



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** O refleksji w profesji pedagoga - wybrane problemy

**Author:** Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Citation style:** Oelszlaeger-Kosturek Beata. (2018). O refleksji w profesji pedagoga - wybrane problemy. W: B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), "Nauczyciel - wychowawca - opiekun" (S. 13-23). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.

## O refleksji w profesji pedagoga – wybrane problemy

---

### On reflection in pedagogical profession – selected problems

**ABSTRACT:** The text *On reflection in pedagogical profession – selected problems* emphasizes an important task in pedagogical profession of a teacher, educator and care taker, concerned with a reflection on students' activities and auto-reflection in which a teacher analyses his/her own actions. Three selected pedagogical concepts have been addressed which take into account the teacher's reflective attitude in a learning – teaching process. The text is concluded with a short characteristics of students' works included in the third volume of "Cieszyńskie Naukowe Forum Studenckie" ["Cieszyn Students' Scientific Forum"].

**KEY WORDS:** teachers' reflection and autoreflection.

---

Zmiany, których doświadcza polska szkoła, stawiają przed nauczycielem coraz to nowe zadania, a on sam jest postrzegany przez społeczeństwo jako osoba, która musi dać sobie radę w nowej rzeczywistości edukacyjnej – programowej i organizacyjnej. Tak też widzi siebie. Nadal jednak stawia pytanie, o to, jak skutecznie uczyć dzieci, jak je wychowywać i opiekować się nimi. Warto też, aby zadał sobie pytania odnoszące się do jego związku z wybraną profesją, świadczące o podejmowaniu przez niego refleksji i autorefleksji, a także o umiejętności pełnienia przez niego wielu ról, których wymaga bycie wychowawcą i opiekunem. Podejmowanie przez nauczyciela refleksji i autorefleksji może przyczynić się do doskonalenia jego warsztatu, a poprzez to – pracy całej szkoły.

Kolejna zmiana programowa i organizacyjna, która dokonuje się w polskiej szkole, dotyczy między innymi studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli. Warto, aby zaczęli zastanawiać się nad tym, jak w przyszłości podołać wszystkim zadaniom, przed którymi staną jako ważne ogniwa systemu edukacyjnego, na co zwrócić uwagę, i – przede wszystkim – jak sprawić, aby nadal, mimo wielu zmian, dziecko było w centrum zainteresowania pedagogiki i szkoły.

Nauczyciel i uczniowie spotykają się w szkole po to, aby dojść – czy to wspólnymi, czy różnymi drogami – do wiedzy, umiejętności i postaw. Ważne jest

zatem zastanowienie się nad tym, z jakich koncepcji pedagogicznych można by czerpać, aby – przygotowując się do pełnienia roli nauczyciela (wychowawcy i opiekuna) – zgłębić od strony teoretycznej tajniki tej profesji.

W niniejszym wprowadzeniu do kolejnego, trzeciego już z kolei, tomu „Cieszyńskiego Naukowego Forum Studenckiego” chcę zaproponować studentom pedagogiki (ze specjalności nauczycielskich i nie tylko) kilka mniej i bardziej znanych koncepcji pracy nauczyciela z uczniami, w których obie strony procesu edukacyjnego pełnią ważne, partnerskie role. Co ważne, nauczyciel (pedagog) funkcjonuje w nich jako osoba podejmująca refleksję i autorefleksję, a zatem rozwija się, twórczo realizuje zalecenia programowe lub odchodzi od nich na rzecz podmiotowej edukacji uczniów.

