



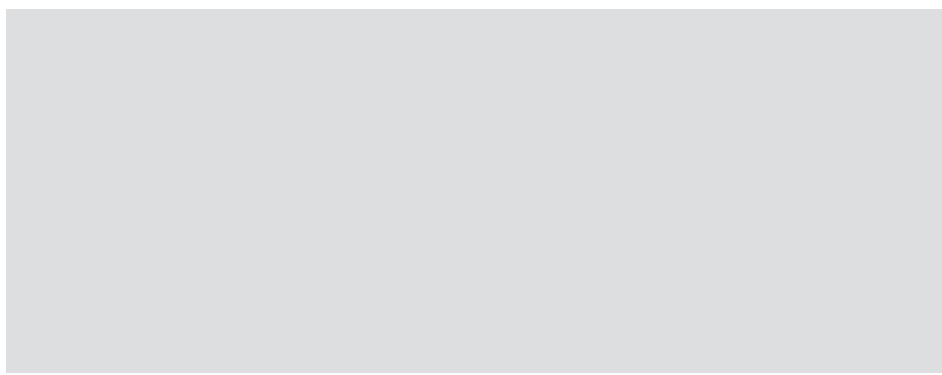
Elżbieta Płóciennik

Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej

SCENARIUSZE ZAJĘĆ
DLA MŁODZIEŻY



Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej





WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO



Elżbieta Płóciennik

Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej

**SCENARIUSZE ZAJĘĆ
DLA MŁODZIEŻY**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2016



EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI

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

RECENZENT

Krystyna Baranowicz

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/lenetssergey

© Copyright by Elżbieta Płóciennik, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07497.16.0.S

Ark. wyd. 6,7; ark. druk. 11,125

ISBN 978-83-8088-312-3

e-ISBN 978-83-8088-313-0

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	9
Rozdział 1. Edukacja dla mądrości	15
Rozdział 2. Cele kształcenia młodzieży a założenia edukacji dla mądrości	25
Rozdział 3. Przykłady sytuacji edukacyjnych w edukacji dla mądrości	51
3.1. Rozwijanie inteligencji analitycznej	52
3.2. Rozwijanie inteligencji twórczej	54
Zadanie 1. „Łańcuch skojarzeń”	55
Zadanie 2. „Skojarzenia bliższe i dalsze”	56
Zadanie 3. „Jak można wykorzystać inaczej manipulację językową?”	57
Zadanie 4. „Co by było, gdyby...”	57
Zadanie 5. „Świat bez wad”	58
Zadanie 6. „Skojarzenia i analogie”	58
Zadanie 7. „Wynalazki, jakich jeszcze nie ma”	59
Zadanie 8. „Kultura – co to takiego?”	59
Zadanie 9. „Konflikt wartości – jak rozpoznać i rozwiązać?”	60
Zadanie 10. „Oblicza empatii”	61
Zadanie 11. „Recepta na optymizm”	62
Zadanie 12. „Projektowanie odpoczynku”	62
Zadanie 13. „Kruszenie problemu”	63
Zadanie 14. „Co można zrobić, by zmienić...?”	64
3.3. Rozwijanie inteligencji praktycznej	65
Zadanie 1. „Czy w życiu można się pogubić?”	66
Zadanie 2. „Udowodnię, że nie można!”	67
Zadanie 3. „Upominek dla kogoś, kto nie lubi...”	67
Zadanie 4. „Wady i zalety aktywności w sieci”	68
Zadanie 5. „Ulepszamy pracę samorządu”	69
Zadanie 6. „Działania charytatywne”	70
Zadanie 7. „Planowanie z przyszłości”	71

