

Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji - propozycje rozwiązań metodycznych

(opublikowane w książce opracowanej w ramach projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji” pod red. J. Bonar i A. Buły pt. „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji”, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013)

We współczesnej edukacji poszukuje się obecnie nowatorskich rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, skutecznie wspierających rozwój potencjalnych zdolności dziecka. Postępująca indywidualizacja pracy z dzieckiem oraz próby dostosowania procesu kształcenia do potrzeb i możliwości dziecka sprzyjają aktywizacji w badaniu i odkrywaniu otaczającej rzeczywistości oraz samodzielnemu zdobywaniu przez młodego człowieka nowych doświadczeń i umiejętności. Reorientacja celów w edukacji sprzyja także organizacji aktywnego udziału dziecka w życiu społecznym, a oczekiwanym zadaniem nauczyciela staje się realizacja idei wychowania do wartości.

Jedną z wartości ogólnoludzkich, która w czasach współczesnych zyskuje na znaczeniu, nie tylko na poziomie relacji międzynarodowych ale także na poziomie relacji międzyludzkich w środowisku lokalnym, jest mądrość w zachowaniu, interpretacji sytuacji, podejmowaniu decyzji i działań, w ocenie działalności innych itp. Jednak *mądrość*, analizowana i definiowana od wieków przede wszystkim jako cel filozofii lub kategoria filozoficzna¹, prawie w ogóle nie funkcjonuje w literaturze jako właściwość jednostki podlegająca oddziaływaniom pedagogicznym.

Mądrość najczęściej rozumiana jest jako ostateczne stadium rozwoju osobniczego² lub jako wiedza ekspercka³ i w takim rozumieniu nie jest ona dostępna jednostkom w okresie dzieciństwa. Jednak współcześni psycholodzy przyjmują *Mądrość* także jako wynik uczenia się (wiedza) i doświadczenia⁴, holistyczny proces poznawczy⁵, czyli jako cechę i nastawienie umysłu – w takim przypadku jest to właściwość, którą można rozwijać u każdego człowieka

¹ Por.: koncepcje Sokratesa, Platona, św. Tomasza z Akwinu, Kartezjusza, G. W. Leibniza, D. Hume’a.

² E. Erikson, 1959; K. Riegel, 1973, za: A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2009, s. 181-188.

³ P. B. Baltes, J. Smith, *Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis*, In: *Wisdom: Its nature, origins and development*, Sternberg R.J., ed., Cambridge University Press, New York 1990; Z. Pietrasinski, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001, s. 123.

⁴ A. Sekowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 98.

⁵ M. Csikszentmihalyi, K. Rathunde, *The psychology of wisdom: an evolutionary interpretation*, In: *Wisdom: Its nature, origins and development*, Sternberg R.J., ed., Cambridge University Press, New York 1990.

już od najmłodszych lat, ponieważ łączy się ona nie tylko z wiedzą i inteligencją, ale obejmuje postawę wobec wiedzy, zdolności poznawcze, pewne cechy osobowości oraz motywację do działania⁶. Jest ona także rozumiana jako część zintegrowana z inteligencją praktyczną i zdolnościami twórczymi jednostki, wtedy jej wykorzystanie prowadzi do użyteczności oraz pomyślnego zastosowania pomysłów przez jednostkę lub grupę⁷. Poza tym zdaniem teoretyków jedynie *mądrość* wprowadza harmonię do życia wewnętrznego i w relacjach z innymi, ponieważ jest podstawą logiki, rozważań, umiarkowania i sprawiedliwości w ocenach, osądach i podejmowanych decyzjach, a to z kolei przynosi powodzenie w nauce, działaniu społecznym, a w okresie dorosłości - w pracy zawodowej⁸.

Szczególnie w koncepcji R. Sternberga *mądrość* stanowi kategorię warunkującą powodzenie w działaniu oraz właściwe wykorzystanie inteligencji ogólnej, praktycznej oraz kreatywności w tworzeniu i wdrażaniu różnych rozwiązań, projektów, wizji lub planów zgodne z potrzebami jednostki, grupy, społeczności lub instytucji. Podstawowym założeniem tej koncepcji jest zintegrowane rozwijanie i wykorzystywanie Mądrości, Twórczości i Inteligencji (ang. *WICS: Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*), ponieważ warunkuje to myślenie transgresyjne, polegające na wychodzeniu poza dostarczone informacje oraz twórcze rozwiązywanie problemów oparte na ocenie dotychczasowych rozwiązań i pomysłów oraz przydatności nowych⁹.

Podstawą rozwijania *mądrości* jest zatem rozwijanie cech osobowościowych, postaw interpersonalnych i intrapersonalnych, obrazu własnego „ja” w relacjach z sobą i światem zewnętrznym, zaangażowania w działanie oraz umiejętności wykorzystania zapamiętanych informacji do zmieniania i doskonalenia otaczającej rzeczywistości dla dobra jednostki i/lub wspólnego dobra społecznego. W anglojęzycznej literaturze psychopedagogicznej takie działanie wychowawcze nauczyciela coraz częściej określa się jako *Teaching for Wisdom*. Oznacza ono nie tylko samo postępowanie metodyczne nauczyciela prowadzące do rozwijania pewnych kompetencji sprzyjających przejawom mądrego zachowania uczniów w przyszłości, ale także organizację specyficznych warunków w procesie nauczania – uczenia się, co pozwala na celowe kształtowanie umiejętności i kompetencji w zakresie wartościowania, projektowania i wdrażania w życie mądrych decyzji, przedsięwzięć i

⁶ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, op.cit., s. 111.

⁷ R.J. Sternberg, J.E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, New York 2005, s. 327-340.

⁸ R.J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Thousand Oaks 2009, s. 105.

