

BARBARA DUDEL  
Uniwersytet w Białymstoku

## IDEA EDUKACJI EMANCYPACYJNEJ W PROPOZYCJACH STUDENTEK PEDAGOGIKI WCZESNOSZKOLNEJ

**Streszczenie:** Głównym celem artykułu jest prezentacja analizy opracowanych przez studentki II roku II st. pedagogiki wczesnoszkolnej koncepcji realizacji idei emancypacyjnej w klasach I–III. W artykule podjęto próbę wskazania wartości uznanych przez autorki prac za ważne w edukacji wczesnoszkolnej, preferowanych sposobów osiągania celów oraz relacji nauczyciel–uczeń. Wyniki analizy projektów edukacyjnych wzbogacają wypowiedzi uczestniczek badań. Ostatnią część tekstu stanowią wnioski.

**Słowa kluczowe:** edukacja emancypacyjna, propozycje studentek, edukacja wczesnoszkolna, metoda projektu

### WPROWADZENIE

Celem zaprezentowanych rozważań jest włączenie się w nurt dyskusji, w ramach której podejmowana jest analiza możliwości wprowadzania zmian w polskiej edukacji. Nie można przejść obojętnie bok wyzwań współczesnego świata, które dotyczą nas wszystkich, a tym samym wymagań stawianych edukacji. Nie można także nie odnieść się do koncepcji edukacji emancypacyjnej, która może, i zdaniem wielu pedagogów powinna, odegrać kluczową rolę w kształceniu przyszłych pokoleń. Tym bardziej zasadne wydaje się stanowisko, że już w raporcie pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa (1998) podkreśla się, iż to właśnie edukacji przypadła rola wyposażania ludzi w wolność myśli, osądu, uczucia i wyobraźni, co jest niezbędne, aby rozwijać swój potencjał i umieć zdecydować o własnym losie. Robert Kwaśnica poświadcza, że zadaniem edukacji jest „uczyc myślenia krytycznego i twórczego, zdolnego rozpoznawać degradujący nas schemat postępu w realiach

gospodarczych i społecznych, oraz pozwalającego ten schemat przekraczać [...] uczyć niezależności w opisywaniu i wyjaśnianiu świata oraz w planowaniu działań” (Kwaśnica 2015, s. 138). Potwierdzenie ważności analizy propozycji realizacji idei edukacji emancypacyjnej przez studentki pedagogiki wczesnoszkolnej, przyszłe nauczycielki, można odnaleźć także w opinii Marthy C. Nussbaum (2008, s. 46), która powołując się na sokratejskie rozumienie wolnego człowieka, pisze, że nie wykształcimy wolnych obywateli, „dopóki nie ukształtujemy ludzi zdolnych do samodzielnego myślenia, umiejących toczyć spory, rozumiejących różnicę pomiędzy logicznie trafnymi a nietrafnymi argumentami, umiejących odróżnić logiczną formułę argumentacji od treści jej przesłanek”.

Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego (1995) edukacja ma do spełnienia trzy funkcje: rekonstrukcyjną, adaptacyjną i emancypacyjną, natomiast Anna Brzezińska (2003) pisze o dwóch funkcjach edukacji: socjalizacyjnej i emancypacyjnej. Każda z tych funkcji jest bardzo ważna w organizacji procesu edukacyjnego, ma swoje urzeczywistnienie w różnych sferach funkcjonowania człowieka i stwarza możliwość nabycia przez jednostkę kompetencji niezbędnych do pełnienia różnych ról społecznych. Odtwarzanie i przekazywanie kultury wraz z rekonstruowaniem struktur społecznych i uznaniem istniejącego porządku społecznego jako niezmiennego związane jest realizacją funkcji adaptacyjnej, socjalizacyjnej i rekonstrukcyjnej. Funkcja emancypacyjna wiąże się z kompetencjami podejmowania działań na rzecz zmiany własnej sytuacji oraz świadomego przekraczania indywidualnych granic, rozwijaniem kompetencji emancypacyjnych<sup>1</sup> uczniów oraz nauczycieli. Realizacja tych założeń będzie możliwa wówczas, gdy nauczyciele podejmą działania na rzecz m.in. indywidualizacji pracy, w efekcie których uczniowie dostrzegą i zrozumieją własne możliwości, ograniczenia oraz doświadczą możliwości ich przekraczania. To nauczycielowi przypisana jest rola dbania o taką organizację pracy ucznia, aby sytuacje, w których się on znajduje,

