

**Alina Wróbel**

## **Relacja teoria – praktyka jako element myślenia pedagogów wczesnej edukacji**

### **Inspiracje badawcze**

Projektując niniejsze rozważania, w pierwszej kolejności odniosłam się do treści pracy B. Śliwerskiego *Myśleć jak pedagog* (Śliwerski, 2010). Inspiracja ta w mojej interpretacji ma walor pedagogicznie uniwersalny, dotyczący wszystkich tych osób, które w sposób nieformalny (np. rodzice jako naturalni wychowawcy) czy też formalny (np. wykonujący zawód nauczyciela) realizują szeroko rozumianą działalność wychowawczą. Na potrzeby opracowania prowadzone analizy odniosę do tych pedagogów, którzy w sposób formalny realizują działalność pedagogiczną na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Za Śliwerskim przyjmuję przy tym, że tę grupę osób charakteryzować powinna swoistość myślenia wynikająca ze specyfiki roli społeczno-zawodowej, jaką pełnią. Dla porządku pragnę podkreślić, że zawarte w tekście analizy będą dotyczyły wybranego uwarunkowania takiego myślenia, czyli tego kontekstu, który związany jest z rozumieniem relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną, w konsekwencji zaś między myśleniem a działaniem pedagogicznym (Godoń, 2012). Stawiam przy tym tezę mówiącą, że przyjęcie określonego rozumienia relacji istniejącej między teorią a praktyką pedagogiczną jest znaczącym elementem myślenia pedagogów wczesnej edukacji oraz stanowi o jakości działania edukacyjnego przez nich realizowanego. Aby uzasadnić powyższą tezę, wskażę przyjętą przez mnie interpretację relacji teoria – praktyka oraz jej znaczenie dla projektowania i realizowania działalności pedagogicznej. Ważnym kontekstem dla poprowadzonych analiz będzie odniesienie się do specyfiki wczesnej edukacji jako tego obszaru działalności pedagogicznej, czy też tego działu pedagogiki, który zajmuje się teorią i praktyką edukacji wczesnoszkolnej. Ma on przy tym charakter ogólny, syntetyzujący wiedzę w zakresie pracy opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej realizowanej w formie

instytucjonalnej na rzecz dziecka w młodszym wieku szkolnym (Milerski, Śliwowski, 2000, s. 159). Mam zatem nadzieję, że zaproponowane ustalenia teoretyczne pomogą przezwyciężać pogłębiającą się, zdaniem D. Klus-Stańskiej, nieświadomość teoretyczną nauczycieli i ich mentalne zniewolenie (Klus-Stańska, 2009, s. 11–23) oraz rozumieć sens własnego działania i jego wszelkie uwarunkowania.

## Wczesna edukacja jako przestrzeń praktyki edukacyjnej

Opisując wczesną edukację jako przestrzeń praktyki edukacyjnej, przede wszystkim przyjmuję, że jest to dziedzina działalności pedagogicznej, której specyfika w zasadniczy sposób wynika z tego, iż dotyczy ona tych osób/dzieci, które znajdują się na szczególnym etapie rozwojowym, charakteryzują je specyficzne właściwości procesów poznawczych i cech myślenia oraz usytuowanie fazy ich rozwoju społecznego na pograniczu etapu socjalizacji pierwotnej i wtórnej. Zdaniem E. Zalewskiej powyższe uwarunkowania stanowią wyzwanie dla praktyki edukacyjnej, a narodziny, rozwój i ewolucja pedagogiki wczesnoszkolnej łączą się z poszukiwaniem optymalnego modelu tej praktyki (Zalewska, 2010, s. 291–320). Biorąc pod uwagę współczesną myśl pedagogiczną, w tym aktualne tendencje istniejące w teorii i praktyce edukacji małego dziecka, należy zauważyć, że w tej wieloparadygmatycznej przestrzeni dominuje pedagogika skoncentrowana na dziecku, której towarzyszyć powinien krytyczny namysł nad osobistymi koncepcjami pedagogicznymi praktyków edukacji. Taka postawa powinna charakteryzować także nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako tych, którzy „stale poszukują zrozumienia swej praktyki i czynią to poprzez rozważanie teorii i interpretowanie szerszych kontekstów” (Gołębniak, 1998, s. 118). Na integralny charakter teorii i praktyki edukacyjnej zwracał uwagę R. Więckowski. Według niego zadaniem teorii jest „sformułowanie «podbudowy myślowej» praktycznego działania nauczyciela oraz skonstruowanie propozycji pewnych «konstrukcji myślowych» pozwalających na pełniejsze rozumienie istoty i perspektyw rozwoju edukacji wczesnoszkolnej” (Więckowski, 1995, s. 72).

