

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.05>

**Iwona Kopaczyńska\***

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3001-146X>

e-mail: [i.kopaczynska@wpps.uz.zgora.pl](mailto:i.kopaczynska@wpps.uz.zgora.pl)

## EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA W SPLOCIE SPRZECZNOŚCI

EARLY SCHOOL EDUCATION IN A TANGLE OF CONTRADICTIONS

**Keywords:** early childhood education, views on education, understanding one's own education, understanding the teacher's role, didactic strategies.

The author discusses the contradictions regarding three issues related to early school education. They can be observed in the following range: the socially shared views on the education of children in the early school stage; the way the teachers understand their own teaching activity; the strategy of didactic thinking present in the early school education. Each one of these issues is a specific perspective on the educational observation of the youngest pupils and it significantly impacts the organization, possible changes and the process in its field.

EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA W SPLOCIE SPRZECZNOŚCI

**Słowa kluczowe:** edukacja wczesnoszkolna, poglądy na temat edukacji, rozumienie własnej edukacji, rozumienie nauczycielskiej roli, strategie dydaktyczne.

---

\***Iwona Kopaczyńska** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; zainteresowania naukowe: problematyka edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, refleksyjności nauczycieli i uczniów klas I-III oraz znaczenia błędów w procesie uczenia się dzieci.

Autorka podejmuje rozważania na temat sprzeczności dotyczących trzech zagadnień związanych z edukacją wczesnoszkolną, które można dostrzec w zakresie: poglądów podzielanych przez społeczeństwo na temat edukacji dzieci na etapie wczesnoszkolnym; sposobu rozumienia własnej działalności pedagogicznej; strategii nauczania. Każde z tych zagadnień stanowi swoistą płaszczyznę obserwacji pedagogicznej najmłodszych uczniów i w istotny sposób wpływa na organizację, ewentualne zmiany i procesy zachodzące w jej obszarze.

### **Wprowadzenie**

Przywołany w tytule splot sprzeczności dotyczy trzech kwestii:

- podzielanych społecznie poglądów na temat edukacji dzieci w pierwszym szkolnym etapie,
- rozumienia przez nauczycieli własnej nauczycielskiej aktywności,
- strategii myślenia dydaktycznego obecnych w edukacji wczesnoszkolnej.

Każda z nich jest określoną perspektywą oglądu edukacji najmłodszych uczniów i istotnie oddziałuje na organizację, przebieg i zmiany w jej obszarze. Perspektywy te pozostają w relacjach, które albo wzajemnie się wzmocniają, utrwalając jednocześnie określony sposób myślenia i działania lub pozostają w sprzecznościach, otwierając tym samym pole do dyskusji. Należy zwrócić uwagę, że przywołane sprzeczności są o tyle interesujące poznawczo, że świadomość ich istnienia może sprzyjać rozwijaniu refleksyjnych postaw, autonomii i zdolności emancypacyjnych osób zaangażowanych w edukację.

Podzielane społecznie poglądy, (którym nadawany jest w codzienności status prawdziwości), rozumiane jako subiektywne przeświadczenie, zdanie lub sąd na temat edukacji w klasach I-III, wyrażane zarówno w sytuacjach publicznych, jak i niepublicznych przez rodziców i inne osoby bardziej lub mniej związane czy zainteresowane edukacją dzieci, lokują pierwsze szkolne doświadczenia w przestrzeni „zawieszonyj” między beztroskim dzieciństwem a odpowiedzialnością następujących po nim okresów rozwojowych. Fakt ten sprawia, że oczekiwania wobec edukacji w pierwszym szkolnym okresie mają ambiwalentny charakter.

Kolejna podjęta kwestia, rozumienia przez nauczycieli własnej nauczycielskiej aktywności, bezpośrednio oddziałuje na kondycję edukacji. Zmiany są możliwe wówczas, gdy nauczycielskiej refleksji staną się dostępne sprzeczności w ich własnym rozumieniu pełnionej funkcji. Rozumienie jako kategoria obecna przede wszystkim w humanistyce kieruje uwagę na pojmowanie

związków i znaczeń. Rozumienie związków to zdolność dostrzegania zależności między zdarzeniami, procesami, działaniami i skutkami. Znaczenie natomiast pojawia się jako efekt rozumienia i wymaga uruchomienia procesu interpretacji. Wiąże się też z wysiłkiem intelektualnym osoby, która podejmuje trud nadania znaczenia. W nauczycielskim rozumieniu własnej aktywności w różnych etapach rozwoju zawodowego można zauważyć wewnętrznie skonfliktowany sposób rozumienia swojego nauczycielstwa. Przegląd badań dotyczących nauczycieli oraz obserwacja nauczycielskiej aktywności pedagogicznej, wyraźnie na to wskazuje<sup>1</sup>.

