

Nowak J.: *Między modalnościami, czyli sposób myślenia nauczyciela o edukacji małego dziecka*, W: Grzesiak J. (red.): *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Kalisz – Konin 2010, s.329-338, ISBN 978-83-88335-59-4.

Dr Jolanta Nowak  
UKW Bydgoszcz

## **MIĘDZY MODALNOŚCIAMI CZYLI SPOSÓB MYŚLENIA NAUCZYCIELA O EDUKACJI MAŁEGO DZIECKA**

IN BETWEEN MODALITIES – A TEACHER’S WAY OF THINKING OF EDUCATION OF A YOUNG CHILD

### **1. Pytania o edukację a edukacyjna codzienność**

W przestrzeni wyznaczonej przez pedagogikę i pedagogię toczą się od lat dyskusje i spory o kształt edukacji. Zarówno pedagodzy teoretycznie jak i praktycznie zorientowani zastanawiają się, jak kształcenie instytucjonalnie zorganizowane może/powinno odpowiadać na wyzwania teraźniejszości i przyszłości. Edukacja bowiem, jak zauważa J. Bruner „nie ogranicza się wyłącznie do zwykłych szkolnych kwestii, takich jak – programy kształcenia, standardy czy weryfikacja umiejętności uczniów. To, co zdecydujemy się zrobić w odniesieniu do szkoły ma sens jedynie wtedy, gdy rozpatrywane jest w szerszym kontekście tego, co społeczeństwo zamierza osiągnąć poprzez inwestowanie w edukację młodzieży”<sup>1</sup>. Systemu edukacji nie można zatem traktować „wyspowo”, gdyż jest on silnie zakotwiczony w rzeczywistości politycznej, ekonomicznej, społecznej i kulturowej. Kierunek i tempo przemian cywilizacyjnych, postępujący liberalizm gospodarczy oraz demokratyzacja życia społeczno-politycznego stawiają przed edukacją szczególne wyzwanie. Dzisiejsza edukacja nie może być ostatnim bastionem przeszłości, ale powinna być zaprojektowana na miarę potrzeb społeczeństwa jutra.

W zależności od przyjętych strategii oświatowych i technologii pedagogicznego działania, edukacja może pełnić rolę akceleratora zmian w dynamicznie rozwijającym się świecie, bądź też stanowić blokadę, być swoistym inhibitorem zmiany, ograniczającym, a niekiedy wręcz uniemożliwiającym podążanie za przeobrażeniami współczesności.

Świadomość odpowiedzialności względem obecnego i przyszłych pokoleń skłania do ponownego pochylenia się nad pytaniami, stanowiącymi trzon edukacyjnego dyskursu. Po pierwsze: Jaka edukacja? Formująca wychowanka według hipotetycznie stworzonego wzorca, określonego w dokumentach programowych. Czy też wspierająca dziecko w realizacji zadań rozwojowych z uwzględnieniem jego potrzeb, możliwości, zainteresowań. Po drugie: Jaka rola

---

<sup>1</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006, s.4.

dziecka? Pasywna, gdzie umysł dziecka zostaje sprowadzony do komputerowego dysku, na którym świat, za naszym pośrednictwem, zapisuje swoje przesłanie. A może wręcz przeciwnie. Postrzegamy dziecko jako jednostkę aktywną, która obserwuje, doświadcza, eksploruje, konstruując w ten sposób osobiste rozumienie świata i samego siebie. Po trzecie: Jaka rola rówieśników? Często, mówiąc o edukacji dziecka, rozpatrujemy je jednostkowo, pomijając cały kontekst środowiska rówieśniczego. Należy zastanowić się, czy rówieśnicy mają pełnić jedynie rolę statystów, czy też tworzymy wspólnotę ucząca się, opartą na edukacyjnym dialogu. Po czwarte: Jaka rola nauczyciela? Czy ma to być mentor, kierownik, główny transmiter wiedzy. Czy raczej partner dla dziecka, który towarzyszy, wspiera, wprowadza dziecko w kulturowy świat znaczeń oraz dostarcza kluczy do rozumienia tego świata w postaci metod, strategii poznania. I ostatnie, piąte pytanie: Jaka rola rodziców? Ograniczona do wymiaru formalnego, związanego jedynie z dopełnieniem obowiązku posyłania dziecka do szkoły. Czy też traktujemy rodziców jako naturalnych sprzymierzeńców, znaczących partnerów, aktywnie włączających się we wspólną linię oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych względem dziecka.

