

JÓZEFA BAŁACHOWICZ

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA W PROCESIE ZMIANY. DISKURS STANDARDÓW CZY DISKURS WARTOŚCI?

**Abstrakt:** Autorka artykułu włącza się do dyskusji na temat zmian we wczesnej edukacji. Stwierdza, iż mimo wielu podejmowanych prób reformowania szkoły mamy nadal ogromne trudności z wyprowadzeniem edukacji dziecka z zakłętego kręgu transmisji i instrumentalnego modelu kierowania procesem uczenia się. Autorka próbuje spojrzeć na problematykę demokratyzacji procesu edukacyjnego, odwołując się do zespołowych poszukiwań teoretycznych i praktycznych podejmowanych w ramach projektu „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli” realizowanego przez zespół projektowy Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i Uniwersytetu Agder w Kristiansand. Wprawdzie projekt jest nastawiony na implementację idei zrównoważonego rozwoju do edukacji dziecka, ale edukacja ta jest ukierunkowana na wychowanie demokratyczne – wspieranie rozwoju podmiotowego i społecznego dziecka. Tylko podejście humanistyczne, podmiotowe i demokratyczne w kreowaniu codzienności edukacyjnej można uznać za stymulator współczesnych przemian edukacji.

**Słowa kluczowe:** zmiana modelu edukacji dziecka, wartości edukacji, demokratyzacja, upodmiotowienie, partycypacja i zaangażowanie

### KULTUROWE I WYCHOWAWCZE PRZYCZYNY PARADOKSU POLSKIEJ DEMOKRACJI

Minęło już ponad 25 lat od rozpoczęcia całościowych przeobrażeń w naszym kraju, które miały doprowadzić do istotnych zmian społeczno-świadomościowych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Podstawą tych przeobrażeń miały być ideały demokracji, które zajmowały wysoką pozycję w hierarchii wartości. Jednakże nadal realnie funkcjonująca w Polsce demokracja nie otrzymuje społecznego

poparcia (Filipowicz 2007). Badacze wskazują na złożoność przyczyn tego paradoksu (Błuszkowski, Mider 2012). Z jednej strony wskazują na realne warunki życia, istotne braki systemowe, a z drugiej strony – na nasilenie niezgodności między zasadami demokracji a praktyką życia itp. Ustanowienie w kraju demokratycznych instytucji jeszcze nie gwarantuje przecież przestrzegania standardów życia, praktyki społecznej. Faza zapoczątkowania zmian i transformacji ustrojowej nie prowadzi bezpośrednio do zmian świadomościowych obywateli. Internalizacja wzorców demokratycznych, rozwój prodemokratycznych przekonań i postaw jest faktyczną fazą konsolidacji i utrwalania demokracji. Ten okres łączy się z ewolucją określonych orientacji obywatelskich, wartości, obyczajów, ocen, emocji i wynikających z nich zachowań. W społeczeństwach o długiej tradycji demokratycznej wiedza o demokracji, o indywidualnym i społecznym funkcjonowaniu obecna jest w kulturze, tradycji, obyczajowości, co powoduje, iż demokratyczne postawy przyswajane są w drodze socjalizacji i w wychowaniu instytucjonalnym. W Polsce radykalna, jednoczesna zmiana w sferach politycznej, gospodarczej, społecznej oraz brak tradycji demokratycznej spowodowały, że zarówno młodzi ludzie, jak i ich rodzice uczą się życia w nowym systemie, indywidualnie doświadczając demokracji. Natomiast edukacja instytucjonalna, mimo wprowadzanych reform, nie została włączona do procesu demokratyzacji społeczeństwa.

Na braki w uczeniu się zasad demokratycznych i wspieraniu tego procesu przez system edukacyjny wskazywano już wielokrotnie (np. Kwiatkowska, Kwieciński 1996; Kwieciński 2000). Jako stymulatory zmian w edukacji wymieniono idee personalizmu pedagogicznego, nowoczesne myślenie o dziecku, o jego prawach i partycypacyjnym uczeniu się i szeroko rozumiane idee współczesnego progresywizmu. Pedagogika zorientowana humanistycznie, podmiotowo i demokratycznie dostarczała wystarczająco dużo odpowiedzi dotyczących kierunku reformowania systemu edukacji i jej praktycznego działania. Mimo to nie zmieniliśmy praktyki edukacyjnej, a reforma edukacji zapoczątkowana w 1999 roku została oparta na standardach, nadała edukacji wyraźny wymiar instrumentalny. Działanie pedagogiczne rozumiane jest w kategoriach celów i środków oraz osiągania określonych wyników nauczania oczekiwanych na rynku pracy. Środowisko edukacyjne postrzega się jako zamknięty, linearny system rządzony prawami przyczyny i skutku, gdzie nie ma miejsca na to, co indywidualne i na rozwój podmiotu społecznego. Wyraźnie współczesne przemiany szkoły wpasowały się w sprzyjające reprodukcji „stare koleiny” transmisyjnego modelu edukacji z instrumentalnym stylem pracy nauczycieli (Bałachowicz 2009). Szkoła nadal jest nastawiona na regulowanie i kontrolowanie tożsamości, normowanie aspiracji edukacyjnych dzieci i młodzieży na wszystkich szczeblach edukacji, które pod pozorem troski o wyrównywanie szans

w istocie służą ukrytemu wzmocnieniu procesów stratyfikacyjnych (Melosik 2013, Klus-Stańska 2014).