Również strategie myślenia dydaktycznego w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej, tworzą obszar pełen sprzecznych idei, koncepcji, teorii. Ich wielość i jednocześnie odmiennosc może być postrzegana jako chaos, ale nie się ze sobą również potencjalność, otwiera przestrzeń do dyskusji i refleksji. Jak pisze Dorota Klus-Stańska chaos jest przeciwieństwem uporządkowania, a także schematu (Klus-Stańska 2010, s. 10), wyklucza oczywistość, może być więc inspirujący i ożywczy. Świadomość istnienia odmiennosci paradygmatycznej otwiera nowe perspektywy rozumienia, możliwość dokonywania świadomych wyborów w pracy pedagogicznej, ale również nakłada odpowiedzialność związaną z działaniem realizowanym zgodnie z dokonanym wyborem.

Rozbieżności i antynomie pojawiające się w każdej ze wskazanych perspektyw i pomiędzy nimi, tworzą splot sprzeczności, w które uwikłana jest edukacja wczesnoszkolna. Poniżej odnoszę się do każdej z perspektyw.

### **Perspektywa podzielanych społecznie poglądów na temat edukacji wczesnoszkolnej i obecne w niej sprzeczności**

Poglądy (jako subiektywne przeświadczenia) dotyczące edukacji w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej wyrażane są w stwierdzeniach, powiedzeniach, przysłowiach. Są też elementem wiedzy zdroworozsądkowej, która koncentruje się na tym, co jest dla człowieka użyteczne. Wiedza zdroworozsądkowa jednak nie spełnia zasady racjonalności i nie jest wynikiem stosowania jakiejś metody badawczej (Such 1995, s. 23-31). Jest mocno naczyniona emocjami i dlatego rzadko jest neutralna. Dodatkowo stosuje dychotomiczne oceny i uproszczone podziały – „jest albo tak, albo tak”. Posługuje się też stereotypami i uogólnieniami. co sprawia, że ma duży stopień sztywności i trudno ją modyfikować. Jednak mimo wszystkich tych słabości

---

<sup>1</sup>Warto wskazać w tym miejscu badania H. Kwiatkowskiej, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP 2004, B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność*. Toruń-Poznań 1998, CH. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP 2004.

w różnych momentach życia człowieka okazuje się tym rodzajem wiedzy, który kształtuje poglądy podzielane z innymi. Poniżej podejmuję zaledwie kilka kwestii, które zawierają w sobie jawne sprzeczności.

Zainteresowanie edukacją wczesnoszkolną najczęściej staje w polu uwagi rodziców, gdy zbliża się czas obowiązku szkolnego ich dzieci. Wówczas niektórzy z nich ujawniają społecznie utrwalone poglądy dotyczące szkolnej edukacji, niezmiennie obecne w przestrzeni publicznej, wyrażone w utartych stwierdzeniach, jak na przykład „nie zabierajmy dzieciom dzieciństwa”. Jednocześnie niekiedy łączą je z zupełnie sprzecznymi oczekiwaniami wobec szkół tym razem wyrażonych powiedzeniem „pójdziesz do szkoły, to tam cię nauczą”, zwłaszcza gdy stają w trudnych wychowawczo sytuacjach.

Pogląd „o zabieraniu dzieciństwa” był mocno zaktywizowany w okresie planowanej reformy edukacji z 2009 roku i używany jako argument przeciw jej wprowadzeniu. Wiązał się ze sprzeciwem wprowadzenia dzieci sześciolletnich do szkół. Dziś nadal, używane wówczas argumenty, obecne są w przestrzeni publicznej. Świadczyć mogą o tym wpisy w mediach społecznościowych jak np.: *Znam rodziców, którzy po dziś dzień, na pomysł nauczania swoich dzieci reagują – jeszcze nie zvariowałałam by odbierać dziecku przyjemność życia i możliwość swobodnej zabawy* (<https://www.godmother.pl>, dostęp 28.02.21) lub: *Dokładnie tak, nie zabierajmy dzieciom cudownego, pełnego zabaw (również brudnych) dzieciństwa* (<https://www.szczesliwa.pl>, dostęp 28.02.21). Powyższe poglądy wypowiedziane w kontekście podejmowania przez dzieci edukacji szkolnej zawierają dwa milcząco przyjęte założenia. Pierwsze mówi o tym, że szkoła jest mniej lub bardziej opresyjna (Freire 1992, s. 96) i wraz z jej rozpoczęciem dla dziecka rozpocznie się trudny czas. Drugie, że uczenie się to „ciężka praca” przeciwstawiana zabawie i dlatego jawi się jako pozbawione radości, fascynacji i zaangażowania. Tym samym również wzmacniane jest wynikające z tego przekonanie, że uczenie się, możliwe jest tylko w ławce szkolnej, pod kierunkiem nauczyciela jako *przyswajanie przekazywanej wiedzy* (Bauman 2005, s. 19), co jedynie podtrzymuje myślenie o edukacji jako opresyjnej.

