

Magdalena GROCHOWALSKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków

Formalizm praktyki pedagogicznej w kontekście pytań o zmiany w edukacji przedszkolnej

Abstract: Formalism of Pedagogical Practice versus Questions about Modifications about Pre-school Education

A modification to education seen as a dispersed phenomenon is interpreted in a different way according to the context in which it is perceived. It regards not only the structure of education, but it also regards the teacher's awareness. Formal modifications, introduced by the law, do not regard the educational reality, and within that reality, for example, personal theories of teachers which imply the adopted actions; such modifications are not likely to be changed fast when needed.

Should we assume that the guarantee for a successful educational modification consists, first of all, in the actions performed by the participating subjects, then the presented reflections are aimed at showing arguments to call teachers to assume a reflexive attitude and a critical approach to both 'personal teaching theories' and to teaching practice.

Key-words: pre-school teachers, teaching practice, educational modifications

Słowa kluczowe: nauczyciel wychowania przedszkolnego, nauczanie praktyczne, modyfikacje edukacyjne

Doświadczenia zgromadzone przez nauczycieli, zarówno w trakcie własnej edukacji, jak i w pracy zawodowej, zajmowana pozycja społeczna czy wybrane cechy osobowościowe stwarzają poczucie bezpieczeństwa oraz rodzą przyzwyczajenie do znanych schematów, warunków odgrywania określonych ról. Stąd propozycja zmiany, niepochoząca bezpośrednio od osób w niej uczestniczących, może prowokować takie zachowania, jak konformizm, niechęć, brak akceptacji, wycofywanie się, odrzucanie, opór. Wynikają one między innymi z obawy przed utratą stabilizacji czy z niepewności co do własnych kompetencji¹. Nauczyciele, którzy nie znajdują niekiedy racjonalnego wytłumaczenia własnej niechęci

¹ Por. P. Whitaker, *Dynamizm zmiany*, [w:] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną. Antologia*, red. D. Ekiert-Grabowska, Radom [1997], s. 63–65.

do zmian w praktyce pedagogicznej, chcąc zaakceptować zmiany pochodzące „z zewnątrz”, postępują tak, aby w istocie formalnie niczego nie zmieniać.

Warto zastanowić się, czy formalizm działań może dotyczyć praktyki pedagogicznej, a jeżeli tak, to w jakim zakresie? W definicjach słownikowych *formalizm* to ściśle przestrzeganie norm i przepisów, drobiazgowo wypełnianie zaleceń i przepisów, niejednokrotnie bez wnikania w ich treść, to także bezrefleksyjne kierowanie się wskazówkami. Te działania prowadzą do przesadnej skrupulatności lub powierzchowności wykonywanych czynności, w których nadmierną wagę przywiązuje się do zewnętrznych oznak i cech². Przeciwnościami formalizmu widocznymi w codziennej praktyce są: elastyczność, otwartość, intuicjonizm. Nieformalność w edukacji oznaczać może nieustalenie sztywnych zasad postępowania, określonych zewnętrznymi — w stosunku do działających podmiotów — regułami³. W tym znaczeniu zawód nauczyciela zaliczany jest do profesji, które niełatwo podlegają formalizacji. Bezużyteczna jest w niej algorytmiczna struktura czynności wykonywanych w określonym porządku, gdyż rzeczywista kolejność działań kształtuje się w codziennej pracy. Przejawianie pewności w odniesieniu do realizowanej praktyki może natomiast stać się przyczyną ich sytuacyjnej nieadekwatności⁴.

Przyjmując, że gwarantem powodzenia każdej zmiany, także edukacyjnej, są przede wszystkim działania podmiotów w niej uczestniczących, celowe jest zastanowienie się nad możliwością kierowania się przez nauczycieli własną teorią nauczania, teorią dziecka i jego rozwoju, a co się z tym wiąże — własnym sposobem organizowania praktyki pedagogicznej.

Programowy formalizm w edukacji przedszkolnej

W przedszkolnej praktyce edukacyjnej odnaleźć można działania nacechowane formalizmem, których źródeł można szukać zarówno w zaleceniach nadzoru pedagogicznego, jak i w normach wyznaczanych przez podstawy programowe⁵. Pierw-

² Por. *Słownik języka polskiego PWN*, red. M. Szymczak t. 1, Warszawa 1978, s. 603.

