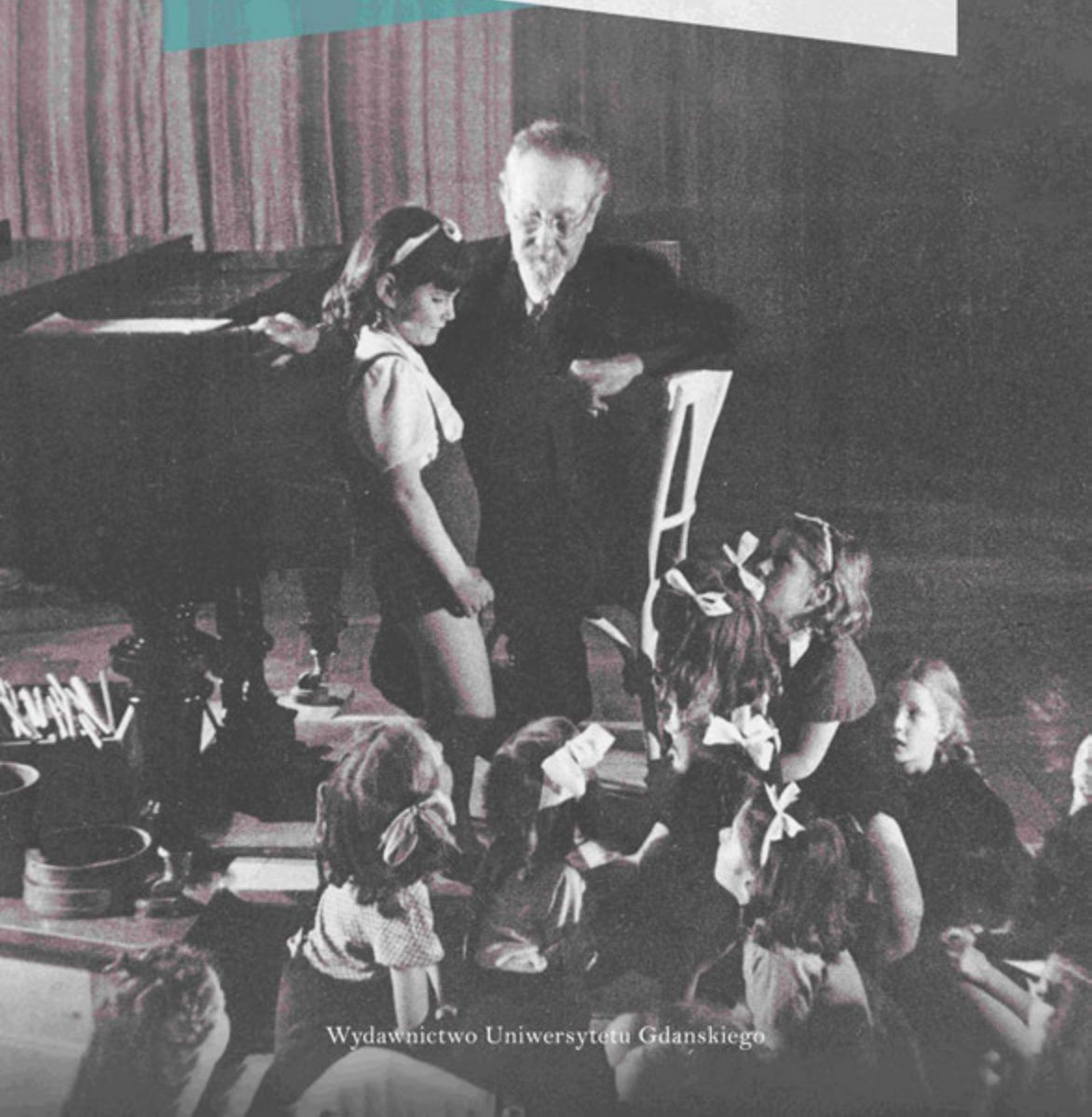


Wokół Sztuki

BYĆ NAUCZYCIELEM
BYĆ UCZNIEM
W PERSPEKTYWIE JUTRA
Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki



Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

**BYĆ NAUCZYCIELEM
BYĆ UCZNIEM
W PERSPEKTYWIE JUTRA**

Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki

Wokół Sztuki

BYĆ NAUCZYCIELEM
BYĆ UCZNIEM
W PERSPEKTYWIE JUTRA
Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki

redakcja naukowa

Ewa Szatan
Agnieszka Nowak-Łojewska
Alicja Komorowska-Zielony

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Gdańsk 2019

Recenzja
dr hab. Kinga Łapot-Dzierwa, prof. UP

Redakcja wydawnicza
Agnieszka Kołwzan

Redakcja tekstu w języku angielskim
Michał Daszkiewicz

Projekt okładki i stron tytułowych
Karolina Zarychta
www.karolined.com

Zdjęcie na okładce: Emil Jaques-Dalcroze prowadzący zajęcia rytmiczne z dziećmi, Centre d'iconographie de la Bibliothèque de Genève,
<https://rytmika-metoda.pl/jak-powstala-metoda/>

Skład i łamanie
Maksymilian Biniakiewicz

Publikacja sfinansowana z działalności statutowej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego oraz ze środków II Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej Wokół Sztuki „Być nauczycielem – być uczniem – w perspektywie jutra”

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-7865-889-4

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Druk i oprawa
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 14 49; fax 58 551 05 32