pozostawiały mu przestrzeń do podejmowania samodzielnych decyzji, umożliwiały eksperymentowanie i szukanie własnych dróg rozwiązywania problemów, dopuszczały zachowania ryzykowne, wolne od dominacji, tradycji i informacji pochodzących z systemu, były okazją do doświadczania solidarności i sprawiedliwości, dawały podmiotom (nauczycielom i uczącym się) poczucie bezpieczeństwa (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 171).

---

<sup>1</sup> Kompetencja emancypacyjna w ujęciu M. Czerepaniak-Walczak (2006, s. 130) to „wyczuwalna i dynamiczna sprawność podmiotu (indywidualnego/zbiorowego) wyrażająca się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprivacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągnięcia nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia”.

Ważne jest jednak, akcentuje Brzezińska (2003, s. 238), zachowanie równowagi między obydwoma funkcjami kształcenia. Aktualnie, co podkreśla Dorota Klus-Stańska (2009b, s. 77), „dyskurs krytyczno-emancypacyjny nie tylko nie jest w naszym kraju popularny czy nawet obecny, ale jest piętnowany i ukazywany jako antyprzykład edukacji”.

Przedmiotem zainteresowania niniejszego opracowania uczyniono studenckie propozycje realizacji idei emancypacji w klasach 1–3 szkoły podstawowej. Przyjęto założenie, że doświadczenia jednostki są kluczowym determinantem budowania jej schematów uczenia się, które wyznaczają sposoby „sposzregania, myślenia, zapamiętywania, a także działania” (Trzebiński, 1985, s. 264). Klus-Stańska (2010, s. 310) wyjaśnia, że „zindywidualizowane kontekstowe doświadczenia poznawcze jednostki” decydują o „możliwych sposobach ich używania w przyszłości, gdyż jednostka używa i zagospodarowuje w kontekście rozpoznawanych jako podobne” (Klus-Stańska 2010, s. 310). Warunki, w których student zdobywa doświadczenia związane z własną aktywnością w dziedzinie edukacji, budują jego stosunek do tej dziedziny wiedzy oraz koncepcje jej „uprawiania”. Kodowane doświadczenia, zbierane informacje budują reprezentacje rzeczywistości, które „wywodzą się z poprzednich doświadczeń, a równocześnie służą zdobywaniu nowych” (Lachowicz-Tabaczek 2004, s. 39). Anna Sajdak (2013, s. 446) opisała cechy środowiska edukacyjnego sprzyjającego procesom emancypacji. Są to: uwalnianie się od dominacji i dogmatycznego myślenia; otwarte komunikowanie się – zgoda, negacja, porozumienie; otwartość na różnorodność stanowisk i interpretacji wiedzy; gotowość/przyzwolenie na bunt i opór; szacunek dla praw każdego człowieka; wolność jako zasada, cel i środek kształcenia. Istnienie takich warunków środowiska kształcenia przyszłych nauczycieli daje możliwość wzbogacania ich świadomego uczestniczenia w procesie emancypowania się i zwiększa szanse na wykorzystanie swoich doświadczeń w konstruowaniu własnej koncepcji edukacyjnej. Jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak (2006), tylko nauczyciel wyemancypowany może stworzyć warunki do emancypowania się swoich uczniów.

## ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Prosząc studentki o pisemną wypowiedź na temat ich koncepcji realizacji idei emancypacji na poziomie klas I–III szkoły podstawowej, zwrócono uwagę na potrzebę zachowania w niej struktury projektu<sup>2</sup>. Uzasadnieniem wyboru takiego