⁹ Ibidem.

zachowań w stosunku do siebie i innych. W języku polskim taki proces może funkcjonować pod nazwą *Edukacja dla mądrości*.

Jedną z przeszkód w rozwijaniu mądrości uczniów we współczesnej szkole jest nie tylko problem złożoności tego pojęcia ale także to, że zgodnie ze spostrzeżeniami teoretyków w szkole nie uczy się sztuki zadawania pytań, otwartości na zmiany, wrażliwości na istotne problemy, tolerancji dla dwuznaczności¹⁰ czy odważnego przesuwania granic poznania¹¹. Dodatkowo, ze względu na swoją złożoność, *mądrość* jako cecha osobowości lub właściwość umysłu wymyka się prostym pomiarom, jakie dominują w ocenie zdolności i kompetencji efektywności uczenia się oraz przy pomiarach inteligencji, co zniechęca praktyków i teoretyków do prowadzenia szerokich badań w tym zakresie¹².

Kolejną przeszkodą w realizacji idei przygotowania młodych ludzi do mądrego życia we współczesnej szkole jest brak podstaw teoretycznych w tym zakresie – niewielu polskich psychologów i pedagogów zajmuje się tematyką *mądrości* tworząc jej definicje i wyznaczając zakres kompetencji wchodzących w jej skład¹³. Wszystkie te problemy powodują, że w polskiej oświacie nie funkcjonuje pojęcie *Edukacja dla mądrości*, choć coraz częściej zauważany jest związek jakości życia i efektywności kształcenia z takimi właściwościami osobowymi, jak inteligencja praktyczna, refleksyjne myślenie, dialog, twórczość i mądrość.

W Polsce na potrzebę wychowania rozwijającego mądrość jednostki (choć nie było to wyartykułowane wprost) zwracali już uwagę:

- J. Korczak w koncepcji wychowania dzieci do współpracy i odpowiedzialności¹⁴,
- T. Lewowicki w postulatach częstszego wykorzystywania w szkole funkcji socjalizacyjnej, czyli prezentowania nowoczesnych i atrakcyjnych dla młodego człowieka wartościowych wzorców i modeli życia¹⁵,

¹⁰ Por.: N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, PIW, Warszawa 2001, s. 174; K.J. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu kształcenia zdolności myślenia pytajnego*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej, Tom II. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, pod red. W. Limont i J. Cieślukowskiej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

¹¹ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, op.cit., s. 106.

¹² Z. Pietrański, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wyd. CIS, Warszawa 2008, s. 17.

¹³ Należy tu wymienić cytowane w tekście publikacje Z. Pietrańskiego, A. Sękowskiego, artykuły Cz. Nosala (*Mądre mu chwała*, opublikowany w czasopiśmie „Charaktery” nr 3/2002), K. J. Szmidta (*Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, opublikowany w czasopiśmie „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja” 2002, nr 3(19).

¹⁴ J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*, T.I Warszawa 1957.

¹⁵ T. Lewowicki T., *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1.

- Z. Kwieciński poprzez ideę edukacji sprzyjającej świadomości, twórczości oraz aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego „Ja” poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych¹⁶,
- K. J. Szmidt w postulatach wspierania i rozwijania kreatywności dzieci i uczniów poprzez twórcze rozwiązywanie problemów oraz rozwijanie myślenia pytajnego¹⁷,
- Z. Pietrasiński w rozważaniach nad nauczaniem promującym umysły, obejmującym także przygotowanie do doskonalenia własnego zachowania i osobowości¹⁸,
- D. Waloszek w koncepcji stopniowego wdrażania dzieci do ponoszenia odpowiedzialności w pewnych obszarach aktywności (dobór materiałów, narzędzi, sposobu realizacji zadania, partnerów, tempa pracy itp.) oraz współodpowiedzialności z nauczycielem w innych (projektowanie zadań do wykonania, dobór tematyki zajęć, planowanie czasu dla podejmowanych aktywności, dobór zadań domowych lub utrwalających itp.)¹⁹,
- M. Cywińska przy prezentacji konstruktywnego aspektu sytuacji konfliktowych w przypadku wykorzystania ich do planowania zmiany, nagrody, naprawy szkody, dokonania zadośćuczynienia, dojścia do zgody w dialogu interpersonalnym²⁰,
- M. Karwowska-Struczyk przy prezentacji alternatywnego rozwiązania metodycznego w edukacji przedszkolnej organizowanego według zasady *zaplanuj – zrób – opowiedz*, gdzie dziecko aktywizowane jest do samodzielnego rozwiązywania problemów edukacyjnych i dnia codziennego²¹,
- I. Adamek w propozycjach sposobów rozwijania umiejętności samodzielnego i zespołowego rozwiązywania problemów przez dziecko, radzenia sobie w różnych

¹⁶ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995, s.13.

¹⁷ K. J. Szmidt, *Jak stymulować zdolności „Myślenia Pytającego” uczniów*, „Życie Szkoły” 2004, nr 7.

¹⁸ Z. Pietrasiński, *Ekspansja pięknych umysłów....*, op.cit., s.25.

¹⁹ D. Waloszek, *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, Wydawnictwo ODN, Zielona Góra 1994.

²⁰ M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2004.

²¹ M. Karwowska- Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2012.

sytuacjach, a także rozumienia problemów w relacjach międzyludzkich, np. trudnych warunków materialnych, konfliktów międzyludzkich i cudzej agresji²²,

- E. Gruszczyk – Kolczyńska w postulatach uwzględniania w przygotowaniu oraz w diagnozie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole dziecka takich właściwości społeczno-emocjonalnych, jak poczucie sprawstwa, duma i satysfakcja, poczucie sensu i radości po samodzielnym wykonaniu zadań, nastawienie do wykonywania zadania powierzanego przez nauczyciela, nastawienie na komunikację z innymi oraz pomaganie innym w trakcie realizacji zadań oraz umiejętności planowania i organizacji zabawy, także we współpracy z innymi²³,
- A. Buła w prezentacji możliwości i rozwiązań metodycznych w realizacji filozofowania z dziećmi z wieku wczesnoszkolnym²⁴.

Kolejne teoretyczne i praktyczne wytyczne do organizowania *Edukacji dla mądrości* już od dzieciństwa można odnaleźć w koncepcjach innych autorów opisujących działania aktywizujące dziecko do samodzielnego uczenia się i poszukiwania, a także potwierdzających ogromny potencjał rozwojowy dziecka, jednak nie zawsze optymalnie wykorzystywany i rozwijany na początkowych szczeblach edukacji, szczególnie w sferze społeczno-emocjonalnej²⁵.

Jednak, aby wypracować i zweryfikować propozycje metodycznych rozwiązań w zakresie *Edukacji dla mądrości* niezbędne jest zdefiniowanie samego pojęcia *mądrość* w kontekście możliwych oddziaływań edukacyjnych.

1. Mądrość jako złożona właściwość jednostki

W kontekście wyżej zaprezentowanych treści, *Edukacja dla mądrości* nierozzerwalnie łączy się z koniecznością rozwijania takich cech dzieci/uczniów, jak: inteligencja ogólna, inteligencja praktyczna, kreatywność oraz refleksyjność.

Oczywiście pierwszym środowiskiem wprowadzającym dziecko w świat wartości jest rodzina i to z niej dziecko (otoczone autentyczną, mądrą miłością rodzicielską) powinno

²² I Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

²³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza gotowości dziecka do nauki szkolnej. Jak prowadzić diagnozę, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola i Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

²⁴ A. Buła, *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006.

²⁵ Mam tu na myśli publikacje M. Kielar-Turskiej, A. Brzezińskiej, B. Muchackiej, Wł. Puśleckiego, J. Bonar, J. Uszyńskiej-Jarmoc, D. Czelakowskiej.

czerpać pozytywne wzorce zachowania, myślenia, działania czy budowania relacji z innymi. Rodzina i najbliższe środowisko społeczne powinny przekazywać także mądrość, czyli wiedzę dotyczącą *pragmatyki ludzkiego życia*²⁶ poprzez własny przykład oraz poprzez pouczenia życiowe²⁷. Jednak nie zawsze tak jest.

Środowiskiem, w którym *Edukacja dla mądrości* powinna być celowo organizowana jest szkoła (przedszkole). Wiedza merytoryczna i kompetencje metodyczne nauczycieli sprzyjać mogą organizowaniu takich sytuacji edukacyjnych, które pozwalają na przeżywanie oraz doświadczanie wartości i mądrości przez dzieci/uczniów, rozwijanie ich potencjalnych zdolności poznawczych, nabywanie doświadczeń w interpretacjach i ocenie mądrych-niemądrych zachowań oraz kształtowanie nawyków mądrego zachowania. Sytuacje te powinny być źródłem dojrzewania uczniów do mądrości w życiu oraz formowania ich systemu wartości. Propozycja szczegółowego zakresu kompetencyjnego pojęcia *mądrość* zaprezentowana została przeze mnie w tabeli poniżej.

Tab.1. Mądrość jako złożona właściwość osobnicza

Cechy	Kompetencje/umiejętności
Sprawiedliwość i rozważa	• sprawiedliwa ocena (osąd) sytuacji konfliktowych • rozwiązywanie problemów w toku dialogu • dyskutowanie i wymiana poglądów
Otwartość	• otwartość na nowość, zmiany • wrażliwość na potrzeby innych • uwzględnianie różnych punktów widzenia • branie pod uwagę innej perspektywy danej sytuacji • nawiązywanie relacji z innymi • tolerancja dwuznaczności
Wrażliwość na problemy	• dostrzeganie problemów, (życiowych, cywilizacyjnych, społecznych, lokalnych) • wyłanianie pozytywnych wzorców osobowych w literaturze, filmach i życiu codziennym • rozpoznawanie wartości ogólnoludzkich, rozważanie na temat wartości
Samoświadomość, samowiedza	• znajomość swoich mocnych i słabych stron • prezentacja własnych „teorii naiwnych” i intuicyjnych pomysłów i wyborów • kontrolowanie własnych emocji • umiejętność przyjmowania pozytywnych i negatywnych informacji o sobie • określanie swojego stosunku emocjonalnego wobec problemu (orientacja w znaczeniu i trudności rozwiązywanego problemu)

²⁶ Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie...*, op.cit., s. 39.

²⁷ Ibidem, s. 90-93.

Motywacja	• zaangażowanie w rozwiązywanie problemów i sytuacji konfliktowych
Ciekawość poznawcza	• stawianie, formułowanie problemów • dziwienie się, zadawanie pytań
Analityczność myślenia	• analiza problemów i sytuacji, także konfliktowych • analiza przydatności pomysłów, rozwiązań • interpretacja wartości ogólnoludzkich • analizowanie własnego zachowania pod kątem wartości • odróżnianie informacji istotnych od nieistotnych
Operacyjność i logiczność myślenia	• logiczne wiązanie przyczyn i skutków • przewidywanie skutków sytuacji lub podjętych działań • przewidywanie przyczyn powodzenia i niepowodzenia podejmowanych decyzji czy projektów, • rozważanie sytuacji i problemów w świetle ich uwarunkowań i konsekwencji • dokonywanie uogólnień
Refleksyjność i krytycyzm w myśleniu	• ocena istniejących rozwiązań i pomysłów oraz ich przydatności • uzasadnianie pomysłów, wyborów, postanowień • uzasadnianie dokonywanych wyborów, • wyróżnianie wad, zalet w rozwiązaniach i projektach (istniejących i nowych)
Twórczość	• generowanie pomysłów rozwiązania problemów, • projektowania własnego działania na rzecz innych (dla dobra swojego i/lub innych) • projektowanie przedsięwzięć indywidualnych i grupowych, także z nastawieniem na sukces • poszukiwanie alternatyw, możliwości
Praktyczność / pragmatyzm myślenia	• dokonywanie trafnych wyborów rozwiązania problemów (dla dobra jednostki i ogółu), • podejmowanie prób rozwiązania istotnych problemów • wprowadzanie do swojego życia/działania „nauk” pochodzących z różnych źródeł • wyciąganie z informacji praktycznie użytecznych wniosków • podejmowanie decyzji w trudnych sytuacjach na poziomie indywidualnym i społecznym

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanej w tym artykule literatury.

Takie holistyczne rozumienie właściwości osobniczej, jaką jest *mądrość*, z jednej strony ukazuje złożoność tego pojęcia a z drugiej strony odsłania konkretne zdolności, umiejętności i kompetencje, jakie należy dostrzegać, wspierać, rozwijać lub kształtować w toku własnej aktywności dziecka na terenie szkoły czy przedszkola. Tym bardziej, że jest także kilka bardzo istotnych powodów społecznych, by rozwijać mądrość podczas lekcji w

szkole. Po pierwsze celem szkoły (w tym i przedszkola) nie powinno być tylko dostarczanie dzieciom wiedzy, ale pomaganie im w rozwijaniu mądrego wykorzystywania tej wiedzy. Poza tym należy pamiętać, że wiedza może być wykorzystywana w dobrych lub złych celach – szkoła powinna więc uczyć wykorzystywania wiedzy w dobrym celu, dla dobra jednostki lub /i większej społeczności (grupy uczniów, klasy, szkoły, rodziny, środowiska lokalnego itp.).

Kolejnym powodem konieczności realizacji idei *Edukacji dla mądrości*, czyli uczenia się przez dzieci mądrego myślenia i zachowań jest narastające zjawisko *głupoty* społecznej, politycznej, ekonomicznej czy ekologicznej, co w sytuacji odejścia szkoły od realizacji edukacji do wartości, przejawiającego się *brakiem czasu* (jak często argumentują to nauczyciele) na wspieranie indywidualności, zainteresowań, zdolności artystycznych, dialogu, twórczości, autentycznego współdziałania z innymi w uczeniu się i rozwiązywaniu problemów, może być także skutkiem funkcjonowania szkoły realizującej encyklopedyczne programy nauczania, skierowane na wiedzę i umiejętności odtwórcze a nie przygotowujące do podejmowania mądrych decyzji, rozważania alternatyw i skutków własnego działania.

Dodatkowo problemy współczesnej młodzieży z uzależnieniami, nawiązywaniem relacji społecznych, w uczeniu się i realizacji zadań we współpracy i kontakcie z innymi są być może wynikiem braku potrzeby i umiejętności *analizowania zebranych doświadczeń, dokonywania trafnego odróżniania informacji istotnych od nieistotnych i wyciągania z nich praktycznie użytecznych wniosków*²⁸ oraz określania priorytetów w życiu. Przekłada się to na brak umiejętności u młodych ludzi organizowania sobie czasu wolnego w sposób wzbogacający osobowość i zdolności, poszukiwanie przez nich ekscytujących, ale nie zawsze społecznie akceptowanych aktywności w grupie rówieśniczej, śmiertelne wypadki spowodowane brakiem rozsądku, umiejętności oceny sytuacji, empatii, wzięcia pod uwagę możliwych skutków rozwoju sytuacji itp.

Następnym czynnikiem potwierdzającym potrzebę wdrażania *Edukacji dla mądrości*, który powinien być w tym miejscu wymieniony, są sugestie z kręgu teorii psychologii pozytywnej – mądre jednostki budują harmonię w relacjach z innymi, mają dobre samopoczucie, a nawet poczucie szczęścia i zadowolenia z życia²⁹. Bowiem podstawą *mądrości* jest skupienie na pozytywnych aspektach ludzkiego życia, mocnych stronach i

²⁸ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, op.cit., s. 100.

²⁹ Por.: M. Csikszentmihalyi, *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Warszawa 1996; A.Carr, *Psychologia pozytywna...* op.cit.; R.J.Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom...*, op.cit.

właściwościach funkcjonowania jednostki oraz pozytywnych aspektach życia społecznego, co niestety nie jest główną tendencją w polskiej kulturze.

Kolejnym argumentem, uzasadniającym potrzebę realizacji *Edukacji dla mądrości* na wszystkich etapach kształcenia w polskiej szkole jest opisana przez amerykańskiego psychiatrę A. T. Becka tendencja do podporządkowania swojego zachowania tzw. pułapkom myślowym³⁰, które negatywnie wpływają na codzienne relacje z bliskimi: widzenie tunelowe (gdy dostrzega się tylko to, co chce się widzieć), nadmierne uogólnianie (*Ty zawsze.. Ty nigdy...*), wyolbrzymianie, przypisywanie niskich pobudek zachowaniom innych lub złych intencji itp. Tego typu zachowania wymieniane są także jako błędy popełniane przez nauczycieli w ocenianiu postępów uczniów³¹: błąd atrybucji (gdy ocenia się lepiej/gorzej uczniów *wyglądających* lepiej/gorzej), efekt samospełniającej się przepowiedni (gdy uczeń sklasyfikowany jako gorszy jest konsekwentnie oceniany jako gorszy), błąd wzmacniania negatywnych stanów rzeczy, generalizacji itp. Inne błędy nauczycielskie popełniane w procesie dydaktycznym wymieniła w swojej publikacji M. Taraszkiewicz³²: niewykorzystanie osobistych doświadczeń uczniów, nieodwoływanie się do ich wyobraźni, krytykowanie skojarzeń dzieci, brak zachowań ośmielających do wypowiadania się, brak świadomości celu lekcji, kładzenie nacisku na negatywy w komentarzu do oceny, etykietowanie uczniów. Potwierdza to według mnie także szkolny kontekst deficytu mądrości w działaniach wielu dorosłych ludzi.

Podsumowując należy stwierdzić, że *mądrość* to złożona właściwość jednostki, nie odnosi się ona tylko do charakteru osoby, ale także do sposobu jej myślenia. Bardzo ściśle są z nią powiązane doświadczenia życiowe i edukacyjne jednostki, emocje i przeżycia, a także preferowane oraz kształtowane przez otoczenie wartości. Należy także podkreślić, że mądrość zależna jest też od otoczenia społecznego i jego oczekiwań, warunków zewnętrznych, często będących w życiu jednostki zbiegiem okoliczności, który sprzyja budowaniu mądrych zachowań lub nie³³. Warto zatem by było zastanowić się w jaki sposób organizować celowe i przemyślane oddziaływania edukacyjne, które będą w sposób intencjonalny (a nie

³⁰ A. T. Beck, *Miłość nie wystarczy. Jak rozwiązywać nieporozumienia i konflikty małżeńskie*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.

³¹ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

³² M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej - czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1996.

³³ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, op. cit., s. 100.

przypadkowy) dostarczały doświadczeń i sytuacji sprzyjających dojrzewaniu dziecka do mądrości.

2. Propozycje rozwiązań metodycznych w Edukacji dla mądrości³⁴

Edukacja dla mądrości wymaga opracowania podstaw teoretycznych i metodycznych. Niezbędne są tu wytyczne naukowe w zakresie rozwijania mądrości, czyli publikacje z zakresu filozofii, psychologii, pedagogiki będące podstawą wdrażania praktyki a oparte na badaniach naukowych i diagnozie stanu obecnego. Niezbędne są także wytyczne oświatowe w zakresie realizacji *Edukacji dla mądrości*, czyli zapisy w podstawie programowej kształcenia ogólnego na wszystkich etapach edukacji, wytyczne MEN i nadzoru pedagogicznego.

W zakresie podstaw teoretycznych niezbędne jest też określenie zasad postępowania nauczyciela świadomie realizującego przygotowanie dziecka do mądrego funkcjonowania w społeczeństwie już od najmłodszych lat oraz wzbogacenie kształcenia nauczycieli o zajęcia i szkolenia wprowadzające niezbędną do realizacji *Edukacji dla mądrości* wiedzę teoretyczną i praktyczną.

Tworząc podstawy *Edukacji dla mądrości* należałoby także określić pewne normy postępowania nauczyciela dążącego do osiągnięcia celów związanych z przygotowaniem dzieci do mądrego życia. Jako pierwsze można w tym miejscu przytoczyć wskazówki R. Sternberga. Zgodnie z nimi nauczyciel powinien:

- być wzorcem do naśladowania dla dzieci/uczniów, ponieważ działania nauczyciela wcześniej czy później, w mniejszym lub większym zakresie mogą mieć odzwierciedlenie w zachowaniu uczniów; dotyczy to także refleksyjnego myślenia i mądrego zachowania,
- oprzeć pracę dydaktyczną na wartościach ogólnoludzkich,
- wspierać i pobudzać dążenia uczniów do osiągnięć, a zatem koncentrować się na mocnych stronach funkcjonowania dziecka i jego zdolnościach,

³⁴ W tej części artykułu wykorzystałam opublikowane już wcześniej przeze mnie propozycje rozwiązań metodycznych zaczerpnięte z koncepcji R. Sternberga zaprezentowanej w książce pt. *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Są one jednak uzupełnione o kolejne propozycje sytuacji edukacyjnych sprzyjających nabywaniu i rozwijaniu mądrości u dzieci na poziomie wczesnej edukacji.

- stosować różnorodność metod nauczania sprzyjających aktywności różnych sfer rozwojowych ucznia,
- stosować zadania i instrukcje, które poruszają różne typy aktywności ucznia i wykorzystują różne jego zdolności i kompetencje (pamięć, zdolności analityczne, zdolności twórcze, praktyczne i mądre myślenie),
- zachowywać równowagę w rozwijaniu i pobudzaniu różnorodnych zdolności i sprawności ucznia, zarówno tych wchodzących w skład inteligencji analitycznej, jak i praktycznej i twórczej,
- uwzględniać różne drogi oraz sposoby dostarczania uczniom wiedzy: poprzez analizę, krytyczne i twórcze myślenie oraz działanie praktyczne jednocześnie,
- zwracać uwagę na stosowanie zadań i instrukcji, które umożliwiają uczniom uzmysłwić sobie swoje mocne strony³⁵.

Z kolei zgodnie z postulatami innych pedagogów i psychologów można sformułować kolejne zasady w pracy nauczyciela realizującego *Edukację dla mądrości*:

- wykorzystywanie technik E. de Bono, jako sprzyjających rozwijaniu refleksyjnego myślenia³⁶,
- wykorzystywanie różnorodnych technik twórczego myślenia we wczesnej edukacji jako sprzyjających rozwojowi osobowości i kreatywności, ale także refleksyjności i myślenia pytajnego³⁷
- włączanie do edukacji zadań o charakterze otwartym, równoległe i w takim samym z wymiarze jak realizowane zadania o charakterze konwergencyjnym³⁸,
- wykorzystywanie zdarzających się sytuacji konfliktowych między ludźmi, uczniami, dziećmi do konstruktywnej naprawy realizacji między nimi i/lub analizy korzyści wynoszonych z takiego postępowania³⁹.

³⁵ R.J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom...*, op.cit., s.6-7.

³⁶ Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie....*, op.cit.

³⁷ E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010.

³⁸ J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2008.

³⁹ M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszy wieku szkolnym...*, op.cit.

Nauczyciel, jako organizator aktywności dziecka/ucznia powinien także orientować się w pozytywnych aspektach emocjonalnych procesu twórczego i samodzielnego działania, rozumieć potrzebę poszukiwania, błędzenia, rozumieć i doceniać wartość silnego oraz osobistego zaangażowania dziecka w organizację własnej aktywności. Powinien zatem pozwalać dziecku/uczniowi na oryginalność, fantazję, pomysłowość i niekonwencjonalność w działaniu, kształtować i rozwijać motywację poznawczą oraz potrzebę osiągnięć. Powinien on w projektowanych sytuacjach edukacyjnych angażować wyobraźnię dziecka/ucznia, ponieważ stanowi ona ...*siłę napędową autentycznego twórczego doświadczenia, determinuje stany zaciekawienia i niepokoju, odkrywania i poszukiwania, pozwala na przeżywanie w sposób bogaty i zwielokrotniony*⁴⁰. Powinien on także zdawać sobie sprawę, że zajęcia takie, jak wymyślanie bajek, opowiadań, rysowanie historyjek obrazkowych oraz realizacja różnego rodzaju projektów rozwijają nie tylko wyobraźnię, kreatywność, inwencję twórczą i elokwencję, ale i uzdolnienia literackie, kompozycyjne, plastyczne, zdolności rysunkowe. Natomiast techniki twórczego myślenia i praca nauczyciela według zasad, które stymulują rozwój (a nie blokują go) przyspieszają i optymalizują także inne osiągnięcia dzieci, bowiem mają związek z rozwijaniem zdolności ogólnych, specjalnych, inteligencji praktycznej i zaangażowania dziecka w działanie⁴¹.

W zakresie podstaw praktycznych niezbędne jest natomiast metodyczne wsparcie nauczycieli realizujących *Edukację dla mądrości* o propozycje i przygotowanie środków dydaktycznych i narzędzi wspierających pracę nauczyciela w tym zakresie, przede wszystkim powiastek filozoficznych, przysłów i dykteryjek dostosowanych do możliwości percepcyjnych dzieci na poziomie wczesnej edukacji. Pozwoli to przybliżyć dziecku trudne dla niego treści i problemy zgodnie z zasadą pogłębowości i przystępności.

Biorąc z kolei pod uwagę środki dydaktyczne, jakie można wykorzystać w szkole/przedszkolu w realizacji *Edukacji dla mądrości* należy tu wymienić standardowo stosowane w procesie kształcenia, typu: zestawy do eksploracji wyposażone w takie przybory, jak lupa, mikroskop, miarki, wagi, artykuły sypkie, pojemniki, kubeczki zapachowe, przedmioty wydające dźwięki itp., zestawy do hodowli z różnorodnym tworzywem naturalnym, gry z kostką (także samodzielnie wykonane przez dzieci), układanki, loteryjki (także z obrazkami do skojarzeń), środki dydaktyczne ułatwiające poznawanie i wyrażanie emocji, np. karty

⁴⁰ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław 1975.

⁴¹ J. S. Renzulli, *The Three – Ring Conception of Giftedness*, In. *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*, Baum S.M., Reis S.M. Maxfield L.R. (Eds.), Mansfield Center, CT: Creative Learning Press 1998.

emocjonalne, kostka uczuć, pacynki, lusterka itp. Jednak szczególnymi środkami dydaktycznymi sprzyjającymi zrozumieniu przez dzieci treści związanych z *Edukacją dla mądrości* mogą być:

- różne książki, także wykonanych przez dzieci, zawierające pouczające opowieści i bajki z morałami,
- filmy edukacyjne, dokumentalne i fabularne prezentujące różne sytuacje i problemy cywilizacyjne, społeczne, zdrowotne itp.,
- obrazki o charakterze dynamicznym, prezentujące różnorodne sytuacje w relacjach międzyludzkich i odnoszące się sytuacyjnie do wartości ogólnoludzkich⁴².

Środki dydaktyczne wyżej wymienione mogą być użyteczne w realizacji następujących sytuacji edukacyjnych wchodzących w zakres *Edukacji dla mądrości* na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej:

- 1) Zapoznavanie dzieci/uczniów z literaturą i powiastkami filozoficznymi w celu identyfikacji i analizy mądrości bohaterów (też mędrców).
- 2) Prezentowanie wartościowych wzorców i modeli życia z najbliższego i dalszego otoczenia, w tym także kierowanie uwagi dzieci na wartościowe zachowania rówieśników i dorosłych w szkole.
- 3) Kierowanie uwagi dzieci/uczniów na wartościowe i mądre zachowania bohaterów z filmów, gier komputerowych i spektakli oraz organizowanie dyskusji na ten temat.
- 4) Analizowanie z dziećmi/uczniami samych wartości oraz wyróżnianie takich, które są najistotniejsze (dla ucznia lub/i grupy).
- 5) Monitorowanie i analizowanie z dziećmi zachowania pod kątem omawianych wartości.
- 6) Angażowanie dzieci/uczniów w dyskusje nad projektami, które pozwalają identyfikować i opisywać „nauki” pochodzące z różnych źródeł a następnie inicjowanie wprowadzania ich do własnego życia codziennego.
- 7) Projektowanie wraz z dziećmi/uczniami procesu włączania w życie jednostki i grupy rówieśniczej wartościowych i mądrych zachowań.
- 8) Inicjowanie i aranżowanie sytuacji przysparzających grupie/ klasie wspólnego dobra.

⁴² Por.: E. Płóciennik, A. Dobrakowska (2009), *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze zajęć i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. AHE, Łódź.

- 9) Rozważanie z dziećmi/uczniami lepszych i gorszych ich efektów przy planowaniu wspólnych i indywidualnych działań, także z uwzględnieniem krótszej i dłuższej perspektywy czasowej oraz różnych punktów widzenia.
- 10) Realizowanie wraz z dziećmi/uczniami różnego rodzaju zadań w oparciu o metodę projektu, gdzie uczestnicy analizują własną wiedzę i umiejętności w danym obszarze oraz ich brak, planują doskonalenie oraz wykonanie zadania dla wspólnego dobra, dokonują samooceny własnej aktywności oraz analizy uzyskanych efektów.
- 11) Analizowanie z dziećmi/uczniami zakresu wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji planowanych działań.
- 12) Organizowanie autentycznego uczestnictwa wychowanków/uczniów/dzieci w działaniach sprzyjających rozwijaniu wrażliwości społecznej.
- 13) Organizowanie sytuacji edukacyjnych mających na celu:
- analizę i naprawę relacji interpersonalnych w grupie w oparciu o dyskusje i działania naprawcze (np. planowanie przeprosin),
 - formułowanie informacji zwrotnej i własnych przemyśleń metodą niedokończonych zdań typu: *dowiedziałem się dziś, że..., zaobserwowałem, że..., zasmuciłem się, gdy..., ucieszyłem się, gdy..., zaskoczyło mnie dziś, że potrafię..., zdziwiło mnie dziś, że nie potrafię..., jutro chciałbym nauczyć się...,*
 - planowanie i organizację przebiegu zabawy tematycznej, hodowli roślin lub zwierząt, udziału w akcjach ekologicznych i imprezach regionalnych,
 - planowanie, realizację własnych projektów organizacji czasu wolnego w różnych sytuacjach lub w sytuacji niekorzystnej pogody (*Co można robić w domu podczas deszczu?*) a następnie analizowanie ich realizacji i proponowane modyfikacji,
 - wyobrażanie sobie przez dzieci/uczniów najbliższej przyszłości lub artykułowanie marzeń/pragnień a następnie planowanie niewielkich, stopniowych, realnych, możliwych do realizacji w krótkim czasie kroków w celu podjęcia procesu urzeczywistnienia tych wizji od zaraz, na miarę aktualnych możliwości, z planowaniem niezbędnych działań doskonalących.
- 14) Organizowanie sytuacji, w których dzieci/uczniowie:
- generują pomysły poradzenia sobie z sytuacjami trudnymi, z uwzględnieniem ich uwarunkowań i konsekwencji,
 - wyrażają opinie, sądy i oceny na temat problemów i rozwiązywania różnych problemów w środowisku,

- krytykują wydarzenia, informacje, zachowania z otoczenia oraz generują pomysły na alternatywne, ale pozytywne zachowania, rozwiązania, informacje,
- odtwarzają różnego rodzaju sytuacje i scenki rodzajowe prezentujące różnego rodzaju sytuacje i konflikty między ludźmi a następnie proponują alternatywne rozwiązania sprzyjające bezkonfliktowemu rozwiązaniu problemu,
- rozwijają kreatywność, także poprzez eksploracje, kombinacje i transformacje,
- wyszukują jak najwięcej wad, braków, niedostatków pewnych rozwiązań (konstrukcyjnych, w uczeniu się, organizacyjnych) oraz zagrożeń wynikających z tych rozwiązań a następnie poszukują sposobu wyeliminowania każdej z nich,
- wyobrażają sobie prezentowane w opowiadaniu przez nauczyciela treści; (wizualizacja pozytywna może pełnić funkcję korekcyjną - wzmacnianie jednostki w toku wyobrażania sobie przez nią własnych pozytywnych cech lub zachowań względem innych; natomiast wizualizacja negatywna ma charakter zniechęcający do pewnych działań poprzez prezentację sytuacji przynoszących negatywne emocje i pełni raczej funkcję prewencyjną),
- wymyślają odpowiedzi na pytania: *Jak jest? Jak powinno być? Dlaczego nie jest tak jak powinno być? Jakże z tego wynikają wnioski?* stosując technikę meta planu, przykładowo w obrębie następujących tematów: *Nasza szkoła, Ochrona naturalnego środowiska, Moje uczenie się, Współdziałanie z innymi,*
- snują kolejno rozważania dotyczące konsekwencji podanych poniżej fikcyjnych sytuacji, związanych z pomnożeniem wybranych elementów obiektu, a następnie określają funkcje tego zmodyfikowanego obiektu, np. *1)Wyobraź sobie, że nieoczekiwanie wyrasta Ci dodatkowa para rąk i nóg. Co by było gdybyś miał cztery ręce i cztery nogi? Jakie byłyby Twoje nowe umiejętności? Jak zmieniłoby się Twoje życie? 2)Wyobraź sobie, że w odkurzaczu można zamontować dodatkowy wąż ssący. Jak zmieniłyby się wtedy funkcje odkurzacza? Jakie by były z tym trudności a jakie nowe możliwości?,*
- dokładnie obserwują i oglądają przykładowy obiekt, zarówno z bliska jak i z daleka, przy czym obserwacja powinna być bardzo dokładna i uważna - uczestnicy powinni zauważyć wszystkie cechy szczególne: zdrapania, nadgryzienia, zagięcia, wklęśnięcia, wypukłości itp.; po zapoznaniu się z obiektem uczestnicy zabawy mają prawo zmienić nazwę przedmiotu na inną, która wydawać się im może bardziej odpowiednia,

- zastanawiają się nad wyjaśnieniem przykładowych antynomii podanych przez nauczyciela (jest to tzw. logiczna sprzeczność; połączenie dwóch pojęć na pozór logicznie wykluczających się), np.: *mocna słabość*, *zła miłość*, *biedny bogacz*, *słaby siłacz* itp., następnie próbują wymyślić własne przykłady antynomii, wybierają jedną z nich (taką, która im się najbardziej podoba) i przedstawiają ją plastycznie (lub przestrzenie) według własnego pomysłu; po skończeniu pracy następuje prezentacja prac i wyjaśnianie dokonanych skojarzeń.

Edukacja dla mądrości (szczególnie na poziomie wczesnej edukacji) wymaga zarówno kompetencji osobowościowych nauczyciela, ciekawych środków dydaktycznych, jak i nowoczesnych, aktywizujących technik stymulujących oraz rozwijających zdolności potencjalne dziecka i jego kompetencje w zakresie inteligencji ogólnej i praktycznej, twórczości. We wczesnej edukacji szczególnie pożądana jest ta odmiana aktywności dziecka/ucznia, która prowadzi do osobistego doświadczania otaczającej rzeczywistości kulturowej, przyrodniczej, technicznej i społecznej. Aktywność taką jednostka podejmuje przy udziale wewnętrznego zaangażowania emocjonalnego, co prowadzi do przeżycia wartości w sposób głęboki i sprzyjający rozwojowi oraz nabywaniu różnorodnych doświadczeń życiowych sprzyjających dojrzewaniu do mądrości.

Stopniowe kształtowanie się w jednostce mądrości jako *formy gatunkowego przystosowania się do najtrudniejszego wyzwania, jakim jest dobre kierowanie życiem*⁴³, możliwe jest jedynie dzięki wewnętrznemu rozwojowi jednostki, ale niezbędne całemu gatunkowi ludzkiemu. Dlatego *mądrość*, jako złożona właściwość osobnicza, podlegająca wpływom pedagogicznym, powinna pojawiać się już nie tylko w dyskusji nad pozytywnym i optymalnym funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie, ale także w dyskusji nad istotą zmian w edukacji. Bo choć wdrażanie do mądrości oparte na dialogu i sztuce zadawania przez nauczyciela pytań uruchamiających samodzielne myślenie i ujawniających potencjał jednostek w tworzeniu nowej wiedzy postulowane już było przez Sokratesa i jego uczniów, to współczesna szkoła nadal kształci przede wszystkim pamięć i zdolności analityczne prowadzące do zapamiętywania i odtwarzania informacji, co niestety nie sprzyja formowaniu systemu wartości młodego człowieka.

* * *

⁴³ Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie....*, op.cit., s 32.

Zgodnie z zaprezentowanym zarysem koncepcji *Edukacji dla mądrości* możliwa jest edukacja stymulująca i rozwijająca refleksyjność, samodzielność myślenia, inteligencję oraz kreatywność, i to już od pierwszego etapu edukacyjnego. Taka edukacja umożliwia przygotowanie przyszłych dorosłych członków społeczeństwa do efektywnego rozwiązywania istotnych problemów cywilizacyjnych i problemów dnia codziennego w przeciwieństwie do tradycyjnego modelu edukacji, który służy przede wszystkim rozwijaniu pamięci i sprawności analitycznych. Umiejętności przewidywania, podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, myślenia i działania twórczego, rozumienia i przetwarzania informacji, aktywności w rozwiązywaniu pojawiających się problemów, kojarzenia faktów i zjawisk oraz komunikowania się i współpracy z innymi są niezbędne przyszłym pokoleniom. Dlatego takie kształcenie, prowadzone już od poziomu przedszkola, jest w pełni uzasadnione.

Literatura:

1. Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
2. Aronson E., Wilson T.D. i Akert R.M., *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
3. Baltes P.B., Smith J., *Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis*, In: *Wisdom: Its nature, origins and development*, Sternberg R.J., ed., Cambridge University Press, New York 1990.
4. Buła A., *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, Wydawnictwo WSInf, Łódź 2006.
5. Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2009.
6. Csikszentmihalyi M., *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Studio EMKA, Warszawa 1996.
7. Csikszentmihalyi M., Rathunde K., *The psychology of wisdom: an evolutionary interpretation*, In: *Wisdom: Its nature, origins and development*, Sternberg R.J., ed., Cambridge University Press, New York 1990.
8. Cywińska M., *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2004.
9. Davis G. A., *Gifted children, Gifted education. A Handbook for Teachers and Parents*, Great Potential Press, Inc., Scottsdale 2006.
10. Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław 1975.
11. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości dziecka do nauki szkolnej. Jak prowadzić diagnozę, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Centrum Edukacyjne Blżej Przedszkola i Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
12. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2012.
13. Korczak J., *Wybór pism pedagogicznych*, T.I, Warszawa 1957.
14. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.

15. Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
16. Lewowicki T., *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1.
17. Nosal Cz., *Mądrości chwała*, „Charaktery” nr 3/2002),
18. Pietrasiński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001.
19. Pietrasiński Z., *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CIS, Warszawa 2008.
20. Płóciennik E., *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010.
21. Płóciennik E., Dobrakowska A., *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.
22. Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, PIW, Warszawa 2001.
23. Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
24. Renzulli J. S., *The Three – Ring Conception of Giftedness*, In: *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*, Baum S.M., Reis S.M., Maxfield L.R., Eds., Mansfield Center, CT: Creative Learning Press 1998.
25. Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001
26. Sternberg R.J., Davidson J.E., *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York 2005.
27. Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorienko E. L., *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009.
28. Sternberg R., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, GWP, Gdańsk 2003.
29. Szmidt K.J., *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja” 2002, nr 3(19).
30. Szmidt K. J., *Jak stymulować zdolności „Myślenia Pytającego” uczniów*, „Życie Szkoły” 2004, nr 7.
31. K.J. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu kształcenia zdolności myślenia pytającego*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, Tom II. *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, pod red. W. Limont i J. Cieślukowskiej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
32. Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2012.
33. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej - czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1996.
34. Waloszek D., *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, ODN, Zielona Góra 1994.