



Elżbieta Płóciennik

Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej

SCENARIUSZE ZAJĘĆ
W PRZEDSZKOLU
I SZKOLE PODSTAWOWEJ



Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej

[Kup książkę](#)



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)



Elżbieta Płóciennik

Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej

**SCENARIUSZE ZAJĘĆ
W PRZEDSZKOLU
I SZKOLE PODSTAWOWEJ**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2016

[Kup książkę](#)



EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI

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

RECENZENT

Urszula Chęcińska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Joanna Balcerak

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

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.07381.16.0.S

Ark. wyd. 6,0; ark. druk. 10,0

ISBN 978-83-8088-142-6
e-ISBN 978-83-8088-143-3

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

[Kup książkę](#)

Spis treści

Wprowadzenie.....	9
Rozdział 1. Edukacja dla mądrości.....	15
Rozdział 2. Cele kształcenia a założenia edukacji dla mądrości.....	25
Rozdział 3. Przykłady sytuacji edukacyjnych służących rozwijaniu mądrości.....	33
3.1. Rozwijanie inteligencji analitycznej.....	34
3.2. Rozwijanie inteligencji twórczej.....	35
Zadanie 1. „Łańcuch skojarzeń”.....	37
Zadanie 2. „Skojarzenia bliższe i dalsze?”.....	38
Zadanie 3. „Jak można to wykorzystać inaczej?”.....	38
Zadanie 4. „Co by było, gdyby...”.....	39
Zadanie 5. „Przedmiot bez wad”.....	39
Zadanie 6. „Skojarzenia i analogie”.....	39
Zadanie 7. „Co to jest, do czego służy?”.....	40
Zadanie 8. „Wynalazki w kuchni – dokończ rysunki”.....	40
Zadanie 9. „Drzewo – jak je poznać i wykorzystać?”.....	41
Zadanie 10. „Drzewo dobra”.....	42
Zadanie 11. „Hybryda”.....	43
Zadanie 12. „Projektowanie z rzeczowników”.....	43
Zadanie 13. „Dziwne zwierzę”.....	44
3.3. Rozwijanie inteligencji praktycznej.....	44
Zadanie 1. „Czy w sklepie można się zgubić?”.....	46
Zadanie 2. „Jak to wykorzystać inaczej?”.....	46
Zadanie 3. „Upominek dla...”.....	47
Zadanie 4. „Wady i zalety”.....	47
Zadanie 5. „Ulepszamy otoczenie”.....	48
Zadanie 6. Udział w programie „Adopcja sercem”.....	48
Zadanie 7. „Zrób to sam”.....	49
Zadanie 8. „W czym jestem mocny?”.....	49
Zadanie 9. „Przyjazna szkoła”.....	50
Zadanie 10. „Mądre – niemądre”.....	50
Zadanie 11. „Giełda pomysłów”.....	51

