

Współczesne wyzwanie dla nauczycieli – rozwijanie mądrości na poziomie wczesnej edukacji

<https://doi.org/10.18778/8088-169-3.05>

Szkołę XXI w. coraz częściej postrzega się jako szkołę dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów. Dostrzega się też, że człowiek nowoczesny powinien charakteryzować się takimi cechami jak: aktywność, przedsiębiorczość, wrażliwość humanisty, kultura moralna i uczuć, empatia, uspołecznienie i umiejętność budowania więzi międzyludzkich, poczucie godności i sensu życia, samodzielność myślenia i kreatywność¹.

Współczesny nauczyciel powinien więc przygotować uczniów do rozwiązywania różnorodnych problemów cywilizacyjnych, np. dotyczących zanieczyszczenia środowiska, degradacji biosfery, wzrostu skali wojen i eksterminacji, wzrostu aktów przemocy i przestępczości czy terroryzmu. Równie istotnymi problemami są problemy społeczne – w szkole XXI w. uczniowie powinni uczyć się rozwiązywania problemów związanych m.in. z procesami wykluczania i marginalizacji, rozpadem więzi w dotychczasowych wspólnotach, nietolerancją czy dewaluacją wartości.

Dodatkowym problemem, z jakim powinien się zmierzyć współczesny nauczyciel, jest system kształcenia. Jak sugeruje T. Gadacz, na wszystkich etapach kształcenia uczniów traktuje się jednowymiarowo, zwalnia się ich z myślenia krytycznego, uczy się powielać stereotypy. Nie wzmacnia się też w uczniach zaangażowania w działanie, dążenia do wykorzystania informacji dla wspólnego dobra społecznego, weryfikowania dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji. Ponadto nauczyciele nie rozwijają refleksyjności ucznia nad efektami własnej aktywności i odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych przez nich działań. W zadaniach i treściach realizowanych przez nauczycieli brakuje też koncentracji na pozytywnych aspektach ludzkiego życia oraz mocnych stronach i właściwościach

1 M.in. Raport Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” pt. *W perspektywie roku 2010*.

funkcjonowania jednostki². A tego typu działanie nie sprzyja rozwijaniu cech dziecka, w tym jego mądrości.

W Polsce na potrzebę wychowania rozwijającego refleksyjność i mądrość zwracano uwagę już wiele lat temu. Przykładowo, takie wnioski można wysnuć przy analizie koncepcji K. Kornilowicza, J. Korczaka, A. Kamińskiego, B. Suchodolskiego czy Z. Kwiecińskiego. Ale oprócz książki Z. Pietrasinińskiego *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, nie ma w polskiej literaturze psychologiczno-pedagogicznej przykładów konkretnych wskazówek dla nauczycieli dotyczących rozwijania mądrości w polskiej szkole. Nie funkcjonują także w polskiej terminologii i tradycji pedagogicznej takie obszary aktywności pedagogicznej, jak **edukacja dla mądrości** czy **wychowanie do mądrości** pozwalające nauczycielowi na holistyczne podejście do edukacji i organizowanie warunków do faktycznie zintegrowanego i aktywnego uczenia się polskiego ucznia. Jednak podstawy i podobieństwa do edukacji sprzyjającej tworzeniu warunków do rozwijania mądrości uczniów można odnaleźć w wielu współczesnych koncepcjach i teoriach pedagogicznych, także w obszarze wczesnej edukacji. Mam tu na myśli szczególnie takie koncepcje, jak:

- rozwijania samodzielności myślenia dziecka, bogacenia pojęć w toku samodzielnego działania i rozwiązywania problemów oraz aktywności komunikacyjnej³,
- aplikowania założeń konstruktywizmu do praktyki pedagogicznej podczas organizowania warunków do zaangażowanego i aktywnego uczenia się w szkole⁴,
- samodzielnego rozwiązywania problemów przez dziecko⁵,
- kształcenia wyzwalającego⁶,
- wychowania dzieci do współodpowiedzialności w procesie edukacji⁷,

2 J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; H. Hamer, *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2005; A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Zys i S-ka, Poznań 2009; T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

3 M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.

4 J. Bałachowicz, *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja” 2003, nr 3, s. 27–28; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

5 I. Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

6 W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

7 D. Waloszek, *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, ODN, Zielona Góra 1994; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WNAP, Kraków 2006.