Jednym z bardziej interesujących przykładów jest koncepcja pedagogiczna Celestyna Freineta i propozycje tego francuskiego pedagoga właśnie odnośnie bycia dobrym nauczycielem (w kontekście zmian w szkole, jakie – jego zdaniem – były konieczne do przeprowadzenia w związku z właściwym traktowaniem ucznia jako podmiotu kształcenia). Jako twórca idei „nowoczesnej szkoły francuskiej”<sup>1</sup>, Freinet zaproponował między innymi ustalenie Kodeksu Pedagogicznego. Opublikował *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*<sup>2</sup>. Chciał, aby każdy nauczyciel zapoznał się ze sformułowanymi przez niego twierdzeniami, z komentarzem do nich, a także ze skierowanym do nauczyciela testem. Freinet proponował zastanowić się nad każdym pytaniem sformułowanym po danym twierdzeniu i udzieleniem odpowiedzi<sup>3</sup>, co z kolei prowadziło do konkluzji, czy traktować siebie jako nauczyciela, który walczy (lub nie) o „nowoczesną szkołę, coraz bardziej wydajną, coraz swobodniejszą i bardziej ludzką”<sup>4</sup>. Kolejne, omawiane przez Freineta prawdy, dotyczyły trzech kwestii: natury dziecka<sup>5</sup>,

---

1 E. FREINET: *Droga życiowa Celestyna Freineta*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac.: A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Tłum. H. SEMENOWICZ. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. XXIV.

2 C. FREINET: *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową...*, s. 223–252.

3 Freinet zaproponował następujące oznaczenia: światło zielone – „czynności i sposoby zgodne z tymi niezmiennymi prawdami, które nauczyciele mogą stosować bez obawy, mając pewność ich powodzenia”; światło czerwone – „postępowanie niezgodne z tymi niezmiennymi zasadami, którego trzeba się jak najszybciej wyrzec”; światło pomarańczowe, migające – „czynności i metody, które w pewnych okolicznościach mogą być skuteczne, ale również mogą okazać się niebezpieczne i dlatego powinno się je stosować z wielką ostrożnością, w nadziei, że wkrótce można ich będzie zaniechać”. (Ibidem, s. 224).

4 Ibidem, s. 252.

5 Przykładem na tę kategorię może być niezmienna prawda nr 1: „Dziecko ma taką samą naturę jak człowiek dorosły:

Jest ono podobne do drzewa, które nie zakończyło jeszcze swego wzrostu, rośnie i broni dokładnie tak samo jak dorosłe drzewo.

reakcji dziecka<sup>6</sup>, technik nauczania<sup>7</sup>. Nadal, mimo upływu lat, mogą stanowić przyczynek do pedagogicznego dyskursu odnośnie ról, jakie powinien pełnić nauczyciel, kształcący dzieci na aktywne, odpowiedzialne, przedsiębiorcze jednostki – w duchu uniwersalnego systemu wartości.

Inną, równie interesującą, jest koncepcja „trójkąta pedagogicznego”, na którą zwraca uwagę Philippe Meurieu<sup>8</sup>. Jego wierzchołki stanowią: NAUCZYCIEL – UCZEŃ – WIEDZA. Nauczyciel i uczniowie spotykają się w szkole po to, aby dojść – czy to wspólnymi, czy różnymi drogami – do wiedzy. To, co jest szczególnie istotne w proponowanym modelu, to fakt docierania do niej obu uczestników procesu nauczania/uczenia się. W chwili, kiedy nauczyciel zaczyna podejmować funkcje instruktora, pośrednika czy pomocnika uczniów, równoczesne, wspólne podążanie z nimi staje się normalną czynnością w jego zawodowym życiu. „Trójkąt pedagogiczny” Meurieu zawiera nie tylko trzy podstawowe elementy działań edukacyjnych, ale też uwidacznia pewne relacje, które między nimi zachodzą. Doskonała forma trójkąta sprawia, że nie można mówić o dominującej roli któregośkolwiek z elementów. Najważniejsza jest równowaga pomiędzy nimi

---

Dziecko przyjmuje pokarm, cierpi, cieszy się, poszukuje, zupełnie tak jak wy, tylko w innym rytmie, uwarunkowanym słabością organizmu, niewiedzą, brakiem doświadczenia, a także niezmiennie dużym potencjałem sił witalnych, często tak niebezpiecznie osłabionym u ludzi dorosłych. Skutkiem tego, dziecko działa, reaguje i żyje według tych samych zasad, co wy. Między wami a nim nie ma różnicy w naturze, a tylko w stopniu rozwoju. W konsekwencji:

Zanim osądzicie lub usprawiedliwicie dziecko, postawcie sobie pytanie: jak zareagowałbym, gdybym był na jego miejscu? I jak postępowałem, gdy byłem w jego wieku?” (Ibidem, s. 225).