³ Sugestią takiego rozumienia nieformalności była dla mnie wypowiedź Z. Baumana na temat doświadczania różnicy w edukacji. Autor, za R. Sennettem, uznaje nieformalność — w znaczeniu nieustalania z góry reguł komunikacji — za podstawową cechę otwartych i opartych na współpracy interakcji. Wydaje się, że podobnie w edukacji przedszkolnej sztywność, użyteczność, zewnętrzne regulowanie interakcji dziecko–nauczyciel nie spełniają zadań rozwojowych. Por. Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012, s. 119–120.

⁴ Por. H. Kwiatkowska, *Dylematy roli wychowawcy*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Toruń 2008.

⁵ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z 23 XII 2008 r.*, Dz. U. z 15 I 2009 r.

sze ze wskazanych — często zmieniane oraz podlegające różnym formom kontroli — stawiają nauczycieli w sytuacji zadaniowej, w której ocenie poddawane jest wypełnianie urzędniczych zaleceń, a nie refleksyjne ich interpretowanie. Podstawy programowe natomiast określają obligatoryjne wymagania, których wypełnienie ma umożliwić przygotowanie dziecka do kolejnego etapu edukacyjnego. W warstwie proponowanych treści nauczania można zidentyfikować preferowanie adaptacyjnego, strukturalno-funkcjonalnego podejścia do roli edukacji⁶. Wskazuje na to opisywany „model” dziecka kończącego edukację przedszkolną, które zostaje nauczone przez bardziej kompetentnego dorosłego. *Podstawa* zawiera wręcz drobiazgowo wskazówki dotyczące organizacji praktyki, a w nich — ustalenia dotyczące podziału czasu przeznaczanego na aktywność zabawową dzieci. Dostarczanie wiedzy o świecie, o cechach rzeczy i zjawisk oraz relacjach, które zachodzą między nimi, jest jednym z celów edukacji przedszkolnej. W okresie średniego dzieciństwa dzieci gromadzą wiedzę o rzeczywistości przede wszystkim jednak samodzielnie, przez doświadczenia indywidualne. Dorosły pełni istotną funkcję w budowaniu obrazu świata wspólnie z dzieckiem na tyle, na ile potrafi zorganizować sytuacje sprzyjające poznawaniu tego świata i gromadzeniu adekwatnych doświadczeń oraz zaoferuje pomoc w porządkowaniu zebranych informacji. Warunek ten, jak wynika z badań nad czynnikami rozwoju poznawczego, szczególnie sprzyja pomyślnemu rozwojowi w zakresie wykorzystania wyuczonej wiedzy oraz przejawiania samodzielności myślenia⁷. Obraz świata jest aktywnie konstruowany przez dziecko, a nie jest mu dany „z góry”, nie jest kopią obrazu świata dorosłych. Na postrzeganie rzeczywistości wpływają zarówno informacje zewnętrzne, jak i własny aparat poznawczy oraz zgromadzona przez podmiot wiedza. K. Stemplewska-Żakowicz stwierdza, że dziecko, tworząc „całościową wizję rzeczywistości, determinuje zarazem to, co następnie może być poznane, a więc w pewnym sensie kreuje rzeczywistość doświadczaną”⁸. A zatem różnorodność informacji zewnętrznych, które docierają do dziecka w wyniku aktywności własnej oraz planowanych działań wychowawczo-dydaktycznych, ma znaczenie dla kierunku jego dalszej aktywności.

Utrwalaniu podejmowania się przez nauczycieli działań formalnych sprzyja powinnościowe rozumienie roli zawodowej. H. Kwiatkowska zauważa: „Jednostka zdominowana prymatem roli jest w swym działaniu zorientowana na respektowanie nienaruszalnego kanonu norm, które dość precyzyjnie regulują jej zachowania”⁹. Autorka akcentuje, iż uznawanie roli zawodowej za priorytetową

⁶ M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012, s. 49–52.

⁷ Por. K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, „Monografie FNP. Seria Humanistyczna”, Wrocław 1996.

⁸ *Ibidem*, s. 25.

