

Iwona Czaja-Chudyba

Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych

Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna nr 2, 7-20

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Iwona CZAJA-CHUDYBA
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków

Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych

Abstract: Dilemmas and Directions of Development for Children Abilities within the Space of Contemporary Civilization Changes

The paper presents the analysis possibility of children abilities education within the context of cultural changes and contemporary civilization tendencies, such as: culture polyphony, technological progress, versatile and individual education, knowledge community. Limitations and advantages of versatile and individual education are outlined together with the conception of school concentrated on individual as post-progressive model for supporting the children development. Author's own program titled "How to discover and support children abilities" is described in details as well as competencies of teachers of versatile and individual abilities education.

Key words: children abilities, education of abilities, gifted children

Słowa kluczowe: zdolności dzieci, edukacja zdolności, dziecko zdolne

Kultura XX i XXI w. to kultura niespotykanego postępu cywilizacyjnego w wielu dziedzinach nauki i sztuki, zwiększających możliwości korzystania z informacji z wielu ośrodków naukowych. Należy postawić pytanie, czy szkoła dostrzega i w jaki sposób odpowiada na zmiany cywilizacyjne oraz postęp kulturowy. Jego konsekwencją będą też dalsze pytania:

— Czy w istniejącej cywilizacji mamy szansę uzyskać wszechstronne wykształcenie?

— Jeżeli przyjmimy model kształcenia specjalistycznego, opartego na selekcji, to co powinno stanowić wskazówkę przy konstruowaniu programów nauczania dla tego kształcenia?

Za R. Fisherem¹ należy przyjąć, że „istotność i sens tego, co dziecko ma przeżyć i czego ma się nauczyć, wynika z szerszego kontekstu kultury, do któ-

¹ R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1999, s. 27.

rej dziecko należy”, dlatego artykuł ten będzie próbą refleksji o kierunkach rozwoju edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy współczesnych zmian cywilizacyjnych. Należy też zastanowić się, jakie skutki niesie dla edukacji i szerzej — dla rozwoju zdolnego dziecka — każde z powyższych podejść oraz jak należy do tego procesu przygotować nauczyciela.

1. Przemiany cywilizacyjne współczesności podstawą rekonstrukcji paradygmatów edukacyjnych

Polifoniczność kultury w ponowoczesności

Przyjmuje się, że współczesna kultura ma charakter polifoniczny, co sprawia, że możemy mówić o niejednorodności obrazów świata. Wiedza zmienia się i dezaktualizuje w zaskakującym tempie. Tracą znaczenie wielkie narracje — teorie stanowiące punkty odniesienia dla statusu „obiektywnych” ustaleń, których reprodukcję stanowiły chociażby systemy oświatowe. Ich prawdziwość jest zrelatywizowana do kontekstu indywidualnego, kulturowego i temporalnego. Dylematy współczesnej kultury uosabiają również bieguny: wykształcenie wszechstronne, ogólne *versus* specjalistyczne.

Specjalizacja pracy — ideał „eksperta” w opozycji do „człowieka renesansu”

W dobie postępu technologicznego — mnogości źródeł i odkryć — obszary, w których użyteczne jest wszechstronne wykształcenie dramatycznie się kurczą. Sięgający korzeniami renesansu ideał człowieka „wszechstronnie wykształconego” jest wypierany przez ideał „eksperta”. W dobie informatycznej implozji wszechstronność wykształcenia może (choć niekoniecznie musi) łączyć się z powierzchownością i pobieżnością. „Znać się na wszystkim” obecnie oznacza „nie znać się na niczym”. Paradygmat „eksperta” wymaga natomiast znajomości zawężonego obszaru wiedzy. Liczy się więc wysoka jakość kształcenia, jego dogłębność.

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych i wspólnota wiedzy

Jesteśmy świadkami narodzin społeczeństwa sieciowego, w którym dzięki otwartej komunikacji w cyberprzestrzeni istnieje możliwość dostępu do milionów ludzkich umysłów i kompetencji. Do opisu tego fenomenu badacze wykorzystują po-

jęcie społeczeństwa wiedzy (*knowledge based society*)² lub wspólnoty wiedzy³. Zjawisko to charakteryzuje współpraca na niewyobrażalną dotąd skalę, czego przykładem może być internetowa Wikipedia.

Wraz z łatwością dostępu do informacji, masowością i wszechstronnością edukacji zauważyć można jednak niepokojące obniżanie się jakości edukacji. Procedury i instrumenty zdobywania informacji umożliwiają ich łatwiejsze i szybsze przyswajanie, stwarzając złudzenie osiągnięcia wiedzy. Dlatego P. Drucker⁴ stwierdza, że w społeczeństwie wiedzy liczy się nie tradycyjna wiedza ogólna, która pomaga zrozumieć wiele rzeczy, ale wiedza specjalistyczna, która pozwala określony fragment rzeczywistości kompetentnie opracować.

