

Krystyna Ferenz

krystynaferenz@wp.pl

Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Brzegu

## **OSOBISTE KONCEPCJE PEDAGOGII A PREFEROWANE RODZAJE POMOCY**

### **Wprowadzenie**

Współczesne społeczeństwo docenia rolę edukacji nie tylko jako mechanizmu znaczącego dla przebiegu innych procesów społecznych, ale także jako istotnego czynnika rozwoju indywidualnego człowieka, a tym samym rozwoju społeczeństwa. Edukacja jest więc zjawiskiem o podwójnym charakterze: społecznym i indywidualnym. Społeczny wyraża się stawianiem celów i dążeniem do ich realizacji w nastawieniu do zmian rzeczywistości społecznej w wymiarze ogólnym, indywidualny – ukierunkowaniem na co najmniej dobre funkcjonowanie człowieka w rolach społecznych, na wybory orientacji życiowych i tworzenie własnych hierarchii wartości, których zgodność z przyjętymi zasadami życia grupy chroni go od alienacji. Pozwala przy tym na innowacyjność, twórczość w wybranych obszarach funkcjonowania, a więc to, co można określić wysoką jakością życia. Oba te wymiary celów winny się spotkać w organizowanych procesach edukacyjnych, dla których instytucją fundamentalną jest szkoła. Allan C. Orstein i Francis P. Hunkins, analizując programy szkolne, dowodzili, że widać w nich charakter społeczeństwa: co sobie ceni, co chce zachować z dziedzictwa kulturowego, jakie stany do osiągnięcia wyznacza (Orstein i Hunkins, 1998). W konsekwencji rysuje się obraz, jakich ludzi ma kształtować.

### **Przesłanki do budowania osobistych koncepcji edukacyjnych**

Założenia polityczno-ekonomiczne oraz czynniki kulturowe tworzą ogólne ramy działalności edukacyjnej powierzanej przygotowywanym do tego

osobom, czyniąc z nich mandatariuszy owych interesów społecznych. Ich działania skierowane są bezpośrednio do uczniów młodszych i starszych, których postrzegają jako obiekt swojej pracy. Podejmują ją z odpowiedzialnością zarówno przed społeczeństwem, jak i – z etycznego punktu widzenia – wobec wychowanków: za swoje działania i ich skutek w przedmiotowo-podmiotowych relacjach. Nauczyciele są do swojej pracy przygotowani w co najmniej dwóch wymiarach: szkolenia specjalistycznego, pozwalającego stać się źródłem wiedzy i przewodnikiem po niej, oraz psychopedagogicznego, koniecznego dla rozumienia procesu wielostronnego wzrostu dziecka i młodego człowieka, budowania się jego osobowości, tak podstawowej, jak społecznej. O ile ten pierwszy wymiar związany jest z dziedzinami wiedzy, którą w określonych zakresach zakładają – jako niezbędne wyposażenie intelektualne – programy, o tyle drugi wiąże się z rozwojem wiedzy o psychospołecznym rozwoju człowieka. Współczesna nauka w dziedzinach humanistyczno-społecznych nie zakłada niezachwianej wyższości którejś z koncepcji. Raczej wykazuje przydatność każdej z nich w odniesieniu do typów ludzkich umysłów i charakterów oraz zmienności sytuacji społecznych. Niemniej wyraźnie widać, że zarówno w kształceniu przyszłych nauczycieli i wychowawców, jak i w sformułowaniach dotyczących form pracy dydaktyczno-wychowawczej proponowanych w programach czy sugestjach metodycznych najpopularniejsze są: behawioryzm, psychologia poznawcza, psychologia humanistyczna, a stosunkowo od niedawna (od około dziesięciolecia) odmiana tej ostatniej w określeniach strukturalizmu. Koncepcje psychologiczne mimo swego chronologicznego rozwoju nie powstają w wyniku zwykłego kumulowania się wiedzy i nie można przyjąć w prosty sposób, że każda następna jest lepsza od poprzedniej. Nie mają też cech teorii jako systemu ogólnych i dobrze uzasadnionych twierdzeń, na co zwraca uwagę Józef Koziński (1998). Każda z nich skupia się na innych elementach funkcjonowania człowieka i budowania jego osobowości, każda też inaczej próbuje mu pomóc, odnajdując źródła jego zachowań, i rozjaśnić sens jego egzystencjalnych poszukiwań (Ferenz, 2003).

