

Zamiast wstępu

*Student, który wybiera zawód nauczyciela
nie żegna się ze światem dzieciństwa.
Wprost przeciwnie, pragnie pozostać w nim
jak najdłużej*

C. Levi-Strauss

Książka ta jest poświęcona „pozostawaniu w świecie dzieciństwa”, dotyczy bowiem problemów edukacji małego dziecka, wyrównywania szans edukacyjnych. Większość tekstów napisali nauczyciele-słuchacze studiów podyplomowych „Edukacja elementarna – nauczyciel dziecka sześciolatniego”, którzy swoje pomysły na edukację małych dzieci przedstawili na II Dolnośląskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Nauczyciel z pasją – szansą edukacji?”, zorganizowanej przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Zarówno studia, jak i konferencja, podobnie jak i wydanie tej książki – zostały sfinansowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

To „pozostawanie w świecie dzieciństwa” nie jest tak oczywiste. Gdyby tak było, do zawodu trafialiby wyłącznie ludzie rozumiejący ucznia i książka taka jak ta nigdy by nie powstała. Refleksyjnymi nauczycielami po prostu byśmy byli i nie musielibyśmy się nimi stawać.

Tacy jednak nie jesteśmy, aby dojść do nauczycielskiego mistrzostwa musimy pokonać długą drogę.

Wchodząc do klasy, niejednokrotnie stwierdzamy, że nie rozumiemy dzieci, nie wiemy, czego one od nas oczekują, później doskonalimy się, ale czy zawsze towarzyszy nam refleksja, że doskonalimy się nie po to, by upiększyć lekcję, ale ucznia? Gdy tej refleksji nie ma, opuszczamy świat dzieciństwa, a za ścianą metod rozpościera się bezkresna *terra incognita*.

Książka ta jest opisem wielu wypraw do tej ziemi, prowadzonych nie po to jednak, by ją zniewolić, ale po to, by przygotować jej mieszkańców do podróży do nieznanego, obcego świata dorosłych.

W dziale *Preteksty* zamieściliśmy m.in. nowy podręcznik „nawigacji” po edukacji małego dziecka – projekt *Podstawy programowej edukacji elementarnej*, w *Kontekstach* można znaleźć jego pierwsze recenzje opublikowane na stronach internetowego Forum Dyskusyjnego „Edukacja Elementarna”.

Czytając teksty nauczycielskie w kontekście *Podstawy programowej...* można zauważyć istotne różnice; na jedną z nich chcielibyśmy zwrócić uwagę. Autorzy *Podstawy programowej...* uzasadniają, że w *pierwszym etapie edukacji – edukacji elementarnej – istotne staje się zakorzenianie wychowanka w środowisku i jego małej ojczyźnie, włączanie do procesu edukacji treści pochodzących z najbliższego otoczenia dziecka, jego rodziny, środowiska lokalnego, regionalnego.* (por. M. Kochan-Wójcik, s. 31). Tymczasem w opisach działań dydaktycznych nauczycieli dominują motywy odległe od „najbliższego otoczenia dziecka”, takie jak: *bezładna wyspa, czarodziejski zamek, wyprawa do krainy czarów, kosmiczna podróż, papierowa planeta, rejs w nieznanie*. Dlaczego nauczyciele wybierają do realizacji tak odległe tematy? Dlaczego uznają je za interesujące i chyba – najbardziej wartościowe w swojej pracy z małymi dziećmi? Dlaczego właśnie te – cudowne, starają się uwiecznić, opisać, a nie inne? Traktują te odległe tematy, pod dewey’owsku – jako bliskie dziecku.

J. Dewey ujął ten problem w następujący sposób:

Nauczyciele, którzy słyszeli, że powinni unikać tematów obcych doświadczeniu ucznia, dziwią się często widząc, jak uczniowie ożywają się przy omawianiu rzeczy leżących poza zasięgiem ich umysłu, a trwają w apatii przy rozpatrywaniu rzeczy znanych. Na lekcji geografii dziecko równin z dziwną przewrotnością nie reaguje na czar intelektualny swojego miejscowego otoczenia, natomiast żywo przejmuje się wszystkim, co się odnosi do gór i morza. Nauczyciele, którzy z wielkim trudem, a małym pożytkiem uzyskiwali od uczniów wypracowania opisujące szczegółowo rzeczy dobrze im znane, przekonywali się nieraz, że uczniowie ci piszą z zapalem na tematy górne i fantastyczne. Pewna wykształcona kobieta, która opisała swoje obserwacje zebrane podczas pracy w fabryce, chciała opowiedzieć treść powieści Alcott „Małe kobietki” dziewczętom fabrycznym w czasie pracy. Te mało się jednak tym zainteresowały, mówiąc: „Tamte dziewczęta nie miały wcale ciekawszych przeżyć od nas” — i żądały opowiadań o milionerkach i damach światowych. (...)