- rozwijania zdolności autokreacyjnych dzieci, związanych z rozumieniem siebie, własnych oczekiwań, planów życiowych, budowaniem wiedzy o samym sobie⁸,
- wzmacniania sił duchowych i zwiększania odporności psychicznej jednostki zgodnie z koncepcją Edith Grotberg⁹,
- przeciwdziałania zjawisku nietolerancji poprzez m.in. określanie posiadanej hierarchii wartości i realistycznych sposobów osiągnięcia celów¹⁰,
- uwzględniania stymulacji funkcjonowania psychospołecznego dziecka (w zakresie np. poczucia własnych umiejętności, samodzielności, współdziałania, negocjowania, prezentacji pomysłów, rozwiązywania problemów społecznych¹¹,
- rozwijania kompetencji kluczowych¹²,
- wykorzystywania sytuacji konfliktowych w rozwijaniu kompetencji społecznych dziecka¹³,
- rozwijania myślenia pytajnego uczniów na każdym etapie edukacji¹⁴,
- rozwijania twórczości uczniów klas początkowych poprzez właściwie skonstruowane zadania dydaktyczne¹⁵,
- dostrzegania i interpretacji przez dzieci sytuacji niejednoznacznych na obrazach i w sytuacjach życiowych¹⁶,
- kształtowania kompetencji moralno-społecznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym poprzez filozofowanie¹⁷.

8 J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007.

9 Za: M. Karwowska-Struczyk, red. nauk. polskiego wydania oraz tłum. z jęz. ang. książki E. Grotberg, *Zwiększanie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

10 H. Hamer, *Demon nietolerancji*, WSiP, Warszawa 1994.

11 J. Andrzejewska, *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, UMCS, Lublin 2013.

12 J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

13 M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszy wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, UAM, Poznań 2004.

14 K.J. Szmidt, *Jak stymulować zdolności „Myślenia Pytającego” uczniów*, „Życie Szkoły” 2004, nr 7; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013.

15 J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, UŁ, Łódź 2008.

16 E. Płociennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazów dynamicznych*, UŁ, Łódź 2010.

17 A. Buła, *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, WSiNf, Łódź 2006.

Konkretne rozwiązania w zakresie stymulowania i rozwijania mądrości u uczniów poprzez działania nauczyciela na terenie szkoły przytoczył i opisał także amerykański psycholog R. Sternberg. Podstawowym jego postulatem w tym zakresie jest zintegrowane rozwijanie i wykorzystywanie Mądrości, Twórczości i Inteligencji (ang. *WICS: Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*). Według R. Sternberga takie oddziaływanie edukacyjne, określone przez niego jako **Teaching for wisdom**, warunkuje rozwijanie i przejawy myślenia transgresyjnego umożliwiającego wychodzenie poza dostarczone informacje oraz twórcze rozwiązywanie problemów. Takie zaś działanie oparte jest na ocenie dotychczasowych oraz nowych rozwiązań i pomysłów¹⁸. A zatem mądrość jest cechą wieloskładnikową, a rozwijanie jej wymaga interdyscyplinarnych i harmonijnie dobranych przez nauczycieli zadań, wspierających rozwój potencjału i możliwości ucznia we wszystkich sferach jego aktywności.