Chociaż serce i rozum podpowiadają nam, jakich wyborów powinniśmy dokonać w kreowaniu nowoczesnej edukacji, to jednak rzeczywistość znacząco odbiega od naszych wyobrażeń i weryfikuje teoretyczne założenia koncepcyjne.

Obecne paradygmaty edukacyjne układają się wzdłuż osi wertykalnej, wyznaczonej przez orientację autorytarną opartą na transmisji kulturowej oraz orientację liberalną, której wyznacznikiem jest gotowość i otwartość na zmiany. Wybór ideologii edukacyjnej determinuje sposób myślenia o edukacji, określa wymiar teleologiczny i aksjologiczny procesu kształcenia, wyznacza kierunek, zakres oraz procedury działań urzeczywistniające pedagogiczne egemplifikacje.

Z obserwacji codzienności edukacyjnej wynika, że w wielu polskich przedszkolach, szkołach cały czas unosi się widmo kształcenia, wpisującego się w racjonalność adaptacyjną<sup>2</sup>. Ten model praktyki edukacyjnej można/należy rozpatrywać w kategoriach podporządkowania. Świat ujmowany jest jako zbiór przedmiotów, prawd, wzorców, wypracowanych procedur działania, kulturowo nadanych znaczeń, które wymagają jedynie przyswojenia, kontrolowania i odtwórczego powielania, co oznacza w swej istocie merytoryczne podporządkowanie. Owo zniewolenie, wynikające z reprodukcji kulturowo danych zasobów wiedzy, norm, wartości, sytuuje edukację w roli depozytariusza kultury, którego zadaniem jest utrwalanie dokonań przeszłych pokoleń w świadomości młodych ludzi. „Nauczyciele i wychowawcy, a jeszcze bardziej dyrektorzy, żywią kult programu jako danej, niekwestionowanej osnowy ich świata”<sup>3</sup>. Odzwierciedleniem tego jest bezrefleksyjna realizacja odgórnie narzuconych, zunifikowanych treści kształcenia, sformułowanych w kategorii wymagań. Określenia typu: wie, zna, potrafi

---

<sup>2</sup> R Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN ODN, Wrocław 1987.

<sup>3</sup> K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s.7.

użyte w dokumentach programowych wykluczają możliwość traktowania dziecka jako niepowtarzalnej jednostki, która na swój indywidualny sposób postrzega i rozumie świat. Stosując formę orzekającą odbiera się dziecku prawo do samostanowienia o sobie, gdyż zostaje ono niejako przymuszone do podążania szlakiem edukacyjnym sprawdzonym, bezpiecznym, przetartym przez wcześniejsze pokolenia.

Kierunek tej wędrówki wyznaczają cele heterogenne, ustanowione przez urzędników państwowych, a uszczegółowione przez kadrę wykonawczą czyli nauczycieli. Dzieciom nie zadaje się pytań o to, co je interesuje, co chciałyby poznać, czym chciałyby się zająć. Indywidualne cele, osobiste potrzeby zostały wyeliminowane z przestrzeni edukacji zinstytucjonalizowanej. Bezwzględnie, ale prawdziwie brzmią słowa M. Dekkersa: „Szkoła zabija ciekawość dziecka. Otrzymuje ono odpowiedzi na pytania, których nigdy sobie nie stawiało, a z tymi prawdziwymi pozostaje do chwili, gdy płomyk najpierw zaczyna słabnąć, aż w końcu gaśnie całkowicie”<sup>4</sup>. Mimo deklaracji o wspieraniu rozwoju dziecka, tak naprawdę przedszkole, a później szkoła przejawia troskę jedynie o to, aby przygotować dziecko do kolejnych szczebli kształcenia, a w dalszej perspektywie przygotować do funkcjonowania w społeczeństwie, wypełniania zewnętrznie nadanych ról społecznych.