Aby powyższa relacja mogła zaistnieć, należy w pierwszej kolejności przyjąć określone rozumienie statusu wiedzy teoretycznej i teorii jako takiej oraz określoną interpretację praktyki pedagogicznej, a dalej relacji, w jakiej pozostają one między sobą. Powyższe ustalenia nabierają szczególnego znaczenia w kontekście zmian paradygmatycznych zachodzących we współczesnej humanistyce, w tym w pedagogice, oraz w perspektywie zmian społeczno-kulturowych, jakie mają miejsce w rzeczywistości społecznej, a szczególnie edukacyjnej. Prowadząc dalsze rozważania, pozostaję na stanowisku, że zaproponowana interpretacja relacji istniejącej między teorią i praktyką pedagogiczną może stanowić jeden z fundamentów myślenia nauczycieli wczesnej edukacji o realizowanej przez nich działalności edukacyjnej, o jej sensie i jakości. Ta zależność wydaje się uzasadniona zarówno

teoretycznie, jak i praktycznie, czy też pragmatycznie, na gruncie współczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej równoprawny status mają bowiem różnorodne teorie, koncepcje, modele bądź odmiany myślenia o wychowaniu i kształceniu dzieci. Przy czym do kompetencji współczesnego nauczyciela, także nauczyciela wczesnej edukacji, należy świadome odnalezienie się w tej pluralistycznej przestrzeni – dla dobra dziecka, na które on oddziałuje.

## Relacja teoria – praktyka jako element pedagogicznego myślenia<sup>1</sup>

Aby wskazać podstawowe cechy relacji, w jakiej pozostają między sobą teoria i praktyka pedagogiczna, na początku dokonam podstawowych ustaleń terminologicznych.

Teorię pedagogiczną rozumiem jako teoretyczną wiedzę pedagogiczną powstałą na drodze uprawiania pedagogiki. Teoria jest rezultatem takiej działalności badawczej, której wynikiem jest system logicznie i merytorycznie uporządkowanych, uogólnionych twierdzeń (Hejnicka-Bezwińska, 2008 s. 511). Jest to, jak podkreśla B. Śliwerski (2003, s. 16–17), teoria w ścisłym tego słowa znaczeniu. Tak powstająca teoria pedagogiczna służy do opisu, wyjaśniania, rozumienia i interpretowania faktów, zjawisk oraz procesów edukacyjnych. Przy czym, jeśli przyjmujemy, że celem współczesnej nauki jest umożliwienie ludziom rozumienia świata oraz gromadzenie wiedzy o nim, to realizacja tego zadania możliwa jest dzięki budowaniu takich teorii, które powstają na drodze badania różnych fragmentów rzeczywistości. Tak też powstają teorie pedagogiczne – są one rezultatem poznania rzeczywistości edukacyjnej. To teorie naukowe będące weryfikowalnym opisem pewnego fragmentu tej rzeczywistości. Tak definiowane teorie pedagogiczne odnieść można do trzech typów wiedzy wytwarzanej przez człowieka, wskazanych przez Arystotelesa. Są to: *episteme*, *doxa* i *techne* (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 214–215). Przyjmuję, że teorie pedagogiczne są przykładem tego typu konstrukcji teoretycznych, które należy wiązać z kategorią *doxa*, oznaczającą ten typ wiedzy, który jest efektem procesu poznawczego realizowanego przez człowieka, prowadzącego do powstania wiedzy o charakterze probabilistycznym, kontekstualnym, uzasadnionym w odniesieniu do przyjętych założeń i ograniczonym przestrzennie i czasowo. Szczególnie ważną cechą tej wiedzy jest jej dyskursywność. Jest ona tym parametrem funkcjonowania wiedzy w przestrzeni społecznej, który pozwala wskazać jej znaczenie w odniesieniu do analizy rzeczywistości i różnych sposobów jej interpretacji.