Na holistyczne ujęcie mądrości w koncepcjach psychologów światowej klasy, takich jak R. Sternberg, P. Baltes, U. Kunzmann, zwróciła także uwagę A. Kałużna-Wielorób. Według niej, mądrość, oprócz bogatej wiedzy deklaratywnej (faktograficznej), obejmuje także m.in.: bogaty zasób wiedzy proceduralnej, umiejętność formułowania sądów i udzielania pomocnych rad innym, umiejętność kierowania własnym życiem i rozwojem z uwzględnieniem dobrostanu osobistego i dobra ogółu, refleksyjne odniesienie do wartości i priorytetów życiowych, tolerancję wieloznaczności czy umiejętność efektywnego działania w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach lub w warunkach niedoboru informacji¹⁹. Potwierdził to K.J. Szmidt przy postulatach traktowania mądrości jako celu kształcenia²⁰. Jest to szczególnie istotne dla nauczycieli, ponieważ mogą oni zastanowić się nad metodyką sprzyjającą wychowaniu do mądrości i opracować specyficzne programy rozwijania tych kompetencji, a tym samym zwiększyć liczbę uczniów, którzy w przyszłości będą zachowywać się w sposób określany potocznie jako „mądry”.

Jest to także możliwe na poziomie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Jeśli chodzi o dzieci, to w literaturze określa się, że mają one możliwości i predyspozycje psychofizyczne, by uczyć się zachowywać zgodnie z wartościami. Na podstawie literatury naukowej można przyjąć, że dziecko w wieku 5–7 lat potrafi posługiwać się „[...] w opisie siebie i innych ludzi kategoriami cech, co świadczy o tym,

18 R.J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003; R.J. Sternberg, L. Jarvin, E.L. Grigorienco, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009.

19 A. Kałużna-Wielorób, *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 68 (4), s. 69–70.

20 K.J. Szmidt, *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 3 (19).

że jest w stanie pojąć [...] preferencje wartości [...]”²¹, szczególnie wtedy, gdy wartości stają się częścią wiedzy dziecka o sobie czy koncepcji siebie. Dodatkowo J. Ciecuch przytacza badania, na podstawie których stwierdzono, iż pragnienia dziecka i motywacja do ich spełnienia są podstawą kształtowania się dziecięcej osobowości. Jeżeli więc określa się wartości jako narzędzia mentalne służące „[...] do kodowania różnych postaci dobra i zła [...]”²², to należy przyjąć, że dziecko może uczestniczyć w analizach i omawianiu różnych wartości. Szczególnie wtedy, gdy będą one w kręgu jego zainteresowań, oraz gdy będzie ono dążyło do odwzorowania zachowania otoczenia, którego przedstawiciele są dla niego autorytetem. Jest tu więc niezwykle istotna wskazówka dla nauczycieli wczesnej edukacji – dziecko powinno mieć kontakt z celowym i skoncentrowanym na rozwijaniu mądrości metodycznym działaniem, realizowanym zarówno w domu, jak i w szkole. A zatem należy to uwzględnić podczas organizacji środowiska edukacyjnego i współpracy z rodzicami uczniów.

Możliwość ćwiczenia analizy, oceny i wartościowania różnorodnego zachowania, sytuacji oraz reakcji z perspektywy dobra własnego i jednocześnie innych możliwa jest także u dziecka z powodu dynamicznego rozwoju mowy i innych procesów poznawczych. Dodatkowo faktem sprzyjającym rozwijaniu przez nauczycieli mądrego myślenia i zachowania w okresie dzieciństwa jest coraz bardziej intensywny kontakt z otoczeniem społecznym – dziecko coraz częściej używa mowy do efektywnego porozumiewania się z innymi, wyrażania swoich emocji, sądów i myśli, odczuć i pragnień. Ma wystarczający zasób słownictwa, by nazywać spostrzeganą rzeczywistość materialną i społeczną, wyrażać to, co przeżyte oraz interpretować to, co zrozumiałe i niezrozumiałe. A zatem nauczyciel powinien dostarczać dziecku sposobności do analizy dobra i zła w zachowaniu bohaterów filmowych, książkowych czy z otaczającego środowiska społecznego, projektowania zmian sprzyjających naprawie relacji międzyludzkich, projektowania działania na rzecz innych, choć w kontekście dobra dziecka. Ponieważ – zgodnie z koncepcją L. Kohlberga – dziecko znajdujące się w fazie relatywizmu moralnego potrafi brać pod uwagę potrzeby innych, jeśli rezultat ich działania jest również korzystny dla dobra²³.

Rozwijaniu mądrości w celowo zorganizowanym procesie edukacji w okresie dzieciństwa sprzyja także zainteresowanie dziecka sytuacjami rzeczywistymi

21 Za: J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, www.LiberiLibri.pl, 2013, s. 138.

22 A. Tyska, *Abecadło wartości*, Świętokrzyskie Towarzystwo Regionalne, Zagnańsk- Podkowa 2014, s. 18.

23 Za: R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 130–162.

i obrazkami ilustrującymi wydarzenia z otaczającej rzeczywistości oraz różnego rodzaju opowieściami. Jednak nauczyciele powinni sobie zdawać sprawę z faktu, że analiza i twórcza interpretacja takich społecznych sytuacji jest łatwiejszym działaniem dla dzieci zdolnych intelektualnie i twórczo²⁴. A to potwierdza zasadę R. Sternberga, że rozwijanie inteligencji w różnych jej aspektach i twórczości dziecka w szkole jest niezbędne, służy także rozbudzeniu jego mądrości.

W tym miejscu należy także wspomnieć, że przy końcu stadium przedoperacyjnego i na początku stadium operacji konkretnych dominują wyobrażeniowe, czasami już abstrakcyjne, procesy rozumowania i rozwiązywania problemów. Dlatego dziecko jest zdolne do bardziej efektywnego posługiwania się językiem i symbolami, szczególnie gdy używane struktury poznawcze i strategie działania należą do strefy najbliższego rozwoju. Potwierdził to L. Wygotski swoimi naukowymi spostrzeżeniami dotyczącymi roli dorosłego w stymulowaniu rozwoju dziecka – podczas organizacji działania dziecka nauczyciel może oferować działania lub zadania, które przewyższają obecne możliwości dziecka. Potrzebne są do tego tylko odpowiednie **narzędzia**²⁵. Dlatego dzieci mogą, w odpowiednich warunkach, podejmować zadania wykorzystujące i pobudzające zdolność do myślenia dedukcyjnego, wnioskowania, tworzyć pojęcia czasu, liczby, miary, kształtu i przestrzeni, co przekłada się na rozwijanie zdolności myślenia analitycznego, refleksyjnego, przyczynowo-skutkowego oraz twórczego. Dodatkowo dzieci zdolne (czyli te, które mają dobrze rozwinięte predyspozycje do uczenia się oraz miały stymulujące warunki do rozwoju) osiągają wyższy poziom rozumienia i asymilowania informacji niż przewiduje określona w psychologii norma i wyniki przeprowadzonych przez J. Piageta badań nad myśleniem logiczno-matematycznym²⁶.

A zatem, organizowanie przez nauczyciela takich działań, jak rozwiązywanie problemów wspólnie z innymi, ćwiczenia w zadawaniu pytań, wnioskowanie i heurystyczna analiza dydaktycznych sytuacji z jednej strony będą wprowadzać dziecko w świat wartości, a z drugiej – mogą uczyć mądrości w myśleniu i działaniu poprzez obserwację, uczestnictwo i kontakt z grupą. Nauczyciel będzie też wtedy uczył dzieci tolerancji i szacunku dla odmiennego zdania innych. Te zadania, najczęściej o charakterze otwartymi i aktywizującym, powinny także wzbudzać zainteresowa-

24 Por.: W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej: badania eksperymentalne*, UMK, Toruń 1996; A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.

