

Dorota Szumna

## „Różnorodne światy szkoły”

Podtytuł publikacji pod redakcją naukową prof. Doroty Klus-Stańskiej, która w ubiegłym roku ukazała się nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN<sup>1</sup>, odbieram nie tylko jako motyw spajający składające się na nią teksty. Przede wszystkim jako zaproszenie do otwarcia się na inne sposoby myślenia o polskiej szkole i sposoby dydaktycznego działania, od dawna oczekiwane przez badaczy tego środowiska, wskazujących na rosnący rozdźwięk pomiędzy szkołą a jej otoczeniem<sup>2</sup>. Otwarcie to z każdym rokiem staje się bardziej naglące dla każdego, kto patrzy na polską szkołę w kontekście niezwykle szybkich przeobrażeń, niespotykanych wcześniej wyzwań i zagrożeń współczesnego świata<sup>3</sup>, tempa rozwoju sztucznej inteligencji i trudnych do przewidzenia konsekwencji „nadchodzącej fali” technologicznej<sup>4</sup>. Nie sposób ich zignorować, licząc na to, że „jakoś to będzie”.

W rekomendacji wydawniczej czytamy, że książka skierowana jest do studentów pedagogiki oraz kierunków nauczycielskich, także kadry akademickiej zainteresowanej zagadnieniami kształcenia z racji swej naukowej i dydaktycznej działalności. Mnie jednak<sup>5</sup> wciąż marzy się, że takie publikacje będą równie chętnie czytane przez praktyków, wbrew – nierzadko mocno utrwalonym w środowisku – przekonaniom, że „myśleć teorią o praktyce”<sup>6</sup> należało w trak-

<sup>1</sup> D. Klus-Stańska (red. nauk.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, W.N. PWN, Warszawa 2024.

<sup>2</sup> Zob. np.: B. Śliwerski, *Szkolne rewolucje*, O.W. Impuls, Kraków 2024.

<sup>3</sup> „Znajdujemy się w multikryzysie (...) Pełniemy od jednego kryzysu do drugiego, od jednej katastrofy do następnej, od problemu do problemu” – pisze Byung-Chul Han w swoim najnowszym tomie *Duch nadziei i inne eseje*, Wyd. KP, Warszawa 2025, s. 183.

<sup>4</sup> Zob. m.in.: K. Gurczyńska-Sady, W. Sady, *Antropocen. Szanse i zagrożenia*, PWN, Warszawa 2022; M. Suleyman, *Nadchodząca fala. Sztuczna inteligencja, władza i najważniejszy dylemat ludzkości w XXI wieku*, Wyd. Szczeliny, Kraków 2024; M. Spitzer, *Sztuczna inteligencja. Ponad człowiekiem. AI jako ratunek i zagrożenie*, Wyd. Dobra Literatura, Warszawa 2025; w tym numerze „KE”: M. Kalandyk, „Osobliwość”, „nadchodząca fala” i „rewolucja prawdziwa” – stan naszej świadomości poznawczej w obliczu nowego cywilizacyjnego zjawiska. *Próba opisu* – w tym tomie.

<sup>5</sup> Przez lata zajmowałam się kształceniem nauczycieli kierunków pedagogicznych i nauczycielskich, a następnie ich doskonaleniem.

<sup>6</sup> To z kolei podtytuł wcześniejszej publikacji D. Klus-Stańskiej, zob.: *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, W.N. PWN, Warszawa 2018.

cie studiów, ale już niekoniecznie w szkole<sup>7</sup>. Tymczasem nie da się zaprzeczyć, iż wielu uczących dziś nauczycieli przygotowanie do zawodu, w tym wiedzę z zakresu teorii kształcenia, zdobywało w czasie, gdy podręczniki dydaktyki ogólnej przedstawiały jednostronne ujęcie procesów nauczania i uczenia się, oparte na psychologicznych założeniach behawioryzmu, z centralną postacią nauczyciela, programu nauczania, podręcznika<sup>8</sup>. Niektórzy do dziś uznają poznany wówczas model za jedyny dostępny i – dodajmy – jedyny skuteczny, pozostawiając poza osobistą i społeczną refleksją rozważania o innej edukacji. To, w moim przekonaniu, jedna z ważnych przyczyn braku rzeczywistych zmian w szkołach, które – mimo ciągłego reformowania – pozostają wciąż zamknięte na różnorodność ujęć i sposobów rozumienia zachodzących w niej procesów.