<sup>2</sup> Metoda projektu cieszy się wielką popularnością z racji wartości dydaktycznych. Jest metodą zapewniającą taką organizację pracy, która bazuje na aktywności własnej ucznia, stymuluje jego motywację do uczenia i rozwija zainteresowania. Praca w grupach sprzyja rozwijaniu kompetencji

rodzaju pracy pisemnej było to, że metoda projektów w swej istocie zakłada duży zakres decyzyjności ucznia, ma charakter interdyscyplinarny: stwarza możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności z wielu dziedzin. Zapisane cele pokażą, jakie wartości są najbardziej, w opinii badanych, cenione w ich koncepcji procesu rozwijania kompetencji emancypacyjnych dzieci. Podane uzasadnienie ujawni interpretację potrzeby organizacji warunków wspierania rozwoju kompetencji emancypacyjnych uczniów wczesnej edukacji, a sposoby osiągania celów i zaproponowane treści uzupełnią obraz skonstruowany przez przyszłe nauczycielki klas I–III. Istotną cechą zadanej pracy jest fakt, że miało to miejsce po omówieniu na zajęciach kursowych zagadnień związanych z możliwością urzeczywistniania założeń pedagogiki emancypacyjnej na pierwszym szczeblu kształcenia. Celem zajęć było zainspirowanie przyszłych nauczycielek do wyjścia poza utarte schematy myślenia o edukacji małego dziecka, konstruowanie własnej osobistej narracji edukacyjnej z wykorzystaniem języka pedagogiki emancypacyjnej<sup>3</sup>. Osoby uczestniczące w badaniach były studentkami II roku II stopnia pedagogiki wczesnoszkolnej Uniwersytetu w Białymstoku. Badania zostały przeprowadzone w maju 2015 roku. Analizie poddano 47 projektów.

Główny problem badawczy został sformułowany w postaci następującego pytania:

- Jakie propozycje realizacji idei emancypacji uczniów klas I–III proponują studentki studiów II stopnia pedagogii wczesnoszkolnej?

Tak zakreślone pole badawcze wymaga doprecyzowania w postaci szczegółowych pytań badawczych, które pozwolą dokonać charakterystyki propozycji ze względu na jej strukturę i treść:

1. Jakie wartości podkreślane są w celach projektów (co)?
2. Jak uzasadniają konieczność/możliwość/zasadność organizacji procesu wspierania rozwoju kompetencji emancypacyjnych uczniów (po co)?
3. Jakie sposoby osiągania celów są najczęściej przewidywane do wykorzystania (jak)?
4. Jakie miejsce w przedłożonych propozycjach wyznaczone zostało nauczycielowi w procesie realizacji idei emancypacji na pierwszym etapie edukacyjnym?

---

kommunikacyjnych, umiejętności współdziałania z innymi oraz indywidualizowaniu pracy ucznia. Zastosowanie metody projektu zachęca uczniów do planowania pracy, organizowania oraz dokonywania samooceny. Stworzenie uczniom warunków do podejmowania decyzji związanych z ich aktywnością, sposobami szukania odpowiedzi na postawione przez nich pytania jest wyrazem uznania ich podmiotowości oraz troski o jej rozwój (Szymański 2010).

<sup>3</sup> Na temat znaczenia języka, jakim posługuje się nauczyciel w swoich wypowiedziach dla jego działalności, pisze D. Klus-Stańska (2009b, s. 27): „język i jego użycie jest również przejawem praktyk społecznych, a praktyki społeczne rozumiane są zawsze w określonym języku i przez ten język kreowane”.

Zastosowana procedura badawcza ma charakter eksploracyjno-diagnostyczny, której cechą jest niedookreśloność rygorów metodologicznych. W przeprowadzonych badaniach uzyskano dane jakościowe, które zostały poddane analizie także z punktu widzenia częstotliwości występowania przyjętych, jako ważne dla udzielenia odpowiedzi, kwestii.

## ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Analiza celów podanych przez autorki projektów pokazuje szkolne podejście<sup>4</sup> do zadania i daje możliwość rozpatrzenia ich przynajmniej z dwóch punktów widzenia. Pierwsze kryterium podziału uwzględnia sposób formułowania celów (zastosowany język pozwala wyodrębnić cele ogólne i cele szczegółowe), w drugim natomiast uwzględniono przedmiot zainteresowania (co jest w centrum uwagi).