Tak więc w świadomym i odpowiedzialnym przygotowaniu zawodowym przyszli adepci zawodu poznają teoretyczne podstawy każdej z zasadniczych koncepcji, na których budowane są procesy nauczania-uczenia się. W procesie edukowania nauczycieli wymagania dotyczą znajomości teoretycznych wyjaśnień, ale nie emocjonalnego zaangażowania w którąś z teorii. Świadomość szybkiego rozwoju nauk o człowieku i społeczeństwie nastawia do nich

ostrożnie i krytycznie. Jerome Bruner pisze m.in., że „słynne «zmiany paradygmatów» dokonujące się podczas rewolucji naukowych odzwierciedlają ten ukrywany stan rzeczy, zdradzając, że tak zwane fakty naukowe są konstruowanymi obserwacjami, dokonywanymi z określonego punktu widzenia” (Bruner, 2006, s. 173).

Nauczyciel podczas pracy obserwuje dzieci z różnych środowisk społeczno-kulturalnych i dostrzega ich tendencje w wyborach sposobów poznawania faktów i zjawisk. Swoją wiedzę o koncepcjach uczenia się stosuje jako narzędzie rozpoznawania owych sposobów i przyznaje wyższą rangę tym, które zaobserwuje.

W rolę zawodową nauczyciela wpisane są zadania pomocy dziecku, nawet jeśli nie w całokształcie jego rozwoju, to przynajmniej w uczeniu się tego, co jest oczekiwane na danym etapie. Zatem we własnym mniemaniu nauczyciel takich działań się podejmuje. Nasuwa się tu myśl Ericha Fromma o dwóch rodzajach sumienia. Jedno nazywa autorytarnym, którym jest „głos zinternalizowanego zewnętrznego autorytetu rodziców, państwa albo kogokolwiek, kto reprezentuje prawo moralne w danym społeczeństwie”, a drugie humanistycznym, będącym „naszym własnym głosem, obecnym w każdej ludzkiej istocie i niezależnym od zewnętrznych sankcji i reguł i które [...] zawiera również istotę doświadczeń moralnych naszego życia” (Fromm, 2005, s. 110). Przy dominującym sumieniu „autokratycznym” nauczyciel będzie skłonny do tworzenia form oficjalnych z przekonaniem, że działać będą dyscyplinująco na obie strony procesu edukacyjnego. Ponadto o potrzebie wspomagania i realizowania tego zadania będą przekonani rodzice. Można też przypuszczać, że z takiej pomocy łatwiej wytłumaczyć się nauczycielowi przed innymi podmiotami zainteresowanymi uczniem. Natomiast przy silniejszym sumieniu „humanistycznym” tendencją nauczyciela będzie postrzeganie ucznia przez pryzmat jego indywidualnych trudności, na przykład tego, jak sam widzi siebie i swoje możliwości oraz relacje z nauczycielem (Zajdel, 2016). Formy będą zatem dalece zróżnicowane, modyfikowane z dbałością o zachowanie u dziecka poczucia poprawy swojej sytuacji. W tym przypadku pomoc zostanie przyjęta jako życzliwa i nietwarząca dodatkowego dystansu wobec dorosłego. Nasuwa się tu tzw. potoczna mądrość: trzeba tak dawać, żeby można było wziąć. Tak właśnie jest z relacją pomocową. Thomas Gordon w swej popularnej książce *Wychowanie bez porażek w szkole* pisze, że wzajemne stosunki między uczniami a nauczycielem są dobre, jeżeli cechuje je:

- otwartość i przejrzystość pozwalająca na ryzyko bezpośredniości i uczciwości we wzajemnych kontaktach;
- wzajemna troska, kiedy to każdy wie, że jest ceniony i dostrzegany przez drugą osobę;
- poszanowanie odrębności pozwalające obu stronom na rozwój swych twórczych zamierzeń i indywidualności;
- wzajemne uwzględnianie potrzeb, tak by nie działało się to kosztem którejś ze stron. (Gordon, 1995, s. 36)

