



Elżbieta Płóciennik

Rozwijanie mądrości dziecka

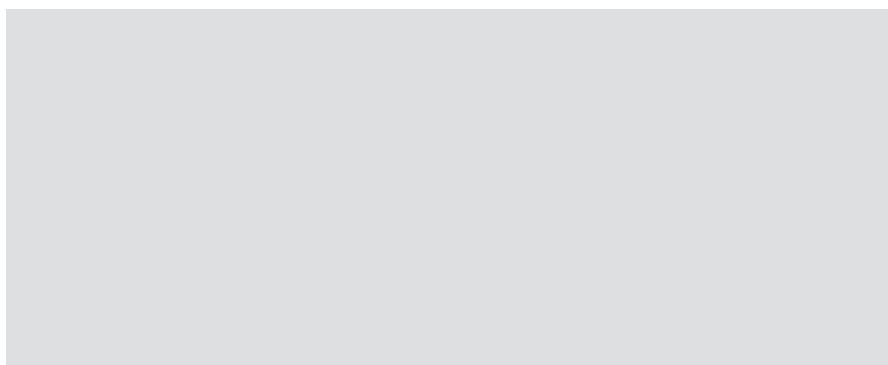
**KONCEPCJA I WSKAZÓWKI
METODYCZNE**

 WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

 EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI



Rozwijanie mądrości dziecka





WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO



Elżbieta Płóciennik

Rozwijanie mądrości dziecka

**KONCEPCJA I WSKAZÓWKI
METODYCZNE**

 WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2016



EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI

Elżbieta Płóciennik – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Małgorzata Karwowska-Struczyk

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

AGENT PR

SKŁAD KOMPUTEROWY

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Wojciechowska

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/yanlev

© Copyright by Elżbieta Płóciennik, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07084.15.0.M

Ark. wyd. 7,5; ark. druk. 10,75

ISBN 978-83-8088-096-2

e-ISBN 978-83-8088-097-9

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	7
CZĘŚĆ I. ROZWIJANIE MĄDROŚCI A PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI	
Rozdział 1. Aktualność dyskursu na temat mądrości.....	27
Rozdział 2. Podstawy teoretyczne współczesnej edukacji.....	37
Rozdział 3. Wyzwania dla nauczycieli.....	51
Rozdział 4. Edukacja dla mądrości jako holistyczna koncepcja kształcenia.....	63
Rozdział 5. Rozwijanie mądrości w dzieciństwie	79
CZĘŚĆ II. METODYKA ROZWIJANIA ZDOLNOŚCI I MĄDROŚCI NA POZIOMIE WCZESNEJ EDUKACJI	
Rozdział 1. Zasady rozwijania mądrości.....	91
Rozdział 2. Podstawa programowa a rozwijanie mądrości ...	101
Rozdział 3. Środki materialne sprzyjające rozwijaniu mądrości.....	117
Rozdział 4. Przykłady technik i ćwiczeń stymulujących mądrość	137
Zakończenie.....	151
Bibliografia	159
Od Redakcji	171

Wprowadzenie

Rozpoczęcie edukacji to początek jednego z najważniejszych etapów w życiu każdego człowieka – przedszkole i szkoła mogą odegrać istotną rolę w przygotowaniu jednostki do aktywnego i systematycznego uczenia się oraz mądrego myślenia i działania przy realizacji zadań życiowych. Możliwe jest tylko w przypadku uwzględniania i rozwijania w okresie dzieciństwa potencjału jednostki.

Do najważniejszych czynników pozytywnie wpływających na rozwój jednostki należą atmosfera wychowawcza i warunki społeczno-materialne. Początkowo jednostka rozwija się i uczy w środowisku rodzinnym. Atmosfera wychowawcza pełna życzliwości i akceptacji sprzyja zaspokajaniu potrzeb psychicznych dziecka, doświadczaniu przez nie samodzielności oraz rozwojowi różnorodnych umiejętności poprzez rozbudzanie jego zdolności i zainteresowań. Pozytywna atmosfera w środowisku rodzinnym pozwala także na kształtowanie oraz utrwalanie wysokiej samooceny i wiary dziecka we własne możliwości za sprawą większych lub mniejszych sukcesów w uczeniu się i, jak stwierdził Z. Pietrański (2001, s. 35), jest podstawą rozwijania mądrości w pierwszym okresie życia.