Poniższy tekst nie rości sobie prawa do profesjonalnej recenzji pracy naukowej, jest jedynie próbą zachęcenia środowiska nauczycielskiego do zagłębienia się w tytułowe „różnorodne światy szkoły” w ujęciu, jakie proponują autorki publikacji. Jako że jesteśmy w toku następnej reformy<sup>9</sup>, intensywnych dyskusji na temat jej zasadności i trafności, moment wydaje się szczególnie zasadny. Zwłaszcza że dotychczas proponowane i wdrażane przez lata zmiany wciąż nie naruszają mocnych behawiorystycznych fundamentów naszej szkoły. Nadal postrzegamy ją tak, jakby nie istniały inne strategie dydaktycznego myślenia i działania, odmienne założenia dotyczące sposobów poznawania świata i zdobywania wiedzy, inaczej rozumiane role ucznia i nauczyciela, inne sposoby interpretowania ważnych zjawisk edukacyjnych.

Owszem, istnieją – szczegółową ich analizę, ze wskazaniem na mocne i słabe strony, można znaleźć w książce D. Klus-Stańskiej z 2018 r. pt. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*<sup>10</sup>. Autorka przybliżyła w niej teoretyczne podstawy i praktyczne konsekwencje każdego z – jak zaznacza – „współistniejących obok siebie” paradygmatów dydaktycznych, których założenia prowadzą jednakże „od/do odmiennego pojmowania procesów uczenia się

<sup>7</sup> Co może dziwić w kontekście treści rozporządzenia dotyczącego standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela; w opisie efektów kształcenia czytamy, że absolwent jest gotów do „B.2.K3. samodzielnego pogłębienia wiedzy pedagogicznej” [D.U.2024.453], dostęp online: System Informacji Prawnej LEX: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/standard-ksztalcenia-przygotowujacego-do-wykonywania-zawodu-18880113>.

<sup>8</sup> D. Klus-Stańska, *op. cit.* (*Paradygmaty dydaktyki...*). Na niektórych uczelniach to nadal dominujący paradygmat.

<sup>9</sup> Od końca lipca 2025 IBE prowadzi webinary prezentujące propozycje zmian podstaw programowych dla przedszkoli i szkół podstawowych.

<sup>10</sup> D. Klus-Stańska, *op. cit.* (*Paradygmaty dydaktyki...*).

i nauczania (ich natury, przebiegu i skutków), a w konsekwencji także innych powiązanych z nimi zjawisk i fenomenów edukacyjnych”<sup>11</sup>. Warto wczytać się w ich szczegółowe charakterystyki, by wiedzę na ten temat poznać/pogłębić i uporządkować. Przede wszystkim dostrzec odmienną naturę nauczycielskich działań zakorzenionych w transmisyjnym modelu edukacji a tymi opartymi na zupełnie innych przesłankach (dydaktyki nieobiektywistyczne)<sup>12</sup>. Wprawdzie większość praktyków zapewne nie zetknęła się z określeniami dydaktyka normatywna czy instrukcyjna, to jednak z pewnością znany jest im język, którym oba te paradygmaty się posługują oraz ich główne założenia, przyjmowane na ogół w codziennej pracy z uczniami (nawet jeśli uczący nie uświadamia sobie tego). Z behawiorystycznej koncepcji uczenia się i nauczania wielu czerpie przekonanie o kierowniczej roli nauczyciela, który musi nauczać, aby uczniowie mogli się uczyć. Ich codzienność koncentruje się zatem wokół przekazywania wiedzy<sup>13</sup>, zgodnie z zapisami podstawy programowej, programu i podręcznika, oraz przyjętym modelem procesu nauczania – uczenia się<sup>14</sup>, kontroli, pomiaru, oceniania, wyników, testów itd. W ostatnich latach, z racji oddolnej inicjatywy, jaką jest Budząca się Szkoła, odbywających się szkoleń i konferencji, wielu nauczycieli usłyszało o neurodydaktyce i uczeniu (się) przyjaznym mózgowi<sup>15</sup>. W podob-

<sup>11</sup> *Wprowadzenie...* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *op. cit.* (*Dydaktyka i jej paradygmaty...*), s. VIII.