Spis treści

Przedmowa	7
1. Mistrz – uczeń, sztuka uczenia i uczenia się	
Ewa Szatan, Agnieszka Nowak-Łojewska, Alicja Komorowska-Zielony Sztuka w wielu perspektywach – od uczenia się sztuki po sztukę uczenia się. Dynamika stanowisk	11
2. Przestrzeń jako warunek dla uczenia się i uczenia kogoś kontaktu nauczyciel – uczeń	
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Maria Szczepka-Pustkowska, Longina Strumska-Cylwik „Walka” o przestrzeń szkoły	23
3. Rozumienie zjawiska i procesu uczenia się na przykładzie kultury wizualnej	
Alexander A. Połonnikow, Dmitrij Yu. Korol, Natalia D. Korczałowa Między obrazem a słowem. Nauczyciel w warunkach wizualizacji kultury współczesnej	43
4. Uczenie i uczenie się w perspektywie jutra – przyszłościowe artystyczne kształcenie studentów	
Alla Rastrygina Future teacher-musician as a subject of professional and personality development in a university artistic educational space	61
Alicja Delecka-Bury Podstawa programowa przedmiotu <i>muzyka</i> wyzwaniem dla nauczyciela? O sztuce czytania ze zrozumieniem...	71
5. Modele kształcenia wczoraj i dzisiaj – myślenie o znaczeniu nauczyciela dla uczniów	
Małgorzata Malgeri Rytmika Emila Jaques-Dalcroze’a autorytarna czy demokratyczna w kontekście relacji nauczyciel – uczeń?	83

Barbara Kurowska	
Sztuka bycia nauczycielem przedszkola – rys historyczny	93
6. Z praktyki „szkolnej ławy”	
Marzena Kamińska	
Kształtowanie kreatywności uczniów wydziału rytmiki w szkole muzycznej II stopnia	103
Anna Drzewiecka	
„W szkole może być ciekawie”. Edukacja uczniów szkoły podstawowej na zajęciach obowiązkowych i dodatkowych	115
7. Od profilaktyki do terapii	
Anna Emilia Kapka	
„Karmieni miłością” – idea metody edukacji muzycznej Shinichiego Suzukiego	125
Amelia Golema	
„Sztuka” samokontroli w przestrzeni edukacji muzycznej	137
Dorota Bronk, Anna Meslin	
Sztuka edukacji ucznia ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się	146
Informacje o autorach	160

Przedmowa

Być nauczycielem – być uczniem – w perspektywie jutra. Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki to druga książka w cyklu *Wokół Sztuki*. Problematyka pierwszej zogniskowana była wokół postaci Emila Jaques-Dalcroze’a, jego metody umuzykalniającej – Rytmiki – oraz tematów powiązanych, w których dostrzegamy silne zależności i oddziaływania Rytmiki (np. w terapii) nie tylko za życia jej twórcy, ale nadal w XXI wieku. Ten muzyk, a zarazem genialny pedagog, oraz jego osiągnięcia stały się dla nas inspiracją do stworzenia kolejnej publikacji, w której tematem przewodnim jest nauczyciel, nazwijmy go *mistrzem*, oraz jego *uczeń*. Kolejne rozdziały książki odwołują się do ważnych problemów w szeroko rozumianych edukacji i sztuce:

- mistrz – uczeń, sztuka uczenia i uczenia się,
- przestrzeń jako warunek dla uczenia się i uczenia kogoś kontaktu pomiędzy nauczycielem a uczniem,
- rozumienie zjawiska i procesu uczenia się na przykładzie kultury wizualnej,
- uczenie i uczenie się w perspektywie jutra – przyszłościowe artystyczne kształcenie studentów,
- modele kształcenia wczoraj i dzisiaj – myślenie o znaczeniu nauczyciela dla ucznia,
- z praktyki „szkolnej ławy”,
- od profilaktyki do terapii.

Pierwszy z proponowanych tekstów autorstwa Ewy Szatan, Agnieszki Nowak-Łojewskiej i Alicji Komorowskiej-Zielony, *Sztuka w wielu perspektywach – od uczenia się sztuki po sztukę uczenia się. Dynamika stanowisk*, wprowadza w tematykę publikacji, objaśnia bowiem terminy i pojęcia ważne z punktu widzenia ogólnej problematyki książki, takie jak: kim jest nauczyciel – mistrz i jego uczeń oraz czy nauczyciel w czasach współczesnych jest dla swojego ucznia autorytetem, czy w ogóle można mówić o autorytetach w edukacji, a także sztuce. Autorki zastanawiają się także nad wciąż aktualną kwestią, czy sztuką jest bycie nauczycielem, szczególnie w szkołach ogólnokształcących, artystycznych. Sztuka uczenia i uczenia się

to pozostałe wątki tej części publikacji stanowiące o dynamice stanowisk w temacie wiodącym.