Zadanie 8. „Moje mocne i słabe strony”	73
Zadanie 9. „Nie wystarczy dużo wiedzieć, by być mądrym”	74
Zadanie 10. „Giełda porad dla...”	74
Zadanie 11. „Zgodnie z prawem”	75
Zadanie 12. „Alternatywy”	76
Zadanie 13. „Czynniki do eliminacji”	76
Zadanie 14. „Podziel się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi”	77
Zadanie 15. „Jak organizować sobie naukę w domu?”	78
3.4. Rozwijanie refleksyjności	79
3.5. Rozwijanie myślenia dialogicznego	80
Zadanie 1. „Inne zakończenie”	82
Zadanie 2. „Podobieństwa i różnice”	82
Zadanie 3. „Subkultury”	83
Zadanie 4. „Szumy medialne”	83
Zadanie 5. „Potrzeby ludzi”	84
Zadanie 6. „Profesjonalista”	85
Zadanie 7. „Kim jestem i dlaczego?”	86
Zadanie 8. „Na ratunek Ziemi”	87
Zadanie 9. „Pomóż innym zapamiętać to pojęcie”	87
Zadanie 10. „Co odkryłby Kolumb, gdyby żył dziś?”	88
Zadanie 11. „Wada czy zaleta?”	88
Zadanie 12. „Wywiad z...”	89
Zadanie 13. „Autorefleksja”	90
3.6. Rozwijanie myślenia dialektycznego	91
Zadanie 1. „Jeśli nie konformizm, to co?”	92
Zadanie 2. „Dobro jednostki”	92
Zadanie 3. „Polska solidarna czy liberalna?”	93
Zadanie 4. „Alternatywa”	94
Zadanie 5. „Mapa mentalna na temat: <i>Odpowiedzialność za zdrowie własne i innych ludzi</i> ”	94
Zadanie 6. „Modyfikacja ideologii”	95
Zadanie 7. „Interpretacja dzieła sztuki”	96
Zadanie 8. „Inny tytuł?”	96
Zadanie 9. „Relatywizm w odbiorze świata”	97
Zadanie 10. „Za i przeciw”	98
Zadanie 11. „Analogie bliskie i odległe”	99
Rozdział 4. Scenariusze zajęć sprzyjających rozwojowi mądrości młodzi	101
Temat: Pokojowe rozwiązywanie konfliktów	103
Temat: Prawa Newtona – druga zasada dynamiki	106
Temat: Nierówność trójkąta	109
Temat: Twierdzenie Pitagorasa	112
Temat: Umberto Eco i jego rozważania o Internecie	115
Temat: Edukacja globalna – efekt domina	117

Temat: Jak radzić sobie podczas podejmowania decyzji?	121
Temat: Jakie przedmioty zdawać na maturze?	124
Temat: Myśl augustyńska podstawą filozofii średniowiecznej . . .	127
Temat: Prawo autorskie	129
Temat: Zasady zdrowego żywienia	132
Temat: Trening zdrowotny	136
Temat: Malarskie interpretacje utworów Fryderyka Chopina . .	141
Temat: Głos jako instrument muzyczny	144
Zakończenie	147
Bibliografia	149
Od Redakcji	155
Aneks. Karty pracy	157

Wprowadzenie

Szkoła XXI wieku powinna być miejscem, gdzie oferuje się uczniom edukację sprzyjającą nie tylko wzbogacaniu ich wiedzy, lecz także warunków do rozpoznania własnych możliwości poznawczych, motywacyjnych i działaniowych, zainteresowań, charakteru, zalet i wad, preferencji czy uświadamiania sobie własnego punktu widzenia na różnorodne tematy. W takiej szkole nauczyciele powinni uwrażliwiać dzieci i młodzież na problemy społeczne, przyrodnicze i techniczne, pogłębiać otwartość na piękno, wartości ogólnoludzkie oraz na drugiego człowieka. Uczniowie powinni się w niej uczyć współpracy z innymi oraz pracy na rzecz innych w skali mikro- i makrospołecznej. Taka edukacja umożliwiłaby realizację przez nauczycieli postulatu organizacji warunków do wszechstronnego rozwoju oraz sprzyjałaby nabywaniu złożonej cechy, jaką jest mądrość.

