

Magdalena Grochowalska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

„Niecodzienna codzienność”¹ w projektowaniu działania nauczyciela, czyli o wychowaniu małego dziecka w dyskursie studentów pedagogiki

Wprowadzenie

Namysł nad wychowaniem wydaje się szczególnie ważny w odniesieniu do osób przygotowujących się do zawodu pedagoga. Potoczna oczywistość, a zarazem niejednoznaczność procesu wychowania może powodować jego marginalizowanie. Tymczasem codzienny wymiar wychowania dostarczając doświadczeń źródłowych, z których wyprowadzać można wiedzę oraz ją nadbudowywać² staje się punktem wyjścia dla refleksji pedagogiki.

Sposób rozumienia codzienności zmieniał się zasadniczo na przestrzeni ostatnich dekad. Zakładając, iż od codzienności nie można spodziewać się bezpieczeństwa, „pewności w kwestii tego, co nastąpi, a co nastąpić nie może, co czynić, a czego się wystrzegać”³ Zygmunt Bauman stawia tezę, iż dziś z dnia na dzień powtarzają się przygodność, niespodzianka, zaskoczenie, Wielka Niewiadoma, co powoduje, że „wysokie prawdopodobieństwo zajść niecodziennych jest dziś doświadczeniem codziennym. Niecodziennność jest dziś codziennością”⁴. Przenikanie się w wychowaniu codzienności i niecodzienności powoduje, iż w prezentowanym tekście kategoria niecodzienności nie będzie rozumiana jako święto, czas odświętny, lecz jako jeden z wymiarów

¹ Określenie przywołane za Z. Baumanem. Por. Z. Bauman, *Niecodziennność nasza codzienna...*, w: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 78.

² K. Ablewicz, *Potencjał badawczy antropologii pedagogicznej – przedmioty i konteksty badań*, w: *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Impuls, Kraków 2008, s. 147.

³ Z. Bauman, *Niecodziennność nasza codzienna...*, dz. cyt., s. 77.

⁴ Tamże, s. 78.

codzienności wychowawczej. Założenie o pozornej granicy między tym, co codzienne, a co niecodzienne, prowokuje do pytania o to, w jakim zakresie w projektach profesjonalnych działań konstruowanych przez pedagogów obecny jest wymiar codzienności/niecodzienności wychowania? Aby odpowiedzieć na to pytanie w tym miejscu odwołam się do opinii studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat aktywności nauczyciela ujętej w ramy „zwykłych i niezwykłych” sytuacji wychowawczych występujących ich zdaniem we wczesnej edukacji. Osią organizującą niniejszy tekst jest teza, iż przyszli pedagodzy antycypując swoje profesjonalne działania mogą odczuwać niejednoznaczność procesu wychowania, co związane będzie z przenikaniem się w ich doświadczeniach osobowych codziennego i niecodziennego wymiaru wychowania.

Codziennosc/niecodziennosc jako tło projektu dzialan nauczyciela

Ludzie wiążą z codziennością subiektywne znaczenia, odczuwają istotne dla siebie problemy, mówią o tym, co uważają za ważne. Rozumienie codzienności ułatwia człowiekowi określenie tego, co odmienne, niezwykłe, niecodzienne. Rzeczywistość codzienna ma swój rytm, „...jest powtarzalnością, ciągłością, dającą się uchwycić i rozpoznać przez opozycję do tego, co tę ciągłość zakłóca lub przerywa, co wprowadza odmianę i zróżnicowanie”⁵. Będąc tłem życia jest „podłożem, na którym może coś zaistnieć” Nieuprawioną, gołą głębą zdarzeń”⁶, dodać można, także zdarzeń niezwykłych wywołujących różnego rodzaju napięcia.

Zdarzenia codzienne nie pozostają obojętne dla procesu wychowania. Podejmując próbę opisanego pojęcia codzienności, Maria Dudzikowa oraz Maria Czerepaniak-Walczak proponują w jej charakterystyce uwagę zwrócić na sytuacje bycia pomiędzy. Zdaniem Auterek codzienność to oscylowanie pomiędzy zadowoleniem, miejscami i czynnościami znanymi, zaufaniem, przyzwyczajaniem i rutyną, a niepewnością, obcością, reakcją na niespodziewane zjawiska, nieufnością i nowatorstwem⁷. Taki sposób rozumienia codzienności nie tylko wskazuje na to, co ją wyróżnia, ale równocześnie

⁵ T. Kostkiewiczowa: *O kategorii codzienności i o codzienności w literaturze. Na przykładzie poezji XVIII wieku*, w: *Z oddali i z bliska. Studia o wieku oświecenia*, T. Kostkiewiczowa, Wydaw. Neriton, Warszawa 2010, s. 265.