Edukacja od czasów starożytnych polega na bezpośrednich kontaktach między osobami. Spotkania nauczyciela i ucznia w XXI wieku mogą być, dzięki nowym technologiom, wirtualne. W obu przypadkach uczenie i uczenie się wymaga określonej przestrzeni. O jej istocie piszą w następnym tekście pt. „*Walka o przestrzeń szkoły*” Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Maria Szczepska-Pustkowska i Longina Strumska-Cylwik. Autorki zauważają, że środowisko dziecka i przestrzeń mu należąca z punktu widzenia jego rozwoju i możliwości oddziaływań pedagogicznych jest ograniczana przez dorosłych. W szkole toczy się o nią swoista „walka”. Autorki opisują w tekście przestrzenie puste i upozorowane na dziecięce, które *de facto* powinny należeć do dziecka. W tym miejscu książki wchodzimy w różne konteksty procesu uczenia i uczenia się, gdzie współczesna kultura miejsca, jak i sztuka (obraz, słowo, muzyka) wzajemnie się przenikają i wkraczają w świat dziecka i jego nauczyciela. Tematykę kultury wizualnej podejmują badacze z Białorusi Alexander A. Połonnikow, Dmitrij Yu. Korol, Natalia D. Korczałowa. W tekście *Między obrazem a słowem. Nauczyciel w warunkach wizualizacji kultury współczesnej* ukazują problem rozumienia opisywanego przez siebie zjawiska. Następnie Alla Rastrygina z Ukrainy porusza kwestię przyszłościowego artystycznego kształcenia studentów w tekście *Future teacher-musician as a subject of professional and personality development in a university artistic educational space*. Spojrzenie na sztukę edukacji i edukację w zakresie sztuki muzycznej dopełnia analiza podstawy programowej *Podstawa programowa przedmiotu muzyka wyzwaniem dla nauczyciela? O sztuce czytania ze zrozumieniem...* dokonana przez Alicję Delecką-Bury.

Bycie nauczycielem w XXI wieku, w obliczu tak wielu i tak bardzo dynamicznych zmian także w edukacji, jest wyzwaniem. Dlatego Małgorzata Malgeri stawia pytania i porównuje model kształcenia z poprzedniego stulecia z obecnym na przykładzie przedmiotu rytmika: *Rytmika Emila Jaques-Dalcroze’a autorytarna czy demokratyczna w kontekście relacji nauczyciel – uczeń?* Autorka powraca do postaci Jaques-Dalcroze’a przywołanej w pierwszej części cyklu *Wokół Sztuki*. Na przykładzie zajęć z rytmiki próbuje określić, na czym powinno polegać właściwe podejście do pracy z uczniem, skutkujące uzyskaniem optymalnych efektów kształcenia. Odwołania do historii znajdzie czytelnik także w tekście Barbary Kurowskiej pt. *Sztuka bycia nauczycielem przedszkola – rys historyczny*, który przedstawia historię zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej w Polsce.

W kolejnych artykułach autorki odwołują się do praktyki szkolnej – zajęć w szkołach muzycznych i ogólnokształcących. Pierwszy z tekstów *Kształtowanie kreatywności uczniów wydziału rytmiki w szkole muzycznej II stopnia*, autorstwa Marzeny Kamińskiej, wskazuje możliwości podejmowania przez nauczyciela działań rozwijających twórczo uczniów, zaś Anna Katarzyna Drzewiecka w szkicu „*W szkole może być ciekawie*”. *Edukacja uczniów szkoły podstawowej na zajęciach obowiązkowych i dodatkowych* opisuje praktyczny wymiar twórczości na podstawie artystycznych projektów zrealizowanych z uczniami szkoły podstawowej.

Ostatni rozdział wypełniony jest trzema tekstami, zogniskowanymi wokół profilaktyki i terapii. Pierwszy nosi tytuł „*Karmieni miłością*” – *idea metody edukacji muzycznej Sinchiniego Suzukiego*. Jego autorka Anna Emilia Kapka jest nauczycielką w polskiej szkole Suzuki. Jednocześnie doświadcza bycia matką córki uczącej się w tej szkole. Występując w podwójnej roli, zauważa i opisuje holistyczne podejście do edukacji muzycznej dziecka, co niewątpliwie można nazwać profilaktyką przed złym, karykaturalnym systemem kształcenia w ogóle. Użycie terminu profilaktyka jest zabiegiem świadomym. Jako redaktorki pragniemy ukazać tego typu działania w opozycji do terminu terapia, do której nawiązują następane teksty: Amelii Golemy „*Sztuka*” *samokontroli w przestrzeni edukacji muzycznej* oraz Doroty Bronk i Anny Meslin *Sztuka edukacji ucznia ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się*. Oba ukazują zjawisko zaniechania pewnych działań pedagogicznych lub niewłaściwą realizację założeń programowych, które mogą prowadzić do potrzeby poddania terapii nawet najmłodszych uczniów.

Niniejszą publikację dedykujemy osobom zainteresowanym problematyką edukacji. Obserwując środowiska, w których funkcjonują uczeń i nauczyciel, można zauważyć, że odbierający kształcenie młody człowiek nie zawsze traktowany jest podmiotowo, a pedagog spotyka się z wieloma systemowymi (ale także mentalnymi) ograniczeniami, co również prowadzi do refleksji na temat tego, czy jest on podmiotem, czy narzędziem w rękach ustawodawcy, przyjacielem czy wrogiem dziecka i jego rodzica.

Książka, którą Państwu przekazujemy, zapewne nie wyczerpuje tematu i pozostawia miejsce na rozważania. Może wywoła je mistrz, którego spotkaliśmy na swojej drodze, a może sztuka uczenia i uczenia się, której doświadczyliśmy.

Ewa Szatan
Agnieszka Nowak-Łojewska
Alicja Komorowska-Zielony

Ewa Szatan
Agnieszka Nowak-Łojewska
Alicja Komorowska-Zielony

Sztuka w wielu perspektywach – od uczenia się sztuki po sztukę uczenia się. Dynamika stanowisk

„Mamy zaufanie do takich Mistrzów,
jeśli są zdolni naprawdę nas uczyć i wzbogacać duchowo.
Nauczanie jest jałowe, jeśli osoba nauczyciela
nie jest wpisana w treść tego, czego uczy”.
prof. L. Kołakowski

Wstęp

Edukacja człowieka jest procesem wieloetapowym. Początkowo doświadczamy jej w domu rodzinnym, potem zanurzamy się w nią w instytucjach, takich jak przedszkole i szkoła. Na swej drodze spotykamy wielu nauczycieli. Wśród nich są rodzice¹ czy dziadkowie, jak również osoby niespokrewnione. Wyróżniamy nauczycieli ważnych w swoim życiu, którym przypisujemy szczególne cechy – ich uważamy za *autorytety*, oni stają się dla nas mistrzami.