⁹ H. Kwiatkowska, *op. cit.*, s. 596.

w miejscu pracy skutkuje dominującym poczuciem obowiązku w wypełnianiu odgórnie narzuconych zobowiązań. Z normatywnymi roszczeniami i wymaganiami nauczyciel spotyka się już na kolejnych szczeblach własnej edukacji. W pracy zawodowej przyczyniają się one do ukształtowania tożsamości roli, w której postępowanie wyznaczane jest w większym stopniu przez wymagania zewnętrzne niż potrzeby własne. Nauczyciel zatem — także ten pracujący z dziećmi przedszkolnymi — może kierować się w swym działaniu tym, co uznaje za słuszne i dobre dla rozwoju dzieci, lecz jednocześnie powinien postępować zgodnie z tym, co obowiązuje oraz co odpowiada założeniom tych, którzy sprawują władzę. Normatywność roli nie zakłada zmiany postępowania, nad otwartość na rozwojowe potrzeby dziecka przedkłada działania według przyjętych kryteriów poprawności. Tożsamość roli zawodowej i wynikające z niej posłuszeństwo może powodować, że sprostanie wymaganiom i przepisom jest uznawane za główne źródło satysfakcji zawodowej.

Praktyka pedagogiczna w refleksyjnym i krytycznym osądzie nauczycieli

Do wprowadzania wszelkich zmian oraz udoskonaleń w edukacji najmłodszych potrzebna jest analiza krytyczna jej funkcjonowania. Stąd refleksyjność wraz z przypisaną jej krytycznością¹⁰ są niezbędnymi cechami współczesnego nauczyciela, stanowią konieczny warunek motywacji do uczestniczenia w zmianie. Nauczyciel chcący wprowadzić zmiany przede wszystkim powinien zastanowić się, dlaczego tak, a nie inaczej postępuje, jakie konsekwencje — i w stosunku do kogo — owe zmiany mogą wywołać. Jeśli zwracamy uwagę na potrzebę pytania o zasadność własnej praktyki, to podkreślenia wymaga znaczenie autorefleksji, która może okazać się podstawą zmiany, gdyż — tu odwołujemy się powtórnie do rozważań H. Kwiatkowskiej — „dokąd jednostka nie dostrzeże antagonizmu w systemie wartości, które wyznaczają jej przekonania, a w konsekwencji działania, dotąd nie pojawią się kompetencje ani potrzeba aktywności organizowanej wokół wspólnego rdzenia aksjologicznego, nie pojawią się też pytania o prawomocność zastanych uregulowań, niezgoda na ich respektowanie”¹¹.

Poszukując argumentów uzasadniających podejmowane działania, nauczyciel staje przed możliwością poznania nowych perspektyw interpretacyjnych, które, opisując w odmienny sposób miejsce dziecka w edukacji, pokazują, w jakie uwarunkowania i zależności jest ono uwikłane. Jednym ze sposobów krytycznej refleksji nad edukacją jest przedstawiona przez D. Klus-

¹⁰ Krytycyzm — „zdolność właściwej oceny otaczających zjawisk i ludzi, skłonność do wyrażania krytycznych uwag, dostrzegania zarówno wad i błędów, jaki i zalet” (*Słownik języka polskiego PWN*, op. cit., s. 1065).

¹¹ H. Kwiatkowska, op. cit., s. 597.

Stańską¹² propozycja analizowania wczesnej edukacji na pograniczu dwu perspektyw: adaptacyjnej oraz emancypacyjnej, które zasadniczo różnią się sposobami definiowania wiedzy oraz jej lokowania w zasobach społecznych. W podejściu adaptacyjnym wiedza jest stała, jawna, publiczna, a jej tworzenie w umyśle innych jest wynikiem transmisji, przekazywania — najczęściej przez nauczyciela dzieciom. Wiedza określona, zawarta w programach czy podręcznikach, może być nie tylko skutecznie przekazywana, ale i sprawdzana. Teorie krytyczno-emancypacyjne natomiast zakładają, że wiedza jest prawdopodobna, płynna, zmienia się w zależności od perspektywy oglądu. Jej osobisty charakter wynika z powiązania z doświadczeniem własnym jednostki oraz z jego subiektywnym interpretowaniem. Wiedza jest jednak równocześnie społeczna, ponieważ ustala się ją w procesie społecznych negocjacji oraz podczas wymiany znaczeń¹³. Na tle argumentów przywoływanych z tych dwóch perspektyw teoretycznych D. Klus-Stańska pokazuje, jak refleksja i krytyka mogą przyczynić się do realnej zmiany w edukacji, jak można identyfikować różne pułapki, na które narażone jest dziecko. Opisuje liczne, choć wybrane, rodzaje pułapek edukacyjnych związanych z użyciem języka, z doбором treści programowych oraz z występującymi rytuałami. Na potrzeby niniejszych rozważań cenne jest zwrócenie uwagi na obszary edukacyjne, w których uruchomienie krytyki, bądź to adaptacyjnej, bądź emancypacyjnej, pozwala dostrzegać sformalizowane działania wywołujące efekty niekorzystne dla rozwoju dziecka.

