów językowych uznałam za początkowy, ważny etap w ich pedagogicznym kształceniu. Dodam, iż niezwykle trudnym zadaniem, całkowicie nie przewidywanym przeze mnie, a wydobytym przez aktywnych studentów, okazało się ustalanie znaczeń zawartych w różnych książkach z zakresu pedagogi-

ki, w których występuje dowolność interpretacyjna i zamęt znaczeniowy, w tym brak odpowiedzialności autorów za konteksty użycia języka³².

Realizowane kształcenie przy zastosowaniu strategii zadaniowej wymaga od studenta rzeczywistego trudu dochodzenia jako człowieka niedoświadczonego do wiedzy, posiadania prawa do błędu, rozbudzenia aktywności własnej w sytuacjach nowych, nietypowych, znanych, nieznanach, typowych, tak by powoli, pokonując progi (bariery, trudności) stawali się empatyczni, uwrażliwieni na siebie jako na człowieka uczącego się i uczące się w ich kontekście dziecko/ucznia. Aby doznać „na własnej skórze” niekompetencje w różnych zakresach proponowałam stopniowane co do trudności, złożoności, pełności, jasności zadania stosując różne sposoby motywowania, przeszkadzania, krytyki, dyskwalifikacji, dbając w szczególności o użyty język tak, by dobitnie wyrażał moje nastawienia do osoby i zadania. Zatem:

1) Studiowanie pedagogiki przedszkolnej rozpoczynamy od wypisywania wyrażen, zwrotów, określeń stosowanych przez nauczycieli w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu i szkole (czyli język nauczycieli w kontaktach z młodymi ludźmi). Dokonywana jest prosta klasyfikacja kodu językowego nauczycieli wedle kryterium potoczności i naukowości, poprawności merytorycznej i gramatycznej w zakresach: a) motywowania dzieci/uczniów do aktywności, b) dbałości (lub jej braku) o samopoczucie dzieci, c) zakresu zawłaszczania/wyzwalania, d) tworzenie ogólnego nastroju kontaktów, e) stosowanych instrukcji wykonania zadania. Zalecam świetnie nadające się do tego celu opracowanie U. Eco, *Szaleństwo klasyfikowania*, Poznań 2009, a także wybrane rozdziały z *Historia ciała*, red. A. Corbin, J.J. Courtine, G. Vigarello, przekład T. Stróżyński, t. 1 i 2, Gdańsk 2011/2013.

2) Na podstawie dokonanej klasyfikacji studenci dopisują zapamiętane z własnej historii szkolnej określenia/wyrażenia/zwroty. Redefiniują obraz szkoły w sobie – próbują wydobywać **osobę** z intencji programowych, z form edukacyjnych³³. Na tak „oczyszczonym polu” spisujemy określenia budujące podmiotowo-przedmiotowy obraz człowieka, siebie – dziecka/ucznia/ rodzica. Uczą się odpowiedzialności za siebie przed sobą samym dziecka, by uczyć się powoli odpowiedzialności za żywego człowie-

³² Studenci jednego rocznika sprowokowali mnie do wspólnego sporządzenia wyrażen, określeń zawartych w różnych pozycjach z zakresu pedagogiki przedszkolnej, dokładniej z metodyki i próby ich doprecyzowania w kontekstach zastosowań przez autorów. Rejestr ten jest systematycznie uzupełniany przez studentów kolejnych roczników, w tym także magistrantów.

³³ Zdecydowana większość z nich posiada doświadczenia przedmiotowego podejścia w przedszkolu, szkole. Opisywali taki stan w autobiografiach, biografiach przyjaciela, koleżanki, w esejach.

ka – co ono może, jak, gdzie, z kim w kontekście ich własnych dylematów, powodzeń i niepowodzeń. Lista określeń uzupełniana jest w toku dalszych zajęć teoretycznych i praktycznych.

3) Z listy „wyciągane” są określenia poprawne dla współczesnej pedagogiki. Dokonywana sukcesywnie selekcja odbywa się zgodnie z dyscyplinami nauki. Studenci dowiadują się w ten sposób o nadużywaniu języka psychologicznego, a marginalizowaniu języka pedagogicznego³⁴. Dodawane są na marginesie (przez wyróżnienie graficzne) określenia zapamiętane i **zrozumiane** przez studenta, tworzące w konsekwencji zarys jego osobistego języka pedagogicznego.

4) Następuje faza badania siebie, budowania, na poziomie wstępnym, tożsamości nauczycielskiej (język wyznacza jej granice). Po zakończeniu każdego zajęcia studenci wpisują (lub nie) nowe uporządkowanie, zredefiniowane określenia, uzupełnienia, poszerzenia, modyfikacje. Mają prawo (ale i obowiązek wobec siebie jako przyszłego nauczyciela) spisywania na karteczkach pytań do prowadzącego. Stają się powoli odpowiedzialni za siebie przed sobą. Przez badanie siebie, własnych granic stawania się, studenci odpowiadają sobie na pytanie nie tylko o kompetencje jako ludzi, ale przede wszystkim o własne miejsce wśród młodych ludzi, którzy będą się od nich uczyć życia. Nabywają, na poziomie wstępnym, świadomości swego udziału w biografii innego człowieka. Powoli uczą się rozumienia, że uprzedmiotnienie gubi indywidualność, niszczy człowieka, tak jak ich niszczy niedostrzeżenie w nich mocnych stron, zdolności, wysiłku przez nauczyciela akademickiego.

5) Przed przystąpieniem do omawiania ofert dla dzieci, ich zastosowania/promowania studenci poddawani są wstępnemu rozpoznaniu w sobie pozytywnego i negatywnego stosunku do samego siebie³⁵. Rozpoznanie to realizujemy przez: a) rozmowę o sobie w parach, dowolnie dobranych: „Mamy po trzy minuty na to, by powiedzieć koleżance o sobie to co w was dobre i to co się nie podoba w was. Możecie mówić szeptem lub głośno”; po zakończeniu zadania następuje rozmowa o indywidualnych odczuciach, wyborach, decyzjach. Ogólna interpretacja wyników badań prezentowanych w opracowaniu wskazuje, iż zdecydowana większość kandydatów na nauczycieli ocenia siebie blisko na kontinuum od negacji do admiracji na poziomie zera lub z tendencją do ocen negatywnych³⁶. Podobne wyniki

³⁴ Dysproporcje te zauważane są od wielu lat. Potwierdzają je również przedstawione w opracowaniu badania.

³⁵ Rozpoznanie prowadzi się co roku biorąc aktywny udział we wszystkich zadaniach. Te dane pochodzą z października 2008 i dotyczą studentów II roku licencjatu.

³⁶ Studentki czynią to mniej racjonalnie niż studenci. W rozmowie o dobrych i złych cechach brakuje czasu na wyliczanie tych drugich, co oznacza, że skłonni są bardziej do

uzyskuję od początku realizacji takiej strategii pracy ze studentami, tzn. co najmniej od 10 lat, b) wybór cech i właściwości, spisanych na osobnych karteczkach, pasujących do posiadanego obrazu siebie³⁷. Na kolejnych zajęciach wpisujemy na kolorowo³⁸ **coś** co się przydarzyło, co zobaczyliśmy, czego się dowiedzieliśmy, co nas zabolalo, zmartwiło.

Rozpoznanie takie, jak przedstawiłam, jest procesem permanentnym, na jego podłożu studenci uczą się rozumienia siebie i zjawisk obok siebie. W takim kontekście stawania się uczą się jednocześnie i niezauważalnie stosunku do dzieci i uczniów. Większość zadań wykonywana jest w zespole z uwagi na takie właśnie zapotrzebowanie współczesności. Nie zabiera ją one wiele czasu, do 10 minut wykładu lub ćwiczeń.

Zjawiskiem ciekawym, powtarzającym się u większości studentów, jest zauważalna wyraźna tendencja do przekonywania partnera o „do-

negatywnej oceny siebie niż pozytywnego opisu. Na ten ostatni trzy minuty okazało się zbyt wiele.

³⁷ Zadania: a) Zapoznacie się z zapisami wyszczególnionych cech i właściwości człowieka i wybierzcie takie, które was opisują. Możecie dodać własne: „sprawna/sprawni, zagubiona/zagubiony, twórcza/twórczy, bałaganiara/bałaganiarz, nieśmiała/nieśmiały, pewna/pewny siebie, tupecziara/tupecziarz, rozważna/rozważny, leniwa/leniwy, nerwowa/nerwowy, złośliwa, zazdrosna wesoła/wesoły, histeryczka/histeryk, mało zorganizowana/zorganizowany, nieuporządkowany/uporzędowany, bałaganiara/bałaganiarz, kłótniwa/kłótniwy, samotnica/samotnik, altruistka/altruista, egoistka/egoista; b) „Na kartonie formatu A-4 rysujemy schematycznie postać kobiety lub mężczyzny. Nadajcie jej swoje imię bądź pseudonim. Wpiszcie w nią na czerwono cechy, które według was przeszkadzają w byciu dobrym nauczycielem. Na zielono te, które ułatwią, na niebiesko zaś te, które musicie w sobie wykształcić (intuicyjnie)”. Wycięte postaci przechowywane są w teczkach problemowych i wykorzystywane okresowo w celu nanoszenia zmian (indywidualnie wedle decyzji studenta) i wspólnotowo, po cyklu zajęć; c) „Spróbujemy opisać zachowanie dziecka, siebie i innych ludzi w jego otoczeniu (dowolnie wybranego w domu, w przedszkolu, na ulicy itp.). Co myśleliśmy patrząc na nie, co nam się podobało, co nie, co zastanowiło, zmartwiło, zadowolilo. Wypiszemy fakty wymagające wedle naszego osądu natychmiastowego «naprawienia». Jakich słów nie użylibyśmy nigdy wobec dziecka; jakie słowa trzeba koniecznie wprowadzić, by oddziaływać na dziecko w celu «poprawy» jego zachowania?»; krytyczna analiza własnego sposobu oznaczania świata, czyli użycia języka; d) Dokończ zdania: „Jestem..., Na pewno nie jestem..., Umiem najlepiej..., Mimo próbowania nie potrafię jeszcze..., Nigdy nie nauczę się..., Bardzo staram się..., Nie lubię gdy..., Poprawię w sobie..., Muszę nauczyć się..., Dowiem się..., itd.”; e) Napisanie eseju o nauczycielach/szkole/uczniach/dziecku (do wyboru), ukazującego doświadczenia przeszłe studenta; f) Opowiadamy o kamieniu, igle, skorupie naczynia, porośniętym mchem murze stosując metafory, porównania, odwołując się do kultury, religii, nauki, codzienności; g) Wybieramy dowolny tekst metodą „na chybił trafił” i dokonujemy analizy zapisu, odczytujemy tło historyczno-kulturowe, cywilizacyjne, naukowe, by postawić pytania o edukację itd.; h) Wycinamy z papieru pakowego odrysowane własne sylwetki, rozwieszamy obok siebie (w grupie) na ścianie: „zaborcza/zaborczy, uległa/uległy, pracowita/pracowity, zalękniona/zalękniony itd.”; podkreślcie te cechy, które według was przeszkadzają w byciu dobrym nauczycielem.

³⁸ O kolorach zapisów decydują sami. Uczą się w ten sposób oznaczeń proponowanych przez chromatografię.

brych chęciach”, obrony własnego pomysłu wykonania, uzasadniania wysiłku przy porażce działania, zachęcania do ukarania przez partnera, obarczania winą partnera za niedogodności działania z jego strony, tendencje do samopotwierdzania i samousprawiedliwienia.

Tabela 25. Zachowania studentów w sytuacji dokonania samooceny zadania

Zachowania	Wskaźniki	Płeć
Przekonywanie o dobrych chęciach jako akt odrzucenia/przeciwdziałania negatywnej samooceny	Chciałam/łem dobrze, starałam/ stara-łem się, przepraszam, że nie wyszło	Głównie kobiety
Obrona własnego pomysłu jako przejaw obrony pozytywnej samooceny	Moja propozycja jest lepsza, łatwo ją zrealizować. Mój pomysł jest jasny. To co proponuję jest prostsze do wykonania niż twoje. Ja już nie wiem co mam zrobić, aby zadowolić Cię	Głównie mężczyźni
Uzasadnienie wysiłku jako wyraz cząstkowej samooceny pozytywnej	Przecież pracowałam uczciwie, a że nie wyszło to nie jest moja wina. Tak się napracowałam i nici z tego. Opłaciło się trochę wysilić, popracować dłużej i oto efekty. Chociażbym nie wiem jak się starała to i tak nic nie osiągnę	Kobiety i mężczyźni
Zachęcanie do zastosowania kary jako akt demonstracji siły samooceny	Chcesz to powiedz, że sam to robiłeś, że ja się objałam! Proszę bardzo, zabierz wszystkie punkty dla siebie, ja nie muszę ich dostać! Zepsułaś, to teraz napraw	Głównie kobiety
Obarczanie winą partnera jako obrona przed negatywną samooceną i podwyższenia pozytywnej	Gdybyś mnie słuchała to zrobiłybyśmy dobrze. Zawsze stawiasz na swoim, dlatego nie posłuchałaś mojej rady? To ona nie chciała tego zrobić...	Bez różnicy płci
Samopotwierdzanie jako przeciwdziałanie stanowi zmieszania, niejasności intencji i nieporozumień	Mówiłam przecież, że nie potrafię... Zawsze mi nie wychodzi jak chcę zrobić coś najlepiej. Lepiej pracuję sama, nie z kimś. Wiedziałem, że to dobry sposób! No i znów miałem rację. No tak, jak przewidywałem znowu nie poradziłaś sobie	Kobiety Mężczyźni
Samousprawiedliwienie jako chwilowe obniżenie samooceny	No w porządku, zrobiłam źle, że nie posłuchałam twojej rady. Przepraszam, ale wydawało mi się, że to ja mam rację. Ale mogę mieć ją innym razem	Różnie, w zależności od zadania

Źródło: opracowanie własne

Przeanalizowane w opracowaniu wyniki badań pozwalają mi na ogólne domniemanie o przełożeniu się strategii zadaniowej na rzeczywistą aktywizację studentów w budowaniu w sobie obrazu siebie jako nauczyciela.

Strategia zadaniowa polega także na stopniowym prowadzeniu studentów ku zrozumieniu wariantowości działania nauczycielskiego; przejawia się w:

- **Zastąpieniach:** studenci rekonstruują zadania: a) z własnej edukacji szkolnej. W drodze analizy krytycznej wskazują na błędy i poprawności. Błędy eliminują zastępując je sformułowaniami poprawnymi; b) analizują zadania zaproponowane przez nauczyciela na hospitowanych przez nich zajęciach – na tle posiadanej i dodawanej przez prowadzącego wiedzy formuły zastępują nowymi, także alternatywnymi. Uczestnictwo w ich realizacji pozwoliło im na wstępne budowanie obrazu przyszłości nauczycielskiej z uwrażliwieniem na wykonawcę zadań. Zmiany te obserwuję podczas pobytu w przedszkolu, konstruowania ofert edukacyjnych dla dzieci. To, co jest, według mnie, najważniejsze, to skoncentrowanie studenta na zadaniu i „ustawienie go” w kierunku rozumienia zależności skutku i przyczyny, uczenia się cierpliwości i tolerancji edukacyjnej. Stawiając na uczciwość, uczę ich jednocześnie takiej postawy wobec siebie i przyszłych podmiotów edukacyjnych.

Przykłady zadań zleconych: 1) Dziecko zwraca się do Ciebie z prośbą pomocy mu w dokonaniu zakupu zabawki. Jak zareagujesz? 2) Dostrzegasz, że dziecko jest izolowane od wspólnego działania w piaskownicy w parku – zrobisz coś? Co? 3) Co wiesz o dziecku jako istocie biologicznej, jako o osobie, o nim jako o jednostce, o nim jako o człowieku? 4) Na co nie pozwolisz dziecku ze względu na jego i innych obok niego bezpieczeństwo? 5) Dzieci mają szczególną potrzebę posiadania. Aby potwierdzić lub odrzucić tę tezę poobserwuj zachowania dzieci w różnych sytuacjach. Odwołaj się do konstatacji Róży i Karoliny Agazzi i B. Trentowskiego i wybranej teorii/szkicu osobowości.

Przykłady zadań własnych studentów: 1) Odszukałam myśl R. Kapaścińskiego: „dzieciństwo jest jedyną porą, która trwa w nas całe życie” i spróbowałam ją powiązać z własną biografią; 2) Byłam wolontariuszką w niemieckim przedszkolu leśnym – czy chciałabym w takim miejscu się znaleźć jako dziecko? 3) Zafascynowały mnie projekty fotograficzne Anny Geddes, z udziałem dzieci. Po kilkakrotnym ich przejrzeniu zaczynam odczuwać niesmak, dylematy etyczne: czy z dzieckiem tak można postępować?

- **Przekształceniach:** na tle rozpoznania dzieci, studenci próbują budować obrazy spotkania z nimi według własnych pomysłów, zachowują zasugerowany kierunek wspierania, dodają własne obszary. Uczą się zastosowania posiadanej wiedzy w sytuacjach z dziećmi a nie bez nich. Najważniejszym zadaniem indywidualnym studenta jest scalanie struktur powstałych w procesie badania i uczestniczenia. Za jakość tego procesu

odpowiada wyłącznie on sam. Nauczyciel akademicki może jedynie wspierać przez organizację sytuacji zadaniowych, czyli przez prowokowanie do sięgania po problemy, do ich rozwiązywania, próbnego stosowania, prowokowanie do redefinicji pojęć, uwrażliwionej na współczesne wyzwania interpretacji cech, właściwości rozwojowych, zjawisk społecznych. Samokontrola, realizowana jest w postaci Historii własnego studiowania oraz Karty studenta.

Przykłady zadań zleconych: 1) Wyobraź sobie, że na polnej drodze, którą spacerowałaś/leś potknęłaś się o kamień, średnich rozmiarów, porośnięty mchem. Możesz go metaforycznie związać z uczeniem się bycia nauczycielem dzieci? 2) Oto z pozoru bezsensowna plątanina linii. Spójrz głębiej i odszukaj w niej znaki sugerujące kontakt z dzieckiem. 3) Każdy człowiek ma swoją historię faktów i odczuć. Jakie ostatnio odczucia towarzyszyły Ci podczas pobytu wśród dzieci?

Przykłady zadań własnych sformułowanych przez studentów: 1) Chciałabym ponownie zajrzeć w moje dzieciństwo. Ciekawe co zobaczyłabym w nim już jako dorosły człowiek? 2) Po powrocie z pobytu nad morzem chciałabym podyskutować z lekarzem o obnażaniu dzieci na plaży przez ich własnych rodziców i spróbować wypracować sobie pogląd na te zwyczaje. Sama także biegałam golusienka po plaży. Pamiętam też uciążliwe pieczenie w miejscach intymnych.

• **Uzupełnieniach:** studenci dokonują analizy propozycji spotkania z dziećmi opracowanego przez koleżanki lub przez nauczyciela na tle treści Podstawy programowej poszerzając w ten sposób możliwości oddziaływania edukacyjnego; rozpatrują zakres możliwego włączenia dzieci w projektowanie dnia, uczą się dokonywania wyborów. Określają rodzaj i zakres koniecznej do uzupełnienia wiedzy, uwrażliwionej na dzieci. Starają się przekonać młodych ludzi do uczestnictwa we własnym rozwoju, a nie zmuszać. Uczymy się żyć z wątpliwościami i niewiedzą, nie jest bowiem możliwe ich wyjaśnienie i poznanie wszystkich zjawisk tego świata, uczymy się wyzywać radykalizmu i nadmiernej pewności (czyli władzy sądenia) w kontakcie z rozwijającym się człowiekiem. Uczę ich, że niewiedza nie powinna przerażać, lecz uspokajać poszukiwania i uwrażliwiać na dziecko (jeśli Ty czegoś nie wiesz, to pozwól na to samo drugiemu człowiekowi). Celowi temu posłużyło opracowanie U. Eco *Historia brzydoty* (Poznań 2007) – na jego podstawie uzupełnialiśmy obrazy z *Historii piękna* tegoż autora (Poznań 2008). Rozważania porównawcze zakończyliśmy wnioskiem o różnorodności ludzkiej, odwołując się do stwierdzenia A. Tofflera, iż jest ona skarbem ludzkości. Na tym tle niezwykle ciekawie rozwinęła się dyskusja w gronie studentów z pedagogiki specjalnej.

- **Restrukturyzacji:** studenci rozpatrują możliwości zmiany w przebiegu aktywności dzieci w ciągu dnia, szczególnie na rzecz przywrócenia rangi zabawy w rozwoju dziecka. Dokonują krytycznej analizy użytego przez siebie i nauczyciela języka. Próbuje projektować sytuacje, wedle innych, niż podane przez nauczyciela, zasad i strategii z udziałem dzieci w różnych rolach i pozycjach.

Przykłady zadań zleconych: 1) Odszukaj dowolny konspekt z dowolnych zajęć, na które był przygotowany. W świetle wiedzy pedagogicznej zaznacz na kolorowo miejsca, które należałoby zmienić. Wyjaśnij też dlaczego; 2) Pożycz od nauczycielki dowolny, wybrany przez nią i oceniony jako dobry zestaw scenariuszy zajęć. Poszukaj odpowiedzi na pytanie dla kogo, po co został opracowany.