Jednocześnie rodzice wyraźnie angażują się w poszukiwanie szkoły, którą rekomendują wysokie efekty nauczania wyrażone w rankingach osiągnięć, oczekując właśnie *przyswojonej wiedzy* weryfikowalnej wcześniej odrzuconym, opresyjnym systemem organizacji szkolnej edukacji. Sprzeczność wyraża się w przyjmowaniu różnych porządków rzeczywistości i odwoływaniu się do różnych teorii psychologiczno-pedagogicznych. Z jednej strony chcą, aby ich dzieci mogły bawić się i być szczęśliwe (humanistyczna koncepcja), a jednocześnie chcą poddawać je systemowi opresji mierzenia i porównywania reproduktowanej wiedzy (behawiorystyczne myślenie o edukacji).

W poglądach na temat edukacji w młodszych klasach obecna jest również tęsknota za nauczycielką nianią. D. Klus-Stańska wskazuje, że jest to wyrazem zdeformowanego dyskursu o humanistycznej proveniencji, nazwanego przez autorkę Dyskursem Słodkiego Elfa (Klus-Stańska 2007). Istnieje podtrzymywane społeczne przekonanie, że głównym i decydującym kryterium doboru do roli nauczyciela w klasach I-III jest dobroć, cierpliwość i pozytywne nastawienie do dzieci, mniej kompetencje psychologiczno-pedagogiczne (Klus-Stańska 2010, s. 89-90). Dla odmiany natomiast oczekiwania wobec efektów edukacji głównie oparte są o kryteria wprost wywiedzione z transmisyjnie rozumianej edukacji w jej funkcjonalistycznym uzasadnianiu.

Kolejnym obszarem sprzeczności jest oczekiwanie od nauczyciela specjalistycznego przygotowania i wykształcenia, ale jednocześnie wyrażanie sceptycyzmu wobec podejmowanych przez niego decyzji edukacyjnych. Towarzyszy temu przekonanie, że każdy może być nauczycielem, bo każdy był uczniem i wówczas wiedza o edukacji czerpana z własnego szkolnego doświadczenia, uważana jest za uprawomocniającą. Podtrzymywanie tak rozumianego poglądu, podważa status zawodu nauczyciela jako profesji społecznie zaufania, co sprzyja narastaniu biurokracji i zewnętrznych mechanizmów kontroli.

Wśród nadal społecznie podzielanych poglądów jest także stwierdzenie, że „ryby i dzieci głosu nie mają”. Nawet jeśli nie jest wypowiedziane głośno. Najczęściej polega na wymaganiu od dzieci posłuszeństwa i podporządkowania się nakazom, „bycia grzecznym”, słuchania w ciszy i niezadawania zbyt wielu pytań jako zachowań wzmacnianych negatywnie (retoryka konserwatywna, edukacja zorientowana behawiorystycznie). Jednocześnie oczekiwania wobec edukacji dzieci koncentrują się wokół pojęć: twórcze postawy, kreatywność i gotowość do podejmowania innowacyjnego działania. Nie uwzględnia się przy tym ujawnianych już przez samych behawiorystów wniosków, że w wyniku stosowania mechanizmów hamujących, jakimi są: np. stosowane negatywne wzmocnienia następuje generalizacja hamowania, co sprawia, że hamowana jest także aktywność poznawcza dziecka, dziecięce zdziwienie światem, ciekawość i gotowość do stawiania pytań, czy zdolność wyrażania własnych poglądów (por. Koziński 1995, s. 50-52).

W społecznie podzielanych poglądach istnieje również przekonanie, że edukacja wczesnoszkolna ma jedynie charakter propedeutyczny i jest zaledwie wprowadzeniem w świat nauki i uczenia się, a doświadczenie tego okresu rozwojowego, nie jest tak istotne w perspektywie życia człowieka, może więc być potraktowane jak rodzaj „flirtu” z edukacją. Towarzyszy temu przyzwolenie na infantylizację edukacji. Tymczasem zapomina się, że gotowość do

uczenia się oraz niezbędne ku temu kulturowe narzędzia (Schaffer 2005, s. 219), są nabywane właśnie w pierwszym okresie edukacji (por. Filipiak 2012, s. 40).