Z powodu wielu lat zaniechań istnieje paląca potrzeba zmiany edukacji młodego człowieka w kontekście wyzwań współczesności. Przypomnijmy za Jürgenem Habermasem, że edukacja jest podstawowym intermedium między rozwojem jednostki a rozwojem społecznym (1983). Sytuacja społeczno-kulturowa i potrzeby demokracji wolnorynkowej od pedagogiki publicznej oczekują zorientowania na wsparcie człowieka autonomicznego, wolnego, podmiotowego, który poradzi sobie w „płynnej nowoczesności” (Bauman 1995), w sytuacjach wieloznacznych, nieprzejrzystych, wielowymiarowych, który sam poszukuje wzorów postępowania, zmienia je i weryfikuje w określonej sytuacji. Ulrich Beck zauważa, iż współcześnie

[...] jednostki – aktywne podmioty – kształtują swoją społeczną i biograficzną historię z poczuciem znaczenia własnego życia, własnych przeżyć, własnej osobowości, własnych poglądów i niezależności działania. Podmiot „ja” nie chce już tylko prezentować zbiorowych identyfikacji, ale działać we własnym imieniu, z indywidualnej legitymizacji (Beck 2002, s. 205).

To na jednostkę przesuwa się refleksyjność, ryzyko podejmowanych decyzji i odpowiedzialność za ich skutki. Jaka w tym złożonym i dynamicznym świecie powinna być edukacja? Jak odczytać nową rolę kształcenia? Posłużę się tu cytatem zaczerpniętym z książki pod redakcją Jacques’a Delorsa pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*: „edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę” (1998, s. 85). Jak tę busolę opisać? Jakiego etapu przygotowania chcielibyśmy dla dziecka?

Odpowiedzi na tak postawione pytania próbowaliśmy już udzielać wielokrotnie (np. Bałachowicz 2009, Michałak 2013, Nowicka 2010, Nowak-Łojewska 2011, Klus-Stańska 2014). Niemniej mamy nadal ogromne trudności z wyprowadzeniem edukacji dziecka z zakłętego kręgu transmisyjnego i instrumentalnego modelu działań szkoły. Ja chciałabym jeszcze raz spojrzeć na tę problematykę, odwołując się do zespołowych poszukiwań teoretycznych i praktycznych, podejmowanych w ramach projektu „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli”<sup>1</sup> przez zespół projektowy Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i Uniwersytetu Agder w Kristiansand. Wprawdzie projekt jest nastawiony na implementację idei zrównoważonego rozwoju do edukacji dziecka, ale edukacja ta jest posadowiona na wartościach, ukierunkowana na wychowanie demokratyczne,

<sup>1</sup> Projekt współfinansowany ze środków funduszy norweskich i krajowych, zgodnie z umową nr FSS/2014/HEI/W/0017/U/0029.

wspieranie rozwoju podmiotowego i społecznego dziecka. Przyjęliśmy w kreowaniu codzienności edukacyjnej podejście humanistyczne, podmiotowe i demokratyczne, a więc takie, jakie uznajemy za stymulator współczesnych przemian edukacji. Spróbuję pokrótce ten kierunek myślenia przybliżyć.

## ZMIANA KULTURY EDUKACJI JEST ZMIANĄ DŁUGOTRWALĄ

Początkowo staraliśmy się uchwycić specyfikę demokratycznej edukacji w Norwegii poprzez analizę oficjalnych dokumentów oświatowych, podręczników dla nauczycieli, obserwacje zajęć przedszkolnych i szkolnych, spotkania z kadrami, dyskusje naukowe itp. Te wstępne poszukiwania zostały opisane w pracy zbiorowej pt. *Edukacja przyrodnicza w terenie. W stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju* (Bałachowicz, Tuszyńska 2015). Przypomnę tylko kilka ważnych kwestii.

Zmiana modelu szkoły wymaga stopniowego angażowania całej społeczności i jest rozłożona na lata. Szkoła norweska ma za sobą długą drogę do zmiany – od lat 80. XX wieku powoli odchodziła od edukacji transmisyjnej, opartej na behawioralnym modelu nauczania. Kierunek tej zmiany był wyznaczony przez transformatywny model edukacji nastawionej na wsparcie holistyczne rozwoju człowieka w relacjach ze światem, rozwój podmiotu w społeczeństwie otwartym i budującym relacje dialogowe. Uczenie się jest to zespołowe przedsięwzięcie, a umiejętności i tożsamość danej osoby rozwija się w interakcji z innymi; ludzie są tworzeni przez środowisko, w którym żyją, a jednocześnie przyczyniają się do jego kształtowania. W Norwegii podkreśla się znaczenie przynależności do wspólnoty, a wszystko, co ma miejsce w szkole, dzieje się z udziałem innych. Przywiązuje się dużą wagę do relacji rówieśniczych, docenia się wspólną naukę, tworzenie kultury dziecięcej, branie udziału w kreowaniu relacji między osobami z różnymi umiejętnościami i talentami, korzystanie z rozproszonej wiedzy we „wspólnocie uczących się umysłów”. Podobnie ceni się szeroki kontekst społeczny edukacji – uczestnictwo rodziców i lokalnej społeczności w decydowaniu o programie i rozwiązaniach organizacyjnych. Szkoła jako środowisko kształcenia wychodzi poza formalną edukację w klasie i tradycyjne relacje między nauczycielem a uczniami. Interakcje między dorosłymi a uczniami, oparte na wspólnym rozumieniu wartości edukacji, zachodzą w zróżnicowanym środowisku, w którym istotną rolę pełni opiekuńczość. Szkoła w porozumieniu i współpracy z rodziną dziecka ma wychowywać, ukazując potrzeby duchowe człowieka, rozwijać psychiczne i fizyczne możliwości oraz formułować podstawę kształcenia ogólnego tak, by dzieci stawały się pełnowartościowymi, odpowiedzialnymi i niezależnymi osobami w życiu prywatnym i społecznym. Szkoła powinna promować wolność intelektualną i tolerancję oraz podkreślać atmosferę współpracy

między nauczycielami a uczniami, a także między szkołą a domem rodzinnym (Bałachowicz, Gawrońska 2015).