Urzeczywistnienie tych celów w postaci oczekiwanych, z góry zaplanowanych osiągnięć wychowanków staje się głównym wyznacznikiem efektywności procesu edukacyjnego. Stąd potrzeba permanentnej diagnozy gotowości dziecka podczas wspinania się na kolejne szczeble edukacyjnej drabiny. W tym miejscu nasuwa się pytanie o to, kto i dla kogo ma być gotowy: czy szkoła do przyjęcia dziecka, czy też dziecko ma być gotowe do przekroczenia progu szkolnego. Obserwując rzeczywistość edukacyjną, widać aż nadto wyraźnie, że to od dziecka oczekuje /wymaga się, aby prezentowało określony zakres zachowań przewidzianych dla danej grupy wiekowej. Nie jest istotny progres w nabywaniu kolejnych kompetencji, stanowiący o realizacji własnego programu rozwojowego, ale stopień opanowania wiadomości i umiejętności rozczłonkowanych w obrębie poszczególnych sfer rozwoju. Edukacja nastawiona jest na produkt, jakim jest dziecko „sformatowane” według przyjętego szablonu.

Aby ocenić ów poziom formatowania, stosuje się różne zestandaryzowane formy testowania postępów edukacyjnych. Proponowane zestawy zadań odnoszą się głównie do sfery poznawczej i ukierunkowane są przede wszystkim na sprawdzenie poziomu zapamiętania wiadomości oraz prezentowania umiejętności o charakterze zalgorytmizowanym. Niestety, są to najniższe hierarchicznie kategorie taksonomiczne. Zatem uzyskane wyniki niewiele mówią o sposobie przetwarzania informacji przez dziecko, budowaniu osobistych struktur wiedzy oraz umiejętnościach prezentowania twórczych zachowań w sytuacjach niestandardowych. Taka perspektywa postrzegania procesu kształcenia ma charakter jednowymiarowy, instrumentalny.

---

<sup>4</sup> M. Dekkers, *Poczwarka. Od dziecka do człowieka*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2007, s.209.

A co z pozostałymi sferami osobowości, które również ewaluują w toku edukacyjnej aktywności jednostki? Postawy, poglądy, przekonania prezentowane względem siebie, innych osób, w relacji ze światem materialnym i duchowym. Wymykają się one typowej procedurze pomiaru dydaktycznego i trudno je poddać ocenie, ze względu na niemożność ustanowienia jednoznacznych kryteriów. Nie wpisują się one w edukacyjne standardy kontroli i oceny, więc można je przesunąć na peryferia pedagogicznych działań. Takie podejście nauczycieli powoduje, że dziecko pozostaje samo z fundamentalnymi pytaniami o charakterze egzystencjalnym: Kim jestem?, Gdzie jestem?, Jaki jestem?, Dokąd zmierzam?

Kolejną kwestią jest wymiar emocjonalny i społeczny uczenia się. Zdaniem K. Illerisa „poznawanie jest zawsze afektywnie naznaczone: z wiedzą, którą rozwijamy, zawsze związane są pewne emocjonalne ślady i komponenty”<sup>5</sup>. Stąd ważne jest stworzenie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej uczeniu się. Akceptacja dziecka, zrozumienie jego potrzeb, możliwości, przeżyć, stanów emocjonalnych, umiejętność spojrzenia na świat z dziecięcej perspektywy. Niestety, często owa akceptacja ma charakter selektywny. Pojawia się wówczas, gdy dziecko spełnia określone przez nauczyciela oczekiwania, wpisuje się w ramy wymagań programowych. W ten sposób dziecko nabiera przekonania, iż „ma „prawo do bycia”, prawo do miłości i szacunku, że jest wartościową osobą jedynie wtedy, gdy „jest” osobą ukształtowaną w sposób określony wymaganiami innych”<sup>6</sup>. Tego typu relacje między nauczycielem i dzieckiem stanowią zaprzeczenie idei podmiotowości w edukacji. Mimo ciągłych deklaracji o podmiotowym traktowaniu dziecka, można odnieść wrażenie, że jest to zadanie, któremu niewielu pedagogów potrafi sprostać. W przestrzeni edukacyjnej przedszkola czy szkoły nie ma miejsca na demokratyczne negocjowanie praw, obowiązków czy zasad funkcjonowania. Nie ma przyzwolenia na podejmowanie samodzielnych inicjatyw, dokonywanie osobistych wyborów, niezależność i samodzielność myślenia, autonomię działania. To nauczyciel w sposób dyrektywny decyduje o doborze zadań oraz miejscu, czasie i formie ich realizacji. W tej sytuacji dziecko staje się jedynie tłem dla nauczycielskich działań, a nie autentycznym, rzeczywistym twórcą swojego rozwoju.