- **Eliminacji:** wykonują rejestr błędów (różnego rodzaju) i określają możliwości ich usuwania/eliminacji/pomniejszania. Proponują działania zastępcze. Próbuje przekonać studentów do odpowiedzialności za siebie, za „stan” własnego dorobku. Nie kontroluje obecności na zajęciach, nie sprawdzam zleceń. To oni zobowiązują siebie do prezentacji, promocji, podejmowania następnych zadań. W rozmowach, dyskusjach, zadaniach podkreślają, zaznaczają to, co wiedzą, czego się nauczyli. Aktywizują się wzajemnie i mnie przede wszystkim. Obserwuję wzrastające zainteresowanie studentów, którzy postanowili nie uczestniczyć w zajęciach aktywnie.

Przykład zadań zleconych: 1) Masz przed sobą wypis określeń, zwrotów, wyrażeń użytych przez nauczyciela podczas jednego zajęcia z dziećmi, a spisanych przez inną studentkę. Wykreśl te, które Twoim zdaniem nie powinny się tam znaleźć. Wyjaśnij także dlaczego; 2) Masz przed sobą „Konspekt zajęć dydaktycznych o dominacji umysłowej” (tytuł oryginalny). Odbiorcą są dzieci 5-letnie. Temat: Jak znaleźć rym. Cele ogólne: a) dzieci rozpoznają utwory literackie zawierające rymy (wiersze), b) rozumieją zasady tworzenia rymów, c) przestrzegają zasady pojedynczego wypowiedzienia się. Ustosunkuj się do tej propozycji na tle posiadanej przez Ciebie wiedzy biologicznej, psychologicznej i pedagogicznej.

- **Wzmocnieniu stanu aktualnego:** analizują potrzeby dzieci uwidaczniane w wyborze ofert i opisują zasadność ich trwania i nieprzeszkadzania dzieciom w realizacjach. Wykonując własną „Tęczę Kariery Życiowej”, przyglądali się sobie z boku jako dzieciom, uczniom, kolegom, obywatelom zależnym od wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Próbowali opisać siebie jako układ przyczynowo-skutkowy w kontekście warunków zastanych. Wypisują w Karcie studenta zadania, które sprawiły im: a) satysfakcję z powodu pokonania trudności, oporów, wstydu, zadowolenia, b) przyjemność odkrywania, c) wywołały zdziwie-

nie (skuteczne, nieskuteczne), d) które wniosły coś nowego do ich wiedzy, poglądów.

Jakie są zyski prezentowanej zmiany w kształceniu nauczycieli?

1) Uczestnictwo i badanie (czyli partycypacja i antycypacja) pozwala studentowi na stopniowe znoszenie barier pomiędzy uczelnią i przedszkolem/szkolą, wprowadza w przyszłe plany uczestnictwa (antycypacje).

2) System zadań podstawowych i dodatkowych służy swoistej socjalizacji studentów wyciszonych, niepewnych, z poczuciem kompleksów małej miejscowości; mogąc wybrać to co im odpowiada, wykonują na poziomie swoich możliwości w zaproponowanej przez nich formie prezentacji. Uczą się podejmowania decyzji o działaniu indywidualnym, własnym i wspólnotowym.

3) Realizacja opisanej zmiany nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty w sensie odpowiedzialności studenta za samorealizację – są tacy, którym nie zależy na wielowymiarowym rozpoznawaniu i poznawaniu siebie; wolą strategię „nienierobienia”. Wielu studentów nastawia się na „odbycie zajęć” i zaliczenie na poziomie minimum.

4) Lepsze rezultaty można byłoby osiągnąć przy przyjęciu takiej strategii od pierwszego roku studiów: student nauczony odtwórczości, zapamiętywania, referowania odczuwa dyskomfort po wprowadzeniu go w inną sytuację kształcenia (wypowiedź studentki). Zadziwia ich również to, że sami muszą być odpowiedzialni za swoje położenie, sami muszą zadbać o siebie bez widma kolokwium czy odpytywania (wypowiedź studenta). Uczą się odrzucania schematów w studiowaniu, a także w interpretacji zachowań dzieci w różnych sytuacjach.

5) W wyborach studentów dominują, mimo aktywizacji i wartościowania zadań własnych, zadania zlecone przeze mnie do wykonania, ale zaakceptowane przez wykonującego. Są w miarę rzetelni w tym co robią, ale nie jest to jeszcze poziom studiowania wiedzy. Studenci przyznają, że nie potrafią szukać, a jak poszukają to mają trudności z oceną przydatności pedagogicznej propozycji. Prowokuję do dyskusji na różne tematy „z potoczności ich doświadczeń” nadając im ostatecznie pedagogiczną formę. Przekonują się, że potrafią dyskutować, szukać, udowadniać, wnioskować. Jak sami stwierdzają „ciągnie się” za nimi dydaktyka szkoły średniej, transmisyjno-odbiorczy system kształcenia, zaliczania materiału, klasówek, sprawdzianów jako przejaw sztuki dla sztuki.

6) Obserwacje ich zachowań pozwalają mi na nakreślenie ogólnego obrazu wzrostu aktywności w czasie od pierwszych do ostatnich zajęć. Jest jednak zbyt wielu „obok”, nastawionych na zaliczenie przedmiotu. Ogólnie: a) ok. 50% oczekiwało aktywizacji z mojej strony, o czym świadczą ich pytania w rodzaju: „ma pani jakieś zadanie dla mnie?; b) ok. 25%

nie jest zainteresowanych uczestnictwem, nie podejmują zadań dodatkowych, a obowiązkowe wykonują na poziomie dostatecznym; c) pozostali (dalsze 25%) szukają, pytają, proponują, dostarczają wiele zadań własnych, uzasadnionych edukacyjnie. Są szczególnie zainteresowani jakością studiowania i, według mnie, im warto poświęcić maksimum czasu i energii.

Moi studenci nie piszą konspektów. Na podstawie rozpoznania dzieci (w czasie dowolnie przez siebie wygospodarowanym) proponują zestaw ofert możliwych do zaakceptowania przez dzieci. Uczą się ich reakcji „na gorąco”, analizują popularność jednych ofert i odrzucenia przez dzieci innych:

Propozycja ofert dla dzieci opracowanych przez studentkę

Wiek: zróżnicowany

Treść Podstawy programowej: Odczytywanie sensu i znaczenia rzeczy, poznawanie, stosowanie, tworzenie znaków i symboli.

Uzasadnienie wyboru treści: dzieci pytają o sposoby oznaczania swojej własności; są zaciekawione pismem, tworzą piktogramy w zabawie i dla potrzeb zabawy; nie znają sposobów skutecznego porozumiewania się w sytuacjach zadaniowych; starsze wymuszają aktywność na młodszych.

Zasada: prowokowania do aktywności interakcyjnej, porozumiewania się wokół wspólnego zadania do wykonania.

Cel diagnozujący: rozpoznanie stanu umiejętności oznaczania własności przez dzieci.

Cel wyjaśniający: odkrycie sposobów skutecznego działania przez dzieci na podstawie pokazania im różnych możliwości rozwiązywania sytuacji społecznych, wspólnego działania; pokazanie zależności między cechami komunikatów a ich odbiorem.

Cel prognostyczny: wstępne wprowadzenie dzieci w sposoby/formy/środki oznaczania świata.

Oferty dla dzieci:

- 1) Zagospodarowanie przestrzeni – oznaczenie, wspólnie z dziećmi, miejsc do aktywności, przechowywania materiałów – propozycje kryteriów porządkowania; wykonanie znaczeń (propozycje wspólne nauczyciela i dzieci).
- 2) Udostępnienie dzieciom Kart do wypełnienia „Gdzie kto mieszka. Ludzie i zwierzęta”, wprowadzenie oznaczeń piktogramowych i symbolicznych, np. M (mysz), K (kot), P (ptak w domu), W (wiewiórka), K (kura), L (lis); prowokowanie do podpisania i utworzenia albumu: pokaz wykonania. Zastosowanie różnych kształtów, kolorów, form.
- 3) Dzieci starsze przygotowują krótką inscenizację „Ptasie radio” – planują symboliczne rekwizyty oznaczające poszczególne ptaki.
- 4) Wykonanie biletów na przedstawienie, wizytówek – odpowiedź sposobu wykonania i zastosowania.
- 5) Wykonanie indywidualnych teczek na własne dokumenty, ich oznaczenie i przechowywanie.

- 6) Wykonanie kart okolicznościowych z różnych ścinków, różnymi technikami – wspólnie i indywidualnie.
- 7) Zadanie graficzne wykończenie obrazów, ich podpisanie i zatytułowanie.
- 8) Fabularyzacja świata „Na opak” (na podstawie książeczki o zawodach) – dzieci starsze.
- 9) Udział w przedstawieniu „Ptasie radio”, z nadaniem symboli – liter dzieciom w rolach ptaków (W – wilga, S – szpak, B – bocian).
- 10) Wyszukanie z albumów ptaków występujących w wierszu, ich prezentacja.
- 11) Wykonanie sylwet ptaków – bohaterów wiersza, opis kolejności ich występowania.
- 12) Charakterystyka ptaków z wiersza: dziwny, krzykliwy, śmieszny, duży, mały, kolorowy, szary.
- 13) Wyszukiwanie w albumach różnych ptaków rzeczywistych, porównanie z tymi z wiersza.
- 14) Wyjście do parku, lasu z aparatem fotograficznym – wykonanie zdjęć ptaków, drzew.

DZIEŃ NASTĘPNY

- 15) Wyprawa do fotografa – wywołanie filmu.
- 16) Wykonanie albumu ze zdjęciami „Nasze ptaki” z wykorzystaniem zdjęć wykonanych przez dzieci, z dodaniem sylwetek ptaków występujących w wierszu J. Tuwima.
- 17) „Odgłosy wiosny” – czyli wsłuchiwanie się w nagrania głosów ptaków i próba ich oznaczania.

Organizacja warunków edukacyjnych:

- 1) Dzieci mają swobodny dostęp do materiałów, przyborów i narzędzi.
- 2) Część materiałów, takich jak albumy wyłożona jest na stole, nauczycielka je przegląda prowokując w ten sposób dzieci do zaciekawienia nimi.
- 3) Czas realizacji ofert dostosowany do potrzeb i możliwości dzieci, ofert wspólnie czasowo i przestrzennie zaplanowanych.
- 4) Wyjście do fotografa zaplanowane wspólnie z rodzicami, chętnymi do udziału – organizują, planują, przygotowują dzieci wspólnie z nauczycielką.
- 5) Karty zadań wykończenie rysunków przygotowują dzieci starsze wspólnie z nauczycielką, promują je dzieciom młodszym.
- 6) Ustalenie składu zespołu teatralnego, miejsca i formy przedstawienia.
- 7) Dzieci starsze wykonują dla młodszych karty inwentaryzacyjne lub wspólnie z nimi; zabawki duże..., a w nich..., zabawki małe..., a w nich... itd.
- 8) Chętne dzieci wykonują sylwety ptaków na podstawie tekstu wiersza, także z zastosowaniem rzutnika pisma.
- 9) Każdy wytwór zespołowy włączony zostanie w album, indywidualny umieszczony zostaje w teczce dziecka.
- 10) Zadania można dokończyć w domu, lub na drugi, trzeci dzień, można przełożyć do realizacji w innym terminie.

Rezultat końcowy: 1) dzieci podjęły do wykonania zadania wspólne: 2, 3, 5, 7, 8, 13 i na dzień następny 14; 2) indywidualnie poznały niektóre sposoby i sens oznaczania własności i stosują je do kolejnych zadań. Są to: nazwisko,

imię, bądź inicjały, lub piktogram według pomysłu dziecka; 3) okolicznościowo, w czasie „pomiędzy” różnymi zadaniami podejmowały zadania: 4, 6, 9, 10, 14, odłożone zostały zadania 11, 12, 16.

Pytania skierowane do studentów obserwujących zachowania dzieci w sytuacji wyboru:

- 1) Od czego dziecko zostało uwolnione?
- 2) W jaki krąg powinności zostało wprowadzone?
- 3) Jaki zakres swobodnej ekspresji mu pozostawiono?
- 4) Do czego dziecko musi/musiała się dostosować i dlaczego?
- 5) Czy i czego dotyczyła przyjemność odkrywania, poznawania?
- 6) W jakich zakresach i jakie trudności doświadczały dzieci w wykonaniu zadania?
- 7) Na czym mogłaby polegać ewentualna pomoc dziecku?
- 8) Czy i w jakim zakresie zadania (które) wspierają dzieci w kształtowaniu u nich gotowości do podjęcie nauki w szkole.

Proponowana zmiana w kształceniu nauczycieli na specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna umożliwi prowadzenie studentów ku umiejętnościom warsztatowym, interpretacyjnym, komunikacyjnym i integrującym ich wiedzę i doświadczenie indywidualne z doświadczeniem innych ludzi, głównie dzieci. Jediną trudnością, doświadczoną przede mną w toku ich wprowadzania, są wytwory rozbudzonej aktywności, których znaczna ilość wymaga zwiększonego czasu na wgląd, zapoznanie się, krytyczną ocenę i indywidualne przedyskutowanie jej ze studentem.

Prezentowane wyniki badań w niniejszym opracowaniu pokazują, choć nie szeroko, pozytywny obraz zmiany – prowadzeni tak studenci wyraźnie częściej wykazują się refleksyjnością wobec zadań aniżeli nieuczestniczący w takiej strategii ich kształcenia. Są bardziej otwarci na dziecko, częściej sięgają do przyczyn zachowania się dzieci i empatycznie próbują je wyjaśniać. Badania pokazały, że z uwagi na negatywną selekcję do zawodu, motywacje kandydatów, trzyletni cykl kształcenia jest zbyt krótki dla zaistnienia widocznej zmiany w ich kompetencji. Liczyć można, iż proces ten przedłużony zostanie w pierwszym okresie zatrudnienia.

* * *

Kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym wymaga lokowania studenta w kontekście: 1) **Wybranych teorii** umożliwiających: a) wyjście poza to, co młody człowiek bezpośrednio wie, i czego doświadczał/doświadcza, b) dopuszczania tego co inne, nowe, niestandardowe, c) znajdowania wspólnych punktów widzenia w ujęciu rzeczy, zjawisk, d) uchwycenia tego „co obiektywne w jego wolności”³⁹, tego co konieczne: 2) **Działania**

³⁹ G.W.F. Hegel, *Fenomenologia ducha*, tłum. A. Landman, Warszawa 1963, t. 1, s. 225.

nia praktycznego, którego „istotą jest przyznanie sobie tego co ogólne”. Kształcenie praktyczne sprawdza się w tym, że zawód nauczyciela wykonuje się całościowo, we wszystkich jego aspektach jednocześnie.

Teoria pokazuje różne koncepcje, postulaty, twierdzenia, w różnych zakresach aktywności człowieka, jej warunków. Nauczyciel, stając przed dzieckiem, musi dokonać syntezy tego czego się dowiedział i wybrać to, co w danym momencie najlepiej służy dziecku. Nie może działać sferycznie, eklektycznie. Musi wiedzieć z jakiej koncepcji „wychodzi” w budowaniu planu edukacyjnego i konsekwentnie do niej poszukiwać uszczegółowień. Jeśli przyjmie prawo człowieka do wolności, do samostanowienia, nie może formułować celów ograniczających to prawo. Badania pokazały, że w tym obszarze jest najwięcej dowolności, niespójności, niekonsekwencji, tam też uwidoczniła się w stosowanym przez badanych języku, w projektach spotkań z dziećmi, w opisie oczekiwań od dziecka, rodziców, społeczeństwa.

W zjawisku tym zdecydowanie ważna jest koncepcja kształcenia nauczycieli, głównie przedmiotowego.

Zmiana jest konieczna, ponieważ nauczycielem dziecka jest się całym sobą, z pełnym oddaniem w służbę drugiego człowieka⁴⁰. W każdym miejscu i czasie nauczyciel musi umieć odpowiadać na pytania dziecka/ucznia ukazując mu siebie jako aktywny przedmiot w wielości związków i zależności i jednocześnie demonstrować swoją podmiotowość, czyli jedność mocy, preferencji i odpowiedzialności. Uczestniczy we wspólnocie i dla wspólnoty – partycypuje w zyskach i stratach, powodzeniach i niepowodzeniach młodego człowieka, ale także i własnych. Przewiduje (nie narzuca) kierunek zmian w dziecku, w sobie dla siebie i dla wspólnoty.

Antycypuje horyzont zdarzeń najbliższych, czyli potrafi określić najważniejsze zadania w tzw. bliskiej przyszłości. Łączność teorii i praktyki jest niezbędna. Dla poprawy tego związku należałoby powrócić do wypracowanych w przeszłości form instytucji ćwiczeniowych z nakazem wzajemnego kontaktu dyrektorów instytutów i dyrektorek przedszkoli, które byłyby członkami Rady Instytutu. Tylko bowiem tą drogą można będzie zadbać o dobre rozwiązania i dobre wzorce dla adeptów sztuki nauczycielskiej. Wzajemność funkcjonowania obu podmiotów odpowiedzialnych za kształcenie i wchodzenie do zawodu umożliwiałyby badanie zjawisk edukacyjnych przez uczelnie, sprawdzanie propozycji, postulowanie zmiany, przedszkolom zaś aktualizację wiedzy pedagogicznej, wprowadzanie opracowanej przez uczelnie zmiany. To zbyt poważna sprawa, by pozwolić na odrębne funkcjonowanie studenta w tych obszarach. Braki aktualne

⁴⁰ Tamże, s. 230.

w zintegrowanym oddziaływaniu teoretyczno-praktycznym przekładają się na trudności w wypełnianiu zadań przez absolwentów uczelni. Badani przeze mnie nauczyciele i studenci dokumentują wypowiedziami ten rozbrat i wzajemną separację.

Przyszłego nauczyciela lokować powinniśmy w edukacji rozumianej jako fakt w życiu człowieka, a nie tylko w przestrzeni doraźnych zadań do wykonania. Zadanie zostaje zaliczone i staje się przeszłością. Studenci wykonują „prezentacje dla prezentacji”, bez zachowania ciągłości ich treści w praktyce. Setki prac pisemnych zaliczonych (często bez opinii o ich wartości) kończy „żywot” w koszu (przykład taki zawarłam w opracowaniu). Sami studenci, tak prowadzeni, nie wykazują chęci/motywacji do szukania dobrych dla dzieci pomysłów ze zmienną ich pozycją w sytuacji edukacyjnej. Jedna z moich seminarzystek, wnosząc o zmianę promotora rozprawy magisterskiej, argumentowała tym, że u mnie trzeba czytać, dużo badać, samodzielnie pisać, a gdzie indziej „wystarczy ankietka, jakaś tam teoria i opis i wszystko i obrona też na pięć”. To nie są dobre wzorce ani dla dbałości o jakość kształcenia ani dla praktyki edukacyjnej. Myślę, że zbadanie tych zjawisk byłoby ze wszech miar korzystne, dla poprawy warunków edukacji w ogóle, wszak „szkoła nauczycielem stoi”. Póki co należy zmienić usytuowanie studenta, który powinien mieć możliwość funkcjonowania w co najmniej trzech wymiarach: a) wspierania–badania, b) uczestniczenia w edukacji własnej, by potem uczestniczyć w edukacji dziecka, c) tolerancji wobec braków, błędów i oburzenia wobec ich powtarzania. Wymiary te jasno opisują człowieka, któremu dane będzie w przyszłości wprowadzanie młodego pokolenia w nowe zadania przyszłości – musi być człowiekiem innowacyjnym, czyli stawiającym hipotezy, formułującym zadania typu odkryć, udowodnić, poszukać⁴¹. Deklaratywnie o potrzebie kształcenia takiego nauczyciela wypowiadają się badani przeze mnie nauczyciele i studenci. Może czas na to, by połączyć ich nastawienia i formułę kształcenia?

W kształceniu nauczycieli należałoby zredukować tzw. metodyki do niezbędnego minimum na rzecz opisu ogólnych zasad postępowania z dzieckiem w celu pomocy mu w zrozumieniu zjawisk lub nabyciu umiejętności, zgodnie z przekonaniem, że metodyka ma nauczycielowi obrazować możliwą drogę do dochodzenia do sprawności, a nie obowiązywać dziecko, czy ucznia. Studentka/student powinni uczyć się strategii „wiedząc, że... proponuję”. Wynika ona ze specyfiki doświadczenia świata przez dziecko. Jako nauczyciele akademicy musimy próbować zrozumieć związek doświadczeń kandydatów na nauczycieli z kształceniem: jeśli w doświad-

⁴¹ Zob. D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci...*; tejsze, *Między przedszkolem a szkołą...*

czeniu tych pozostały momenty związane z metodami opanowywania, zarządzania, kontroli, oceny, decydowania „za” dzieci, co dokumentują przeprowadzone przeze mnie badania, to proces kształcenia powinien być nastawiony na uwalnianie młodych ludzi od takich „dobrze opanowanych” przez nich schematów myślowych i działaniowych⁴². Kandydaci na nauczycieli rekrutowani są z różnych środowisk, o różnych szansach i wartościach. Są wśród nich także młodzi ludzie zupełnie nie zainteresowani pracą w przedszkolu, szkole, słabsi intelektualnie niż na innych prestiżowych kierunkach. Każdego z nich trzeba wprowadzić w przestrzeń wyborów, zmiany, poszukiwań, otwartości. Czasami jest to proces długi i nie zawsze efektywny, co pokazały badania, które jednocześnie zarysowały wyraźne i oczywiste obszary koniecznej zmiany w kształceniu nauczycieli – z nauczyciela rzemieślnika, instrumentalnie i metodycznie pewnego, na rzecz refleksyjnego, wykształconego praktyka, człowieka uwrażliwionego nie na program, ale na dziecko.

