



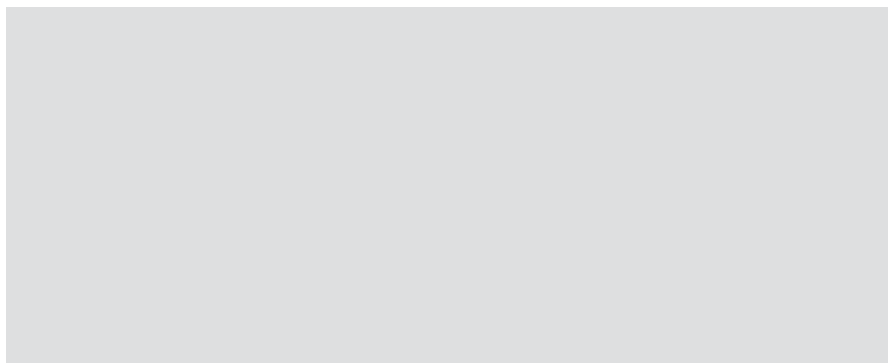
Elżbieta Płóciennik

Rozwijanie mądrości dziecka

**KONCEPCJA I WSKAZÓWKI
METODYCZNE**



Rozwijanie mądrości dziecka





WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO



Elżbieta Płóciennik

Rozwijanie mądrości dziecka

**KONCEPCJA I WSKAZÓWKI
METODYCZNE**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2016



EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI

Elżbieta Płóciennik – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Małgorzata Karwowska-Struczyk

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciątkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

AGENT PR

SKŁAD KOMPUTEROWY

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Wojciechowska

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/yanlev

© Copyright by Elżbieta Płóciennik, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07084.15.0.M

Ark. wyd. 7,5; ark. druk. 10,75

ISBN 978-83-8088-096-2

e-ISBN 978-83-8088-097-9

<https://doi.org/10.18778/8088-096-2>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	7
CZĘŚĆ I. ROZWIJANIE MĄDROŚCI A PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI	
Rozdział 1. Aktualność dyskursu na temat mądrości.	27
Rozdział 2. Podstawy teoretyczne współczesnej edukacji	37
Rozdział 3. Wyzwania dla nauczycieli.	51
Rozdział 4. Edukacja dla mądrości jako holistyczna koncepcja kształcenia.	63
Rozdział 5. Rozwijanie mądrości w dzieciństwie	79
CZĘŚĆ II. METODYKA ROZWIJANIA ZDOLNOŚCI I MĄDROŚCI NA POZIOMIE Wczesnej Edukacji	
Rozdział 1. Zasady rozwijania mądrości.	91
Rozdział 2. Podstawa programowa a rozwijanie mądrości ...	101
Rozdział 3. Środki materialne sprzyjające rozwijaniu mądrości.	117
Rozdział 4. Przykłady technik i ćwiczeń stymulujących mądrość	137
Zakończenie	151
Bibliografia	159
Od Redakcji	171

Wprowadzenie

Rozpoczęcie edukacji to początek jednego z najważniejszych etapów w życiu każdego człowieka – przedszkole i szkoła mogą odegrać istotną rolę w przygotowaniu jednostki do aktywnego i systematycznego uczenia się oraz mądrego myślenia i działania przy realizacji zadań życiowych. Możliwe jest to tylko w przypadku uwzględniania i rozwijania w okresie dzieciństwa potencjału jednostki.

Do najważniejszych czynników pozytywnie wpływających na rozwój jednostki należą atmosfera wychowawcza i warunki społeczno-materialne. Początkowo jednostka rozwija się i uczy w środowisku rodzinnym. Atmosfera wychowawcza pełna życzliwości i akceptacji sprzyja zaspokajaniu potrzeb psychicznych dziecka, doświadczaniu przez nie samodzielności oraz rozwojowi różnorodnych umiejętności poprzez rozbudzanie jego zdolności i zainteresowań. Pozytywna atmosfera w środowisku rodzinnym pozwala także na kształtowanie oraz utrwalanie wysokiej samooceny i wiary dziecka we własne możliwości za sprawą większych lub mniejszych sukcesów w uczeniu się i, jak stwierdził Z. Pietrański (2001, s. 35), jest podstawą rozwijania mądrości w pierwszym okresie życia.

W momencie gdy dziecko rozpoczyna edukację, warunki społeczno-materialne jego otoczenia w znaczny sposób uzupełnia nauczyciel. Pozytywna atmosfera wychowawcza w przedszkolu i szkole pozwala różnicować wymagania oraz motywować jednostki do działania, co z kolei prowadzi do pobudzania i rozwoju potencjalnych możliwości

i wysokiej aktywności – zarówno w nauce, jak i w życiu codziennym. Sprzyjające warunki społeczno-materialne organizowane przez nauczyciela i całe środowisko szkolne są też źródłem efektywnego uczenia się i indywidualnych osiągnięć, nabywania stopniowej zdolności kontrolowania własnych emocji, adekwatnego postrzegania własnej roli i zachowania oraz intencji innych osób, szczególnie w sytuacji wchodzenia w relacje z rówieśnikami, co z kolei służy rozwiązywaniu problemów intelektualnych (Sękowski, 2006, s. 101–103).

Jednak praktyka edukacyjna odbiega często od teoretycznych, naukowych postulatów, priorytetów edukacyjnych państwa głoszonych w oficjalnych dokumentach czy od deklaracji zapisanych w statutach i programach szkoły. Jak wskazuje się we współczesnej literaturze psychologicznej i pedagogicznej, w środowisku szkolnym brakuje nastawienia na rozwój moralno-społeczny uczniów i wychowanie do wartości. Nie wzmacnia się w dzieciach poczucia sprawstwa, zaangażowania w działanie, dążenia do wykorzystania informacji dla wspólnego dobra społecznego, weryfikowania dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji, refleksyjności nad efektami własnej aktywności, odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych działań. A to oznacza, że we współczesnym przedszkolu i szkole nie przygotowuje się dzieci i uczniów do samorozwoju, samokontroli oraz nie współuczestniczy się w budowaniu w nich poczucia harmonii, szczęścia i zadowolenia z życia. W zadaniach i treściach realizowanych w szkole brakuje zatem koncentracji na kształtowaniu kompetencji w relacjach ze środowiskiem lokalnym, pozytywnych aspektach ludzkiego życia, wartościach, mocnych stronach i właściwościach funkcjonowania jednostki, budowaniu pozytywnych więzów emocjonalnych z otoczeniem oraz na pozytywnych aspektach życia społecznego (zob.: Czapiński, 2004; Hamer, 2005; Ledzińska i Czerniawska, 2011; Klus-Stańska i in., 2011; Karwowska-Struczyk, 2012; Gadacz, 2013).

Przy czym współczesny świat wymaga od ludzi operatywności, umiejętności przewidywania skutków podejmowanych działań i dalszego biegu wypadków, szybkiego podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów i problemów, myślenia oraz działania twórczego, rozumienia i przetwarzania informacji, aktywności w rozwiązywaniu

problemów ekologicznych, społecznych, lokalnych z uwzględnieniem dobra społeczności, w której funkcjonuje jednostka. Tego rodzaju kompetencje, umiejętności i cechy osobowościowe określane są jako właściwości człowieka refleksyjnego, mądrego, który potrafi działać na rzecz innych, wdrażać swoje pomysły w celu doskonalenia otaczającej go rzeczywistości. Dlatego poszukuje się obecnie rozwiązań edukacyjnych, które w sposób optymalny rozwiną potencjalne zdolności jednostki i jej osobowość, tak by umiała ona radzić sobie z wyzwaniem cywilizacyjnymi XXI wieku. Jedną z takich propozycji jest koncepcja rozwijania mądrości jednostek już od wczesnych etapów życia.

Pojęcie mądrości przestało być zatem kategorią jedynie filozoficzną – w literaturze psychologicznej i pedagogicznej pojawiły się postulaty, by uczynić mądrość celem kształcenia. Przykładowo już w 1998 roku K. Szewczyk apelował o takie działania nauczycieli na terenie szkoły, które sprzyjają nauczaniu zasad etycznych – bez nich bowiem nie można wychować człowieka mądrego (Szewczyk, 1998). Natomiast Z. Pietrasiński stwierdził, że gdy nauczyciele koncentrują się na rozwijaniu mądrości uczniów poprzez różnorodne techniki oraz sposoby uczenia się i rozwiązywania problemów, „fragmenty wiedzy łatwiej się łączą w zrozumiałą i lepiej zintegrowaną całość, stanowiącą istotny i atrakcyjny cel rozwoju osobistego” (Pietrasiński, 2001, s. 59). Pedagog K.J. Szmidt, opisując pojęcie mądrości, określił także obszary zdolności i kompetencji, które powinny podlegać celowym i świadomym działaniom edukacyjnym, jako że warunkują one mądre działanie jednostki w przyszłości (Szmidt, 2002)¹. W podobnym duchu wypowiadała się także U. Morszczyńska (2002).

W ostatnich latach powrót do idei humanistycznego kształcenia, w tym do rozwijania mądrości, postuluje T. Gadacz. Według niego kształcenie moralne i nabywanie przez uczące się jednostki coraz większego poczucia odpowiedzialności powiązane jest z odkrywaniem i urzeczywistnianiem sensu życia, a także z samorozumieniem oraz identyfikacją świata wartości. Przy czym jest to podejście odmienne od

1 Więcej na temat problemów z definiowaniem mądrości zob. rozdział dotyczący koncepcji mądrości.

współczesnego kształcenia technologicznego, opartego na wymiernych kompetencjach, umiejętnościach, kwalifikacjach oraz wiedzy (por. Gładacz, 2013).

Ta nowa, zorientowana na nauczanie mądrości perspektywa łączy się z rozumieniem edukacji jako zintegrowanego oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego, ujawniającego się w pierwszej kolejności poprzez funkcję socjalizacyjną szkoły (zob.: Kwieciński, 2010, s. 27–32; 2014, s. 7–37). B. Śliwerski w tym kontekście podkreśla znaczenie drugiej zasadniczej funkcji realizowanej przez edukację – wyzwalającej. Obie te funkcje są wobec siebie komplementarne. Praca szkoły w zakresie socjalizacji ułatwia uspołecznienie jednostki, rozwój jej zdolności do „stawania się członkiem społeczności ludzkiej, do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi” (Śliwerski, 2013). Natomiast drugi z wymienionych obszarów działania stwarza warunki do „wyzwalania osób od dominacji społecznej, środowiskowej, do wykraczania poza *status quo*, do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego” (Śliwerski, 2013). Obie przywołane powyżej funkcje edukacji sprzyjają rozwijaniu mądrości jednostki, a zatem wpisują się w postulaty tworzenia warunków społeczno-materialnych, w których mądrość stanowi cel kształcenia i wychowania.

Tematyka edukacji nakierowanej na rozwijanie mądrości już od wczesnego dzieciństwa leży także w kręgu moich zainteresowań badawczych. Od kilku lat podejmuję próby poszukiwania, weryfikacji i wdrażania innowacyjnych rozwiązań metodycznych wspierających pracę nauczycieli w zakresie rozwijania refleksyjności, samodzielności działania, kompetencji społecznych i umiejętności rozwiązywania problemów, szczególnie o charakterze twórczym. Moją uwagę zwróciła tym samym aktywność Roberta Sternberga w USA oraz Zbigniewa Pietraśińskiego w Polsce, którzy podjęli ideę nauczania mądrości w szkole (*Teaching for wisdom*). Swoje przemyślenia i analizy na ten temat zamieściłam w czterech artykułach opublikowanych w odrębnych książkach: *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] Poznać

– Zrozumieć – Doświadczyć. *Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, pod red. J. Bonar i A. Buły (Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013), *Edukacja dla rozwoju potencjału i mądrości dziecka w świetle koncepcji R. Sternberga*, [w:] *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, pod red. M. Jabłonowskiej (Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013), *Teaching for wisdom in early modern education*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” (2013, No. 2, Vol. 4) oraz *Edukacja dla mądrości – perspektywa teoretyczna i praktyczna*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, t. 1, pod red. M.M. Adamowicz i I. Kopaczyńskiej (Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014). Były one wynikiem moich wcześniejszych doświadczeń pedagogicznych i badawczych, opisanych już między innymi w monografii poświęconej autorskiej technice rozwijania twórczości i interpretacyjnych kompetencji dzieci, zatytułowanej *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*. Natomiast obecna książka jest próbą zebrania oraz poszerzenia moich dotychczasowych rozważań i analiz na temat możliwości organizacji przez nauczyciela warunków do rozwijania mądrości dziecka/ucznia.

Zasadniczym celem tej publikacji jest zdefiniowanie pojęcia „edukacja dla mądrości”, jakim się posługuję, opisując warunki społeczno-materialne w przedszkolu i szkole sprzyjające realizacji postulatów rozwijania mądrości w toku wspierania harmonijnego rozwoju dziecka/ucznia.

I tak w pierwszym rozdziale przedstawiłam krótko podstawy teoretyczne zmian zachodzących w polskiej edukacji oraz wyzwania, przed jakimi stoją współcześni nauczyciele. Uznałam bowiem, że proponowana zmiana postawy i sposobu pracy polskiego nauczyciela sprzyjać może rozwijaniu mądrości dzieci.

W dalszej części tego rozdziału uzasadniłam potrzebę rozwijania mądrości we współczesnej edukacji oraz opisałam problemy związane z definiowaniem mądrości, szczególnie zaś z wyłonieniem jej wskaźników oraz predyktorów i stymulatorów² – cech, umiejętności, kompetencji

2 Pojęcie „predyktor mądrości” (ang. *predictor*) stosuję w znaczeniu czynnika (cechy, zdolności czy umiejętności jednostki), który warunkuje mądre myślenie i zachowanie,

i zachowań jednostki, reagującej na pojawiające się sytuacje i wyzwania z uwzględnieniem dobra własnego i innych. Na tle definicji mądrości zawartych w literaturze przedmiotu przedstawiłam ideę rozwijania mądrości jako nowego obszaru w procesie nauczania–uczenia się. Zwróciłam też uwagę na możliwość wykorzystania propozycji R.J. Sternberga w tym zakresie i ich integracji ze znanymi i realizowanymi już w polskiej rzeczywistości edukacyjnej koncepcjami, popularyzowanymi przez licznych pedagogów – przedstawicieli nauki i praktyki.

W książce znalazły się wytyczne odnośnie warunków wspierających i umożliwiających rozwijanie mądrości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, które związałam zarówno z zasadami pracy nauczyciela, opisem efektów kształcenia w podstawie programowej, jak i ze środkami materialnymi.

Ostatecznie, by za sprawą tej publikacji udało się wprowadzić samo pojęcie i metodykę edukacji dla mądrości do polskiej literatury psychopedagogicznej i jednocześnie w sposób czytelny wskazać możliwe działania nauczycieli na rzecz rozwijania mądrości uczniów, w końcowej jej części zamieściłam propozycje konkretnych ćwiczeń oraz sytuacji edukacyjnych możliwych do zastosowania na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (choć czytelnik zapewne dostrzeże uniwersalność tych propozycji).

Jestem przekonana, że wprowadzenie do polskiej edukacji pojęcia i problematyki edukacji dla mądrości sprzyjać będzie powiązaniu interdyscyplinarnej teorii z praktyką pedagogiczną, wychowania z kształceniem oraz kompetencji określanych jako kompetencje jednostek ze „społeczeństwa wiedzy” z kompetencjami jednostek ze „społeczeństwa mądrości” (Chmielewska, 2004, s. 7–18), co jest właściwym i obecnie pożądanym działaniem ze względu na różnorodne wyzwania społeczne. Uważam również, że po zapoczątkowaniu tego procesu

np. życzliwość, umiejętność współpracy z innymi czy uczenia się na podstawie informacji zwrotnej, w tym konstruktywnej krytyki. Natomiast pojęcie „stymulator mądrości” to w mojej opinii czynnik (zdolność, działanie, zachowanie jednostki), który może wywołać czy pobudzić mądre myślenie i zachowanie, jak np. zdolność do definiowania wartości, analiza zachowania bohaterów, generowanie pomysłów pomocy innym itp.

wzbogacanie oraz uszczegóławianie edukacji dla mądrości powinno dotyczyć zarówno jej podstaw teoretycznych, jak i metodyki, uwzględniającej różne czynniki procesu kształcenia (a zatem powinno dotyczyć celów, metod, form i innych środków oddziaływania, którymi posługuje się nauczyciel i wychowawca, a także pedagogizacji rodziców sprzyjającej rozwijaniu mądrości w środowisku rodzinnym uczniów). Niezbędna byłaby też weryfikacja przydatności i skuteczności proponowanych sposobów i form rozwijania mądrości uczniów – dokonywana w toku badań empirycznych, co stanowiłoby zarazem wyzwanie dla wielu kręgów społecznych: naukowców, pedagogów, psychologów, doradców metodycznych, dyrektorów szkół oraz nauczycieli, a także samych uczniów i ich rodziców.

Oczekuję też, że książka ta wzbudzi dyskusję nad możliwymi innowacyjnymi zmianami w polskiej szkole na różnych etapach kształcenia, które z jednej strony mogą faktycznie wprowadzać nowy sposób zintegrowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a z drugiej strony sprzyjać będą nabywaniu przez dzieci/uczniów nowych doświadczeń i kompetencji bardzo przydatnych w życiu. Promowanie mądrości w szkole może ponadto wywołać trwałe zmiany społeczne, między innymi poprzez aktywizację świadomego uczestnictwa jednostek w życiu społeczności lokalnej, a także dzięki analizom „mądrego” i „niemądrego” zachowania ludzi – z najbliższego otoczenia, z mediów czy ze świata polityki – z uwzględnieniem projektowania zmian oraz alternatywnych i jednocześnie dobrych dla jednostki i ogółu działań. A zatem edukacja dla mądrości może stać się rzeczywistym fundamentem przyszłego sukcesu edukacyjnego, zawodowego i życiowego wielu jednostek, przy położeniu nacisku w procesie uczenia się na pozytywne aspekty egzystencji ludzkiej i pożądane zjawiska społeczne, czyli wychowaniu w duchu tolerancji, dialogu, życzliwości oraz wrażliwości na inność, wieloznaczność czy różnorodność. Uważam, że jest to niezbędne, by przyszłe pokolenia mogły egzystować w harmonii ze sobą i otoczeniem społeczno-przyrodniczym.

W tym miejscu chciałabym gorąco podziękować mojemu mentorowi i promotorowi prof. nadzw. dr hab. Krzysztofowi J. Szmidtowi z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego za wprowadzenie

w tematykę mądrości oraz zachęcenie mnie do zajęcia się jej pedagogicznym aspektem i popularyzacją edukacji dla mądrości w środowisku akademickim i szkolnym.

Dziękuję również recenzentce tej publikacji, profesor Uniwersytetu Warszawskiego dr hab. Małgorzacie Karwowskiej-Struczyk, której refleksja nad pierwotną wersją tekstu oraz niezwykle trafne uwagi i wskazówki pozwoliły mi dookreślić zastosowane pojęcia, uściślić definicje i podstawy teoretyczne edukacji dla mądrości oraz uporządkować strukturę książki.

CZĘŚĆ I

ROZWIJANIE MĄDROŚCI
A PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Wielość obserwowanych przez młode pokolenia wzorców życia i systemów wartości, znaczne zróżnicowanie międzypokoleniowe, wszechobecne treści obrazkowe typowe dla kultury audiowizualnej czy masowe kształcenie utrudniają dzieciom orientację w relacjach międzyludzkich czy problemach, którymi żyją dorośli. Utrudniają także nawiązywanie dialogu z innymi w duchu zaufania i szczerości. W tych warunkach nauczyciele podejmują różnego rodzaju nowatorskie inicjatywy, programują działania profilaktyczne i wychowawcze. Powinny one mieć znamiona przemyślanych działań zmierzających w kierunku rzeczywistej zmiany schematycznego i transmisyjnego, tak bardzo krytykowanego obecnie środowiska szkolnego³. Jednak często jest tak, że są to tylko programowe postulaty, bez autentycznych zmian w praktyce edukacyjnej

3 Krytyka taka dotyczy między innymi: rzetelności diagnostyki edukacyjnej, dominującej roli nauczyciela podczas lekcji, transmisji wiedzy, odtwórczej aktywności uczniów, frontalnych i jednolitych form organizacyjnych. Na temat funkcjonowania polskiego szkolnictwa powstało już wiele prac analitycznych i empirycznych, co zostało zaprezentowane między innymi w następujących publikacjach: M. Dudzikowej (2001) *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, C. Banacha (2005) *Szkola naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, B. Niemierki (2007) *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, B. Śliwerskiego (2009) *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, J. Kujawińskiego (2010) *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej (2013) *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* oraz D. Waloszek (2014) *Między przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*.

(zob.: Dudzikowa, 2004; Michalak i Misiorna, 2004; Dudzikowa i Jaskulska, 2011). Bywa też, że opracowanie innowacji pedagogicznych wynika z realizacji aspiracji zawodowych nauczycieli związanych z osiąganiem kolejnych stopni awansu zawodowego lub ich dążeniem do „mistrzostwa” pedagogicznego (Michalak, 2009), ale właściwie nie ma nic wspólnego z aktualnymi wyzwaniami społecznymi czy ideą włączania się szkoły w proces wychowania młodego pokolenia⁴.

Jak dodatkowo sugeruje T. Gadacz, w europejskim systemie oświaty dominuje podporządkowanie użyteczności wiedzy rynkowi pracy, a wiedza nabywana w szkole redukowana jest do wiedzy pragmatyczno-technicznej. W szkole na wszystkich etapach kształcenia uczniów traktuje się jednowymiarowo, zwalnia się ich z myślenia krytycznego, uczy się powielać stereotypy. „Cywilizacja wiedzy” niesie zatem ze sobą różne zagrożenia związane z brakiem umiejętności analizowania, łączenia faktów i wyciągania wniosków, z kolei coraz bardziej rozprzestrzeniająca się technologia informacyjna i brak kontaktu z kulturą sprzyjają rozluźnieniu więzi i relacji międzyludzkich oraz bezradności życiowej. I chociaż warunkiem sprawnego funkcjonowania w świecie jest refleksyjne myślenie, w szkole jednostka zwykle się tego nie uczy. To z kolei często może prowadzić do rozdzwisku między oczekiwaniami wobec

4 Definicję innowacji pedagogicznej określa ramowo Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. (z późn. zmianami) w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki. Zgodnie z tym Rozporządzeniem innowacją „są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”. Rolę innowacji w ulepszaniu praktyki edukacyjnej podkreślił w definicji innowacji także J. Surzykiewicz. Według niego „innowacje pedagogiczne to świadomie zaplanowane wprowadzenie zmian do systemu szkolnego w celu udoskonalenia procesu edukacyjnego” (Surzykiewicz i Kulesza, 2010, s. 11). Zauważa on jednocześnie, że podłożem innowacji powinno być także wychowywanie oraz świadomość wartości, jakie powinny przyswiecać w czasie całego procesu kształcenia i wychowania. Realizację przez nauczycieli w innowacjach tematów zastępczych, tymczasowych, niewnoszących nowości do praktyki edukacyjnej, niebędących rozwiązaniami oryginalnymi i służącymi faktycznemu wszechstronnemu rozwojowi uczniów podkreślali także w swoich publikacjach T. Szkudlarek i B. Śliwerski (2009) oraz Z. Melosik i T. Szkudlarek (2010).

rzeczywistości i innych ludzi a ograniczonymi możliwościami osiągnięcia wygórowanych celów (Gadacz, 2013). Można zatem wnioskować, że współcześni nauczyciele nie uwzględniają w swojej pracy psychologicznej wiedzy na temat rozwoju i stymulacji potencjalnych różnorodnych zdolności czy czynników inteligencji, np. oceniania i wytwarzania dywergencyjnego (Guilford, 1978) czy rozwoju procesów umysłowych biorących udział w procesie twórczym (Nęcka, 2001). Potwierdzają to badania i analizy psychologów i pedagogów twórczości – we współczesnej szkole nie uczy się samodzielnego poszukiwania informacji i odpowiedzi, dlatego wiele z wątpliwości i chaosu informacji pozostaje w umysłach uczniów bez wyjaśnienia.

Nauka w szkole nie rozwija też kreatywności uczniów – raczej powoduje stopień zainteresowań i obniżenie ciekawości poznawczej, ponieważ w szkole nie zachęca się dzieci do stawiania pytań, nie rozwija się ich myślenia pytajnego oraz umiejętności rozwiązywania problemów (Nęcka, 2001; Sternberg, 2003; Szmidt, 2006). Poza tym w szkole dostarcza się uczniom dużo wzmocnień negatywnych, opartych na komunikatach typu: „źle!”, „nie fantazuj!”, „nie bądź przemądrzały!” oraz hamuje wyobraźnię, myślenie intuicyjne i dywergencyjne. Efektem organizacji takich warunków edukacyjnych jest obniżanie poziomu takich właściwości ucznia, jak samodzielność, otwartość, kreatywność, poczucie własnej wartości. Zjawisko to opisał już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia W. Dobrołowicz (1995), jednak obserwacja rzeczywistości szkolnej oraz analiza współczesnej literatury pedagogicznej⁵ pozwalają wnioskować, że nadal niewiele się w tym zakresie zmieniło. To z kolei może prowadzić do negatywnego stosunku ucznia do nauki szkolnej i do Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć (*Underachievement syndrom*) – nie tylko szkolnych.

Problem ten dotyczy inteligentnych i zdolnych jednostek – nie wykorzystują one swojego potencjału oraz możliwości ze względu na

5 Czytelnik może odnaleźć tego typu krytykę pracy polskiego nauczyciela w publikacjach D. Klus-Stańskiej, D. Waloszek, M. Karwowskiej-Struczyk, K.J. Szmidta, J. Bonar, J. Uszyńskiej-Jarmoc. Publikacje te będą przywoływane w dalszej części książki przy opisie konkretnych zjawisk i problemów związanych z rozwijaniem mądrości dziecka/ucznia.

pojawiające się w ich życiu nudę, pesymizm, krytykę oraz doświadczanie porażek. Czynniki te powodują, że ludzie nie tylko nie wykorzystują własnego potencjału, ale także nabywają nawyków biernego podejścia do rozwiązywania problemów, określanego często jako wyuczona bezradność. Jednostki ze SNO mają także problem z nawiązywaniem relacji z innymi oraz uczeniem się i są bardziej podatne na stany depresyjne (Seligman i in., 1997; 2010). A tego typu problemy nie sprzyjają przejawom mądrości w sytuacjach życiowych i edukacyjnych.

Z kolei w szkole problem SNO jest obserwowany jako rozbieżność pomiędzy ocenami i zachowaniem ucznia a jego wysokim potencjałem, inteligencją i twórczością (Ekiert-Grabowska, 1994). Jak wynika z przeprowadzonych badań, problem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych może dotyczyć nawet 10% populacji uczniów (Dyrda, 2000; Karpińska, 2002). Wśród przyczyn Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych wskazuje się na: metody kształcenia, sposób oceniania i kryteria oceny, sposób prowadzenia diagnozy i stosowania zasady indywidualizacji w procesie kształcenia, organizację szkoły, szkolne środowisko społeczne oraz postawy nauczycieli, którzy preferują uczniów odtwórczych, wyżej oceniają zdolności konwergencyjne i konformizm w zachowaniu i jednocześnie – stosując najczęściej metody podające i werbalne – tłumią samodzielność i oryginalność myślenia oraz aktywność uczniów (zob.: Wiechnik, 1987; Dyrda, 2007; 2012, s. 197–230; Ledzińska i Czeraniawska, 2011, s. 289–307). Oznacza to, że problem SNO jest związany przede wszystkim z warunkami społeczno-materialnymi, które organizują i tworzą na terenie szkoły nauczyciele.

By przeciwdziałać rozszerzaniu się tego zjawiska na terenie szkoły, w literaturze psychopedagogicznej coraz częściej proponuje się różnego rodzaju przedsięwzięcia i programy terapeutyczne, których podstawą jest zmiana funkcji, jaką pełni nauczyciel w zespole klasowym: przejście od roli nauczyciela eksperta w kierunku nauczyciela doradcy, animatora, obserwatora i słuchacza oraz partnera. Taki nauczyciel automatycznie i całkiem naturalnie uruchamia proces przeciwdziałania Syndromowi Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych, podobnie jak w modelu terapii SNOS według S.M. Baum, J. Renzulliego i T.P. Heberta (za: Dyrda, 2000). Terapia w tym modelu została oparta na wychowaniu do

sukcesów – uczeń nastawiony na powodzenie w działaniu i uczeniu się uruchamia mechanizm samospełniającej się przepowiedni przy jednoczesnym wykorzystaniu swoich różnorodnych zdolności, wzmocnieniu motywacji do działania i świadomości w dążeniu do osiągnięcia postawionego celu. Przeciwdziałanie zjawisku SNOS jest bardzo potrzebne, ponieważ wiele z kompetencji społecznych oraz zdolności i umiejętności jednostki osiągającej sukces edukacyjny i życiowy jest podstawą i przejawem mądrości w jej myśleniu i działaniu.

W terapii uczniów z SNO zaleca się stosowanie metod aktywizujących oraz wzmacnianie – bardzo istotnych także w dojrzewaniu do mądrości – cech i właściwości z obszaru inteligencji intrapersonalnej. Cechy takie jak: nastawienie na analizę własnego postępowania, optymizm, adekwatna samoocena, poczucie sprawstwa, świadomość własnych mocnych i słabych stron, samokontrola itp. są podstawą efektywnego działania, refleksyjności w podejmowaniu decyzji oraz sukcesów w uczeniu się i rozwiązywaniu codziennych problemów. Jednak nie należy zapominać, że sukces jest ściśle powiązany z silnymi emocjami towarzyszącymi jednostce – zarówno w drodze do sukcesu, jak i po jego osiągnięciu. W momencie gdy jednostka osiągnie swój cel (tzn. osiągnie sukces), emocje te pobudzają do kolejnych działań – współuczestniczą w budowaniu pozytywnego, motywującego do dalszej aktywności samopoczucia oraz poczucia sprawstwa. Skutkuje to zwykle osiąganiem kolejnych sukcesów.

Świadomość osiągnięcia sukcesu jest zatem bardzo istotnym elementem w budowaniu poczucia własnej wartości – im większy sukces (lub im więcej sukcesów), tym więcej argumentów podnoszących samoocenę. Zjawisko to opisał psychoterapeuta kanadyjski N. Branden w książce *Jak dobrze być sobą* (2014). Stwierdził on, że poczucie własnej wartości opiera się na samoakceptacji, szacunku do siebie oraz zaufaniu we własne umiejętności i możliwości. Taki stan umożliwia jednostkom wykorzystanie potencjału, jaki w nich tkwi oraz jest kluczowy dla dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji, które formują ich życie. Oznacza to, że podstawą podnoszenia poczucia własnej wartości jest działanie – by odnieść choć jeden mały sukces, należy podjąć aktywność. Jednak najczęściej aktywność słabnie, gdy nie osiąga się sukcesów.

Z drugiej strony, by jednostka chciała podjąć aktywność, potrzebne są jej gotowość do działania (motywacja), pozytywne pobudzenie emocjonalne, a także pewne ukierunkowanie wysiłku na nakreślony cel. I im ten cel dla jednostki jest trudniejszy do osiągnięcia, tym większa powinna być motywacja do działania.

Mamy tu więc do czynienia z zamkniętym kręgiem przyczynowo-skutkowym prowadzącym często do bezradności i pasywności w życiu: do aktywności potrzebne jest poczucie własnej wartości, a poczucie własnej wartości budowane jest w toku powodzenia w działaniu – jeśli nie ma powodzenia w działaniu, nie jest także budowane poczucie własnej wartości i jednostce brakuje motywacji do działania. Dlatego właściwościami, jakie należy kształtować w młodych ludziach, są: świadomość znaczenia działania celowego i etapowego oraz nastawienie, motywacja i wytrwałość w realizacji małych etapów docelowych. Powodzenie w ich osiąganiu niesie ze sobą bagaż pozytywnych emocji, a napotkane problemy nie są traktowane jako przeszkody, lecz jako atrakcyjne wyzwania. Pojawiają się motywacja, zaangażowanie, wiara we własne możliwości oraz poczucie własnej skuteczności – nie tylko jako skutek zrealizowanych działań, ale i podstawa podejmowania następnych.

Amerykański psycholog R.J. Sternberg określił warunki, w jakich inteligencja sprzyja osiąganiu przez jednostkę sukcesu (*Successful Intelligence*) przy jednoczesnym wskazaniu, że ujawnia się ona i rozwija tylko w środowisku społeczno-kulturowym i na bazie doświadczeń człowieka (Sternberg, 1997). Stwierdził on także, że istotne w osiąganiu sukcesów w nauce i życiu są wszystkie trzy rodzaje inteligencji – analityczna, twórcza i praktyczna. Jednak często nie są one wystarczające – niezbędne jest bowiem zrównoważone połączenie inteligencji, twórczości i mądrości, któremu towarzyszą motywacja i siła wewnętrzna decydujące o powodzeniu w działaniu. Ostatnim warunkiem osiągnięcia przez jednostkę sukcesu są wysokiej klasy eksperci, którzy funkcjonują w jej otoczeniu jako modele lub mentorzy wspierający jednostkę w jej aktywności.

J.R. Renzulli w swojej koncepcji uzdolnionego zachowania (w polskiej literaturze przedmiotu funkcjonuje pod nazwą Trójpierścieniowa

Koncepcja Wybitnych Zdolności; ang. *The Three-Ring Conception of Giftedness*) przyjął, że uzdolnione zachowania jednostki (czyli takie, które charakteryzują się wyjątkowością i skutecznością obserwowaną oraz odczuwaną nie tylko przez jednostkę, ale także przez jej środowisko) są możliwe dzięki aktywności jednostki, jej zdolnościom ogólnym, twórczości oraz procesom wolicjonalno-motywacyjnym. Podkreślił on także rolę warunków środowiskowych i edukacyjnych w rozwijaniu różnorodnych zdolności – według niego wszystkie zdolności ludzkie mogą być rozwijane w toku kształcenia, a zatem potencjalnie wielu uczniów jest zdolnych do uzyskania wysokich wyników w wybranej dziedzinie. Dlatego programami wspierającymi rozwój jednostek należy objąć jak największą liczbę uczniów (Renzulli, 1998; 2005).

Z powyższych rozważań wypływa wniosek, że sukces jest zawsze czymś dobrym i pożytecznym, stanowi wartość samą w sobie, jednak do jego osiągnięcia potrzeba aktywności, zaangażowania i mądrości jednostki. To samo dotyczy sukcesu edukacyjnego. Tyle że w naszym społeczeństwie i w środowisku edukacyjnym jest on często postrzegany przez pryzmat wymiernych efektów w postaci udziału w olimpiadach przedmiotowych czy konkursach wiedzy lub sprawności. Wtedy sukces ucznia bywa dostrzeżony i podkreślony, a nauczyciel – opiekun takiego ucznia – nagrodzony. K. Olbrycht zauważa, że we współczesnej szkole często dominują wartości pragmatyczne – dobro dziecka związane jest z dobrem własnym dorosłych (np. z komfortem życia rodziców, bezpieczeństwem zawodowym nauczycieli, satysfakcją materialną jednych i drugich) oraz dobrem szkoły, o której opinię buduje się na podstawie liczby laureatów konkursów i olimpiad, miejsca w rankingu, aprobaty władz oświatowych, satysfakcji sponsorów (Olbrycht, 2012, s. 96). Takie rozumienie sukcesu edukacyjnego odnosi się jednak do niewielkiej grupy uczniów (i nauczycieli) i z reguły dotyczy kompetencji oraz zdolności typowo szkolnych. Często też nauczyciele przypisują sobie sukcesy uczniów, choć ich rola jest w wielu przypadkach niewielka – sukces edukacyjny jest wynikiem potencjalnych zdolności uczniów, wcześniejszych oddziaływań i zaangażowania rodziny (np. opłacanych kursów językowych) czy też warunków stymulujących w środowisku lokalnym (interesujące zajęcia pozaszkolne).

Kolejnym aktywatorem SNOS i jednocześnie przeszkodą w rozwijaniu mądrości jest koncentracja na uczniach odtwarzających i wykorzystujących posiadaną wiedzę do rozwiązywania zadań i problemów szkolnych, często w oderwaniu od otaczającej rzeczywistości. W takiej perspektywie edukacyjnej uczniowie dążą do uzyskania wysokiej oceny za osiągnięcie celów nakreślonych przez nauczycieli, a nauczyciele skupiają się na ocenach nominalnych. Może to prowadzić do zniekształceń statystyk branych pod uwagę przy porównywaniu osiągnięć pojedynczych uczniów czy społeczności klasowych i dalej – szkolnych. Sukces edukacyjny jest wtedy ściśle kojarzony z porównywaniem natężenia i wzrostu osiągnięć w danej szkole lub w różnych szkołach, jednak nie wiąże się z przeżywaniem przez ucznia poczucia sprawstwa, rozumieniem i docenianiem pokonywania własnych słabości oraz trudności edukacyjnych dzięki pracowitości czy odpowiedzialności. Uczniowie uczą się dla certyfikatów, dyplomów, świadectw z „czerwonym paskiem”, wysokiej „średniej” lub w celu uzyskania jedynie promocji do następnej klasy. Z kolei nauczyciele skupiają się na zestawieniach zbiorczych ocen i przeliczaniu średnich wyników. Nie sprzyja to refleksji nad procesem nauczania–uczenia się, przyjętymi w nim strategiami, napotkanymi trudnościami, jego mocnymi i słabymi stronami: kompetencjami nauczycieli, odpowiedzialnością i samodzielnością uczniów, zastosowanymi środkami edukacji.

W polskiej literaturze pedagogicznej najbardziej zbliżoną do powyższych rozważań definicję sukcesu szkolnego swego czasu przyjął W. Okoń przy opisie osiągnięć szkolnych (a zauważyć trzeba, że kolejne pokolenia nauczycieli korzystają z tych publikacji jako najbardziej dostępnych i uznawanych w środowisku akademickim). Według tej definicji osiągnięcia szkolne to „wynik procesu dydaktyczno-wychowawczego, który uczniowie zawdzięczają szkole” (Okoń, 1996, s. 201). W uzupełnieniu tej definicji jej autor dodał także, że w ramach osiągnięć szkolnych mieszczą się takie formy aktywności ucznia, jak zdanie egzaminu, ukończenie klasy, szkoły czy zdobycie zawodu. W tej definicji nie ujęto zatem innych czynników warunkujących osiąganie przez uczniów sukcesu edukacyjnego, np. wysokiej motywacji do samodzielnego uczenia się pod wpływem osobistego zainteresowania, wysokich

zdolności potencjalnych, efektów współdziałania z innymi i uczenia się od rówieśników czy rozwoju kompetencji uniwersalnych kształtowanych przez środowisko pozaszkolne, oferujące wysokiej jakości warunki materialne do uczenia się języków obcych, doskonalenia metod komunikacji, twórczości czy ekspresji własnych zdolności i zainteresowań⁶. Dodatkowo w obecnej praktyce edukacyjnej takie rozumienie osiągnięć szkolnych odnosi się raczej do szeroko rozumianego wyrównywania szans edukacyjnych. Oznaką sukcesu edukacyjnego często bywa w takim przypadku liczba uczniów, którzy „radzą sobie” z zadaniami szkolnymi, „nie mają trudności” w uczeniu się. Takie podejście prowadzi z kolei do obniżania wymagań w stosunku do uczniów słabszych i „równania” nabywanych kompetencji w klasie, a co za tym idzie – do obniżania wymagań w stosunku do uczniów zdolnych i szybciej uczących się⁷.

6 Mam tu na myśli Uniwersytety Dziecięce organizowane przez polskie uczelnie już dla przedszkolaków i dzieci w wieku wczesnoszkolnym, różnorodne imprezy i pikniki popularyzujące wśród młodych uczniów naukę i wiedzę, warsztaty podnoszące wiedzę i umiejętności techniczne, warsztaty twórczego myślenia, warsztaty plastyczne i muzyczne organizowane w muzeach, filharmoniach, ośrodkach kultury.