Nie opowiadam, naturalnie, tych wydarzeń po to, by zachęcić do takich metod nauczania, które odwołują się do sensacyjności, nadzwyczajności i spraw niezrozumiałych. Mówię o nich jednak, ażeby uwydatnić fakt, że to, co znane i bliskie nie pobudza do myślenia ani nie daje mu strawy samo przez się, ale tylko w miarę tego, jak się je zastosuje do opanowywania rzeczy obcych i dalekich. Jest znane w psychologii, że nie zważamy na to, co dawne, ani nie troszczymy się świadomie o to, do czego już jesteśmy bardzo przyzwyczajeni. I słusznie: byłoby niebezpiecznym marnotrawstwem poświęcać uwagę sprawom dawnym, gdy tymczasem wciąż powstają nowe okoliczności, do których musimy się przystosowywać. Myśl musi się zachować na uchwycenie rzeczy nowych, niepewnych, problematycznych. Dlatego uczniów opanowuje poczucie przymusu umysłowego, roztargnienie, gdy każe im się zwracać myśli na to, co już im jest dobrze znane. Rzeczy dawne, bliskie, zwyczajne to nie jest to, ku czemu, ale to, dzięki czemu zwracamy naszą uwagę; nie dostarczają nam one materiału do problemów, ale do ich rozwiązywania.

Ostatnie zdanie doprowadziło nas do zagadnienia równowagi między rzeczami nowymi i dawnymi, dalekimi i bliskimi, potrzebnej w myśleniu refleksyjnym. To, co jest bardziej dalekie, daje nam podniecie i pobudkę; to, co bliższe, dostarcza punktu zaczepienia i środków, którymi można rozporządzać. Zasadę tę można także wypowiedzieć w takiej formie: najlepiej się myśli wtedy, kiedy rzeczy łatwe i trudne występują we właściwym stosunku. Łatwe i znane znaczy to samo, podobnie jak nie znane i trudne. Jeśli za dużo jest elementu łatwego, to nie ma podstawy do dociekania, jeśli zaś jest za dużo elementu trudnego, dociekanie staje się beznadziejne.

Konieczność współdziałania rzeczy bliskich i dalekich wy pływa wprost z natury myślenia. Gdzie jest myślenie, tam jakaś rzecz obecna nasuwa i ukazuje coś nieobecnego. Jeżeli wobec tego rzeczy znanych nie przedstawi się w warunkach poniekąd niezwykłych, to nie dadzą one żadnej podniecy do myślenia, nie będą wymagały rzeczy nieobecných po to, aby być zrozumiane. A jeśli znów przedmiot przedłożony jest zupełnie obcy, to nie ma żadnej podstawy, na której mógłby on nasunąć coś, co by mogło posłużyć do jego zrozumienia. Gdy np. ktoś ma do czynienia po raz pierwszy z ułamkami, oszalałamią go one, gdyż nie mają związku z żadnym z pojęć poznanych przez niego przy rozważaniu liczb całkowitych. Gdy ułamki staną mu się już najzupełniej znane, wówczas ich dostrzeżenie działa nań po prostu jak sygnał do wykonania pewnych rzeczy; są one „znakiem zastępczym”, na który może reagować bez myślenia. Jeśli natomiast sytuacja jako całość przedstawia coś nowego, a stąd niepewnego, to cała reakcja na nią nie jest mechaniczna, gdyż to mechaniczne działanie zostaje zastosowane do rozwiązywania pewnego problemu. Ten proces spiralny ciągnie się bez końca: obcy materiał przetworzony przez myśl na własność dobrze znaną staje się środkiem do tworzenia sądów o dalszym materiale nie znanym i do jego asymilowania.

Pamiętajmy o tym.

Andrzej Krajna, Krystyna Sujak-Lesz