<sup>12</sup> Zob. m.in.: S. Dylak, *Nauczyciel konstruktysta w klasie szkolnej*, dostępny online: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/18ep\\_pdf/18ep\\_05\\_dylak.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/18ep_pdf/18ep_05_dylak.pdf) (7.08.2025). Konsekwencje powszechnie preferowanego behawioralnego modelu edukacji matematycznej dzieci oraz korzyści i możliwości zaimplementowania modelu konstruktywistycznego zostały pokazane w publikacjach dotyczących wczesnej edukacji matematycznej, zob. np.: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005; A. Kalinowska, *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, O.W. Impuls, Kraków 2010; M. Dąbrowski, *(Za) trudne, bo trzeba myśleć. O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*, IBE, Warszawa 2013; B. Bilewicz-Kuźnia, *Rozwijanie umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym*, Wyd. UMCS, Lublin 2018.

<sup>13</sup> Przekazywanie wiedzy to pierwsza odpowiedź, jaką słyszałam rokrocznie, pytając studentów (kierunek pedagogika, różne specjalności, m.in. edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna) o zadania nauczyciela. Badania A. Kalinowskiej dotyczące potocznych koncepcji edukacyjnych studentów wczesnej edukacji ujawniają „ich silne ideologiczne nachylenie transmisyjne” – zob.: A. Kalinowska, *Studenckie koncepcje potoczne o edukacji matematycznej w klasach początkowych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 184.

<sup>14</sup> Nauczyciele najczęściej nie są świadomi, iż podręczniki dydaktyki ogólnej i opisywane w nich przebieg procesu kształcenia, poznawany przez nich w trakcie studiów, w dużym stopniu oparte zostały na dydaktyce sowieckiej Iwana Kairowa. Zob. D. Klus-Stańska, *op. cit.* (*Paradygmaty dydaktyki...*), s. 66.

<sup>15</sup> Warto zapoznać się z perspektywą autorki, D. Klus-Stańska, *op. cit.* (*Paradygmaty dydaktyki...*), s. 94–109.

nych okolicznościach o dydaktyce konstruktywistycznej, skoncentrowanej na uczniu i jego procesach uczenia się, dydaktyce humanistycznej czy konektywizmie. Może mniej o dydaktyce krytycznej i libertariańskiej, zaliczanych przez D. Klus-Stańską do paradygmatu transformatywnego<sup>16</sup>. Pogłębione charakterystyki i porównania wyodrębnionych przez badaczkę zróżnicowanych odmian myślenia dydaktycznego warte są uwagi. Niepodważalną wartością dla każdego, kto sięgnie po książkę będzie uświadomienie sobie, leżących u podstaw paradygmatycznych rozbieżności, głębokich różnic w rozumieniu procesów uczenia się i nauczania oraz roli ucznia i nauczyciela (paradygmat obiektywistyczny vs. nieobiektywistyczne). Jest to konieczne, by z uwagą i namysłem spojrzeć na takie wyzwania szkoły, jak rozwijanie kompetencji przyszłości, radzenie sobie w cyfrowym świecie, różnorodność, edukacja klimatyczna i in., a w konsekwencji poznać – i być może wypróbować – inne niż dotychczas rozwiązania. Z rozmów z nauczycielami wynika jednak, że znacząca większość nadal nie jest przekonana do tych, jak je określają „nowinek”, w ogóle nie uznają tych koncepcji za warte uwagi lub też postrzegają je jako nierealne do przełożenia na praktykę edukacyjną<sup>17</sup>.

Z kolei publikacja *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* została pomyślana – jak czytamy we *Wprowadzeniu...* – jako rozwinięcie i uszczegółowienie sposobu rozumienia i konceptualizowania dydaktyki ogólnej przedstawionego w publikacji z 2018 r.<sup>18</sup>. Autorki zbioru podjęły się opisu zróżnicowanych podejść do kluczowych elementów stanowiących o przebiegu i efektach realizowanego w szkołach kształcenia. Zachęcam do zapoznania się z zawartymi w publikacji artykułami znanych oraz cenionych badaczek polskiej edukacji.

