

Rozwijanie zdolności uczenia się

Wybrane konteksty i problemy

Praca zbiorowa pod redakcją Ewy Filipiak



Bydgoszcz 2008

**Rozwijanie zdolności uczenia się.
Wybrane konteksty i problemy**

Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy

pod redakcją Ewy Filipiak



Bydgoszcz 2008

Komitet Redakcyjny
Janusz Trempała (*przewodniczący*)
Ryszard Gerlach
Sławomir Kaczmarek
Piotr Malinowski
Janusz Ostoja-Zagórski
Andrzej Papuziński
Grażyna Jarzyna (*sekretarz*)

Recenzent
Prof. dr hab Bogusław Śliwerski

Projekt okładki
ArtStudio Krzysztof Krawiec

Redaktor
Michalina Skonieczka

Publikacja finansowana ze środków projektu badawczego
KBN Nr N 107 037 31/3875

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz 2008

Na zdjęciu, na okładce Jakub Hidvegi

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany
ani rozpowszechniany bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich

ISBN 978-83-7096-671-3

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
(Członek Polskiej Izby Książki)
85-092 Bydgoszcz, ul. Ogińskiego 16
tel./fax 052 322 52 74, e-mail: wydaw@ukw.edu.pl
<http://www.wydawnictwo.ukw.edu.pl>
Rozpowszechnianie tel. 052 340 12 62 w. 51

Poz. 1207. Ark. wyd. 15.

Spis treści

Wprowadzenie	7
--------------------	---

I. KONTEKSTY

NAUCZYCIEL I UCZEŃ W KULTURZE UCZENIA

Ewa Filipiak

Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej	17
--	----

Anna Izabela Brzezińska

Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się	35
--	----

Bogusława Dorota Gołębniak

Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”	50
---	----

Dorota Klus-Stańska

Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych	59
---	----

Agata Cudowska

Fenomenologiczne badania nad dzieciństwem oraz ich znaczenie w rozwijaniu zdolności uczenia się	74
--	----

MYŚLENIE O „UCZENIU UCZENIA”

Irena Adamek

Wspieranie rozwoju dziecka – implikacje teorii L. S. Wygotskiego w praktyce edukacyjnej	82
--	----

Iwona Kopaczyńska

Refleksyjność w procesie kształcenia. Możliwe rekonstrukcje	91
---	----

<i>Agnieszka Nowak-Łojewska</i>	
Między obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji dzieci.	108
<i>Joanna Szymczak</i>	
Zdarzenia krytyczne w edukacji – namysł „nad” – refleksja o tym „jak dzieci uczą się i myślą” w perspektywie pedagogii C. Freineta	123
<i>Renata Stawinoga</i>	
Modele zajęć sprzyjające wyzwaniu twórczości dziecięcej.	135

II. PROBLEMY

O MOŻLIWOŚCIACH I PROBLEMACH SAMOREGULOWANEGO UCZENIA SIĘ

<i>Magdalena Kolber</i>	
Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego	149
<i>Magdalena Wawrzyniak-Śliwska</i>	
Autonomia w nauczaniu – kto się boi autonomii?	158
<i>Ewa Lemańska-Lewandowska</i>	
Język a uczenie się – o języku instrukcji i samoregulacji w procesie nauczania – uczenia się	169
<i>Dorota Ciechanowska</i>	
Reprezentacje graficzne w budowaniu wiedzy osobistej dziecka	178
<i>Ilona Nowakowska-Buryła</i>	
Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się u dzieci w młodszym wieku szkolnym	189
<i>Jolanta Sajdera</i>	
Współdziałanie jako forma wspólnego uczenia się	198
<i>Renata Michalak, Elżbieta Misiorna</i>	
<i>Storyline</i> jako metoda rozwijania kompetencji metakognitywnych dzieci	204
Informacje o autorach	210

Wprowadzenie

Od kilku lat obserwuje się wzmożone zainteresowanie problemem uczenia się. Przyczyn tego zainteresowania można upatrywać w wielu źródłach. Z jednej strony umiejętność uczenia się we współczesnym świecie jest niewątpliwie kompetencją kluczową każdego człowieka, z drugiej strony niepokojące są wyniki uzyskiwane przez polskich uczniów w badaniach (na tle ich rówieśników z innych krajów świata) publikowanych w raportach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (OECD/PISA) na przestrzeni kilku ostatnich lat. Może nazbyt kontrowersyjne (nadinterpretujące) tytuły pojawiły się w prasie już w 2003 roku: *Polska szkoła szkołą kiepskich*, *Polska szkoła zabija naszą przyszłość*, *Mit dobrej polskiej edukacji*¹. Autorzy publikacji zwrócili uwagę na rozbieżność pomiędzy potencjałem młodych Polaków (ich średni Iloraz Inteligencji wg skali Wechslera wynosił 99, czyli był dość wysoki w grupie badanych uczniów) a ich osiągnięciami w zakresie badanych kompetencji takich, jak: rozumienie prostych tekstów, rozumienie pojęć czy rozumienie zarządzeń i poleceń oraz rozumienie tekstu, myślenie matematyczne, myślenie naukowe (polscy uczniowie uzyskali wówczas jedne z najniższych wyników w badanych grupach). W tle publikowanych wyników pojawiły się pytania: młody Polak jest inteligentny, ale czy źle wykształcony?; Inteligentny, ale nie potrafiący zarządzać własnymi zasobami intelektualnymi?; Czy polscy uczniowie zatem potrafią się uczyć i korzystać z kapitału wiedzy?; Czy współcześni nauczyciele potrafią wyposażać uczniów w narzędzia uczenia i „uczyć jak się uczyć”? Raport PISA z 2007 roku był już korzystniejszy w zakresie rozumienia tekstu, ale nadal niepokojące wyniki dotyczą rozumowania, myślenia naukowego, nauk ścisłych. Są to niepokojące symptomy. Proces uczenia się jest procesem poznawania rzeczywistości. To, czego uczniowie uczą się w szkole (czy może powinni uczyć się) to uniwersalne, wyższe funkcje psychiczne wymagane do analizy rzeczywistości. W trakcie edukacji uczeń powinien osiąść metodę naukowego poznawania rzeczywistości.

Współczesne społeczeństwo określa się mianem **społeczeństwa wiedzy**. W tym społeczeństwie największym kapitałem jest wiedza. Ta wiedza, jak píše Drucker „nie rezyduje w książce, w banku danych, w programie komputerowym. One zawierają tylko informacje. Wiedza jest zawsze umiejscowiona w **osobie**, nauczana i uczona przez **osobę**. Przejście do społeczeństwa wiedzy sytuuje więc osobę w centrum uwagi. Czyniąc to wywołuje nowe wyzwania, nowe zagadnienia, nowe kwestie dotyczące reprezentanta wiedzy – **Wykształconą Osobę**”².

¹ K. Łoziński, S. Sieradzki (2003), *Polska szkoła zabija naszą przyszłość* [w:] „Wprost”, 11/2003, s. 26-32.

² W. Gasparski (1998), *List o edukacji*, [w:] „Forum Oświatowe” 2(19), tom specjalny pod red. L. Witkowskiego.

Nie tyle ważna jest w społeczeństwie wiedzy „ilość” wiedzy encyklopedycznej, kolekcja wiadomości, ile myślenie, umiejętność rozumowania, interpretacji. Zgodnie z założeniami socjokulturowego podejścia do edukacji uczymy się odczytywać świat przez „okulary ludzkiej kultury”. Owe okulary są symbolicznymi narzędziami przekazywanymi w drodze rozwoju kulturowego: to są znaki wizualne, plany, symbole, teksty, wzory, a przede wszystkim język. Te właśnie narzędzia dostarczają nam nawyków myślowych i ludzkich cech niezbędnych do osiągnięcia sukcesu. We współczesnej dydaktyce podkreśla się, iż w zasadzie szkoła powinna uwzględnić w swojej ofercie edukacyjnej trzy główne przedmioty: (1) nauka o tym, jak się uczyć, (2) uczenie myślenia oraz (3) jak stać się samodzielnym menedżerem własnego rozwoju (jak planować własną drogę rozwoju i świadomie współuczestniczyć). Oczywiście te przedmioty nie są wyodrębnione w planie nauczania, ale są „wplecione” w inne lekcje. W sposób naturalny wysuwa się tu na plan pierwszy odpowiedzialna rola nauczyciela, kreatora środowiska uczenia się ucznia. Przed edukacją spełniającą takie oczekiwania stoją dzisiaj nowe wyzwania. Jak wynika z *Raportu Delorsa*³ (1998, s. 47) – edukacji ze względu na umożliwianie wszystkim dostępu do wiedzy przypada specyficznie określona rola w urzędywianiu „światowego” zadania: „pomagać zrozumieć świat i zrozumieć innego, aby móc zrozumieć lepiej samego siebie”. Najważniejszym zadaniem edukacji staje się umożliwienie kierowania własnym rozwojem. Edukacja jak najszybciej powinna przyczynić się do wyposażenia każdej jednostki w swoisty „paszport do życia”, który pozwoli lepiej zrozumieć samego siebie, ale też zrozumieć innych i funkcjonować (w sensie uczestniczyć we wspólnym dziele i życiu społeczeństwa) w zmieniającym się świecie.

Mimo zmian podejmowanych na skutek wdrażanych zaleceń reformowanej szkoły, uczenie się szkolne nadal zorientowane jest na encyklopedyczne przyswajanie wiedzy (czy ostatnio obserwowane uczenie się ukierunkowane na przygotowywanie do testów kompetencji). Podczas gdy trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem współczesnych dydaktyków, iż edukacja szkolna ma tylko wtedy sens dla ucznia, jeśli dostarcza mu **profesjonalnego wsparcia w uczeniu się**, wspomaga w opanowywaniu narzędzi uczenia.

Czy i w jaki sposób polska szkoła przygotowuje do uczestnictwa w zmieniającym się świecie, czy i w jaką „skrzynkę z narzędziami” wyposaża swoich uczniów? Czy nauczyciele są przygotowani do „nowej” roli (czy jest to nowa czy „odkurzona rola”) pomagania uczniowi w „uczeniu uczenia”? W jaki „paszport do życia” wyposaża ucznia (czy nie jest on przeterminowany)?

Te i wiele innych pytań towarzyszyły powstawaniu projektu badań pt. *Rozwijanie zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum* (Nr N107 037 31/3875). Projekt w swym założeniu dotyczy diagnozy zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum.

Jednym z podjętych zadań w obszarze projektu było zaproszenie do namysłu nad tworzeniem krytycznej przestrzeni dla „uczenia uczenia” oraz myśleniu o uczniu i nauczycielu w kulturze uczenia się w klasie szkolnej, pedagogów z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Efektem wspólnej debaty jest prezentowany Państwu tom.

Podjęte przez Autorów tekstów wątki łączy jeden kluczowy problem: **rozwijanie zdolności uczenia się w kulturze klasy szkolnej**. Tom wyraźnie dzieli się na dwie części: pierwszą nich stanowią *Konteksty*, a w nich dwa wątki: 1. *Nauczyciel i uczeń w kulturze uczenia się* oraz 2. *Myślenie o „uczeniu uczenia”*. W drugiej części zatytułowanej *Problemy*

³ J. Delors, (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa.

Autorzy poruszają różne wątki. Wszystkie kwestie koncentrują się wokół osi: *O możliwościach i problemach samoregulowanego uczenia* (por. Rys. 1).

Książka zatem rozwija wątek zdolności uczenia się, pokazując różne odsłony myślenia o uczeniu się. Autorzy tekstów zasadniczo odwołują się do socjokulturowej perspektywy, koncepcji Lwa S. Wygotskiego, J. S. Brunera i współczesnych odczytań tych teorii.

Tom otwiera tekst autorstwa Ewy Filipiak *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. Ma on charakter wprowadzający w myślenie o uczeniu się prezentowane w niniejszym tomie. Autorka interpretuje uczenie się przez pryzmat socjokulturowych teorii Lwa S. Wygotskiego i J. S. Brunera. Ukazuje aspekty uczenia:

- uczenie jako **aktywność** ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju,
- uczenie się jako **zmianę** w relacjach **umysł–świat**,
- uczenie się jako **proces społeczny**,
- uczenie się jako proces **mediowania znaczeń** (a konsekwencji przyjęciem specyficznych strategii nauczania – uczenia, tj. budowanie rusztowania *scaffolding*, upośredniane uczenie (MLE – *mediated learning experience*),
- proces uczenia i jego **intymną naturę**,
- uczenie się jako **proces opanowywania narzędzi kulturowych**, wśród których specyficzną rolę (w rozwoju i uczeniu się) pełni **język** i umiejętność korzystania z niego.

Autorka kończy rozważania przesłaniem wynikającym z koncepcji J. S. Brunera, iż konieczna jest przemiana szkoły w kulturę uczenia i w konsekwencji zmiana roli ucznia i nauczyciela w tej kulturze. Konieczna staje się dyskusja środowisk akademickich przygotowujących nauczycieli do tworzenia tak rozumianej kultury uczenia.

Rozwinięciem tych myśli są teksty prezentowane w części pierwszej. Stanowią swoisty kontekst rozważań o uczeniu się. Mottem przewodnim są słowa J. S. Brunera:

„(...) U podstaw praktyk edukacyjnych w klasach szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów, z których część działa w sposób zamierzony dla dobra, a część niezamierzonych przeciwko dobru dziecka. Należy je wypowiedzieć otwarcie i zrewidować. Różne podejścia do uczenia się i różne formy nauczania – od instrukcji do nauczania poprzez dokonywanie odkryć oraz współpracy – odzwierciedlają zróżnicowane przekonania i przeświadczenia o uczniu – od aktora do znawcy, osobiście doświadczającego, współpracującego myśliciela” (Bruner, 2006, s. 78).

„Sposób postrzegania ucznia przez nauczyciela określa obrana przez niego metodę nauczania, wyposażenie nauczycieli (lub rodziców) w najlepszą dostępną teorię umysłu stanie się nieodzowne. Jednocześnie należałoby również umożliwić nauczycielom wejrzenie we własne zdroworozsądkowe teorie, które kierują ich metodami nauczania” (Bruner, 2006, s. 77).

Anna Brzezińska w pracy pt. *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia* pokazuje specyficzną rolę nauczyciela (osoby znaczącej w rozwoju i uczeniu się dziecka) w kulturze uczenia. Zwraca uwagę na tworzenie bogatego i zróżnicowanego społecznego środowiska uczenia się, pola wzajemnych oddziaływań nauczyciela i ucznia, poddając dyskusji problem „Po co dziecku INNI uczestniczący w rozwoju: DOROŚLI (w tym nauczyciele) i RÓWIEŚNICY?”

Pytanie o to, jaki rodzaj wsparcia w realizacji społecznego oczekiwania i zarazem swobodnego wyzwania, jakim jest przygotowanie uczniów do uczestniczenia w zmieniającym się świecie, otrzymują sami nauczyciele ze strony akademickiego świata, stawia Bogusława D. Gołębiak. W tekście pt. *Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu uczenia”* autorka prowokuje do refleksji, zwłaszcza środowiska akademickie, odpowiedzialne

Rozwijanie zdolności uczenia się	
Wprowadzenie	
Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej	
KONTEKSTY	PROBLEMY
<p>NAUCZYCIEL I UCZEŃ W KULTURZE UCZENIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się • Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia” • Kompetencje nauczyciela w kontekście pojmowanej holistycznie edukacji • Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych • Fenomenologiczne badania nad dzieciństwem oraz ich znaczenie w rozwijaniu zdolności uczenia się 	<p>O MOŻLIWOŚCIACH I PROBLEMACH SAMOREGULOWANEGO UCZENIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się, w kierunku uczenia się samoregulowanego • Język a uczenie się – o języku, instrukcji i samoregulacji w procesie nauczania – uczenia się • Autonomia w nauczaniu wczesnoszkolnym – kto się boi autonomii? • Reprezentacje graficzne w budowaniu wiedzy osobistej dziecka • Rozwijanie samodzielności uczenia się u dzieci w młodszym wieku szkolnym • Współdziałanie jako forma wspólnego uczenia się • <i>Storyline</i> jako metoda rozwijania kompetencji metakognitywnych dzieci
<p>MYŚLENIE O „UCZENIU UCZENIA”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wspieranie rozwoju dziecka – implikacje teorii L. S. Wygotskiego w praktyce edukacyjnej • Refleksyjność w procesie uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym • Między obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji dzieci • Zdarzenia krytyczne w edukacji – namysł „nad” – refleksją o tym jak dzieci uczą się i myślą (w perspektywie pedagogii C. Freineta) • Modele zajęć sprzyjające twórczości dziecięcej 	

Rysunek 1. Struktura książki

za przygotowanie do takiej roli (uczenia uczenia) i takiego statusu nauczyciela w kulturze uczenia.

Przyjmując określoną perspektywę rozumienia nauczania – uczenia, przyjmujemy określoną koncepcję umysłu, a wraz z nią określony sposób nauczania, wizję „edukacji”, koncepcje relacji pomiędzy umysłem a kulturą, postrzeganie dziecka jako osoby uczącej się, sposoby myślenia o uczeniu się dzieci, rozumienie dziecięcego uczenia. Dorota Klus-Stańska w artykule pt. *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych* dokonuje identyfikacji dyskursów dziecięcego uczenia. Odnosi się do tego kim jest, jako istota ucząca dziecko w swojej relacji do świata dorosłego, i w jaki sposób w tej relacji zachodzi jego uczenie. Autorka wyróżniła sześć dyskursów uczącego

się dziecka: Dyskurs Systemu z Deficytami, Dyskurs Słodkiego Elfa, Dyskurs Infantylnego Badacza, dyskurs Aktywnej Niepełnosprawności, Dyskurs Demiurga–Konstruktora oraz Dyskurs Kontestatora.

Inne aspekty poznawania świata życia dziecka przedstawia Agata Cudowska prezentując kierunki badań fenomenologicznych nad dzieciństwem (*Fenomenologiczne badania nad dzieciństwem oraz ich znaczenie w rozwijaniu zdolności uczenia się*). Wychodzi z założenia, iż poznawanie świata życia dziecka, jego sposobu doświadczania i przeżywania codzienności, sprzyja rozwijaniu zdolności uczenia się oraz przekonanie, iż temu poznaniu i zrozumieniu służą w sposób szczególnie fenomenologiczne badania nad dzieciństwem.

Teksty tworzące podrozdział *Myślenie o uczeniu uczenia* układają się w swoistą mapę problemów:

(1) Irena Adamek – *Wspieranie rozwoju dziecka – implikacje teorii Lwa S. Wygotskiego dla praktyki edukacyjnej*, (2) Iwona Kopaczyńska – *Refleksyjność w procesie uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, (3) Agnieszka Nowak-Łojewska – *Między obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji* (pojawia się tu pytanie o to: Kim jest uczeń, kim jest nauczyciel?, Jaki rodzaj wiedzy oraz sposób uczenia się jest cenny dla nauczyciela?), (4) Joanna Szymczak *Zdarzenia krytyczne w edukacji – namysł „nad” – refleksja o tym, jak dzieci uczą się i myślą (w perspektywie pedagogiki C. Freineta)* (rola zdarzeń krytycznych w myśleniu nauczyciela o nauczaniu i kreowaniu jego przestrzeni myślenia, namysłu „nad”, refleksji o tym, jak dziecko uczy się, wpisuje się w myślenie o przygotowaniu nauczycieli do trudnej, a ważnej kompetencji – wrażliwej kontroli nauczania), (6) Renata Stawinoga: *Modele zajęć sprzyjające aktywności twórczej*.

Druga część prezentowanego tomu to *Problemy*. Teksty zaprezentowane w tej części łączy wspólna oś: *Konstruowanie wiedzy – w kierunku uczenia się samoregulowanego*. Autorki tekstów ukazują różne odsłony i drogi dochodzenia do „stawania się uczniem samosterownym”.

Tekstom towarzyszy motto wiodące J. Brunera:

„Współczesna pedagogia coraz bardziej skłania się do poglądu, że dziecko powinno mieć świadomość swoich własnych procesów myślowych, a priorytetem zarówno teoretyka jak i nauczyciela winno być wspomaganie dziecka w rozwijaniu zdolności metapoznawczych – wspomaganie w tym, aby stało się równie świadome sposobu uczenia się i myślenia, co przyswajanego przedmiotu. Jednak nabywanie umiejętności i gromadzenie wiedzy to nie wszystko. Uczniowi można pomóc w osiągnięciu pełnego mistrzostwa również poprzez dokonywanie refleksji nad jego postępowaniem oraz sposobami jego ulepszania. Jedną z form takiej pomocy jest wyposażenie ucznia w adekwatną teorię umysłu lub teorię funkcji umysłowych” (Bruner, 2006, s. 97).

Magdalena Kolber prezentuje *Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się w kierunku uczenia się samoregulowanego* zwracając uwagę na rozwijającą się zdolność ucznia do kierowania własnym procesem uczenia poprzez odkrywanie własnych strategii uczenia się (różnorodność narzędzi w metaforycznej „skrzynce z narzędziami”).

Magdalena Wawrzyniak-Śliwska pyta w tytule swojego tekstu: *Autonomia – kto się boi autonomii?*, natomiast Ewa Lemańska-Lewandowska zwraca uwagę na rolę języka w procesie uczenia się, traktując język jako ważne narzędzie intelektualne. Rozpatruje ważną kategorię w tej perspektywie, mianowicie język instrukcji nauczyciela (*Język a uczenie się – o języku instrukcji, i samoregulacji w procesie nauczania – uczenia*). W podjętą konstruktywistyczną wizję edukacji wpisuje się kolejny tekst autorstwa Doroty Ciechanowskiej pt. *Reprezentacje graficzne w budowaniu wiedzy osobistej dziecka*. Autorka zwraca uwagę na konstruowanie

wiedzy osobistej, w którą angażuje jednostka struktury językowe, własne działanie, rozumienie, przestrzenność oraz myślenie holistyczne.

Ilona Nowakowska-Buryła słusznie podkreśla, iż *Rozwijanie samodzielności uczenia się u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, ważne jest już na tym etapie kształcenia. Uczenie staje się dla dziecka w tym czasie centralną formą rozwoju. Jakość doświadczeń, przekonań odnośnie uczenia się, jakie dziecko wyniesie już na tym etapie będzie miało wpływ na jego późniejsze bycie uczniem w świecie edukacji.

W perspektywie socjokulturowej uczenie się ma swoją intymną naturę. Jednym z aspektów tak rozumianego uczenia się jest współpraca. Wartość modelu uczenia się we współpracy i tutoringu rówieśniczego ukazuje Jolanta Sajdera (*Współdziałanie jako forma wspólnego uczenia się*).

Renata Michalak i Elżbieta Misiorna pokazują wartość *storyline* jako strategii nabywania zdolności uczenia w tekście pt. *Storyline jako metoda rozwijania kompetencji metakognitywnych dzieci*.

Namysł nad uczeniem się i uczeniem się uczenia coraz częściej pojawia się w pedagogicznej przestrzeni. Mamy nadzieję, że prezentowany tom *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane Konteksty i Problemy* zachęci Państwa do podjęcia dialogu z wybranymi problemami. Przede wszystkim jednak zachęci do myślenia o uczeniu w perspektywie socjokulturowej, w której konieczna jest przemiana szkoły, w której misją będzie budowanie kultury uczenia się funkcjonującej w oparciu o wzajemność wspólnoty wszystkich uczących się.

EWA FILIPIAK
Bydgoszcz, czerwiec 2008

I

KONTEKSTY

Współczesna pedagogia coraz bardziej skłania się do poglądu, że dziecko powinno mieć świadomość swoich własnych procesów myślowych, a priorytetem zarówno teoretyka jak i nauczyciela winno być wspomaganie dziecka w rozwijaniu zdolności metapoznawczych – wspomaganie w tym, aby stało się równie świadome sposobu uczenia się i myślenia, co przyswajanego przedmiotu. Jednak nabywanie umiejętności i gromadzenie wiedzy to nie wszystko. Uczniowi można pomóc w osiągnięciu pełnego mistrzostwa również poprzez dokonywanie refleksji nad jego postępowaniem oraz sposobami jego ulepszania. Jedną z form takiej pomocy jest wyposażenie ucznia w adekwatną teorię umysłu lub teorię funkcji umysłowych.

J. S. Bruner

Nauczyciel i uczeń w kulturze uczenia się



Ewa Filipiak

Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej

Słowa kluczowe: *uczenie się, nauczyciel i uczeń w kulturze uczenia się, procedury uczenia się w teorii socjokulturowej, upośrednianie uczenia, budowanie rusztowania, mediotowanie znaczeń, narzędzia uczenia, intymna natura procesu uczenia.*

Wprowadzenie: Pytanie o istotę i naturę procesu nauczania – uczenia się (stare pytania – nowe konteksty)

Określanie statusu uczenia się w teorii i praktyce towarzyszy pedagogom, psychologom, socjologom edukacji można powiedzieć od zawsze. W przestrzeni badawczej minionych lat zaistniały punkty zwrotne, które zapoczątkowały zmianę w poglądach na uczenie się i rozwój, a w konsekwencji zainicjowały nowe perspektywy badawcze. Koniec XIX wieku wraz z progresywyzmem i Nowym Wychowaniem oraz prądami intelektualnymi przełomu XIX/XX wieku przyniósł między innymi zwrot w podejmowanych badaniach nad uczeniem się w kierunku monitorowania procesu uczenia się jednostki i uwrażliwił na zmianę roli nauczyciela w organizowanym procesie nauczania – uczenia (się). Nauczycielowi przypada już nie rola „solisty”, ale „akompaniatora”, facylitatora rozwoju ucznia, organizatora kontekstu rozwojowego uczenia się, towarzyszącego dziecku w procesie uczenia się, w sposób wrażliwy „kierującego” umysłem dziecka (uczestniczącego w tworzeniu znaczeń, a nie modelującego). Przedmiotem zainteresowań badawczych stopniowo stawał się nie tyle produkt ile sam **proces** uczenia się i udziały jego uczestników: ucznia, nauczyciela (tutora) i **kontekst uczenia się**.

Kategorie „uczenie się”, „uczenie się uczenia” eksponowane były i są w raportach edukacyjnych. Już w opublikowanym w 1972 roku raporcie Edgara Faure’a eksponowana była myśl przewodnia uwidoczniiona w tytule raportu „Uczyć się, aby być”. Idea ta jest kontynuowana w Raporcie Jacques’a Delorsa z 1996 roku pod znamienym tytułem „Edukacja jest w niej ukryty skarb” i wskazanych czterech filarach organizujących edukację: *uczyć się, aby wiedzieć* (zdobywać narzędzia rozumienia), *uczyć się, aby działać* (oddziaływać rozumnie na środowisko życia i rozwoju), *uczyć się, aby żyć wspólnie* (zdobyć kompetencje do uczestniczenia i współpracy z innymi) oraz *uczyć się, aby być*.

Raporty te uwidocznily przejście od wizji edukacji instrumentalnej w kierunku edukacji „zobowiązanej do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i **busoli** umożliwiającej po nim żeglugę” (Delors, 1998, s. 85, podkr. moje, ważne jest tu pytanie o metaforę busoli, czyli o to, co stanowi ową busolę w przestrzeni organizowanego procesu całościowego uczenia się). Nie tylko raporty edukacyjne, ale podejmowane debaty pedagogów pokazują, iż nowa koncepcja edukacji powinna być ukierunkowana nie tyle na przygotowanie jednostek do zastanego społeczeństwa, ile na dostarczenie jednostce drogowskazów intelektualnych pozwalających rozumieć otaczający świat i bycie jego odpowiedzialnym uczestnikiem. Inaczej ujmując (w kontekście teorii Lwa S. Wygotskiego czy J. S. Brunera) zadaniem edukacji jest przygotowanie jednostek do wrastania i „zawłaszczania” narzędzi kultury. W „społeczeństwie wiedzy” ważny jest kapitał wiedzy. Aby go pomnażać niezbędnym staje się *zdolność uczenia się*, umiejętność wykorzystywania *okazji do uczenia* i *bycie wrażliwym na uczenie się od innych* przez całe życie. Przed współczesną szkołą stają nowe wyzwania. Zadaniem szkoły jest nie tylko koncentrowanie się wokół problemu: *Jak uczyć?*, ale w związku z wyzwaniem dla *kognitariuszy* (jak nazywa nową klasę przyszłych pracowników w społeczeństwie wiedzy Józef Koziński, mając na myśli tych, którzy zajmują się tworzeniem, przechowywaniem, wykorzystywaniem i upowszechnianiem informacji oraz wiedzy) przygotowanie jednostek do zarządzania własną wiedzą, myślenie o własnym uczeniu, autentycznym uczestniczeniu w procesie uczenia się, dokonywaniu w swoim umyśle osobistej rekonstrukcji wiedzy, a przede wszystkim opanowanie umiejętności *uczenia, jak się uczyć*, zdobycie autonomii w uczeniu się, myśleniu i działaniu.

Mimo reform, zapowiedzi, postulatów wydaje się, że szkoła niestety nadal zajmuje się nauczaniem. Wiedza obecna w szkole jest raczej konstruowana „po śladach” nauczyciela, bardziej zorientowana na przekaz niż na konstruowanie znaczeń (por. Klus-Stańska, 2002). Szkoła nadal w niewielkim stopniu uczy, jak się uczyć¹. Nadal w większym stopniu w podejmowanych debatach ważniejsze stają się pytania o rezultaty i standardy kształcenia niż pytania o szkolne środowisko uczenia się, tworzoną kulturę szkoły, jej zasoby, status nauczyciela i ucznia w tej kulturze, pytania o to, w jaki sposób nauczyciele uczą, a jak uczą się uczniowie nadal pozostają otwarte.

Te niepokoje towarzyszyły tworzeniu projektu *Rozwijanie zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*². Punktem wyjścia był namysł nad rozumieniem natury i procesu uczenia się w perspektywie socjokulturowej. Ów problem zainicjował poniższą narrację.

Uczenie się w perspektywie socjokulturowych teorii

Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a S. Brunera

W obrębie socjokulturowej tradycji uczenie się jest kategorią kluczową. Interpretując uczenie się w perspektywie socjokulturowych teorii Lwa S. Wygotskiego, J. S. Brunera (i kontynuatorów ich myśli) przyjmę pewne aspekty i założenia pozwalające nakreślić

¹ Warto przytoczyć tu stanowisko B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkinsa (1999; *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*), iż edukacja szkolna dla ucznia tylko wtedy ma sens, jeśli dostarcza profesjonalnego wsparcia w uczeniu.

² Grant naukowy KBN *Rozwijanie zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, nr N 107 037 31/3875. Kierownik naukowy projektu: dr hab. Ewa Filipiak, prof. UKW; zespół: prof. dr hab. Anna Brzezińska (UAM/SWPS), prof. dr hab. Bogusława D. Gołębiak (DSW TWP), dr Halina Smolińska-Rębas (UKW), mgr Ewa Lemańska-Lewandowska (UKW).

kontekst rozumienia tej kategorii, a wynikające z przyjętych koncepcji. Założenia te są następujące:

- uczenie się jest **aktywnością** ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju,
- uczenie się jest **zmianą** w relacjach **umysł–świat**,
- uczenie się jest **procesem społecznym**,
- uczenie się jest **mediowaniem znaczeń** (a konsekwencji przyjęciem specyficznych strategii nauczania – uczenia, tj. budowanie rusztowania *scaffolding*, upośredniane uczenie (MLE – *mediated learning experience*)³,
- proces uczenia ma swoją **intymną naturę**,
- uczenie się jest **procesem opanowywania narzędzi kulturowych**, wśród których specyficzną rolę (w rozwoju i uczeniu się) pełni JĘZYK i umiejętność korzystania z niego.

Uczenie się jest wspólną AKTYWNOŚCIĄ ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju

Przyjęcie takiego założenia wyznacza z jednej strony pytania o naturę tej aktywności w odniesieniu zarówno do ucznia, jak i nauczyciela, z drugiej jest pytaniem o **jakość udziałów**, które wnoszą w interakcję edukacyjną jej uczestnicy (dorosły–dziecko). Przede wszystkim jest to jednak przyznanie uczącemu się dziecku statusu **aktywnego**, zaangażowanego uczestnika społecznej interakcji edukacyjnej. Myślące i uczące się dziecko jest aktywne, aktywne naprawdę. Jego aktywność edukacyjna (*learning activity*) jest **rzeczywista**, własna, a nie pozorna⁴. Dziecko jest aktywne w interakcji edukacyjnej, kiedy podejmuje coś z własnej inicjatywy, podejmuje działanie osobiście („tu i teraz” jest zaangażowane w działanie), stawia sobie określony cel i jest świadome celu podejmowanego zadania (wie CO i PO CO to robi), kieruje (bądź współuczestniczy w kierowaniu) własną pracą (przechodzi od działania ze wsparciem do działania samodzielnego), wykonuje zadanie na własną odpowiedzialność (ma poczucie odpowiedzialności i sprawstwa wykonywanej pracy), robi to/realizuje zadanie dla własnego zadowolenia, a nie dla uzyskania czyjejs aprobaty (jego działaniu towarzyszy cel sprawnościowy, a nie cel wykonaniowy). Ważnym aspektem tak rozumianej aktywności jest: **samodzielnosc w myśleniu i działaniu** (ważne i kluczowe w tak tworzonej przestrzeni aktywności edukacyjnej dziecka kategorie to: dochodzenie do samodzielności, poczucie samodzielności, przechodzenie od działania ze wsparciem do działania samodzielnego, „wrastanie”, internalizacja instrukcji) i **odpowiedzialność** za własną podjętą działalność edukacyjną (por. Filipiak, 2007). Aktywność, którą ujawnia uczące się dziecko jest subiektywną, indywidualną cechą. Wiąże się ze (wzrastającą w miarę uczenia się i rozwoju, „bycia w interakcji z innymi”) zdolnością do uważania, reagowania w określony sposób na instrukcje ze strony tutora, umiejętnością korzystania ze wskazówek innych, gotowością do uczenia się reaktywnego, samodzielnością myślenia i działania. Aktywność ta zmienia się w zależności od fazy

³ Idea i natura specyficznych strategii *budowania rusztowania i upośredniania uczenia* (MLE) została szerzej omówiona w pracy E. Filipiak *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 2002a.

⁴ Warto przypomnieć tu spostrzeżenia S. Szumana (1956) czy A. Brzezińskiej (1994), które pozwoli rozstrzygnąć kiedy dziecko jest/może być aktywne naprawdę?, a także rozróżnienie aktywności własnej i pozornej (por. Tab. 1; Szuman, 1956; Filipiak, 2002, s. 58-63).

uczenia się i „miejsca spotkania” z tutorem (czy jest to strefa najbliższego czy aktualnego rozwoju, SNR/SAR).

Tabela 1. Cechy, zasady i warunki aktywności własnej

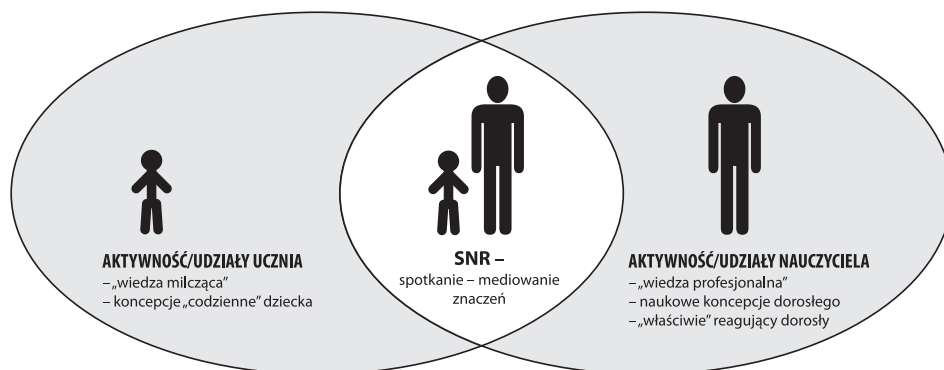
Cechy aktywności własnej	Zasada	Warunki
Podjętym działaniom dziecka towarzyszy intensywna praca jego umysłu, uzewnętrznia emocje, odczucia odnośnie podejmowanych zadań	Aktywności wewnętrznej i zewnętrznej	Poczucie bezpieczeństwa
To, co robi, robi „naprawdę”, a nie „na niby”, jego wysiłek jest zauważany, doceniany, szanowany, zwłaszcza przez „znaczące” dla dziecka osoby. Osoby te wzmacniają dziecko w jego działaniu, przekazują <i>feedback</i> , informację zwrotną, wskazówki pozwalające kontrolować/regulować przebieg podejmowanych działań	Aktywności własnej, rzeczywistej, nie sztucznej, pozorowanej (por. stanowisko Szumana, 1956)	Poczucie sensu Poczucie kompetencji Poczucie własnej wartości Poczucie sprawstwa
Działania dziecka mają charakter różnorodny, manipulacyjno-eksploracyjny, tworzy i produkuje coś subiektywnie nowego dla siebie	Aktywności różnorodnej	
Korzysta ze wszystkich wewnętrznych zasobów i zewnętrznych, tkwiących w innych ludziach, otoczeniu fizycznym, potrafi korzystać z pomocy innych (podatność i gotowość do reagowania na wskazówki innych i wykorzystywania w działaniu)	Aktywności korzystającej ze wszystkich zasobów	Poczucie wzrastającej odpowiedzialności za siebie i rozwój Poczucie kontroli – od regulacji przez innych do autoregulacji

Źródło: opracowanie własne.