Zadanie 12. „Coś w zamian”	51
Zadanie 13. „Ubranie dostosowane do pogody”	51
Zadanie 14. „Instrukcje”	52
Zadanie 15. „Co zrobię w sytuacji, gdy...?”	52
Zadanie 16. „Wirujące plakaty”	52
3.4. Rozwijanie refleksyjności	53
3.5. Rozwijanie myślenia dialogicznego	54
Zadanie 1. „Inne zakończenie”	55
Zadanie 2. „Za i przeciw”	56
Zadanie 3. „Podobieństwa i różnice”	56
Zadanie 4. „Tradycje”	57
Zadanie 5. „Wyobrażenia”	57
Zadanie 6. „Bariery komunikacyjne”	57
Zadanie 7. „Właśnie wynaleziono...”	58
Zadanie 8. „Kim jestem i dlaczego?”	58
Zadanie 9. „Na ratunek”	59
Zadanie 10. „Co to może być? – definicje”	59
Zadanie 11. „Opowiadanie na jedną literę”	60
Zadanie 12. „Czy zaleta może być wadą?”	60
Zadanie 13. „Wywiad z...”	61
3.6. Rozwijanie myślenia dialektycznego	62
Zadanie 1. „Wspólne dzieło”	63
Zadanie 2. „Jak spędzić dzisiejszy dzień, żeby się nie nudzić?”	63
Zadanie 3. „Dobra złość?”	64
Zadanie 4. Mapa myśli na temat: „Jak dbać o swoje zdrowie i zdrowie innych?”	64
Zadanie 5. „Możliwe i potrzebne zmiany przebiegu lekcji”	65
Zadanie 6. „Przekaż – przejmij to coś”	66
Zadanie 7. „Stopklatka”	66
Zadanie 8. „Różne potrzeby – różne odczucia?”	67
Zadanie 9. „Graffiti”	67
Zadanie 10. „Dedykowane malowidło”	68
Zadanie 11. „Hasła-metafory”	68
Rozdział 4. Scenariusze zajęć sprzyjających rozwojowi mądrości na początkowych etapach kształcenia	71
Temat: Dobry człowiek – co to znaczy?	73
Temat: Ciepło, zimno – eksperymenty z objętością powietrza	76
Temat: Bądź ostrożny!	79
Temat: Jak można chronić przyrodę na Ziemi?	83
Temat: O zjawisku następstwa dnia i nocy	87
Temat: Jak zachować się w sytuacji zagrożenia?	90
Temat: Zagrożenia – jak ich unikać i jak sobie pomóc?	93
Temat: Pierwsza pomoc	96

Temat: Magia wiatru	99
Temat: Spotkanie z nieznanym psem – postawy obronne w sytuacji zagrożenia	101
Temat: „Krótka podróż na niby” – różnice w naszych wyob- rażeniach	104
Temat: Na ratunek przyrodzie	107
Temat: Czas wolny – samodzielne organizowanie bezpie- cznych zajęć	110
Temat: Nie widzę, nie słyszę	113
Temat: Wynalazki i wynalazca – formułowanie pytań i wypo- wiedzi	118
Temat: Jak zapobiegać wypadkom drogowym?	121
Temat: Akceptacja i tolerancja	125
Temat: Wartości w naszym życiu	128
Temat: Jak sobie radzić podczas powodzi?	131
Zakończenie	135
Bibliografia	137
Od Redakcji	143
Aneks. Karty pracy	145

Wprowadzenie

Pojęcie „mądrość”, jako kategoria kompetencji niezbędnych jednostce w życiu, zaczęło się pojawiać w ostatnich latach w dyskusji nie tylko nad funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie, lecz także nad istotą zmian w edukacji. Takie wychowanie, oparte na kształtowaniu kompetencji, będących podstawą dialogu i samodzielnego myślenia uczniów, było postulowane przez Arystotelesa i Sokratesa. Postulaty te stały się podstawą pedagogiki dialogu i są wskazywane jako jej główne założenia filozoficzne. Przykładem mogą być koncepcje wychowania przez dialog i uwrażliwianie na innych Janusza Korczaka¹, „myślenia dialogicznego” w relacjach z innym człowiekiem Martina Bubera² czy koncepcja wychowania jako „wychowywania siebie” w toku rozmowy z wychowawcą Hansa-Georga Gadamera³. Jednak współczesna szkoła nadal kształci przede wszystkim pamięć i zdolności analityczne.

W literaturze pedagogicznej zwraca się uwagę, że w kształceniu brakuje nastawienia na rozwój moralno-społeczny uczniów podczas działań praktycznych, rozwijanie takich cech osobowościowych, jak: zamiłowanie do nauki, ciekawość i zainteresowanie światem, twórczość, oryginalność i pomysłowość, sprawiedliwość, rozważa, prawość, refleksyjność, wnikliwość i elastyczność w myśleniu, które prowadzą do przyjmowania lub uwzględniania wielu

¹ Janusz Korczak był nie tylko lekarzem i pedagogiem, lecz także poetą i filozofem. Zob.: J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002; tenże, *Prawidła życia – pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Pelikan, Warszawa 1988.