¹ Rodziny muzyczne dawniej i w czasach nowożytnych pielęgnowały tradycje muzykowania. Stąd w znanych familiach przedstawiciele każdego kolejnego pokolenia stawali się muzykami o mniejszej lub większej sławie, czego przykładem są np. w rodziny Jana Sebastiana Bacha, Johanna Straussa; przy matce swoje pierwsze kroki stawiał Fryderyk Chopin czy Stanisław Drzewiecki, którego matką była pianistka, laureatka Konkursu Chopinowskiego – Tatjana Szewanowa.

Jest to tak oczywiste, że studentka pedagogiki wczesnej edukacji zapytana o definicję mistrza odpowiedziała bez namysłu: „to autorytet, ktoś ważny, istotny w moim życiu”. Absolwentka akademii muzycznej także bez cienia wątpliwości zauważyła *mistrza* na swojej drodze: „to pierwszy nauczyciel fortepianu”, dzięki któremu związała się zawodowo z muzyką. W sytuacjach codziennych, w potocznym rozumieniu częściej posługujemy się terminem *mistrz*, gdy myślimy o sztuce. Jednak dla dużej części społeczeństw *autorytety* (autorytet jako atrybut mistrza) jako wzorce osobowe funkcjonują w każdej szeroko rozumianej kulturze (nie tylko kulturze muzycznej), w każdym systemie moralnym. Jak zaznaczyłam, wielu z nas (wszyscy?), choć nie na każdym etapie rozwoju, potrzebują wzorców osobowych, stąd toczy się dyskusja, czy to dobrze, że są, i czy są w ogóle potrzebne (np. filozof Andrzej Leszczyński zadał pytanie: „Czy autorytety raczej pomagają, czy raczej przeszkadzają i nie powinno ich być?”²). Rozwinięcie tej myśli dokonuje się w zależności od dyscypliny, w której osadzimy nasze rozważania.

W kształceniu artystycznym, zarówno plastycznym, jak i muzycznym, pojawia się przy uczniu nauczyciel, który dla niego będzie mistrzem w okresie edukacji szkolnej. Domeną kształcenia muzycznego jest kontakt, który rozciąga się na godziny indywidualnych zajęć nauki gry na instrumencie. Równoległe odbywają się też zajęcia grupowe z przedmiotów ogólnomuzycznych. Dla dzieci najmłodszych są to kształcenie słuchu z rytmiką. Ruch z muzyką, ćwiczenia wokalne, muzykowanie twórcze i odtwórcze. Wszystko to dziecko znajdujące się na pierwszym etapie edukacyjnym może postrzegać z perspektywy podziwu dla nauczyciela, który pięknie gra na instrumencie lub z gracją porusza się do muzyki czy czysto i ekspresyjnie śpiewa. Małe dziecko dopiero wkracza w świat muzyki, a nauczyciel staje się dla niego ważny w takim samym wymiarze jak w domu matka czy ojciec. Najczęściej on (nauczyciel) umie to, czego nie potrafią rodzice – odtwarzać lub tworzyć muzykę na instrumencie, głosem czy ruchem. W odmienny sposób zarówno rodzice, jak i nauczyciel organizują dziecku świat nowych doświadczeń, w którym jest miejsce na sztukę, na jej uprawianie.

² Jeżeli autorytety nie powinny istnieć, można problem rozpatrywać jeszcze inaczej, dostrzegając możliwości współczesnych technologii. Niekwestionowanymi autorytetami wielu orkiestr światowej sławy są ich dyrygenci. Przykładowo Andrea Bocelli występował na koncercie w Pizie, podczas którego orkiestrę „prowadził” dyrygent-robot. Czy maszyna mogłaby być autorytetem dla muzyków orkiestry? To przyszłość czy tylko futurystyczne marzenia?

Dla dziecka nauczyciel muzyki staje się autorytetem. Zwolennikom autorytetów (w przypadku ludzi dorosłych) przypisuje się postawę konserwatywną i holistyczną. Dostrzegamy to w sztuce muzycznej i plastycznej – konserwatysta broni tradycji, szuka czegoś trwałego, co nie wynika tylko z doświadczenia własnego czasu. W muzyce odwołujemy się do tradycji, poznajemy style muzyczne, historię muzyki i literatury muzycznej. Wykonując muzykę artystyczną, w jej interpretacji staramy się być wierni idei kompozytora, który tworzył dzieło nawet dwieście lat wcześniej. Stanowi to naturalne odwołanie do tradycji, na której dopiero ukształtowany muzyk poszukuje swojej własnej drogi, tym samym autorytet, jakim dla niego był nauczyciel, przestaje mu być potrzebny³. Jednak na początku drogi, jak pisze Hannah Arendt: „Brak Autorytetu oznacza zrujnowanie podstaw świata, który zaczyna dryfować, zmieniać się i przeobrażać się jak Proteusz, z jednej postaci w drugą”. Dziecko postrzega świat i czuje się bezpiecznie, gdy podstawy są mocne, a wszelkie zasady czytelne. Autorytet nauczyciela wybija się poza zmienność świata, płynącą rzeczywistość, dlatego jest potrzebny. Usamodzielnienie się ucznia, poprzez przyjęcie wolności (łac. *libertas*) jako najwyższej wartości, wiąże się z czasowym lub pełnym odrzuceniem nauczyciela. Taka liberalna postawa podważa znaczenie autorytetu, który do tej pory nakłaniał do bycia podobnym, używając mocy wręcz uwodzicielskiej, a niewątpliwie charyzmy. Powodował, że idzie się za nim, że myśli się nim, co niejako szkodzi wolności ucznia. Nauczyciel małego dziecka początkowo wpływa na niego, stając się wzorem, jednak przygotowuje też ucznia do momentu „uwolnienia się” od ciężaru autorytetu. Dojrzewanie stopniowo prowadzi ku „wolności”, ku postawie liberalnej. Przejawia się to w możliwości samodzielnego wczytywania się w interpretowane dzieło muzyczne (polegającego na analizie materiału muzycznego, jak również poszukiwaniu rozwiązań wykonania utworu w biografii kompozytora czy literaturze o stylu muzyki i historii ogólnej) i proponowania własnego sposobu jego wykonania. W tym procesie nauczyciel-mistrz nie wykazuje postawy nauczyciela-personalisty ukierunkowanego na siebie, jedyne interpretatora, wyroczni. Nauczyciel liberalny otwiera się na ucznia. W takiej postawie przejawia się jego *sztuka uczenia*. Analo-