---

1 Niniejsze ustalenia i analizy w szerszym zakresie zaprezentowałam w: Wróbel, 2014, s. 29–44.

Jak wskazuje T. Hejnicka-Bezwińska, teoriom pedagogicznym można przypisać następujące właściwości:

- teorię od praktyki odróżnia to, że zawiera ona uporządkowaną wiedzę o określonym fragmencie rzeczywistości, a praktyka jest zespołem działań przekształcających ten fragment rzeczywistości;
- teoria jest wytworem powstającym w wyniku działalności badawczej, opierającej się na określonej procedurze, zasadach i regułach legitymizujących wytwarzanie wiedzy zawartej w teorii;
- kryterium uporządkowania merytorycznego wyznacza przedmiot danej teorii;
- kryteria logiczne są związane z kryteriami rozumowania;
- teorię naukową wyróżniają: abstrakcyjność i weryfikowalność;
- badacz jako twórca teorii powinien posiadać określone kompetencje naukowe, pozwalające budować wyżej scharakteryzowane konstrukty teoretyczne;
- najważniejszymi elementami strukturalnymi teorii są: przyjmowane założenia, stosowane kategorie pojęciowe, twierdzenia (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 216–217).

Tak dookreślona teoria pedagogiczna jest efektem procesu poznania i źródłem wiedzy naukowej dotyczącej przedmiotu badań nauk pedagogicznych. Przyjmuje przy tym, że teorie pedagogiczne to „przekazujące wiedzę, systematyczne wyobrażenia, pojęcia i kategorie, poprzez które można rozpoznawać, ujmować albo co najmniej dyskutować nad granicami, strukturami i procesami pedagogicznych zjawisk” (Winkler, 2002, s. 30). Powstają one na drodze poznania odnoszącego się do rzeczywistości edukacyjnej jako wytworu człowieka i przedmiotu ludzkiego doświadczenia. W tej perspektywie teoria, zgodnie z jej grecką etymologią, w której oznacza widzenie i wgląd, staje się poznawczym wglądem w zjawisko/doświadczenie wychowania. Staje się wglądem w praktykę. Tak interpretowana teoria pomaga zrozumieć owo doświadczenie oraz odsłania jedność poznania i działania, pozwala także każdemu praktykowi dokonywać wglądu we własną działalność praktyczną. Pozwala ukierunkowywać własne działanie oparte na zrozumieniu złożoności i niepowtarzalności każdej sytuacji wychowawczej, zwłaszcza w jej podmiotowym i sprawczym wymiarze. Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, można stwierdzić, że głównym zadaniem teorii jest stwarzanie horyzontu rozumienia, a istnienie tego horyzontu umożliwi interpretację działania z perspektywy jego sensu (Kubinowski, 2006, s. 176–180).

Praktyka pedagogiczna zaś, jako podstawowa kategoria pedagogiczna, oznacza dziedzinę działań praktycznych, bezpośrednią praktykę edukacyjną, pedagogiczne działanie (Urbaniak-Zajac, 2002, s. 223–234). Działalność pedagogiczna odnoszona do wyżej przywołanych pojęć jest przedmiotem refleksji teoretycznej,

czyli pedagogicznego myślenia i poznawania/rozumienia, którego efektem jest naukowa wiedza pedagogiczna (teoria pedagogiczna). Dokonując ustaleń definicyjnych odnoszących się do rozumienia pojęcia „praktyka pedagogiczna”, zakładam, że „każda praktyka jest zawsze społeczno-kulturowym wytworem ludzi w określonym miejscu i czasie historycznym, podobnie zresztą jak rozumienie teorii czy uznawanie określonego modelu nauki lub preferowanie określonego typu racjonalności” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 218).

W tym miejscu warto podkreślić, że niniejsze rozważania dotyczą interpretacji praktyki pedagogicznej jako działalności odnoszącej się do szeroko rozumianych procesów edukacyjnych, będącej wytworem społeczno-kulturowym i równocześnie przedmiotem badań współczesnej pedagogiki. Praktyka pedagogiczna jako dziedzina działalności ludzkiej zmieniająca rzeczywistość edukacyjną odnieszona jest do szerszego pojęcia *praxis* „oznaczającego praktyki społeczne realizowane w różnych obszarach życia społecznego, w tym także w obszarze edukacji” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 499).