6 Przykładem na tę kategorię może być niezmienna prawda nr 10 bis: „Każda jednostka pragnie sukcesu. Niepowodzenie jest hamulcem, niszczycielem zapału i werwy.

[...]

Uwagi nauczyciela bardzo rzadko pozwalają dzieciom cieszyć się jakimś dobrym wynikiem. Toteż zniechęcone szukają powodzenia w innych, zasługujących nieraz na naganą, dziedzinach. Starajcie się, by dziecko zawsze miało okazję do jakiegoś sukcesu. Wtedy stan napięcia nerwowego towarzyszący nauczaniu zostanie od razu całkowicie rozładowany.

[...]

Musimy zmienić cały model szkoły, a także role nauczyciela, który zamiast być wyłącznie cenzorem, będzie opiekunem, zawsze gotowym do pomocy dzieciom”. (Ibidem, s. 135).

7 Przykładem na tę kategorię może być niezmienna prawda nr 13: „Przyswojenie wiedzy odbywa się, wbrew temu, co się nieraz sądzi, nie poprzez wyuczanie reguł i prawideł, lecz przez doświadczenie.

Zacznaj naukę od reguł i prawideł w języku ojczystym, w sztuce, matematyce, w naukach przyrodniczych – to umieszczać pług przed wołami. Reguły i prawa są owocem doświadczenia, bo inaczej są tylko formułami bez wartości”. (Ibidem, s. 238).

8 Ph. MEURIEU: *Apprendre, oui...mais comment?* Paris 1988.

trzeba. Od niej zależy skuteczność i pewna magia nauczyciela-artysty<sup>9</sup>, który – znając doskonale swoich uczniów – jest w stanie wspólnie z nimi przejść jakże ciekawą drogę ku wiedzy. Nauczyciel powinien znać wszystkie aspekty swojej pracy, wynikające z trzech relacji między poszczególnymi elementami trójkąta. Są one nierozłączne, a sekret skutecznego nauczania polega na mistrzostwie w panowaniu nad nimi.

Ciekawe stanowisko odnośnie pedagoga, nauczyciela oraz szeroko pojętej edukacji prezentuje także Jean Houssaye<sup>10</sup>. Dla niego pedagog jest praktykiem/teoretykiem działań edukacyjnych. Nauczyciel jest specjalistą w zakresie wielu dziedzin, dyscyplin nauki. Interesuje go trójkątna forma pedagogiki, ale co ważniejsze, wiele miejsca poświęca dydaktyce. Podejmując się gruntownego zbadania tegoż trójkąta, Houssaye wprowadza kilka definicji, jako ilustracji kolejno omawianych relacji, tutaj nazwanych „osiąmi trójkąta”. I tak, dokonując uogólnienia omawianego problemu stwierdza, że istnieją trzy rodzaje procesów: nauczanie, które jest związane z osią nauczyciel-wiedza; kształcenie (formowanie), związane z osią nauczyciel-uczniowie; uczenie się, związane z osią uczniowie-wiedza. Mówiąc o nauczaniu ma na myśli sytuację pedagogiczną, w której „prawdziwym motorem jest uprzywilejowana relacja między nauczycielem i jego wiedzą”<sup>11</sup>. Określając zaś specyfikę kształcenia (formowania), ważną rolę przypisuje zasadom funkcjonującym w klasie. Stwierdza, że

nie są z góry podawane do wiadomości; najpierw trzeba je precyzyjnie określić, wprowadzić zgodnie z ogólnie przyjętym sposobem ich integracji, a potem poznać<sup>12</sup>.

Analizując relację uczenia się oczekuje, że uczniowie podążą bezpośrednio do wiedzy, bez przymusu ze strony nauczyciela. On zaś ma przyjąć inne role: organizatora i towarzysza uczniów w procesie uczenia się. Houssaye proponuje takie ujęcie „trójkąta pedagogicznego”, nie tylko ze względu na bliższe określenie roli nauczyciela, ale i na jego funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości szkolnej. Twierdzi bowiem, że

edukacja jest rzeczywistością społeczną; z tego tytułu przyjmuje formę społeczną, która najczęściej ma charakter instytucjonalny<sup>13</sup>.