Zapraszając do lektury, chcę zwrócić szczególną uwagę na artykuł otwierający pt. *Wiedza w szkole* autorstwa D. Klus-Stańskiej. Stanowi on pogłębione spojrzenie na tematykę w ogóle niepodjętą w wielu podręcznikach dydaktyki, tj. różne koncepcje wiedzy, mechanizmy jej powstawania i funkcjonowania w umyśle. Przyjmowane – nawet nieświadomie – przez nauczycieli, mają wpływ na ich codzienne decyzje metodyczne, a tym samym na uczniowskie procesy

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 57.

<sup>17</sup> Taki wniosek niejednokrotnie nasuwa się w toku prowadzonych dla nauczycieli szkoleń. Por.: D. Klus-Stańska, *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, nr 4(51); M. Marcela, *Zróbmy sobie szkołę. O tych, którzy rozkręcają edukację po swojemu*, Warszawa 2024.

<sup>18</sup> *Wprowadzenie o tym, dlaczego i jak powstała ta książka. Porozmawiajmy raz jeszcze o paradygmatach*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *op. cit.*, (*Dydaktyka i jej paradygmaty...*), s. VIII.

i aktywności poznawcze uruchamiane podczas lekcji. Autorka przeciwstawia sobie dwa podejścia do szkolnej wiedzy, dydaktykę metody i dydaktykę wiedzy, z których pierwsze, mocno utrwalone w praktyce edukacyjnej, utożsamia wiedzę z treściami kształcenia zaś umysł ucznia traktuje jak „rodzaj »magazynu« systematycznie wypełnianego i wzbogacanego zasobami zewnętrznych wobec niego treści”<sup>19</sup>. Przejawia się ono w całkowicie odmiennym rozumieniu tego, jak się uczymy, pojmowaniu roli uczących i uczących się, skutecznych działań i oczekiwanych efektów aniżeli koncepcja, dla której punktem odniesienia jest założenie o konstruowaniu wiedzy przez ucznia z odwołaniem do jego osobistej wiedzy, dotychczasowych doświadczeń, kontekstu społecznego. Warto uświadomić sobie konsekwencje obu podejść i uczynić je przedmiotem refleksji – dotyczy to w moim przekonaniu nie tylko nauczycieli, ale wszystkich, którzy mają ambicję reformować polską szkołę. Z kolei różnice w pojmowaniu istoty nauczania i analizę wynikających stąd czynności nauczycieli znajdziemy w tekście D. Gołębniak zatytułowanym *Nauczyciele. Sposoby bycia w świecie nauczania*. Choć artykuł ma szczególną wartość z punktu widzenia kształcenia nauczycieli, to może stać się znakomitym przyczynkiem do planowania rozwoju zawodowego.

Podobnie rzecz się ma z innymi tekstami zawartymi w pracy zbiorowej z 2024 roku. Znajdziemy tu rozważania o wybranych, acz istotnych obszarach szkolnej codzienności, tj. charakterystykę zróżnicowanych podejść do organizacji i realizacji szkolnej edukacji, sposobów jej wsparcia i planowania (J. Kruk, *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*; M. Groenwald, *Czas i dydaktyka*; A. Nowak-Łojewska, *Komunikacja w szkole*; E. Filipiak, *Planowanie działalności edukacyjnej*; M. Wiśniewska-Kin, *Dydaktyczne koncepcje podręcznika*, L. Bieliniś, *E-podręcznik – cyfrowy następca tradycyjnego podręcznika?*) oraz rozważania o wciąż żywo dyskutowanym temacie, tj. szkolnym ocenianiu (G. Szyling, *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów*). Wszystkie uwzględnione w publikacji obszary mamy okazję zobaczyć „oczami” zwolenników paradygmatu obiektywistycznego, interpretatywno-konstruktywistycznego oraz transformatywnego<sup>20</sup>. Autorki przyglądają się różnym zjawiskom i rozwiązaniom, znanym i praktykowanym w warunkach instytucjonalnych (przykłady zaczerpnięte z polskich i zagranicznych realiów edukacyjnych zostały wyodrębnione w tekście w postaci ramek), podsuwając nauczycielom liczne inspiracje, że wymienię choćby: koncepcję Reggio Emilia „podążania

<sup>19</sup> D. Klus-Stańska, *Wiedza w szkole*, [w:] *op. cit.* (*Dydaktyka i jej paradygmaty...*), s. 7.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

za dzieckiem”, ocenianie autentyczne, ocenianie kształtujące, ocenianie jako uczenie się (*assessment as learning*), otwarte przedmioty uczenia się... Nawet jeśli niektóre z nich były nam wcześniej znane, inna perspektywa może się okazać warta uwagi i przemyślenia. Nie znajdziemy jednak w tych tekstach gotowych rozwiązań, ale przestrzeń do refleksji, zatrzymania się i osobistego namysłu nad tym, co „rzeczywiście robię, dlaczego robię to, co robię i jakie skutki generuje to, co robię”.