Oficjalny dyskurs edukacyjny, wyłożony w norweskiej podstawie programowej, różni się od naszego w zakresie istoty i wykładni edukacji, w rozumieniu jej znaczenia dla rozwoju człowieka. Inaczej jest ujęty rozwój indywidualny uczącego się podmiotu, podkreślane są kompetencje nauczyciela w konstruowaniu środowiska uczenia się i rozwijaniu partycypacji uczniów w procesie edukacyjnym. Obowiązującą podstawę programową zatytułowaną *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway* można odczytać w kategoriach ideologii liberalnej, postępowej, emancypacyjnej. W centrum wszelkich oddziaływań znajduje się osoba ucząca się wraz z jej indywidualnymi cechami, potrzebami i zainteresowaniami, która będzie żyła w społeczeństwie otwartym i będzie partycypowała w jego kształtowaniu.

Przyroda stanowi w Norwegii bardzo ważny kontekst edukacji i rozwoju świadomości jednostki. Człowiek jest częścią natury i ciągle podejmuje decyzje, które mają wpływ nie tylko na dobrobyt aktualnych, ale również przyszłych pokoleń i stan środowiska naturalnego. Wobec tego istotne jest poznanie uwarunkowań i wielorakich zależności działania człowieka w różnych obszarach, podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, których konsekwencje wykraczają daleko poza granice geograficzne kraju i aktualne warunki życia. Nauczanie musi wprowadzać pełne rozumienie praw natury, jej sił oraz wpływu człowieka na biosferę, uczyć szacunku dla przyrody. Dlatego też zanurzenie w naukach przyrodniczych jest kluczowym elementem zrównoważonej edukacji. Taka edukacja powinna przyczyniać się do budowania charakteru, który da jednostce siłę do wzięcia odpowiedzialności za własne życie, by angażować się w społeczeństwo i dbać o środowisko (Bałachowicz, Gawrońska 2015, s. 40–42). W norweskim oficjalnym dyskursie edukacji dominuje nastawienie na rozwój osobisty, promuje się aktywny udział dziecka, jego zaciekawienie, otwartość na nowości, sprawczość, kreatywność itp.

To krótkie ukazanie założeń norweskiej edukacji zwraca uwagę na głębokie różnice w pojmowaniu dziecka i jego roli w uczeniu się między Norwegią a Polską. Tradycyjny model kształcenia w praktyce u nas nadal zwycięża, mimo że przekonani jesteśmy o potrzebie zmiany, a przy tym potrafimy zaprojektować i przeprowadzić zmianę systemową i programową.

## WARTOŚCI JAKO CELE I WYMIARY EDUKACJI DZIECKA

Powiedziano kiedyś, że można przewidywać różne odmiany przyszłości, ale należy wybrać określoną przyszłość i takiej pragnąć. Pragniemy przyszłości lepszej

i bardziej sprawiedliwej, kierując się ideałami pokoju, demokracji, wolności i solidarności społecznej. Jest to nasza niezbędna utopia, a jedyną drogą do jej przybliżenia i zmiany świata jest ta, która powstaje z woli i wewnętrznej siły człowieka, jego oczekiwań i dążeń. Fundamentalną rolę ma w tym edukacja (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska 2015).

Tak w skrócie można przedstawić założenia wyjątkowej publikacji, jaka pojawiła się na naszym rynku wydawniczym pod koniec poprzedniego wieku – wspomnianego już raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku przygotowanego pod kierunkiem Jacques'a Delorsa (1998). W publikacji tej wyłożono nowe podejście do edukacji wobec wyzwań współczesności. Książka nie znalazła w naszym oficjalnym dyskursie edukacyjnym należytego zrozumienia, gdyż zwraca uwagę na inne zadania edukacji niż tylko nauczanie. Znajdziemy w niej podpowiedzi, jak rozumieć współczesne wyzwania i edukację demokratyczną, w której wychowanie nastawione jest na takie cnoty, zasady, postawy i wartości, jak: autonomia, wolność, tolerancja, sprawiedliwość, równość, odpowiedzialność, brak uprzedzeń i ucisku. Wszyscy uznajemy je za piękne ideały, do których warto dążyć, chcielibyśmy, aby stanowiły nasze wyposażenie na trudy życia, ale nie spodziewamy się ich od tradycyjnej edukacji.

Uważna lektura raportu pozwala nam zrozumieć rozszerzoną koncepcję rozwoju i bogatsze znaczenie edukacji aniżeli tylko związane z reproduktywnością. „Zadaniem edukacji nie jest wyłącznie dostarczanie świata gospodarczemu kwalifikowanych pracowników: nie jest przeznaczona dla istoty ludzkiej jako czynnika ekonomicznego, lecz jako celu rozwoju” (Delors 1998, s. 81). Sensem staje się tutaj rozwój jednostki i wspólnoty z uwzględnieniem reprezentowanego przez nie kapitału społecznego i intelektualnego jako pierwszorzędných czynników zmian i ciągłości cywilizacyjnej. Wobec tego, zdaniem komisji, obecnie powinno zmienić się rozumienie edukacji i jej priorytetów, ze szczególnym nastawieniem na tworzenie warunków do rozwoju każdej osoby. „Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas” (Delors 1998, s. 86). Zakłada to odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji, postrzeganie rozwoju jako koniecznej drogi jednostki do zdobycia umiejętności i traktowanie jej w sposób integralny: w kategoriach spełnienia wynikającego z nabywania umiejętności bycia we wspólnocie.