I tak, zdaniem D. Klus-Stańskiej, w zakresie użycia języka uwagę można skupić na definiowaniu jego poprawności — dążąc między innymi do całkowitego wyeliminowania zwrotów potocznych, gwarowych, czy na używaniu określeń wybranych przez nauczyciela — oraz na wyznaczaniu społeczno-komunikacyjnych reguł użycia języka, a w nich — zdecydowanego preferowania dominującej roli nauczyciela. Adaptacyjna argumentacja pozwala dostrzec, że wybrany sposób mówienia w rzeczywistości nie służy osiągnięciu założonych celów kształcenia. Dzieje się tak dlatego, że wybierając prymat języka pisanego nad mówionym, uczy się błędnych konstrukcji językowych, niewystępujących na co dzień w języku, wygasa się mówienie oraz, wybierając jednostronność komunikacyjną, stawia się dziecko w roli odpowiadającego, niekiedy zgadującego, zaniedbując umiejętność językowego formułowania własnych myśli. Z per-

¹² D. Klus-Stańska, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji — perspektywy praktyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 4 (210). Pomimo że uwagi dotyczą edukacji wczesnoszkolnej, mogą być moim zdaniem zastosowane także do analizy uwarunkowań edukacji przedszkolnej.

¹³ Obszernie na ten temat D. Klus-Stańska pisze w: *Wiedza i sposoby jej nabywania*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 473–486.

spektywy emancypacyjnej, w której mówimy po to, aby przedstawić znaczenia nadawane światu, zająć miejsce w dyskursie społecznym, można natomiast sposób użycia języka w szkole odczytać jako narzędzie dominacji. Świadczą o tym takie działania, jak: deprecjonowanie języka dzieci ze środowisk robotniczych przez uznanie wyższości języka literackiego nad środowiskowym; wygaszanie warunków wzajemnego zrozumienia przez eliminowanie języka potocznego; wydziedziczenie z kultury macierzystej, która, najbliższa tożsamości dziecka, zaczyna być postrzegana jako gorsza. W sposobie pracy z obowiązującymi treściami nauczania D. Klus-Stańska rozpoznaje wiele pułapek grożących dziecku, co związane jest przede wszystkim z tym, że w tradycji polskiej szkoły wiedza budująca obraz świata zawarta jest w treściach nauczania, które mają być przyswojone przez uczniów. Początkowy etap nauczania, uwzględniając niski poziom rozwoju poznawczego uczniów, powoduje, że treści są uproszczone, a kierunek myślenia dziecka nie jest wybierany przez nie samodzielnie, jedynie bowiem kierowanie procesem uczenia się przez dorosłego przynosi efekty edukacyjne. Uruchomienie krytyki adaptacyjnej pokazuje pozorowaną wartość treści nauczania, niebędących wyzwaniem rozwojowym dla dzieci, które pracują poniżej własnych możliwości, nie ujawniają własnych kompetencji, nie doświadczają konfliktu poznawczego. Tym samym treści nauczania nie świadczą o skuteczności działań pedagogicznych, ponieważ nie pozwalają osiągnąć celów, do których zostały opracowane, czyli przystosowania się do zastanego ładu społecznego. Równocześnie dochodzi do infantylizacji osoby nauczyciela, od którego — w kontekście wymagań treści oraz w przekazie społecznym — nie wymaga się wysokiego poziomu wykształcenia oraz postawy refleksyjnej. Krytyka emancypacyjna zwraca natomiast uwagę na kontekst polityczny wczesnej edukacji oraz skutki jej antyrozwojowej postaci. Polegają one między innymi na późniejszym braku zaangażowania jednostki w zmianę społeczną, wynikającym z tego, że poddana w edukacji moralizowaniu zamiast interpretowania, nie rozwinęła ona w wystarczającym stopniu postawy krytyczno-interwencyjnej. Pułapka treści dotyczy również wzmocnienia kulturowego wykluczenia, szczególnie dzieci z rodzin o niskim statusie, oraz hamowania krytycznego myślenia przez przyjmowanie tezy o braku dziecięcych zdolności lub braku prawa do takiego myślenia, a także wzmocnienia wrażliwości dzieci na cudze poglądy. Ostatni rodzaj pułapek związany jest z konwencjonalnością rytualnych praktyk społecznych, czyli tych, które w edukacji są cyklicznie powtarzane w niezminionej formie. Ich powstawanie zależy zarówno od sposobu działania instytucji, jak i od działania samych uczniów. Zdaniem D. Klus-Stańskiej działanie, które pierwotnie było racjonalne, z czasem może nabrać znaczenia rytualnego, zupełnie nieuzasadnionego oraz niepodlegającego modyfikacji. Przykładem może być częste i dokładne wypełnianie podręcznikowych kart ćwiczeń, co świadczy o traktowaniu programu nauczania oraz odpowiadających mu podręczników ja-