Dobra orientacja w różnorodności podejść do tego, jak może przebiegać szkolna edukacja pozwala nauczycielom być świadomymi i krytycznymi odbiorcami wszelkich reformatorskich działań. Odgórnie wdrażane zmiany nie tylko nie wychodzą naprzeciw potrzebom środowiska nauczycielskiego i rodziców, prowadzą do usztywnienia, unifikacji szkoły, zacieśniają kontrolę i przestrzeń autonomii, nie prowadzą też do zasadniczych zmian procesu kształcenia – twierdzi D. Klus-Stańska<sup>21</sup>. Tym samym nie stwarzają warunków do sięgania po inne niż dotychczas stosowane rozwiązania, do postawienia na różnorodność, przyjęcia odpowiedzialności za konsekwencje dokonanego wyboru, czy choćby świadomości, że akceptujemy tylko jeden, który „zawsze był i się sprawdzał”, i którego zażarcie bronimy, bo innych nie dostrzegamy/ nie znamy/ nie chcemy znać...

Poruszonymi w wymienionych publikacjach zagadnieniami powinny być zainteresowane wszystkie środowiska związane ze szkołą. Nie mam wątpliwości, że to ważna lektura nie tylko dla kandydatów do zawodu nauczyciela i kadry akademickiej, ale także dla dyrektorów i nauczycieli różnych typów szkół, pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, metodyków, urzędników i polityków odpowiedzialnych za edukację. Zawarte w książce koncepcje, choćby w ogólnym zarysie, powinny dotrzeć również do rodziców. Jest to konieczne, bowiem jako społeczeństwo nie jesteśmy gotowi na rzeczywistą zmianę – powszechna edukacja w Polsce z trudem i zbyt powoli otwiera się na „różnorodne światy szkoły”<sup>22</sup>. Wciąż zapominamy bowiem, że zmiana musi najpierw zająć w nas samych.

Że nie jest to łatwe, pokazują choćby próby popularyzowania modelu konstruktywistycznego podejmowane m.in. przez badaczki wczesnej edukacji. Ich publikacje zachęcają do pójścia drogą dydaktyki konstruktywistycznej i po-

<sup>21</sup> *Pytanie o szkołę: czy można ją wymyślić na nowo?* R. Leppert rozmawia z D. Klus-Stańską, *Akademickie czasisze*, online, 29.11.2023; por. M. Marcela, *op. cit.*

<sup>22</sup> Zob. np. nt. oddolnie wdrażanych inicjatyw samego środowiska nauczycielskiego: E. Radanowicz, *Inna szkoła?! Nie musi być tak, jak zawsze było*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2020, nr 2–3(101–102); G. Wróbel, *Witajcie w naszej bajce... Utopia czy pomysł na szkołę?*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2023, nr 3(114); A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wyd. Natuli, 2019; idem, *Ewaluacja relacyjna*, Wyd. Edukatorium, 2025; ruch Budzący się Szkół.

magają w przełożeniu jej założeń na „nowy” kształt edukacji dziecka, w szczególności edukacji matematycznej. Mankamenty preferowanej w klasach I–III edukacji transmissyjnej już lata temu przybliżały nauczycielom m.in. Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka w książce pod znamienym tytułem *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*<sup>23</sup>. Pomimo upływu lat i pojawiania się na rynku kolejnych publikacji<sup>24</sup>, upowszechniających inne niż tradycyjna strategię nauczania oraz inne niż tradycyjne metody pracy z uczniem, trudno byłoby mówić o masowym odchodzeniu (choćby w klasach I–III SP) od uczenia „po śladzie nauczyciela”<sup>25</sup>.