W przypadku dzieci nie można przyjmować dwóch skrajności: dziecko jest zdolne, pilne i nie potrzebuje dodatkowego wsparcia, wystarcza mu kierowanie, jakie otrzymuje w grupie, lub – dziecko nie jest zdolne do samodzielnego korzystania z tego, co dostaje jako uczeń w zbiorowości klasowej. Uczeń, zwłaszcza młodszy, potrzebuje pomocy indywidualnej, ponieważ proces uczenia się to proces indywidualny.

Żaden wzrost nie przebiega harmonijnie, jeśli dziecko będzie znajdować się w sytuacjach nierozwiązanych konfliktów. Bez pomocy traci poczucie swojej godności, a swoista ucieczka od kłopotów może prowadzić do ucieczki w świat wyobraźni. Rozważając możliwości nauczania dzieci, Bruner wyraża pogląd, że „każde dziecko w dowolnym wieku można nauczyć dowolnego przedmiotu w jakiś sposób, który byłby rzetelny”. Innymi słowy: „łatwość przyswajania wiedzy jest nie tylko wrodzona, ale wypracowywana” (Bruner, 2006, s. 168). Z założenia nauczyciele takie stanowisko przyjmują. Ogólna wiedza o rozwoju dziecka na określonym etapie pozwala im na dobieranie sposobów nauczania, czyli wybory tzw. metodyk, w różnym stopniu odpowiadających umysłowości dzieci. Trudność pojawia się szczególnie w sytuacji, gdy uczeń nie potrafi jeszcze rozpoznawać swoich możliwości i ograniczeń w spełnianiu szkolnych oczekiwań.

We wczesnych latach szkolnych następuje, w różnym wprawdzie tempie, przechodzenie od naiwnego realizmu do zrozumienia roli przeświadczeń. Tu pojawia się problem natury moralno-dydaktycznej: co nauczyciele mogą zrobić, by pomóc dzieciom na tym etapie uczenia się (Bruner, 2006). W rzeczywistości u podstaw praktyk szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów. Różne są podejścia do form nauczania – „od instrukcji do nauczania poprzez dokonywania odkryć oraz współpracy – odzwierciedlają zróżnicowane przekonania i przeświadczenia o uczniu – od aktora do znawcy, osobiście doświadczającego, współpracującego myśliciela” (Bruner, 2006, s. 78).

Odwołując się do badań nad dziecięcymi teoriami umysłu, pokazuje Bruner, jak w ujęciu kulturowym przedstawione jest dziecko stopniowo uzmysławiające sobie to, iż działa, opierając się nie na świecie, ale na swoich o nim wyobrażeniach. Dlatego „psychologia poznawcza kulturowo zorientowana nie odrzuca psychologii potocznej jako zwykłego przesądu, godnego zainteresowania wyłącznie antropologa [...], nowe zadanie polega na ustaleniu, co myślą [dzieci – K.F.], że robią, i jakie są ich powody robienia tego” (Bruner, 2006, s. 77).

Irena Adamek pisze, iż „[...] wiedza i poglądy nauczyciela o tym, w jaki sposób umysł dziecka konstruuje znaczenia i co pozwala jego umysłowi się rozwijać, determinują metodę, jaką powinien on przyjąć, aby pomóc dziecku uczyć się, a tym samym wspierać jego rozwój” (Adamek, 2014, s. 24). Czyli, jak to ujmuje Bruner: „Słowem, podstawę nauczania stanowią poglądy o naturze umysłu ucznia” (Bruner, 2006, s. 74).

Wybory koncepcji edukacyjnych wynikają każdorazowo z kilku źródeł, do których subiektywnie mogą być przywiązane różne znaczenia.