ko rytualnych ksiąg. Rytuály mogą być pożąpane w edukacji zorientowanej adaptacyjnie, gdzie służą uporządkowaniu rzeczywistości przez relacje interpersonalne, przestrzenne, znaczenia definiujące świat. Nie zawsze spełniają one pokładane w nich nadzieje, prowadząc np. do zastępowania faktycznie posiadanych kompetencji czynnościami rytualnymi, prezentowanymi w odpowiedzi na oczekiwania nauczyciela. Rytuał prowadzi także do utraty poczucia przydatności wiedzy poza szkołą czy zastępowania myślenia zapamiętywaniem. Z punktu widzenia krytyki emancypacyjnej rytuały mogą blokować budowanie tożsamości oraz poczucie wpływania na rzeczywistość. Niektóre szkolne działania dydaktyczne tak bardzo odbiegają od rzeczywistego użycia wiedzy w warunkach pozaszkolnych, że są przez uczniów odbierane jako przypisane jedynie edukacji, a zatem pozbawione racjonalności.

Zaprezentowane przeze mnie przykładowe kierunki myślenia o języku, treściach programowych i rytuałach nie wyczerpują obszernej listy zidentyfikowanych pułapek edukacyjnych. Celem dokonanego wyboru jest jedynie zaakcentowanie obszarów aktywności dziecka, w których wrażliwy, refleksyjny i krytyczny nauczyciel może poszukiwać odniesień do wprowadzanych zmian edukacyjnych. Zadawanie sobie pytań, które pozwolą zidentyfikować działania czy zachowania wpisujące się we wskazane rodzaje pułapek, ukazują praktyki pedagogiczne nacechowane rutyną, często skrupulatnie wykonywane, bezkrytycznie powtarzane i przez to noszące cechy formalizmu. Bez względu na to, z jakiej perspektywy teoretycznej nauczyciel przedszkola będzie interpretował rzeczywistość edukacyjną, odsłoni on obszary, które mogą nie sprzyjać szeroko rozumianemu rozwojowi dzieci. Zasygnalizowany w tytule formalizm dydaktyczny dotyczy wszystkich trzech rodzajów pułapek, a wykorzystanie propozycji D. Klus-Stańskiej pomaga dostrzec w edukacji przedszkolnej drobniagowe wypełnianie zaleceń w każdym z nich.

Formalizm w edukacji przedszkolnej dostrzegany na poziomie języka wyraża się między innymi w preferowaniu w codziennej komunikacji formalnego kodu rozwiniętego. Choć jest on charakterystyczny dla edukacji szkolnej, nie jest jeszcze w pełni dostępny małym dzieciom¹⁴, które ze względu na ograniczony zakres umiejętności werbalnych często odwołują się do komunikatów niewerbalnych¹⁵. Cechy formalne ma również proponowanie dziecku w rozmowach z dorosłym wybranych tematów, które odpowiadają przyjętym celom dydaktycznym i w których dodatkowo przejawia się dążenie do udzielenia przez dziecko jednej, założonej przez nauczyciela odpowiedzi. Także prowadzone w licznej grupie dzieci, w sposób schematyczny, różnorodne ćwic-

¹⁴ Por. B. Berstain, *Odtwarzanie kultury*, wybór i oprac. A. Piotrowski, przekł. i wstęp Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.