³ Leszek Możdżer w latach szkoły i studiów interpretował muzykę F. Chopina zgodnie z odwieczną tradycją, jednak jako artysta oderwał się od tego kanonu i wykonanie utworów oparł na nowych interpretacjach jazzowych. Od pokłonu w stronę twórcy – autorytetu – doszedł do wolności i samodzielnności muzycznej.

gicznie postrzegamy każdego nauczyciela niezależnie od reprezentowanej przez niego dyscypliny czy dziedziny nauki/sztuki.

W poszukiwaniu autorytetów

Człowiek w swoim życiu potrzebuje autorytetów⁴, które z biegiem czasu zmieniają znaczenie, mogą przeszkadzać w rozwoju i stawaniu się samodzielną jednostką. Powołując się na słowa Leszka Kołakowskiego o charyzmatycznym nauczycielu (przywołane na początku tekstu), który zwłaszcza we wczesnej edukacji powinien mieć cechy *mistrza*, uważamy, że pamięć o nim powinna w nas trwać, ale w życiu dorosłym powinniśmy odciąć pępowinę, tak jak czynimy to w przypadku matki, gdy opuszczamy rodzinne gniazdo. Choć kochamy matkę i okazujemy jej szacunek, postępujemy według własnych zasad (opartych na wpojonych w dzieciństwie postawach moralnych i etycznych), żyjemy własnym życiem, budujemy je i wypełniamy kolorami. Czasami popełniamy błędy, wracając ostatecznie do przekazanych w dzieciństwie wartości. Podobnie jest z *nauczycielem-mistrzem*. Pozostaje on w naszych myślach przez całe życie, mimo że czasami znajduje się bardzo daleko. Przetrwiała pasja, z którą wykonywał swój zawód.

Niekwestionowany autorytet w zakresie rytmiki, jej twórca, a zarazem muzyk i nauczyciel Emil Jaques-Dalcroze wskazywał: „Rola edukacji jest więc wyjście naprzeciw muzykalności dziecka”⁵ – wydaje się, że realizacji tego zadania, nie tylko w dziedzinie muzyki, może podołać *mistrz*, który w sposób niezaprzeczalny ukształtował czyjeś życie, pozostawił po sobie dzieło niezniszczalne, dzięki swojej *sztuce uczenia*. Jak pisała Rita Pierson⁶, mistrz zawsze będzie wierzył w ucznia, zrozumie potęgę dobrych relacji i zdopinguje go, żeby dał z siebie wszystko. Czy zatem mistrz jest po to, aby „służyć” swojemu uczniowi, czy też po to, aby tworzyć samego siebie? Co oznacza słowo mistrz i mistrzostwo i w jakich aspektach można je postrzegać? Nie istnieje prosta i jednoznaczna odpowiedź na te pytania. Stefan Szuman pisał o niemożności jednoznacznego zdefiniowania pojęcia mistrzostwo z powodu braku recept na jego osiągnięcie, a także z powodu wielowymiarowego charakteru mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. Jego

⁴ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Kraków 2009.

⁵ E. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, tłum. M. Bogdan, B. Wakar, Warszawa 1992, s. 25.

⁶ R. Pierson, *Każde dziecko potrzebuje mistrza*, https://www.ted.com/talks/rita_pier-son_every_kid_needs_a_champion?language=pl [dostęp: 09.12.2017].