⁴² W latach 80. i do połowy 90. XX wieku kontakt z przedmiotem kierunkowym (pedagogika przedszkolną) trwał 3 lata, potem ograniczono go do 2. Obecnie na przedmiot kierunkowy przeznaczona jest od 8 do 20 godzin zajęć. Wszystko z powodu rozbudowania szczegółowych metod: matematyki, języka polskiego, przyrody, plastyki, muzyki, pedagogiki zabawy (!), wspieranie rozwoju (podczas gdy jest to idea), organizacji środowiska wychowawczego w przedszkolu itd., pomniejszając tym samym obszar treści dla pedagogiki i przecząc psychologicznym, biologicznym czy socjologicznym wnioskom o konieczności podejścia całościowego do rozwijającego się dziecka. Przypomnijmy, iż od kilku już lat, na pierwszym etapie systemu edukacji, obowiązuje kształcenie zintegrowane poziomo (między treściami) i pionowo (w logice treści, między etapami). Zintegrowanie treści i ich układu powinno być ideą pedagogiki i przenosić się na ideę edukacji dzieci.

IX. Niepokój o naukowość pedagogiki przedszkolnej na tle zreferowanych badań

Przedstawione wyniki badań obrazują nie tylko konieczność zmiany w podejściu do kształcenia nauczycieli, ale także, a może przede wszystkim, w pedagogice. Słabość pedagogiki przedszkolnej jako nauki wyraża się w coraz bardziej widocznym procesie osłabiania metodologii, w tym głównie warsztatu językowego, wszytkoizmu badawczego, dowolności teoretycznej, przede wszystkim w przejmowaniu teorii wąsko uzasadnionych, bez wskazania ich lepszej jakości. Słabość ta dopuszcza także COŚ, czyli wszystko co komu wydaje się jako słuszne i potrzebne, bez zachowania podstawowych praw budowania nauki¹. Badani nauczyciele przeszli kurs pedagogiki podczas studiów, studenci dzienni i zaoczeni są w jego trakcie. Jak i czego ich uczymy także zobrazowały przedstawione w opracowaniu wyniki badań.

Treści tego rozdziału traktuję jako przyczynek do dyskusji w dwóch obszarach: a) pytań o naukowość pedagogii przedszkolnej jako jednej z najmłodszych subdyscyplin pedagogiki; b) dyskursu dzieciństwa. I choć nie dotyczy bezpośrednio wyników przeprowadzonych badań, to (taką mam nadzieję) pośrednio związek taki jest tu widoczny.

Uwidacznia się przez: a) opis przedmiotu badań, cele, zasady postępowania z uczącym się świata człowiekiem, jego wychowanie, kształcenie; b) koncepcję efekty kształcenia i „odbicia” jej w późniejszej praktyce zawodowej studenta pedagogiki; c) „opisy” dzieciństwa.

Mam też nadzieję, że niektórzy z czytających to opracowanie zapoznają się z treściami tego rozdziału, mimo ujawnionej w badaniach niechęci nauczycieli i kandydatów „do teoretyzowania”. Jeśli to uczynią, staną się być może bardziej refleksyjnymi pedagogami.

¹ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkola. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.

1. Co z naukowością pedagogiki przedszkolnej?

Na podstawie dokonanej analizy materiału badawczego wnioskuję, iż pedagogika akademicka zmierza ku pedagogii, czyli w stronę jej „nienaukowego” uprawiania i przypadkowości w doborze treści, metod badania, co widać najpełniej w jakości rozpraw magisterskich. Wiele jest w procesie nieuczciwości naukowej, pozorowania, liberalizmu, odtwarzania, googlifikacji, czy wręcz oszustwa. Na tej podstawie studenci wytworzyli sobie pogląd, że rozprawę można napisać w ciągu ostatniego miesiąca studiowania i zaliczyć ją na ocenę najwyższą. Znam sytuacje obciążania doktora 40 seminarzystami, przy całkowitym braku zadań seminaryjnych dla profesora. To jest także argument na rzecz osłabiania naukowości pedagogiki i jej dramatycznego spadku prestiżu jako nauki. Rzecz oczywiście nie dotyczy wyłącznie pedagogiki przedszkolnej. Podobne zjawiska mają miejsce w innych jej subdyscyplinach, a najpełniej również w pedagogice wczesnoszkolnej. Powodem osłabiania naukowości pedagogiki przedszkolnej jest także realizowany od dość dawna proces dzielenia jej na nieuprawnione metodologicznie subdyscypliny, np. pedagogika rytmu i ruchu, pedagogika zabawy, pedagogika seksualna², a także powoływania pedagogiki przedszkolnej jako odrębnej od pedagogiki nauki bez wskazania na jej tożsamość i odrębność metodologiczną, tylko dlatego że ktoś ma takie „wizymisję”. To nie sprzyja jej rozwojowi ani też umacnianiu się jako nauki. Wręcz przeciwnie – czyni zamęt.

Powodem trudnej sytuacji pedagogiki przedszkolnej jest, według mojego poglądu, brak porozumienia (się) w zakresie podejścia do podstawowego jej przedmiotu badań jakim jest **dzieciństwo/dziecko i edukacja dzieci**, a także coraz szerzej w niej widoczne zjawisko pod nazwą kult cargo³. Ten brak uwidaczniają bardzo ostro przedstawione i przeanalizowane wyniki badań. Wszyscy badani deklarują działanie dla „dobra

² Na plakacie promującym wartość studiowania w konkretnej szkole wyższej przeczytałam, iż zapraszają do studiowania pedagogiki inkluzyjnej (!) czy pedagogiki dla zrównoważonego rozwoju.

³ Pojęcie to z nauką powiązał R. Feynman, *Przyjemność poznawania*, Warszawa 2005, s. 181–182. Według Wikipedii, kult cargo – ruchy religijne, szerzące się głównie na wyspach Oceanu Spokojnego w XIX w., głoszące nadejście nowego porządku: równości wszystkich ludzi, białych i czarnych, oraz powszechnego dobrobytu. Kult ten zaczął być widoczny dla antropologów w momencie, gdy ludność tubylcza zaczęła budować lądowiska i pasy startowe dla samolotów, nabrzeża dla statków, magazyny itp. Okazało się, że miejscowa ludność widząc, iż biali budują pasy startowe i lądowiska, czego wynikiem jest przylatywanie samolotów z żywnością i innymi dobrami, zaczęła ich naśladować. W świadomości tubylców samoloty przylatywały z nieba i były kierowane na ziemię przez bogów, natomiast biali ludzie byli tylko pośrednikami, którzy nie przekazywali im wszystkich zsyłanych dobrodziejstw, przechowywali je dla siebie (stąd kult cargo).

dziecka”, każdy jednak po swojemu, w rozproszeniu teoretycznym i pojęciowym. Trudno jednak mieć pretensje do badanych – tak zostali ukształtowani zarówno przez uczelnie, jak i przez nadzór pedagogiczny, ogólną kulturę stosunku do dziecka. Z wypowiedzi odczytuję wiele troski o doskonalenie, o dbałość warunków edukacji. Nie można im zarzucić lekceważenia czy zaniedbania w obszarze zadań, wręcz przeciwnie – wielu badanych wykazuje się gorliwością w rozważaniu różnych problemów. Rozpoznanie poglądów badanych, ich deklaracji wskazuje na wysoki stan rozproszenia, braku spójności, zintegrowania treści, ujęcia ich w całość merytoryczną i funkcjonalną. Są wytworem systemu kształcenia, który także pozostawia wiele do życzenia (o możliwych zmianach wspomniałam w poprzednim rozdziale), wymaga radykalnej zmiany z punktu widzenia jego efektywności.

Co najbardziej przeszkadza rozwojowi naukowości pedagogiki przedszkolnej? Ogólnie to, że zbyt wielu z nich wierzy, że raz dana pedagogika nie podlega specjalnym przemianom. Zbyt wielu badanych przez mnie nauczycieli, w tym także akademickich, ma różne trudności z określeniem jej przedmiotu, celów, zadań, a jeśli to czynią, to odwołując się do przeszłości. Wynika to z wiary, że „górną” obszar jej zagadnień jest na tyle stały i niezmienny, dany z góry, na podobieństwo wiary ludzi z wysp w siłę nadprzyrodzoną, w sprawiedliwość i poprawność dystrybucji oczekiwanych przez nich towarów. Nauczyciele nie wierzą już, aby nauka dała im czegoś nowego do swoicie rozumianej przez nich praktyki zlokalizowanej pomiędzy oczekiwaniami meta a problemami codzienności edukacyjnej. Wedle ich poglądów, jakaś pedagogika po prostu jest, jakaś pedagogikę uprawiają, najczęściej wiążąc ją z edukacją i myślę, że taki sposób ujęcia wynika z wiary w zalegalizowaną na stałe jej poprawność.

Wyniki badań wskazują na niepokojąco rozszerzającą się rozłączność teorii i praktyki, szczególnie w zakresie teorii szczegółowych uprawianych przez pedagogów w kontekście głównych zadań pedagogiki, wobec zadań metapedagogiki, jak ujął to S. Palka⁴, co wprost zagraża naukowości pedagogiki. To właśnie kult/efekt cargo w pedagogice przedszkolnej jako (jeszcze) nauce. Zajmujących się pedagogiką przedszkolną jako nauką jest w kraju niewielu. Funkcjonują raczej w roli satelitów, niezależnie poruszających w przestrzeni zjawisk edukacyjnych, bez porozumienia wzajemnego. Przyznam, iż wiele razy podejmowałam wysiłek zorganizowania wspólnego seminarium, wideokonferencji, konferencji/zjazdu. Bez pozytywnego rezultatu. Ci sami jednak ludzie są częstymi gośćmi na wszelkich spotkaniach o profilu praktycznym, realizowanych w po-

⁴ S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.

staci tzw. sieczki tematycznej, spotkań nie scalających wokół wybranych zagadnień, lecz rozpraszających. Podczas takich spotkań w ramach Forum edukacyjnego w Krakowie, organizowanych przez czasopismo „Bliżej Przedszkola”, gdy byłam odpowiedzialna za część merytoryczną, bardzo dbaliśmy o zintegrowanie, skupianie słuchaczy na problemie. Po zmianach formuły organizator powrócił do „wszystkoizmu” serwując uczestnikom „sieczkę” tematyczną. Usłyszana przeze mnie rozmowa uczestniczek, po prezentacji holenderskiej oferty (nawet nie wiadomo czy pozytywnie sprawdzona): „o fajne to, zaraz po powrocie zrobię to z moimi dziećkami”, dokumentuje to niepokojące zjawisko rozproszenia, braku spójności projektów edukacyjnych z możliwościami dzieci, ich potencjałem, potrzebami. Próbuję sobie wyobrazić sytuację dziecka po odbyciu przez jego nauczycielkę 40 kursów... (co ilustruje przykład zamieszczony w tekście zaczerpnięty przez studenta z Klanzy).

Czego dowodzą zarysowane zjawiska? Dla mnie bezdyskusyjnie dominacji paradygmatu adaptacyjnego, podporządkowującego dziecko, przedmiotowego wobec jego kondycji rozwojowej nad powinnościowo-wolnościowym, mimo powszechnie deklarowanej formuły podmiotowości.

W jakich szczegółowych kwestiach się ujawnia? Po pierwsze, w zbyt głębokim zakotwiczeniu w wierze, że potrafimy skutecznie uczyć dzieci i studentów, bez głębszego wnikania w nowe, inne uwarunkowania tego procesu, bez potwierdzeń badawczych, studiów nad zagadnieniem. Jesteśmy pewni jak uczyć, jesteśmy pewni, że robimy to dobrze, bo zajmujemy się tym od wielu lat. Czekamy na potwierdzenie wymyślonych przez kogoś (już nawet nie pamiętamy przez kogo – F. Fröbla, M. Montessori, C. Freineta, M. Kwiatowską a może Rudika czy Sławinę?) scenariuszy dobrej pedagogiki przedszkolnej, rozumianej raczej jako pedagogia a nie jako nauka. Póki co oczekiwania te nie spełniają się – szkoła, przedszkole, nauczyciel, dziecko są ustawicznie poddawane krytyce. Ciągłe oczekujemy, że „nadejdzie pedagogika przyszłości, a w ślad za tym oczekujemy ustawicznie «szkoły przyszłości»”. Podobna rozłączność teorii i praktyki charakteryzuje obszar zadań ministerstwa i badań prowadzonych na uczelniach, które tak jak praktyce nauczycielskiej, nie są potrzebne dla podejmowania decyzji systemowych, programowych i organizacyjnych. To już prawie trwałe zjawisko.

Coraz częściej pojawiają się głosy, by w ratowaniu pedagogiki ogólnej i jej subdyscyplin rozpocząć poważny dyskurs „metapedagogiki czy pedagogiki filozoficzno-ideologicznej”, bez zajmowania się jej związkami z praktyką. Zadaniem nadzoru, nauczycieli byłoby wykorzystanie jej postulatów i twierdzeń. Coś zrobić trzeba, rozproszenie bowiem sięgnęło już absurdu. Także w pedagogice przedszkolnej poszukuje się możliwości za-

istnienia badacza wąsko wyspecjalizowanego w jakimś problemie, o czym już wspomniałam, ale dla przypomnienia są to takie propozycje, jak: pedagogika zabawy, rytmu i ruchu, pedagogika wspierania, wspomagania, pedagogika seksualna⁵, pedagogika rysunku dziecka, pedagogika muzyki, pedagogika zajęć ruchowych itd.

Takie rozdrabnianie przedmiotu badań pedagogiki odziera ją z ogólnego sensu, jako nauka zajmuje się bowiem tymi zagadnieniami całościowo, a wspieranie jest naczelną ideą edukacji, o warunkach której pedagogika przedszkolna traktuje. Rozdrobnienie niesie negatywne skutki dla kształcenia nauczycieli, student bowiem wprowadzany jest w wielość, czasami, sprzecznych wobec siebie zasad pedagogicznych, teorii szczegółowych co przenosi się na chaos teleologiczny. Muzyk, plastyk, wuefista, polonista, matematyk, ekolog, biolog wymaga konstruowania projektów po swojemu, bez uwzględnienia teorii pedagogicznej. Do takiego wniosku prowadzi mnie analiza setek dokumentów, dostarczonych mi dobrowolnie przez studentów, a także programy kursów „ściągnięte z ofert, których pełno także na tablicach w uczelniach, w Internecie, a w których niewiele jest współczesnej pedagogiki. Jest pedagogika lat 70. i 80. XX wieku. Często zadaję sobie pytanie, inspirowane wypowiedzią H. Griese'a, co myślą o dziecku ich organizatorzy, realizatorzy tzw. metodyk szczegółowych, proponując takie rozwiązania? Że dziecko się cywilizacyjnie nie zmienia? Że nauka „stoi” w miejscu? Że najważniejszy jest autor a nie odbiorca? Jak definiują pedagogikę, edukację? Myślę, że warto podjąć badania tych problemów i obnażyć słabość uczelni, ośrodków metodycznych, szkoleniowych. Komu bowiem ma służyć zapraszanie nauczycieli na 12-godzinny kurs inteligencji wielorakich czy 8-godzinny kurs integracji sensorycznej? Komu i czemu ma służyć zapraszanie nauczycieli na spotkanie z autorem pomysłu Systemu Integracji Rodzinnej, zbudowanego na praktyce religijnej Zulusów, nie sprawdzonego, nie potwierdzonego badawczo co do skuteczności i poprawności? Co ma uczynić pedagog, gdy w uczelni, w której prowadzi zajęcia z pedagogiki, pojawia się „specjalista od zabawy” zrzeszony w Klanie, zaproszony przez władze instytutu i w ślad za tym organizowany jest, także w uczelni, kurs dla studentów z tego zakresu? Czy może dotrzeć do nich z argumentami na rzecz niemożliwości organizowania zabawy? To tylko jeden z przykładów. Podobnych „niefrasobliwości” w uczelniach jest wiele. Dochodzimy do wniosku, iż były minister edukacji M. Handke miał być może wiele racji, by nie bawić się w kształcenie przedszkolank, a opiekę nad dziećmi w przedszkolach powierzać

⁵ Takie określenie odczytałam z recenzji Z. Izdebskiego monografii A. Jacewskiego, *Seksualność dzieci i młodzieży. Pół wieku badań i refleksji*, Warszawa 2014 (fragment tekstu na okładce).

matkom wielodzietnym. Sami tego chcemy? W pedagogice przedszkolnej nie ma ruchu poznawczego, badań, dyskusji, debat i taki stan ją niszczy jako naukę. Jest schemat.

Tak uprawiana pedagogika, odwołując się do krytyki nauki opisanej przez W. Gombrowicza, który jak żaden inny pisarz potraktował naukę obcesowo, twierdząc, „że ogłupia, pomniejsza, oszpeca, paczy”. Pedagogika bowiem jako nauka, która jest w kulturze esencją wiedzy o wychowaniu, o kształceniu, okazuje się tej wiedzy zaprzeczeniem, jest zatem – głupotą, pomniejsza osiągnięcia ludzkiej myśli, oszpeca, odbiera dzieciństwu piękno myśli wielkich uczonych z historii i współczesności, promuje kogośkolwiek i cokolwiek, paczy (wypacza), kwestionuje bowiem podstawowy cel poznawczy nauki, czyli możliwość przybliżania się (do) prawdy⁶. Słabość tę potęguje nieskutecznie realizowana kontrola jakości zajęć przez osoby z nadzoru procesu kształcenia na uczelniach. Stan ten nie dotyczy wyłącznie pedagogiki przedszkolnej, ale rozciąga się na całość procesu studiowania.

Po drugie, funkcjonujemy w zbyt głębokim przeświadczeniu o czynieniu dobra. Wielu pedagogów zachowuje się na podobieństwo ludności z Wysp Salomona – zamiast szukać rozwiązań nowych i skutecznych tkwią w przekonaniu, że zrobili wszystko co należało i teraz trzeba jedynie czekać na efekty. W ten sposób są przekonani o słuszności własnych poglądów, w wyniku czego winnych niepowodzenia szukają raczej na zewnątrz, najczęściej wśród studentów, a potem oni, wdrużeni w taką strategię podczas studiowania – u dzieci. Postawy te oparte są na magicznym myśleniu o sprawstwie, ludzie są bowiem przekonani, że działają poprawnie, że formy są dobre, metody jeszcze lepsze. Co ważne – sprawdzały się w przeszłości. Być może właśnie dlatego zamiast rozwijać pedagogikę o nowe twierdzenia, hołdujemy tym z przeszłości zawartym w metodzie Montessori, Decrolego, Steinera, w heroicznej postawie J. Korczaka. Szkoda, że w tej wyliczance brakuje niezwykle rewolucyjnych jak na XIX wiek myśli i rozwiązań F. Fröbela w zakresie wychowania dzieci i nauczycieli kształconych do tych celów J.A. Komeńskiego czy C. Freineta. Zabrakło promotorów? To dobre rozwiązania na tamte czasy. Ale czy na dziś w XXI wieku, cywilizacyjnie odmiennym od XIX? W takie postawy wyposażani są absolwenci, o takich postawach traktowałam w opracowaniu.