¹⁵ M. Grochowalska, *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2002.

czenia językowe — choć same w sobie ważne dla rozwoju dziecięcej mowy — nie realizują założonego celu. Dzieje się tak dlatego, że sam nauczyciel, bez wsparcia logopedy, nie jest w stanie udzielić pomocy wszystkim dzieciom¹⁶. Na poziomie treści próby ścisłego dostosowywania propozycji edukacyjnych do wytycznych zawartych w podstawach programowych prowadzą do zaniedbywania indywidualnego podejścia do dziecka. Nauczyciel, chcąc zrealizować stojące przed nim zadanie, czyli umożliwienie wszystkim dzieciom zdobycia określonych umiejętności, kompetencji, wiedzy w zakresie, w jakim powinny je prezentować na końcu edukacji przedszkolnej, nie dostrzega jednostkowych potrzeb i zainteresowań, a przede wszystkim możliwości rozwojowych dziecka. O skrupulatnym wykonywaniu przez nauczyciela zaplanowanych działań świadczy też jego odwoływanie się do dobrze znanych zachowań czy sytuacji, które swoim przebiegiem przypominają działania rytualne. Za takie można uznać wyznaczanie stałego początku i zakończenia zajęć dydaktycznych czy przyjętą w sali przedszkolnej organizację przestrzeni. Powtarzalność oferowanych czynności i zachowań co prawda zapewnia pewien ład — zarówno w sferze materialnej, jak i społecznej, lecz nie zawsze służy rozwojowi dzieci. Jeżeli jednak na rytuał spojrzeć jako na to, co wyraża określone stosunki społeczne, a nie tylko władzę, to dostrzec można, iż jego istotną funkcją jest symboliczne wyrażanie ładu społecznego, w którym występuje. „Ów ład dotyczy zarówno nieformalnych stosunków między uczestnikami, jak i całej struktury władzy instytucjonalnej”¹⁷. Codzienne rytualne powitanie nauczyciela z dziećmi nie musi zatem symbolizować władzy, lecz może być wyrazem przygotowywania grupy do wspólnego działania, a także zwiększania jej poczucia bezpieczeństwa. Skądinąd rytuał prawie zawsze łączony jest z rodzajem społecznego przymusu. Uczestnicy rytuału są zaangażowani, wkładają energię w jego wykonanie, „a co za tym idzie — wszelkie jego skutki — zależą od aktorów. Jest to właściwość charakterystyczna nie tylko dla rytuału, lecz również wszelkich innych rodzajów ludzkiej aktywności”¹⁸.

Warunki rozumienia i interpretowania zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej

Ważnym elementem przygotowania zawodowego nauczycieli jest wiedza o istocie, złożoności i dynamice dziecięcego rozwoju, o metodach i strategiach uczenia się oraz umiejętnościach, które pozwolą wspierać dziecko w rozwoju. Wa-

¹⁶ Por. B. Kurowska, *Dzieci ryzyka dysleksji w przedszkolu*, Kraków 2011.

¹⁷ E. W. Rothenbuhler, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, przekł. i red. J. Barański, Kraków 2003, s. 31.

¹⁸ *Ibidem*, s. 27.

runkiem efektywnego wprowadzenia w edukacji jakiegokolwiek zmiany jest dokonanie refleksyjno-krytycznej analizy praktyki pedagogicznej, która pozwala także lepiej funkcjonować w zmianie nauczycielom. Przedstawione powyżej przykładowe kierunki krytycznej analizy wybranych elementów edukacji uwrażliwiają nauczyciela uczestniczącego w zmianie na potrzebę myślenia o edukacji z perspektywy korzyści lub strat, jakie odnoszą dzieci. Zastanawianie się nad własną praktyką pedagogiczną służy jej zrozumieniu, unikaniu działań zbędnych, niejednokrotnie stereotypowych, które nie wnoszą nic nowego do rozwoju dzieci. Nauczyciele, podejmując się przeformułowania działań ograniczających rozwój dzieci, mogą aktywnie uczestniczyć w zmianach. Aby jednak biernie nie akceptować zmian wprowadzanych centralnie lub lokalnie w sposób dyrektywny, trzeba upowszechniać wśród nauczycieli wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, którą M. Karwowska-Struczyk uważa za szczególnie istotną dla tej „milczącej grupy społecznej uprawnionej do zabierania głosu”¹⁹. Teza ta znajduje potwierdzenie w wynikach wielu badań. Między innymi tych, których celem było poznanie opinii nauczycieli na temat aktualnie wprowadzanej w Polsce reformy dotyczącej obniżenia wieku rozpoczynania edukacji szkolnej. Okazało się, że badani nauczyciele wczesnej edukacji, opisując swoje obawy związane z centralnym wprowadzaniem zmiany edukacyjnej, wyraźnie odczuwają brak wiedzy na temat sposobów pracy z dzieckiem sześciolatkiem²⁰.

Umiejętność bycia refleksyjnym, otwartym na różnorodne podejścia do edukacji dziecka, a przede wszystkim odczuwanie takiej potrzeby związane są bezpośrednio z doświadczeniami zgromadzonymi przez nauczyciela w toku własnej nauki. Badania pokazują jednak, że zarówno dzieci, młodzież, jak i przyszli nauczyciele sami nie są kształceni krytycznie. Tymczasem analizowanie nowych, napływających informacji, dociekanie, a przede wszystkim pytanie i wątplenie w zasadność proponowanej praktyki wymaga postawy krytycznej. Badania pokazują, że w zachowaniu nauczyciela możemy wyróżnić trzy elementy charakterystyki znaczące dla krytyczności²¹. Są to: posiadanie umiejętności analitycznych, przyjmowanie postawy autorefleksji oraz postawy badacza.

Spośród wskazanych cech, równie ważnych dla krytyczności, skupię poniżej uwagę jedynie na możliwości przyjmowania przez nauczycieli postawy badawczej. Odwołam się przy tym do stanowiska T. Bauman, która — przedstawiając ważność krytyki dla rozwoju nauki — proponuje spojrzeć na pedagoga-badacza jako na krytyka czyniącego przedmiotem swoich rozważań nie tylko teorie

¹⁹ M. Karwowska-Struczyk, op. cit., s. 44.

²⁰ R. Pawlak, *Reforma oświaty „po polsku” czyli o tym jak rząd posyła sześciolatki do szkół*, Warszawa 2011.

²¹ I. Czaja-Chudyba, *Konformizm a postawa krytyczna nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, E. Żmijewska, Kraków 2009.

i dzieła naukowe, lecz również zjawiska społeczne²². Wartość społeczną tego rodzaju krytyki autorka upatruje w możliwości weryfikowania fałszywych sądów (funkcja selekcyjno-weryfikacyjna), popularyzacji wiedzy naukowej (funkcja doradczo-informacyjna) oraz podpowiadania nowych rozwiązań (funkcja inspirowo-heurystyczna). Wobec świata społecznego badacz może zająć jedną z trzech postaw krytycznych: adaptacyjną, emancypacyjną oraz hermeneutyczną, równocześnie zakładając, że każdy rodzaj krytyki pełni wszystkie wskazane funkcje. Pierwsza, adaptacyjna, jest najczęściej stosowanym rodzajem krytyki, która każde nowe zjawisko czy pogląd poddaje osądowi z perspektywy wybranego wzorca, co pozwala ujawnić odstępstwa od niego. W konsekwencji następuje przyjęcie badanego zjawiska, jeżeli jest zgodne z wzorcem, lub jego odrzucenie, jeżeli mu nie odpowiada. Krytyk emancypacyjny poszukuje tego, co ukryte, co pozwala odsłonić na przykład interesy różnych grup społecznych kryjące się pod pozorami rzeczywistości. Ten typ krytyki pomaga dostrzec to, co wykracza poza znane paradygmaty, to, co nowatorskie, to, co przesłania rzeczywisty obraz świata. Ostatni ze sposobów uprawiania krytyki — hermeneutyczny — ma na celu coraz lepsze zrozumienie świata przy założeniu, że staje się on ciągle na nowo, a więc wymaga nieustającej interpretacji. Ten typ krytyki, cechujący się wątpliwym, ciągłym zadawaniem pytań, opowiedzeniem się za wieloznacznością, podaje w wątpliwość istnienie jednego kanonu postępowania czy wzorca odniesienia.