Znacznie ograniczone jest również pole doświadczeń społecznych. Brakuje okazji edukacyjnych do rówieśniczych interakcji, sprzyjających naturalnemu, spontanicznemu nauczaniu-uczeniu się, opartemu na relacji wzajemności bądź tutoringu. Zakres kontaktów z rówieśnikami bardzo wyraźnie wyznaczają stosowane przez nauczyciela formuły: „nie rozmawiaj”, „nie chodź po klasie”. Dominuje praca „równym frontem”, sporadycznie proponowane są zadania do wykonania w parach lub w większych zespołach. Aranżacja sali lekcyjnej również nie sprzyja podjęciu edukacyjnego dialogu. Dzieci nie pracują ze sobą, ale

---

<sup>5</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s.81.

<sup>6</sup> M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s.76.

obok siebie<sup>7</sup>. Ponadto homogeniczność wiekowa grup tłumi zachowania prospołeczne, zawęża przestrzeń intersubiektywnej wymiany, jak również zachęca nauczyciela do ujednolicenia wymagań oraz przyjęcia wspólnego dla wszystkich tempa pracy.

O wartości edukacji ciągle jeszcze stanowią osiągnięte efekty w skali makro, dotyczące całych zespołów klasowych, poszczególnych placówek przedszkolnych, szkolnych czy populacji uczniowskich. Gdzieś po drodze zapominamy o dziecku, jego małych radościach i znaczących, w wymiarze osobistym, sukcesach. Kontrola i ocena nastawione są przede wszystkim na wychwytywanie błędów, wskazywanie rozbieżności między zewnętrznymi oczekiwaniami, wyrażonymi w postaci standardów wymagań a zachowaniami w obszarze wiedzy i umiejętności, prezentowanymi przez dziecko. Zamiast motywować do podejmowania wysiłku intelektualnego, takie działania nauczycielskie skutecznie zniechęcają dziecko do jakiegokolwiek aktywności. „To, że szkole udało się z dociekliwego dziecka uczynić obojętnego łowcę ocen, jest smutną historią systematycznego okazywania pogardy dziecięctwu. W głębi duszy wszyscy wiemy, że jakkolwiek „nowocześnie” szkoła by się prezentowała, to i tak aparaty reprimend tłamszą i straszą dzieci karami, grzebiąc je pod śmiertelną i definitywną wiedzą”<sup>8</sup>. Włączony zostaje mechanizm uczenia się w obawie przed negatywnymi konsekwencjami, społecznym odrzuceniem. Natomiast gdzieś stopniowo wyparowuje dziecięca radość uczenia się, rozumianego jako pokonywanie własnych niedoskonałości, transgresyjne<sup>9</sup> przekraczanie dotychczasowych granic, wchodzenie w nowe obszary poznania i działania, przekazywanie tego co niemożliwe na to co dostępne.

Racjonalność instrumentalna zdominowała nie tylko szeroko rozumiane relacje na płaszczyźnie nauczyciel-uczeń, ale równie silnie naznaczyła zakres i sposób funkcjonowania pedagoga, wypełniania przez niego powinności wpisanych w rolę zawodową. Scentralizowane, autorytarne zarządzanie oświatą, regulowane zarządzeniami wprowadzanymi w trybie dyrektywno-nakazowym i ciągle rozliczanie z wykonania narzuconych obligatoryjnie zadań wywarło swoje piętno na postawach i zachowaniach prezentowanych przez nauczycieli. Zredukowanie do minimum obszaru wolności w kreowaniu środowiska edukacyjnego, brak wsparcia dla inicjatyw przełamujących schematy pedagogicznego działania, stwarzanie problemów natury prawno-organizacyjnej w związku z poszukiwaniem alternatywnych rozwiązań edukacyjnych, to tylko niektóre przejawy zniewolenia nauczycieli. Wielość ograniczeń, uwikłanie w gąszcz przepisów i biurokratycznych wymagań powoduje, iż nauczyciele mniej lub bardziej świadomie rezygnują z roli twórczego kreatora rzeczywistości

---

<sup>7</sup> Zob. J. Nowak, *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, w: Surma B. (red.): Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka, Łódź –Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej IGNATIANUM, Wydawnictwo Palatum 2009, s.121.