Każdy przedłożony projekt miał określone cele ogólne. Ich liczba była różna – od 2 do 8 celów. W 70% analizowanych prac przyszłe nauczycielki skrupulatnie określiły cele szczegółowe, czyli oczekiwane na końcu realizacji projektu opisy zachowań uczniów. Planowanie skrętnie i precyzyjnie zachowania ucznia po realizacji zajęć nie jest zgodne z ideą edukacji emancypacyjnej. Pedagogika emancypacyjna, która cele kształcenia i wychowania postrzega w uwalnianiu (wyzwalaniu) jednostki z narzuconych jej więzów i ograniczeń, zawiera jednostce i jej potencjalnym możliwościom rozwojowym. Istotą edukacji i wychowania jest tutaj pobudzanie motywacji jednostki, jako największej siły napędowej jej rozwoju, wspomaganie w zdobywaniu samoświadomości i świadomości społecznej, uodparnianie jej na przemoc i manipulację oraz stwarzanie warunków do samokreacji i świadomego aktywnego uczestnictwa w świecie (Czerepaniak-Walczak 2006). Analiza celów z punktu widzenia ich treści pozwala wyodrębnić wartości cenione przez przyszłe nauczycielki. W sformułowanych celach ogólnych, które wyrażają kierunek dążeń pedagogicznych, wyodrębnić można trzy podstawowe kwestie będące w centrum uwagi autorek projektów: wiedza uczniów, ich umiejętności oraz zachowania/postawy<sup>5</sup>.

Wszystkie z podanych celów o charakterze poznawczym dotyczą wiedzy przedmiotowej, wynikającej z dziedziny edukacji, która stanowi warstwę merytoryczną projektu, np.: „wzbogacanie wiedzy o zdrowiu człowieka”; „poznawanie i pogłębianie wiadomości dotyczących właściwości figur geometrycznych”; „wzbogacanie

<sup>4</sup> Podział celów edukacyjnych na ogólne i szczegółowe jest preferowany w polskiej szkole, a przyszli nauczyciele także są uczeni planowania pracy z uczniem z uwzględnieniem takiej perspektywy.

<sup>5</sup> Taki podział celów zgodny jest z obecną w praktyce edukacyjnej taksonomią celów B. Niemierki (2002).

wiedzy o środowisku i potrzebie jego ochrony”; „wzbogacanie wiedzy o zdrowiu człowieka i właściwym odżywianiu”. Można w nich jednak odnaleźć korelację z ideą pedagogiki emancypacyjnej, która akcentuje wagę świadomości i umiejętności rozpoznawania własnych ograniczeń i źródeł opresji, podejmowanie działań skierowanych na ich odrzucenie, świadomość osiągnięcia nowych pól wolności i nowych praw oraz odpowiedzialne i konsekwentne korzystanie z nich (Czerepaniak-Walczak 2006), np. „pogłębianie rozumienia ról społecznych jakie pełniemy”; „zapoznanie uczniów ze sposobami diagnozowania swoich preferencji i możliwości”.

Druga grupa celów, nazwana celami kształcącymi, dotyczy różnych aktywności uczniów. Znaczna ich część, bo aż 70%, nie jest bezpośrednio powiązana z treściami przedmiotowymi, mają one charakter ponadprzedmiotowy. Przewidziane do realizacji cele najczęściej przyjmują następujące brzmienie: „kształtowanie umiejętności planowania i organizacji”; „rozwijanie inicjatywy i pomysłowości w rozwiązywaniu problemów”; „kształtowanie umiejętności słuchania”; „doskonalenie umiejętności podejmowania własnych wyborów”; „rozwijanie umiejętności krytycznego i refleksyjnego myślenia”; „doskonalenie kreatywnego myślenia”; „rozwijanie umiejętności wyrażania i bronięcia swojego zdania w dyskusji”; „kształtowanie umiejętności projektowania zmiany; interpretacji własnych praw i możliwości ich wykorzystania”; „rozwijanie umiejętności konstruowania warunków do realizacji własnych projektów z poszanowaniem prawa innych do wolności”; „kształtowanie kompetencji emancypacyjnych”; „rozwijanie kompetencji emancypacyjnych uczniów poprzez stwarzanie im możliwości dokonywania wyborów oraz wdrażania własnych pomysłów”. Treść podanych celów mieści się w polu myślenia o edukacji emancypacyjnej.