Praktyka pedagogiczna osadzona w tej perspektywie jest szczególnego rodzaju działalnością człowieka, częścią całościowej ludzkiej praktyki (Benner, 2006, s. 127–148) uwarunkowaną świadomością społeczną podmiotów edukacji, czyli poziomem kultury pedagogicznej.

Tak rozumiana praktyka pedagogiczna nie może być wąsko utożsamiana z techniką działania. Choć jak podkreśla A. Folkierska, często to, co niektórzy nazywają pedagogiką praktyczną, jest w istocie pedagogiką techniczną (Folkierska, 1990, *passim*). Utożsamianie praktyki pedagogicznej z techniką jest o tyle dyskusyjne, że techniczne nastawienie skutkuje tym, iż działanie nakierowane jest na realizację zewnętrznych wobec wychowania celów, a procedura działania pedagogicznego utożsamiana jest w takim przypadku z cechami oddziaływania nakierowanego na przedmioty, byty pozbawione woli i rozumności. To przemieszanie znaczeń i sensów działania nie powinno mieć miejsca w sytuacjach wychowawczych, jeśli interpretujemy je w perspektywie humanistycznej. Praktyka pedagogiczna jako szczególny rodzaj ludzkiego działania ze swej istoty wymaga odniesienia się do właściwych dla niej kontekstów i parametrów działania. Funkcjonowanie tego typu perspektyw działania, w świadomości praktyków wychowania, jest elementem szeroko rozumianej kultury pedagogicznej.

Aby naszkicować przyjętą w niniejszych rozważaniach interpretację relacji teoria – praktyka pedagogiczna, za M. Nowakiem przyjmuję, że „w wychowaniu mamy do czynienia zawsze z jakimś rodzajem teorii, która powstaje w związku ze świadomą działalnością człowieka” (Nowak, 2008, s. 41). Chcę jednak podkreślić, że przyjęte powyżej rozumienie teorii pedagogicznej odnosi się do efektu poznawczej działalności człowieka, szczególnej aktywności ludzkiego umysłu, takiej, której rezultatem jest teoria w ścisłym tego słowa znaczeniu. Opowiadając się za

nierozzerwalnym związkiem teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną, za jednością myślenia i działania pedagogicznego, muszą zaznaczyć, że szczególnie wyraźnie widać tę zależność, jeśli przywołamy pojęcie *praxis* jako kategorię spinającą te dwie formy aktywności ludzkiej. Jeśli więc działalność praktyczną interpretujemy jako *praxis*, to jest to ten typ aktywności ludzkiej, który zmierza do przekształcania rzeczywistości według pewnego racjonalnego projektu, osadzonego w konkretnym ludzkim życiu i realizowanego w zakresie pewnej wspólnej egzystencji. „W tym sensie *praxis* jest zawsze i nierozdzielnie teoretyczno-praktyczna: myśleć i działać są ściśle ze sobą złączone w świadomym wolnym działaniu człowieka” (Nowak, 2008, s. 42). Jak podkreśla D. Benner, tak rozumiana jedność myślenia i działania jest antropologicznym zadaniem człowieka. W jego interpretacji nie chodzi o utożsamianie tych dwóch fenomenów. Współzależność teorii i praktyki określa on sformułowaniem „z *praxis* i dla *praxis*”, podkreślając związek teorii pedagogicznej z doświadczeniem. Jego zdaniem „działanie (*praxis*) jest w pedagogice z jednej strony uprzednie wobec myślenia (teorii), z drugiej natomiast z niego wynika” (Stępkowski, 2011, s. 171). Idąc dalej tym tropem myślowym, należy podkreślić, że „zapośredniczenie między teorią a *praxis* może się dokonać wyłącznie dzięki indywidualnej odpowiedzialności wychowawcy i jego horyzontowi motywacyjnemu, na który wywiera wpływ refleksja (teoria) pedagogiczna” (Stępkowski, 2011, s. 171). W ten sposób perspektywa relacji teoria – praktyka pedagogiczna sprawia, że teoria „czerpie swoje znaczenie tylko i wyłącznie z tego, że umożliwia wychowawcy określenie sensu własnego działania pedagogicznego” (Stępkowski, 2011, s. 171).