7 Niepokojące dane ukazuje dokument *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, opracowany w 2010 na podstawie badań przeprowadzonych w pierwszej połowie tego roku przez J. Ciechanowskiego, B. Chmielewską, E. Czyż, Z. Kołodzieja (Wydawnictwo: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, ISBN: 978-83-62245-10-9). Autorzy na stronie 27 tego raportu sformułowali wnioski, że w Polsce dla kształcenia uczniów zdolnych i utalentowanych nie wypracowano oficjalnej definicji ucznia zdolnego czy jednolitych wskaźników oceny zdolności uczniów, mimo istniejącej podstawy prawnej w obszarze udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. W opinii uczestników badania (dyrektorów i pedagogów także ze szkół podstawowych) dzieci zdolne to najczęściej uczestnicy olimpiad lub uczniowie, którzy mają wysoką średnią ocen. W żadnej ze szkół, na terenie których prowadzono badania, nie było procedur postępowania z uczniem zdolnym, jak wskazują autorzy badań – „zarówno na poziomie diagnozowania, jak i dalszego postępowania”. Działaniami wspierającymi uczniów zdolnych na terenie szkół są jedynie: kółka zainteresowań, zwolnienia z lekcji na czas udziału w konkursach, indywidualne konsultacje itp. A w wielu szkołach nie są organizowane żadne zajęcia mające na celu wsparcie dziecka zdolnego.

A zatem istotne jest przyjęcie pewnej definicji sukcesu edukacyjnego, która pozwalałaby odnieść to pojęcie do aktualnie wiodących współczesnych koncepcji edukacyjnych czy psychopedagogicznych. Godne uwagi wskazówki dotyczące analizy osiągnięć szkolnych (czy sukcesu edukacyjnego) opracowała C. Buchner (2004, s. 13–14). Według niej dziecko odnosi sukces, jeśli przede wszystkim ono (!) ma poczucie, że robi postępy w nauce oraz czerpie radość z tych postępów. Kolejnym wskaźnikiem sukcesu szkolnego jest w tym przypadku gotowość do aktywności i wkładania wysiłku w realizację zadań szkolnych powiązana z wytrwałością przy realizacji wyznaczonego sobie zadania – aż do momentu jego zakończenia. Uczeń powinien osiągać rezultaty odpowiednie do jego potencjału i uzdolnień, a zatem przy ocenie sukcesu edukacyjnego liczyć się powinno nie tylko samo wykonanie zadania, ale także trud włożony w realizację zadania dostosowanego do indywidualnych możliwości. Ponadto taki uczeń potrafi zorganizować sobie naukę tak, by poradzić sobie z wszystkimi obowiązkami i postrzega naukę w szkole jako coś sensownego, a to, czego się tam nauczył, wykorzystuje do realizacji zadań domowych i życiowych.

W tym miejscu należy zauważyć i podkreślić, że tego typu zachowanie ucznia jest nie tylko oznaką jego typowo szkolnych umiejętności i kompetencji związanych z inteligencją analityczną, ale także przejawem jego inteligencji praktycznej, kreatywności i refleksyjności. Wszystkie te zdolności są z kolei podstawą mądrości w koncepcji R.J. Sternberga, do której odnosić się będę w dalszej części książki. A zatem okazuje się, że według koncepcji C. Buchner działania nauczyciela nakierowane na organizowanie każdemu z uczniów warunków do osiągnięcia sukcesu szkolnego będą także sprzyjać rozwijaniu ich mądrości. Takie podejście do edukacji jest jednak związane ze zmianą kultury szkoły, w której – zamiast przekazywania wiedzy i oceniania nominalnego – nauczyciele będą między innymi rozwijać i wspierać aktywność oraz refleksję ucznia, jego potencjalne zdolności, podsycać wewnętrzną motywację dziecka do eksploracji otaczającej rzeczywistości i wykorzystywać jego naturalną ciekawość poznawczą do odkrywania oraz zrozumienia siebie i otoczenia. Uszczegóławiając zatem podstawy edukacji sprzyjającej rozwojowi mądrości, należy najpierw dookreślić samo pojęcie mądrości, a potem dopiero opisać podstawy i założenia edukacji dla mądrości.

Rozdział 1

Aktualność dyskursu na temat mądrości

Mądrość, analizowana i definiowana od wieków przede wszystkim jako cel filozofii lub kategoria filozoficzna⁸, znalazła się ostatnio w centrum dyskursu interdyscyplinarnego (za: Czapiński, 2004, s. 45). Jednak prawie w ogóle nie funkcjonuje w literaturze przedmiotu jako cecha podlegająca oddziaływaniom pedagogicznym. Oznacza to, że w pedagogice praktycznie nie podejmuje się analiz i dyskusji nad możliwościami organizacji takich warunków we współczesnej szkole, by stymulować i rozwijać mądrość, tym bardziej we wczesnej edukacji. Być może dzieje się tak dlatego, że mądrość jest pojęciem bardzo skomplikowanym.

Trudności z definiowaniem mądrości wynikają z obszerności, unikalności oraz subiektywizmu w rozumieniu tego pojęcia. J.J. Szczepański stwierdził, że „pisanie o mądrości jest zadaniem niewykonalnym”, ponieważ autor musi wykazać się wtedy pewną metamądrością. „Nie można mądrości opisywać w sposób głupi, gdyż wtedy nie pokażesz tego, czym ona jest naprawdę” – argumentował (Szczepański, 1980, s. 207–208). Psycholog A. Sękowski z kolei dodał, że „nie opracowano jeszcze pełnej teorii mądrości i wydaje się niemożliwe takie jej zdefiniowanie, które odpowiadałoby wszystkim wymaganiom, oczekiwaniom i punktom widzenia” (Sękowski, 2001, s. 112).

8 Por. koncepcje Sokratesa, Platona, św. Tomasza z Akwinu, Kartezjusza, G.W. Leibniza, D. Hume’a.

W słownikach mądrość opisywana jest jako szeroka i głęboka wiedza połączona z inteligencją, jako wiedza nabyta przez naukę lub doświadczenie i umiejętność jej wykorzystania bądź też jako zdolność dojrzałego pojmowania świata, zjawisk, zależności między nimi, ludzi i spraw ludzkich. Opisuje się ją także jako rozsądek, rozważność błyskotliwość czy spryt życiowy⁹. Ale na przestrzeni wieków definicja i rozumienie mądrości były modyfikowane w zależności od filozoficznego podejścia do bytu ludzkiego.

S. Wroński (2010, s. 5–10) wskazuje, że pierwotne pojęcie mądrości pochodzi z krajów Bliskiego Wschodu, Egiptu i Babilonii, gdzie pojawiały się pewne sentencje i nauki wypełniające życie ówczesnych ludzi. Z czasem pojęcie to zapisano w Księgach Starego Testamentu, stanowiących obecnie dziedzictwo kulturowe ludzkości. Księga Przypowieści, Księga Mądrości Syracha, Księga Koheleta oraz Psalmi zawierają różnorodne rady, pouczenia oraz zasady moralne i religijne spisywane przez tysiące lat. Mądrość w filozofii chrześcijańskiej przypisywana jest przede wszystkim Bogu i jako taka została jedynie przekazana ludziom – „Mądrość została stworzona, jako pierwsza, wylana na wszystkie stworzenia i pochodzi od Pana” (Wroński 2010, s. 5–10). W ramach tego podejścia filozoficznego główne cechy człowieka mądrego opisał także współcześnie filozof i dominikanin ks. Józef M. Bocheński. W stworzonym przez niego swoistym kodeksie znalazły się następujące wskazówki:

- Postępuj tak, abyś długo żył i dobrze ci się powodziło.
- Dbaj przede wszystkim o Twoje życie i zdrowie.
- Używaj życia i rządz nim.
- Bądź roztropny i zachowaj we wszystkim umiar.
- Powziętą decyzję wykonaj mocno i wytrwale.
- Żyj dla swojego dzieła.
- Uważaj swój stosunek do innych ludzi za nadzwyczaj ważny dla Twojego życia.

9 Te określenia pojęcia „mądrość” pochodzą ze *Słownika synonimów* A. Dąbrowski, A. Geller i R. Turczyna (Świat Książki, Warszawa 1998, s. 54) i *Słownika języka polskiego* (<http://sjp.pwn.pl/szukaj/m%C4%85dro%C5%9B%C4%87.html>).

- Dbaj o życzliwość ludzi.
- Postępuj tak, abyś był uważany za człowieka, na którym można polegać.
- Nie zajmuj się innym człowiekiem, wyjąwszy gdy: on może ci być pożyteczny, możesz mu pomóc lub jesteś za niego odpowiedzialny (Bocheński, 1994).

Zastosowanie się do tych norm i pouczeń ma sprzyjać osiągnięciu przez jednostkę równowagi wewnętrznej, do czego prowadzą wiara w Boga oraz szacunek i miłość w stosunku do siebie i innych.

Kolejny nurt w rozumieniu mądrości sięga czasów starożytnej Grecji i narodził się z filozofii tego okresu. Analizując tradycję pedagogiczną oraz literaturę dotyczącą warunków wychowania i rozwoju moralnego uczniów, można zauważyć, że pewne wzorce dotyczące rozwijania mądrości opisał już Arystoteles. Stwierdził on bowiem, że warunkiem dobrego życia jest cnota, czyli dobre postępowanie i zachowanie, których poprzez świadomy wysiłek i ćwiczenia można się nauczyć (Arystoteles, 2012). Jednak mądrość kojarzona jest najczęściej z Sokratesem i jego uczniami. Ich podejście łączyło mądrość z wiedzą uzyskaną w wyniku szeroko pojętego rozumowania, „z wiedzą prawdziwą, pewną, osiąganą metodycznie, odpowiadającą na ważne pytania teoretyczne, a także wiedzą praktyczną, odpowiadającą na pytania jak żyć i jak osiągnąć szczęście” (za: Bocheński, 1993, s. 49). Greckie ujęcie mądrości było bardzo szerokie. I tak Sokrates mądrość rozumiał jako umiejętność rozróżniania dobra i zła. Uznał on też, że człowiek racjonalny czyini to, co jest lepsze. W przeciwnym razie nie jest mądry, tylko staje się głupcem (za: Jodłowska, 2011, s. 45–50). Z kolei Seneka rozumiał mądrość jako stan doskonałego rozumowania, Cyceron zaś – jako wiedzę oraz znajomość prawa boskiego i ludzkiego (za: Gadacz, <http://www.iuwmw.pl/o-madrosoci/articles/wykklad-prof-gadacz.html>, s. 2).

Te dwa zasadnicze ujęcia mądrości – biblijne i filozoficzne – trafnie podsumował A. Sękowski, który stwierdził, że koncepcja chrześcijańska pozwala identyfikować mądrość z Bogiem oraz istotą ludzką dążącą do świętości, w ujęciu greckim natomiast mądrość kojarzona była z roztropnością oraz takimi wartościami, jak prawda, piękno i miłość (Sękowski, 2001, s. 98). Sękowski zauważył także, że mądrość starożytna została

przez neopozytywistów zdeprecjonowana i przez wiele lat w nauce unikano tego zagadnienia ze względu na jego wieloznaczność i trudność empirycznej weryfikacji (Sękowski, 2005, s. 179). Rozwój nauki spowodował ponadto szybki przyrost wiedzy, niemożliwej już do opanowania w całości przez jednego człowieka, stąd mędrców zastąpili wykształceni eksperci, specjaliści w określonej dziedzinie, np. prawnej, medycznej, technicznej (za: Pietrański, 2001, s. 17–18). Dlatego mądrość była przez wieki rozpatrywana raczej z punktu widzenia filozofii.

W kontekście personalistycznym o dobrym życiu i zaangażowaniu w budowanie postawy typu „być” pisał E. Fromm. Według jego koncepcji człowiek jest z natury dobry, a jego zadaniem jest rozwijanie własnych możliwości i dążenie do realizacji wartości humanistycznych, np. miłości (Fromm, 2003). Fromm jako filozof, socjolog i psycholog zajmował się w swoich rozważaniach i badaniach jednostką oraz jej związkami ze społeczeństwem. Dostrzegając negatywne zjawiska społeczne, próbował także wypracować pewne środki zaradcze w postaci zmiany priorytetów w ludzkiej mentalności oraz zmiany postaw – uznał on podstawową rolę wartości w dążeniu do szczęśliwego życia (Fromm, 2014). Natomiast inni przedstawiciele filozofii personalistycznej¹⁰ w wychowaniu dostrzegali osobę zdolną myśleć, odczuwać, działać i tworzyć, mającą prawo do subiektywnych przekonań i odczuć. Zgodnie z ich podejściem w procesie kształcenia należy więc skupiać się na formowaniu i rozwijaniu sfery fizycznej, psychicznej, moralnej, duchowej i społecznej jednostki, by była ona w stanie zrozumieć samą siebie oraz zintegrować swoją osobowość w kontakcie z drugą osobą (za: Olbrycht, <http://www.stowarzyszenie.fidesetratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf>). W podejściu tym podkreśla się też znaczenie osoby wychowawcy i nauczyciela, co jest bardzo istotne z punktu widzenia założeń dydaktyczno-wychowawczych edukacji dla mądrości.

W ostatnich latach tematyka mądrości pojawiła się także w naukach psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych – w powiązaniu z postulatami wychowania do wartości. Dlatego w literaturze naukowej

10 Mam tu na myśli takich przedstawicieli tego nurtu filozoficznego, jak: E. Mounier, W. Stern, J. Maritain, K. Wojtyła.

można spotkać wiele tego typu definicji mądrości. W jednej z nich mądrość określa się jako końcowe stadium rozwoju psychospołecznego człowieka (Bee, 1998, s. 39–40), w innych – jako ostatnią fazę rozwoju poznawczego (Carr, 2009, s. 189) bądź jako etap myślenia wykraczający poza operacje formalne określone przez J. Piageta (Sternberg, <http://worldroom.tamu.edu/Workshops/CommOfRespect07/MoralDilemmas/The%20Balance%20Theory%20of%20Wisdom%20Sternberg.pdf>, s. 229). Poza tym mądrość zyskuje też wymiar praktyczny – łączy się ją z umiejętnością planowania życia, analizowania podjętych decyzji, wyciągania właściwych i użytecznych wniosków, formułowania poprawnych sądów, udzielania cennych rad. Uzupełniając tę definicję, P. Baltes stwierdził, że dziedziną wiedzy typową dla mądrości jest właśnie pragmatyka ludzkiego życia, czyli to wszystko, co dotyczy doświadczeń życiowych i kierowania życiem (Baltes i Smith, 1990).

N. Postman stwierdził, że mądrość oznacza „umiejętność wyboru pytań, jakie należy zadać wiedzy” (Postman, 2001, s. 106). Także według P. Arlin mądrość to umiejętność dostrzegania problemów, stawiania pytań oraz podejmowania właściwych decyzji w trudnych życiowych sytuacjach. Jej zdaniem zachodzi ścisły związek między mądrością a sferą osądu i oceny, odwołuje się ona do stylów poznawczych, a w szczególności do refleksyjności (za: Sękowski, 2001, s. 106). Z kolei J.A. Meacham (1990) uznał, że sedno mądrości tkwi w sposobie używania wiedzy, w świadomości jej względności oraz ograniczeń związanych z jej nabywaniem i wykorzystywaniem. A tak rozumiana mądrość dostępna jest także dziecku, które wychowuje się w atmosferze życzliwości i zaufania. Wynikiem takiego wychowania jest ciekawość świata i otwartość na nową wiedzę – czyli mądrość dziecka określana przez badacza jako prosta, a rozwijana jako postawa umysłu łaknącego wiedzy.

Środowisko polskich filozofów, socjologów i psychologów także podjęło trud zdefiniowania mądrości, która przykładowo ujmowana jest jako „suma dobra i wiedzy” (Gadacz, <http://www.iumw.pl/o-madrososci/articles/wyklad-prof-gadacz.html>) czy rosnąca zdolność do wyboru i kreowania doświadczeń (Oleś, 2008, s. 67). Natomiast H. Hamer przedstawia mądrość jako cechę złożoną („kwiat o wielu płatkach”), nadrzędną wobec wiedzy i różnych umiejętności (Hamer, 2013,

s. 70), w której uzupełniają się wzajemnie i równoważą takie zdolności i kompetencje, jak: abstrakcyjne myślenie, umiejętność wykorzystywania w praktyce zdobytej wiedzy, przewyższanie trudności w dążeniu do celu, stawianie sobie atrakcyjnych zadań (ale na miarę możliwości), umiejętność panowania nad własnymi emocjami, odpowiedzialność czy zdolność podejmowania decyzji życiowych, przynoszących w przyszłości pozytywne skutki, sztuka dobrego współżycia z ludźmi, składająca się np. na okazywanie życzliwości, uważne słuchanie innych, asertywną komunikację, rozwiązywanie konfliktów drogą negocjacji (ang. *win – win*, czyli „bez przegranych”), zdolność do pomagania tym, którzy tej pomocy naprawdę potrzebują.

Z. Pietrasiński określił mądrość jako wysoką kulturę poznawczą, opartą na wiedzy o życiu i rozumnym kierowaniu życiem. Według jego koncepcji jest ona związana z otwartością, w wyniku której jednostka dostrzega i trafnie rozwiązuje istotne problemy życiowe z uwzględnieniem wielu perspektyw. Przejawami mądrości są zaś motywacja poznawcza, wrażliwość na problemy oraz aktywność w sytuacjach problemowych (Pietrasiński, 2001, s. 51–52). A. Sękowski w swoich analizach dotyczących rozwoju jednostki połączył mądrość z rozwojem zdolności oraz z ponadprzeciętnymi osiągnięciami. Podkreślił on także szczególny związek mądrości z inteligencją praktyczną i twórczością, co pozwala jednostce planować, dokonywać właściwych wyborów i podejmować decyzje w sposób wykraczający poza same procesy poznawcze (Sękowski, 2001; 2005; 2006).

Z kolei M. Ledzińska i E. Czerniawska (2011, s. 339) zauważyły, że mądrość jest to jeden z mechanizmów – obok informacji, wiedzy i doświadczenia indywidualnego – pozwalających na kierowanie ludzkim zachowaniem. Przy czym jest ona określana i rozwijana przez dużą ilość danych oraz doświadczenie indywidualne, bowiem tylko suma różnorodnych doświadczeń pozwala jednostce skutecznie radzić sobie z wieloma odmiennymi sytuacjami (Ledzińska i Czerniawska, 2011, s. 53–54). Natomiast M. Straś-Romanowska (2011) zwróciła uwagę na aspekt moralny w definicjach mądrości, związany z rozróżnianiem dobra i zła oraz praktykowaniem wartości. Ważne jest w tym przypadku refleksyjne ustosunkowywanie się człowieka do zdarzeń zachodzących

w świecie, poszukiwanie w nich sensu i interpretowanie rzeczywistości w kontekście wartości. Autorka opisała także subiektywność pojmowania i interpretacji wartości, a zatem rozumienia takich pojęć, jak „szczęście”, „dobro ogółu” czy „miłość”.

A. Kałużna-Wielorób w swoim artykule (2014, s. 63–79) przeprowadziła analizę różnych interpretacji i sposobów definiowania mądrości przez psychologów polskich i zagranicznych – jako ideału, jako jakości, którą człowiek może nabywać w rozwoju oraz jako fenomenu obecnego w potocznych wyobrażeniach. Zwróciła też uwagę na holistyczne ujęcie mądrości w koncepcjach takich psychologów światowej klasy, jak R. Sternberg, P. Baltes czy U. Kunzmann, które obejmują:

- bogatą wiedzę deklaratywną (faktograficzną) dotyczącą natury i rozwoju człowieka;
- bogaty zasób wiedzy proceduralnej na temat sposobów działania, podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów;
- rozumienie roli różnorodnych kontekstów oraz uwarunkowań życia i rozwoju człowieka;
- umiejętność formułowania sądów i udzielania pomocnych rad innym;
- świadomość ograniczoności wiedzy (własnej i tej dostępnej ogółowi);
- odnoszenie się do zagadnienia sensu życia;
- umiejętność kierowania własnym życiem i rozwojem z uwzględnieniem dobrostanu osobistego i dobra ogółu;
- refleksyjne odniesienie do wartości i priorytetów życiowych;
- radzenie sobie z niepewnością;
- tolerancję wieloznaczności;
- umiejętność efektywnego działania w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach lub w warunkach niedoboru informacji;
- równowagę (Kałużna-Wielorób, 2014, s. 69–70).

Zauważa się więc, że wiedza i zdolności intelektualne nie wystarczą, by jednostka mogła mądrze postępować i żyć, osiągać wysokie i pożyteczne rezultaty swojej działalności. Niezbędne do tego są także umiejętność rozwiązywania problemów codziennego życia, umiejętne i zrównoważone połączenie inteligencji i twórczości, motywacja i siła wewnętrzna oraz

wysokiej klasy eksperci, którzy funkcjonują w otoczeniu jako modele do naśladowania lub mentorzy wspierający jednostkę (por.: Pietrasiński, 2001; Góralski, 2003; Sternberg, 2009). Psycholodzy często też opisują złożoność procesów warunkujących osiąganie przez jednostkę znaczących czy nawet wybitnych wyników w działaniu (zob.: Rogers, 2002, s. 433–434; Limont i in., 2010; Schaffer, 2012). W takim kierunku zmierzały rozważania amerykańskiego psychologa R. Sternberga, który początkowo analizował sposób myślenia jednostek oraz efektywne strategie aktywizacji tego myślenia, a następnie opracował koncepcję dotyczącą rozwoju inteligencji z uwzględnieniem różnorodnych jej zakresów:

- analitycznego, który jest konieczny do uzyskiwania wysokich wyników w pracy umysłowej i naukowej;
- twórczego jako niezbędnego we wszystkich dziedzinach życia do generowania pomysłów rozwiązań w sytuacjach problemowych, także tych źle zdefiniowanych i wymagających myślenia dywergencyjnego;
- praktycznego, który jest niezbędny do korzystania z wiedzy i doświadczenia, rozwiązywania problemów życia codziennego w rodzinie, w pracy czy w kontaktach interpersonalnych (zob.: Sternberg, 1997).

Przy czym jednostce potrzebna jest także taka cecha jak mądrość, która – rozwijana wespół z inteligencją twórczą, analityczną i praktyczną – pozwala na osiąganie efektów dobrych zarówno dla jednostki, jak i dla otoczenia, w dłuższym lub krótszym okresie, i sprzyja doskonaleniu otaczającej rzeczywistości.

Sternberg opisał mądrość, inteligencję i twórczość jako współzależne elementy jednolitej struktury, w której powinno się uwzględnić sześć aspektów, takich jak: wiedza, procesy umysłowe, styl intelektualny, osobowość, motywacja i kontekst środowiskowy. W każdym z wymienionych aspektów zintegrowanej struktury (WICS) te trzy czynniki (mądrość, inteligencja i twórczość) uzupełniają się wzajemnie podczas myślenia i działania jednostki, także w kontekście społecznym:

- w aspekcie wiedzy: mądrość to rozumienie przesłanek, znaczenia i ograniczeń, inteligencja to analiza zjawisk i ich wykorzystanie, a twórczość to sięganie po nowe, dobre pomysły;

- w aspekcie procesów: mądrość pozwala na automatyzację działania i zrozumienie przyczyn zjawiska, inteligencja z kolei – na postępowanie zgodnie z istniejącymi procedurami, a twórczość na wykorzystanie informacji do nowych zadań;
- w aspekcie stylów intelektualnych: mądrość cechuje się stylem osądzania i orzekania, inteligencja – stylem działaniowym, a twórczość – produktywnym i przedsiębiorczym;
- w aspekcie osobowości: człowieka mądrego cechują rozumienie dwuznaczności i brak obawy przed możliwością napotykania barier na drodze do celu; z kolei człowiek inteligentny wyklucza ową dwuznaczność i stara się usunąć napotykaną przeszkodę; człowiek twórczy akceptuje dwuznaczność oraz weryfikuje sytuację i warunki, w jakich pojawiają się napotkane bariery;
- w aspekcie motywacji: jednostka mądra rozumie znane zjawiska, obiekty i sytuacje oraz ich znaczenie, osoba inteligentna chętnie zdobywa wiedzę i wykorzystuje ją w życiu, a osoba twórcza potrafi wychodzić poza znane i poza dostarczone informacje;
- w aspekcie kontekstu środowiskowego: mądre środowisko uznaje wieloaspektowość ocenianych i widocznych zjawisk; inteligentne środowisko uznaje szeroką i zrozumiałą wiedzę; twórcze środowisko akceptuje nowości i wychodzi poza to, co znane i aktualne (Sternberg, 2003; Sternberg i in., 2009).

Jak wynika z powyższych definicji mądrości, coraz częściej pojawiają się jej opisy jako cechy podlegającej kształceniu. Można zatem także w Polsce poczynić starania w kierunku opracowania wytycznych metodycznych sprzyjających organizacji takich warunków procesu nauczania–uczenia się, które sprzyjałyby rozwijaniu i dojrzewaniu do mądrości. Tego rodzaju działania są potrzebne, ponieważ mądrość jednostki w działaniu i myśleniu zależna jest od zrównoważenia rozwoju sfery umysłowej i sfery moralno-etycznej, rozbudzonych i rozwiniętych zdolności oraz warunków zewnętrznych – otoczenia społecznego i jego oczekiwań. Te oczekiwania, jak zauważył A. Sękowski (2001, s. 100), obecnie są często jedynie zbiegiem okoliczności, które sprzyjają budowaniu mądrego zachowania lub nie. Należałoby zatem organizować celowe i przemyślane oddziaływania edukacyjne, które będą w sposób

intencjonalny (a nie przypadkowy!) dostarczały doświadczeń i sytuacji sprzyjających dojrzewaniu młodej jednostki do mądrości. Jednak będzie to możliwe dopiero po szerszym upowszechnieniu wśród praktyków (nauczycieli i wychowawców) ogólnoświatowych tendencji we współczesnej teorii pedagogicznej.

Rozdział 2

Podstawy teoretyczne współczesnej edukacji

Polska literatura pedagogiczna bogata jest w różnorodne wskazówki dotyczące pożądanego z punktu widzenia dobra jednostki podstaw teoretycznych współczesnej edukacji, także tej odnoszącej się do średniego i późnego dzieciństwa. Oczekuje się, że nauczyciele będą w swojej pracy uwzględniać cele współczesnej pedagogiki opartej na holizmie, humanizmie czy personalizmie, ale zbyt rzadko formułowane są przykłady i praktyczne sugestie, w jaki sposób ma to być realizowane w szkole, w licznych grupach dziecięcych. Jest też wiele teoretycznych koncepcji uwzględniających praktyczne odniesienia i wskazówki, które mogą być bardzo przydatne nauczycielom w organizacji ich pracy. Zwykle są one jednak prezentowane w publikacjach naukowych, łączących rozważania teoretyczne i wskazówki metodyczne, toteż rzadko zyskują popularność wśród nauczycieli ze względu na nadmiernie naukowy język opisów badań empirycznych, wspartych statystycznymi analizami na temat badanej praktyki edukacyjnej i funkcjonowania szkoły. Jest to moim zdaniem jeden z czynników hamujących wymianę informacji, opinii, doświadczeń czy pomysłów między teoretykami i praktykami współczesnej edukacji, co może wynikać zarówno z zaniedbań, jak i z braku zaangażowania naukowców i nauczycieli w takie działania¹¹. Utrudnia on także rzeczywistą

11 Więcej na temat problemów związanych z integracją teorii i praktyki pedagogicznej w: *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, pod red. J. Uszyńskiej-Jarmoc i A. Cichockiego (Trans Humana, Białystok 2012); *Twórcze wiązanie teorii i praktyki pedago-*

zmianę pracy nauczycieli, szczególnie w przypadku pozornego oparcia innowacji na postulowanych w literaturze koncepcjach teoretycznych.

Analiza różnych programów i innowacji pedagogicznych pozwala wnioskować, że jako podstawa teoretyczna pojawiają się w nich różne koncepcje wspierania rozwoju uczniów i optymalnej organizacji środowiska edukacyjnego. Wiele z nich wpisało się już wcześniej także w podstawę pedagogiki przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Mam tu na myśli przede wszystkim propozycje:

- J. Piageta (1966), który sformułował podstawy operacyjnej koncepcji inteligencji oraz teorii rozwoju poznawczego dziecka, w tym rozwiązywania przez nie problemów logiczno-matematycznych, procesu asymilacji i akomodacji wiedzy, formowania się pojęć i doświadczeń oraz analizy znaczenia tych procesów dla zmian rozwojowych w dziecięcym myśleniu. Opierając się na teorii rozwoju dziecka, swoje propozycje rozwijania zdolności i umiejętności matematycznych powiązanych z kompetencjami osobowościowymi i poczuciem sprawstwa zamieszczają w wielu publikacjach metodycznych m.in. E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska.
- T. Gordona (2009), który w 1966 roku opracował program „Wychowanie bez porażek”. Uwzględnił w nim opisy niewłaściwych i właściwych postaw wychowawców oraz zaproponował konkretne sposoby wychowania poprzez stosowanie pozytywnych wzmocnień, dialogu i współodpowiedzialności za jakość relacji w kontaktach między wychowawcami i wychowanekami. Koncepcja ta jest wykorzystywana w polskich szkołach przy konstruowaniu programów wychowawczych i profilaktycznych oraz programów współpracy z rodzicami¹².

gicznej. *Możliwości, wyzwania, inspiracje*, pod red. naukową M. Kowalczyk-Wałędziak, A. Korzenieckiej-Bondar, K. Bocheńskiej-Włostowskiej (Impuls, Kraków 2014); *Teoria pedagogiczna w służbie praktyki. Praktyka inspiracją dla teorii*, pod red. H. Gajdamowicz i E. Płociennik (Wydawnictwo Naukowe WSiU, Łódź 2015).

12 Przykłady takich programów odnalazłam na stronach internetowych wybranych szkół podstawowych: www.szkoლაeureka.pl/dlaczego-my/biala-i-zielona-szkoła oraz www.sp29.lublin.pl/index.php?module=news&id=209 (data dostępu: 1.05.2015).

- L.S. Wygotskiego (1971), który jako twórca teorii „strefy najbliższego rozwoju” dał podstawy teoretyczne do stymulacji rozwoju procesów psychicznych oraz lepszego zrozumienia procesu uwewnętrznienia (internalizacji) pojęć poprzez aktywność własną jednostki i stymulację zewnętrzną środowiska. Na bazie tej koncepcji wdrażane są działania m.in. w ramach programu dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym pod nazwą „Klucz do uczenia się” (*Key to Learning*), popularyzowanego w Polsce przez firmę Educola, przedstawiciela Key to Learning LTD w Polsce. W programie zakłada się, że dzieci uczą się samodzielnego myślenia i stosowania wiedzy w nowych warunkach, logicznego myślenia i efektywnego wykorzystania swojej inteligencji do samodzielnego rozwiązywania problemów. Przedszkolaki uczą się także akceptować odmienne opinie, różnorodne sposoby dochodzenia do rozwiązania problemów i kompromisów oraz wytrwałości w dążeniu do celu poprzez wielokrotne podejmowanie prób rozwiązania zadania w oparciu o krytyczną, ale konstruktywną informację zwrotną. W ramach tego programu dzieci na wiele sposobów zachęcane są do jasnego komunikowania się, kreatywnego myślenia, planowania i realizowania własnych planów oraz własnych pomysłów.
- J.S. Brunera (1978), który wskazał na potrzebę kształcenia przez eksplorację i bezpośredni kontakt z rzeczywistością w koncepcji konstruktywizmu społeczno-kulturowego. Zdaniem Brunera dziecko powinno mieć możliwość dokonywania transferu procesów myślenia z jednego obszaru przedmiotowego do drugiego podczas budowania własnej wiedzy, z jednoczesnym doskonaleniem zdolności analitycznych, krytycznych i pamięciowych w postrzeganiu siebie, drugiego człowieka i świata. Istotą procesu kształcenia jest bowiem dostarczanie uczniowi okazji do działania oraz prowadzenie z nim dialogów pozwalających przenosić doświadczane sytuacje na sytuacje życiowe. Ta koncepcja oparta jest na zasadniczym założeniu, że wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, a dochodzenie do wiedzy jest procesem, w którym następuje stopniowa

umysłowa organizacja badanego i doświadczanego świata. Między innymi na tych założeniach oparty został program nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej pod nazwą „Zrównoważona Szkoła”¹³ czy program edukacji wczesnoszkolnej w działaniu „Mniej Mówcie – Więcej Działajcie. Działam – Rozumiem – Opisuję” autorstwa M. Skury i M. Lisieckiego¹⁴.

- E.P. Torrance’a (1962), który twierdził, że zdolność do twórczego myślenia jest cechą, z jaką jednostka się rodzi i ujawnia ją już od pierwszych lat życia, w związku z tym można ją ćwiczyć i rozwijać w toku wszystkich etapów kształcenia. Na bazie jego postulatów, a następnie polskich koncepcji rozwijania i pobudzania twórczego myślenia opracowano różnorodne programy uzupełniające dla klas I–III i do przedszkoli, m.in. „Twórczo odkrywam świat” dla klas I–III autorstwa I. Czaji-Chudyby i W. Wenta¹⁵, „Krok... w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej” M. Jąder (2008) czy programy edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej z wykorzystaniem technik twórczego myślenia oraz zadań o charakterze otwartym w zintegrowanym procesie kształcenia (np. „Przygoda z klasą”)¹⁶.
- H. Gardnera (2002), który w 1985 roku opracował koncepcję w zakresie rozwijania inteligencji wielorakich (w tym emocjonalnej, społecznej, twórczej i praktycznej). Wykazał on, że inteligencja jest procesem dynamicznym oraz

13 Program odnalazłam na stronie: <http://mindsteps.pwszchelm.pl/pliki/zs.pdf> (data dostępu: 7.08.2015).

14 Program odnalazłam na stronie: <http://www.scholaris.pl/resources/zip-resource/id/67620> (data dostępu: 7.08.2015).

15 Program odnalazłam na stronie internetowej MCDN: http://mcdn.edu.pl/joomla/mcdn/images/Diament_produkt_finalny/06_a/program%20Tworczo%20odkrywam%20swiat.PDF (data dostępu: 1.05.2015).

16 Opis założeń tego projektu zgodnie z konstruktywizmem oraz pobudzaniem twórczości dziecka opisał jeden z koordynatorów tego cyklu edukacyjnego dla klas I–III prof. S. Dylak: <http://cdew.pl/prof-dr-hab-stanislawdylak-podstawowe-zalozenia-pedagogiczne-realizowane-w-projekcie-przygoda-z-klasa> (data dostępu: 1.05.2015).

wielopłaszczyznowym i dalece wykracza poza zdolności lingwistyczno-logiczne, które są tradycyjnie rozwijane, testowane i oceniane w kategorii osiągnięć szkolnych. W oparciu o tę koncepcję powstał m.in. program edukacji wczesnoszkolnej pod nazwą „Szkoła Kreatywnych Umysłów”¹⁷, opracowany przez Grupę Edukacyjną S.A. Nowatorstwo tego programu polega na połączeniu założeń podstawy programowej kształcenia ogólnego i praktycznych założeń teorii inteligencji wielorakich Gardnera. Uwzględniono w nim także diagnozę i określanie profili inteligencji i indywidualnych stylów uczenia się uczniów, a w procesie dydaktyczno-wychowawczym metody aktywizujące, jak np. metodę projektów, doświadczenia, eksperymenty i mapy myśli¹⁸. Innym programem realizującym założenia opisywanej koncepcji jest program „Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej” autorstwa M. Zatorskiej i A. Kopik, popularyzowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji¹⁹. Programy zgodne z koncepcją Gardnera opracowywane są także dla edukacji przedszkolnej – przykładem może być program B. Bilewicz-Kuźni i T. Parczewskiej „Ku Dziecku” (2010).

Na fundamencie tych najpopularniejszych koncepcji i strategii psychologiczno-pedagogicznych powstają opracowania teoretyczne oraz innowacyjne i oryginalne programy w przedszkolach czy w szkołach – także te uwzględniające nietypowe dla dydaktyki w polskiej oświacie alternatywne metody pracy z dziećmi i uczniami. W programach tych wskazuje się różnorodne sposoby osiągania celów i założeń teoretycznych oraz metody wspierające proces usamodzielniania się i uczenia się dzieci, takie jak metoda projektu, plan daltoński czy metoda

17 Program odnaleziono na stronie oficjalnej Projektu Szkoły Kreatywnych Umysłów: <http://www.kreatywnumysly.pl> (data dostępu: 1.05.2015).

18 Program odnaleziony został na stronie: www.kreatywnumysly.pl/download.php?id=34 (data dostępu: 1.05.2015).

19 Program odnaleziony został na stronie: http://wom.edu.pl/szesciolatek/edukacja_wczesnoszkolna_zatorska_kopik.pdf (data dostępu: 1.05.2015).

M. Montessori²⁰. Pojawiły się także stosunkowo nowe obszary edukacyjne (realizowane na różnych etapach kształcenia), takie jak: edukacja medialna, edukacja międzykulturowa i proeuropejska, edukacja włączająca i integracyjna, edukacja wspierająca zdolności i twórczość. Podstawą tych sposobów oddziaływania edukacyjnego jest reorientacja celów kształcenia, również na poziomie wczesnej edukacji – wyjście od wartości i postaw oraz umiejętności w celu wzbogacania wiadomości. Podejście takie sprzyja samodzielnemu uczeniu się przez dziecko w toku własnej aktywności i uczestnictwa w otaczającym życiu, dzięki poznawaniu samego siebie i własnych możliwości, odpowiedzialnemu oraz samodzielnemu uczestnictwu w planowaniu i organizowaniu podejmowanych form aktywności (zob.: Muchacka i in., 2007; Waloszek, 2009; Karbowniczek i in., 2012).

W teorii pedagogicznej coraz większą popularność zyskuje podejście, w którym uwzględnia się wyzwolenie i refleksyjność jednostki oraz jej podmiotowość. Twórcą koncepcji i praktykiem pedagogiki emancypacyjnej jest Paulo Freire, który w książce zatytułowanej *Pedagogy of the oppressed* (1972) skrytykował współczesną mu szkołę realizującą przede wszystkim funkcję adaptacyjną oraz edukację nastawioną na uczenie zapamiętywania. Jednocześnie postulował on rozwijanie własnej świadomości jednostek, ich krytycznego podejścia do rzeczywistości społecznej, umiejętności rozwiązywania problemów oraz zdolności komunikacyjnych umożliwiających dialog społeczny. Podstawową metodą kształcenia przy tym podejściu jest dialog, który motywuje zarówno ucznia, jak i nauczyciela do poznawania otaczającej rzeczywistości w sposób aktywny i problemowy.

W Polsce podejście to było popularyzowane przez Z. Kwiecińskiego oraz B. Śliwerskiego²¹. Jednak czołową przedstawicielką tej koncep-

20 Bogate źródło na ten temat stanowi Internet – na internetowych stronach szkół i przedszkoli oraz jednostek kuratorium w poszczególnych województwach popularyzowane są informacje na temat wdrażanych pedagogicznych innowacji.

21 Przykładowo w publikacji pod redakcją Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego pt. *Pedagogika*, (t. 1, PWN, Warszawa 2003) znajduje się prezentacja pedagogiki emancypacyjnej opracowana przez H. Zielińską-Kostyło. Również w książce B. Śliwerskiego *Współczesne*

cji pedagogicznej jest M. Czerepaniak-Walczak. Wskazuje ona, że celem edukacji realizowanej według zasad pedagogiki emancypacyjnej jest rozwój jednostki na drodze jej samodzielnego wysiłku, kształcenie krytycznej świadomości, otwartości na inność i konflikt poprzez tworzenie sytuacji umożliwiających przekraczanie ograniczeń, odkrywanie przez wychowanków własnego potencjału i edukacyjnej mocy poszczególnych elementów życia, a także uczenie ich stawiania pytań i samodzielnego poszukiwania sposobów rozwiązywania problemów (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 79–80).

D. Klus-Stańska takie podejście do edukacji nazywa wspieraniem rozwoju ucznia w formie krytyczno-emancypacyjnej. Opiera się ono na specyficznej postawie nauczyciela – wyzwolonego od pewnych społecznych i osobistych założeń oraz utartych schematów zachowania, unikającego przemocy symbolicznej oraz realizacji ukrytego programu szkoły, a jednocześnie dostrzegającego potencjał tkwiący w zmianie, różnicy, trudnościach interpretacyjnych. Nauczyciel reprezentujący taką postawę dąży do tego, by nauczyć dzieci obrony własnego zdania i stanowiska, doceniania własnej kultury i korzeni rodzinnych, osobistego zaangażowania w zmianę świata na lepsze. Taki nauczyciel ukazuje dzieciom świat wielowymiarowo, a występujące w nim zjawiska rozpatrywane są na lekcjach z różnych punktów widzenia (Klus-Stańska, 2009, s. 25–78).