Kolejna wyłoniona w analizowanych projektach grupa celów uwzględnia wartości wychowawcze, dotyczy zachowań i postaw uczniów. W tym rejestrze celów odnaleźć można zarówno te, które odnoszą się wprost do merytorycznej warstwy realizowanych zagadnień (np. „promowanie zdrowego stylu życia”; „budzenie zainteresowania własnym zdrowiem”), jak i cele o charakterze interdyscyplinarnym stawiające w centrum uwagi składowe kompetencje emancypacyjnych (np. „uwrażliwienie na konieczność rozumienia i akceptowania zdania innych, budzenie poczucia satysfakcji z wykonanej pracy oraz poczucia własnej wartości”; „budowanie poczucia własnej wartości”; „rozwijanie wrodzonego potencjału i możliwości dzieci”; „rozwijanie asertywności dzieci”; „kształtowanie pozytywnego spojrzenia na swoją osobę, podnoszenie własnej samooceny”; „uświadomienie prawa do własnego zdania”; „uświadomienie skutków bezmyślnego naśladowania innych”; „rozwijanie pewności siebie”; „budowanie poczucia własnej wartości”; „rozwijanie szacunku do siebie oraz innych”; „rozwijanie rozumienia własnych uczuć i innych ludzi, pogłębianie umiejętności kontaktowania się z rówieśnika-

mi”; „rozwijanie umiejętności wyrażania potrzeb jednostkowych i zbiorowych”; „zachęcanie uczniów do samodzielności działań i pracy w grupie”). Zastosowane słownictwo (np. *wzbogacanie, poszerzanie, rozwijanie*) pokazuje, że przyszłe nauczycielki traktują uczniów jak osoby już posiadające jakąś wiedzę i umiejętności w wybranych obszarach. Zaproponowane cele, uwzględniające m.in. takie przymioty, jak: krytyczne myślenie, inicjatywa, prawa ludzi, wrażliwość, empatia, samoocena, asertywność, szacunek do siebie i innych, poczucie wartości, samodzielność, współpraca, pozwalają wnioskować, że wartością jest uruchomienie procesu autonomicznego uczenia się uczniów, zaufanie do ich możliwości.

Uzasadnienie podjęcia przedłożonej koncepcji, które miało być integralnym elementem projektu, mimo iż był podkreślony wymóg jego uwzględnienia, zostało podane tylko w blisko 30% prac. Odwołuje się ono do idei pedagogiki emancypacyjnej. W krótkich stwierdzeniach studentki odnosiły się do „wymagań współczesności, konieczności dbania o własny rozwój”, potrzeby „niwelowania zachowań agresywnych uczniów”, ważności „logicznego myślenia w życiu człowieka” jako przesłanek stanowiących źródło inspiracji. Podkreślić także należy zaakcentowanie przez przyszłe nauczycielki wagi podmiotowego traktowania ucznia i uwrażliwienia go na możliwości współtworzenia warunków własnego rozwoju („aby uczeń czuł się współuczestnikiem i współtwórcą własnej edukacji”; „odkrywanie przez dzieci swoich zainteresowań”; „przełamywanie własnych słabości”) oraz „szanowania niepowtarzalności osobowości, oryginalności zachowań i postaw jednostki”.

Mimo że przedłożone projekty w swojej warstwie merytorycznej bazowały na treściach z różnych dziedzin edukacji, to bardzo widoczna była dominacja niektórych z nich.

Tabela 1. Rodzaje treści w analizowanych projektach

Rodzaj treści	zdrowotne	polonistyczne	plastyczne	społeczne	przyrodnicze	historyczne	matematyczne
Liczba projektów	7	2	3	20	12	2	1
%	14,9	4,3	6,4	42,5	25,5	4,3	2,1

źródło: badania własne

Duża część projektów oparta została na treściach z zakresu edukacji społeczno-przyrodniczej. Najmniejsze możliwości realizacji idei emancypacji studentki wiążą z edukacją matematyczną. Analiza zebranych danych potwierdza uwagi poczynione przez Klus-Stańską (2008, s. 5–31): studentki wpadły w „pułapkę treści” – propozycja pewnych treści ma być gwarantem realizacji założonych celów.