Po trzecie, w bezrefleksyjnym, bezkrytycznym przejmowaniu uznanych teorii, koncepcji, którymi następnie wypełniane są programy, podręczniki studiowania pedagogiki, w pojawiających się masowo koncep-

⁶ Na podstawie autoryzowanego tekstu W. Boleckiego, *Gombrowicz i nauka*, portal „Nauka” 2004, nr 4, s. 7–17.

cjach, programach, terapiach, mimo braku potwierdzenia badawczego w dwóch niezależnych eksperymentach na świecie, zakazanych w innych krajach – rozlicznych terapii, regulowania nastroju, projektów poprawiania natury dziecka⁷. Tak kształceni nauczyciele przenoszą w przeszłość tę wiarę w dobrze organizowane przez siebie sytuacje edukacyjne, w gruncie rzeczy dalekie od zgody ze współczesną nauką. Zjawisko to uwidoczniły przedstawione wyniki badań. Analiza tekstów pokazała ponadto szerokie odwoływania do teorii z pierwszej połowy XX wieku, głównie do psychologii M. Żebrowskiej, M. Przetacznik-Gierowskiej, J. Piageta, S. Szumana, do teorii zabawy opracowanej przez Rudika, do teorii socjalizacji R. Miller czy wreszcie (chyba najszerzej) do *Słownika pedagogicznego* opracowanego przez W. Okonia i *Pracy badawczej nauczyciela* W. Zaczyńskiego. Wypisy bibliograficzne z artykułów zawartych w opracowaniach pokonferencyjnych z obszaru problemowego dzieci/dzieciństwo/edukacja wskazują na dominację pozycji z lat 60., 70., 80. i 90. XX wieku. Dla osób opisujących zjawiska, rzadziej zależności między nimi, w dalszym ciągu najważniejszymi autorami są: M. Kwiatowska (mimo, iż była jedynie redaktorką *Podstaw pedagogiki przedszkolnej*), S. Szuman, I. Dudzińska, K. Właźnik, M. Demel i replikująca współcześnie tamte koncepcje A. Klim-Klimaszewska. W opisach tzw. dojrzałości szkolnej nie pojawia się B. Wilgocka-Okoń, mimo jej aktywności pisarskiej, ale jest A. Kopik, jako autorka kontrowersyjnych testów dojrzałości. W analizie zagadnień pedagogiki wczesnoszkolnej brak najważniejszej postaci dla tego obszaru D. Klus-Stańskiej. Jest za to I. Adamek, która tak naprawdę nie wniosła wiele do teorii edukacji wczesnoszkolnej, jest nieżyjący już od kilku lat R. Więckowski, M. Cackowska. Rzadko spotkać można odwołania do J. Zwiernik, M. Żytka, M. Karwowskiej-Struczyk czy do mnie. Tu i ówdzie zdarzają się wypisy z dorobku E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. Piszący nazbyt często cytują standardowe dzieła rozpoznawanych w przeszłości pedagogów bez jednoznacznego, głębszego związku z opracowywanym problemem. Rzadko zdarzają się cytowania pedagogów przedszkolnych, wczesnoszkolnych przez innych pedagogów. A przecież problemy pedagogiki resocjalizacyjnej, społecznej, szkolnej, wieku dorosłego itd. najłatwiej rozstrzygać sięgając do źródeł, czyli do dzieciństwa. Jedna z osób zapytanych o taką sytuację odpowiedziała, że nie ma nowych opracowań dla edukacji dzieci, że „tamte”, czyli przeszłe rozwiązania były dobre, bo jasno instruowały nauczyciela. Inna dodaje, że cytowanie uznanych pedagogów, nawet przez zastosowanie „zobacz, porównaj” daje poczucie bezpieczeń-

⁷ Zob. T. Witkowski, *Zakazana psychologia*, t. 1, Taszów 2009, t. 2, Warszawa 2013.

stwa, czynią to tak „na wszelki wypadek”. Sprawia to, że W. Okoń, jako dydaktyk „pasuje” do analizy dzieciństwa czy nie, jest cytowany itd.

Nie ujmując znaczenia tych opracowań dla tworzenia podstaw pedagogiki, w tym przedszkolnej, trwanie w przekonaniu o współczesnej ich przydatności jest nieporozumieniem i utrudnia jej rozwój i budowanie twierdzeń. Wiedza wymienia się fragmentarycznie co 5 lat, a całkowicie w życiu następnego pokolenia. Na tym polega jej postęp. Nie można udawać, że nic się nie zmienia od ponad 60 lat⁸. Także w wychowaniu, w edukacji, w socjalizacji. W 2014 roku pojawia się opracowanie zbudowane na metodologii z lat 60. (na *Pracy badawczej nauczyciela*, opracowanej przez W. Zaczyńskiego). Takie opracowania nie mogą służyć pozytywnie ani pedagogice ani w konsekwencji dziecku. Prowadzą do przekonania o dowolności wnioskowania i braku odpowiedzialności za dziecko poddane badaniom. C. Grzywniak proponuje uśrednianie wieku badanych dzieci w zakresach ich neuropsychicznego poziomu dojrzałości do uczenia się w szkole, stosując pięciopunktową skalę (przy czym średnia wynosi dla wieku 6 i 7 lat – 7,2%). Czemu mają służyć tak indukcyjnie ustawione badania? Dlaczego testy traktowane są jako zabawa? Dlaczego intencyjnie zapytuje się nauczyciela dzieci z tzw. trudnościami czy mają one trudności w uczeniu się? Jak takie badania powiązać z osiągnięciami neuropsychologii, neurologii i psychologii? Jak jest możliwe, by na podstawie czynności czytania, pisania, manipulacji, motoryki oceniać złożone i zindywidualizowane w swej istocie procesy nerwowe i psychiczne⁹? Jestem pełna niepokoju o dzieci, gdy ich nauczycielka/nauczyciel zechce zastosować się do ogólnego wniosku o braku dojrzałości do szkolnego uczenia się.

Analizowany stan jakości publikacyjnej przekłada się na powstawanie u studentów przekonania o nadawaniu się dziecka do przedszkola, do szkoły, wiary w niezmienność starych, dobrych metod badawczych, edukacyjnych (wychowawczych, kształcenia), starych, dobrych „babcinych” piosenek, kołysanek, opowiadań, bajek jako podstawy rozmowy o otoczeniu. Takie podejście do zadań pedagogiki nie przeprowadzi jej w nowe obszary wyzwań, tak jak ludzie z wysp nie doczekają się pojawienia samolotów, jeżeli zbudują lotnisko. Nie ulega wątpliwości, że takie nastawienia i działanie nie przekładają się na postęp w unaukowieniu pedagogiki.

Po czwarte, w niezmienności teorii kształcenia i metody ich prezentacji. Większość młodych ludzi studiuje pedagogikę przedszkolną w wersji

⁸ Od kilku już lat gromadzę informacje na temat wykorzystanej literatury w artykułach, w pokonferencyjnych opracowaniach a dotyczących zagadnień dzieciństwa i edukacji w nim/dla niego. Stan tych penetracji jest wysoce niepokojący dla uprawiania pedagogiki.

⁹ Warto krytycznie odnieść się do pozycji: C. Grzywniak, *Dojrzałość neuropsychologiczna do szkolnego uczenia się dzieci sześć- i siedmioletnich*, Kraków 2013.

socjalistycznej¹⁰. Nie ma wyjaśniania, debaty, dyskusowania spraw ważnych, sprzecznych, kontrowersyjnych. Jest transmisja wiary w pewność prezentowanych im wiadomości. Nie ma studiowania, jest nauczanie. Nie ma wiedzy, są informacje. Nie ma falsyfikacji, jest weryfikacja i to często skrótowa, pozorowana. Nie ma samodzielności, jest googlifikacja, zniewolenie. Mimo rozporządzenie ministerstwa wykład jest nadal dowolną formą studiowania, co sprawia, że proces studiowania pedagogiki sprowadzony zostaje do referowania zagadnień przez studentów, zaliczania (obowiązkowego) ćwiczeń, co zbliża kształcenie do szkoły średniej a nie wyższej. Nie ma wśród studentów i pracowników szerszego zainteresowania seminariami, konferencjami, badaniami, wykładami dyskusyjnymi czy wideokonferencjami. Takie formy podejmują i nadal to czynię, ale ciągle z narażeniem się na ich marginalizację. Trzeba sporego wysiłku, by namówić prowadzących planowe zajęcia, aby zechcieli wejść ze studentami na ciekawe spotkanie z kimś ważnym, mądrym. Zazwyczaj słychać odpowiedź o konieczności realizacji programu. Jak w przedszkolu, szkole – lekcja po lekcji i przekonanie o wykształceniu pokolenia nowych nauczycieli zostaje spełnione.

Nie ma miejsca na studiowanie, czyli poszukiwanie, spieranie się, udowadnianie, przekonywanie, badanie. T.S. Eliot niepokój o pozbawienie (się) przez człowieka namysłu, kontroli nad własną myślą i czynem wyraził w wierszu:

Nieskończone koło myśli i czynu,
Nieskończona odkrywczość i eksperyment bez końca
Przynoszą wiedzę ruchu, lecz nie spokój...
Gdzie jest mądrość utracona w wiedzy?
Gdzie wiedza utracona wśród informacji?¹¹

Takiego niepokoju nie ma niestety w pedagogice. Na to nie ma czasu, miejsca, ani przyzwolenia. Takiego studiowania pedagogiki nie oczekują także studenci. Twierdzą, że postudiują, a i tak pracy pewnie nie znajdą, po co mają się wysilać. Takie postawy prezentuje, według moich obserwacji zachowań studentów, ok. 60–70% z nich. Chodzą na zajęcia, są nawet pilnymi studentami, ale nie ma w nich pasji studiowania tak ważnej dla bycia nauczycielem, szczególnie dzieci. Takiej pasji nie widać też na konferencjach, sympozjach, z natury przecież konsultacyjnych, porównawczych. Nie udają się debaty w środowisku „naukowym”, nie ma postawy koncyliacyjnej, jest radykalna obrona własnych racji. Propozycje zmiany

¹⁰ Na podstawie analizy sylabusów, pytań egzaminacyjnych, tematów rozpraw magisterskich.

¹¹ Źródło T.S. Eliot, *Wybór poezji*, tłum. W. Dulęba, Warszawa 1988, s. 5.

przebiegu obrad w sekcjach konferencyjnych z referowania na debatowanie najczęściej są odrzucane. Od organizatorów konferencji oczekuje się propozycji standardowych zakresów treści, po to, by „znaleźć dla siebie niszę”¹² a nie dla wspólnego „dobra dla pedagogiki”. Pozycje wydawnicze o wyraźnym sprofilowaniu naukowym nie cieszą się już zainteresowaniem pracowników uczelni zyskując miano „zbyt filozoficznych”¹³. Nie ma też tego co E. Bloch nazywa zdolnością wyobraźni „jeszcze – nie”, czyli nie ma zainteresowania ze strony młodych ludzi (ale też wielu pracowników uczelni) dyskursem etycznym¹⁴, co przekłada się na postawy zachowawcze wobec zjawisk szkolnych/edukacyjnych, powielanie niedobrych praktyk, brak aktywności w zakresie obnażania ukrytych form/programów (selekcjami, segregacją, promocjami), strukturalnie milczących form panowania, brak potrzeby dociekania przyczyn, co zdaniem H.A. Giroux wiąże się nieuchronnie z walką z usztywnieniami, z nadmierną pewnością w działaniu, władzą sądenia. Braki te ujawniły również badania sondażowe, przedstawione w opracowaniu.

Nauczyciele i kandydaci do zawodu wyrażają obawę w związku z koniecznością wkraczania przez nich w różne obszary/sfery kultury dzieci, uczniów, ich rodziców. Obawy te przenoszą się na ograniczanie rozumienia inności, prawa ludzi do budowania własnych tożsamości, służą akulturacji zamiast umacnianiu kultury rodziny. Kształcenie nauczycieli powinno być sprofilowane na akty u studentów zdolności do penetrowania obszarów tematycznych innych, niż te, do których zostali przyuczeni¹⁵.

Co należałoby uczynić? Przede wszystkim odstąpić od bylejakości problemów (także w rozprawach doktorskich, publikacjach pokonferencyjnych, monografiach) na rzecz promowania dobrej jakości badań pracowników uczelni, także wspólnie podejmowanych z nauczycielami–praktykami, ze studentami. Zadbać o jakość rozpraw doktorskich, o jasną lokalizację wykładu jako formy spotkania studenta z profesorem. Powrócić należy do debat z wyraźnie określonym modułem treści do dyskusji, wybiórczego kwalifikowania do druku opracowań pokonferencyjnych w postaci publikacji promujących ważne dla naukowości rozwiązania, w kategorii naukowych projektów, syntetycznych i postulatycznych opracowań. Inne,

¹² Wielozakresowość tematyczna sprawia, że mówimy o wszystkim i o niczym, nie słuchamy się nawzajem wczytując się w teksty własnych wystąpień. Mówimy do siebie. Niezwykle trudno sprokocować nauczycieli-praktyków do udziału w debatach.

¹³ Mam takie rozeznanie, kilkakrotnie bowiem podejmowałam takie próby.

¹⁴ Cyt. za: *Rozmowy: O wyzwaniach, marzeniach i uczelniach. Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenie pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 68.

¹⁵ Tamże, s. 78.

o profilu empirycznym, metodycznym drukować na płycie CD, opatrzonej sygnaturą ISBN i recenzowanych, jako ciekawe do zapoznania się, wypełniające obszar praktyki, dla praktyki, a nie dla naukowości pedagogiki.

Po piąte, w niedocenianiu pedagogiki przedszkolnej (bardziej niż wczesnoszkolnej) przez środowisko pedagogów, także przez społeczeństwo, co sprawia, że wielu badaczy odchodzi z niej po uzyskaniu awansu naukowego. Zajmowanie się dzieciństwem, dzieckiem, w opinii wielu pedagogów, najczęściej nie zyskuje miana naukowego. Wszystko jest ważniejsze niż sprawy dzieciństwa, dziecka. Osobiście spotkałam się z określeniem działania w tym zakresie jako biblijno-misyjnego, co z samej istoty rzeczy wytrąca z niego pierwiastek powagi badawczej, naukowego profilowania problematyki pedagoga przedszkolnego. Nie można póki co przebić się z tezą, że wszystko co najważniejsze dla życia zdarza się w dzieciństwie. Że gdyby z powagą podejść do jego różnych spraw, nie byłoby tylu problemów szkolnych, niepowodzeń, przemocy, przestępstw.

Po szóste, w używaniu do wyjaśniania zjawisk, zależności i związków języka dowolnego, nienaukowego, zapożyczonego z innych nauk, a przede wszystkim z potoczności. Prowadzi to do rozmycia przedmiotu badań pedagogiki, zatomizowania problemów i braku możliwości porozumienia się na okoliczność jej porządkowania. Wystarczy prześledzić tytuły publikacji zalegających półki księgarskie. Wiara w sprawstwo, oczekiwanie spełnienia czegoś (kult cargo) kieruje studentów i nauczycieli ku opracowaniom zawierającym pewne, czyli sprawdzone rozwiązania, scenariusze, tzw. gotowce. Przy czym czynią to w przekonaniu dobra sprawy (nauki, pedagogiki, edukacji) i za akceptacją prowadzących, czego przykładem jest cytowany w treści znaleziony konspekt zajęć ruchowych, odpisany ze zbioru Klanzy.

To tylko niektóre widoczne skutki słabości naukowej pedagogiki. Jeśli pedagogika przedszkolna ma pozostać nauką, sposób jej uprawiania i podejście do jej naukowości musi ulec zmianie. Opisane wyżej niepoprawności wskazują wyraźnie na konieczność i kierunek zmiany, w sposobie bowiem jej uprawiania widać braki w dbałości o poprawność semantyczną stosowanych określeń, wyrażań, łącznie z brakiem jasności co do podstawowych jej celów i zadań z nich wynikających, np. wspieranie, wspomaganie, rozwój, proces, podmiot, przedmiot. Nie trzeba nikogo przekonywać, że język służy nie tylko komunikowaniu celów, ale porozumieniu się co do „filozofii” ich urzeczywistniania¹⁶.

¹⁶ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna...* Od kilku już lat próbuję bezskutecznie dyskutować o niezasadności nauczania studentów pedagogiki zabawy. Prowadzący przedmiot nie zadali sobie elementarnego pytania o brak możliwości unaukowania zabawy, jest ona bowiem zjawiskiem kulturowym. Nie można jej wyjaśniać prawidłowością-

Stan pedagogiki przedszkolnej, sposób jej uprawiania wymaga poprawy. Na tej podstawie sądzić można, iż studiujący ją przyszli nauczyciele nie mogą być inni jak to wykazały badania. Wiele możliwości poprawy kryje się zapewne w nich samych, ale ich kwalifikacje są wynikiem takiego a nie innego kształcenia. Mimo iż nie badałam postaw nauczycieli akademickich, po wynikach badań nauczycieli i studentów, wnoszę inferencyjnie, że zbyt wiele jest również pewności i partykularyzmu w organizacji procesu ich kształcenia.

Od czego zacząć? Cóż powinniśmy uczynić? Przede wszystkim osłabić kult cargo. Przeciwdziałać temu można przez zrzeszenie ludzi znaczących dla stanowienia nowego, innego ładu w nauce, krytycznej oceny przeszłości, współczesnych badań i publikacji pedagogicznych i wydobyć z nich tych, które pokazują możliwości uporządkowania przedmiotu i statusu pedagogiki. Pożądanym dla dyskusji byłby udział pedagogów włączonych w tworzenie pedagogiki jako nauki w latach poprzednich, znanych z teoretycznych, teoretyczno-praktycznych rozważań różnych jej problemów.

Czy to jest możliwe? Póki co, trudne do realizacji¹⁷. Jednym z zasadniczych obszarów dyskursu powinno być podstawowe jej pojęcie jakim jest dzieciństwo i dziecko i warunki edukacji w tym okresie życia człowieka¹⁸. Dowolność semantyczna w tym zakresie powoduje najbardziej widoczne trudności w stanowieniu o przedmiocie pedagogiki przedszkolnej. Także kulturowe konotacje dzieciństwa (tradycje, obyczajowość, religia) mocno utrudniają kształtowanie przedmiotu badań pedagogiki przedszkolnej, a w ostatecznym wymiarze jej naukowości.

2. Dzieciństwo jako podstawowe pojęcie pedagogiki przedszkolnej?

Zagadnienie to zakotwiczone jest w powszechnym przekonaniu, wynikającym z przednaukowego stadium rozwoju pedagogiki przedszkolnej, że pedagogika służyć powinna, przez obrane zadania, kształtowaniu jak najlepszych rozwiązań praktycznych i dotyczy sporu charakterystyczne-

mi, empirycznymi ilościowymi metodami, ale jedynie jako jakościowe zjawisko, głęboko zindywidualizowane. Takie studiowanie to wprowadzanie w błąd i osłabianie naukowości pedagogiki.

¹⁷ Kilkakrotnie prowokowałam środowisko do takiego zrzeszenia się. Bez skutku, co niestety może być wskaźnikiem problemów pedagogów z naukowością działania, a także z wiekiem.

¹⁸ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna...*; teźże, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków 2009; teźże, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014.

go dla pedagogiki w ogóle, toczącego się od co najmniej 30 lat. Ogólnie założenie słuszne, ale wyraźnie odcinające pedagogikę od jej teoretyczno-metodologicznych uzasadnień, umniejszające jej naukowość.

Poprawie statusu pedagogiki służyć mogą jedynie poważnie poprowadzone zabiegi w uporządkowaniu wiedzy o dziecku i dzieciństwie, czynnikach rozwoju i edukacji w tym okresie i na ich tle rozważania o metodzie badań. Potrzebą chwili jest podjęcie przez badaczy – pedagogów starań o wyjaśnienie podstaw metodologicznych w badaniach dzieciństwa. Sugeruję rozważenie trzech możliwych obszarów poszukiwań w przestrzeni między¹⁹:

1) Esencjalizmem i fenomenalizmem. W ujęciu esencjalizmu dzieciństwo można przedstawić jako absolut, jako najbardziej wzniosłą ideę, wymagającą wydobycia jej z obserwowalnych zjawisk ukrytej, właściwej dzieciństwu istoty rzeczy, esencji określającej substancję zbliżającą nas do ujęcia dzieciństwa bardziej w kontekście humanizmu greckiego niż współczesnego. Myśl (sposób myślenia) o dzieciństwie nadaje mu (lub nie) tożsamość i albo staje się ono w naszym wyobrażeniu istotą wartościową albo nie. Z rozważań tych wynika, iż sensowne byłoby podjęcie badań skierowanych na swoistą niezmienność dzieciństwa w biografii każdego człowieka i w biografii społeczeństw/ludzkości. Jest to możliwe, jak bowiem stwierdzał J.J. Rousseau, dzieci są najbardziej konserwatywną, niezmienną częścią ludzkości, co oznacza, że w przebiegu dzieciństwa zaznaczają się gatunkowo powtarzalne potrzeby, zachowania. Do najważniejszych zalicza się właśnie tę niepowtarzalną esencję dzieciństwa, zapowiadającą dorosłość, w związku z czym powinniśmy przyjąć pod rozwagę tezę, że cechy i właściwości dzieciństwa mogą być podstawą do kreślenia, ze znacznym prawdopodobieństwem, trafności drogi rozwoju w dalszych okresach. Dzieciństwo zapowiada przyszłość człowieka w dorosłości. Takie sugestie znajdujemy szeroko w psychologii rozwoju, w biologii, także w felietonach o wychowaniu pozostawionych nam przez J. Korczaka.

Dzieci, niezależnie od czasu historycznego, rozwoju cywilizacji, nauki i kultury: a) zawsze chciały i chcą się bawić i w wyniku zabawy budują najpełniejszy obraz własnych możliwości w różnych zakresach działania, b) od zawsze charakteryzuje je zmysłowość, wyobrażeniowość, emocjonalność, zapotrzebowanie na ruch, c) zawsze chciały i chcą badać otoczenie, przynależać, dominować – nietrudno jest przewidzieć ogólne paradygma-

¹⁹ Wybrałam te, które wydają mi się najbardziej ukierunkowujące poszukiwania metodologiczne. Z racji ograniczeń nie podejmuję dyskursu między zabawą i dydaktyką, wymaga bowiem szerokich argumentów i wyjaśnień genetyczno-funkcjonalno-teleologicznych, co przekracza ramy tego opracowania.

ty edukacji dla tego okresu rozwojowego człowieka i obudować je elastycznie twierdzeniami.

Po drugiej stronie bieguny znajdują się fenomenologiczne analizy dzieciństwa, z których wynika idea poznawania od źródeł, przez bezpośrednie doświadczanie obecności dziecka w otoczeniu. Na tej podstawie kreślony jest jego obraz, który w zależności od uprawianej pedagogii może być bardzo różny, od wolnościowego do skrajnie podporządkowanego doktrynom społecznym czy kulturowo-religijnym. F. Brentana²⁰ stał na stanowisku, że nie znamy innych przedmiotów jak tylko realne. Wszystko inne jest tylko nazwami, którym materialnie i psychicznie nic nie odpowiada. Czy zastosowanie jej metody badawczej polegającej na opisie i oglądzie tego, co bezpośrednio jest dane pomogłoby w kreowaniu przedmiotu badań pedagogiki przedszkolnej? Jeśli tak, to jak to uczynić?