<sup>8</sup> M. Dekkers, *Poczwarzka*, s.209

<sup>9</sup> J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987.

edukacyjnej na rzecz zdyscyplinowanego realizatora powierzonych zadań. Niestety, jak można zaobserwować, często prowadzi to do „absolutyzacji kompetencji technicznych oraz głębokiego zaniedbania i niewykorzystania kompetencji praktyczno-moralnych”<sup>10</sup>. Nauczyciele głównie skupiają swoje wysiłki na poszukiwaniu narzędzi, procedur optymalizujących efektywność procesu edukacyjnego. Jednak zamiast samodzielnie tworzyć nowe rozwiązania dydaktyczne, najczęściej powielają gotowe wzorce działań praktyczno-pedagogicznych, które adaptują dla własnych potrzeb bądź, co gorsza, bezrefleksyjnie odtwarzają w pracy z dziećmi. Jak zauważa J. Grzesiak, „z dużym niepokojem należy traktować zjawisko swoistego fetyszowania podręczników i kart pracy w edukacji”<sup>11</sup>. O ile jeszcze w przedszkolu dzieci poznają, obserwują i doświadczają w konkretnych sytuacjach praktycznych, to już w szkole proces nauczania-uczenia się zdominowany jest przez środki przekazu pośredniego oraz nauczyciela, który pełni rolę głównego dystrybutora odpowiednio spreparowanych pakietów informacji. Jak z tego wynika, zarówno aktywność nauczyciela, związana z planowaniem, realizacją i ewaluacją procesu edukacyjnego, jak i aktywność edukacyjna wychowanków, odbywa się „po śladach”. Taką postawę można zinterpretować jako wyraz nauczycielskiego posłuszeństwa i swoistej inercji wobec osób, instytucji zarządzających oświatą

Czy o taką edukację nam chodzi? Z pewnością nie. Jak zatem wyrwać się z zakłętego kręgu zniewolenia? Uważam, że przede wszystkim trzeba poznać sposób myślenia nauczycieli o edukacji, w szczególności o edukacji małego dziecka. A następnie stopniowo przełamywać bariery, wynikające z mentalnych ograniczeń tkwiących w świadomości pedagogów, jak również niwelować opresywność zewnętrznych uwarunkowań o charakterze instytucjonalnym.

## **2. Sposób myślenia nauczyciela o edukacji w świetle badań empirycznych**

W roku 2009 przeprowadzono badania zorientowane hermeneutycznie, których celem było poznanie sposobów definiowania podstawowych paradygmatów edukacyjnych, stanowiących fundament pedagogicznego działania. Podstawą analizy uczyniono dane empiryczne zgromadzone na podstawie ankiety, którą wypełniło 42 nauczycieli pracujących w placówkach przedszkolnych, znajdujących się na terenie miasta Bydgoszczy. Zdecydowana większość badanych legitymowała się wykształceniem wyższym magisterskim o kierunku wychowanie przedszkolne (83,33%). Tylko 6 osób (14,28%) posiadało dyplom ukończenia wyższych studiów magisterskich, ale o innym kierunku, a 1 osoba badana wykazała się wykształceniem na poziomie średnim. W badanej grupie nauczycieli można było zaobserwować dużą rozpiętość w odniesieniu do stażu pracy. Najliczniej byli reprezentowani nauczyciele, których staż pracy z dziećmi przekraczał 20 lat. Stanowili oni 52,38% ogółu badanych. Drugą,

---

<sup>10</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s.310.

<sup>11</sup> J. Grzesiak, *Rzut oka wstecz wobec edukacji jutra*, w: *Edukacja Jutra. Tom II*, red. K. Denek, T. Koszycz, W. Starościak, Wydawnictwo Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009, s.194.

co do liczebności grupę, tworzyli młodzi nauczyciele, którzy pracowali w przedszkolu nie więcej niż 3 lata (30,95%). Ponadto w badaniach uczestniczyło 3 nauczycieli (7,14%) ze stażem pracy do 10 lat i 4 nauczycieli (9,52%) posiadających staż pracy mieszczący się w przedziale 11-20 lat. Kolejną informacją, która dopełnia charakterystykę badanej grupy jest uzyskany przez nauczycieli stopień awansu zawodowego. Największą grupę stanowili nauczyciele mianowani, których było 17, co stanowi 40,48% badanych. W badaniach uczestniczyło również 11 nauczycieli kontraktowych (26,19%), 10 nauczycieli dyplomowanych (23,81%) oraz 4 nauczycieli stażystów (9,52%). Jak wynika ze zgromadzonych danych, grupa objęta badaniami była mocno zróżnicowana pod względem wieku oraz uzyskanego stopnia awansu zawodowego, co pozwala przypuszczać, że uzyskane opinie mogą być reprezentatywne dla badanej grupy zawodowej.