Ukazanie codziennej praktyki nauczycielskiej z innych punktów widzenia nadal więc wydaje się ze wszech miar wskazane. Autorki rekomendowanej publikacji udowadniają w niej, że dydaktyka to ten obszar wiedzy pedagogicznej, z której dorobku nauczyciele korzystają każdego dnia, podejmując szereg zawodowych decyzji. I nie tyle chodzi tu o nową klasyfikację, którą to propozycję sama pomysłodawczyni nie traktuje „jako obowiązującą, a jedynie jako możliwą do pomyślenia”, co właśnie o próbę spojrzenia na swoją pracę z innej niż dotychczas perspektywy.

Do zapoznania się z treścią książki zachęcam szczególnie młodych nauczycieli, którzy dopiero odnajdują się w rzeczywistości szkolnej klasy, poszukując własnych dróg i rozwiązań. Świadomość zróżnicowania sposobów dydaktycz-

<sup>23</sup> *Idem*, wyd. WSiP, Warszawa 2005; zob. też m.in.: D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. UG, Gdańsk 2006; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2002; D. Klus-Stańska, A. Kalinowska, *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, WA „Żak”, Warszawa 2004; D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009; D. Klus-Stańska, *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, 251(1).

<sup>24</sup> Zob. m.in.: H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, O.W. Impuls, Kraków 2004; A. Kalinowska, *op. cit.* (*Matematyczne zadania problemowe...*); E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012; S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013; M. Dąbrowski, *op. cit.* (*(Za) trudne, bo trzeba myśleć...*); D. Klus-Stańska (red.), (*Anty*)*edukacja wczesnoszkolna*, O.W. Impuls, Kraków 2014; A. Nowak-Łojewska, *Wybrane obszary edukacji matematycznej dzieci. Poradnik dla nauczycieli klas I–III*, ORE, Warszawa 2015; Z. Semadeni, E. Gruszczak-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska (red.), *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, W.N. PWN, Warszawa 2015; E. Kochanowska, *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, O.W. Impuls, Kraków 2018; „Problemy Wczesnej Edukacji. Konstrukttywizm w badaniach szkoły i dzieciństwa” 2020, tom 51, nr 4; D. Klus-Stańska, *op. cit.* (*Paradygmaty dydaktyki...*).

<sup>25</sup> Określenie prof. D. Klus-Stańskiej.

nego myślenia utwierdza w przekonaniu o możliwości wyboru, podejmowania prób przełamania schematycznego, sztywnego i narzuconego modelu. Daje szansę na to, by raz jeszcze przemyśleć zasadność zdominowania kształcenia w naszych szkołach przez dydaktyki obiektywistyczne, skoro od dawna wiemy, iż nauczyciel, ani też tradycyjny podręcznik nie są dla współczesnych uczniów jedynymi źródłami informacji, wiedzy nie da się tym ostatnim przekazać/podać do przyswojenia w gotowej postaci, a wszystkich – co wielokrotnie już podkreślano – nauczyć tego samego, w tym samym czasie i w taki sam sposób. Niemniej, każdy z nauczycieli – rozpoczynający pracę w szkole czy też nauczyciel z wieloletnim doświadczeniem znajdzie w publikacji treści niezbędne do krytycznej refleksji nad własnym działaniem, często nieuświadomianymi przekonaniami i założeniami leżącymi u podstaw decyzji zawodowych, inspirację do zmiany i doskonalenia własnego warsztatu pracy. Zachęcam do zapoznania się z ujęciami i koncepcjami wcale lub słabo nam dotąd znanymi, by przekonać się, że istnieją możliwości zakwestionowania i wyjścia poza „sztywne ramy narzuconego (...) świata uczenia się i nauczania”. A przede wszystkim, jak określa to redaktorka zbioru, by „wyjść poza perspektywę »żaby w studni«”, dać sobie szansę na „rekonstrukcję własnych założeń i dotarcie do tych przyjmowanych nieświadomie i bezrefleksyjnie. Książka otwiera nauczycielom przestrzeń do oddolnych zmian, do krytycznej oceny przyjmowanej do tej pory »odruchowej« interpretacji świata edukacji (...), stwarza możliwość dokonania wyboru i ewentualnej zmiany”<sup>26</sup>.

**dr Dorota Szumna** jest nauczycielem konsultantem  
w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW  
w Rzeszowie.

D. Klus-Stańska (red. nauk.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, W.N. PWN, Warszawa 2024, s. 401.

<sup>26</sup> *Wprowadzenie...* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *op. cit. (Dydaktyka i jej paradygmaty...)*, s. XIV–XV.