Edukację prowadzącą ku emancypacji dziecka popularyzuje także w swoich publikacjach i koncepcji odnoszącej się do pedagogiki przedszkolnej D. Waloszek. W jej opracowaniach można odnaleźć nawiązania do założeń i zasad pedagogiki emancypacyjnej związanej z usamodzielnianiem się dziecka i jego uniezależnianiem „od niepotrzebnej, usztywniającej władzy dorosłego” (Waloszek, 2014, s. 176), który zbyt często kieruje działaniem dziecka lub wykonuje za nie te czynności, które ono może – a nawet powinno – wykonać samo. Edukacja ku emancypacji opiera się na uwzględnieniu faktu uczenia się przez dziecko nie tylko w przedszkolu i szkole oraz proponowaniu dziecku różnorodnych sytuacji edukacyjnych

i opcji rozwiązania zadań, by mogło ono decydować o doborze dowolnych warunków realizacji tych zadań. Jest to cenne dla rozwoju dziecka, ponieważ dokonywanie wyboru sposobu rozwiązania zadania wymaga od niego analizy i oceny warunków, selekcji, planowania, podejmowania decyzji co do aktywności, miejsca jej realizacji, partnera itp. Uczy je też odpowiedzialności za realizację zadań.

W edukacji emancypacyjnej nauczyciel powinien także prowokować dziecięce pytania, proponować różnorodne zadania, w tym wieloznaczne i niepełne, z utrudnieniami lub złożone, by dziecko pokonywało trudności i bariery napotkane podczas działania, a tym samym „przekraczało” granice własnych możliwości intelektualnych, społecznych i sprawnościowych – niezależnie od miejsca i środowiska uczenia się. Taka edukacja prowadzi dziecko do integracji różnych sfer rozwojowych, do doskonalenia i wzbogacania umiejętności oraz konstruowania nowej wiedzy (Waloszek, 2009a, s. 223–233; 2014, s. 176–186).

Waloszek dokonała także opisu zasad, jakimi ma się kierować nauczyciel realizujący edukację ku emancypacji. Powinien on nie tylko prowokować dziecko do bycia aktywnym, ale przede wszystkim wspierać jego rozwój poprzez „nieprzeszkadzanie” w nim, dowartościowywanie dziecka, prowokowanie do działania i wysiłku oraz przez właściwy sposób porozumiewania się z nim (Waloszek, 2009b, s. 73–98). Nauczyciel nie powinien więc przeszkadzać dziecku w gromadzeniu i używaniu do działania dotychczas nabytych doświadczeń, w uczeniu się na własnych błędach, poszukiwaniu skojarzeń, znaczeń i własnej metody działania. Nie należy krytykować nieudanego działania dziecka, blokować jego komunikatów i wyręczać dziecka w wyciąganiu wniosków.

Nauczyciel według koncepcji D. Waloszek powinien natomiast podsuwać poprawne sposoby zachowania i wzorce działania, ale nie wolno mu narzucać ostatecznych rozwiązań, ma zauważać dziecięce próby rozwiązywania problemów, wzmacniać chęci i motywację do działania, namawiać dzieci do osiągnięcia zaplanowanych zamierzeń, stawiania pytań o sens działania. Powinien on także stosować komunikaty wolne od uproszczeń i zdrobnień, dostosowywać edukację do możliwości rozwojowych każdego z dzieci, z uwzględnieniem ich wiedzy

i dotychczasowych doświadczeń, prowokować dzieci do powtórzenia nieudanego działania z wykorzystaniem nowych sposobów jego wykonania.

Sformułowane wyżej podstawy i zasady edukacji ku emancypacji odpowiadają podmiotowej i humanistycznej koncepcji edukacji, umożliwiają integrację form dziecięcej aktywności oraz uzyskiwanie rzeczywistych efektów wychowawczo-dydaktycznych na bazie samodzielności, refleksyjności i aktywności dziecka w uczeniu się. Takie rozumienie edukacji zbliżone jest w założeniach do koncepcji rozwijania mądrości.

Ciekawą propozycję kształcenia na poziomie wczesnej edukacji opracował W. Puślecki. Jest ona osadzona na tezie, że wykreowana przez dorosłych rola ucznia jest nienaturalna – w szkole nie uwzględnia się bowiem: wolności jednostki, jej prawa do indywidualnych doświadczeń, przeżyć uczniów związanych z uczeniem się i nawiązywaniem kontaktów z innymi, opartego na wytrwałości i woli „trwania z, dla i wobec drugiego człowieka” (Puślecki, 2000, s. 178). Według tego autora najistotniejsze jest podmiotowe postrzeganie ucznia – każdy z nich powinien widzieć siebie „jako podmiot swojego postępowania, cele własne jako przedmiot swoich tendencji, świat wokół jako szansę swoich możliwości” (Puślecki, 2000, s. 179). Zasada ta może być jednak realizowana tylko w szkole, gdzie rozwijane są u uczniów świadomość współodpowiedzialności za proces nabywania kompetencji, wielostronna aktywność, twórczość, samodzielność oraz umiejętność współpracy z innymi. Kształcenie wyzwalające wymaga klimatu sprzyjającego doświadczaniu przez ucznia wolności połączonej ze współodpowiedzialnością za własne zachowanie i rozwój w procesie edukacyjnym. Pozwala ono uwolnić ucznia od tego wszystkiego, co mu zagraża i co jest narzucone z zewnątrz oraz prowadzi do wyzwolenia w nim autentycznej potrzeby uczenia się określonych treści ze względu na ich znaczenie, z uwzględnieniem krytycznego stosunku wobec poznawanych treści i ujmowania ich z różnych punktów widzenia. Do takiego kształcenia oczywiście niezbędny jest nauczyciel, który stale komunikuje się z uczniem, wspiera i rozwija jego aktywność emocjonalną, umysłową i psychomotoryczną, co pozwala dziecku nabywać i poszerzać zdolności do:

- samodzielnego podejmowania działań z poczuciem pełnej odpowiedzialności za ich wynik;
- inteligentnego wyboru celu działania i umiejętności kierowania własnym zachowaniem zmierzającym do osiągnięcia celu;
- krytycznego oceniania;
- przystosowania się do nowej sytuacji problemowej;
- wykorzystania w sposób twórczy własnych doświadczeń;
- współpracy z innymi osobami, a także umiejętności pracy nie tylko dla uzyskania aprobaty innych, lecz dla osiągnięcia własnych, a zarazem prospołecznych celów;
- wpływania na proces uczenia się;
- twórczego i przekształcającego uczenia się, postaw autentyczności, zaufania oraz empatycznego zrozumienia (Puślecki, 2000, s. 180).

Analiza literatury pedagogicznej dowodzi, że podobnych koncepcji związanych z edukacją ku emancypacji jest więcej i że od lat poszukuje się w Polsce programów rozwijających zdolności i twórczość dzieci/uczniów oraz nowych form, heurystyk lub technik doskonalących myślenie i umiejętności rozwiązywania różnorodnych problemów, także otwartych. Przykładami takich programów i opracowanych sposobów aktywizujących twórczość, samodzielność i refleksyjność dzieci w okresie wczesnoszkolnym i przedszkolnym są z pewnością:

- program opracowany przez prof. R. Łukaszewicza, a realizowany nadal przez Fundację Wolnych Inicjatyw Społecznych pod nazwą „Wrocławska Szkoła Przyszłości i Przedszkole”. Program ten, jako jeden z pierwszych tak upowszechniony w Polsce, odnosi się do „paradygmatu wyobraźni” i organizowania w procesie kształcenia projektowanych okazji edukacyjnych opartych na zadaniach otwartych;
- innowacja programowa Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży pod nazwą „Przedszkolaki – krok pierwszy” oraz „Przedszkolaki – krok drugi”, która była wdrażana w przedszkolach w latach 1996–2000 na terenie kilku województw;
- metoda synektyczna według W. Limont, stosowana od około 1994 roku podczas lekcji wychowania plastycznego oraz lekcji

twórczości; przy wizualizacji i reprezentacjach graficznych tych wizualizacji realizowanych przez uczniów podczas zajęć rozwijane jest myślenie metaforyczne w powiązaniu z wyobraźnią twórczą i z uwzględnieniem jej wizualno-przestrzennego charakteru;

- lekcje twórczości według programu K. Okraszewskiego, B. Rakowieckiej i K.J. Szmidta pod nazwą „Porządek i przygoda. Lekcje twórczości” (1997), których zasadniczym celem było kreowanie w szkołach na wyższych etapach kształcenia warunków do ujawniania, stymulowania i rozwijania zdolności twórczych uczniów;
- lekcje twórczości według „Programu edukacyjnego Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym” autorstwa K.J. Szmidta i J. Bonar (1998), opracowanego na potrzeby rozwijania twórczości na pierwszym szczeblu edukacji, by pobudzać uczniów do myślenia, działania oraz dociekania przy założeniu, że na zajęciach organizowanych według tego programu powinien dokonywać się rozwój ucznia, a nie przekazywanie wiedzy;
- program „Przygoda z klasą”, którego współautorami są m.in. S. Dylak, K.J. Szmidt i J. Bonar. W programie tym wskazano nauczycielowi możliwości organizowania warunków do rozwijania ciekawości poznawczej i aktywności twórczej ucznia w klasach I–III w ramach celów i treści z podstawy programowej kształcenia ogólnego, ale także skorzystania z wielu propozycji gier, które wspierają rozwój refleksyjności, umiejętności przewidywania skutków własnego i cudzego zachowania, analizy i oceny warunków wyjściowych w różnorodnych sytuacjach oraz wdrażają do stosowania zasady fair play;
- program wspierania elementarnych zdolności twórczych uczniów klas I–III opracowany przez W. Puśleckiego (1999), w którym autor zaproponował sprawdzone w praktyce narzędzia i sposoby pomiaru oraz oceny zdolności z zakresu myślenia twórczego;
- metody aktywizujące popularyzowane przez J. Krzyżewską (1998; 2000) oraz M. Taraszkiewicz (2001), rozwijające

uczniowskie umiejętności dyskutowania, tworzenia, definiowania i hierarchizacji pojęć, twórczego rozwiązywania problemów, formułowania i stosowania informacji zwrotnych oraz współpracy z innymi;

- koncepcja aktywizacji i rozwoju dziecka poprzez metodę projektów badawczych w edukacji elementarnej popularyzowana przez przedstawicieli Fundacji Rozwoju Dzieci im. J.A. Komieńskiego²², a także przez M. Karwowską-Struczyk (2011; 2012, s. 219–261) i A. Maj (2014);
- trening kompetencji twórczych w krakowskich „Kangurowych Przedszkolach”, który polega na rozwijaniu ciekawości poznawczej, wspieraniu samodzielności myślenia i otwartości na wyzwania twórcze realizowane indywidualnie i we współpracy z innymi poprzez różnego rodzaju formy aktywności: „projekty badawcze”, „klub kangurowej przygody”, „ekspedycje”, „klub myślanek” czy „kangurową szkołę umiejętności”;
- technika Scenotestu według D. Kubickiej (2003), opracowana do analizy zdolności twórczych dzieci w sytuacjach zabawowo-zadaniowych; wspiera także rozwój umiejętności rozwiązywania problemów w działaniu podczas zabawy tematycznej z użyciem określonych przedmiotów;
- program stymulowania dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych dzieci w klasach I–III popularyzowany przez prof. J. Uszyńską-Jarmoc (2005);
- program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej „Krok... w kierunku kreatywności” opracowany przez M. Jąder (2005); zawiera propozycje różnorodnych ćwiczeń i zabaw rozwijających u dzieci umiejętność twórczego myślenia i współdziałania w zespole, zarówno w sferze poznawczej, działaniowej, jak i emocjonalno-motywacyjnej;
- opracowana przeze mnie technika obrazków dynamicznych (Płóciennik, 2010; 2012); pozwala ona na rozwijanie aktywności twórczej i działaniowej dziecka w wieku przedszkolnym

22 http://www.frd.org.pl/programy/archiwalne/mali_odkrywcy.

i wczesnoszkolnym poprzez stymulację wyobraźni i myślenia obrazami o niejednoznacznej treści oraz stawianie pytań na temat treści omawianych obrazków, także widzianej „oczyma wyobraźni”;

- narzędzia z programu TOC (program pozwalający na identyfikację i zarządzanie ograniczeniami pojawiającymi się także w procesie edukacyjnym), popularyzowane w Polsce przez D. Kamińską (2012), która podczas szkoleń nauczycieli pokazuje nowatorskie pomysły na zaadaptowanie narzędzi myślowych TOC w postaci miniprojektów edukacyjnych w pracy z dzieckiem nieposiadającym jeszcze umiejętności czytania i pisanie.

W wymienionych wyżej przykładowych programach i technikach istotne z punktu widzenia współczesnych wyzwań cywilizacyjnych są kompetencje jednostki, planowanie przez dzieci własnych działań, operowanie przez nie posiadaną wiedzą i dochodzenie do własnych „odkryć”. Są to koncepcje, które aktywizują myślenie i wyobraźnię, przygotowują do samodzielności, kształtują poszukującą postawę dziecka. Prowokują do samodzielnej obserwacji oraz wyrażania przeżyć i myśli. Zadania podejmowane przez dziecko pozwalają mu na próbowanie własnych sił, identyfikację własnych mocnych i słabych stron, zrozumienie zasad działania celowego i zleconego, dostrzeżenie związku między celem działania a jego wynikiem, łączenie różnych form aktywności i etapów realizacji pomysłu, nabywanie umiejętności organizacji warunków działania oraz odpowiedzialności za wykonanie podjętej pracy (por. Waloszek, 2014, s. 298).

Stosowanie takich metod i sposobów organizacji dziecięcej aktywności wymaga jednak zmiany podejścia nauczycieli do procesu kształcenia oraz doskonalenia ich kompetencji. Należy bowiem pamiętać, że (szczególnie na etapie edukacji elementarnej) nauczyciel stanowi wzorzec postępowania, a każdy jego gest, słowo i zachowanie są dla dziecka przykładem sposobu postrzegania świata, innych ludzi i samego siebie. Dlatego podstawowym postulatem w stosunku do współczesnego nauczyciela jest uwzględnianie przez niego zmiany modelu własnych oddziaływań z funkcjonalno-behawiorystycznego, gdzie kieruje on linio-wo rozwijającym się dzieckiem w określonym z góry kierunku i według

określonych standardów, na dwa inne modele sprzyjające wspieraniu rozwoju dziecka: konstruktywistyczno-społeczny i krytyczno-emanypacyjny. Wedle ich założeń nauczyciel pokazuje dzieciom świat wielowymiarowo, z różnych punktów widzenia, uczy dzieci współpracy z innymi, obrony własnego zdania i stanowiska oraz angażuje je w działania doskonalące otaczającą rzeczywistość (zob.: Klus-Stańska, 2009, s. 28). Jest to wszakże, jak się okazuje, tylko jedno z wyzwań, przed którymi stoi współczesny nauczyciel.

Rozdział 3

Wyzwania dla nauczycieli

Coraz częściej można się spotkać z systemową krytyką pracy nauczycieli i organizacji szkoły. Dotyczy ona nieefektywnie realizowanych zasad i strategii w działaniu nauczycieli oraz pomijania istotnych aspektów stymulowania rozwoju dziecka. Nauczycielom zarzuca się, że stosują niezmiennie instrumentalno-behawiorystyczne podejście do dzieci/uczniów²³ czy też stosują w edukacji tzw. przemoc symboliczną (Falkiewicz-Szult, 2007). Krytyka pracy szkoły dotyczy także dominacji przekazu wiedzy oraz rozwijania umiejętności typowo szkolnych uczniów, w tym myślenia analitycznego (zob.: Szempruch, 2006; Klus-Stańska, 2011). Zauważa się też, że w edukacji pomijany jest często obszar oddziaływania wychowawczego, także w zakresie budowania nowych relacji między nauczycielami a rodzicami opartych na partnerstwie we współpracy poprzez udział rodziców w działalności edukacyjnej i wychowawczej szkoły (Karbowniczek i in., 2012, s. 108–110).

Nauczyciele przeważnie nie realizują też systematycznego, rzetelnego i celowego monitorowania rozwoju ucznia z zastosowaniem różnorodnych technik diagnostycznych, a w wyniku tego – indywidualizacji oddziaływań pedagogicznych pod kątem dziecięcych potrzeb,

23 Mam tu na myśli przede wszystkim publikacje autorstwa i pod red. B. Śliwerskiego, związane z analizą antypedagogiki oraz edukacji alternatywnej, jak np. *Edukacja alternatywna w XXI wieku* (2010), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej* (2009), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje* (2007).

możliwości oraz wymogów pracy z grupami różnowiekowymi lub na różnym poziomie kompetencji²⁴. Dodatkowo na poziomie wczesnej edukacji nie uwzględnia się także zabawy jako naturalnej formy aktywności dziecka oraz właściwych proporcji w jego różnorodnych działaniach – mimo że zabawa jest podstawową formą aktywności i samodzielnego uczenia się dziecka na etapie dzieciństwa, jest ona pomijana w diagnozie i planowaniu pracy z dzieckiem na rzecz nadmiernego dydaktyzmu i dyrektywnego oraz zadaniowego kierowania jego działaniem (Waloszek, 2014, s. 85–104; Karbowniczek i in., 2012, s. 107).

W literaturze przedmiotu formułowane są także pewne oczekiwania odnośnie do funkcjonowania współczesnej szkoły. Wykaz takich oczekiwań jest niejednokrotnie bardzo obszerny, co świadczy o złożoności problemów związanych z miejscem kształcenia i wychowania młodych pokoleń. Między innymi J. Szempruch wskazuje, że szkoła powinna być także miejscem uczenia się życia. Oznacza to, że jej funkcjonowanie powinno być silnie powiązane ze środowiskiem lokalnym i zapewnić uczniom warunki do uświadamiania sobie „różnic w zainteresowaniach, rozbieżności w osądach, alternatywnego myślenia w stosunku do istniejącej rzeczywistości oraz krytycznego dystansu do niej”, a także „stymulować i pobudzać rozwój wyobraźni i myślenia, zapewniać przeżywanie nowych, pozytywnych doświadczeń” (Szempruch, 2008, s. 11). W tak zreformowanej szkole uczeń jest traktowany jako aktywny uczestnik procesu nauczania–uczenia się, a nauczyciel jest doradcą i dyskretnym opiekunem, który uwzględnia w swoim oddziaływaniu dydaktyczno-wychowawczym wszechstronny rozwój uczniów: m.in. rozwija ich myślenie, zapewnia poznawanie praw człowieka, pluralizm, tolerancję, wieloświatopoglądowość, uczy swobody poszukiwań, otwartości na wyzwania cywilizacyjne i problemy lokalne, reagowania na sygnały i potrzeby społeczne, współpracy i porozumienia z innymi. Taki nauczyciel przygotowuje ucznia do kreacji własnego rozwoju, również w kontekście organizacji i wykorzystania czasu wolnego (Szempruch, 2008, s. 12).

24 Zob.: przykładowe publikacje K. Kruszewskiego (2009) *Sztuka nauczania* lub B. Niemierki (2002) *Ocenianie szkolne bez tajemnic*.

Wśród wdrażanych w polskich szkołach innowacji pedagogicznych opracowanych pod wpływem współczesnych wyzwań i potrzeb środowiska społecznego można wyróżnić takie, które torują nowe drogi w edukacji na różnych poziomach i w różnych obszarach. Jednak jest ich niewiele a ich zasięg jest co najwyżej lokalny. Przykładem może być pedagogiczna innowacja organizacyjno-metodyczno-programowa do realizacji w I etapie edukacyjnym w latach 2013–2016 pod nazwą „Dotrzymuję Kroku Czterem Porom Roku”, wprowadzona w Szkole Podstawowej nr 2 im. Marii Skłodowskiej-Curie w Sobótce²⁵. W ramach tego programu uczniowie są wyposażani w umiejętności i postawy wykraczające poza treści programowe dla klas I–III. W toku samodzielnego działania kształtują oni pożądane nawyki żywieniowe, potrzebę aktywnego wypoczynku poprzez piesze wyprawy po okolicy bogatej w szlaki turystyczne, nawyki odpowiedniego wykorzystania technik multimedialnych poznanych na zajęciach komputerowych (oferowanych dzięki włączeniu się do pilotażowego programu rządowego „Cyfrowa Szkoła”), kompetencje związane z uprawą owoców i warzyw w przyszkolnym ogródku, a także z ich zbieraniem, przetwarzaniem i spożywaniem, co stanowi część działań związanych ze zdrowym żywieniem. Podczas realizacji tej innowacji do działań z dziećmi włączeni zostali rodzice – zaplanowane zostały wspólne warsztaty, spotkania i prace w szkolnym ogrodzie – co w założeniu ma ich zachęcić do spędzania czasu z dziećmi w sposób aktywny, na zabawie i praktycznym działaniu.

Kolejnym przykładem wdrażania zmian zgodnie ze współczesnymi tendencjami w teorii pedagogicznej, tym razem na poziomie edukacji przedszkolnej, jest innowacja „Edukacja daltońska – odpowiedzialność, samodzielność, współpraca” realizowana w Miejskim Przedszkolu nr 31 w Częstochowie²⁶. Jej celem jest rozwijanie dziecięcej samodzielności, odpowiedzialności i świadomości własnych potrzeb

25 Źródło: <http://www.sp2.sobotka.pl/files/Innowacja%201-3.pdf> (data dostępu: 2.05.2015).

26 Źródło: <http://mp31czestochowaszkolna.net/plan-daltonski/innowacja-pedagogiczna>; data dostępu: 2.05.2015.

oraz preferencji, umiejętności nawiązywania pozytywnych relacji z innymi, a także wyposażenie dziecka w narzędzia pozwalające mu na dokonywanie wyborów i samostanowienie o sobie. Cele te są osiągane poprzez wprowadzenie edukacji daltońskiej wraz z wizualizacją procesu edukacyjnego na tablicach, listach z symbolami oznaczającymi zjawiska, czynności, planowane i zrealizowane działania. Pozwala to m.in. angażować dzieci do samodzielnego planowania własnego działania, rozwijać umiejętności współpracy w grupie, kształtować dziecięcą wiarę we własne siły, zwiększać stopniowo zakres odpowiedzialności za siebie i innych, kształtować odpowiedzialność za wykonanie podjętego zadania i własne zachowanie.

Choć w szkołach i przedszkolach coraz częściej poszukuje się nowatorskich rozwiązań programowych i metodycznych, które skutecznie wspierają rozwój potencjalnych zdolności dziecka, działania te są wciąż niewystarczające. Zbyt mało jest takich, które inicjują wychowanie w duchu wartości i wzbogacanie kompetencji społecznych dziecka, budzenie i rozwijanie jego wrażliwości społecznej i emocjonalnej oraz kompetencji praktycznych w rozwiązywaniu problemów i zadań w życiu codziennym. Uwzględnianie w edukacji harmonijnego rozwoju wszelkich zdolności jednostki, jej systemu wartości oraz celowe kształtowanie nawyków i postaw wobec otaczającej rzeczywistości już od dzieciństwa powinny być normą we współczesnej szkole. Dlatego też w literaturze psychopedagogicznej podkreśla się rolę kompetencji nauczyciela w wyzwaniu, pobudzaniu, rozwijaniu i ukierunkowywaniu potencjalnych zdolności i aktywności uczniów na każdym etapie kształcenia²⁷. Określono też różnorodne zasady postępowania

27 Jeśli chodzi o kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji, do czego szczególnie nawiązuję w tej książce, czytelnik może odnaleźć szereg informacji na ten temat w publikacjach wielu polskich pedagogów, przykładowo: *Nauczyciel edukacji elementarnej* (temat numeru 1/2014 (34) kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”); *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, pod red. naukową I. Adamek i J. Bałachowicz (Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013); *Edukacja małego dziecka*, t. 5: *Nauczyciel-wychowawca w przedszkolu i szkole*, pod red. E. Ogrodzkiej-Mazur, U. Sużcik i M. Zalewskiej-Bujak (2013), t. 9: *Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*.

pedagogicznego nauczyciela i wychowawcy, które wyznaczają sposoby organizowania korzystnych warunków procesu nauczania–uczenia się.

Cz. Kupisiewicz wymienił następujące zasady nauczania: pogładowości, przystępności, świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia, systematyczności, trwałości wiedzy, trwałości i operatywności oraz łączenia teorii z praktyką (Kupisiewicz, 2005, s. 68–81). Natomiast W. Okoń do pogładowości, przystępności i związku teorii z praktyką dodał takie zasady kształcenia, jak: systemowości, samodzielności, indywidualizacji i uspołeczniania (Okoń, 1998, s. 170–189). Przy opisie tych zasad wskazuje się na bardzo istotne aspekty organizacji procesu uczenia się jednostki: sekwencje celowych czynności nauczyciela i ucznia, usystematyzowanie, konkretyzację, hierarchizację i korelację treści programowych, jak największą samodzielność dziecka w działaniu, także w sferze wyboru, planowania i autokontroli wykonywanych zadań, łączenie poznania z działaniem, dostosowanie zadań do aktualnych możliwości ucznia oraz uwzględnianie sfery jego najbliższego rozwoju. Osadzone w polskiej tradycji dydaktycznej zasady są spójne ze współczesnymi postulatami pedagogicznymi dotyczącymi podmiotowego podejścia do wychowania/uczenia we współczesnej szkole, które zostały omówione wcześniej. Jednak według mnie nie wyczerpują one wszystkich niezbędnych wskazań do pracy współczesnego nauczyciela, szczególnie w kontekście koncepcji rozwijania mądrości dziecka.

Uważam, że w rozwijaniu samodzielności i aktywności twórczej dziecka na poziomie wczesnej edukacji przydatne są także zasady i dyrektywy dotyczące postępowania nauczyciela według E.P. Torrance’a. W jego poglądach dominuje przekonanie, że decydującym czynnikiem

Część: Nauczyciel w środowisku szkoły – nabywanie wiedzy i doświadczenie pedagogiczne, pod. red. E. Ogródkiej-Mazur, U. Szuścik i A. Gajdzicy (Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Cieszyn–Kraków 2014); *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, pod. red. W. Leżańskiej (Wydawnictwo UŁ, Łódź 2011); *Edukacja – szkoła – nauczyciele: promowanie rozwoju dziecka*, pod. red. J. Kuźmy i J. Morbitzera (Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005).

rozwijania twórczego myślenia u uczniów jest osoba i zachowanie nauczyciela, który przede wszystkim powinien:

- uwrażliwiać dzieci na bodźce istniejące w otoczeniu;
- zachęcać je do manipulowania przedmiotami i ideami;
- uczyć sposobów systematycznej analizy i oceny każdego pomysłu;
- uczyć tolerancji wobec nowych idei;
- tworzyć i utrzymywać w grupie twórczą atmosferę;
- cenić twórcze myślenie i uczyć dziecko, by ceniło takie myślenie u siebie i innych;
- dostarczać informacji dotyczących procesu twórczego;
- wspierać i oceniać uczenie się inicjowane przez samych uczniów;
- stwarzać sytuacje wymagające twórczego myślenia;
- zapewniać dzieciom okresy wzmożonej aktywności, jak i względnego spokoju;
- utrzymywać zwyczaj pełnej realizacji pomysłów, zachęcać do zdobywania wiedzy w różnych dziedzinach (za: Szmidt, 2013, s. 470).

Z kolei R. Fisher przyjął, że wszystkie dzieci rodzą się ze zdolnościami twórczymi, zatem od dorosłych (w tym także od nauczycieli) zależy, czy stworzą im atmosferę sprzyjającą twórczej aktywności. Stwierdził on także, że jednym z podstawowych elementów sprzyjających twórczej pracy dziecka są procesy komunikowania się w różnych formach (werbalnych i pozawerbalnych). Dlatego aby rozwijać u dzieci kreatywność, należy wykorzystywać ich zainteresowania i spostrzeżenia oraz umożliwić tworzenie połączeń pomiędzy faktami, myślami i przeżyciami poprzez wykorzystywanie wyobraźni, fantazji i pomysłowości. Jednak pomysły dziecka wymagają weryfikacji, więc potrzebne jest mu myślenie krytyczne – stąd wynika też potrzeba uczenia dziecka dyskusowania, stawiania pytań, planowania, oceny i osądu (Fisher, 1999a; 1999b). Psycholog ten opracował także opisy właściwego i niewłaściwego zachowania dorosłych (wychowawców, nauczycieli), które mogą wspierać lub blokować aktywność (w tym także aktywność twórczą) dziecka.

Tabela 1. Typy komunikatów i działań nauczyciela sprzyjające lub blokujące twórczość

Komunikaty pozytywne:	Komunikaty negatywne:
• To interesujące. • Opowiedz o tym coś więcej. • Jak doszedłeś do tych wniosków? • Dobrze, że sam na to wpadłeś! • Czy przemyślałeś inne możliwości? • Jak postanowisz, będzie dobrze. • Najpierw spróbuj sam. Jak będzie potrzebna pomoc, daj mi znać. • To bardzo pomysłowe. • Dobre pytanie. • Na pewno dasz sobie radę.	• Skąd bierzesz takie niemądre pomysły? • Nie zadawaj głupich pytań! • Czy potrafisz cokolwiek zrobić jak należy? • Nie zachowuj się jak małe dziecko! • To nie takie łatwe, jak ci się zdaje! • Dlaczego ty nigdy nie myślisz? • To wszystko, co masz do powiedzenia? • Ile razy mam ci powtarzać? • Kto to widział, żeby tak robić? • Dlaczego nie pomyślisz, zanim zaczniesz mówić?
Działania wychowawcy na rzecz myślenia twórczego wychowanka:	Działania wychowawcy przeciw myśleniu twórczemu wychowanka:
• daje dość czasu • koncentruje się na myśleniu dziecka • powstrzymuje się od osądzania • podkreśla samodzielność • oczekuje dobrych wyników • jest aktywnym słuchaczem • wykazuje prawdziwe zainteresowanie • zakłada, że się uda • dzieli z dziećmi ryzyko • zachęca do eksperymentów • dzieci mają do niego łatwy dostęp • szanuje decyzje podjęte przez dzieci • uwzględnia zainteresowania dzieci • rozumuje razem z dziećmi • traktuje dzieci partnersko • jest gotowy do pomocy • w błędach widzi szansę nauczania się	• ogranicza czas • nie uważa • jest autorytarny • spodziewa się niedobrego • umacnia zależność dzieci • krytykuje • dezaprobuje • zachowuje się jak szef • bawi się tym, co robi • wcześniej ustala odpowiedzi • odrzuca nowe pomysły • nie wykazuje zainteresowania • narzuca decyzje • podtrzymuje ustalone sposoby postępowania • lekceważy opinię dzieci • dominuje

Tabela 1 cd.

Działania wychowawcy na rzecz myślenia twórczego wychowanka:	Działania wychowawcy przeciw myśleniu twórczemu wychowanka:
- wykorzystuje pytania otwarte - zachęca do gier i zabaw - ceni twórcze pomysły	- przerywa - niecierpliwi się - ostro odpytuje - nie zapewnia informacji zwrotnych

Źródło: R. Fisher (1999a).

Opisu zasad działania nauczyciela przedszkola, które odnoszą się także do pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, dokonała D. Waloszek. Zgodnie z jej wytycznymi nauczyciel jest nie tylko odpowiedzialny za organizowanie sytuacji edukacyjnych wspierających harmonijny rozwój dziecka, ale także powinien realizować zadania polegające między innymi na:

- inspirowaniu i organizowaniu warunków do dziecięcej zabawy;
- proponowaniu różnorodnych form aktywności przez tworzenie warunków potrzebnych do ich realizacji, zarówno tych materialnych, jak i emocjonalnych oraz społecznych;
- systematycznej obserwacji zachowania dzieci w różnych sytuacjach;
- stosowaniu sugestii w celu zachęcania dzieci do podejmowania działań trudnych oraz do podejmowania decyzji o treści, metodzie, warunkach działania;
- tworzeniu okazji do zamiany ról dziecko–nauczyciel, zmiany pozycji i ról odgrywanych przez dzieci;
- wczuwaniu się w położenie każdego z dzieci i okazywaniu szacunku dla ich autonomii i godności;
- pielęgnowaniu i rozwijaniu indywidualności i oryginalności każdego z dzieci;
- przekazywaniu dzieciom informacji niezbędnych do samodzielnego działania (Waloszek, 1993, s. 29; 2009; 2014).

Tak zdefiniowana rola nauczyciela odpowiada podmiotowej, humanistycznej oraz emancypacyjnej koncepcji edukacji i wychowania, umożliwia integrację form dziecięcej aktywności oraz uzyskiwanie rzeczywistych efektów wychowawczo-dydaktycznych na bazie samodzielności i aktywności dziecka w uczeniu się.

Kolejnym ważnym zadaniem w pracy nauczyciela jest monitorowanie rozwoju umiejętności i kompetencji dziecka/ucznia. Tylko dzięki bogatemu materiałowi diagnostycznemu nauczyciel może zaplanować dydaktyczne i wychowawcze oddziaływanie wobec każdego z dzieci, indywidualnie dobrać i stosować metody oraz formy pracy lub prognozować możliwości dziecka w danym zakresie jego aktywności, także w obszarze rozwoju społeczno-moralnego, potencjalnych zdolności, twórczości i refleksyjności. Diagnozowania umiejętności i możliwości dziecka nie można jednak opierać na jednej metodzie badawczej czy jednokrotnym zastosowaniu narzędzia badawczego (np. w postaci karty pracy). Aby stwierdzić, czy dziecko potrafi realizować podjęte lub powierzone zadania, należy taką obserwację przeprowadzić kilkakrotnie, uzupełniając ją jednocześnie rozmową z dzieckiem. To właśnie indywidualna rozmowa z dzieckiem na temat wykonanego zadania lub podjętej aktywności może poinformować nauczyciela o samodzielnym i świadomym charakterze działania dziecka. Poza tym taka rozmowa po zakończeniu działania praktycznego ma jeszcze inne walory. Może ona:

- podtrzymywać zainteresowanie dziecka wykonaną pracą;
- zachęcać dziecko do bogatych, złożonych wypowiedzi, rozwijać umiejętności posługiwania się językiem ojczystym;
- inspirować dziecko do kontynuowania twórczego działania w innych formach aktywności;
- informować nauczyciela o emocjonalnym związku dziecka z wykonaną pracą (im więcej w wykonanie danego zadania dziecko włoży wysiłku i pozytywnych emocji, czyli „serca” – tym większą odczuwa więź ze swoim dziełem);
- podnosić samoocenę dziecka i jego wiarę we własne możliwości poprzez konstruktywną ocenę wysiłku i postępów dziecka.

Wiele konkretnych wytycznych odnośnie zadań nauczyciela podała także H. Hamer. Zgodnie z nimi wychowawca powinien być

autentycznym przyjacielem dziecka, znaleźć codziennie czas na chwilę zabawy i na rozmowę z nim. Podkreśla ona także, że dziecko nie może otrzymywać sprzecznych lub niejasnych poleceń, nie powinno być też świadkiem niekonsekwentnego zachowania dorosłych. W momencie zaś popełnienia przez dziecko wykroczenia, wychowawca powinien dać dziecku czas na przemyślenia oraz przestrzeń do samodzielnego uczenia się, także poprzez popełnianie błędów. Nie powinien on też zbywać jego pytań lub wyjaśnień – dziecko powinno mieć świadomość, że jest szanowane i może z wychowawcą o wszystkim porozmawiać spokojnie. Takie relacje są jednak możliwe, gdy dorosły wzmacnia pozytywne zachowania i nagradza przestrzeganie przez dziecko wymagań, nie uważa się przy tym za osobę nieomylną – potrafi przyznać się do swoich błędów i przeprosić dziecko za ewentualne niewłaściwe zachowania, unika negatywnych ocen odnoszących się do samego dziecka, mają one bowiem dotyczyć tylko jego konkretnych, niewłaściwych uczynków (Hamer, 1994, s. 240–241).

Kolejne ciekawe (i zgodne z założeniami rozwijania mądrości) zasady pracy nauczycieli wczesnej edukacji można znaleźć w publikacji K. Krasoń. Postuluje ona między innymi, by w edukacji dziecka uwzględniać budowanie poczucia sprawstwa i sensu podejmowanych działań, dać dziecku czas na poznanie danego zagadnienia – zamiast przytłaczać je nadmiarem informacji, podstawą poznania uczynić ruch oraz umożliwić „doświadczenie zastępcze” w oparciu o przeżywanie poznawanych tekstów literatury (Krasoń, 2011, s. 80–86). Przy tej ostatniej wskazówce Krasoń przytoczyła koncepcję D. Dobbsa z 2006 roku, który dowiódł, że zarówno podczas bezpośredniego udziału w wydarzeniach, jak i w trakcie słuchania ich opisu zawartego w tekstach literackich uruchamiane są tzw. neurony lustrzane – uaktywniane są reakcje somatyczne służące uczeniu się zachowania. Pozwalają one uczyć się według wzorca, zrozumieć zachowanie, intencje i doświadczenia drugiego człowieka także podczas słuchania tekstów literackich czy oglądania filmów. Jest to istotna zasada, powinna być zatem podstawą odpowiedniego i przemyślanego doboru dzieł literackich i filmowych. Mogą one bowiem być ważnym źródłem informacji o przeżyciach, zachowaniu i emocjach innych ludzi, czyli elementem pośredniego

doświadczenia. Wziął to pod uwagę również twórca koncepcji rozwijania mądrości R.J. Sternberg, sugerując nauczycielom między innymi pracę z tekstem oraz tworzenie przez uczniów opowiadań czy esejów na określony temat (Sternberg, 2009).

Podsumowując, należy stwierdzić, że rozwój jednostki oraz jej kompetencji nabywanych w toku procesu nauczania–uczenia się zależy od wielu czynników: poziomu rozwoju i doświadczeń jednostki, jej osobowości, rozbudzonych zainteresowań, inicjatywy, aktywności i potrzeby działania. Jednak znaczną rolę w tym rozwoju odgrywają struktura i warunki środowiska społeczno-kulturowego, w tym także szkolnego. A więc do osiągnięcia przez uczniów sukcesu edukacyjnego i życiowego potrzebny jest także kompetentny nauczyciel, który rozumie „dlaczego?” oraz wie „co?” i „w jaki sposób?” stymulować i rozwijać u każdego ze swoich uczniów. Dotyczy to także rozwijania mądrości jednostek w myśleniu i działaniu – z uwzględnieniem procesów poznawczych oraz sfery etyczno-moralnej.

Rozdział 4

Edukacja dla mądrości jako holistyczna koncepcja kształcenia

Z dyskursu na temat mądrości można wnioskować o potrzebie zachowania równowagi w stymulowaniu i doskonaleniu w toku życia jednostki sfer poznawczej i społeczno-moralnej. Dlatego edukacja dla mądrości łączy się nierozdzielnie nie tylko z rozwijaniem inteligencji w różnych zakresach, ale także z aksjologią i wychowaniem.

W polskiej literaturze psychopedagogicznej wiele wskazówek dotyczących skutecznego wychowania do wartości zaproponowała K. Olbrycht. Według niej na wychowanie to składa się kilka zakresów działań. Pierwszym z nich jest odkrywanie i poznawanie określonych wartości – a więc słów oraz sformułowań wyrażających wartości. Kolejnym takim działaniem jest uświadamianie hierarchii wartości – ważne jest, by wychowankowie poznawali te nadrzędne, oraz uświadomili sobie, że ich urzeczywistnienie wymaga przyjęcia i stosowania na co dzień wartości podrzędnych. Uświadamianie hierarchii wartości pozwala też organizować systematyczne dążenie do wartości nadrzędnych poprzez etapowe działania (na miarę możliwości) w ramach wartości im podporządkowanych.

Kolejnym zakresem wychowania według Olbrycht jest kształcenie wrażliwości na wartości poprzez dostrzeganie ich, odpowiadanie na nie oraz przeżywanie doświadczeń związanych z tymi wartościami. Jednak najważniejszym sposobem przyswajania wartości przez jednostki jest kontakt z innymi ludźmi i bohaterami literackimi lub filmowymi,

którzy te wartości reprezentują. Ich przykład i odwoływanie się do tych wzorców jest niezbędne, bo pozwala uczniom dostrzec także konsekwencje działań tych autorytetów. Wychowanie do wartości odbywa się zatem w kilku etapach:

- odkrywania, czyli poznawania i zrozumienia wartości, co następuje poprzez nazywanie wartości, wyjaśnianie przykładów, rozmawianie i myślenie o wartościach w kontakcie z innym człowiekiem lub jego wytworami;
- przeżywania, co związane jest z emocjonalnym zaangażowaniem oraz zainteresowaniem danymi wartościami; ten etap realizować można w różnorodny sposób – poprzez sztukę, obrzędowość, świętowanie czy kontakt z ekspresyjnymi formami przekazu;
- interioryzacji – etap ten wymaga powtórzeń, systematycznego praktykowania określonych wartości oraz ćwiczenia zachowania i sprawności powiązanych z tymi wartościami;
- internalizacji, czyli pogłębiania postaw w ramach wartości uznanych i przyjętych, z pełną świadomością wyborów aksjologicznych i zaangażowaniem w ich popularyzację w świecie (Olbrycht, <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/olbrycht1.pdf>).