---

9 G. SIROIS: *Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre*. „Vie pédagogique” 1997, n° 102, s. 16.

10 J. HOUSSAYE: *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. Paris 1988, s. 13–23.

11 Ibidem, s. 16 (tłum. własne).

12 Ibidem, s. 17.

13 Ibidem, s. 19.

Nie ulega wątpliwości, że to, czego dzieci nauczą się w pierwszych latach swojej edukacji w szkole, będzie stanowiło podwalinę pod ich przyszłe kształcenie i samokształcenie. Najistotniejsza będzie nie tylko wiedza przedmiotowa (typu „że”), ale przede wszystkim sposoby dojścia do niej, oraz pewne strategie, umiejętności stwarzania przez uczniów tych warunków, które zapewnią im optymalne uczenie się (wiedza typu „jak”)<sup>14</sup>. Warunki są zaś rozumiane nie tylko w sensie oddziaływań zewnętrznych, ale i wewnętrznych, takich jak kompetencje lingwistyczne, zdolności umysłowe, chęć podejmowania działań. Głównie zaś chodzi o możliwości odbioru informacji z różnorodnych źródeł wiedzy, sposoby ich przekształcania (przetwarzania), a następnie nadawania ich w określonym kierunku odpowiednim kanałem komunikacyjnym. Stwarzanie przez nauczycieli właściwych warunków do tego, aby uczniowie klas I–III już na tym etapie kształcenia posiadli wiedzę o tym, jak się uczyć, powinno się stać głównym pedagogicznym zadaniem.

Odnosząc się do relacji określonych w „trójkątach pedagogicznych” Meurieu’a i Houssay’a, można podjąć próbę prezentacji optymalnych warunków dla uczenia się uczniów klas młodszych w obrębie każdej z nich.

W zakresie relacji pedagogicznej dominują wszystkie czynniki, które są ściśle powiązane z kontaktami nauczyciela i uczniów w związku z ich wzajemnym porozumieniem się. Należą do nich:

- właściwy klimat w klasie, sprzyjający zarówno pracy nauczyciela, jak i uczniów;
- możliwości porozumiewania się uczniów i nauczyciela na różnych poziomach: uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel, nauczyciel–uczeń;
- wzajemne zrozumienie nauczyciela i uczniów wynikające z ich kompetencji językowych w zakresie porozumiewania się werbalnego i niewerbalnego;
- wspólne wprowadzenie i przestrzeganie reguł umożliwiających zgodną współpracę (np. zasada wzajemnego szacunku, praca z największym wysiłkiem i na miarę swoich możliwości, akceptacja siebie nawzajem).

Charakteryzując relację dydaktyczną, trzeba mieć na uwadze przede wszystkim te warunki, od których zależy łatwe, szybkie i skuteczne dochodzenie uczniów do wiedzy i umiejętności. Należą do nich czynniki ściśle związane ze stosowaniem nowoczesnych sposobów pracy:

- współpraca nauczyciela i uczniów w zakresie formułowania celów edukacyjnych, planowania zadań i działań;
- stosowanie przez nauczyciela różnorodnych metod i form pracy, które – stanowiąc pewne strategie badawcze – zapewniają rytmiczność działań edukacyjnych;

---

<sup>14</sup> M. BIAŁECKA-PIKUL: *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków 2002, s. 13.

- położenie nacisku na grupowy tok pracy uczniów, polegający na wspólnym poszukiwaniu informacji w otaczającej rzeczywistości<sup>15</sup>;
- wdrażanie uczniów do stopniowego podejmowania inicjatywy nie tylko w związku z celami edukacyjnymi, ale i wyborem odpowiednich metod i form pracy, prowadzącymi ku nowej wiedzy i umiejętnościom;
- położenie nacisku na samokontrolę i samoocenę uczniów, jako tych form kontroli i oceny, które pozwalają uczniom na samodzielne porównanie wyniku swojego działania z jego celem i lepsze uświadomienie sobie swoich sukcesów bądź niedociągnięć.