zdaniem „[...] prawdziwe talenty pedagogiczne muszą mieć i zachować swój własny styl [...], każdy jest osobowością o określonym charakterze, o specyficznej jakości, posiadającej nie tylko odrębną strukturę i konstytucję, ale swoisty styl, swój wyraz [...], swój mikrokosmos, inny niż wszystkie inne jaźnie”⁷. *Talent* mistrzostwa w pełnieniu roli nauczyciela jako wartość odnosi się do działań edukacyjnych podejmowanych wobec ucznia – osoby, która w efekcie tychże starań staje się kimś, buduje nawyki myślenia i rozumienia. Znaczenie jakości tych działań, zwłaszcza wobec ucznia najmłodszego, opisują Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka⁸, podkreślając, że pierwsze lata pobytu w szkole pozostawiają trwałe ślady osobowościowe i mentalne w dziecku, budując, trudne do późniejszych zmian, strategie intelektualne. Dla najmłodszych uczniów dorosły – nauczyciel jako niezwykle znacząca osoba jest „tym do naśladowania”, „tym, który wie”, „tym, którego się pyta”. Aspekt dydaktyczny mistrzostwa nauczyciela wczesnej edukacji związany jest zatem z tworzeniem optymalnych warunków i największych szans na rozwój ucznia, pozwalających konstruować dziecku różnorodne kompetencje. Nauczyciel-mistrz, świadomy swojej roli i przede wszystkim odpowiedzialności, to ten, który znajduje czas dla własnego rozwoju, zna siebie i potrafi siebie tworzyć. Kreowanie siebie, związane ze współczesnym pojmowaniem twórczości jako możliwej do realizowania zasadniczo w każdym wieku i każdej profesji, staje się podstawą projektowania środowiska edukacyjnego. Potrzebny staje się też szczególnie rodzaj refleksji nauczycielskiej, będący podstawą pracy nauczyciela, dzięki której powstaną efektywne środowiska uczenia się, stymulujące aktywność badawczą ucznia czy samodzielne rozwiązywanie problemów przez dziecko, postrzegane jako zdolne do refleksji nad własnym działaniem.

Elżbieta Putkiewicz⁹ wiąże doskonałość profesji nauczycielskiej głównie z umiejętnościami komunikacyjnymi i interpretacyjnymi. Nauczyciel-mistrz potrafi stworzyć dobrą atmosferę w klasie i szkole, wśród uczniów, rodziców i innych pracowników. Współdziała z nimi, budując poczucie współodpowiedzialności za szkołę wśród wszystkich podmiotów edukacyjnych. Jak pisze Władysław Puślecki, „nauczyciel powinien dziecku dostarczyć kwiatów, z których by miód wysysało, ale nie powinien dla niego tego

⁷ S. Szuman, *Talent pedagogiczny* [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1959, s. 89.

⁸ *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, red. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, Warszawa 2005.

⁹ E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa 1990, s. 11.

miodu robić”¹⁰. W zawodzie nauczyciela łączą się szczególnie dwa aspekty mistrzostwa: rozumianego jako wartość prakseologiczna i etyczna, ale też estetyczna i humanistyczna. Anna Szkolak¹¹ czyni je nawet podstawowym elementem etyki zawodowej, a jego brak wskazuje jako powód wykluczenia z zawodu.

„Sztuka” czy „(nie)sztuka” bycia nauczycielem

Trzymając się myśli E. Jaques-Dalcroze’a, że w pracy z uczniem wartość tkwi w umiejętności wychodzenia naprzeciw niemu, przedmiotem dalszej analizy uczynimy proces nauczania i uczenia się oraz zmienność sposobów jego odczytywania w zależności od przyjętej perspektywy paradygmatycznej.

O sztuce nauczania pisano wiele. W polskiej literaturze w latach dziewięćdziesiątych XX wieku wątek ten podjął Krzysztof Kruszewski. Pod jego redakcją powstały wówczas dwa tomy książki zatytułowanej *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*¹² i *Sztuka nauczania. Szkoła*¹³. Przedmiotem rozważań uczyniono w nich najważniejsze umiejętności pracy nauczyciela w szkole, podstawowe dla pedagogicznej skuteczności. Wśród nich znalazła się tematyka celów i wyników kształcenia, analiza metod nauczania, najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne, sposoby zbierania i wykorzystywania informacji o uczniach, spojrzenie na nauczyciela i program szkolny, a także pewne aspekty historyczne dotyczące wychowania i edukacji. Zaprezentowany sposób myślenia o sztuce nauczania wynikał z określonych warunków społecznych, kulturowych, a także aktualnego dorobku w dziedzinie pedagogiki, i z całą pewnością służył pomocą w pracy wielu nauczycieli.

Z perspektywy upływających lat, zmieniających się kontekstów, nowych paradygmatów i tworzących się w ich obrębie teorii i koncepcji można podjąć próbę redefiniowania pojęcia „sztuka nauczania” w odniesieniu do pracy nauczyciela. Poszukiwania w tym obszarze wiążemy z badaniami Gunilli Dahlber, Petera Mossa i Alana Pence’a¹⁴, którzy podjęli się dekonstrukcji dyskursu jakości nauczania. Zamiast pojęcia

¹⁰ W. Puślecki, *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1992.

¹¹ A. Szkolak, *Portret mistrza w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1(7), s. 40.

¹² *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, t. 1, Warszawa 1991.

¹³ *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Kruszewski, t. 2, Warszawa 1991.

¹⁴ G. Dahlberg, P. Mosse, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, tłum. K. Gawlicz, Wrocław 2013, s. 151.

jakości rozumianej jako pewnego rodzaju uniwersalny i poddający się poznaniu byt, który eksperci mieliby odkryć i zmierzyć (perspektywa modernistyczna, paradygmatu pozytywistyczno-objektywistyczny) zaproponowali dyskurs nadawania znaczeń (perspektywa postmodernistyczna, konstruktywistyczno-interpretatywna), który na pierwszym miejscu stawia pogłębienie rozumienia rozwoju człowieka i jego osiągnięć oraz kulturowe uwarunkowania wszystkich pojęć związanych z edukacją i wychowaniem.

Odmienność tych dyskursów w odniesieniu do jakości edukacji i bycia nauczycielem prezentują tabele 1 i 2.