W momencie gdy dziecko rozpoczyna edukację, warunki społeczno-materialne jego otoczenia w znaczny sposób uzupełnia nauczyciel. Pozytywna atmosfera wychowawcza w przedszkolu i szkole pozwala różnicować wymagania oraz motywować jednostki do działania, co z kolei prowadzi do pobudzania i rozwoju potencjalnych możliwości

i wysokiej aktywności – zarówno w nauce, jak i w życiu codziennym. Sprzyjające warunki społeczno-materialne organizowane przez nauczyciela i całe środowisko szkolne są też źródłem efektywnego uczenia się i indywidualnych osiągnięć, nabywania stopniowej zdolności kontrolowania własnych emocji, adekwatnego postrzegania własnej roli i zachowania oraz intencji innych osób, szczególnie w sytuacji wchodzenia w relacje z rówieśnikami, co z kolei służy rozwiązywaniu problemów intelektualnych (Sękowski, 2006, s. 101–103).

Jednak praktyka edukacyjna odbiega często od teoretycznych, naukowych postulatów, priorytetów edukacyjnych państwa głoszonych w oficjalnych dokumentach czy od deklaracji zapisanych w statutach i programach szkoły. Jak wskazuje się we współczesnej literaturze psychologicznej i pedagogicznej, w środowisku szkolnym brakuje nastawienia na rozwój moralno-społeczny uczniów i wychowanie do wartości. Nie wzmacnia się w dzieciach poczucia sprawstwa, zaangażowania w działanie, dążenia do wykorzystania informacji dla wspólnego dobra społecznego, weryfikowania dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji, refleksyjności nad efektami własnej aktywności, odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych działań. A to oznacza, że we współczesnym przedszkolu i szkole nie przygotowuje się dzieci i uczniów do samorozwoju, samokontroli oraz nie współuczestniczy się w budowaniu w nich poczucia harmonii, szczęścia i zadowolenia z życia. W zadaniach i treściach realizowanych w szkole brakuje zatem koncentracji na kształtowaniu kompetencji w relacjach ze środowiskiem lokalnym, pozytywnych aspektach ludzkiego życia, wartościach, mocnych stronach i właściwościach funkcjonowania jednostki, budowaniu pozytywnych więzów emocjonalnych z otoczeniem oraz na pozytywnych aspektach życia społecznego (zob.: Czapiński, 2004; Hamer, 2005; Ledzińska i Czerniawska, 2011; Klus-Stańska i in., 2011; Karwowska-Struczyk, 2012; Gadacz, 2013).

Przy czym współczesny świat wymaga od ludzi operatywności, umiejętności przewidywania skutków podejmowanych działań i dalszego biegu wypadków, szybkiego podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów i problemów, myślenia oraz działania twórczego, rozumienia i przetwarzania informacji, aktywności w rozwiązywaniu

problemów ekologicznych, społecznych, lokalnych z uwzględnieniem dobra społeczności, w której funkcjonuje jednostka. Tego rodzaju kompetencje, umiejętności i cechy osobowościowe określane są jako właściwości człowieka refleksyjnego, mądrego, który potrafi działać na rzecz innych, wdrażać swoje pomysły w celu doskonalenia otaczającej go rzeczywistości. Dlatego poszukuje się obecnie rozwiązań edukacyjnych, które w sposób optymalny rozwiną potencjalne zdolności jednostki i jej osobowość, tak by umiała ona radzić sobie z wyzwaniem cywilizacyjnymi XXI wieku. Jedną z takich propozycji jest koncepcja rozwijania mądrości jednostek już od wczesnych etapów życia.