Aktywność edukacyjna (*learning activity*) dziecka jest więc specyficznym rodzajem ludzkiej aktywności, ukierunkowanej na zdobywanie wiedzy społecznej i umiejętności, poprzez indywidualną re-produkcję znaczeń negocjowanych (ustalanych) z innymi. Pytanie, które warto tu postawić jest pytaniem o jakość doświadczeń związanych z uczeniem się, które nabywa dziecko w **kulturze uczenia się** współczesnej klasy szkolnej, pytanie o właściwości tej kultury (miejsce/rolę/status uczestników interakcji edukacyjnej: nauczyciela i ucznia). Jaka jest natura aktywności edukacyjnej współczesnych uczniów? Czy dzieci i młodzież doświadczają/ujawniają w tej kulturze aktywność rzeczywistą czy pozorowaną? Czy jest to aktywność nabywana „po śladach”, będąca efektem wiedzy nazwanej czy też jest to aktywność własna, której towarzyszy autentyczne konstruowanie wie-

dzy⁵, negocjowanie znaczeń w interakcji z tutorem i stopniowe opanowywanie **metody naukowego poznania**.

W kontekście koncepcji Lwa S. Wygotskiego uczenie się i nauczanie jest **wspólną aktywnością** dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju (por. Rys. 1).



Rysunek 1. Wymiana udziałów ucznia (tutee) i nauczyciela (tutora) w interakcji edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne.

Kluczowe dla rozumienia tej interakcji edukacyjnej stają się pojęcia strefy najbliższego rozwoju (SNR) i strefy aktualnego rozwoju (SAR), (Wygotski, 1979; Filipiak, 2002, s. 135-148)⁶. Obie te strefy wspierają się na pojęciu **internalizacji** (Wygotski, 1979, por. też Filipiak, 2002, s. 137). Dokonujący się proces internalizacji (towarzyszący uczeniu się) jest stopniowy. Najpierw dorosły (tutor) kontroluje i ukierunkowuje aktywność dziecka, organizuje **efektywne strategie** wspierające rozumowanie i poszukiwanie (odkrywanie). Efektem dalszych (wspólnych) działań jest wspólne rozwiązywanie problemów, „dzielenie” wykonywanych czynności. Stopniowo dziecko przejmuje inicjatywę. Podejmuje próby samodzielnego wykonania zadania przy aktywnej obserwacji nauczyciela, który poprawia, ukierunkowuje, dostarcza wskazówek, kiedy dziecko ujawnia wątpliwości. Wreszcie dorosły oddaje kontrolę dziecku. Funkcjonuje jako przychylny audytorium. Następuje pełna dekontekstualizacja podejmowanych i wykonywanych zadań. Zakończony proces internalizacji (rozwojowy postęp w głąb) pozwala na transfer osiągniętej kompetencji, stwarza nowe możliwości, jest wyzwaniem do podejmowania nowych zadań rozwojowych. Nauczyciel i uczeń działając w sytuacji interakcji zmieniają się rolami (natężeniem, stopniem samodzielnności i kontroli). W zależności od tego, gdzie „dzieje się” proces nauczania – uczenia się interakcja ma charakter uczenia (*instruction*), nauczania (*teaching*), nauki (*tution*) czy uczenia się (*learning*) (por. Wood, 1995, 2006; Filipiak, 2002; też Filipiak, 2006). Uczenie się w perspektywie Lwa S. Wygotskiego przebiega na dwóch poziomach,

⁵ Problem konstruowania wiedzy w szkole, w kontekście wrażliwości szkoły na zmieniający się kontekst kulturowy i gotowość (czy może brak gotowości) szkoły do przekształcania swoich działań pokazuje D. Klus-Stańska w pracy *Konstruowanie wiedzy w szkole*, 2002.

⁶ SNR jest mapą obszaru gotowości dziecka do podejmowania określonych zadań, która z jednej strony ogranicza istniejący poziom kompetencji (samodzielnego funkcjonowania) dziecka, z drugiej strony, na wyższym krańcu, poziom kompetencji, który dziecko może osiągnąć przy pomocy stymulującej tutora. SNR jest różnicą pomiędzy kompetencją wspieraną z zewnątrz a kompetencją pozbawioną takiego wsparcia (Wood, 2002).

ma dwa plany: **społeczny** (interpsychiczny, zewnętrzny) i **indywidualny** (intrappsychiczny, wewnętrzny). W przestrzeni uczenia się w planie zewnętrznym dziecko przyswaja (we współpracy z dorosłym) sposoby rozwiązywania zadania, wyrabia biegłość tematyczną (odnośnie wykonywanego zadania – wie jak). W planie intrappsychicznym uczące się dziecko nabywa świadomości odnośnie własnych procesów uczenia się, samoregulacji, uczy się organizowania własnych procesów uczenia się i rozumowania (wie co, wie po co i dlaczego). W spotkaniu edukacyjnym dorośli pomagają dziecku uaktywnić wewnętrzny dialog, który formuje procesy autoregulacji, namysł nad wykonywanym zadaniem.

Aktywność dorosłego wchodzącego w interakcje edukacyjną z dzieckiem może mieć charakter **wspierania** (do momentu uzyskania przez dziecko wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, przy czym dorośli dostosowuje poziom wsparcia do aktualnego stanu kompetencji), **pomagania** (w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, pomaganie w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów) lub **wyzwania** (interwencja proaktywna). Tak organizowane „spotkanie edukacyjne”, o charakterze wspomaganie dziecka w strefie jego najbliższego rozwoju, w którym nauczyciel pomaga budować pomost pomiędzy posiadaną wiedzą i umiejętnościami a wymaganiami stawianymi przez zadanie B. Rogoff nazywa „uczestnictwem sterowanym”, natomiast Wood i Bruner „metodą kolejnych przybliżeń”, budowaniem rusztowania, *scaffolding* (Wood, 2006, s. 89-93). Istotna dla takiego działania jest gotowość dziecka do uczenia się reaktywnego, uczenia się pod kierunkiem i przy współpracy nauczyciela (tutora)⁷.

Przyjęcie takiej perspektywy dla organizowanego procesu nauczania – uczenia – w którym następuje transfer odpowiedzialności za wykonywane zadanie z nauczyciela na ucznia wymaga określenia specyfiki zadań dydaktyczno-rozwojowych sprzyjających rozwijaniu aktywności edukacyjnej dziecka i opanowywaniu metody naukowego poznawania (a przede wszystkim różnicowania w organizowanym procesie uczenia się zadań stawianych dziecku). Są to:

1. zadania – **możliwości** – „chcę, potrafię z twoją pomocą”
 2. zadania – **kompetencje** – „wiem jak, spróbuję sam”
 3. zadania – **poczucie kompetencji** – „wiem jak, potrafię sam”
- (por. Filipiak, 2002).

Zadania te różnią się poziomem trudności (w zależności od tego w jakiej strefie są realizowane: SNR czy SAR). Ilość i jakość tych zadań kierowanych do konkretnego dziecka jest uwarunkowana jego indywidualnym statusem rozwojowym. Tempo realizacji zadań jest uzależnione od „krok po kroku” doznawanych sukcesów lub porażek. W zależności od poziomu wykonania (sukces – porażka; jakość popełnianych błędów) nauczyciel manipuluje polem kontroli. W przypadku niepowodzenia ucznia w wykonywanym zadaniu zwiększa pomoc, dostarcza wsparcia, ale też jednocześnie analizuje błędy, przekazując dziecku informację zwrotną.

Tak rozumiane uczenie jest więc procesem interaktywnym, w którym zachodzi specyficzna **wymiana udziałów**. Mówimy zatem o **wrażliwej kontroli** procesu nauczania – uczenia, **wrażliwym nauczaniu** (por. Wood, 2006), ciągłym monitorowaniu przebiegu procesu nauczania – uczenia się. Dorosły wchodzi w aktywny kontakt z dzieckiem

⁷ Warto zwrócić uwagę na ten aspekt gotowości szkolnej dziecka (gotowość do uczenia reaktywnego, reagowania na instrukcje słowne nauczyciela, umiejętność współdziałania), zwłaszcza w perspektywie przygotowanej reformy objęcia planem nauczania dzieci 5-6 letnich.

buduje układ uczenia, świadomie tworzy Epizody Wspólnego Zaangażowania⁸, dostosowując poziom wsparcia do aktualnego poziomu działania dziecka, buduje rusztowanie dla uczącego się dziecka. Staje się partnerem w jego rozwoju. Wspiera, strukturyzuje, porządkuje, poszerza wiedzę, wzbogaca wysiłki, wiedzę, doświadczenia dziecka w zakresie określonych kompetencji.

Udziały dziecka/indywidualne zasoby, które wnosi ono w interakcję edukacyjną można określić następująco:

- aktywność własna,
- podatność i odporność do reagowania w określony sposób na instrukcje i wskazówki nauczyciela – bycie podatnym uczeniu się (*cognitive modifiability*),
- aktualny status rozwojowy dziecka, w tym „wiedza milcząca” i dotychczasowe doświadczenia, wyobrażenia dziecka, zasób doświadczeń językowych, zasób doświadczeń wyniesionych z uczestniczenia w spotkaniach z Innymi spotkanymi w różnych polach kultury: domu, podwórku, środowisku,
- zawartość „skrzynki z narzędziami” i umiejętność posługiwania się narzędziami w działaniu (w konkretnych sytuacjach zadaniowych),
- właściwości uwagi dziecka – zdolność do uważania, koncentrowania się na problemie,
- umiejętność korzystania ze wskazówek Innych.

Indywidualne właściwości dziecka i jego aktualny status rozwojowy implikują rodzaj wsparcia i pomocy dostarczanej przez dorosłych. Ważne staje się zatem monitorowanie statusu rozwojowego dziecka i kompetencje diagnostyczne nauczyciela.

Warto zatem określić **udziały dorosłego** w Epizodzie Wspólnego Zaangażowania (EWZ) (por. Filipiak, 2002):

- przede wszystkim ważne jest, że dorosły po prostu **jest** uczestnikiem interakcji,
- przejawia wrażliwą gotowość do reagowania (odpowiadania) (*internactional responsiveness*),
- ważne, aby ujawniał kompetencję wysokiej wrażliwości na zainteresowania, zdolności, umiejętności dziecka, które rozwijają się w toku interakcji,
- powinien umieć dopasowywać się do „jakości” udziałów dziecka. Jest to problem częstości, natury (jakości), i intensywności stymulacji,
- dorosły w EWZ to ktoś, kto: dostarcza motywacji, potrafi przywrócić wiarę w siebie i chęć nauki uczniom zniechęconym (por. Brophy, 2002),
- umie ciągle wykorzystywać informacje zwrotne napływające od dziecka w celu oceny poziomu kompetencji dziecka,
- modyfikuje styl zachowania się i interakcji do aktualnego stanu dziecka,
- zwraca uwagę (uwzględnia) aktualną sprawność dziecka w zakresie przetwarzania informacji,

⁸ Epizody Wspólnego Zaangażowania (EWZ) są kluczowym pojęciem w poznawczo-rozwojowym modelu R. H. Schaffera. Schaffer (1994) pojęciem tym obejmuje szczególny rodzaj interakcji społecznej, który ma znaczący wpływ na rozwój dziecka. Ma tu na myśli każdy kontakt między dwoma (lub więcej) jednostkami, podczas którego uczestnicy epizodu/interakcji zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają (Schaffer, 1994). Epizody Wspólnego Zaangażowania się dziecka i dorosłego tworzą specyficzny układ, „w którym można oczekiwać od dziecka optymalnego działania i można założyć, że uczenie się i nabywanie umiejętności są wzmacniane w stopniu niespotykanym, kiedy dziecko działa samo lub w towarzystwie dziecka na tym samym poziomie rozwoju” (Schaffer, 1994, s. 119, por. też Filipiak, 2002, s. 162-175).

- wie, jaki rodzaj wsparcia jest właściwy w danym momencie,
- wie, jak i tworzy sytuacje wspierające, umożliwiające działanie. Posiada świadomość planu prowadzącego do ukończenia podejmowanego zadania i decyzji odnośnie dzielenia się czynnościami,
- potrafi poprawnie zinterpretować sygnały i komunikaty ze strony dziecka realizującego zadanie,
- reaguje *szybko*, zbyt późna reakcja nie daje optymalnego efektu. Schaffer (1994) mówi o doskonałości charakterystyki czasowej odpowiedzi dorosłego (*timing*). Dorosły reaguje też *właściwie* tzn. w sposób dostosowany do realizowanego zadania. Interpretuje błędy, dostarczając wskazówek (zwiększa pole kontroli wykonania zadania),
- przekształca sposób/styl traktowania dziecka, dostosowuje do jego aktualnych kompetencji, mówiąc inaczej: umie właściwie dopasować istotę odpowiedzi/instrukcji do zachowania dziecka,
- posiada umiejętność łączenia w tym, co mówi do dziecka, jego zainteresowania i tego, co je ciekawi z możliwością śledzenia i przetwarzania tego, co się do niego mówi (Schaffer, 1994),
- świadomie tworzy EWZ, pomaga opanować problem, przenosi go na wyższy poziom kompetencji w zakresie radzenia sobie z wymaganiami otoczenia,
- jest aktywnie zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań dziecka,
- potrafi dopasować kontrolę (proaktywną lub reaktywną) do poziomu rozwoju dziecka i podjętego działania,
- ukierunkowuje (skupia, ogniskuje) uwagę dziecka, podziela przedmiot zainteresowania (orientacji na ten sam temat). Upośrednia uczenie się⁹.

Taki udział dorosłego w epizodach wspólnego zaangażowania umożliwia dziecku działanie i rozwój. Efekt EWZ zależy od czerpania pomocy z wskazówek innych, wrażliwej gotowości do reagowania.

Uczenie się jest ZMIANĄ w relacjach UMYSŁ – ŚWIAT

Epistemologiczny problem relacji Umysł – Świat zyskuje swoiste odczytanie i interpretację w perspektywie socjokulturowych teorii. Stanowisko Lwa S. Wygotskiego i J. S. Brunera jest jasne: procesy umysłowe, wyższe funkcje psychiczne (rozumienie, rozumowanie, planowanie, zapamiętywanie itd) nie mogą istnieć bez „zanurzenia”, uczestniczenia w kulturze.

Powszechnie znane i cytowane jest ogólne genetyczne prawo rozwoju kulturowego Wygotskiego: „Każdą wyższą funkcją psychiczną pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna, czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna” (Wygotski, 1971, s. 432). Z punktu widzenia szkoły Wygotskiego kontynuator jego myśli, A. Zaporozec napisał obrazowo, iż dzieci „ostrzegają świat i uczą się „odczytywać rzeczywistość” przez „okulary ludzkiej kultury”. Istotnym zadaniem edukacji jest nie tyle przekaz (przyswojenie) określonej wiedzy i zestawu umiejętności, ale opanowanie **uniwersalnych, wyższych funkcji psychicznych**, wymaganych do **analizy rzeczywistości** (oppanowanie metody naukowego poznania i narzędzi).

⁹ MLE – upośredniane uczenie, koncepcja Melanii Klein, 1994, por. Filipiak, 2002, s. 137.

W przyjętej perspektywie socjokulturowych koncepcji nauczanie – uczenie się jest zawsze usytuowane w kulturowym kontekście. Nasza wiedza o świecie i sobie samym jest konstruowana i ustalana z Innymi (por. Bruner, 2006, s. 98).

Owe pola kulturowe, w których dziecko wchodzi w interakcje z innymi i zyskuje doświadczenia, to: dom (kultura środowiska rodzinnego), szkoła (kultura szkoły), doświadczenia praktyczne (wyniesione z relacji z Innymi spotkanymi).

W interakcję edukacyjną dziecko wnosi swoje osobiste przekonania z dotychczasowych spotkań. Szczególnie interesujące są dla Autorki doświadczenia, które nabywa dziecko w kulturze uczenia się w klasie szkolnej. Istotne staje się stawianie pytań o **kulturę uczenia się** funkcjonującą w klasie szkolnej, jej zasoby, sposoby wykorzystywania, miejsce i specyficzną w tej kulturze rolę nauczyciela i ucznia (a także to, jakie modele umysłu postrzegają nauczyciel i uczeń, jak oni sami pojmują uczenie, nauczanie, jak definiują swoje role w „spotkaniach edukacyjnych”).

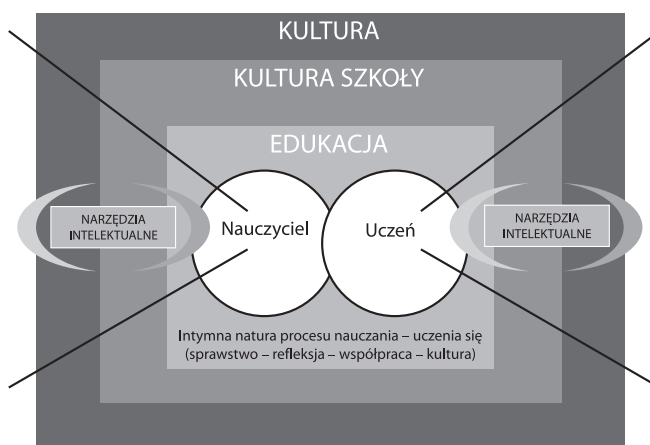
Spośród koncepcji umysłu¹⁰ uwzględniających relacje pomiędzy Umysłem a Kulturą najbardziej charakterystyczna dla socjokulturowej perspektywy jest ta, w której dziecko jest postrzegane jako myślące, konstruujące model świata pomocny w interpretacji własnych doświadczeń. Dorosły, wchodząc w interakcję edukacyjną ma pomóc dziecku zrozumieć problem lepiej, wyraźniej, głębiej. Wiedza dziecka jest konstruowana w działaniu, negocjowana z Innymi uczestnikami interakcji, zostaje ustalona wewnątrz dyskursu, wewnątrz wspólnoty tekstowej (por. Filipiak, 2007)¹¹.

Do **rozumienia** dochodzi się poprzez dyskusję, współpracę, negocjowanie znaczeń. Istotne są tu przekonania nauczycieli na temat wiedzy, źródeł wiedzy, sposobów dochodzenia do rozumienia, natury procesu uczenia (por. badania Klus-Stańskiej odnośnie konstruowanie wiedzy w szkole, 2002). **Wiedza** dziecka jest efektem wspólnego konstruowania **rozumienia** przez dziecko i bardziej biegłych (kompetentnych) członków otaczającej kultury (nauczyciela, tutora, czasem rówieśnika). Jest konstruowana z **innymi współczesnymi** (obecnymi „tu i teraz”, w **teraźniejszości**) i **tymi, którzy odeszli**, a są obecni w tekstach książek i innych wytworach kultury. Efektem specyficznych „spotkań edukacyjnych”¹² jest doświadczanie przez dziecko takiego nauczania w którym uchwyci ono różnicę pomiędzy wiedzą osobistą a wiedzą uznawaną w danej kulturze, „wiedzą milczącą” a „wiedzą profesjonalną”. Taka strategia jest ukierunkowana przede wszystkim **rozumienie**, a nie samo wykonanie zadania. Nie ma miejsca zatem w tak funkcjonującej kulturze uczenia na działanie po śladach gotowych scenariuszy zajęć (co staje się niepokojącym zjawiskiem współczesnej praktyki edukacyjnej już na etapie kształcenia wczesnoszkolnego).

¹⁰ J. S. Bruner omawia cztery funkcjonujące współcześnie modele umysłu ucznia, uwzględniające koncepcje relacji, jakie zachodzą pomiędzy umysłem a kulturą: (1) postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie – nabywanie umiejętności praktycznych; (2) postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej; (3) postrzeganie dzieci jako myślących – rozwój wymiany intersubiektywnej; (4) dziecko jako wiedzący – zarządzanie wiedzą obiektywną. Koncepcje te porządkuje w dwóch wymiarach: internalistyczno-eksternalistycznym (Bruner, 2006, s. 82-98, też Filipiak, 2008).

¹¹ Problem negocjowania znaczeń, ale też dochodzenia do rozumienia, interpretacji i wyjaśniania rozwija szerzej w tekście: Filipiak, *Dziecko i Książka – o intymnej naturze spotkań*, 2006.

¹² „spotkanie edukacyjne” – zwrot Brunera, inaczej EWZ, interakcja edukacyjna zorientowana na uczenie się, rozwiązywanie problemu. Proces nauczania – uczenia się składa się z wielu takich „spotkań edukacyjnych”, efektem których jest docelowo rozumienie.



Rysunek 2. Kultura uczenia

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciel w kulturze uczenia

Rolę nauczyciela w kulturze uczenia wyznaczają sposoby oddziaływania ukierunkowane na tworzenie związków pomiędzy z (rozumieniem) danej osoby a rzeczywistością zewnętrzną poprzez stosowane specyficzne strategie nauczania – uczenia się (por. Tab. 2; Rys. 2). Nauczyciel, z punktu widzenia szkoły Wygotskiego czy Brunera, powinien **pomagać** uczącemu się dziecku w budowaniu wewnętrznego modelu świata, przyswajaniu wyprowadzonych z kultury narzędzi uczenia się, które pozwalają rozumieć Światy¹³ w sposób komunikowalny¹⁴ (por. stanowisko J. S. Brunera, 2006). J. S. Bruner i L. S. Wygotski wyraźnie podkreślają ważną rolę nauczyciela zaangażowanego uczestnika **wytwarzania i umiejscowiania znaczeń** w odpowiedniej sytuacji. Jego rola polega na przemyślanym „sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia „czego dotyczy” (Bruner, 2006, s. 16). Tą specyficzną interakcją edukacyjną (strategią działania), dzięki której dziecko buduje wewnętrzny model świata J. S. Bruner nazywa narracyjną konstrukcją rzeczywistości (narracją interpretacyjną) (Bruner, 2006, s. 143-209). Ważny jest tu wybór przez nauczyciela problemów poddawanych penetracji badawczej, dzięki którym dziecko odkrywa prawdy o świecie, konstruuje wiedzę, nabywa umiejętności¹⁵. Dobór „właściwych” i istotnych problemów oraz procedur myślenia o nich samych jest częścią działania kultury klasy szkolnej. Przy czym warto pamiętać przesłanie wynikające z koncepcji J. S. Brunera, iż „szkoła sama jest kulturą, a nie tylko „przygotowaniem do uczestnictwa w kulturze, rozgrzewką. (...) kultura jest zestawem technik i procedur rozumienia świata i dawania sobie w nim rady” (Bruner, 2006, s. 140).

Zadaniem nauczyciela w kulturze uczenia się funkcjonującej w klasie szkolnej jest wdrażanie do opanowania metody naukowego poznania. Owa metoda ma swój wymiar subiektywny

¹³ Mam tu na myśli koncepcje światów w ujęciu Poppera, 2002.

¹⁴ Narzędzia uczenia to środki psychologiczne (język, umiejętność uczenia się) oraz środki techniczne, które wzmacniają pewne sposoby myślenia i umożliwiają „wrastanie” w kulturę, rozumienie świata zgodnie z „wytycznymi”, interpretacją członków społeczności, w której rozwija się dziecko.

¹⁵ S. Hessen zauważa, że już Sokrates uczył, iż „początkiem i warunkiem wszelkiego poznania jest przeżycie problemu, a więc wprowadzenie w poznanie powinno zacząć się od obudzenia w uczniu problemu i umiejętności właściwego stawiania zagadnienia” (Hessen, 1997, s. 113).

(indywidualny) i obiektywny. Subiektywny w tym sensie, iż wyraża określoną formę stosunku ucznia do świata i sposobu jego poznawania. Jednocześnie ta metoda ma wymiar obiektywny, bowiem jest ukierunkowana na odkrywanie prawdy o świecie. Uczeń opanowując metodę poznania naukowego (pod kierunkiem nauczyciela) w toku spotkań edukacyjnych odkrywa drogę poznawania i myślenia. To od nauczyciela, jego sposobu myślenia i stosowania przez niego samego metody w codziennym działaniu zależy opanowywanie metody przez uczniów w kulturze uczenia się w danej klasie. Jednocześnie nauczyciel powinien obserwować, w jaki sposób uczniowie opanowali metodę myślenia naukowego, w jaki sposób (i czy w ogóle) formułują pytania, jakie proponują rozwiązania itp. (por. też stanowisko Hessena, 1997).

Nauczyciel jako organizator środowiska uczenia się ucznia, organizator „spotkań edukacyjnych” musi odpowiedzieć na pytania: *W jaki sposób dziecko postrzega, odbiera świat?, Jak konstruuje wiedzę?, Jak doszło do tego, że wie?,* a przede wszystkim – *Co to znaczy „posiadać wiedzę”?* Przekonania nauczycieli odnośnie modeli umysłu, „uczeniu się uczenia”, osobiste przekonania odnośnie uczenia są bardzo ważne. W rolę „bycia nauczycielem” w perspektywie Lwa S. Wygotskiego, J. S. Brunera jest wpisana kompetencja *wrażliwej kontroli nauczania, badania w działaniu*, ciągłej refleksji „w” i „nad” działaniem¹⁶. Nauczyciel obserwuje schematy zmian w reprezentacji ucznia, podejmuje próby rozumienia, jak dziecko strukturyzuje własne uczenie, zapamiętywanie, domyślanie, myślenie. Nauczyciel powinien być **aktywnym i zaangażowanym uczestnikiem** EWZ, od samego początku podejmowanego „spotkania edukacyjnego” jest zainteresowany zrozumieniem punktu widzenia dziecka, prowokuje konflikty poznawcze, stosuje specyficzne strategie edukacyjne (por. Tab. 2) m.in. strategię „wychodzenia poza dostarczone informacje” (por. Filipiak, 2002), w konsekwencji prowadząc do budowania pojęciowo spójnych teorii w myśleniu i rozumowaniu dziecka. Taka procedura działania nauczyciela jest zorientowana na uświadamianie uczącemu się własnego (z)rozumienia; stosuje tzw. dialog sokratejski, angażuje i ukierunkowuje uczniów na prowokujące ich do myślenia sytuacje (por. Filipiak, 2002, s. 154), co w konsekwencji pomaga osiąść uczącemu się świadomość problemu.

Tabela 2. STRATEGIE nauczania – uczenia się stosowane w kulturze uczenia się zorientowane na jednostkę i jej rozwój¹⁷

STRATEGIE
<ul style="list-style-type: none"> – „Od Nowicjusza do Eksperta” – procedura uwzględniająca poziom „nie wiedzieć i być początkującym” – zorientowana na opanowywanie metody myślenia naukowego, rozwiązywania problemu, „wchodzenie w głąb”, – „Poznanie Innych Umysłów” – procedura uwzględniająca narrację jako sposób uczenia i myślenia: „problem napędza narrację” (por. Filipiak, 2006), – „Dialog sokratejski”, – Wrażliwa kontrola nauczania, – Mediowanie/negocjowanie/wytwarzanie znaczeń, – Upośrednianie znaczenia (MLE), – Wychodzenie poza dostarczone informacje, – Budowanie rusztowania (<i>scaffolding</i>), – Uczestnictwo sterowane.

¹⁶ Krytyczna refleksja nad działaniem i myślenie o własnym uczeniu, umiejętność analizowania „zdarzeń krytycznych” w nauczaniu to kompetencje nauczyciela refleksyjnego (por. stanowisko Gołębiak, 1998; Czerepaniak-Walczak, 1997).

¹⁷ Wymienione strategie szerzej zostały omówione w publikacji Filipiak, 2008.

Aktywność nauczyciela działającego w myśl tych procedur jest (podobnie jak dziecka) rzeczywista, własna. Nie postępuje on bowiem „po śladach” konspektów, gotowych scenariuszy zajęć, ale autentycznie uczestniczy w uczeniu, konstruowaniu wiedzy, negocjowaniu znaczeń „tu i teraz”, w danym środowisku kulturowym.

Dziecko – Uczeń w kulturze uczenia

Dorosły i dziecko mają własne punkty widzenia, dwa równoległe wszechświaty kulturowe. Ważne jest uznanie przez dorosłego **statusu uczącego się dziecka**. W przyjętej perspektywie socjokulturowej dziecko postrzega się jako **zdolne do refleksji** nad własnym myśleniem, które stopniowo dochodzi do poziomu „meta”, koryguje własne pomysły (koncepcja ucznia **samosterownego**, por. Filipiak, 2008).

Uczeń jest jak **naukowiec**, tzn. ma status przysługujący każdemu, kto podejmuje rozwiązanie problemu: „nie wiedzieć” i „być początkującym”. Od samego początku spotkań edukacyjnych w klasie szkolnej **uczenie się jest zorientowane na opanowanie metody naukowej poznania** (ważne kategorie: „w tle” to interpretacja i rozumienie (umysłów **przeszłych – teraźniejszych – przyszłych**), a nie koncentrowanie się wyłącznie na wyjaśnianiu (por. Filipiak, 2007; też Filipiak, 2008). Taka strategia działania dorosłego z dzieckiem pozwala mu doświadczyć m.in., iż działa nie w oparciu o świat (zastany, niezmienny), ale o swoje o nim wyobrażenie. W perspektywie szkoły Wygotskiego odpowiedzialny i właściwie reagujący dorosły wspomaga dziecko w poznawaniu świata.

Uczenie się jest **zmianą indywidualną**. W uczeniu się zatem powinniśmy koncentrować się na treściowym aspekcie doświadczenia: **czego** się uczymy i **co** robimy. Konieczny jest namysł **nad** zmianą pojęciową w organizowanym procesie dydaktycznym: myślenie dziecka o własnym myśleniu, świadomość technik i strategii uczenia się, zarządzanie własną wiedzą, strategię metapoznawcze – regulowanie i planowanie uczenia się.

W myśleniu o własnym uczeniu się, refleksji nad wykonywanymi działaniami pomaga **portfolio**, stając się swoistym narzędziem monitorowania własnego rozwoju.

Pytania, które należy postawić organizując edukację nauczycieli to: Co nauczyciele mogą zrobić żeby pomóc dzieciom *myśleć o własnym myśleniu, tak jak o świecie?* Jak zatem przygotować nauczycieli do takiej roli?¹⁸

Uczenie rozważane w kategoriach zmiany sygnalizuje ważną rzecz, mianowicie konieczności respektowania konsekwencji społecznych rezultatów efektów interakcji edukacyjnej, tj. zmiany traktowania dziecka dostosowanej do nowego układu możliwości (por. Filipiak, 2002, s. 163-164).

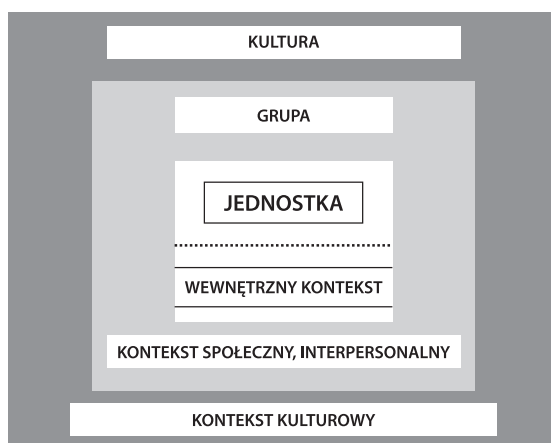
Uczenie się jest PROCESEM SPOŁECZNYM

Konsekwencją tak rozumianego w perspektywie koncepcji Wygotskiego i Brunera procesu uczenia się¹⁹ jest podejście konstruktywistyczne, przy czym jest to konstruktywizm społeczny. Dziecko jest częścią kultury, w której żyje (por. stanowisko Brunera, 2006; Schaffera, 2005; Feursteina, za: Fisher, 1996; por. Rys. 3).

¹⁸ W ramach realizowanego projektu KBN N 107 037 31/3875 opracowano model wsparcia edukacyjnego dla nauczycieli rozwijających zdolność uczenia się u dzieci (Filipiak, 2008b).

¹⁹ W perspektywie socjokulturowej uczenie się jest wspólną aktywnością ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju; uczenie rozumiane jako negocjowanie znaczeń, por. też kulturowe prawo dotyczące opanowania wyższych funkcji psychicznych, przypis 9).

Przyjmuje się, że uczenie się dziecka jest oparte na aktywnym dążeniu do rozumienia świata, a nie na biernym przyswajaniu wiedzy. Poza tym najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce we współpracy z innymi. Istotną staje się tu strategia określona przez B. Rogoff jako ukierunkowane uczestnictwo (lub sterowane uczestnictwo). Procedura ta ma miejsce w SNR i podkreśla znaczenie „wzajemnego uczenia się”, w którym dorośli pomagają dzieciom w zdobywaniu/dochodzeniu do wiedzy poprzez wspólne rozwiązywanie problemów. Dziecko w tej interakcji ma status „praktykanta” u dorosłego posiadającego większą, bardziej rozległą wiedzę i jest bardziej kompetentny (por. Schaffer, 2005, s. 226-229; Tudge, Rogoff, 1995). Spotkanie dziecka z nauczycielem – zdaniem Wygotskiego, Brunera i Wooda to spotkanie **nowicjusza z ekspertem**. Dzięki tym spotkaniom dziecko wyrabia biegłość (w zakresie realizowanego zadania) i dziedziczy rozwinięte w danej kulturze metody myślenia i uczenia. Poznaje „narzędzia kultury”. Szczególnie ważne są w tych spotkaniach „nowicjusza z ekspertem” instrukcje słowne przekazywane dziecku przez dorosłego, które Wygotski i Bruner traktują jako „surowiec” uczenia się i rozwoju (Wood, 2006).



Rysunek 3. Społeczne konteksty uczenia się dziecka

Źródło: opracowanie własne.

Inni (dorośli: rodzice, nauczyciele oraz rówieśnicy) uczestniczą w rozwoju dziecka, interpretując zastane elementy rzeczywistości, są pośrednikami, mediatorami pomiędzy tym, co już dziecko wie, umie, potrafi, rozumie, a czego jeszcze nie potrafi zrobić samodzielnie. Pośrednik pomaga widzieć, planować, wyrobić samokontrolę, uczy staranności, dokładności. Dzieci uczą się zatem dzięki interakcjom z innymi ludźmi. System poznawczy jednostki jest rezultatem/efektem tych interakcji w grupach społecznych, zanurzonych w świecie społecznym, w kulturze. Uczestnicząc w spotkaniach z Innymi dziecko zapoznaje się z określonymi procedurami funkcjonowania w świecie, przyswaja umiejętności rozwiązywania problemów. Dorosły (pośrednik) buduje **rusztowanie** (*scaffolding*), dzięki któremu konstrukty ucznia stają się coraz mocniejsze i bardziej złożone. Słabsi uczniowie potrzebują silniejszego rusztowania. Dzięki pośrednikom świat dziecka uzyskuje sens. Dorosły, tutor nadaje znaczenie, a społeczny proces uczenia się dziecka jest katalizatorem jego myślenia.

Ważne jest **kto** (osoby) i **w jaki sposób** (strategie działania) tworzy kontekst społeczny rozwoju dziecka. Kontekst ten określa bowiem granice i horyzonty jego świata. Stoso-

wane strategie pomagania, strategie uruchamiania refleksji i współpracy, upośredniania uczenia (MLE) zarysowują „pułap intelektualny”, od którego zależy myślenie i postępowanie dziecka. Dlatego tak ważne jest postawione już wcześniej pytanie o kulturę uczenia się w klasie szkolnej i status funkcjonującego w nim nauczyciela, który jest katalizatorem myślenia i uczenia się dziecka.

W socjokulturowych teoriach Wygotskiego i Brunera ważny jest model uczenia się we współpracy. To w toku interakcji społecznych dziecko opanowuje narzędzia intelektualne. Uczestnicząc w życiu określonej wspólnoty (w klasie szkolnej) doświadcza „subtelnej uczenia się wiedzą”, określonego *praxis* i określonych sposobów użycia umysłu.

Uczenie się to proces opanowywania narzędzi intelektualnych

To, w jaki sposób umysł działa zależy od **narzędzi**, którymi jednostka rozporządza, a które opanowuje w toku rozwoju (Wygotski, 1989; Bruner, 2006). Psychologiczne i technologiczne narzędzia pochodzą z kultury, w której jednostka żyje i rozwija się. Są wypracowane przez społeczeństwo. Stanowią system symboli, za pomocą których członkowie danej społeczności komunikują się, analizują, interpretują rzeczywistość. Opanowując narzędzia funkcjonujące w danej kulturze dziecko uczy się pojmować zasady. Uczy się postrzegać świat przez „okulary ludzkiej kultury”²⁰. Wrastając w kulturę „zawłasza” narzędzia w niej funkcjonujące. Nie przyjmuje ich biernie, ale uczy się ich coraz bardziej świadomego wykorzystania. Ważne jest także, aby wraz z rozwijającą się kulturą (wzrastającymi jej zasobami) dziecko było gotowe na opanowanie i przyjmowanie nowych narzędzi (np. technologie XXI wieku, jednostka staje się *kognitariuszem* wiedzy).