### **Perspektywa rozumienia przez nauczycieli własnej nauczycielskiej aktywności i obecne w niej sprzeczności**

Rozumienie przez nauczyciela swojej własnej aktywności jako obraz wyłaniający się z badań, ukazuje kilka znaczących obszarów sprzeczności mających swoje konsekwencje. U nauczycieli na kolejnych etapach własnego rozwoju obecne są niespójności o różnym charakterze. Henryka Kwiatkowska, analizując koncepcje własnego nauczycielstwa, wyłoniła trzy okresy: (1) *przedrozumienie*, (2) zadośćuczynienie konwencji oraz (3) *przekraczanie konwencji* w kierunku autonomicznego Ja (Kwiatkowska 2004, s. 147).

W okresie *przedrozumienia*, czyli wówczas, gdy nauczyciele są na początku swojej aktywności zawodowej, dopiero zaczynają gromadzić pierwsze doświadczenia i kierują się bardziej logiką instrumentalną, charakterystyczne jest poszukiwanie akceptacji zewnętrznej i wspartej na tym satysfakcji osobistej. Ważna wówczas jest głównie ochrona siebie i własnego interesu, dlatego starają się raczej unikać ryzyka, aby zminimalizować niepowodzenie. Jednak jednocześnie obecna jest: „wysoka niespójność deklaracji zachowań badanych nauczycieli i zantagonizowanie wartości” (Kwiatkowska 2010, s. 67) Z jednej strony nauczyciele chcą budować poczucie własnej wartości, wyraźnie nie narażając się na konflikty, spory, szczególnie z dyrektorem czy rodzicami, co sprawia, że nie chcą podejmować działań „niepewnych”, wymagających odejścia od konwencji, ale jednocześnie deklarują odporność na trud i determinację w dążeniu do celu, nawet przy braku akceptacji i wsparcia zewnętrznego otoczenia, co przecież z reguły wiąże się właśnie z konfliktami. Niespójność deklaracji zachowań nauczycieli, brak zintegrowania wartości w systemie aksjologicznym i normatywnym może być interpretowana jako brak zrozumienia działań, w których się uczestniczy (Marody 1987, s. 9), co w konsekwencji prowadzi do narastania stanu anomii społecznej. H. Kwiatkowska zwraca uwagę na fakt, że takie przyzwolenie na dwoistość aksjologiczną, prowadzi w długofalowej perspektywie do dezorganizacji podstaw życia społecznego. W kontekście szkolnej rzeczywistości taka dwoistość wyraża się w splocie sprzeczności między stwierdzeniami, że „wszystko jest możliwe” i „nic się nie da zrobić”. Konsekwencją jest fakt, że uczniowie są obserwatorami i stawiani są w sytuacjach, w których wartości wzajemnie się wykluczają, a brak spójności i autentyczności nauczyciela uczy pozorów i zakłamania. W szerszym wymiarze niebezpieczeństwa pozorów w edukacji wykazała M. Dudzikowa (2013, s. 39) przywołując jego

mechanizmy, a także D. Klus-Stańska (2010, s. 61) podkreślając, że konsekwencją pozoru przenoszona na różne aspekty funkcjonowania społecznego jest postępujący chaos. Jak pisze Kwiatkowska – „dopóki jednostka nie dostrzeże antagonizmu w systemie wartości, które wyznaczają jej przekonania, a w konsekwencji – działania, dotąd nie pojawią się u niej kompetencje, ani potrzeba aktywności organizowanej według spójnego rdzenia aksjologicznego, nie pojawią się też pytania o prawomocność zastanych uregulowań i niezgoda na ich respektowanie”. Można więc powiedzieć, że nauczyciele na początku swej drogi zawodowej, mimo że pełni sił i gotowości do wytężonej pracy, kształtując kierunek własnego rozwoju, często podlegają mechanizmom, które dezorganizują ich aktywność jako refleksyjnego praktyka.

W kolejnym etapie rozwoju nauczyciela nazwanym przez H. Kwiatkowską *poziomem zadośćuczynieniem* konwencji pojawia się tożsamość roli i jednocześnie nieco zmienia się charakter sprzeczności. Świadomość przyjętej roli utrwała się i bardzo silnie wspiera na respektowaniu nienaruszalnego kanonu konwencji, które regulują zachowania nauczyciela. Istotne są tu roszczenia kulturowo-społeczne, które prowadzą do budowania i podtrzymywania obrazu siebie jako nauczyciela określonego strukturą roli zawodowej. Społecznie i kulturowo wytworzony normatywny przepis roli nie podlega dyskusji. Jest wdrażany zgodnie z nałożonymi kryteriami poprawności (Kwiatkowska 2010, s. 69).