Pojęcie mądrości przestało być zatem kategorią jedynie filozoficzną – w literaturze psychologicznej i pedagogicznej pojawiły się postulaty, by uczynić mądrość celem kształcenia. Przykładowo już w 1998 roku K. Szewczyk apelował o takie działania nauczycieli na terenie szkoły, które sprzyjają nauczaniu zasad etycznych – bez nich bowiem nie można wychować człowieka mądrego (Szewczyk, 1998). Natomiast Z. Pietrasiński stwierdził, że gdy nauczyciele koncentrują się na rozwijaniu mądrości uczniów poprzez różnorodne techniki oraz sposoby uczenia się i rozwiązywania problemów, „fragmenty wiedzy łatwiej się łączą w zrozumiałą i lepiej zintegrowaną całość, stanowiącą istotny i atrakcyjny cel rozwoju osobistego” (Pietrasiński, 2001, s. 59). Pedagog K.J. Szmidt, opisując pojęcie mądrości, określił także obszary zdolności i kompetencji, które powinny podlegać celowym i świadomym działaniom edukacyjnym, jako że warunkują one mądre działanie jednostki w przyszłości (Szmidt, 2002)¹. W podobnym duchu wypowiadała się także U. Morszczyńska (2002).

W ostatnich latach powrót do idei humanistycznego kształcenia, w tym do rozwijania mądrości, postuluje T. Gadacz. Według niego kształcenie moralne i nabywanie przez uczące się jednostki coraz większego poczucia odpowiedzialności powiązane jest z odkrywaniem i urzeczywistnianiem sensu życia, a także z samorozumieniem oraz identyfikacją świata wartości. Przy czym jest to podejście odmienne od

1 Więcej na temat problemów z definiowaniem mądrości zob. rozdział dotyczący koncepcji mądrości.

współczesnego kształcenia technologicznego, opartego na wymiernych kompetencjach, umiejętnościach, kwalifikacjach oraz wiedzy (por. Gadacz, 2013).

Ta nowa, zorientowana na nauczanie mądrości perspektywa łączy się z rozumieniem edukacji jako zintegrowanego oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego, ujawniającego się w pierwszej kolejności poprzez funkcję socjalizacyjną szkoły (zob.: Kwieciński, 2010, s. 27–32; 2014, s. 7–37). B. Śliwerski w tym kontekście podkreśla znaczenie drugiej zasadniczej funkcji realizowanej przez edukację – wyzwalającej. Obie te funkcje są wobec siebie komplementarne. Praca szkoły w zakresie socjalizacji ułatwia uspołecznienie jednostki, rozwój jej zdolności do „stawania się członkiem społeczności ludzkiej, do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi” (Śliwerski, 2013). Natomiast drugi z wymienionych obszarów działania stwarza warunki do „wyzwalania osób od dominacji społecznej, środowiskowej, do wykraczania poza *status quo*, do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócić się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego” (Śliwerski, 2013). Obie przywołane powyżej funkcje edukacji sprzyjają rozwijaniu mądrości jednostki, a zatem wpisują się w postulaty tworzenia warunków społeczno-materialnych, w których mądrość stanowi cel kształcenia i wychowania.

Tematyka edukacji nakierowanej na rozwijanie mądrości już od wczesnego dzieciństwa leży także w kręgu moich zainteresowań badawczych. Od kilku lat podejmuję próby poszukiwania, weryfikacji i wdrażania innowacyjnych rozwiązań metodycznych wspierających pracę nauczycieli w zakresie rozwijania refleksyjności, samodzielności działania, kompetencji społecznych i umiejętności rozwiązywania problemów, szczególnie o charakterze twórczym. Moją uwagę zwróciła tym samym aktywność Roberta Sternberga w USA oraz Zbigniewa Pietrasieńskiego w Polsce, którzy podjęli ideę nauczania mądrości w szkole (*Teaching for wisdom*). Swoje przemyślenia i analizy na ten temat zamieściłam w czterech artykułach opublikowanych w odrębnych książkach: *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] Poznać

– *Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, pod red. J. Bonar i A. Buły (Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013), *Edukacja dla rozwoju potencjału i mądrości dziecka w świetle koncepcji R. Sternberga*, [w:] *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, pod red. M. Jabłonowskiej (Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013), *Teaching for wisdom in early modern education*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” (2013, No. 2, Vol. 4) oraz *Edukacja dla mądrości – perspektywa teoretyczna i praktyczna*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, t. 1, pod red. M.M. Adamowicz i I. Kopaczyńskiej (Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014). Były one wynikiem moich wcześniejszych doświadczeń pedagogicznych i badawczych, opisanych już między innymi w monografii poświęconej autorskiej technice rozwijania twórczości i interpretacyjnych kompetencji dzieci, zatytułowanej *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*. Natomiast obecna książka jest próbą zebrania oraz poszerzenia moich dotychczasowych rozważań i analiz na temat możliwości organizacji przez nauczyciela warunków do rozwijania mądrości dziecka/ucznia.