Jednym z najważniejszych narzędzi, które opanowuje dziecko jest **język**²¹. Język jest pośrednikiem pomiędzy uczeniem się a rozwojem. Jak pisał Wygotski „droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi przez drugiego człowieka” (Wygotski, 1978, s. 45-50). Wygotski zwracał uwagę na „planującą funkcję mowy”, której zadaniem jest przesunięcie czynności (przeniesienie treści, „dokonanie przekładu”) z planu interpsychicznego na intrapsychiczny (por. Filipiak, 2002, s. 147). Opanowanie języka przez dziecko wiąże się z umiejętnością korzystania ze wszystkich jego trybów (język mówiony, pisany, słuchanie, czytanie, mowa wewnętrzna), przy czym szczególną rolę pełni mowa egocentryczna (por. Filipiak, 2002, s. 99-106). Opanowanie języka umożliwia dziecku coraz bardziej świadome (autoregulowane) kierowanie własnymi działaniami (tu ważne jest monitorowanie „mówienia do siebie”, umożliwiającego dopasowanie instrukcji/wskazówki słownej dorosłego – w zadaniu realizowanym przez dziecko). Według Astington język jest podstawą dziecięcej konceptualizacji świata umysłu. Rolą dorosłego, uczestniczącego w rozwoju dziecka jest wsłuchiwanie się w **to, jak i o czym mówią** dzieci. Jak pisze Astington „jakkolwiek próba oceny rozumienia małych dzieci powinna być w najwyższym stopniu uwrażliwiona na sposób, w jaki dzieci same potrafią mówić o tych sprawach” (cyt. za: Bruner, 2006, s. 155). Poza tym język jest środkiem przekazywania doświadczeń społecznych. Niesie ze sobą utrwalone w języku tradycje, określone dziedzictwo. Dla rozwijającego się dziecka ważne jest **to jak** mówią i **co** mówią inni w jego otoczeniu, tworząc kanał

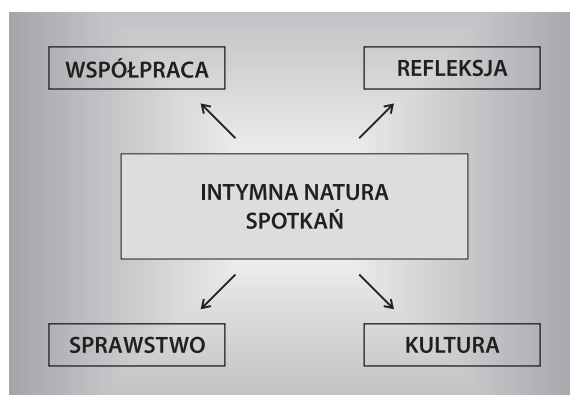
²⁰ Określenie Aleksandra Zaporozca w: G. Doyle (2008), *Technologia rozwoju dziecka*, Gdańsk, s. 14.

²¹ Rolę języka jako narzędzia uczenia się w szczególności podkreślał Wygotski (por. Filipiak, 2002, s. 68-122; s. 135-138).

przekazu kulturowego (problem, o którym należy pamiętać to: „język w kulturze uczenia się klasy szkolnej”, por. Filipiak, 2002, s. 183). Socjokulturowa perspektywa wymaga analizowania „języka instrukcji” funkcjonującego w klasie szkolnej. Jest to język nauczyciela, język instrukcji – wskazówek udzielanych dziecku (ustnych, pisemnych, werbalnych, niewerbalnych), język uczniów pracujących w diadach, język mowy wewnętrznej ucznia. Niewątpliwie język jest kluczowym narzędziem uczenia się i funkcjonowania poznawczego. Wspomaganie rozwoju językowego ucznia jest ważnym zadaniem w procesie uczenia się²² (chodzi tu o ważne kategorie związku język – uczenie się, język instrukcji, wskazówek słownych nauczyciela, język ucznia w mówieniu do siebie i inne aspekty; szerzej problem rozwija Filipiak, 2002; 2002b; 2008).

Uczenie się ma swoją intymną naturę

Przyjęta za J. S. Brunerem (2006) perspektywa przemiany szkoły jako kultury uczenia zakłada namysł nad wewnętrznym charakterem procesu nauczania – uczenia się. Na proces ten składają się „spotkania edukacyjne” (nauczyciel – uczeń; uczeń – uczeń), które mają swoją „intymną naturę” (por. Rys. 4). Zaangażowany uczestnik procesu uczenia się, uczestnik „spotkań edukacyjnych” doświadcza poczucia sprawstwa, refleksji, współpracy, uczestniczy w kulturze uczenia się w tworzonej (niezastanej) klasie szkolnej.



Rysunek 4. Intymna natura spotkań edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

Idea sprawstwa w edukacji (w spotkaniach edukacyjnych, w których uczestniczy uczeń) wiąże się ze zwiększaniem stopnia **zarządzania** własną aktywnością umysłową uczenia w procesie uczenia się. Dotyczy opanowywania narzędzi uczenia, problemu autoregulacji, tzn. przejścia od regulacji przez innych do autoregulacji, samokierowania (JA sprawcze, poczucie kontroli), stawania się „uczniem samosterownym”, strategii zarządzania własnymi zasobami, budowania układu uczenia się, wzrastającej samodzielności myślenia i działania, odpowiedzialności za własne uczenie się (por. Filipiak, 2008). Idea sprawstwa z perspektywy J. S. Brunera to postrzeganie umysłu podmiotu jako proaktywnego, zorientowanego

²² Eksperyment – interakcyjny model edukacji językowej (IMEJ) wprowadzony w 9 klasach SP na etapie kształcenia elementarnego, oparty na założeniach koncepcji Wygotskiego rozwoju języka pokazał możliwości rozwoju języka u wszystkich dzieci (Filipiak, 2002).

problemowo, skoncentrowanego, selektywnego, konstrukcyjnego i nastawionego na efekt końcowy: **sprawczy umysł** (por. Filipiak, 2008; Bruner, 2006, s. 133).

Idea refleksji w rozumieniu J. S. Brunera to **poczucie sensu** wykonywanych zadań. Wymaga od ucznia przejścia od rozumienia sensu, do stopniowego przechodzenia na poziom „meta”, umiejętności powracania do tego, czego wcześniej się nauczył, konfrontowania nowego doświadczenia w kontekście wiedzy uprzedniej, poprzez wyrażanie, ekspozycję własnych prac, poprzez **myślenie o własnym myśleniu i uczeniu się** (Bruner, 2006, s. 128; Filipiak, 2008). Specyficznym narzędziem pozwalającym na monitorowanie własnego rozwoju i uczenia się jest *portfolio*. Zawarte w nim dokumenty i narracje tworzą osobiste historie odnośnie przekonań samych uczniów, jakie czynią postępy, jakie mają wyobrażenia o swoim uczeniu, osobistego doświadczenia, jak się zmieniają. Stawanie się **refleksyjnym uczniem** wymaga połączenia zrozumienia, motywacji i osobistego stosunku do wykonywanych zadań. Chodzi o (rozwijaną w trakcie spotkań edukacyjnych) umiejętność interpretacji, krytycznej refleksji **nad** zgromadzoną „kolekcją” materiałów, produktów uczenia się.

Idea refleksji w koncepcji J. S. Brunera to postrzeganie umysłu podmiotu jako myślącego, który podejmuje wymianę intersubiektywną, zorientowaną na poszukiwanie sensu i rozumienia.

Idea Współpracy – to **dzielenie się wiedzą** pomiędzy zaangażowanymi w proces uczenia się uczestnikami interakcji edukacyjnej. Jak zauważa Bruner (2006, s. 123) „uczenie się w całej swojej złożoności polega na **tworzeniu i negocjowaniu znaczeń**” w szeroko rozumianej kulturze, w której „kapłanem” jest nauczyciel²³. Specyficznym narzędziem umysłu sprzyjającym wytwarzaniu znaczeń są narracje. Umiejętne stosowanie narracji w edukacji, bycie w dialogu z uczniem, prowadzenie narracyjnych interpretacji to działanie stanowiące wyzwanie dla nauczycieli funkcjonujących w perspektywie socjokulturowej.

Idea Kultury. Kategorii kultury w koncepcji J. S. Brunera (też Lwa S. Wygotskiego) przyznaje się szczególną rolę. Edukacja nie dzieje się w społecznej próżni, dzieje się „tu i teraz”, w określonej przestrzeni kulturowej. Szkoła, klasa szkolna jest specyficzną kulturą uczenia się, tworzoną przez zespół określonych ludzi (uczniów, nauczycieli). Uczestnicząc w tej kulturze jej uczestnicy przejmują zestaw określonych procedur i technik rozumienia świata, funkcjonowania w nim i dawania w nim rady. Ważne jest, aby uczeń odnalazł swoją tożsamość jako uczeń, członek określonej społeczności kulturowej. To właśnie w perspektywie klasy, swoistego kulturowego *praxis* doświadcza wyobrażeń, jak funkcjonuje społeczeństwo, jak używać umysłu; uczy się, jak traktować innych, jak współpracować z innymi, jak zaistnieć w grupie. Dziecko w kulturze klasy szkolnej ma możliwość zbadania praktycznych implikacji zasad funkcjonujących w kulturze, ale też może doświadczyć wykluczenia i zaistnieć na „ryнку wyróżnień”²⁴.

²³ Warto doprecyzować przyjętą metaforę „kapłana” w kulturze uczenia. W rozumieniu Brunera specyficzna rola nauczyciela w kulturze uczenia się wiąże się z „byciem w dialogu z uczniem”, uczestniczeniem w rozwoju ucznia, „wrażliwej kontroli nauczania” (por. artykuł w tej pracy: A. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*).

²⁴ J. S. Bruner (2006, s. 116-117) przytacza badania Vivian Paley nad dziećmi przedszkolnymi, które wykluczały inne dzieci ze swoich małych grup. Dzieci wykluczały z zabawy „obcego” w zamian za uznanie przez grupę za „swojego”. W swoim otoczeniu grupy przedszkolnej ustanowiły swoisty „rynek wyróżnień” (perspektywa i terminologia P. Bourdieu). Symbolicznym kapitałem były: aprobatą, tożsamość, szacunek, wsparcie, uznanie. Jak pisał J. S. Bruner wykluczenie dziecka z grupy ba-

Rozwijanie zdolności uczenia się w kulturze klasy szkolnej

Podjęte rozważania odnośnie rozumienia uczenia się w perspektywie socjokulturowej zwracają uwagę na konieczność podjęcia dyskursu o budowaniu kultury uczenia się w perspektywie klasy szkolnej, kształtowanie „klasy szkolnej” jako wspólnoty dydaktycznej, w której zadaniem priorytetowym jest rozwijanie zdolności uczenia się, opanowywanie narzędzi intelektualnych, funkcjonowanie na poziomie „meta”, stawianie się uczniem samosterownym, uczestniczenie we własnym rozwoju, zaangażowane uczestnictwo, budowanie układu uczenia, pomaganie w myśleniu o własnym uczeniu.

Kulturowy kontekst uczenia, a wraz z nim rozwijanie zdolności uczenia się wiąże się zatem z organizowaniem krytycznej przestrzeni, w której dziecko wykorzysta swój potencjał umysłowy, wyposaży w narzędzia (Rozumienie, Wyjaśnianie, Interpretację, opanuje metodę naukową poznania) i doświadczy poczucia możliwości posłużenia się własnym rozumem. Nie uda się to bez nauczycieli, świadomych organizatorów kulturowego środowiska uczenia się dziecka.

Literatura:

- Bruner J. S. (2006), *Kultura Edukacji*, Warszawa: Universitas.
- Bruner J. S. (1978), *Poza dostarczone informacje*. Studia z psychologii poznawania (przeł. B. Mrozik), Warszawa: PWN.
- Bruner J. S. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania* (przeł. E. Krasieńska), Warszawa: PIW.
- Bruner J. S. (1960), *Proces kształcenia* (przeł. J. Radzicki), Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bruner J. S. (1962), *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę* (przeł. E. Krasieńska), Warszawa: PIW.
- Brzezińska A. (1994), Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?, [w:] *Uczyć inaczej*, G. Lutomski (red.), Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska A. (2000), (red.) *Nieobecne dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle*, Toruń.
- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.
- Filipiak E. (2002 a), *Język – człowiek – rzeczywistość*. Tekst niepublikowany. Materiały źródłowe Zakładu Dydaktyki, Instytutu Pedagogiki UKW w Bydgoszczy.
- Filipiak E. (2006), Organizacja procesu nauczania – uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i zagrożenia dla edukacji i rozwoju, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, M. Suświłło (red.), Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

wiących się rówieśników jest prototypem późniejszych zachowań już jako dorosłych, może nadawać kształt późniejszym uprzedzeniom i predyspozycjom jednostki. To właśnie tu, w kulturowej *praxis* klasy szkolnej dzieci zdobywają swoje pierwsze „praktyczne” doświadczenie tolerancji czy nietolerancji Innego, uczą się jak traktować innych. Uczęszczając do przedszkola dziecko zdobywa także zdolność różnicowania prawdziwych i fałszywych przekonań. „Dobre” przedszkole, „zdrowa społeczność” klasa/grupa może dostarczyć dziecku wyobrażeń, jak może funkcjonować społeczeństwo, w którym jest „wyrównany plac zabaw”. Organizacja środowiska uczenia się, tworzenie kultury uczenia się w klasie szkolnej jest ważnym zadaniem nauczyciela (por. też Brzezińska w tym tomie).

- Filipiak E. (2006), Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań, [w:] *Problemy wczesnej edukacji*, 2(4).
- Filipiak E. (2007), Socjokulturowa koncepcja Lwa S. Wygotskiego i jej implikacje dla edukacji nauczycieli, [w:] *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), Kraków: Impuls.
- Filipiak E. (2007), Od Rozumu do Mądrości, Od Rozumienia do Pojmowania – idea „studiowania” w perspektywie socjokulturowej koncepcji Lwa S. Wgotskiego i J. S. Brunera, [w:] „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 30/2007.
- Filipiak E. (2008), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Maszynopis niedrukowany, Instytut Pedagogiki UKW.
- Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, Warszawa: „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Warszawa: PWN.
- Szuman S. (1956), Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie lat 7-14, „*Nowa Szkoła*”, 6.
- Tudge J., Rogoff B. (1995), Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski B. Smykowski (red.), Poznań: Z-sk i S-ka.
- Wygotski L. S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. Edda Flesznerowa i Józef Fleszner, Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1978), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1989), *Myslenie i mowa*, tłum. Edda Flesznerowa i Józef Fleszner, Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (2000), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (red. naukowa: A. Brzezińska, M. Marchow), Poznań.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Anna Izabela Brzezińska

Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się

Słowa kluczowe: *czasowy kontekst edukacji i rozwoju, czas transformacji – szanse i zagrożenie, relacje: dorośli – dzieci, uczniowie – nauczyciele, płaszczyzny oddziaływań nauczycieli, drogi zdobywania wiedzy i umiejętności, osoby znaczące w rozwoju dziecka.*

Wprowadzenie: jakie czasy, tacy uczniowie

Rola nauczyciela to jedna z najtrudniejszych ról zawodowych. Z jednej bowiem strony jego zadaniem jest występowanie wobec kolejnych pokoleń uczniów w roli strażnika tradycji, źródła podstawowej – by nie rzec „klasycznej” – wiedzy z danego obszaru wiedzy, instruktora w zakresie umiejętności uznanych w tym obszarze za *sine qua non*, czyli kogoś, kto ukazuje trwanie i dba o ciągłość. Z drugiej natomiast strony – niezależnie od tego, ile nauczyciel ma lat, jak długo jest nauczycielem, jakie jest jego merytoryczne przygotowanie do bycia nauczycielem tego właśnie przedmiotu – oczekuje się od niego wprowadzania uczniów w zmieniający się świat z potrzebnymi ku temu kompetencjami, wymaga się od niego pracy nad kompetencjami kluczowymi (cokolwiek to znaczy), przygotowania uczniów do radzenia sobie w świecie coraz bardziej zmieniającym się, otwierającym na nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia. I co ważne – w świecie, w którym dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych rzeczywistość fizyczna, realna staje się taka samo ważna jak rzeczywistość wirtualna.

To zanurzenie między przeszłością, która może więzić a przyszłością tak trudną do przewidzenia i powodującą zagubienie (por. Brzezińska, 2005a) stwarza swoistą trudną sytuację, której istotą jest doświadczanie permanentnego konfliktu związanego z wyborem „zagadnień kluczowych”, organizujących całość pracy z uczniami w ramach danego przedmiotu szkolnego. Ów konflikt widoczny jest w m.in. takich pytaniach, jak:

- **problem starzenia się wiedzy i nowych odkryć:** „ile nowego – ile starego?”
- **problem efektywnego transferu:** czy i co muszą uczniowie najpierw opanować – wiedzieć, zrozumieć, by potem mogli to „przekładać” na samodzielne już działania w różnych szkolnych i życiowych sytuacjach?

- **problem skutecznej metody:** ile gotowego przekazu, a ile samodzielnego, niewolnego od błędów, pomyłek, porażek własnego poszukiwania?
- **problem relacji swoboda – kontrola:** ile wyzwania, trudnych zadań, konsekwentnie stawianych i egzekwowanych wymagań, a ile wsparcia, by z jednej strony nie stłumić ciekawości poznawczej i nadziei na sukces, a z drugiej nie ubezwłasnowolni ucznia nadmierną kontrolą, zbyt częstą obecnością i pomocą, która nie umie się wycofać, albo jest nazbyt „instruktażowa”?

Nie wszyscy nauczyciele stawiają sobie takie pytania, nie wszyscy też są świadomi tego, że bez takich pytań i choćby próby poszukiwania na nie odpowiedzi nie ma mądroj, odpowiedzialnej edukacji, a zamiast tego jest przychodzenie do szkoły i swojej klasy, jak do zwykłego miejsca pracy, rutynowe wykonywanie codziennych obowiązków, myślenie o uczniach przesyczone stereotypami (np. o gorszych postępach dziewczynek w zakresie przedmiotów ścisłych niż chłopców, o częstszym występowaniu problemów wychowawczych u gimnazjalistów, o niemożności efektywnej pracy w zróżnicowanych co do poziomu i rodzaju kompetencji zespole klasowym, o trudnościach w pracy z dziećmi z „gorszych” rodzin). W rezultacie – bez takich pytań – mamy:

- 1) **edukację zamykającą zamiast otwierającą**, powodującą u uczniów niechęć do szkoły i uczenia się jako takiego, a u nauczycieli wcześniej czy później pełen syndrom wypalenia zawodowego (Sęk, 2000) zamiast budowania i wzmacniania w nich poczucia kompetencji,
- 2) **przerzucanie odpowiedzialności** przez szkołę na dom i *vice versa* zamiast współpracy owocnej dla obu stron,
- 3) **spory kompetencyjne** między nauczycielami młodszymi i starszymi czy nauczycielami przedmiotów X i Y zamiast wspierania się i współdziałania dla obopólnej satysfakcji, choćby zgodnie z zasadą, że „jedziemy na tym samym wózku”.

Niezależnie od tego, ile lat ma nauczyciel, czy dopiero startuje w zawodzie, pracuje już lat kilkanaście czy też zbliża się do emerytury warto, by uświadomił sobie, iż kolejne pokolenia dzieci w przedszkolu czy uczniów w szkole są inne niż poprzednie grupy, z którymi pracował i że ich dzieciństwo i dorastanie były, są i będą coraz bardziej różne od jego – nauczyciela – dzieciństwa i jego dorastania. Oznacza to, iż:

- trzeba przestać myśleć o sobie, jako o źródle wiedzy, skoro nie wiemy, co wiedzą, a czego nie wiedzą nasi uczniowie,
- trzeba przestać traktować podręcznik szkolny jako jedyne bądź główne narzędzie w procesie kształcenia, skoro uczniowie buszują w internecie niemal od kołyski,
- trzeba przestać traktować siebie jako główne ognisko skupiania uwagi uczniów w klasie, skoro są oni z jednej strony coraz bardziej zmęczeni nadmiarem bodźców pozaszkolnych, często pogubieni w nadmiarze ofert i – paradoksalnie – coraz bardziej poszukujący jakiegoś kryterium ich wartościowania, a z drugiej – coraz bardziej kompetentni w różnych obszarach, nie zawsze zgodnych z programem szkolnym, ale jednak kompetentni,
- trzeba przede wszystkim przestać myśleć o relacji nauczyciel – uczniowie jako jednokierunkowej, czyli od nauczyciela do uczniów.

Zgoda poznawcza i emocjonalna, akceptacja tego, że dzisiaj uczniowie są inni niż kiedyś, rozumienie, że dzieje się to za sprawą szybko zmieniających się warunków życia, otwierania się takich możliwości działania, o których nikt kiedyś nie myślał (por. Brzezińska, 2005b) to także zgoda na to, iż relacja edukacyjna jest dwustronna, tj. od nauczyciela do uczniów, jak kiedyś, ale i od uczniów ku nauczycielowi. Jednak jest to głównie zgoda na to, iż relacja ta jest wielostronna – znika sztywny, z góry zadany podział na nauczających i nauczanych,

w zależności od sytuacji role się zmieniają, a cała sytuacja edukacyjna tak w szkole, jak i poza nią jest niezwykle dynamiczna i płynna. Oznacza to, iż nie tylko zdarzają się sytuacje, gdy nauczyciel uczy się czegoś od swych uczniów, ale i uczniowie uczą się od siebie nawzajem, także ci z etykietą „słabszych” występują w pewnych obszarach kompetencji jako nauczyciele tych z etykietą „bardzo zdolnych”, „inteligentnych”, „olimpijczyków” czy po prostu „ulubieńców nauczyciela”.

Takie otwarcie relacji we wszystkich kierunkach nakłada szczególne obowiązki na nauczyciela. Przestaje być głównie planistą, wykładowcą, kontrolerem, a zaczyna być menadżerem – zaczyna zarządzać sytuacją edukacyjną. Staje się organizatorem procesu uczenia się i organizatorem społecznego środowiska uczenia się dla swych uczniów i – co ważne – dla siebie.

Szanse i zagrożenia dla nauczycieli i uczniów w czasach transformacji

Trudno orzec, czy dzisiaj żyjemy w czasie transformacji, czy może jeszcze jesteśmy w fazie wstępnej, czy już tylko doświadczamy jej skutków. Gdy za datę graniczną przyjąć rok 1989, to mija prawie 20 lat przekształcania się różnych sektorów życia publicznego w Polsce. Owe przekształcenia nie przebiegają liniowo, raczej konwulsyjnie, skokowo, z różną siłą i prędkością, liczne są momenty regresu. Nadal obserwujemy znaczne zróżnicowanie regionalne w różnych sektorach, choć chyba zgodzimy się, że to, co bezpośrednio dla życia ludzi najważniejsze zmienia się powoli i ogromnym kosztem tak społecznym, jak i indywidualnym (por. Sztompka, 2000). Dotyczy to głównie sektorów zdrowia, opieki społecznej i edukacji.

Cechy czasów transformacji to bogactwo i wielkie zróżnicowanie ofert, mobilność fizyczna i społeczna coraz większych grup ludzi, już nie tylko uczniów i studentów czy młodych ludzi poszukujących za granicą pracy, coraz większa dostępność najdalszych zakątków świata, kultur, stylów życia jako skutek gwałtownego rozprzestrzeniania się Internetu. To także pojawienie się nowych zjawisk takich, jak: wielokulturowość w naszym najbliższym, czasem nawet sąsiedzkim otoczeniu, duża dynamika zmian i związana z tym nieprzewidywalność, ale także potencjalnie większa konfliktogenność i wieloznaczność świata, który nas otacza fizycznie i świata wirtualnego, do którego różnych wymiarów mamy coraz mniej ograniczony dostęp poprzez Internet (Brzezińska, 2005c).

Tego procesu rozszerzania się świata nie zatrzymamy, nie możemy także kontrolować jego wpływu na proces edukacji, tak w rodzinie, w grupach rówieśniczych, jak i w instytucjach – przedszkolach i szkołach różnego szczebla od podstawowych po wyższe. Niewątpliwie zmiany te niosą ze sobą rozmaite negatywne konsekwencje, ale, co podkreślam, konsekwencje te w różnym stopniu dotyczą wszystkich pokoleń. Za najważniejsze zagrożenia dla procesu rozwoju uznać można – i nie dotyczy to tylko pokoleń najmłodszych:

- 1) zagubienie w świecie wartości i w nadmiarze ofert, i związane z tym ryzyko rozproszenia aktywności czy osłabienia, bądź zaniku zdolności wyznaczania priorytetów własnemu działaniu,
- 2) nadmierna koncentracja na „korzystaniu z okazji” i porzucanie wcześniej obranego kierunku działania czy odchodzenie od wierności pewnej idei,
- 3) w rezultacie takiej pogoni za „nowym” mogą zacząć powstawać swoiste wyspy bogatego, ale chaotycznego doświadczenia, słabo ustrukturuwanej wiedzy, wyspowych umiejętności nie włączonych w szersze schematy działania,

- 4) może także pojawić się specyficzna forma obrony przed nadmiarem – opór przed zmianą i uporczywe trzymanie się starych schematów działania, jako dających poczucie bezpieczeństwa i pewności.

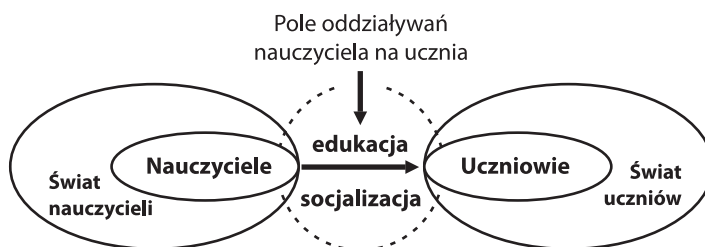
Z drugiej strony taki płynny, stale zmieniający się i otwierający nowe możliwości, a zamykający inne kontekst rozwojowy to niebываła szansa dla edukacji – i to dla wszystkich generacji:

- 1) pojawiają się nowe duże pola eksploracji, liczne okazje nabywania nowej wiedzy, modyfikowania już posiadanych umiejętności i opanowywania nowych, które – właściwie wykorzystane – pozwalają na odnalezienie się na także dynamicznie zmieniającym się rynku pracy, na podjęcie działań bardziej osobiście satysfakcjonujących i dających możliwość dalszego rozwoju,
- 2) otwartość i możliwość eksperymentowania to szansa na lepsze poznanie siebie, odkrycie swoich uzdolnień, nawet talentów, ale także preferencji, które w sytuacjach mniej stymulujących, zamkniętych i przewidywalnych nie mogą się ujawnić i często nie jesteśmy ich nawet świadomi,
- 3) zróżnicowanie ofert, nawet pewne ich pomieszanie to szansa na naukę dokonywania wyborów, na nabywanie elastyczności w działaniu, na uczenie się umiejętności albo rozwiązywania konfliktów, albo „życia z nimi”, wreszcie w końcu na coraz bardziej potrzebną umiejętność zaspokajania swoich potrzeb i spełniania wymagań otoczenia w kontekście wieloznacznym, niejasnym i „rozmytym”, także moralnie.

Wspomniane tu szanse i zagrożenia dotyczą wszystkich pokoleń, a więc także nauczycieli (Appelt, 2005) i ich uczniów. To, co nowe, co nie było udziałem poprzednich pokoleń to fakt, iż często „nauczycielami” tego, jak radzić sobie w takim płynnym otoczeniu stają się dzieci wobec swych rodziców i uczniowie wobec swych nauczycieli. A niektórym dorosłym bardzo trudno się z taką sytuacją odwróconej relacji pogodzić. Odwrócenie relacji nie oznacza utraty zajmowanej pozycji, oznacza tylko jej zmianę. Nauczyciel, który ceni swych uczniów, który zauważa i wykorzystuje w procesie szkolnej edukacji ich wiedzę i umiejętności zdobyte poza nim i poza szkołą, który chętnie uczy się od nich – wzmacnia, a nie osłabia swą pozycję.

Relacje dzieci – dorośli oraz uczniowie – nauczyciele

Tradycyjny, silnie obecny w osobistych przekonaniach średniego i starszego pokolenia rodziców i nauczycieli schemat zakłada, iż relacje socjalizacyjne i edukacyjne są bądź powinny być w przeważającej części jednostronne (por. Rys. 1a).



Rysunek 1a. Interakcja edukacyjna oparta na rozłączności świata nauczycieli i uczniów oraz na jednostronnym przekazie

Źródło: opracowanie własne.

Taki sposób myślenia jest dziś mało adaptacyjny. Dorosli ani nie są już jedynym czy głównym źródłem wiedzy, ani nie są jedyną instancją czy wyrocznią moralną, ani kimś, od kogo można się nauczyć wszystkiego, co przyda się w życiu. Nośnikami zmiany stają się coraz częściej dzieci i młodzież czy młodzi dorośli.

Oznacza to, iż trudno oczekiwać, że taka instytucja jak np. przedszkole jako całość przeorganizuje swój styl działania, dostosowując go do oczekiwań rodziców, potrzeb dzieci i wymagań współczesnego świata, jeśli personel pedagogiczny stanowią jedynie czy głównie osoby średniego pokolenia, a młodych nauczycieli się nie zatrudnia albo ustawia na najniższej pozycji i oczekuje od nich „słuchania” starszych jako „bardziej doświadczonych” i „bardziej kompetentnych”. Sytuacja, która sprzyjać będzie pozytywnym zmianom jest odwrotna: należy zatrudniać młodych, jak najmłodszych nauczycieli, stawiać ich w roli „nauczycieli nauczycieli”, traktować jako „nośniki” zmian, źródło wiedzy o tym, co na świecie i w Internecie się dzieje (por. Appelt, 2002).

W odniesieniu do relacji „dzieci – dorośli” w rodzinie czy „nauczyciele – uczniowie” w szkole oznacza, iż różne pokolenia występują w roli nauczycieli – ekspertów w różnych obszarach względem pozostałych pokoleń – młodszych od siebie, rówieśniczych i starszych. W powyższym przykładzie oznacza to, iż w przedszkolu starsi nauczyciele uczą młodszych czegoś innego (np. znajomości środowiska, w którym działa przedszkole), a młodszy starszych też czegoś innego (np. kupowania książek za pośrednictwem Internetu). Takie zwrotne relacje oznaczają, iż szukamy pola wspólnego kontaktu i pola wymiany zasobów. Mamy różne doświadczenia, mamy różne systemy wartości, różne nawyki. Ale prócz tych różnic jesteśmy podobni co do potrzeb, np. poznawczych, no i mamy wzajemnie dla siebie atrakcyjną ofertę (por. Rys. 1b), będącą przedmiotem wymiany.



Rysunek 1b. Interakcja edukacyjna oparta na kontakcie świata nauczycieli i uczniów oraz na wymianie zasobów

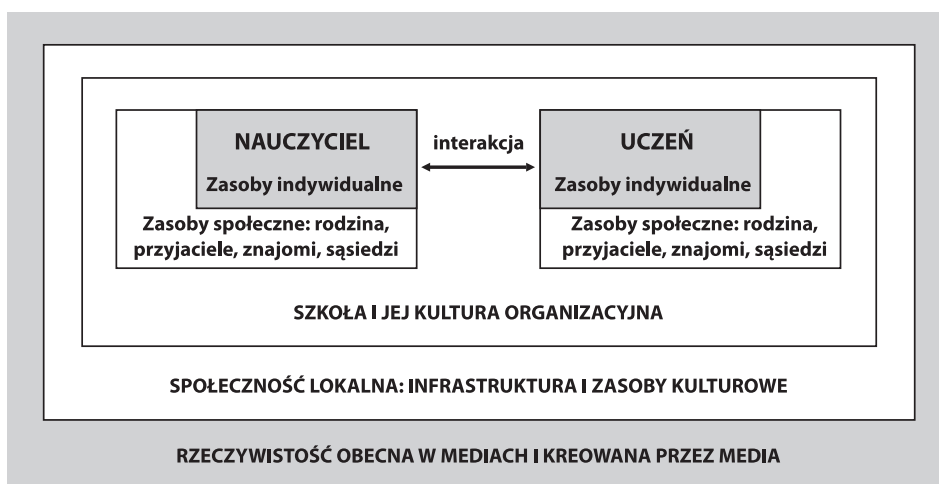
Źródło: opracowanie własne.

Pola oddziaływań nauczyciela

Złudne jest przekonanie, iż nauczyciel jakiegoś przedmiotu ma do realizacji tylko zadania dydaktyczne z tym przedmiotem związane. Nawet, gdy realizuje je w sposób daleki od tego, co dziś wiemy o czynnikach wpływających na efektywność edukacji, czyli w sposób oparty na ideologii transmisji kulturowej, gdy zamiast uruchamiania własnej aktywności w procesie eksploracji i doświadczania czy refleksji nad zdobytym doświadczeniem stosuje metody pogładowe, pogadanki i wykład oraz silną zewnętrzną kontrolę i ocenę zamiast samooceny i zachęty do autoewaluacji – to nawet wtedy wchodzi ze swymi uczniami w jakieś

interakcje (płaszczyzna interpersonalna), uruchamia w klasie, w której uczy przez 45 minut tylko raz w tygodniu – jakiś proces grupowy i staje się ofiarą albo beneficjentem takiej, a nie innej dynamiki grupy (płaszczyzna grupowa), jest w jakiś sposób spostrzegany przez innych nauczycieli, dyrektora placówki i rodziców swych uczniów i poprzez ich opinie pośrednio wpływa na klimat placówki, w której pracuje (płaszczyzna instytucjonalno-organizacyjna).

Styl działania nauczyciela nie tylko zatem powoduje jakieś efekty dydaktyczne, ale także – czy jest on tego świadomy czy nie – ma także swe efekty wychowawcze i społeczne. Pozostawia jakiś ślad w wartościach, przekonaniach i zachowaniach pozostałych uczestników szkolnej społeczności i społeczności lokalnej. Takie ujęcie roli i zadań nauczyciela każe nam też postawić pytanie o to, czy i jak nauczyciel korzysta ze wszystkich zasobów, jakie potencjalnie ma do dyspozycji. Rysunek 2 pokazuje różne obszary potencjalnej aktywności nauczyciela jako organizatora środowiska uczenia się i różne potencjalne źródła zasobów, z jakich mogą on i jego uczniowie czerpać i korzystać.



Rysunek 2. Płaszczyzny oddziaływania nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

Na poziomie najniższym, tj. w bezpośrednich relacjach nauczyciela z uczniami oraz uczniów między sobą są to **zasoby osobiste** jego i uczniów (płaszczyzna intrapersonalna), czyli to wszystko, co wiedzą i umieją obie strony relacji oraz ich **zasoby społeczne**, czyli to, do czego mogą się odwołać poszukując rady czy pomocy. W przypadku nauczyciela z jednej strony są to jego zasoby indywidualne, jako człowieka, czyli różnorodne kompetencje osobiste, a z drugiej jego zasoby jako nauczyciela, czyli różne kompetencje profesjonalne: związane z danym obszarem wiedzy (przedmiotu), kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, związane z organizacją procesu edukacji, zarządzaniem sytuacjami edukacyjnymi, z funkcjami kontrolnymi i oceniającymi tak wobec pojedynczych uczniów, jak i klasy czy szkoły jako całości. W przypadku uczniów ich zasoby osobiste to wiedza i umiejętności oraz wszystkie doświadczenia związane i z pozytywnymi, i z negatywnymi przeżyciami, zdobyte w bardzo różnych sytuacjach społecznych w całym okresie dzieciństwa i dorostania, czyli do momentu kontaktu z tym właśnie nauczycielem.

Ten pierwszy krąg zasobów społecznych to najbliższe dla nauczyciela bądź dla ucznia **środowisko społeczne** – rodzina, przyjaciele, znajomi, sąsiedzi. Im lepiej nauczyciel i uczniowie wykorzystują swe osobiste i społeczne zasoby, tym skuteczniejsza jest między nimi wymiana w procesie edukacji na każdej lekcji i tym, w konsekwencji, lepsze efekty dydaktyczne i wychowawcze. Jednak im młodszy są uczniowie, tym większy ciężar spoczywa na nauczycielu – to on musi ich zachęcać poprzez umiejętnie sformułowane zadania domowe, polecenia czy podpowiedzi do aktualizowania własnych zasobów i do korzystania z zasobów osób im najbliższych. Z tego punktu widzenia znacznie większą wartość dydaktyczną i wychowawczą ma zadanie domowe wymagające rozmowy z dziadkami, niż przeczytanie „czytanki o dziadkach”; lepsze efekty przyniesie zadanie polegające na przygotowaniu w zespole 2-3 uczniów i przeprowadzeniu wywiadu z policjantem niż pogadanka tego policjanta na lekcji; trwalsze będą efekty, gdy zadanie będzie polegało na samodzielnym, lub w parze z kolegą zaplanowaniu czegoś i wykonaniu tego niż, gdy plan ustali nauczyciel, a poszczególni uczniowie zrealizują przydzielone im przez niego zadania.

Na poziomie wyższym, czyli **szkoły** (przedszkola) ujmowanej jako całość, ważne są kontakty z innymi nauczycielami we wszystkich możliwych układach pionowych (np. nauczyciele historii w klasach VI, VII i VIII) i poziomych (nauczyciele różnych przedmiotów w klasie IVa, IVb i IVc). Nauczyciel współpracujący, będący członkiem różnych zespołów nauczycieli, uczący się, studiujący, aktywny w szkole to najlepszy model dla uczniów. To także nauczyciel w sposób naturalny budujący swoją pozycję i autorytet. Taka działalność na terenie szkoły to także budowanie dla siebie i dla swoich uczniów środowiska wsparcia, wymiany doświadczeń czy pomocy w trudnych sytuacjach.

Trzeci poziom, na którym nauczyciel może wystąpić w roli organizatora społecznego środowiska uczenia się obejmuje społeczność czy **wspólnotę lokalną**. To zadanie jest łatwiejsze, gdy i nauczyciel, i uczniowie mieszkają blisko siebie i blisko szkoły, wtedy rzeczywistość szkoły jako miejsce pracy i nauki jest częścią tej samej – dla nauczyciela i uczniów – lokalnej społeczności. Wtedy ważne stają się role, jakie pełni nauczyciel w tej społeczności, podejmowane przez niego na jej rzecz zadania, np. w roli radnego, członka zespołu tanecznego, grupy konsultantów jakiegoś projektu, opiekuna gminnego klubu internetowego, bibliotekarza, wykładowcy w miejscowym Uniwersytecie III Wieku. W przypadku, gdy placówka nie jest częścią lokalnej społeczności, bo i uczniowie i nauczyciele w większości do niej dojeżdżają lub dochodzą z innych dzielnic, pozostaje tylko korzystanie z pomocy różnych instytucji i organizacji jako sponsorów czy sojuszników szkoły w różnych jej działaniach bądź oferowanie różnych usług, np. młodzieżowego wolontariatu, organizacjom czy instytucjom działającym w tym środowisku. Na poziomie instytucji mamy wtedy wymianę ofert i usług, a na poziomie relacji nauczyciele – uczniowie wzbogacamy ofertę dydaktyczną i wychowawczą poprzez powiększenie liczby miejsc, w których te zadania są realizowane.