W tym miejscu należy podkreślić, że wyżej przywołana perspektywa relacji teoria – praktyka edukacyjna nie jest jedyną interpretacją istniejącą w dyskursie pedagogicznym, ale jest to tego typu ujęcie, w którym uprawianie badań pedagogicznych sprowadzać się ma do „rozumienia sensu i znaczenia ludzkiego działania” (Krüger, 2005, s. 21). Wypracowany w tym paradygmacie stosunek teorii do praktyki pedagogicznej opiera się na założeniu mówiącym, że praktyka wychowawcza jest historycznie starsza, stąd jej pierwszeństwo przed teorią, ale teoria ma za zadanie „pomagać w zrozumieniu danej tendencji rozwojowej w praktyce wychowawczej” (Krüger, 2005, s. 23). Należy przy tym zauważyć, że teoria, wychodząc z praktyki (doświadczenia), ma także dostarczyć takich treści, które wyzwalałyby refleksję i kształtowały praktykę pedagogiczną. To właśnie działający praktyk, odwołując się do swojej odpowiedzialności, ma dokonać wyboru drogi działania, odnosząc się do rozumienia rzeczywistości wychowawczej i umiejętności radzenia sobie z nią. Pomocą ma tu być teoria pedagogiczna, która w ten sposób wraca do praktyki i jest przez nią weryfikowana. Chcę jednocześnie podkreślić, że przyjęta w niniejszej analizie interpretacja relacji teoria – praktyka edukacyjna jest antytezą rozdzwienku między praktyką (jako czymś konkret-

nym) a teorią (jako czymś abstrakcyjnym), jaki jest charakterystyczny dla modelu pedagogiki instrumentalnej/behawiorystycznej. W niej bowiem królował aintelektualizm, ateoretyczność, potoczne rozumienie praktyczności pedagogiki oraz ograniczanie do minimum aksjologicznej perspektywy działania na rzecz wzmacniania jej metodyczności. W tak nakreślonej relacji brakowało całościowej (filozoficznej i teoretycznej) wiedzy o edukacji, która mogłaby wzbudzać refleksję, wskazywać złożoność rzeczywistości wychowawczej i stanowić impuls do myślenia o sensie własnego działania (Rutkowiak, 1992, s. 337–370). Należy także zauważyć, że umiejętność poszukiwania głębokich racji własnego działania oraz sensu własnej aktywności stanowi jedną z podstawowych kompetencji wiązanych jednoznacznie z profesjonalną działalnością praktyka wychowania (w tym przypadku nauczyciela wczesnej edukacji), utożsamianego z refleksyjnym, zaangażowanym intelektualistą. To zaś stwierdzenie doprowadza nas do tego, że rozumienie uznajemy za jedną z najcenniejszych kompetencji pedagoga-praktyka. Jeśli przyjmujemy, że „teoria pozostaje [...] w nieustannej interakcji z kontekstem oraz właściwościami (kondycją i kompetencją) podmiotów praktyki pedagogicznej” (Czerepaniak-Walczak, 2011, s. 55), to zasadnicza rola teorii pedagogicznych polega na „wyznaczaniu treści i sposobów postrzegania i rozumienia zjawisk oraz projektowania ich zmiany” (Czerepaniak-Walczak, 2011, s. 57). Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak należy pamiętać, że teoria niezbędna jest nie ze względu na uprawomocnianie takich czy innych zasad i metod działania, ale po to, aby pogłębiać refleksję nad istotą i następstwami szeroko rozumianej działalności wychowawczej (Czerepaniak-Walczak, 2011, s. 58). Dlatego opowiadanie się za jednością pedagogicznego myślenia i działania nie jest poszukiwaniem dyrektyw praktycznego działania edukacyjnego. Nie jest poszukiwaniem teoretycznego zaplecza/uzasadnienia dla technologii działania pedagogicznego czy też, inaczej mówiąc, określonej inżynierii społecznej odniesionej do tego fragmentu praktyki społecznej, jakim jest edukacja. Nie jest także utożsamianiem tej relacji ze zdolnością teoretyków do udzielania praktykom wskazań i recept bądź, jak określa to S. Dylak, nie jest opowiadaniem się za formułowaniem teorii jako „listy twierdzeń dyrektywalnych” (Dylak, 2002, s. 105). Jest natomiast taką interpretacją tej relacji, która zapobiegać ma, zwłaszcza w kontekście ideologicznym, wykorzystywaniu teorii do dyscyplinującego nadzoru nad praktyką, prowadzącego do jej kolonizacji. Jeśli przyjmujemy tę perspektywę, to teoria powinna wskazywać różnorodne konteksty pozwalające badać i rozumieć rzeczywistość edukacyjną oraz powinna być systemem twierdzeń opisujących i uzasadniających codzienne praktyki wychowawcze. Odwołanie się do tak rozumianej teorii i jej relacji z praktyką staje się podstawą urzeczywistniania jedności myślenia i działania pedagogicznego w osobie pedagoga. W tej perspektywie badacz tworzący teorie powinien stać się przewodnikiem i tłumaczem, którego zadaniem jest oprowadzanie po tekstach myśli