Narzędzie, które celowo skonstruowano na użytek prowadzonych badań, służyło rekonstrukcji znaczeń, jakie nauczyciele nadają procesowi edukacji małego dziecka oraz osobom, które w tym procesie bezpośrednio bądź pośrednio uczestniczą. Pytania zamieszczone w ankiecie miały charakter otwarty, co pozwoliło szerzej wypowiedzieć się nauczycielom w związku z podjętą problematyką i w żaden sposób nie sugerowało możliwych/oczekiwanych odpowiedzi. Ze względu na wielość i różnorodność wątków zawartych w odpowiedziach formułowanych przez osoby badane, każda z wyłonionych kategorii odpowiedzi była traktowana rozłącznie. Materiał empiryczny zebrany podczas badań uczyniono przedmiotem analizy ilościowo-jakościowej, co pozwoliło na dokonanie pewnych uogólnień i dało podstawy do wyprowadzenia wniosków dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Pierwsze z postawionych pytań brzmiało: Jaką rolę pełni, Pana/Pani zdaniem, edukacja w życiu dziecka? Nauczyciele najczęściej wskazywali na rozwój umiejętności i nabywanie doświadczeń. Taką rolę edukacji przypisało aż 78,57% respondentów. Zdecydowanie mniejsza grupa badanych, bo 23,81% postrzega edukację jako wyposażanie dziecka w pewne kompendium wiedzy, która stanowi fundament do dalszej edukacji. Tylko 19,05% nauczycieli stwierdziło, że objęcie dziecka edukacją przedszkolną sprzyja rozwijaniu sfery emocjonalno – społecznej. Pojedyncze osoby były zdania, że edukacja przede wszystkim ma na celu przygotowanie młodego człowieka do życia w społeczeństwie, kształtowanie odpowiednich postaw, osobowości, motywowanie do podjęcia różnorodnej aktywności, wpływanie na rozwój zainteresowań.

Kolejne pytanie dotyczyło roli dziecka w procesie edukacyjnym. Ponad połowa badanych (61,90%) określiła dziecko mianem „podmiotu edukacji”. W swoich wypowiedziach nauczyciele podkreślali, że dziecko jako jednostka niepowtarzalna, autonomiczna, powinno rozwijać się zgodnie ze swoimi możliwościami oraz zaspakajać własne potrzeby wynikające z indywidualnego planu rozwojowego. Około 30% respondentów wyraziło opinię, że proces nauczania-uczenia się wymaga aktywności ze strony dziecka, podejmowania działań, które będą

służyły gromadzeniu doświadczeń. Kilkoro nauczycieli (19,05%) stwierdziło, że dziecko może być źródłem inspiracji dla nauczyciela, program dziecka powinien wyznaczać kierunek podejmowanych działań edukacyjnych. Wśród badanych pojawiły się także głosy, była to niewielka procentowo liczba wypowiedzi, które lokowały dziecko w roli biernego odbiorcy informacji przekazywanych przez nauczyciela.

W dalszej kolejności zapytano o rolę rówieśników w rozwoju małego dziecka, przebywającego w przedszkolu. Analiza uzyskanych danych wskazuje na duże rozproszenie opinii w związku z badanym zagadnieniem. Nauczyciele w swoich wypowiedziach najczęściej zwracali uwagę, iż kontakt z grupą rówieśniczą pozwala na wchodzenie w relacje z innymi osobami, nawiązywanie stosunków interpersonalnych z kolegami i koleżankami z grupy (42,86%) oraz kształtuje umiejętność podejmowania współpracy, uczy współdziałania w grupie, pełnienia różnych ról społecznych (40,48%). Podkreślano, że funkcjonowanie w zespole wymaga przyjęcia i przestrzegania reguł, dostosowania się do zasad tam panujących, co jest dużym wyzwaniem dla dziecka w wieku przedszkolnym. Taką opinię wyraziło 30,95% ogółu badanych. Wśród innych funkcji, jakie ma do spełnienia grupa rówieśnicza, wymieniono: możliwość wymiany wiedzy i doświadczeń, inspirację oraz mobilizację do podjęcia działań, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, jak również kształtowanie wrażliwości na potrzeby innych i odpowiedzialności za prezentowane zachowania. W kilku wypowiedziach podkreślono, że uczestnictwo w grupie rówieśniczej może stanowić źródło konfliktów i niezdrowej rywalizacji. Z drugiej zaś strony dzieci uczą się w naturalnych sytuacjach rozwiązywać problemy oraz podejmować współzawodnictwo w określonych sferach działania.