I wreszcie czwarty poziom, czyli **„rzeczywistość medialna”**. Tutaj rola nauczyciela sprowadza się z jednej strony do informowania o możliwościach poszczególnych mediów i ich ofercie, a z drugiej – co jest znacznie trudniejsze i czasami niewykonalne – do czuwania nad bezpieczeństwem psychologicznym uczniów w kontakcie z nimi (np. dostęp do stron z pornografią czy stron zawierających akty przemocy; kontakty z poszukującymi ofiar pedofilami; wciągające, a niedostosowane do poznawczych możliwości dzieci gry). Wykorzystanie komputera i możliwości, jakie daje Internet to nie tylko wzbogacenie czy uatrakcyjnienie oferty dydaktycznej. W wymiarze społecznym to okazja dla nauczyciela do poszerzenia własnych zasobów w bezpośredniej interakcji z uczniami i okazja do odwracania relacji, czyli uczenia się od nich i uczenia się razem z nimi.

Spoleczne środowisko uczenia, z całym swym bogactwem, ale też z wszystkimi zagrożeniami obejmuje swym wpływem tak nauczycieli, jak i uczniów. Można by się pokusić o taki wniosek: nauczyciel, który żyje i działa w środowisku społecznie ubogim, nazbyt jednolitym nie potrafi stworzyć dla swych uczniów środowiska bogatego i zróżnicowanego na poziomie ofert. Trudno bowiem dawać komuś coś, czego samemu się nie ma, nie doświadcza na co dzień i często nie jest się świadomym tego stanu rzeczy. Z tego punktu widzenia programy typu *Tempus* realizowane w Polsce w latach 90-tych odegrały niezwykle ważną rolę – wielu nauczycielom, którzy mieli okazję, by wyjechać za granicę i tam poznawać różne modele edukacji i tzw. „dobre praktyki” uświadomiły ubogość i homogeniczność tworzonych przez nich w warunkach szkolnych ofert edukacyjnych.

Jak uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności?

Tak uczniowie, jak i nauczyciele mogą zdobywać nowe kompetencje, jak i modyfikować już posiadane w trojaki sposób: (1) drogą własnych poszukiwań, eksploracji i eksperymentowania, (2) drogą uzyskiwania gotowej wiedzy bezpośrednio od innych ludzi („nauczycieli”) bądź pośrednio z książek, czasopism czy Internetu oraz (3) drogą refleksji (por. Brzezińska, 1997) i autorefleksji (por. Rys. 3).

REFLEKSJA:

- samoocena i wgląd
- oceny i opinie pochodzące od ludzi
- oceny i opinie dotyczące ludzi
- własne „teorie”

POLE DZIAŁAŃ NAUCZYCIELA

DOŚWIADCZANIE:

- własne działania na przedmiotach
- osobiste kontakty z innymi ludźmi
- obserwacja działań innych ludzi

PRZEKAZ SPOŁECZNY:

- wiedza przekazana przez innych ludzi
- wiedza pochodząca ze źródeł pisanych
- wiedza z Internetu i innych mediów

Rysunek 3. Drogi zdobywania wiedzy i umiejętności przez nauczyciela i przez uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie trzy drogi są ważne, korzystanie z każdej z nich wyposaża jednostkę w nieco inne kompetencje, ale w procesie rozwoju nie pojawiają się one jednocześnie. Jako pierwsze pojawia się osobiste doświadczenie. Najpierw jest to bardziej czy mniej przypadkowe i chaotyczne poznawanie swego ciała i najbliższego otoczenia za pomocą ust i rąk, bardzo szybko zaczyna temu jednak towarzyszyć „komentarz” opiekuna. Komentarz ten porządkuje pierwsze chaotyczne doświadczenia, nadaje im znaczenia, także emocjonalne i zawsze w jakiś sposób strukturuje wg różnych kategorii, np. najpierw – potem, wyżej – niżej, dobrze – źle, ładne – brzydkie, łatwe – trudne, potrzebne – niepotrzebne. Doświadczenie towarzyszy nam przez całe życie, jednak jest dominującą formą poznawania świata w okresie dzieciństwa. Wiek przedszkolny i szkolny to czas na pozyskiwanie wiedzy o świecie w postaci gotowej, uporządkowanej – najpierw w bezpośrednim kontakcie z rodzicami i nauczycielami, a po opanowaniu pisma – pośrednio, ze źródeł pisanych. Na przełomie dzieciństwa

i wczesnej fazy dorastania, czyli ok. 10-12 roku życia pojawia się trzecia droga – refleksja, a jeszcze później autorefleksja.

W okresie przedszkolnym mamy zatem dwie główne drogi zdobywania wiedzy o świecie i wiedzy o sobie oraz kształtowania się różnych umiejętności: (1) własne doświadczanie oraz (2) przekaz wiedzy od nauczyciela (rodziców) do dziecka i instruktaż dotyczący kształtowania umiejętności. Jednak już w tym wczesnym okresie od bogactwa i stopnia zróżnicowania środowiska, w którym dziecko podejmuje działania, od różnorodności form kontaktu z dorosłymi i rówieśnikami, a także z dziećmi młodszymi, od tego, czy i jak dorosły wykorzystuje takie medium, jak książka i Internet, od stylu komunikacji z dzieckiem (otwartego, zadającego pytania czy zamkniętego, wydającego polecenia) zależy to, kiedy pojawi się w myśleniu dziecka refleksja – jeszcze w wieku szkolnym (na przełomie 6/7 roku życia, co L. S. Wygotski określa jako niezwykle ważny „moment intelektualny” – por. Wygotski, 2002; także Smykowski 2005a, 2005b) czy dopiero w okresie dorastania. Refleksja zacznie dominować w okresie dorastania albo później, ale jej początków należy szukać w otwartej na dziecko przedszkolnej edukacji.

W okresie szkolnym i w pierwszej fazie dorastania ścieżka osobistego doświadczania nieco słabnie i odchodzi na dalszy plan, tym bardziej, iż organizacja czasu i przestrzeni w typowej polskiej szkole temu nie sprzyja. Trudno w czasie 45 minut raz w tygodniu tak zorganizować działania uczniów, by możliwe było samodzielne „dojście do wiedzy”. Ale już zadania domowe, szczególnie te zespołowe i o charakterze projektowym mogą ten brak kompensować.

Równowaga tych trzech tak różnych ścieżek uczenia się wymaga od nauczyciela tworzenia bogatego i zróżnicowanego środowiska uczenia się. Trudno przecież eksplorować ubogą, nadmiernie uporządkowaną czy jednolitą przestrzeń, trudno dokonywać odkryć, gdy czas jest ograniczony zewnętrznym w stosunku do dziecka programem, trudno samodzielnie dochodzić do wiedzy, gdy oczekiwania nauczyciela mają charakter „konwergencyjny”, czyli w sytuacji, gdy zadaje on pytania, na które istnieje tylko jedna – przez niego uznana za poprawną – odpowiedź.

Jednak wysiłek włożony w przygotowanie odpowiednich warunków dla różnorodnej działalności uczniów, a jeszcze lepiej w zaangażowanie ich do takiego przygotowawczego działania przynosi korzyści także nauczycielowi – jemu samemu umożliwia doświadczanie i potem na bogatym materiale dokonywanie refleksji i „wytwarzanie” czy konstruowanie wiedzy. Inwencja dobrego nauczyciela odnosić się powinna mniej do środowiska fizycznego, a bardziej do środowiska społecznego, czyli do zasobów, jakich są nośnikami inni ludzie – młodsi, starsi i w podobnym wieku.

Choć bogactwo i zróżnicowanie środowiska fizycznego nie pozostają bez znaczenia, szczególnie w przypadku edukacji dzieci najmłodszych, które muszą mieć „wsparcie” w postaci tego, co widzą, słyszą, mogą poznawać dotykiem, wszak ich myślenie jest „zagnieżdżone” w polu percepcyjnym, to jednak trudno przecenić znaczenie społecznego środowiska uczenia się. A jego organizatorem i najważniejszym po nim przewodnikiem jest dorosły – najpierw rodzice, potem nauczyciele przedszkolni, potem szkolni – wychowawcy i specjaliści w zakresie różnych szkolnych przedmiotów.

Także w przypadku osób dorosłych, w miarę rozwoju i przechodzenia przez kolejne fazy dorosłości możliwość kontaktu z innymi ludźmi i korzystania z ich zasobów pełni znacznie większą rolę niż fizyczne środowisko uczenia się. Z tego punktu widzenia ważny jest sposób wewnętrznej organizacji zespołu nauczycieli w placówce i ważne jest pytanie o formy kontaktu i wymiany zasobów między nauczycielami należącymi do różnych pokoleń – debiu-

tantów, nowicjuszy, ekspertów. Zatem podstawowe dla nauczyciela społeczne środowisko uczenia się to po prostu „grono pedagogiczne” w macierzystej placówce i jego organizator, czyli dyrektor placówki.

Kiedy nauczyciel staje się znaczącym „obiektem” dla ucznia?

Trudno nie zgodzić się ze spostrzeżeniem, iż znacznie lepsze efekty edukacyjne osiągają ci spośród nauczycieli (a dotyczy to także rodziców), którzy są dla swych uczniów **osobami znaczącymi**, w jakiś sposób wyróżnionymi z otoczenia (por. Tab. 1).

Co jednak decyduje o skuteczności działań podejmowanych przez osoby dla nas znaczące? Jakie cechy osoby znaczącej mają kluczowe znaczenie? Przede wszystkim są to jej własne kompetencje – wszystkie jej zasoby ukształtowane w poprzednich okresach życia oraz aktualne osiągnięcia, szczególnie w tym obszarze, którego dotyczy jej oferta edukacyjna, ale także umiejętność zarażania innych swoją pasją, angażowania ich w różne działania i podtrzymywania motywacji w trudnych sytuacjach.

Tabela 1. Nauczyciel jako osoba znacząca dla uczniów

1. Osoba wyróżniona ze względu na częstotliwość i jakość kontaktów z uczniami oraz ich wagę z punktu widzenia zaspokajania ważnych dla nich potrzeb rozwojowych	<ul style="list-style-type: none"> – osoba fizycznie obecna – osoba wyobrażona – osoba zmarła – żyje dzięki wspomnieniom innych
2. Osoba powiązana emocjonalną więzią z uczniami	<ul style="list-style-type: none"> – duża bliskość rzeczywista lub wyobrażona – obopólne zaufanie – dawanie poczucia bezpieczeństwa
3. Osoba stanowiąca wzorzec postępowania dla uczniów	<ul style="list-style-type: none"> – wzór zachowania w różnych sytuacjach – umiejętność „zachowania zimnej krwi” w sytuacjach trudnych – wzorzec moralny – wyrazista tożsamość – osoba o wysokiej pozycji i społecznym szacunku oraz uznaniu

Źródło: opracowanie własne na podstawie Brzezińska, 2005c, tab. 20.2, s. 697.

Druga grupa cech wiąże się ze społecznym odbiorem nauczyciela. Chodzi tu o to, jak inni oceniają skuteczność jego postępowania, czy poddają się jego oddziaływaniom, czy są z nich zadowoleni i czy oceniają go jako osobę lojalną wobec nich w chwilach próby, taką, na którą mogą liczyć. I wreszcie trzecia grupa to właściwości interakcji osoby znaczącej z nami. Cechy osoby znaczącej i cechy jej interakcji z nami łącznie określić możemy jako **osobowe warunki skutecznej edukacji**. Przedstawia je Tabela 2.

Osoby znaczące potrzebne są nam w każdym okresie życia – od wczesnego dzieciństwa po późny okres dorosłości. Mimo tego, że różnica lat, jaka nas od nich dzieli zmienia się w ciągu życia i w miarę jak dorastamy coraz częściej zdarza się, iż osobami znaczącymi i w istotny sposób wspomagającymi nasz rozwój coraz częściej stają się osoby od nas młodsze, to jednak funkcje, jakie pełnią w zasadzie pozostają takie same. Oznacza to także i to, że tak, jak uczniowie potrzebują nauczycieli jako osób znaczących, tak też nauczyciele potrzebują innych dorosłych jako osób znaczących dla siebie – w roli doradców życiowych,

Tabela 2. Osobowe warunki skutecznej edukacji

Właściwości zachowania nauczyciela	Właściwości interakcji nauczyciela z uczniami
<p>Zachowanie nauczyciela jest w odczuciu uczniów:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) zgodne z uznawanymi przez niego zasadami → spójność wewnętrzna 2) skuteczne, bo doprowadza do realizacji zakładanych przez niego celów → wiarygodność 3) pozytywnie wartościowane, akceptowane, a nauczyciel jest szanowany przez otoczenie → spójność zewnętrzna 	<ul style="list-style-type: none"> – częste przebywanie z uczniami – fizyczny kontakt – częste rozmowy z uczniami oraz razem z innymi ludźmi – wspólne ustalanie celów działania – wspólne poszukiwanie sposobów realizacji celów – podejmowanie razem wielu różnorodnych zadań/działań – wspólne rozwiązywanie trudności, pokonywanie przeszkód – zostawianie miejsca dla aktywności uczniów – dbanie o równowagę „wkładu” własnego i uczniów – otwarte ujawnianie własnych emocji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Brzezińska, 2005c, tab. 20.3, s. 698.

doradców zawodowych, mentorów, przewodników czy po prostu cennego źródła wsparcia. Ważne jest także to, iż osoba znacząca może stanowić dla nauczyciela ważne źródło wyzwań, mających wpływ na kierunek jego dalszego rozwoju, tak osobistego, w tym rozwoju osobistej i społecznej tożsamości (Brzezińska, Appelt, 2000; Brzezińska, 2006a, 2006b), jak i zawodowego.

Podsumowując, wskażmy te cechy nauczyciela, które decydują o sile jego formującego wpływu na uczniów i o skuteczności jego działań. Będą to:

- różnorodne kompetencje, nie tylko w obszarach związanych ze szkolnymi przedmiotami i wysokie poczucie kompetencji,
- własne osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, osiągnięcie mistrzostwa (ważne, by uczniowie o tym wiedzieli),
- ceniona przez innych ludzi, skuteczność w działaniu, także w środowisku lokalnym, w mediach,
- zadowolenie z własnych sukcesów, ujawnianie tej radości wobec uczniów, dzielenie się nią z nimi,
- umiejętność pobudzania nadziei szczególnie w uczniach o niskiej samoocenie czy mniej doświadczonych w swoim życiu,
- lojalność i uczciwość wobec „swoich” uczniów i „swojej” klasy w chwilach próby.

Po co dziecku dorośli (w tym nauczyciele), a po co rówieśnicy?

Można wyróżnić trzy rodzaje niespecyficznych zadań nauczyciela, niezależnie od tego, kogo i czego uczy: małe dzieci czy seniorów, olimpijczyków czy młodzież z umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego, tańca ludowego czy matematyki, plastyki i muzyki czy języka hiszpańskiego, podstaw biznesu czy historii Polski. Te trzy obszary to:

- 1) **organizacja fizycznego środowiska uczenia się**, czyli zarządzanie przestrzenią i znajdującymi się w niej obiektami oraz zarządzaniem czasem lekcyjnym i pozalekcyjnym czy pozaszkolnym,

- 2) **organizacja społecznego środowiska uczenia się:** właściwe zarządzanie sytuacją edukacyjną oznacza, iż zachowane są (w dłuższej perspektywie, np. miesiąca czy nawet semestru) proporcje między czasem przeznaczonym na pracę indywidualną, pracę w parach lub w zespołach uczniów o różnej wielkości (3-6 osób) oraz na pracę pod kierunkiem czy w obecności nauczyciela; mamy tutaj sześć różnych możliwości: (a) uczenie się OD nauczyciela (przekaz gotowej wiedzy, demonstracja wykonania czegoś), (b) uczenie się Z POMOCĄ nauczyciela i pod jego kierunkiem (np. wykonywanie zadania w klasie), (c) uczenie się RAZEM z nauczycielem (wspólna praca nad projektem), (d) uczenie się OD rówieśników (obserwacja wykonania czegoś przez kolegę z ławki), (e) uczenie się z POMOCĄ rówieśników (kolega występuje w roli tutora) i (f) uczenie się RAZEM z rówieśnikami (wspólne wykonanie zadania domowego; tabela 3 ukazuje specyfikę tzw. wspólnego uczenia się uczniów oraz *tutoringu*, kiedy to jeden z nich, bardziej kompetentny w jakimś obszarze przejmuje funkcję lidera – nauczyciela względem pozostałych;
- 3) **modelowanie stosunku uczniów do uczenia się:** nauczyciel występuje jako model tylko wtedy, gdy jest dla swych uczniów osobą znaczącą; gdy z kolei sam ma znaczące osiągnięcia na danym polu może stawać się także dla nich AUTORYTETEM NAUKOWYM i/lub MORALNYM.

Możemy teraz postawić tytułowe pytanie i udzielić na nie podsumowującej odpowiedzi:

- 1) **po co jest potrzebny uczniowi nauczyciel?:** źródło granic określających, co wolno, a czego nie wolno, co jest, a co nie jest zgodne z normami i umowami społecznymi; źródło wymagań i wyzwań poznawczych oraz społecznych, stymulujących rozwój uczenia, wskazujących mu kierunki działania i oczekiwane efekty; źródło poczucia kompetencji i satysfakcji z działania oraz osiągniętych wyników; wsparcie instytucjonalne jako przedstawiciel „szkoły”; w relacji interpersonalnej i w relacjach grupowych w klasie wsparcie poznawcze, emocjonalne, czasami także rzeczowe (por. Sęk, 2001; Brzezińska, Sęk, 2008);
- 2) **po co są potrzebni uczniowi rówieśnicy?:** różnica perspektyw ujmowania świata (pochodzimy z różnych rodzin, mamy różne osobiste doświadczenia) to bardzo ważne w każdym wieku źródło konfliktów poznawczych stymulujących rozwój (Durkin, 1988); „orientujący inny” i źródło pomysłów; „wyzwalacze” inicjatywy i źródło wyzwań; układ odniesienia dla porównań społecznych; najbliższe źródło pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych ze względu na bliskość psychiczną i podobne rozumienie świata; podstawowe w wieku szkolnym i pierwszej fazie dorastania środowisko i kontekst budowania tożsamości społecznej (por. Forman, Cazden, 1995; Tudge, Rogoff, 1995).

Co sprzyja twórczym działaniom nauczyciela i ucznia?

Nauczyciele i uczniowie, niezależnie od tego, jak duża różnica wieku ich dzieli mają podobne potrzeby związane przede wszystkim z poczuciem bezpieczeństwa i jednocześnie potrzebą respektowania ich autonomii. Zaspokojenie jednocześnie obu tych potrzeb – bardzo trudne w warunkach takiej instytucji, jak szkoła – to warunek niezbędny tego, by działania i jednej, i drugiej strony mogły mieć charakter twórczy. Pogodzenie tych dwóch potrzeb tak po stronie nauczyciela, jak i po stronie uczniów to, inaczej mówiąc, warunek tego, by ich związek był nie tylko owocny w sensie realizacji założonych celów edukacji, ale także tego, by był dla obu stron osobiście satysfakcjonujący.

Tabela 3. Społeczne środowisko uczenia się: uczenie się z rówieśnikami i z ich pomocą

Wspólne uczenie się		Tutoring rówieśniczy	
<ul style="list-style-type: none"> – Kontakty uczniów oparte są na relacjach poziomych – wzajemność – Uczniów cechuje podobny poziom kompetencji w obszarze związanym z rozwiązywanym problemem – Uczniowie pracują razem w parach lub w małych grupach – Relacja uczniów ma charakter „równi sobie” – Uczniowie zachęceni są przez nauczyciela do wymiany swoich zasobów i dzielenia się tym, co wiedzą, umieją, posiadają 		<ul style="list-style-type: none"> – Kontakty uczniów oparte są na relacjach pionowych – dopełnianie się – Uczniów cechuje różny poziom kompetencji w obszarze związanym z rozwiązywanym problemem – Uczniowie pracują w parach – Relacja uczniów ma charakter „ekspert – nowicjusz” – Uczniowie bardziej kompetentni udzielają instrukcji i pomocy uczniom mniej kompetentnym wspomagani w tym działaniu przez nauczyciela, czyli wymaganiom towarzyszy wsparcie 	
Plusy	Minusy	Plusy	Minusy
<ul style="list-style-type: none"> ▶ podobne rozumienie celu działania i wynikającego z niego zadania do podjęcia ▶ podzielenie wizji celu i pomysłu na jego osiągnięcie oraz sposobu rozwiązania problemu przyspiesza pracę w parze / grupie ▶ gdy pojawiają się trudności wszyscy mogą angażować się w poszukiwanie rozwiązania („gorsi” nie czekają na „lepszych”) ▶ aktualizacja zasobów potrzebnych do rozwiązania zadania u wszystkich uczniów w zespole (parze) – bogactwo i różnorodność tych wspólnych zasobów zwiększa szanse powodzenia ▶ warunkiem powodzenia jest współpraca, a nie rywalizacja 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ różnice kompetencji w obszarach innych niż związane z zadaniem (np. gotowość do współpracy, doświadczenia w udzielaniu pomocy) mogą czasami powodować dominację niektórych uczniów i różnicowanie się grupy na „lepszych” i „gorszych” ▶ różnice temperamentu powodujące różnice w tempie uczenia się, zapamiętywania, tendencji do kończenia działania mogą zakłócać pracę pary / grupy ▶ w przypadku pojawiania się znacznych trudności pojawia się ryzyko zniechęcenia, a nawet porzucenia zadania – bo dla wszystkich jest ono „podobnie trudne” 	<p>uczeń – tutor odnosi korzyści:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ rozwija wrażliwość emocjonalną na potrzeby partnera ▶ uczy się uważności na sygnały od partnera w toku interakcji ▶ uczy się udzielania informacji zwrotnych ▶ uczy się różnych sposobów dostosowania tempa pomocy do rytmu działania swego „ucznia” <p>uczeń – „uczeń” odnosi korzyści:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ uczy się szybciej i więcej niż gdyby pracował samodzielnie lub z kolegą o podobnym poziomie kompetencji ▶ korzysta więcej niż gdyby pomagał mu dorosły, bo tutor jest mu bliższy pod względem psychicznym (czyli jest bardziej do niego podobny niż dorosły), także pod względem poziomu wiedzy i umiejętności 	<p>uczeń – tutor nie odnosi korzyści, gdy:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ nie ma superwizora, czyli nie otrzymuje od kogoś spoza diady (np. od nauczyciela bądź swego rodzica) szczegółowych wskazówek lub rad, gdy stosowana przez niego strategia pomocy „uczniowi” okazuje się nieskuteczna ▶ nie otrzymuje wsparcia emocjonalnego od dorosłego w ww. sytuacji <p>uczeń – „uczeń” nie odnosi korzyści, gdy:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ tutor nie w pełni rozumie istotę zadania lub rozwiązywany problem ▶ tutor udziela niespójnych informacji zwrotnych ▶ tutor dominuje w interakcji i ogranicza aktywność „ucznia” ▶ tutor nadmiernie często ocenia działania swego ucznia chcąc go mobilizować do pracy

Źródło: opracowanie własne.

Dobry związek nauczyciela i uczniów to taki, w którym obie strony bez obaw o naruszenie granic własnej autonomii i prywatności oraz o ograniczenie swej niezależności wchodzą w bliskie ze sobą kontakty, dające im poczucie zrozumienia i wsparcia ze strony partnera interakcji. Z drugiej strony, dobry związek to taki, w którym niezależne, swobodne działanie, realizowanie swoich potrzeb indywidualnie, bez uzgadniania tego z partnerem interakcji nie narusza owego „bazowego” poczucia bezpieczeństwa (por. Logan, 1986). Inaczej mówiąc, niezależność w działaniu nie budzi obaw o naruszenie bezpieczeństwa, a bliskość i poczucie bezpieczeństwa nie ograniczają autonomii i swobody twórczej, nie kojarzą się z ustawiczną kontrolą.

Aby to było możliwe w relacjach nauczyciela z uczniami muszą pozostawać w równowadze cztery elementy: kompetencje nauczyciela, kompetencje uczniów, stosowne do jednych i drugich wymagania o charakterze wyzwań, i stosowne do wyzwań oraz różnorodne w formach wsparcie i pomoc. Tylko wtedy układ wzajemnych – jednostronnych, dwustronnych czy wielostronnych – relacji między nauczycielem i uczniami oraz między samymi uczniami tworzy prawdziwie stymulujące obie strony do rozwoju środowisko społeczne.

Literatura:

- Appelt K. (2002), Związek osoba – otoczenie i jego zmienność w okresie dorosłości, [w:] *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), Poznań: Wydawnictwo Fundacja Humaniora.
- Appelt K. (2005), *Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, „Forum Oświatowe”, 2 (33), 5-23.
- Brzezińska A. (1997), *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne”, 3, 113-131.
- Brzezińska A. (2005a), Współzależność kontekstu rozwoju, stylu życia i struktury Ja, [w:] *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*, J. Kmita, I. Kotowa, J. Sojka (red.), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzezińska A. (2005b), Jak dzisiaj wprowadzać dzieci i młodzież w świat kultury?, [w:] *Raport o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży w latach 1989-2003*, Z. Rudziński, J. Tysza (red.), Warszawa-Poznań: Ministerstwo Kultury i Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Brzezińska A. (2005c), Jak skutecznie wspomagać rozwój?, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*, A. Brzezińska (red.), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A. (2006a), Kultura – wychowanie – tożsamość, [w:] *Edukacja humanistyczna w nowym stuleciu. Rola humanistyki w kształtowaniu świata wartości i postaw młodych Polaków*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo i Instytut Badań Literackich PAN.
- Brzezińska A. (2006b), Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej, [w:] *Edukacja regionalna*, A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), Warszawa.
- Brzezińska A., Appelt K. (2000), Tożsamość zawodowa psychologa, [w:] *Etyczne dylematy psychologii*, J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), Poznań: Wydawnictwo Fundacja Humaniora.
- Durkin K. (1988), The social nature of social development, [w:] *Introduction to social psychology*, M. Hewstone, W. Stroebe, J-P. Codol, G. M. Stephenson (red.), New York: Basil Blackwell.

- Forman E. A., Cazden C. B. (1995), Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, (red.), Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Logan R. D. (1986), *A reconceptualization of Erikson's theory: the repetition of existential and instrumental themes*, „Human Development”, 29.
- Sęk H. (2001), O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego, [w:] *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*, L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sęk H. (2000), Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, H. Sęk (red.), Warszawa: PWN.
- Sęk H., Brzezińska A. I. (2008), Podstawy pomocy psychologicznej, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau, D. Doliński (red.), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smykowski B. (2005a), Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*, A. Brzezińska (red.), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smykowski B. (2005b), Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?, [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*, A. Brzezińska (red.), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztompka P. (2000), *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Tudge J., Rogoff B. (1995), Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski L. S. (2002c), Kryzys siódmego roku życia, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, A. Brzezińska, B. Smykowski (red.), Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Bogusława Dorota Gołębiak

Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”¹

Słowa kluczowe: *kolektywne uczenie się, wspólnoty uczące się, sposoby bycia w świecie edukacji, nauczanie jako praktyka społeczna, dialogiczna obecność w dyskursie edukacyjnym, deproblematyzacja czy demaskowanie sprzeczności wpisanych w strukturę edukacyjnej hegemonii.*

W tekście podejmuję próbę odniesienia tematu wiodącego „Rozwijanie zdolności uczenia się” do praktyk edukacyjnych realizowanych w szkołach wyższych, adresowanych jednak nie do studentów (aspirujących do zawodu czy zdobywających kwalifikacje umożliwiające jego ewentualne podjęcie), ale do praktykujących już nauczycieli. Sformułowanie „rozwijanie zdolności uczenia się” mieć tu będzie podwójną, ale dopełniającą czy wręcz współ-wyznaczającą się, konotację. Formułowany z perspektywy całościowego uczenia się (a to ta idea stanowi dziś główną przesłankę tzw. drugiej zmiany edukacyjnej)² postulat rozwoju czy wzmocnienia tytułowego uzdolnienia dotyczy reprezentantów interesującej nas tu grupy profesjonalnej w dwojakim sensie. To przecież od nich, szkolnych animatorów uczenia się, oczekuje się, że uczniowie pozostający pod ich wpływem uzyskają w trakcie tej „pierwszej” (formalnej) edukacji podstawy bycia w społeczeństwie wiedzy (czy w społeczeństwie uczącym się). Podstawy te nie są już de-

¹ Tekst stanowi rozwinięcie jednego z wątków autorskiej propozycji pedeutologii refleksyjnej przedstawionej na konferencji organizowanej przez DSWETWP we Wrocławiu *Etyczność – Zaangażowanie – Praktyczność*, 2001 r. (zob. Gołębiak B. D., 2001) *Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*, [w:] *„Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”*, Numer specjalny, Wrocław.

² Pierwsze przesunięcie edukacyjne w Polsce związane było z demokratyzacją szkoły po 1989 roku, uczynieniem jej miejscem otwierania możliwości rozwojowych każdego ucznia, aplikacją komunikacyjnego modelu nauczania, itp.

finiowane wyłącznie w kategoriach umiejętności – czytania, pisania, rachowania, choć te również są ważne. Na przygotowywanie do praktycznej aplikacji idei całościowego uczenia się składa się:

- po pierwsze, praca nad motywacją uczniów, aby „chciało się im chcieć” nieustannie poznawać świat, innych, siebie,
- po drugie, kreowanie takiego intelektualnego klimatu towarzyszącego temu poznawaniu, aby otwartość wiedzy, świata była percypowana przez nich nie jako zagrożenie dla integralności własnej osoby, ale jako zaproszenie do nieustannego rozwoju,
- i po trzecie, wyposażanie w umiejętności nie tylko poznawcze, ale i odpowiednie instrumentarium techniczne, aby rozwój ten mógł się dokonywać.

Konstruując koncepcje rozwijania zdolności dzieci do uczenia się, pokazując ich zakorzenienie i przewidywane efekty, nie sposób pominąć pomyslenia o tym, co z nauczycielami? Jaką rolę we wdrażaniu „nowego” stylu nauczania im przypisujemy? Jakiej pomocy w „uczeniu się uczenia” – mogą oni oczekiwać, a jaką uzyskać, od nas, przedstawicieli świata akademii. Bo co do tego, że odpowiedzą na złożoną im ofertę, nie ma wątpliwości. Na ich gotowość do doskonalenia – cokolwiek termin ten dla nich (i dla nas) znaczy, mamy wszak moc dowodów empirycznych. Począwszy od 1989 roku tysiące aktywnych zawodowo nauczycieli nie tylko stale uzupełnia formalne wykształcenie, ale i uczestniczy w różnego rodzaju kursach, warsztatach, treningach, studiach podyplomowych prowadzonych przez różne podmioty, nie tylko o akademickiej proweniencji. Środowisko, zachęcane (stymulowane) pomysłami teoretyków/badaczy edukacji, a nierzadko pochodzącymi i ze strony polityków oraz decydentów oświatowych, samo organizuje różnego rodzaju grupy czy wspólnoty uczące się³. Interesujący – nie tylko ze względów poznawczych – wydaje się zatem sposób wpisania w ten ruch potencjału pedagogicznego szkół wyższych.

Przyjrzyjmy się zatem możliwościom wsparcia wysiłków nauczycieli w kierunku uczenia edukacji bardziej dla uczniów „znaczącej” – we wskazanej we wstępie perspektywie – przez projekty edukacyjne podejmowane na uczelniach wyższych **dla** czy też **współ** z nauczycielami.

Współczesne podejścia do edukacji nauczycieli cechuje różnorodność wyznaczona zarówno przez konceptualne jak i metodologiczne „zwroty” czy „przesunięcia” dokonujące się w szeroko rozumianej humanistyce, jak i bardziej czy mniej świadome wpisywanie się w publiczny dyskurs wobec ZMIANY, która wstrząsa dziś podstawami życia jednostek, grup, społeczeństw. Mamy tu zarówno reprezentacje funkcjonalno-strukturalistycznej szkoły myślenia o edukacji, badawczo-rozwojowe propozycje praktyk szkolnych mieszczące się w paradygmacie interpretatywnym, a także szeroką gamę spolaryzowanych wewnętrznie, bo przyjmujących różne podstawy teoretyczne⁴, aplikacji teorii konfliktu. Na pytania postawione przez organizatorów konferencji – z perspektywy reprezentowanej subdyscypliny – trudno formułować zatem jednoznaczne odpowiedzi.

Przyjęcie stanowiska funkcjonalno-strukturalistycznego, akcentującego konieczność dostosowywania edukacji do modernizującego się świata, wiąże się z przyjęciem założenia, że efektem postępowania badawczego – postępowania, dodajmy, realizowanego w zgodzie z pozytywistycznym modelem uprawiania nauki – mogą stać się uniwersalne zasady, metody i techniki rozwijania interesujących nas tu zdolności do uczenia się. Co więcej, odwo-

³ Zjawisko to prawdopodobnie znacznie się rozszerzy (albo już się rozszerza) w związku z napływem środków unijnych dla wzmocnienia tzw. kapitału ludzkiego.

⁴ Od marksizmu i postmarksizmu poprzez feminizmy do analiz i praktyk emancypacji politycznej.

łując się do podobnych założeń epistemologicznych można wypracować w miarę jednolitą koncepcję nabywania przez nauczycieli wiedzy i umiejętności niezbędnych do praktycznej aplikacji procedur z tej wiedzy wywiedzionych.

Personalizm – w warstwie epistemologicznej oparty na naukach interpretatywnych – fenomenologii czy hermeneutyce, uwalnia od myślenia o tym jak „uczyć uczenia się” w kategoriach uniwersalnych i pozwala skupić się na niepowtarzalności pojedynczej „sceny”, występujących na niej „aktorach”, ewentualnie na „publiczności” (w znaczeniu kontekstu edukacyjnego działania). Zamiast powinnościowego modelu skutecznego w każdych warunkach (w omawianym przypadku uniwersalnego wzoru rozwijania zdolności uczenia się), mamy zatem do czynienia z „interpretacjami interpretacji” codziennego zmagania się z poszukiwaniem całościowego i wpisującego się w kontekst, czyli adekwatnego „tu i teraz”, sposobu działania. Radzenie sobie z tym zadaniem wyznaczone jest poziomem dojrzałości w strukturyzowaniu i restrukturyzowaniu doświadczeń. Koncepcje personalistyczne – zarówno w wersji zwanej „terapeutyczną”, jak i późniejsze, określane jako „refleksyjne”⁵, budowane, podkreślmy to raz jeszcze, w opozycji do scjentyzmu, wpisują rozwój profesjonalny nauczyciela w jego rozwój osobowy. Kwestionując możliwość teoretycznego przygotowania się do pracy nauczycielskiej akcentują wagę takich form, jak: treningi interpersonalne, sesje superwizyjne, analizy biografii czy badania w działaniu. Przyjmowany w tym dyskursie schemat rozwojowy („od nowicjusza do eksperta”) określa bowiem dość wyraźnie fazy czy stadia pogłębiania rozumienia własnego profesjonalizmu (zob. np. Kwaśnica, 2004).

Przyjęcie krytycznej perspektywy w interesującej nas tu sprawie kieruje uwagę ku uwrażliwianiu nauczycieli na możliwość politycznego wykorzystania tego i podobnych mu wezwań do „poprawiania” edukacji, do czynienia szkoły bardziej sprawiedliwą, otwierającą się na rozpoznanie możliwości i wspieranie rozwoju każdego ucznia. Czytane wprost hasło „rozwijanie zdolności uczenia się” może bowiem, wbrew intencjom jego animatorów, wpisywać się, poprzez praktyczne aplikacje, w umacnianie „niesprawiedliwości” występujących w nowoczesnym społeczeństwie neoliberalnym. Pracując z nauczycielami warto zatem rozważyć możliwości tworzenia warunków do takich **sposobów bycia z innymi w świecie**, aby zwiększać moc odpowiedzialnego, czyli opartego na wiedzy krytycznej, etycznego włączania się w jego nieustanne stawanie się.

Ku poststrukturalizmowi

Poststrukturalne podejście do edukacji nauczycieli nawiązuje do personalizmu (zarówno w wersji rozwojowej jak i refleksyjnej). Jego odmiennosc w stosunku do tego typu propozycji wyznacza przesunięcie akcentu z indywidualnych czy nawet grupowych odczuć, intencji i wartości w kierunku dyskursywnej wiedzy na temat praktyk społecznych. Zmianę tę za Dekerem można określić jako przejście: **od tradycyjnego indywidualnego uczenia się do konstruktywistycznego uczenia się kolektywnego**. Zdaniem tego badacza ruchów społecznych „samotna edukacyjna praktyka nie jest źródłem zmiany społecznej. Chcąc włączyć się w proces zmiany społecznej należy zrozumieć praktykę uczących się społeczności i zaangażować się w nią” (Kurantowicz, 2007).

Z tych właśnie krytyczno-emancypacyjnych pozycji tzw. rozwojowy paradygmat edukacji nauczycieli już od dłuższego czasu poddawany jest krytyce. Jego twórcom i realiza-

⁵ Zob. B. D. Gołębnik (2004), *Szkoła – Kształcenie – Nauczyciel*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński i B. Śliwowski (red.), Warszawa.

torom zarzuca się przede wszystkim nieuwzględnianie historyczno-społeczno-kulturowego zakorzenienia edukacyjnej działalności. Wiele krytycznych analiz ujawnia mity wpisane w teorie stadialnego rozwoju. Zarzuty te, Johnson – autor rozprawy „Zmiany ram edukacji nauczycieli” (1997), ilustruje poprzez rekonstrukcję dwóch, znaczących dla tego dyskursu, studiów: opracowania Britzman – poświęconego kulturowym mitom wpisanym w „czynienie/kształcenie dobrego praktyka” oraz tekstu Fuller, demaskującego polityczny wymiar koncepcji „przetwania” ukrytej w schemacie rozwoju: „od nowicjusza do eksperta”.