pedagogicznej, wskazywanie różnorodnych kontekstów, w jakie edukacja jest uwikłana, i różnorodnych sposobów ich interpretacji. Jest to tego typu zaangażowanie teoretyków w praktykę wychowania, które skutkować może wzrostem świadomości działających pedagogów oraz przyjmowaniem przez nich postawy refleksyjnej, wpływającej na ich horyzont motywacyjny, przekładający się na jakość tego działania. Zdaniem M. Malewskiego doniosłymi dla praktyków mogą się stać tylko takie teorie, które są w stanie ich „zadziwiać, zaskakiwać, korygować dotychczasowe myślenie, kwestionować rutynowe sposoby postępowania, usensowniać to, co robią, i do czego dążą” (Malewski, 2002, s. 57). Jeśli za Dylakiem przyjmiemy, że „nauczyciele nie uczą się przez działanie, ale uczą się przez działanie i myślenie o tym, co robią bądź zrobili” (Dylak, 2002, s. 114), to teorie powinny być źródłem podstaw i treści tego myślenia, głównym kontekstem, w perspektywie którego nadają sens własnemu działaniu.

Ukierunkowanie pedagogicznej refleksji teoretycznej można określić na dwa sposoby. Systematyzowanie wiedzy teoretycznej może zmierzać do zmiany, przekształcania istniejącej rzeczywistości wychowawczej albo może podążać w kierunku jej zrozumienia, opisanie i przygotowania określonej oferty interpretacyjnej (Urbaniak-Zajac, 2002, s. 231–233). Biorąc pod uwagę wcześniej przyjęte założenia dotyczące rozumienia teorii i praktyki pedagogicznej oraz relacji między nimi, opowiadam się za drugim schematem, czyli pedagogiką hermeneutyczną, której uprawianie opiera się na tym, że refleksja ma zapoczątkowywać/ inicjować rozumienie, będące tworzeniem sensów. W tej perspektywie teoria pedagogiczna o tyle zyskuje praktyczne znaczenie, o ile staje się przedmiotem wewnętrznej recepcji praktyków edukacji i o ile staje się inspiracją do podejmowania wysiłku rozumienia sytuacji, w jakiej przyszło im działać, staje się osnową, wokół której budują oni swoją samoświadomość. Działanie oparte na refleksji staje się sposobem na odnalezienie się w świecie jako zmieniającej się rzeczywistości. Refleksyjność staje się tu zaś cechą procedur interpretacyjnych i praktycznego rozumowania (Ricoeur, 2003, s. 123–127). W takim przypadku praktyczność wiedzy rozumiana jest jako zdolność do budzenia w nas refleksji, zwłaszcza refleksji nad własnym działaniem. Świadome autonomiczne działanie jest natomiast fundamentem tej postawy, którą kojarzymy z osobą „refleksyjnego praktyka”. To właśnie „refleksyjna praktyka” opiera się na integracji teorii z praktyką, na analizowaniu złożonych interakcji istniejących między tymi dwiema dziedzinami. Podejście to może być realizowane w dwóch formach: refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem, skąd wynika współzależność obu aktywności i ich urzeczywistnianie się w osobie pedagoga. W tak rozumianej działalności praktycznej znajduje się miejsce dla teorii pedagogicznej jako podstawowego kontekstu analiz, jako parametru mającego znaczący wpływ na jakość refleksji nad edukacją, nad własnym w niej zaangażowaniem.