Stosując te formy pracy, nauczyciel stwarza możliwość uczniom do bycia w naturalny sposób uczestnikami autentycznych poszukiwań i badań<sup>16</sup>.

Trzecią relację – równie ważną, jak pedagogiczna i dydaktyczna – stanowi ta, która związana jest z procesem uczenia się ucznia, czyli jego własna droga dochodzenia do wiedzy. Docieranie do wiedzy odbywa się w toku poszukiwania informacji w różnorodnych źródłach. Odbywa się więc na drodze badania rzeczywistości. Oto warunki, które determinują ten proces:

- pełnienie przez nauczyciela roli instruktora, przewodnika po badanej rzeczywistości;
- ukazywanie przez nauczyciela różnorodnych źródeł wiedzy oraz możliwości ich przetwarzania i wykorzystania w praktyce;

---

15 Jak twierdzi Marie Noëlle-Simonard, uczniowie pracujący w zespołach mogą ukształtować pewien rodzaj *wspólnoty badaczy*, a podejmowane przez nich interakcje pozwalają wykształcić u nich umiejętności:

- uświadamiania swoich błędów, argumentowania swoich odpowiedzi (zasad, rad, przykładów), uświadamiania sobie różnych sposobów rozwiązywania problemów,
- formułowania „rad dla...” tych, którzy znajdują się w podobnej sytuacji problemowej,
- brania odpowiedzialności za sukcesy i trudności każdego członka grupy,
- wyjaśniania kryteriów uzyskania sukcesu w danej produkcji,
- wzajemnej regulacji (kontroli i oceny),
- dostosowania swojego działania do celu i środków dydaktycznych,
- modyfikowania swoich działań w zależności od celu i środków jego osiągnięcia,
- wyodrębniania tego, co się powiodło i tego, co należy ulepszyć (akceptacja swoich błędów),
- wyodrębniania – zauważania wymogów uczenia się,
- brania pod uwagę projektu i odbiorców w procesie ustnego i pisemnego porozumiewania się – wzbogacania swoich kompetencji lingwistycznych,
- organizowania się do wspólnej pracy,
- brania pod uwagę propozycji swoich partnerów z grupy. (M. NOËL-SIMMONARD: *Apprendre avec les autres*. „L'école et la famille” 1998, n° 5, s. 44).

16 Zob. m.in.: B. OELSZLAEGER: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samo-kontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 2007; B. OELSZLAEGER-KOSTUREK: *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice 2013.

- samorzutne podejmowanie przez uczniów poszukiwań informacji w coraz to nowych źródłach oraz porównywanie ich;
- podejmowanie działań badawczych, kontrolnych i oceniających w związku ze sprawdzaniem odkrytych informacji.

Zastanawiając się nad istotą tych trzech relacji, można zauważyć, że głównym warunkiem, który musi być spełniony, aby trójkąt pedagogiczny w dalszym ciągu utrzymywał swój doskonały kształt, są odpowiednie kompetencje lingwistyczne jego podstawowych elementów – nauczyciela i uczniów. Głównie zaś chodzi o te kompetencje, które są związane z porozumiewaniem się w toku wspólnych działań. Jak twierdzi Meurieu, „podczas tej przygody tych dwoje partnerów nigdy nie bywa samotnymi ludźmi”<sup>17</sup>. Staje się to możliwe między innymi dzięki temu, że nauczyciel–formator jest kimś, kto potrafi wywoływać pewne symulacje działań, proponuje wykonanie doświadczeń związanych z opracowywanym tematem, integruje je lub pozostaje wobec nich na dystans<sup>18</sup>.