- Jednym z nich są retrospektywne doświadczenia własne ucznia. Pamięta on, jakie działania przynosiły mu sukcesy szkolne. Oddziela nawet to, co było dla niego „dobre” w szkole, od tego, co doradzali mu bliscy, np. od pomocy rodziców, starszego rodzeństwa czy nawet korepetytorów.
- Drugim czynnikiem jest jego wiedza nabyta w przygotowaniu zawodowym. Szczególnego znaczenia nabierają poznawane teorie uczenia się i nauczania. Przystawanie tego zakresu wiedzy psychopedagogicznej łączy w sobie nie tylko przyjmowanie informacji, ale też elementy emocjonalne wynikające ze wspomnianego okresu dzieciństwa oraz poglądów na człowieka.
- Kolejnym czynnikiem jest wiedza o koncepcjach osobowości. Każdy nauczyciel zna przynajmniej główne koncepcje filozoficzne, antropologiczne, socjologiczne i psychologiczne. Na etapie kształcenia egzekwowana jest ich znajomość, ale nie nastawienia wartościujące.
- Osobiste poglądy ucznia na rolę jednostki w świecie, przede wszystkim aktualnym. Łączy się to z miejscem, jakie nadaje on podmiotowości, godności, twórczości, relacjom społecznym oraz orientacjom życiowym. Własna realizacja życia w znaczący sposób rzutuje na wyobrażone w przyszłości społeczne role uczniów.

- Doświadczenia zawodowe w różnych środowiskach społeczno-kulturalnych, z różnymi grupami uczniów, wchodzących do szkoły z dorobkiem socjalizacji pierwotnej.

Wyobrażenie uczniów, którzy wchodzą stopniowo w życie społeczne, tworzy potrzebny nauczycielowi do jego działań ideał wychowanka, który będzie właściwie przygotowywał się do przyszłych ról, zadań indywidualnych, społecznych. Ideał ucznia w tym ujęciu to zespół cech i postaw, jakie przewiduje nauczyciel jako potrzebne w przyszłości, czyli czasie dorosłości ucznia. Oczywiście jest, że wynika to z obrazu świata, jaki ma nauczyciel jako dorosły członek społeczeństwa. To, że jako mandatariusz tej grupy pełni rolę wprowadzającego, nie likwiduje w jego świadomości osobistych przekonań, refleksji i doświadczeń. Jego obraz świata, który jest i który się staje, stanowi mniej lub bardziej zharmonizowaną całość. Jeśli nawet istnieją w jego osobistych poglądach sprzeczności i dylematy, muszą się rozwiązywać w konkretnych, bezpośrednich działaniach. W prywatnej koncepcji odnajdują się zatem elementy różnych poglądów, czy nawet idei edukacyjnych. Dlatego nauczyciel ma obraz idealnego ucznia nawet wtedy, gdy odnosi to do jednostek, z którymi pracuje. Jego działania, wzmacniane przekonaniem o ich słuszności, przynoszą efekty mniej lub bardziej zbliżone do tego, czego oczekiwał. Trudność w uzyskaniu stanu „antycypowanego” przypisuje różnym niekorzystnym czynnikom. Obraz jest w takiej koncepcji spójny; pomoc więc powinna być wpisana w jego ramy. Ze swojej pozycji nauczającego, który – przyjmuje się – zna dziecko/ucznia od strony jego możliwości intelektualno-emocjonalnych, proponuje lub wskazuje, poleca formy. Zasadniczo narzuca więc swoje sprawy stanowisko, w obszarze wspomagania dominując nad myśleniem czy działaniami rodziców. Zjawisko to występuje silniej, gdy nauczyciel pracujący w określonych teoriach edukacyjnych przyjmuje je w charakterze doktryn. Trzeba przy tym dodać, że w swoim odczuciu jest odpowiedzialny i wierny etyce zawodowej. Takie myślenie ma swoiste cechy mityczne. Nie może być podważone w ramach tego samego poglądu, a inny już w założeniu zostaje odrzucony.

### **Modele przyjmowanych pedagogii a preferencje form pomocy uczniowi**

Przyjmując w niniejszych rozważaniach modele umysłu i modele pedagogii, można dostrzec zależności i współwystępowanie przy określonych koncepcjach uczenia się dzieci wybieranych i dobieranych dla nich form pomocy. W dalszych rozważaniach przedstawione tu za Brunerem modele kojarzone

będą z akceptowanymi osobiście poglądami nauczycieli, którzy przyjmują jedną z wymienionych czterech orientacji ujawniających się w programach i zaleceniach metodycznych za sposób uczenia się dzieci.