Przy czym tak nakreślona relacja teoria – praktyka pedagogiczna zaprzecza dualizmowi czy dychotomii tych dwóch sposobów bycia w świecie, kojarzonych z pojęciami teoretyzmu i praktycyzmu. Jest jednocześnie utwierdzeniem podejścia stawiającego na integralność poznania i życia, myślenia i działania. Należy przy tym pamiętać, że myślenie może i powinno być przejawem codzienności, a działanie nie może zostać wyalienowane z myślenia, bo zagraża mu roszczenie do użyteczności. Gdyby tak się stało, to sytuacja wychowawcza uległaby tak dalekiemu uproszczeniu, że trudno byłoby wskazać sens jej zaistnienia w rzeczywistości wychowawczej. W takim przypadku, jak podkreśla R. Godoń, „pominięte [...] w niej zostaje uprzednie wobec działania rozumienie, wynikające z myślenia, które urzeczywistnia się w szerokim horyzoncie rozumienia świata” (Godoń, 2012, s. 44–45). To właśnie dzięki rozumieniu sensu własnego działania możliwe jest nadawanie znaczeń (Kubinowski, 2006, s. 171–180).

Postulowana w niniejszym tekście interpretacja relacji istniejącej między teorią i praktyką, myśleniem i działaniem pedagogicznym może być określona jako „dialektyczny ruch wzajemnego zapośredniczenia się” (Godoń, 2012, s. 45). Jest to takie ujęcie, w którym „teoretycy ukierunkowują swą myśl na działanie, a praktycy skupiają się na myśleniu” (Godoń, 2012, s. 45). Tego typu interpretacja umożliwia integralność oraz wzmacnia antropologiczno-egzystencjalną doniosłość ludzkiego doświadczenia. Jest jednocześnie podstawą autorefleksyjności i sposobem na nadawanie sensu własnemu działaniu.

## Ku pedagogii wczesnej edukacji, czyli między myśleniem a działaniem pedagogicznym

Odwołując się do powyższej interpretacji relacji teoria – praktyka pedagogiczna, przyjmuję, że stanowi ona jeden z fundamentów projektowania własnej działalności przez pedagogów wczesnej edukacji. Szczególne znaczenie przypisuję przy tym przenikaniu się teorii i praktyki edukacyjnej oraz poszukiwaniu sensu w realizowanych działaniach pedagogicznych. Praktyka pedagogiczna projektowana i konstruowana na powyższym fundamencie przybiera postać pedagogii rozumianej jako całkowity obszar refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej zarazem (Kwieciński, 1990, s. 9). Jest to najszersze rozumienie tego pojęcia, zawierającego w swoim zakresie znaczeniowym pewien typ myślenia, badań i praktyk edukacyjnych. Pisząc w tym miejscu o pedagogii, odwołuję się do tego, że jest to zbiór praktyk poznawczych i działań praktycznych. Z. Kwieciński stwierdza, że pedagogię rozumie jako „całkowity obszar myślenia o wychowaniu i praktyki edukacyjnej. Zarówno metateoretyczna i samokrytyczna refleksja pedagogów nad pedagogiką, jak wszelka wyrażona i uporządkowana refleksja o wychowaniu, czy badania nad warunkami, procesami, czynnościami i skutkami edukacyjnymi oraz wszelkie prak-