² M. Buber, *Pradystans i relacja*, [w:] tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1992.

³ H.-G. Gadamer, *Wychowanie jako wychowanie siebie*, [w:] tenże, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

punktów widzenia. Nie wzmacnia się także w uczniach poczucia sprawstwa, zaangażowania w działanie, dążenia do wykorzystania informacji dla wspólnego dobra społecznego, nie kształtuje umiejętności weryfikowania dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji, refleksyjności nad efektami własnej aktywności, odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych działań. Oznacza to, że we współczesnej szkole na ogół nie przygotowuje się uczniów do samorozwoju, samokontroli oraz nie tworzy się warunków do budowania w nich poczucia odpowiedzialności, harmonii, szczęścia i zadowolenia z życia⁴. W zadaniach i treściach realizowanych w przedszkolach i szkołach brakuje zatem koncentracji na pozytywnych aspektach ludzkiego życia, wartościach, mocnych stronach i właściwościach funkcjonowania jednostki, budowania pozytywnych więzów emocjonalnych z otoczeniem⁵. Nie uczy się też uczniów sztuki zadawania pytań, otwartości na zmianę, wrażliwości na istotne problemy społeczne i przyrodnicze, tolerancji dla dwuznaczności⁶ czy odważnego przesuwania granic poznania⁷. Wszystkie wymienione cechy jednostki są także warunkiem i wskaźnikiem mądrości w myśleniu i działaniu,

⁴ Zob.: Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

⁵ Czytelnik odnajdzie taką krytykę w wielu publikacjach, przykładowo: J. Czapińskiego (*Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004); Ch. Buchner (*Sukces w szkole jest możliwy. Jak pomóc dzieciom, by miały dobre osiągnięcia w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004); M. Dudzikowej (*Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Wydawnictwo Impuls, Warszawa 2004); H. Hamer (*Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2005); M. Ledzińskiej i E. Czerniawskiej (*Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011); D. Klus-Stańskiej i in. (*Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011); T. Gadacza (*O umiejętności życia*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013).

⁶ Na problemy te zwraca uwagę K. J. Szmidt (*Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 320–371); z kolei badania dotyczące realizacji przez nauczycieli wczesnej edukacji zadań o charakterze otwartym, sprzyjającym rozwijaniu twórczości i otwartości na wieloznaczność opisała J. Bonar (*Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008).

⁷ Cechy jednostki zdolnej, także w obszarze jej mądrości, opisał A. Sękowski (*Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001; *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005).

zgodnie ze współczesnymi koncepcjami związanymi z rozwijaniem mądrości.

Trudno jest też odnaleźć w założeniach organizacyjnych i merytorycznych polskiej szkoły podstawy teoretyczne wychowania w mądrości i do mądrości – w podstawie programowej kształcenia ogólnego i programach realizowanych na różnych etapach kształcenia brakuje treści sprzyjających rozwijaniu mądrości poprzez twórczość, refleksyjność, aktywność i samodzielność jednostki, współdziałanie z innymi czy działanie praktyczne na rzecz innych. W literaturze metodycznej nie funkcjonuje też pojęcie „edukacja dla mądrości”, choć coraz częściej w teorii pedagogicznej zauważany jest związek jakości życia i efektywności kształcenia z takimi właściwościami osobowymi, jak inteligencja praktyczna, refleksyjne myślenie, dialog, twórczość i mądrość.