**1. Postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie i nabywanie umiejętności praktycznych.** Autor pisze: „Aby móc się uczyć poprzez naśladowanie, dziecko musi poznać cele założone przez dorosłego, środki wykorzystywane do ich realizacji oraz fakt, że demonstrowana czynność pomysłnie je do tego doprowadzi” (Bruner, 2006, s. 82). Nauka taka uwzględnia w najwyższym stopniu zdobywane przez najmłodsze dzieci umiejętności. Dotyczy to także starszych, gdy nauczyciele widzą konieczność opanowania fundamentalnych stwierdzeń czy umiejętności, czasem nawet sprawności. Ważne stają się w tej koncepcji ćwiczenia. Zwolennicy owego poglądu uważają, że jest to sposób na unikanie błędów i utwierdzania się w słuszności działań tak w zakresie poznawczym, jak wychowawczym, np. poprawności zachowań. Szczególnie popularny pogląd ten stał się wśród opiekunów dzieci małych oraz tych, które z konieczności przechodzą ponowną socjalizację w kulturze codzienności właściwej społeczeństwu, do którego należą. Odbywa się w ten sposób przekaz wzorów kulturowych. Poczucie odpowiedzialności pozwala im sądzić, że pomagają wychowankom poznać i przyjąć oczekiwania wobec nich, co znacząco uwarunkuje ich właściwe funkcjonowanie w roli ucznia i wychowanka.

**2. Postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej.** Zgodnie z tym poglądem zakłada się, że „nauczanie dydaktyczne opiera się zwykle na przekonaniu, że dzieciom należy zaprezentować fakty, zasady i reguły działania, których powinny się nauczyć, które powinny zapamiętać, a następnie zastosować” (Bruner, 2006, s. 85). Jest to w świetle dokumentowanych zajęć lekcyjnych najbardziej powszechne przekonanie o stosowaniu – tak przyjmowanych – wskazań psychologii poznawczej. Nauczyciele wprawdzie cenią formę odtwórczą wypowiedzi, oczekują jednak, by treść była rozumiana. Joanna Skibska, analizując umiejętności dzieci rozpoczynających naukę i kompetencje nauczycieli kierujących tym procesem, wskazuje na stan przyjmowanej wiedzy i zabiegi dydaktyczne. „Uczenie się związane jest ze zmianami zachodzącymi w mózgu, o których świadczy poziom wykonywania określonych działań. O wyuczalności zachowań świadczy ich trwałość oraz wykorzystywanie w różnych sytuacjach [...], chcąc stworzyć dziecku optymalne warunki do nabycia wiedzy i umiejętności, należy dostosować przestrzeń edukacyjną do jego możliwości poznawczych, do

określonych obszarów funkcjonalnej gotowości dziecka” (Skibska, 2015, s. 87). Pomoc dziecku, które ma trudności we w miarę wiernym opanowaniu treści i ich rozumieniu, przynajmniej pozwalającym na dalszy udział w zajęciach, nauczyciel widzi w ukazywaniu mu różnych kontekstów sytuacji, ze wskazywaniem na podobieństwa, tendencje itp. Materiał dydaktyczny dobiera tak, by nawiązywał do jego wcześniejszych doświadczeń i nabytych informacji. Daje to szansę na włączenie nowych treści w dotychczasową konstrukcję indywidualną. Ze względu na zróżnicowanie możliwości i ograniczenia dzieci nauczyciel wyżej od zbiorowych form ocenia pomoc indywidualną.

**3. Postrzeganie dzieci jako myślących: rozwój wymiany intersubiektywnej.** „Wedle tego poglądu przedmiotem zainteresowania nauczyciela jest rozumienie, co dziecko myśli i jak dochodzi do swoich przekonań. [...] Nauczanie ma pomóc dziecku zrozumieć lepiej, wyrazić się, mniej jednostronnie. Do rozumienia dochodzi się poprzez dyskusję i współpracę z dzieckiem, zachęcanym do wyrażania swoich własnych poglądów” (Bruner, 2006, s. 87).