Zasadniczym celem tej publikacji jest zdefiniowanie pojęcia „edukacja dla mądrości”, jakim się posługuję, opisując warunki społeczno-materialne w przedszkolu i szkole sprzyjające realizacji postulatu rozwijania mądrości w toku wspierania harmonijnego rozwoju dziecka/ucznia.

I tak w pierwszym rozdziale przedstawiłam krótko podstawy teoretyczne zmian zachodzących w polskiej edukacji oraz wyzwania, przed jakimi stoją współcześni nauczyciele. Uznałam bowiem, że proponowana zmiana postawy i sposobu pracy polskiego nauczyciela sprzyjać może rozwijaniu mądrości dzieci.

W dalszej części tego rozdziału uzasadniłam potrzebę rozwijania mądrości we współczesnej edukacji oraz opisałam problemy związane z definiowaniem mądrości, szczególnie zaś z wyłonieniem jej wskaźników oraz predyktorów i stymulatorów² – cech, umiejętności, kompetencji

2 Pojęcie „predyktor mądrości” (ang. *predictor*) stosuję w znaczeniu czynnika (cechy, zdolności czy umiejętności jednostki), który warunkuje mądre myślenie i zachowanie,

i zachowań jednostki, reagującej na pojawiające się sytuacje i wyzwania z uwzględnieniem dobra własnego i innych. Na tle definicji mądrości zawartych w literaturze przedmiotu przedstawiłam ideę rozwijania mądrości jako nowego obszaru w procesie nauczania–uczenia się. Zwróciłam też uwagę na możliwość wykorzystania propozycji R.J. Sternberga w tym zakresie i ich integracji ze znanymi i realizowanymi już w polskiej rzeczywistości edukacyjnej koncepcjami, popularyzowanymi przez licznych pedagogów – przedstawicieli nauki i praktyki.

W książce znalazły się wytyczne odnośnie warunków wspierających i umożliwiających rozwijanie mądrości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, które związałam zarówno z zasadami pracy nauczyciela, opisem efektów kształcenia w podstawie programowej, jak i ze środkami materialnymi.

Ostatecznie, by za sprawą tej publikacji udało się wprowadzić samo pojęcie i metodykę edukacji dla mądrości do polskiej literatury psychopedagogicznej i jednocześnie w sposób czytelny wskazać możliwe działania nauczycieli na rzecz rozwijania mądrości uczniów, w końcowej jej części zamieściłam propozycje konkretnych ćwiczeń oraz sytuacji edukacyjnych możliwych do zastosowania na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (choć czytelnik zapewne dostrzeże uniwersalność tych propozycji).

Jestem przekonana, że wprowadzenie do polskiej edukacji pojęcia i problematyki edukacji dla mądrości sprzyjać będzie powiązaniu interdyscyplinarnej teorii z praktyką pedagogiczną, wychowania z kształceniem oraz kompetencji określanych jako kompetencje jednostek ze „społeczeństwa wiedzy” z kompetencjami jednostek ze „społeczeństwa mądrości” (Chmielewska, 2004, s. 7–18), co jest właściwym i obecnie pożądanym działaniem ze względu na różnorodne wyzwania społeczne. Uważam również, że po zapoczątkowaniu tego procesu

np. życzliwość, umiejętność współpracy z innymi czy uczenia się na podstawie informacji zwrotnej, w tym konstruktywnej krytyki. Natomiast pojęcie „stymulator mądrości” to w mojej opinii czynnik (zdolność, działanie, zachowanie jednostki), który może wywołać czy pobudzić mądre myślenie i zachowanie, jak np. zdolność do definiowania wartości, analiza zachowania bohaterów, generowanie pomysłów pomocy innym itp.

wzbogacanie oraz uszczegóławianie edukacji dla mądrości powinno dotyczyć zarówno jej podstaw teoretycznych, jak i metodyki, uwzględniającej różne czynniki procesu kształcenia (a zatem powinno dotyczyć celów, metod, form i innych środków oddziaływania, którymi posługuje się nauczyciel i wychowawca, a także pedagogizacji rodziców sprzyjającej rozwijaniu mądrości w środowisku rodzinnym uczniów). Niezbędna byłaby też weryfikacja przydatności i skuteczności proponowanych sposobów i form rozwijania mądrości uczniów – dokonywana w toku badań empirycznych, co stanowiłoby zarazem wyzwanie dla wielu kręgów społecznych: naukowców, pedagogów, psychologów, doradców metodycznych, dyrektorów szkół oraz nauczycieli, a także samych uczniów i ich rodziców.