D. P. Britzman, podejmując krytykę rozwojowego paradygmatu edukacji nauczycieli, demystyfikuje tło strukturyzowane w tym podejściu. Twierdzenie, że „wszystko” zależy od nauczyciela, że jest on ekspertem w dziedzinie edukacji, a jego rozwój profesjonalny zależy tylko od jego zaangażowania (nauczyciele jako *self-made-men*’i), potwierdzają. Jej zdaniem, obecność przedzałożenia o „kontrolującym” wymiarze edukacji. Autorka ta, demaskując powierzchowność i wyłącznie deklaracyjny wymiar koncepcji akcentujących wspomaganie rozwoju, opowiada się zdecydowanie za **rekonceptualizacją nauczania jako praktyki bardziej społecznej niż indywidualnej**, percypowanej przez nauczyciela jako forma wyzwania w zakresie jego profesjonalnej biografii.

Podobne uwikłania odsłaniają studia Fuller nad aktywnością „młodych” nauczycieli, skupionych na początkowym etapie swego profesjonalnego zaangażowania bardziej na „przetwaniu” tego okresu niż na świadomym podejmowaniu aktywności mogącej ułatwić osiągnięcie kolejnych stadiów profesjonalnego rozwoju. W paradygmacie humanistycznym, przypomnijmy, sformułowaniu koncepcji rozwoju profesjonalnego „od nowicjusza do eksperta”, towarzyszy założenie, że osiągnięcie kolejnych stadiów wspierane jest uczeniem się strategii od nauczycieli postrzeganych jako ekspertów. Z perspektywy krytyczno-emancypacyjnej trudno godzić się na to, aby edukacja nauczycieli ograniczała się do wzmacniania czy wspomaganie autorozwoju „według” czy też „do” standardów obowiązujących w danym systemie. Zdaniem Fuller w centrum pracy z nauczycielami winno znajdować się **kwestionowanie** (zarówno przez edukatorów jak i samych nauczycieli) **zastanej (danej) sytuacji** i stawianie sobie – odnośnie ujawnionego empirycznego rozpoznania, **krytycznych pytań** w rodzaju: Dlaczego ja i inni nastawiamy się na przetrwanie?, Co nami kieruje?, Dlaczego w praktyce, bo nie w deklaracjach, właśnie przetrwaniu przypisujemy tak wysoką wartość?, Czyje interesy są w ten sposób chronione? Według Johnsona, szanse takiego krytycznego wglądu w takie i im podobne kwestie dają (postpersonalistyczne) badania typu *praxis* prowadzone wspólnie z nauczycielami (zob. Johnson, 1997, s. 826).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w poststrukturalizmie kategoria „eksperckości” nauczyciela ujmowana jest inaczej niż w dyskursie scjentystycznym czy personalistycznym. „Czyta się” ją jako zdolność do nadawania sensu tym dyskursom, w które każdy nauczyciel, w miarę praktykowania, bywa stopniowo angażowany. Podkreśla się, że doświadczenie jednostkowe nie jest ani jednakowe, ani analogiczne, ani ograniczone do „realnej” praktyki. Ten sam nauczyciel, w różnych sytuacjach edukacyjnych, „praktykuje” wszak inaczej! Myślenie o nauczaniu jako niespójnej, nasyconej konfliktami praktyce, problematyzuje zatem rzemieślniczy model imitacji zachowań bardziej doświadczonych nauczycieli, ujmujący go jako model dany, nie rozważający programu i nauczyciela jako dyskursywnie zmieniających się sfragmentaryzowanych P/podmiotów⁶.

⁶ W teorii poststrukturalnej przyjmuje się założenie, że znaczenia nie są po prostu dane, lecz powstają w oparciu o obowiązujące w danym momencie i miejscu warunki społeczne i stosunki władzy.

Mówienie własnym głosem

O ile w badaniach neopozytywistycznych, nauczyciel – jako realizator praktyki edukacyjnej, występuje, z jednej strony, jako obiekt badań naukowych (na ogół nieświadomy rzeczywistego ich celu i istoty), z drugiej zaś, jako odbiorca wniosków z nich wynikających, to cechą postpozytywistycznych formuł prowadzenia badań w dziedzinie nauczania, jest dialogiczna w nich obecność wszystkich podmiotów edukacji, a więc także nauczycieli. Nauczyciele współpracujący, a nie poddawani oglądowi ze strony profesjonalnych badaczy, „mówią w nich „własnym głosem”, prezentują „własną prawdę” – o sobie, o podejmowanym działaniu i o jego kontekście. Fakt podjęcia dialogu stanowi nie tylko potwierdzenie ich autonomii. Wypowiadanie własnych myśli – akt podkreślenia odrębności, zaświadcza o jednostkowej podmiotowości, stanowiąc zarazem niewymuszone spotkanie dwóch podmiotów, których odrębność zostaje przewyżczona, umożliwia **uczenie się prawdy o sobie nawzajem i o wspólnocie komunikacyjnej**, do której one (te podmioty) należą. Kategoria dialogu jest tu rozumiana jako „coś więcej” niż jednostka komunikacyjna. To „więcej” znaczy przyjęcie określonej perspektywy etyczno-filozoficznej (por. Bachtin, 1972, s. 13-33; s. 392; Kwaśnica, 1995, s. 25).

W dyskursie postpersonalistycznym głos nauczycieli jest jeszcze bardziej wzmocniony. O ile personaliści, akcentując autorski wymiar edukacji, zachęcają nauczycieli do realizowania we współpracy z badaczami i innymi podmiotami edukacji poszukiwań w zakresie prowadzonego nauczania (m. in. poprzez badania w działaniu), to oddanie głosu nauczycielom w badaniach krytycznych, prowadzonych **wspólnie** z nimi, bywa traktowane jako **źródło politycznego protestu** wzmacniającego w swym następstwie **więzi między badanymi i badaczem**. Opozycyjność wobec personalistycznego pojęcia głosu wyraża się też w akcentowaniu braku jedności podmiotu i dyskursywnego zmieniania jego położenia – a więc przesunięć, fragmentaryzacji i wewnętrznych sprzeczności zawartych zarówno w języku jak i podejmowanej praktyce. Warto też zwrócić uwagę na to, że w postpersonalistycznym koncepcie głosu ważne są „zerwania” i wynikające z nich „luki” (Lacan) czy „cisza” (Derrida). Urwane czy przemilczane historie są niekiedy dla rozumienia i konstruowania praktyk edukacyjnych dużo bardziej znaczące niż zaawansowane oracyjnemu, ale jednak „zamówione” i w jakiś sposób „ustawione” przez autora kwestionariusza odpowiedzi na pytania otwarte⁷.

Negocjowanie tożsamości

Koncept tożsamości to jedna z centralnych kategorii personalistycznych. W pozytywistycznym dyskursie pedeutologicznym koncept ten był/jest rzadko spotykany. Na-

W rzeczywistości toczy się zatem ciągła dyskursywna walka o ich kształt (zob. Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań-Toruń).

⁷ Dla egzemplifikacji relacjonowanej tu różnicy w podejściu do głosu nauczycieli, warto, za Johnsonem, przywołać uwagę, poczynioną przez Grahama na marginesie jego krytyki wobec projektu miejsca dla tekstów nauczycieli w czasopiśmiennictwie naukowym. Twierdzi on, że podjęcie takich decyzji winno być poprzedzone wypracowaniem pewnego rodzaju przewodników do określania, czy „głosy” te są teoretyzowane jako teksty, stanowiące „produkt autentycznej ludzkiej obecności” czy też jako określone „konstrukcje” – stanowią szczególny rodzaj opowieści (*stories*). Różne interpretacje głosu będą miały wszak określone implikacje w percepcji tożsamości nauczycieli (Johnson, 1997, s. 825). Zachęcając nauczycieli do swobodnego wypowiadania się we własnych sprawach, dokonując wspólnie z nimi analiz gromadzonego materiału narracyjnego trzeba uczciwie określić status powstającej interpretacji – jest to „już” nauka czy „tylko” nauka.

uczyciela charakteryzuje się tu bowiem za pomocą takiego aparatu pojęciowego, jak: „struktura idealnych cech, struktura kompetencji, układ wyspecyfikowanych czynności i rola społeczna”, a więc pojęć, które oznaczają – „socjalizację według przyjętych apriorycznie założeń” (Kwiatkowska, 2005, s. 7). Zwrot ku indywidualności w okresie „rewolucji podmiotu” przyczynił się do docenienia indywidualnego rysu nauczania i doprowadził do tego, że edukacja nauczycieli organizowana jest już wokół indywidualnego procesu formowania tożsamości profesjonalnej. Stąd pochodzi – jak się wydaje – popularność takich metod czy strategii edukacyjnych, jak: uczenie się biograficzne, *coaching*, *mentoring*, itp.

W pedeutologii poststrukturalistycznej, charakteryzującej się, jak już wspominaliśmy, przesunięciem znaczeń z personalnych na społeczne, podkreśla się, że tożsamość bywa nie tak jak rola zawodowa nadana i przez drugą stronę przyjmowana, ale nieustannie negocjowana społecznie. Stanowi coś w rodzaju kostiumu, czy jak chce Bauman, „szaty, niezbyt ściśle przylegającej do ciała” (Bauman, 1997), która wraz z towarzyszącym jej ekwipunkiem i ewentualnymi instrukcjami: jak działać, mówić, pisać, gwarantuje „właściwe”, czyli antycypowane społeczne odczytywanie sposobu bycia z innymi w zróżnicowanych światach – w tym także świecie uczenia się. D. P. Britzman, podkreślając różnicę między rolą a tożsamością, uwrażliwia na wpisanie w to ujęcie krytycznych pytań o to, kto kontroluje program szkolny, czyje interesy są w nim najpełniej chronione, kim jest nauczyciel w klasie szkolnej, czyje interesy reprezentuje, itp.

Wśród prac pedeutologów polskich spotykamy interesujące próby przyjmowania poststrukturalnych narzędzi pojęciowych do badania pracy nauczyciela. Interesujące przykłady korzystania z takich kategorii analizy procesów stawiania się nauczycielem jak różnica, tożsamość, rodzaj, *habitus* czy wzory kolektywnego działania przynoszą raporty z badań Henryki Kwiatkowskiej (2006), Joanny Rutkowiak (2001), Lucyny Kopciwicz (2007), Adrianny Nizińskiej (2008), Beaty Zamorskiej (2008), Rozalii Ligus (2008). Ukazują one, jak uczestnictwo profesjonalisty w wielorakich, zróżnicowanych dyskursach może być dla niego „uzdalniające” w tym sensie, że traktując go jako podmiot społeczny, przyznaje mu moc konstruowania alternatywnej praktyki jako osobie, która także jest konstruowana przez otaczające ją praktyki społeczne.

Warto też zauważyć, że deproblematyzacja sprzecznej wewnętrznie praktyki znacznie redukuje ryzyko osobistego blamażu czy profesjonalnego niepowodzenia. Krytyczna praktyka nie oznacza też pełni władzy. Potwierdzenie konstruktywności rasy, płci, klas społecznych, które może stanowić przeszkodę w pokonywaniu drogi „od krytycznej świadomości do krytycznej praktyki”, stanowi wszak część krytycznej pedagogiki uczenia się. W języku Britzman znaczy to, że stawianie się krytycznym nauczycielem polega na „przesłuchiwanie” pewnej praktyki z nadzieją napotkania nie tyle pewnego źródła personalnych znaczeń, co rywalizujących ze sobą, kontestujących dyskursów, które można „podjąć, odłożyć, wypożyczyć, reakcentować”, wcale nie czyniąc je w ten sposób „bardziej własnymi” czy oswojonymi (Johnson, 1997). Personalne znaczenia, jak uczy Bachtin, podobnie jak język sam w sobie, nie są bowiem ani unitarne, ani stabilne, ani kompletne (Bachtin, 1986).

Praca z metaforami

Jeśli tradycja pozytywistyczna, relegując metafory ze sfery nauki, jako niespełniające podstawowego celu języka, jakim powinno być przedstawianie rzeczywistości, wyszła poza arystotelesowskie przypisywanie ich do sfery retoryki, to przedstawiciele orienta-

cji humanistycznej (a także pedagogiki refleksyjnej), opierając się na zdaniu filozofów, wskazujących na to, iż metafora odgrywa decydującą rolę w języku, myśli i działaniu⁸, stosują je zarówno w pracy edukacyjnej, jak i w badaniach realizowanych we współpracy z nauczycielami.

W literaturze dotyczącej refleksyjnego nauczania, zwłaszcza w raportach z poszukiwań typu narracyjnego, często spotyka się opisy, jak nauczyciele, próbując ogarnąć myślowo własną praktykę, posługują się rozlicznymi metaforami (zob. np. Lakoff i Johnson, 1980). W dyskursie personalistycznym związki między postrzeganiem a działaniem uznawane są bowiem za dość skomplikowane. Wszystkie celowe działania mają określoną podstawę poznawczą. Stanowią ją zarówno teorie jawnie werbalizowane jak i teorie ukryte w działaniu. Jedne i drugie składają się z norm, strategii, założeń i modeli rzeczywistości. Teoria ukryta odzwierciedla osobiste reprezentacje myślowe zjawisk edukacyjnych i często nieświadome wyobrażenia, podczas gdy teoria jawna to wiedza, do której nauczyciele odwołują się niejako „na żądanie” (w sytuacjach inspekcji, konferencji czy wywiadów).

Wiele rozpoznania empirycznych potwierdza fakt rozpoznawania przez nauczycieli, że ich percepcja i rozwiązywanie rzeczywistych problemów, które napotykają w praktyce, rzadko podlegają wyuczonej na uniwersytecie regule stosowania wiedzy teoretycznej w praktyce. Bycie nauczycielem wyznaczone jest przede wszystkim wdrukowaną na przestrzeni życia kulturą edukacji, tym specyficznym mentalnym wyposażeniem konstruowanym na bazie własnych doświadczeń związanych z edukacją. Jeśli w biografii nauczyciela obecny jest – pochodzący z czasów bycia uczniem – wątek negatywnych przeżyć związanych z percepcją szkoły jako instytucji opresyjnej, ograniczającej wolność uczenia się, to w okresie dorosłości, stając wobec zadania związanego „pomyślenia” o doskonaleniu procesów edukacyjnych, osoby te, mają skłonność do projektowania zmiany w kategoriach zwiększania dyscypliny i pełniejszej kontroli, czyli bardziej doskonałego „więzienia” (zob. Tuohy, 1999). Stąd, badacze edukacji, podejmujący próby rozpoznania i nazwania sposobów, za pomocą których nauczyciele konceptualizują własne nauczanie, twierdzą, że tylko ujawnienie, nazwanie i analiza metafor – ich założeń i praktycznych implikacji, oraz poznanie alternatywnych „opowieści”, tworzy szansę zmiany/przekształcenia teorii „ukrywanej” w praktycznym działaniu (zob. np. Munby i Roussell, 1990).

Dla ilustracji wagi przypisywanej metaforom w tym właśnie podejściu warto przywołać tytuł artykułu zamieszczonego w czasopiśmie „Theory into Practice” autorstwa Munby’ego i Roussell’a (1990). Użyte przez nich sformułowanie: *Metaphors We Learn By*, stanowiąc parafrazę tytułu, znanej głównie w kręgach lingwistów, książki Lakoffa i Johnsona – *Metaphors We Live By* (1980), sygnalizuje jednoznacznie edukacyjne znaczenie odkrycia tego mechanizmu konstruowania wiedzy (zob. także Boullogh, 1991; Diamond, 1990).

W dyskursie postpersonalistycznym przyjmującym założenie, że język określa świat człowieka i że w procesie ciągłej reinterpretacji, w miarę przechodzenia od jednego „znaczącego” do następnego, figury literackie w przedstawianiu rozmaitych, zwłaszcza nieracjonalnych skojarzeń, są niezastępowalne, edukacyjna moc metafor zostaje jeszcze bardziej zwiększona. Swoiste *novum* w stosunku do wcześniejszych, opisanych wyżej, humanistyczno-refleksyjnych aplikacji, stanowi też strategia ich „miksowania”. Intencją tego zabiegu jest zwrócenie uwagi na **walkę różnych dyskursów edukacyjnych i przekonywanie** w ten

⁸ Zob. np. J. Derrida (1986), *Biała mitologia. Metafora w tekście filozoficznym*, [w:] „Pamiętnik Literacki”, nr 3, przeł. W. Krzemień.

sposób nauczycieli, że w nauczaniu nie ma prostych recept i że równoważenie różnorodnych dylematów jest „na stałe” wpisane w tę praktykę.

W studium Provenzo i jego współpracowników, cytowanym przez Johnsona (1997, s. 824) pokazano, jak „miksowanie” klasycznych metafor edukacji stosowanych przez nauczycieli, takich na przykład, jak: „trenowanie” bądź „pielęgnowanie” wzrostu jednostki, ujawnia sprzeczności i wielość znaczeń zawartych w wyobrażeniach własnej praktyki. Trenowanie można bowiem postrzegać nie tylko w kategoriach zewnętrznej stymulacji, ale także jako opiekę czy też wewnętrzny *locus* kontroli. Sprzeczność wpisana jest też w „czytanie” drugiej z wymienionych metafor. Pielęgnacja wzrostu osoby – podobnie jak roślin, wymaga niekiedy stosowania zabiegów, które pozostają w bliskim związku znaczeniowym z zewnętrznym kształtowaniem (w tym także z przycinaniem).

Miksowanie metafor jako przeciwstawienie się obowiązującemu, dotychczasowemu językowi edukacji, ułatwia demaskowanie sprzeczności wpisanych w strukturę edukacyjnej hegemonii⁹, i przyczynia się tym samym do powstawania swoistej siatki, w języku Webera splotu znaczeń, niezbędnego dla dostrzegania dynamicznej i konstruowanej natury edukacyjnych fenomenów.

Zakończenie

Wpisanie rozważań na temat „uczenia uczenia się” w główne typy dyskursu pedeutologicznego wobec ZMIANY uwyrażnia różne podstawy ontologiczno-epistemologiczne, akademickich praktyk adresowanych do nauczycieli. Pytanie, na które próbuję w ten sposób odpowiadać nie dotyczy jednak potencjalnego wyboru. Wyboru – chyba nie ma! Od naukowców, ludzi szeroko rozumianej kultury, edukacji, sztuki oczekiwać można nie tyle okopywania się na pozycjach, choć hasła powrotu do podstaw ciągle są w środowiskach akademickich formułowane, czy arefleksyjnego podążania za modernizującym się światem (nie każda zmiana jest rozwojowa; czasami zmiana jest tylko zmianą!), co krytycznego namysłu nad tym, co się „na naszych oczach” staje i uważnego, odpowiedzialnego włączania się do kreowania „nowego” (podejścia, metody, itp.). Przestrzeń dla edukacji nauczycieli do takiego bycia w świecie otwiera dziś, jak się wydaje, dyskurs poststrukturalistyczny. Rezygnacja z klasycznych opozycji w rodzaju: podmiot – przedmiot; teoria – praktyka, to droga do społecznego uczenia się w projektach, które umożliwiają pokonywanie kolejnych granic: między badającymi a badanymi, między uczącymi się a nauczającymi, między intencjonalnie tworzoną światem szkolnym a „zwykłą” codziennością.

Oczywiście, za względu na ramy i formułę tekstu, wskazuję w nim na kierunek podjętych poszukiwań, a nie dzielę się praktycznymi aplikacjami. Co więcej, w dyskusji promowanego podejścia z założeniami modeli scjentystycznych i koncepcji personalistycznych, ograniczam się do kilku (2-3) kategorii. Moją intencją nie jest bowiem ani rekonstruowanie myśli Foucaulta, Lacana czy Derridy (inni zrobili to już bardzo dobrze!), ani budowanie na tej myśli aplikacji kolejnego „centryzmu” w edukacji nauczycieli. Jeśli jednak tekst – prowadzony zapewne niezbyt udolnie w konwencji mającej egzemplifikować ideę „intertekstualności”, zostanie potraktowany przez Czytelnika jako zaproszenie do „gry językowej”, chętnie ją podejmę.

⁹ Nasze myślenie formowane jest z jednej strony pod wpływem narracji sakralnych (oficjalnego dyskursu funkcjonalnie narzucającego znaczenia pochodzące z dyskursu o innej, humanistycznej proveniencji), z drugiej zaś, pod wpływem osobistych doświadczeń związanych z robieniem czegoś w edukacji.

Literatura:

- Bakhtin M. (1986), *Speech genres and other late essays* (Tł. V. W. McGee (red.)), C. Emerson & M. Holquist, Austin: University of Texas.
- Bauman Z. (1997), O turystach i włóczędzach, czyli bohaterach i ofiarach ponowoczesności, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, P. Hudzik, J. Mizińska (red.), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Boullough R. W. (1991), *Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education*, „Journal of Teacher Education”, nr 42 (1).
- Johnson G. (1997), *Reframing Teacher Education and Teaching*, „Teaching and Teacher Education”, nr 8.
- Diamond C. T. P. (1990), *Recovering and reconstructing teachers' stories*, „International Journal of Personal Construct Psychology”, nr 3 (1).
- Gołębnik B. D. (2001), Postawy, przekonania, osobiste teorie edukacyjne nauczycieli, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Cyłkowska-Nowak M. (red.), Poznań: Wolumin.
- Johnson G. (1997), *Reframing teacher education and teaching: from personalism to post-personalism*, „Teaching and Teacher Education”, Vol. 13, nr 8.
- Kopciwicz L. (2007), *Rodzaj i edukacja*, Wrocław.
- Kurantowicz E. (2006), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław.
- Kwaśnica R. (1995), Ku dialogowi w pedagogice, [w:] *Ku dialogowi w pedagogice*, Kwaśnica R. i Semkow J. (red.), Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwaśnica R. (2004), Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), t. 2, Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H. (2001), Potrzeba nowego usytuowania nauczyciela w kulturze a problem nauczycielskich tożsamości, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznauczce*, Bogaj A. (red.), Warszawa-Kielce: Wydawnictwo IBE.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk: GWP.
- Lakoff G. & Johnson M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago: University Press, (zob. także polski przekład: G. Lakoff, M. Johnson (1998), *Metafory w naszym życiu*, przeł. T. P. Krzeszowski, Warszawa: PIW).
- Ligus R. (2009), *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław.
- Michalak J. (2006), *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli*, Łódź.
- Munby H. & Roussell J. (1991), *Reframing: the role of experience in developing teachers' professional knowledge*, [w:] *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational practice*, Schon D. (ed.), New York: College Teachers Press.
- Nizińska A. (2008), *Między nauczaniem a uczeniem się*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Rutkowiak J. (2001), „Laboratorium autorskie” jako formuła tworzenia programu nauczania przez nauczycieli, „Forum Oświatowe”, nr 2 (23).
- Touhy D. (1999), *The Internal World of Teaching*, London: Falner Press, (zob. też wyd. polskie: Toughy D. (2002), *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przeł. K. Kraszewski, Warszawa: PWN).
- Zamorska B. (2008), *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia w świecie edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Dorota Klus-Stańska

Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych¹

Słowa kluczowe: *dziecko, dyskurs, władza, wiedza, uczenie się.*

Wprowadzenie w tytule artykułu kategorii „dyskursów dziecięcego uczenia się” wymaga wyjaśnienia i uzasadnienia. Dziecko jako istota ucząca się oraz sam mechanizm uczenia się mogą być rozpatrywane na dwa sposoby. Pierwszy polega na analizie specyfiki rozwojowej procesów uczenia się aktywizowanych przez dzieci w określonym wieku. Dokonywana jest próba odkrycia, na czym polega i w jaki sposób przebiega pewien, ujmowany jako obiektywny, ogólny proces uczenia się, który znajduje swój wyraz w indywidualnej, biograficznej realizacji. Mechanizmy uczenia się i ich rezultaty traktowane są wówczas jako spełniające pewien formalny potencjał biopsychiczny i przebiegające w odniesieniu do określonej normy, od której mogą odchyłać się mniej lub bardziej w zależności od genetycznego i wrodzonego wyposażenia dziecka i warunków środowiskowych, jakie są mu oferowane. Różnice w przebiegu dziecięcego uczenia się są wyrażane przede wszystkim w układzie liniowo-wertykalnym: uczenie się może osiągać poziom wyższy lub niższy, a pewne odmienności jakościowe wiążą się z cechami indywidualnymi dzieci. Dziecko i jego uczenie się jawi się jako niedyskursywne („oto takie jest”), lub raczej – dyskursywność zostaje zawieszona. Otwiera to przed badaczem możliwość odkrywania pewnych wspólnych, zwłaszcza tych warunkowanych neuro-biologicznie mechanizmów, doskonalenia metodologicznych warunków eksploracji dziecięcego potencjału poznawczego i weryfikowania dotychczasowych przekonań i twierdzeń, jakie zostały sformułowane na podstawie danych zgromadzonych w innych warunkach.

W alternatywnym podejściu uczenie się dziecięce nie tyle stanowi proces, którego cechy możemy odkryć, ale jest tematem konstruowanej społecznie kolektywnej świadomości, któ-

¹ Artykuł ukazał się równolegle w „Problemach Wczesnej Edukacji”, 2007, nr 5-6.

ra wyraża się w permanentnie uruchamianych, obciążonych ideologicznie dyskursach. Obie te kategorie, „dziecko” i „uczenie się”, tracą swoją oczywistość i zakładaną obiektywność. Ujmowane są jako konstruowane kulturowo. Mamy do czynienia z sytuacją, kiedy nie tyle dzieci „są”, a proces uczenia się „przebiega”, ile z faktem, że pewnym osobom i zjawiskom nadaliśmy znaczenie „dziecko” i „uczenie się”². Systemy wyobrażeń, przekonań, ideologii odnoszących się do kategorii „dziecięcego uczenia się” realizują się w społecznie konstruowanych dyskursach i przenikają uruchamianą praktykę społeczną, traktowaną jako „dobra”, „właściwa”, „prorozwojowa”, „edukacyjnie słuszna”. Dziecko i jego uczenie się przestaje więc być zobiektywizowanym przedmiotem badania, a staje się wytwarzanym społecznie znaczeniem, a właściwie możliwymi, często niespójnymi, skonstrastowanymi, a nawet zwalczającymi się systemami znaczeń.

Tak założeniowo umocowana analiza nie szuka odpowiedzi na pytanie, na czym polega uczenie się dzieci i jak je możemy diagnozować, czy doskonalić, ale zmierza do próby ustalenia, w jaki sposób myślimy o tym uczeniu się i o dzieciach w nie zaangażowanych oraz na jakich wartościach i założeniach ideologicznych to myślenie budujemy, lub inaczej: jaka ideologia je konstytuuje.

Aby zidentyfikować sposoby rozumienia uczenia się dziecięcego, używam kategorii dyskursu, który traktuję jako związany bezpośrednio z językiem, czy – jak chce J. Habermas (1999) – jako będący działaniem komunikacyjnym. Jednocześnie za M. Foucault chcę też wyeksponować realizację dyskursu w praktykach społecznych (1977; 2002). W ten sposób dyskurs przestaje być tylko mówieniem o świecie, ale będąc też sposobem jego rozumienia, nadaje sens otaczającej nas rzeczywistości i bierze udział w jej konstruowaniu. Postmodernistycznie ujmowane dyskursy, jak pisze Z. Melosik, stanowią systematyczne układy stosunków, w ramach których twierdzenia, praktyki i instytucje uzyskują swoje znaczenie i swoją „rzeczywistość” (1995). Wprowadzają one, co podkreśla P. Ricoeur, pewne ustalenia i normy społeczno-kulturowe, za pomocą których definiowane są zachowania społeczne jednostek (1989, s. 85).

Wyodrębnienie tego, co często ukryte za pozorowaną „oczywistością”, zamaskowane nawiązkowym zachowaniem, przyzwyczajaniem poznawczym i emocjonalnym, wypowiedzenie tego, co filtruje naszą interpretację zdarzeń związanych z dziecięcym uczeniem się, może posłużyć ujawnieniu braku niewinności ideologicznej i politycznej w refleksji nad rozwojem dziecka.

Mój tekst jest tylko pewnego rodzaju przymiarką do identyfikacji dyskursów odnoszących się do tego, kim – jako istota ucząca się – jest dziecko w swojej relacji do dorosłego świata i w jaki sposób – w tej właśnie relacji – zachodzi jego uczenie. Dyskursy te przenikają potoczne myślenie społeczne, ale i myśl pedagogiczną. Ta ostatnia pozostaje z potocznością we wzajemnie przenikających się związkach. Z jednej strony teoria pedagogiczna, jak każda inna teoria społeczna, w swoich początkach wyrasta z przedzałożeń intuicyjnych, które następnie dyscyplinuje, nadając im porządek metodologiczny. Z drugiej kreuje tę potoczność i intuicyjność, przenikając z gabinetów uniwersyteckich do kultury codzienności. Nie chodzi tu więc o prezentację obrazów dzieciństwa, jaki były np. przedstawione w klasycznej już pracy J. Cleverley’a i D. C. Phillipsa *Visions of Childhood. Influential Models from Locke to Spock* (1986), co raczej o wskazanie dyskursów uruchamianych współcześnie w Polsce w – nazwijmy to – kulturowo-społecznych nastawieniach do uczenia się dziecięcego. Jedne z nich (i tym poświęcam nieco

² Przypomnijmy tu, że zdaniem Ph. Aries’a (1995) czy R. Farsona (1992) dziecko i dzieciństwo są wynalazkiem kulturowym.

więcej miejsca) dominują w polskich dyskusjach nad uczeniem się dzieci, inne jedynie marginalnie zaznaczają swój ślad, choć poza Polską rozwijają się bardzo dynamicznie.

Dyskursy dziecięcego uczenia się mogą być identyfikowane za pomocą nieskończonej liczby kryteriów, z których każde otwierają przed nami możliwość ujżenia pewnej specyfiki mentalnej naszej kultury, zwłaszcza pedagogicznej. Ponieważ dla układu znaczeniowego „dziecko – uczenie się” dość podstawowe wydają się foucaultowskie kategorie „wiedza – władza”, chciałabym na ich obrzeżu identyfikować owe dyskursy z użyciem **kryterium zaufania do dziecięcych kompetencji** (wiedzy) i wiążącym się z tym **kryterium zgody na koncepcyjność i decyzyjność dziecka** (władzę). Wyrażają się więc one w definiowaniu (niekoniecznie jawnym i niekoniecznie wprost) dziecka jako potencjału uczącego się, treści tego uczenia i roli dorosłych w tym procesie.

WIEDZA – WŁADZA



IDENTYFIKACJA DYSKURSÓW



Kryterium zaufania do dziecięcych kompetencji

&

Kryterium zgody na koncepcyjność i decyzyjność dziecka

Poniżej spróbuję zrekonstruować te momenty definiowania dziecięcego uczenia się w potoczności lub teorii akademickiej, które są szczególnie wrażliwe na uznawanie i ocenianie/docenianie (lub nie) kompetencji dzieci oraz otwieranie się na dziecięce koncepcje myślenia i działania z jednoczesną gotowością oddania dzieciom jakiejś części pola decyzyjnego, odnoszącego się do obszaru ich aktywności (np. poznawczej).

Posługując się kryterium zaufania do dziecięcych kompetencji i zgody na koncepcyjność i decyzyjność dzieci wyróżniłam sześć dyskursów uczącego się dziecka (nie jest to, rzecz jasna, kategoryzacja w żaden sposób zamknięta czy obowiązująca):

1. Dyskurs Systemu z Deficytami,
2. Dyskurs Słodkiego Elfa,
3. Dyskurs Infantylnego Badacza,
4. Dyskurs Aktywnej Niepełnosprawności,
5. Dyskurs Demiurga/Konstruktora,
6. Dyskurs Kontestatora.

Dyskurs Systemu z Deficytami

Uczące się dziecko w Dyskursie Systemu z Deficytami jest postrzegane z jednej strony jako słabe, niekompetentne, wymagające nieustannej kurateli, z drugiej jako barbarzyńca, jednak nie w duchu rousseau'ańskiego „szlachetnego dzikusa”, lecz przeciwnie – jako barbarzyńca potencjalnie mogący zagrażać porządkowi społecznemu, jeśli nie zostanie odpowiednio zdyscyplinowany. Fakt, że mimo tej barbarzyńskiej charakterystyki dziecko nie budzi lęku, wynika z postrzeganej jego słabości fizycznej i intelektualnej. Dziecko jako System z Deficytami nie ma niezbędnych destrukcyjnych mocy i łatwo go przechytrzyć, ale trzeba to robić, póki jest słabe, a więc korekcyjne interwencje ze strony dorosłych są postulowane zgodnie z hasłem „Im wcześniej, tym lepiej”.

W takim ujęciu wartości edukacyjne, cele kształcenia i wzory wychowawcze budowane są z reguły w retoryce konserwatywnej, a strategie ich osiągnięcia i realizacji wyprowadza się bezpośrednio z behawioryzmu. Uczenie się rozumiane jest tu jako wypełnianie istniejących braków i luk (w zorientowanych behawiorystycznie podręcznikach również w sensie dosłownym, gdy zostaje sprowadzone do aktywnego wypełniania okienek i wpisywania wyrazów lub liczb w wykropkowane miejsca), nadrabianie i korygowanie niedociągnięć, nadążanie za standardem. W całym systemie kształcenia i wychowania, wyprowadzonym z tego dyskursu, standard i norma zajmują zresztą kluczową pozycję.

Wbrew często przyjmowanym charakterystykom dziecka, związanym z behawiorystycznymi rozwiązaniami edukacyjnymi, w tym dyskursie niejednoznacznie funkcjonuje zaproponowany przez Johna Locke'a obraz dziecka stanowiący „czystą tablicę”. O ile bowiem w zakresie myślenia, wiedzy, rozumienia świata dziecko jest tu rzeczywiście traktowane jako „tabula rasa” („niczego nie wie i nie rozumie”), jednak w zakresie zachowań i opanowania reguł porządku społecznego widziane jest jako potencjalnie destrukcyjne, wyposażone w swoistą wrodzoną siłę rażenia, którą należy okiełznać i uformować zgodnie z przyjętymi normami.

DYSKURS SYSTEMU Z DEFICYTAMI

Brak zaufania do dziecięcych kompetencji

– dziecko niekompetentne intelektualnie,
ale potencjalnie zagrażające w zakresie zachowań

Brak zgody na koncepcyjność i decyzyjność dziecka

– dziecko niezdolne do tworzenia koncepcji
(w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania)

Oddziaływanie: korekcyjno-interwencje

Typowa leksyka:

przyswajanie, ćwiczenie, wdrażanie, kształtowanie

Potoczna kwalifikacja mechanizmów uczenia się:

„Jedyna szansa to słuchać dorosłych”

Jeśli weźmiemy pod uwagę kryterium zgody na koncepcyjność i decyzyjność dziecka, to, rzecz oczywista, w tym dyskursie nie ma ona miejsca z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, dziecko w takiej perspektywie nie jest zdolne do tworzenia sensownych koncepcji (w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania). Po drugie natomiast, nawet gdyby (przez przypadek) było do tego zdolne, to należy zmusić je do poddania się władzy rodzicielskiej. Ta ostatnia jest bowiem widziana jako dobro społeczne, którego doświadczanie warunkuje wzrost osobowy dziecka. Dlatego zadaniem dorosłego jest przyuczanie dziecka do – jak określa to S. Sławiński w zakwalifikowanej przez resort edukacji do użytku szkolnego książ-

ce *Spór o wychowanie w posłuszeństwie* (1991, s. 43) – dobrowolnego poddawania się władzy, co, jego zdaniem, wyrasta z wolności osoby.

Interesujące efekty daje zestawienie tego postulatu z koncepcją rozwoju ocen moralnych L. Kohlberga (1976) i jego postrzeganiem dziecka jako filozofa moralności (1968). W jej świetle Dyskurs Systemu z Deficytami charakteryzuje swojego rodzaju tęsknota za siłowym przytrzymaniem dzieci na poziomie heteronomii i powodowaniem, by wzrastały one w niezdolności do podejmowania autonomicznych rozpoznań moralnych, niezależnych od autorytetu.

Zaufanie do kompetencji dziecka w tym dyskursie w zasadzie nie istnieje, ponieważ dziecięcość definiowana jest właśnie przez kategorię niekompetencji. Przy czym, ponieważ niekompetencja ujmowana jest jako deficyt, brak, czy ułomność, możemy tu zaobserwować wyraźną niezgodę na pozostawianie dziecka na poziomie błędów i niedoskonałości w działaniu, niezgodę, która radykalnie nasila się w momencie pójścia dziecka do szkoły. Deficyt jest czymś, co należy poddać korekcie, stąd wobec dzieci stosuje się intensywne zabiegi interwencyjne, gdyż zakłada się, że dziecko nie tyle uczy się przez doświadczanie sytuacji uczących (np. społecznych, językowych, badawczych), ile powinno być w nich perswazyjnie kierowane. Dorosły nigdy nie jest obserwatorem dziecka, ale jego trenerem (w pewnym sensie wręcz treserem), nauczycielem (w sztywnym, tradycyjnym tego słowa znaczeniu), mentorem. Dzieci są instruowane, poprawiane, poddawane permanentnej perswazji, karane i nagradzane, skłaniane do powtórzeń zachowań tzw. poprawnych (np. językowych, kurtuazyjnych).