Zaproponowane przez studentki sposoby pracy uczniów stanowią odpowiedź na pytanie, jaką drogę osiągania celów (jak?) proponują badane osoby. Istotny jest fakt, że większość propozycji (32 na 47 złożonych prac) odwołuje się do metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Stosowanie metody rozwiązywania problemów (w 60% prac), dyskusja (14% propozycji), metody aktywizujące (blisko 50%) oraz praktyczne działanie uczniów (45%) są uznane w literaturze przedmiotu jako ważne w procesie edukacji emancypacyjnej. Badane osoby także wskazują je jako czynniki wspierające nauczyciela w procesie stymulowania rozwoju korelatów kompetencji emancypacyjnych uczniów. W 30% projektów przewidziano także stosowanie metod waloryzacyjnych, które w założeniu autorek mają stworzyć możliwość ujawniania przez uczniów emocji. Sam fakt wskazania takich metod nie gwarantuje zakładanego efektu. Jak akcentuje Czerepaniak-Walczak (2006, s. 158), „posługiwanie się nimi wymaga zachowania zgodności z przesłaniem pedagogiki emancypacyjnej”. Biorąc pod uwagę przewidziane przez studentki formy pracy uczniów, można zaobserwować tradycyjne podejście. Zdecydowanie dominuje forma zbiorowa i indywidualna, w niektórych propozycjach (blisko 30%) sugerowana jest praca grupowa uczniów, natomiast w żadnym z projektów nie została zaproponowana praca zróżnicowana, uwzględniająca indywidualne podejście do ucznia. Tak przewidziana organizacja pracy uczniów stoi w sprzeczności z założonymi celami – szczególnie tymi, które zakładają rozwijanie podmiotowości i samodzielności ucznia. W propozycjach studentek nawet jeśli planowana jest praca uczniów w grupach, to zadania są już sformułowane i przydzielone przez nauczyciela. Podana w sposób klarowny instrukcja nie pozostawia wiele miejsca na samodzielne opracowanie strategii wykonania zadania, sprawdzenie autorskiego pomysłu czy też podjęcie dyskusji nad nim. Wspieranie, wspomaganie rozwoju uczniów możliwe jest przez stwarzanie korzystnych warunków, umożliwiających wychowankom samorealizację i samodoskonalenie. Aby zapewnić możliwość podmiotowego funkcjonowania w szkole nauczyciele posługują się różnorodnymi sposobami indywidualizacji pracy z uczniem.

Realizacja idei emancypacji w procesie edukacyjnym zakłada autentyczny, równorzędny z nauczycielem udział uczniów w procesie kształcenia, którego istotą jest bogate, wielokierunkowe komunikowanie się, a także indywidualny, ale i wspólny namysł uczniów nad podejmowanymi kwestiami. Symetryczność relacji nauczyciela z uczniami charakteryzuje proces emancypacji przez edukację. Tak budowane interakcje stanowią płaszczyznę rozwoju jednostek aktywnych, krytycznych i twórczych, a także nowy sposób funkcjonowania nauczycieli i uczniów w edukacji. Jakie miejsce w przedłożonych propozycjach wyznaczone zostało nauczycielowi w procesie wspierania rozwoju kompetencji emancypacyjnych uczniów? Odpowiedź na to pytanie wymagała odczytania zaproponowanego przebiegu



spotkań nauczyciela z uczniami pod kątem określenia rodzajów aktywności i jej częstotliwości ujawnianej przez uczestników procesu edukacyjnego. Wstępny ogłęd leksyki zastosowanej przez studentki do opisu przebiegu spotkań stwarza wrażenie organizowania przez nauczyciela warunków do dużej samodzielności ucznia zarówno w myśleniu, jak i działaniu. Nauczyciel jawi się jako osoba wspierająca, współuczestnicząca w procesie edukacyjnym. Czasami nauczyciel „doradza, obserwuje, wspiera uczniów, rozmawia”. Uczniowie „odpowiadają na pytania, proponują, dzielą się na grupy, wybierają zadanie, projektują swoją grę” (ale opierając się na wcześniejszych wspólnych ustaleniach), „samodzielnie wykonują rekwizyty” (ale wcześniej omówiono, jakie i w jaki sposób je należy wykonać), „formułują postulaty zmian w szkole” (ale powstałe w wyniku dyskusji moderowanej przez nauczyciela), „uzasadniają swoje pomysły”.