Fenomenologizm metodologiczny zakłada pojęciowy charakter poznania naukowego, wiedzę bezzałożeniową i bezpośrednią, co wymaga wnioskowania *a posteriori*. Taka wiedza jest niepewna i w miarę czysta. Pedagog fenomenologicznie zorientowany dociera do istoty, czyli esencji zjawisk symbolicznych i sposobów ich istnienia, bez uprzedniego oczekiwania ich pojawienia się. Fenomenologia opiera się na rozumieniu istoty zjawisk związanych z dzieciństwem i w sposób szczególny akcentuje odrzucenie scjentyzmu i esencjalizmu w badaniach, czyli odrzucenie wiedzy dotychczasowej, uwikłanej światopoglądowo. Bezzałożeniowe podejście badawcze musi spełniać kilka warunków podstawowych: a) wymaga od badacza wrażliwości na człowieka, co przy dość infantylnym podejściu do dziecka może być przeszkodą; b) opiera się na głębokiej wiedzy o człowieku i warunkach jego „stawania się”, co ogranicza posługiwanie się wiarą, a może być czynnikiem przeciwdziałającym zjawisku cargo; c) intuicji w przyjmowaniu i odrzucaniu faktów, ich klasyfikacji na „gorąco”; d) rozumienia związków i zależności nietypowych, nowych, zestawiania faktów nawet pozornie sprzecznych, nieciekawych; e) przeżycia istoty, czyli formułowania sądów i na ich podstawie pojęć²¹.

Fenomenologizm sugeruje ich odrzucenie po to, by przyjrzeć się dzieciństwu, dziecku tak, jak się jawi. Ważna jest tu intencja a nie esencja, obiekt obserwowalny a nie absolut, relacja i świadomość rzeczy a nie jej idea. Fascynacja dzieckiem i dzieciństwem jako założenie wynikające z takiego ujęcia ich istoty może być początkiem procesu badawczego, ale czy wystarczy? Wśród innych ważnych pojęć fenomenologii znajduje się analiza ejdetyczna, czyli dążenie do uchwycenia istoty tego, co dane, ide-

²⁰ Wikipedia, hasło fenomenologizm.

²¹ J. Krokos, *Fenomenologia Edmunda Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schellera*, Warszawa 1992, s. 111.

acja, docieranie a nie przyjmowanie opracowanej, opisanej istoty zjawisk. W naoczności tej zawarta dana jest czysta, przez aktywne dziecko tu i teraz, istota dzieciństwa. Uchwycenie tej istoty nie musi być przeprowadzone na wielu przykładach, wystarczy nawet jeden lub tylko naoczność wyobrażeniowa. Przyjmując ten punkt widzenia pedagogika musi rozważyć granice subiektywizmu wnioskowania.

W obu podejściach zaznaczają się wyraźne różnice w formułowaniu sądów o wartości dzieciństwa: esencjonalizm odwołuje się do sądów *a priori*, fenomenologia zaś – *a posteriori*. Dla pedagogiki przedszkolnej rysuje się przestrzeń badań pomiędzy ukształtowaną ideą, „esencją” dzieciństwa i fenomenem dzieciństwa obserwowalnego. Być może warto powrócić do zapomnianej idei hylemorfistów zakładającej jedność ciała (fizycznego i psychicznego) i ruchu, charakteryzującą w widocznej i zróżnicowanej formie dzieciństwo²². Byłoby to także korzystne dla efektywności edukacji i rozwoju dziecka, w wyniku bowiem tendencji do dydaktyzowania dzieciństwa, naturalną potrzebę ruchu sprowadziliśmy do poziomu utrudnień, blokad, przeszkód w ich nauczaniu²³.

Koncepcji dzieciństwa powstało sporo, także w Polsce (np. D. Klus-Stańska, B. Smolińska-Theiss, M. Szczepska-Pustkowska, E. Filipiak, B. Śliwerski), mam też własny pogląd w tej sprawie. Dla celów metodologicznych należały je zebrać w jedną całość, zróżnicowaną wewnątrznie, ale z zarysowaniem wspólnych obszarów. Mógłby w ten sposób powstać zarys, współcześnie uzasadnionej esencji dzieciństwa XXI wieku. Może udałoby się opisać i oddzielić sposób badania szczegółowych zachowań, cech dziecka zlokalizowanych w czasie trwania dzieciństwa, opartych na wierze, że wiemy, co i po co badamy, od badań dzieciństwa, nad dzieciństwem, jego specyfiki jako faktu rozwojowego, społecznego i kulturowego, które w moim przekonaniu są ważniejsze niż te pierwsze dla pedagogiki przedszkolnej. Być może byłby to ważny krok dla jasnego opisu jej przedmiotu badań i osłabienia zarzutów o aplikowanie w niej języka psychologii czy socjologii, z czym mamy do czynienia obecnie. Ważny byłby to krok w kierunku upodmiotowienia badań na tle niezbędnej dla tego celu wiedzy o dzieciństwie jako dobra społecznego. Dałoby to szansę na odstąpienia od silnego przekonania, że wiemy jak, co, po co badać, czyli na odstąpienie od doktrynerstwa/stanowienia, na rzecz refleksji, prawdopodobieństwa czy bliskości prawdy we wnioskowaniu badawczym. Przed

²² Jestem w toku sesji obserwacyjnych skierowanych na identyfikację zjawiska odczucia przez dzieci czasu w działaniu w kontekście podejmowanych przez nie czynności i możliwości zmiany edukacyjnej w tym zakresie.

²³ Nauczyciele poproszeni o opis cech dziecka trudnego, w 90% wypełnili go negatywnymi cechami z zakresu lokomocji i manipulacji.

wszystkim zaś na odstąpienie od dominacji wiary w moc badań wedle modelu ilościowego na rzecz jakościowego²⁴.

Konsekwencją zmiany w obszarze teorii dzieciństwa byłyby konieczny do istnienia dyskurs samej istoty dziecka rozpięty między romantycznym jego obrazem a teorią *tabula rasa*, czyli w emancypacyjnym ujęciu jego istoty (idei/esencji i faktów).

2) Dyskursem romantycznym i dyskursem *tabula rasa* w podejściu do dziecka i dzieciństwa. Dyskurs ten opiera się na założeniu, że dziecko oznacza niedojrzałość, zawiera w sobie skumulowanie niedoskonałości, brak samodzielności, poczucie mniejszości i niższości w stosunku do stanu „nie bycia dzieckiem”. Dzieciństwo zaś ma znaczenie jedynie w liniowym postrzeganiu biografii człowieka i zazwyczaj jest czasem niedocenianym, często wstydlivym w rozmowie dorosłych, poniekąd dyskredytowanym przez różne ułomności tego czasu w rozwoju. Dzieciństwo to metrykalna konieczność.

Romantyczne podejście sugeruje mistykę, tajemniczość, dominację „serca” nad okiem mędrca: „czucie i wiara silniej mówią do mnie aniżeli mędrca szkielek i oko” – czytamy u A. Mickiewicza. Idea ta zwraca uwagę na dziecko jako istotę nierozumną, uczuciową i niestałą. Dzieciństwo w tym ujęciu trzeba przeżyć, spędzić na nicnierobieniu, czyli zabawie, na oczyszczaniu duszy z guseł, prymitywizmu, popędów, skłonności cielesnych. Przekonywali o tym tacy filozofowie, jak I. Kant („wychowanie jest potrzebne, aby wyprowadzić młodego człowieka z prymitywizmu”²⁵) czy J.J. Rousseau („nie napełniaj dziecka cudzą istotą, pozwól wydobyć mu z siebie własną”²⁶). A. Schopenhauer głosił, że dziecko, jako pierwsze stadium rozwoju człowieka, charakteryzuje egoizm oświecony, ponieważ dba o własne uciechy, nie zważając na krzywdy wyrządzane innym. Niemniej jednak można go opanować przez system kar²⁷. Jest w tym sensie istotą niemoralną. W tym znaczeniu jest bytem niegodnym uwagi „mądrych” dorosłych, dzieciństwo zatem trzeba przetrwać. Elementy tego dyskursu obecne są w społeczeństwie także i dziś, chociażby w ustosunkowaniu się do kwestii edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, wychowania/edukacji seksualnej, ideologii gender.

Tabula rasa, czyli idea czystej karty/tablicy, rozważana przez Arystotelesa a spopularyzowana przez J. Locke, J. Watsona²⁸ zakłada wartość

²⁴ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna...*, rozdz. II.

²⁵ I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Stobryn, Łódź 1999.

²⁶ J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955.

²⁷ A. Schopenhauer, *Świat jako wola i przedstawienia*, t. I, tłum. J. Garewicz, Warszawa 1994.

²⁸ Pojęcie to funkcjonuje także w filozofii Arystotelesa.

wpływów środowiskowych, zebranych doświadczeń, w kształtowaniu istoty człowieka. Dyskurs natura czy kultura, geny czy wychowanie nie został ostatecznie zamknięty. Trudno współcześnie poważnie przyjąć fakt, że są jeszcze ludzie, którzy wierzą, że umysł dziecka jest niezapisaną tablicą, nawet mimo obserwacji różnic między dziećmi (także w rodzinie). Są wśród nich również nauczyciele, pedagodzy akademicy. Pedagogika przedszkolna nie może traktować tego dyskursu jako nieszkodliwego dla metodologii kompromisu, lecz podjąć badania wyjaśniające. Przyjęcie tezy o wzajemności interakcji natury dziecka i kultury środowiska życia w kształtowaniu jego osoby może okazać się błędne, ale z pewnością nie jest błahe, ani też bezdyskusyjne. Ważna jest także i z tego powodu, że w wychowaniu dzieci w dalszym ciągu, mimo szerokich argumentów badawczych psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych, optujemy za *tabula rasa* umysłu dziecka. W tym również, niestety ze szkodą dla rozwijającego się człowieka, w edukacji²⁹. Pedagogika przedszkolna powinna podjąć próbę (śmiałą i pewnie ryzykowną) wyjaśniania myśli i zachowań dzieci nie zawsze układnych, posłusznych, ale należących do ich natury, mimo ryzyka narażenia się na konsekwencje tego dyskursu, głównie w zakresie ocierania się o rasizm, seksizm, skłonności człowieka do dominacji niszczącej, zachłanności, sadyzmu, nihilizmu, naiwności, infantylności, zaniedbywania spraw dzieci, w tym z niepełnosprawnością. Nie może uznać ich jako niemoralne, niesłuszne, musi podjąć się ich wyjaśnienia, myśli te bowiem i zachowania są obecne w dziecku i musi zaproponować sposoby ich opanowania i przekształcania w myśli i zachowania pozytywnie kształtujące. Wskazują na takie zadanie obydwie wymiary dyskursu dzieciństwa: romantyczny i czystej karty/tablicy *tabula rasa*³⁰.

3) Dyskursem historycznym i współczesnym spraw dzieci i dzieciństwa. Wielu badaczy przeszłych koncepcji, teorii dzieciństwa jest zdania, że jest ono prawdopodobnie konstruktem, a dorośli ukrywali prawdę o nierównościach i władzy, w którym fikcja/wyobrażenia przeplatają się z osobistymi wspomnieniami z dzieciństwa; jest wyrazem swoistej ochrony siebie przed różnicami kulturowymi, społecznymi. Niewiele jest w tym jednak zrozumienia dziecka. Konsekwencją jest nakazywanie dzieciom uczenia się tego, czego sami nie umieliśmy i co utrudnia nam działanie w dorosłości. Oczywiście jest, że teza ta może nie musi znaleźć potwierdzenia badawczego, dotyczy przecież trudnych do uchwycenia zjawisk indywidualnych i społecznych, ale warto ją wziąć pod rozwagę.

²⁹ Na co wskazuje chociażby analiza programów, podręczników, materiałów pomocniczych. Ich autorzy zdają się zupełnie nie dostrzegać efektów uczenia się dzieci okolicznościowego, samodzielnego przez kontakt z rzeczywistością.

³⁰ Zob. S. Pinker, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005.

Wynika z niej teza kolejna, dotycząca „konstruowania dzieciństwa przez kulturę”. W historii wcześniejszej niż XIX-wiecznej nie podejmowano badań nad dzieckiem, nie było nauki, która mogłaby się nimi zająć. Ze studiów sporządzonych przez P. Ariesa wynika, iż już w starożytności czy średniowieczu kreślono obrazy dziecka bez, co prawda, świadomości odrębności dziecka, ale wiedzano, że trzeba się nim opiekować, bo jest zbyt małe, by mogło to zrobić samo, że nie wolno je porzucać, bo nie przetrwa z powodu braku szerszych doświadczeń itd.³¹ Dostrzegając zatem zewnętrzną inność małych ludzi, próbowano na podstawie rozpoznanych cech dorosłości kreślić uproszczony, z powodu wieku życia, obraz niesprawności dziecka, wymagań wobec niego, a także oczekiwań, traktując pierwsze lata jego życia jako czas przysposabiania (bardziej chyba oczekiwania) do późniejszych zadań. Dzieci chłopskie, mieszczańskie przygotowywano do pracy, dzieci możnych do zarządzania włościami, majątkiem, fabryką. Oczekiwania te wpisywano w treść pojęciową dzieciństwa. Wartość jaką widzieli rodzice w swoich dzieciach aż do XIX wieku miała w znacznej mierze charakter ekonomiczny.

Sądzę też, iż skłonności dzieci do bawienia się (zabawa jest ponadczasowa, ponadprzestrzenna) uznano za podstawowy rys charakteryzujący dzieciństwo i w ten sposób pominięto, niedostrzeżono innych ważnych dla uczenia się, osiągania postępu rodzajów ich aktywności. Taki punkt widzenia cechuje także współczesne społeczeństwo. Jak dowodzi T. Buliński, dziecko pozostawało i pozostaje nadal dla dorosłych „człowiekiem do zrobienia”³², co oznacza, iż nadajemy mu różne znaczenia w zależności od tego, jak odczuwamy dziecko w sobie, co pamiętamy z dzieciństwa. Prawdopodobne jest, że obraz dzieciństwa jako czasu beztroski zbudowano w opozycji do zbyt szybkiego włączanie dzieci w krąg spraw dorosłości. Obrona dzieciństwa przed wyzyskiem przełożyła się paradoksalnie na infantylizację jego wartości.

Moje penetracje badawcze, także spotkania w przedszkolach i szkołach wskazują na trwanie tego zjawiska do dziś. Nauczyciele, zapytani o obraz dziecka na jakim budują plany działania edukacyjnego, w większości wyrażali zdziwienie z powodu tak sformułowanego pytania, wielu odwoływało się do zapisów Podstawy programowej (z której nie wynika niestety koncepcja dziecka poddanego edukacji) poszukując usprawiedliwienia dla własnej niewiedzy, obarczając winą jej projektodawców.

³¹ P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 2005; pomijam tu obrazy dziecka jako przedstawienie małego Chrystusa, niewiele bowiem miały wspólnego z rzeczywistością dzieciństwa.

³² T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*, Poznań 2002, s. 81.

Czy pedagogika przedszkolna powinna zająć się badawczo tym problemem? Wedle mojego poglądu zdecydowanie tak. Zbyt wiele bowiem jest w tym podejściu dowolności, rozbieżności. Wielu badanych przeze mnie nauczycieli powoływało się w wypowiedziach na prawa dziecka do wolności, szacunku, podmiotowości, a w planach, programach zupełnie ich nie uwzględniając. Stosowali je bez zrozumienia istoty dziecka i dzieciństwa. Słoganowo, hasłowo, ogólnikowo.

Rozważania te, z konieczności skrótowe, sugerują pedagogice przedszkolnej podjęcie badań nad językiem opisu dziecka i dzieciństwa, zmian w jego obszarze przy założeniu, że są to pojęcia dynamiczne, a nie statyczne, w zależności od czasu i kontekstu ich użycia. Język wychowania/edukacji podlega stałej i subtelnej dynamice z powodu przekształcających postawy ludzi warunków życia, wyrażających się w tzw. pedagogiach rozumianych jako konteksty relacji dorosłych i dzieci. Myślę, że i ten problem powinien być przez pedagogikę przedszkolną zidentyfikowany jako niezwykle ważny dla określania warunków uzyskiwania efektywności w edukacji (kształceniu, uczeniu się, wychowaniu).

Myśli i idee przenoszone do pedagogiki powinny pełnić funkcje krytyczne i także rewolucyjne ze względu na stan rzeczy, przyczyniając się tym samym do jego zmiany lub zniesienia i nie dotyczy to tylko praktycznych odniesień i praktycznej roli myśli, ale wręcz odmiennego rodzaju wiedzy i poznania, **czyli wiedzy i poznania naukowego** (I. Kant, E. Cassirer, J. Habermas, M. Heidegger, J. Pieter).

Stawiam ponownie pytania ważne dla naukowości pedagogiki przedszkolnej o to czy myśli–idee i fakty kształtują jej twierdzenia, czy tylko fakty, przesuwając jej zadania w stronę budowania dyrektyw prakseologicznych, reguł metodycznych? Czy i w jakim stopniu współczesną pedagogikę przedszkolną (i nie tylko), podobnie jak psychologię ochronić można (jeszcze) przed stawianiem się nauką kultu cargo³³?

W opracowaniu zwróciłam uwagę na niektóre wybrane zagadnienia związane z podstawowym przedmiotem badań i studiów pedagogiki przedszkolnej jakim jest dzieciństwo, sugerując jedynie te, które byłyby

³³ Problemem jest nie tyle sama teoria, co stosunek nauczycieli do niej. Wielu z nich nie rozumie (bo nie są kształceni w tym kierunku), że bez teorii nie można osiągnąć satysfakcjonujących dziecko/ucznia/studenta rezultatów kształcenia. Nie wynika jednak z tego, że codzienność edukacyjna każdorazowo potrzebuje ugruntowania w teorii. Nauczyciel powinien być tak kształcony, aby odczuwał potrzebę/konieczność „patrzenia” całościowego na cele i wynikające z nich zadania. Jego uprawomocniona interpretacja teorii nie może opierać się na obronie własnego, jedynie słusznego, prawdziwego poglądu na zjawiska rozwojowe i edukacyjne. Taki **praktyczny konwencjonalizm** jest współcześnie nie do przyjęcia. Zob. S. Rosen, *Hermeneutyka jako polityka*, Warszawa 2008. Kult cargo łączy synkretycznie elementy rodzimych mitów, wierzeń i obrzędów z elementami chrześcijańskimi, a niekiedy również z programem polityczno-społecznym.

najbardziej pilne. Spodziewać się można, że podejmując się odpowiedzi na te i inne nie postawione tu pytania, przyczynimy się do uporządkowania różnych, ważnych dla jej naukowości, kwestii. Oczekuję rozwinięcia dyskusji ze wszystkimi tymi, którzy widzą konieczność doprecyzowywania wymiarów i tworzenia twierdzeń wzbogacających ten ważny dla każdego czas rozwojowy. Z tą wiarą na jednej z konferencji udostępniłam teksty, zachęcając do dyskusji. Akcja moja skończyła się na przyjęciu tekstu, bez chęci włączenia się w dyskusję. Czynię to na prawie każdej konferencji, z nadzieją, że coś się zmieni. Póki co, czekam. Cierpliwie. Nie umiem znaleźć wyjaśnienia na tę inercję i brak ruchu ani w środowisku akademickim, ani w środowisku praktyków. Póki co, może warto wczytać się w postulowane przeze mnie szczegółowe kwestie związane z niepokojem o pedagogikę. Moim niepokojem. Może podzielił go inni pedagodzy zatroskani o jej przyszłość? Tekst poniższy traktuję jako swoiste uogólnienie rozważań zawartych w opracowaniu i jednocześnie sprowokowanie do dyskusji wokół pedagogiki.

Przyczynek do dyskusji o pedagogice przedszkolnej jako nauce. Niektóre, wybrane aspekty problemu:

1) Pedagogikę przedszkolną trzeba pojmować w nowożytnym znaczeniu nauki, nie jako doktryny wedle średniowiecznego pojęcia nauki, nie jako greckiego poznania, lecz jako rozmowy o ideach, faktach, domniemaniach, postulatach, twierdzeniach, jako Wielkiej Rozmowy o warunkach wychowania, kształcenia?

2) Pedagogika przedszkolna jako (jeszcze) nauka nie powinna być zbiorem wiedzy w sensie przechowywania istotowej prawdy, lecz jej organizacją, oprawą, „swoście pojętym albumem”. Organizacja wiedzy dokonuje się przez poszerzanie kontekstu wyjaśniania w powiązaniu z warunkami edukacji dzieci/uczniów, warunkami funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Jaki ma to związek z pedagogią dominującą w społeczeństwie? Czy i w jakim stopniu powinna go zachować, a w jakim zrezygnować?

3) Pedagogika przedszkolna czerpie wstępne dane w postaci pewnej (jakiejs) prawdy o wychowaniu z potoczności, pokoleniowo kształtowanej, poniekąd zapożycza się i zakotwicza w kulturze (esencja dzieciństwa). Czy jest to zjawisko pozytywnie kształtujące jej naukowość, czy osłabiające i sprowadzające ją do pedagogii? Na jakim poziomie wyjaśniającym utrzymać ten związek?