Rozwijanie mądrości w myśleniu i działaniu oraz organizacja w szkole warunków do jej pobudzania i przejawiania ukazuje się w ostatnich latach jako przedmiot dyskusji nad potrzebami współczesnego człowieka oraz zmianami w edukacji. Kształtowanie bowiem kompetencji niezbędnych jednostce w życiu, pracy i uczeniu się jest ściśle związane z takimi zdolnościami, jak: inteligencja, twórczość, refleksyjność, samodzielność myślenia czy otwartość na wieloznaczność. Dotyczy to również rozwijania takich cech osobowościowych, jak: zamiłowanie do nauki, ciekawość i zainteresowanie światem, oryginalność i pomysłowość, sprawiedliwość, rozważa, prawość, wnikliwość i elastyczność w myśleniu prowadzące do przyjmowania lub uwzględnienia wielu punktów widzenia, tolerancji dla dwuznaczności¹ czy odwagi przesuwania granic poznania².

¹ Na problemy te zwraca uwagę K. J. Szmidt (tenże, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013, s. 320–371).

² Cechy jednostki zdolnej, także w obszarze jej mądrości, opisał A. Sękowski (tenże, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin

Jednak we współczesnej szkole na ogół nie przygotowuje się uczniów do samorozwoju, samokontroli oraz nie tworzy się warunków do budowania w nich poczucia odpowiedzialności, harmonii, szczęścia i zadowolenia z życia czy też budowania pozytywnych więzów emocjonalnych z otoczeniem. Nie wzmacnia się w nich poczucia sprawstwa, zaangażowania w działanie, dążenia do wykorzystania nabytych informacji dla wspólnego dobra społecznego. Ponadto nie rozwija się u nich zdolności formułowania pytań i problemów, umiejętności weryfikowania dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji, refleksyjności nad efektami własnej aktywności oraz odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych działań. W szkole pomijane są zatem pozytywne aspekty ludzkiego życia, wartości, mocne strony i właściwości funkcjonowania jednostki. A cechy te są także warunkiem i wskaźnikiem mądrości w myśleniu i działaniu zgodnie ze współczesnymi koncepcjami związanymi z celowym i systematycznym rozwijaniem mądrości – w ramach edukacji dla mądrości.

Określenie „edukacja dla mądrości” pojawiło się w polskiej literaturze psychopedagogicznej kilkanaście lat temu. Trudno jest więc odnaleźć w założeniach programowych oraz metodycznych polskiej szkoły wskazówki dotyczące wychowania w mądrości i do mądrości. Ponadto w podstawie programowej kształcenia ogólnego i programach realizowanych na etapach ponadpodstawowych nie zapisano treści i efektów odnoszących się do mądrości, choć coraz częściej w teorii pedagogicznej zauważany jest związek jakości życia i efektywności kształcenia z takimi właściwościami osobowymi, jak: inteligencja praktyczna, refleksyjne myślenie, dialog, twórczość i mądrość.

Ten przewodnik metodyczny jest kolejną pozycją w ramach serii „Edukacja dla Mądrości”, jaka ukazuje się nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego. W zamyśle autorki powinien spełnić takie funkcje, jak:

2001; *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005). Z kolei rozwijaniu zdolności oraz kształceniu uczniów zdolnych poświęcone są publikacje powstające w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (np. *Uczeń zdolny i jego edukacja*, red. M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013; *Środowisko edukacyjne ucznia zdolnego*, red. M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013).