Jednak edukacja dla mądrości związana jest także z organizacją warunków do rozwijania takich cech osobowościowych, jak: zamiłowanie do nauki, ciekawość i zainteresowanie światem, oryginalność i pomysłowość, sprawiedliwość, rozważa, prawość, wnikliwość i elastyczność w myśleniu prowadząca do przyjmowania lub uwzględnienia wielu punktów widzenia. Dlatego niezbędne są tu ćwiczenia w działaniu opartym na refleksji nad zdarzeniami, wykonywanymi czynnościami i pojawiającymi się wnioskami, w powiązaniu z myśleniem krytycznym wobec informacji, analizą początkowych danych, generowaniem alternatywnych – aksjologicznie uzasadnionych – sposobów postępowania, identyfikowaniem i odrzucaniem tego, co jest niepotrzebne, bezwartościowe, nieadekwatne, nieprzydatne lub niepożądane. A zatem edukacja dla mądrości może być realizowana poprzez ograniczenie przekazu wiedzy na rzecz samokształcenia, samoedukacji, samorozwoju, samowychowania pod kierunkiem nauczyciela, którego praca powinna się sprowadzać do jednoczenia procesów łączących życiową mądrość

(która przejawia się poprzez wiedzę wynikającą z osobistego doświadczenia czy „teorie naiwne”) z refleksją i wiedzą pochodzącą z przekazu społecznego (Jodłowska i Flanczewska-Wolny, 2011).

W kontekście rozwijania mądrości należy też wspomnieć o różnych obszarach zdolności i kompetencji, jakie powinny podlegać celowym i świadomym działaniom edukacyjnym. Zdaniem K.J. Szmidta obszary, które powinny być rozwijane u uczniów, to:

- rozumienie znaczenia, założeń i ograniczeń wiedzy;
- rozumienie automatyzacji procesu myślenia oraz jego przyczyn;
- sprawne rozwiązywanie zadań, ale i zastanawianie się nad problemami związanym z rozwiązaniem tych zadań;
- tolerowanie wieloznaczności i niejasności;
- poszukiwanie i rozumienie głębiej ukrytych złożonych struktur i znaczeń zdarzeń (Szmidt, 2002).

Także Z. Pietrasiniński zaproponował w swojej książce *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu* (2001) specyficzne działania edukacyjne na rzecz celowego rozwijania mądrości uczniów w środowisku rodzinnym i szkolnym.

Jednak pełna koncepcja celowego kierowania rozwojem mądrości uczniów poprzez programy i oddziaływania nauczycielskie wspierające rozwój zarówno zdolności, umiejętności, cech sprzyjających mądrymu zachowaniu uczniów, jak i postaw wobec otaczającego świata społecznego i materialnego, opracowana została w USA przez psychologa R.J. Sternberga. Stworzył on w ten sposób nową przestrzeń i uzasadnienie dla wychowania ku wartościom poprzez celowe i zaplanowane kształcenie oraz dla pedagogiki i psychologii skoncentrowanych na pozytywnych aspektach życia i osiągnięciach jednostki. Sternberg oraz jego współpracownicy zweryfikowali w badaniach i przytoczyli w publikacjach najwięcej propozycji konkretnych działań w zakresie stymulowania i rozwijania mądrości u dzieci i młodzieży poprzez działania nauczyciela na terenie szkoły. Jedyną ich książką przetłumaczoną na język polski jest *Jak nauczyć dzieci myślenia* (Sternberg i Spear-Swerling, 2003), ale wiedzę na ten temat można czerpać z artykułów i materiałów dydaktycznych udostępnionych w jego angielskich książkach oraz

Internecie pod hasłem *Teaching for Wisdom*. Podstawowym postulatem Sternberga jest zintegrowane rozwijanie i wykorzystywanie Mądrości, Twórczości i Inteligencji w relacjach z kulturą i społeczeństwem (*WICS – Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*).

Sternberg jako pierwszy w swoich działaniach na rzecz rozwijania mądrości jednostek zaproponował wdrożenie celowo dobranych programów edukacyjnych, dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb uczniów z różnych etapów kształcenia. Według niego tylko takie działania edukacyjne warunkują rozwijanie myślenia transgresyjnego uczniów, co pozwala rozwiązywać problemy, także społeczne, oraz twórczo realizować zadania, także w przypadku braku danych. Rozwinięte myślenie transgresyjne umożliwia ponadto krytykę dotychczasowych rozwiązań i pomysłów oraz analizę przydatności nowych. Dlatego uczniom – zgodnie z koncepcją rozwijania mądrości – należy tworzyć warunki do uczenia się nie tylko tego, „co myśleć”, ale przede wszystkim „jak myśleć”. Jest to możliwe poprzez rozwijanie zdolności do myślenia refleksyjnego, które jest podstawą kontrolowania myśli i działania oraz analizy warunków lub dostępnych danych.

Jednak według Sternberga mądrość przejawia się w zachowaniu i działaniu tylko w przypadku posiadania zdolności do rozpatrywania zjawisk z różnych punktów widzenia, rozwiązywania problemów z uwzględnieniem różnych możliwości (myślenie dialogiczne) oraz umiejętności godzenia dwóch sprzecznych lub alternatywnych możliwości, stanowisk, podejść w celu wypracowania syntezy (myślenie dialektyczne). Myślenie dialogiczne pozwala rozpatrywać i brać pod uwagę ograniczenia środowiska oraz podejmować decyzje czy wybory z uwzględnieniem zarówno ich bezpośrednich skutków, jak i tych, które mogą pojawić się w odległej perspektywie (zob.: Sternberg i Jordan, 2009). Z kolei rozwinięte myślenie dialektyczne sprzyja traktowaniu wiedzy w sposób elastyczny, płynny i relatywny – tworzona jest ona bowiem w procesie interakcji z odmiennymi poglądami. Wykorzystanie w edukacji takiej koncepcji wzbogacania doświadczenia, umiejętności i wiedzy zwiększa aktywność uczniów, pozwala budować ich wytrwałość w dążeniu do założonego celu oraz sprzyja lepszej integracji – a przez to zrozumieniu eksplorowanego materiału. Dlatego Sternberg sugeruje, by tworzyć uczniom warunki do formułowania własnych wniosków

w zadaniach, które wymagają integrowania materiału i rozwijania tych trzech typów myślenia. Uważa też, że istotne jest nagradzanie mądrego zachowania oraz wykorzystywanie naturalnie pojawiających się sytuacji w celu utrwalania w wychowankach tego zachowania.

Na potrzebę rozwijania cech i zdolności, które obecnie łączone są z mądrością, zwracano uwagę także w Polsce. Przykładowo takie wnioski można wysnuć z analizy koncepcji kształtowania kultury przez twórcze jednostki autorstwa K. Kornilowicza, koncepcji wychowania do samorządności J. Korczaka, społeczno-wychowawczych aspektów czasu wolnego oraz wychowawczego funkcjonowania harcerstwa i placówek opieki i wychowania pozaszkolnego opisanych przez A. Kamińskiego, postulatu formułowania bliskich i dalekich celów wychowania oraz wychowania w kierunku postawy typu „być” zgłoszonego przez B. Suchodolskiego czy koncepcji edukacji sprzyjającej aktywnej samorealizacji Z. Kwiecińskiego. Jednak mimo to oprócz książki Z. Pietraśińskiego *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu* nie ma w polskiej literaturze pedagogicznej przykładów konkretnych wskazówek dotyczących rozwijania mądrości w polskiej szkole. Nie funkcjonują także w polskiej terminologii i tradycji pedagogicznej takie obszary aktywności pedagogicznej, jak „edukacja dla mądrości” czy „wychowanie do mądrości”.

Jednak podstawy i podobieństwa do edukacji sprzyjającej rozwijaniu mądrości uczniów można odnaleźć w wielu polskich współczesnych koncepcjach i teoriach pedagogicznych, także w odniesieniu do wczesnej edukacji. Mam tu na myśli szczególnie takie koncepcje, jak:

- kształtowania osobowości twórczej jednostek na różnych etapach ich życia, będącej podstawą uczestnictwa w tworzeniu i pogłębianiu kultury i odwrotnie – upowszechniania kultury poprzez twórczość (Kornilowicz, 1930);
- wychowania dzieci do współpracy i odpowiedzialności zgodnie z pedagogiką korczakowską (Korczak, 1957);
- powszechnego realizowania w szkole funkcji socjalizacyjnej, czyli prezentowania nowoczesnych i atrakcyjnych dla młodego człowieka wartościowych wzorców i modeli życia (Lewowicki, 1991);
- rozwijania samodzielności myślenia jednostek, aktywne bogacenie ich pojęć w toku samodzielnego działania

i rozwiązywania problemów oraz aktywności komunikacyjnej (Kielar-Turska, 1992);

- przeciwdziałania zjawisku nietolerancji m.in. poprzez poznanie przez jednostki swoich mocnych i słabych stron, określanie posiadanej hierarchii wartości i tworzenie długofalowych celów oraz planowanie realistycznych sposobów ich osiągnięcia (Hamer, 1994);
- stopniowego wdrażania dzieci do ponoszenia odpowiedzialności w pewnych obszarach aktywności (np. poprzez samodzielny dobór materiałów, narzędzi, sposobu realizacji zadania, partnerów, tempa pracy itp.) oraz współodpowiedzialności z nauczycielem w innych – przy projektowaniu zadań do wykonania, doborze tematyki zajęć, planowaniu czasu dla podejmowanych aktywności, doborze zadań domowych lub utrwalających itp. (Waloszek, 1994; 2006; 2014);
- edukacji sprzyjającej rozwojowi samoświadomości i twórczości oraz aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego „Ja” poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych (Kwieciński, 1995);
- rozwijania umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach, a także rozumienia problemów w relacjach międzyludzkich, np. trudnych warunków materialnych, konfliktów międzyludzkich i cudzej agresji (Adamek, 1998);
- ukazywania uczniom różnorodnych kontekstów życia (także śmierci), wychowania człowieka odpowiedzialnego, uwzględniającego w działaniu wartości moralne i dążącego do ich urzeczywistnienia (Szewczyk, 1998);
- stymulowania zdolności twórczych we wczesnej edukacji oraz kształcenia wyzwającego (np. Puślecki, 1999; 2010);
- tworzenia warunków do konstruowania wiedzy przez samo dziecko w trakcie różnorodnych sytuacji edukacyjnych organizowanych w szkole (Klus-Stańska, 2000; 2002);
- kształcenia promującego refleksję nad działaniem i dialog edukacyjny, obejmującego także przygotowanie uczniów do doskonalenia własnego zachowania i osobowości

(Pietrasiański, 2001; 2008; Jodłowska i Flanczewska-Wolny, 2011);

- aplikowania założeń konstruktywizmu do praktyki pedagogicznej podczas budowania warunków do zaangażowanego i aktywnego uczenia się w szkole (Bałachowicz, 2003, s. 27–28);
- wykorzystywania konstruktywnego aspektu sytuacji konfliktowych w rozwijaniu kompetencji społecznych dziecka i wykorzystania ich do planowania zmiany w relacjach z innymi, nagrody, naprawy szkody, dokonania zadośćuczynienia, dojścia do zgody w dialogu interpersonalnym (Cywińska, 2004);
- wspierania i rozwijania kreatywności dzieci/uczniów poprzez twórcze rozwiązywanie problemów oraz rozwijanie myślenia pytańego (Szmidt, 2004; 2013);
- rozwijania samodzielności dziecka w różnych obszarach (Kuszek, 2006) oraz stawiania dziecka w roli nauczającego (tutora) i uczącego się od rówieśników (Kuszek, 2007);
- wprowadzania dzieci w wieku wczesnoszkolnym do filozofowania (Buła, 2006);
- rozwijania twórczości uczniów klas początkowych poprzez otwarte zadania dydaktyczne (Bonar, 2008);
- rozwijania zdolności autokreacyjnych dzieci, związanych z rozumieniem siebie, własnych oczekiwań, planów życiowych, budowaniem wiedzy o samym sobie (Uszyńska-Jarmoc, 2005; 2007);
- wzmacniania sił duchowych i zwiększania odporności psychicznej jednostki zgodnie z koncepcją Edith Grotberg (Karwowska-Struczyk, 2000) oraz aktywizowania dziecka do samodzielnego rozwiązywania problemów edukacyjnych i dnia codziennego według zasady „zaplanuj – zrób – opowiedz” lub poprzez projekty edukacyjne (Karwowska-Struczyk, 2012);
- dostrzegania i interpretacji przez dzieci sytuacji niejednoznacznych na obrazach i w sytuacjach życiowych (Płóciennik, 2010);
- konstruowania w przedszkolu dziecięcej wiedzy wyjaśniającej oraz interpretacyjnej (Sławińska, 2010);

- uwzględniania w przygotowaniu oraz w diagnozie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole takich właściwości społeczno-emocjonalnych, jak poczucie sprawstwa, duma i satysfakcja, poczucie sensu i radości po samodzielnym wykonaniu zadania, nastawienie do wykonywania zadania powierzanego przez nauczyciela, nastawienie na komunikację z innymi oraz pomaganie innym w trakcie realizacji zadań a także umiejętności planowania i organizacji zabawy, również we współpracy z innymi (Gruszczyk-Kolczyńska, 2011);
- uwzględniania w pracy przedszkola i szkoły stymulacji kompetencji odnoszących się do funkcjonowania psychospołecznego dzieci/uczniów, w tym umiejętności dokonywania samooceny, określania własnych umiejętności i samopoczucia, motywacji, samodzielności, umiejętności współdziałania, negocjowania, prezentacji pomysłów, rozwiązywania problemów intelektualnych i społecznych (Andrzejewska, 2013);
- rozwijania kompetencji kluczowych (Uszyńska-Jarmoc i in., 2013).

H. Hamer sugeruje także, by rozwijać optymizm jako niezbędny w sterowaniu życiem. Według niej optymizm w życiu wyraża się umiejętnością cieszenia się każdą chwilą, intensywnym przeżywaniem codzienności oraz pozytywną postawą wobec siebie, ludzi, zwierząt i roślin. Dodatkowo pozytywne odniesienia do życia i pojawiających się problemów pomagają uodparniać się na stres oraz dodają sił do działania. Z kolei brak optymizmu i niska samoocena prowadzą do problemów emocjonalnych i psychicznych, w tym do agresji czy nadwrażliwości na krytykę (Hamer, 2005, s. 310). Dlatego według niej każdej jednostce niezbędne są:

- zdolności do uważnej obserwacji otoczenia w celu głębszego przeżycia otaczającej rzeczywistości;
- pozytywne więzi emocjonalne z otoczeniem;
- umiejętność korzystania ze wsparcia otoczenia oraz
- zdolność do konsekwentnej realizacji własnych zamierzeń, mimo braku natychmiastowej gratyfikacji (Hamer, 2005, s. 105–106).

Z kolei buddyjski mnich, opiekun dzieci i uczestnik misji pokojowych ONZ M. Ghosananda w książce *Krok po kroku. Medytacje o mądrości i współczuciu*, opublikowanej w języku polskim w 1996 roku, zaprezentował kilka ciekawych zasad związanych z funkcjonowaniem jednostki w życiu. Według niego tajemnica poczucia szczęścia jednostki tkwi w jej samoświadomości, co przekłada się na rozumienie innych oraz aktywności na rzecz innych, ale także w wyważeniu miłości i szacunku do siebie z dobrocią w stosunku do innych ludzi. Zatem rozwijanie mądrości powinno być oparte nie tylko na jej wymiarze praktycznym (rozsądku), ale także na wzbudzaniu potrzeby dążenia do dobra, które może być osiągnięte przede wszystkim przez aktywne, cierpliwe i systematyczne działanie w teraźniejszości: „Jeśli będę wobec kogoś dobry, taka osoba nauczy się dobroci i w zamian będzie dobra dla innych (...). Jeśli świat nie jest dobry, muszę czynić więcej wysiłków na rzecz bycia dobrym samemu. Zajmowanie się innymi to to samo, co zajmowanie się sobą (...). Kiedy, przez świadomość, chronimy siebie samych, chronimy równocześnie innych. Kiedy chronimy inne żywe istoty poprzez działanie nacechowane współczuciem, chronimy równocześnie nas samych” (Ghosananda, 1996, s. 73).

Okazuje się jednak, że rozwijanie mądrości w szkole nie jest proste. Jedną z przeszkód jest nie tylko złożoność tego pojęcia, ale także to, że wychowaniu do wartości w dzisiejszej Polsce towarzyszy szczególna nieufność. Programy profilaktyczne i wychowawcze w szkołach często są pozorną działalnością formalno-biurokratyczną, a więc nie są odpowiednią podstawą wprowadzania pożądanych zmian w relacjach społecznych, nie pozwalają też osiągać celów aksjologicznych. Nauczyciele nie radzą sobie z trudnościami wychowawczymi, między uczniami, nauczycielami i rodzicami nie ma atmosfery wzajemnego zaufania, zrozumienia i współpracy. Brakuje też określenia, ku jakim wartościom wychowuje się współczesnego ucznia oraz które z nich stanowią fundament dobrego życia. We współczesnej szkole zauważalny jest też rozdźwięk między postulowanymi wartościami a ich praktycznym wdrażaniem. Jak opisała to zjawisko K. Olbrycht (2012, s. 96), „Wartości edukacyjne

teoretycznie oznaczają wartości prorozwojowe, służące rozwojowi podmiotowości, tożsamości, rozumienia rzeczywistości, konstruktywnego i twórczego w niej funkcjonowania, a praktycznie – wartości instrumentalne – kompetencje do pozytywnego zaliczania kolejnych sprawdzianów zewnętrznych, mierzących wyniki nauczania odnoszone do sztywnych standardów i przeciętnych możliwości. Sytuację dylematów aksjologicznych komplikują trudne do pogodzenia postulaty równoczesnego podnoszenia jakości kształcenia i obniżania jego kosztów, a więc konieczność godzenia wartości edukacyjnych z ekonomicznymi”.

W literaturze przedmiotu zwraca się także uwagę, że we współczesnej szkole rozwija się inteligencję analityczną i zdolności poznawcze uczniów, ale nie uczy sztuki zadawania pytań, otwartości na zmiany, wrażliwości na istotne problemy, tolerancji dla dwuznaczności (zob.: Szmidt, 2001; 2013, s. 320–371; Bonar, 2008) czy odważnego przesuwania granic poznania (Sękowski, 2001, s. 106). Być może dzieje się tak dlatego, że mądrość jako złożona cecha osobowości lub właściwość umysłu wymyka się prostym pomiarom, jakie dominują w szkole przy ocenie zdolności i kompetencji efektywności uczenia się oraz przy pomiarach inteligencji. To właśnie, jak stwierdził Z. Pietrasiński (2008, s. 17), może zniechęcać praktyków i teoretyków do prowadzenia szerokich badań w tym obszarze.

Dodatkowo w Polsce brakuje podstaw pedagogicznych w tym zakresie – niewielu polskich pedagogów zajmuje się problemem kierowania w przedszkolu czy szkole rozwojem cech, umiejętności i zdolności sprzyjających dojrzewaniu do mądrości, wyznaczając jednocześnie metodyczne sposoby jej wspierania. Wszystkie te problemy powodują, że w polskiej pedagogice nie funkcjonuje powszechnie pojęcie edukacji dla mądrości, mimo że coraz częściej zauważany jest związek jakości życia i efektywności kształcenia z takimi właściwościami osobowościowymi, jak inteligencja praktyczna, refleksyjne myślenie, dialog, twórczość i mądrość.

Termin „edukacja dla mądrości” został wprowadzony do polskiej literatury psychopedagogicznej przez prof. J. Czapińskiego przy redakcji naukowej publikacji zatytułowanej *Psychologia pozytywna*

w praktyce (Joseph i Linley, 2007, s. 132), w której znalazł się rozdział *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”* napisany w oryginale przez A. Reznitską i R.J. Sternberga. Określenie to zostało również użyte w artykule S. Jurosa (2010, s. 31–33) *Nauka mądrości – odpowiedź na współczesne zapotrzebowania edukacyjne*, opublikowanym w czasopiśmie internetowym *Moj@klanza.org.pl*, gdzie autor zaprezentował koncepcję Sternberga *Teaching for Wisdom*, a także przez A. Kowalską-Sobczak (2011) w artykule *„Edukacja dla mądrości”. Opinie na temat edukacji dla mądrości studentów pedagogiki*.

Popularyzując koncepcję R. Sternberga, w kilku swoich wcześniejszych artykułach²⁸ również przyjęłam nazwę „edukacja dla mądrości” jako określenie celowego procesu nauczania–uczenia się mądrości, ponieważ powinny być w nim uwzględnione zarówno działania dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela, jak i aktywność samego ucznia – doświadczanie i przeżywanie przez niego skutków dobrego i mądrego zachowania w toku uczestnictwa w edukacyjnych i naturalnych sytuacjach w środowisku. Uważam bowiem, że przy rozwijaniu mądrości należy wziąć pod uwagę nie tylko aktywność nauczyciela w organizowaniu środowiska sprzyjającego rozwijaniu tej cechy u dzieci/uczniów, ale przede wszystkim samą aktywność uczących się oraz zróżnicowane warunki środowiskowe, w jakich jednostka funkcjonuje. W swoim postępowaniu metodycznym nauczyciel powinien więc projektować sytuacje sprzyjające poznawaniu przez uczniów siebie i środowiska, uczestnictwu w działaniach na rzecz własnego i społecznego dobra oraz sterować uwagą i zaangażowaniem uczniów w kierunku budowania nowej kultury życia opartej na wartościach ogólnoludzkich. Jednak aby wypracować i zweryfikować służące temu metodyczne rozwiązania, niezbędne jest zdefiniowanie samego pojęcia mądrości w kontekście możliwych oddziaływań edukacyjnych.

28 Wymieniłam je we *Wstępie* do niniejszej książki.

Tabela 2. Koncepcja mądrości w kontekście możliwych oddziaływań edukacyjnych²⁹

Subskładniki i predyktory mądrości	Rozwijane zdolności/umiejętności/kompetencje
Sprawiedliwość i rozważa	Umiejętność sprawiedliwej oceny (osądu), np. w sytuacjach konfliktowych. Zdolność do rozwiązywania problemów i konfliktów w drodze dialogu. Umiejętność dyskusowania i wymiany poglądów.
Otwartość	Otwartość na nowość, zmiany. Wrażliwość na potrzeby innych. Tolerancja dwuznaczności. Umiejętność uwzględniania różnych punktów widzenia. Zdolność brania pod uwagę innej perspektywy w oglądzie danej sytuacji. Umiejętność nawiązywania relacji z innymi.
Wrażliwość na problemy	Gotowość do dostrzegania i analizowania problemów (życiowych, cywilizacyjnych, społecznych, lokalnych). Umiejętność wyłaniania pozytywnych wzorców osobowych w literaturze, filmach i życiu codziennym. Umiejętność rozpoznawania emocji i wartości ogólnoludzkich, rozważania na ich temat.
Samoświadomość, samowiedza	Znajomość swoich mocnych i słabych stron. Zdolność do prezentacji własnych „teorii naiwnych”, intuicyjnych pomysłów i wyborów. Umiejętność kontrolowania własnych emocji. Umiejętność przyjmowania pozytywnych i negatywnych informacji o sobie. Umiejętność określania swojego stosunku emocjonalnego wobec problemu (orientacja co do znaczenia i stopnia trudności rozwiązywanego problemu).

²⁹ Jest to modyfikacja zestawienia cech i zdolności będących podstawą mądrego myślenia i zachowania, jakie po raz pierwszy opublikowałam w artykule *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, pod red. J. Bonar i A. Buły, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Subskładniki i predyktory mądrości	Rozwijane zdolności/umiejętności/kompetencje
Motywacja	Zdolność do angażowania się w rozwiązywanie problemów i sytuacji konfliktowych. Pozytywne nastawienie do działania, aktywność.
Ciekawość poznawcza	Umiejętność stawiania, formułowania problemów. Zdolność do dziwienia się, zadawania pytań.
Analityczność myślenia	Umiejętność analizowania problemów i sytuacji, także konfliktowych. Umiejętność analizowania przydatności pomysłów, rozwiązań. Umiejętność interpretowania wartości ogólnoludzkich. Gotowość do analizowania własnego zachowania pod kątem wartości. Umiejętność odróżniania informacji istotnych od nieistotnych.
Operacyjność i logiczność myślenia	Zdolność logicznego wiązania przyczyn i skutków. Zdolność przewidywania skutków konkretnych sytuacji lub podjętych działań. Zdolność przewidywania przyczyn powodzenia i niepowodzenia podejmowanych decyzji czy projektów. Zdolność rozważania sytuacji i problemów w świetle ich uwarunkowań i konsekwencji. Zdolność dokonywania uogólnień.
Refleksyjność i krytycyzm w myśleniu	Zdolność myślenia refleksyjnego, dialogicznego i dialektycznego. Umiejętność oceny istniejących rozwiązań i pomysłów oraz ich przydatności. Umiejętność uzasadniania pomysłów, wyborów, postanowień. Umiejętność wyróżniania wad, zalet w rozwiązaniach i projektach (istniejących i nowych).
Twórczość	Zdolność do generowania pomysłów rozwiązania problemów. Umiejętność projektowania własnego działania na rzecz innych (dla dobra swojego i/lub innych). Umiejętność projektowania przedsięwzięć indywidualnych i grupowych, także z nastawieniem na sukces. Zdolność do poszukiwania alternatyw, możliwości.

Tabela 2. cd.

Subskładniki i predyktory mądrości	Rozwijane zdolności/umiejętności/kompetencje
Praktyczność/pragmatyzm myślenia	Zdolność do dokonywania trafnych wyborów rozwiązania problemów (z uwzględnieniem dobra jednostki i ogółu). Gotowość do podejmowania prób rozwiązania istotnych problemów. Gotowość do wprowadzania do swojego życia/działania „ nauk” pochodzących z różnych źródeł. Zdolność do wyciągania z informacji praktycznie użytecznych wniosków. Zdolność do podejmowania decyzji w trudnych sytuacjach na poziomie indywidualnym i społecznym.

Źródło: opracowanie własne.

Takie holistyczne rozumienie cechy, jaką jest mądrość, z jednej strony ukazuje złożoność tego pojęcia, a z drugiej strony wyłania konkretne zdolności, umiejętności i kompetencje społeczno-moralne, jakie należy dostrzegać, wspierać, rozwijać oraz kształtować podczas organizowania aktywności jednostki na terenie przedszkola, szkoły i w otoczeniu społecznym.

Celowo zorganizowane aktywne uczestnictwo dziecka w sytuacjach edukacyjnych angażujących do rozwiązywania problemów jest podstawą nabywania przez nie umiejętności i kompetencji w zakresie wartościowania, projektowania i wdrażania w życie mądrych decyzji, przedsięwzięć i zachowania w stosunku do siebie oraz innych – pozwala więc wykształcić pewne nawyki i na ich fundamencie budować mądre życie. Dlatego taki proces edukacyjny, oparty na organizowaniu i wspieraniu aktywności ucznia oraz przeżywaniu przez niego skutków swoich mądrych działań, określam nazwą „edukacja dla mądrości”.

Także w edukacji elementarnej jest to pożądana aktywność, ponieważ prowadzi ona do osobistego doświadczania przez dziecko otaczającej rzeczywistości kulturowej, przyrodniczej, technicznej i społecznej.

Aktywność taką dziecko podejmuje przy udziale wewnętrznego zaangażowania emocjonalnego, co prowadzi do nabywania różnorodnych doświadczeń życiowych, które w przyszłości mogą sprzyjać dojrzewaniu do mądrości, oraz przeżycia wartości w sposób głęboki i trwały. Tym bardziej jest to uzasadnione na etapie dzieciństwa, ponieważ miejsce konkretów z otaczającej rzeczywistości dziecka stopniowo zajmują symbole i czynności umysłowe, także takie, które umożliwiają rozwiązywanie różnorodnych problemów.

Rozdział 5

Rozwijanie mądrości w dzieciństwie

Jednostka w okresie dzieciństwa ma możliwości i predyspozycje psychofizyczne, by uczyć się zachowywać zgodnie z wartościami. Na podstawie literatury naukowej można przyjąć, że dziecko w wieku 5–7 lat potrafi posługiwać się „w opisie siebie i innych ludzi kategoriami cech, co świadczy o tym, że jest w stanie pojąć (...) preferencje wartości” (za: Ciecuch, 2013, s. 138), szczególnie wtedy, gdy wartości stają się częścią wiedzy dziecka o sobie czy koncepcji siebie. Dodatkowo J. Ciecuch przytacza badania, w których stwierdzono, że pragnienia dziecka i motywacja do ich spełnienia są podstawą kształtowania się dziecięcej osobowości (Ciecuch, 2013, s. 138). Jeżeli więc przyjmie się definicję wartości sformułowaną przez A. Tyszkę, w której wartości rozumiane są jako narzędzia mentalne służące „do kodowania różnych postaci dobra i zła” (Tyszka, 2014, s. 18), okaże się, że dziecko może uczestniczyć w analizach i omawianiu różnych wartości. Szczególnie wtedy, gdy znajdą się one w kręgu jego zainteresowań oraz gdy będzie ono dążyło do odwzorowania zachowania otoczenia, którego przedstawiciele są dla niego autorytetami.

O mądrości dzieci przekonany był już J. Korczak. Napisał: „Filozofem jest człowiek, który się bardzo zastanawia i chce koniecznie wiedzieć, jak wszystko jest naprawdę (...). Takie są dzieci...” (Korczak, 1987, s. 18–19). Można to stwierdzenie tłumaczyć dziecięcą aktywnością w poznawaniu otaczającej rzeczywistości. Dzięki swojej naturalnej ciekawości poznawczej i pragnieniu eksploracji otoczenia dzieci od urodzenia poznają świat wszystkimi zmysłami. Jednak rozwijają one w ten

sposób nie tylko zasób własnej wiedzy o świecie, ale także różnorodne umiejętności związane ze strukturalizowaniem tej wiedzy, wyprawadaniem wniosków i tworzeniem uogólnień. Dodatkowo aktywność w uczeniu się małych dzieci poprzez zabawę można porównać do dorosłego działania naukowego – dziecko analizuje sytuacje, stawia hipotezy, weryfikuje w toku działania własne przypuszczenia lub pomysły. Wiedzę nabywaną w trakcie aktywności własnej dziecko odnosi intuicyjnie do nowych problemów pojawiających się podczas organizacji miejsca zabawy, potrafi dostosowywać własne doświadczenia do pojawiających się wyzwań. Ponadto umie ono obserwować, stawiać pytania, eksperymentować, słuchać wyjaśnień i generować wyjaśnienia na temat obserwowanych i doświadczanych zjawisk.

Wypada zatem za J.A. Meachamem uznać, że dziecko też może być mądre, ale jego mądrość jest mądrością prostą – w przeciwieństwie do głębokiej mądrości niektórych dorosłych. Swoje stanowisko psycholog ten uzasadnił stwierdzeniem, że o mądrości jednostki nie decyduje sama ilość posiadanej wiedzy, ale przede wszystkim stosunek do niej, zapewniający jej szybki przyrost (a ten może charakteryzować także dziecko). A zatem mądrość dziecka określona jest przez postawę umysłu oraz sposób użytkowania wiedzy. Rozwija się ona, gdy dziecko doświadcza, dyskutuje, poznaje różne punkty widzenia, różne sposoby rozwiązywania problemów. Dziecko nabywa wtedy nową wiedzę, ale zarazem ma świadomość własnych mocnych i słabych stron (Meacham, 1990, s. 197–203).

Oczywiste jest, że dojrzewanie do mądrości jest procesem długotrwałym, wielostronnym i zależy – jak to zostało już opisane – od wielu predyspozycji wewnętrznych oraz czynników zewnętrznych. Jednak jest to proces, podczas którego dziecko motywowane zewnętrznie lub wewnętrznie powinno zdobywać wiele doświadczeń związanych z krytycznym podejściem do napływających informacji, dokonywaniem i weryfikowaniem wyborów lub podejmowaniem aksjologicznie uzasadnionych decyzji co do własnego działania. Prowadzi to do formowania kompetencji w dostrzeganiu obszarów własnej wiedzy i niewiedzy, pobudzania refleksyjności, a w konsekwencji – do generowania nowej wiedzy i adekwatnego poczucia własnej wartości. To z kolei wywołuje

poczucie satysfakcji i radości z wykonanych zadań oraz ogólne poczucie szczęścia i zadowolenia z życia prowadzące do samorozwoju poprzez aktywność w podejmowaniu kolejnych wyzwań (zob.: Csikszentmihalyi, 1996; Pietrasiński, 2001; Fischer, 1999a; 1999b; 2002; Carr, 2009; Sternberg i in., 2009).

W uczeniu się przez dziecko mądrości istotną rolę może odgrywać imprinting, czyli utrwalanie pierwowzorów postępowania pod wpływem oddziaływań otaczającego środowiska społecznego i zachowania znaczących osób w tym środowisku (Przetacznik-Gierowska, 1996, s. 68). A zatem przekazywane przez otoczenie sposoby manipulowania przedmiotami, interpretacji faktów i zdarzeń, nawyki percepcyjne, sposoby ekspresji czy postawy wnikają w inteligencję wzrastającej jednostki, interoryzują się i decydują o jej sposobie myślenia, przetwarzania informacji, funkcjonowania w dalszym życiu (Wygotzki, 2005, s. 78). Ważne więc w rozwijaniu mądrości dziecka są wzorce osobowe w jego najbliższym otoczeniu i atmosfera wychowawcza. Zachowania i nauki płynące od rodziców – pierwszych wychowawców – są zasadnicze w budowaniu fundamentu osobowościowego młodej jednostki. Dostrzegł to także Z. Pietrasiński i opisał w książce *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu* (2001, s. 90–97). Jednak należy pamiętać, że w okresie dzieciństwa krąg wzorców osobowych stopniowo się rozszerza – w okresie przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym (ale dotyczy to także okresu żłobkowego oraz okresu adolescencji) takim wzorcem zachowania i podejmowanych strategii komunikowania się z innymi, myślenia i działania stają się także nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy z różnych instytucji opiekuńczych, edukacyjnych czy wychowawczych oraz rówieśnicy.

Obserwowanie wzorców zachowania w działaniu i w kontaktach z innymi pełni pierwszorzędą funkcję w budowaniu doświadczenia i nawyków działania, struktury cech, zdolności i umiejętności związanych z mądrością i ją warunkujących. Jednak należy pamiętać, że dziecko jest w okresie specyficznych właściwości rozwojowych – egocentryzmu – a zatem nawet czynności naśladujące działania innych przebiegają u niego w sposób zmodyfikowany przez pryzmat indywidualnej perspektywy i odbioru otaczającej rzeczywistości (Wood, 2006,

s. 26–27). Dlatego ważne jest, by oprócz pozytywnych wzorców w swoim otoczeniu dziecko miało kontakt ze świadomym, celowym i metodycznym działaniem, skoncentrowanym na pobudzaniu i rozwijaniu refleksyjności, wrażliwości oraz kompetencji społecznych czy umiejętności wartościowania sytuacji społecznych, realizowanym zarówno w domu, jak i w szkole.

W tym miejscu warto wspomnieć o książce R. Fishera *Lepszy start... Zapewnij swemu dziecku lepszy start* (2002), w której przy analizie optymalnego i wszechstronnego rozwoju dziecka z uwzględnieniem różnych typów inteligencji umożliwiających mu sprawne funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości autor podaje kilka charakterystycznych kierunków oddziaływań stymulujących. Chodzi głównie o rozwijanie inteligencji dziecka we wszystkich jej aspektach z wykorzystaniem potencjalnych możliwości mózgu oraz rozwijaniem samoświadomości dziecka i jego zdolności kontrolowania emocji. W koncepcji Fishera pojawia się także postulat zwiększania zdolności dziecka do obserwacji i dostrzegania tego, co się wokół niego dzieje oraz wykorzystywania naturalnej ciekawości dziecka do zainteresowania go doświadczaniem, badaniem i dociekaniem. Według wskazań badacza optymalnemu rozwojowi dziecka służą także rozmowy oraz rozwiązywanie problemów poprzez dyskusje i wymianę poglądów. Natomiast specyficzne cechy inteligencji dziecka powinny być rozwijane przez pomoc dziecku w zrozumieniu takich pojęć matematycznych, jak liczby, figury geometryczne i miary, przez edukację muzyczną oraz wzmacnianie wiary we własne możliwości fizyczne. Niezbędne jest także pomaganie dziecku w nabieraniu pewności siebie w kontaktach społecznych i utrzymywaniu dobrych relacji z innymi. Można przyjąć, że zaproponowane przez Fishera sposoby wsparcia rozwoju dziecka we wszystkich (!) sferach jego funkcjonowania będą sprzyjały także rozwijaniu jego mądrości.

Postępy w zakresie analizy, oceny i wartościowania różnych zachowań, sytuacji oraz reakcji z perspektywy aksjologii – w tym dobra własnego i innych – możliwe są u dziecka z powodu dynamicznego rozwoju mowy i innych procesów poznawczych. Dziecko, komunikując się ze światem zewnętrznym, wzbogaca myślenie i wyobraźnię, a myślenie, wyobraźnia i percepcja – na zasadzie interakcji – mają z kolei wpływ

na rozwój mowy. Tak więc tym, co sprzyja rozwijaniu mądrego myślenia i zachowania w okresie dzieciństwa, jest coraz bardziej intensywny kontakt z otoczeniem społecznym – dziecko coraz częściej używa mowy do efektywnego porozumiewania się z innymi, wyrażania swoich emocji, sądów i myśli, odczuć i pragnień. Jego język ma wystarczający zasób słownictwa, by nazywać spostrzeganą rzeczywistość materialną i społeczną, wyrażać to, co dziecko przeżywa oraz interpretować to, co zrozumiałe i niezrozumiałe. A zatem należy dostarczać mu sposobności do analizy dobra i zła w zachowaniu bohaterów filmowych, książkowych czy z otaczającego środowiska społecznego, projektowania zmian sprzyjających naprawie relacji międzyludzkich, projektowania działania na rzecz innych – choć w kontekście własnego dobra. Zgodnie z koncepcją K. Kohlberga dziecko, znajdując się w fazie relatywizmu moralnego, potrafi brać pod uwagę potrzeby innych, jeśli rezultat ich działania jest również korzystny dla jego dobra (za: Vasta i in., 2004, s. 538). Warto zatem organizować sytuacje edukacyjne sprzyjające empatycznemu odczuwaniu tego, co dla ludzi jest przyjemne lub przykre i wykorzystywać je do budowania właściwego zachowania dziecka/ucznia w realnych, życiowych i szkolnych sytuacjach.

Z kolei zamiłowanie dziecka do fantazjowania, zmyślania, zmieniania znaczenia przedmiotów, zdarzeń i osób sprzyja aranżowaniu sytuacji wykraczających poza „tu i teraz”, w których trzeba wykazać się wyobraźnią. Dzieje się tak przy analizie i wymyślaniu hipotetycznych założeń oraz przypuszczalnych wariantów postępowania. Te możliwości wskazał J. Singer, dowodząc, że w wyniku powstających w umyśle reprezentacji rzeczywistości oraz umiejętności tworzenia marzeń dziecko jest zdolne do łączenia przeżytych doświadczeń w wyobraźni (Singer, 1980).

Rozwijaniu mądrości w okresie dzieciństwa sprzyja także zainteresowanie dziecka obrazkami przedstawiającymi sytuacje z otaczającej rzeczywistości oraz różnego rodzaju opowiastkami. Analiza i interpretacja społecznych sytuacji jest jednak łatwiejszym działaniem dla dzieci zdolnych intelektualnie i twórczo (zob.: Limont i in., 2010; Sękowski, 2001; 2005). Potwierdza to zasadę sformułowaną przez R. Sternberga, że rozwijanie inteligencji i refleksyjności dziecka jest niezbędne oraz

tak samo ważne w rozbudzeniu jego mądrości. W tym miejscu należy także wspomnieć, że przy końcu stadium przedoperacyjnego i na początku stadium operacji konkretnych, czyli między 5. a 7. rokiem życia, u dziecka dominują wyobrażeniowe, a czasami już abstrakcyjne procesy rozumowania i rozwiązywania problemów. Dlatego jest ono zdolne do posługiwania się językiem i symbolami, a pojęcia, którymi operuje, stają się coraz bardziej konkretne i wyraźne. W tym kontekście L. Wygotski podkreśla rolę dorosłego (nauczyciela, wychowawcy) w stymulowaniu rozwoju dziecka – podczas organizowania działań wychowanka dorosły może oferować zadania, które przewyższają jego aktualne możliwości. Potrzebne są do tego tylko odpowiednie „narzędzia” (Wygotski, 2005).