25 L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

26 H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014; M. Runco, *Creative giftedness*, [w:] *Conceptions of giftedness*, R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), Cambridge University Press, New York 2005.

nie dziecka, wydłużać czas jego koncentracji i motywacji do pracy²⁷, co zgodnie z koncepcją R. Sternberga sprzyja rozwojowi zdolności wchodzących w skład konstrukcji WICS. Jednak Edukacja dla mądrości związana jest także z organizacją warunków do rozwijania różnych cech osobowościowych. Dlatego nauczyciel powinien organizować dziecku ćwiczenia w mądrym działaniu, oparte na refleksji nad zdarzeniami, czynnościami i pojawiającymi się myślami, w powiązaniu z myśleniem krytycznym wobec otaczających i wyszukanych informacji, analizą początkowych danych, generowaniem alternatywnych, aksjologicznie uzasadnionych sposobów postępowania, identyfikowaniem i odrzucaniem tego, co jest niepotrzebne, bezwartościowe, nieadekwatne, nieprzydatne lub niepożądane. Dodatkowo Z. Pietrański zasugerował, by w procesie dydaktycznym sprzyjającym rozwijaniu mądrości stosować techniki Edwarda de Bono, które rozwijają myślenie dziecka, kształtują jego umiejętność radzenia sobie z różnymi problemami oraz wdrażają uczniów do generowania i rozważania alternatywnych rozwiązań, przez co rozwijają ich otwartość na wieloznaczność.

Zgodnie z zaprezentowanymi przykładami sposobów pobudzania i rozwijania mądrości dzieci można uznać, że możliwa jest holistyczna i humanistyczna edukacja, stymulująca i rozwijająca refleksyjność, samodzielność myślenia, inteligencja oraz kreatywność. Takie działania nauczyciela, pod uogólniającą nazwą **edukacja dla mądrości**, umożliwią lepsze przygotowanie dzieci do przyszłych zadań i życia. Dla nauczyciela zaś stanowią wyzwanie, by zmienić obecnie dominujący model edukacji, który służy przede wszystkim rozwijaniu pamięci i sprawności analitycznych.

Bibliografia

- Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Andrzejewska J., *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, UMCS, Lublin 2013.
- Bałachowicz J., *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja” 2003, nr 3.
- Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, UŁ, Łódź 2008.
- Buła A., *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, WSIInf, Łódź 2006.
- Cieciuch J., *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Liberi Libri, www.LiberiLibri.pl, 2013.

27 Zob.: D. Waloszek, *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, ODN, Zielona Góra 1993; D. Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, UJ, Kraków 2003; E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych...*

- Cywińska M., *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sędach dziecięcych*, UAM, Poznań 2004.
- Gadacz T., *O umiejętności życia*, Iskry, Warszawa 2013.
- Grotberg E., *Zwiększanie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*, red. nauk. pol. wyd. oraz tłum. z jęz. ang. M. Karwowska-Struczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Hamer H., *Demon nietolerancji*, WSiP, Warszawa 1994.
- Kałużna-Wielorób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 68 (4).
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UW-M, Olsztyn 2002.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
- Pietrasinski Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001.
- Płóciennik E., *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, UŁ, Łódź 2010.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, T. 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Sternberg R.J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, New York 2003.
- Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorienko E.L., *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009.
- Szmidt K.J., *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 3 (19).
- Szmidt K.J., *Jak stymulować zdolności „Myślenia Pytającego” uczniów*, „Życie Szkoły” 2004, nr 7.
- Tyszką A., *Abecadło wartości*, Świętokrzyskie Towarzystwo Regionalne, Zagnańsk-Podkowa 2014.
- Uszyńska Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M. (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Waloszek D., *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, ODN, Zielona Góra 1994.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Today's challenge for teachers to develop wisdom on the level of early childhood education

(Summary)

The modern world requires completely different teacher' activity than ever before. Actions should be focused on activating the students self-education and self-development under the teacher's guidance, what comes down to arranging a favorable conditions for learning process and also to connecting the students experience and wisdom with reflection and knowledge from culture transmission. Such modern and alternative approach is the basis of the Teaching for wisdom concept, which promotes holistic, humanistic and integrated education.

Keywords: early education, teaching for wisdom.