Prezentowany przewodnik metodyczny w zamyśle autorki oraz redaktorów z Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego ma zatem do spełnienia bardzo ważne funkcje:

- informacyjną – sprzyja rozpowszechnieniu wśród nauczycieli koncepcji rozwijania mądrości w toku codziennych zadań realizowanych w pracy z uczniem;
- doskonalenia kompetencji nauczycieli i wychowawców – jego zawartość pozwala realizować doskonalenie i samodoskonalenie nauczycieli poprzez propozycje metodycznych sposobów rozwijania mądrości uczniów oraz teoretyczne uzasadnienie potrzeby rozwijania mądrości we współczesnej edukacji;
- wyzwalania aktywności i refleksyjności – proponowane w nim zadania i lekcje pozwalają na uaktywnienie myślenia i działania zarówno nauczycieli i dorosłych z otoczenia uczniów, jak i samych uczniów; ponadto sprzyjają one stymulowaniu refleksyjności przy analizie ludzkiej działalności i życia, co z kolei jest podstawą konstruowania nowej wiedzy i nowych sposobów zachowania;
- praktycznego przygotowania ucznia do życia – uczestnictwo ucznia w edukacji dla mądrości, popularyzowanej w tej publikacji, pozwala na rozbudzenie jego samoświadomości oraz uspołecznienie, inspiruje do aktywnego uczestnictwa w kulturze, refleksyjnego rozwiązywania problemów dnia codziennego, elastycznego, refleksyjnego i twórczego podejścia do pojawiających się problemów czy

zdarzeń, co jest także podstawą funkcjonowania podczas realizacji przyszłych zadań zawodowych;

- integracyjną – realizacja prezentowanej w tym przewodniku edukacji dla mądrości sprzyja integracji różnych koncepcji edukacyjnych na potrzeby pracy z uczniem, integracji różnych sfer aktywności ucznia (analitycznej, twórczej, praktycznej i osobowościowej) oraz integracji środowisk, w których uczeń funkcjonuje; dzięki temu możliwa jest rzeczywista realizacja wszechstronnego rozwoju każdego z uczniów w zróżnicowanych warunkach środowiskowych poprzez rozwiązywanie różnorodnych problemów;
- profilaktyczną – wykorzystanie przez nauczycieli koncepcji oraz praktycznych sposobów rozwijania mądrości już od najniższych etapów kształcenia będzie sprzyjało zapobieganiu negatywnym zjawiskom w środowisku rówieśniczym uczniów, ukształtowaniu nawyków refleksyjnego myślenia i zachowania, uwzględniającego dobro jednostki i środowiska społecznego;
- terapeutyczną – stosowanie proponowanych zadań i lekcji przyczyniających się do rozwijania mądrości w działaniu i myśleniu będzie sprzyjało również naprawie nacechowanych agresją oraz negatywnymi emocjami relacji ucznia z samym sobą i z innymi;
- poszerzania oferty edukacyjnej – poprzez zadania i scenariusze prezentowane w tej publikacji tworzy się sposobność poszerzenia oferty edukacyjnej dla uczniów, zarówno w toku typowych zajęć i lekcji na różnych poziomach edukacji, jak i na zajęciach pozalekcyjnych, realizowanych w szkole i poza nią;
- modyfikowania pracy szkoły – przedstawiana pedagogiczna koncepcja rozwijania mądrości sprzyjać może ponownemu wprowadzeniu do szkoły działań wychowawczych, skoncentrowanych na pozytywnych aspektach życia i uczenia się.

Efekty włączenia tej koncepcji do codziennej pracy szkoły będą także widoczne przy samoocenie czy ocenie jakości pracy szkoły, dokonywanej współcześnie przez pedagogiczny nadzór zewnętrzny, dyrektorów lub zespoły nauczycielskie. Edukacja dla mądrości może być bowiem istotą działań innowacyjnych, mających na celu modernizację, doskonalenie lub całkowitą zmianę dotychczasowej praktyki edukacyjnej, skutecznego realizowania profilaktyki

i wychowania na terenie szkoły, idei współpracy środowiska szkolnego ze środowiskiem bliższym i dalszym czy optymalizacji warunków procesu nauczania – uczenia się.