Ten komunikacyjny aspekt relacji nauczyciel–uczeń nabiera szczególnego znaczenia, jeśli uczeń (uczniowie) ma (mają) możliwość zainicjowania działań i zadań edukacyjnych na przykład poprzez pytania czy stwierdzenia. Spontanicznie zgłaszane na zajęciach edukacyjnych wypowiedzenia mogą być wykorzystane przez nauczyciela w różny sposób. Odbierając je, jako kierownik procesu edukacyjnego, musi zdecydować o tym, czy nadać im bieg, czy z nich zrezygnować (nie pozwolić na włączenie się ucznia do kształtowania procesu edukacyjnego). Uczniowie mogą zadawać pytania z różną intencją, to nauczyciel (wychowawca, opiekun) powinien ją właściwie odczytać i podjąć odpowiednie czynności i działania. W przypadku dzieci uczących się w klasach I–III pytania dotyczą najczęściej wątpliwości. Mogą jednak też stanowić dla nauczyciela informację o posiadaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności, które pragną wykorzystać w określonym celu. O tym także ostatecznie decyduje nauczyciel. Podobnie w przypadku stwierdzeń – nauczyciel bierze je pod uwagę albo nie. Decyduje o tym, czy uczeń ma prawo głosu, czy nie, decyduje o ostatecznym kształcie procesu edukacyjnego. Dlatego role, które podejmuje, muszą być powiązane z głęboką refleksją (autorefleksją) w kontekście modyfikacji procesu edukacyjnego opartego na innowacyjnych, niestereotypowych czynnościach działaniach – własnych i uczniów<sup>19</sup>.

---

17 Ph. MEURIEU: *Apprendre...*, s. 80.

18 Ibidem.

19 B. OELSZLAAGER-KOSTUREK: *O nabywaniu kompetencji „refleksyjnego praktyka” (w kontekście kształcenia nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego)*. W: *Wybrane zagadnienia jakości kształcenia i doksztalcania*. Red. W. Kojs et al. Dąbrowa Górnicza 2014, s. 111–122; EADEM: *Kształtowanie autorefleksyjnej postawy u studentów pedagogiki (przyszłych nauczycieli)*. W: *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*. Red. M. Kołodziejski. Pułtusk 2014, s. 61–67.



Przykładem takiego właśnie ujęcia procesu edukacyjnego jest koncepcja uczenia się przez działanie Wojciecha Kojasa, oparta na działaniach badawczych ucznia i nauczyciela, a związanych z przetwarzaniem informacji. Kojas pisze między innymi o wzajemnym przekazywaniu sobie informacji przez obie strony procesu edukacyjnego, co znajduje swoje odzwierciedlenie w przyjmowaniu ról podmiotu i przedmiotu edukacji – w zależności od tego, kto nadaje (podmiot), a kto odbiera informacje<sup>20</sup>. Jak sądzę, procesy odbioru i transmisji informacji można zatem analizować w zakresie realizacji trzech faz działania edukacyjnego, które wyróżnia autor: preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej<sup>21</sup>. Każda z nich może być nadbudowywana przez kolejne poziomy informacyjne i metainformacyjne. W kontekście czynności i działań nauczyciela, najwięcej możliwości w zakresie podejmowanej refleksji (czynności i działań o charakterze badawczym skierowanych na uczniów) dają:

- na poziomie nauczania (gdy nauczyciel naucza, a więc tworzy i zleca uczniom zadania edukacyjne do wykonania): faza realizacyjna, podczas której na bieżąco podejmuje kontrolę i ocenę działań uczniów, faza kontrolno-oceniająca, podczas której podejmuje kontrolę i ocenę końcową działania edukacyjnego uczniów;
- na poziomie uczenia się (gdy uczeń uczy się, a więc tworzy i zleca sobie – albo tylko zleca – zadania edukacyjne do wykonania): faza preparacyjna, podczas której obserwuje projektowanie i planowanie zadań przez uczniów, faza realizacyjna, podczas której obserwuje, podejmuje kontrole i ocenę bieżącą działań uczniów, faza kontrolno-oceniająca, podczas której podejmuje kontrolę i ocenę końcową działania edukacyjnego uczniów.