Zmiana i nowość jako determinanty przystosowania — egalitaryzm w rozumieniu problematyki zdolności i kreatywności

W „cywilizacji zmiany” rośnie znaczenie postawy kreatywności i refleksyjnego, konstruktywnego krytycyzmu jako sposobu przystosowania. Potrzeby te determinują kształcenie określonych cech osobowych i umiejętności uczniów, pośrednio wyznaczając kierunki edukacji.

Wraz z rozwojem badań na temat kreatywności i zdolności stopniową ewolucję przechodzi także szacowanie liczby osób uznanych za zdolne i twórcze. Zmniejsza się liczba zwolenników stanowiska elitarnego, konserwatywnego, zakładającego unikatowość twórczości, uzdolnień jako zarezerwowanych dla mniej niż 2% populacji. Dominującym paradygmatem badawczym staje się podejście egalitarne, sugerujące że osoby zdolne stanowią około 40% populacji oraz wskazujące na prawie nieograniczone możliwości rozwoju „codziennej” czy też „osobistej” twórczości.

Edukacja progresywistyczna i konstruktywizm

Omówione zjawiska składają się na obraz współczesności, który determinuje kontekst analizy dyskursów wczesnej edukacji. Podstawę moich refleksji i rozwiązań metodycznych stanowią: **p a r a d y g m a t p r o g r e s y w i s t y c z n y** (przyjmujący, że podstawą procesu edukacji jest ocena osiągnięć ucznia, a sama edukacja za pomocą innowacyjnych technik winna koncentrować się na potrzebach i zaintereso-

² P. Drucker, *Spółczesność prokapitalistyczna*, przeł. G. Kranas, Warszawa 1999, s. 161.

³ P. Levy, *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*, Cambridge 1997, s. 20.

⁴ P. Drucker, op. cit., s. 161.

waniach dziecka) i paradygmat konstruktywistyczny (zakładający aktywność poznającego, który gromadzi i przekształca doświadczenie). Nauczanie ukierunkowane jest tu „na znalezienie równowagi między rozwijającą się indywidualnością a społecznym kontekstem uczenia się, społecznymi wymaganiami i standardami”⁵. Zadanie nauczyciela polega więc na oszacowaniu rozbieżności pomiędzy wiedzą ucznia (przewiedzą, wiedzą osobistą) a wiedzą oficjalną, którą narzuca program, oraz określeniu, jak wykorzystywać (pobudzaną ciekawością i wewnętrzną pasją) motywację dziecka w stymulowaniu jego aktywności poznawczej.

2. Ograniczenia i zalety wszechstronnej oraz specjalistycznej edukacji zdolności

Przedstawione przemiany konkretyzują się w przypadku polityki oświatowej w postaci alternatywy: wykształcenie wszechstronne albo oparta na wyborze specjalizacja. Za wszechstronnym wykształceniem, według zasady „każdemu po równo”, przemawiają następujące argumenty:

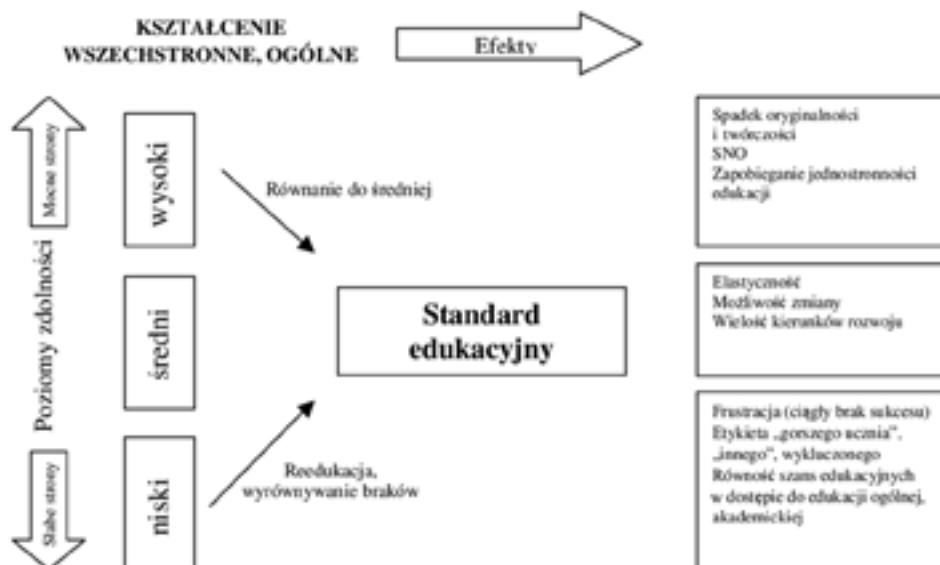
- ekonomiczny — jest ono pozornie łatwe do zrealizowania w powszechnym szkolnictwie;
- polityczny — umożliwi spełnienie oczekiwań i utrzymanie standardu narzuconego przez politykę państwa;
- kulturowy — promuje te zdolności, które są dobrym prognostykiem sukcesu jednostki;
- psychologiczny — dopuszcza zmianę, możliwość elastycznego przekwalifikowania się w przyszłości;
- poznawczy — daje możliwość wszechstronnego korzystania z różnorodnych dóbr kultury oraz lepszego rozumienia tradycji.