Oczekuję też, że książka ta wzbudzi dyskusję nad możliwymi innowacyjnymi zmianami w polskiej szkole na różnych etapach kształcenia, które z jednej strony mogą faktycznie wprowadzać nowy sposób zintegrowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a z drugiej strony sprzyjać będą nabywaniu przez dzieci/uczniów nowych doświadczeń i kompetencji bardzo przydatnych w życiu. Promowanie mądrości w szkole może ponadto wywołać trwałe zmiany społeczne, między innymi poprzez aktywizację świadomego uczestnictwa jednostek w życiu społeczności lokalnej, a także dzięki analizom „mądrego” i „niemądrego” zachowania ludzi – z najbliższego otoczenia, z mediów czy ze świata polityki – z uwzględnieniem projektowania zmian oraz alternatywnych i jednocześnie dobrych dla jednostki i ogółu działań. A zatem edukacja dla mądrości może stać się rzeczywistym fundamentem przyszłego sukcesu edukacyjnego, zawodowego i życiowego wielu jednostek, przy położeniu nacisku w procesie uczenia się na pozytywne aspekty egzystencji ludzkiej i pożądane zjawiska społeczne, czyli wychowaniu w duchu tolerancji, dialogu, życzliwości oraz wrażliwości na inność, wieloznaczność czy różnorodność. Uważam, że jest to niezbędne, by przyszłe pokolenia mogły egzystować w harmonii ze sobą i otoczeniem społeczno-przyrodniczym.

W tym miejscu chciałabym gorąco podziękować mojemu mentorowi i promotorowi prof. nadzw. dr hab. Krzysztofowi J. Szmidtowi z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego za wprowadzenie

w tematykę mądrości oraz zachęcenie mnie do zajęcia się jej pedagogicznym aspektem i popularyzacją edukacji dla mądrości w środowisku akademickim i szkolnym.

Dziękuję również recenzentce tej publikacji, profesor Uniwersytetu Warszawskiego dr hab. Małgorzacie Karwowskiej-Struczyk, której refleksja nad pierwotną wersją tekstu oraz niezwykle trafne uwagi i wskazówki pozwoliły mi dookreślić zastosowane pojęcia, uściślić definicje i podstawy teoretyczne edukacji dla mądrości oraz uporządkować strukturę książki.

CZEŚĆ I

ROZWIJANIE MĄDROŚCI
A PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Wielość obserwowanych przez młode pokolenia wzorców życia i systemów wartości, znaczne zróżnicowanie międzypokoleniowe, wszechobecne treści obrazkowe typowe dla kultury audiowizualnej czy masowe kształcenie utrudniają dzieciom orientację w relacjach międzyludzkich czy problemach, którymi żyją dorośli. Utrudniają także nawiązywanie dialogu z innymi w duchu zaufania i szczerości. W tych warunkach nauczyciele podejmują różnego rodzaju nowatorskie inicjatywy, programują działania profilaktyczne i wychowawcze. Powinny one mieć znamiona przemyślanych działań zmierzających w kierunku rzeczywistej zmiany schematycznego i transmisyjnego, tak bardzo krytykowanego obecnie środowiska szkolnego³. Jednak często jest tak, że są to tylko programowe postulaty, bez autentycznych zmian w praktyce edukacyjnej

3 Krytyka taka dotyczy między innymi: rzetelności diagnostyki edukacyjnej, dominującej roli nauczyciela podczas lekcji, transmisji wiedzy, odtwórczej aktywności uczniów, frontalnych i jednolitych form organizacyjnych. Na temat funkcjonowania polskiego szkolnictwa powstało już wiele prac analitycznych i empirycznych, co zostało zaprezentowane między innymi w następujących publikacjach: M. Dudzikowej (2001) *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, C. Banacha (2005) *Szkola naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Z*, B. Niemierki (2007) *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, B. Śliwerskiego (2009) *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, J. Kujawińskiego (2010) *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej (2013) *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* oraz D. Waloszek (2014) *Między przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*.