Z kolei w zakresie czynności i działań badawczych skierowanych na samego siebie nauczyciel podejmuje autorefleksję, dotyczącą:

- fazy preparacyjnej, w której sam uczestniczy (i uczestniczył), przewiduje konsekwencje własnych decyzji i działań co do kształtu procesu edukacyjnego,
- efektów, jakie uzyskał dzięki zaprojektowanym i zaplanowanym przez siebie zadaniom edukacyjnym dla uczniów, co obserwuje w czasie fazy realizacyjnej,
- efektów, jakie uzyskał, co obserwuje w fazie kontrolno-oceniającej.

Przedstawione powyżej trzy koncepcje pedagogiczne są zarazem interesującymi przykładami refleksyjnego funkcjonowania pedagoga w relacjach z uczniami. W czasach, kiedy polska szkoła podlega nieustannym zmianom na wszystkich szczeblach kształcenia, nie zmieniają się zasadniczo oczekiwania pod jego adresem.

20 W. KOJAS: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995, s. 30.

21 W. KOJAS: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.

Na podstawie pokrótce scharakteryzowanych koncepcji nauczania i uczenia się – a w ich zakresie: miejsca nauczyciela i uczniów/wychowanków w procesie edukacyjnym – warto zastanowić się nad tym, jakie pedagog pełni role oraz jakie powinien pełnić, by uczeń rozwijał swoją autonomię i aktywnie się uczył. Ma być osobą, od której oczekuje się właściwych decyzji; głównie w zakresie wskazywania uczniom/wychowankom celów i sposobów ich osiągnięcia. Ma być dla nich mistrzem, pomocnikiem, pośrednikiem, instruktorem, a przede wszystkim wychowawcą, opiekunem i przyjacielem, na którego zawsze mogą liczyć. Ma być „nauczycielem z ducha”<sup>22</sup>, nowatorem, który zawód traktuje jak powołanie, a w centrum jego zainteresowań jest zawsze uczeń/wychowanek jako rozwijająca się osobowość. Taki nauczyciel-nowator, jak go charakteryzuje Bronisława Dymara, „wymyka się spod jakiegokolwiek oceny władzy, najlepiej oceniają go uczniowie”<sup>23</sup>.

W niniejszym opracowaniu ukazano kwestie ważnego zadania w profesji pedagoga (nauczyciela, wychowawcy, opiekuna), polegające na podejmowaniu refleksji (skierowanej na czynności i działania uczniów) i autorefleksji (ukierunkowanej na własne czynności i działania pedagoga). W tym celu nawiązano do trzech wybranych koncepcji pedagogicznych, które uwzględniają w procesie nauczania i uczenia się refleksyjną postawę nauczyciela, a autorzy poszczególnych tekstów wielokrotnie podjęli kwestię rzeczywistych i pożądaných ról nauczyciela (wychowawcy i opiekuna). Tak jak w przypadku pierwszego i drugiego tomu „Cieszyńskiego Naukowego Forum Studenckiego”, teksty autorstwa studentów Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji zostały zgromadzone w stałych działach. Ich tematem przewodnim jest *Nauczyciel – wychowawca – opiekun*, co wymusiło niejako na autorach podjęcie kwestii związanych ze specyfiką pracy pedagogicznej. Jako że autorami tekstów są między innymi studenci pedagogiki ze specjalności nauczycielskich, opracowania ujęte w niniejszym tomie mają nie tylko charakter teoretyczny, ale i praktyczny (metodyczny).

W części *Artykuły i rozprawy* zamieszczono teksty, w których autorzy charakteryzują autorytet nauczyciela, zajmują się ważnym zadaniem w profesji nauczyciela, jakim jest przekaz wartości, zajmują się pasją i motywacją w zawodzie nauczyciela. Ukazują nauczyciele w kontekście wybranych – znanych, choć nowatorskich – koncepcji pedagogicznych (np. Montessori, Freineta).

W dziale *Komunikaty z badań* ujęto teksty prezentujące warsztaty metodologiczne oraz wyniki podjętych badań własnych, mniej lub bardziej istotnych dla rozwoju pedagogiki jako nauki, jednak dokumentujące naukowe doświadczenia

---

22 B. DYMARA: *O nauczycielach i nauczycielstwie*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. DYMARA. Cieszyń 1997.

