

5. Kuzmenko P.I. Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv profesiinoi osvity// Molodyi vchenyi. № 5.3 (57.3). 2018. S. 26-29.
6. Repyna Z. A., Lyzunova L. R. Kompiuternye sredstva obucheniya: problemy razrabotky y vnedreniya // Voprosy humanyarnykh nauk. 2004. № 5 (14). S. 283-285.
7. Torubara O.M. Zastosuvannia novitnikh informatsiinykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi vyshchykh navchalnykh zakladiv // Documents%20and%20Settings/user/Moy%20dokumenty/Downloads/VchdpuP\_2013\_2\_108\_20.pdf S. 1).
8. Churai O. O. Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u roboti z doshkilnykamy iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia / Tavriiskyi visnyk osvity. 2015. № 3(51). S. 132-136.
9. Shrol T. S. Formuvannia IKT-kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky/ Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk. Kyiv. 2017. 20 s.

Одержано статтю: 8.10.2018

Прийнято до друку: 1.12.2018

УДК 378.011.3

DOI: 10.15330/esu.14.203-216

**Йоланта Мацьонг,**

доктор філософії, Академія Поморська в Слупську  
(м. Слупськ, Польща)

**Jolanta Maciąg,**

Doctor of philosophy, Pomorska Academy in Slupsk  
(Slupsk, Poland)

[jolanta.maciag@apsl.edu.pl](mailto:jolanta.maciag@apsl.edu.pl)

## WYZWANIA I OBSZARY EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ WE WSPÓŁCZESNYCH DYSKURSACH PEDAGOGICZNYCH

### PROBLEMS AND DIRECTIONS OF EARLY SCHOOL EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL DISCOURSES

*Стаття присвячена проблемі дискурсу щодо напрямків і перспектив початкової освіти. Дослідження дискурсивного мислення про початкову освіту здійснювалося на основі педагогічної, психологічної та соціологічної рефлексії, розглянутої в літературі з даної теми. Результати цих досліджень є основою для осмислення освітньої реальності. На думку Д. Ключ-Станської, вчитель початкової освіти або навчання завжди бере участь у певному дискурсі. Основним показником професіоналізму вчителя є стан усвідомлення його дискурсу, його зміст і наслідки, а також досягнення зрілості для критичного розуміння і можливості трансформації. У зв'язку з вищезазначеним робота концентрується на виявленні причин функціонування протилежних освітніх дискурсів: адаптивно-біхевіористського і критично-творчого. Перший зміцнюється соціально прийнятими цінностями. Другий, критично-творчий, пов'язаний з системою цінностей, що обумовлює суб'єктивність міжособистісних відносин і зміну форм і цілей шкільної освіти.*

**Ключові слова:** *початкова освіта, педагогічний дискурс, адаптація, критично-творчі зміни*

*I take up the issue of a discourse concerning areas and perspectives of the primary education in this work. The examination of the discursive thinking on primary education I carried out on the basis of pedagogical, psychological and sociological reflection taken up in the literature on the subject. Those inspirations make an impulse to comprehend the educational reality. According to D. Klus-Stańska, a teacher of primary education or training always participates in some kind of discourse. The principal issue for the view of teacher's professionalism is the state of awareness of his/her discourse, its contents and consequences, as*

*well as reaching the maturity for critical reflectivity and possibility of transformation<sup>1</sup>. In connection with the above the work concentrates on presentation of reasons for functioning of opposing educational discourses: adaptive-behavioristic and critical-creative. The former “invokes return longings for mentally domesticated world”<sup>2</sup> since it is strengthened by the socially accepted values. The latter, critical-creative one is connected with the postulated system of values which conditions the subjectivity of interpersonal relations and change of forms and aims of school education as well.*

**Key words:** *primary education, pedagogical discourse, adaptation, critical-creative change*

Zmiany społeczno-kulturowe, które zachodzą na świecie i Polsce, stawiają przed edukacją nowe wyzwania. Cywilizacja współczesna wymaga od jednostek i grup społecznych wzorów zachowań, bardziej adekwatnych do obecnych sytuacji, czyli innych niż te, które obowiązywały w przeszłości w warunkach mniej złożonych i bardziej stabilnych. Znaczącą rolę w tej kwestii może odegrać edukacja, która w przygotowaniu młodych pokoleń zmierza do transformacji w rozwoju, jak i do uczestniczenia w problemach Europy i ich rozwiązywania oraz do współtworzenia społeczności globalnej. Dokonujący się w świecie przełom cywilizacyjny, który został nazwany przez A. Tofflera “trzecią falą”, polega na systematycznym przechodzeniu od tak zwanej cywilizacji przemysłowej do informacyjnej, opierającej się na nowych technologiach przetwarzania<sup>3</sup>.

Nowoczesne rozumienie edukacji opiera się na takich jej założeniach, jak: ustawiczność kształcenia (ciągłość), wielowymiarowość (obejmowanie różnych aspektów rzeczywistości), interaktywność (ukierunkowanie na indywidualny i integralny rozwój dziecka, społeczeństwa). Edukacja w kontekście globalnych przemian cywilizacyjnych przygotowuje dzieci i młodzież uczącą się do pluralizmu i demokracji (przedstawicielskiej i uczestniczącej), tolerancji i szacunku dla innego środowiska naturalnego i kulturowego, samodzielności myślenia i działania, dialogu międzykulturowego oraz odpowiedzialności globalnej<sup>4</sup>.

Zmieniające się oczekiwania społeczeństwa wobec edukacji i nauczyciela predestynują do perspektywicznej wizji wczesnoszkolnego kształcenia. Koncepcji edukacji “zamkniętej” powinno się przeciwstawić edukację “otwartą”, stąd centralne miejsce w kształceniu zajmuje zasada dialogu pomiędzy uczniem i nauczycielem. Wyzwania i obszary wczesnej edukacji generują między innymi:

- 1) “społeczeństwo wiedzy, w którym staje się ona najważniejszym wyznacznikiem szans życiowych i pozycji społecznej”,
- 2) “społeczeństwo medialne”, w którym szkoła i nauczyciele stracili pozycję jedyne “dostawcy wiedzy i autorytetu” dla młodego pokolenia,
- 3) popularyzowanie rynkowego modelu kształcenia z obowiązującą zasadą kalkulacyjności (ekonomiczno-społecznej),
- 4) integracja europejska i globalizacja stanowiące zagrożenia dla tradycyjnych systemów wartości,
- 5) systemowa transformacja, jakiej podlega polskie społeczeństwo<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> See: D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 46.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 46.

<sup>3</sup> Za J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się w szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 20.

<sup>4</sup> Za K. Denek, *Ustawiczność reformowania edukacji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Kraków 2008, s. 16.

<sup>5</sup> Za J. Żebrowski, *Współczesny nauczyciel – wychowawca i jego świat wartości*, „*Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*”, t. IV, Gdańsk 2007, s. 166.

Przeobrażenia procesu edukacyjnego nie dotyczą tylko prezentacji sposobów postępowania, ale również ich wdrażania, prawidłowego interpretowania przez nauczycieli i uczniów. Na obecnym etapie procesu globalnej zmiany społecznej można zaobserwować pewną nieprzejrzystość, wynikającą “ze współwystępowania w życiu zbiorowym – w jego wymiarze instytucjonalnym i świadomościowym – elementów dawnego i nowego ładu, czyli zarówno kontynuacji jak i zmiany”<sup>6</sup>. Perspektywa jutra i związane z nią konstrukcje i dekonstrukcje naukowe, opierające się na badaniach empirycznych i poszukiwaniu nowych rozwiązań, zakładają nowy model podejścia do pytania: Kim człowiek może się stać?, zgodnie ze stwierdzeniem psychologii humanistycznej, że “człowiek nie jest kimś od razu, ale raczej kimś, kto dopiero ma stać się tym, kim z natury być może”<sup>7</sup>.

Rozpoznania dyskursywnego myślenia o wczesnej edukacji dokonałam na podstawie refleksji pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej prowadzonej w literaturze przedmiotu. Inspiracje te stanowią impuls do rozpoznania edukacyjnej rzeczywistości. Według D. Klus-Stańskiej nauczyciel edukacji wczesnej zawsze uczestniczy w określonym dyskursie. Podstawowe znaczenie dla widzenia nauczycielskiego profesjonalizmu ma uświadomienie sobie własnej dyskursywności, jej treści i skutków, a także uzyskanie dojrzałości do krytycznej refleksyjności i świadomości możliwej transformacji<sup>8</sup>.

### **Edukacja wczesnoszkolna wobec adaptacyjno-behawiorystycznego dyskursu**

Istnieją doktryny narzucające edukacji cele i zadania centralnie, traktujące przedmiotowo zarówno szkoły, jak i nauczycieli i ich uczniów. Jednak są i inne doktryny, w pełni demokratyczne, dające szerokie uprawnienia wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego. Każdy z tych dyskursów rozpatrywany oddzielnie stanowi o względnie skrajnych wizjach edukacji. Szkoła i proces kształcenia wymagają zarówno działań o charakterze autokratycznym, jak i demokratycznym oraz partnerskim. Pojawia się zatem potrzeba wypracowania nowoczesnej, ambiwalentnej doktryny edukacyjnej, uwzględniającej osobotwórcze elementy tych dwóch koncepcji<sup>9</sup>.

Istotą *teorii adaptacji* jest teza, iż człowiek funkcjonuje w świecie zastanym, a niewielki tylko obszar pozostaje do jego indywidualnej dyspozycji oraz dekonstrukcji. Istnieją powiązania adaptacyjnego umiejscowienia jednostki w świecie z inspiracjami psychologicznymi, jakie zaoferował behawioryzm<sup>10</sup>. Z takiej perspektywy wyjaśniano procesy uczenia się, koncentrując się jedynie na obserwowalnych zachowaniach, których zgodność z oczekiwanym wzorcem musiała być nieustannie kontrolowana w celu zastosowania wzmocnienia pozytywnego lub wygaszającego.

Adaptacyjna koncepcja człowieka traktuje o zależności jednostki ludzkiej od wychowania lub od jej sytuacji, czy też popędów (naturalizm). W sporze o czynniki formacji podmiotu wskazuje się na wpływ środowiska społecznego i stanów jego nieświadomości. Oparta na filozofii *tabula rasa* przyjmuje jako fundamentalną ideę urabiania, podporządkowania (się) i kierowania dla “dobra” dziecka<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> Ibidem, s. 163.

<sup>7</sup> J. Koziński, *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa 1995, s. 38 i in.

<sup>8</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 46.

<sup>9</sup> Zob. W. Puślecki, *Edukacja celowościowo-pełnomocna*, [w:] *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, red. T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, Kraków 2004, s. 12.

<sup>10</sup> Zob. D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, op. cit., s. 48-49.

<sup>11</sup> Za D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 147.

Doktryna adaptacyjna, autorstwa T. Lewowickiego<sup>12</sup>, posiada bezpośredni związek z przedmiotowym standardem waluacji (system wartości), zakładającym, że istnieje potrzeba spostrzegania siebie jako spełniających kryteria przypisanej roli, cele własne jako zgodne z określonymi zobowiązaniami, świat wokół nas jako obszar, w którym czynimy to, co do nas należy<sup>13</sup>. Przejawy funkcjonowania tego systemu waluacji w edukacji (ze wskazaniem na edukację wczesnoszkolną) odnoszą się przede wszystkim do centralnie zatwierdzonych oraz narzucanych programów kształcenia, podręczników szkolnych; do przedmiotowego traktowania szkoły i uczestników procesu kształcenia; do reglamentowania autonomii szkoły oraz ograniczania inicjatyw związanych wizją rozwojową konkretnej placówki oświatowej.

W szkole stosującej adaptacyjną doktrynę edukacyjną obowiązują ściśle wyznaczone procedurami działania nie tylko od strony programowo-organizacyjnej, ale i instrumentalnej oraz kierunkowej. W jej kontekście odtwarzano kulturę, „utrwalając typowe dotąd modele życia społecznego, „zamrażając” zmiany, przygotowując nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości”<sup>14</sup>. Strategia adaptacyjna edukacji polega zatem na wyposażeniu wychowanków w kompetencje poznawczo-techniczne oraz kompetencje komunikacyjne, pozwalające na interakcje w kręgach społecznych zorganizowanych według podobieństwa sposobu rozumienia świata. Zdaniem W. Puśleckiego ten model przyczynił się do funkcjonowania niemal przez dwadzieścia lat (od roku 1983 do 1999) obowiązującego jednego programu nauczania. W tym czasie również znaczna grupa nauczycieli przeprowadzała schematycznie te same zajęcia z wykorzystaniem gotowych konspektów, odwzorowywanych z „Zeszytów Kieleckich”<sup>15</sup>.

Według D. Klus-Stańskiej można wskazać na matrycę polskiej metodyki wczesnoszkolnej w ujęciu behawiorystycznym („edukować to kierować”), a szczególnie takie cechy, jak:

- 1) przeświadczenie, że zmiany w uczniu można dokładnie zaplanować i wywołać przez określone bodźce na zajęciach,
- 2) koncentracja na obserwowalnych zachowaniach uczniów (na przykład podczas zakładania hodowli wybranych roślin zielnych nauczyciel musi opracować tzw. cele operacyjne),
- 3) traktowanie scenariusza zajęć jako zasadniczego warunku zmiany zachowań uczniów (wskaźnikiem kształcenia nauczycieli i ich profesjonalizmu jest umiejętność sporządzenia konspektu lekcji i ściśle postępowanie według niego),
- 4) parcelacja treści na „małe kroki” (podział na tematy, poprzez etapy zajęć, aż do ćwiczeń, a w nich kolejnych kroków),
- 5) założenie, że w tych samych warunkach zewnętrznych uczniowie osiągają te same rezultaty (w klasach początkowych wszyscy uczniowie wykonują to samo, w tym samym czasie i w ten sam sposób),
- 6) ustawiczna kontrola każdej czynności uczniów podczas lekcji (szczegółowe instrukcje pochodzące od nauczyciela),
- 7) niechęć do nabywania przez uczniów kompetencji „szkolnych” poza szkołą (na przykład zakaz wyprzedzania innych w wypełnianiu kart pracy czy zeszytów ćwiczeń), aby nie wprowadzać niekontrolowanego treningu<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty: szkice o ideałach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1997, s. 17-21.

<sup>13</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 9.

<sup>14</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, op. cit., s. 20.

<sup>15</sup> W. Puślecki, *Edukacja celowościowo-pełnomocna*, op. cit., s. 13.

<sup>16</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, op. cit., s. 49-50.

Taka edukacja nie służy lub tylko w niewielkim stopniu wspiera rozwój ku samodzielności i niezależności, sprzyja natomiast podporządkowaniu, kreowaniu pozoru<sup>17</sup>. Pedagogika wczesnoszkolna w takie ujęcie wpisuje się przez promowanie wypracowanych sposobów i form kształcenia dzieci, w miarę uniwersalnych scenariuszy zajęć oraz kart ocen. To rodzaj edukacji pojętej jako zadanie do wykonania wobec dziecka, jednak nie z nim wspólnie, ale z dominacją nauczyciela. Tego typu “chodzenie po śladzie”, jak to określiła D. Klus-Stańska, nie sprzyja intensyfikowaniu twórczej intelektualnej aktywności ucznia. W perspektywie podporządkowania – jak napisała D. Waloszek – “dorosły jest w świecie dziecka, a nie częścią świata dziecka. Zawładnął jego światem, rozporządza jego czasem, zagospodarowuje przestrzeń jego życia, a nie stara się w nim współżyć, współuczestniczyć, pokazując sposoby układania się ze światem”<sup>18</sup>.

Kontekst ten emituje założone pytanie: Kim jest, kim powinien i kim może być nauczyciel w określonym systemie działania edukacyjnego? Problematyką edukacji nauczycielskiej zajmuje się H. Kwiatkowska, która założyła orientację technologiczną w procesie kształcenia nauczycieli, postrzeganą przez pryzmat psychologii behawioralnej. Behawiorystyczne widzenie rzeczywistości społeczno-kulturowej polega na wyłanianiu szeregu relacji, w tym również nawyków na zespół stymulatorów. W świetle założeń behawioryzmu zjawisko postrzegania nauczyciela sprowadza się do rejestracji procesów fenomenalistycznych (zjawiskowych), z pominięciem sfery doznań psychicznych<sup>19</sup>. Podejście technologiczne charakteryzuje się instrumentalnym i przedmiotowym ujmowaniem nauczyciela, mamy wówczas do czynienia z “wykonawcą” narzuconych odgórnie programów. Behawiorystyczny wizerunek nauczyciela cechuje statyczność i niezmiennosc, a przecież czynności podejmowane przez niego nie można sprowadzać do schematu S-R. W tym ujęciu proces kształcenia jest ściśle sterowany, czyli zdeterminowany tą samą sytuacją lub tym samym środowiskiem. M. Kwiatkowska pisze, że istnieje określony “instruktaż”, który poucza, jak nauczyciel ma postępować<sup>20</sup>. Nie ma tu zatem miejsca na działania innowacyjne czy kreatywność.

### **Wczesna edukacja w kontekście zmiany krytyczno-kreatywnej**

W perspektywie modernizacji systemu edukacji można odnaleźć wizje ukierunkowane na wysoką efektywność, adekwatność do zachodzących zmian w technice, nauce i kulturze, a także dostosowania go do potrzeb współczesnego społeczeństwa. W analizie różnorodnych wariantów rozumienia współczesnego sensu wczesnej edukacji warto zwrócić uwagę na cztery z nich: 1) edukacja jako wartość indywidualna i społeczna, 2) edukacja jako system heterogenicznego poziomu instytucji, 3) edukacja jako konglomerat procesów, 4) edukacja jako rezultat<sup>21</sup>. W celu rozpoznania nowych osobliwości, i to w kategoriach niedostępnych tradycyjnemu dyskursowi pedagogicznemu, potrzebna jest filozoficzna analiza istoty podstawowych podmiotów edukacyjnych:

- człowiek (wartości i cele jego kształcenia, samokształcenia odnośnie do potrzeb osobistych w ontogenezie);
- środowisko socjalno-ekonomiczne, sfera kulturalnego życia społeczeństwa determinująca rozwój systemu edukacji;
- proces rozwoju, wychowania, kształcenia człowieka;

---

<sup>17</sup> T. Szukdlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2000, s. 34-35.

<sup>18</sup> D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna...*, op. cit., s. 152.

<sup>19</sup> B. Pitula, *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Warszawa 1999, s. 75.

<sup>20</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 51.

<sup>21</sup> W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków 2010, s. 68.

- nauki pedagogiczne rozpatrywane w transdyscyplinarnym układzie nauk o rozwoju człowieka;
- nauczyciel jako transformatywny intelektualista, będący głównym podmiotem zmian, twórca osobowości własnej i wychowanków, pedagog zdolny do zdecydowanego zwrotu od pedagogiki autorytarnej do humanistycznej<sup>22</sup>.

Pełnomocne funkcjonowanie nauczycieli jest możliwe przy spełnieniu wielu warunków, które determinują jego zawodowy rozwój, przekraczający narzucone konwencje poprzez detradycjonalizację wszystkiego, co ogranicza jego progresywny rozwój i nie sprzyja integracji społecznej. Według Henryki Kwiatkowskiej “działanie nauczyciela na rzecz zmiany (...) jest tym skuteczniejsze, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie, a także świadomy realizacji przez szkołę jego własnych potrzeb zawodowych (poznawczych, sprawnościowych), a także egzystencjalnych (np. potrzeb uznania, autonomii)”<sup>23</sup>. Rozwijanie świadomości refleksyjnej wymaga wiedzy ogólnej, aktywności intelektualnej oraz orientacji w wydarzeniach społeczno-politycznych. Trudno wyobrazić sobie nauczyciela wypełniającego swoje zadania w izolacji od świata, w którym egzystuje. Dlatego refleksja nad jego rolą osadzona jest w kontekście codziennego życia, we wzajemnie przenikających się wpływach kulturowych, osobistych doświadczeniach, różnorodnych interakcjach i przeżyciach psychicznych. Badanie nauczycieli w tym aspekcie jest przedsięwzięciem budzącym gwałtowne emocje społeczne, zwłaszcza jeśli wyniki są niepochlebne dla tej grupy zawodowej<sup>24</sup>.

Przez dłuższy okres polska szkoła, jak i reprezentujący ją nauczyciele, funkcjonowali – jak twierdzi Dorota Klus-Stańska – w warunkach wysokiej jednoznaczności kultury zarówno tej ogólnospołecznej, jak i kultury szkolnej. Autorka uważa, że kultura współczesna przechodzi głęboką transformację, tracąc dotychczasową homogeniczność, nabierając cech wielowymiarowości i pluralizmu. Szkoła musi rozpoznać zatem nowe warunki, zrozumieć swoje w nich miejsce oraz rozwijać się zgodnie z pojawiającymi się tendencjami. Powinny zostać wypracowane takie sposoby działania, które pozwolą uczniom opanować kompetencje pozwalające im satysfakcjonująco odnaleźć się w nowej rzeczywistości<sup>25</sup>. Konieczne staje się łączenie w pracy nauczyciela niedyrektywnego ukierunkowywania z pogłębieniem tożsamości, mobilizowania do wysiłku samokształcenia, ukazywania alternatyw życiowych i ich konsekwencji z eksponowaniem wartości humanistycznych, przybliżania określonych wzorów osobowych wraz z postawą własną wychowawcy oraz odkrywania i rozwijania indywidualnych cech jednostki ze wzbogacaniem świadomości kulturowej<sup>26</sup>. Jako główne problemy edukacji we współczesnym świecie można wymienić: kwestię wykształcenia jako drogi do dojrzałości osobowej i społecznej (umiejętność zachowania aktywnego dystansu wobec znaczeń kreowanych przez kulturę medialną) oraz pojęcie tożsamości, czyli poszukiwania równowagi między potrzebami własnego rozwoju indywidualnego a zobowiązaniami wobec określonych zbiorowości.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 68-69.

<sup>23</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 57.

<sup>24</sup> Zob. A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998, op. cit., s. 51 i nast.

<sup>25</sup> D. Klus-Stańska, *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*, [w:] *Spółeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003, s. 47.

<sup>26</sup> D. Kubinowski, *Cechy konstytutywne naukowego systemu pedagogiki kultury*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Lublin 2006, s. 31.

Wobec pojawiających się obecnie przeobrażeń zarówno w edukacji, jak i w kulturze zarysowuje się idea edukacji kulturalnej wyznaczonej przez dwie kategorie jej przydatności: obiektywną – akcentującą rolę edukacji w pogłębianiu integracji i tożsamości społecznej (w wymiarze globalnym); subiektywną – uwydatniającą rolę edukacji w przygotowaniu jednostki do uczestnictwa w kulturze oraz do osiągania umiejętności życia, pogłębiania poczucia jego sensu i wartości<sup>27</sup>. Stąd też za jedną z możliwych dróg złagodzenia procesu decentracji kultury “uważa się relację kompromisu między tradycją a nowoczesnością (ponowoczesnością) i powstanie nowej jakości, kultury z której nie można wydzielić “tej lepszej lub gorszej”. Można to osiągnąć poprzez jednoczesną selekcję wartości z obszaru kultury tradycyjnej oraz wartości uznawanych przez obecną generację<sup>28</sup>.

Analizując funkcjonowanie zawodowe nauczycieli należy podkreślić potrzebę zmiany rozumienia roli “facylitatora”: od bycia “w roli” – nauczyciel rozgranicza spostrzeganie siebie jako osoby i jako nauczyciela: transmitującego wiedzę zgodnie z celami i wartościami określonymi przez innych – do bycia autonomicznym podmiotem, nastawionym na wybory, współokreślanie celów, czyli bycie kreatorem zmian. “Jest to świadoma forma niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności utożsamiającego się ze swym działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność”<sup>29</sup>. Proponowany paradygmat przygotowania profesjonalnego nauczycieli “wynika z porzucenia indoktrynacji na rzecz krytycznej świadomości”. W takim modelu kształcenia odróżnia się edukację nauczycieli, związaną z konwencjonalnymi metodami zdobywania wiedzy i umiejętności, od ich wychowania, czyli inspirowania do indywidualnego poszukiwania wiedzy pedagogicznej poprzez krytyczną refleksję<sup>30</sup>. Kształcenie adaptacyjne zaczyna być zastępowane przez doktrynę edukacji krytyczno-kreatywnej, która koncentruje się na “stwarzaniu nieskrępowanego rozwoju osobowości, uwzględnianiu potrzeb i aspiracji jednostek, oferowaniu godnych upowszechnienia wizji światów wartości” – jak twierdzi T. Lewowicki<sup>31</sup>. Zapewne czas demokracji sprzyja nauczycielowi, może stać się podmiotem zmiany, aktywnym jej uczestnikiem, animatorem. Dzięki poszerzeniu obszaru autonomii zaistniała możliwość odejścia od modelu adaptacyjnego technika, “aplikatora”<sup>32</sup> traktującego edukację jako rodzaj stosowanej nauki<sup>33</sup>.

Wyzwania transformacji ustrojowej i perspektywy rozwojowe Polski stanowią zadania jakościowo skomplikowane. Wymagają poznania złożonej rzeczywistości i tendencji różnych dziedzin życia. W raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delors’a zwrócono uwagę na potrzebę ujmowania edukacji w perspektywie wszechstronnego rozwoju człowieka, służącego samorealizacji i urzeczywistnieniu się. Cel ten można uzyskać poprzez

---

<sup>27</sup> I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 125-133.

<sup>28</sup> Za W. Dróżka, *Dylematy współczesnego wychowania a nowe oblicze nauczyciela, wychowawcy klasy*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, op. cit., s. 101-102.

<sup>29</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli*, op. cit., s. 74-75.

<sup>30</sup> S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 189.

<sup>31</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, op. cit., s. 17-18.

<sup>32</sup> E. Rodziewicz, *Szkoły myślenia w edukacji. Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994, s. 89.

<sup>33</sup> Za R. Kwiecińska, *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Kraków 2000, s. 24.

uwzględnienie w edukacji wczesnoszkolnej takich idei, jak: 1) *uczyć się, aby wiedzieć*, 2) *uczyć się, aby działać*, 3) *uczyć się, aby żyć wspólnie*, 4) *uczyć się, aby być*<sup>34</sup>.

Pierwsze założenie traktuje głównie o uczeniu się dla wiedzy, które służy w znacznym stopniu opanowaniu narzędzi wiedzy niż zdobyciu encyklopedycznych wiadomości. Całościowy rozwój psychiki człowieka powinien przebiegać równoległe ze wzbogacaniem wiedzy ogólnej oraz pogłębianiem sprawności uczenia się. Istotą procesu kształcenia traktowanego jako środek i cel życia ludzkiego staje się rozumienie otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej, przynajmniej na tyle, na ile jest to konieczne, aby żyć godnie. Dyrektywa edukacyjna „uczyć się, aby wiedzieć” oznacza nie tylko wzrost kultury umysłowej, ale głównie kreację etyczną i humanistyczną nowego pokolenia. Stąd też wczesna edukacja może być uznana za „udaną”, jeśli będzie stanowić o impulsie i podstawach umożliwiających permanentne kontynuowanie nauki.

Drugi filar proponowanej wizji edukacyjnej wyraża postulat znacznego związku uczenia się z działaniem. W takim ujęciu proces kształcenia ma oznaczać, że dziecko nie uczy się jedynie dla formalnej realizacji programu czy dla samej sztuki uczenia się, ale dla rzeczywistej formacji każdej jednostki, która swój rozwój w różnych obszarach, potwierdzać będzie postawami, zachowaniami oraz umiejętnościami, niezbędnymi w typowych i problemowych sytuacjach. Uczenie się działania i dla działania współcześnie staje się nie tylko dobrem osobistym, ale ma również gwarantować kompetentną służbę dla innych.

Następna idea przyszłej edukacji jest bez wątpienia jedną z największych wyzwań. Wymaga ona uczenia się, aby osiągnąć zdolność współbycia z innymi, aby umieć twórczo żyć we wspólnocie i ze wspólnotą. Podstawy moralne i humanistyczne idei „uczyć się, aby żyć wspólnie” mają – jak podkreśla Z. Łomny – „znaczenie rewolucyjne w stosunku do egoistycznej, izolacjonistycznej, nacjonalistycznej, często wrogiej przeszłości, obecnej we wzajemnych odniesieniach ludzi, grup społecznych (...). Uczyć się, aby poznać *Innego* i umieć ułożyć z nim wartościowe (...) stosunki, to fundamentalnie ważna orientacja edukacyjna dla przyszłości”<sup>35</sup>. Dlatego też powołaniem wczesnej edukacji jest jednocześnie przedstawianie różnorodności gatunku ludzkiego oraz uświadamianie podobieństwa i współzależności.

To właśnie dla filozofii E. Lévinasa<sup>36</sup> kluczowe są pojęcia tożsamości, totalności i różnicy. Są one włączone w analizę następujących aspektów: *Ja* w mej tożsamości i mój stosunek do tego, co inne, a więc różne, *Ja* i *To* samo, które mnie otacza, *Ja* i inność we mnie. Autor wprowadził do swej koncepcji portret *Innego*. Warunkiem uznania inności tego *Innego* jest pogłębienie własnej tożsamości. Natomiast identyfikacja *Ja* jest związana z dążeniem do bycia sobą, z izolacją i egoizmem, usiłującym uczynić swoim to, co obce. Przy świadomości wewnętrznej dezintegracji, pozbawiającej nasze *Ja* mitycznej czystości doznań, metafizycznej istoty i monolityczności, także *Inny* jawi się jako ludzka, dramatycznie skomplikowana postać pełna napięć i niejednoznaczności. Akceptując własną niejednoznaczną otwartość, *Ja* jest zdolne do etycznego współżycia z innymi.

---

<sup>34</sup> J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998, s. 85-98.

<sup>35</sup> Z. Łomny, *Pedeutologia i edukacja dla nowej epoki*, [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2000, s. 57.

<sup>36</sup> E. Lévinas, *Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philippe'm Nemo*, Kraków 1991, s. 54; zob. J. Rutkowiak, *Nauczyciel i Inny: dialog pedagogiczny a zagadnienie różnicy*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań – Toruń 1994, s. 475 – 476.



A. Giddens konstatuje, że “kultura odgrywa ważną rolę w utrwalaniu wartości i norm danego społeczeństwa, z drugiej strony jednak stwarza istotne możliwości dla kreatywności i zmiany”<sup>37</sup>. Słusznie zatem przekonują Z. Melosik i T. Szkudlarek, że edukacja stanowi propozycję wejścia w świat wielu rzeczywistości. Kształci nawyk “przeskakiwania ze świata do świata”. Inna kultura nie musi być postrzegana jako zagrożenie, lecz jako “nowe przestrzenie”, będące szansą na wzbogacenie dotychczasowych form widzenia rzeczywistości. Edukacja może stanowić formę “wyprowadzania człowieka poza obręb jego oswojonego doświadczenia”, czyli “podróż poza granice partykularnego doznania”<sup>38</sup>.

Złożoność i wielopłaszczyznowość stosunków międzyludzkich w obecnej rzeczywistości wymusza niejako należyte przygotowanie do życia społecznego. Stąd też w sposób wyraźny wzrasta rola wychowania interpersonalnego i funkcja opozycji do atomizacji grup społecznych wymuszanej przez rozwój cywilizacji industrialnej. Stosunki między ludźmi w związku z procesami urbanizacji i industrializacji stają się coraz bardziej rozbudowane i złożone. Mogą one prawidłowo funkcjonować jedynie wtedy, gdy ludzie będą należycie przygotowani do życia społecznego. Przedmiotem wychowania interpersonalnego powinna być taka działalność wychowawcza, której celem jest kształtowanie człowieka zdolnego do wielostronnego współżycia z innymi ludźmi<sup>39</sup>. Kształcenie ku integracji jest istotnym wskazaniem dla planowania celów wychowawczych i oświatowych. Wymagane jest przy tym zwrócenie uwagi w działalności wychowawczej na kształtowanie poczucia odpowiedzialności za swoje działanie i losy innych ludzi<sup>40</sup>.

Nauczyciele, którzy nie dążą do poznania i zrozumienia drugiego człowieka nie będą właściwie służyć ideałom wspólnotowości. W codziennym życiu szkoły czynne uczestnictwo nauczycieli i uczniów we wspólnych projektach może nie tylko warunkować wysoki stopień ich integracji, ale także umożliwić konstruktywne rozwiązywanie pojawiających się konfliktów, czy też problemów.

Czwarty filar “uczyć się, aby być” stanowi swoistą syntezę poprzednich trzech, a ponadto odnosi się do centralnych założeń edukacyjnych raportu “Uczyć się, aby być” E. Faure’a. Międzynarodowa Komisja zwróciła uwagę na perspektywiczny kontekst edukacji, która powinna gwarantować harmonijny i wielostronny rozwój każdej jednostki. Rozwój ten w wymiarze “być” ma objąć umysł i “bios”, inteligencję, samodzielne i krytyczne myślenie, zdolność do podejmowania decyzji oraz permanentny rozwój osobowy. *Homo concors*, czyli człowiek o zrównoważonej sferze intelektu i wrażliwości uczuciowej jest główną ideą wskazanego raportu. W obecnych czasach coraz częściej podkreśla się znaczenie skuteczności i ekonomiczności kształcenia. W rezultacie takich przeobrażeń nauczyciel wobec systematycznego podnoszenia efektywności nauczania, staje się coraz mniej ludzki, np. mniej dbać o to, kim jest dla ucznia w sensie egzystencjalnym (wsparcie, pomoc), natomiast częściej zabiegać o swoją niepodważalność w sensie poznawczym (wiedza, rozumienie)<sup>41</sup>.

Człowiek współczesny powinien czuć się rzeczywistym uczestnikiem rozwijającego się świata i kreatorem swojej egzystencji. Stąd też “powinien on działać na rzecz własnego i powszechnego dobra, ładu moralnego i społecznego bezpieczeństwa, aktywnie

---

<sup>37</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 48.

<sup>38</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 37.

<sup>39</sup> Z. Kosyrz, *Wychowanie interpersonalne*, Warszawa 1993, s. 19.

<sup>40</sup> D. Raś, *Integracja Europy – problemy wychowawcze i społeczne*, [w:] *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, red. M. Ochmański, T. Sokolowska-Dzioba, A. Pielecki, Warszawa 2001, s. 88.

<sup>41</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, op. cit., s. 44.

przyczyniając się do eliminowania przemocy, anarchii, korupcji i ograniczania skutków różnych klęsk (...)”<sup>42</sup>.

Podstawowym obszarem działań powinno być dążenie do sprawnego realizowania programu europejskiego wymiaru wczesnej edukacji na dwóch płaszczyznach:

- 1) instrumentalnej, polegającej na zmianie programów kształcenia i wychowania, wzmożonej nauce języków obcych oraz prowadzeniu innych działań mających na celu osiągnięcie międzynarodowych standardów edukacyjnych;
- 2) egzystencjalnej, dotyczącej kreowania nowoczesnych kategorii, podkreślenia ontologicznego wymiaru edukacji oraz jakościowo nowej sytuacji poznawczej i egzystencjalnej.

Perspektywiczny kierunek działań oświatowych obejmować musi – jak wynika z Raportu – kształtowanie odpowiednich relacji interpersonalnych opartych na tolerancji, rozumieniu drugiego człowieka, zachowanie homeostazy między wychowaniem na rzecz integracji europejskiej a wychowaniem wobec utrwalenia tożsamości narodowej.

Kierunki te korespondują z krytyczno-kreatywną doktryną edukacyjną, pobudzającą do twórczości i innowacji, uwzględniającą potrzeby i oczekiwania uczestników procesów kształceniowych. Przyniesiona doktryna zapewnia podmiotowe traktowanie wszystkich jednostek podejmujących aktywność oświatową, jak również prowadzi do nieograniczonego rozwoju osobowości z uwzględnieniem wielu paradygmatów edukacyjnych.

### **Edukacja wczesna wobec doktrynalnych sprzeczności**

Jak zauważył J. Gnitecki edukacja jest wciąż uwikłana w doktrynalne sprzeczności. Otóż, szkoła z jednej strony powinna być otwarta i liberalna, zaś z drugiej strony ma być wymagająca i selektywna. Nauczyciel predysponujący do twórczego opracowywania oryginalnych programów autorskich, a jednocześnie jest realizatorem narzuconego przez większość światopoglądu i ideologii wychowania, z którą przecież może się nie zgadzać<sup>43</sup>. Środowisko nauczycielskie staje przed trudnym procesem dostosowywania się do zmian społecznych, europeizacji i globalizacji życia, musi wziąć udział w kształtowaniu pokolenia informacyjnego i społeczeństwa demokratycznego. Wielość kolejnych projektów reform oraz niedostatek niezbędnych środków na edukację wyzwalają nieufność nauczycieli (między innymi edukacji wczesnoszkolnej), co w konsekwencji prowadzi do zjawiska wypalenia zawodowego.

Ewoluuująca edukacja, odchodząc od zunifikowanych standardów, powinna wyzwalać człowieka, w miarę jak przekształca się on z przedmiotu w podmiot procesów permanentnego kształcenia. Zgodnie z Frommowską diadą “być” czy “mieć”, w dynamice przemian nie powinien przewodzić w pełni zmaterializowany obraz siebie i świata. Postawa człowieka w kierunku “być” nakazuje poszukiwanie możliwości wzbogacania sensu sfery duchowej. Dyrektywa ta oznacza również troskę o społeczno-ekologiczne warunki bezpiecznego życia całej wspólnoty. Edukacja (dodam: wczesna), jako katalizator mobilności jednostki ma zabezpieczać nie tyle multilateralne przygotowanie do koegzystencji, ile możliwość “samourzeczywistniania i harmonizacji swojej antroposfery”<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup>Z. Łomny, *Pedeutologia i edukacja dla nowej epoki*, op. cit., s. 59.

<sup>43</sup>J. Gnitecki, *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, Kraków 2001, s. 80-81.

<sup>44</sup>W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, op. cit., s. 75.

Nowe postrzeganie usytuowania edukacji i nauczyciela powoduje, że oświata coraz częściej staje się usługą, a nauczyciel jako główny jej wykonawca jest twórczym, refleksyjnym profesjonalistą. W obecnym czasie pedagog ma prowadzić “ku wyjściu z siebie do zadań i do innych ludzi, do ich własnej wartościowości, po to by zrozumieć świat, odnaleźć miłość i solidarność, umieć kierować sobą (...) Potrzebna jest nam postawa radykalnego humanizmu (...) ale i postawa czujnego sprzeciwu wobec każdego fundamentalizmu”<sup>45</sup>.

W poszukiwaniu koncepcji edukacji wczesnoszkolnej można oprzeć się na kryterium sposobu ujmowania rzeczywistości. Edukacja wczesnego etapu realizowana wobec modelu ortodoksyjnego rozwoju nauki odnosi się do jednobiegunowej wizji świata. Na uwagę zasługuje linearne podejście do wiedzy i czasu z ukierunkowaniem na perspektywę wizji. Zasadniczym celem jest rozwiązanie kwestii problematycznych związanych z edukacją jako kategorią zmiany. W okresie zastosowania modelu ortodoksyjnego w nauce zintegrowana edukacja wczesnoszkolna została zredukowana do jednego rodzaju racjonalności instrumentalnej, a także paradygmatu wiedzy technologicznej i ideologicznej. Według J. Gniteckiego doprowadziła ona do następstw “wyrażających się w tryumfie techniki nad kulturą oraz powstania tzw. “luki ludzkiej”<sup>46</sup>. Koncepcja wiedzy techniczno-ideologicznej stanowi pochodną wizji jednobiegunowej rzeczywistości i linearnego pojmowania czasu. “W świecie tym brak jest ujęcia przeciwstawnych biegunów oraz prób ich zrównoważenia i asymetrycznego uspołnienienia”<sup>47</sup>. Taki sposób rozumowania prowadzi do homeostatycznego traktowania ambiwalencji i przeciwstawności zjawisk.

Tego rodzaju założenia zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej można przedstawić na rysunku 1.



**Rys. 1.** Jednobiegunowe i linearne podejście do czasu i wiedzy w zintegrowanej edukacji związanej z modelem ortodoksyjnym

Źródło: J. Gnitecki, Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, op. cit., s. 48.

Wczesna edukacja może być również realizowana wobec modelu heterodoksyjnego. Jego kontekst można odnaleźć w postmodernistycznym i paradygmatycznym sposobie ujmowania świata. Na uwagę zasługuje dwubiegunowe podejście do wiedzy i czasu, gdzie z jednej strony można zaobserwować próby powstrzymania czasu przemian, z drugiej zaś dążenie do jego przyspieszenia. Pojawiająca się zmiana paradygmatu wiąże się z

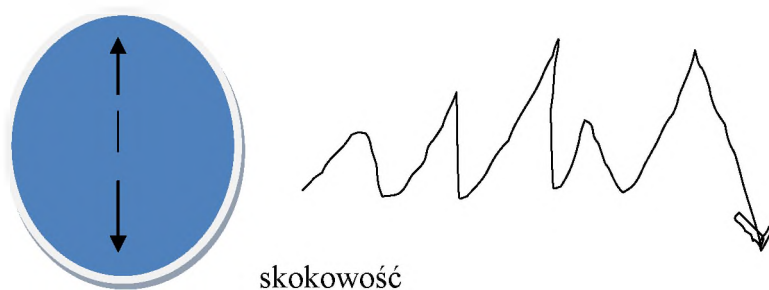
<sup>45</sup> Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 269.

<sup>46</sup> J. Gnitecki, *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, op. cit., s. 48.

<sup>47</sup> *Ibidem*, s. 49.

przeobrażeniem kanonu kulturowego oraz ewolucją reprezentacji wiedzy. W czasie stosowania tego typu modelu w nauce, edukacja opiera się na antagonistycznych racjonalnościach (instrumentalnej, technicznej, emancypacyjnej, hermeneutycznej itp.) To stadium w rozwoju edukacji wczesnej charakteryzują zmagania przeciwstawnych paradygmatów w nauce i kształceniu. W takim ujęciu ambiwalencja zjawisk prowadzi do istotnych fluktuacji i utrudnień w życiu społecznym i ekonomicznym oraz w kulturze, edukacji i filozofii. I tak na przykład zamierzenia dydaktyczno-wychowawcze szkoły objętej polską reformą, nie są w dokumentach przedstawione wyraziście, co prowadzi do „uniku epistemologicznego”<sup>48</sup>. J. Gnitecki uważa, że stan heterodoksji jest etapem przejściowym i prowadzi do doraźności we wszystkich wymiarach egzystencji<sup>49</sup>. Założenia zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oparte na heterodoksyjnym modelu mają charakter skokowy i zmienny (rys. 2.).

dwubiegunowe i przeciwstawne ujęcie



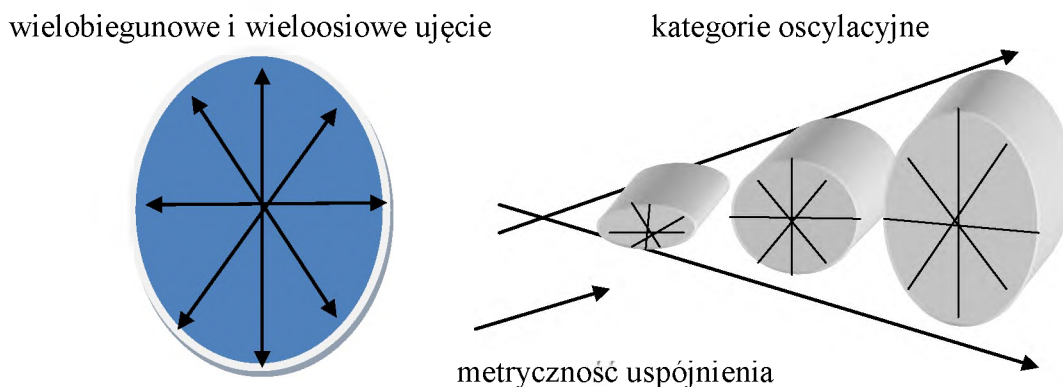
**Rys. 2.** Dwubiegunowe i przeciwstawne podejście do wiedzy i czasu w edukacji zintegrowanej opartej na modelu heterodoksyjnym

Źródło: J. Gnitecki, Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, op. cit., s. 49.

Zintegrowana edukacja wczesna może również opierać się na modelu heterogenicznym, u którego podstaw znajduje się wielobiegunowy, zrównoważony i asymetrycznie spójny sposób pojmowania rzeczywistości. Będzie to układ otwarty, niesklaniający się ku jednoznaczności rozstrzygnięć. Pojawia się współwystępowanie napięć i sprzeczności między przeciwstawnymi biegunami czasoprzestrzeni. Daje to szansę nowego spojrzenia na zintegrowany program kształcenia. Integracja oznacza tu bowiem ukazanie dynamiki rekonstrukcji elementów programu kształcenia oraz opracowanie projektów szkolnych jako podstawowego źródła zmiany w uczniu. W takim ujęciu edukacja odnosi się do powstawania rezonansowych i oscylacyjnych kategorii wiedzy, które prowadzą do poszukiwania rozwiązań w celu zrównoważenia na wielu płaszczyznach ambiwalencji (rys. 3.).

<sup>48</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, Neoliberalne uwikłania edukacji, Kraków 2010, s. 23.

<sup>49</sup> J. Gnitecki, Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, op. cit., s. 50.



**Rys. 3.** Wielobiegunowe podejście do wiedzy i czasu oraz asymetryczność kategorii oscylacyjnych w zintegrowanej edukacji opartej na modelu heterogenicznym

Źródło: J. Gnitecki, Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, op. cit., s. 51.

J. Gnitecki trafnie zauważył, że ortodoksyjność i standardowość “założeń reformy programowej wyraża się w liniowym zestawieniu celów szczegółowych (...) bez ukazania dynamiki ich wzajemnych przekształceń oraz powiązania ze zintegrowanymi zadaniami szkolnymi (...) Z kolei heterodoksyjność założeń reformy programowej wyraża się w odwoływaniu się do chwytliwych idei wspierania i wspomagania ucznia – co pozostaje w jawnej sprzeczności z wyrażonym wcześniej standardem zaprogramowanej z góry zmiany w uczniu”<sup>50</sup>.

Reasumując warto zacytować L. Witkowskiego, którego wypowiedź jest swoistym apelem skierowanym do całego społeczeństwa odpowiedzialnego za edukację młodego pokolenia: “Coraz częściej uświadamiamy sobie, że edukacja stała się na koniec wieku (*dodam: również obecnie*) zasadniczym ekranem kultury i od nas zależy, co na nim będzie wyświetlane, a myślenie pedagogiczne jest ekranem kultury humanistycznej społeczeństwa – i to zarówno, gdy chodzi o myślenie o edukacji, to spontaniczne, obecne w naszych codziennych rolach – nas jako rodziców i wychowawców, i to z wnętrza rozmaitych specjalizacji akademickich, pozornie oderwanych od kwestii edukacyjnych, jak wreszcie to wspierające się na pogłębionej, specjalistycznej refleksji pedagogicznej (...)”<sup>51</sup>.

#### Bibliografia

1. Delors J. (red.), Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998
2. Denek K., Ustawiczność reformowania edukacji, [w:] Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce, red. H. Moroz, “Impuls”, Kraków 2008
3. Dróżka W., Dylematy współczesnego wychowania a nowe oblicze nauczyciela, wychowawcy klasy, [w:] Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2003
4. Dylak S., Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli, [w:] Pedagogika w pokoju nauczycielskim, red. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000
5. Giddens A., Socjologia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006
6. Gnitecki J., Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, [w:] Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole, red. H. Moroz, “Impuls”, Kraków 2001
7. Gnitecki J., Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, [w:] Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole, red. H. Moroz, “Impuls”, Kraków 2001

<sup>50</sup> Ibidem, s. 81.

<sup>51</sup> L. Witkowski, Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli, Warszawa 2000, s. 15.

8. Klus-Stańska D., Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009
9. Klus-Stańska D., Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka, [w:] Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2003
10. Kosyrz Z., Wychowanie interpersonalne, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa 1993
11. Koziński J., Koniec wieku nieodpowiedzialności, Wydawnictwo: Jacek Santorski, Warszawa 1995
12. Kubinowski D., Cechy konstytutywne naukowego systemu pedagogiki kultury, [w:] Kultura współczesna a wychowanie człowieka, red. D. Kubinowski, Wydawnictwo Verba, Lublin 2006
13. Kwiatkowska H., Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997
14. Kwiatkowska H., Pedeutologia, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008
15. Kwiecińska R., Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000
16. Kwieciński Z., Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000
17. Lévinas E., Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philippe'm Nemo, Wydawnictwo Naukowe Papięskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1991
18. Lewowicki T., Przemiany oświaty: szkice o idealach i praktyce edukacyjnej, Wydawnictwo "Żak", Warszawa 1997
19. Łomny Z., Pedeutologia i edukacja dla nowej epoki, [w:] Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000
20. Melosik Z., Szkudlarek T., Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń, "Impuls", Kraków 1998
21. Nalaskowski A., Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998
22. Obuchowski K., Człowiek intencjonalny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993
23. Pitula B., Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Warszawa 1999
24. Potulicka E., Rutkowiak J., Neoliberalne uwikłania edukacji, "Impuls", Kraków 2010
25. Prokopiuk W., Nauczyciel na polach humanizacji edukacji, "Impuls", Kraków 2010
26. Puślecki W., Edukacja celowościowo-pełnomocna, [w:] Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej, red. T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, "Impuls", Kraków 2004
27. Raś D., Integracja Europy – problemy wychowawcze i społeczne, [w:] Edukacja w perspektywie integracji Europy, red. M. Ochmański, T. Sokółowska-Dzioba, A. Pielecki, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2001
28. Rodziewicz E., Szkoły myślenia w edukacji. Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne, [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1994
29. Rutkowiak J., Nauczyciel i Inny: dialog pedagogiczny a zagadnienie różnicy, [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań – Toruń 1994
30. Szempruch J., Nauczyciel w zmieniającej się w szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001
31. Szkudlarek T., Śliwerski B., Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, "Impuls", Kraków 2000
32. Waloszek D., Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006
33. Witkowski L., Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000
34. Wojnar I., Humanistyczne intencje edukacji, Wydaw. Akademickie "Żak", Warszawa 2000
35. Żebrowski J., Współczesny nauczyciel – wychowawca i jego świat wartości, "Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość", t. IV, Gdańsk 2007

Одержано статтю: 12.10.2018  
 Прийнято до друку: 26.11.2018