Nauczyciel już nie tyle szuka uznania i akceptacji zewnętrznej, ile staje się wyrazicielem owych społeczno-kulturowych roszczeń wpisanych w rolę. Sprzeczności i antagonizmy w tym etapie wynikają z silnej potrzeby zdyscyplinowanego podporządkowania się konwencji roli, niechęci do zmian, które naruszałby dotychczasowy porządek, a jednocześnie braku akceptacji dla sytuacji niepewnych, niedookreślonych, niedoprecyzowanych. Problem jednak w pracy nauczyciela polega na tym, że jest wiele obszarów aktywności, w których nie można ustalić trwałych, niezmiennych algorytmów działania, czy też precyzyjnych i sformalizowanych reguł w reagowaniu na różnorodność sytuacji komunikacyjnej, dydaktyczno-wychowawczej.

Z badań H. Kwiatkowskiej wynika, że na etapie *zadośćuczynienia konwencji* nauczyciele wysoko akceptują podporządkowanie się roli zawodowej (działania zgodne z wymaganiami roli) oraz dyscyplinie w pilnej realizacji jej założeń. Wręcz wskazują, że w wypełnianiu ich funkcji zawodowych pomaga im bardzo precyzyjne określanie wymagań. Wyrażają przeświadczenie, że wszystko można precyzyjnie zaplanować, określić, wykonać (Kwiatkowska 2010, s. 70). Jednocześnie podporządkowując się oczekiwaniom społecznym i konwencji roli, nie odczuwają potrzeby dyskusji z jej zasadnością. Poddają się przepisom, pozbawiając się wolności, indywidualności i podmiotowości.

Nie analizują krytycznie słuszności i trafności realizowanych zadań i celów. Nie interesują się i nie identyfikują się również nadmiernie ze skutkami swoich działań, bo cele tych działań nie są ich celami, są zewnętrzne, wbudowane w konwencję roli. Jak piszą Henryka Kwiatkowska, a także Lech Witkowski „Tożsamość roli wsparta na wielorakich uprawomocnieniach jest tożsamością roszczeń do sprawowania władzy w klasie szkolnej, jest zarazem bezradna wobec odmienności i odkrywania nieredukowalnej wielości alternatyw kulturowych i różnic” (Kwiatkowska 2010, s. 72, Witkowski 2000, s. 43). Nauczyciel wówczas oferuje uczniowi jedynie rozwój oparty na funkcjonowaniu mechanizmu zależności, socjalizacji wyznaczonej autorytetem władzy (Kwiatkowska 2004, s. 164).

Następny etap rozwoju zawodowego to *przekraczanie konwencji*, w którym nie tyle dominuje zewnętrzna kontrola instytucjonalna i adaptacja do zastanego zestawu norm i zasad, ile zyskują na znaczeniu wewnętrzne mechanizmy kontroli indywidualnego działania oraz autonomiczne Ja. W badaniach Kwiatkowskiej, nauczyciele na tym etapie rozumienia swojej roli zawodowej, wykazują najmniej sprzeczności w deklarowanych stwierdzeniach atrybutywnych, co może świadczyć o wysokim poziomie potrzeby autonomiczności działania zawodowego. Deklarują także uwalnianie się od reguł i zasad oraz krytyczny do nich stosunek. Można wiązać ten fakt z socjalizacją krytyczną, która umożliwia emancypację z zastanych ograniczeń. Bycie z nimi w sprzeczności tu umożliwia bycie sobą. Natomiast eliminacja sprzeczności, niedopuszczenie do konfliktu jest oznaką redukcji zdolności emancypacyjnych i upowszechniania się różnych form adaptacji anomijnej. Konsekwencją wówczas jest redukcja własnej indywidualności na rzecz bycia konwencjonalnym (Kwiatkowska 2004, s. 165).

Jednak H. Kwiatkowska, interpretując wyniki badań, stwierdza, że wieloletnie obserwacje nauczycieli „sugerują inny rodzaj przypuszczeń, co do uzasadnień osiągniętych wyników” (Kwiatkowska 2010, s. 76). Wskazuje, że wysoka akceptacja atrybutywnych stwierdzeń opisująca tożsamość autonomicznego Ja może być spowodowana głęboko zakodowaną orientacją powinnościową nauczycieli, niestety bez wnikania w zasadność powinności i krytycznego do nich stosunku. Na przykład nauczyciele gotowi są głosić, że należy być empatycznym, refleksyjnym, partnerskim w kontaktach z uczniem itd., przy jednoczesnym powierzchownym rozumieniu, ale za to uznaniu, że wypada takim być (Kwiatkowska 2010, s. 76).