Wygotski analizował także rozwój dziecka przez wychowanie i społeczne uczenie się nacechowane kulturą i jej kontekstami – według niego poprzez kulturę można uczyć dzieci myślenia i sposobu odbierania rzeczywistości oraz radzenia sobie z problemami przez wspólne ich rozwiązywanie. A zatem poprzez wzorce, doświadczenia społeczne i język służący komunikowaniu się dziecko powinno uczyć się także poszukiwania różnych sposobów działania we współpracy z innymi – nauczycielami, rodzicami, kolegami – by później umiało żyć wśród innych ludzi (Fisher, 1999b; Wygotski, 2001).

Dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa mogą zatem – w odpowiednich warunkach – podejmować zadania wykorzystujące i pobudzające zdolność do myślenia dedukcyjnego, wnioskowania. Potrafią już tworzyć pojęcia czasu, liczby, miary, kształtu i przestrzeni, co przekłada się na rozwijanie zdolności myślenia analitycznego, refleksyjnego, przyczynowo-skutkowego oraz twórczego. Dodatkowo dzieci zdolne (czyli te, które mają wyższe predyspozycje do uczenia się oraz miały warunki stymulujące do rozwoju) osiągają wyższy poziom rozumienia i asymilowania informacji, niż przewidują określona w psychologii norma i przeprowadzone przez J. Piageta badania myślenia logiczno-matematycznego (zob.: Schaffer, 2012, s. 205–207; Runco, 2005).

Rozwiązywanie problemów wspólnie z innymi, zadawanie pytań, wnioskowanie i heurystyczna analiza dydaktycznych sytuacji z jednej strony wprowadzają dziecko w świat wartości, a z drugiej – uczą

mądrości w postępowaniu poprzez obserwację, uczestnictwo i kontakt z grupą. Uczą także tolerancji i szacunku dla odmiennego stanowiska innych. Te zadania, najczęściej o charakterze otwartym i aktywizującym, wzbudzają zainteresowanie dziecka, wydłużają czas jego koncentracji i motywacji do pracy (zob.: Waloszek, 1993, s. 27; Kubicka, 2003; Płóciennik, 2010), co zgodnie z koncepcją R. Sternberga sprzyja rozwojowi zdolności i cech z konstrukcji WICS. Jednak w dojrzewaniu do mądrości oprócz samodzielności w działaniu i myśleniu, dziecku niezbędny jest też kontakt z drugim, bardziej doświadczonym człowiekiem (mentorem, nauczycielem, mistrzem), który wskaże obszary wiedzy niejasnej czy pozornej, fakty, opinie i sądy podawane przez otoczenie w gotowej postaci, ale jednocześnie zorganizuje aktywne ich poznawanie, weryfikację i ostatecznie uwewnętrznienie przez doświadczenie, przeżycie i zrozumienie.

Podstawą rozwijania mądrości dziecka jest zatem rozwijanie cech osobowościowych, postaw interpersonalnych i intrapersonalnych, obrazu własnego „Ja” w relacjach z sobą i światem zewnętrznym, zaangażowania w działanie oraz umiejętności wykorzystania zapamiętanych informacji do zmieniania i doskonalenia otaczającej rzeczywistości dla dobra jednostki i/lub wspólnego dobra społecznego. Takie właśnie działanie dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela Sternberg określił jako *Teaching for Wisdom*. W swojej strategii edukacyjnej na rzecz rozwijania mądrości uczniów zintegrował on cele poznawcze i moralne. Opisał także działania nauczyciela na rzecz rozwijania myślenia krytycznego i rozwoju osobowości uczniów, podając konkretne przykłady zasad postępowania nauczyciela oraz sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwijaniu mądrości uczniów.

Wydaje się, że edukacja dla mądrości odpowiada na specyficzne współczesne zapotrzebowanie społeczne, ideologiczne, religijne lub kulturowe rodziców dzieci, uczniów, państwa i społeczności lokalnej. Jest ideą uniwersalną i bardzo potrzebną człowiekowi, niezależnie od tradycji i kultury jego środowiska, przyjętego w pedagogice nurtu, koncepcji edukacji w szkole czy poziomie kształcenia. A zatem nauczyciel, także ten wspierający rozwój dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, powinien poznać, rozważyć i stosować takie sposoby

rozwijania mądrości, które będą uwzględniały ich potencjał, dotychczasowe doświadczenia, swoiste reprezentacje poznawanego świata (enaktywną, ikoniczną, symboliczną) oraz aktywność poznawczą i gotowość do nowych doświadczeń życiowych. Rozważania o metodyce edukacji dla mądrości zawarłam w następnym rozdziale. Ze względu na moje zainteresowania badawcze wskazówki te dotyczą głównie metodyki edukacji elementarnej, ale można je odnieść także do wyższych etapów kształcenia.

CZĘŚĆ II

**METODYKA ROZWIJANIA ZDOLNOŚCI
I MĄDROŚCI
NA POZIOMIE WCZESNEJ EDUKACJI**

O potrzebie organizowania systematycznego działania edukacyjnego i wychowawczego w zakresie rozwijania mądrości napisał w 2001 roku profesor Z. Pietrasiński. Jego zdaniem rozwijanie mądrości sprzyja przełamywaniu fragmentaryzacji kształcenia umysłu i osobowości, a tym samym – wszechstronnemu i harmonijnemu kształceniu, które uwzględnia nie tylko rozwój umysłu, ale także i osobowości. Z jednej więc strony rozwijanie mądrości jest warunkiem lepszego uczenia się w szkole, z drugiej zaś wpływa korzystnie na przygotowanie młodych ludzi do pracy zawodowej i do kierowania własnym życiem. Dlatego zdaniem Pietrasińskiego w procesie nauczania–uczenia się niezbędni są fachowcy, a nie „dyletanci” (Pietrasiński, 2001, s. 9), i to zarówno jeśli chodzi o nauczycieli, jak i uczących się. Obie strony powinny znać sposoby uczenia się i rozwiązywania problemów, posiadać odwagę i umiejętność formułowania problemów, które sam uczeń będzie rozwiązywał, stosować ćwiczenia, które opierają się na wnioskowaniu o przyczynach i skutkach, sukcesach lub porażkach wynikających z podejmowanych decyzji (Pietrasiński, 2001, s. 131–132). Według tego badacza wychowaniu do mądrości sprzyjają także działania edukacyjne prowadzące do rozwijania umiejętności godzenia własnego interesu osobistego z dobrem innych, umiejętności współżycia z innymi oraz zdolności do przeżywania uczuć wyższych (Pietrasiński, 2001, s. 79). Zaproponował on w tym celu zastosowanie w procesie kształcenia technik Edwarda de Bono jako efektywnie rozwijających myślenie,

w tym refleksję nad zdarzeniami i możliwymi skutkami podejmowanych decyzji i wyborów³⁰.

Moim zdaniem przy opracowaniu podstaw metodycznych określających warunki edukacji dla mądrości należy jednak uwzględnić nie tylko kompetencje i postawy dorosłych oraz atmosferę wychowawczą w otoczeniu dziecka, ale także takie komponenty tych warunków, jak zasady pracy nauczyciela realizującego edukację dla mądrości, obowiązujące nauczycieli zapisy w podstawie programowej kształcenia ogólnego na wszystkich etapach edukacji i warunki materialne środowiska domowego oraz przedszkola czy szkoły. A zatem kolejne podrozdziały dotyczyć będą właśnie tych składowych środowiska edukacyjnego.

30 Przykłady technik E. de Bono służących rozwijaniu mądrości dziecka zamieściłam w ostatnim rozdziale książki.

Rozdział 1

Zasady rozwijania mądrości

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele różnych wskazówek i wytycznych dotyczących roli nauczyciela w organizowaniu warunków uczenia się jednostki i tworzeniu atmosfery wspierającej rozwój uczących się oraz efektywnej działalności wychowawców na rzecz aktywizacji uczniów w procesie kształcenia. Tego typu wskazówki określane są jako zadania nauczycieli, normy postępowania dydaktycznego definiujące sposoby realizacji celów kształcenia i wychowania lub zasady dydaktyczne (zob.: Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2009, s. 200; Kruszewski, 2009, s. 241; Bereźnicki, 2011, s. 225).

Przy tworzeniu podstaw metodycznych dla edukacji sprzyjającej rozwijaniu mądrości niezbędne jest także ustalenie zasad postępowania nauczyciela, który świadomie realizuje przygotowanie jednostki do mądrego funkcjonowania w społeczeństwie już od najmłodszych lat. Jako pierwsze można w tym miejscu przytoczyć wskazówki R. Sternberga. Zgodnie z nimi nauczyciel powinien:

- być wzorcem do naśladowania dla dzieci/uczniów, ponieważ działania nauczyciela wcześniej czy później, w mniejszym lub większym zakresie mają szansę być odzwierciedlone w zachowaniu uczniów; dotyczy to także refleksyjnego myślenia i mądrego zachowania;
- oprzeć pracę dydaktyczną na wartościach ogólnoludzkich;
- projektować działania edukacyjne prowadzące do odkrywania i kształtowania przez uczniów własnych wartości;
- dostrzegać i nagradzać mądre decyzje swoich uczniów;

- wspierać i pobudzać dążenia uczniów do osiągnięcia sukcesów, a zatem koncentrować się na mocnych stronach dziecka i jego zdolnościach;
- stosować różnorodne metody kształcenia, co sprzyja aktywizacji różnych sfer rozwojowych ucznia;
- stosować zadania oraz instrukcje, które wymuszają różne typy aktywności ucznia i wykorzystują różne jego zdolności i kompetencje (pamięć, zdolności analityczne, zdolności twórcze, praktyczne i mądre myślenie);
- zachowywać równowagę w rozwijaniu i pobudzaniu różnorodnych zdolności oraz sprawności ucznia, nie tylko z zakresu inteligencji analitycznej, ale także praktycznej i twórczej;
- uwzględniać różne drogi oraz sposoby dostarczania uczniom wiedzy: poprzez analizę, krytyczne i twórcze myślenie oraz działanie praktyczne jednocześnie;
- stosować zadania i instrukcje, które pozwalają na poznawanie siebie i uzmysławianie sobie własnych mocnych stron (Sternberg i in., 2009).

Zgodnie z postulatami innych pedagogów i psychologów można sformułować kolejne zasady dydaktyczne dla nauczyciela realizującego edukację dla mądrości:

- wykorzystywanie technik E. de Bono jako sprzyjających rozwijaniu refleksyjnego myślenia (Pietrański, 2001);
- wykorzystywanie we wczesnej edukacji różnorodnych technik twórczego myślenia jako sprzyjających rozwojowi dziecięcej osobowości i kreatywności, ale także refleksyjności i myślenia pytajnego (Płóciennik, 2009; 2010);
- włączanie do edukacji zadań o charakterze otwartym, równoległe i w takim samym wymiarze jak realizowane w szkole zadania o charakterze konwergencyjnym (Bonar, 2008);
- wykorzystywanie zdarzających się sytuacji konfliktowych między jednostkami do konstruktywnej naprawy relacji między nimi oraz do analizy korzyści wynoszonych z takiego postępowania (Cywińska, 2004), tym bardziej że pozytywnym efektem rozwiązywania konfliktów jest też zwykle ulga, relaks,

odczuwanie satysfakcji z porozumienia się, poczucie skuteczności, optymizm, wzrost wiedzy i doświadczeń, wzrost poczucia więzi emocjonalnej z innymi itp. (Hamer, 2005, s. 287);

- świadome działania w obszarze wyjaśniania przez nauczyciela i dzieci/uczniów indywidualnie lub wspólnie przeżytych sukcesów i porażek w działaniu i uczeniu się, a przez takie działanie rozwijanie optymizmu, adekwatnej samooceny i wiary we własne możliwości (Seligman, 1997; 2010);
- wdrażanie dzieci do uczenia się przyjmowania i wykorzystywania informacji krytycznych do analizy popełnionych błędów lub niewłaściwego zachowania w celu ustalania źródeł niepowodzeń oraz unikania pomyłek i porażek w przyszłości (Hamer, 1994, s. 250–253);
- kształtowanie u dzieci umiejętności aktywnego, empatycznego słuchania z uwzględnieniem koncentracji uwagi na przekazie rozmówcy, kontaktu wzrokowego, nachylenia ciała, stosowania zachęcających do rozmowy zwrotów, parafrazowania (Gordon, 2009);
- aktywizowanie dziecka do samodzielnego rozwiązywania problemów edukacyjnych i problemów dnia codziennego poprzez alternatywne rozwiązania metodyczne w edukacji przedszkolnej organizowane według zasady „zaplanuj – zrób – opowiedz” (Karwowska-Struczyk, 2012);
- wdrażanie dziecka do ponoszenia odpowiedzialności za uczenie się oraz za wybory związane z realizacją zadań w różnych obszarach funkcjonowania dziecka w przedszkolu oraz w klasach I–III (Waloszek, 1994; 2014; Puślecki, 2010).

Nauczyciel wspierający aktywność dziecka/ucznia powinien też poszerzać własną wiedzę na temat pozytywnej roli w edukacji różnorodnych istotnych aspektów (np. przebiegu procesu twórczego, roli samodzielnego działania dziecka oraz jego silnego oraz osobistego zaangażowania w organizację własnej aktywności, pomysłowości i niekonwencjonalności w działaniu, motywacji poznawczej oraz potrzeby osiągnięć), by tworzyć programy przyspieszające, wzbogacające i poszerzające doświadczenia oraz przeżycia uczniów (Renzulli, 1998; 2005).

Z kolei amerykański psycholog M. Csikszentmichalyi w koncepcji tzw. optymalnego doświadczenia (1996) zasugerował konieczność wspierania (bardzo bliskich pojęciu mądrości) pozytywnych aspektów życia ludzkiego – radości, twórczości i całkowitego zaangażowania w życie i działanie, nazwanego przez niego „przepływem” (*flow*). Aspekty te znacząco podnoszą jakość życia jednostki, ale same determinowane są przez takie czynniki, jak:

- koncentracja uwagi traktowana jako energia psychiczna podnosząca świadomość i jakość doświadczeń; odpowiada ona za takie procesy psychiczne w umyśle jednostki, jak: pamiętanie, czucie, myślenie oraz podejmowanie decyzji, a przez to „kreowanie siebie” (Csikszentmichalyi, 1996, s. 70);
- satysfakcja z pozytywnych doświadczeń przy realizacji zadania dopasowanego do jednostkowych lub grupowych możliwości (jednak na tyle trudnego, by dawało ono zadowolenie z jego wykonania);
- rozbudzona wyobraźnia, które pozwala na „wypróbowanie w myślach określonych sytuacji” (Csikszentmichalyi, 1996, s. 214), a dzięki temu na wybór odpowiedniej strategii postępowania, odkrywanie alternatywnych rozwiązań problemów, rozważanie możliwych konsekwencji podejmowanych decyzji;
- pamięć – jej ćwiczenie jest podstawą szybkiego i dokładnego absorbowania szeregu informacji pochodzących z przekazu oraz z własnych doświadczeń;
- umiejętności porządkowania, porównywania, wyszukiwania różnic, podobieństw i prawidłowości – są one podstawą sprawnego przywoływania oraz wykorzystywania zapamiętanych informacji w praktycznym działaniu;
- świadomość własnych możliwości i ograniczeń jako podstawa doskonalenia i rozwoju własnej osobowości.

Wskazane przez Csikszentmichalyiego właściwości i potencjalne zdolności jednostki powinny być rozwijane u każdego dziecka poprzez różnorodne ćwiczenia i zadania. Stanowią one bowiem fundament bardziej złożonych umiejętności i sprawności sprzyjających mądrości w myśleniu i postępowaniu.

Przy analizie literatury przedmiotu pod kątem zasad szczególnie sprzyjających rozwijaniu mądrości moją uwagę zwróciły zasady stosowane w pedagogice Gestalt (za: Śliwerski, 2010, s. 157–174). Naczelną z nich jest zasada pierwszeństwa relacji uczeń–nauczyciel. W myśl tej zasady istotniejsze od nauki i realizacji tematu lekcji są bezpośredni kontakt oraz porozumienie ucznia i nauczyciela, pozytywne relacje między dziećmi oraz między nimi a nauczycielem, stosowanie się do reguł poprawnego zachowywania się i kultury. Dopiero po osiągnięciu takiego fundamentu wychowawczego nauczyciel może przechodzić do realizacji innych zadań powziętych w procesie kształcenia.

Druga zasada w pedagogice Gestalt odnosi się do tworzenia prostych warunków nauczania i uczenia się. Zgodnie z nią proces uczenia się ma dwa poziomy: płaszczyznę społeczno-emocjonalną i treściową, z których ważniejsza jest ta pierwsza. Dlatego uczenie się przez dziecko treści i rozumienie własnych indywidualnych możliwości i potencjału, rozwijanych za pomocą doświadczania w otaczającym czasie i przestrzeni, możliwe są tylko przy odpowiedniej podstawie emocjonalno-społecznej – dzięki niej potrafi ono dostrzec, co jest dla niego dobre i jak powinno się zachowywać, aby jego życie było szczęśliwe. Zasada ta powiązana jest z kolejną, w której człowieka ujmuje się holistycznie. Wychowawca, stosując tę zasadę, powinien sobie zdawać sprawę z samodzielności każdego dziecka – a zatem powinien dawać mu jak najwięcej swobody podczas uczenia się i doświadczania, pomagać tylko w nagłych sytuacjach, uwzględniając równomierny rozwój dziecka zarówno w sferze społecznej, jak i psychicznej.

Czwarta zasada tej koncepcji odnosi się do podejmowania przede wszystkim tematów absorbujących uczniów. Zgodnie z tą zasadą nauczyciel powinien podążać za pragnieniami i potrzebami wychowanków oraz wykorzystywać w procesie kształcenia to, co aktualnie jest dla nich najciekawsze. A zatem treści powinny być dobierane również według wieku, poziomu, istoty i wartości merytorycznej.

Poprzez kolejną zasadę w pedagogice Gestalt podkreśla się znaczenie uczenia się dziecka z wykorzystaniem empirycznych doznań oraz autopsji. Nauczyciel powinien zatem przygotowywać uczniów do rozwiązywania problemów, przed jakimi codziennie stają, m.in. poprzez

symulowanie problemów do rozwiązania. Taki sposób oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych aktywizuje wszystkich uczniów, a lekcje oparte na doświadczaniu i działaniu nie tylko są dla nich atrakcyjne, ale także ułatwiają zapamiętanie i interioryzację nabytej samodzielnie wiedzy.

Z kolei psycholog społeczna H. Hamer, prezentując podstawy kształtowania tolerancyjnej osobowości, opisała także niezbędne do tego warunki. Inspiracją do opracowania tych wytycznych były poglądy C. Rogersa oraz T. Gordona. Zgodnie z jej koncepcją przeciwdziałania nietolerancji i budowania zdrowych relacji społecznych niezbędne jest, by dzieci wzrastały od urodzenia do około 4. roku życia w atmosferze bezwarunkowej miłości i stopniowo były zachęcane do nawiązywania różnych kontaktów społecznych. Dorosli powinni konsekwentnie zwiększać wymagania wobec dziecka i stosować łagodne metody wychowawcze bez przymusu i kar, ale także nie powinni go rozpieszczać. Według tej autorki istotne w wychowaniu autonomicznej osobowości jest także rzeczowe argumentowanie wymagań, dawanie pozytywnego przykładu oraz prezentowanie spójności słów i czynów w przekazie norm i oczekiwań społecznych (Hamer, 1994, s. 239). Podobne przekonania odnoszące się do rozwijania mądrości u dzieci w środowisku rodzinnym opisał Z. Pietrasiniński w książce *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu* (2001, s. 35).

Natomiast wskazania dla nauczycieli wynikające z podejścia prezentowanego przez R. Sternberga przywołały w swoim podręczniku akademickim M. Ledzińska i E. Czerniawska (2011, s. 146). Ich zdaniem należy przede wszystkim podejmować diagnozę wszystkich trzech rodzajów inteligencji, a nauczyciel powinien być wrażliwy na różnorodne przejawy myślenia i działania uczniów. Powinien też uwrażliwiać uczniów na przejawy różnych rodzajów inteligencji, a następnie zachęcać ich do samoobserwacji i samooceny charakteru własnego działania. Dodatkowo nauczyciel powinien uświadamiać uczniów (sam też powinien być o tym przekonany), że zdolności i inteligencja przejawiają się w różnych dziedzinach działalności. Dlatego nie wszyscy są wybitni w różnych dziedzinach życia, ale i niewielu jest takich, którzy mają niski poziom rozwoju we wszystkich rodzajach zdolności i inteligencji.

Kolejną zasadą nauczyciela powinno być rozwijanie wszystkich rodzajów inteligencji zarówno poprzez typową naukę szkolną, trening inteligencji twórczej, jak i wielość oraz różnorodność doświadczeń życiowych. Nauczyciele powinni także organizować dyskusje na temat zjawisk społecznych i samych wartości oraz analizować takie pojęcia, jak „sukces życiowy”, „osiągnięcia”, „powodzenie życiowe”. W dyskusjach tych powinny być także uwzględnione różnorodne przejawy tych zjawisk, ich związki z trzema rodzajami inteligencji oraz nakładem wysiłku włożonego w ich zdobycie.

W specyficznej pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz z uczniem w wieku wczesnoszkolnym niezbędne są także inne ważne zasady sformułowane przeze mnie na użytek innowacji programowo-metodycznej pod nazwą „Zabawy z wyobraźnią”, którą jako nauczyciel przedszkola opracowałam i wdrażałam na terenie Przedszkola Miejskiego nr 118 w Łodzi, a następnie krótko opisałam w opublikowanych materiałach metodycznych pod nazwą „Metoda i wyobraźnia”³¹. Wytyczne te można określić jako zasady organizacji warunków aktywności dziecka, które sprzyjają harmonijnemu rozwojowi, także w obszarze mądrego myślenia i działania:

- **Zasada wykorzystywania naturalnych właściwości funkcjonowania poznawczego dziecka/ucznia.** Mam tu na myśli przede wszystkim twórczy charakter samego rozwoju dziecka oraz charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego właściwości, m.in.: globalne i synkretyczne spostrzeganie świata, naturalną ciekawość poznawczą, tendencję do stawiania pytań, dominację takiej formy aktywności, jaką jest zabawa, umiejętność i naturalne dążenie do twórczego manipulowania językiem w jego aspekcie fonetycznym, leksykalnym i syntaktycznym podczas wykonywania przez dzieci różnych autorskich śpiewanek, wierszyków czy przy okazji pojawiających się neologizmów, zdolność do mistycznego przeżywania odbieranych

31 Patrz: E. Płociennik, M. Just, A. Dobrakowska, J. Woźniak, *Metoda i wyobraźnia. Podręcznik dla nauczycieli. Lekcje twórczości w klasie I*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009, s. 111.

bodźców przy udziale wyobraźni i fantazji, myślenia życzeniowego, animistycznego oraz zdolność do empatii.

- **Zasada inspirowania i stymulowania twórczej aktywności dziecka/ucznia.** W tym przypadku mam na myśli wyzwalanie i wspomaganie naturalnego potencjału twórczego dziecka, czyli przede wszystkim zapoznanie dziecka z różnymi technikami rozwijającymi myślenie, refleksję i twórczość, stawianie dziecka w sytuacjach problemowych o charakterze otwartym, aranżowanie sytuacji prowokujących dziecko do zadawania pytań, interpretowania zjawisk i zachowania innych oraz organizowanie kontaktu z niecodziennymi przedmiotami, twórczymi osobami.
- **Zasada otwartości w relacjach z dzieckiem/ucznem.** Nauczyciel reprezentujący otwarty styl wychowania powinien włączać dziecko do aktywnej wymiany informacji, sądów i poglądów podczas rozmów indywidualnych i w grupie, zwracać uwagę na motywy aktywności dziecka, jego samodzielność w odkrywaniu i tworzeniu, powinien stosować pytania i zadania o charakterze dywergencyjnym, rozwijać otwartą postawę dziecka wobec poznawanych zjawisk i ludzi oraz tworzyć warunki do uzyskiwania informacji zwrotnych zarówno w kierunku nauczyciel–uczeń, jak i w kierunku uczeń–nauczyciel. Taką postawą powinien się też wykazywać w relacjach z rodzicami dziecka, odgrywają oni bowiem zasadniczą rolę w wychowaniu dziecka.
- **Zasada organizowania autokreacji i ekspresji dziecka/ucznia.** Mam tu na myśli przede wszystkim docenianie i wykorzystywanie w procesie kształcenia wartości samorozwoju i ekspresji dziecka – nauczyciel powinien być animatorem działań dziecka, powinien pobudzać i inspirować jego aktywność w sferze ekspresji umysłowej, werbalnej, ruchowej, muzycznej, plastycznej i zabawowej, mając na uwadze, że dzięki ekspresji dziecko buduje wiarę we własne możliwości i pozytywny obraz samego siebie, lepiej komunikuje się ze światem zewnętrznym, pełniej ujawnia swoje możliwości, jest bardziej samodzielne i zaradne.

- **Zasada wykorzystania środowiska społecznego, jego mądrości i dynamiki dla dobra dziecka/ucznia.** Chodzi tu o integrację i rozwijanie umiejętności dziecka podczas aktywnego uczestnictwa w działaniach rozmaitych wspólnot: rodzinnej, przedszkolnej, lokalnej – nazywanej „małą ojczyzną”, regionalnej, narodowej, europejskiej i światowej, ale także we wspólnocie rówieśniczej, religijnej, stanowej itp. Wykorzystywanie zasad, mądrości i kompetencji tych wspólnot poprzez formy i metody dostosowane do możliwości percepcyjnych dziecka pozwala mu na integrację z najbliższym środowiskiem zgodnie z zasadą: w im większej liczbie pozytywnych wspólnot dziecko uczestniczy, tym lepiej jest przygotowane do przyjęcia postaw społecznych oraz do podejmowania wspólnie z innymi twórczego przekształcania rzeczywistości w społecznie pożądanym kierunku.
- **Zasada budzenia i stymulowania rozwoju postaw dziecka/ucznia.** Formułując tę zasadę, miałam na myśli utrwalanie nawyków poprawnego postępowania zarówno w zakresie postaw zdrowotnych, jak i społecznych. Nauczyciel powinien angażować dziecko do działania na rzecz środowiska i innych osób, uznając wartość uczenia się dziecka i dochodzenia do wiedzy poprzez aktywne działanie, przeżywanie pozytywnych efektów własnych działań, udział w różnorodnych wartościowych zadaniach czy w rozwiązywaniu problemów dnia codziennego oraz nabywanie różnorodnych doświadczeń we właściwych warunkach edukacyjnych.

Uzupełnieniem tych zasad pracy nauczyciela rozwijającego mądrość dzieci są standardy działania nauczyciela, jakie L. Katz zaproponowała w odniesieniu do dziecka w wieku przedszkolnym. Zgodnie z tymi standardami nauczyciel (nie tylko przedszkola) powinien w taki sposób projektować swoje oddziaływania, by dziecko i uczeń byli aktywizowani oraz angażowani intelektualnie, prowokowani do podejmowania wyzwań intelektualnych, by przejawiali inicjatywę i zainteresowanie eksplorowanym środowiskiem. Dodatkowo Katz uwzględniła w tych standardach postulat uczenia dzieci wyrażania swoich emocji i emocji

na temat działania innych, nawiązywania więzi emocjonalnej z innymi i pomagania im, radzenia sobie z trudnościami poznawczymi i społecznymi przy jednoczesnym budowaniu poczucia zaufania do samego siebie (za: Karwowska-Struczyk, 2012, s. 68–70). Standardy te są bliskie koncepcji rozwijania mądrości i mogą stanowić jeden z elementów warunkujących efektywność tego działania.

Jednak w zakresie opracowania podstaw praktycznych „edukacji dla mądrości” niezbędne jest także metodyczne wsparcie nauczycieli.

Rozdział 2

Podstawa programowa a rozwijanie mądrości

Praktyka edukacyjna odbiega często od oficjalnych zapisów i deklaracji, np. zamiast wielostronnego i holistycznego kształcenia postulowanego w literaturze naukowej i dokumentach państwowych³² realizowane jest wąskie pojmowanie procesu nauczania–uczenia się (jako nabywanie wiedzy przez ucznia lub/i dostarczanie wiedzy przez nauczyciela). Nauczyciele, którzy nie nastawiają się na rozwijanie refleksyjności u swoich uczniów, wprawdzie uczą ich nowych technik myślenia, ale „traktują uczniów jak magazyny, które należy wypełniać kolejnymi umiejętnościami. Podobnie traktują siebie uczniowie” (Pietrasiniński, 2001, s. 59), w dodatku bez refleksji, czemu ma to służyć. Z kolei koncentrowanie uwagi uczniów na poznawaniu świata zewnętrznego przy niedostatku samopoznania sprzyja zjawisku nieadekwatnych osiągnięć, nieprzystawianiu społecznemu jednostek i brakom w formacji osobistej, ponieważ pozna-

32 Przykładowo w dokumentach określających perspektywy rozwoju polskiej edukacji do roku 2020 zapisane są takie priorytety, jak: rozwijanie kluczowych kompetencji uczniów od początku edukacji, promowanie i budowanie na różnych etapach kształcenia i w kształceniu pozaformalnym postaw współpracy, kreatywności i komunikacji, rozwijanie kompetencji obywatelskich, medialnych i kulturowych czy przygotowanie do uczenia się przez całe życie. A zatem zapisy te powinny być podłożem do organizowania na terenie szkoły działań na rzecz wychowania oraz kształcenia potencjału osobowościowego uczniów, a nie tylko do nabywania i przetwarzania informacji przez uczniów na terenie szkoły (por.: *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego* z dnia 25 września 2012 r.; *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego* z dnia 18 czerwca 2013 r.).

nie oraz zrozumienie innych wymaga w pierwszej kolejności poznawania i rozumienia samego siebie. Brakuje też inicjatyw ułatwiających integrację, systematyzację i przetwarzanie wiedzy u młodych ludzi – stanowi to wyzwanie nie tylko dla psychologów, ale i dla pedagogów (zob. Ledzińska i Czerniawska, 2011).

Braki te są zastanawiające, ponieważ literatura pedagogiczna obfituje we wskazówki dotyczące organizacji współczesnej edukacji, o czym wspomniałam już wcześniej. Dodatkowo także w podstawie programowej zapisano cele, jakim ma służyć kształcenie ogólne. W tym przypadku do najważniejszych zdolności, umiejętności i kompetencji społecznych rozwijanych i stymulowanych w przedszkolu oraz na etapie edukacji wczesnoszkolnej zaliczono między innymi:

- rozwinięte czynności intelektualne potrzebne w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
- odporność emocjonalną;
- sprawność formułowania wniosków opartych na obserwacji i badaniu otaczającego świata (podstawy myślenia naukowego);
- orientację w tym, co dobre, a co złe;
- umiejętność prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- czytanie – pojmowane także jako zdolność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w celu zdobywania wiedzy, oraz czynny udział w poznawaniu i tworzeniu kultury;
- dokonywanie elementarnych rozumowań i czynności matematycznych oraz korzystanie z tych kompetencji w praktyce;
- współpracę w zespole;
- aktywne i etyczne uczestnictwo w życiu społecznym³³.

Powyższe umiejętności zaliczane są też do kompetencji z zakresu mądrości. Czytanie ze zrozumieniem, myślenie matematyczne oraz naukowe to umiejętności z obszaru inteligencji analitycznej. Z kolei umiejętność komunikowania się oraz pracy zespołowej to kompetencje społeczne

33 *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. 1, MEN, stan na rok szkolny 2014/15, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/230/Tom+1+E-dukacja+przedszkolna+i+wczesnoszkolna.pdf> (data dostępu: 12.04.2015).

sprzyjające mądrym działaniu jednostki w relacjach ze środowiskiem. Kolejne – umiejętność uczenia się oraz posługiwania się nowoczesnymi technologiami – wchodzi w skład inteligencji praktycznej. A zatem można przyjąć, że w podstawie programowej dla tych etapów kształcenia sugeruje się rozwijanie pewnych umiejętności, kompetencji i zdolności sprzyjających dojrzewaniu do mądrości oraz będących podstawą mądrego zachowania. Jednak jest to bardziej interpretacja treści zapisu w urzędowym dokumencie, który wyznacza kierunek i ramy pracy z polskim uczniem w szkole, niż sam zapis czytelnie wskazujący nauczycielom i rodzicom uczniów, jakie kompetencje i umiejętności należy rozwijać, by wspierać rozwój mądrości polskich dzieci. Na nieścisłości i braki dotyczące określeń efektów zapisanych w podstawie programowej dla poziomu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, choć pod innym kątem, zwróciła także uwagę D. Waloszek (2014, s. 110–117).

A zatem wskazane byłoby wprowadzenie do podstawy programowej obszaru kompetencji związanych z przejawami mądrego myślenia i zachowania lub uwzględnienie w określonych już obszarach takich cech i umiejętności, których rozwój będzie sprzyjał także dojrzewaniu do mądrości. Można tego dokonać na dwa sposoby. Albo cele i efekty kształcenia po każdym etapie edukacji zostaną uszczegółowione o efekty kształcenia związane z rozwijaniem mądrości oraz jej szczegółowych komponentów, albo zapisy te zostaną tak zinterpretowane, by wskazać, jakie zdolności, umiejętności i kompetencje społeczne uczniów powinien rozwijać, by ćwiczyć i kształtować mądre myślenie i działanie w toku całościowego kształcenia. Nie mam możliwości dokonania zmian zapisów w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, dlatego w tym opracowaniu podejmę próbę interpretacji i rozwinięcia wybranych zapisów celów i efektów kształcenia pod kątem założeń edukacji dla mądrości, tak by aktualna podstawa programowa dała nauczycielom podłoże do świadomego i celowego wprowadzenia edukacji dla mądrości do polskich szkół i przedszkoli.

Biorąc zatem pod uwagę cele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w ramach edukacji dla mądrości wykorzystane mogą być wszystkie te, które są zapisane w podstawie programowej. Niezbędne jest bowiem w obu przypadkach wspomaganie dzieci w rozwijaniu ich potencjału

i różnorodnych uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji, a więc wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym na poziomie jego możliwości, z uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości i sprawności fizycznych, intelektualnych oraz odnośnie zdrowia dziecka. Te zapisy są zgodne z wytycznymi teoretycznymi edukacji dla mądrości, ponieważ wyznaczają konieczność organizowania różnorodnej aktywności dzieci, ich wychowania oraz wszechstronnego przygotowania do przyszłych zadań, także w kontekście myślenia refleksyjnego, dialogicznego i dialektycznego, twórczości i inteligencji praktycznej (które jednak nie są na ogół uwzględniane we współczesnej polskiej edukacji). W grupie celów w podstawie programowej sformułowano także wytyczne co do rozwoju etycznego, a więc rozwoju kompetencji związanych z podejmowaniem wyborów i decyzji, które sprzyjają współpracy i pozytywnym relacjom z innymi.

Dodatkowo stwierdzono w podstawie programowej, że jednostka na tym etapie edukacji powinna być wprowadzana w świat wartości, co ma ją przygotować do życia w zgodzie z samą sobą, ludźmi i przyrodą, pozwoli jej orientować się w tym, co jest dobre, a co złe, odróżniać dobro od zła. Wspomina się też o budzeniu zrozumienia dla konieczności dbania o przyrodę. Powiązane z tymi celami są także te dotyczące odporności emocjonalnej, także w kontekście łagodnego znoszenia stresów i porażek. Z punktu widzenia edukacji dla mądrości są to bardzo ważne cele, dotyczą one bowiem samooceny, wiedzy na temat własnych mocnych i słabych stron, odpowiedzialności, nawyków mądrego myślenia i działania, kształtowania postaw oraz takich cech osobowości, jak sprawiedliwość ocen, tolerancja dla różnych punktów widzenia, otwartość na nowość i wieloznaczność, empatia, szacunek dla poglądów i decyzji innych, zdolność do uwzględniania dobra innych ludzi w kontekście osobistego sukcesu itp. Dodatkowo cel dotyczący rozwijania orientacji w odróżnianiu dobra od zła daje podstawy do wprowadzania takich sytuacji dydaktycznych w ramach edukacji dla mądrości, które prowadzą do filozofowania, analizy wartości czy działalności na rzecz środowiska.

Ważnym celem zarówno wczesnej edukacji, jak i edukacji dla mądrości jest także kształtowanie umiejętności nawiązywania poprawnych relacji społecznych, rozwijanie świadomości przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty etnicznej, narodowej czy językowej) oraz przygotowanie do posługiwania się językiem obcym nowożytnym. Ważne jest bowiem, by dziecko potrafiło współpracować z innymi członkami społeczeństwa lokalnego i dalszego w różnych relacjach. Pozwoli to rozbudzić w nim poczucie empatii oraz zrozumienia dla innych punktów widzenia oraz innych poglądów wynikających z różnych warunków życia, pracy i zamieszkania. Dodatkowo rozwijanie świadomości wielokulturowości oraz szacunku i otwartości na inność – w predyspozycjach fizycznych i intelektualnych, w zdrowiu, poglądach, zwyczajach, upodobaniach, generowanych pomysłach, podejmowanych wyborach i decyzjach – jest ważnym elementem w kształtowaniu mądrości dojrzałej. A więc wyznaczanie takich celów w edukacji sprzyja skonstruowaniu ramy, na której dziecko będzie budować przyszłe kompetencje i umiejętności związane z życiem w zmieniającym się kulturowo środowisku oraz będzie potrafiło rozwiązywać lokalne, regionalne, ogólnopolskie czy międzynarodowe problemy.

Zgodnie z zapisami w podstawie programowej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dąży się też do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata społecznego, przyrodniczego i technicznego oraz rozwijania umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych. Rozumienie świata jest powiązane z kompetencjami intelektualnymi i społecznymi, jakie wcześniej zostały już omówione. Ale należy tu zauważyć, że omawiane cele są istotne, ponieważ dziecko nabywa doświadczeń tylko wtedy, gdy jest zaciekawione i zainteresowane światem, gdy stawia pytania i generuje problemy także tam, gdzie inni (dorośli) ich nie widzą oraz gdy podejmuje próby samodzielnego lub zespołowego uczenia się (nabywania umiejętności i przyswajania wiedzy), również na bazie pomyłek, wielokrotnych prób i zmian w przebiegu tego procesu. Ważne też jest, by dziecko czuło się partnerem w dyskusji i działaniu, by potrafiło przekazać swoje emocje, przemyślenia

i pomysły w różnych formach ekspresji, a także by potrafiło je odczytać, gdy są komunikowane przez innych. Sprzyja to zawiązywaniu więzi społecznych oraz nabywaniu zrozumienia dla różnorodności i rozwijaniu tolerancji dla wieloznaczności.

Po analizie sformułowanych w podstawie programowej celów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz odniesieniu zapisanych tam celów do założeń teoretycznych edukacji dla mądrości można przyjąć, że cele długofalowe z obu obszarów są tożsame. Jednak autorzy określonych w podstawie programowej wskaźników umiejętności, kompetencji i wiedzy, które dziecko/uczeń ma opanować w przedszkolu lub w klasach I–III (czyli efektów kształcenia), już w mniejszym stopniu uwzględniali różnorodność celów i aktywności dziecka/ucznia. Nie jest zatem możliwe, by treści kształcenia (cele szczegółowe) zaprezentowane w podstawie programowej na etapie przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej zostały uznane jako spójne z tymi, które służą rozwijaniu mądrości.

I tak przykładowo jeśli chodzi o edukację przedszkolną, dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej powinno w zakresie kompetencji społecznych m.in. umieć porozumiewać się z dorosłymi i dziećmi, zgodnie funkcjonować w zabawie i w sytuacjach zadaniowych. O ile ten zapis jest czytelny i zgodny z wytycznymi edukacji dla mądrości, o tyle jego uszczegółowienie – nie do końca. Brakuje w tych zapisach efektu związanego z umiejętnościami podejmowania prób dialogu i negocjacji podczas sytuacji konfliktowych, komunikowania i uzasadniania własnych potrzeb, projektowania wraz z innymi reguł obowiązujących w przedszkolu, uwzględniania potrzeb innych dzieci podczas radzenia sobie w sytuacjach życiowych, przewidywania skutków niewłaściwego zachowania w stosunku do innych czy nieznamości swojego imienia, nazwiska i adresu zamieszkania itp.

Kolejny przykład dotyczy zapisu z obszaru drugiego na temat kształtowania czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych dzieci, wdrażania ich do utrzymywania ładu i porządku. Nie bardzo czytelne pod kątem rozwijania mądrości dziecka są tu sformułowania następujących efektów kształcenia: „właściwie zachowuje się przy stole podczas posiłków” oraz „utrzymuje porządek w swoim otoczeniu”. Po pierwsze, są to normy o subiektywnym zabarwieniu

i wieloznaczne – w zależności od zwyczajów i środowiskowych umów. A zatem nie do końca jest jasne, co oznacza „właściwe zachowanie przy stole”: czy jest to przykładowo prowadzenie dialogu np. na temat smaku potraw, wymiana informacji o wydarzeniach i sytuacjach ciekawych dla dzieci (jak to ma miejsce w wielu rodzinach), instruowanie siebie nawzajem i udzielanie sobie rad, jak posługiwać się nożem lub korzystać z serwetki, czy też – siedzenie na krzesłach z plecami wyprostowanymi, bez rozmów i spokojnie, w dodatku do momentu, aż wszystkie dzieci nie skończą posiłku. A zatem interpretacja tego zapisu zależy od postawy i kompetencji nauczyciela – każdy z nich może w inny sposób rozwijać wskazane umiejętności dzieci, niekoniecznie z uwzględnieniem rozwijania mądrości w myśleniu i działaniu podczas spożywania posiłków, w tym kultury korzystania ze sztuców, autorefleksji, samooceny i odpowiedzialności za efekty własnego działania.

Ta sama wątpliwość dotyczy utrzymywania porządku w swoim otoczeniu – czy zapis ten oznacza, że dziecko nie może zaburzyć porządku w sali, realizując swoje twórcze pomysły wymagające według niego dostosowania otoczenia do tego pomysłu (zmiany ustawienia krzeseł, zabawek, przestawienia kącików, wydobycia z szafek wielu potrzebnych przedmiotów, które spełniają w zabawie ważne funkcje)? Albo czy to oznacza, że potrafi po skończonej zabawie uporządkować miejsce zabawy oraz dba, by jego organizacja miejsca zabawy nie przeszkadzała innym w podejmowaniu ich aktywności? Czy może znaczy to raczej, że w sali przedszkolnej ma być cały czas „porządek” (tzn. dzieci nie mają prawa do swobodnej, twórczej i ekspresyjnej zabawy z użyciem potrzebnych im przedmiotów), by zaspokoić poczucie estetyki i potrzebę porządku dorosłych?

Kolejny przykład braku spójności między zapisami w podstawie programowej a wytycznymi w edukacji dla mądrości dotyczy następujących efektów kształcenia:

- „Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: powinno umieć dbać o swoje zdrowie (...), poddawać się leczeniu, np. wie, że przyjmowanie lekarstw i zastrzyki są konieczne”. Uzupełnieniem tego zapisu jest kolejny w następnym obszarze efektów kształcenia:

„Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych”, gdzie zapisano m.in., że dziecko „wie, że nie może samodzielnie zażywać lekarstw i stosować środków chemicznych (np. środków czystości)”. Mam zastrzeżenia do dwóch elementów tego sformułowania. Po pierwsze, weryfikacja posiadania przez dziecko tej kompetencji nie jest możliwa w przedszkolu – chyba że diagnoza oparta jest jedynie na wiedzy dziecka zdobytej z przekazu dorosłych, co jest sprzeczne z edukacją dla mądrości, gdzie istotą jest samo działanie dziecka, jego przeżycia i refleksja w związku z dokonywaniem wyborów lub podejmowaniem decyzji oraz zastosowanie posiadanej wiedzy w praktyce. Po drugie, mam wątpliwości co do diagnozy i rozwijania tych kompetencji – jak nauczyciel może w przedszkolu je sprawdzić i rozwijać, skoro nie jest uprawniony do organizowania leczenia dzieci i nie uczestniczy w wizytach lekarskich rodziców z dziećmi? Moje obiekcje budzi też pytanie: „Czy zawsze przyjmowanie lekarstw i zastrzyków jest konieczne?” – szczególnie w kontekście szeroko ostatnio nagłaśnianych problemów społecznych związanych z narkomanią, molestowaniem seksualnym nieletnich i dzieci oraz nadużywaniem leków, używek i dopalaczy. A więc może warto wprowadzić tu przykładowe zasady, że dbanie o swoje zdrowie nie zawsze oznacza przyjmowanie lekarstw i zastrzyków oraz że samodzielne i odpowiedzialne przyjęcie lub podanie pewnych leków (np. w przypadku alergii) może uratować życie. Chyba że zwalnimy dzieci z uczenia się odpowiedzialności i dbania o swoje zdrowie, a tym samym przejmujemy pełną kontrolę nad tym obszarem opieki nad dzieckiem – ale wtedy należy zadać pytanie: czemu służą te zapisy w podstawie programowej?

- W obszarze „Wychowanie przez sztukę – dziecko widzom i aktorem” zapisano w podstawie programowej, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej powinno wiedzieć, „jak należy się zachować na uroczystościach, np. na koncercie, festynie, przedstawieniu, w teatrze, w kinie”. Ponownie zapis ten sugeruje sprawdzenie

wiedzy, a nie analizę zastosowania tej wiedzy w praktyce – brakuje więc tu odniesienia do rozwijania inteligencji praktycznej, bo też nie zawsze wiedza dziecka przenosi się na jego działanie. Poza tym „właściwe” zachowanie na przedstawieniu i na festynie może być krańcowo różne, a zatem ponownie podejście do tego efekty kształcenia może być subiektywne. Chyba że zaproponuje się tu jako metodę kształtującą te kompetencje takie działania, jak scenki rodzajowe typu „W teatrze”, gdzie dzieci będą doświadczać na zmianę roli aktorów i roli przeszkadzających aktorom w odtwarzaniu roli, np. poprzez rozmowy lub jedzenie. Albo dzieci będą analizowały różne uroczystości i proponowały odpowiednie sposoby zachowania się podczas nich, tworzyły zasady zachowania się na różnych uroczystościach, także na bazie własnych doświadczeń i przeżyć. A więc te zapisy należałoby uszczegółowić o kryteria lub warunki ich osiągania, by wszyscy nauczyciele, czytając podstawę programową, mieli świadomość, że dziecko powinno nabyć aktywnie wskazane umiejętności i kompetencje, tak by mogło kształtować swoje nawyki i mądre postawy, a nie tylko „mieć wiedzę” przekazaną poprzez pouczenia, zakazy i nakazy dorosłych.

- W obszarze „Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych” autorzy zapisów w podstawie programowej pominęli (tak jak i przy innych obszarach oprócz działalności artystycznej) efekty kształcenia związane z twórczością, w tym z projektowaniem, kombinacjami i transformacjami, mimo że jest to obszar najbliższy dziecku na tym etapie jego rozwoju.
- W obszarze podstawy programowej „Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń” zapisano m.in., że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej „podejmuje rozsądne decyzje i nie naraża się na niebezpieczeństwo wynikające z pogody (np. nie stoi pod drzewem w czasie burzy)”. Ponownie zauważam tu problem interpretacyjny – diagnoza i rozwijanie tej kompetencji są dyskusyjne i problematyczne. Jak nauczyciel ma

to zrealizować w warunkach przedszkola? Czy zatem ma on organizować sytuację, w której dziecko podczas burzy będzie podejmować decyzje, gdzie bezpiecznie stanąć? Pomijając kwestie bezpieczeństwa dzieci i możliwych negatywnych skutków takiego działania, należy tu zauważyć pewne problemy natury organizacyjnej. Analiza osiągnięcia tej kompetencji ma dotyczyć każdego z dzieci, a zatem taka sytuacja edukacyjna i diagnostyczna powinna być organizowana tyle razy, ile jest dzieci w grupie – by każde z nich mogło podjąć taką decyzję niezależnie od innych. Poza tym w zasadach diagnozy wskazuje się, że jednokrotne sprawdzenie danej kompetencji nie jest miarodajne – by sprawdzić umiejętność dziecka i nawyk określonego działania, należy przeprowadzić obserwację co najmniej kilka razy...

- Z kolei w obszarze podstawy programowej „Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt” zapisano, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej m.in. „wie, jakie warunki są potrzebne do rozwoju zwierząt (przestrzeń życiowa, bezpieczeństwo, pokarm) i wzrostu roślin (światło, temperatura, wilgotność)”. Z punktu widzenia rozwijania mądrości dziecka brakuje tu tych kompetencji, które wchodzą w skład inteligencji twórczej i praktycznej, np.: dziecko potrafi zaprojektować i realizuje własny ogródek w doniczce. Wtedy być może łatwiej byłoby nauczycielom wesprzeć dzieci w osiągnięciu także efektu kształcenia z obszaru „Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne” związanego z zainteresowaniem „architekturą (także architekturą zieleni)”.
- Podobnie jest w kolejnym obszarze podstawy programowej: „Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną”. Zapisano tam, że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej m.in. „wie, na czym polega pomiar długości, i zna proste sposoby mierzenia: krokami, stopa za stopą”. Skoro wiedza ta powinna być nabywana przez dziecko poprzez celowe działanie, wydaje się, że bardziej wskazane byłyby tu zapisy sugerujące, że dziecko „dokonuje pomiaru długości w różnych sytuacjach

życiowych” (rozwijanie inteligencji praktycznej), „proponuje sposoby pomiaru wysokości, długości, szerokości w zależności od potrzeb i celu działania” (inteligencja twórcza) czy „ocenia przydatność podjętych pomiarów długości” (refleksyjność, krytycyzm, autorefleksja i samoocena).

- Ostatnia analiza przykładu zapisu efektów kształcenia w podstawie programowej wychowania przedszkolnego pochodzi z obszaru pod nazwą „Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne”, gdzie zapisano same efekty związane z wiedzą dziecka, m.in. że dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej „wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa”. Diagnozując tę kompetencję u dziecka, wypadałoby zapytać je: „Czy wiesz, że ludzie mają równe prawa?” i oczekiwać twierdzącej bądź przeczącej odpowiedzi – nie umiem bowiem sobie wyobrazić, jak nauczyciel ma sprawdzać i rozwijać tak zapisany efekt kształcenia. Chyba przez własny przekaz, w dodatku – w formie prawd do przyjęcia i zapamiętania, co jest sprzeczne z procesem rozwijania mądrości. Moja wątpliwość dotyczy bowiem tego, czy dziecko zrozumie, że ma takie same prawa jak dorośli. Albo jak pojmie, że dzieci z biednych rodzin mają takie same prawa jak te z bogatych. Z punktu widzenia edukacji dla mądrości należałoby raczej dzieciom pokazywać różne konteksty równości praw i wynikających z nich obowiązków, np. dzielenia się swoim dobrem z innymi, którzy są w niedostatku, planowania działań sprzyjających zrównywaniu praw dzieci z różnych środowisk, rodzin lub dzieci żyjących w różnych warunkach materialnych, ludzi mających różne predyspozycje i możliwości fizyczne czy intelektualne. A zatem w podstawie programowej powinny być raczej zapisane takie efekty kształcenia w przedszkolu, jak: „dziecko wymienia i wyjaśnia prawa ludzi”, „projektuje własne i zespołowe działania na rzecz przestrzegania tych praw”, „aktywnie uczestniczy w projektach mających na celu działania na rzecz potrzebujących” itp. Jak bowiem inaczej można nauczyć dzieci szacunku dla inności, odmienności czy wieloznaczności bądź empatii powodującej chęć działania na rzecz innych,

z uwzględnieniem równych praw oraz zarówno dobra własnego, jak i innych?

Takie same dylematy interpretacyjne przeżywam, czytając podstawę programową dla etapu I szkoły podstawowej – dla klas I–III. Wątpliwości i poczucie niedookreślenia z punktu widzenia edukacji dla mądrości wywołują u mnie zapisy następujących efektów:

- Uczeń w tekstach kultury „umie wskazać głównych bohaterów”; ale z punktu widzenia realizacji edukacji dla mądrości powinien również analizować ich zachowanie oraz wskazywać wartościowe zachowania, które warto przejąć od bohaterów. Albo np. wypowiadać się na temat własnych emocji wywołanych przez sytuacje prezentowane w tych tekstach. Tylko wtedy można mówić o „interpretacji” poznawanych tekstów.
- Uczeń powinien odczuwać „potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci”. Ten zapis wzbudza podobne wątpliwości jak wcześniej zapis o wiedzy dziecka w wieku przedszkolnym na temat równych praw wszystkich ludzi. Stan tej potrzeby może być różny i zależy od dotychczasowych doświadczeń dziecka w środowisku rodzinnym lub działań nauczyciela. Może się też zdarzyć, że dziecko, mając prawo wypowiadania się i interpretacji tekstów poznawanych pod okiem nauczyciela, uzna, że teksty i dzieła kultury lub/i sposób ich prezentacji przyjęty przez nauczyciela są... nudne lub dalekie od zainteresowań dzieci albo dalekie od współczesnej rzeczywistości, w której dziecko żyje³⁴.
- Uczeń powinien też wiedzieć, że „ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka”. Ten zapis z podstawy programowej wskazuje raczej na wiedzę ucznia, z pominięciem doświadczeń praktycznych

34 Przykładowo różnice między światem podręcznikowym a realną rzeczywistością, w której funkcjonują dzieci uczące się treści zawartych w podręcznikach, zostały wyłonić przez M. Wiśniewską-Kin podczas badań nad dyskursem podręcznikowym i dziecięcym (*Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2013).

ucznia w kontakcie z ludźmi posługującymi się innym językiem. Oczywiście są nauczyciele, którzy organizują korespondencję międzynarodową i współpracę partnerską ze szkołami z innych krajów, ale czy wszystkie dzieci w klasach I–III mają w szkole warunki, by skonstruować samodzielnie tę wiedzę?

- Z kolei w obszarze edukacji plastycznej uczeń powinien umieć „określać swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym” – diagnoza tej kompetencji jest trudna nawet u człowieka dorosłego, a zatem mam wątpliwość, czy ten zapis również nie jest zapisem martwym. Także z procesem kształtowania tej kompetencji u ucznia na etapie edukacji wczesnoszkolnej związana jest wieloznaczność – kultura przekazywana przez szkołę jest często inna niż ta przekazywana w środowisku rodzinnym (w którym kontakt z kulturą ogranicza się często do słuchania muzyki pop, oglądania reklam i seriali telewizyjnych czy przeżywania czasu wolnego w supermarketach). O ile w szkołach wiejskich często jeszcze kultywuje się tradycję rodzinną i lokalną, o tyle w miastach, w czasach wielokulturowości, migracji zarobkowej, globalizacji czy zbyt szybkiego tempa życia ukształtowanie takiej świadomości w uczniach na tym poziomie edukacji wydaje mi się niewykonalne. Oczywiście także z punktu widzenia edukacji dla mądrości działania na rzecz analizowania przejawów i wartości różnych kultur, rozpoznawania różnic i podobieństw między nimi, aktywne uczestnictwo uczniów w różnych kulturalnych lokalnych, rodzinnych i szkolnych wydarzeniach czy projektowanie takich działań przez samych uczniów będą sprzyjały stopniowemu nabywaniu świadomości kulturowej. Ale czy dziecko w średnim i późnym dzieciństwie będzie umiało określić swoją „przynależność kulturową” przy diagnozie jego gotowości do podjęcia nauki na kolejnym szczeblu edukacji?

Podobne wątpliwości nasuwają się przy następujących zapisach efektów w podstawie programowej:

- „rozumie, co to jest sytuacja ekonomiczna rodziny, i wie, że trzeba do niej dostosować swe oczekiwania” – jak nauczyciel ma wspierać ucznia w osiągnięciu tego „zrozumienia” w czasach dominacji w społeczeństwie postawy typu „mieć”, wszechobecnej i natrętnej reklamy oraz „mody” na ... modę?
- „wie, jak należy zachowywać się w stosunku do dorosłych i rówieśników (formy grzecznościowe)” – dlaczego tylko w takich formach zachowania?
- „rozumie potrzebę utrzymywania dobrych relacji z sąsiadami w miejscu zamieszkania” – dlaczego tylko z sąsiadami? Jak konstruktywnie kształtować tę kompetencję w szkole?
- „jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej” – a jeśli „innych” nie ma w otaczającym środowisku lokalnym? A poza tym jaki jest zakres pojęciowy słowa „tolerancja” w tym zapisie?
- „wie, jak ważna jest praca w życiu człowieka” – na jakiej podstawie? Czy uczeń doświadcza tego w szkole?
- „zna zagrożenia ze strony ludzi” – o jakich zagrożeniach autorzy tego zapisu myślą i czy nauczyciele mają organizować takie sytuacje edukacyjne, w których uczeń te zagrożenia poznaje i „konstruuje” w doświadczeniu wiedzę oraz umiejętność radzenia sobie z nimi?
- „wie, jak należy bezpiecznie poruszać się po drogach (w tym na rowerze) i korzystać ze środków komunikacji” – czyż uczeń nie powinien tego doświadczać i przeżywać w praktyce podczas zajęć szkolnych? Czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zwykle jeżdżą ze swoimi uczniami na wycieczki rowerowe?
- „wie, jak trzeba zachować się w sytuacji wypadku” – czy raczej uczeń powinien umieć się zachować w takiej sytuacji?
- „wie, jak należy zachować się w sytuacjach zwycięstwa i radzi sobie z porażkami w miarę swoich możliwości” – a jak należy się zachować w takich sytuacjach? Jakie są wskaźniki zachowania człowieka w tych sytuacjach?
- „rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają

status materialny” – jest to niejasny i podlegający subiektywnym interpretacjom zapis tego efektu kształcenia, podobnie jak w podstawie programowej wychowania przedszkolnego!

- „wie, że dzieci niepełnosprawne znajdują się w trudnej sytuacji, i pomaga im” – na jakiej podstawie? Czy uczeń doświadcza tego w szkole? Czy w każdej szkole są osoby niepełnosprawne?
- „wie, na czym polega prawdomówność i jak ważna jest odważa przeciwstawiania się kłamstwu i obmowie” – a co z taką naturalną dziecięcą zdolnością, jak fantazjowanie, formułowanie/pisanie zmyślonych opowiadań i historyjek? Czy temu też uczniowie mają się przeciwstawiać? Ponownie brakuje rozważań nad wieloznacznością sytuacji w życiu ludzi, co sprzeczne jest z rozwijaniem mądrości.
- „wie, że należy naprawić wyrządzoną szkodę” – z punktu widzenia edukacji dla mądrości uczeń powinien umieć to planować, organizować i realizować, w różnorodny sposób i w różnorodnych sytuacjach!
- „nawiązuje i pielęgnuje przyjaźnie w miarę swoich możliwości” – co to znaczy „pielęgnuje”? Jakie są wskaźniki takiego działania? Co konkretnie uczeń ma umieć robić, by można było ocenić, że to potrafi?

Wniosek, jaki nasuwa się po tej analizie zapisów w podstawie programowej, jest istotny z punktu widzenia oceny, czy edukacja dla mądrości może być realizowana w polskiej szkole w oparciu o aktualną podstawę. Zapewne tak, ale w zasadniczej mierze zależne to będzie od kompetencji interpretacyjnych i wiedzy nauczyciela – może nawet „mądrości” nauczyciela, jak to określiła D. Waloszek (2014, s. 113). Kompetencje nauczyciela rozwijającego mądrość dzieci powinny być także związane z refleksyjnością oraz analizą i interpretacją niejednoznacznych lub zbyt ogólnie w kontekście edukacji dla mądrości sformułowanych w podstawie programowej efektów kształcenia. Powinien on więc, znając wytyczne określone w edukacji dla mądrości, dostosować interpretację zapisów tych efektów do organizowanego w przedszkolu i szkole procesu kształcenia, a następnie zaplanować nabywanie przez dzieci/uczniów konkretnych umiejętności i nawyków związanych z mądrym myśleniem i działaniem

w toku codziennego działania na rzecz realizacji podstawy programowej. Powinny być one związane nie tylko z nabywaniem i przetwarzaniem wiedzy (inteligencja analityczna), ale także z wykorzystaniem podczas uczenia się i działania inteligencji twórczej, inteligencji praktycznej, refleksyjności, z nabywaniem umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych i społecznych oraz z kształtowaniem nawyku rozsądnego podejmowania decyzji, dokonywania wyborów i zachowania uwzględniających dobro własne i innych.

Należy tu podkreślić, że przepisy urzędowe dla oświaty ukazują filozofię rozwoju społecznego oraz politykę oświatową państwa w obszarze wychowania i edukacji. A zatem powinny one tworzyć także fundament przygotowania młodych jednostek do uczestnictwa w zadaniach dorosłej części społeczeństwa, także w obszarze przygotowania do przemysłanego i rozsądnego rozwiązywania różnorodnych problemów. Dobrze byłoby więc, gdyby te zadania były realizowane z uwzględnieniem dialogu, salomonowego rozwiązywania konfliktów oraz tolerancji dla wieloznaczności, co powinno być zapisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Jednak ważny jest też sposób, w jaki nauczyciel będzie pomagał uczniom osiągnąć zapisane tam cele. Dotyczy to środków dydaktycznych oraz metod ich wykorzystania w rozwijaniu mądrości i warunkujących ją zdolności.

Rozdział 3

Środki materialne sprzyjające rozwijaniu mądrości

Organizacja warunków w rozwijaniu mądrości obejmuje także różnorodne zmiany w doborze środków dydaktycznych, a przede wszystkim – w sposobie ich wykorzystania. Wszelkie rozważania na temat wymogów konstrukcyjnych, dydaktycznych i merytorycznych, które spełnić powinny środki dydaktyczne rozwijające mądrość dziecka/ucznia, trzeba rozpocząć od analizy ich funkcji i różnorodności.

Środki dydaktyczne stosuje się w różnym celu. Mogą one wspierać czynności nauczyciela, ale przede wszystkim powinny ułatwiać uczenie się ucznia. Dlatego są szczególnie istotne w procesie kształcenia dzieci, pomagają bowiem:

- poznawać i zrozumieć otaczający świat poprzez polisensoryczną obserwację i analizę obiektów naturalnych i ich zastępników;
- wspierać uczenie się poprzez techniczne środki przekazu informacji;
- rozszerzać formy i zasięg kontaktu uczącego się z rzeczywistością;
- pobudzać i doskonalić procesy poznawcze;
- zdobywać sprawności praktycznego działania;
- eksponować materiał wywołujący przeżycia uczniów;
- przygotować uczniów do samodzielnego poszukiwania informacji;
- wzmacniać motywację uczenia się (Półturzycki, 2014, s. 239–254).

Jedną z podstawowych definicji środków dydaktycznych w polskiej tradycji dydaktycznej podał Cz. Kupisiewicz w książce *Podstawy dydaktyki*. Według niego środki dydaktyczne są to „przedmioty materialne, które dostarczają uczniom określonych bodźców wzrokowych, słuchowych, dotykowych i innych, dzięki czemu usprawniają proces kształcenia, a przez to wpływają korzystnie na jego przebieg i efekty” (Kupisiewicz, 2005, s. 129). Przy czym pojęcie „przedmiot” może odnosić się do obiektów oryginalnych i do ich zastępników sztucznych, np. modelowych, obrazowych i symbolicznych (Kupisiewicz, 2005). Szerzej rolę środków dydaktycznych rozumie J. Pólturzycki. Uważa on, że poprzez ich wykorzystanie „unowocześnia się proces kształcenia, a struktura lekcji zaczyna pod wpływem tych możliwości zmieniać się i doskonalić” (Pólturzycki, 2014, s. 247).

Z kolei znaczenie złożoności i uniwersalności wykorzystywanych w procesie nauczania–uczenia się środków dydaktycznych podkreślił F. Bereźnicki. Opisał on różnorodne funkcje środków dydaktycznych i oprócz tradycyjnych – poznawczej, kształcącej i dydaktycznej – wyłonił także ich funkcję motywacyjną i wychowawczą. Powinny one według niego pełnić też takie funkcje, jak: weryfikacyjna, syntetyzująca czy wdrożeńiowa (Bereźnicki, 2011, s. 355–358). Zdaniem tego dydaktyka służą one nie tylko wywołaniu pozytywnego nastawienia do poznawanych treści oraz wzbudzeniu zainteresowania danym obiektem czy zjawiskiem, ale także pobudzaniu sfery emocjonalnej, wywołaniu przeżyć i kształtowaniu określonych postaw u uczniów, co jest istotne również przy rozwijaniu mądrości.

Na inną istotną funkcję środków dydaktycznych zwrócił uwagę H. Gloeckel. Jego zdaniem środki dydaktyczne mają pobudzać i intensyfikować procesy myślowe, co ułatwia analizowanie, syntetyzowanie i porównywanie oraz formułowanie uogólnień (za: Kupisiewicz, 2005, s. 129). Intensyfikowanie procesów poznawczych przez środki dydaktyczne potwierdza także w swoich opracowaniach W. Okoń. Dodatkowo uważa on, że środki dydaktyczne wspierają też wykonywanie różnych czynności praktycznych i pozwalają organizować sytuacje problemowe, które kształtują życie uczuciowe, postawy i motywację uczniów. Szczegółowe ujęcie funkcji środków dydaktycznych zaprezentowałam w tabeli 3.

Środki dydaktyczne mogą być klasyfikowane w zależności od sposobu eksponowania bodźca. I tak wyróżnia się:

1. Środki słowne: środki eksponujące treści werbalne, np. podręczniki, które pełnią różnorodne funkcje dydaktyczne: motywacyjną, informacyjną, ćwiczeniową (Kupisiewicz, 2005, s. 139–140); podręcznik szkolny zawiera wiele treści i spełnia różnorodne zadania. Według Cz. Kupisiewicza podręcznik powinien pomagać w opanowaniu nowych wiadomości z danej dziedziny wiedzy, łącznie z ich uporządkowaniem i utrwaleniem, wspierać kształtowanie nowych oraz utrwalanie już posiadanych umiejętności i nawyków, w tym umiejętności samokształcenia, służyć do całościowego i równocześnie problemowego ujmowania zagadnień poprzez racjonalne posługiwanie się już posiadaną wiedzą, sprzyjać kształtowaniu nawyków systematycznej kontroli, oceny oraz korekty przebiegu i wyników uczenia się, pomagać w rozumieniu treści czytanego tekstu, egzemplifikować za pomocą odpowiednich przykładów główne tezy danego tematu, rozdziału czy podrozdziału oraz pomagać w wyjaśnieniu związków i zależności zachodzących między charakteryzowanymi w podręczniku rzeczami, zjawiskami, wydarzeniami. Natomiast I. Adamek uważa, że podręcznik ma:
 - ułatwiać zrozumienie przedmiotu;
 - uwzględniać stopniowe trudności w materiale merytorycznym sprzyjającym rozwojowi operacji umysłowych;
 - wzbogacać język ucznia;
 - zapewnić indywidualne tempo pracy;
 - korelować zawarte w nim treści z treściami z innych źródeł i stwarzać w ten sposób możliwości całościowego uczenia się i poznania;
 - pozwalać na dokonywanie syntezy i powtórzeń (Adamek, 2000, s. 111–112).
2. Środki wzrokowe (proste i złożone): naturalne przedmioty i okazy w środowisku naturalnym i sztucznym, okazy spreparowane, maszyny, narzędzia, preparaty oraz modele, obrazy, wykresy, mapy, diagramy; umożliwiają nabycie wyobrażeń adekwatnych

H. Gloeckel (za: Kupisiewicz, 2005, s. 129)	W. Okoń (2003, s. 291)	W. Bereźnicki (2011, s. 355– 358)	Cz. Kupisiewicz (2005, s. 140)	E. Fleming (1974, s. 145–148)
• Ulatwianie poznawania rzeczy, zjawisk, wydarzeń • i procesów w sposób bezpośredni lub pośredni. • Pobudzanie i intensyfikowanie procesów myślowych u uczniów. • Służenie pomocą przy wykonywaniu różnorodnych czynności praktycznych. • Tworzenie sytuacji problemowych kształtujących życie uczuciowe,	• Upoglądowanie procesu kształcenia. • Intensyfikowanie procesów myślowych u uczniów. • Służenie pomocą przy wykonywaniu różnorodnych czynności praktycznych. • Tworzenie sytuacji problemowych kształtujących życie uczuciowe,	• Funkcja motywacyjna – wywołanie pozytywnego nastawienia do omawianych treści nauczania przez wzbudzenie zaciękania, zainteresowania danym przedmiotem poznania. • Funkcja poznawcza – uczący się poznaje bezpośrednio dany element rzeczywistości. • Funkcja kształcząca – rozwijanie wszelkich zdolności poznawczych, takich jak: spostrzegawczość, pamięć, wyobraźnia, myślenie, oraz kształto-	Pomoc w: • poznananiu rzeczywistości występującej w postaci naturalnej, zastępczej i uogólniającej; • poznananiu wiedzy o rzeczywistości poprzez eksponowanie wiadomości za pomocą tekstów drukowanych i środków technicznych;	• Funkcja motywacyjna – wywoływanie i podtrzymywanie chęci i gotowości do uczenia się przez budzenie zaciękania i zainteresowania dla przedmiotu poznania. • Funkcja aktywizująca – wielostronne aktywizowanie uczniów, rozwijanie ich spostrzegawczości, zdolności twórczych i kształtowanie umiejętności poprzez aktywność spostrzeżeń i manipulacyjną. • Funkcja poznawcza, informacyjna i weryfikująca – źródło poznania przy rozwiązywaniu problemów na drodze od konkretnego do abstrakcji, środek weryfikowania przewidywań, hipotez przy rozwiązywaniu problemów na drodze od abstrakcji do konkretnych, ilustracja słownych opisów i opowiadań za pomocą demonstrowanych rzeczy i obrazów, co umożliwia empiryczne sprawdzanie

• Zastępowanie lub dopełnianie czynności dydaktycznych nauczyciela tam, gdzie jest to konieczne lub wskazane.	postawy i motywację.	wanie odpowiednich sprawności i umiejętności. • Funkcja dydaktyczna – bardzo często środkami dydaktycznymi są głównym źródłem wiedzy dla uczniów, ułatwiają im zrozumienie, utrwalenie i sprawdzenie stopnia opanowania danych wiadomości. • Funkcja wychowawcza – pobudzanie sfery emocjonalnej, wywołanie pewnych przeżyć i kształtowanie określonych postaw u uczniów.	• kształtowaniu emocjonalnego stosunku do rzeczywistości przez wychowanie społeczne, muzyczne i plastyczne oraz z zastosowaniem dzieł i reprodukcji sztuki muzycznej i plastycznej; • przy wdrażaniu do działalności przekształcającej rzeczywistość poprzez formowanie sprawności językowo-symbolicznych, badawczych i technicznych.	przewidywań i hipotez, konkretyzację wyobrażeń i pojęć oraz uczy twórczego i krytycznego myślenia. • Funkcja wychowawcza – budzenie wrażeń estetycznych, kształtowanie moralnych postaw uczniów, dostarczanie przeżyć, a przez to pogłębienie zrozumienia treści. • Funkcja wdrożeniowa – umożliwienie wykonania obserwacji i ćwiczeń w pracowniach, utrwalanie zdobytych wiadomości, pokazywanie różnych zastosowań praw i teorii, pokazywanie wzorów, wykonywanie czynności manualnych i technicznych, także poprzez wzorce z różnych dziedzin aktywności człowieka.
---	-----------------------------	---	--	--

do rzeczywistości (uczniowie uczą się na „żywych” przykładach typu: szkielet człowieka, budowa ciała zwierząt i roślin), ukazują dany obiekt w powiększeniu, pomniejszeniu lub w przekroju, ukazują także zależności przyczynowo-skutkowe pomiędzy badanymi przedmiotami oraz rzeczywistość za pomocą symboli.

3. Środki słuchowe (proste i złożone): magnetofon, DVD, radio, odtwarzacze dźwięku, instrumenty muzyczne i nagrania muzyczne; pogłębiają wartości estetyczne uczniów, umożliwiają zapoznanie się z różną gamą dźwięków, np. śpiew słowika, warkot silnika, dzieła wybitnych kompozytorów; zachęcają do tworzenia muzyki i pogłębiania zainteresowań w tym obszarze.
4. Środki wzrokowo-słuchowe (złożone, audiowizualne): kamery, telewizja dydaktyczna i ogólna, Internet, filmy dźwiękowe, nagrania telewizyjne i wideo wraz z projektorami i aparatami do odtwarzania filmów i nagrań; kształtują wrażenia, spostrzeżenia, wyobrażenia, przedstawiają przedmioty, zjawiska, rzeczy znane z rzeczywistości uczniów w sposób nieznany, interesujący, ciekawy; ruch i dźwięk jednocześnie poszerzają wiedzę i pogłębiają zainteresowania.
5. Środki częściowo automatyzujące proces nauczania i uczenia się: maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe, dydaktyczne układy sygnalizacyjne, urządzenia interkomunikacyjne oraz komputery; sprzyjają indywidualizacji kształcenia, rozwijaniu zainteresowań i zdolności, umożliwiają egzaminowanie i sprawdzanie umiejętności i wiedzy oraz samokształcenie (Kupisiewicz, 2005, s. 130–140; Okoń, 1998, s. 278–286; Adamek, 2000, s. 102–105).

Wśród tych złożonych środków dydaktycznych obecnie stosowane są komputery służące do uczenia się i wzbogacania wiedzy z różnych obszarów treści programowych, np.: w zakresie języka polskiego może być wykorzystany w poszerzeniu słownictwa, sprawdzaniu znajomości zasad gramatyczno-ortograficznych, do nabierania wyprawy w formułowaniu różnorodnych wypowiedzi, kształceniu umiejętności pisanie i czytania itp.; w zakresie treści społeczno-przyrodniczych do

poszerzania wiedzy historycznej, faktograficznej itp.; na lekcjach plastyki do tworzenia kompozycji barwnych i graficznych, które można dowolnie modyfikować i dopracowywać w dowolnym momencie i miejscu, bez zmuszania do powrotu do początku pracy; na lekcjach muzyki do improwizacji melodycznych, które można wielokrotnie odtwarzać, zmieniać i doskonalić, a także zapisać w postaci nutowej (Adamek, 2000, s. 106–107). Można zatem przyjąć, że komputer spełnia różne funkcje w procesie uczenia się: pomaga sprawdzić poziom przygotowania oraz osiągnięcia uczących się;

- wspiera przekazywanie treści programowych, ilustrując je obrazem i tekstem;
- sprzyja generowaniu ćwiczeń do samodzielnego rozwiązania;
- pozwala symulować i prezentować procesy oraz zjawiska przyrodnicze, a także różnorodne sytuacje społeczne;
- umożliwia prowadzenie dialogu uczącego się z programem komputerowym, nauczycielem oraz rówieśnikami;
- za jego pomocą nauczyciel i uczeń mogą przedstawiać sytuacje problemowe i ich rozwiązania;
- pozwala przechowywać w pamięci osiągnięcia i poprzednie etapy uczenia się (Pólturzycki, 2014, s. 256).

Środki multimedialne są coraz bardziej dostępne, nowoczesne, wielofunkcyjne. Coraz częściej w szkołach i przedszkolach pojawiają się tablice multimedialne, interaktywne, które reagują na dotyk i umożliwiają współdziałanie z podłączonym do nich komputerem lub projektorem multimedialnym. Do tablicy przynależy też specjalistyczne oprogramowanie, które umożliwia przygotowanie zasobów do wykorzystania podczas zajęć czy lekcji. Oprogramowanie tablicy obejmuje specjalnie opracowany zestaw elementów graficznych oraz szablonów, rozpoznawanie pisma odręcznego, odtwarzanie video z możliwością „pisania” na filmie itp. W program wbudowano też bogatą bibliotekę załączników związanych z przedmiotami szkolnymi, a także umożliwia on współdziałanie z większością formatów graficznych.

Przykładem praktycznego wykorzystania na etapie edukacji przedszkolnej technologii informacyjnej jest innowacyjny program wychowania w przedszkolu „Tablit” opracowany pod opieką naukową



Rys. 1. Tablica interaktywna

Źródło: http://www.multimediaw Szkole.pl/foto/qomo_tablica.jpg.

i merytoryczną pracowników Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu³⁵. Aktywność dzieci oparto w nim na metodzie projektów i technice modelowania dialogów w klasie (*Questioning the Author – QtA*). Program ten umożliwia także integrację zapisów w podstawie programowej wychowania przedszkolnego z nauką słów i fraz w języku angielskim oraz poszerza efekty kształcenia z obszaru środowiska przyrodniczego, społecznego i technicznego. Natomiast dla etapu edukacji wczesnoszkolnej dedykowanych jest kilka programów komputerowych mających na celu doskonalenie posługiwania się przez dziecko technologią informacyjną, np. „Nowoczesny świat, nowoczesna szkoła”, „My bliżej świata, świat bliżej nas”, „Innowacje gwarancją skutecznej edukacji”, „Ad@ i J@ś na matematycznej wyspie”³⁶. Programy te pozwalają rozwijać także kompetencje ucznia wchodzące w skład zdolności

35 Opracowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i Europejskiego Funduszu Społecznego, <http://tablita.wa.amu.edu.pl/index.html>.

36 Bliższe dane o tych programach zamieszczone zostały na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji: <http://www.ore.edu.pl/edukacja-najmlodszych/4291-programy-nauczania-edukacja-wczesnoszkolna>.

i umiejętności związanych z mądrością: samodzielność, myślenie naukowe i matematyczne, twórczość, umiejętność współpracy z innymi, autorefleksję oraz samokontrolę.

Jednak na etapie edukacji elementarnej bardzo potrzebne są takie środki dydaktyczne, jak kolorowe liczby Cuisenaire (liczby w kółkach), materiał logiczny Dienes, geoplany, tangramy, minikomputer Papy'ego, patyczki do rozwijania logicznego myślenia, systemy nauki „Pus”, „Paleta”, „Flocards”³⁷ czy tablica magnetyczna z elementami do tworzenia kompozycji oraz obrazków na różne tematy³⁸. Są to środki pośrednie między środkami naturalnymi a schematycznymi (Adamek, 2000, s. 104). Sprzyjają one rozwijaniu procesów poznawczych, logicznego myślenia oraz mowy, a także pozwalają na doskonalenie sprawności manualnej poprzez manipulowanie drobnymi elementami. Często ich najistotniejszym walorem jest możliwość samodzielnej weryfikacji przez ucznia poprawności wykonania zadania poprzez odniesienia do załączonych wzorców, a także możliwość alternatywnego wykorzystania tych przedmiotów do zabaw o charakterze twórczym. I. Adamek (1997, s. 105) wskazuje także, że na tym etapie edukacji istotne są tzw. przyrządy składane (poliwalentne), czyli środki montowane z pojedynczych elementów, co umożliwia stymulowanie twórczej aktywności ucznia poprzez możliwość konstruowania wielu różnych obiektów.

A zatem w literaturze dydaktycznej często wskazuje się na różnorodność uniwersalnych środków kształcenia (czy materiału dydaktycznego), możliwych do wykorzystania zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów. Podkreśla się też ich rolę w rozwijaniu wielu sprawności, umiejętności oraz cech i zdolności. Istotne jest więc, by oprócz podręcznika stosować także i te różnorodne środki wspierające rozwój ucznia.

37 Przykładowe opisy przeznaczenia tych środków dydaktycznych: Educarium. Sp. z o.o., <http://www.sklep.educarium.pl/educarium.php?section=1&sub=5> (data dostępu: 12.08.2014).

38 Zob. D. Waloszek, *Wielofunkcyjna tablica magnetyczna*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 9, s. 62–64.

Autorzy programów i przewodników metodycznych wskazują ponadto sposoby pracy z konkretnymi kartami pracy, obrazkami i prostymi tekstami w książkach dla dzieci, niektóre wydawnictwa edukacyjne przygotowują środki dydaktyczne w formie obrazów jako pomoce demonstracyjne dla nauczyciela³⁹. Przeważnie zawierają one jednak alfabet demonstracyjny i ruchome, plansze demonstracyjne z cyframi, licznymi, plansze z wyrazami do czytania globalnego, modele figur geometrycznych itp. Część wydawnictw proponuje także rozbudowane pomoce dydaktyczne, wzbogacone o plansze tematyczne (przedstawiające m.in. znane bajki, środowiska społeczne, przyrodnicze, środki lokomocji, zwierzęta, owoce, warzywa itp.) produkowane w różnorodnych formach tekturowych, plastikowych i drewnianych. Ale w literaturze metodycznej nie prezentuje się często środków dydaktycznych, które wspierają rozwój kompetencji społecznych, twórczości i mądrości dziecka.