Obraz, jaki wyłania się z analizy kontekstu w propozycjach studentek, potwierdza jednak wcześniejsze wnioski. To nauczyciel wyjaśnia, pokazuje, pyta, dzieli na grupy, informuje, rozdaje, ocenia, inspiruje, decyduje. To on jest jednak osobą decydującą o aktywności uczniów – wyznacza jej miejsce, rodzaj, zakres i czas. Uczniowie mają możliwość wypowiedzenia wówczas, gdy nauczyciel zada pytanie. Tylko w kilku propozycjach (14%) przewidziany jest czas na pytania uczniów („zastanówcie się, o co moglibyście/chcielibyście zapytać przewodnika”), cztery studentki zaplanowały moment na dokonanie przez uczniów refleksji nad zrealizowanym zadaniem („Jak oceniacie swoją pracę?”; „Czy ktoś chciałby zadać pytanie dotyczące wykonanej pracy?”). Zdecydowana większość propozycji upewnia, że to nauczyciel, zdaniem badanych, jest centralną postacią nawet podczas realizacji projektu – metody, która w istocie swej zapewnia rozwiązywanie problemów przez uczniów, komunikowanie się, co tworzy warunki do rozwijania komponentów kompetencji emancypacyjnych uczniów. Wszystkie propozycje opisu/planu spotkania nauczyciela z uczniami mają postać tradycyjnego konspektu/scenariusza zajęć (mimo że podczas zadawania pracy zwrócono uwagę na dowolność formy planu spotkania). Już ten fakt przemawia za tym, że trudnym zadaniem dla przyszłych nauczycieli jest wyjście poza dotychczas stosowane schematy planowania lekcji.

Analiza zebranego materiału pozwala na sformułowanie kilku refleksji. Pierwsza kwestia dotyczy sprawności formułowania celów edukacji – studentki dosyć dobrze operują słownictwem oraz ideą wywodzącymi się z nurtu myślenia o edukacji emancypacyjnej. Natomiast wskazanie dróg realizacji/dochodzenia do wyznaczonych efektów celów odsłania nieco inną perspektywę autorek. Dominacja tradycyjnego podejścia do organizacji pracy uczniów, ujawniająca się w doborze metod nauczania i uczenia się, form pracy oraz środków dydaktycznych każe wątpić w możliwość realizacji założonych celów. Potwierdzeniem wątpliwości jest zawarta w projektach wizja antycypowanych interakcji między nauczycielem

a uczniami. Nauczyciel w nich nadal ma swoją, usankcjonowaną tradycją, jeszcze (?) nienaruszalną rolę – rządzi, dzieli i oczekuje. To nauczyciele, a nie uczniowie, określają zarówno cele, jak i tematykę działań projektowych, wskazują kierunek aktywności. Można chyba stwierdzić, że metodycznie nasi przyszli nauczyciele są dobrze przygotowani do pracy, znają metodykę/schematy pracy z uczniem klas I–III i potrafią projektować<sup>6</sup> swoją działalność, ale pozostają ciągle w duchu tradycyjnego podejścia do edukacji, wyrastającego (prawdopodobnie) z własnych doświadczeń szkolnych. W myśleniu o pracy metodą projektów posługują się nadal ośrodkami tematycznymi (Maj 2014, s. 86–98).

### WNIOSKI Z BADAŃ

1. Zaproponowane projekty mają charakter jednoźródłowy – przedłożone do realizacji treści pochodzą z jednej wybranej przez autorkę dziedziny edukacji.
2. Zaakcentowanymi w wypowiedziach studentek wartościami są: wiedza uczniów, ich umiejętności oraz postawy.
3. Przewidziane do realizacji cele dotyczące wiedzy w dużym stopniu zostały zredukowane do efektów przewidzianych w podstawie programowej, chociaż w założeniu swym miały wychodzić poza określony w dokumencie zakres. Natomiast cele związane z umiejętnościami i postawami uczniów odznaczają się szerszą perspektywą, mają charakter ponadprzedmiotowy.
4. Zaproponowane sposoby pracy z uczniem zakładają stosowanie metod poszukujących, ale już w propozycjach realizacji zadań to nauczyciel jest stroną decydującą o tym, czego i jak uczniowie „poszukują”. Trudno jest odnaleźć propozycje zorientowane na rozwijanie krytycznego myślenia (mimo deklaracji zawartej w celach) lub autonomii uczniów.
5. Projektowana forma organizacyjna mieści się w formule systemu klasowo-lekcyjnego, nie uwzględnia indywidualnych potrzeb uczniów.
6. W propozycjach realizacji projektów nie przewiduje się równej pozycji nauczyciela i ucznia.