Warto dodać, że zwiększenie niezależności w działaniu i osiągnięcie autonomii może dokonać się przez adekwatną edukację względem zmieniających się permanentnie, wymagań związanych z aktywnością w zawodzie nauczyciela. Obecnie zdarza się, że nauczyciel okazuje się bezradny wo-

bec skomplikowanych zdarzeń w klasie szkolnej, w nieoczekiwanych sytuacjach komunikacyjnych, w obliczu problemów zakorzenionych w sytuacji społeczno-kulturowej uczniów, w sytuacjach oporu uczniów, sytuacjach konfliktu. Obuchowski upatruje przyczyn owej bezradności w niewykończeniu wykształcenia nauczyciela, co „nie tylko nie zapewnia jednostce wolności psychicznej, ale wręcz ułatwia jej utratę” (Obuchowski 2000, s. 195).

Kilkanaście lat temu Aleksander Nalaskowski, prowadząc badania nad nauczycielami, także wskazywał, że takie niewykończenie wykształcenia „czyni ich poniekąd emigrantami we własnym kraju, gdyż nie są w stanie nawiązać dialogu z otaczającym światem, nie znają jego języka, przestają cokolwiek rozumieć, unikają sytuacji konfliktowych, do których powinni być przygotowani. Nie są” (Nalaskowski 1998, s. 159). Unikanie konfliktów, posłuszeństwo i infantylizacja doskonalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (Klus-Stańska, Nowicka 2005, s. 225) sprawiają, że rozumienie obecnych we współczesnej edukacji sprzeczności, pytania o prawomocność przyjętych rozwiązań i rozumienie własnej nauczycielskiej aktywności przez nich samych jest trudne, jeśli nie niedostępne.

### **Perspektywa strategii myślenia dydaktycznego w edukacji wczesnoszkolnej i obecne w niej sprzeczności**

Specyfika nauk społecznych, do których należy pedagogika, wyraża się w trudności mierzenia, opisywania i oceniania zjawisk, które są przedmiotem jej zainteresowania. Problem ten wywoływał wiele sporów w kontekście rozważań nad statusem naukowym pedagogiki (Kwieciński 1994, s. 24), głównie za sprawą współwystępowania paradygmatów, które sprawiają, że te same zjawiska są inaczej postrzegane, opisywane i oceniane. Przedstawiciele różnych paradygmatów mówią innym językiem, używają innego zasobu leksykalnego. Oferują też zupełnie inną edukację, inaczej rozumieją zarówno nauczanie, jak i uczenie się, inaczej myślą o efektach edukacji, a patrząc na te same wydarzenia w klasie, widzą coś innego. Różnice w myśleniu paradygmatycznym sprawiają, że w zakresie strategii myślenia dydaktycznego wyraźne stają się sprzeczności i antynomie.

Obecność w edukacji wczesnoszkolnej różnych strategii myślenia dydaktycznego może mieć różne źródła, tkwiące jednakowo w kulturze, wykształceniu, czy dostępności do odmiennych doświadczeń edukacyjnych. Ich zróżnicowanie przebiega od ujęć obiektywistycznych przez interpretatywno-konstruktywistyczne po transformacyjne (Klus-Stańska 2018, s. 52). Obiektywistyczne ujęcia uruchamiają strategie o charakterze wdrożeniowym, w których to nauczyciel odgrywa kierowniczą rolę, jego zadaniem jest przekazywanie wiedzy, nauczanie przebiega najczęściej zgodnie z ustalonym

schematem, cele są ściśle określone, a zadaniem ucznia jest recepcja i reprodukcja. Strategie interpretacyjno-konstruktywistyczne przesuwiają aktywność w stronę ucznia, natomiast nauczyciela lokują na pozycji organizatora warunków uczenia się ucznia. Sam nauczyciel nie tyle naucza, ile umożliwia uczenie się uczniów, staje refleksyjnym praktykiem, który obserwuje, diagnozuje, aby personalizować rodzaj oferowanego wsparcia. Natomiast w strategiach myślenia dydaktycznego określanych jako krytyczne, a wywodzonych z paradygmatu transformatywnego, edukacja staje się zaangażowana i zorientowana na emancypację i krytyczność. Ważną kategorią staje się opór, a efektem ma być zmiana społeczna (Klus-Stańska 2018, s. 52).