Aby spełnić w całości swoją misję, edukacja powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą filarami wiedzy jednostki:

- **uczyć się, aby wiedzieć**, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia;
- **uczyć się, aby działać**, aby móc oddziaływać na swoje środowisko;

- **uczyć się, aby żyć wspólnie**, aby współpracować z innymi i uczestniczyć w działaniach na wszystkich płaszczyznach aktywności ludzkiej;
- **uczyć się, aby być**, czyli uczyć się dla samej/samego siebie (jest to dążenie pokrewne trzem poprzednim).

Podwaliny pod całożyciowy rozwój i realizację w przyszłości własnych planów życiowych daje edukacja podstawowa. Odpowiedzialny rozwój, aby mógł zmobilizować wszystkie siły jednostkowe i wspólnotowe, wymaga spełnienia wstępnego warunku: należy wyposażyć każdą jednostkę w „paszport do życia”, który pozwoli jej lepiej pojąć swoje potrzeby egzystencjalne i rozwojowe, zrozumieć innych i w ten sposób uczestniczyć we wspólnym dziele i życiu w społeczeństwie (Delors 1998, s. 120). Edukacja podstawowa to „edukacja fundamentalna” – ma obejmować ogół wiedzy i umiejętności niezbędnych w perspektywie rozwoju ludzkiego. Ona również musi przyjąć historycznie nowe zadania, które kiedyś były domeną wychowania rodzinnego. Chodzi o: kształtowanie kluczowych umiejętności i znaczeń kulturowych (kulturową integrację), rozwijanie pierwotnego postrzegania świata wartości, wyznaczanie podstawowych relacji i związków, które umożliwiają orientację w świecie, proces rozwoju potencjału językowego jako ważnego narzędzia w osiąganiu sukcesu w późniejszym życiu, proces wprowadzania do kultury narodowej itd. Nawet na wczesną edukację społeczeństwo przenosi różne nowe zadania – pierwotnie w repertuarze zajęć nie było nauczania języka obcego, podstaw informatyki, kształcenia zdrowotnego, a szkoła nie kładła nacisku na rozwój zainteresowań. Zrozumiałe jest zatem formowanie celów wczesnej edukacji jako swego rodzaju „posagu na życie”. Nie chodzi tylko o elementarne umiejętności szkolne, jak czytanie, pisanie, liczenie, ale o miejsce podstawy socjalizacji dziecka w społeczeństwie demokratycznym, uczenia się trudnej sztuki wyboru wartości wyznaczających kierunek „układania się” ze światem i samym sobą. W raporcie dla UNESCO Delorsa edukacji podstawowej przypisuje się doniosłą rolę w rozwoju jednostki i humanizacji świata. „To właśnie w tym okresie każdy z nas zdobywa narzędzia służące rozwijaniu w przyszłości własnej zdolności rozumowania i wyobraźni, własnego osądu i własnego poczucia odpowiedzialności oraz uczy się przejawiania docieklivosti wobec otaczającego świata” (Delors, s. 117).

Edukacja wczesnoszkolna to ważny etap edukacji w biografii młodego człowieka, czas budowania fundamentu pod całożyciowe uczenie się, poznawania podstawowych norm, tworzenia swoich relacji rówieśniczych, kształtowania kariery szkolnej i przyszłej pozycji społecznej. W tym okresie formuje się stosunek do nauki – pozytywny lub negatywny – który będzie się utrzymywał w ciągu całego życia. Nauczyciel, wzbudzający ciekawość poznawczą i przygotowujący dziecko do samodzielności, nadający zdolność do rozumowania, używania wyobraźni, formułowania własnego osądu i posiadania poczucia odpowiedzialności, stwarza warunki do

edukacji formalnej i ustawicznej. Na początkowym etapie nauki należy więc zadbać o: kształtowanie dyspozycji poznawczych i zdolności twórczych dziecka, motywacji do nauki i umiejętności do samodzielnego uczenia się oraz komunikowania się i współzycia z innymi, a szczególnie rozwijania wiary we własne siły; uczenie pokonywania trudności, dążenia do tego, by mieć „wkład” w siebie, partycypować w rozwoju osobistym i kierowaniu własną aktywnością. Nie dziwi nas zatem fakt, że w ten sposób rozumiane wczesne kształcenie określane jest mianem *kształcenia dla rozwoju* (Bałachowicz 2015, s. 34–35).

W takim też duchu o edukacji mówi art. 29 *Konwencji o prawach dziecka*; edukacja ma przygotowywać dziecko do aktywnego życia w wolnym społeczeństwie, a nauka powinna być ukierunkowana na:

- rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
- rozwijanie w dziecku szacunku do praw człowieka i podstawowych swobód;
- przygotowanie do życia w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy narodami;
- rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego” (*Konwencja o prawach dziecka*, art. 29 § 1).

Należy jeszcze raz podkreślić, że tak ujmowane kształcenie wiąże się z nowymi zadaniami edukacji – wychowaniem jednostki autonomicznej i odpowiedzialnej, zdolnej do kreowania modelu pomyślnego życia społecznego i obywatelskiego w społeczeństwie demokratycznym.

W kontekście konstruowania znaczenia edukacji dziecka w społeczeństwie demokratycznym traci sens stare pytanie dotyczące roli współczesnej szkoły w przygotowaniu młodego człowieka do udziału w zmieniającej się rzeczywistości. Czy to przygotowanie ma być nastawione na kreowanie indywidualności, czy na społeczną asymilację jednostki poprzez reprodukcję kultury? Widzimy, że tradycyjne podkreślanie opozycji między indywidualnym rozwojem człowieka a rozwojem dla adaptacji i integracji społecznej jest pozorną sprzecznością, szczególnie w dynamicznie zmieniającym się świecie. Rozwój ujmowany jest szeroko – w kontekście interaktywności, wspólnotowości i przynależności do środowiska lokalnego. Zasada się na rozumieniu relacji: natura umysłu–natura kultury, jako że edukacja jest przedsięwzięciem kulturowym i odbywa się z wykorzystaniem tej relacji. Pojęcie *rozwoju jednostki* wiąże się ściśle z pojęciem *kultury* i oznacza przede wszystkim sposób wykształcania naturalnych predyspozycji i zdolności człowieka z użyciem narzędzi kulturowych w sytuacjach społecznych. Rozwój ten dokonuje się w środowisku symbolicznym, kulturowym i społecznym – dynamicznym i podlegającym ciągłym przemianom (Burr 2003). Edukacja ma pomóc młodym ludziom



w stawaniu się lepszymi „architektami” i „budowniczymi” swojego życia, a to jest możliwe dzięki wsparciu kształtowania podmiotowości i poczucia własnej wartości u uczniów, wzmacniającym ich szanse na radzenie sobie ze światem zarówno w szkole, jak i w życiu codziennym.

Spróbujmy uporządkować cele edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do czterech filarów uczenia się wyodrębnionych przez Delorsa:

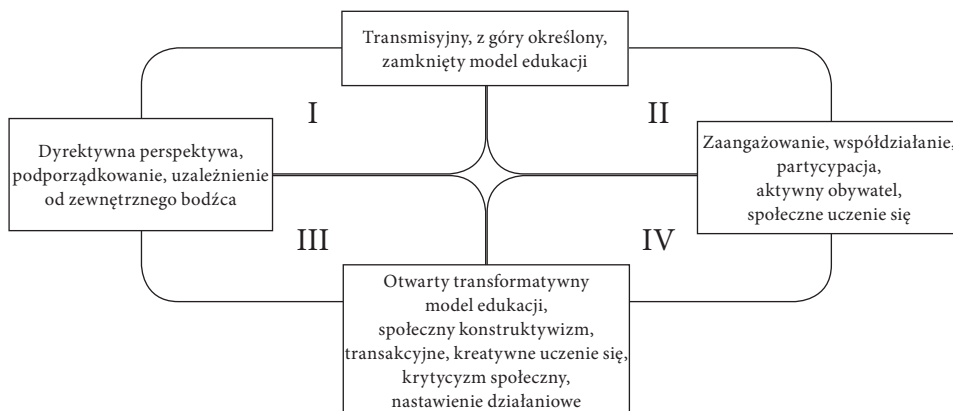


Ilustracja 1. Cele edukacji wczesnoszkolnej wyrażane w postaci wartości (Bałachowicz 2015, s. 37)

Przedstawione wymiary uczenia się i charakteryzujące je wartości dają holistyczne spojrzenie na kształcenie jednostki w jej dialogowych relacjach z innymi. Edukacja jest wielowymiarowa, służy ustawicznemu wspieraniu kształtowania się istoty ludzkiej jako podmiotu, jej zdolności, refleksji i możliwości działania z uwzględnieniem potrzeb wspólnoty i środowiska. Stąd cele edukacji Delors radzi rozumieć w sposób dialektyczny, a nie jednowymiarowy. Edukacja, „będąc niepowtarzalnym doświadczeniem każdej jednostki, jest [...] jedną z najbardziej złożonych relacji społecznych, ponieważ przebiega jednocześnie na płaszczyźnie kultury, pracy i obywatelstwa” (Delors 1998, s. 103). Jak przygotować zarówno do tego, co uniwersalne, jak i do tego, co jednostkowe, przekazywać naszą wspólną kulturę i moralność w trosce o innych i wspierać zdolność planowania własnego stylu życia? Jak rozwijać niezależność i autonomiczną osobowość, a zarazem zdolność do funkcjonowania we wspólnocie? Wiele takich antynomii spotyka na co dzień nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej (Szempruch 2013).

## MODELE EDUKACJI DZIECKA

Można więc ponownie postawić pytania: „Jaka powinna być współcześnie edukacja dziecka?”, „Jaki model edukacji będzie sprzyjał wspieraniu rozwoju dziecka w świecie wartości, które określają cztery filary uczenia się w społeczeństwie otwartym?”. Spróbujemy udzielić odpowiedzi, odwołując się do dwóch zasadniczych modeli edukacji przedstawionych na ilustracji 2.



Ilustracja 2. Modele edukacji i wzorce zaangażowania/kierowania uczeniem się (Bałachowicz 2015, s. 47)

W konstrukcji powyższego modelu uwzględniono dwie kompleksowe, ale zasadnicze funkcje działania szkoły, a mianowicie wyposażenie młodego człowieka w określony obraz świata, kompetencje i postawy wobec niego oraz wsparcie w budowaniu obrazu siebie, swojego miejsca w świecie, zarządzaniu sobą i rozwiązywaniu strategii własnego życia. Innymi słowy, chodzi o kształtowanie wiedzy młodego człowieka, refleksyjności i możliwości rozumienia zmieniającego się świata oraz potrzeby i możliwości zaangażowania się w działanie, podejmowanie autonomicznych decyzji, kierowanie sobą i kształtowanie swojego stylu życia, swojej pozycji w otwartym społeczeństwie z uwzględnieniem dobra innych. Zazwyczaj w dokumentach edukacyjnych i codziennym działaniu szkoły wyraźnie zaznaczona jest pierwsza funkcja szkoły – „wyposażenie w wiedzę”, „przekazywanie wiedzy”, nauczanie młodych ludzi. Ta druga funkcja zostaje „rozproszona” wśród różnych celów, a często ukryta, kiedy sprowadza się do kształtowania ludzi podporządkowanych, podatnych na dyrektywne działanie i oczekujących wyznaczania zadań przez zewnętrznego kierownika. Refleksyjność i samodzielność są wtedy zarezerwowane dla nielicznych, a zasadnicza większość uczy się bycia „wykonawcą poleceń” (Bałachowicz 2015, s. 47–48).

Spójrzmy ponownie na ilustrację 2, na której zaznaczono zmiany modelu edukacji. Pierwszy kierunek zmian można przedstawić w ujęciu wertykalnym – odejście od edukacji transmisyjnej, uczenia się zachowawczego do edukacji otwartej, elastycznej, transformatywnej, nastawionej na społeczne i kreatywne uczenie się. Drugi kierunek zmian można przedstawić w układzie horyzontalnym – od edukacji dyrektywnej, uniformizującej zachowania ucznia do edukacji opartej na zaangażowaniu, partycypacji i indywidualnym wysiłku skierowanym na autokreację i społeczne działanie. Innymi słowy: od władzy i kontroli nauczyciela nad uczniowskim uczeniem się po delegowanie władzy i kontroli na uczniów. Edukacja transmisyjna najogólniej nastawiona jest na reprodukcję kultury, wdrożenie młodego pokolenia do warunków zastanych, w jakich żyją ich rodzice, a model edukacji transformatywnej, który William A. Corsaro nazywa „interpretatywną reprodukcją”, powinien wspierać dziecko w rozwoju zasobów, możliwości, kompetencji, umiejętności pomyślnego kierowania swoim życiem w zmieniającym się społeczeństwie, z wykorzystaniem narzędzi kulturowych, z poszanowaniem wartości i odpowiedzialnością za swoje działanie (Corsaro 2005).

W te dwa modele edukacji – transmisyjny i transformatywny – wpisują się różne wzorce postrzegania możliwości dziecka, jego sposobów uczenia się, działań nauczyciela, czyli kierowania dzieckiem i wspierania jego podmiotowości. Wzorce te są odmienne w zależności od rozumienia funkcji i znaczenia szkoły, a więc mają inną treść w modelu transmisyjnym i inną w transformatywnym.

Ten najbardziej znany i rozpowszechniony w naszej szkole model można określić krótko jako model reprodukcyjny – nastawiony na transmisję wiadomości, umiejętności oraz wartości do ucznia. Jest to typ edukacji, której zadania stanowią: reprodukcja kultury, społecznych sprawności, wprowadzenie młodego pokolenia w zastane warunki życia, definiowane w określony sposób, z którymi szkoła zaznajamia „nowicjuszy”. Wobec tego za najważniejsze w szkole uważa się działania nauczyciela nastawione na nauczanie określonych treści i kształtowanie „pasywnego umysłu”. Takie nauczanie jest zdefiniowanym z góry procesem, zamkniętym na indywidualne innowacje nauczyciela i uczniów. Edukacja to instrument do wprowadzenia określonych informacji do otwartych, elastycznych młodych umysłów – do implementacji określonego, specyficznego programu nauczania, wpajania konkretnego obrazu świata czy ideologii. Dominują w niej wtedy cel reprodukcyjny i styl dyrektywny, nie ma w szkole przyzwolenia na autonomię dziecka, kreatywność, zaangażowanie czy refleksyjność uczniów w poszukiwaniu wiedzy (Bałachowicz 2009).

Jako przeciwieństwo teorii transmisyjnych edukacji można przedstawić teorie transformatywne. Współcześnie edukacja jest częściej rozumiana jako wielowymiarowa, złożona oraz bardziej transakcyjna, społeczno-kulturowa praktyka,

posadowiona na teoriach poznawczych i teoriach społeczno-konstruktywistycznych (von Glasersfeld 2009).

Przyjmują one dynamiczność wiedzy, zmienność i wielowymiarowość działań społecznych i konstruowanie wiedzy o rzeczywistości. Innymi słowy: wiedza – wytwór ludzi – jest zmienna, społecznie konstruowana, a przez to transformatywne uczenie się czyni edukację bardziej otwartą i tworzy przestrzeń do autonomicznego kierowania swoim uczeniem się. Wiedza indywidualna oraz rozumienie świata i siebie powstają w wyniku rekonstrukcji posiadanej wiedzy z udziałem tej płynącej ze społecznego kontekstu; wiedza indywidualna jest współkreowana w transakcjach z innymi uczestnikami uczenia się. Nowe uczenie się prowadzi więc do transformacji wiedzy i doświadczenia, do włączenia ich w nieznanne konteksty. W tym sensie funkcją środowiska uczenia się jest umożliwienie uczniom bycia refleksyjnymi i postrzeganie świata z różnych punktów widzenia. Uczeń jako „aktor społeczny” w poznawczym i społecznym środowisku partycypuje w procesie uczenia się, współtworzy, współdecyduje, jest aktywnym podmiotem działania, uczy się „kierować własnym kierowaniem”, a nie ciągłym odpowiadaniem na instrukcję nauczyciela. „Nabywanie” kulturowych wzorców twórczej adaptacji jednostki i jej społecznego bycia w świecie odbywa się w interakcjach, w zasadniczej części z użyciem języka.

W modelu transformatywnej edukacji przyjmuje się, iż wiedza nie jest jednoznaczna i jednakowa dla wszystkich, wobec tego nie może być centralnie określona jednym programem nauczania czy treścią jednego podręcznika. Edukacja powinna być otwarta na programy kreowane oddolnie, w środowisku lokalnym, przez radę pedagogiczną, i modyfikowane przez nauczycieli. Społeczny model konstruowania świata (Berger, Luckmann 2010) i uczenia się, który składa się na teoretyczną podstawę transformatywnej edukacji, przypomina o postrzeganiu umysłu dziecka jako części szerszego kontekstu społecznego (Burr 2003), w którym jednocześnie zachodzi wiele procesów synergicznie powiązanych (Sammeroff 2010). Dlatego nie można uczenia się wyjaśniać tylko przez proste przekazywanie i przyswajanie wiedzy, a nauczyciel musi patrzeć na dziecko, jego zasoby i możliwości rozwoju w procesie edukacji w świetle oddziaływania różnych wymiarów. Czynniki rozwojowe nie tkwią tylko i wyłącznie w podmiocie ani tylko w środowisku, ani w społeczeństwie, ani w kulturze. Są one wynikiem interakcji między tymi wszystkimi elementami, które konstytuują i konotują każdego ucznia. Każdy efekt wychowania to wypadkowa wielu działań, wyraz relacji kształtującej w sposób oryginalny różne elementy potencjalne podmiotu i aktywne elementy złożonego, dynamicznego środowiska. Współczesne nauki społeczne, w tym pedagogika, przyjmują założenie o interaktywnych i nierozłącznych oddziaływaniach mikro- i makrośrodowiska oraz ich wpływu na wewnętrzną konstrukcję osoby dziecka, poznania, wartości, przekonań i jego kompetencji itp. (Bałachowicz 2015, s. 50–51).

## BUDOWANIE PARTYCYPACJI I ZAANGAŻOWANIA DZIECKA

Na ilustracji 2 zaznaczono również dwa typy zaangażowania dziecka w uczenie się: wzorzec dyrektywnego, instrukcyjnego kierowania uczeniem się i przeciwstawny – wzorzec uwzględniający współudział, partycypację dziecka. Połączenie modelu konstruktywistyczno-społecznego uczenia się i zaangażowania dziecka oddaje istotę modelu otwartego – uznanie dziecka jako „aktora społecznego”, pełnoprawną, wolną i odpowiedzialną osobę, która jest w stanie „udźwignąć” autonomię i zaufanie do „kierowania swoim kierowaniem”. Szczególnie chodzi o zaangażowanie dziecka we własny rozwój, współudział w nim, odpowiedzialność, a nie instrumentalne kierowanie. Jeden z przykładów obserwowanych przeze mnie w praktyce edukacji początkowej opisałam jako styl delegujący, który ma formę modelu otwartego (Bałachowicz 2009, s. 170–171).

Nauczyciel rozumie działanie edukacyjne jako fenomen społeczno-kulturowy uwarunkowany kontekstowo, konstruowany przez siebie i uczniów. Styl delegujący ma u swych podstaw przekonanie nauczyciela, że uczeń jest gotowy do partycypacji w uczeniu się, do „kierowania swoim kierowaniem”, może konstruować znaczenia w interakcji, wyznaczać zakres i przebieg swojego działania. W praktyce edukacyjnej nauczyciel występuje w roli facylitatora, diagnozuje i negocjuje z dzieckiem warunki uczenia się, dzieli się kontrolą nad procesem, odpowiedzialnością za jej sprawowanie, razem z uczniem określa standardy oceny, czas działania dziecka itp. W każdym razie postępowanie nauczyciela mieści się w modelu otwartym, gdzie jest słaba strukturyzacja ról, zasad i reguł wyznaczających relacje w klasie, a ucznia postrzega się jako zdolnego do ponoszenia podmiotowej odpowiedzialności za swoje zadania. W związku z tym nauczyciel konsultuje, negocjuje, doradza, uzgadnia z uczniami, a więc dominują u niego działania wspierające, a nie dyrektywne. Dziecko doświadcza raczej sytuacji współpracy z osobą dorosłą niż jej zdecydowanego kierowania. Wobec tego w czasie uczenia się ma poczucie własnej podmiotowości – sprawczości, posiadania kompetencji, skuteczności i odpowiedzialności – i rozwija pozytywną samoocenę. Nabywa umiejętności współpracy, podejmowania wspólnych decyzji z rówieśnikami i osobą dorosłą. Dzięki kooperacji dziecko ma możliwość konstruowania wiedzy, dyskusowania i negocjowania z kolegami i nauczycielem zakresu tworzonych znaczeń, wspólnego ich rozumienia i stosowania. Jeszcze raz trzeba podkreślić – dziecięcy obraz świata jest wtedy tworzony, a nie narzucany. Dziecko może włączyć się w „interpretatywną reprodukcję” kultury i jednoczesny rozwój własnej osoby, swoich zasobów i zainteresowań, współtworzyć „sieci społeczne” – koleżeńskie, przyjacielskie, zadaniowe – powstałe dzięki wspólnym zainteresowaniom czy chociażby krótkim kontaktom związanym ze wspólnym uczeniem się. Ma możliwość doświadczania wartości

w jednostkowym i wspólnotowym działaniu, odpowiedzialności za swoje czyny i troski o nie.

W stylu edukacji otwartej można stosować cały wachlarz możliwości opartych na komunikacji partycypacyjno-demokratycznej w zarządzaniu procesem uczenia się. W praktyce edukacyjnej będzie to działanie prowadzące od równego dzielenia się kontrolą przez negocjacyjne dzielenie się władzą po delegowanie władzy na ucznia. Stosowanie stylu delegującego przez nauczyciela czyni szkolną aktywność ucznia okazją do doświadczania przez niego i rozwijania kompetencji podmiotowej oraz demokratycznego wykonywania projektów szkolnych. W pracy nad nimi może wykorzystać pomysły i wcześniejsze doświadczenia zarówno własne, jak i kolegów. To sprawia, że następuje samodzielne formułowanie standardów działania i ocenianie ich skutków w kategoriach wartości, a więc zachodzą procesy samoregulacji i dziecko czuje się bardziej upodmiotowione, ma też większe poczucie własnej wartości w grupie rówieśniczej.

Zmiana dyskursu dotyczącego dziecka i ukierunkowanie edukacji wczesnoszkolnej na wartości humanistyczne, personalistyczne i demokratyczne stwarzają możliwość wspierania rozwoju ucznia jako podmiotu:

- integrującego się indywidualnie i społecznie, rozumiejącego różne obszary ludzkiego działania;
- zaciekawionego, zaangażowanego, otwartego na nowości;
- uczącego się i umiejącego się uczyć, zaangażowanego we własny rozwój;
- refleksyjnego i odpowiedzialnego, czującego na wartości;
- kreatywnego, odważnego w szukaniu rozwiązań;
- umiejącego współdziałać;
- gotowego wydatkować siły na odkrywanie, eksperymentowanie, dociekanie, na uczenie się;
- wykorzystującego różne źródła wiedzy i różne miejsca uczenia się;
- dbającego o swoje zdrowie i otoczenie, świadomego ekologicznie.

## PODSUMOWANIE

Debata nad zmianą edukacji ma znaczenie tylko wtedy, kiedy rozpatrzymy je w szerokim kontekście i uwzględnimy jego zmienność, określimy wartości, które wyznaczają sens naszego życia i nasze pragnienia oraz wskażemy to, co społeczeństwo zamierza osiągnąć przez inwestowanie w edukację młodych ludzi. Nowe rozumienie rozwoju oraz związane z nim wartości humanistyczne, personalistyczne i demokratyczne określają kierunek zmian w edukacji dziecka: od modelu edukacji transmisyjnej do modelu edukacji transformatywnej, od formowania dziecka do

wspierania jego autonomii, zaangażowania, odpowiedzialności i wspólnotowego uczenia się.

Zaangażowanie i aktywność dziecka w środowisku uczenia się są kluczowymi założeniami w planowaniu i realizacji zajęć zintegrowanych. Istotą aktywności stanowią operatywność osoby, jej sprawczość, własne cele i motywacje oraz transformacja poznawcza dotychczasowych doświadczeń w nowym kontekście.

Każde dziecko ma prawo doświadczać nauki szkolnej jako wyzwania i szansy dla siebie w poznawaniu świata i kształtowaniu swoich kompetencji zgodnie z największym potencjałem. Jest w stanie sprostać oczekiwaniom i osiągnąć osobisty sukces w szkole, jeżeli szkolne zajęcia mają dla niego sens, wymagają realnych działań, prowadzą do uczenia się czegoś, co uznaje za ciekawe i ważne, co poznaje w wyniku własnego wysiłku intelektualnego i dzięki nakładowi pracy, a ponadto tę pracę wykonuje z kolegami w zespole zorganizowanym na zasadzie wspólnoty celów.

Jak można to osiągnąć? Praktycznych wersji rzeczywistości edukacyjnej, zgodnie z założeniami społecznego konstruowania świata, może być wiele. Niektóre z nich pokazujemy na przykładzie terenowych zajęć przyrodniczych (Korwin-Szymanowska, Lewandowska, Tuszyńska 2015).

## LITERATURA

- Bałachowicz J., 2009, *Style działań edukacyjnych nauczycieli. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Bałachowicz J., Gawrońska B., 2015, *System kształcenia nauczycieli w Norwegii*. W: J. Bałachowicz, L. Tuszyńska (red.), *Edukacja przyrodnicza w terenie. W stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz J., Halvorsen K. V., Witkowska-Tomaszewska A., 2015, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz J., 2015, *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*. W: J. Bałachowicz, K. V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, L. Tuszyńska L. (red.), 2015, *Edukacja przyrodnicza w terenie. W stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Bauman Z., 2006, *Płynna nowoczesność*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Beck U., 2002, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Berger P.L., Luckmann T., 2010, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błuszkowski J., Mider D., 2012, *Demokracja późnej nowoczesności*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- Burr V., 2003, *Social Constructionism*. Londyn–Nowy Jork, Routledge Taylor & Francis Group.
- Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Oslo, Norwegian Board of Education, opublikowano: [www.udir.no/kl06/NAT1-03](http://www.udir.no/kl06/NAT1-03) [dostęp: 03.03.2015].
- Corsaro W.A., 2005, *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Delors J., 1998, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa, Wydawnictwo UNESCO.
- Filipowicz S., 2007, *Demokracja. O władzy iluzji w królestwie rozumu*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Glaserfeld von E., 2009, *A Constructivist Approach to Teaching*. W: L.P. Steffe, J. Gale (red.), *Constructivism in Education*. Londyn–Nowy Jork, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Klus-Stańska D. (red.), 2014, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Konwencja o prawach dziecka, 1991, Dz. U., nr 120, poz. 526, opublikowano: [brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka](http://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka) [dostęp: 15.09.2015].
- Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Tuszyńska L., 2015, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Kwiatkowska H., Kwieciński Z. (red.), 1996, *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Toruń, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Kwieciński Z., 2000, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Melosik Z., 2013, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Michalak R., 2013, *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Nowak-Łojewska A., 2011, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Wydawnictwo UZ.



- Nowicka M., 2010, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki-przestrzenie-konceptualizacje*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sameroff A., 2010, *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture*, "Child Development", 81 (1), 6–22.
- Szempruch J., 2013, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE PROCESS OF CHANGE.  
DISCOURSE OF STANDARDS OR DISCOURSE OF VALUES?

**Abstract:** The author joins the discussion on the changes in early childhood education. She states that despite many attempts to reform education on this level, we still have great difficulties in departing from the transmission as well as instrumental models of learning processes. The author analyses issues connected with the democratization of the educational process, referring to the theoretical and practical research undertaken within the "Environmental Education for Sustainable Development in Initial Teacher Education" project carried out by a project team of experts from the Academy of Special Education in Warsaw and the University of Agder in Kristiansand. Although the project is focused on the implementation of sustainable development to the child's education, it also includes a democratic approach, which supports the personal and social development of the child. Only a humanistic, subjective and democratic attitude, which contributes to everyday learning can be considered stimulators of the modern transformation of education.

**Keywords:** change of a child's education model, values in education, democratization, empowerment, participation and commitment