(zob.: Dudzikowa, 2004; Michalak i Misiorna, 2004; Dudzikowa i Jaskulska, 2011). Bywa też, że opracowanie innowacji pedagogicznych wynika z realizacji aspiracji zawodowych nauczycieli związanych z osiąganiem kolejnych stopni awansu zawodowego lub ich dążeniem do „mistrzostwa” pedagogicznego (Michalak, 2009), ale właściwie nie ma nic wspólnego z aktualnymi wyzwaniami społecznymi czy ideą włączania się szkoły w proces wychowania młodego pokolenia⁴.

Jak dodatkowo sugeruje T. Gadacz, w europejskim systemie oświaty dominuje podporządkowanie użyteczności wiedzy rynkowi pracy, a wiedza nabywana w szkole redukowana jest do wiedzy pragmatyczno-technicznej. W szkole na wszystkich etapach kształcenia uczniów traktuje się jednowymiarowo, zwalnia się ich z myślenia krytycznego, uczy się powielać stereotypy. „Cywilizacja wiedzy” niesie zatem ze sobą różne zagrożenia związane z brakiem umiejętności analizowania, łączenia faktów i wyciągania wniosków, z kolei coraz bardziej rozprzestrzeniająca się technologia informacyjna i brak kontaktu z kulturą sprzyjają rozluźnieniu więzi i relacji międzyludzkich oraz bezradności życiowej. I chociaż warunkiem sprawnego funkcjonowania w świecie jest refleksyjne myślenie, w szkole jednostka zwykle się tego nie uczy. To z kolei często może prowadzić do rozdzwięku między oczekiwaniami wobec

4 Definicję innowacji pedagogicznej określa ramowo Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. (z późn. zmianami) w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki. Zgodnie z tym Rozporządzeniem innowacją „są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”. Rolę innowacji w ulepszeniu praktyki edukacyjnej podkreślił w definicji innowacji także J. Surzykiewicz. Według niego „innowacje pedagogiczne to świadomie zaplanowane wprowadzenie zmian do systemu szkolnego w celu udoskonalenia procesu edukacyjnego” (Surzykiewicz i Kulesza, 2010, s. 11). Zauważa on jednocześnie, że podłożem innowacji powinno być także wychowywanie oraz świadomość wartości, jakie powinny przyswiecać w czasie całego procesu kształcenia i wychowania. Realizację przez nauczycieli w innowacjach tematów zastępczych, tymczasowych, niewnoszących nowości do praktyki edukacyjnej, niebędących rozwiązaniami oryginalnymi i służącymi faktycznemu wszechstronnemu rozwojowi uczniów podkreślali także w swoich publikacjach T. Szkudlarek i B. Śliwski (2009) oraz Z. Melosik i T. Szkudlarek (2010).

rzeczywistości i innych ludzi a ograniczonymi możliwościami osiągnięcia wygórowanych celów (Gadacz, 2013). Można zatem wnioskować, że współcześni nauczyciele nie uwzględniają w swojej pracy psychologicznej wiedzy na temat rozwoju i stymulacji potencjalnych różnorodnych zdolności czy czynników inteligencji, np. oceniania i wytwarzania dywergencyjnego (Guilford, 1978) czy rozwoju procesów umysłowych biorących udział w procesie twórczym (Nęcka, 2001). Potwierdzają to badania i analizy psychologów i pedagogów twórczości – we współczesnej szkole nie uczy się samodzielnego poszukiwania informacji i odpowiedzi, dlatego wiele z wątpliwości i chaosu informacji pozostaje w umysłach uczniów bez wyjaśnienia.