4) Specjalizacja nie może być ani przejawem osłabiania pedagogiki przedszkolnej, ani jej swoistego upadku. Co zrobić, by przeciwdziałać temu zjawisku?

5) Pedagogika przedszkolna tak jak pedagogika w ogóle, jako nauka ma charakter wyjaśniający i taki musi mieć. Przygotowanie warunków wyjaśniania jest niczym innym jak badaniem naukowym. Jako nauka kształtuje konteksty wyjaśniania zjawisk edukacyjnych, nie określa jednak szczegółowych zaleceń, lecz kreśli obszar zrozumienia ich istoty. Czy o taki jej profil chodzi?

6) Kandydat na pedagoga musi nauczyć się wyjaśniania, czyli obserwowania, kontrolowania kontekstu i przewidywania związków przyczynowo-skutkowych. Czy umiejętność tę uzyska przez odtwarzanie konseptów, nawet najbardziej precyzyjnie i poprawnie skonstruowanych? Nauczyciel akademicki musi wyjaśniać, tworzyć jego konteksty i wprowadzać w nie kandydatów na nauczycieli. Musi to być badacz mistrzowsko poruszający się w metodologii?

7) Pedagogika jak każda nauka musi być rygorystyczna, ale nie jest nauką ścisłą. Ścisłość w pedagogice wyraża się starannością stosowanych metod jako naukowego rygoru postępowania. Nie oznacza wyłącznie pomiaru, wyliczania, eksperymentu. Pedagogika jako nauka humanistyczna pozostaje z konieczności „nieścisłą” w odróżnieniu od matematyki, fizyki. Zachowanie rygoru bycia nauką przy nieścisłym przedmiocie (jakim są zmienne warunki życia, czynniki rozwoju człowieka) jest znacznie trudniejsze niż w naukach niehumanistycznych. Stąd wielość interpretacji tego samego procesu, zjawiska, prowadząca także do wielu nadużyć, nadinterpretacji?

8) Pedagogika jako nauka jest szczególnego rodzaju wywiadem badawczym, nie musi być eksperymentalna, oparta na pomiarze?

9) Wraz z poszerzającą się tendencją do rozumienia funkcji pedagogiki jako nauki wytwarzającej i zarządzającej wiedzą wzrasta niebezpieczeństwo jej przekształcania w naukę tzw. gazetową, umacnianą przez publikacje ogólnodostępne, nie zawsze udokumentowane, prowokujące do splotonych wyjaśnień złożonych zjawisk pedagogicznych. Sytuacja ta już poniekąd ma miejsce, sporą bowiem oglądalność mają programy telewizyjne takie jak: „Super niania”, „Surowi rodzice”, „Trudne sprawy”, „Dlaczego ja”. Wydawane są czasopisma o zarządzeniu dzieckiem takie jak: „Dziecko”, „Przedszkolak”, „Nauczycielka Przedszkola”, utrudniające przekaz naukowych wyjaśnień. Rośnie wyraźnie opór ludzi wobec argumentów naukowych uznanych przez nich jako trudne, niepotrzebne, skomplikowane. Jak reagować na te zjawiska?

10) Uniwersytety kształcące pedagogów stają się przedsiębiorstwami, w których nie rozstrzyga się już dylematów naukowych, lecz „sprzedaje wiedzę” płacącemu za nią. Jej jakość niewiele już interesuje. „Udekorowane” jak tort hasłami z przeszłości godzą się w zasadzie na pozbycie

ich istoty *universitas*. Jeśli bowiem uniwersytety kształcące nauczycieli poddawane są rynkowi, głównie finansowaniu być albo nie być przez studentów zaocznych, to zbyt szybko jakość nie podniesie się. W „konsekwencji takie będą Rzeczypospolite jakie ich”... nauczycieli kształcenie. Jeśli profesor tytularny jest za drogi i tym samym niepotrzebny, to naukowości nie wypracują doktorzy i praktycy. Nie wypracują jej masowo zatrudniani w wielu szkołach prywatnych profesorowie czescy, słowaccy czy ukraińscy. Można mieć nadzieję, że stan braku zapotrzebowania na *universitas* jest optymistyczny dla pedagogiki, nasycenie bowiem się błogostanem niewiedzy, nicnierobienia, spowoduje być może do „powrotu” do początku, do źródeł.

Nie sędzę, aby można, mimo jej wielu problemów tożsamościowych, zrezygnować ze zintegrowania pedagogiki przedszkolnej z pedagogiką ogólną.

Bibliografia

- Arendt H., *Odpowiedzialność i władza sądenia*, Warszawa 2006.
- Aries P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 2005.
- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2002.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska. Etyka wielka. Etyka eudemejska. O cnotach i wadach*, Warszawa 2005.
- Banach C., *Nauczyciel naszych oczekiwań i potrzeb od A do Ż*, Lublin 2009.
- Barrie J.M., *Piotruś Pan*, Warszawa 1999.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.
- Bocheński J.M., *Co to jest autorytet?* [w:] tegoż, *Logika i filozofia. Wybór pism*, Warszawa 1993.
- Bolecki W., *Gombrowicz i nauka*, portal „Nauka” 2004, nr 4, s. 7–17.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2005.
- Buliński T., *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*, Poznań 2002.
- Calvino I., *Jeśli zimową nocą podróżny...*, *Wykłady amerykańskie*, tłum. A. Wasilewska, „Literatura na Świecie” 1993, nr 4.
- Cassirer E., *Problem doświadczenia i rzeczywistości*, [w:] H. Buczyńska, *E. Cassirer*, Warszawa 1963.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej: perspektywa pedagogiczna*, Szczecin 2002.
- Daste C., Jenger Y., Voluzan J., *Dziecko, teatr i szkoła*, Madryt 1978.
- Dekkers M., *Poczwarka. Od dziecka do człowieka*, Warszawa 2007.
- Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
- Doctorow E.L., *Witajcie w ciężkich czasach*, Poznań 2002.
- Eco U., *Lector in fabula*, Warszawa 1994.
- Eco U., *Semiologia życia codziennego*, Warszawa 1996.
- Eco U., *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, Kraków 2007.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2006.
- Eysenck H., *Zmierzch i upadek imperium Freuda*, Kraków 2002.
- Feynman R., *Przyjemność poznawania*, Warszawa 2005.
- Finkielkraut A., *Porażka myślenia*, Warszawa 1992.
- Francuz P., *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*, Lublin 2013.

- Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010.
- Grass G., *Błaszany bębenek*, Warszawa 2008.
- Griese H.M., *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001.
- Grochowalska M., *Gestykulacja i mowa*, Kraków 2002.
- Grzegorzczak A., *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa 1985.
- Grzywniak C., *Dojrzałość neuropsychologiczna do szkolnego uczenia się dzieci sześć- i siedmioletnich*, Kraków 2013.
- Habermas J., *Teoria i praktyka*, Warszawa 1983.
- Harris R.J., *Geny czy wychowanie. Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego?* Warszawa 2000.
- Hegel G.W.J., *Fenomenologia ducha*, tłum. A. Landman, Warszawa 1963.
- Houellbecq E., *Możliwość wyspy*, Warszawa 2006.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.
- Jędrzejewski S., *Nauczycielka przedszkola*, Warszawa 1987.
- Kant I., *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999.
- Kant I., *Przypuszczalny początek ludzkiej historii (i inne rozprawy historyzoficzne)*, tłum. M. Żelazny, Toruń 1995.
- Kierkegaard S., *Albo – albo*, Warszawa 1982.
- Kierkegaard S., *Okruchy filozoficzne*, Warszawa 1988.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993.
- Krokos J., *Fenomenologia Edmunda Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera*, Warszawa 1992.
- Kundera M., *Nieznośna lekkość bytu*, Kraków 2005.
- Kunicka M., *Zachowania emancypacyjne egzemplifikacją małego dystansu władzy w szkole*, [w:] *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, red. A. Czajkowska, W. Otwinowski, Poznań 2009.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005.
- Lévi-Strauss C.L., *Spojrzenie z oddali*, Warszawa 2001.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.
- Maruszewski T., *Psychologia poznania*, Gdańsk 2002.
- Maslach C., *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*, [w:] P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 2002.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1998.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Warszawa 2000.
- Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1 i 2, Warszawa 2009.
- Moran J., *Ważniejsze od pracy*, „Forum” 2010, nr 33.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.
- Palacz R., *Klasyki filozofii. Biografie – poglądy – pojęcia*, Warszawa–Poznań 2005.
- Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.

- Pamięć ciała*, „Forum” 2011, nr 34.
- Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Persaud R., *Pozostać przy zdrowych zmysłach*, Warszawa 2006.
- Pinker S., *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005.
- Piore M.J., Sabel Ch.F., *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity*, New York 1984.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela oraz Wybór mów i listów*, oprac. i wstępem opatrzyła K. Mrozowska, wyd. 2 przejrz., Wrocław–Kraków 1959.
- Platon, *Państwo*, Kęty 2003.
- Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, red. D. Lenzen, współpr. F. Rost, tłum. J.F. Materne, P.W. Materne, Berlin–Szczecin 2003.
- Popper K., *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, Kraków 1999.
- Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Kraków 2011.
- Rogers K., *O stawianiu się osobą*, Poznań 2002.
- Schopenhauer A., *Świat jako wola i przedstawienia*, t. I, tłum. J. Garewicz, Warszawa 1994.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000.
- Stomma L., *Na szczytach mitów. W stulecie urodzin Claude’a Lévi-Straussa*, „Polityka” 2008, nr 48.
- Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004.
- Szczeklik A., *Nieśmiertelność. Prometejski sen medycyny*, Kraków 2012.
- Sztumski J., *Elita*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Paradoksy polityki oświatowej w Polsce*, [w:] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992.
- Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.
- Uszyński K., *Metodyka wychowania*, [w:] tegoż, *Problemy wychowania*, Wrocław 1958.
- Waloszek D., *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Warszawa 2005.
- Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków 2009.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków 2009.
- Witkowski T., *Zakazana psychologia*, t. 1, Taszów 2009; t. 2, Warszawa 2013.

Aneks

Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli

Szanowni Państwo,
kieruję do Państwa prośbę o współdziałanie badawcze w zakresie opisu funkcjonowania nauczyciela dzieci w przestrzeni społecznej, do czego potrzebne są niezbędne dane osobowe, z zakresu profesjonalizmu i etyczności zawodu.

Od sposobu potraktowania przez Państwo tej prośby zależeć będzie jakość zebranego materiału badawczego i skonstruowanego na jego podstawie, a także na podstawie analizy wykonanych przez studentów zaocznych i dziennych zadań zebranych w trakcie ich studiów – obrazu „nauczycielki przedszkolnej”, niejako w obronie wartości jej zadań, przeciw potocznemu ich ujęciu i rozumieniu. Takich badań nie mamy. O nauczycielu tzw. szkolnym wiemy wiele, wiele bowiem badań przeprowadzono w tym zakresie.

Wypełnijmy wspólnie lukę i spróbujmy dotrzeć do szerokiego odbiorcy z wiedzą rzetelną i odpowiedzialną za edukację dzieci i funkcjonowanie w niej nauczyciela. Mam prośbę o to, by odpowiedzi były przemyślane, rozważne i w miarę szczere i wyczerpujące. Można nie odpowiedzieć na pytania, co będzie znacznie bardziej pożyteczne, aniżeli konstruowanie odpowiedzi ogólnikowych i jedynie deklaracyjnych.

Prośbę tę kieruję do nauczycieli wybranych drogą losowania, po 100 osób z różnych regionów Polski, zyskując w ten sposób materiał zróżnicowany w zakresie czynników/zmiennych kształtujących poglądy społeczne na nauczyciela dzieci i poglądy samych nauczycieli na siebie. Zależy mi na odbiorze wszystkich ankiet, tylko tak bowiem może powstać obraz w miarę obiektywny, zrównoważony. Dane te połączone z analizą jakościową ponad 12 000 zróżnicowanych co do treści i konstrukcji zadań złożą się na jego jakość.

Dziękuję za współdziałanie i zrozumienie
Danuta Waloszek

I. Dane wyjściowe

Na początek proszę o zaznaczenie kilku niezbędnych dla wyjaśnień badawczych danych:

Wiek: Staż..... Wykształcenie.....
Stopień awansu zawodowego.....
Region zamieszkania..... Miejscowość
Zaliczone kursy:
.....
.....

II. Dane podstawowe dla badań

1) Które ze wskazanych niżej określeń są, według Pani poglądu, najbardziej trafne dla określenia zadań nauczyciela:

- a) Prowadzący nauczanie/kształcenie, ponieważ.....
.....
b) Rozwijający wszelkie możliwości dziecka/ucznia, dlatego że
.....
c) Wychowujący – animator, doradca, oceniający, bowiem
.....

(proszę o jednoznaczny wybór albo–albo i krótkie uzasadnienie)

2) Nauczyciel jest, według Pani, profesjonalistą bowiem:

• przeszedł długotrwałe kształcenie
• podlega prawnej kontroli
• posiada monopol na pełnienie różnych funkcji w grupie dzieci/uczniów
• może i powinien panować nad grupą dziecięcą
• musi doskonalić/dokształcać się
• podlega dyrektorowi
• wypełnia zalecenia nadzoru

(posługując się skalą cyfr od 1–7, proszę uszeregować te cechy zawodu od najbardziej ważnych, według Pani poglądu, do najmniej ważnych)

3) Czy wybór zawodu nauczyciela przez Panią wynikał z odczucia w sobie **powołania**?

Zdecydowanie tak..... Raczej tak..... Raczej nie..... Nie.....

4) **Mogłaby Pani opisać sens takiego powołania w sobie?**
.....

5) Pani zdaniem nauczyciel powinien być:

- a) zwrócony ku dziecku (pajdotropizm), ponieważ
.....
.....

b) zwrócony ku wiedzy (logotropizm), ponieważ

.....

.....

.....

6) Co stanowiło główny argument w wyborze przez Panią studiów pedagogicznych:

• łatwe studiowanie
• możliwość odgrywania ważnej roli społecznej
• marzenie bycia nauczycielem w dzieciństwie
• możliwość zaistnienia w zawodzie na równi z mężczyznami
• wiek dzieci jako podmiot działania
• możliwość sprawowania władzy nad młodszymi ludźmi
• zamiłowanie do pouczania, nauczania innych
• ostateczność z powodu niepowodzeń w zabieganiu o indeks w innych zawodach
• wzorce rodzinne
• prestiż społeczny zawodu
• organizacja czasu pracy (przerwy, ferie, wakacje...)
• inne.....

(posługując się skalą cyfr od 1–5, proszę uszeregować te cechy zawodu od najbardziej ważnych, według Pani poglądu, do najmniej ważnych)

7) Uświadamianie sobie stanu niewiedzy z różnych zakresów często towarzyszy ludziom: Zdarzył się/zdarza taki stan Pani?

a) Tak..... Raczej tak..... Nie..... Raczej nie.....

Jeśli **tak** to w jakich zakresach najczęściej?

.....

Co Pani wówczas najczęściej czyni?

.....

b) Czy zdarza się, że przeżywa Pani lęki/napięcia w wypełnianiu zadań zawodowych?

Jeśli **tak** lub **raczej tak** – to najczęściej czego one dotyczą?

.....

c) Co daje Pani osobiście pełnienie roli nauczyciela dzieci?

.....

8) Skomentuje Pani wypowiedź J. Voluzana: „nauczanie [wychowanie, edukacja – D.W.] otwarte przyciąga wielu ludzi, dla których wygodną ochroną jest przyjmowanie pozorów człowieka otwierającego umysły na wiedzę [...] utożsamiają się z dziećmi, w których widzą sprzymierzeńców w walce przeciw ciemnącej ich administracji i mniej światłym kolegom”?

- a) Zgadzam się całkowicie, ponieważ
-
- b) Zgadzam się częściowo, bowiem
-
- c) Nie zgadzam się, gdyż
-

9) Co ukształtowało/kształtuje Panią najgłębiej w byciu nauczycielem:

- a) Własna przeszłość szkolna: Tak..... Raczej tak..... Nie..... Trudno określić.....
- b) Postawa silnej wierności tradycji rodzinnej: Tak... Raczej tak..... Nie..... Nie wiem
- c) Ufność wobec siły nauki/wiedzy: Tak..... Raczej tak..... Nie..... Nie wiem
- d) Przywiązanie do rad i przykładu starszych, bardziej doświadczonych, wykształconych koleżanek: Tak Raczej tak Nie Nie wiem

10) Często słyhać opinie, że nauczyciele chcą narzēdzi i przepisów radzenia sobie z dziećmi. Co Pani na to?

.....

.....

11) Dawno temu, w 1912 roku, E. Claparède ogłosił słynną formułę *Discat a puero magister* – „nauczyciel idzie do szkoły dziecka”. Nie dziecko do szkoły zorganizowanej przez nauczyciela. Gdyby ją zastosować w dzisiejszej rzeczywistości przedszkolno-szkolnej, to co musiałoby się zmienić?

.....

.....

Podjęłaby się Pani takiej zmiany i dlaczego?

.....

.....

12) Nauczyciel, szczególnie współczesny, powinien być innowacyjny, dynamicznie zmienia się bowiem wiedza, warunki życia. Wielu nauczycieli jednak nie podejmuje innowacji usprawiedliwiając się:

- Trudnościami wynikającymi ze sztywnych struktur programowo-organizacyjnych
- Obowiązkami wynikającymi z ustawicznych reform edukacji
- Obniżeniem poziomu kształcenia, zabierają bowiem czas na realizację programu
- Licznymi sprawozdaniami z rezultatów wprowadzanej zmiany
- Oczekiwaniemi rodziców dotyczącymi nauczania dzieci tego, co w szkole gwarantuje im sukces
- Inne.....

(Co według Pani jest najsilniejszą przeszkodą? – proszę wybrać trzy i uszeregować je od najbardziej do najmniej blokujących)

13) Proszę o wybór (przez postawienie X) jednego z dwóch opisów istoty kształcenia współczesnych nauczycieli dzieci:

a) Kształcić – to uwrażliwiać, uczyć myślenia problemowego, ukazywać przyszłemu nauczycielowi jego problemy i możliwości ich rozwiązywania, pomagać w ocenie własnych poczynań. Kształcić dla rozwoju osobistego i zawodowego

b) Kształcenie – to pokazywanie sposobów nauczania, panowania nad wiedzą dziecka, uświadamianie zakresu odpowiedzialności za rozwój dziecka, za własne doskonalenie, uczenie strategii oceniania. Przygotowanie praktyczne/warsztatowe/metodyczne

14) Czy zechciałaby Pani skomentować treść obrazu P. Bruegla *Osiół w szkole*?



Czy taką metaforą można by opisywać współczesną edukację i dlaczego?

.....

15) Czy i w jakim zakresie poniższy obraz W. Blake'a *Drabina Jakubowa* kojarzy się Pani z edukacją?



Do jakiego modelu edukacji odniosłaby Pani tę metaforę współcześnie i dlaczego?

.....
.....
.....

16) **Jaka, według wiedzy Pani, funkcję powinna spełniać edukacja przedszkolna?**

Wobec dziecka
Wobec społeczeństwa
Wobec państwa.....
.....

17) **Jakiemu nauczycielowi nie powierzyłaby Pani, NIGDY, własnego dziecka i dlaczego?.....**
.....

18) **Czego zabrakło Pani najbardziej podczas studiowania pedagogiki, pedagogiki przedszkolnej?**
.....

19) **Istotą kształcenia nauczycieli jest zachowanie związku teorii i praktyki. Czy jest według Pani szansa na takie „porozumienie”?**

Tak, przez
Raczej tak,
.....
Nie, bowiem.....
.....
Nie mam zdania

20) **Odczucie przydatności społecznej wykonywanych zadań zawodowych stanowi o poczuciu własnej wartości. Czy czuje się Pani:**

Ważną, bowiem,
.....
Potrzebną, gdyż.....
.....
Docenianą, co wyraża się

Jeśli ma Pani inne odczucia, proszę wpisać je w ramkę:

21) **Proszę Panią o oznaczenie 5 wyrażień/określeń najczęściej stosowanych przez siebie w codziennej pracy z dziećmi:**

nagradzam wymagam ingeruję w rozwój oceniam gniewam się
realizuję program kieruję dyscyplinuję pobudzam zachęcam porównuję
obserwuję szanuję potrzeby dzieci
zawieram umowę podpowiadam organizuje zajęcia tzw. dydaktyczne
karzę organizuję zabawę wyrażam dezaprobatę tresuję upominam

22) **Jakich określeń/zwrotów/wyrażeń nie zastosuje Pani nigdy wobec dzieci?**

.....

Dlaczego?

...

23) **Jaki jest Pani pogląd na stwierdzenie „Obyś cudze dzieci uczył?”**

.....

***Bardzo dziękuję
za pomoc w trosce o rangę zawodu nauczycielki przedszkolnej***

Danuta Waloszek
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Załącznik 2. Przykłady śladów edukacji w dzieciństwie w terażniejszości studenta

A) Przykład projektu edukacyjnego dla dzieci 5–6-letnich, przedstawionego przez studentkę studiującą zaocznie, nauczycielkę pracującą z dziećmi, a uznanego przez nią jako dobry do publicznego zaprezentowania (przeprowadzonego z dziećmi). Z wypowiedzi na temat własnego dzieciństwa wynika, iż była posłuszna rodzicom, nauczycielce w przedszkolu i szkole, zawsze starannie wykonywała ich polecenia, za co otrzymywała pochwały.