Jak określi Pan/Pani rolę nauczyciela w edukacji małego dziecka? To pytanie miało sprowokować badanych do zastanowienia się nad określeniem miejsca i roli nauczyciela przedszkola w biografii wychowanków. Zdecydowana większość badanych, bo 69,90%, opowiedziała się za rolą przewodnika, który wskazuje drogę, jest oparciem, ale również prowokuje do myślenia, działania. Zdaniem blisko połowy badanych nauczyciel to osoba, która ma zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa, zaopiekować się nim oraz bezwarunkowo je akceptować. Rolę nauczyciela-opiekuna wymieniło 47,62% ogółu badanych. Co ciekawe, zbliżona pod względem liczebności grupa (45,24%) wskazała, że rolą nauczyciela jest organizowanie, nadzorowanie prawidłowego rozwoju dziecka. Oznacza to, że ci nauczyciele postrzegają siebie w roli kierowników procesu edukacyjnego. Ośmioro (19,05%) spośród badanych nauczycieli podkreśliło, że rolą nauczyciela przedszkola jest przede wszystkim wychowywanie dziecka. Kilkoro nauczycieli (16,67%) odwołało się do tradycyjnego rozumienia edukacji i wynikającej z niej roli nauczyciela, bowiem ujęło swoje zadania w triadzie: przekazuje, egzekwuje, rozlicza. Tylko jeden z badanych podkreślił, że nauczyciel powinien być autorytetem dla dziecka.



Ostatnie pytanie dotyczyło roli rodziców w kształceniu zinstytucjonalizowanym. W tej kwestii opinie nauczycieli były dosyć jednoznacznie wyrażone. Ponad 80% respondentów stwierdziło, że rodzic powinien być sprzymierzeńcem, partnerem nauczyciela, z którym chętnie podejmuje on współpracę. Blisko 38% badanych podkreśliło, że rodzic powinien wykazywać zainteresowanie tym, czego i w jaki sposób uczy się dziecko. Dotyczy to zarówno treści programowych, jak i form pracy z dzieckiem. Niewielka grupa (14,28%) badanych osób widzi rodzica w roli doradcy nauczyciela, z którym konsultuje on swoje działania dydaktyczne i wychowawcze. Nauczyciele oczekują także, aby rodzic dostarczał informacji o dziecku, co ułatwi opracowanie indywidualnego programu pracy z wychowankiem.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, świadomość nauczycieli przedszkola w zakresie wyłonionych paradygmatów wyraźnie zmierza w kierunku orientacji liberalnej, nakierowanej na dziecko jako podmiot zabiegów edukacyjnych. Trzeba jednak pamiętać, że są to tylko deklaracje, które uzewnętrzniają potrzeby, pragnienia, oczekiwania pedagogów. W zderzeniu z codziennością edukacyjną widoczny jest nadal znaczny rozdział między teorią a praktyką. Można odnieść wrażenie, że nauczyciele tkwią zakleszczeni między autorytarnym, monolitycznym w swej strukturze modusem „muszę” a demokratycznym, naznaczonym polimorficznością form modusem „mogę”<sup>12</sup>. Z jednej strony mają świadomość impasu, w jakim znalazła się edukacja, oczekują zmian, zapewniają o swej gotowości do podjęcia działań reformatorskich. Z drugiej zaś prezentują naturalne obawy przed nowym, nieznanym, mają trudności w dokonaniu wyborów, boją się odpowiedzialności własnej za skutki podejmowanych działań innowacyjnych. Stąd obserwowana zachowawczość zarówno w myśleniu jak i działaniu nauczycieli. Ponadto, tak naprawdę nikt nigdy nie pytał ich o przyjętą filozofię edukacji. Zadziwiające, że budujemy gmach nie troszcząc się o jakość fundamentów. To właśnie w toku codziennych spotkań z dziećmi, nauczyciel wypełnia treścią podstawowe paradygmaty edukacyjne. Od jego mądrości życiowej, doświadczenia praktycznego i pedagogicznego taktu zależy jakość edukacji dziecka, a tym samym jakość dzieciństwa.

Zatem jakie działania należałoby podjąć, aby zmienić oblicze dzisiejszej edukacji?