- rozpowszechnienie wśród nauczycieli koncepcji o rozwijaniu mądrości w toku codziennych zadań realizowanych w pracy z uczniem (funkcja informacyjna);
- doskonalenie kompetencji nauczycieli i wychowawców poprzez wzbogacenie ich warsztatu metodycznego o konkretne i nowe propozycje metodycznych sposobów rozwijania mądrości uczniów (funkcja doskonaląca);
- ukazanie teoretycznych argumentów uzasadniających potrzebę rozwijania mądrości we współczesnym świecie (funkcja uzasadnienia);
- uaktywnienie myślenia i działania zarówno nauczycieli i dorosłych z otoczenia uczniów, jak i samych uczniów, inspirowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze, refleksyjnego rozwiązywania problemów dnia codziennego, elastycznego, twórczego i dialektycznego podejścia do pojawiających się problemów czy zdarzeń (funkcja aktywizująca);
- stymulowanie refleksyjności nauczycieli i uczniów przy analizie ludzkiej działalności i życia, co z kolei może stać się podstawą samoświadomości oraz konstruowania nowej wiedzy i nowych sposobów zachowania (funkcja stymulująca);
- ukazanie nauczycielom potrzeby integracji różnych koncepcji edukacyjnych i metod na potrzeby pracy z uczniem, integracji różnych sfer aktywności ucznia (analitycznej, twórczej, praktycznej i osobowościowej) oraz integracji środowisk, w których uczeń funkcjonuje; dzięki temu możliwa jest rzeczywista realizacja wszechstronnego rozwoju każdego z uczniów w zróżnicowanych warunkach środowiskowych poprzez rozwiązywanie różnorodnych problemów (funkcja integracyjna);
- zapobieganie negatywnym zjawiskom w środowisku rówieśniczym uczniów oraz ukształtowaniu nawyków refleksyjnego myślenia i zachowania uwzględniającego dobro jednostki i środowiska społecznego (funkcja wychowawcza i profilaktyczna);
- naprawa nacechowanych agresją oraz negatywnymi emocjami relacji ucznia z samym sobą i z innymi (funkcja terapeutyczna);
- poszerzenie oferty edukacyjnej dla uczniów, zarówno w toku typowych zajęć i lekcji na różnych poziomach

edukacji, jak i na zajęciach pozalekcyjnych realizowanych w szkole i poza nią (funkcja wzbogacania);

- ponowne wprowadzenie do szkoły działań wychowawczych skoncentrowanych na pozytywnych aspektach życia i uczenia się (funkcja modyfikacji).

Funkcje te ukazują możliwości wykorzystania edukacji dla mądrości na różnych etapach kształcenia, także w obszarze projektowania i organizacji profilaktyki oraz wychowania na terenie szkoły, co ma szczególne znaczenie w czasie formowania się postaw jednostki wobec otaczającego świata – w okresie adolescencji. Dodatkowo ta koncepcja może sprzyjać integracji środowiska szkolnego ze środowiskiem bliższym i dalszym uczniów oraz optymalizacji warunków procesu nauczania – uczenia się. Nauczyciele mogą więc zastosować edukację dla mądrości w celu modernizacji, doskonalenia lub całkowitej zmiany dotychczasowej praktyki edukacyjnej realizowanej lokalnie na terenie szkoły, co z kolei może przynieść pozytywne skutki przy analizie jakości pracy szkoły dokonywanej współcześnie przez pedagogiczny nadzór zewnętrzny, dyrektorów lub zespoły nauczycielskie.

Zachęcamy czytelników do uważnego i krytycznego zapoznania się z koncepcją edukacji dla mądrości opisaną w książce *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne* autorstwa E. Płóciennik, wydanej nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego w 2016 roku, która została zainspirowana publikacjami amerykańskiego psychologa Roberta J. Sternberga oraz polskich psychologów: Zbigniewa Pietraszińskiego³, Janusza Czapińskiego⁴

³ Inspiracją do opracowania koncepcji edukacji dla mądrości i popularyzacji jej w polskiej edukacji były książki R. J. Sternberga (tenże, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003; R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A Sage Company, Thousand Oaks 2009) oraz Z. Pietraszińskiego (tenże, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001; tenże, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywca autokreacja*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2008). Istotną rolę spełniły tu także dotychczasowe doświadczenia autorki w zakresie rozwijania twórczości dzieci na poziomie edukacji elementarnej oraz publikacje polskich pedagogów twórczości, a szczególnie prof. nadzw. dr. hab. K. J. Szmidta (np. tenże, *Pedagogika twórczości*; tenże, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013).