Kontakt nauczycieli z pedagogami-krytykami — zarówno ten bezpośredni, nawiązywany w trakcie własnej edukacji, jak i ten pośredni, nawiązywany w czasie studiowania publikowanych prac badawczych — jest niezwykle cenny dla rozwinięcia postawy refleksyjności i krytyczności wobec wymagań współczesnej edukacji. Każdy badacz, uprawiający odmienny typ krytyki, nie tylko wyposaża nauczyciela w różne kompetencje, lecz także może uwrażliwić, rozwinąć potrzebę podjęcia krytycznego namysłu nad własną praktyką pedagogiczną. Cechą wyróżniającą współczesną edukację jest płynność, wielość, dyskursywność. W świecie, w którym nie ma stałych odniesień, nie można przyjąć sztywnych norm, wzorców czy powielanych rytuałów. Nie można wpisywać się w ustalone i obowiązujące schematy aktywności, w ponowoczesnym świecie bowiem nie ma wzorów ustalonych raz na zawsze²³. Niemożność funkcjonowania w świecie według znanych, utrwalonych nawyków skłania do zwrócenia się — także nauczycieli podejmujących się roli krytycznych badaczy — w kierunku perspektywy hermeneutycznej.

²² T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006.

²³ Por. Z. Bauman, *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.

Zakończenie

W kontekście intensywnie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w tym także edukacyjnej, ciągłe zadawanie sobie pytań, sceptycyzm wobec dokonywanych interpretacji — cudzych i własnych — wymaga od nauczycieli postawy refleksyjnej. Szczególnie obiecujące wydaje się przyjęcie perspektywy hermeneutycznej, która, odsłaniając wielość, pozwala dystansować się wobec świata zewnętrznego, czyni wrażliwym na to, co nowe i zmieniające się. Rzeczywistość edukacyjna nabrała płynnego charakteru, a różnorodność, zmienność, zacieranie się granic i wzorców określają jej codzienność. Jak może odnaleźć się w niej nauczyciel, jak funkcjonować w świecie, w którym dotychczasowe doświadczenia, nawykowo powtarzane wzorce postępowania nie znajdują zastosowania? Co i jak w sobie zmienić, aby nie popaść w rutynę, aby dla własnej praktyki pedagogicznej nie szukać uzasadnienia w formalnych nakazach? Odpowiedzią mogą być słowa Z. Baumana, który stwierdza:

Zamiast poszukiwać ukrytej logiki w stercie wydarzeń czy utajonych wzorców w przypadkowych zestawach kolorowych plam, ludzie ponowoczesni powinni umieć szybko wymazywać dotychczasowe mentalne wzorce i rozrywać wyrafinowane płótna jedną błyskawicą myśli; mówiąc krótko — radzić sobie ze swoim doświadczeniem tak, jak dziecko bawi się kalejdoskopem znalezionym pod choinką²⁴.

Bibliografia

- Bauman T., *Badacz jako krytyk*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 189–208.
- Bauman Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 139–154.
- Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012.
- Berstein B., *Odtwarzanie kultury*, wybór i oprac. A. Piotrowski, przekł. i wstęp Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.
- Czaja-Chudyba I., *Konformizm a postawa krytyczna nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, E. Żmijewska, Kraków 2009, s. 156–166.
- Grochowalska M., *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2002.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012.

²⁴ Słowa Z. Baumana dotyczą opisu człowieka ponowoczesnego, który, aby funkcjonować we współczesnym świecie, pełnym różnorodności, zmienności, płynności, fragmentaryczności, staje przed koniecznością uwolnienia się od nawyków, przerywania regularności, przekształcania fragmentarycznych doświadczeń w nieznanne dotychczas wzorce; zob. Z. Bauman, op. cit., s. 141.

- Klus-Stańska D., *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji — perspektywy praktyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, 4 (210), s. 7–31.
- Kurowska B., *Dzieci ryzyka dysleksji w przedszkolu*, Kraków 2011.
- Kwiatkowska H., *Dylematy roli wychowawcy*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Toruń 2008, s. 595–619.
- Pawlak R., *Reforma oświaty „po polsku” czyli o tym jak rząd posyła sześciolatki do szkół*, Warszawa 2011.
- Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z 23 XII 2008 r.*, Dz. U. z 15 I 2009 r.
- Rothenbuhler E. W., *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, przeł. i red. J. Barański, Kraków 2003.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, „Monografie FNP. Seria Humanistyczna”, Wrocław 1996.
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego PWN*, t. 1, Warszawa 1978.
- Whitaker P., *Dynamizm zmiany*, [w:] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną. Antologia*, red. D. Ekiert-Grabowska, Radom [1997], s. 59–74.