Uczenie się dziecięce polega więc na opanowywaniu dość sformalizowanych wymagań zewnętrznych. Można je stymulować przez odpowiedni dobór wzmocnień pozytywnych i negatywnych, troskliwy dobór treści (pojęć, wartości, składni itd.) i dostarczanie wzorów do naśladowania. Dziecko powinno wykazać się uważnością i pilnością. Idealem jest dziecko schludne, dobrze ułożone i pojętne (nie mogę się oprzeć, by nie dodać: jak cocker spaniel).

Leksyka opisująca uczenie się dziecka rozumianego jako system z deficytami zawiera takie terminy, jak: *przyswajanie, ćwiczenie, wdrażanie, kształtowanie*. Ten dyskurs uczenia się wyraża się w przekonaniu: „Jedyna szansa to słuchać dorosłych”. Model dziecka i oddziaływań wywołujących dziecięce uczenie się w tym dyskursie można odnaleźć w wiktoriańskich czytankach, wierszach Heinricha Hoffmana i przemówieniach polskiego Ministra Edukacji Romana Giertycha.

Dyskurs Słodkiego Elfa

Dyskurs Słodkiego Elfa to nieco idylliczna wizja dziecka jako wrażliwego i nieodporne-go na realia, nieporadnego i w tej nieporadności zabawnego, rozczulającego. Jest to dziecko świata wycinanek, różnych kolorów i bajek z wytwórni Disney'a. Ale jest to też dziecko o dobrze ukierunkowanym, wrodzonym potencjale samorozwojowym i instynkcie zapewniającym mu trafność działań uczących.

W Dyskursie Słodkiego Elfa dziecko jest niekompetentne, ale jego niekompetencja jest traktowana pobłaźliwie, a nawet z pewną dozą afirmacji. Dziecięcość określana jest jako „świeża”, „nieskażona”, „niewinna”, „niezepsuta”. Już nie władza dorosłych, ale właśnie „wewnętrzne dziecko” staje się wartością. Dorastanie utożsamiane jest ze stratą (w poetyckiej wersji w wierszu „Ja” Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, dobrze wpisując się w ten sposób rozumienia dzieciństwa, pisze wręcz o umieraniu dziecka i zastępowaniu go przez brzydotę dorosłości).

Natywistyczno-romatyczne uzasadnienia inspirowane są ideologią J. J. Rousseau oraz psychologii humanistycznej Abrahama Maslowa i Carla Rogersa. *Naturalność, spontaniczność, nieskrępowana twórczość, zabawa, pozytywne emocje* to kategorie tworzące zasób leksykalny tego dyskursu, który realizuje się dość często w humanizujących opcjach pedagogiki zabawy. O ile Dyskurs Dziecka jako Systemu z Deficytami niepodzielnie dominuje w klasach początkowych, o tyle Dyskurs Słodkiego Elfa jest bliższy wielu rozwiązaniom z zakresu wychowania przedszkolnego. Ich opozycyjność staje się widoczna, gdy o wcześniejszym pójściu dziecka do szkoły mówi się jako o „skracaniu dzieciństwa”.

DYSKURS SŁODKIEGO ELFA

Brak zaufania do dziecięcych kompetencji

– afirmacja dziecięcej niekompetencji i pobłażliwość

Zgoda na ograniczoną koncepcyjność i decyzyjność dziecka

– dziecko zabiega o to, na czym zależy dorosłemu (ukryte granice)

Oddziaływanie: troskliwa akceptacja

Typowa leksyka: *ekspresja, zabawa, spontaniczność*

Potoczna kwalifikacja mechanizmów uczenia się:

„Pozwólmy mu być dzieckiem, jak długo może”

Dziecko – Słodki Elf jest istotą chronioną w swojej dziecięcości. Procesy uczenia się powinny zatem być w jak najwyższym stopniu zgodne z tym, co jest określane jako naturalny rytm i tempo rozwojowe. Zakłada się, że stymulacja lub uczenie się zbyt intensywne może mu zagrażać. Potrzeby dzieci są lokowane właściwie głównie w obszarach emocjonalnych (mowa jest przede wszystkim o potrzebie miłości i akceptacji). I problem nie w tym, że te potrzeby są eksponowane, bo ich znaczenie jest niepodważalne, ale w tym, że stosuje się tu mechanizm przemilczania czy wręcz negowania potrzeb poznawczych (badania, eksperymentowania, ekspansji poznawczej, zdobywania wiedzy). Słodki Elf nie musi być mądry, ale powinien tańczyć, śpiewać i trzymać się z innymi za ręce. Jego model rozwoju kolokwialnie wyraża się w postulatcie: „Pozwólmy mu być dzieckiem, jak długo może”.

Znaczenie omawianego dyskursu i skutki jego przyjęcia stają się niejednoznaczne, gdy zwrócimy uwagę na wyprowadzony z niego pewien społecznie uznawany model opiekuna małych dzieci (a częściej opiekunki, co może oznaczać „umatczynienie” obrazu pedagoga-profesjonalisty). Wymagane kompetencje ograniczają się do charakterystyki: „Jest cierpliwa i kocha dzieci”. W tle pobrzmiewa model tradycyjnej niani. Jakość tego oczekiwania jest podobna do wymogu, by pediatra miał miłe obejście, a chirurg dziecięcy czułe ręce. Wśród umiejętności zawodowych na plan pierwszy wysuwają się umiejętności artystyczne (plastyczne i muzyczne), ale już nie intelektualne. Nie negując w żadnej mierze klimatów artystycznych, trzeba jednak zauważyć, że w efekcie ich radykalnej dominacji Mały Elf

przebywa przez pierwsze lata swojego życia z Dużymi Elfami, będącymi sfeminizowaną i nieco wyłagodzoną wersją – uroczego niewątpliwie, ale nie dorosłego – Piotrusia Pana.

Słodczy Dziecka – Elfa wynika z jego niekompetencji, jednak ponieważ lubi ono o sobie myśleć jako o tym, który „potrafi sam” i który na propozycje pomocy reaguje stanowczym „nie”, więc dorosły winien tworzyć wrażenie zgody na dziecięcą decyzyjność. Innymi słowy, choć nie ufamy dziecięcym kompetencjom, to ich brak nie jest utożsamiany z niczym złym, a decyzyjność dzieci jest umożliwiana przez rodzaj pedagogicznej manipulacji, w wyniku której dziecko zabiega o to, na czym zależy dorosłemu lub porusza się w granicach, które zręcznie przed nim zamaskowano. Dyskurs Słodkiego Elfa, który penetruje praktykę pedagogiczną, może w konwersacji z dziećmi wyrażać się protekcjonalnością tonu, ale nie paraliżuje działań inicjowanych oddolnie. Choć treść dziecięcego zaangażowania będzie zawsze ograniczona inwencją dorosłych i ich wyobrażeniem na temat tego, co dla dzieci dobre, typowe, właściwe, dziecko doświadcza swojej decyzyjności i ma okazję wzmacniania wiary w swoje kompetencje.

Dyskurs Infantylnego Badacza

W Dyskursie Infantylnego Badacza dziecku przypisywana jest moc twórcza i ekspansywność poznawcza. Ciekawość świata i poleganie na sobie w jej zaspokajaniu to główne jego charakterystyki. Pojawia się też wymóg pozostawiania mu obszernego pola wolności odkrywczej. Dziecko ma prawo do eksperymentowania i tylko samodzielnemu badaniu przypisywana jest własność prowadzenia do uczenia się i rozwoju. W zasobie leksykalnym teorii uczenia się dominują takie terminy, jak: *badanie, eksplorowanie, eksperymentowanie* itp., a zadaniem nauczyciela jest dostarczanie okazji do tego rodzaju aktywności. Szczególnego znaczenia nabiera tu zadanie tworzenia bogatego, stymulującego środowiska uczącego, które staje się przedmiotem manipulacji i eksploracji dokonywanych przez dziecko wiedzioną wrodzoną potrzebą aktywnego badania świata.

Ugruntowaniem teoretycznym Dyskursu Infantylnego Badacza są prace Jeana Piageta. Z imponującą dynamiką wprowadził on do myślenia o uczeniu się dziecięcym obraz małego odkrywcy, aktywnego, niezależnego, niewyczerpanie ciekawego świata, ale też ograniczo-

DYSKURS INFANTYLNego BADACZA

Ambiwalentne zaufanie do dziecięcych kompetencji

– dziecko „kompetentne” na swoją miarę

Pełna zgoda na koncepcyjność i decyzyjność dziecka

– dziecko zachęcane do samodzielnej eksploracji

Oddziaływanie: organizacyjne

Typowa leksyka: *badanie, eksplorowanie, eksperymentowanie*

Potoczna kwalifikacja mechanizmów uczenia się:

„Cierpliwie próbuje aż dorośnie”

nego w swoich możliwościach rozumienia, wpadającego w pułapki warunków metodologicznych eksperymentów, łąpiącego się na „kruczki” pojęciowe.

Z drugiej strony zgodnie z podstawowym założeniem, kompetencje dziecka są z definicji „dziecinne”, niedojrzałe. Choć możemy obserwować ich systematyczny postęp, jednak nie da się ukryć podkreślania w tym dyskursie dziecięcej niewprawności intelektualnej i naiwności sądów. Przy czym wiązane są one nie z lokalnym brakiem doświadczeń (jak np. w przypadku niewprawnego kierowcy czy początkującego nauczyciela), ale z uogólnioną niedojrzałością poznawczą.

Dyskurs Infantylnego Badacza cechuje specyficzny rodzaj zaufania do dziecka. Dorosły ufa, że dziecko *chce* się uczyć i że gromadzone w trakcie spontanicznie podejmowanej aktywności doświadczenia są najlepszą podstawą do wzrostu kompetencji, mimo nieudolności wykonawczej i intelektualnej. W takim układzie istniejąca zgoda na decyzje i koncepcje dziecka nie wynika z zaufania do jego kompetencji, ale raczej ze świadomości, że naszych, dorosłych rozwiązań dziecko nie jest w stanie jeszcze pojąć, a ich gotowy przekaz, zastępujący samodzielną aktywność, jest jałowy edukacyjnie i nierozwojowy. Lub inaczej: dziecko może realizować własne koncepcje, bo do innych nie jest jeszcze zdolne, a sam fakt ich realizacji dostarcza materiału weryfikacyjnego i kształcącego. Dziecko jest na swój sposób doskonałe i radzi sobie bez dorosłego; jego słabości nie wynikają z dziecięcości jako takiej, ale z naturalnych mechanizmów rozwoju poznawczego. Nie zmienia to jednak faktu, że pod względem standardów poznawczych ocenianych w relacji dziecko – dorosły, dziecko jest zawsze na straconej pozycji.

Dyskurs ten wyraża się w obrazie dziecka, które „cierpliwie próbuje aż dorośnie”. Obszar wolności uczenia się jest tu wyraźnie poszerzony, między innymi kosztem redukcji obszaru ingerencji dorosłych. Niekompetencja – choć eksponowana – traktowana jest jako perspektywiczna.

Dyskurs Aktywnej Niepełnosprawności

W Dyskursie Aktywnej Niepełnosprawności dziecko jest już znacznie mniej samowystarczalne. Jego wiedza potoczna, zdobywana bez udziału dorosłych, wiedze go często na manowce i bez pomocy ekspertów miałyby nikłe szanse na pełny rozwój.

Dziecięce uczenie się bywa tu często budowane wokół wyeksponowanej kategorii wparcia. Choć ta ostatnia może być stosowana także w innych dyskursach, nabierając odmiennych znaczeń, tu staje się wyraźnym wskazaniem, że dziecko stanowi istotę dążącą do postępów w uczeniu się, ale niezdolną do rozwojowej samodzielności i wymagającą kompetentnej, wspierającej opieki. Wiara w związane z uczeniem się możliwości dziecka jest tu relatywnie wysoka, jednak każdorazowo postęp, polegający na wejściu na wyższy poziom, jest uzależniony od ukierunkowanej pomocy zaoferowanej przez osobę bardziej kompetentną (z reguły przez dorosłego).

W porównaniu w Dyskursem Infantylnego Badacza widoczna jest odmienna charakterystyka relacji „dorosły – dziecko”. Choć i tu dorosły jest wyraźnie na wyższej pozycji, jednak o ile badacz miał cnotę samodzielności i niezależności, tutaj zaletą staje się właśnie gotowość do współpracy z ekspertem. Rezygnacja z uparcie nonkonformistycznego „Nie” nie jest wyrazem bezradności dziecka, które uległo naciskowi, ale – wręcz przeciwnie – jest dodatkową kompetencją społeczno-poznawczą.

Wsparciem (sic!) teoretycznym dla tego dyskursu jest zdobywająca sobie od wielu lat rosnącą popularność na świecie koncepcja L. Wygotskiego, w której odbudowano znaczenie

kompetentnej obecności dorosłego w edukacji dzieci. Właśnie dlatego, jak pisał J. S. Bruner, teoria rozwoju Wygotskiego jest jednocześnie teorią edukacji. Zgodnie z jego pracami sam przekaz wiedzy jest niewystarczający, konieczne jest wsparcie dziecka w umiejętności używania narzędzi kulturowych.

DYSKURS AKTYWNEJ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Ograniczone zaufanie do dziecięcych kompetencji

– dziecko bardziej kompetentne dzięki pomocy dorosłego

Zgoda na koncepcje i decyzje negocjowane z dorosłym

– dziecko zdolne do tworzenia nowych, pełnowartościowych koncepcji z udziałem dorosłego

Oddziaływanie: pomocowa współpraca

Typowa leksyka: *wsparcie, kształtowanie*

Potoczna kwalifikacja mechanizmów uczenia się:

„Wiele potrafi, ale to nie jest jeszcze to”

Zaufanie do możliwości dziecka jest tu nieco ograniczone wymogiem wspierającej obecności dorosłego, ale jednak jest nieporównywalnie większe niż w Dyskursie Systemu z Deficytami. Dziecko Aktywnie Usprawniane jest stawiane przed sytuacjami, które poznawczo stanowią dla niego wyzwanie, z każdym dniem pokonuje bariery, których wcześniej pokonać nie mogło. Jednak plan aktywności jest w znacznym stopniu uzależniony od kwalifikacji (np. diagnostycznych) dorosłego oraz od projektu ostatecznego celu, który jest stworzony poza dzieckiem. To dorosły ustala program realizacji uczenia się, to on decyduje o tym, ku czemu dziecko ma zmierzać, to z jego punktu widzenia cel etapowy jest już osiągnięty lub nie. Dorosły, rozwijający Dyskurs Aktywnej Niepełnosprawności, oddaje dziecku pewien zakres kompetentnej inwencji, ale pozostaje ostatecznym decydem.

O dziecku myśli się, że „wiele potrafi, ale to nie jest jeszcze to”, przy czym definicja „tego” należy do sfery spoza dziecka.

Dyskurs Demiurga/Konstruktora

Dyskurs Demiurga/Konstruktora cechuje intensywne zaufanie do możliwości dzieci i do ich wewnętrznej mądrości. Zakłada się w nim, że dotychczasowe przekonania o ich ograniczeniach poznawczych są nieuzasadnione i wynikają z uprzedzeń oraz naszej niezdolności do wnikania w dziecięce umysły (innymi słowy, z *naszej* niekompetencji). W tej wersji myślenia o uczeniu się, dzieci nie pokonują żmudnej drogi wchodzenia na coraz wyższe, niedostępne wcześniej strategie intelektualne, ale od początku myślą, przewidują, eksperymentują i rozumieją znacznie lepiej i więcej niż sądzimy.

Dziecko postrzegane jest jako badacz, ale ograniczony już nie swoją niedojrzałością (jak w Dyskursie Badacza Infantylnego), lecz niewielkim jeszcze bagażem doświadczeń poznawczych. Jego niekompetencja w określonych obszarach ma podobny charakter jak niekompetencja dorosłego, który tymi obszarami się wcześniej nie zajmował. Przyczyna nieudolności poznawczej traci swój charakter ontyczny, a staje się barierą trywialną, techniczną.

Inspiracją teoretyczną dla tego dyskursu jest przede wszystkim konstruktywizm, który zanegował możliwość ustalenia jednej wersji rozumienia i interpretowania świata jako jedynej poprawnej. Szczególnego znaczenia nabierają prace J. S. Brunera (zwłaszcza te późniejsze) i R. H. Schaffera, skoncentrowane na partnerskim działaniu w diadzie dziecko – dorosły i tutoring u rówieśniczym. Równie mocne argumenty pochodzą z najnowszych badań nad wczesnym uczeniem się, na podstawie których jeden z zespołów amerykańskich badaczy sformułował tezę, że „nauka nie jest wyspecjalizowaną domeną wyrafinowanych elit; wprost przeciwnie, jest kontynuacją tego rodzaju uczenia się, które jest udziałem każdego z nas, gdy jesteśmy jeszcze bardzo mali” (Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2004, s. 21), a „(...) zdolność dorosłych do uprawiania nauki może być czymś w rodzaju pozostałości po dziecięcej umiejętności uczenia się”, gdyż „to nie dzieci są małymi naukowcami, ale naukowcy są dużymi dziećmi” (tamże, s. 27).

DYSKURS DEMIURGA / KONSTRUKTORA

Pełne zaufanie do dziecięcych kompetencji

- dziecko kompetentne intelektualnie i obiecująco twórcze

Pełna zgoda na koncepcyjność i decyzyjność dziecka

- dziecko zdolne do tworzenia (zaskakujących czasem) koncepcji
(w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania)

Oddziaływanie: negocjacyjne

Typowa leksyka: *(re)konstruowanie, tworzenie,
interpretacja, nadawanie znaczeń*

Potoczna kwalifikacja mechanizmów uczenia się:

„Odkrywa rzeczy, które nigdy by mi nie przysły do głowy”

Uczenie się w dyskursie Demiurga/Konstruktora rozumiane jest jako realizujące się przez *badanie, konstruowanie, nadawanie osobistych znaczeń* już nie tylko w zetknięciu ze środowiskiem materialnym (co dominowało w ujęciach piagetowskich), lecz także w warunkach eksplorowania zjawisk społecznych w dynamicznych kontaktach interpersonalnych. Ludzie biorący udział w wydarzeniach społecznych, także komunikacyjnych, traktowani są jako równoprawni poznawczo lub jako stanowiący przedmiot dziecięcej eksploracji. Dziecko nie tyle pilnie słucha dorosłego, by od niego dowiedzieć się, jak jest, ale obserwuje go badawczo, a czasem eksperymentalnie prowokuje do różnych zachowań, by z nich wywnio-

skować o naturze rzeczywistości społecznej. Wejście na wyższy poziom w zakresie tego, czego dziecko się uczy, jest w dużej mierze zależne od niego samego i zdobywane jest drogą aktywności w sprzyjających poznawczo-społecznych interakcjach. Możemy powiedzieć, że samo doświadczanie pokonywania trudności dziejące się w relacji z innymi ludźmi, którzy nie tyle kierują, wspierają, ale negocjują i ujawniają swoje opcje i racje, oraz samo próbowanie wyrażenia swoich myśli i zrozumienia cudzej argumentacji, prowadzą do postępów w uczeniu się.

Zagrożeniem dla dziecięcego poznawczego rozmachu jest zarówno ekspercki dorosły, uruchamiający – jeśli przyjmiemy za P. Bourdieu – przemoc symboliczną, jak też dorosły niezainteresowany słuchaniem tego, co dzieci mają do powiedzenia. Jest to więc określony dorosły. Natomiast dorosły partnerski jest dla dziecięcego uczenia się równie atrakcyjny jak rozdyktowany rówieśnik, albo (należy to sobie jasno powiedzieć) ciekawe zjawisko przyrodnicze. Nic więc dziwnego, że w obszarze tego dyskursu rozwinęła się na przykład edukacyjna idea filozofowania z dziećmi (*philosophical enquiry with children*) (por. Lipman i in., 1997; Szczepska-Pustkowska, 2005).

Jako ważne i obciążone skutkami nieporozumienie, które pojawia się w obrębie Dyskursu Demiurga/Konstruktora, trzeba wskazać przywoływaną jest często ideę partnerstwa rozumianego jako partnerstwo społeczne. Demiurg/Konstruktor obdarzony wówczas zostaje prawem decyzyjnym, ale z racji pewnej ochrony (np. prawnej) nie musi ponosić konsekwencji swoich nietrafnych decyzji. Ta wygodna pozycja społeczna jest całkowicie chybiona edukacyjnie i wynika z nadinterpretacji mocy kompetencyjnych dziecka. O ile z uzasadnień psychologii poznawczej i rozwojowej można wyprowadzić koncepcję partnerstwa *poznawczego* (równoprawności strategii intelektualnych, wartościowań i interpretacji), o tyle postulat partnerstwa społecznego między dziećmi i dorosłymi jest medialnie atrakcyjny, ale wydaje się problematyczny³.

Partnerskie poznawcze negocjacje wyrażają się kolokwialnie w nieco zdumionym spostrzeżeniu dorosłych na temat dziecka: „odkrywa rzeczy, które nigdy by mi nie przysły do głowy”.

Dyskurs Kontestatora – w skali mikro wyraża się w cierpliwej zgodzie na dziecięce „nie”. W życiu dziecka wyróżnia się fazę charakteryzującą się skłonnością do nadmiernego negocjowania w skali totalnej, „nie” na wszystko, „nie” z definicji, charakterystyczny rozwojowo „nonkonformizm na opak” (*counterformity*). Nieważne przeciwko czemu, ważne, by być przeciwko. Przypomina to myślenie o dziecku jako o Infantylnym Badaczu (tyle, że bada ono tu swoją moc i słabość przeciwnika).

O ile w Dyskursie Systemu z Deficytami wobec dziecięcego „nie” dorośli funkcjonują jako **zespół czujnego reagowania** (negacja dziecka staje się celem intensywnych rugująco-korekcyjnych działań wychowawczych), o tyle wobec Kontestatora w domowej mikroskali dorośli zachowują się jak **cierpliwi obserwatorzy** („dzieci tak mają, trzeba to przeczekać”).

Dyskurs Kontestatora może wyrazić się też w skali makro, gdy intencjonalnie oddajemy dzieciom głos w „dyskusji” nad porządkiem świata, wsłuchujemy się w ich protest, czerpiąc z niego wiedzę o nich, o sobie, o regułach, które nami rządzą, pochodzeniu wiedzy społecznej (również tej pedagogicznej), jaką zbudowaliśmy, krocząc podobną, jak nasze dzieci dro-

³ O koniecznym rozróżnieniu partnerstwa społecznego i poznawczego piszę w pracy *Konstruowanie wiedzy w szkole* (2000).

gą, wykrzykując swoje „nie” i doświadczając reakcji świata. Zamiast stanowczej reprimendy, ale też zamiast pobłażliwości, dorosły przyjmuje postawę badacza jakościowego. Stara się rozumieć/badać manifestowane przez dziecko racje, rezygnując z obiektywistycznych tęsknot za prostotą wyjaśnień i za oparciem w uspokajającym i podnoszącym na duchu poczuciu, że w kontakcie z dzieckiem rację ma zawsze on. Dorosły występuje tu jako świadomy **współ-bojownik** (czasem przeciwnik lub rozjemca), otwarty na konflikt roszczeń do ważności racji i zakładający, że poza zaangażowanymi negocjacjami i walką o znaczenia trud rozumienia jest dla obu stron niemożliwy. Sam również angażuje się w „sprawy świata”, pozwalając doświadczać dziecku współangażowania na rzecz sprawiedliwości i emancypacji.

Nie chodzi tu więc o archetyp Pippi Langstrump z powieści Astrid Lingren (Pippi pełni raczej rolę straszaka przed tym dyskursem), ale o model Tomka Sawyera, bohatera wykreowanego przez Marka Twaina. Anarchistyczna Pippi działa w świecie, gdzie dzieci bywają mądre i szlachetne, ale dorośli to ślamazarni poczcivcy lub nieetyczne półgłówki. W świecie Tomka Sawyera kryterium wieku nie stanowi wyznacznika podziału między mądrością i szlachetnością *versus* głupotą i łajdactwem. Ludzie są różni i niejednoznaczni, gotowi do walk, ale też miłości i poświęceń, uczą się z książek (np. do nabożeństwa) lub z przygód, i do nich należy decyzja, do którego źródła wiedzy mają zaufanie.

DYSKURS KONTESTATORA

Pełne zaufanie do dziecięcych kompetencji

- dziecko kompetentne intelektualnie, podejmuje trud rozumienia skonfliktowanego świata

Pełna zgoda na koncepcyjność i decyzyjność dziecka

- zdolność do podejmowania autonomicznych decyzji jako cel edukacji

Oddziaływanie: krytyczne współ-angażowanie

Typowa leksyka: *zaangażowanie, rozumienie, emancypacja*

Potoczna kwalifikacja mechanizmów uczenia się: „Ma prawo tak myśleć”

Dyskursu Kontestatora jest inicjowany przez pedagogikę krytyczną i emancypacyjną. Ważnym tłem teoretycznym dla niego jest także interakcjonizm symboliczny i eksponowany przez J. Habermasa emancypacyjny interes poznawczy jednostki, który realizuje się w procesach nabywania kompetencji komunikacyjnej. Pojawiająca się umiejętność tematykacji komunikacji i kwestionowania reguł komunikacyjnych jest podstawowym warunkiem budowania tożsamości. Celem uczenia się staje się budowanie w dziecku zdolności do angażowania się w sprawę, opowiadania po stronie, egzekwowania ważności idei. Poza doświadczaniem oporu i kontestacji nabycie tych kompetencji nie jest możliwe.

Dzieciom Kontestatorom przyznaje się prawo do uczenia się przez porażki, ponoszenie konsekwencji, podejmowanie (dopuszczalnego) ryzyka w imię tego, co uznają za ważne. Od-

powiada temu gotowość dorosłych do rezygnacji z własnych preferencji (nie bezgraniczna, bo taka nie istnieje poza osobowościami patologicznymi również w relacjach między dorosłymi) oraz brak lęku przed decyzją dziecięcą i dziecięcą koncepcją. Dorosły akceptuje wybory i interpretacje dziecka zgodnie z zasadą „Ma prawo tak myśleć”, co nie znaczy, że pozostaje wobec nich bezkrytyczny. Jest też otwarty na pewne ryzyko i ponoszenie ciężaru zdwojonej czujności (jakiej zwiększony obszar dziecięcej, niewprawnej decyzyjności niewątpliwie wymaga) lub dezaprobaty społecznej (z jaką zgoda na tę decyzyjność może się spotykać).

W każdym z dyskursów, oprócz definicji dziecka, pojawia się jako dopełniająca definicja dorosłego. Sytuuje go ona w określonej hierarchizowanej pozycji zarówno wobec poziomu kompetencji dziecka, jak i jego pola decyzyjnego. Próbę nazwania (bardzo umowną i hipotetyczną) owych „dyskursów nauczyciela” zawiera poniższa tabela:

DYSKURSY UCZĄCEGO SIĘ DZIECKA	DYSKURSY DOROSŁEGO WOBEC UCZĄCEGO SIĘ DZIECKA		KLUCZOWA KATEGORIA DLA UCZENIA SIĘ	PODEJŚCIE TEORETYCZNE
	DOROSŁY BIERNY	DOROSŁY AKTYWNY		
Systemu z Deficytami	Pomnik	Treser	Poprawność	Funkcjonalistyczno-behawiorystyczne
Słodkiego Elfa	Obserwator	Niania/Bajarz	Samorozwój	Funkcjonalistyczno-humanistyczne
Infantylnego Badacza	Zaopatrzeniowiec	Menadżer	Postęp	Rozwojowo-poznawcze
Aktywnej Niepełnosprawności	Model	Terapeuta/Rehabilitant	Pokonanie słabości	Społeczno-poznawcze
Demiurga/Konstruktora	Fan	Negocjator	Twórczość	Krytyczno-konstruktywistyczne
Kontestatora	Obcy	Współ-bojownik/Przeciwnik	Zaangażowanie	Krytyczno-emancypacyjne

Dorosły może w poszczególnych dyskursach pozostawać biernym lub czynnym elementem warunków uczenia się. W obu jednak przypadkach za każdym razem definicje uczącego się dziecka, roli osoby dorosłej w tym uczeniu się, a także łączącej się z tym zajmowanej wobec dziecka pozycji, zawsze wyrażone są w określonym dyskursie. W owym definiowaniu można przyjmować optymistyczną pozycję pedagogiczną, gdy staraniom socjalizacyjno-wychowawczym przypisuje się jednoznacznie pozytywny związek z rozwojem społeczeństwa (a więc definiować dziecięce uczenie się w duchu **funkcjonalizmu** socjologicznego). Można koncentrować się na interpretowaniu psychologicznych mechanizmów **poznawczych**, widząc w nich jasne wskazania co do tego, jak budować rolę dorosłego w procesach rozwojowych dziecka. Można wreszcie ujawniać interes polityczny i dyskursywność rozumienia świata, eksponując równoprawność refleksji i przyjmując postawę **krytyczną** wobec rozumienia rzeczywistości.

Gdyby pokusić się o dodatkowe wskazanie regulacji znaczeń nadawanych terminom „uczenie się”, „dziecko”, „dorosły” w skonstruowanych dyskursach, trzeba by poszukać odpowiedzi na pytanie o zakładane podobieństwo między dzieckiem i dorosłym, o jego czynnik ideologicznie modelujący pedagogiczne oczekiwania. Próbę odpowiedzi na to pytanie zawiera poniższa tabela.

DYSKURSY UCZĄCEGO SIĘ DZIECKA	PODOBIEŃSTWO DZIECKA DO OSOBY DOROSŁEJ
Systemu z Deficytami	postulat – obowiązek
Słodkiego Elfa	negacja/zagrożenie
Infantylnego Badacza	efekt samodzielnego rozwoju
Aktywnej Niepełnosprawności	szansa rozwojowa
Demiurga/Konstruktora	podobieństwo i różnice niehierarchiczne
Kontestatora	podobieństwo i różnice niehierarchiczne

W Dyskursie Systemu z Deficytami podobieństwo dziecka do osoby dorosłej jest edukacyjnym postulatem. Obowiązkiem dziecka jest poprzez proces uczenia się upodobnienie do nauczonego już dorosłego, który owego upodobniania dopilnowuje. Również w Dyskursie Aktywnej Niepełnosprawności dziecko jest uczone przez (już nauczonego) dorosłego, ale realizacja postulat upodobnienia się do niego nie jest spełnieniem obowiązku, ale wykorzystaniem szansy rozwojowej. Dyskurs Infantylnego Badacza neguje rolę dorosłego, ale także wskazuje upodobnienie się do niego dziecka jako cel samodzielnie pokonywanej drogi rozwojowej.

W tych trzech dyskursach nie do końca udane dziecko, dzięki wysiłkowi włożonemu w procesy uczenia się, staje się podobne do osób dorosłych. Uczenie się jest bardziej typowe dla dzieci, a poznawcze relacje dziecko – dorosły są zawsze asymetryczne.

W Dyskursach Demiurga/Konstruktora oraz Kontestatora znika potrzeba upodobniania się do dorosłego, gdyż z założenia różnice między dziećmi i dorosłymi są horyzontalne, wynikające z odmienności indywidualnych biografii poznawczych, a nie hierarchiczne. Osobą uczącą się jest się zawsze, w każdej relacji społecznej, również w relacji z dzieckiem, która traktowana jest jako symetryczna w tym sensie, że każdy punkt widzenia i każde rozszczenie do ważności swojego rozumienia jest warte rozpatrzenia.

Natomiast w Dyskursie Słodkiego Elfa widoczna jest obrona przez upodobnieniem się do dorosłego. Prawidłowe procesy uczenia się powinny dać szansę raczej na zachowanie w sobie wewnętrznego dziecka i atrybutów dla dziecka typowych, niż prowadzić do ich utraty.

Na zakończenie chciałam się usprawiedliwić z użycia do zatytułowania i miejscami do opisu poszczególnych dyskursów kolokwialnych określeń, co nie było wyrazem deklaracji ograniczania się w analizie do dyskursów potocznych, ale wynikało z dwóch założeń: pragmatycznego i ontologicznego. Zgodnie z pierwszym przyjąłam, że w ten sposób wyraźniej ujawni się częsta nierefleksyjność i niekrytyczność dyskursów, budowanie ich na fundamentach potocznych sądów i przeświadczeń, mitów, łączenia idei prawdziwych z fałszywymi,

wprowadzania twierdzeń wartościujących i wyprowadzania z nich dyrektyw działania (por. Olechnicki, Załęcki, 1999). Przyjęłam więc, że metaforyczne określenie dyskursów pozwoli wydobyć na światło dzienne ich problematyczną naturę. Drugie to przyjmowane dziś postmodernistyczne założenie, że nauka i wchodzące w jej skład teorie są równie silnie uwarunkowane ogólną kulturą (a więc tkwią w kulturowym definiowaniu np. wiedzy – władzy), jak inne racjonalności (np. hermeneutyczna, teologiczna, krytyczna, emancypacyjna itp., ale też potoczna). Nauka i potoczność nie pozostają niezależne, tworząc czasem niezwykle w swym kształcie hybrydy. Choć dla każdego z dyskursów możemy znaleźć akademickie uzasadnienie, jednak mówiąc o dyskursach pedagogicznych miałam na myśli również te, które uruchamiane są w potocznym myśleniu społecznym, upowszechniane przez publicystykę, literaturę i przedstawicieli świata aktywnej polityki, służąc ukazaniu marginalizowanych dotąd perspektyw, lub przeciwnie ich wtórnemu marginalizowaniu, ale także zwykłemu dążeniu do medialnego rozgłosu, wzmacnianiu zajmowanych pozycji czy terapeutyzowaniu własnych niepokojów i tęsknot.

Literatura:

- Aries Ph. (1995), *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk: Wydawnictwo „Marabut”.
- Cleverley J., Phillips D. C. (1986), *Visions of Childhood. Influential Models from Locke to Spock*, New York, London: Teachers College. Columbia University.
- Farson R. (1992), O wynalezieniu dzieci, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, K. Blusz (wybór), Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Foucault M. (1977), *Archeologia wiedzy*, Warszawa: PIW.
- Foucault M. (2002), *Porządek dyskursu: wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970*, Gdańsk: Wydawnictwo „słowo/obraz, terytoria”.
- Gopnik A., Meltzoff A. N., Kuhl P. K. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Poznań: Wydawnictwo „Media Rodzina”.
- Habermas J. (1999), *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa: PWN.
- Klus-Stańska (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kohlberg M. (1968), *A child as a moral philosopher*, “Psychology Today”, 2(4).
- Kohlberg L. (1976), Moral stage and moralization, [w:] *Moral development and behavior*, T. Lickona (red.), New York: Holt.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S. (1997), *Filozofia w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1998), *Słownik socjologiczny*, Toruń: Wydawnictwo „Graffiti BC”.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań: Wydawnictwo „Edytor”.
- Ricoeur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja: wybór pism*, Warszawa: PIW.
- Sławiński S. (1991), *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Warszawa: Agencja Wydawnicza TPD.
- Szczepka-Pustkowska M. (2004), Tropami dziecięcych pytań filozoficznych, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, D. Klus-Stańska (red.), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Agata Cudowska

Fenomenologiczne badania nad dzieciństwem oraz ich znaczenie w rozwijaniu zdolności uczenia się

Słowa kluczowe: fenomenologia, badania fenomenologiczne, przełom fenomenologiczny, procesy uczenia się, świat życia codziennego.

Narrację wokół tytułowego zagadnienia koncentruję na dwóch podstawowych tezach. Pierwsza głosi, że poznanie świata życia dziecka, jego sposobu myślenia, przeżywania i doświadczania codzienności sprzyja właściwemu rozwijaniu zdolności uczenia się, umożliwia konstruowanie projektów i programów rozwijania zdolności uczenia się adekwatnych do postrzegania przez dziecko zjawisk, procesów, innych ludzi i siebie samego, umożliwia rozbudzanie ciekawości poznawczej dziecka, rozwijanie wewnętrznej motywacji uczenia się, wyzwalanie kreatywnego potencjału i zachęcanie do jego realizacji. Druga teza głosi, że temu poznaniu i zrozumieniu, o którym jest mowa w tezie pierwszej, służą fenomenologiczne badania nad dzieciństwem.

Zdolności uczenia się

W świetle prezentowanego tematu zasadne jest chociażby krótkie zasygnalizowanie przyjętego w tekście rozumienia procesu uczenia się. Uczenie się jest bowiem procesem złożonym i posiada różne znaczenia. Potocznie mówiąc o uczeniu się najczęściej mamy na myśli czynność podejmowaną w celu przyswojenia jakichś treści, niezależnie od tego, czy doprowadza ona do zmian w zachowaniu jednostki. W psychologii, najogólniej rzecz ujmując, wyróżnia się wąskie i szerokie znaczenie tego terminu. W tym pierwszym rozumieniu uczenie się jest ograniczone do świadomego i zamierzonego zdobywania umiejętności przez człowieka. W tym ujęciu pomija się więc wczesne okresy rozwojowe, kiedy to nie pojawia się jeszcze intencja nabywania zmian. Bliższe, prezentowanej w niniejszym artykule refleksji, jest drugie, szerokie znaczenie zjawiska uczenia się. Jest ono rozumiane jako proces nabywania przez jednostkę względnie trwałych zmian w zachowaniu na podstawie jej in-

dywidualnego doświadczenia. W tym ujęciu wyróżnia się różne rodzaje uczenia się: jawne i utajone, uczenie się przez bezpośrednie kojarzenie bodźców (warunkowanie klasyczne, instrumentalne i uczenie się reakcji złożonych) oraz uczenie się z udziałem procesów pośredniczących, czyli poznawcze (sposprzeżeniowe, wstępne warunkowanie sensoryczne, rozwiązywanie problemów oraz nabywanie wiedzy i złożonych umiejętności). W tym ostatnim rodzaju uczenia się między sytuacją a zachowaniem podmiotu występują procesy pośrednie, takie jak np. myślenie. Wyróżnia się także uczenie przez próby i błędy oraz uczenie się przez wgląd (Włodarski, 1998).

Efekty uczenia się zależą od wielu złożonych czynników, wśród których można wyróżnić dwie lub trzy kategorie, zależnie od tego, czy mamy do czynienia z uczeniem wewnętrznym, wtedy główną rolę pełnią: 1) właściwości osoby uczącej się, oraz 2) sytuacja uczenia się i związana z nią aktywność podmiotu, czy z uczeniem się kierowanym zewnątrz i wtedy do dwóch ww. elementów dochodzą jeszcze czynniki związane z osobą nauczyciela. Omawianie tych złożonych i dynamicznych zależności nie jest tu możliwe, ale ze względu na tytułowy problem referatu pragnę zwrócić uwagę na kategorię „zdolność uczenia się”. Należy ona do pierwszej grupy czynników związanych z efektem uczenia się, czyli do właściwości jednostki, wśród których wyróżnia się cechy gatunkowe (np. system słowny), cechy rozwojowe i cechy indywidualne, takie jak: płeć, inteligencja, zdolności specjalne, styl poznawczy, zainteresowania, dominujący rodzaj aktywności, wiedza, nastawienia, postawy, poglądy, poziom aspiracji, motywy uczenia się (Thorndike, 1990).

Cechy rozwojowe wiążą się z wiekiem jednostki, wskazuje się więc na to, że zdolności uczenia się podlegają zmianom w życiu człowieka. Prawidłowości w tym względzie próbuje się ilustrować krzywymi pokazującymi, że zdolność uczenia się wzrasta do dwudziestu kilku lat życia jednostki, po czym utrzymuje się na pewnym poziomie przez jakiś czas, a następnie obniża się wraz z wiekiem. Takie przekonanie jest jednak dużym uproszczeniem, ponieważ dynamika rozwoju zdolności uczenia się zależy nie tylko od wieku, ale też od sytuacji uczenia się, dziedziny, typu zadań oraz innych zmiennych. Przy czym nie wszystkie funkcje związane z tym procesem zmieniają się w tym samym tempie, wzrostowi jednych może towarzyszyć spadek innych. Przyjmuje się, że na ogół ludzie młodszy osiągają przewagę w sytuacjach nowych, kiedy jednak ważna jest wcześniej nabyta wiedza i umiejętności lepsze rezultaty osiągają osoby starsze. Zdolność uczenia się wyraźnie słabnie dopiero u osób w bardzo zaawansowanym wieku (Włodarski, 1998). Sformułowane na początku rozważań dwie podstawowe tezy prowadzą do konstatacji, że fenomenologiczne badania nad dzieciństwem i znaczeniem doświadczeń tego okresu w życiu człowieka dorosłego mogą służyć nie tylko lepszemu poznaniu i zrozumieniu procesu uczenia się, ale także sprzyjać rozwijaniu zdolności uczenia się w każdym wieku.

Fenomenologiczna perspektywa w wychowaniu

Szczególne znaczenie w prezentowanym podejściu epistemologicznym ma przełom fenomenologiczny, który dokonał się w minionym wieku. Polegał on na przeniesieniu akcentu z idealistycznego systemu myślenia na badanie poznania, rozumienia oraz interpretowania świata życia codziennego i znalazł swoje istotne odzwierciedlenie w naukach o wychowaniu. Wpłynął na rozwój nowej szkoły myślenia, zorientowanej na badanie materiału biograficznego, narracyjnego i literackiego. Przykładem takiego sposobu myślenia na płaszczyźnie nauk humanistycznych i społecznych jest niderlandzka szkoła utrechcka, której przedsta-

wicielem jest m.in. M. J. Langeveld (Lippitz, 2005). Studia fenomenologiczne nad wychowaniem obejmują tu stosunek dzieci do świata, wyrażający się w ich doświadczaniu rzeczy, zjawisk, w ich fantazjowaniu i przeżywaniu siebie.

Fenomenologia w obrębie swojej tradycji przyjmuje różne problematykizacje siebie i świata ludzkiego, różnorodne są też tutaj metody opisu. We wczesnej fenomenologii E. Husserla znajdujemy koncepcję poznania prawdy wpisaną w filozofię świadomości, która głosi że wszystko co sensowne, zarówno w przestrzeni nienaukowych, przednaukowych, jak i wysoce zobiektywizowanych doświadczeń naukowych, objawia się w ludzkiej świadomości. Możliwe są więc różne opisy przedmiotu poznania, który pojawia się w świadomości jako fenomen, za każdym razem inaczej, w zależności od miejsca i sposobu jego postrzegania. W tej wielości aktów świadomości E. Husserl poszukuje jakiejś wiążącej je jedności, jako warunku możliwości sensu w ogóle. W podejmowanych wciąż na nowo próbach redukcji fenomenologicznej E. Husserl próbuje rozjaśnić, poznać, zrozumieć strukturę sensu i prawdy, chce odkryć samą świadomość refleksyjną, której istnienie musi jednak założyć już w samym procesie odkrycia. Próba ugruntowania rozumu ludzkiego ma u tego filozofa właśnie charakter biograficzny. To trochę tak jakby fenomenolog stał się fenomenem, a każdy opis był rodzajem samopisu, jak konstatuje M. Sommer (1987, za: Lippitz, 2005).

Idealistyczny projekt E. Husserla, uzyskania całkowicie przejrzystej i ostatecznej podstawy jedności dla wszystkich sensów, nie powiódł się. Inni przedstawiciele fenomenologii, tacy jak M. Heidegger, M. Merleau-Ponty, czy B. Waldenfels zmienili filozofię fenomenologiczną w filozofię świata życia codziennego, która za pośrednictwem pogłębionej deskryptywnej analizy strukturalnej bada bogactwo ludzkiego doświadczenia i poznania. Tę przestrzeń doświadczeń i przeżyć konstruuje też proces wychowania z całym jego skomplikowaniem, złożonością i uwikłaniem w codzienność.

Szczególnie zainteresowanie odniesieniem fenomenologii do nauki o wychowaniu i do badań nad dzieckiem odnajdujemy w filozofii M. Merleau-Ponty. Fenomenologia staje się w jego ujęciu hermeneutyczna i egzystencjalna, dominuje w niej perspektywa genetyczna. Poznanie traktowane jest jako otwarty projekt skierowany na przyszłość. Odniesienie człowieka do świata jest w tej filozofii rekonstruowane genealogicznie w kontekście krytycznego nawiązania do badań psychologicznych, lingwistycznych i fizjologicznych. Pojedynczy człowiek nie jest tu jednobiegunowym centrum działania, z którego wychodzą inicjatywy i do którego powracają jakieś mierzalne efekty. Różne rodzaje społecznych doświadczeń, w tym tak istotne jak wychowanie, sytuują się w przestrzeni interakcji. Przy czym są one tak złożone, że nie poddają się kontroli jakiejś jednej racjonalnej logiki (2001, 2003). Podmiot jest tutaj ujmowany wielowymiarowo: naturalnie i materialnie, intersubiektywnie i społeczno-kulturowo, w kontekście autobiograficznej historii doświadczenia człowieka. Pozostaje splotem natury, kultury, artykulacji siebie i Innego, który wymyka się oglądowi wewnętrznemu i samoobserwacji. Inny jest także w nas.

Fenomenologicznie zorientowane teorie w obrębie nauki o wychowaniu umożliwiają wyeksponowanie wielu kwestii, ważnych z punktu widzenia refleksji nad wychowaniem jako fenomenem świata życia codziennego. Fenomenologiczne badania w nauce o wychowaniu koncentrują się na dziecku i genealogicznym poszukiwaniu znaczeń i sensów. Wymagają one odpowiedniej postawy badawczej wobec dziecka. Cechuje ją nieustanne poddawanie kontroli tendencji badawczych w tym zakresie. Jednym z istotnych kierunków fenomenologicznej refleksji nad wychowaniem jest wystąpienie przeciwko „pozornemu światu naukowych teorii”, jak sformułował to Bittner, jeden z filozofów i krytyków cywilizacji (Lippitz, 2005). Wyrażająca się w tym stwierdzeniu fenomenologiczna tradycja myślenia jest sciep-

tyczna wobec nauki, opowiada się za rehabilitacją pozanaukowych rodzajów wiedzy, dąży do opisowego (deskryptywnego) sposobu analizy, aby być bliżej „rzeczy samych”.

Tradycję fenomenologiczną charakteryzuje też nieustanny samokrytycyzm i wątplenie w wyniki autobiograficznych poszukiwań dorosłego. Fenomenologia, od chwili powstania w XVIII wieku, stosuje metodę opisu fenomenu jako przeciwieństwo, oddalonych od życia metod wyjaśniania stosowanych przez filozofię i naukę. Ale opisy fenomenów nie są jedynie hermeneutycznymi, wstępnymi elementami metod empirycznych i nie są ich wyraźnym przeciwieństwem. Dla twórcy fenomenologii E. Husserla i jego uczniów opis fenomenów jest centralnym określeniem filozofii i zmierza do zupełnie nowego samorozumienia i rozumienia świata (Husserl, 1975, 1990, 2000). W tym ujęciu badacz otwiera się na to, co w tradycyjnej eksploracji nauk społecznych zostało pominięte i zapomniane. Na sferę doświadczenia i sensu, które w tradycji fenomenologicznej zyskują miano świata życia codziennego. Obejmuje on zakres naturalnych, także autobiograficznych doświadczeń i przeżyć, które wpływają na proces rozumienia sensu życia i samego siebie współczesnego człowieka.

Wyjątkowe miejsce w fenomenologicznym ujęciu wychowania zajmuje kategoria przeżycia i jej stosunek do wiedzy, a w tym kontekście znaczenia nabierają też badania autobiograficzne. Nierozstrzygnięty pozostaje jednak spór o autentyczność w autobiografiach i problem wiarygodności rekonstrukcji autobiograficznej. Pełne dylematów jest też rozważanie możliwości poznania przez dorosłych i zrozumienia świata życia dziecka. Dziecko postrzega zanim zaczyna myśleć, początkowo przenosi swoje marzenia na rzeczy, swoje myśli na Innych i za ich pomocą buduje jakiś ogólny schemat życia, wewnątrz którego nie ma jeszcze różnicy między odmiennymi perspektywami widzenia świata, jak pisze M. Merleau-Ponty (2001). Jego zdaniem perspektywa genealogiczna w postrzeganiu świata życia codziennego wiąże fenomenologię z badaniami nad dzieckiem.

Świat życia codziennego w pedagogicznym oglądzie

W fenomenologicznym ujęciu dzieciństwa dziecko sytuowane jest w świecie życia codziennego, a głównym problemem badawczym jest swoistość dziecięcego sposobu doświadczania i przeżywania rzeczywistości. Pojęcie „życia” w tym ujęciu wywodzi się z krytyki procesu modernizacji społeczeństwa i nabiera bardziej filozoficznego charakteru w fenomenologii. Badanie „świata życia codziennego” oznacza więc krytyczny stosunek do empiryczno-analitycznych odzwiercideleń doświadczenia znamienne dla nauk nowożytnych, które najczęściej dyskwalifikują intersubiektywne i subiektywne wymiary ludzkiego życia. Badania zorientowane na świat życia codziennego mają najczęściej charakter jakościowy, preferują opis i narrację w prezentacji problemu badawczego oraz pozostawanie jak najbliższej podmiotu eksploracji.

Takie badania nastawione są krytycznie wobec naukowej oraz ideologicznej próby zniwelowania ambiwalencji i niejednoznaczności badanych fenomenów. Świat życia codziennego w tym ujęciu epistemologicznym tworzą fenomeny, wydarzenia, struktury doświadczane i przeżywane przez dzieci i dorosłych. Funkcjonują one w życiu dzieci, ale jednocześnie posiadają własną, intersubiektywną prehistorię, czyli wymiar genetyczny. Zakłada się, że mogą być one odtwarzane przez jakościowe metody badawcze pozostające „blisko podmiotu”.

W fenomenologicznej tradycji badawczej nad dzieckiem i dziecięcością funkcjonują dwie perspektywy epistemologiczne. Dominującą jest perspektywa psychologii rozwojowej, któ-

rej przedmiotem jest przede wszystkim dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W drugim z kolei ujęciu pedagogiczno-antropologicznym podstawowym przedmiotem badań jest stawanie się dziecka samodzielny. To pierwsze podejście akcentuje rozwój dziecięcych poglądów na świat oraz ich znaczenie dla dorosłych, drugie natomiast koncentruje się na sposobach przeżywania, doświadczania oraz współkształtowania przez dzieci społeczno-kulturowych uwarunkowań życia. Oba te ujęcia łączy poszukiwanie różnic i podobieństw dziecięcych światów, w perspektywie stawania się i bycia dziecka samodzielny (Lippitz, 2005).

W niniejszej narracji interesują mnie szczególnie aspekty pedagogiczno-antropologicznej tradycji badań fenomenologicznych, dlatego też krótko zasygnalizuję niektóre tendencje w ich rozwoju. W latach pięćdziesiątych XX wieku badania te zorientowane były na poznawanie życia dziecka mieszczańskiego, na tle jego rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego, w kontekście tendencji do solaryzacji i familiaryzacji dzieciństwa, która „obiecuje” dziecku własną, oddzieloną od świata dorosłych, przestrzeń rozwoju i kształcenia. Pojawiły się też pierwsze pedagogiczne spory wokół niebezpieczeństw, na które narażone są proletariackie dzieci ulicy. Zmiany społeczne i kulturowe zapoczątkowane w latach siedemdziesiątych powodują wydłużanie się dzieciństwa szkolnego, rozwój pozaszkolnej, profesjonalnej opieki instytucjonalnej, rozwój aktywności zawodowej kobiet, powiększanie się rynku pozaszkolnych ofert w zakresie kształcenia się i czasu wolnego, oddzielenie się od siebie przestrzeni pracy, zamieszkania i konsumpcji.

Dochodzi do pedagogizacji dzieciństwa, rodzi się coraz więcej wątpliwości wobec potocznych poglądów na dzieciństwo, orientacji pedagogicznych i badań nad dzieciństwem. Od momentu zwrotu nauk pedagogicznych w kierunku nauk społecznych badania nad dzieciństwem nabierają szczególnego znaczenia. Zapoczątkowane w latach sześćdziesiątych badania w dziedzinie teorii socjalizacji wskazują na różne doświadczenia rodzinne związane z faktem wychowywania się dzieci w mniej lub bardziej uprzywilejowanych warstwach społecznych, a co za tym idzie także zróżnicowane doświadczenia ze środowisk szkolnych i pozaszkolnych. Z kolei badania nad dzieciństwem zapoczątkowane w latach osiemdziesiątych koncentrują się przede wszystkim na nowoczesnych poglądach na dziecko. Wskazuje się na różne wymiary dzieciństwa, takie jak: dzieciństwo uliczne, wiejskie, związane ze środowiskiem społecznym o niskim statusie socjokulturowym i edukacyjnym, przeciwstawiając mu dzieciństwo udomowione, zindywidualizowane, w którym dziecko stawiane jest przed bardzo wysokimi wymaganiami w zakresie rozwoju kulturowego i osiągnięć szkolnych (Lippitz, 2005).

Nowoczesne dzieciństwo wydaje się dziś w szczególny sposób określone właśnie przez kategorię „udomowienia”. W wychowaniu, zdaniem wielu badaczy, dominują dwa motywy: samostanowienie i autonomia osoby. Tworząca się w tym procesie prywatna sfera życia przeciwstawia się anonimowej i abstrakcyjnej sferze publicznej, zdaje się mieścić poza zapośredniczonym przez instytucje, także przez szkołę, obszarem publicznym. Ludzie muszą więc samodzielnie koordynować swoje działania, nabywać konkretne umiejętności w zależności od miejsca i kontekstu funkcjonowania. Co więcej te różne przestrzenie życia są od siebie oddzielone, „prawie nic o sobie nie wiedzą” (Lippitz, 2005, s. 203), sąsiedztwo staje się anonimowe. Zmienia się postrzeganie tego, co zewnętrzne i wewnętrzne, te pierwsze wpływy słabną, a te drugie stają się bardziej znaczące. Powstają własne, niewidoczne obszary marzeń i fantazji, światy zapośredniczone tworzone przez książki, komputer, telewizję.

Udomowienie dzieciństwa wzmacnia i pogłębia proces społecznej indywidualizacji oraz procesy standaryzacji, dokonujące się przez ingerencję instytucji w życie jednostki, tak zna-

mienne dla społeczeństw (po)nowoczesnych, o czym wnikliwie pisze U. Beck (2004, por. też Cudowska, 2006). Istotnym materiałem w badaniach nad światem życia dziecka w czasach zaawansowanej nowoczesności są też międzyrodowiskowe (miasto – wieś) i międzygeneracyjne studia porównawcze.

Znaczenie analiz fenomenologicznych

Świat, w którym żyjemy nieustannie się zmienia, a wraz z nim zmienia się przestrzeń życia dzieci, jej charakter i jakość zachodzących w niej procesów. Fenomenologiczna perspektywa w oglądzie tej przestrzeni jest więc szczególnie istotna, ale też obszar badania jest tu niezmiernie złożony, posiada charakter interdyscyplinarny. Pozwala dostrzegać w tej przestrzeni obszary, które w wielu tradycyjnych ujęciach pedagogicznych są niedoceniane. W szczególności eksponuje różnicę, wskazuje na wagę unaocznionego doświadczenia świata życia codziennego, na potrzebę poszukiwania transcendentalnie zakorzenionej jedności sensu doświadczenia i poznania. Na szczycie hierarchii pedagogicznych wartości sytuuje podmiotowość wychowania.

Fenomenologiczne ujęcie czyni możliwym odmienne, od ugruntowanego w naukach społecznych, podejście do badania procesów wychowania. Umożliwia wyjście poza jedynie wymierne i mierzalne fakty pedagogiczne w kierunku subiektywnych i dyskursywno-krytycznych motywów badań rzeczywistości wychowawczej. Stwarza szansę poszukiwania granic pedagogicznej wiedzy i poznania ugruntowanego na scjentystycznych prawach i regułach. Uwrażliwia na genealogiczne, etyczne i komunikatywne motywy poznania świata życia dziecka. Wyeksponowanie podmiotu w procesie wychowania w tym ujęciu epistemologicznym, nadaje szczególny sens wymiarowi etycznemu i komunikacyjnemu. Podmiot wychowania jest bowiem podmiotem etycznym i responsywnym (odpowiadającym, łac. *responsus*) zarazem, jest partnerem komunikacji w relacji wychowawczej.

Fenomenologiczne badania nad dzieciństwem zorientowane na świat życia codziennego nie są jednorodne, nie są też pozbawione wielu znaków zapytania i kontrowersji. Jedną z ambiwalencji relacji między dziećmi i dorosłymi w perspektywie fenomenologiczno-pedagogicznej jest „samodzielność dzieci”. Wzajemną relację dzieci „jako jeszcze nie dorośli” i dorośli „jako już nie dzieci” interesująco ukazuje A. Saint-Exupéry w *Małym księciu*. Opisanie tej historii, konfrontacji – spotkania dziecka i dorosłego, którego uosabia naukowiec-geograf, wykracza poza ramy niniejszych rozważań, ale nie sposób pominąć faktu, że jest to opowieść niezwykle pasjonująca dla pedagoga, inspirująca do namysłu nad różnicami w postrzeganiu i przeżywaniu świata przez dziecko i dorosłego. Wyzwała też, w moim przekonaniu, potrzebę poszukiwania wspólnej płaszczyzny spotkania tych dwóch światów i dwóch tak różnych, a jednocześnie tak bliskich sobie podmiotów. Wskazuje też na to, jak dalece niewystarczające jest postrzeganie rzeczywistości w kategoriach racjonalnych, naukowych, opartych na przyrodniczym poglądzie na świat. Mimo jego wysokiego statusu w życiu współczesnego człowieka pozostaje on tylko jednym z poglądów, a nie jedynym, chociaż bazują na nim znane teorie uczenia się.

Stosujemy coraz bardziej wyrafinowane metody szkolne, aby realizować proces uczenia się, którego głównym efektem jest przyjęcie przez dziecko naukowego poglądu na świat, poglądu który w zasadzie jest mu obcy, którego wyrazicielem w *Małym księciu* jest dorosły. Szkoła i organizowane w niej procesy zdają się nie przystawać do świata indywidualnych i jakościowych doświadczeń i przeżyć dziecka, nie liczą się z jego emocjonalnym zaangażo-

waniem w świat, który dziecko zamieszkuje. Podczas gdy świat widziany oczami dorosłego, naukowca, racjonalnie postrzegany nie jest możliwy do zamieszkiwania, nie można go w żaden sposób doświadczyć, urealniam się on dopiero poprzez wiedzę, której dziecko samo nie tworzy, ale przyjmuje od innych. A w społeczeństwie ryzyka ta wiedza bywa ryzykowna (por. Beck, 2004).

Myślę, że zwrócenie uwagi pedagogów na te ambiwalencje w doświadczeniu świata życia codziennego przez dzieci i przez dorosłych jest istotną jakością fenomenologicznego spojrzenia i badania ludzkiego doświadczenia. W tym też upatruję szczególnego znaczenia tej perspektywy filozoficznej dla rozwijania nowych podejść i koncepcji w procesie uczenia się dziecka. Z badań nad światem życia codziennego, a szczególnie z analiz fenomenologicznych nad samodzielnością wynika, że istotą zależności dziecka od rodziców jest wprowadzanie w świat wiedzy i abstrakcyjnych systemów w trakcie uczenia się. Nie mniej ważna jest także zależność dorosłego od jego dzieciństwa, a dokładniej rzecz ujmując, od biograficznie zakodowanych wzorów doświadczeń zmysłowo-cieleśnych. Odwoływanie się do tych doświadczeń wydaje się szczególnie istotne w rozwoju człowieka i wspierania dzieci w procesie uczenia się. Wychodzenie w tym procesie poza perspektywę psychologii poznawczej, która w znacznej mierze zdominowała nasz sposób myślenia o nim, może okazać się niezwykle twórcze dla badaczy, pedagogów, nauczycieli i szczególnie korzystne dla dzieci, bo dla nich byłaby niezwykle cenna możliwość włączenia doświadczeń i przeżyć świata życia codziennego do nauki szkolnej.

Literatura:

- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa.
- Cudowska A. (2006), Tożsamość społeczna w „innej nowoczesności”. Ulricha Becka koncepcja społeczeństwa ryzyka, [w:] *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie*, Białystok.
- Cudowska A. (2006), Edukacja w społeczeństwie zindywidualizowanym. Wyzwania zaawansowanej nowoczesności, [w:] *Edukacja – Kultura – Dialog – Bezpieczeństwo*, Gdynia 2006 (w druku).
- Husserl E. (1975), *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, przeł. D. Gierulanka, Warszawa.
- Husserl E. (1990), *Idea fenomenologii*, przeł. J. Sidorek, Warszawa.
- Husserl E. (2000), *Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*, przeł. J. Sidorek, Warszawa.
- Lippitz W. (2005), *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, przeł. A. Murzyn, Kraków.
- Merleau-Ponty M. (2001), *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska i J. Migasiński, Warszawa.
- Merleau-Ponty M. (2003), *Pochwała filozofii*, przeł. K. Mrówka, Kraków.
- Thorndike E. L. (1990), *Uczenie się ludzi*, Warszawa.
- Włodarski Z. (1998), *Psychologia uczenia się*, t. 1, Warszawa.
- Włodarski Z. (red.), (1998), *Psychologia uczenia się*, t. 2, Warszawa.
- Włodarski Z. (1998), Uczenie się, [w:] *Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), Warszawa.

Myślenie

o „uczeniu uczenia”

Irena Adamek

Wspieranie rozwoju dziecka – implikacje teorii L. S. Wygotskiego w praktyce edukacyjnej

Wprowadzenie

Wygotski sformułował tezę o „kierowniczej roli” nauczania szkolnego, podkreślając, że

- dzieci samodzielnie konstruują i rekonstruują wiedzę;
- ich rozwój nie może być oddzielony od kontekstu społeczno-kulturowo-historycznego;
- uczenie powinno wyprzedzać rozwój;
- język odgrywa główną rolę w rozwoju umysłowym.

Wygotski przypisywał duże znaczenie kontaktom, jakie dziecko może mieć z relatywnie zdolniejszym partnerem, który pełni rolę pośrednika kulturowego. Wprowadza pojęcie efektywnego (to, co może dziecko zrobić bez pomocy) i potencjalnego (co może zrobić pod kierunkiem dorosłego lub dziecka bardziej zaawansowanego w jakiejś umiejętności) rozwoju. Obszar potencjalnego rozwoju stanowi dla niego strefę najbliższego rozwoju. Jego zdaniem, dobre uczenie wyprzedza rozwój, ponieważ uruchamia różnorodne procesy rozwojowe, które nie mogłyby zachodzić bez odpowiednich działań dydaktycznych. Implikacje do uczenia to: **wmocnienia** (nie przyśpieszanie, ale uwzględnianie umiejętności i wiedzy uprzedniej ucznia); stosowanie **rusztowania** jako podpory (w trakcie procesu interakcji zakres lub rodzaj oferowanego wsparcia ulega redukcji). Podstawą konstrukcji jest strefa najbliższego rozwoju. Postępowanie pośrednika dotyczy obserwacji dziecka odniesieniu do tego, czego i jak się uczy oraz projektowania instrukcji. Następnie obserwuje, które ze wskazówek instrukcji są używane. Otrzymuje wtedy informację: Jak pomagać dziecku w wykonaniu zadania? Jak oceniać dziecko? Jak określić, co jest rozwojowo odpowiednie dla dziecka w danym momencie?

Słowa kluczowe: narzędzia kulturowe, narzędzia umysłu, pośrednik – mediator, strefa najbliższego rozwoju, rusztowanie, wspieranie.

Nowoczesne teorie dotyczące uczenia się dziecka (Newell, 1991) traktują umysł jako ogólny system rozwiązywania problemów. Uznając po części teorię stadiów rozwojowych J. Piageta (monolityczna struktura poddawana całościowym oddziaływaniom zachodzącym w określonym wieku) w koncepcjach tych przyjmuje się, że zróżnicowanie poziomu wykonania zadania spowodowane jest nabytym doświadczeniem i biegłością, a także dzięki rozwiązywaniu problemów. Wystarczający czas na wykonanie oraz zainteresowanie czynnością są głównymi determinantami osiągnięć. Dostrzega się przy tym zróżnicowanie spowodowane zdolnościami wrodzonymi.

Rozwój dziecka odbywa się w różnych obszarach, takich jak: język, pojęcie przestrzeni, muzyka, plastyka. Są to niejako „ramy naszego umysłu” (moduły). Teoria Gardnera o wielorakiej inteligencji traktuje ten rozwój dziecka w takim wymiarze. „Ramy” takowe determinują systemy kulturowe, gdyż różne społeczeństwa rozwijają utajone zdolności w selektywny sposób, odzwierciedlający wykształcone przez nie wartości zbiorowe (np. USA zdolności logiczne i matematyczne, Afryka kinestetyczne – taniec itp.).

Wspierając dziecko według określonych uzdolnień (wybranych lub ogarniając ich całość) determinujemy jego osiągnięcia. Pomijając teorie różnic indywidualnych teorie modularne (m.in. teoria wielorakich inteligencji) można sformułować twierdzenie, że poziom osiągnięć dziecka (w szerokim tego słowa znaczeniu) jest warunkowany doświadczeniem i biegłością, oraz „jakością” funkcjonowania części mózgu i układu nerwowego obsługiwanych przez inteligencje wielorakie (Wood, 2006).

Wniosek wynikający z uznania istnienia wielorakich inteligencji dotyczy diagnozy oraz badań nad potencjałem intelektualnym dziecka:

- diagnoza oraz wykorzystywanie mocnych stron każdego dziecka to pierwszy warunek, aby móc wspierać dziecko we właściwy i odpowiedni sposób. Dobra diagnoza jest podstawą doboru metod wspierania dziecka w rozwoju. Koncentrowanie się w trakcie pracy szkolnej na diagnozowaniu możliwości uczenia się zamiast na mierzeniu osiągnięć ucznia powinno stać się przesłanką działań nauczyciela;
- poszerzanie koncepcji inteligencji, jeżeli chcemy, by dziecko wykorzystało i realizowało w pełni swój potencjał intelektualny.

W odniesieniu do teorii, cytuję za D. Woodem „(...) wydaje się, że powstała ogólna tendencja do uznawania faktu, że umysł ludzki posiada strukturę modułową, przy jednoczesnym twierdzeniu, że późniejszy rozwój zakłada scalanie struktur o bardziej ogólnej, między modułowej naturze, a także wykorzystuje czynności poznawcze i systemy znaków dostępne w ramach kultury, w której zachodzi rozwój” (Wood, 2006, s. 257).

Nadszedł czas, aby dokonać wielkiej syntezy teorii społeczno-kulturowych z teoriami poznawczymi, genetycznymi, aby w sposób całościowy dokonywać diagnozy, a co za tym idzie projektować „właściwie” ramy programu edukacji.

Implikacje teorii L. S. Wygotskiego w praktyce

Wygotski podobnie jak Bruner, a przeciwnie niż Piaget uważał nauczanie za czynnik nadrzędny w przebiegu rozwoju dziecka, definiując nawet inteligencję jako zdolność do uczenia się pod kierunkiem. Nie należy czekać biernie na ujawnienie się procesów rozwojowych, lecz podjąć próbę aktywnego oddziaływania na nie, stosownie do istniejących możliwości, Piaget twierdził coś przeciwnego – o tym jak szybko dokonuje się rozwój decydują przede wszystkim indywidualne predyspozycje dzieci.

Podobnie jak Bruner, Wygotski umieszcza w centrum rozwoju osobowego oraz intelektualnego język i komunikację, a co za tym idzie nauczanie. Chociaż Piaget przypisuje pewną rolę społecznym interakcjom oraz komunikacji, w jego koncepcji rozwoju inteligencji wartości te mają znikome znaczenie.

Teza Wygotskiego o kierowniczej roli szkoły sformułowana była w oparciu o następujące zasady:

- język odgrywa pierwszoplanową rolę w rozwoju;
- uczenie się może wyprzedzać rozwój;
- rozwój nie może być oddzielony do kontekstu społecznego;
- dziecko samo konstruuje i rekonstruuje wiedzę.

Język jest narzędziem umysłowym, za pomocą którego myślimy abstrakcyjnie, elastycznie i często niezależnie od bodźców do nas docierających; pozwala na wyobrażanie, manipulowanie, z jego pomocą powstają nowe pomysły. Pozwala także na wymianę informacji, dzięki czemu komunikujemy się z innymi ludźmi. Podkreślenie znaczącej roli dorosłego w nabywaniu pojęć, przy jednoczesnym akcentowaniu dziecięcych pojęć spontanicznych. Język odgrywa więc znaczącą rolę rozwojową, będąc zarazem częścią procesu poznawczego.

Uczenie i rozwój, to zdaniem Wygotskiego dwa procesy współwystępujące: rozwój determinuje sposoby poznawania świata, zaś uczenie się przyspiesza ten rozwój. Często dziecko niezdolne do wykonywania zadania (rozwiązania problemu na jego miarę), niezdolne do uczenia się na pamięć radzi sobie całkiem dobrze przy pomocy dorosłego. Piaget ma odmienne zdanie na ten temat twierdząc, że to tylko przyswojenie procedury, a nie rozwój procesu rozumienia. Podkreśla, że przedwczesne nauczanie może doprowadzić do demotywacji, a nawet frustracji dziecka, któremu się wpaja treści za trudne do zrozumienia i przyswojenia. Rzeczywiste umiejętności przejawiają się według niego w czynnościach podejmowanych przez dziecko samodzielnie.

Gdybyśmy przyjęli, że rozwój musi wyprzedzać uczenie się, to należałoby zredukować materiał poznawczy do tego, co uczeń już zna. Wygotski dowodzi, że zdolność dziecka do uczenia się dzięki pomocy dorosłego (za pomocą instrukcji) stanowi sama w sobie fundamentalną cechę inteligencji. Osoba dorosła pomaga dziecku w osiągnięciu celów, jakich nigdy nie osiągnęłoby pozostawione samo sobie.

Dobre uczenie – wyjaśniał Wygotski (1978) – wyprzedza rozwój, ponieważ uruchamia różnorodne procesy rozwojowe, które nie mogłyby zachodzić bez bodźców dydaktycznych.

Nasze kulturowe doświadczenia mają istotny związek z tym jak rozwiązujemy różne problemy. Poprzez kulturę jedno pokolenie przekazuje drugiemu pokoleniu wiedzę, doświadczenie. Kontekst społeczno-kulturowy, to również kontekst historyczny. Pełni on ważną rolę w rozwoju indywidualnym każdego z nas.

J. Bruner zaś dodaje, że rolą nauczyciela jest pomoc w wykorzystaniu narzędzi kulturowych do tworzenia własnego umysłu i realnych konstrukcji rzeczywistości. Kultura dostarcza swoistej „skrzynki z narzędziami”, dzięki której kształtujemy umysł, konstruujemy obraz świata i samego siebie. Podobnie jak Piaget, twierdzi on, że dzieci budują swoją własną wiedzę, a nie odtwarzają biernie wiedzy im przekazywanej.

Poglądy zasygnalizowane można sprowadzić do kilku założeń w zakresie

1) konstruktywizmu poznawczego:

- wiedza dziecka jest jego indywidualną konstrukcją;
- nie stanowi kopii rzeczywistości;

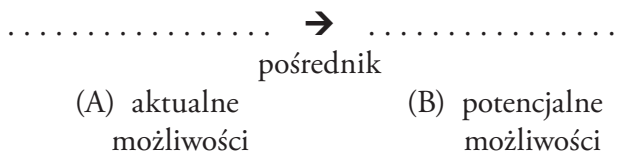
- w trakcie rozwoju rozbudowywana wiedza staje się coraz bliższa rzeczywistości;
 - wiedza uprzednia determinuje aktualne uczenie się, zakreślając granice tego, czego się może nauczyć (Bałachowicz, 2006);
- 2) konstruktywizmu społecznego:
- nacisk na społeczny i kulturowy kontekst uczenia się;
 - uczniowie odkrywają i interpretują otaczający ich świat poprzez aktywne uczestnictwo i interakcje z nim;
 - nauczyciele nie kontrolują procesów uczenia się, lecz jedynie je ułatwiają.

Uczenia się dziecka przy pomocy osoby dorosłej

Pojęcie „strefy najbliższego rozwoju” użyte przez Wygotskiego oznacza rozrzew, który występuje między tym, co jednostka może wykonać samodzielnie, a co może osiągnąć przy pomocy osoby posiadającej większą wiedzę i umiejętności. Termin ten oznacza, krótko mówiąc nie tylko stan istniejącej wiedzy dziecka, ale także zdolność do uczenia się z cudzą pomocą.

Wygotski wybrał słowo „strefa” wyobrażając sobie rozwój nie jako punkt na skali, ale kontinuum zachowań i stopień dojrzałości. Przykładowo dwoje dzieci osiągających nominalnie „ten sam” poziom wykonania zadania, może się różnić stopniem, w jakim dzięki instrukcji będą przyswajając podawane informacje (Wood, 2006, s. 25).

STREFA NAJBLIŻSZEGO ROZWOJU (SNR)



Poziom A (poziom rozwoju efektywnego) oznacza samodzielne działanie – zna, potrafi sam wykonać bez pomocy innych. Poziom B (potencjalny rozwój) – maximum tego, co potrafi za pomocą instrukcji (człowieka dorosłego lub dziecka bardziej zaawansowanego w jakiejś umiejętności).

SNR nie jest statyczna, bowiem rozwój obejmuje łańcuch stale zmieniających się stref. Z każdym przejściem dziecko staje się zdolne do uczenia się coraz bardziej złożonych umiejętności, a także rozwiązywania trudniejszych problemów. Po rozwiązaniu trudniejszego zadania pojawia się nowy poziom wspomagania działania i cykl się ciągle podobnie powtarza.

Użycie **SNR** do badania rozwoju dziecka oznacza „podwójne wspieranie”:

- obserwujemy dziecko w trakcie wykonywania zadania w celu zaprojektowania instrukcji, wskazówek; obserwujemy również po to, aby poznać, jak się uczy;
- prezentując nowe zadania obserwujemy, które elementy (wskazówki, instrukcje, podpowiedzi, materiały) są używane. Dostarczamy pomocy na wyższym poziomie SNR i obserwujemy postęp w zakresie „strefy”.

To „podwójne wspieranie” pozwala nam uzyskać odpowiedź na pytania:

1. Jak pomagają dziecku w wykonaniu zadania?
2. Jak oceniać dziecko?
3. Jak określić, co jest rozwojowo odpowiednie w danym momencie dla dziecka?

Dziecko może wykonywać zadanie poprzez interakcję z rówieśnikiem, dorosłym, wymyślonym partnerem itp.

Zamiast ograniczać ocenę do tego, co samodzielnie umie zrobić, oceniamy również to, co może zrobić przy różnego rodzaju pomocy – jak korzysta z tej pomocy i które wskazówki są najbardziej użyteczne. Uzyskujemy w ten sposób podstawę do obiektywnej, pełniejszej oceny umiejętności. Osiągnięcia ucznia mogą być wtedy definiowane w sposób odpowiedni do jego rozwoju.