W polskiej tradycji organizacji edukacji najmłodszych uczniów mocno zakorzenione jest myślenie strategią wdrożeniową, umetodycznione (Klus-Stańska, Nowicka 2005, s. 222), dla którego źródłem jest ideologia transmisyjna (Kohlberg, Mayer 1993, s. 53-56) i psychologia behawiorystyczna. Daje wyraz temu szkolna praktyka<sup>2</sup>, w której dominuje przekaz i praca skupiona na instrukcjach i kontrolowaniu zgodności z nią podejmowanych czynności, czy unikanie wykorzystania błędów jako źródła uczenia się (Kopaczyńska 2020). Przekonanie o tym, że uczenie się uczniów możliwe jest tylko wówczas, gdy nauczyciel naucza, co wyraża się w oczekiwaniu wykonywania obserwowalnych czynności, sprawia, że trudne mentalnie staje się pokonywanie sprzeczności wynikających z różnicy paradygmatów (Bauman 2005, s. 17). Umetodycznienie widoczne jest także w dominacji na rynku wydawniczym materiałów proponowanych nauczycielom (scenariusze zajęć), oferowanych kursach i formach doskonalenia zawodowego pełnych instrukcji i gotowych wzorów do zastosowania w praktyce. Efekty tak konstruowanego środowiska wsparcia dla nauczycieli mają swoje konsekwencje i prowadzą do kolejnych sprzeczności dotyczących różnicy między oczekiwaniami kreatywności, innowacyjności zarówno nauczycieli, jak i uczniów a oferowaną edukacją posługującą się schematem i wzorem. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej to grupa zawodowa, która jest kontrolowana i instruowana częściej niż jakakolwiek inna, jakby zaufanie ich kompetencjom nie było możliwe. Zbiurokratyzowanie i sformalizowanie dokumentacji sprawozdawczej wymaganej od nauczyciela powoduje sprzeczności w zakresie doświadczania sensu aktywności zawodowej. Istotą paradoksalnie stają się

---

<sup>2</sup>Potwierdzają to badania prowadzone przez D. Klus-Stańską *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn, 2000, M. Nowicką, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych, praktyki-przestrzenie-konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, A. Kalinowska, *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych-między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Impuls, Kraków 2010

sprawozdania i dokumentacja edukacji, mniej sama edukacja.

Tradycja organizacji edukacji wczesnoszkolnej jako działania wysoce metodycznego, z jednoczesnym silnym poczuciem władzy nauczycielskiej, czerpie swoje uzasadnienia także ze sposobu myślenia o dziecku, którego obraz ma swoje korzenie w teorii funkcjonalistyczno-behawiorystycznej. Jest ono przez część nauczycieli postrzegane jako niezdolne do tworzenia koncepcji, niekompetentne intelektualnie, niezdolne do autonomicznego myślenia i działania. Wymaga wobec tego oddziaływań kierujących, instruowania, poprawiania, pokazywania palcem i dostarczania wzorów do naśladowania (Klus-Stańska 2018, s. 63).

Sprzeczności nie do pogodzenia pojawiają się wówczas, gdy następuje próba eklektycznego zestawiania, łączenia ze sobą różnych rozwiązań wyrażanych językiem i pojęciami czerpanymi z różnych paradygmatów. Niezrozumienie założeń na przykład paradygmatu konstruktywistycznego lub jego powierzchowne rozumienie prowadzi do próby używania pojęć wywodzących się z konstruktywizmu do prezentacji *de facto* rozwiązań będących wyrazem założeń obiektywistycznych. Wówczas, jak mówi Klus-Stańska – „w miejsce oczekiwanej lepszej i pełniejszej teorii lub praktyki dydaktycznej otrzymujemy sprzeczną wewnętrzną koncepcję, lub niespójny model oddziaływania na uczniów” (Klus-Stańska 2018, s. 41).

### Zakończenie

Każda ze wskazanych kwestii niesie wiele jeszcze innych sprzeczności. Ich rozpoznanie może być głosem w dyskusji nad budowaniem kondycji edukacji młodszych uczniów. Społecznie podzielane poglądy budują niespójny obraz edukacji w pierwszym szkolnym etapie. Myślenie o dziecku jako uczniu zawłaszczane jest przez wiedzę potoczną, kształtując ambiwalentny stosunek do przebiegu i efektów jego edukacji. W efekcie obecne na gruncie pedagogiki wczesnoszkolnej jako nauki, teorie i koncepcje edukacyjne traktowane są z nieufnością, a propozycje i dążenie do ich stosowania jako oderwane od rzeczywistości. Jako komentarza można użyć słów Andrzeja Eliasza, który stwierdził, że „człowiek – jeśli chce zachować elastyczność myślenia i otwartość na zmiany – powinien stale konfrontować swoje przekonania z informacjami, które mogą je podważać. W przeciwnym razie może zaistnieć sytuacja rozwoju tak silnych przekonań, że mózg człowieka dąży wtedy głównie do utrzymania status quo, pojawia się poznawcza sztywność. Zatem dla własnego dobra i zachowania elastyczności myślenia zachowujemy stały krytycyzm wobec własnych przekonań, stale je zestawiamy z poglądami przeciwnymi, zwłaszcza w ważnych dla nas obszarach spraw. Wsłuchiwanie się w poglądy inaczej myślących niż my, nie tylko jest konieczne dla utrzy-

mania dobrych relacji z innymi, ale też służy nam samym”. (Eliasz 2017, s. 1-6).