⁴ Prof. J. Czapiński reprezentuje nurt psychologii pozytywnej, stąd jego zainteresowania naukowe i publicystyczne oscylują wokół pozytywnych aspektów życia jednostki: mocnych stron jej funkcjonowania, wartości, szczęścia, harmo-

oraz Andrzeja Sękowskiego⁵. Z kolei celem serii przewodników metodycznych na ten temat jest wskazanie praktycznych i metodycznych wskazówek pozwalających nauczycielom, wychowawcom i rodzicom organizować warunki rozwijania mądrości oraz zdolności sprzyjających mądrymu myśleniu i działaniu uczniów. W pierwszej części z tej serii zostały przedstawione propozycje metodyczne służące rozwijaniu mądrości dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów szkoły podstawowej, natomiast w tej części autorka proponowała scenariusze ćwiczeń i zajęć na poziomie ponadpodstawowym. By jednak umożliwić czytelnikom jedynie tej książki poznanie podstaw teoretycznych edukacji dla mądrości, podobnie jak w części pierwszej z tej serii, zostały tu zaprezentowane najistotniejsze informacje dotyczące koncepcji rozwijania mądrości w szkole.

nijnego współzycia z innymi, mądrości, zaufania itp. Zob. np. J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

⁵ Prof. A. Sękowski w swoich rozważaniach odnosi najczęściej przejawy mądrego myślenia i działania do grupy uczniów zdolnych. Zob. A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*; tenże, *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności...*; T. Knopik, A. Sękowski, *Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych*, „Chowanna” 2014/2 (43).

Rozdział 1

Edukacja dla mądrości

W teorii pedagogicznej coraz częściej jest popularyzowane takie podejście do edukacji, w którym uwzględnia się wyzwolenie i refleksyjność jednostki oraz jej podmiotowość. Jest to koncepcja pedagogiki emancypacyjnej. Postuluje się w niej rozwijanie świadomości siebie u jednostek, ich krytycznego podejścia do rzeczywistości społecznej, umiejętności rozwiązywania problemów oraz zdolności komunikacyjnych umożliwiających dialog społeczny. Urzeczywistnienie takiego podejścia w edukacji możliwe jest przede wszystkim poprzez stworzenie uczniom w szkole warunków do swobodnego wyrażania własnych myśli i potrzeb, poszanowanie ich prawa do samostanowienia, równości szans, samoregulacji i wychowywania pozbawionego przemocy. Wśród przedstawicieli tego kierunku w literaturze wymienia się: Paulo Freire, Carla Rogersa czy Thomasa Gordona.

Szczegółowego opisu nurtów pedagogiki emancypacyjnej i jej historyczno-politycznych kontekstów dokonał prof. Bogusław Śliwerski w książce *Współczesne teorie i nurty wychowania*¹, łącząc ją z antypedagogiką, czyli nurtem przeciwnym do obowiązującego obecnie systemu edukacyjnego. Z kolei prof. Lech Witkowski uznał, że emancypacja powinna być efektem kształcenia niezależnie od przyjętej koncepcji pedagogicznej czy teoretycznego stanowiska w odniesieniu do funkcji edukacji².

¹ B. Śliwerski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

² *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H. A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 58–59.

Jednak najwięcej na ten temat można przeczytać w książce czołowej przedstawicielki tego nurtu pedagogicznego – prof. Marii Czerepaniak-Walczak. Zgodnie z tą koncepcją celem w edukacji powinien być rozwój jednostki na drodze jej samodzielne- go wysiłku, kształtowanie jej krytycznego myślenia, otwartości na inność i konflikt poprzez sytuacje umożliwiające przekraczanie ograniczeń, odkrywanie przez wychowanków własnego potencjału oraz opresyjnej mocy poszczególnych elementów świata. Istotne jest też uczenie stawiania pytań i samodzielnego poszukiwania sposobów rozwiązywania problemów³.