Tymczasem na stronach wydawnictw edukacyjnych można znaleźć takie pomoce dydaktyczne, które angażują dziecięce myślenie, pozwalają organizować warunki do współdziałania z innymi oraz rozwijają inne istotne umiejętności i kompetencje z obszaru mądrości. Na przykład⁴⁰:

- **Quiz „Wszystko wiem”.** Zawiera kilkaset pytań dotyczących najprzeróżniejszych dziedzin i tematów. Połowa kart to ilustracje – zagadki. Zadaniem uczestników jest także rozpoznać przysłowie, jakie zobrazowane zostało przez sytuację na ilustracji. Podczas poszukiwania odpowiedzi można wybrać jedną z zaskakujących odpowiedzi, zor-



39 Por. np. wydawnictwa WSiP, Nowej Szkoły, Harmonii, Educarium, Epideixis.

40 Przykłady te przeanalizowała K. Macuga w nieopublikowanej pracy magisterskiej opracowanej na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej pod moim kierunkiem: Środki dydaktyczne proponowane przez wybrane wydawnictwa edukacyjne a rozwijanie mądrości ucznia klas I–III, Łódź 2015.

ganizować grę w kalambury i spróbować zainscenizować sens przysłówia⁴¹.

- **Gra dydaktyczna „Schattenmemory”.** Jest to gra posiadająca skrzynkę z 5 szufladkami, w każdej z nich jest po 26 drewnianych płytek z obrazkami, które można wykorzystać do: łączenia w pary, układania prostych zdań, tworzenia historyjek, tworzenia zbiorów, klasyfikowania obrazków według cech, figur, wyodrębniania kształtu z głębi, zapamiętania szczegółów. Gra kształci umiejętność spostrzegania przestrzeni trójwymiarowej i prawidłową orientację przestrzenną, doskonali pamięć wzrokową, utrwala słownictwo, ćwiczy układanie historyjek. Ukazuje się więc w niej alternatywność wykorzystania zamieszczonych tam płytek. Natomiast tematyka obrazków na płytkach dotyczy otoczenia dzieci ze środowiska wiejskiego i miejskiego⁴².
- **Gra „Odkrycia. Poznać i zrozumieć siebie”.** Gra przeznaczona jest dla dzieci od 3 lat, młodzieży i dorosłych; mogą brać w niej udział 2–4 osoby. Oprócz głównych pytań występujących na kolorowej

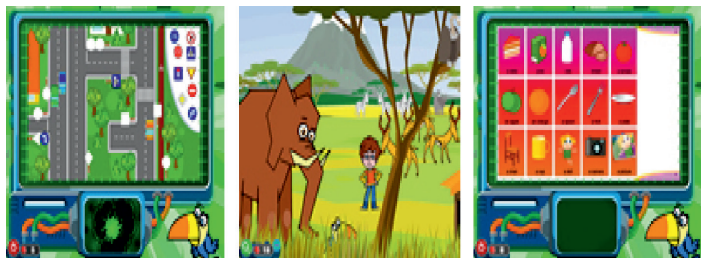


41 Wydawnictwo Granna, <http://www.raveena.pl/pl/p/gru-quiz-wiem-wszystko-granna/213> (data dostępu: 16.06.2015).

42 Dystrybucją tego środka dydaktycznego zajmuje się wydawnictwo „Nowa Szkoła”, <http://sklep.nowaszkoła.com/schattenmemory-gra-dydaktyczna.html> (data dostępu: 23.07.2015).

planszy zawiera 30 kart przedstawiających różne, wzięte z życia scenki oraz 4 karty pytań. W instrukcji zezwala się uczestnikom zadawać dodatkowe pytania. Zastosowanie tych kart jest szczególnie przydatne, gdy uczestnicy mają nauczyć się radzenia sobie z różnymi problemami. Karty ułatwiają rozmowę na dany temat oraz dzielenie się osobistymi przeżyciami w tym zakresie oraz uczą rozwijania wypowiedzi uczestników. Poprzez tę grę planszową dzieci uczą się akceptacji i tolerancji, mogą lepiej zrozumieć i poznać siebie, odkryć w sobie empatię, poprawić komunikację interpersonalną, rozwinąć umiejętność uważnego słuchania, świadomego komunikowania⁴³.

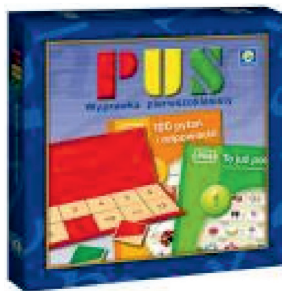
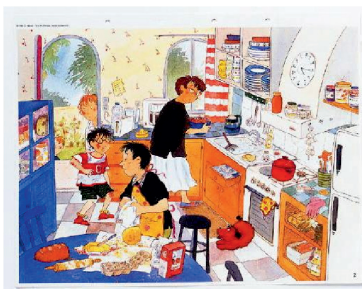
- **Gra edukacyjna „Wielki pościg”.** Jest to gra przygodowa. Jej bohaterowie odbywają podróż dookoła świata. Szukając sekretnych wskazówek, odwiedzają dziesięć różnych Krain – państw, w których czekają na nich przeróżne zadania. Gra uwzględnia zagadnienia z podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej oraz zasadę stopniowania trudności. Uczestnicy rozwijają umiejętności matematyczne, czytania i pisanie, podstawowe umiejętności z zakresu języka angielskiego, umiejętność uczenia się i zapamiętywania oraz wiedzę przyrodniczo-geograficzną⁴⁴.



43 Wydawnictwo Epideixis, https://www.edukacyjna.pl/odkrycia-poznac-i-zrozumiec-siebie_epideixis_t_20389.html (data dostępu: 23.07.2015).

44 Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, <http://sklep.wspil.pl/produkty/klik-wielki-poscig-6075/> (data dostępu: 23.07.2015).

- **Kuferek „Galeria możliwości”.** W grze tej proponuje się kuferek, w którym znajdują się pchełki, drewniane klocki, sznurówki, lusterko, woreczek-piramidka, kostki do gry, miarka krawiec-ka, liczydło, lupa, patyczki piankowe. Elementy te mają zachęcać do rozwiązywania zaproponowanych problemów, wspierać rozwój zainteresowania otaczającą rzeczywistością, skupiają uwagę na treściach edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i ruchowej oraz wyzwalają aktywność dzieci w poszukiwaniu rozwiązań⁴⁵.
- **Historyjki obrazkowe „Opowiadamy z wyobraźnią”.** Gra ta zawiera plansze prezentujące miejsca z życia codziennego: ogród, kuchnię, łazienkę, przyjęcie urodzinowe, samochód, salę przedszkolną (szkolną), ulicę, supermarket, punkt kasowy w sklepie, basen, karuzelę. Każdy kolorowy obrazek posiada odpowiadającą mu planszę zawierającą jedynie czarne kontury sytuacji, co umożliwia opowiadanie z pamięci i z użyciem wyobraźni⁴⁶.
- **System edukacji PUS (Pomyśl, ułóż, sprawdź).** W poręcznym, zamkniętym pudełku z plastiku, które nazwane zostało Zestawem Kontrolnym, znajduje się 12 ponumerowanych klocków. Jest to zestaw, który powinien być stosowany z książeczkami z serii PUS, ponieważ cyfry

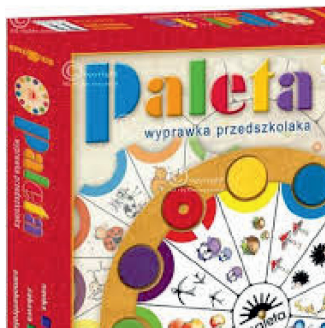


45 Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, <http://sklep.wsip.pl/produkty/galeria-mozliwosci-kuferek-pomocy-dydaktycznych-klasy-1-3-28164/> (data dostępu: 23.07.2015).

46 Importerem tej loteryjki jest Wydawnictwo Educarium, <http://sklep.educarium.pl/pliki/3782-230172.pdf> (data dostępu: 12.06.2015).

na klockach odpowiadają numerom zadań zamieszczonych w tych książeczkach. Kluczowe dla rozwijania różnych kompetencji dzieci są więc zadania w książkach i sposób ich wykonywania z wykorzystaniem pudełka z klockami. Ułożenie klocków przy poprawnym rozwiązaniu zadań o różnym charakterze (w zależności od tematyki książeczki) ukazuje dziecku kod zapisany w książce przy każdym zestawie zadań. Pozwala to na samodzielną weryfikację poprawności wykonania zadań. Takie działanie pozwala także dziecku dostrzec, które zadania zostały wykonane poprawnie, a które nie i dokonać korekty rozwiązania zadania. PUS to system, który łączy naukę, zabawę i samokontrolę. Poszerza i utrwala wiedzę, rozwijając aktywność poznawczą dziecka w procesie samokształcenia. Uczy wytrwałości w dążeniu do celu.

- **System Edukacji Paleta.** Ten środek dydaktyczny przeznaczony jest do aktywizowania dzieci w wieku od 3 do 10 lat. Łączy w so-



bie zabawę, naukę i samokontrolę. Służy do zabawy indywidualnej i grupowej, motywując do samodzielnego zdobywania, poszerzania i utrwalania wiedzy. Pozwala dziecku także na samodzielną weryfikację poprawności wykonania zadań poprzez odniesienie ułożonych klocków według kolejnych kolorów do schematu kontrolnego. Takie

działanie pozwala także dziecku dostrzec, które zadania zostały wykonane poprawnie, a które nie i w związku z tym dokonać korekty rozwiązania zadania⁴⁷.

Wymienione wyżej gry pozwalają rozwijać wyszczególnione przez R. Sternberga obszary z zakresu mądrości:

⁴⁷ Wydawnictwo Epideixis, <http://www.pus.pl/kategoria-produktu/system-edukacji-paleta/> (data dostępu: 23.07.2015).

- inteligencję analityczną – poprzez możliwość analizowania problemów, przydatności pomysłów, rozwiązań, własnego zachowania pod kątem wartości; poprzez możliwość odróżniania informacji istotnych od nieistotnych, znajdowania poprawnych odpowiedzi;
- inteligencję praktyczną – poprzez możliwość dokonywania trafnych wyborów rozwiązania problemów, podejmowania prób rozwiązania istotnych problemów, wprowadzenia do własnego życia „nauk” pochodzących z różnych źródeł, wyciągania z informacji praktycznie użytecznych wniosków, podejmowania decyzji w trudnych sytuacjach na poziomie indywidualnym i społecznym;
- inteligencję twórczą – poprzez tworzenie okazji do generowania pomysłów rozwiązania problemów, projektowania własnego działania na rzecz innych, projektowania przedsięwzięć indywidualnych i grupowych oraz poszukiwania alternatyw, możliwości, tworzenia nowych rozwiązań, kombinowania, transformowania obiektów czy dokonywania skojarzeń i wyobrażeń na temat spostrzeganych zjawisk;
- empatię – poprzez uczestnictwo w przeżywaniu cudzych emocji oraz uznawanie punktu widzenia innych;
- ciekawość poznawczą – poprzez rozbudzanie potrzeby stawiania, formułowania problemów, dziwienia się, zadawania pytań oraz poszukiwania odpowiedzi na nurtujące pytania;
- samodzielność myślenia oraz samoświadomość – poprzez sytuacje prowadzące do poznawania swoich mocnych i słabych stron, prezentacji własnych pomysłów i decyzji, kontrolowania efektów własnej pracy;
- komunikowanie się – poprzez nawiązywanie relacji oraz współdziałanie z innymi, przestrzeganie ustalonych zasad.

Intensywność, w jakiej gry te mogą przyczynić się do rozwijania mądrości, jest bardzo zróżnicowana. Zastosowanie niektórych z nich umożliwia pobudzanie i rozwijanie wszystkich wyszczególnionych kompetencji sprzyjających mądrymu zachowaniu i myśleniu, inne natomiast tylko części z nich.

Oprócz wymienionych wyżej przykładowych środków dydaktycznych i gier szczególne znaczenie w rozwijaniu mądrości mogą mieć obrazki. Jednak należy pamiętać, że o efektywności pobudzania i rozwoju myślenia dziecka decyduje przede wszystkim sposób wykorzystania obrazka lub historyjki obrazkowej przez nauczyciela. Przykładowe korzystne sposoby zastosowania tego typu środków dydaktycznych to:

- pytania zadawane dzieciom na temat treści obrazka, akcji oraz związków przyczynowo-skutkowych między elementami obrazka lub między obrazkami;
- formułowanie przez dziecko pytań na temat treści obrazka;
- domyslanie się przyczyn lub następstw sytuacji przedstawionych na obrazku;
- wiązanie historii przedstawionych na obrazku z celowym działaniem;
- tworzenie opowiadania lub historyjki obrazkowej do obrazka;
- udzielanie porad zmieniających zachowania bohaterów lub pozwalających im rozwiązać problem przedstawiony na obrazkach;
- nadawanie obrazkowi lub serii obrazków tytułu, czyli uogólnianie treści;
- opowiadanie treści obrazka – formułowanie dłuższych, komunikatywnych wypowiedzi;
- składanie pociętego na części obrazka;
- doszukiwanie się podobieństw i różnic między obrazkami;
- wyszukiwanie na obrazku szczegółów kojarzących się z jakimś pojęciem;
- interpretacja treści obrazka pod kątem różnych punktów widzenia itp.

Biorąc pod uwagę środki dydaktyczne, jakie standardowo są stosowane w procesie kształcenia w przedszkolu i w szkole, do rozwijania cech i zdolności warunkujących mądre myślenie i zachowanie można wykorzystać przykładowo zestawy do eksploracji i eksperymentów z takimi przyborami, jak lupa, mikroskop, miarki, wagi, artykuły sypialne, pojemniki, kubeczki zapachowe, przedmioty wydające dźwięki itp. czy też zestawy do hodowli z różnorodnym tworzywem naturalnym.

Jednak środkami dydaktycznymi sprzyjającymi zrozumieniu przez dzieci treści związanych z dostrzeganiem, analizą zjawisk, a także asymlacją i akomodacją pojęć związanych z dobrem i złem, wartościami, dobrym życiem czy sukcesem, mogą być także:

- różne książki, także wykonane przez dzieci, zawierające poruszające opowieści i bajki z morałami;
- albumy z ilustracjami o różnorodnej tematyce, także wykonane przez dzieci;
- filmy edukacyjne, dokumentalne i fabularne prezentujące różne sytuacje i problemy cywilizacyjne, społeczne, zdrowotne itp.,
- „skrzynia skarbów” z nieużytkami, dziwnymi przedmiotami o różnym pochodzeniu i przeznaczeniu;
- środki dydaktyczne ułatwiające poznawanie i wyrażanie emocji, np. karty emocjonalne, kostka uczuć, pacynki, lusterka;
- kącik teatralny z bogatym zestawem przebrań, masek i rekwizytów, pozwalających na podejmowanie różnorodnych ról oraz odtwarzanie różnych zjawisk i sytuacji społecznych;
- specyficzne przedmioty i środki dydaktyczne rozwijające twórcze myślenie;
- kącik klocków wszelkiego rodzaju do konstruowania, projektowania oraz tworzenia kompozycji przestrzennych i półpłaskich.

Do pobudzania, inspirowania oraz stymulowania aktywności i myślenia można wykorzystać także różnego rodzaju zadania opracowane w formie kart pracy. Jednak należy tu przytoczyć istotne zasady odnoszące się do ich wykorzystania. Karty pracy dotyczące wnioskowania, wiązania przyczyn i skutków czy abstrahowania, w których zadania odwołują się do wcześniej obserwowanych zjawisk społecznych, przyrodniczych lub doświadczenia i przeżyć dzieci, można wprowadzać na końcu realizowanej tematyki, by wszystkie dzieci miały możliwość wykazania się wiedzą i doświadczeniem na zaproponowany treścią zadania temat. Jednak można je stosować także przed realizacją określonych treści, gdy nauczyciel chce zdiagnozować stan pojęć czy umiejętności dziecka – wtedy wytwór

nie powinien podlegać ocenie, natomiast powinien stanowić dla nauczyciela materiał, na którym oprze on planowanie aktywności dzieci. Natomiast karty pracy kształtujące i doskonalące umiejętności dokonywania skojarzeń, analogii, wizualizacji czy transformacji powinny być poprzedzone wstępnymi ćwiczeniami, dzięki którym dziecko zrozumie, na czym polega wykonanie zadania⁴⁸.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że środki dydaktyczne mogą efektywnie wspomagać uczenie się dziecka, są więc ważnym elementem w procesie kształcenia, także z punktu widzenia edukacji dla mądrości. Wspomagając realizację podstawowych dla danego etapu edukacyjnego treści, mogą one pełnić jednocześnie następujące funkcje:

- 1) wprowadzającą i motywującą – celem zastosowania środków dydaktycznych jest organizowanie sytuacji problemowych, a co za tym idzie – aktywnej pracy na zajęciach;
- 2) źródłową i weryfikacyjną – środki dydaktyczne mogą pełnić funkcję głównego źródła wiedzy oraz być materiałem do weryfikacji początkowych hipotez;
- 3) syntetyzującą i utrwalającą – środki dydaktyczne są pomocne w tworzeniu pewnych uogólnień, syntez i struktury wiedzy oraz przy utrwalaniu poznanego zakresu materiału;
- 4) wdrożeniową – pozwalają na połączenie teorii z praktyką, pokazanie wzorów wykonania pewnych określonych czynności;
- 5) kontrolno-oceniającą – sprzyjają one analizie kompetencji jednostki, np. manipulacyjnych, poznawczych, społecznych (Be-reźnicki, 2011, s. 257–258).

A zatem środki dydaktyczne powinny być wykorzystywane w sposób właściwy – z uwzględnieniem celów edukacji, zasad pedagogicznych oraz potrzeb edukacyjnych i zainteresowań dzieci. Nie należy ich zatem nadużywać – środki te nie powinny być stosowane tam, gdzie jest możliwość

48 Zob. Przykłady zadań i kart pracy w publikacji E. Płóciennik, M. Just, A. Dobrakowska i J. Woźniak (2009), *Metoda i wyobrażenia. Podręcznik dla nauczyciela*, Lekcje twórczości w klasie I, Warszawa: Difin.

bezpośredniego poznania, działania w otoczeniu społeczno-przyrodniczym i doświadczania otaczającej rzeczywistości w praktyce. Dotyczy to szczególnie etapu edukacji elementarnej. Sugeruje się także, by środki stosowane przez nauczyciela były wyraziste i estetyczne, ponieważ sprzyja to uwrażliwianiu uczniów na ich treść. Ich dobór powinien być uzależniony od postawionego problemu, dotychczasowych doświadczeń oraz nabytych wcześniej umiejętności i wiedzy uczestników procesu uczenia się, zaplanowanych metod oraz stanu wyposażenia przedszkola/szkoły w sprzęt komputerowy i pomoce naukowe. Wskazane też jest, by w trakcie uczenia się wykorzystywać środki dydaktyczne wykonane przez samych uczniów (Kupisiewicz, 2005, s. 140–141).

Rozdział 4

Przykłady technik i ćwiczeń stymulujących mądrość

Jak stwierdził Z. Pietrasiński, mądrości dobrze służy nie tylko rozwiązywanie zadań i problemów formułowanych oraz stawianych przez nauczyciela, ale też ich samodzielne stawianie, formułowanie i ostatecznie rozwiązywanie przez samych uczniów (Pietrasiński, 2001, s. 86). Inna wskazówka tego autora w zakresie metodycznego rozwijania mądrości odnosi się do stosowania ćwiczeń i technik proponowanych przez E. de Bono, związanych z poszukiwaniem alternatyw, możliwości, dokonywaniem wyborów, wyróżnianiem wad, zalet i stawianiem pytań, przewidywaniem przyszłości poprzez metodę patrzenia z przyszłości (Pietrasiński, 2001, s. 131–132). Stosowanie technik E. de Bono do rozwijania umiejętności uczenia się i myślenia zaleca również R. Fisher (zob.: 1999b, s. 90–97).

Rozwijaniu mądrości służą także wszelkie metody i techniki z obszaru pedagogiki twórczości, szeroko i szczegółowo opisane w publikacjach K.J. Szmidta obejmujących także poziom wczesnej edukacji. W edukacji dla mądrości można też wykorzystać następujące metody, techniki i sytuacje edukacyjne:

TECHNIKA OBRAZKÓW DYNAMICZNYCH⁴⁹

Cechą wyróżniającą tę technikę heurystyczną od innych są obrazki dynamiczne wykorzystywane w trakcie rozmowy z dziećmi. Są to obrazki, które wymagają od obserwatora nie tylko opisu, ale także wymyślenia treści niedostępnych spostrzeganiu, przyczyn i następstw prezentowanych zdarzeń i zjawisk oraz interpretacji zachowania bohaterów lub sytuacji, które przedstawiają. Takie wielostronne działanie dziecka jest możliwe tylko dlatego, że obrazki te cechuje częściowa nieokreśloność lub niejednoznaczność. Dziecko prowokowane jest w związku z tym do wypowiedzi werbalnych na temat możliwych wydarzeń lub prawdopodobnych sytuacji i do rozmowy z innymi (dziećmi w grupie przedszkolnej i nauczycielem).

Dodatkowo poprzez niejednoznaczność i fantastyczność skojarzeń na temat sytuacji prezentowanych na obrazkach dziecko pobudzane jest do manipulowania pojęciami, wyobrażeniami, swoim doświadczeniem i wiedzą. Dzięki temu stosowanie tej techniki pozwala stymulować wszechstronny rozwój: ma ona w założeniach inspirować do wnikliwej obserwacji polisensorycznej – „oczami wyobraźni”, doskonalić procesy poznawcze i operacje umysłowe poprzez zadawanie pytań, analizę i wyodrębnianie związków przyczynowo-skutkowych czy opowiadanie wyobrażonej treści. Ale podstawowym celem tej techniki jest pobudzanie dziecięcej ciekawości poznawczej poprzez inspirowanie do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi podczas realizacji zadań o charakterze otwartym (takich, które mają wiele możliwych rozwiązań).

Technika obrazków dynamicznych sprzyja także rozwijaniu refleksyjności dziecka. Generowanie pytań pobudza myślenie pytajne i zadziwienie otaczającym światem, co prowadzi do dokładniejszej eksploracji otoczenia oraz rozwijania myślenia probabilistycznego. Rozmowy na

49 Publikacja *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* została po raz pierwszy wydana w 2009 roku, a wznowiona w 2012 roku. Technika obrazków dynamicznych była także czynnikiem eksperymentalnym w badaniach weryfikujących jej skuteczność opisanych przeze mnie w książce *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych* wydanej w 2010 roku w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego.

temat obrazków mogą prowadzić do porównań obiektów, zjawisk czy postaci i ich zachowania, a zatem wspierają rozwijanie myślenia metaforycznego. Z kolei wymyślanie wielu możliwych rozwiązań i uwzględnianie różnych punktów widzenia stymuluje myślenie lateralne oraz płynność i giętkość myślenia. Nietypowość niektórych sytuacji prezentowanych na obrazkach oraz ich wieloznaczność sprzyja oryginalności dziecięcych pomysłów i przełamywaniu schematów myślenia. Ostatecznie aktywność dziecka przy obrazkach dynamicznych sprzyja rozwijaniu myślenia kombinatorycznego – dziecko dokonuje metamorfozy prezentowanej sytuacji zgodnie z własnymi wyobrażeniami. Moje obserwacje wskazywały także, że technika ta uczy szacunku dla odmiennego zdania rówieśników, ponieważ każdy może przedstawić swoją wersję opowiadania czy własny pomysł rozwiązania postawionego problemu. Spostrzegłam także, że przedszkolaki rozwijały u siebie zdolność dostrzegania potrzeb, emocji, racji i punktu widzenia drugiej osoby.

Można zatem stwierdzić, że treść i sposób wykorzystania obrazków o charakterze dynamicznym i niejednoznacznym mogą stanowić źródło twórczej inspiracji wielokierunkowej twórczej aktywności poznawczej, społecznej, działaniaowej dzieci oraz przyczynić się do ich wszechstronnego rozwoju, co jest zgodne z założeniami edukacji dla mądrości.

DYSKUSJE I ROZMOWY Z/MIĘDZY DZIEĆMI/UCZNIAMI

Ważnym sposobem rozwijania mądrości dzieci/uczniów na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej są rozmowy i dyskusje sprzyjające wymianie informacji i pomysłów oraz pozwalające na interpretację pojęć i zjawisk zaobserwowanych wcześniej w otoczeniu. Do tego typu sposobów pracy z dzieckiem zaliczyć można:

- Identyfikowanie i analizę mądrości bohaterów (także mędrców) podczas poznawania literatury i powiastek filozoficznych.
- Opis i analizę wartościowych wzorców i modeli życia z najbliższego i dalszego otoczenia, w tym także wartościowego zachowania rówieśników i dorosłych w szkole.
- Wyłanianie przejawów pozytywnego zachowania i dyskusje na temat mądrego zachowania bohaterów z filmów, gier komputerowych i spektakli.

- Analizowanie z dziećmi/uczniami samych wartości oraz wyróżnianie takich, które są najistotniejsze dla jednostki, dla grupy lub jednocześnie i dla jednostki, i dla grupy.
- Angażowanie dzieci/uczniów w dyskusje nad projektami, które pozwalają identyfikować i opisywać „nauki” pochodzące z różnych źródeł.
- Wyrażanie opinii, sądów i ocen na temat problemów i rozwiązywania różnych problemów w środowisku.
- Krytykę dostrzeżonych negatywnych wydarzeń, informacji o zachowaniu ludzi z otoczenia oraz generowanie pomysłów na pozytywne działania przy analizowanym problemie, alternatywne rozwiązania czy odmienne sposoby wykorzystania informacji.
- Rozważanie z dziećmi/uczniami lepszych i gorszych efektów planowanych wspólnych lub indywidualnych działań, także z uwzględnieniem krótszej i dłuższej perspektywy czasowej oraz różnych punktów widzenia.
- Analizowanie z dziećmi/uczniami zakresu wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji planowanych działań.
- Generowanie pomysłów poradzenia sobie z sytuacjami trudnymi, z uwzględnieniem ich uwarunkowań i konsekwencji, a także udzielanie porad dotyczących zachowania.

Edukacja oparta na dialogu pozwala dzieciom/uczniom zdobywać wiedzę i umiejętności w poczuciu podmiotowości i indywidualności. Sprzyja także koncentracji uwagi na wypowiedziach innych, refleksji i powściągliwości w ocenach oraz zrozumieniu siebie i otoczenia.

AUTENTYCZNE UCZESTNICTWO UCZNIÓW/ DZIECI W DZIAŁANIACH SPRZYJAJĄCYCH ROZWIJANIU ICH WRAŻLIWOŚCI SPOŁECZNEJ

Aktywność i uczestnictwo w ważnych i nasyconych emocjami wydarzeniach oraz sytuacjach edukacyjnych jest podstawą efektywności kształcenia wielostronnego i zintegrowanego, które opisał i popularyzował R. Więckowski (1995). Sytuacje edukacyjne, w jakich dziecko uczestniczy, powinny być zgodne z zainteresowaniami poznawczymi dziecka, powinny także zaspokajać i rozbudzać jego potrzeby: odkrywania, uczenia się,

zaangażowanego działania, doznań estetycznych i emocjonalnych, kontaktów społecznych, uznania i akceptacji. Takie efekty przynioszą m.in. następujące sposoby aktywizacji myślenia i działania dziecka:

- Obserwacja i oglądanie przykładowych obiektów, zarówno z bliska, jak i z daleka, przy czym obserwacja powinna być bardzo dokładna i uważna – uczniowie powinni starać się zauważyć jak najwięcej cech szczególnych, np. zadrapań, zagięć, wklęśnięć, wypukłości itp.; po zapoznaniu się z obiektem uczestnicy mają prawo zmienić nazwę przedmiotu na inną, która wyda im się bardziej odpowiednia.
- Analiza zaistniałego problemu i naprawa relacji interpersonalnych w grupie w oparciu działania naprawcze (np. planowanie przeprosin), ale także zastanawianie się nad własnym udziałem w powstaniu konfliktu, możliwościami zapobiegnięcia mu lub generowanie rozwiązań, które obie strony mogłyby zaakceptować.
- Odtwarzanie sytuacji i scenek rodzajowych prezentujących różnego typu sytuacje i konflikty między ludźmi, a następnie proponowanie alternatywnych rozwiązań sprzyjających bezkonfliktowemu rozwiązaniu problemu.
- Monitorowanie i analizowanie własnego, jednostkowych i/lub grupowego zachowania pod kątem omawianych wartości, a następnie inicjowanie wprowadzania go do życia codziennego.
- Inicjowanie i aranżowanie sytuacji przysparzających grupie/klasie wspólnego dobra.
- Zapoznanie się z maksymami i ludowymi powiedzeniami (np. „Wszystko, co zaczyna się w gniewie, kończy się wstydem”, „Nie rób drugiemu, co tobie niemiłe”), następnie dyskusowanie na temat własnych przeżyć i doświadczeń, do których można byłoby zastosować analizowane powiedzenia i maksymy. Po takim wprowadzeniu dzieci mogą być zachęcane do systematycznego formułowania maksym dyktowanych przez własne doświadczenia i zapisywania ich w specjalnie do tego przeznaczonych zeszytach czy dzienniczkach (także z pomocą nauczyciela przedszkola). Poprzez taką aktywność uczeń rozwija własne myślenie refleksyjne: uczy się analizować własne

doświadczenia oraz doświadczenia osób z jego otoczenia, zastanawia się nad własnym życiem oraz formułuje wytyczne i maksymy, które stosuje potem w sytuacjach codziennych.

- Stosowanie kwestionariuszy samoobserwacji pod kątem preferowanych wartości.
- Generowanie i prowadzenie rejestru pytań zadawanych samemu sobie, także na temat własnego zachowania.

Tego typu działania, oprócz istotnych cech związanych z mądrością, ukazują także dziecku sens działania zespołowego na rzecz innych oraz dostarczają mu pozytywnych przeżyć płynących z planowania i skutecznej realizacji własnych i zespołowych działań w środowisku.

PLANOWANIE WŁASNEGO DZIAŁANIA

Planowanie i realizacja zaplanowanego działania wprowadzają dzieci w świat działania dorosłych, przygotowują do celowej, nastawionej na osiągnięcie konkretnego efektu aktywności. Rozwijaniu tych bardzo istotnych z punktu widzenia rozwijania mądrości kompetencji służą m.in.:

- Planowanie i organizacja przebiegu zabawy tematycznej, hodowli roślin lub zwierząt, udziału w akcjach ekologicznych i imprezach regionalnych.
- Planowanie, a następnie realizacja własnych projektów organizacji czasu wolnego w różnych sytuacjach lub w sytuacji niekorzystnej pogody (np. „Co można robić w domu podczas deszczu?”), a następnie analizowanie ich realizacji i proponowanie modyfikacji.
- Wyobrażanie sobie przez dzieci/uczniów najbliższej przyszłości lub artykułowanie marzeń/pragnień, a następnie planowanie niewielkich, stopniowych, możliwych do realizacji w krótkim czasie kroków w celu podjęcia procesu urzeczywistnienia tych wizji od zaraz, na miarę aktualnych możliwości, z planowaniem niezbędnych działań doskonalących.
- Projektowanie przez dzieci procesu włączania w życie jednostki i grupy rówieśniczej wartościowego i mądrego zachowania, np. planowanie pomocy koledze, który tego potrzebuje: „Kto to

mógłby być? Jakich rad i pomocy należałoby mu udzielić? Gdzie i jak często powinni się spotykać? Z kim należałoby o tym porozmawiać, by plan był skuteczny?” itp.

Tego typu działania dziecka uruchamiają także cały system operacji umysłowych i rodzajów myślenia, m.in.: hipotetyczne, refleksyjne, dedukcyjne i indukcyjne, twórcze czy intuicyjne. Są zatem bardzo dobrym środkiem do uczenia się wykorzystywania wiedzy w praktyce, organizacji warunków własnego działania, analizy skuteczności podjętych działań oraz wyciągania wniosków na bazie samodzielnego uczenia się.

PODEJMOWANIE DECYZJI

Jednym z przejawów mądrego myślenia i działania jest podejmowanie właściwych decyzji. Z punktu widzenia edukacji dla mądrości podejmowane decyzje i wybory nie powinny przynosić negatywnych skutków, a zatem potrzebne jest ćwiczenie tych kompetencji podczas codziennych sytuacji edukacyjnych i życiowych. Mogą służyć temu następujące sposoby:

- Podejmowanie decyzji w sześciu krokach – Model kombinacyjny S. Haberstroh oraz C. i T. Betschów (za: Traufetter, 2009, s. 338), w którym jednostka dokonująca wyboru może zdać się zarówno na automatyczne procesy (A) intuicji, jak i na kontrolowane strategie (S) rozumu, odpowiadając sobie na następujące pytania;
- „Jak brzmi problem, który wymaga decyzji?” (Zarys problemu, A i S);
- „Jaką decyzję podjąłbym spontanicznie?” (Przejsiowa, pierwsza decyzja intuicyjna, A);
- „Co chcę osiągnąć?” (Określenie celów, S);
- „Jakie są rozwiązania?” (Możliwości działania, S);
- „W jakim stopniu te rozwiązania prowadzą do celu?” (Symulacja konsekwencji, jakie będzie miało działania alternatywne, S. Doświadczenie i wyciąganie wniosków – cel: współwystępowanie zdarzeń, A).

- „Które rozwiązanie uważam teraz za najlepsze?” (Ostateczna decyzja intuicyjna, A).
 - Technika R. Fishera „Dobre rady” (1999b, s. 113). Praca realizowana jest w zespołach, ich członkowie mają się zastanowić nad problemem podanym przez nauczyciela lub innego ucznia, a następnie naradzić się i dojść do wspólnego stanowiska, jak problem rozwiązać, zaproponować wybory lub możliwe decyzje, np. „Dwóch uczniów znalazło na ulicy portfel. Co powinni zrobić?”.
 - Wykorzystanie techniki „Metaplan”, przy której dzieci/uczniowie wymyślają odpowiedzi na pytania: „Jak jest? Jak powinno być? Dlaczego nie jest tak jak powinno być? Jakie z tego wynikają wnioski, co powinniśmy i możemy w tej sprawie zrobić?”, stosując technikę metaplanu, przykładowo w obrębie następujących tematów: „Nasza zabawa”, „Nasza szkoła”, „Ochrona naturalnego środowiska”, „Moje uczenie się”, „Współdziałanie z innymi”.

Podejmowanie decyzji jest jednym z najtrudniejszych ludzkich działań. Związane jest ono często z emocjonalnymi rozterkami, a następnie głębokim przeżyciem efektów podjętych wyborów. Wymaga więc z jednej strony odporności emocjonalnej na stres i porażki w działaniu, a z drugiej – wiedzy i orientacji w złożoności, wieloznaczności i subiektywności rozstrzyganych problemów. Nie można zatem nauczyć się podejmowania decyzji bez doświadczania tego przez dzieci w toku rozwiązywania codziennych problemów.

FORMUŁOWANIE INFORMACJI ZWROTNEJ⁵⁰

Umiejętność formułowania komunikatów na temat własnych odczuć, mocnych czy słabych stron oraz napotykanych trudności podczas uczenia się lub rozwiązywania problemów jest jednym z czynników sprzyjających budowaniu obrazu własnego „Ja”. Sprzyja także budowaniu adekwatnej

⁵⁰ Wiele technik aktywizujących zostało już opisanych w polskiej literaturze metodycznej przez J. Krzyżewską oraz M. Taraszkiewicz.

samooceny oraz jest przejawem kontrolowania emocji i refleksji nad własnym działaniem. Z punktu widzenia założeń edukacji dla mądrości są to więc bardzo istotne kompetencje osobowościowe i społeczne, które można ćwiczyć i rozwijać poprzez następujące ćwiczenia:

- Formułowanie informacji zwrotnej i własnych przemyśleń metodą niedokończonych zdań typu: „Dowiedziałem się dziś, że...”, „Zaobserwowałem, że...”, „Zasmuciłem się, gdy...”, „Ucieszyłem się, gdy...”, „Zaskoczyło mnie dziś, że potrafię...”, „Zdziwiło mnie dziś, że nie potrafię...”, „Jutro chciałbym nauczyć się...”.
- Stosowanie analizy współpracy w zespole zadaniowym i własnej aktywności na tle grupy podczas pracy metodą projektu, np. poprzez wypowiedzi w rodzaju: „Podczas wspólnej pracy zespołu najtrudniejsze dla mnie było...”, „Podobało/nie podobało mi się podczas pracy zespołu, że...”, „Podczas pracy zespołu nauczyłem się...”.
- Dodatkowo Fisher proponuje taką formę informacji zwrotnej i autorefleksji ucznia, jak „Moje świadectwo szkolne”, gdzie uczeń sam projektuje formularz świadectwa szkolnego i wpisuje tam to, co najlepiej mu się udało w danym roku szkolnym, a także to, co najbardziej mu się podobało, co było najtrudniejsze, a następnie formułuje dla siebie zadania na kolejny semestr (1999b, s. 142).

KREŚLENIE MAP MENTALNYCH

Kreślenie map mentalnych w formie obrazkowej czy wyrazowej pozwala na uświadomienie i uszczegółowienie pojęć przyrodniczych (np. zwierzęta dzikie albo hodowlane, wiosenne zjawiska i oznaki), pojęć materialnych (np. zabawki lub przedmioty z drewna), wartości (np. przyjaźń lub mądrość), cech ludzkich (np. dobroć lub opiekuńczość), tekstu literackiego (np. analiza faktów i akcji w bajce o Czerwonym Kapturku), wybrane-go zagadnienia (np. zainteresowania lub zawody ludzi), wiedzy z jakiegoś tematu (np. tradycje świąteczne), czyli uporządkowanie graficzne pewnych informacji ułatwiające ich zapamiętanie i zrozumienie⁵¹.

⁵¹ Ten sposób organizacji aktywności uczniów szeroko opisał R. Fisher w książce *Uczymy jak się uczyć*, s. 70–85.

WYKORZYSTANIE TECHNIK TWÓRCZEGO MYŚLENIA

Rola różnych technik twórczego myślenia w rozwijaniu mądrości została już określona przez twórcę koncepcji *Teaching for Wisdom* R. Sternberga – rozwijanie twórczości jest czynnikiem niezbędnym, by jednostka potrafiła generować różne warianty i możliwości rozwiązań, które potem podlegają analizie i doskonaleniu. W ostatnich latach powstało wiele nowych publikacji związanych z twórczością uczniów na różnych etapach kształcenia, nadal jednak nauczyciele nie rozwijają ich twórczego myślenia w toku typowych lekcji szkolnych i zajęć edukacyjnych, o czym już wcześniej wspomniałam. Dlatego w tym miejscu warto wskazać ponownie kilka przykładów takich ćwiczeń⁵²:

- Generowanie jak największej liczby skojarzeń, przykładów i rozwiązań problemów (np. „Tytuły do obrazka”, „Rysowanie przedmiotów rozpoczynających się głosem r”, „Wyszukiwanie w otoczeniu przedmiotów w kształcie trójkąta” itp.).
- Wykorzystanie analogii i metafory do zastanawiania się nad wyjaśnieniem przykładowych antynomii podanych przez nauczyciela (jest to połączenie dwóch pojęć na pozór logicznie wykluczających się), np.: „mocna słabość”, „zła miłość”, „biedny bogacz”, „słaby siłacz” itp. Dzieci/uczniowie próbują potem wymyślić własne przykłady antynomii, wybierają jedną z nich (taką, która im się najbardziej podoba) i przedstawiają ją plastycznie (lub przestrzennie) według własnego pomysłu; po skończeniu pracy następuje prezentacja jej efektów i wyjaśnianie dokonanych skojarzeń.
- Wykorzystanie transformacji w celu prowadzenia rozważań dotyczących konsekwencji podanych poniżej fikcyjnych sytuacji, związanych z pomnożeniem wybranych elementów obiektu, a następnie określania funkcji zmodyfikowanego obiektu, np. „1) Wyobraź sobie, że nieoczekiwanie wyrasta Ci dodatkowa

52 Dla nauczycieli wczesnej edukacji opracowane zostały wskazówki metodyczne do rozwijania twórczości dzieci poprzez różnorodne techniki, można je znaleźć m.in. w publikacjach K.J. Szmidta, W. Puśleckiego, J. Bonar, J. Uszyńskiej-Jarmoc, D. Kubickiej, M. Jąder, E. Płociennik.

para oczu. Co by było, gdybyś miał czworo oczu? Jakie byłyby Twoje nowe umiejętności? Jak zmieniłoby się Twoje życie?

2) Wyobraź sobie, że w odkurzaczu można zamontować dodatkowy wąż ssący. Jak zmieniłyby się wtedy funkcje odkurzacza? Jakie byłyby z tym trudności, a jakie nowe możliwości?”