Wprowadzenie: Poproszę abyście usiadły dookoła dywanu, położyły rączki na kolankach i pilnie słuchały, co do was będę mówiła. Nie wolno przeszkadzać, bo nie będziecie wiedziały, co trzeba zrobić dalej. Popatrzcie uważnie na mnie: biorę do ręki dwa kawałki papieru, sklejam je po dłuższej krawędzi, następnie składam na pół i jeszcze raz na pół. Powstał taki oto kształt. Teraz wy zróbcie to samo. Pamiętajcie o poprawnym wykonaniu zadania. Sprawdzę czy wam wyszło tak jak trzeba. Zróbcie to co każe.

Instrukcja działania dzieci: Proszę wziąć po dwie kartki i wykonać zadanie tak jak pokazałam. Połóżcie przed sobą te kształty, wyprostujcie plecy, a ja zobaczę jak to zrobiliście. Jeśli nie wszyscy zrobili to poprawnie, kartki będą krzywo poklejone i nieprawidłowo złożone, będziecie to poprawiać. Muszą być ładnie i czysto złożone.

Uwagi prowadzącej: Dzieci zbyt długo kleiły kartki, nie potrafiły ich prawidłowo zestawić co przyczyniło się do niepoprawnego, w jej ocenie, wykonania tej części czynności. Wielu z nich musiała sama te kartki posklejać tak, by mogły wykonać drugą część zadania. Niektóre informowały, że nie potrafią, że nie chcą, bo nie wiedzą po co to ma być, bo chcą się bawić. Nauczycielka wyjaśniała nam, obserwatorom, powody zniecierpliwienia i niezadowolenia z dzieci: „przecież muszę je przygotować do szkoły, one tego nie rozumieją, że to dla ich dobra”. Nie wszystkie dzieci sześciolatnie potrafiły złożyć kolejny raz kartkę, ponieważ nieprawidłowo posklejały, kartka im się rozchodziła. Wszystkim pięcioletnim dzieciom pomagała woźna oddziałowa. Po złożeniu prace zostały odłożone do wyschnięcia kleju. Będą wykorzystane do zajęć origami.

Komentarz: „Nauczycielka ta nie przyszła do szkoły dzieci”, jak namawiał E. Claparède, które potraktowane zostały przedmiotowo, zostały ubezwłasnowolnione jej projektem. Brak określenia celu działania przyczynił się do niepoprawności wykonania zadania. Ślady dzieciństwa studentki są tu wyraźne: przedmiotowość relacji, dziecko jako posłuszny odbiorca zadań zleconych o celu znanym jedynie nauczycielce. Wyraźny brak zrozumienia podstaw rozwoju dzieci powoduje generowanie zarzutów wobec nich z powodu „zakłóceń” w realizacji planu nauczyciela. Wykonanie zadania przez osoby dorosłe „za dzieci” ukazuje ślady edukacji adaptacyjnej, transmisyjnej, zunifikowanej jakiej była poddana studentka. Decyzyjność dzieci zredukowana została do zera: całkowity brak możliwości wyboru sposobu wykonania zadania przez nie. Nagradzane jest posłuszeństwo. W organizacji warunków edukacji nie przewidziała miejsca na rzeczywisty udział dzieci w organizacji czasu i przestrzeni działania, tak jak nie przewidywano wobec niej w dzieciństwie. Wszystko przygotowała sama oczekując posłuszeństwa ze strony dzieci. Takie dzieciństwo zapamiętała, takie dzieciństwo „ma w sobie”. Tak jak od niej nie domagano się aktywnego uczestnictwa w kreowaniu warun-

ków, tak i ona nie przewiduje aktywnego uczestnictwa dzieci. Nie rozumie, że edukacja zorganizowana na bazie paradygmatu podporządkowania nie prowadzi do wyzwania się dziecka od braku sprawności, wedle własnego planu rozwoju, lecz podporządkowuje planowi nauczyciela. Nauczycielka uważa, że nie krzywdzi dzieci, że nie działa przeciw nim, lecz dla ich dobra. Pamięta, że za podobne zachowania jako dziecko była nagradzana. Nie pamięta z procesu nauczycielskiego kształcenia, że dzieci działają skutecznie jedynie wówczas, gdy dostrzegają jego związek z potrzebami. Nie przewidziała, że do działania ukierunkowanego na cel zewnętrzny potrzeba sporo czasu, cierpliwości i właściwości materiałów – do orgiami potrzebne były kartki formatu A-4, dzieci nie musiały ich sklejać z mniejszych¹, a wykonywanie tej czynności na miękkim dywanie było ogromnym utrudnieniem. To przykład absurdałnego zniewalania dzieci, bez uwrażliwienia na ich możliwości i zdrowy rozsądek.

Poprosiłam studentkę o zaznaczenie w powyższym tekście komentarza, na czerwono zwrotów, wyrażeń, określonych najbardziej przez nią rozpoznawanych, zapamiętanych:

Brak określenia celu działania przyczynił się do niepoprawności wykonania zadania. Ślady dzieciństwa studentki są tu wyraźne: przedmiotowość relacji, dziecko jako **posłuszny odbiorca zadań zleconych o celu znanym jedynie nauczycielce**. Wyraźny brak zrozumienia podstaw rozwoju dzieci powoduje generowanie zarzutów wobec nich z powodu „zakłóceń” w realizacji planu nauczyciela. **Wykonanie zadania przez osoby dorosłe „za dzieci”** ukazuje ślady edukacji adaptacyjnej, transmisyjnej, zunifikowanej jakiej była poddana studentka. Decyzyjność dzieci zredukowana została do zera: całkowity **brak możliwości wyboru sposobu wykonania zadania przez nie**. **Nagradzane jest posłuszeństwo**. W organizacji warunków edukacji **nie przewidziała miejsca na rzeczywisty udział dzieci w organizacji czasu i przestrzeni działania**, tak jak nie przewidywano wobec niej w dzieciństwie. Wszystko przygotowała sama oczekując posłuszeństwa ze strony dzieci. Takie dzieciństwo zapamiętała, takie dzieciństwo „ma w sobie”. Tak jak od niej **nie domagano się aktywnego uczestnictwa w kreowaniu warunków**, tak i ona nie przewiduje aktywnego uczestnictwa dzieci. Nie rozumie, że edukacja zorganizowana na bazie paradygmatu podporządkowania nie prowadzi do wyzwania się dziecka od braku sprawności, wedle własnego planu rozwoju, lecz **podporządkowuje planowi nauczyciela**. Nauczycielka uważa, że nie krzywdzi dzieci, że nie działa przeciw nim, lecz dla ich dobra. Pamięta, że za podobne zachowania jako **dziecko była nagradzana**. Nie pamięta z procesu nauczycielskiego kształcenia, że dzieci działają skutecznie jedynie wówczas, gdy dostrzegają jego związek z potrzebami. **Nie przewidziała, że do działania ukierunkowanego na cel zewnętrzny potrzeba sporo czasu, cierpliwości i właściwości materiałów** – do orgiami potrzebne były kartki formatu A-4, dzieci nie musiały ich sklejać z mniejszych, a wykonywanie tej czynności na miękkim dywanie było ogromnym utrudnieniem. To przykład absurdałnego **zniewalania dzieci**, bez uwrażliwienia na ich możliwości i zdrowy rozsądek.

¹ Na pytanie dlaczego taki format zastosowała, odpowiedziała, że dzieci powinny nauczyć się klejenia całości z części.

Studentka poddała się dobrowolnie krytyce, na tej podstawie rozwinęła się długa dyskusja o organizacji czasu i przestrzeni aktywności dzieci. Podobnej procedurze, także na życzenie piszących, poddaliśmy kilkadziesiąt przyniesionych na zajęcia konspektów. Niektóre z nich zaznaczono całe na czerwono.

B) Przykład drugi – **zależności nauczycielstwa i odległego dzieciństwa:**

Wspólna impreza przedszkolna, z udziałem dzieci 2-, 3-, 4-, 5- i 6-letnich. Miejscem jest duża sala przeznaczona do zajęć gimnastycznych.

Temat imprezy: **Urodziny marchewki**. Czas: jesień. Dzieci ze wszystkich grup rozlokowane po całej sali, siedzą w kółkach, każde przy swojej Pani. Ubrane w miarę możliwości na „marchewkowo”. Wspólnie ze studentami jestem obserwatorem tego wydarzenia, nie znam celu edukacyjnego, będę się zatem domyślać czemu i komu impreza ma służyć. Wszystko co potrzebne do urzeczywistnienia założeń jest przygotowane przez nauczycielki.

Rozpoczęcie: Do sali wbiegają nauczycielki w rytm muzyki „Na marchewki urodziny”, przebrane za warzywa (burak nie jest jednak buraczany, lecz czerwony, kalarepka nie jest pękata lecz podłużna, marchewka jest zbyt blado pomarańczowa, aby można ją jednoznacznie rozpoznać...). Panie śpiewają, tańczą, dzieci siedzą na podłodze. [...]

Część właściwa: Nauczycielka przebrana za buraczek (czerwona jednak a nie buraczana) przy użyciu mikrofonu rozpoczyna część konkursową. Zadania konkursowe:

- 1) Nauczycielki rozrzucają na podłodze marchewki, zadaniem dzieci jest ich pozбиieranie do koszyków. Ocena „na oko” niezależnie od wielkości koszyczka.
- 2) Polecenie ułożenia z tych zebranych marchewek kształtu korzenia marchwi.
- 3) Zadanie: co można zrobić z marchewki i po co. Dzieci są nieco zdziwione, że z marchwi robi się dżemy.
- 4) Dzieci otrzymują po 3 plasterki marchewki z wydrążonymi dziurkami i trzy rurki długości ok. 4 cm. Ich zadaniem jest wykonać korale. Najmłodsze zupełnie nie radzą sobie z tym zadaniem, płaczą, chcą iść do domu, inne cierpliwie, posłusznie siedzą i czekają na pomoc. Włączyłyśmy się w wykonanie proponując przekładanie sznurka przez rurkę a pozostawiając im nałożenie talarka marchwi. Rozrzucone części marchewki nauczycielki z pomocą pań z obsługi umieszczają w miskach z czystymi marchewkami.
- 5) Grupki otrzymują wycięty kształt marchewki z nalepioną na nim taśmą przyklepną, kolorowe części krepiny (zielone i pomarańczowe). Zadaniem dzieci jest poprzyklejanie tych papierków na wycięty kształt. Starsze radzą sobie sprawnie i szybko, najmłodsze zupełnie się pogubiły (próbujemy im pomóc, a i tak wykonujemy jako ostatni).

Zakończenie: Po konkursach następuje solowa partia jednej z nauczycielek, która do „kalarepki” zwraca się z tekstem o anemii spowodowanej brakiem witamin. Po tym występie dzieci otrzymują każde do ręki, kubek z Kubusiem Marchewkowym do wypicia. Prowadząca ogłasza, że mogą wstać i potańczyć „dyskotekowo” do odtwarzanej melodii. Koniec imprezy, wymarsz do sal poszczególnych grup².

² Internet wypełniony jest scenariuszami zajęć z użyciem tejże piosenki – prezentują się przedszkola pracujące w myśl idei dbałości o zdrowie. Wystarczy kliknąć „Urodziny marchewki”.

Komentarz: Całość zdarzenia pokazuje edukację jako niedopuszczalne zarządzanie psychiką i ciałem dziecka. To kolejny przykład edukacji transmisyjnej, przedmiotowej, adaptacyjnej, nakazowo-rozdziałającej. **Zadania** niewiele miały w sobie treści rozwijających i edukacyjnych, a raczej znamiona niewolniczego traktowania dzieci (wysypanie marchewek z koszyka i nakazanie dzieciom ich powtórnego zbierania do tych samych koszy!).

1) Dzieci siedziały na podłodze godzinę i 10 minut, do czasu wyczerpania programu opracowanego przez nauczycielki, bez uwrażliwienia na możliwości fizyczne i psychiczne dzieci (siedziałam z grupką najmłodszych i z trudem wytrzymywałam ból kolan spowodowany zbyt twardą powierzchnią podłogi). Próby wstawiania dzieci były karcone przez prowadzące imprezę nauczycielki.

2) Aktywne w ponad 80% czasu były nauczycielki. Dzieci odwzorowywały czynności.

3) Wykonanie koralików z marchewek (pomijam naganność takiego spożytkowania produktów spożywczych) było niezgodne z możliwościami dzieci (rurki, sznurek, ilość elementów), a także bezcelowe. Wydrążone dziurki w talarkach były zbyt duże co powodowało, że słomka „przelatywała” przez nie.

4) Dzieci były ponaglane w działaniu, nie sprawdzano wykonania, nie orientowano się w zakresie koniecznej do udzielenia pomocy dzieciom. A były to zadania konkursowe.

5) Dziecku (3,5-letniemu) skupionemu na szukaniu sposobu łączenia rurki z krążkiem marchewki, nauczycielka brutalnie przerwała czynność, skończył bowiem się czas przeznaczony na jej wykonanie.

Taki projekt edukacyjny nie powinien mieć miejsca w przedszkolu. Nauczycielki „realizowały” swój własny program, a nie program dzieci. Zapytane dzieci o sens działania nie bardzo wiedziały co się wokół nich działo. Niektóre wiedziały, że musiały wypić sok, mimo że go nie lubią. Dla nauczycielek nie miało znaczenia czy mówią o warzywach czy owocach, mimo iż w piosence występują warzywa. Piosenka śpiewana szybko, mało wyraźnie, a także mało sugestywne przebrania nauczycielek nie mogły stać się podstawą zrozumienia przez dzieci pytań im stawianych. Piosenka pochodzi z lat 50. ubiegłego wieku.

Obserwowane zajęcia z dziećmi są też przykładem niedopuszczalnego marnotrawienia żywności. Przedszkole powinno dzieciom pokazać poprawność zrównoważonego zachowania się w świecie i nie używać produktów spożywczych do zajęć czy zabaw. Zbyt wiele dzieci/dorosłych głoduje, także w Polsce, by takie marnotrawienie akceptować. Mieszanie „czystych” produktów z zabrudzonymi (zbieranymi z podłogi) jest wyrazem braku higieny, ale także braku odpowiedzialności, podobnie jak wyrzucanie marchewek przygotowanych do zajęcia a nie wykorzystanych przez dzieci i dawanie im do picia przemysłowo wyprodukowanego soku. Ani nauczycielki ani studentki nie spostrzegły w tym wydarzeniu żadnych nieprawidłowości, wręcz przeciwnie argumentowały, że takie same zajęcia robiła ich nauczycielka w przedszkolu podczas praktyki i gdy same jeszcze chodziły do przedszkola jako dzieci (dziedziczenie doświadczeń? zatrzymany w pamięci moment?).

Taka edukacja jest pozorowaniem zmiany, realizowana jest na pokaz³. Można stawiać wiele pytań natury biologicznej o to kiedy są metaforycznie określone urodziny marchewki – wiosną czy jesienią? Czy pomidor to jarzyna/warzywo czy owoc i czy pojawia się w tym samym czasie co marchewka? Dlaczego na urodziny daje się prezent wykonany z solenizantki (korale z talarków marchewki)? Tekst piosenki, nieznanego autora, zawiera wiele współcześnie już negowanych określeń, zwrotów, niepoprawności: 1) zakłócona logika zdarzeń (pary tańczą od drugiej zwrotki, a dopiero w ostatniej stwierdza się, że pary jarzynowe do tańca są gotowe), 2) archaizmy i regionalizmy językowe – krzepko, tańczę, płakać szczerze, 3) niepoprawności biologiczne – ziemniak nie ma nawet najkrótszej nóżki, kalarepa jest z natury biało-seledynowa itd.

Uwagi studentek obserwujących i częściowo uczestniczących w tym projekcie edukacyjnym: 1) wszystkie pamiętają podobne zajęcia z własnego dzieciństwa przedszkolnego, 2) zamiast nauczycielek one same były przebierane przez rodziców, 3) także musiały wypić sok z marchwi, 4) na zajęciach muzycznych na uczelni także uczyły się tej piosenki (grać, śpiewać), 5) nie widziały nieprawidłowości w doborze tekstu, melodii, kontekstu całości zajęcia, 6) na jesieni takie zajęcia są na miejscu, są uzasadnione, 7) na pytanie po co to jest dzieciom potrzebne, odpowiadały ogólnikowo, że dla poszerzenia wiedzy o świecie. Nie zwróciły uwagi na to, że „wiedza o świecie” jaka jest zawarta w piosence jest po prostu infantylna i biologicznie nieprawdziwa.

W toku dyskusji przekonywały się, że oceniły całość jedynie z punktu widzenia sposobu realizacji zadania przez nauczycielki, zapomniały o dziecku jako odbiorcy tych informacji. Jako argumenty podawały zapamiętane zajęcia z przedszkola, sposób kształcenia metodycznego na uczelni wyraźnie uprzedmiotawiający dzieci. Dodam, iż tylko nieliczne osoby zdecydowały się na aktywne włączenie się do działania dzieci. Większość po prostu „hospitowała”. Swoją postawę uzasadniały tym, że nie wiedziały, że trzeba się włączyć, bo tak są traktowane w przedszkolach i szkołach na praktyce, poza dniami, w których prowadzą zajęcia czy lekcje.

³ Dane przedszkola, w którym zaobserwowano taki projekt pozostają do wiadomości autorki tej książki.

Załącznik 3. Zadania do podjęcia przez studentów

Zadanie 1. Wielu ludzi posiada jakieś znaki, które w szczególny sposób wiąże ze swoim losem. Wybierz ulubioną cyfrę lub liczbę i zwiąż ze swoim życiem. Policz także ile razy występuje. Odszukaj dane naukowe na temat tej cyfry lub liczby:

111111111111313333331234567890098765432111223344556677889900987654322211111

12345678901234567890987654321122334455667788990086421357909876543212345678909876543210011121314151617181920212223242526272829303132333435363738394041424344454647484950515253545556575859501234567890098765432112345678900987654321131517190100806040201122334455667788991231241251261271281291301311321331341351361371381391401112233445566778899099887766554433221113151719242628202222222333344445555666677778888999900099998888777766665555444433332221111000202020202020202023232323232324242424242121212121252525252525262626333303330333033303330333133313331333133323332333233343334333433343334333233223322334433443344335533553466446644774477447744774488448844884499449414243444546474849404948474645444342414142434445464748494049484746454443424141424344454647484909484746454443421221345678900987654321123456789009876543211112131415161718191202122232425262728293033333132333435363738394041424344454647484945

Moją „trafioną” cyfrą/liczbą jest

Oto jej „obecność” w moim życiu:.....

.....

.....

.....

.....

.....

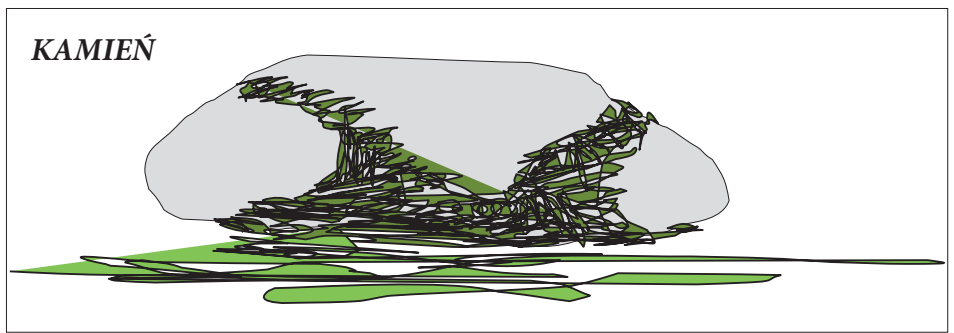
.....

.....

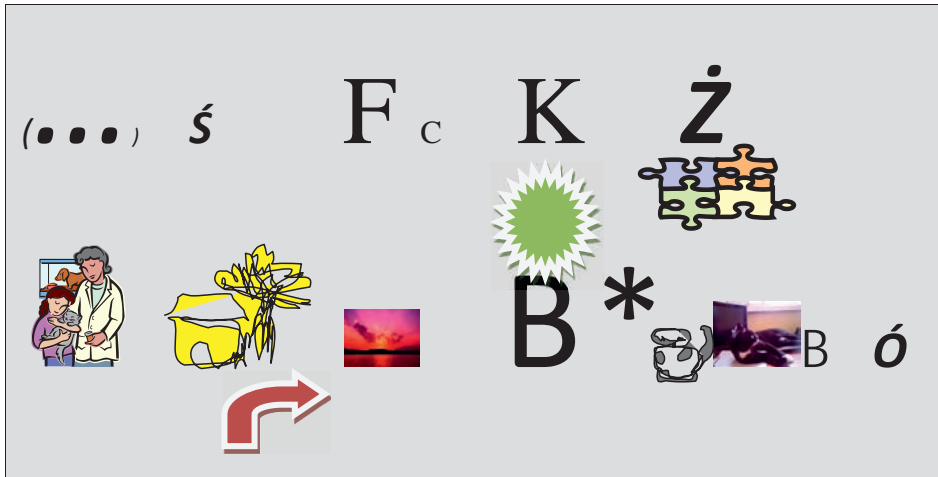
.....

.....