Zachęcamy zatem czytelników do dogłębnego zapoznania się z koncepcją edukacji dla mądrości, opisaną dokładnie w książce **Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne** autorstwa Elżbiety Płóciennik, wydanej nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego w 2016 r. w ramach serii **Edukacja dla Mądrości**, która została zainspirowana publikacjami amerykańskiego psychologa Roberta J. Sternberga oraz polskiego psychologa Zbigniewa Pietrasińskiego⁸. Aby umożliwić poznanie istoty koncepcji edukacji dla mądrości także czytelnikowi tej publikacji, w pierwszym rozdziale zaprezentowano główne informacje o idei rozwijania mądrości jako teoretycznej podstawie proponowanych praktycznych działań uczniów w warunkach organizowanych przez nauczycieli w szkole.

Niniejszy tom przewodnika metodycznego odnosi się do edukacji przedszkolnej oraz edukacji na poziomie szkoły podstawowej, natomiast w kolejnym planowanym tomie ukazane zostaną sposoby rozwijania mądrości i refleksyjności uczniów ze szkół ponadpodstawowych.

⁸ Inspiracją do opracowania koncepcji edukacji dla mądrości i jej popularyzacji w polskiej edukacji były książki: R. J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003; R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A Sage Company, Thousand Oaks 2009; Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001; tenże, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2008. Istotną rolę spełniły tu także dotychczasowe doświadczenia autorki w zakresie rozwijania twórczości dzieci na poziomie edukacji elementarnej oraz publikacje polskich pedagogów twórczości, a szczególnie K. J. Szmidta: *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2007; *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.

Rozdział 1. Edukacja dla mądrości

W teorii pedagogicznej jest coraz częściej popularyzowane takie podejście do edukacji, w którym uwzględnia się wyzwolenie i refleksyjność jednostki oraz jej podmiotowość. Jest to koncepcja pedagogiki emancypacyjnej. Postuluje się w niej rozwijanie świadomości siebie u jednostek, ich krytycznego podejścia do rzeczywistości społecznej, umiejętności rozwiązywania problemów oraz zdolności komunikacyjnych, umożliwiających dialog społeczny. W Polsce główną przedstawicielką tego nurtu pedagogicznego jest prof. Maria Czerepaniak-Walczak. Zgodnie z tą koncepcją, celem edukacji powinien być rozwój jednostki na drodze jej samodzielnego wysiłku, kształtowanie jej krytycznego myślenia, otwartości na inność i konflikt poprzez sytuacje umożliwiające przekraczanie ograniczeń, odkrywanie przez wychowanków własnego potencjału i opresyjnej mocy poszczególnych elementów świata zewnętrznego, a także uczenie ich stawiania pytań i samodzielnego poszukiwania sposobów rozwiązywania problemów¹.

Edukację prowadzącą do emancypacji młodej jednostki popularyzuje także w odniesieniu do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej prof. Danuta Waloszek. W jej publikacjach można odnaleźć nawiązania do założeń i zasad pedagogiki emancypacyjnej, związanej z usamodzielnianiem się dziecka i uniezależnianiem „od niepotrzebnej, usztywniającej władzy dorosłego”². W odniesieniu do działań nauczyciela D. Waloszek opisuje nadmierne kierowanie przez niego działaniem ucznia, a nawet wykonywa-

¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2006, s. 79–80.

² D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 176.

nie za dziecko tych czynności, które ono może – a nawet powinno – wykonać samo. Tymczasem realizując w edukacji koncepcję emancypacyjną nauczyciel powinien raczej prowokować dziecięce pytania, proponować różnorodne zadania, także wieloznaczne i niepełne, z utrudnieniami lub złożone, by uczeń pokonywał trudności i bariery napotkane podczas działania, a w wyniku tego – „przekraczał” granice własnych możliwości intelektualnych, społecznych i sprawnościowych. Zgodnie z uzasadnieniami D. Waloszek, taka edukacja prowadzi właśnie do integracji różnych sfer rozwojowych, doskonalenia i wzbogacania umiejętności oraz konstruowania nowej wiedzy³.