Inspiracją do przyjęcia specjalistycznego podejścia do rozwoju jest założenie, że mało kto jest w stanie opanować całość wiedzy nawet z jednej dziedziny. Kluczową konsekwencją nauczania specjalistycznego jest ograniczenie materiału prezentowanego na zajęciach do niezbędnego minimum ogólnej wiedzy o świecie. Jest to też uzasadniane tym, iż próby „wyszkolenia” zdolnych dzieci we wszystkich dziedzinach prowadzić mogą do przeciążenia poznawczego, a przesylenie treściami powoduje zredukowanie nauczania do bezrefleksyjnego wchłaniania informacji.

Zwolennicy tego podejścia przytaczają następujące argumenty:

- 1) Kształcenie wszechstronne marginalizuje indywidualne preferencje poznawcze. Nie bazuje na motywacji ucznia, jest jakby ponad uczniem, w wersji

⁵ J. Bałachowicz, *Pedagogika wczesnoszkolna — współczesne problemy i zadania*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M. J. Szymański przy współpracy R. Kwiecińskiej, S. Kowala, Kraków 2004, s. 217.



Wykres 1. Efekty nauczania uwzględniającego podejście wszechstronne dla uczniów cechujących się wysokim, średnim i niskim poziomem zdolności (opracowanie własne)

wypaczonej eksponuje tylko te treści, które są promowane w danej kulturze. Dużo czasu poświęca się na reedukację, nadrabianie braków, a mało — na stymulację rozwoju ucznia.

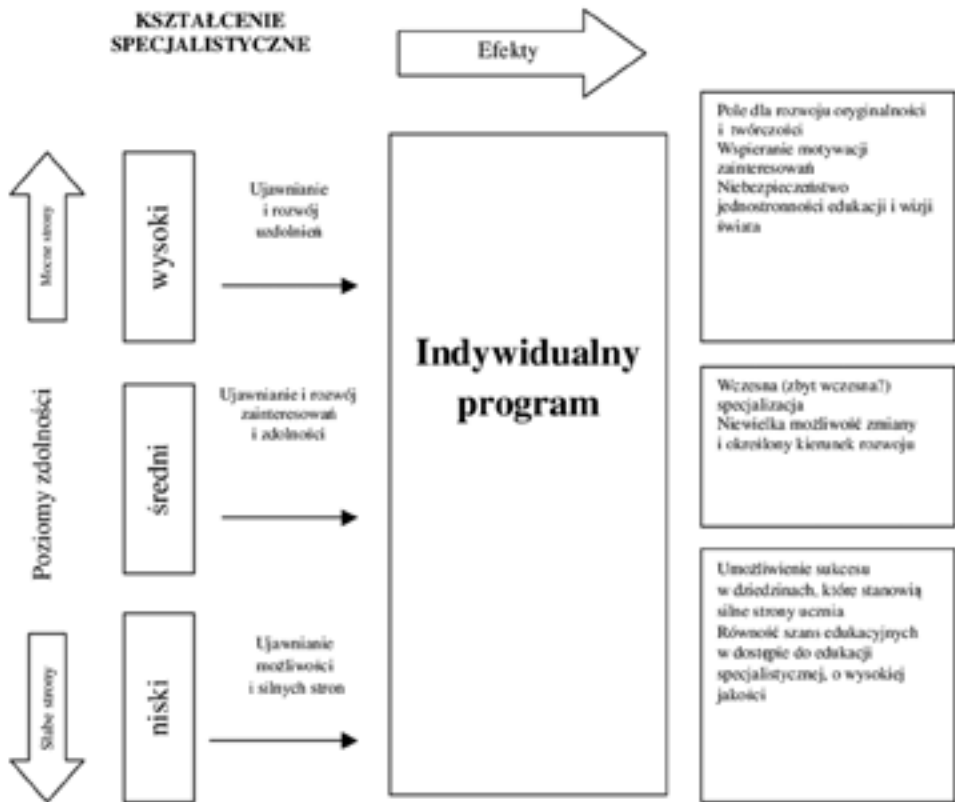
2) Sukces warunkują nie tylko zdolności akademickie. Wiele osób z talentami wykraczającymi poza nie pozostaje niezauważonych w trakcie nauki. Są one, jak twierdzi D. Lazaar, „ofiarami jednostronnego podejścia do problematyki umysłu”⁶. Ta liczna grupa dzieci pozostaje zdana na dorywcze rozwijanie zdolności podczas zajęć pozaszkolnych (często odpłatnych i o znikomej dostępności w mniejszych miejscowościach).

3) Paradoksalnie: wszechstronne nauczanie wymaga od nauczyciela dobrej znajomości wielu dziedzin wiedzy i stąd w praktyce jest bardziej obciążające.

Porównanie efektów nauczania uwzględniającego podejście specjalistyczne i wszechstronne u uczniów cechujących się wysokim, średnim i niskim poziomem zdolności przedstawione zostało na wykresach 1 i 2.

Na podstawie analizy dokumentów oraz programów i podręczników wyznaczających konteksty edukacji wczesnoszkolnej należy stwierdzić, iż w teorii nauczyciel nauczania początkowego zobowiązany jest do uwzględnienia indywidual-

⁶ D. Lazaar, *Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*, Palantine 1991, s. 164.



Wykres 2. Efekty nauczania uwzględniającego podejście specjalistyczne dla uczniów cechujących się wysokim, średnim i niskim poziomem zdolności (opracowanie własne)

nych zdolności dziecka. Brak jest jednak systemowych i profesjonalnych rozwiązań czy nawet propozycji, które wprowadzałyby do powszechnych szkół podstawowych (już na etapie edukacji wczesnoszkolnej) elementy diagnozy i rozwijały zdolności ucznia na poziomie specjalistycznym. Także praktyka edukacyjna nie jest związana ani ze specjalistycznym, ani z wszechstronnym nauczaniem, jest ona natomiast podporządkowana tzw. zdolnościom akademickim i wąskiemu (opartemu na receptywnym odpamiętywaniu) zakresowi ich stymulacji i kontroli (tendencji wzmacnianej również przez rodzaje testów na kolejnych etapach edukacji). Takie szkolnictwo, nazwane przez H. Gardnera⁷ jednolitym lub unifikującym, zakłada istnienie pewnego określonego i uniwersalnego zbioru informacji, które powinno opanować każde dziecko. Dowodzi także bar-

⁷ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Poznań [2002], s. 106–107.

dzo znaczącej inkluzyjności — pomijania lub marginalizowania pewnych obszarów i typów wiedzy jako nieważnych w perspektywie sukcesu w życiu dorosłym. Niepokojąca jest minimalna liczba zadań rozwijających motywację dziecka — ciekawość, zainteresowanie, wyrażanie opinii, kwestionowanie, które są niezbędne w przygotowaniu ucznia do samodzielności. Ponadto często zauważany był redukcjonizm i schematyzm, a nawet infantylizacja treści, nadmierny asocjacionizm (kojarzenie nieraz niespójnych logicznie i sprzecznych merytorycznie treści), instrumentalizm metodyczny oraz mechanizacja czynności ucznia.

3. Szkoła skoncentrowana na jednostce jako koncepcja poprogresywistycznego wspierania rozwoju dziecka. Mocne i słabe punkty specjalistycznej diagnozy i edukacji

Chciałabym poddać krytycznym rozważaniom tylko jedną z wielu propozycji edukacyjnych „odpowiedzi” na pytanie, w jaki sposób zapobiec nadmiernie unifikującemu szkolnictwu — wizję edukacji wynikającą z koncepcji H. Gardnera⁸ i promującą hasło „szkoły skoncentrowanej na jednostce”. Opiera się ona na następujących zasadach:

1. Podstawą indywidualizacji i specjalizacji nauczania jest diagnoza zdolności ucznia.

Tak zwana ocena w kontekście wiąże się z obserwacją swobodnych zajęć i zabaw dziecka w otoczeniu ustrukturyzowanym pod kątem danej inteligencji. Przyjmuje się, że każdy uczeń posiada kilka dominujących zdolności, które powinny stanowić podstawę jego edukacji.

Przeciwnicy „szkoły skoncentrowanej na jednostce” podkreślają następujące wady takiego podejścia:

Tworzenie takich narzędzi diagnozy jest pracochłonne. Wymaga bardzo dużego zaangażowania i merytorycznego przygotowania nauczyciela. Może być szczególnie trudne do przeprowadzenia w licznych klasach, potrzebna też jest zgoda na zastosowanie środków multimedialnych. Wiąże się z systemową zmianą organizacji szkoły oraz aktywnym udziałem rodziców i przedstawicieli środowiska lokalnego, a to w bliskiej perspektywie czasowej może wydawać się utopijne. Nieelastycznie przyjmowane wyniki takiej diagnozy mogą służyć do etykietowania, wykluczenia i stygmatyzacji ucznia. Należy więc być świadomym subiektywizmu w ocenianiu pracy ucznia oraz najczęściej popełnianych błędów.

Zwolennicy „szkoły skoncentrowanej na jednostce” przytaczają natomiast następujące argumenty.

⁸ H. Gardner, op. cit.

Analiza modelowo-profilowa daje pełnię informacji o dziecku. Pełniąc dwójną funkcję — diagnostyczną i kształcącą — umożliwia sformułowanie indywidualnych programów jego stymulacji i terapii. Jest bardziej związana z diagnozą pedagogiczną niż psychologiczną, dlatego nie wymaga zatrudniania dodatkowych specjalistów „od diagnozowania”. Wskazuje na to, że każdy z nas mówi „innym głosem” — w odmienny sposób odczuwa, poznaje.

Przedstawiona strategia preferuje zabawy diagnostyczne jako środek, narzędzie poznania dziecka. Jest związana z jego naturalnym środowiskiem i aktywnością, co umożliwia szybsze i bardziej wnikliwe zdiagnozowanie zmian rozwojowych i ocenę maksimum ich zdolności. Daje to szansę kształcenia dzieci, które nie mieszczą się w ramach szkolnego systemu oceniania — przejawiają wybiórcze zdolności, często ignorowane całkowicie przez system kształcenia.

2. Edukacja winna bazować na mocnych stronach dziecka, a nie koncentrować się na uzupełnianiu braków.

Przyjmuje się, że podstawą edukacji jest wykorzystywanie mocnych stron ucznia, ich rozwijanie, uświadamianie uczniom własnych możliwości. H. Gardner⁹ podkreśla, że rzadko zdarza się, aby dana osoba w życiu dorosłym miała jakieś osiągnięcia w tym, do czego jako dziecko nie wykazywała uzdolnień. Nie ma więc sensu koncentrowanie się na analizie wad czy reedukacji dysfunkcji ucznia. Wiąże się to jednak z pewnymi ograniczeniami. Nie sprzyja systematycznemu nauczaniu; prowadzi do epizodycznego, być może chaotycznego zdobywania przez uczniów wiedzy. Nie motywuje uczniów do pokonywania własnych ograniczeń, a społecznym skutkiem tego zjawiska może być ukryty mechanizm dyskryminacji społecznej (uboższe rodziny mogą np. mieć niższe aspiracje, jeśli chodzi o wykształcenie). Nie uwzględnia możliwości kompensacyjnych lub nieharmonijnego rozwoju dziecka. Może więc budzić uzasadnione kontrowersje i wątpliwości, czy w przypadku nietrafnej diagnozy tak wczesna specjalizacja nie wpłynie na zahamowanie możliwości rozwojowych dziecka oraz nie obniży jakości jego wykształcenia. Może rozbudzać nieuzasadnione ambicje, które negatywnie wpłyną na ucznia i jego rodziców.

Taki sposób nauczania motywuje jednak dziecko do uczenia się, a także umożliwia mu odniesienie sukcesu, dając poczucie satysfakcji oraz radości.

3. W edukacji korzystne jest zastosowanie indywidualizacji nauczania, metod problemowych oraz innowacyjnych metod pracy i środków przekazu opartych na wynikających z teorii wielostronnych inteligencji jako sposobów dochodzenia do wiedzy.

Przeciwnicy tego podejścia przytaczają następujące kontrargumenty:

— Może wiązać się ono z fragmentarycznością wiedzy uczniów i chaotycznością edukacji.

⁹ H. Gardner, op. cit.

— Indywidualizacja budzi często niepokój, nauczyciele lękają się, że utracą kontrolę nad przebiegiem lekcji.

— Skupianie się tylko na potrzebach i zainteresowaniach dziecka może prowadzić do infantylizacji treści i zawężenia ich zakresu (promowanie wygodnictwa, polegającego na niechęci do podejmowania wyzwań i trudnych zadań).

Za takim sposobem nauczania przemawiają jednak jego następujące zalety:

— Docenia i rozgranicza on metodologiczną specyfikę każdej dziedziny. Wskazuje na specyficzne „drogi poznania i narracji”.

— Służy pogłębieniu eksperckiego poziomu wiedzy, sprzyja samodzielności uczenia się, umożliwia uczniom przejście na poziom aktywności twórczej i refleksyjnej.

Uwzględniając pozytywne i negatywne aspekty „szkoły skoncentrowanej na jednostce”, krótko scharakteryzuję moją autorską propozycję diagnozy i rozwijania zdolności uczniów klas I–III „Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci. Wesola szkoła i przyjaciele”¹⁰.

Idea programu — podstawowe założenia

Inspiracją programu były wyniki badań praktyki szkolnej oraz założenie, że o sukcesie jednostki w dorosłym życiu decydują zdolności (postrzegane przez pryzmat teorii MI) oraz jej motywacja i twórczość. W programie przyjęłam współlistnienie z a j ę ć p o d s t a w o w y c h, podczas których realizuje się przewidziane w programie „Wesola szkoła i przyjaciele” treści o charakterze uniwersalnym, które na poziomie podstawowym przeznaczone są dla wszystkich uczniów, obok zajęć specjalistycznych (poszerzających), opanowanych przez dzieci na zasadzie fakultatywnej, które mogą być realizowane raz w tygodniu w formie pracy grupowej, zespołowej i indywidualnej.

Propozycje strategii nauczycielskiego rozpoznawania zdolności w klasach I–III

Proponowana procedura łączy uczenie oraz diagnozowanie i składa się z czterech bloków zajęć: adaptacyjnych — związanych z integracją i przygotowaniem uczniów do pracy grupowej; diagnostycznych (wstępnych i koń-

¹⁰ I. Czaja-Chudyba, *Wesola szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci. Scenariusze zajęć dla klasy 1*, Warszawa 2009; eadem, *Wesola szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci. Scenariusze zajęć dla klasy 2*, Warszawa 2010.

cowych) — umożliwiających diagnozę zdolności i ocenę ich rozwoju w wyróżnionych ośmiu obszarach; specjalistyczno-kompilacyjnych (projektowych, tzw. Dniach Inteligencji), których celem jest rozwijanie wybranych zakresów zdolności uczniów. Dodatkowo przewidziano także zajęcia wspierające — stymulujące koncentrację uwagi, twórczość i myślenie krytyczne, wyobraźnię oraz zdolności poznawcze uczniów.

Przykłady zadań diagnostycznych w klasie I

Dla zaprezentowanych na schemacie zajęć w klasie I skonstruowano takie zadania, które wykazywałyby, czy dziecko jest w stanie, a jeśli tak, to na jakim poziomie i w jaki sposób wykonać pewne klasy czynności. Dominującą formą zajęć jest zabawa, chociaż stopniowo coraz bardziej zmienia się ona w ćwiczenia i zadania, które wymagają od uczniów wytrwałości, skupienia i zaangażowania. Choć z dużą ostrożnością należy formułować wnioski na temat przyszłych osiągnięć uczniów, to wyniki uzyskane podczas badań pilotażowych sugerują, że diagnozowanie dzieci przez narzędzia „sprawiedliwe wobec inteligencji” daje obiecujące wyniki.

Strategie rozwijania zdolności w klasie II i III

Celami zajęć w klasie II i III są: rozwijanie zdolności i zainteresowań ujawnianych przez uczniów; pobudzanie zaangażowania i motywacji badawczej; przygotowanie do przejmowania przez uczniów odpowiedzialności za proces uczenia się oraz aktywnego konstruowania własnej wiedzy; wspieranie twórczości i myślenia krytyczno-refleksyjnego oraz budowanie systemu wsparcia dla uczniów zdolnych. Szczególnie wykorzystano tu metody projektowe i tzw. Dni Inteligencji, które polegają na pokazach umiejętności wymagających inteligencji lub na spotkaniach z osobami wykonującymi zawód związany z określoną dziedziną wiedzy.

Przedstawiona propozycja może być włączona do powszechnego (a nie elitarnego) systemu edukacji. Maksymalizuje wrodzone zdolności jednostki po to, aby coraz więcej osób znajdowało w dorosłym życiu satysfakcjonujące zajęcia, które będą odpowiadały ich zainteresowaniom i zdolnościom.

4. Kompetencje czy wiedza dziedzinowa? — dylematy przygotowania nauczyciela do dziedzinowego versus wszechstronnego rozwoju

Dla skutecznego procesu wspierania i rozwijania zdolności podstawowe znaczenie ma postawa nauczyciela. Najważniejsza wydaje się więc odpowiedź na pytanie, jakie cechy osobowe i profesjonalne predestynują do roli zarówno eksperta, jak i wszechstronnie wykształconego obserwatora, zauważającego potrzeby uczniów¹¹. Pozwolę sobie więc przedstawić pokrótce pięć ważnych, moim zdaniem, charakterystyk postaw i kompetencji nauczyciela, wspomagających proces odkrywania i wspierania zdolności dzieci, który może uzupełniać „model sylwetki absolwenta studiów nauczycielskich”, ale też wskazać na ich ograniczenia w realizacji. Nauczyciel wspierający zdolności uczniów to:

1. Refleksyjny specjalista — doradca przedmiotowy. Nauczyciel powinien posiadać ogólne kompetencje dotyczące ośmiu wyróżnionych zakresów zdolności. W przygotowaniu do zawodu nauczyciela chodzi jednak nie tyle o zakres wiedzy, ile o jej jakość. Powinna to być wiedza deliberacyjna, refleksyjna, umożliwiająca stawianie sobie pytań i przyjmowanie postawy badawczej oraz krytycznej.

Nauczyciel musi także zdawać sobie sprawę z tego, że nie może być ekspertem we wszystkich dziedzinach wiedzy (gdyż w dobie wysokiej specjalizacji jest to praktycznie niemożliwe), a raczej koncentrować się na rozwoju własnych zainteresowań. Powinno więc cechować go dążenie do ciągłego rozwoju i samodoskonalenia oraz autentyczna pasja. Taki nauczyciel nie boi się powiedzieć „nie wiem”, gdy nie jest pewny własnej wiedzy. Uczciwe przyznanie się do tego uczy dzieci, że nie na wszystkie pytania można znaleźć natychmiastową i rozstrzygającą odpowiedź. Pokazuje także uczniom, że niewiedza czy niezrozumienie to nic złego, to sytuacja, która stać się może początkiem poszukiwań, punktem wyjścia do badań.

2. Wszechstronnie wykształcony, świadomy swoich przedzałożeń obserwator. W przygotowaniu nauczyciela profesjonalnie odkrywającego i rozwijającego zdolności dzieci podstawowe znaczenie mają kompetencje diagnostyczne (interpretacyjne, obserwacyjne, etyczne) i autorefleksyjne. Refleksja powinna dotyczyć zarówno dziecka i jego możliwości rozwojowych, jak i warunków oraz form własnej pracy, a także być związana z podstawową wiedzą na temat każdej z dziedzin.

3. Doradca życiowy i opiekun dzieci cechuje się zdolnością do nawiązywania i utrzymywania relacji z wychowankami, wspiera pozytywną sa-

¹¹ B. Muchacka, *Model zawodowy nauczycieli przedszkoli i klas początkowych na tle zmian edukacyjnych w Polsce*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2004.

moocené dziecka. Przejawia intuicję i wrażliwość psychologiczną, przewiduje i rozwiązuje problemy psychologiczne oraz interpersonalne, wspiera odporność i zdrowie psychiczne uczniów. Dobrze jest, jeśli potrafi być pośrednikiem i doradcą, zapewnia uczniom poczucie bezpieczeństwa oraz stwarza atmosferę, w której minimalizuje się lęk przed ośmieszeniem, karą czy odrzuceniem.

4. Doradca metodyczny, świadomy wiedzy, metod i technik wspierania zdolności dziecka, innowacyjnych sposobów działania oraz specyficznych strategii pracy z dzieckiem zdolnym, powinien być twórczy i stosować niekonwencjonalne, heurystyczne metody nauczania oraz tworzyć programy autorskie nastawione na indywidualizację osiągnięć dziecka.

5. Autorytet w środowisku lokalnym i ponadlokalnym. Właściwa rekrutacja i selekcja oraz adekwatne środki powinny zaowocować również systematycznym zwiększaniem autorytetu i społecznego odczucia ważności tego zawodu. Nauczyciel, wspierany przez pedagoga i psychologa, winien stać się ekspertem w zakresie problematyki rozwoju dziecka.

Proces nabywania kompetencji i/lub pojawiania się barier zaczyna się już w instytucjach kształcących przyszłych nauczycieli, które często, kierując się fałszywie rozumianymi zasadami rynku, minimalizują wstępne wymagania dla kandydatów. W wielu uczelniach ogranicza się (lub zwiększa się liczbę ich uczestników) także zajęcia konwersatoryjne i seminaryjne, umożliwiające krytyczną refleksję, oraz zajęcia praktyczne (hospitacje) i refleksje na temat pierwszych edukacyjnych doświadczeń. Zbyt mało zajęć pokazuje sposoby pracy z uczniem zdolnym, sposoby diagnozowania i stymulowania zdolności (w Polsce brak przedmiotów tego typu np. w ministerialnych standardach kształcenia pedagogicznego).

Tłumi się także podmiotowość studentów. Na uczelni istnieje „student zbiorowy”, do którego dopasowane są: program, metody nauczania i standardy osiągnięć. Nie ma oferty zajęć fakultatywnych, umożliwiających przyszłym nauczycielom realizację pasji na poziomie eksperckim. Dlatego w późniejszej karierze stają się oni „zniewoleni powinnością”¹². Koncentrują się przede wszystkim na realizacji ogólnych zaleceń (np. programów i przewodników metodycznych) oraz nadal przywiązują wagę do dziedzin logiczno-matematycznej i językowej, traktując inne zdolności dziecka jako drugorzędne.

Efektom intelektualnego i metodycznego niedouczenia oraz braku selekcji jest także to, że późniejsi nauczyciele często czują się zagrożeni, pracując z uczniem, którego wiedza i możliwości intelektualne są inne lub wyższe niż ich własne. Uczeń cechujący się niestereotypowym myśleniem, zadający pytania, posiadający specjalistyczną wiedzę (nieraz przewyższającą wiedzę nauczy-

¹² H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005, s. 230.

ciela) często sprawia kłopoty, zaburza ustalony tok lekcji czy wypowiedzi, zwraca uwagę, zajmuje czas przeznaczony dla innych dzieci. Ocena pracy nauczyciela jest formułowana na podstawie przeciętnych wyników osiągniętych przez klasę, rzadko natomiast wiąże się z efektami wspierania uczniów zdolnych. Niewiele uwagi zwraca się na osiągnięcia pojedynczych uczniów, szczególnie gdy dotyczą one niekonwencjonalnych dziedzin i zainteresowań, nieobjętych podstawą programową określonego szczebla edukacji. Wreszcie obserwowana w wielu badaniach niechęć dzieci do dodatkowego wysiłku, samokształcenia, zniechęca nauczyciela do podwyższania wymagań wobec ucznia i nastawia uczącego na zauważanie jedynie braków i dysfunkcji dziecka oraz prowadzenie zajęć reedukacyjnych, które — kojarzone ze specjalną etykietą i wykluczeniem — są dla uczniów psychiczną i intelektualną udręką.

Zmiana postawy dziecka z „uczę się, bo muszę”, w której szkoła jawi się jako przykry obowiązek, na postawę „uczę się, bo chcę” wymaga diagnozy zainteresowań i zdolności ucznia oraz zapewnienia mu warunków maksymalnego rozwoju. Powinna pomóc uświadomić uczniowi jego mocne strony — zasoby intelektualne i osobowościowe. Zapotrzebowanie na elastycznych pracowników wskazuje, że ważne jest nie tylko specjalistyczne wykształcenie z danej dziedziny, lecz także umiejętność dokonania refleksji natury interdyscyplinarnej przez osobę, która dla swojej wiedzy odnajdzie wiele interesujących zastosowań. Szkoła powinna więc uwzględniać zarówno podejście specjalistyczne, jak i wszechstronne, a wykorzystanie idei inteligencji wielorakich to jedna z możliwości zarówno dla idei kształcenia wszechstronnego, jak i dla restrukturyzacji edukacji wczesnoszkolnej w kierunku podejścia specjalistycznego. Szkoła musi się dostosować do zjawisk i procesów, które dyktują zmiany cywilizacyjne. Współcześnie ważne wydaje się podejmowanie samodzielnego wysiłku zrozumienia rzeczywistości, próba zrównoważenia wiedzy publicznej, eksperckiej i aksjologicznej tradycji oraz indywidualnie podejmowanych decyzji i wyborów. Musimy więc docenić walory szkolnictwa specjalistycznego, choćby dlatego, że do tej pory polskie szkolnictwo w teorii i w praktyce je ignorowało. Specjalizacja powinna być jednak uzupełniona zajęciami rozwijającymi kreatywność, elastyczność myślenia oraz twórczą transformację zdobytych informacji. Zajęcia stymulujące twórczość i refleksyjność powinny stać się osią łączącą umiejętność wszechstronnego działania z nabywaniem wiedzy specjalistycznej.

Aktualnie jakość i dynamika zmian w edukacji nie nadążają niestety za rozwojem technologicznym i oczekiwaniami społecznymi, a praktyka nauczania jest całkowicie odmienna od szczytnych założeń. Model nabywania wiedzy, który nie promuje aktywnego opracowania/konstruowania treści oraz refleksyjnego interpretowania ich przydatności, staje się raczej podstawą kreowania licznych biernych odbiorców niż aktywnych twórców. Konsekwencją tradycyjnej

edukacji jest promowanie przeciętności. Dlatego szkoła powinna się zmieniać. Może się to odbywać w sposób rewolucyjny, radykalny (parafrazując stwierdzenie Umberta Eco: szkołę trzeba wymyślić na nowo), przy oporze i niechęci środowiska, albo na zasadzie małych kroków, z poszerzaniem oferty edukacyjnej o nowe propozycje.

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Pedagogika wczesnoszkolna — współczesne problemy i zadania*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M. J. Szymański przy współpracy R. Kwiecińskiej, S. Kowala, Kraków 2004.
- Czaja-Chudyba I., *Wesoła szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci. Scenariusze zajęć dla klasy 1*, Warszawa 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Wesoła szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci. Scenariusze zajęć dla klasy 2*, Warszawa 2010.
- Drucker P., *Spółczesność prokapitalistyczna*, przeł. G. Kranas, Warszawa 1999.
- Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1998.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Poznań [2002].
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005.
- Lazear D., *Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*, Palantine 1991.
- Levy P., *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*, Cambridge 1997.
- Muchacka B., *Model zawodowy nauczycieli przedszkoli i klas początkowych na tle zmian edukacyjnych w Polsce*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2004.