Podstawą tej strategii działań nauczyciela jest przekonanie o podmiotowości dziecka, celem zaś wyzwalenie odwagi w myśleniu i wyrażaniu tego. Pomoc taka kierowana jest do dziecka rozbudzonego intelektualnie, które chce zrozumieć. Praca może być indywidualna, np. w małych kołach zainteresowań. Takiej pomocy nie oferuje się dziecku, które nie może „nadążyć” za rówieśnikami w opanowywaniu niezbędnych treści programu. Grupa osób wybierających ów rodzaj pomagania najbliższa jest zwolennikom psychologii humanistycznej. „Ten model edukacji jest wzajemny i dialektyczny, kładzie większy nacisk na interpretację i rozumienie niż na osiągnięcie wiedzy rzeczowej lub umiejętne wykonanie” (Bruner, 2006, s. 88). Nauczyciel, któremu bliska jest ta koncepcja, nie oczekuje, by uczeń potrafił opanować wszystkie treści przedmiotów szkolnych w jednakowym stopniu, choć nie dopuszcza możliwości daleko idących selekcji. Akcentowane są zainteresowania i poznawcze pasje. Od takiego nauczyciela pomocy może oczekiwać nie tylko ten nienadążający, ale także uczeń zdolny, który wykazuje chęci poznawcze.

Tu wyłania się grupa nauczających, która akcentuje budowanie struktur wiedzy. Takie stanowisko bliskie jest koncepcji konstruktywizmu pedagogicznego i dostrzegania w uczniu badacza rzeczywistości. Pomoc może być wsparciem w rozwoju zdolności ucznia skłonного do podejmowania zadań badawczych, nieobowiązkowych, o zainteresowaniach względnie ukierunkowanych. Może rozbudzić pasje badawcze, lecz niekoniecznie równocześnie we wszystkich zakresach.



Przyjmowanie paradygmatu konstruktywistycznego spowodowało wzrost zainteresowania pozaszkolnymi doświadczeniami i wiedzą potoczną ucznia. Ewa Kochanowska stawia pytania o potrzebę doceniania tego i możliwość wykorzystywania w sytuacjach edukacyjnych. Przy pozytywnej wizji takiego uczenia się – pisze – „dziecko powinno pełnić rolę badacza, być inspirowane do aktywności przez nauczyciela, korzystać z różnych źródeł informacji i stworzyć nową wiedzę” (Kochanowska, 2015, s. 97). Nauczyciel, który postrzega dziecko jako osobę uczącą się, a nie tylko nauczaną, chce, aby dostarczane i zdobywane wiadomości ugruntowały się i były podstawą wiedzy. Dlatego, zarówno widząc ucznia, dla którego szkolny materiał jest zbyt obszerny do regularnego opanowywania, jak i tego, który z łatwością gromadzi informacje, znaczenie nadaje nauczaniu zintegrowanemu. Nawet jeśli nie ma takich prawnych możliwości w formalnym procesie edukacyjnym, tego rodzaju pomoc widzi jako najbardziej zasadną. W swobodnej atmosferze niewymuszonej tempem wszyscy uczą się wspólnie, dostrzegając sens poszczególnych informacji, które zdobywają i łączą (Mihiliwicz, 2002).

**4. Dzieci jako wiedzący. Zarządzanie wiedzą obiektywną.** W przypadku tej koncepcji Bruner widzi u nauczycieli następujące założenie: „[...] nauczanie powinno dzieciom pomóc uchwycić różnicę między wiedzą osobistą z jednej strony, a wiedzą uznawaną w danej kulturze za obiektywną – z drugiej” (Bruner 2006, s. 88). Wiedza dziecka zdobywana poza szkołą jest dla niego wiedzą, którą chce i próbuje konfrontować z tą zdobywaną w szkole. Te dwa rodzaje nie muszą, przynajmniej na podstawowym etapie, stać w sprzeczności ze sobą. Wiedza może być fragmentaryczna, odnosić się do konkretnych, ale daje dziecku poczucie, że wie coś, co warto rozwinąć, do czego warto dodać więcej informacji. Przykładowo: w badaniach prowadzonych przez Bożenę Muchacką nad możliwościami kształtowania reprezentacji umysłowej (problem dotyczył zjawisk atmosferycznych) „potoczna wiedza dzieci często spełniała kryterium poprawności merytorycznej” (Muchacka, 2000, s. 72).