Nauka w szkole nie rozwija też kreatywności uczniów – raczej powoduje stępienie zainteresowań i obniżenie ciekawości poznawczej, ponieważ w szkole nie zachęca się dzieci do stawiania pytań, nie rozwija się ich myślenia pytajnego oraz umiejętności rozwiązywania problemów (Nęcka, 2001; Sternberg, 2003; Szmidt, 2006). Poza tym w szkole dostarcza się uczniom dużo wzmocnień negatywnych, opartych na komunikatach typu: „źle!”, „nie fantazuj!”, „nie bądź przemądrzały!” oraz hamuje wyobraźnię, myślenie intuicyjne i dywergencyjne. Efektem organizacji takich warunków edukacyjnych jest obniżanie poziomu takich właściwości ucznia, jak samodzielność, otwartość, kreatywność, poczucie własnej wartości. Zjawisko to opisał już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia W. Dobrołowicz (1995), jednak obserwacja rzeczywistości szkolnej oraz analiza współczesnej literatury pedagogicznej⁵ pozwalają wnioskować, że nadal niewiele się w tym zakresie zmieniło. To z kolei może prowadzić do negatywnego stosunku ucznia do nauki szkolnej i do Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć (*Underachievement syndrom*) – nie tylko szkolnych.

Problem ten dotyczy inteligentnych i zdolnych jednostek – nie wykorzystują one swojego potencjału oraz możliwości ze względu na

5 Czytelnik może odnaleźć tego typu krytykę pracy polskiego nauczyciela w publikacjach D. Klus-Stańskiej, D. Waloszek, M. Karwowskiej-Struczyk, K.J. Szmidta, J. Bonar, J. Uszyńskiej-Jarmoc. Publikacje te będą przywoływane w dalszej części książki przy opisie konkretnych zjawisk i problemów związanych z rozwijaniem mądrości dziecka/ucznia.

pojawiające się w ich życiu nudę, pesymizm, krytykę oraz doświadczanie porażek. Czynniki te powodują, że ludzie nie tylko nie wykorzystują własnego potencjału, ale także nabywają nawyków biernego podejścia do rozwiązywania problemów, określanego często jako wyuczona bezradność. Jednostki ze SNO mają także problem z nawiązywaniem relacji z innymi oraz uczeniem się i są bardziej podatne na stany depresyjne (Seligman i in., 1997; 2010). A tego typu problemy nie sprzyjają przejawom mądrości w sytuacjach życiowych i edukacyjnych.

Z kolei w szkole problem SNO jest obserwowany jako rozbieżność pomiędzy ocenami i zachowaniem ucznia a jego wysokim potencjałem, inteligencją i twórczością (Ekiert-Grabowska, 1994). Jak wynika z przeprowadzonych badań, problem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych może dotyczyć nawet 10% populacji uczniów (Dyrda, 2000; Karpińska, 2002). Wśród przyczyn Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych wskazuje się na: metody kształcenia, sposób oceniania i kryteria oceny, sposób prowadzenia diagnozy i stosowania zasady indywidualizacji w procesie kształcenia, organizację szkoły, szkolne środowisko społeczne oraz postawy nauczycieli, którzy preferują uczniów odtwórczych, wyżej oceniają zdolności konwergencyjne i konformizm w zachowaniu i jednocześnie – stosując najczęściej metody podające i werbalne – tłumią samodzielność i oryginalność myślenia oraz aktywność uczniów (zob.: Wiechnik, 1987; Dyrda, 2007; 2012, s. 197–230; Ledzińska i Czerniawska, 2011, s. 289–307). Oznacza to, że problem SNO jest związany przede wszystkim z warunkami społeczno-materialnymi, które organizują i tworzą na terenie szkoły nauczyciele.

By przeciwdziałać rozszerzaniu się tego zjawiska na terenie szkoły, w literaturze psychopedagogicznej coraz częściej proponuje się różnego rodzaju przedsięwzięcia i programy terapeutyczne, których podstawą jest zmiana funkcji, jaką pełni nauczyciel w zespole klasowym: przejście od roli nauczyciela eksperta w kierunku nauczyciela doradcy, animatora, obserwatora i słuchacza oraz partnera. Taki nauczyciel automatycznie i całkiem naturalnie uruchamia proces przeciwdziałania Syndromowi Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych, podobnie jak w modelu terapii SNOS według S.M. Baum, J. Renzulliego i T.P. Heberta (za: Dyrda, 2000). Terapia w tym modelu została oparta na wychowaniu do