- Poprzez techniki typu „Kruszenie” – wyszukiwanie wad, braków, niedostatków pewnych rozwiązań (konstrukcyjnych, w uczeniu się, organizacyjnych) oraz zagrożeń wynikających z tych rozwiązań, a następnie poszukiwanie sposobów wyeliminowania każdego z nich (np. „Wady i ulepszenia piórnika”).
- Stosowanie technik wchodzących w skład metody wizualizacji, w której dzieci/uczniowie wyobrażają sobie prezentowane w opowiadaniu przez nauczyciela treści – np. technika R. Fishera „Codzienne sprawy” (1999b, s. 100), gdzie uczestnicy dokonują wizualizacji i wypowiadają się na temat: „Jakie problemy mogą pojawić się, kiedy: bierzesz prysznic..., idziesz do sklepu..., rozmawiasz przez telefon..., korzystasz z komputera..., odrabiasz lekcje...” itp.

Rozwijanie wyobraźni, myślenia dywergencyjnego, asocjacyjnego, pytalnego oraz zdolności do kombinacji i transformacji jest warunkiem koniecznym w generowaniu alternatyw rozwiązania problemów, ich dostrzeganiu i redefiniowaniu. A zatem w myśl założeń edukacji dla mądrości jest niezbędne także na poziomie wczesnej edukacji.

POZNAWANIE TEKSTÓW LITERACKICH, BAJEK I BAŚNI

Zgodnie z założeniami R. Sternberga słuchanie opowiadań, bajek i baśni może odrywać szczególną rolę w rozwijaniu mądrości uczniów. Teksty literackie są bowiem nośnikiem mądrości: pouczeń, morałów, pozytywnych wzorców zachowania, przykładów zwycięskiej walki dobra ze złem itp. Tekst literacki pozwala nie tylko rozwijać procesy intelektualne, wrażliwość estetyczną ucznia i wprowadzać go w wartości ogólnoludzkie, ale wpływa także na rozwój wyobraźni i postawy twórczej dziecka, uruchamiając możliwości kreacyjne i interpretacyjne. Teksty literackie rozwijają także życie emocjonalne dziecka – przeżywa ono los wybranej postaci,

często identyfikuje się z nią, co sprzyja rozwijaniu empatii i zdolności rozumienia innych ludzi oraz zachodzące między nimi interakcje.

Sternberg proponuje też, by po analizie zachowania bohaterów literackich (ale dotyczyć to może także filmowych i z gier komputerowych) nauczyciel dążył do wyłonienia wraz z uczniami czynności, zdarzeń i decyzji, jakie sprzyjały osiągnięciu przez pozytywnego bohatera celu, sukcesu bądź uchroniły go od negatywnych skutków działania negatywnych postaci. Następnie należy przeanalizować swoje działania pod kątem tych czynników oraz monitorować ich występowanie w życiu codziennym. Badacz sugeruje, by uczeń „upodabniał się” do pozytywnych bohaterów lub odnajdywał w sobie cechy tych autorytetów, bo sprzyja to budowaniu pozytywnej samooceny uczniów, pozwala stawiać określone cele i wzmacnia motywację do ich osiągnięcia. I tak przykładowo, jeśli w tekście literackim opisane zostały sukcesy wybitnego skoczek narciarskiego, to analiza jego życia i wypowiedzi powinna uzmysłwić uczniom, że doszedł on do tych sukcesów wytrwałością, systematycznymi i żmudnymi ćwiczeniami. Po takiej analizie uczeń powinien też odnaleźć w swoim życiu przykłady zachowania, które świadczą o tym, że on także jest wytrwały i potrafi systematycznie pracować nad rozwojem pewnych swoich umiejętności i sprawności, by ostatecznie zaplanować i wdrożyć we własne życie czynności i działania, które pozwolą zbliżyć się do tego pozytywnego bohatera i także osiągnąć sukces w tej samej lub w innej dziedzinie.

Szczególną, obecnie coraz bardziej docenianą, formą książki rozwijającej językowe, poznawcze i społeczno-emocjonalne kompetencje dziecka jest książka obrazowa (*picture book*)⁵³. Polską znamienitą autorką tego typu książek, aktywizujących dziecięcą refleksyjność i umiejętność interpretacji otaczającej rzeczywistości, jest Iwona Chmielewska⁵⁴.

53 Przykładowy opis takiej formy książki odnalazłam na stronie internetowego Portalu o Książkach dla Dzieci i Młodzieży „Ryms” w artykule M. Cackowskiej pt. *Czym jest książka obrazowa? O pojmowaniu książki obrazkowej dla dzieci w Polsce – część I, II, III*, http://ryms.pl/artykul_szczegoly/12/czym-jest-ksiazka-obrazkowa-o-pojmowaniu-ksiazki-obrazkowej-dla-dzieci-w-polsce-czesc-i-ii-iii.html (data dostępu: 6.05.2016).

54 Opis i przykłady twórczości Iwony Chmielewskiej, cenionej na całym świecie autorki książek obrazowych dla dzieci i młodzieży, odnalazłam na stronie internetowej:

DZIAŁANIE WE WSPÓŁPRACY

Umiejętność współbycia i współpracy z innymi dziećmi jest jedną z podstawowych kompetencji, jaką powinny nabyć dzieci na poziomie wczesnej edukacji. Jest to także jedna z kompetencji uniwersalnych, a zatem stanowi zasadnicze wyposażenie nowoczesnego człowieka. Warto więc w tym miejscu przypomnieć ponownie kilka przykładów takich sposobów pracy na poziomie wczesnej edukacji:

- Metoda projektu. Realizowanie wraz z dziećmi/uczniami różnego rodzaju zadań w oparciu o metodę projektu, gdzie uczestnicy m.in. projektują przebieg działania, analizują własną wiedzę i umiejętności w danym obszarze oraz ich brak, planują doskonalenie oraz wykonanie zadania dla wspólnego dobra, dokonują samooceny własnej aktywności oraz analizy uzyskanych efektów.
- Technika R. Fishera „Pomyśl – omów – przedstaw” (1999b, s. 107). Uczniowie słuchają pytania lub problemu przedstawionego przez nauczyciela lub innego ucznia, wspólnie zastanawiają się nad tym problemem i przygotowują w zespole odpowiedź, którą następnie przedstawiają całej grupie lub klasie.
- Technika R. Fishera – wzajemna ocena wytworów (1999b, s. 107). Dzieci/uczniowie pracują parami – mają za zadanie odszukać w wykonanej przez kolegę pracy co najmniej dwie rzeczy dobre i jedną wymagającą poprawek.

Działanie we współpracy jest także istotne z punktu widzenia edukacji dla mądrości ze względu na nabywanie przez dzieci umiejętności związanych z rozwiązywaniem problemów w zespole rówieśniczym oraz projektowaniem działania na rzecz innych. Praca w zespole wymaga bowiem wymiany informacji, wzajemnej pomocy, uwzględniania

<http://culture.pl/tworca/iwona-chmielewska> (data dostępu: 6.05.2016). Jej książki przy poznawaniu i konstruowaniu językowego obrazu świata dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zastosowali w projektach empirycznych seminarzyści prof. dr hab. Moniki Wiśniewskiej-Klin i opisali je w niepublikowanych pracach dyplomowych licencjackich i magisterskich przygotowanych w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej WNoW UŁ w tym roku akademickim.

różnych punktów widzenia, różnych stanowisk oraz zróżnicowanych potrzeb członków zespołu.

* * *

Oczywiście przedstawione w tej publikacji konkretne sposoby rozwijania zdolności, umiejętności i kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są jedynie przykładami działań, jakie nauczyciel może podejmować, realizując edukację dla mądrości. Takich sposobów celowego wspierania rozwoju dziecka, także w sferze zachowania i praktycznego działania, z użyciem metod problemowych i technik rozwijających różne zdolności, cechy, umiejętności oraz struktury myślenia, jest więcej. Jednak wszystkie one będą skuteczne tylko w przypadku ich **stosowania** w otoczeniu dziecka – a w dużej mierze zależne jest to od nauczyciela: jego wiedzy, umiejętności metodycznych, cech osobowościowych, preferowanego stylu nauczania i współpracy z rodzicami oraz warunków społecznych i materialnych, jakie zorganizuje w przedszkolnym lub szkolnym środowisku dydaktyczno-wychowawczym.

Zakończenie

Koncepcja *Teaching for Wisdom* jest upowszechniana przez R. Sternberga i jego współpracowników na całym świecie poprzez książki psychologiczne, programy metodyczne oraz badania naukowe. Zaprojektowali oni bowiem złożony program badawczy, by zweryfikować efekty rozwijania mądrości w toku celowego i zaplanowanego działania metodycznego nauczyciela. W wyniku tego projektu zakłada się wyłonienie odpowiedzi na podstawowe pytanie: „Czy mądrości można się nauczyć?”. Do szkół amerykańskich wprowadzono programy rozwijające umiejętności i kompetencje sprzyjające mądrym oraz refleksyjnemu myśleniu i działaniom. Dodatkowo w USA istnieją sprzyjające warunki społeczno-polityczne do realizacji takich programów: powszechnie uznaje się pozytywne aspekty życia jako znaczące, teoretycy i praktycy nauk społecznych aktywnie działają na rzecz rozwijania twórczości, poczucia własnej wartości i sprawstwa oraz uczenia się w oparciu o projekty czy plan daltoński. Ponadto panuje tam pozytywna atmosfera dla rozwoju indywidualnych zdolności i talentów na każdym etapie kształcenia, wdraża się programy rozwijające zdolności uczniów. Także światowa renoma psychologów i pedagogów amerykańskich – wyznaczających kierunki rozwoju nauki i edukacji – sprzyja uznaniu współczesnych koncepcji rozwijania mądrości za odkrywcze i uniwersalne⁵⁵.

55 Potwierdzają to publikacje i osiągnięcia badawcze takich naukowców w naukach społecznych, jak np.: J. Guilford, A. Maslow, J.S. Bruner, L. Wygotsky, N. Chomsky, E. Eric-

Wydaje mi się jednak, że polska aktywność naukowo-dydaktyczna również sprzyja wprowadzeniu edukacji dla mądrości w polskiej szkole – starałam się to pokazać na przykładzie koncepcji i teorii sprzyjających rozwijaniu innych niż analityczne i pamięciowe sprawności ucznia. Podałam także w tej książce liczne przykłady możliwości wspierania aktywności jednostki, które mogą sprzyjać budowaniu mądrego myślenia i działania polskiego ucznia już w okresie dzieciństwa. Są to koncepcje opisane w polskiej literaturze, a zatem dostępne każdemu zainteresowanemu. Nie były one jednak do tej pory ujęte w ramach założeń edukacji integrującej w sobie różne kierunki oddziaływań, różne koncepcje i różne stanowiska teoretyczno-praktyczne, jaką jest edukacja dla mądrości.

Nie było moim zamiarem przedstawienie w tej publikacji głębokich i obszernych filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych podstaw rozwijania mądrości, jak też szczegółowe opisywanie koncepcji mądrości czy cech wchodzących w skład mądrości. Informacje na ten temat można bowiem znaleźć w opracowaniach uznanych przedstawicieli polskiej nauki: Z. Pietraszińskiego, J. Czapińskiego, A. Sękowskiego, A. Gadacza i K.J. Szmida (choć z pewnością pozycji tego rodzaju jest jeszcze zbyt mało, szczególnie w ujęciu pedagogicznym). Jednym z głównych zadań, jakie sobie postawiłam, przygotowując tę książkę, było ukazanie możliwości rozwijania mądrości i warunkujących ją cech nie tylko poprzez adaptację do warunków polskich koncepcji R.J. Sternberga, ale także z wykorzystaniem pomysłów rozproszonych w różnych polskich teoriach pedagogicznych.

Oczywiście mam świadomość tego, że pomysłów i koncepcji rozwijania mądrości – także jej predyktorów i cech sprzyjających dojrzewaniu do mądrości – jest więcej. Postaram się je ukazać w kolejnych publikacjach związanych z tą tematyką⁵⁶. Uważam bowiem, że jest to

son, L. Kohlberg, P. Zimbardo, E. Aronson, B. Bloom, M. Seligman, T. Gordon, M. Csikszentmihalyi, R. Fisher, J.S. Renzulli, R.J. Sternberg.

56 We współpracy z redaktorami Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego, Z-cą Dyrektora panią U. Dzieciatkowską i Redaktorem inicjującym panią M. Borowczyk, opracowuję obecnie przewodniki metodyczne ukazujące sposoby i możliwości realizacji edukacji dla mądrości w szkole na różnych etapach kształcenia: w przedszkolu i szkole podstawowej oraz

niezmiernie ważny i potrzebny temat analiz teoretycznych, badań empirycznych i praktyk pedagogicznych. Zgadzam się z tezą Z. Pietrasińskiego (2001, s. 32), że stopniowe kształtowanie się w jednostce mądrości jest formą „gatunkowego przystosowania się do najtrudniejszego wyzwania, jakim jest dobre kierowanie życiem” i sprzyja wewnętrznemu rozwojowi jednostki. Dlatego sposoby rozwijania mądrości, jako złożonej i podlegającej wpływom pedagogicznym cechy, powinny pojawiać się już nie tylko w dyskusji nad pozytywnym i optymalnym funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie, ale także w dyskusji nad istotą zmian w edukacji. Wymaga to ogólnej dyskusji nad funkcjonującą w Polsce podstawową programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego oraz współpracy różnych środowisk przy opracowaniu metodycznych wskazówek, by można było tę edukację wdrożyć w środowisku przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym. Niezbędne są też badania terenowe o charakterze porównawczym i dynamicznym (podłużnym), weryfikujące rezultaty podejmowanych w tym zakresie działań edukacyjnych.

Kolejny wniosek nasuwa się przy analizie warunków społecznych i materialnych sprzyjających rozwijaniu mądrości dzieci i uczniów. Uważam, że niezbędna jest również społeczna kampania na rzecz rozwijania mądrości, realizowana przede wszystkim przez władze oświatowe, media i wydawnictwa. Zmiana kierunku kształtowania świadomości społecznej, która otacza młode jednostki i jest dla nich wzorcem życia, powinna być związana z dominacją prezentacji wartościowych aspektów życia, działania ludzi na rzecz rozwiązywania jednostkowych i społecznych problemów, przejawów wzajemnej życzliwości i empatii oraz efektów takich działań. Potrzebne są także gry i środki dydaktyczne uświadamiające dzieciom i uczniom różnorodność zachowań społecznych, alternatywne działania czy skutki podejmowania decyzji – jednak w konkluzji powinny one promować pozytywne dla jednostki i otoczenia decyzje, działania i wybory. Reklama zaś powinna być tubą rozmaitych rozwiązań i osiągnięć technicznych, naukowych

na etapie ponadpodstawowym. Będzie to znaczące poszerzenie pomysłów metodycznych i wskazówek na temat realizacji edukacji dla mądrości zamieszczonych w tej publikacji.

i życiowych (ukazywanie, jaką wartość niesie ze sobą postawa typu „być”), zamiast łączyć się tylko z konsumpcją. Niewłaściwa jest też sytuacja, gdy państwo promuje w oficjalnych dokumentach wychowanie dzieci i młodzieży w trzeźwości i bez uzależnień, a jednocześnie w każdym osiedlowym markecie pierwszymi artykułami, które można zauważyć po wejściu do sklepu, są alkohole, słodczyce i niezdrowa żywność. Jakich argumentów na rzecz promowania wartości mają wtedy użyć nauczyciele i wychowawcy, gdy otoczenie społeczne toleruje, akceptuje i wspiera „niemądrą” rzeczywistość?

Następny mój wniosek wynikający z dokonanych tu analiz dotyczy konieczności uznania roli okresu dzieciństwa w tworzeniu fundamentu osobowości każdej jednostki. Jeżeli w środowisku społecznym rzeczywistość uznana zostanie za wartość i swoistość tego okresu rozwojowego, to akceptację znajdą również takie koncepcje i teorie, w których postuluje się prawo dziecka do podejmowania decyzji, aktywnego i samodzielniego uczenia się oraz nabywania doświadczeń w rozwiązywaniu różnych problemów, do konstruowania wiedzy poprzez uczestnictwo w działaniu i eksplorację otaczającej rzeczywistości, prawo dziecka do ponoszenia odpowiedzialności za swoje zachowanie, znajomości własnych mocnych i słabych stron funkcjonowania, bycia zaangażowanym intelektualnie i podejmowania inicjatywy w działaniu, prawo dziecka do interpretacji otaczającej rzeczywistości i wyrażania swojej opinii na jej temat oraz na temat działania innych (także dorosłych)⁵⁷. Uznanie tych praw i ich znaczenia dla wszechstronnego i optymalnego rozwoju jednostki będzie skutkowało obniżaniem negatywnych skutków transmisji kultury oraz projektowaniem przez wychowawców i nauczycieli takich sytuacji edukacyjnych, które sprzyjać będą także dojrzewaniu dzieci i młodzieży do mądrości.

57 O nastawieniu nauczyciela i wychowawcy do dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym powstało wiele opracowań naukowych. Ja odsyłam czytelnika do tych mi najbliższych: koncepcji edukacji ku emancypacji D. Waloszek, o której już wspomniałam w tej książce, oraz koncepcji L. Katz zaprezentowanej m.in. w cytowanej już w tej publikacji książce M. Karwowskiej-Struczyk (2012).

Dlatego też od kilku lat we własnych działaniach naukowych i metodycznych popularyzuję w środowisku akademickim założenia tej zintegrowanej koncepcji edukacji: na konferencjach naukowych, w swoich publikacjach, podczas zajęć ze studentami Wydziału Nauk o Wychowaniu w UŁ w ramach przedmiotu „Współczesne koncepcje wychowania w przedszkolu” czy seminarium dyplomowego. Wraz ze studentami podejmujemy też próby opracowywania scenariuszy zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz środków dydaktycznych sprzyjających rozwijaniu i diagnozowaniu różnych zdolności i kompetencji warunkujących dziecięcą mądre myślenie i działanie. Pod moim kierunkiem studenci realizują też próby badawcze i badania pilotażowe na temat interpretacji przez dzieci pojęcia „mądrość”⁵⁸ oraz problemów ze świata dorosłych, a także na temat realizacji przez nauczycieli – świadomie lub nie – edukacji dla mądrości.

Cele podejmowanych przez studentów badań to najczęściej identyfikacja, analiza i opis różnych środków edukacji (baśnie, obrazki, środki dydaktyczne, opowiadania, przypowieści, pakiety edukacyjne, literatura dziecięca, sytuacje edukacyjne), które mogą rozwijać mądrość dzieci w przedszkolu i w klasach I–III lub pozwalają na dokonywanie przez dzieci interpretacji wartości ogólnoludzkich, w tym także mądrości (np. zachowanie nacechowane mądrością w środowisku społecznym, źródła mądrości). Wiedza i doświadczenia studentów nabyte podczas zajęć i realizacji tych projektów badawczych powinny z kolei zaowocować wdrożeniem przez nich w przyszłości pedagogicznego działania związanego z rozwijaniem mądrości podczas typowych zadań na terenie szkoły i podczas opracowywania programów wychowawczych. Kolejnym pozytywnym wymiarem tej aktywności jest opracowanie podczas seminarium szeregu narzędzi służących identyfikacji oraz rozwijaniu mądrości dzieci. Wyniki tych badań o charakterze

58 Jest to kontynuacja tematu badawczego, jaki realizowałam podczas przygotowania rozprawy doktorskiej nad skutecznością techniki obrazków dynamicznych sprzyjającej dziecięcym interpretacjom postrzeganych na obrazkach sytuacji o charakterze niejednoznacznym (zob.: E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka – weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010).

pilotażowym zamierzam upowszechnić w kolejnej publikacji pod moją redakcją naukową.

Moje indywidualne zainteresowania badawcze koncentrują się zarówno na przejawach mądrości dzieci i uczniów na początkowym etapie edukacji oraz wykorzystywaniu, pobudzaniu i rozwijaniu przez nauczycieli mądrości dzieci/uczniów w obecnej rzeczywistości szkolnej, jak i na aktywności i kompetencji nauczycieli sprzyjających rozwijaniu mądrości dzieci i uczniów⁵⁹. Pozwoliło mi to wyłonić zależność między kompetencjami metodycznymi nauczycieli w zakresie rozwijania w przedszkolu twórczości i myślenia przyczynowo-skutkowego a mądrością w myśleniu i działaniu przejawianą podczas rozwiązywania przez dzieci uczestniczące w badaniach charakterystycznych problemów społecznych o charakterze wieloznacznym. Zaplanowane badania terenowe i relacje z nich ułatwią mi także dalszą popularyzację w środowisku akademickim oraz w środowisku nauczycieli i rodziców koncepcji edukacji dla mądrości jako podejścia skoncentrowanego na wspieraniu harmonijnego rozwoju dziecka: w obszarze inteligencji analitycznej, twórczej i praktycznej oraz w sferze moralno-społecznej.

Informacje zgromadzone w tej książce dowodzą, że możliwa i zasadna jest edukacja stymulująca i rozwijająca refleksyjność, samodzielność myślenia, inteligencję, praktycyzm oraz kreatywność, i to już od pierwszego etapu edukacyjnego. Taka edukacja umożliwia przygotowanie młodych członków społeczeństwa do efektywnego rozwiązywania istotnych problemów dnia codziennego (a w przyszłości także

59 W obecnym roku akademickim (2015/2016) otrzymałam Grant Dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ na podjęcie badań naukowych w tym temacie badawczym, co ułatwi mi przejście od tworzenia teoretycznego podłoża i założeń edukacji dla mądrości do badań empirycznych i analiz w tym obszarze. Zaplanowane przeze mnie badania mają na celu: (1) weryfikację opracowanych narzędzi badawczych – zadań testowych dla dzieci oraz kwestionariuszy ankiet dla nauczycieli i rodziców dzieci uczestniczących w badaniach, (2) zebranie materiału empirycznego na temat przejawów mądrego myślenia i zachowania u dzieci w wieku przedszkolnym, zarówno w perspektywie empirycznej, jak i na podstawie wypowiedzi respondentów, (3) identyfikację i analizę działań podejmowanych w środowisku rodzinnym i przedszkolnym w celu rozwijania mądrości dzieci w wieku przedszkolnym.

cywilizacyjnych) – w przeciwieństwie do tradycyjnego modelu edukacji, który służy przede wszystkim rozwijaniu pamięci i sprawności analitycznych. Sądzę, że udało mi się uzasadnić poszukiwanie, poznanie, doskonalenie oraz wdrożenie w każdej polskiej szkole i przedszkolu takich sposobów pracy dydaktycznej i wychowawczej, które rzeczywiście uwzględniałyby holistycznie rozumianą edukację (także sprzyjającą rozwijaniu sfery etyczno-moralnej jednostek i stopniowemu kształtowaniu się u dzieci/uczniów podstaw mądrego myślenia i działania), czego wynikiem powinno być dojrzewanie do mądrości w dorosłym życiu. Uważam też, że takie działanie może się przyczynić do zmiany otaczającej rzeczywistości społecznej – pełnej konfliktów, agresji, kultu wartości materialnych i jednostki – w której nie uwzględnia się kontekstu społecznego i aspektów harmonijnego życia, jakie pojawiają się jedynie przy pozytywnych relacjach z innymi ludźmi.

Bibliografia

- Adamek I. (1998), *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Adamek I. (2000), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Andrzejewska J. (2013), *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Arystoteles (2012), *Etyka nikomachejska*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baltes P.B., Smith J. (1990), *Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis*, [w:] *Wisdom: Its nature, origins and development*, pod red. R.J. Sternberga, New York: Cambridge University Press.
- Bałachowicz J. (2003), *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja”, nr 3.
- Bee H. (1998), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bereźnicki F. (2011), *Podstawy dydaktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bilewicz-Kuźnia B., Parczewska T. (2010), *Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa: Nowa Era.
- Bocheński J.M. (1993), *Zarys historii filozofii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Dajwór.
- Bocheński J.M. (1994), *Podręcznik mądrości tego świata*, Kraków: Wydawnictwo Philod.
- Bonar J. (2008), *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Branden N. (2014), *Jak dobrze być sobą*, Sopot: Funky Books Grupa Wydawnicza GWP.
- Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje*, tłum. B. Mroziak, Warszawa: PWN.
- Buchner C. (2004), *Sukces w szkole jest możliwy. Jak pomóc dzieciom, by miały dobre osiągnięcia w szkole podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwo Jedność.
- Buła A. (2006), *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, Łódź: Wydawnictwo WSInf.
- Carr A. (2009), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Chmielewska E. (2004), *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23.
- Cieciuch J. (2013), *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo LiberiLibri.
- Csikszentmihalyi M. (1996), *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Warszawa: Studio EMKA.
- Cywińska M. (2004), *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Czapiński J. (2004), *Psychologia pozytywna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dobrołowicz W. (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa: WSiP.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.) (2011), *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, Studia Pedagogiczne LXIV, Warszawa: Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych.
- Dyrda B. (2000), *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dyrda B. (2007), *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Ekiert-Grabowska D. (1994), *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych*, „Życie Szkoły”, nr 3.
- Falkiewicz-Szult M. (2007), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Fisher R.J. (1999a), *Uczymy jak myśleć*, Warszawa: WSiP.
- Fisher R.J. (1999b), *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa: WSiP.
- Fisher R.J. (2002), *Lepszy start... Zapewnij swemu dziecku lepszy start*, Warszawa: Wydawnictwo Rebis.
- Fleming E. (1974), *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Warszawa: WSiP.
- Fromm E. (2003), *Mieć czy być*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Fromm E. (2014), *Niech się stanie człowiek*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gadacz T. (2013), *O umiejętności życia*, Warszawa: Wydawnictwo „Iskry”.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań: Media Rodzina.
- Gordon T. (2009), *Wychowanie bez porażek w praktyce*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Góralski A. (2003), *Twórczość jako dążenie do mistrzostwa*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, pod red. E. Dombrowskiej i A. Niedźwieckiej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grotberg E. (2000), *Wspomaganie rozwoju odporności dzieci. Wspieranie sił duchowych*, red. nauk. wyd. pol. M. Karwowska-Struczyk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2011), *Nauczycielska diagnoza gotowości dziecka do nauki szkolnej. Jak prowadzić diagnozę, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola i Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Guilford J. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa: PWN.
- Hamer H. (1994), *Demon nietolerancji*, Warszawa: WSiP.
- Hamer H. (2005), *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o.
- Hamer H. (2013), *Mądrość to brzmi dumnie*, „Psychologia w Szkole”, nr 2.
- James W. (1983), *Principles of psychology (with introduction by George A. Miller)*, Cambridge: Harvard University Press.

- Jąder M. (2008), *Krok... w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jodłowska B., Flanczewska-Wolny M. (red.) (2011), *Wychowanie, mądrość, kultura. Problemy współczesnego wychowania w perspektywie sokratejskiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Joseph S.S., Linley P.A. (red.) (2007), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kałużna-Wielorób A. (2014), *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 68(4).
- Kamińska D. (2012), *Jak bawić się i uczyć z pasją? Zastosowanie narzędzi myślowych TOC w pracy z dziećmi czyli miniporadnik jak wychować dziecko Twórcze, Optymistyczne i Ciekawe świata*, Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2012), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Karpińska A. (2002), *Niepowodzenia szkolne jako kategoria edukacyjnego dialogu*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, pod red. E. Karpińskiej, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Karwowska-Struczyk M. (2011), *Reggio Emilia – pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” VII, nr 2(14).
- Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Kielar-Turska M. (1992), *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa: WSiP.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, pod red. D. Klus-Stańskiej i M. Szczepskiej-Pustkowskiej, Warszawa: WaiP 2009.
- Klus-Stańska D., Bronk D., Malenda A. (red.) (2011), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Korczak J. (1957), *Wybór pism pedagogicznych*, t. 1, Warszawa.

- Korczak J. (1987), *Myśli*, wybrała i wstępem opatrzyła H. Kirchner, Warszawa: PIW.
- Korniłowicz K. (1930), *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] *Zagadnienia oświaty dorosłych*, Warszawa: Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych.
- Kowalska-Sobczak A. (2011), „Edukacja dla mądrości”. *Opinie na temat edukacji dla mądrości studentów pedagogiki*, „Forum Dydaktyczne”, nr 7–8.
- Krasoń K. (2011), *Zmiana jako kategoria w pedagogice wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, pod red. D. Klus-Stańskiej, D. Bronk i A. Malendy, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kruszewski K. (2009), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Krzyżewska J. (1998), *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. I, Suwałki: Agencja Usługowa „Omega”.
- Krzyżewska J. (2000), *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. II, Suwałki: Agencja Usługowa „Omega”.
- Kubicka D. (2003), *Twórcze działania dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kupisiewicz Cz. (2005), *Podstawy dydaktyki*, Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński Z. (2010), *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, pod red. J. Szomburga i P. Zbieranka, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Kwieciński Z. (2014), *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne*, „Studia Edukacyjne”, nr 30.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewowicki T. (1991), *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja”, nr 1.
- Leżańska W. (red.) (2011), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. (red.) (2010), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 1 i 2, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Maj A. (2014), *Metoda projektu we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka*, [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, pod red. K. Gawlicz, P. Rudnickiego i M. Starniawskiego, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Malinowski M. (1999), *Zarządzanie innowacjami pedagogicznymi w praktyce szkolnej*, Warszawa: Wydawnictwo Raabe.
- Meacham J.A. (1990), *The loss of wisdom*, [w:] *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development*, pod red. R.J. Sternberga, New York: Cambridge University Press.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalak J.M. (2009), *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak R., Misiorna E. (2004), *Rzeczywistość a założenia edukacji małego dziecka*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, pod red. H. Sowińskiej i R. Michalak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Morszczyńska U. (2002), *Kształcenie ku mądrości*, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, pod red. K. Denka, F. Bereźnickiego i J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Muchacka B. (2007), *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Muchacka B., Czaja-Chudyba I., Smółka I. (2013), *Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole podstawowej*, Kielce: Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia poznawcza*, Warszawa: SWPS i PWN.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Oelszlaeger-Kosturek B. (2014), *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Okoń W. (1996), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olbrycht K. (2012), *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana”, nr 1/29.
- Oleś P. (2008), *Człowiek w świecie, czyli o zależności od doświadczenia i kreowaniu doświadczeń*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie. Dyscypliny. Paradygmaty. Dyskursy*, pod red. A. Zeidler-Janiszewskiej i R. Nycz, Warszawa: SWPS.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa: PWN.
- Pietrasiński Z. (2001), *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa: Scholar.
- Pietrasiński Z. (2008), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Warszawa: Wydawnictwo CIS.
- Płóciennik E., Just M., Dobrakowskiej A., Woźniak J. (2009), *Metoda i wyobrażenia. Podręcznik dla nauczyciela, Lekcje twórczości w klasie I*, Warszawa: Difin.
- Płóciennik E. (2010), *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Płóciennik E., Dobrakowska A. (2009/2012), *Zabawy z wyobrażnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Płóciennik E., Just M., Dobrakowska A., Woźniak J. (2009), *Metoda i wyobrażenia. Podręcznik dla nauczyciela, Lekcje twórczości w klasie I*, Warszawa: Difin.
- Postman N. (2001), *W stronę XVIII stulecia: jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa: PIW.
- Pólturzycki J. (2014), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Puślecki W. (1999), *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Puślecki J. (2000), *Kształcenie wyzwajające w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Puślecki W. (2010), *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Renzulli J.S. (1998), *The Three-Ring Conception of Giftedness*, [w:] *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*, pod red. S.M. Baum, S.M. Reis, L.R. Maxfield, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli J.S. (2005), *The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*, [w:] *Conceptions of giftedness*, pod red. R.J. Sternberga, J.E. Davidson, New York: Cambridge University Press.
- Rimm S. (1994), *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, Warszawa: WSiP.
- Rogers C. (2002), *O stawianiu się osobą*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Schaffer R.H. (2012), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligman M.E.P., Reivich K., Jaycox L., Gillham J. (1997), *Optymistyczne dziecko. Jak wychować dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, Poznań: Media Rodzina.
- Seligman M.E.P., Reivich K., Jaycox L., Gillham J. (2010), *W małym ciele duży zuch. Skuteczny program zapobiegania depresji u dzieci*, tłum. J. Sugiero, Gliwice: Grupa Wydawnicza Helion SA.
- Sękowski A. (2001), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski A. (2005), *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, pod red. A. Sękowskiego, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski A. (2006), *Stymulowanie rozwoju zdolności w świetle teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Roberta J. Sternberga*, „Roczniki Psychologiczne”, Tom IX, nr 1.
- Smykowski B. (2005), *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, pod red. A. Brzezińskiej, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sternberg R.J. (1997), *Successful intelligence*, New York: Plume.

- Sternberg R.J. (2003), *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg R.J., Davidson J.E. (2005), *Conceptions of giftedness*, New York: Cambridge University Press.
- Sternberg R.J., Jordan J. (red.) (2005), *A Handbook of wisdom. Psychological perspectives*, New York: Cambridge University Press.
- Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorienko E.L. (2009), *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Thousand Oaks: Corwin A SAGE Company.
- Sternberg R., Spear-Swerling L. (2003), *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Straś-Romanowska M. (2011), *Późna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, pod red. J. Trempały, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Surzykiewicz J., Kulesza M. (2010), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczepański J.J. (1980), *Sprawy ludzkie*, Warszawa: Czytelnik.
- Szempruch J. (red.) (2006), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: strategie rozwoju*, Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Szempruch J. (2008), *O funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela w zmieniającej się szkole*, [w:] *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*, pod red. M. Blachnik-Gęsiarz i D. Kukli, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Szewczyk K. (1998), *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (2009), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (2001), *Szkolne inhibitory twórczej uczniów w świetle badań typu action research*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (2002), *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(19).
- Szmidt K.J. (2004), *Jak stymulować zdolności „Myślenia Pytającego” uczniów*, „Życie Szkoły”, nr 7.

- Szmidt K.J. (2006), *Teoretyczne i metodyczne podstawy rozwijania zdolności myślenia pytalnego*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2, pod. red. W. Li-mont i J. Cieślukowskiej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (2013), *Pedagogika twórczości*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J., Rakowiecka B., Okraszewski K. (1997), *Program edukacyjny „Porządek i przygoda. Lekcje twórczości”*, Warszawa: WSiP.
- Szmidt K.J., Bonar J. (1998), *Program edukacyjny „Żywioty”*, Warszawa: WSiP.
- Śliwowski B. (2010a), *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonych zmianach oświatowych*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, pod red. J. Szomburga i P. Zbieranka, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Śliwowski B. (red.) (2010b), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Taraszkiewicz M. (2001), *Jak uczyć lepiej? czyli Refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Torrance E.P. (1962), *Guiding creative talent*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Traufetter G. (2009), *Intuicja czyli mądrość uczuć*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Tyska A. (2014), *Abecadło wartości*, Zagnańsk: Świętokrzyskie Wydawnictwo Regionalne.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2005), *PODRÓŻE – SKARBY – PRZYGODA. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci z klas I–III*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M. (red.) (2013), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Waloszek D. (1993), *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, Zielona Góra: ODN.
- Waloszek D. (1994), *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, Zielona Góra: ODN.

- Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Waloszek D. (2008), *Wielofunkcyjna tablica magnetyczna*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 9.
- Waloszek D. (2009a), *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Waloszek D. (red.) (2009b), *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, Kraków: Wydawnictwo Bliżej Przedszkola.
- Waloszek D. (2014), *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wiechnik R. (1987), *Intelektualne uwarunkowania powodzenia w nauce młodzieży szkolnej w wieku 12–18 lat w świetle badań empirycznych*, [w:] *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, pod red. S. Popka, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Więckowski R. (1995), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa: WSiP.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wroński S. (2010), *Mądrość*, Kraków: Wydawnictwo Plus Monika Gillert.
- Wygotski L.S. (1971), *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Wybrane prace pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotski L.S. (2001), *Wybrane Prace Psychologiczne II. Dzieciństwo i Dorastanie*, red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow, tłum. B. Smykowski, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2005), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (2004), *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.

NETOGRAFIA

- Dylak S., *Podstawowe założenia pedagogiczne w projekcie „Przygoda z klasą”*, <http://cdew.pl/prof-dr-hab-stanislawdylak-podstawowe-zalozenia-pedagogiczne-realizowane-w-projekcie-przygoda-z-klasa>.

- Gadacz T., *Pochwała mądrości*, Internetowy Uniwersytet Mądrego Wychowania im. Stefanii Światłowskiej, <http://www.iumw.pl/o-madrososci/articles/wyklad-prof-gadacz.html>.
- Olbrycht K., *Istota wychowania personalistycznego*, <http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf>.
- Sternberg R.J., *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, <http://worldroom.tamu.edu/Workshops/CommOfRespect07/MoralDilemmas/The%20Balance%20Theory%20of%20Wisdom%20Sternberg.pdf>.
- Śliwerski B. (2013), *Czy edukacja to to samo, co oświata?*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/04/czy-edukacja-to-to-samo-co-oswiata.html>.

Od Redakcji



Elżbieta Płóciennik – doktor nauk humanistycznych, nauczyciel dyplomowany z 25-letnim stażem pracy zawodowej w przedszkolu, od 2005 r. nauczyciel akademicki, od 2009 r. adiunkt w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Wykładowca szkół wyższych – prowadzi teoretyczne i praktyczne zajęcia dydaktyczne, m.in. z dydaktyki twórczości,

pedagogiki przedszkolnej oraz diagnozy nauczycielskiej i pracy terapeutycznej z małymi dziećmi.

W roku 2005, jako nauczyciel przedszkola, uzyskała nominację Łódzkiego Klubu Nauczyciela do „Świadectwa Oryginalności” za twórcze podejście do zawodu, pasję, entuzjazm i wrażliwość. Jej życiorys zawodowy obejmuje opracowanie koncepcji niepublicznego przedszkola i udział w organizacji dwu takich placówek w Łodzi (przy Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej i przy Uniwersytecie Łódzkim). Była także krótko dyrektorem niepublicznego przedszkola i prodziekanem w niepublicznej szkole wyższej.

Od roku 2005 jest trenerem i wykładowcą w ramach projektów i kursów doskonalących kompetencje metodyczne nauczycieli przedszkola i szkoły podstawowej, m.in. *Mazowieckie talenty. Szkoła*

wspierająca uzdolnienia / Przedszkole wspierające uzdolnienia (Warszawa, Płock, Ciechanów, Wyszków, Ostrołęka); *Po pierwsze korzenie, po drugie skrzydła* (Głogówek); *Lekcje twórczości – twórcze rozwiązywanie problemów w praktyce*, realizowanych w ramach Akademii Twórczego Nauczyciela (Wrocław).

Autorka techniki obrazków dynamicznych, stymulującej myślenie i wyobraźnię, opisanej w książkach: *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych* (Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010) oraz *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* (Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009 – wznowienie 2012).

Popularyzatorka psychopedagogiki kreatywności, współautorka publikacji dotyczących wykorzystania pedagogiki twórczości w edukacji, m.in. *Metoda i wyobraźnia. Lekcje twórczości w klasach I/II, cz. 1-2* (Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009); *Zabawy oparte na skojarzeniach utrwalające znajomość liter i cyfr, [w:] Atrakcyjne zajęcia świetlicowe i kółka zainteresowań w szkole podstawowej*, red. M. Pomianowska, K. Leśniewska (Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2010) – autorka wielu artykułów o stymulowaniu zdolności, twórczości oraz mądrości dziecka, opublikowanych w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych.

Obecnie propaguje edukację dla mądrości – kolejne publikacje z tego zakresu ukazują się w nowej serii „Edukacja dla Mądrości”.

Pierwsza publikacja z nowej serii „Edukacja dla Mądrości”, inspirowanej koncepcją i dokonaniem Roberta J. Sternberga (*Teaching for Wisdom*) – wprowadzenie do teorii rozwijania mądrości dzieci. Autorka przedstawia rozwiązania edukacyjne, które od wczesnych etapów życia dziecka pozwolą w optymalny sposób rozwinąć jego zdolności i osobowość, żeby potrafiło sobie radzić z wyzwaniami cywilizacyjnymi XXI w. Czytelnik zapozna się z próbami poszukiwania, weryfikacji i wdrażania innowacyjnych rozwiązań metodycznych, pomocnych w procesie rozwijania refleksyjności, samodzielności działania dzieci, ich kompetencji społecznych i umiejętności rozwiązywania problemów, szczególnie o charakterze twórczym. Znajdzie ponadto propozycje konkretnych ćwiczeń oraz sytuacji edukacyjnych, możliwych do zastosowania w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Książka zainteresuje zatem studentów i nauczycieli akademickich, wychowawców i pedagogów pracujących w różnych instytucjach oświatowych, konsultantów i doradców metodycznych, a także rodziców, którym zależy na efektywnej edukacji dzieci.

Kolejne tomy będą miały charakter praktyczny – zaprezentujemy w nich scenariusze zajęć dla poszczególnych grup wiekowych.



EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI

Książka dostępna również
jako e-book



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

ISBN 978-83-8088-096-2



9 788380 880962