⁶ J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Wydaw. eFKA, Kraków 1999, s. 81.

⁷ M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, w: *Wychowanie. Pojecia- Procesy-Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, t. 5, s. 11.

pozostawia w niej miejsce na niecodziennność, która staje się w pewien sposób elementem codzienności.

Uzasadnienie dla powyższej tezy przedstawia Marian Golka, który rozważając, gdzie się codzienność w ludzkim życiu zaczyna, a gdzie się kończy twierdzi, że „hipertrofia codzienności i degradacja nie-codzienności to banalne smaki czasów współczesnych”⁸. Argumentuje, iż człowiek pragnie włączyć nie-codziennność do sfery codzienności, następuje przemieszanie zakresu spraw i zachowań, które są przypisywane do obu kategorii. Można jednak dostrzec pewne przejawy nie-codzienności kierując się przeciwieństwami, zauważamy wtedy codzienność-odświętność, powszedniość-oficjalność, rutynę-niezwykłość, powtarzalność-wyjątkowość, prywatność-publiczność. Mimo tego, starania o zdefiniowanie tego, co nie-codziennie nie przynoszą zamierzonego efektu, bowiem „...próbujemy nie tyle określić nieznanie przez nieznanie, ile – raczej – to, co jest domyślne, przez to, co wydaje się znane”⁹. Wyraziste przejawy nie-codzienności, widoczne „gołym okiem” są jednak pomocne w jej rozpoznaniu. Zakładając, że aby coś było codziennością, musi funkcjonować jak dobrze naoliwiony mechanizm, cytowany Autor uwagę zwraca m. in. na to, co wytrąca człowieka z „codziennej homeostazy”, to, co jest odczuwane jako problem, kłopot, który może być przetwarzany i interpretowany według receptury codzienności¹⁰. W odwołaniu do tez M. Golki patrząc na proces wychowania można zastanawiać się ile w nim miejsca na rutynę, powtarzalność, publiczność, a ile na niezwykłość, wyjątkowość prywatność, na ile i w jakich zakresach nie-codziennność stanowi tło codzienności, a na ile zmienia jej oblicze.

To, w jaki sposób porządkujemy informacje o świecie zależy od tego, w jaki sposób myślimy o nim. Odmienność i wyjątkowość postępowania człowieka wynika bowiem ze sposobu doświadczenia i ujmowania intersubiektywnego świata życia codziennego, a jego interpretacja zależy od uprzednich doświadczeń własnych jednostki lub przekazywanych jej przez rodziców czy nauczycieli¹¹. Żeby postępowanie człowieka mogło być uznane za działanie musi być jednak wcześniej obmyślane, czyli oparte na wcześniej stworzonym projekcie. Projektując, czyli antycypując w wyobraźni przyszłe

⁸ M. Golka., *Hipertrofia codzienności*, w: *Aparycje współczesności*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2015, s. 153.

⁹ Tamże, s. 141-142.

¹⁰ M. Golka, *Czy jeszcze istnieje nie-codziennność?* w: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 70-71.

¹¹ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008, s. 18-20.

postępowanie, w pierwszej kolejności należy sobie wyobrazić stan rzeczy, który działanie wywoła, a dopiero następnie można podjąć namysł nad krokami prowadzącymi do osiągnięcia celu.

W takim rozumieniu podstawą projektów przyszłego działania jest wiedza, którą jednostka ma „pod ręką” w momencie projektowania. Interesują ją przy tym powtarzalność, typowość działania, a nie cechy swoiste, które uważa za nieistotne. W życiu codziennym tego typu projektowanie ma miejsce wtedy, gdy postępujemy według praktycznych zasad, recept, które już się sprawdzały oraz wtedy, kiedy wiążemy środki z celami, lecz nie posiadamy wiedzy o ich związkach¹². W tym sensie słuszne będzie przypuszczenie, że odczytanie projektów działań dotyczących wychowania może pozwolić na rozpoznanie sposobu, w jaki ludzie obmyślają swoje postępowanie, jak wyobrażają sobie proces wychowania.

Projekt badawczy

Celem prezentowanego w tym miejscu projektu badawczego było opisanie sposobów definiowania działań wychowawczych przez studentów przygotowujących się do roli nauczyciela oraz rozpoznanie aspektów codziennych i niecodziennych przypisywanych wychowaniu. Problematyzując codzienność/niecodzienność wychowania przyjęto, iż obraz świata życia codziennego, jak i działań możliwych w nim do podjęcia konstytuowany jest w języku wypowiedzi¹³. Widoczna w dyskursie perspektywa widzenia świata i działania w nim legitymizowana jest nie tylko przez konstrukty teoretyczne czy akty prawne, ale również przez jednostkowe przekonania, oczekiwania, sposoby myślenia i mówienia o wychowaniu.

Oscyłowanie człowieka pomiędzy tym co codzienne i niecodzienne zawarte w definicji codzienności M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak¹⁴ oraz „zanurzenie” w codzienności młodego pokolenia może w moim przekonaniu mieć znaczenie dla postrzegania przez młodych dorosłych zjawiska wychowania. Staralam się odpowiedzieć na pytanie, jakie znaczenia przypisują procesowi wychowania przyszli nauczyciele małego dziecka, co uważają w nim za oczywiste, naturalnie obecne, oswojone (codzienne), a czemu przypisują znaczenia nieoczywiste, problematyczne czy kłopotliwe (niecodzienne). Materiał empiryczny stanowią pisemne wypowiedzi

¹² Tamże, s. 135-136.

¹³ E. Cassirer, *Język i budowa świata przedmiotowego*, w: Symbol i język, E. Cassirer, przeł. B. Andrzejewski, Wydaw. Naukowe WSPiA, Poznań 2004, s. 77-104.

¹⁴ Por. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Codziennosc w szkole*, dz., cyt.

25 studentek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej¹⁵, zebrane w latach 2015-2016. Wypowiedzi (50 tekstów) dotyczyły projektowania działań wychowawczych w przyszłości podejmowanych w pracy zawodowej. Zakres treści wypowiedzi nie był wyznaczany szczegółowymi pytaniami, co miało zapobiec ukierunkowaniu refleksji nad wychowaniem.

W analizie zgromadzonych danych przyjęłam perspektywę badanych, poszukując wątków odnoszących się do wymiaru codzienności/niecodzienności wychowania. Celem analizy nie było wartościowanie stopnia przygotowania studentek do podjęcia roli nauczyciela, a jedynie próba opisu indywidualnych projektów postępowania, które w przyszłości mogą stać się istotne dla podejmowanych działań wychowawczych. Prace nad tekstem przebiegały według schematu: 1. wielokrotne czytanie tekstów, 2. kierując się zasadą bliskości znaczeniowej wyłonienie fragmentów wypowiedzi oraz ich pogrupowanie na podstawie podobieństw i różnic znaczeniowych, 3. wyłonienie i nazwanie zakresów projektów działań wychowawczych, 4. rozpoznanie wśród nich elementów opisujących codzienne i niecodzienne działania, szukanie związków między nimi.

Proces wychowania z perspektywy przyszłych nauczycielek małego dziecka

W tym miejscu przedstawię wybrane, dwa kierunki analizy. Pierwszy dotyczy rozpoznania znaczeń nadawanych działaniom wychowawczym, drugi, skupiony jest na identyfikacji wątków, w których badane odnosiły się do codzienności i/lub niecodzienności wychowania. Okazało się, że badane poświęcały wiele uwagi zadaniom nauczyciela w zakresie organizowania procesu wychowawczego. Zadania te wynikają przede wszystkim z przesłanek programowych, do realizacji których nauczyciel zostaje zobligowany. Świadczą o tym określenia typu: *ma obowiązek, jest zobowiązany, musi, należyć*¹⁶ odnalezione w 41 wypowiedziach.

Zadania wychowawcze stawiane przed nauczycielem nie mają jednorodnego charakteru. Na potrzeby analizy wyróżniłam trzy charakterystyki, do których odnosiły się badane, a mianowicie: kierunek działań, celowość oraz motyw podjęcia. I tak, działania wychowawcze można opisać jako jednostronne oddziaływanie wychowawcy na wychowanka, aktywność świadomie

¹⁵ Badane to absolwentki studiów I stopnia pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a więc posiadające już kwalifikacje zawodowe nauczyciela. W trakcie badania kontynuowały kształcenie na studiach II stopnia.

¹⁶ Kursywą zapisano cytaty z wypowiedzi badanych.

zorganizowaną przez dorosłych, zgodną z przesłankami programowymi. Warto podkreślić, że zadania wychowawcze koncentrują się głównie na wspieraniu potencjału rozwojowego dzieci, co służyć ma pomyślnemu przygotowaniu do podjęcia w przyszłości nowych ról społecznych (37)¹⁷. Nauczyciel ma: *dobrze wychować, tak, aby dziecko mogło z entuzjazmem stać się uczniem; pomagać przejść na kolejny etap edukacji*. Mówiąc o rozwoju badane nie traktują go w sposób całościowy, lecz wartościują poszczególne cechy rozwojowe. Te, które pomagają nauczycielowi w realizowaniu zadań wychowawczych oraz te, które utrudniają to zadanie. Wśród cech pozytywnie waloryzowanych wymieniane są: ciekawość poznawcza, aktywność (fizyczna i werbalna), koncentrowanie uwagi, chęć współpracy z nauczycielem. Cechy negatywnie oceniane to nadmierna aktywność ruchowa, brak koncentracji uwagi, niezdyscyplinowanie, chęć wyróżniania się, brak umiejętności współpracy, egocentryzm.

Za podstawowy cel działań wychowawczych uważane jest wywołanie zmian w wychowanku (48), przy czym mają one mieć charakter zamierzony, w rozumieniu zgodny z założeniami programowymi. O wiele rzadziej (15) badane zwracają uwagę, że celem wychowania jest także: *nauczyć jak najwięcej kultury; pomoc w rozwoju osobistym; przygotowanie do życia*. Uzasadniając postępowanie wychowawcze studentki dostrzegają przede wszystkim potrzebę przygotowania dziecka do funkcjonowania w różnych rolach społecznych (38). Związane z tym poczucie odpowiedzialności spoczywające na nauczycielu może być uznane za wiodący motyw działania.

Rozumienie wychowania jako procesu, który przygotowuje dziecko do podjęcia w przyszłości zadań samowychowania jest niedostrzegane przez studentki. Jedynie w trzech wypowiedziach widoczny jest ten aspekt działań, które służą wzmocnieniu potencjału, rozwijaniu dziecięcych dyspozycji i umiejętności. Oddają to słowa: *Najważniejsze jest tak wychowywać, aby dziecko przygotować do radzenia sobie w życiu. Jeżeli dorośli, mam na myśli rodziców i nauczyciela, pokażą dziecku jak można żyć, radzić sobie w różnych sytuacjach, a nie będą traktować je jak marionetkę, to zachęcą do podejmowania wyzwań, które staną przed dzieckiem w przyszłości*.

W dalszej kolejności starano się odnaleźć to, co powtarza się w opisach, co uznawane jest za „wiadome i oczywiste” oraz to, co może sprawiać kłopot, wytrącić człowieka z codziennej homeostazy¹⁸. Zmierzano do rozpoznania

¹⁷ W nawiasach wskazana jest liczba analizowanych tekstów, w których odnaleziono opisywany wątek.

¹⁸ M. Golka, *Czy jeszcze istnieje nie-codzienność?* dz. cyt. s. 71.

tego, co może stać się częścią codzienności wychowawczej oraz tego, co nie jest tak oczywiste, może stać się niecodziennością wychowania lecz obecną na co dzień. Określenia dotyczące procesu wychowania można pogrupować w dwie kategorie. Pierwsza świadczy o pewności wyboru sposobu postępowania, co wynika z powtarzalności, oczywistości, można powiedzieć codzienności sytuacji wychowawczych. Świadczą o tym określenia typu: *działa tak zawsze; nigdy się nie waha, bo znalazł się na pewno w tej sytuacji już wiele razy; nie musi się zastanawiać jak zareagować, rozwiązania zna bo takie sytuacje zdarzają się wielokrotnie*. Studentki uważają, że prawdopodobnie będą widzieć, jak się zachować w tego typu sytuacjach, poradzą sobie (43).

Równocześnie badane zauważają sytuacje, w których uczestniczenie nie będzie już dla nich tak oczywiste. Dopuszczają swoją niepewność, zakłopotanie, brak znanych rozwiązań, czyli zachowania występujące w zdarzeniach niecodziennych. Przykładem są tu wypowiedzi typu: *prawdopodobnie, ale nigdy nie będę wiedziała do końca co może być najlepsze; hipotetycznie zakładając nauczyciel ma program, ale przecież nie zawsze można mieć pewność, że to zadziała. Czasami życie bywa nieprzewidywalne*. Określenia tego typu można odnaleźć w co piątej wypowiedzi.

Ciekawym wątkiem okazała się odpowiedzialność dorosłych za wychowanie. O ile na co dzień nauczyciel organizuje działania wychowawcze, o tyle odpowiedzialność za wychowanie dzieci w dużym zakresie ponoszą rodzice. To oni towarzyszą dziecku w sytuacjach niecodziennych, świątecznych, w których badane dostrzegają duży potencjał wychowawczy. Oto przykład ilustrujący: *Nauczyciel jest wychowawcą dziecka, to każdy wie, ale czy odpowiada za wychowanie, to już nie jest takie oczywiste. Na myśli mam odpowiedzialność za to, jak dziecko jest wychowywane. (...) To rodzice są z dzieckiem w każdej sytuacji, codziennej i odświętnej, to oni mogą pokazywać jak się powinno zachowywać wśród ludzi, rozwijać osobowość dziecka*. Wypowiedź ta odczytana w kontekście antropologicznej koncepcji rozumienia niezwykłości święta i świątowań jako nieodłącznego cienia zwyczajnej codzienności¹⁹ pokazuje, że dla autorki tych słów codzienność i odświętność w poczuciu odpowiedzialności za wychowanie nie tworzą nierozłącznej pary.

Ciekawi fakt, iż mówiąc o działaniach wychowawczych, które mogą – z racji swojej nieoczywistości – wymagać od nauczyciela otwartości na nowe znaczenia, prawie wszystkie badane odwołują się do przykładów z własnej

¹⁹ Por. A. Zadrożyńska-Barącz, *Codziennność – niecodziennność – święto*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, t. 5, s. 36.

edukacji szkolnej. Można przypuszczać, że w pojęcie niecodzienności wychowania wpisują doświadczenia źródłowe²⁰.

Podsumowanie

Poszukując uzasadnień dla projektowanych działań wychowawczych treść wypowiedzi odniosłam do opisów codzienności szkolnej przedstawionych przez M. Czerepaniak-Walczak. Odczytane w tekstach znaczenia nadawane wychowaniu wpisują się w paradygmat instrumentalno-techniczny, który prowadzi do bezkrytycznego, odtwarzania obowiązujących w szkole wzorów, struktur i schematów²¹. Źródłem działań nauczyciela są wyznaczone zewnętrznie cele wychowania, które nie pozostawiają miejsca na samodzielność decyzji, normatywnie wskazują, w jakim zakresie ma być „wychowane” dziecko, aby pomyślnie podjąć nowe role społeczne. Badane o wiele rzadziej dostrzegają podejście emancypacyjne do wychowania, w którym nauczyciel odchodzi od posługiwania się stereotypami, autokratyzmem, nie narzuca jednolitego sposobu odczuwania, wartościowania świata.

W analizowanych tekstach widoczne jest przesunięcie akcentów ze świata wartości – wpisanych w pojęcie wychowania – na świat zdarzeń. Fakt ten tłumaczyć można powszechnym odwoływaniem się nauczycieli do kategorii powinności w celu wartościowania własnej pracy. Powinność jest bowiem „istotną kategorią ich osobistej kontroli, weryfikacji ich osobowościowej przydatności zawodowej”²². Przypuszczać można, że dla przyszłych nauczycieli jest także ważną kategorią, stąd bezdyskusyjnie akceptują to, jakim się być powinno.

Warto dostrzec, że wskazywane cele i motywy działania wychowawczego mogą w przyszłości strukturalizować świat życia badanych i wyznaczać to, co w codzienności wychowania uznane będzie za znane i oczywiste, a co za niejasne i problematyczne. Tego typu refleksja podejmowana na etapie rozpoczynania praktyki zawodowej może – moim zdaniem – przyczynić się do budowania tożsamości zawodowej. W ślad za Joanną Madalińską-Michalak, warto w tym miejscu przyjąć, że badane odsłoniły „horyzonty znaczenia, które można rozumieć jako pewien zasób sensów, tworzący tło, na którym pewne sprawy, rzeczy, zaszłości czy zachowania jawią się jako

²⁰ Por. K. Ablewicz, *Potencjał badawczy antropologii pedagogicznej*, dz.cyt.

²¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja w codzienności i przez codzienność*, dz.cyt., s. 102-104.

²² H. Kwiatkowska, *Tożsamość wychowawcy*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, t. 3, s. 36.

ważne, doniosłe, posiadające znaczenie”²³. To dzięki ich istnieniu każdy może – projektując własną drogę działania w codzienności wychowania – decydować, które „rzeczy stają się bardziej wartościowe, inne mniej, a jeszcze inne całkiem pozbawione wartości”²⁴. Cytowana Autorka analizowała motywy skutecznego działania dyrektorów szkół, lecz przedstawione wnioski są aktualne w odniesieniu do przyszłych nauczycieli.

Kategoria „niecodziennego wychowania” odniesiona do projektów działań nauczyciela wczesnej edukacji pozwala dostrzec jej nieoczywistość. Trudności z wyodrębnieniem w wychowaniu tego co codzienne, co niecodzienne, co powszechne, a co wyjątkowe wynikać może ze specyfiki pracy nauczyciela przedszkola i klas I-III SP. Na tym etapie edukacji szczególnie akcentowany jest fakt, iż wychowanie dzieje się w każdym momencie bycia dziecka w przedszkolu czy w szkole. Studentki antycypując profesjonalne działania mogą odczuwać niejednoznaczność wychowania, co związane jest z przenikaniem się w ich doświadczeniach osobowych codzienności z niecodziennością. Można stwierdzić, że analizowane projekty działań nie wpisują się w charakterystykę pokolenia młodych, którzy – odwołując się do słów Z. Baumana – „przywyczaeni są do nadmiaru sposobów na życie, związanych z tym niecierpliwości i pośpiechu, wyborów oraz ryzyka, błędu, potknięć czy nawet upadku”²⁵, a nawet „...domagają się, bez skrupowania, niecodzienności na co dzień”²⁶. Pomimo, że dla pokolenia młodych dorosłych niecodziennosc w codzienności jest normą, jest oczywistością, to w myśleniu o wychowaniu nie zawsze muszą być równie otwarci na wielość, nieoczywistość, co może świadczyć o niedostrzeganiu potrzeby refleksyjnego podejścia do wychowania.

W świetle wypowiedzi studentek widać, iż określone przekonania o istocie wychowania – nasycone mniej lub bardziej codziennymi/niecodziennymi doświadczeniami źródłowymi – stają się podstawą dla rozwijających się osobistych ram interpretacyjnych. To przez nie przyszli nauczyciele będą postrzegać rzeczywistość. W tym sensie słuszne staje się przypuszczenie, że odczytanie projektów działań dotyczących wychowania może pozwolić na rozpoznanie sposobu, w jaki ludzie wyobrażają sobie proces wychowania. Natomiast dla przyszłych nauczycieli autorefleksja nad znaczeniami

²³ J. Madalińska-Michalak, *Odnajdywanie własnej drogi w codzienności szkoły*, w: *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2014, s. 95-96.

²⁴ Tamże, s. 96.

²⁵ Z. Bauman, *Niecodziennosc nasza codzienna...*, dz.cyt., s. 86.

²⁶ Tamże, s. 93.

nadawanymi wychowaniu może mieć wartość osobistą uwrażliwiając na złożoność procesu wychowania, na jego społeczno-kulturowe uwarunkowania²⁷.

Bibliografia:

- Ablewicz K., *Potencjał badawczy antropologii pedagogicznej – przedmioty i konteksty badań*, w: *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Impuls, Kraków 2008, s. 143-157.
- Bauman Z., *Niecodzienność nasza codzienna...*, w: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 77-94.
- Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, Wyd. eFKA, Kraków 1999.
- Cassirer E., *Język i budowa świata przedmiotowego*, w: *Symbol i język*, E. Cassirer, przeł. B. Andrzejewski, Wydaw. Naukowe WSPiA, Poznań 2004, s. 77-104.
- Czerepaniak-Walczak M., *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, t. 5, s. 93-112.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Codziennność w szkole. Szkoła w codzienności*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, t. 5, s. 9-25.
- Golka M., *Hipertrofia codzienności*, w: *Aparycje współczesności*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2015, s. 141-154.
- Golka M., *Czy jeszcze istnieje nie-codziennność?* w: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s.65-76.
- Grochowalska M., *Co jest za tymi drzwiami? O potrzebie przygotowania początkujących nauczycieli do wejścia w kulturę szkoły*, „*Studia z Teorii Wychowania*” 2016, T VII, 2 (15), s. 61-73.
- Kostkiewiczowa T., *O kategorii codzienności i o codzienności w literaturze. Na przykładzie poezji XVIII wieku*, w: *Z oddali i z bliska. Studia o wieku oświecenia*, T. Kostkiewiczowa, Wydaw. Neriton, Warszawa 2010, s. 265-277.

²⁷ Wątek uwrażliwienia przyszłych nauczycieli na specyfikę kultury szkoły, a w niej podejmowanych działań wychowawczych omawiam w tekście: M. Grochowalska, *Co jest za tymi drzwiami? O potrzebie przygotowania początkujących nauczycieli do wejścia w kulturę szkoły*, „*Studia z Teorii Wychowania*” 2016, T VII, 2(15), s. 61-73.

- Kwiatkowska H., *Tożsamość wychowawcy*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, t. 3, s. 17-42.
- Madalińska-Michalak J., *Odnajdywanie własnej drogi w codzienności szkoły*, w: *Codziennność szkoły. Nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2014, s. 83-98.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.
- Zadrożyńska A., *W poszukiwaniu codzienności*, w: *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI wieku*, red. R. Sulima, Oficyna Wydawnicza Stopka, Łomża 2003, s. 157- 166.
- Zadrożyńska-Barącz A., *Codziennność – niecodziennność – święto*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, t. 5, s. 35-52.

**„Unusual everyday” in designing a teacher’s actions,
or about education of a small child in the discourse of students
of pedagogical sciences**

The article is focused upon some items pertinent to the interpenetration of the everyday/ non-everyday of education. Particular attention is paid to the need of opening of prospective teachers to new experiences, of making an attempt at understanding what their source is, and eventually, what consequences they might cause for the adopted educational activities. This text constitutes an introduction to the question of preparing teachers for making an effort aimed at designing everyday educational actions in non-obviousness, or ambiguity. The submitted research project was aimed at finding an answer to the question to what extent the dimension of everyday and non-everyday of education is present in projects pertinent to professional activities and elaborated by teachers. According to the results, the professional beliefs of prospective teachers of a small child concerning the quotidian education do not belong to the description of the generation of the young. While in one’s personal life non-ordinary events seem to be obvious, they are left out in relation to education.

Keywords: everyday life, everyday of education, teacher, early education.

**„Niecodzienna codzienność” w projektowaniu
działania nauczyciela, czyli o wychowaniu małego dziecka
w dyskursie studentów pedagogiki**

W artykule skoncentrowano się na problematyce przenikania się codzienności/ niecodzienności wychowania. Szczególną uwagę skierowano na potrzebę otwarcia się przyszłych nauczycieli na nowe doświadczenia, na próbę zrozumienia, co jest ich źródłem oraz jakie mogą mieć konsekwencje dla podejmowanych działań wychowawczych. W prezentowanych projekcie badawczym poszukiwano odpowiedzi na pytanie o to, w jakim zakresie w projektach profesjonalnych działań konstruowanych przez pedagogów obecny jest wymiar codzienności/niecodzienności wychowania. Wyniki ujawniają, że przekonania zawodowe przyszłych nauczycieli małego dziecka dotyczące codzienności wychowania nie wpisują się w charakterystykę pokolenia młodych. O ile w życiu osobistym zdarzenia niecodzienne są oczywistością, o tyle w odniesieniu do wychowania są wymiarem pomijanym.

Słowa kluczowe: życie codzienne, codzienność wychowania, nauczyciel, wczesna edukacja.