- Przede wszystkim musimy przeorientować nasze myślenie o procesie nauczania-uczenia się. Powinniśmy odrzucić tkwiące w nas osobiste doświadczenia, wynikające z uczestnictwa w tradycyjnym systemie kształcenia i zacząć postrzegać rzeczywistość edukacyjną w kategoriach zmiany.
- Winniśmy sobie zdać sprawę, że to dziecko jest najważniejsze, jego potrzeby i możliwości. I choć to wydaje się oczywiste, to jednak w zderzeniu z wymaganiami programowymi takie oczywiste być przestaje.

---

<sup>12</sup> J. Rutkowiak, *Zmiana edukacyjna w świadomości/nieświadomości nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 2005, nr 1 (1), s.5-12.

- Ważne jest, aby wychowawca pracujący z małym dzieckiem umiał spojrzeć oczami tego malucha na otaczającą rzeczywistość. Dzięki zrekonstruowaniu dziecięcej perspektywy oglądu i rozumienia świata, możliwe będzie świadome i planowe wspieranie wysiłków dziecka.
- Pamiętajmy również o zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa, bezwarunkowej akceptacji młodego człowieka jako jednostki autonomicznej, posiadającej własną tożsamość. Bowiem ów autentyzm nauczyciela, akceptacja i empatyczne zrozumienie tworzą warunki do odkrycia w dziecku i przez dziecko osobistych mocnych i słabych stron.
- Wychowujmy w szacunku dla wolności. Mam tu na uwadze stwarzanie możliwości doświadczania przez dziecko wolności w interakcjach edukacyjnych: wolności myślenia i wolności działania, wolności od zniewoleń zewnętrznych i wolności do wyrażania swej indywidualności i samostanowienia o sobie. Odejźmy od dyrektywnego zarządzania aktywnością dziecka, mówiąc: co, gdzie, kiedy i z kim może robić.
- Zadbajmy o bogate w impulsy, inspirujące, adekwatne do potrzeb i oczekiwań dziecka mikrośrodowisko edukacyjne.
- Stwórzmy warunki do podjęcia edukacyjnego dialogu, w którym rówieśnicy będą traktowani jako pełnoprawni partnerzy procesu uczenia się, a nauczyciel zrezygnuje z roli mentora na rzecz opiekuna, doradcy współuczestniczącego w edukacyjnej debacie.

Proponowane kierunki zmian odnoszą się bezpośrednio do pedagoga i jego przestrzeni edukacyjnego działania. Jednak to nie wystarczy, aby zmienić oblicze edukacji. Tu potrzebne są prawne i realne gwarancje poszanowania pedagogicznej wolności nauczyciela. Istotne jest również zaufanie do wychowawcy małego dziecka, jako osoby posiadającej odpowiednie kwalifikacje oraz kompetencje do tego, aby wziąć osobistą odpowiedzialność za kształcenie i wychowanie młodego człowieka. Zatem konieczne wydają się zarówno zmiany przez małe „z”, które decydują o kształcie edukacji na poziomie działania placówki przedszkolnej, jak i te przez wielkie „Z”, obejmujące zasady konstruowania polityki edukacyjnej, określające miejsce i rolę edukacji w nowoczesnym społeczeństwie.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel przedszkola, ideologia edukacyjna

### **Streszczenie**

Dzisiejsza edukacja znalazła się w impasie, uwikłana między modalnością adaptacyjną i emancypacyjną. Reprodukowanie kulturowo danych zasobów wiedzy, norm i wartości sytuuje nauczyciela raczej w roli strażnika kultury, którego zadaniem jest przystosowanie do kultury i zachowanie jej dorobku w umysłach kolejnych pokoleń aniżeli akceleratora społecznej i kulturowej zmiany. W roku 2009 przeprowadzono badania sondażowe wśród nauczycieli przedszkoli, które pozwoliły poznać sposób myślenia pedagogów o edukacji małego dziecka, a tym samym określić przyjętą przez nich ideologię edukacyjną.

**Key words:** a kindergarten teacher, educational ideology

**Summary**

Contemporary education is at a deadlock – it is entangled in between adaptation and emancipation modality. The process of reproducing educational resources, standards and values positions a teacher in the role of a guardian of culture, whose task is to adapt oneself to culture and preserve its output and heritage in the minds of the next generations rather than accelerate social and cultural changes. In 2009 surveys were carried out among kindergarten teachers. Those surveys allowed us to see the pedagogues' way of thinking of education of a young child and determine the educational ideology the pedagogues have adopted.