Z kolei samodzielne dochodzenie do wiedzy jest podstawowym założeniem koncepcji konstruktywizmu w edukacji, którą promuje uznana przedstawicielka wczesnej edukacji w Polsce, prof. Dorota Klus-Stańska⁴. Zgodnie z ideą konstruktywizmu, procesy umysłowe są postrzegane jako racjonalne przetwarzanie informacji z otoczenia na podstawie dotychczasowej wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Jak podkreśla D. Klus-Stańska, jest to podstawa specyficznej edukacji, w której „dzięki problemowej strukturze zadań i aktywności [...] zamiast słuchać” uczniowie „próbują myśleć i działać”⁵. A zatem uczenie się i rozwój są oparte na emocjach, interpretacjach, poszukiwaniu znaczeń zdarzeń i zjawisk, co jest przecież bardzo odległe od koncepcji przyswajania wiedzy przekazywanej przez innych.

Przywołane podstawy edukacji sprzyjającej usamodzielnianiu się ucznia w procesie uczenia się oraz rozwijania własnych kompetencji i zdolności są spójne z humanistyczną koncepcją edukacji, umożliwiają integrację różnorodnych form aktywności ucznia oraz uzyskiwanie rzeczywistych efektów wychowawczo-dydaktycznych na bazie samodzielności, refleksyjności i aktywności jednostek w uczeniu się. Takie rozumienie edukacji jest w za-

³ Tamże, s. 176–186.

⁴ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002; też, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010; też, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

⁵ *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 36.

łożeniach zbliżone do koncepcji edukacji dla mądrości. A zatem edukacja dla mądrości powinna być realizowana także w kontekście pedagogiki emancypacyjnej i konstruktywistycznej, poprzez ograniczenie przekazu wiedzy i nadmiernej władzy dorosłego na rzecz aktywnego uczenia się pod kierunkiem nauczyciela, którego praca powinna się sprowadzać do jednoczenia procesów łączących mądrość uczniów z refleksją nad problemem oraz wiedzą pochodzącą z przekazu i doświadczenia społecznego.

Aby bardziej szczegółowo wyjaśnić zakres treściowy edukacji dla mądrości, trzeba w pierwszym etapie dookreślić pojęcie „mądrość”, które jest interpretowane w różnorodny sposób. Zostanie to zrealizowane z wykorzystaniem wybranych koncepcji psychologicznych, bowiem to one właśnie wskazują pedagogom możliwości organizacji warunków wspierających rozwój określonych umiejętności, cech i właściwości osobowościowych uczniów, w tym przypadku związanych z mądrym myśleniem i zachowaniem.

Charakteryzując mądrość jednostki, należy wspomnieć o kilku zasadniczych elementach. Po pierwsze, współcześni psycholodzy przyjmują mądrość jako właściwość, którą można rozwijać u każdego człowieka już od najmłodszych lat, ponieważ łączy się ona z wiedzą i doświadczeniem życiowym, ale obejmuje także postawy, zdolności poznawcze, pewne cechy osobowości oraz motywację do działania. Mądrość zatem, podobnie jak inne cechy, podlega kształceniu, rozwojowi i stymulacji już od najwcześniejszych lat życia jednostek.

Po drugie, mądrość nie jest prostą cechą – aktualnie w wielu koncepcjach rozumiana jest ona jako złożona struktura poznawcza⁶, na którą – oprócz wiedzy i świadomości ograniczenia tej wiedzy – składają się:

- tolerancja wieloznaczności, rozumienie roli różnorodnych kontekstów oraz uwarunkowań życia i rozwoju człowieka;
- umiejętność kierowania własnym życiem i rozwojem z uwzględnieniem dobrostanu osobistego i dobra ogółu;

⁶ Mądrość jako złożona struktura osobowości lub konstrukcja poznawcza została opisana przez kilku polskich naukowców, popularyzujących koncepcję rozwijania mądrości R. J. Sternberga i innych zagranicznych psychologów. Mam tu na myśli wspomnianą już książkę Z. Pietrasińskiego (*Mądrość...*), artykuł K. J. Szmidta (*Mądrość jako cel kształcenia...*), książkę J. Czapińskiego (*Psychologia pozytywna...*) oraz rozdział napisany przez A. Sękowskiego (*Inteligencja, twórczość, mądrość...*).