Uczeń to dla dziecka podstawowa rola w szkole. Wiąże się ona z koncepcją uczenia się przez niego oraz nauczania go, jednak współczesny nauczyciel stara się widzieć dziecko-ucznia w szerszym jego funkcjonowaniu społecznym. Duże znaczenie może mieć środowiskowe pochodzenie dzieci. Im większe są różnice między naturalnie zdobywaną wiedzą w środowisku domowym i otoczeniu oraz tą przyswajaną w szkole, tym znaczącej są trudności. To zaś rzutuje na relacje z nauczycielem i innymi uczestnikami procesu kształcenia. Z kolei charakter owych relacji zależy od wielu czynników. Ewa Jarosz wyznacza te,

które są na tyle widoczne i istotne, że zmuszają do brania pod uwagę np. cech osobowości, uzdolnień, zdolności społecznych i potrzeb. Ważne też, by widzieć je na tle środowiska rodzinnego i lokalnego, w którym uczeń przebywa na co dzień. W tym bowiem mogą tkwić aspiracje edukacyjne i życiowe i wyraźnie ujawniać się motywacje zachowań lub przyjmowanych postaw (Jarosz, 2007). Nauczyciel, pokazując szerzej zagadnienia, swoiście dostosowaną do możliwości rozumienia historię wiedzy, pomaga uwolnić się od przyjmowanych skrótów myślowych gromadzonych dość przypadkowo w różnych sytuacjach. Taki nauczyciel, skłonny do problematyzowania, zachęca do współuczestnictwa w eksploracji, umożliwia bycie podmiotem swojego działania, posługiwanie się własnym rozumem, z wyjściem – jak to nazwał Lew Wygotski – poza dotychczasową sferę rozwoju (Adamek, 2016). Ten rodzaj pomocy właściwy jest dla ucznia, u którego rozwija się potrzeba podnoszenia własnej wartości i następuje uświadomienie możliwości rozumienia faktów czy zjawisk, a nawet pokazania się na tle rówieśników w myśl zasady, że mam prawo tak widzieć, tak rozumieć. Z reguły pomoc taka opiera się na docenianiu psychoanalizy pedagogicznej i pracy z indywidualnym uczniem lub grupą o podobnych nawet potrzebach czy zahamowaniach. Nie będzie ona korzystna w uzupełnianiu braków w przebiegu zbiorowego kształcenia. Nauczyciele będący zwolennikami innej koncepcji nie uznają szerszego zastosowania takiej formy pomocy, zwłaszcza gdy odnoszą to do zbiorowych form edukacyjnych. Realizacja tzw. zadań programowych skłania do skupienia się na opanowaniu tego, co aktualnie określa się w różnych obszarach uczenia kompetencjami kluczowymi. Dlatego dla dużej części nauczycieli nauka szkolna nie musi mieć zasadniczego związku z otoczeniem. „Nie rozpraszają” swojej uwagi uwarunkowaniami – według nich – co najwyżej pośrednio wpływającymi na efektywność szkolnej nauki.

## Konkluzja

Autor zaprezentowanej tu typologii koncepcji myślenia nauczycieli o uczniach zaznacza, że w czystej formie takie modele nie występują, ale skłonności do ich przyjmowania – tak. W przekonaniu polskich nauczycieli, uwarunkowanych w pracy realizacją założeń programowych i konkretyzowanymi zewnętrznymi oczekiwaniami, dobór form pomocy uczniom jest jednym z najważniejszych zadań, jakie świadomie realizują. Środowiskowe uwarunkowania rodzinne i społeczne otoczenie działań szkolnych mocno modyfikują to, co chcą i próbują osiągnąć w indywidualnej pracy z uczniem.