To dość odmienne spojrzenie postanowiono zweryfikować badaniami przeprowadzonymi wśród nauczycieli, których poproszono, aby zrekonstruowali własne sposoby myślenia o sobie. W tym celu posłużono się badaniami fenomenograficznymi opartymi na 27 wywiadach z nauczycielami wczesnej edukacji¹⁵. Zadawane pytania były zorientowane na podjęcie przez badanych opisu siebie i doświadczeń w byciu nauczycielem¹⁶. W toku badań otrzymano następujące wypowiedzi:

- „Jestem takim nauczycielem, że już bym niczego w swojej pracy nie zmieniła”,
- „Nauczyciel jest po to w szkole, żeby pilnował, żeby dzieciaki się pozabijały, jak rodzice są w pracy”,
- „Jestem dla uczniów źródłem wiedzy. Czuję się jak worek z wiadomościami, po które dziecko może sięgnąć, żeby czegoś się dowiedzieć”,
- „Nauczyciel jest osobą kierującą i on dyktuje, na czym powinien się skupić uczeń, jakie książki przeczytać, na czym bazować”,
- „Nauczyciel w młodszych klasach jest jak guru, żeby ukształtował charakter dziecka. Dziecko jest jak plastelina. Jak się ugniecie i wyrobi, to takie będzie”,
- „Bardzo kocham dzieci. Lubię, kiedy mogę się z nimi dogadać, kiedy mamy wspólny język”,
- „Nauczyciel musi być jak animator, który pewne działania ukierunkowuje, ale nie daje gotową odpowiedź”,
- „Nauczyciel jest jak osoba, która gdzieś tam czuwa, ale nie podaje dziecku wszystkie informacje. Czuwa nad tym, jak dziecko podąża. Nie uważam, że to, co mówi nauczyciel, jest zawsze najważniejsze i najlepsze”.

¹⁵ Zob. A. Nowak-Łojewska, *Nauczyciel „konserwa”(?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*, „Studia Pedagogiczne” 2011, nr 64.

¹⁶ *Ibidem*, w tekście tym opisano szerzej przywołane badania.

Tabela 1. Jakość w dyskursie pozytywistyczno-objektywistycznym

Założenia/teoria	Praktyka
<ul style="list-style-type: none"> – jakość jako spełnianie standardów i celów ustalonych poza jednostką, – normalizowanie, standaryzacja, pomiar, wiara w liczby, – reprodukcja dominujących wartości w danym społeczeństwie, – „dobra” wiedza, – sprawdzanie i weryfikowanie wiedzy testami 	<ul style="list-style-type: none"> – nauczyciele podają informacje, uczniowie uczą się ich na pamięć, a następnie większość zapominają, – szkoła jest miejscem, w którym uczniów poddaje się nauczaniu; uczniowie są bierni, a nauczyciele aktywni, – lekcje to kolejno postępujące po sobie odcinki jednostronnej komunikacji, – nauczanie nastawione na produkt, wynik uczenia się; oceny i rankingi są ważne same w sobie, – strach jako narzędzie władzy, – scentralizowana kontrola nad programem, metodami nauczania, długością lekcji, długością roku szkolnego, – konkurencja

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Jakość w dyskursie konstruktywistyczno-interpretatywnym

Założenia/teoria	Praktyka
<ul style="list-style-type: none"> – jakość jako konstruowanie znaczeń i rozwój osobisty jednostki, – kultura zakorzeniona w konkretnej rzeczywistości i doświadczeniu osób, których udziałem się staje, – odnowy demokracji, instytucja jako miejsce spotkań, forum dyskusji, negocjacji wspólnej refleksji, przestrzeń słuchania, rzeczywistego zaangażowania i zmiany, – rezygnacja z systemów eksperckich na rzecz autentycznego zrozumienia i zaangażowania w zmianę, – złożoność, wielorakość i subiektywność wiedzy; dynamiczne jej ujmowanie, ulokowanie w kontekście 	<ul style="list-style-type: none"> – aktywny nauczyciel spotyka się z aktywnym uczniem, – uczenie się przypomina spiralę z energią skierowaną na ciągłe doskonalenie się, – cele są ważne, ale liczy się proces dochodzenia do wiedzy, – radość i duma ze wspólnej pracy i ciągłego doskonalenia pozbawione i strachu i rywalizacji, – współpraca, – prawo do błędów, – dialog i zrozumienie

Źródło: opracowanie własne.

Po 7 latach powtórzono badania o podobnym celu, zadając obecnie pracującym nauczycielom zbliżone pytania natury fenomenograficznej, z myślą zrekonstruowania ich sposobów myślenia o sobie. W rezultacie zebrano wypowiedzi odśladające kolejne nauczycielskie koncepcje siebie. Niektóre z nich poniżej cytuję¹⁷:

- „Jestem nauczycielem, którego dzieciaki lubią i szanują. Nauczycielem, do którego mogą przyjść z każdym problemem, któremu mogą ufać i na nim polegać”,
- „Staram się inspirować moich uczniów, ale brakuje mi doświadczenia i potrzebuję możliwości podpatrzenia, jak robią to inni”,
- „Nauczyciel to osoba, w której dzieci mogą widzieć autorytet i przyjaciela”,
- „Nauczyciel dobrze, jak jest wymagający, odkrywa talenty dzieci i dba o ich rozwój”,
- „Nauczyciel kształtuje swoje dzieci. Ogromnie się poświęca, służy dzieciom”,
- „Nauczyciel czasem jest jak czarodziej, który musi tak poprowadzić lekcję, aby zainteresować swoich uczniów”,
- „Nauczyciel musi być sprawiedliwy i obiektywny, nieść pomoc każdemu dziecku”,
- „Nauczyciel powinien mieć własną inwencję w realizowaniu podstawy programowej, aby dzieci się nie stresowały”,
- „Nauczyciel powinien dobrze tłumaczyć i przekazywać swoją wiedzę dzieciom. Do tego cierpliwy i uśmiechnięty, przyjazny i otwarty”.