23 Ibidem, s. 105.

młodych pedagogów, przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wychowania przedszkolnego, wychowawców i opiekunów.

Do części *Doświadczenia krajowe i zagraniczne* trafił tekst, którego autorka opisuje własne doświadczenia pedagogiczne. Ich inspiracją był kontakt z autorytetem naukowym w zakresie nauczania matematyki w przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej. Efektem zaś stało się prowadzenie dla dzieci warsztatów matematycznych jako wolontariatu.

W kolejnym dziale – *Działalność studencka* – ujęto teksty ilustrujące codzienną, aktywną – sportową, naukową i społeczną – działalność studentów (w zakresie Akademickiego Związku Sportowego oraz Studenckiego Koła Naukowego Zintegrowanej Edukacji Wczesnoszkolnej).

W części *Z przeszłości i współczesności kształcenia w Cieszynie* znalazł się tekst prezentujący wyniki badań nt. czasu wolnego studentów pedagogiki w Cieszynie w pierwszej i drugiej dekadzie XXI wieku.

*Kronika* zawiera materiały informujące o wydarzeniach naukowo-metodycznych (warsztaty, konferencje naukowe), które organizowali lub brali w nich udział studenci pedagogiki ze specjalności nauczycielskich.

W dziale *Materiały pomocnicze dla studentów* można znaleźć szereg propozycji w formie przykładowej literatury o nauczycielu, wychowawcy, opiece, scenariusze zajęć edukacyjnych, a także nieco rozważań futurystycznych, ale ilustrujących wyjątkowe, przyszłościowe myślenie studentów o klasie i szkole przyszłości.

Całość domyka dział *Recenzje prac naukowych oraz Noty o autorach*.

Tom trzeci z serii wydawniczej pt. „Cieszyńskiego Naukowego Forum Studenckiego”, stanowi efekt pracy wielu osób. Szczególnie gorąco dziękuję za wsparcie Redaktorze serii, Pani Profesor, dr hab. Alinie Szczurek-Borucie oraz władzom dziekańskim, które przychylnie odniosły się do idei prezentowanej w tej publikacji. Słowa podziękowania za owocną, merytoryczną współpracę kieruję do sekretarzy redakcji, Pań mgr Aleksandry Gancarz i Magdaleny Stokłosy oraz dr Anny Studenskiej i lic. Sylwii Worach, które konsultowały anglojęzyczne streszczenia i tytuły tekstów.

## Bibliografia

- BIAŁECKA-PIKUL M.: *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków 2002.
- DYMARA B.: *O nauczycielach i nauczycielstwie*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. DYMARA. Cieszyn 1997.
- FREINET C.: *Nieziemne prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Tłum. H. SEMENOWICZ. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

- FREINET E.: *Droga życiowa Celestyna Freineta*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac.: A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Tłum. H. SEMENOWICZ. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- HOUSSAYE J.: *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. Paris 1988.
- KASÁČOVÁ B.: *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica 2005.
- KOJS W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.
- KOJS W.: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995.
- MEURIEU Ph.: *Apprendre, oui... mais comment?* Paris 1988.
- NOËL-SIMMONARD M.: *Apprendre avec les autres*. „L'école et la famille” 1998, n° 5.
- OELSZLAEGER B.: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 2007.
- OELSZLAEGER-KOSTUREK B.: *Kształtowanie autorefleksyjnej postawy u studentów pedagogiki (przyszłych nauczycieli)*. W: *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Pułtusk 2014.
- OELSZLAEGER-KOSTUREK B.: *O nabywaniu kompetencji „refleksyjnego praktyka” (w kontekście kształcenia nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego)*. W: *Wybrane zagadnienia jakości kształcenia i doksztalcenia*. Red. W. KOJS et al. Dąbrowa Górnicza 2014.
- OELSZLAEGER-KOSTUREK B.: *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice 2013.
- ROSTAŃSKA E.: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków 1995.
- SIROIS G.: *Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre*. „Vie pédagogique” 1997, n° 102.
- SZCZUREK-BORUTA A.: *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe)*. W: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. DUDZIKOWA. Kraków 1996.