Z kolei samodzielne dochodzenie do wiedzy jest podstawowym założeniem konstrukttywizmu w edukacji, który promuje czołowa przedstawicielka wczesnej edukacji w Polsce – prof. Dorota Klus-Stańska⁴. Zgodnie z tą koncepcją każda działalność poznawcza jednostki prowadzi do przekształcania informacji napływających z otoczenia poprzez dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenie. Uczenie się ma zatem naturę czynną. Jak podkreśla D. Klus-Stańska, jest to podstawa specyficznej edukacji, w której „dzięki problemowej strukturze zadań i aktywności [...] zamiast słuchać [...] uczniowie [...] próbują myśleć i działać”⁵. Rosnącą popularność tej koncepcji w polskiej edukacji można przypisać przede wszystkim propagowaniu założeń Lwa Siemionowicza Wygotskiego i Jerome’a Seymoura Brunera.

Przytoczone wyżej podstawy edukacji sprzyjającej usamodzielnianiu się ucznia w procesie nauczania – uczenia się oraz rozwijania własnych kompetencji i zdolności są spójne z humanistyczną koncepcją edukacji; umożliwiają integrację różnorodnych form aktywności ucznia oraz uzyskiwanie rzeczywistych efektów wychowawczo-dydaktycznych na bazie samodzielności, refleksyjności i aktywności jednostek w uczeniu się w kontakcie z in-

³ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Sopot 2006, s. 79–80.

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

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

nymi⁶. Takie rozumienie edukacji w założeniach jest zbliżone do koncepcji edukacji dla mądrości, która powinna być realizowana także w kontekście pedagogiki emancypacyjnej poprzez ograniczenie przekazu wiedzy i nadmiernej władzy dorosłego na rzecz aktywnego uczenia się pod kierunkiem nauczyciela, którego praca powinna się sprowadzać do jednoczenia procesów łączących mądrość uczniów z refleksją nad problemem oraz wiedzą pochodzącą z przekazu i doświadczenia społecznego.

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

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

Po drugie mądrość nie jest prostą cechą – aktualnie w wielu koncepcjach jest rozumiana jako złożona struktura poznawcza⁷,

⁶ Pedagogika dialogu jest wskazywana jako podstawa humanistycznie zorientowanej edukacji. Przykładem mogą być koncepcje: wychowania przez dialog i uwrażliwianie na innych J. Korczaka (zob. tenże, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002; tenże, *Prawidła życia – pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo „Pelikan”, Warszawa 1988), myślenia dialogicznego w relacjach z innym człowiekiem M. Bubera (zob. tenże, *Pradystans i relacja*, [w:] tenże, *Ja i TY. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992) czy koncepcja wychowania jako „wychowywania siebie” w toku rozmowy z wychowawcą H.-G. Gadamera (zob. tenże, *Wychowanie jako wychowanie siebie*, [w:] tenże, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008).

⁷ Mądrość jako złożona struktura osobowości czy poznawcza została opisana przez kilku polskich naukowców popularyzujących koncepcję rozwijania mądrości R. J. Sternberga i innych zagranicznych psychologów. Mam tu na myśli książkę

na którą – oprócz wiedzy i świadomości ograniczenia tej wiedzy – składają się:

- tolerancja wieloznaczności oraz rozumienie roli różnorodnych kontekstów oraz uwarunkowań życia i rozwoju człowieka;
- umiejętność kierowania własnym życiem i rozwojem z uwzględnieniem dobrostanu osobistego i dobra ogółu;
- refleksyjne odniesienie do zagadnienia sensu życia oraz wartości i priorytetów życiowych;
- umiejętność formułowania sądów i udzielania pomocnych rad innym, radzenia sobie z niepewnością oraz efektywne działanie w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach lub w warunkach niedoboru informacji⁸.