- refleksyjne odniesienie do zagadnienia sensu życia oraz wartości i priorytetów życiowych;
- umiejętność formułowania sądów i udzielania pomocnych rad innym, radzenia sobie z niepewnością oraz efektywnego działania w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach lub w warunkach niedoboru informacji⁷.

Po trzecie, wystąpienie mądrego myślenia i działania jednostki jest uzależnione od innych bardzo ważnych struktur poznawczych: inteligencji analitycznej, praktycznej i twórczej oraz pewnych specyficznych cech osobowościowych. Wspomniany już wcześniej R. J. Sternberg jako pierwszy opracował wskazówki dotyczące jednoczesnego rozwijania i wykorzystania w sposób zintegrowany trzech obszarów zdolności jednostki: mądrości, twórczości i inteligencji (ang. *WICS: Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*). Te trzy właściwości jednostki – rozwijane, pobudzane i stosowane jednocześnie – pozwalają wykorzystywać optymalnie pamięć, wiedzę i zdolności analityczne przy myśleniu transgresyjnym oraz twórczym rozwiązywaniu problemów. Kreatywność jest niezbędna jednostce, by mogła ona tworzyć rozwiązania, projekty, wizje lub plany jednostkowe, zbiorowe czy programy dla wybranych instytucji. Z kolei inteligencja analityczna pozwala oszacować, w jakim stopniu twórcze pomysły są nowe, dobre, właściwe, możliwe do realizacji czy osiągnięcia. Natomiast dzięki inteligencji praktycznej jednostka potrafi wprowadzić powstałe pomysły w życie i przekonać innych o ich wartości. Te trzy właściwości pozwalają także na analizę i ocenę istniejących rozwiązań oraz analizę i weryfikację przydatności nowych pomysłów, podejmowanych postanowień, działań oraz różnego rodzaju przedsięwzięć. Efektywność takiego działania wzmacniana jest dodatkowo przez aktywność własną jednostki i zaangażowanie w zadanie⁸. Jednak, według R. J. Sternberga, to właśnie mądrość gwarantuje właściwe zastosowanie inteligencji i twórczości w rozwiązywaniu różnych problemów, ponieważ pozwala uwzględnić i łączyć indywidualne osiągnięcia jednostki oraz dobro ogółu⁹. Jako taka jest częścią inteligencji praktycznej, a jej wykorzystanie

⁷ Za: A. Kałużna-Wielorób, *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014/68 (4), s. 69–70.

⁸ R. J. Sternberg, J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York 2005, s. 340; R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorenko, *Teaching for Wisdom...*

⁹ R. J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity...*

prowadzi do pomyślnego zastosowania społecznie użytecznych pomysłów¹⁰.

Po czwarte, mądre myślenie jest procesem złożonym – składają się na nie różne rodzaje myślenia:

- myślenie refleksyjne, będące podstawą kontrolowania przez jednostkę własnych myśli i działań oraz analizy warunków i dostępnych danych;
- myślenie dialogiczne – umożliwia jednostce rozpatrywanie zjawisk z różnych punktów widzenia, rozwiązywanie problemów z uwzględnieniem różnych możliwości;
- myślenie dialektyczne, które opiera się na umiejętności godzenia dwóch sprzecznych lub alternatywnych możliwości, stanowisk, podejść w celu wypracowania syntezy; taki sposób działania pozwala rozpatrywać i uwzględniać ograniczenia środowiska oraz podejmować decyzje czy wybory z uwzględnianiem zarówno bezpośrednich skutków, jak i tych, które mogą pojawić się w odległej perspektywie oraz sprzyja traktowaniu wiedzy elastycznie, płynnie i relatywnie – w interakcji z odmiennymi poglądami¹¹.