Niemniej osobiste przekonanie o najlepszych wyborach utwierdza w przekonaniu o posiadaniu kompetencji zawodowych, pozwala zachować poczucie odpowiedzialności zarówno wobec dziecka, jak i społeczeństwa. Wydaje się jednak, że większe znaczenie mają w relacji nauczyciel–uczeń koncepcje nauczania-uczenia się kierującego niż niejawne nierzadko dyspozycje i ograniczenia poznawcze dziecka. „Pedagogika nigdy nie jest niewinna” – stwierdza Bruner, kończąc rozważania o pedagogiach potocznych (Bruner, 2006, s. 95).

## Bibliografia

- Adamek, I. (2014). Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako przewodnicy w uczeniu się. W: I. Adamek i B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciele wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany* (s. 15–25). Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Ferenz, K. (2003). *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Fromm, E. (2005). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przeł. R. Saciuk. Warszawa: PWN.
- Gordon, T. (1995). *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. A. Makowska, E. Sujak. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Jarosz, E. (2007). *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Seria Pedagogika. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kochanowska, E. (2015). Pozaszkolne doświadczenia i wiedza potoczna dziecka jako przestrzeń szkolnych działań edukacyjnych. W: E. Jezierska-Wiejak i J. Malinowska (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Konteksty i przestrzenie edukacyjne* (s. 95–109). Wrocław: ATUT.
- Kozielecki, J. (1998). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: PIW.
- Mihilewicz, S. (2002). Znaczenie nauczania zintegrowanego dla rozwoju dziecka i efektywności edukacji. W: M. Prokosz (red.), *Nauki Pedagogiczne we współczesnej humanistyce* (s. 72–80). Toruń: Adam Marszałek.
- Muchacka, B. (2000). *Stymulowanie aktywności poznawczej w przedszkolu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Orstein, A.C. i Hunkins, F.P. (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przeł. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Skibska, J. (2015). Umiejętności dzieci 6-letnich rozpoczynających edukację w I klasie. W: E. Jezierska-Wiejak i J. Malinowska (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Konteksty i przestrzenie edukacyjne* (s. 171–186). Wrocław: ATUT.

Włodarczyk, R. (2016). *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*. Kraków: Impuls.

Zajdel, K. (2016). *Znaczenie oceniania w przebiegu życia*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

## OSOBISTE KONCEPCJE PEDAGOGII A PREFEROWANE RODZAJE POMOCY

**Streszczenie:** Nauczyciele w toku swojej pracy budują osobiste koncepcje edukacyjne dotyczące myślenia i uczenia się dzieci. Z nich wynikają realizowane sposoby prowadzenia procesu nauczania-uczenia się. Przesłankami do budowy własnego ujmowania procesu są: wiedza teoretyczna nabywana w trakcie przygotowania do zawodu, doświadczenie zawodowe gromadzone w pracy z różnymi grupami w odmiennych środowiskach społeczno-kulturalnych oraz aktualne oczekiwania społeczne. Zróżnicowanie możliwości uczniowskich obliuguje nauczycieli do doboru form pomocy uczniom w jakiejś mierze odbiegających od głównej grupy rówieśniczej. W artykule zestawiono modele uczenia się dzieci według pedagogii potocznych (J. Brunera) z przekonaniem polskich nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** koncepcje osobiste, pedagogie potoczne, wsparcie w rozwoju, rodzaje pomocy

## PERSONAL CONCEPTS OF PEDAGOGY IN RELATION TO PREFERRED TYPES OF HELP FOR STUDENTS

**Summary:** In the progress of their work teachers are building their personal educational concepts concerning children's thinking and learning. From this result implemented ways of conducting the process of teaching-learning. The prerequisites to build own opinions on the profession, professional experience from work with various groups in different socio-cultural environments, as well as current social demands. Differentiation of students and possibilities obliges teachers to choose the form of students help, in some manner deviating from the main group of peers. In the article the models folk pedagogies (by J. Bruner) was opposed to convictions of Polish teachers.

**Keywords:** personal concepts, folk pedagogies, support in development, types of help