Po trzecie, wystąpienie mądrego myślenia i działania jednostki jest uzależnione od innych bardzo ważnych struktur poznawczych: inteligencji analitycznej, praktycznej i twórczej oraz pewnych specyficznych cech osobowościowych. Wspomniany już wcześniej R. J. Sternberg jako pierwszy opracował wskazówki dotyczące jednoczesnego rozwijania i wykorzystania w sposób zintegrowany trzech obszarów zdolności jednostki: mądrości, twórczości i inteligencji (ang. WICS: *Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*). Te trzy właściwości jednostki – rozwijane, pobudzane i stosowane jednocześnie – pozwalają wykorzystywać optymalnie pamięć, wiedzę i zdolności analityczne przy myśleniu transgresyjnym oraz twórczym rozwiązywaniu problemów.

Kreatywność jest niezbędna jednostce, by mogła ona tworzyć rozwiązania, projekty, wizje lub plany jednostkowe, zbiorowe czy programy działania dla wybranych instytucji. Powinna być jednak używana w kontekście pozytywnym – dla doskonalenia rzeczywistości⁹. Z kolei inteligencja analityczna pozwala oszacować,

Z. Pietrański, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001; artykuł K. J. Szmida, *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002/3 (19); książkę J. Czapieńskiego, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004 oraz rozdział napisany przez A. Sękowskiego, *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

⁸ Za: A. Kałużna-Wielorób, *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014/68 (4), s. 69–70.

⁹ Kreatywność, związana z wytwarzaniem nowych pomysłów i wytworów, powinna także nieść pozytywne wartości dla samego twórcy i jego otoczenia spo-

na ile te twórcze pomysły są nowe, dobre, właściwe, możliwe do realizacji czy osiągnięcia. Natomiast dzięki inteligencji praktycznej jednostka potrafi wprowadzić powstałe pomysły w życie i przekonać innych o ich wartości. Te trzy właściwości pozwalają także na analizę i ocenę istniejących rozwiązań oraz analizę i weryfikację przydatności nowych pomysłów, podejmowanych postanowień, działań oraz różnego rodzaju przedsięwzięć. Efektywność takiego działania wzmacniana jest dodatkowo poprzez aktywność własną jednostki i zaangażowanie w zadanie¹⁰. Jednak według R. J. Sternberga to właśnie mądrość gwarantuje właściwe zastosowanie inteligencji i twórczości w rozwiązywaniu różnych problemów, ponieważ pozwala uwzględniać i łączyć indywidualne osiągnięcia jednostki oraz dobro ogółu¹¹. Jako taka jest częścią inteligencji praktycznej, a jej wykorzystanie prowadzi do pomyślnego zastosowania społecznie użytecznych pomysłów¹².

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

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

łecznego. Postuluje to zarówno R. J. Sternberg w koncepcji inteligencji sprzyjającej osiąganiu sukcesu życiowego (ang. *successfull intelligence*), jak i K. J. Szmidt w publikacjach z zakresu pedagogiki twórczości (zob. K. J. Szmidt, *ABC Kreatywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010; tenże, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013).

¹⁰ R. J. Sternberg, J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York 2005, s. 340; R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A Sage Company, Thousand Oaks 2009.

¹¹ R. J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

¹² R. J. Sternberg, J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, s. 327–340.

sprzyja traktowaniu wiedzy elastycznie, płynnie i relatywnie – w interakcji z odmiennymi poglądami¹³.

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

Termin „edukacja dla mądrości” został wprowadzony do polskiej literatury psychopedagogicznej w publikacji pod redakcją naukową prof. J. Czapińskiego pt. *Psychologia pozytywna w praktyce*¹⁴, w której zawarto rozdział *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”* napisany w oryginale przez Alinę Reznitską i R. J. Sternberga. Autorka tej publikacji również przyjęła takie określenie dla celowego procesu nauczania – uczenia się mądrości. Zgodnie z jej koncepcją w procesie tym powinny być uwzględnione:

- podstawy prawne w postaci określonych priorytetów i celów edukacyjnych związanych z kształtowaniem mądrości na różnych etapach kształcenia;
- celowe i świadome działania dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela;

¹³ Zob. *A Handbook of wisdom. Psychological perspectives*, red. R. J. Sternberg, J. Jordan, Cambridge University Press, New York 2005.

¹⁴ *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. S. S. Joseph, P. A. Linley, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 132.