Wykorzystanie w edukacji takiej koncepcji mądrości prowadzi do zwiększenia aktywności uczniów, budowania ich wytrwałości w dążeniu do założonego celu oraz lepszej integracji, a przez to – do zrozumienia poznawanego materiału. Dlatego R. J. Sternberg sugeruje, by tworzyć uczniom warunki do formułowania własnych wniosków w zadaniach, które wymagają integrowania materiału i rozwijania opisanych trzech typów myślenia. Uważa też, że istotne jest nagradzanie mądrego zachowania oraz wykorzystywanie naturalnie pojawiających się sytuacji w celu utrwalania w wychowankach tego zachowania. Takie zintegrowane działania psychopedagogiczne, łączące w edukacji cele poznawcze i moralne, Sternberg określił nazwą *Teaching for Wisdom*. Opisał także działania nauczyciela na rzecz rozwijania mądrości uczniów, wskazując konkretne przykłady zasad postępowania nauczyciela oraz sytuacji edukacyjnych, sprzyjających rozwijaniu mądrości uczniów w celowo dobranych programach edukacyjnych na różnych etapach kształcenia. Dlatego jego koncepcja stała się dla autorki tego przewodnika metodycznego główną inspiracją do po-

¹⁰ R. J. Sternberg, J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness...*, s. 327–340.

¹¹ Zob.: R. J. Sternberg, J. Jordan (eds.), *A Handbook of Wisdom. Psychological perspectives*, Cambridge University Press, New York 2005.

pularyzacji możliwości rozwijania mądrości uczniów w polskich przedszkolach i szkołach.

Termin „**edukacja dla mądrości**” został wprowadzony do polskiej literatury psychopedagogicznej dzięki tłumaczeniu publikacji pt. *Psychologia pozytywna w praktyce*¹², zawierającej rozdział *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, napisany w oryginale przez A. Reznitską i R. J. Sternberga. Również autorka tej publikacji przyjęła takie określenie dla całego procesu nauczania – uczenia się mądrości. Zgodnie z jej koncepcją, w procesie tym powinny być uwzględnione:

- podstawy prawne w postaci określonych priorytetów i celów edukacyjnych, związanych z kształtowaniem mądrości na różnych etapach kształcenia;
- celowe i świadome działania dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela;
- aktywność ucznia – doświadczanie i przeżywanie przez niego skutków dobrego i mądrego zachowania poprzez uczestnictwo w edukacyjnych i naturalnych sytuacjach w środowisku;
- środowisko społeczne, współpracujące z nauczycielem na rzecz rozwijania mądrości uczniów;
- środowisko materialne, czyli takie środki dydaktyczne, które ułatwią realizację edukacji dla mądrości.

Samo postępowanie metodyczne nauczyciela powinno prowadzić do organizacji uczestnictwa uczniów w działaniu oraz pozwala kierować ich uwagę i zaangażowanie w odpowiednim kierunku. Celowo organizowane aktywne uczestnictwo dziecka/ucznia w sytuacjach edukacyjnych, działaniu i różnorodnej interakcji na rzecz mądrego rozwiązywania problemów i zadań jest bowiem podstawą nabywania umiejętności i kompetencji w zakresie wartościowania, projektowania i wdrażania w życie mądrych decyzji, przedsięwzięć i zachowania w stosunku do siebie i innych. Pozwala także kształtować pewne umiejętności, nawyki i budować postawy jako fundament dojrzałej mądrości w zachowaniu dorosłych.

Jednak działania nauczycieli powinny być wzmacniane wytycznymi, płynącymi z dokumentów państwowych oraz wsparciem społecznym. Nauczyciel realizuje bowiem swoje zadania na

¹² S. S. Joseph, P. A. Linley (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 132.