Zarówno wypowiedzi sprzed kilku lat, jak i te obecne odśladają różne koncepcje nauczycielskiego myślenia o sobie. Lokują się one w trzech dyskursach: funkcjonalistyczno-behawiorystycznym, humanistyczno-adaptacyjnym i krytyczno-emancypacyjnym¹⁸. Pierwszy z nich – funkcjonalistyczno-behawiorystyczny – zdecydowanie wpisuje się w dyskurs jakości w wymiarze pozytywistyczno-obiektywistycznym. Przemawia za tym instruktorskie podejście nauczycieli do uczniów, dystrybutorskie taktowanie wiedzy i działania nauczyciela o charakterze korekcyjno-

¹⁷ Materiał badawczy pozyskany w toku badań narracyjnych przeprowadzonych wśród nauczycieli wczesnej edukacji. W badaniu wzięło udział 40 nauczycieli, którzy wypowiadali się na temat postrzegania siebie i swojej roli zawodowej.

¹⁸ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków, s. 66.

-naprawczym. Stanowisko takie ujawniają kategorie opisu, w których nauczyciel postrzega siebie jako źródło wiedzy ucznia, przewodnika, „guru” czy omnibusa, autorytet, a także realizatora podstawy programowej, tego, który kształtuje dzieci. Dyskurs adaptacyjno-humanistyczny podkreśla pomocową i wspierającą rolę nauczyciela w procesie nauczania – uczenia się. Wskazuje na dobry klimat w klasie, bliskie relacje interpersonalne i wzajemne zrozumienie. Ta grupa nauczycieli opisywała siebie jako pomocników, animatorów, opiekunów, przyjaciół dzieci, czarodziejów. Ostatni z dyskursów – emancypacyjno-krytyczny – najbliższy jakości w podejściu konstruktywistyczno-interpretatywnym ujawniał się najrzadziej. Sporadycznie wskazywano aktywny udział ucznia, jego zaangażowanie w proces uczenia się, edukację bez stresu i w poczuciu własnej wartości oraz świadomości mocnych stron ucznia. Jednak, co ciekawe, znacznie częściej w wypowiedziach z ostatnich badań, co może ujawniać zmieniające się tendencje w myśleniu nauczycieli o procesie nauczania – uczenia się, pojawiały się tendencje humanistyczne, podmiotowe traktowanie ucznia i patrzenie na niego z perspektywy jego potencjału oraz budowania relacji opartych na interakcjach i porozumiewaniu się.

Zakończenie

W konkluzji pojawia się pytanie: kim jest współczesny nauczyciel? Czy, jak pisał Jarosław Kordziński, jest „menedżerem procesu rozwoju swoich uczniów? Sprawnym organizatorem procesu edukacyjnego pozwalającym uczniom pracować nad rozwojem kompetencji własnych zgodnie z oczekiwanymi wymaganiami zapisanymi w podstawach programowych? Dostawcą i efektywnym egzekutorem niezbędnej wiedzy i umiejętności potrzebnych do zaliczenia testów podsumowujących dany etap kształcenia?”¹⁹, czy też może powinien zgodnie z Dalcroze’owską myślą umieć wychodzić naprzeciw każdemu uczniowi, widzieć w nim potencjał, wierzyć w niego i pozwalać, aby zgodnie z indywidualną ścieżką rozwoju i osobistymi potrzebami oraz we własnym tempie odkrywał piękno poznawania świata, dzielenia się własną wiedzą i zdobywania nowej wiedzy. Może wówczas byłoby to spotkanie ucznia z dorosłym, który rozumie sens dobrych relacji i uczenie w interakcji, tj. w odpowiedzi na oczekiwania uczniów. Ujawniły je kolejne badania, z których wynika, że uczniowie oczekują od swoich nauczycieli:

¹⁹ J. Kordziński, *Szkola uczenia się*, Warszawa 2018, s. 166.

Seria wydawnicza Wokół Sztuki ma na celu propagowanie problematyki sztuki (głównie muzyki, plastyki, literatury oraz teatru) w edukacji i życiu człowieka. Interdyscyplinarne spojrzenie zarówno teoretyków, jak i praktyków (także spoza obszaru sztuki) jest próbą z jednej strony włączenia się w dyskusję dotyczącą marginalizowania sztuki w wychowaniu dziecka, a z drugiej – pokazania możliwości jej wykorzystania w edukacji w wymiarze szkolnym czy też pozaszkolnym. Zamysłem twórców serii jest ukazanie możliwości pojmowania pedagogiki jako sztuki bycia mistrzem, przewodnikiem w stale się zmieniającej, złożonej przestrzeni społecznej. Dotychczas w ramach serii Wokół Sztuki ukazała się monografia *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*.

Być nauczycielem – być uczniem – w perspektywie jutra. Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki, pod redakcją naukową Ewy Szatan, Agnieszki Nowak-Łojewskiej i Alicji Komorowskiej-Zielony jest drugą publikacją w cyklu Wokół Sztuki. Czytelnik odnajdzie tutaj interesujące refleksje nad edukacją i sztuką, w której główne role odgrywają dwa podmioty: uczeń i nauczyciel. Jak wskazują Autorzy, ta specyficzna relacja jest jedną z najważniejszych w systemie edukacji. [...] Szczególna wartość książki wynika z tego, że odnajdziemy w niej nie tylko rozważania teoretyczne, ale i przykłady dobrych praktyk.

Z recenzji dr hab. Kingi Łopot-Dzierwy, prof. UP



Wydawnictwo
Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-7865-889-4