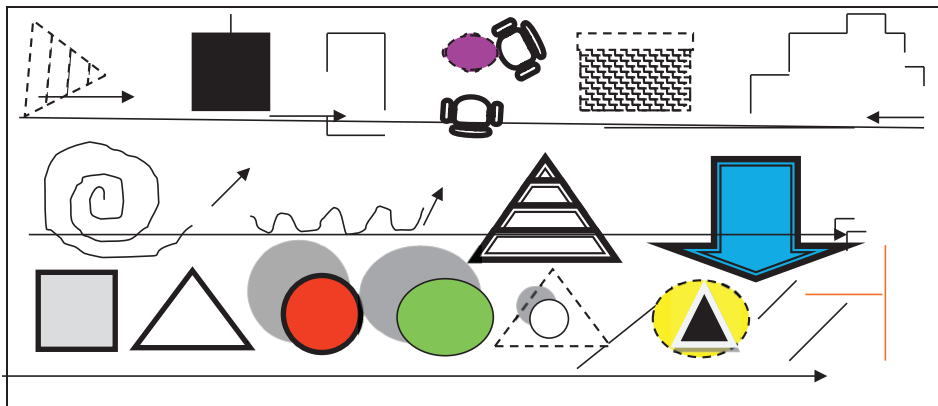
Zadanie 2. Spróbuj opowiedzieć o zwykłym kamieniu w kategoriach: metaforycznych, religijnych odniesień, biologicznych wyjaśnień, geologicznych treści. Odszukaj przysłowia, powiedzenia. Możesz napisać esej „Jak to z kamieniem było i jest...”



Zadanie 3. Spróbuj ułożyć opowiadanie korzystając wyłącznie z idiogramów i piktogramów zamieszczonych poniżej. Pamiętaj, że wielkie litery oznaczają nazwy własne



Zadanie 4. Oto przed Tobą zapisana historia. Może Twoja? Rozszyfrowując po kolei piktogramy opowiedz ją i nadaj jej tytuł. Kolory, rodzaj linii mają tu znaczenie



Przykład matrycy do ułożenia opowiadania wykonanej przez studentkę

Zadanie 5. Z mandalą i jej opisem: *Kolory nauczycielstwa* (pomysł studentki)



Opis: kolor niebieski – różne odcienie tęsknoty: za minionym dzieciństwem, niespełnionymi marzeniami, osiągnięciami, zmarnowanymi szansami. Kolor żółty – oczekiwanie ciepła, uczuć od dziecka, jego rodziców, jasności zaleceń, programu, rozwoju. Czerwony – wspomnienie agresji czasu szkolnego ze strony koleżanek, rodziców (za złe stopnie z matematyki, wf), nauczyciela za niewykonanie poleceń, ale też fascynacja, prowokacja, nieoczekiwaność, zmienność. Fiolet – oczekiwanie, refleksja, oczyszczenie, nastrój. Biel – zachowana naiwność dziecięca, jakaś czystość myśli, niewinność. Esy-floresy: zawilości, nieustalenia, poszukiwania, wybuchy, ale też zdobienia, girlandy.

Zadanie 6. Proszę uważnie przeczytać zapis przebiegu zabawy dzieci i skomentować stosując się do wiedzy o:

- 1) Naśladownictwie w poznawaniu siebie i świata przez dziecko
- 2) Cechach zabawy
- 3) Właściwościach zabawy
- 4) Diagnozowaniu zachowania się dzieci

Zakończyć swoją wypowiedź wnioskiem: a) o czym informuje dziecko bawiąc się w taki sposób, b) jakie są jego doświadczenia (zakres, treść, wartość), c) w czym treść zabawy może pomoc nauczycielowi, d) co powinno stanowić podstawę kontaktu z rodzicami

Przykład

Drrr, drrr, drrr....nie słyszysz telefon dzwoni! Odbierz!

Nie mam czasu, odbierz sam

Mówię ci odbierz, bo ja nie mogę, mam paznokcie umalowane

Skaranie boskie! Po co te paluchy kolorujesz, przecież i tak na zabawę nie pójdziesz ze mną!

Ty głupku! Myślisz, że tylko na zabawę się maluję?

Zaraz sąsiad tu zagładnie i co mam jak szkarad wyglądać?

Lepiej byś się uczesała niż paluchy malowała babo jedna!

(Wybrane wypowiedzi dzieci 4-6-letnich z przedszkoli krakowskich – wybór: D. Waloszek)

Przykład

1. Mała Anusia dostanie najpierw klapsa, żeby słuchała mamusię i tatusia i potem pojedziemy na spacer, bo z niegrzeczną Anusią na spacer nie można wychodzić.....
2. Chodź no tu stary i zajmij się dzieciakiem, bo też jest twoje dziecko a nie tylko ja w pieluchach od rana. To piwko i koleżków wybiję ci z głowy i to dosyć szybko, zobaczysz!
3. Mamusia cię kocha moja ptaszyno, śpij już spokojnie.....

Proszę pamiętać o zamieszczeniu planu wypowiedzi, odsyłaczach i przypisach, a także bibliografii.

Literatura podstawowa: D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006; J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1962; T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*, Poznań 2002; J.R. Harris, *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?* Warszawa 2000.

Zadanie 7. Co to jest? Gdzie to jest? Kto tam jest? Kogo tam nie ma? Czego tam nie ma?

A) Skojarz treść obrazu z myślą Z. Nałkowskiej: „jest się takim jak miejsce, w którym się jest”.

B) Powiąż treść z dokumentami przemian na wsi popegeerowskiej na podstawie opracowania Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002; D. Waloszek, *Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowisk wiejskich*, Zielona Góra 2001.

C) Wymyśl własną kanwę opowiadania



Matryca do opowiadania sporządzona przez wykonującą zadanie w wersji C: przygoda, podróż w nieznanie/nierozpoznane, niespodzianka, tajemniczość obiektów, zmaganie się, radość ze zwycięstwa, zadowolenie, odkrycia, granica, wiatrak marzeń, odgłosy lasu, drogi.

Matryca do opowiadania sporządzona przez wykonującą zadanie w wersji B: dewastacja, daleko od drogi, pesymizm, brak nadziei na zmianę, zarabianie przez dzieci na sprzedaży darów lasu, zagrożenia życia przez walące się domy, oddzielenie od cywilizacji, segregacja ludzi przez wytyczenie granicy, brak instytucji edukacyjnych.

Matryca do opowiadania sporządzona przez wykonującą zadanie w wersji A: zadomowienie, wpływy otoczenia, nasiąkanie brakiem uporządkowania, estetyki, bezsensu życia, inercja, życie z dnia na dzień, brak przedsiębiorczości, kalka pokoleniowa.

Załącznik 4. Karta pracy studenta zamiast konspektu

Zarys kierunku wspierania dzieci w ich rozwoju:

- 1) Opis aktualnych możliwości i potrzeb dzieci – ogólny obraz, charakterystyka przeciętnego zapotrzebowania dzieci na wsparcie, czyli obszary edukacyjne (szczególne zaciekawienia i zamięłowania dzieci, zapotrzebowanie na regulatory, emocjonalność, wydolność fizyczna...).
- 2) Indywidualności w grupie – opis dzieci szczególnie wyróżniających się w różnych zakresach aktywności na tle grupy, a także opis dzieci pasywnych, izolujących się, samotnych itp.
- 3) Opis (ogólny) środowiska życia dziecka z zarysowaniem ogólnych możliwości współdziałania z rodzicami, opiekunami.
- 4) Zarys kierunku długofalowego działania edukacyjnego – wspierania dziecka w jego rozwoju.

Oferty edukacyjne:

- 1) Główne treści Podstawy programowej
- 2) Formuła edukacji: emancypacyjna/transgresyjna/etnocentryczna, jej uzasadniony wybór
- 3) Uszczegółowienie treści programowych
- 4) Główna zasada edukacji
- 5) Uzasadnienie jej wyboru
- 6) Podstawowa strategia edukacyjna
- 7) Przewidywane formy aktywności (reakcje, operacje, czynności, działanie)
- 8) Przewidywane rodzaje aktywności ze względu na: a) cel, b) treść, c) kontekst społeczny
- 9) Opis konkretnych ofert dla dzieci (ok. 10–15) na dzień

Nauczyciel	Rodzaj zadania /gry	Udział nauczyciela, jego rola, uwagi
Temat		
Treść		
Miejsce		
Czas		
Środki		
Oferty dzieci		
Wnioski		

Dzień następny. Układ jak poprzednio

Załącznik 5. Indywidualna karta studenta – podstawa do zaliczenia zajęć

Karta zaliczenia przedmiotu

Nazwisko i imię

	Rodzaj i forma aktywności	DATA											
A	Wykonanie zadania obowiązkowego – podać jakiego*												
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
B	Wykonanie zadania dodatkowego (wskazanego przez prowadzącego lub sformułowanego samodzielnie przez studenta, ale zaakceptowanego przez prowadzącego zajęcia) – wpisać ogólnie przyznane punkty w kratki obok, pod odpowiednią datą. Rejestr podjętych tematów zamieścić na odwrocie karty												
C	Udział w dyskusji – po 3 punkty**												
D	Głos w dyskusji – po 1 punkcie***												
E	Sporządzenie syntezy z zajęć – do 5 pkt.****												
F	Inne wytwory aktywności studenta*****												
Każdy student/ studentka zobowiązany/zobowiązana jest do samodzielnego wypełniania Karty, do kontrolowania stanu punktów wymaganych do zaliczenia przedmiotu, według taryfikatora:													
Obecność na zajęciach		Po 1 punkcie											
Zadanie obowiązkowe		Do 5 punktów za zadanie											
Zadanie dodatkowe		W zależności od jakości zadania											
Udział w dyskusji		Po 3 punkty za każdy											
Głos w dyskusji		Po 1 punkcie											
Inne wytwory		Wedle oszacowania											

* W przypadku braku miejsca na wpisy można dodać informacje na stronie odwrotnej

** Student wpisuje samodzielnie do karty, po przyznanych punktach przez prowadzącego zajęcia

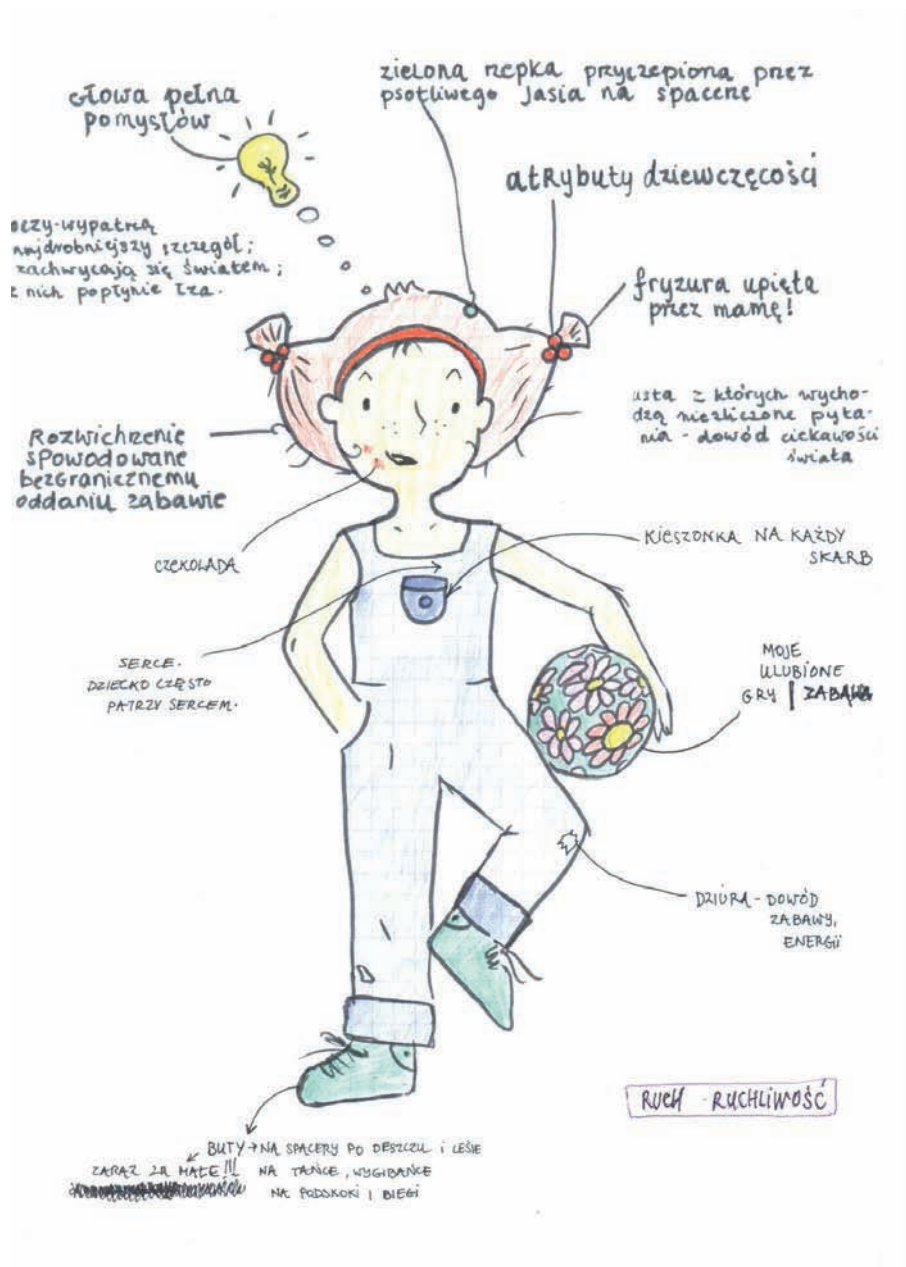
*** Procedura jak wyżej

**** Syntezę sporządzić może student, do wglądu przez prowadzącego. Po korekcie – synteza zostaje uproszczona (dla studentów, prowadzących zajęcia)

***** Może to być sprawozdanie z udziału w formach pozauczelnianych, związanych tematycznie z problematyką

Op. Zdzisław Walczak

Załącznik 6. Zadanie własne studentki: Szalona pięciolatka, czyli JA w dzieciństwie, czyli dziecko jako osoba



Na tle tego obrazu powstała dyskusja o ważności piątego–szóstego roku dla całości życia na kanwie myśli G. Vuco, F. Znanieckiego, E. Eriksona, że wszystko co najważniejsze zdarza się do piątego–szóstego roku życia.

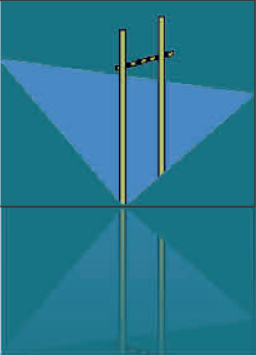
Załącznik 7. Zadanie własne zespołu studentek: Różnorodność dziecięca. Dziecko jako jednostka w grupie

Interpretacja: jesteśmy razem więc musimy szanować się nawzajem, dbać o siebie i otoczenie. W grupie można się ciekawiej bawić, grać. Każde z nas jest inne i ma do tego prawo. Ciekawiej wygląda portret takich różnych dzieci niż „umundurowanych” w tą samą wiedzę. Szanowanie różnorodności pozwala na zachowanie odrębności, na zachowanie własnej a nie wyreżyserowanej twarzy. To ważne dla rozpoznania własnego miejsca wśród innych ludzi.


Analiza treści obrazu na kanwie opracowania J.R. Harris, *Geny czy wychowanie. Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?* Warszawa 2000.



Załącznik 8. Zestawienie cech współczesnego człowieka – propozycja studentki studiów magisterskich dziennych

<p>Jakiego człowieka potrzebuje współczesna cywilizacja?</p> 	<ul style="list-style-type: none">• Alternatywnie działającego• Heurystycznie ustawionego wobec problemów• Działającego wspólnie/ zespołowo na rzecz...• Hipotetycznego wobec rzeczywistości• Za-dmowionego i bez-domnego w granicach koniecznych• Potrafiącego się porozumieć, negocjować, ulegać, bronić racji• Antycypacyjnie usytuowanego• Tolerancyjnego wobec inności, nietolerancyjnego wobec degradacji, dyskryminacji, dekonstrukcji, dewastacji...• Zakorzenionego kulturowo, szczególnie dbającego o poprawność oznaczania świata w języku ojców• Gotowego do zmiany• Odpowiedzialnego za siebie przed sobą• Radzącego sobie z kontrastem życia
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Czego człowiek potrzebuje od współczesnej cywilizacji – propozycje tej samej studentki

<p>Czego człowiek potrzebuje od współczesnej cywilizacji?</p> 	<ul style="list-style-type: none">• Szansy na postęp, na powodzenie• Szanowania prawa do decyzji własnych• Uczenia się dokonywania wyborów• Wyposażenia w narzędzia porozumiewania (się)• Dostępu do informacji, ich rzetelności• Uczenia (się) selekcji informacji• Warunków zrównoważonego rozwoju• Dostępu do edukacji pełnowartościowej, nie pozorowanej• Dobrych jakościowo warunków życia• Pracy•
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Spis treści

Wstęp	5
I. Dzieci i dorośli o sobie wzajemnie	24
1. Dorośli o dzieciach	24
2. Dzieci o sobie	32
3. Dzieci o dorosłych	35
II. Nota metodologiczna	40
1. Istota badań jakościowych	40
2. Ograniczenia i pułapki w badaniach	42
3. Uczestnicy badań	44
4. Materiał badawczy	50
5. Oczekiwania badacza	55
III. Poszukiwanie rozwiązań – między przeszłością i przyszłością	57
1. Konteksty ciągłości zadań nauczycielskich	57
1.1. Kontekst historyczno-genetyczny	58
1.2. Kontekst epistemologiczno-funkcjonalny	64
1.3. Kontekst teleologiczny	68
2. Porozumienia sierpniowe	71
3. Nowe zadania nauczyciela	78
IV. Odczytany <i>in fabula</i> obraz siebie i świata nauczycieli oraz kandydatów na nauczycieli	88
1. Doświadczenie jako podstawa bycia nauczycielem dzieci	88
2. Dzieciństwo w sobie – retrospekcja	97
3. Obraz świata i siebie w nim	121
V. Obraz etyczności i profesjonalizmu <i>in fabula</i>	135
1. Odczytana etyczność	137
2. Odczytany profesjonalizm	146
VI. Status społeczny – profil samooceny badanych – projekcja	155
1. Samoocena – kilka ważnych sugestii	155
2. Decyzja o byciu nauczycielem dziecka	160
3. Sens odczuwanego powołania	162
4. Odczuwany prestiż społeczny zawodu	163

5. Deklarowany stosunek do dzieci jako element statusu społecznego	166
6. Język pedagogiczny nauczyciela jako element statusu społecznego	178
7. Wypaleni czy zrutynizowani?	182
8. Oczekiwanie autorytetu?	189
VII. Rozdroża badacza: niepokój – poszukiwania – rozwiązania	198
1. Niepewność – zwątpienie – kompetencja nauczyciela	200
1.1. Granice pewności i niepewności w działaniu nauczyciela	201
1.2. Obszary zwątpienia – ograniczanie czy poszerzanie?	211
2. Wystarczy intuicja i troska?	215
3. Niepotrzebny magister?	224
4. Idealny nauczyciel czy wykształcony człowiek?	226
5. Czego brakuje a czego nie w obrazie nakreślonym przez nauczycieli i studentów?	228
VIII. Co po badaniach?	242
1. Sprowokowane otwarcie	243
2. Postscriptum	246
3. Dlaczego w języku edukacji istnieje raczej COŚ niż NIC?.....	251
4. Czy nauczycieli można kształcić inaczej?.....	259
IX. Niepokój o naukowość pedagogiki przedszkolnej na tle zreferowanych badań	282
1. Co z naukowością pedagogiki przedszkolnej?	283
2. Dzieciństwo jako podstawowe pojęcie pedagogiki przedszkolnej?...	293
Bibliografia	304
Aneks	307

Tekst ma charakter eseju, poszerzonego o wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań, co umożliwi włączanie własnych refleksji, dygresji, skrótów i dopowiedzeń. Przyjęcie takiej formy łamie tradycyjnie przyjętą konwencję dzieła naukowego. Ekspozuję w nim oryginalny, nietypowy i często także subiektywny punkt widzenia na różne zagadnienia mieszczące się w kręgu bycia nauczycielem dzieci. Z tego też powodu w opracowaniu uwidacznia się mój emocjonalny stosunek do przedmiotu i podmiotu rozważań. [...] Kanwę mojej wypowiedzi o nauczycielu w dzieciństwie człowieka stanowią będą: a) moje doświadczenia jako nauczycielki dzieci, b) doświadczenia badanych z okresu dzieciństwa i ich obecność w dorosłości, c) wypowiedzi nauczycieli i studentów na różne tematy związane pośrednio i bezpośrednio z edukacją dzieci. [...]

Zachęcam do wspólnego budowania obrazu nauczyciela dzieci – jeden powstanie na stronicach tej książki, drugi zbuduje sam czytelnik w sobie. Im więcej będzie w nim obszarów do wypełnienia, tym lepiej dla poprawy jego treści. Powinniśmy służyć sobie nawzajem.

ze Wstępu

Danuta Waloszek to wybitna znawczyni problematyki wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, Autorka licznych prac z tego zakresu o dużej doniosłości naukowej. Uważam, że niniejsza publikacja spełni swoje zadanie jako inspiracja do refleksji i usprawnienia wychowania dzieci na najwcześniejszym etapie edukacyjnej drogi.

Tadeusz Pilch

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 736

ISSN 0239-6025
ISBN 978-83-7271-945-4

70
UP