W tym miejscu odwołać się należy do apelu Doroty Klus-Stańskiej i Jolanty Kruk<sup>7</sup> o stworzenie przyszłym nauczycielkom warunków do czynienia namysłu

---

<sup>6</sup> Z badań przeprowadzonych przez R. Lepperta wynika, że „pod wpływem kształcenia pedagogicznego prawdopodobnie nie zmienia się repertuar zachowań jednostki w konkretnych sytuacjach wychowawczych, zmienia się natomiast umiejętność projektowania działań wychowawczych i ich opisu” (Leppert 1996, s. 175).

<sup>7</sup> D. Klus-Stańska i J. Kruk (2009a) proponują zmianę koncepcji myślenia o organizacji warunków uczenia się dziecka, odejście od kurczowego trzymania się schematów, procesów, etapów

nad własną praktyką edukacyjną i określenia osobistej koncepcji edukacyjnej. Ale także należałoby zapytać, idąc za refleksją poczynioną przez Czerepaniak-Walczak (1997, s. 25–34), jak my – nauczyciele przyszłych nauczycieli inspirujemy w ich myśleniu i działaniu. Nie można unikać poszukiwania odpowiedzi na pytanie, pisze Anna Sajdak (2013, s. 431), „jak wspierać studentów w ich emancypowaniu się, w zdobywaniu autonomii w toku akademickiego kształcenia” realizowanego w akademickiej kulturze edukacyjnej z dominacją działań *techne* (Czerepaniak-Walczak 2015).

## LITERATURA

- Brzezińska A., 2003, *Psychologia wychowania*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak M., 2015, *Nauczyciel akademicki w i wobec akademickiej kultury edukacyjnej: ile praxis, ile techne?* W: E.J. Kryńska, M. Głoskowska-Sołdatow, A. Kienig (red.), *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy. Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
- Czerepaniak-Walczak M., 1997, *Student i zmiana: podmiot, przedmiot ... czy ukryta rzeczywistość?* „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 9/10.
- Czerepaniak-Walczak, M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Delors J., 1998, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI wieku*. Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D., 2009b, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D., 2008, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4 (210).
- Klus-Stańska D., Kruk J., 2009a, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-

---

metodycznego postępowania (jako gwarantów sukcesu edukacyjnego) na rzecz wiedzy i rozumienia tego, co się dzieje w uczeniu i z uczniem wskutek kontaktu z nauczycielem (i nie tylko).

- Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwaśnica R., 2015, *Holistyczna szkoła całodniowa*. W: J. Żakowski (red.), *Reforma kulturowa 2020 – 2030 – 2040. Sukces wymaga zmian*. Warszawa.
- Kwieciński Z., 1995, *Socjopatologia edukacji*. Olecko-Białystok, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Trans Humana.
- Lachowicz-Tabaczek K., 2004, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Leppert R., 1996, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Maj A., 2014, *Metoda projektów jako strategia wcielania w praktykę idei wyłaniającego się programu*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(25).
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sajdak A., 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymański M.S., 2010, *O metodzie projektów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Trzebiński J., 1985, *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych* W: M. Lewicka (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*. Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.

#### THE IDEA OF EMANCIPATORY EDUCATION IN THE PROPOSALS OF STUDENTS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**Abstract:** The main aim of this article is to present the analysis of the approaches to the idea of emancipation in grades 1–3. The study was conducted by the second-year students of the second degree of pedagogy of early childhood. This article attempts to identify the values recognized by the authors of works to be important in early childhood education, preferred ways of achieving the goals and the teacher–student relationship. The results of analysis of educational projects enrich the research participants’ statements. The last part of the text are the conclusions.

**Keywords:** emancipatory education, the proposals of students, early childhood education, project method