tyki edukacyjne, tak na poziomie systemu oświatowego w szkole, poza profesjonalną oświatą i szkołą – są treścią i zakresem pedagogii” (Kwieciński, 2000, s. 11). Tak określona pedagogia może być poddana interpretacji, czy też rekonstrukcji, zarówno przez badaczy, teoretyków edukacji, jak i przez refleksyjnych praktyków, dzięki czemu możliwy staje się proces opisywania, wyjaśniania, a przede wszystkim rozumienia społecznego tworzenia (konstruowania) rzeczywistości edukacyjnej. Jeśli przyjmujemy, że „społeczną praktykę edukacyjną tworzą pedagogie” (Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 49), to konstruowanie wiedzy w umyśle człowieka budującego stosowne struktury poznawcze jest jednym ze sposobów wzmocnienia relacji teoria – praktyka edukacyjna. Szczególną rolę w tym procesie pełni świadomość pedagogów dotycząca istnienia różnorodnych kontekstów mających zasadniczy wpływ na realizację określonej praktyki pedagogicznej. Zdaniem A. Giddensa ta szczególna ich samoświadomość ujawnia się w zdolności do refleksji. Refleksyjność zaś definiuje on jako „wszystko, co aktorzy wiedzą i w co wierzą odnośnie do okoliczności działań własnych i cudzych na podstawie ich produkcji i reprodukcji, łącznie z wiedzą, «milczącą» i dyskursywnie dostępną” (Giddens, 2003, s. 426). Tak rozumiana refleksyjność staje się podstawą świadomości praktycznej, odnoszonej do warunków własnego działania i jego społecznych kontekstów. Refleksyjność jest więc „zdolnością do analizowania uzyskanych doświadczeń oraz włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych już struktur poznawczych i tworzenia nowych powiązań wiedzy z działaniem” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 502), a także podstawą społecznego tworzenia rzeczywistości edukacyjnej. Charakteryzuje ona refleksyjnego praktyka, osobę, która podejmuje trud namysłu nad własnym działaniem i dzięki temu uwalnia się od różnego typu deformacji poznawczych oraz szkodliwych doświadczeń i praktyk. Dlatego też pedagog powinien być świadom tego, jakiego typu pedagogię realizuje i na jakich podstawach (filozoficznych, teoretycznych, ideologicznych) została ona zaprojektowana. Powinien także umieć wskazać miejsce, jakie zajmuje dana pedagogia na mapie myśli pedagogicznej. Dlatego jestem przekonana, że przyjęcie określonego rozumienia relacji istniejącej między teorią a praktyką pedagogiczną to znaczący (ale nie jedyny) element myślenia pedagogów wczesnej edukacji, stanowiący o jakości działania edukacyjnego przez nich realizowanego.

## Bibliografia

- Benner D. (2006), *O pozycji praktyki pedagogicznej w całościowej praktyce życiowej człowieka*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk.
- Czerepaniak-Walczak M. (2011), *Teorie wychowania – perspektywa krytyczna*, [w:] *Tożsamość teorii wychowania*, red. J. Papież, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Dylak S. (2002), *Nauczyciel w kontekście tworzenia teorii pedagogicznej oraz własnego rozwoju zawodowego*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź.
- Folkierska A. (1990), *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Godoń R. (2012), *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gołębiak B. D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010), *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Sopot.
- Klus-Stańska D. (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krüger H. H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, wstęp i oprac. B. Śliwerski, tłum. D. Sztobryn, GWP, Sopot.
- Kubinowski D. (2006), *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwieciński Z. (1990), *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń.
- Kwieciński Z. (2000), *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Olsztyn.
- Malewski M. (2002), *Niepewność wiedzy – zawodność edukacyjnej praktyki*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Ricoeur P. (2003), *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wybór, oprac. i wprowadzenie S. Cichowicz, tłum. E. Bieńkowska, H. Bortnowska, S. Cichowicz, J. M. Godziemski, H. Igalson, J. Skoczylas, K. Tarnowski, Altaya, De Agostini, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

- Rutkowiak J. (1992), *Czy możliwe jest kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, PWN, Warszawa.
- Stępkowski D. (2011), *Poza alternatywą: adaptacja – emancypacja. W kierunku nieafirmacyjnej pedagogiki ogólnej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Śliwerski B. (2003), *Naukowa i potoczna teoria wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B. (2010), *Myśleć jak pedagog*, GWP, Sopot.
- Urbaniak-Zajac D. (2002), *O stosowaniu teorii pedagogicznej w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź.
- Więckowski R. (1995), *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Winkler M. (2002), *Zadania pedagogicznych badań podstawowych*, tłum. D. Urbaniak-Zajac, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź.
- Wróbel A. (2014), *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Zalewska E. (2010), *Pedagogika wczesnoszkolna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, red. B. Śliwerski, GWP, Sopot.