Rozumienie przez nauczycieli swojej własnej pedagogicznej aktywności wskutek splotu sprzeczności sprawia, że utrudnione staje się stawianie pytań natury aksjologicznej. Jeśli taka antynomia nie zostanie dostrzeżona, to aktywność zawodowa może skoncentrować się na utrwalaniu działań nastawionych jedynie na sprawność instrumentalną. Również sprzeczność między dążeniem do podporządkowania się narzuconym przepisom roli a rozumieniem sytuacji dydaktyczno-wychowawczej jako niepoddającej się drobiazgowemu algorytmizowaniu i schematyzacji, jeśli nie zostanie pokonana, może prowadzić do stopniowej degradacji i erozji edukacji, utrudniając indywidualny rozwój zarówno nauczycielom, jak i ich uczniom.

Może jednak również uruchomić pytania o zasadność utrwalonych konwencji, zwłaszcza w obliczu dokonujących się zmian czy też stać się źródłem dyskomfortu wynikającego z nakładanych ograniczeń, polityki sprawdzania, egzekwowania i rozliczania, tym samym pobudzając postawy refleksyjne. Tylko refleksja bowiem może sprawić, że nauczyciel będzie wiedział jak uczeń myśli i jak to się dzieje, że będzie rozumiał, dlaczego i po co należy zmienić określone działania i wiedział, co jeszcze może być ważne obok bezpośrednio obserwowalnych czynności w procesie uczenia się uczniów.

## Literatura | References

- BAUMAN T. (2005), *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza, Impuls, Kraków.
- DAY CH. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP Gdańsk.
- DUDZIKOWA M. (2013), *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska.
- ELIASZ A. (2017), *Pułapka zbyt silnych przekonań* [online] 1-6. Dostępny na [https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2017/11/andrzej\\_eliasz-pulapka\\_zbyt\\_silnych\\_przekonan.pdf/](https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2017/11/andrzej_eliasz-pulapka_zbyt_silnych_przekonan.pdf) [data dostępu: 22.02.2021].
- FILIPIAK E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot.

- FREIRE P. (1992), Bankowa koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] Edukacja i wyzwolenie, red. K. Blusz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- GODMOTHER, Zabrać dziecku dzieciństwo? (2012), <https://www.godmother.pl/zabrac-dziecku-dziecinstwo/> [data dostępu: 28.02.2021].
- GOŁĘBNIAK B. D. (1998), Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność, Toruń-Poznań.
- KALINOWSKA A. (2010), Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych - między wiedzą osobistą a jej formalizacją, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KLUS-STAŃSKA D. (2000), Konstruowanie wiedzy w szkole, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- KLUS-STAŃSKA D. (2007), Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 5-6.
- KLUS-STAŃSKA D. (2010), Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń, Wydawnictwo Akademickie Zak, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D. (2018), Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce, PWN, Warszawa
- KLUS-STAŃSKA D., NOWICKA M. (2005), Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, WSiP, Warszawa.
- KOGUT-WAŁĘCKA M. (2017), Jeśli moje dzieci są brudne, to znaczy, że się świetnie bawiły, <https://www.szczesliwa.pl/jesli-moje-dzieci-sa-brudne-to-znaczy-ze-sie-swietnie-bawily/> [data dostępu: 28.02.2021].
- KOHLBERG L., R. MAYER (1993), Rozwój jako cel wychowania, [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa, s. 53-56.
- KOPACZYŃSKA I. (2020), Pedagogiczna kategoria błędu. Teoretyczne konteksty – praktyczne inspiracje dla edukacji wczesnoszkolnej, Impuls, Kraków.
- KOZIELECKI J. (1995), Koncepcje psychologiczne człowieka, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H. (2004), Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią, GWP, Gdańsk.
- KWIATKOWSKA H. (2010), Poziomy rozumienia własnego nauczycielstwa, [w:] Edukacja przedszkolna i Wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, red. D. Waloszek, Centrum edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków.

- KWIECIŃSKI Z. (1994), *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego, Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Wydawca IHNOIT, Warszawa.
- MARODY M. (1987), *Antynomie społecznej świadomości*, „Odra”, nr 1.
- NALASKOWSKI A. (1998), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- NOWICKA M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki-przestrzenie-konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- OBUCHOWSKI K. (2000), *Człowiek intencjonalny czyli o tym jak być sobą*, Dom wydawniczy REBIS, Poznań.
- SCHAFFER R. (2005), *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa.
- SUCH J. (1995), *Wiedza naukowa a wiedza potoczna*, [w:] *Kulturowe konteksty poznania*, red. B. Kotowa, J. Such, Wydawnictwo Naukowe Instytutu UAM, Poznań.
- WITKOWSKI L. (2000), *Edukacja i humanistyka. Nowoczesne konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa.