

Krystyna Zabawa

## Mistrz (nauczyciel) wobec dzieci

Recenzja pracy zbiorowej:

*Z teorii i praktyki edukacji dziecka.*

*Inspiracje dla nauczycieli przedszkoli*

*i klas I-III szkoły podstawowej,*

pod red. K. Gąsiorek

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011

Drugi tom tekstów, zredagowany przez K. Gąsiorek kierującą Katedrą Podstaw Edukacji i Metodyki Pracy z Dziećmi (w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie), jest obszerniejszy w stosunku do poprzedniego<sup>1</sup>. Składa się z artykułów w dużej mierze tych samych autorów, pracowników wymienionej Katedry. Został też skierowany do tej samej grupy odbiorców: studentów i nauczycieli edukacji elementarnej. Przyciągając wzrok okładkę zaprojektowała również T. Żebrowska, która tym razem występuje także w roli autorki dwu tekstów. Zapełniła w ten sposób dotkliwą lukę w poprzedniej książce, w której obok innych obszarów edukacyjnych zabrakło edukacji artystycznej. Przedstawiony na okładce fragment obrazu J. Vermeera *Geograf* stał się częścią kolażu, obok fotografii grupy dzieci zaciekawionych, przejętych i rozbawionych odkrywaniem nowego dla nich świata wie-

<sup>1</sup> Recenzję pierwszego tomu (*Tworzenie obrazu świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Szanse i bariery*, pod red. K. Gąsiorek, Z. Nowaka, Kraków 2010) zob. K. Zabawa, *Dotykane świata*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla nauczycieli” 2010, nr 3-4 (17-18), s. 113-116.

## Recenzje wydawnicze

---

dzy. Twarze młodych adeptów zdają się wpatrywać w mistrza – uczonego, wspartego na księdze i trzymającego w ręku cyrkiel. Na tę grupę pada światło z dużego okna pracowni. Rzadko w książkach naukowych czy podręcznikach spotyka się tak starannie przemyślaną okładkę, charakteryzującą zawartość tomu, sugerującą znaczenia za pomocą symboli i innych środków artystycznego wyrazu. Zasluguje ona zatem na zauważenie i wzmiankę w recenzji.

Widoczny na okładce mistrz (sądzę, że można tak interpretować postać uczonego) znajduje swoją konkretyzację w pierwszym tekście książki. Z. Nowak podejmuje w nim temat etyki nauczycielskiej ze szczególnym uwzględnieniem powinności, podzielonych na: intrapersonalne, interpersonalne, wobec grup społecznych, wobec państwa i narodu, wobec wspólnoty religijnej. Autor podkreśla zwłaszcza trzy cechy, konieczne w zawodzie nauczyciela: stałe dążenie do samopoznania, nadzieję utożsamioną z „optymizmem pedagogicznym” oraz moralną autonomię, na którą składa się poczucie odpowiedzialności przed samym sobą, refleksyjność (krytycyzm) i sumienność (samodyscyplina). Wydaje się, że to wartości tyleż podstawowe, co zapoznane w dzisiejszym świecie, w którym urzędnicy starają się upodobnić do siebie także nauczycieli, z mistrzów zmieniając ich w biurokratów zajętych wypełnianiem kolejnych dokumentów. Warto, aby środowisko upominało się o swoją autonomię i prawo do wykonywania wybranego zawodu, który polega przede wszystkim na wychowywaniu i uczeniu, na towarzyszeniu dziecku w jego rozwoju i wszechstronnym wspomaganie go. Do tego konieczne są cnoty opisane przez Nowaka. Autor nie unika mocnych sformułowań, kiedy pisze o realizacji podstawowych nauczycielskich powinności: „Jeżeli [nauczyciel] nie zna samego siebie, to jak może świadomie i odpowiedzialnie wpływać na osobowość innych? Jak może zmierzać do celu, nie znając go...” (s. 24); „Nie można być dobrym nauczycielem, nie ma się prawa być nauczycielem, wpływać na cudze życie, nie wierząc w sens swoich działań i nie mając nadziei na ich pozytywny skutek” (s. 26); „Pesymizm skutkuje zgorzknieniem, wypaleniem zawodowym i cynizmem, który zraza wychowanków. Każda z tych cech z osobna dyskwalifikuje człowieka jako wychowawcę...” (s. 27). Wypada się zgodzić z tą diagnozą i mieć nadzieję, że cytowany artykuł stanie się okazją do refleksji dla obecnych i przyszłych nauczycieli oraz da im teoretyczne podstawy do walki o status zawodu w imię dobra wychowanków.

Kolejne pięć tekstów podejmuje z różnych stron problematykę wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej. Liczna reprezentacja tego właśnie obszaru odzwierciedla jego zasadniczą rolę na tym etapie nauki. Artykuł K. Gąsiorek *Wiedza o funkcjach języka w edukacji przedszkolnej i kla-*

*sach I-III* podejmuje niezwykle istotny temat kształcenia językowego nauczycieli. Jak pisze autorka: „Jedną z najważniejszych umiejętności, w które powinien być wyposażony nauczyciel, szczególnie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, jest sprawne posługiwanie się językiem” (s. 33). Na sprawność językową składa się kultura języka, poprawność oraz „etyka językowego porozumiewania się”. Kompetencja komunikacyjna nauczyciela jest kluczowa dla jego sukcesu w wychowaniu i nauczaniu. Aby ją osiągnąć, powinien on znać i rozumieć istotę podstawowych funkcji języka: poznawczej, poetyckiej, ekspresywnej, impresywnej, fatycznej, metalingwistycznej. Są one wszystkie omówione w cytowanym artykule. Co bardzo ważne, definicjom towarzyszą adekwatne i czytelne przykłady literackie z utworów B. Prusa i J. Korczaka, a także jednego z najpopularniejszych współczesnych pisarzy dla dzieci, G. Kasdepke.

J. Machowska zajęła się analizą podręczników dla klas II i III pod kątem obecności w nich słów mieszczących się w polu semantycznym DRZEWO (*Słowo jako sposób strukturyzacji wiedzy uczniów w tekstach podręczników szkolnych*). Z jej szczegółowych badań wynika, że „wartości semantyczne występujące w badanych tekstach (...) są niepełne, gdyż nie zawierają prototypowych składników znaczeniowych pojęcia drzewa i jego gatunków. Częściej można zaobserwować elementy puste, częściowo wypełnione semantycznie bądź peryferyjne. Nadto zbyt duże nagromadzenie nazw drzew (38) bez odwołania do jakichkolwiek tekstów, jak również bez odpowiednich egzemplifikacji (...) powoduje, iż terminy te są dla uczniów nazwami nic niemówiącymi...” (s. 67). Pod wpływem lektury tego tekstu pojawia się pytanie, czy jest to pojedynczy przypadek, charakteryzujący jedynie analizowane pole semantyczne, czy też jest to problem powszechny i w związku z tym należałoby skierować odpowiednie postulaty do autorów podręczników. Kompetencja językowa dziecka, której rozwój powinna ułatwiać książka ucznia, nie polega przecież jedynie na poszerzaniu słownika (można się domyślać, że w tym przypadku w dużej mierze biernego). Podobnie edukacja przyrodnicza nie może ograniczać się do znajomości nazw, których nie wypełnia się treścią, także emocjonalną.

Rodzajem aneksu czy dodatku do omawianego powyżej artykułu jest zamieszczony w drugiej części książki (*W stronę praktyki*) scenariusz zajęć dla klasy III, zaproponowany także przez J. Machowską (*Niechaj słowa w czyn się zmieniają – projekt pracy dla klasy III szkoły podstawowej – ZACZAROWANE DRZEWO*). Ma on ambicje łączenia innych obszarów edukacyjnych z wychowaniem przez sztukę. Od razu trzeba napisać, że ambicje te zostały zrealizowane częściowo. Wydaje się też, że jeden z głów-

## Recenzje wydawnicze

---

nych celów – „wzbogacanie wiadomości na temat drzew” – nie ma raczej szans na realizację. Większość wiadomości jest już znana dziewięcio- czy dziesięciolatkom. Inne natomiast, pozbawione właściwego kontekstu, pozostaną nie do końca zrozumiałe (np. brzoza „chroni przed duchami”). Wybór jednych z najbardziej powszechnych drzew (dąb, brzoza) też nie sprzyja rozbudzeniu i utrzymaniu ciekawości poznawczej uczniów. Wybrane przez autorkę wiersze nie prezentują szczególnej wartości artystycznej, a ich omawianie razi schematyzmem. Szkoda, że nie zostały w tym scenariuszu wykorzystane sugestie metod pracy z poezją opisane przez Z. Barana w tej samej książce. Wątpliwości budzi też odwoływanie się i odsyłanie do wikipedii, która nie należy do źródeł wiarygodnych. Zwłaszcza że rynek oferuje ostatnio wiele niezwykle interesujących i udanych pozycji dla dzieci na wybrany temat (są to np. propozycje wydawnictwa Multico, takie jak *Księga drzew mrówki Zofii* czy książki z serii *Młody obserwator przyrody* lub *Mój pierwszy przewodnik*).

Wracając do części teoretycznej, warto polecić wspomniany powyżej artykuł Z. Barana *Poezja na zajęciach szkolnych w klasach I-III, czyli... może być ciekawiej*. Autor wskazuje na wstępie na pominięcie „treści dotyczących przygotowania dziecka do odbioru tekstu poetyckiego jako dzieła literackiego” zarówno w podstawie programowej, jak i programach nauczania. Przyczynę takiego stanu rzeczy upatruje m.in. w trudności przedmiotu. Przywołuje opinię badaczek, wedle których „praca nad poezją należy do najtrudniejszych zagadnień metodycznych edukacji szkolnej” (B. Korus, s. 71). Muszę tu przyznać rację autorom. Podobne wnioski wyciągam na podstawie obserwacji studentów pedagogiki oraz wieloletniego już oceniania ich scenariuszy zajęć z poezją. Co gorsza, brak wśród studentów i nauczycieli świadomości trudności tematu. Łatwe wydaje się użycie wiersza w czasie lekcji. Pozostaje ono jednak na ogół właśnie „użyciem”, potraktowaniem jako pretekst do przedstawienia treści dydaktycznych czy wychowawczych. Mogłyby to zapewne potwierdzić badania wyboru tekstów poetyckich do pracy z dziećmi. Nauczyciele wybierają zazwyczaj wiersze dydaktyczne, „proste”, niesprawiające żadnych trudności interpretacyjnych, często też niestety pozbawione wartości artystycznych. Z. Baran, odwołując się do bogatej literatury przedmiotu, upomina się o właściwe miejsce poezji w edukacji wczesnoszkolnej. To znaczy o spojrzenie na utwór poetycki jako na dzieło sztuki słowa, wymagające od nauczyciela „umiejętności wywołania uczuć i przeżyć estetycznych u dzieci, jak i umiejętności odkrywania rozmaitych fenomenów języka artystycznego, istotnych elementów struktury tekstu i esencjonalnych sensów” (s. 72). Autor postuluje połączenie analizy pozawerbalnej tekstu (proponowanej przez A. Baluch) oraz interpretacji polisensorycz-

nej (wg koncepcji K. Krasoń) z metodami „literaturoznawczymi”, odsłaniającymi przed dziećmi tajniki warsztatu poety. Teza jest tyleż dyskusyjna, co warta podjęcia. Aby uczyć dzieci odczytywać znaczenia środków artystycznego wyrazu, nauczyciel sam musi tę umiejętność posiadać. Wstępem do pracy samokształceniowej może stać się fragment omawianego artykułu, wyjaśniający na przykładach „typowe figury retoryczne, które w znacznym stopniu wpływają na emocyjność tekstu i jego artyzm”. Są to: anafory, epifory, polyptotony, personifikacje, metafory. Szkoda, że autor nie zamieścił w tomie własnego scenariusza zajęć z poezją, biorącego pod uwagę wymieniane metody i specyfikę poetyckiego utworu. Mimo tego braku artykuł Z. Barana, opatrzony niezwykle bogatą bibliografią, stanowi jeden z najciekawszych i najbardziej inspirujących tekstów zamieszczonych w recenzowanej książce.

Kolejne dwa artykuły odnoszą się do najważniejszych umiejętności, jakie ma posiadać i rozwinąć uczeń edukacji wczesnoszkolnej: czytania, mówienia i pisania. *O początkowej nauce czytania* pisze J. Vaskevic-Buś. Przywołuje ona najważniejsze metody nauki czytania od tradycyjnych, historycznych po najnowsze, wśród których wymienia metodę B. Rocławskiego, Dobrego Startu M. Bogdanowicz oraz symultaniczno-sekwencyjną J. Cieszyńskiej. Osobne fragmenty swojego tekstu poświęca cechom dobrego czytania i jego formom, zatrzymując się dłużej przy czytaniu ze zrozumieniem oraz czytaniu krytyczno-twórczym. Artykuł spełnia pożyteczną rolę informacyjną i porządkującą.

Wydaje się, że podobne cele postawiła przed sobą A. Zadęcka-Cekiera, pisząc *O różnych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasach I-III*. Skupiła się przede wszystkim na charakterystyce i sposobach zapoznawania dzieci z opowiadaniem i opisem, posługując się istniejącymi opracowaniami metodycznymi.

W ten sposób redaktorka tomu zamknęła część polonistyczną. Dwa następne teksty poruszają problemy z kręgu edukacji matematycznej i przyrodniczej. B. Nawolska podjęła temat zawarty w tytule *Rytmy i regularności w matematyce*. Na wstępie zaznacza, że „umiejętność ich [rytmów i regularności] dostrzegania i wykorzystywania jest jedną z ważniejszych aktywności matematycznych” (s. 115). Dalej zostają przedstawione przykłady ich występowania i sposoby wykorzystania w pracy z dziećmi. W podsumowaniu pojawia się niepokojące zdanie, że w naszym kraju „ta problematyka jest w szkolnictwie słabo wykorzystywana”. Artykuł pozwala żywić nadzieję, że studenci i nauczyciele zwrócą większą uwagę na „rytmy i regularności”, opierając na nich swoją działalność edukacyjną w zakresie matematyki. Wartościowym aneksem do omawianego tekstu jest zamieszczone w części praktycznej książki sprawozdanie z badań

## Recenzje wydawnicze

---

tej samej autorki: *Czy uczniowie klasy I szkoły podstawowej myślą rekurencyjnie? Wyniki badań dzieci ośmioletnich*. Wnioski wydają się optymistyczne: „Ponad połowa ośmiolatek potrafi nie tylko obliczać prawidłowo sumy i różnice liczb, lecz także – i to jest najcenniejsze – wnikliwie analizować przedstawione przykłady. Dzieci są spostrzegawcze: zauważają różnorodne prawidłowości, odkrywają reguły budowy nawet skomplikowanych ciągów liczbowych, trafnie wskazują kolejne wyrazy ciągów” (s. 197). Optymizm studzą jednak, podobnie jak w poprzednim artykule, zdania: „...omawiana problematyka zadań jest prawie nieobecna w kształceniu matematycznym dzieci w szkole polskiej. Nasi uczniowie nie mają więc zbyt wielu okazji do takich odkryć, jakie towarzyszyły rozwiązującym zadania z omawianego zestawu” (s. 198). Wnioski po przeczytaniu całej recenzowanej książki nasuwają się same: teoria jest już ugruntowana, poparta badaniami, potwierdzona przez niejednego badacza. Czas zatem, aby z większą energią i skutecznością wcielać ją w życie.

Bardzo praktyczny, „życiowy” wymiar ma artykuł J. Żądło *Gry i zabawy w edukacji matematycznej*. Autorka analizuje pojęcia zabawy i gry, przedstawia rolę gier we wczesnej edukacji, wreszcie podaje przykłady gier i zabaw, których zastosowanie mogłoby zapewne pozytywnie zmotywować i nastawić dzieci do „królowej nauk”. To kolejny bardzo ważny postulat, aby od najmłodszych lat dzieci czerpały radość z pozyskiwania wiedzy także matematycznej, co mogłoby skutkować mniejszym stresem przed obowiązkowym egzaminem maturalnym.

Dla pełnego obrazu edukacji wczesnoszkolnej należało jeszcze poruszyć problematykę przyrodniczą, co zrobiła I. Paśko w artykule *O świadomości ekologicznej*. Autorka podkreśla wagę problemu, definiuje podstawowe pojęcia (świadomość, świadomość ekologiczna, ekologia), aby przejść do postaw i edukacji. Zwięźle referuje stan badań na podstawie bogatej literatury przedmiotu zebranej na końcu w obszernej bibliografii. Przytacza także założenia najważniejszych międzynarodowych i polskich strategii oraz programów.

Ostatnim tekstem w części teoretycznej jest wspomniany na wstępie artykuł z zakresu wychowania przez sztukę pióra T. Żebrowskiej – *Spotkania i dialogi edukacyjne ze sztuką, czyli o sztuce bliskiej dziecku*. Autorka przypomina podstawowe definicje (wychowanie estetyczne, wychowanie przez sztukę) i teorie formułowane przez W. Tatarkiewicza, S. Szumana, B. Suchodolskiego, I. Wojnar. Bardzo istotne, warte wielokrotnego powtarzania i kodowania w świadomości nauczycieli są zdania na temat dziecięcych zdolności: „...umiejętności i chęć przyswojenia nowej wiedzy w stopniu, który obserwujemy u dzieci w wieku przedszkolnym, u dziecka starszego zostałyby uznane za oznakę geniuszu. Osoba

dorośla nie potrafi przyswoić sobie tak wielu nowych informacji, jak to czyni dziecko każdego dnia przed osiągnięciem piątego roku życia” (s. 147). Dlatego nie należy obawiać się stawiania przedszkolakom wyzwań w każdej dziedzinie, a w obszarze sztuki w szczególności. Można przyjąć za pewnik, że dzieci niejednokrotnie lepiej od dorosłych odczuwają i rozumieją wielkie, uznawane za „trudne” dzieła. Jak pisze Żebrowska: „Nauczyciele, opiekunowie rzadko potrafią w pełni wykorzystać tę zjawiskową wręcz sprawność mózgu przedszkolaka i dziecka w młodszym wiek szkolnym. Na ogół unikają monochromatyzmu, abstrakcjonizmu, zasad kompozycji, perspektywy, figuratywności, kubizmu (...) i nie chcą też poruszać z kilkuletnim rozmówcą «poważniejszych tematów» dotyczących sztuki” (s. 149). Dodam, że to samo dotyczy literatury, a zwłaszcza poezji, oraz właściwie każdego obszaru edukacyjnego. Infantylizacja treści, jak zauważyła także D. Klus-Stańska<sup>2</sup>, to jeden z poważniejszych grzechów edukacji elementarnej. Tymczasem autorka omawianego artykułu proponuje zanurzyć dziecko w sztuce, zapoznając je z dziełami, których twórcy „często zafascynowani odkrywczą, samorodną, niepowtarzalną plastyką dziecięcą – wprowadzali jej elementy do profesjonalnej własnej twórczości” (s. 149). Są to: P. Klee, J. Miro, P. Picasso, J. Dubuffet, V. van Gogh, J. Vermeer, G. Arcimboldo, a z Polaków: T. Makowski, S. Wyspiański, J. Mehoffer, S. Stanisławski, J. Chełmoński, W. Kossak. Warto wspomnieć, że T. Żebrowska jest autorką książek wspaniale prezentujących życie i twórczość dwu ze wspomnianych malarzy (Picassa i van Gogha), a także podpowiadających działania twórcze do podjęcia z dziećmi<sup>3</sup>. Również w recenzowanej książce zamieściła swój scenariusz zajęć prowadzonych z dziećmi z klas I i II, opartych na twórczości van Gogha. Książkę uatrakcyjniamy, podnosząc jej walory poznawcze i estetyczne, kolorowe zdjęcia z lekcji oraz prac malarskich dzieci i studentów.

Podsumowując, kolejna książka pod redakcją K. Gąsiorek, złożona z artykułów jej współpracowników, zasługuje na uznanie i zainteresowanie studentów oraz nauczycieli, także akademickich. Wzbogacona w stosunku do pierwszej pozycji o artykuły dotyczące sztuki oraz część praktyczną, dostarcza wiele materiału zarówno do przemyśleń, jak i konkretnych działań edukacyjnych. Na podkreślenie zasługuje bogata i aktualna bibliografia, podawana na końcu każdego artykułu, co może być pomocne w dalszym samokształceniu. Pewien niedosyt może powstać jedynie na skutek zbyt obiecującego podtytułu wskazującego na tematykę wychowania

<sup>2</sup> Zob. np. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 203.

<sup>3</sup> Recenzję wspomnianych książek z nadtytułem *Za rączkę na spotkanie sztuki* zob. K. Zabawa, *Książki konieczne (dla pedagogów i nie tylko)*, „Horyzonty Wychowania” 2011, nr 10 (20).

## Recenzje wydawnicze

---

przedszkolnego. Została ona poruszona w zasadzie jedynie w tekście T. Żebrowskiej (można do niej odnieść również artykuły Z. Nowaka i K. Gąsiorek). Reszta odnosi się do edukacji wczesnoszkolnej. Przy takim podtytule wskazana byłaby większa równowaga. To jednak niewielki zarzut wobec wartości prezentowanej przez całość publikacji. Mam nadzieję, że wkrótce czytelnicy doczekają się kontynuacji tak ciekawie zaczętej serii.