Świadomość uczniowskiej wiedzy potocznej (osobistych punktów widzenia i przekonań) pozwala nauczycielom na osadzanie czynności uczenia się w kontekście tejże wiedzy. Są one wtedy dla nich bardziej znaczące. Konstruktywiści korzystający z teorii Wygotskiego zalecają przy tym posługiwanie się terminologią z zakresu *nauk poznawczych*, jak np.: *sklasyfikuj, uporządkuj, analizuj, postaw pytanie, utwórz, skonstruuuj* itp.¹

Sposoby doskonalenia pracy z dziećmi

Nauczyciel nieustannie musi się upewniać, czy wymagania zostały tak ustalone, aby uczeń mógł im skutecznie sprostać. Sukcesy są bowiem najlepszą motywacją do doskonalenia przez ucznia swoich kompetencji.

1. **Wzmocnienie** – nie sięga poza SNR, nie przyśpiesza, nie odnosi się do czegoś, czego nie ma w wiedzy uprzedniej.
2. **Rusztowanie** – budowanie rusztowania obejmuje zachowanie, dzięki którym rodzice i nauczyciele pomagają dziecku uczyć się w wielu dziedzinach włączając w to umiejętności szkolne, społeczne, sprawności motoryczne, a także opanowywanie mowy. Zwykle punkt wyjścia tych oddziaływań stanowi to, co dziecko jest zdolne zrobić, a następnie dostarcza się podpór, porad, pomocy lub sytuacji podtrzymujących, które pomagają dziecku wspinać się na bardziej zaawansowane poziomy sprawności (Vasta, Haiti, Miller, 1995, s. 430).
Zadanie się nie zmienia, ale to, co robi uczeń przy pomocy dorosłego staje się łatwiejsze; poziom pomocy wzrasta – bardziej kierujemy zachowaniem dziecka aniżeli procesem uczenia się.
3. **SNR jako podstawa konstrukcji** – nauczyciel zna zadanie i cel tegoż (wie, jak ma wyglądać wykonanie), uczeń nie rozumie w pełni zadania i nie wie, jak będzie wyglądało końcowe wykonanie. Tworzy obraz tego, co chciałby nauczyciel, żeby zrobił. Nauczyciel stara się zrozumieć ucznia, jego sposób działania, myślenia.
4. **Wykonanie i kompetencja** – dziecko może wykonać zadanie nie mając dostatecznej wiedzy czy umiejętności. Nabywa kompetencje i zrozumienie po wielokrotnym wykonaniu zadania. Jak długo mieści się to w granicach SNR, to brak zrozumienia nie jest problemem.
5. **Etapy SNR:**
 - Dziecko wykonuje zadanie, ale nie rozumie w pełni, jak doszło do rozwiązania. Pomoc w postaci prezentacji, nagrody itp.
 - Wykonanie wspomagane przez samo dziecko. Nie jest w pełni zautomatyzowane. Dziecko mówi do siebie, samo sobie wydaję instrukcje i kontroluje swoje zachowanie
 - głośne mówienie, czyli mowa eksploracyjna.

¹ Konstruktywizm zawiera twierdzenia wyartykułowane przez J. Piageta, L. Wygotskiego, a także J. Brunera.

– Zachowanie staje się zautomatyzowane i utrwalone. Dziecko łatwo wykonuje zadanie, prawie automatycznie.

Optymalizacja warunków do uczenia się w klasie szkolnej²

Błędy korzystne i niekorzystne dla uczenia się – Wygotski rozpoznaje ich wiele, ale tylko niektóre wymagają interwencji, inne są naturalną częścią procesu uczenia się. Są informacją dla dziecka o jego działaniu. Ale te, których nie rozumie i nie poprawia działają niekorzystnie na jego uczenie się.

Zapobieganie powtarzającym się błędom i ich poprawianie – jeśli wytłumaczono wszystkie potrzebne elementy należy monitorować uczenie się i dostarczać wsparcia. Jeżeli błędy się powtarzają, to należy wsparcie wzmocnić do momentu ich wyeliminowania.

Ważnym jest, aby troskliwie dobierać obiekty wyzwajające aktywność dziecka i czuwać nad przebiegiem tej aktywności, pamiętając jednocześnie o respektowaniu różnic indywidualnych między dziećmi.

Pośrednicy – mediatorzy stają się **narzędziem umysłu** dziecka, kiedy go włącza do zajęć, do zadania, z którym chce się uporać.

Zewnętrzni pośrednicy – to rusztowanie, które pomaga dziecku w przejściu od działania maksymalnie wspomaganego do niezależnego działania. Nauczyciel planuje rodzaj pośredników oraz sposób ich odsunięcia, gdy dziecko uzyska niezależność.

Typy pośredników:

- słowne – mowa, pismo;
- wizualne – obrazy, diagramy itp.;
- fizyczne – zachowania, czynności, które wywołują procesy umysłowe.

Wskazania do używania zewnętrznych pośredników:

- muszą mieć znaczenie dla uczącego się dziecka;
- pośrednik winien przeciwstawić z dzieckiem jego używanie;
- musi być odpowiadający przedmiotowi, którego dziecko używa, rozwiązuje, buduje itp.;
- używany za często traci swoją wartość;
- połączyć go należy z językiem;
- wybór pośrednika leżącego w granicach SNR;
- używać tak, aby dziecko wiedziało, co ma robić.

Rola języka jako narzędzia kulturowego

Używanie języka w klasie szkolnej:

- działania nauczyciela i ucznia mają być zwerbalizowane i jasno wyrażone;
- rozwiązywanie problemu należy łączyć z mówieniem o tym, co się robi;
- wprowadzając nowe pojęcia łączymy je z działaniem – pojęcie wprowadzane w kontekście, demonstracją czynności, względnie określenie, co będziemy robić;
- przyzwyczajanie dzieci do mówienia o tym, co będą robić, o czym myślą i jak rozwiązują problem;
- sprawdzanie rozumienia pomysłu, strategii w różnych kontekstach i poprzez wykonywanie różnych zadań;

² Ta część tekstu znajduje się w opublikowanym moim autorstwa artykule, pt. *Wspieranie rozwoju dziecka – implikacje teorii L. S. Wygotskiego w praktyce*, „Życie Szkoły” 2007, nr 2, s. 5-10.

- zachęcanie do używania tzw. „prywatnej mowy” (mówienie do siebie szeptem, monolog z samym sobą – przyśpiesza uwewnętrznianie mówienia);
- zachęcanie do pisania tego, co zamierzają, co robią itp. (mogą rysować, jak nie mają opanowanej techniki pisania);
- pisanie na wszystkich zajęciach (nie tylko w edukacji językowej);
- rozmowy z dziećmi na temat, co mogłoby jeszcze dopowiedzieć do tego, co napisało);
- włączanie pisania do zabawy.

Wykorzystanie wspólnych zajęć:

- uczenie się bycia kontrolowanym i kontrolującym;
- kontrolowanie innych przyczynia się do samokontroli – kontrola zachowania, którego chcemy nauczyć dziecko;
- nauczyciel jako uczestnik dialogu edukacyjnego pomaga odróżniać ważne od mniej ważnego, tworzyć powiązania z szerszym systemem pojęć, dostosowuje wskazówki do możliwości intelektualnych dziecka, decyduje o rodzaju wsparcia, planuje i organizuje pracę;
- rówieśnicy i ich rola we wspólnych zajęciach (kreowanie konfliktu poznawczego – aktywizują się wówczas kompetencje poznawcze; negocjowanie znaczeń; pełnienie ról nie pokrywających się itp.).

Zastosowanie teorii Wygotskiego w klasie szkolnej

Tworzenie wzorów:

a) **cele:**

- rozumienie stosunków między przedmiotami,
- używanie symboli, wzorów do ich wyrażania typu: melodie, rymowanki, rymy;

b) **procedura:**

- przełożenie wzoru z jednego na robiony z innego materiału,
- przełożenie wzoru na inny sposób prezentacji,
- uzupełnienie wzoru przez dodanie więcej niż jednego elementu,
- zmiana wzoru z konkretnego na symbole,
- układanie wzoru z dokładnym omówieniem,
- wspólne układanie wzoru z używaniem różnych przedmiotów;

c) **ewaluacja:**

- Czy dziecko potrafi uzupełnić wzór, nazwać schemat, dokończyć wzór lub stworzyć własny?
- Czy te wzory stają się złożone?
- Czy wzrasta umiejętność dziecka do przełożenia schematu z jednego materiału na inny?
- Czy wzrasta umiejętność do werbalizowania i przekazania wzoru innym?

Mapy

a) **cele:**

- wspieranie symbolicznego myślenia i rozszerzanie repertuaru języków i zewnętrznych pośredników;

b) **procedura:**

- początkowo mapy i plany proste i wprowadzane w znajomym kontekście,

- stworzenie mapy reprezentującej prawdziwą sytuację (plan pokoju, sali lekcyjnej),
 - zmiana ustawienia przedmiotów,
 - rozpoznawanie różnych szlaków na mapie,
 - tworzenie map w parach dla siebie nawzajem;
- c) **ewaluacja:**
- Jak dokładne jest dziecko w przedstawianiu związków przestrzennych na mapie?
 - Czy wzrasta umiejętność używania symboli odnoszących się do miejsca na mapie, planie? Czy musi manipulować prawdziwymi przedmiotami (zanim zmieni plan), czy potrafi to zrobić bez manipulowania?
 - Czy wzrasta umiejętność dziecka do używania symboli w celu komunikowania się z innymi?
 - Czy wzrasta złożoność map?

Klucz do uczenia (Galina Dolya) (2008):

- matematyka sensoryczna
- logika
- matematyka
- program literacki
- gry rozwijające
- od bazgrania do pisania
- wizualno-przestrzenny program
- kreatywne modelowanie
- konstrukcje
- program badawczy
- ruch ekspresyjny
- ty – ja świat

Nabywanie „narzędzi umysłu” pozwala na lepsze zapamiętywanie, myślenie, a tak w ogóle zajmowanie się czymś w sposób samodzielny i kreatywny. Narzędzia są tym dla rozumu, czym są narzędzia mechaniczne dla naszego ciała. Stosujemy w życiu codziennym symbole, schematy, modele, wykresy, mapy, języki i inne symboliczne narzędzia. Jeżeli dzieci nabędą je i wcześniej zaczną używać, to mogą odnieść sukces w różnych dziedzinach nauki.

Rolą nauczyciela są zatem starania, aby uczniów wyposażać w te narzędzia w sposób sukcesywny. Może to osiągać, m.in. poprzez:

- akcentowanie aktywności własnej ucznia o charakterze wiedzo-twórczym;
- wykorzystywanie różnorodnych strategii edukacyjnych;
- dopasowywaniu sposobów wykonywania zadań do zróżnicowanego poziomu i możliwości uczniów.

Literatura:

- Bałachowicz J. (2006), *Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), Warszawa: WSP TWP.
- Bodrowa E., Leong D. J. (1996), *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, New Jersey.
- Dolya G. (2008), *Technologia rozwoju dziecka*, Gdańsk.

- Filipiak E. (2001), *O implikacjach edukacyjnych koncepcji L. S. Wygotskiego*, „Edukacja”, nr 1.
- Filipiak E. (1995), Wspólna aktywność dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju, [w:] *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, J. Trempała (red.), Bydgoszcz.
- Klus-Stańska D. (2005), Edukacja elementarna a rozwój kompetencji poznawczych dzieci, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, K. Lubomirska (red.), Warszawa.
- Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla nauczycieli i pedagogów*, Gdańsk: GWP.
- Newell A. (1991), *Unified Theories of Cognition*, Cambridge: Harvard University Press.
- Vasta R., Haiti M. M., Miller S. A. (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wygotski L. S. (1971), *Myslenie i mowa*, Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1971), *Narzędzia i znak rozwoju dziecka*, Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1978), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.

Iwona Kopaczyńska

Refleksyjność w procesie kształcenia. Możliwe rekonstrukcje

Wprowadzenie

Rozważania nad refleksyjnością podjęte poniżej pozostają w związku z pluralizmem współczesnej rzeczywistości i wyraźnie obserwowanym procesem permanentnych przekształceń narastających w postępie geometrycznym. Płynność i falowanie rzeczywistości powoduje, że coraz silniej postrzegamy edukację człowieka jako niedoskonałą, skierowaną głównie na umiejętności i wiedzę, które tracą swą aktualność zanim uczeń zdąży z nich skorzystać w nadchodzącej przyszłości. Źródła obserwowanego kryzysu człowieka (Fukuyama, 2006, s. 18) osadzone są właśnie w przejściowości tego, co nas otacza (Toffler, 1998, s. 45).

Wszechogarniający pluralizm odsłania wielość horyzontów rzeczywistości, ale też to, co jest dziś aktualne, jutro zostanie wchłonięte przez to, co nadchodzi. Świat zbudowany jest holarchicznie z narastającego porządku całości/części, które K. Wilber nazywa holonami (Wilber, 1997, s. 52). Świadomość owej wielowarstwowości wymaga od współczesnego człowieka refleksji o specjalnych właściwościach, które umożliwią sprawne funkcjonowanie, ale umożliwią też pozostanie w zgodzie ze standardami określającymi człowieczeństwo.

Poniżej formułuję kilka teoretycznych tez zarysowujących problematykę aktualizowanego rozumienia refleksyjności w aspektach psychologicznych, społecznych i filozoficznych.

Kluczowe słowa: *refleksja i refleksyjność, poczucie przejściowości, strefy stabilności, pluralizm, różnorodność, konstruktywizm, kontekstualizm, integralnyaperspektywizm, rozum transwersalny, racjonalność, intuicja, konflikt poznawczy, atrybuty osobowe (tożsamość, godność, wolność, odpowiedzialność, intencjonalność, sprawstwo, twórczość, harmonijność), styl adaptacyjny, styl na spełnianie osoby, continuum refleksyjno-intuicyjne.*

Aktualizowanie problematyki refleksyjności

Myśli zawarte w tezach przedstawionych poniżej, szerzej rozwijam w dalszych fragmentach tekstu.

Aspekt społeczny

Zmienność jest nieodłączną częścią ludzkiego życia. Przyspieszenie zmian wywołuje poczucie przelotności i nietrwałości zdarzeń, a jego odbicie w świadomości zasadniczo zmienia stosunek do innych ludzi i do świata. Pokonanie kryzysu człowieka wymaga przygotowania do przyszłości.

Wskazywanie na dokonujące się na naszych oczach i przy naszym udziale zmiany w świecie oraz obezwładniający pluralizm, najczęściej punkt ciężkości sytuuje na ich zakresie i skali. Równie ważny jednak jest jeszcze inny wymiar zmian, a mianowicie czas, w którym zachodzą. Odczuwanie tempa zmian jako przyspieszenia życia, skutkuje poczuciem nietrwałości, przelotności, przejściowości i prowadzi do *porażenia przyszłością* (Toffler, 1998, s. 28) z różnymi konsekwencjami w psychice człowieka, w jego funkcjonowaniu w relacji do siebie i świata. Prędkość przepływu sytuacji wymaga zwiększonego wysiłku, nadwyrężone zostają procesy koncentracji uwagi, bo w jednym odcinku czasu trzeba poświęcić uwagę wielu problemom.

Doświadczenie świata wokół jako poruszającego się szybciej niż dawniej, prowadzi do poczucia przejściowości, czemu towarzyszy przekonanie, że proces zmian wymyka się spod naszej kontroli. Szybkość przemijania stanowi nowy typ „tymczasowości” codziennego życia powodując uczucie niepewności. Przejściowość wyznacza pięć klas związków oraz dodatkowo czas, które składają się na komponenty wszystkich doświadczanych sytuacji. Są wśród nich związki z innymi ludźmi, z miejscem, związki z rzeczami, powiązania organizacyjne i instytucjonalne oraz idee dotyczące przepływu informacji lub poglądów w danej społeczności (Toffler, 1998, s. 55).

Związki z innymi ludźmi stają się coraz bardziej przypadkowe i krótkotrwałe. Wiąże się to z ciągłymi zmianami miejsca zamieszkania, pracy, szkoły, miejsc spotkań itd. Młodzi ludzie zakładają, że nie będą wiązać się z jednym zakładem pracy, nigdzie nie zagrzewają miejsca i nie tworzą głębokich więzi. Fakt ten wyraźnie można dostrzec w badaniach nad kulturą globalnego nastolatka żyjącego w natychmiastowości i kulturze instant. Wyraża się to w niechęci młodych ludzi do wchodzenia w głębsze relacje z innymi, sceptycyzmie wobec większego zaangażowania, uczestnictwa w kontaktach interpersonalnych (Melosik, 2005, s. 41; Melosik, 2004, s. 73 i nast.). Związki interpersonalne pozostają więc częściej powierzchowne, niekiedy również w rodzinach, co obniża ich trwałość. Zawieranie nowych znajomości odbywa się szybko, bo najprawdopodobniej będą krótko trwałe, co powoduje szybkie przejścia przez proces eskalacji emocji do wygaszenia ich przeżywania, bo mijający czas wpływałby na utrwalanie więzi (Świda-Zięba, 2005, s. 35 i nast.).

Kontakty z rzeczami coraz bardziej przelotnymi obserwuje się począwszy od zabawek proponowanych dzieciom, których nowe modele pojawiają się coraz szybciej w sprzedaży. Nowe lalki Barbie, nowe ubranka dla niej, nowe modele samochodów, nawet nowe modele klocków. Wszystko to szybko traci swoją aktualność i jest natychmiast wymieniane. Podobnie rzecz ma się z różnymi artykułami, które stały się jednorazowe – naczynia, ubrania, opakowania, nawet samochody i części do nich. Charakterystyczna staje się też prowizoryczność, przenośność i modularność np. budynków, placów zabaw dla dzieci (np. dmuchane zamki do skakania itp.). W ten sposób skraca się zdecydowanie czas kontaktu z rzeczami i to nie ze względu na ich zużycie czy funkcjonalność, ale ze względu na modę i na fakt dużej mobilności człowieka. Jednak czas kontaktu z rzeczami ma znaczenie psychologiczne, bo wpływa na poczucie ciągłości lub braku ciągłości. Skrócenie czasu kontaktu z rzeczami skutkuje przyspieszeniem tempa życia.

Zmienia się rola miejsca zamieszkania w życiu człowieka. Szybkie środki lokomocji umożliwiają przemieszczanie się w krótkim czasie w odległe miejsca, zarówno codziennie w ramach obowiązków zawodowych, jak i w ramach wypoczynku. Nie ma miejsc niedostępnych, wszędzie można być, mieszkać, pracować, ale czas przebywania w określonym miejscu odpowiednio się skraca.

Zmieniają się związki człowieka ze zorganizowanymi strukturami społecznymi. Wszeghobecna staje się ciągła reorganizacja. Nowe techniki i nowe formy zarządzania przyspieszają rekonstrukcje organizacji struktur. Rodzi to potrzebę ciągłego przystosowywania się do nowych warunków. Każda zmiana wymaga uczenia się od nowa, poznawania nowych reguł, które będą nadal ewoluować. Zmiany te mogą paraliżować zdolności adaptacyjne jednostki.

Szybkość przepływu informacji i szybkość, z jaką mogą być wprowadzone w obieg wynika z możliwości technicznych. Skracanie do niezbędnego sedna, do kwintesencji informacji, wystrzeliwanych z prędkością karabinu maszynowego powoduje, że tempo życia przyspiesza. Informacje mamy w pigułce – szybkie telewizyjne i radiowe programy informacyjne, które podają skrótową wersję informacji, często prowadząc do odarcia jej z kontekstu i właściwej wymowy. Gazety prezentują krótkie teksty tak, aby nie trzeba było przewracać strony. Ich ilość najczęściej nie idzie w parze z jakością, a na pewno wymaga umiejętności czytania krytycznego i twórczego.

Inwazja nowości powoduje, że człowiek jest stawiany w sytuacjach, w których nie może zastosować nabytego wcześniej doświadczenia. Stąd ważna staje się cecha refleksyjności, by obok zdobywanych w procesie edukacji narzędzi radzenia sobie z problemami, móc z jednej strony poszerzać zdolności adaptacyjne, z drugiej natomiast zdobywać kompetencje w osiągnięciu coraz wyższych poziomów rozwoju zgodnie z parametrami określającymi człowieka i społeczeństwo.

Zmiany w świecie, ich tempo i wielość, szczególnie, gdy nabyty styl funkcjonowania ukierunkowany był głównie na adaptację, stają się źródłem nieracjonalnego postępowania. Wyraża się to w upartym stosowaniu swoistych mechanizmów obronnych, jak: zaprzeczanie, specjalizacja, wsteczność, czy superuproszczenie (Toffler, 1998, s. 355). Konsekwencją jest utrata orientacji w systemie osobistego kodu wartości.

Wskazane mechanizmy negują złożoność i zmiany w świecie, ale też wszystkie prowadzą do wypaczeń obrazu rzeczywistości. **Zaprzeczenie** polega na stosowaniu strategii blokady wobec niemiłej sobie rzeczywistości. W momencie kluczowym dla podjęcia decyzji mechanizm ten prowadzi do zaprzeczania słuszności bezsprzecznych dowodów. **Specjalizacja** charakteryzuje się stosowaniem częściowej blokady. W odniesieniu do własnej specjalizacji istnieje otwartość na zmiany, innowacje, jednocześnie w odniesieniu do innych dziedzin życia i nauki następuje odcięcie się od jakiegokolwiek nowatorstwa. **Wsteczność** najczęściej zawiera się w żądaniach powrotu do dawnej świetności. W efekcie prowadzi do chybionych prób stosowania dawnych, sprawdzonych w przeszłości sposobów rozwiązywania problemów, mechanizmów, zwyczajów, formacji społecznych, do zupełnie nowych sytuacji, warunków, problemów. **Superuproszczenie** (superredukcjonizm) prowadzi do poszukiwania i propagowania jednej chwytliwej idei, której nadawane jest znaczenie uniwersalne. To poszukiwanie jednej idei wyjaśniającej absolutnie wszystko. Każdy z tych mechanizmów obronnych jest ucieczką od rzeczywistości, od napierających ze wszystkich stron bodźców i potrzeby podejmowania decyzji, dokonywania wyborów.

Chaos myślowy i niepewność wywołane przez napór nowości i różnorodności to źródła apatii, wycofywania się z życia społecznego. Wiąże się to z doświadczanymi stresami

wynikającymi z potrzeby dokonywania wyborów w warunkach stałej niepewności i nadmiaru zmian.

W szkolnej edukacji nadal nie uświadamiamy sobie w pełni związku, jaki istnieje między tempem i złożonością zmian a decyzyjnymi zdolnościami człowieka. Owe zdolności decyzyjne są współcześnie pożądanym celem pracy szkolnej, czego trudno jest się doszukać analizując charakterystyczne elementy systemu kształcenia takie jak np. programy (powierzchowe często zinfantylizowane), podręczniki (często powielające schemat działania z przewagą zadań zamkniętych), proces oceniania (najczęściej traktowany jako odrębny od procesu uczenia się i nie kształcący umiejętności autoanalizy).

Przygotowanie się do przeżywania przyszłości bez doświadczania negatywnych doznań, za to ze zdolnością do adoptowania się do owej zmienności i wykorzystywanie jej do powiększania własnego potencjału, zakłada istnienie obok predyspozycji biologicznych również ciągłości, porządku i regularności, które muszą cechować otoczenie. Szczególne znaczenie ma również doświadczanie czasu, w którym obecnie ciągłość i porządek w szkolnym kształceniu jest wyraźnie zakłócony. Dajemy dziecku maksymalnie dużą dawkę wiedzy o przeszłości całego świata, szczyptę wiedzy o teraźniejszości i zupełnie nic o przyszłości. Horyzonty czasowe dziecka zostają okrojone. Tymczasem wyobrażenie o swej przyszłej roli społecznej, o przyszłym świecie, jego cechach, umożliwia, ułatwia porządkowanie i nadawanie sensu, znaczenia wybranym drogom życiowym. Szkolne rozumienie czasu koncentruje się głównie na przeszłości, pojęcia w różnych dziedzinach nauki przedstawiane są w płaszczyźnie historycznej i ich rozważanie kończy się na teraźniejszości. Całkowicie brakuje natomiast odniesień do przyszłości. Uczeń kończy szkołę, zderzając się z przyszłością, o której nic nie wie.

Na płaszczyźnie osobistego działania człowiek posiada zasób różnych strategii lub technik służących obniżeniu wskaźnika pobudzenia bodźcowego, bo ich nadmierna liczba prowadzi do przekroczenia granicy wytrzymałości mechanizmów adaptacyjnych. Najczęściej jednak mają one charakter nieświadomy, intuicyjny. Aby podnieść skuteczność ich działania można przenieść owe strategie i techniki z intuicyjnego poziomu reagowania na poziom świadomy – refleksyjnie odczytywany. Istotne może być również świadome tworzenie indywidualnych stref stabilności, polegające na kontrolowaniu przejściowości, krótkotrwałości, nowości i różnorodności we własnym otoczeniu. Zmian nie możemy uniknąć, a zamiast im zaprzeczać czy też stosować superuproszczenia, specjalizację lub wsteczność jako tarczę ochronną można nauczyć się świadomie budować swoje strefy stabilności i rozwijać własne zdolności decyzyjne. W kontekście pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym wymaga to organizowania działania w Epizodach Wspólnego Zangażowania (Schaffer, 1994, s. 150-184).

Aspekt filozoficzny

Ponowoczesny pluralizm nie jest zagrożeniem dla świata, lecz szansą – pod warunkiem, że potrafimy z tej szansy skorzystać. Zamiast bezwolnie się poruszać, musimy w sfragmentaryzowanym i mozaikowym świecie odnajdywać podobieństwa i odrębności, budować pomosty, łączyć wrażliwość na odmienną z interpretacyjną życzliwością.

Filozoficzne konteksty rozważań nad refleksyjnością wywodzą się z postmodernizmu, ale też go przekraczają. Postmodernizm – jako reakcja na modernistyczne pomijanie (marginalizowanie) wielu głosów, punktów widzenia, hegemonię formalnej racjonalności, która wypierała wszystko, co nie miało racjonalnego wytłumaczenia, wszystko, co uznane było za irracjonalne – wprowadził rozróżnienia jakościowe, zaprosił różnorodność, wielokulturo-

wość, pluralizm. Współcześnie jednak wskazuje się na wewnętrzne sprzeczności i wzajemnie zaprzeczające sobie twierdzenia, których postmoderniści nie uniknęli. Przyjęcie, bowiem założenia, że żaden pogląd nie jest gorszy lub lepszy od innego, w konsekwencji prowadzi do zanegowania znaczenia rozwoju. Tym samym zaprzecza jednocześnie, że mogą być postawy głębsze, na wyższym poziomie świadomości. W efekcie skutkuje to zrelatywizowaniem wartości, a brak jednoznacznego określenia dobrego i złego eliminuje z arsenału ludzkich narzędzi, te które umożliwiają odrzucanie tego, co złe. Uznanie równoważności postaw prowadzi stopniowo do destrukcji, nihilizmu i dekonstruktywistycznego hołdowania powierzchowności. Niekonsekwencją, czy też przewrotnością głoszonego pluralizmu jest brak poszanowania wartości inności mimo dopuszczenia ich do głosu, ze względu na wyraźnie akcentowane zapewnianie o ważności własnego stanowiska.

Niewątpliwie jednak postmodernizm ma także pozytywne strony. Wartością wywodzoną z postmodernistycznego oglądu świata jest istotna teza o interpretacji jako nieodłącznej cesze osnowy wszechświata. O ile procesy empiryczne można postrzegać zmysłowo, wszystko, co badane ma też swoje umiejscowienie, a większość z nich można wskazać. Zdarzeń wewnętrznych, jak: zachwyty, zazdrość, miłość, współczucie, intencja czy stany świadomości nie postrzega się w zewnętrzny, obiektywny sposób, lecz przy pomocy introspekcji i interpretacji – nie tylko obiektywnej (behawioralnej), ale też subiektywnej (intencjonalnej), interobiektywnej (społecznej) i intersubiektywnej (kulturowej). W poznaniu nie wystarczy monolog, potrzebny jest też dialog. Mimo wielu niespójności można wskazać trzy ważne założenia postmodernizmu (Wilber, 2000, s. 200; Perkowska, 2003, s. 18-550; także Bernacki, 2000):

- Rzeczywistość nie jest dana pod każdym względem, pod niektórymi względami jest konstrukcją, interpretacją. Ten pogląd nazywany jest konstruktywizmem. Obala w ten sposób „mit danego”.
- Znaczenie zależy od kontekstu, a konteksty są niezliczone. Ten pogląd nazywany jest kontekstualizmem. Szczególne znaczenie ma kontekstowa determinacja znaczenia oraz nieskończona rozszerzalność kontekstu.
- Poznanie nie może obdarzać bezzasadnie szczególnymi względami jednej perspektywy. Ten pogląd zwany jest integralnym aperspektywizmem. Charakteryzuje się tym, że dostrzega jedność w różnorodności, ukazuje globalne, wzajemne powiązania.

Istotnym jednak warunkiem poza postmodernistycznym widzeniem świata jest teza, że nie wystarczy być holistycznym zamiast atomistycznym, czy też zorientowanym na sieci, systemy zamiast na analityczność. Każdy bowiem sposób poznania może zostać zredukowany i ograniczony do przejawów zewnętrznych. Należy uwzględnić również znaczenie świadomości integralno-aperspektywicznej (Wilber, 2000)¹.

Powyższe rozważania czynione w kontekście refleksyjności ukierunkowują myśl ku próbie dokonania rekonstrukcji refleksyjności przez odwołanie do konstruktywizmu, kontekstualizmu i integralnego aperspektywizmu. Interesującą płaszczyzną rozważań jest teoria rozumu transwersalnego W. Welscha (Welsch, 1998; Perkowska, 2003, s. 38-39). Przedstawia on pogląd przekraczania postmodernistycznej różnorodności, pluralizmu w kierunku poszukiwania powiązań i przejść w owej różnorodności.

Istnienie wielości w każdej dziedzinie życia współcześnie staje źródłem pytań o możliwości radzenia sobie w sytuacjach sprzeczności oraz pytań o sposoby pokonywania sprzecz-

¹ K. Wilber nazywa to aspektami Prawej Ręki i łączy ze sfera duchową funkcjonowania człowieka, patrz: K. Wilber, *Psychologia integralna*, Warszawa 2000.

ności bez jednoczesnego spływania i redukcji różnic. Wskazywana przez W. Welscha umiejętność przyszłości to zdolność łączenia, przechodzenia między różnymi formami racjonalności, zdolność do dostrzegania koherencji w tym, co jest sprzeczne. Widzenie świata jako całości złożonej z uzupełniających się biegunów. W. Welsch wskazuje trzy płaszczyzny (Welsch, 1998, s. 420 i nast.) działania rozumu będące poszukiwaniem sposobów radzenia sobie w pluralistycznej rzeczywistości:

1. Płaszczyzna refleksji o kształcie form racjonalności i możliwości przejść jako zdolność do zastanawiania się, wyjaśniania, porównywania i ustalania profilu racjonalności oraz odkrywanie wszelkich luk, braków w rozumowaniu. Znana jest z tradycji, a jej szczegółowy plan przedstawił Platon w *Sofistice*. Wyróżnił tam cztery sposoby możliwości odniesienia jedności do wielości (czy też jak to nazywa W. Welsch: przejść między różnymi formami, by odczytać jedność). Są to: sposób penetracyjny, gdzie jedność przenika przez różnorodną wielość; konstelacyjny, gdzie przez połączenie wielości następuje jedność; globalny, gdzie jedność obejmuje wielość; separacyjny, gdzie wielość powstaje bez jakiegokolwiek jedności. W. Welsch uważa, że rozum jest zdolnością dokonywania przejść w sposób kontrolowany, to znaczy świadomie i z uwzględnieniem stosunków tożsamości i różnicy.
2. Płaszczyzna przejść, polegająca na dostrzeganiu konsekwencji jednego typu racjonalności, ale również ogarnianiu otoczenia i regulatywnym nadawaniu im ważności. Rozumna analiza odkrywa, że dotyczy nie tylko jednej jedynej racjonalności, lecz ma na uwadze jej punkty styczności, implikacje i przejścia. W takich przypadkach mamy do czynienia z praktyką rozumu transwersalnego.
3. Płaszczyzna znoszenia konfliktu między heterogenicznymi roszczeniami różnych racjonalności. Wymaga to uwolnienia się od jednostronności, dostrzeganie przejść i splotów między tym, co różne przy zachowaniu odrębności i tożsamości poszczególnych racjonalności. Rozum transwersalny nie opowiada się z góry po żadnej stronie. Osadzony jest w sytuacji różnicy, akcentuje jednak możliwość przejść, stąd wolny jest od systematycznych jednostronności.

W ujęciu W. Welscha rozum należy rozumieć jako proces, który charakteryzuje otwartość, dzianie się. Jest to również forma z jednej strony refleksyjna, odnajdująca przejścia, ale z drugiej strony przejść tych nie można wydedukować z całości systemu, lecz trzeba je właśnie odkryć. W takim rozumieniu z kolei rozum transwersalny ma wiele wspólnego z intuicją. W. Welsch twierdzi, że: „można odkrywać kompleksy w poszczególnych stanach rzeczy i czynić przejrzystymi całe dziedziny, lecz całościowy układ nigdy nie będzie widoczny” (Welsch, 1998, s. 428). Powyższe rozumienie zmian K. Wilber nazywa z kolei porządkiem narastającej holarchii, wskazując na całość/część holonów tworzących holarchię, która nigdy nie osiąga stanu końcowego (Wilber, 1997, s. 52).

Implikacje pedagogiczne współczesnego rozumienia refleksyjności, wynikające z filozoficznych przesłanek łączą się z takim spojrzeniem na edukację, które umożliwi człowiekowi zintegrowanie i zharmonizowanie pluralistycznego świata, dzięki narzędziom rozumu transwersalnego, obejmującego świadome analizowanie i intuicyjne odkrywanie przejść między pluralizmem różnorodności racjonalności.

Aspekt psychologiczny

*Człowiek ma się stawiać i umieć dzięki kontaktowi osobowemu z kimś,
kto mu to ułatwia.*

Relacje międzypersonalne umożliwiają spełnianie tożsamości, godności, odpowiedzialności, wolności. W procesie edukacji nie mogą ich zastąpić relacje między człowiekiem

a przedmiotem. Wiąże się to z dwoma zasadniczymi problemami, które wyznaczają podstawy pracy nad **nabywaniem refleksyjności**:

- 1) Z jednej strony jest to **budowanie procesu pracy z dzieckiem** na koncepcji psychologicznego konstruktywizmu, który zakłada konstruowanie wiedzy ucznia przez niego samego, ale przy istotnym udziale innych osób, umożliwiających zderzenie z odmiennym punktem widzenia. Kontakt osobowy jest tu ważnym wymiarem konstruowania nowej wiedzy we własnym umyśle dzięki doświadczeniu sprzeczności, konfliktów, dysonansów i negocjacji społecznym.
- 2) Z drugiej strony są to takie **relacje międzyosobowe**, które umożliwiają spełnianie natury osobowej człowieka. Realizuje się ona w takich atrybutach osobowych, jak: tożsamość, wolność, godność, odpowiedzialność, intencjonalność i sprawstwo, zdolność do transcendencji, aktywność twórcza czy zdolność do przeżywania wartości, co prowadzi w efekcie ku harmonii w zakresie wartościowania.

Konstruktywizm jako koncepcja rozwoju opartego na konstrukcji będącej efektem aktywności własnej podmiotu stanowi współcześnie najistotniejszą teorią wyjaśniającą procesy uczenia się dziecka (Klus-Stańska, 2000; Phillips, Soltis, 2003, s. 64-80). Wrażliwość na odmiennność, zdolność wykorzystywania tego, co sprzeczne w celu tworzenia nowej całości na coraz wyższym poziomie, właściwa jest poglądom wyrastającym na podłożu teorii J. Piageta, L. Wygotskiego i J. Brunera.

Każdy z powyższych badaczy zarysowuje jeden z trzech fundamentów konstruktywizmu. J. Piaget uzasadnia, że wiedza dziecka jest wynikiem spontanicznych, samodzielnych działań dziecka, możliwych dzięki wzrostowi organicznemu. Szczególną rolę odgrywają tu wskazywane przez J. Piageta procesy: asymilacja, akomodacja i równoważenie, co umożliwi powstawanie coraz bardziej dojrzałych struktur umysłowych. Wiedza jest nie tyle odkrywana przez dziecko, co konstruowana w wyniku eksploracji fizycznej lub umysłowej. Przekaz społeczny oraz interakcje, w których ma miejsce wymiana myśli między uczestnikami procesu uczenia się, ma znaczenie szczególne w momencie, gdy pojawia się konflikt poznawczy (nierównowaga) (Wadsworth, 1999, s. 30). Różnice w myśleniu powodują, że niezbędna staje się przebudowa istniejących struktur poznawczych (rekonstrukcja), umożliwiająca rozumienie „po nowemu” określonych zjawisk. Ten proces nazwany został równoważeniem. Dla J. Piageta integracja wskazanych procesów może stanowić o rozwoju (Wadsworth, 1999, s. 40 i nast.). L. Wygotski koncentruje się natomiast na czynnikach kulturowych i społecznych. Twierdzi, że dojrzałe sposoby rozwiązywania problemu uczeń wynosi z kontaktów z nauczycielem. Twierdzi, że to, co możliwe jest do wykonania przez dziecko, mieści się w sferze najbliższego lub aktualnego rozwoju, w zależności od faktu pomocy otrzymywanej z zewnątrz. Biorąc pod uwagę osiągnięcia J. Piageta mamy do czynienia z re-kreowaniem rzeczywistości, biorąc pod uwagę L. Wygotskiego z rekonstruowaniem kultury (Klus-Stańska, 2000, s. 115-116).

J. Bruner wnosi nową myśl do konstruktywistycznego oglądu procesów uczenia się, wskazując na znaczenie **negocjacji społecznych**. Wyniki negocjacji znaczeń odbywające się w toku interakcji (R. H. Schaffer nazywa to Epizodami Wspólnego Zaangażowania) mają znaczenie dla społecznej prawomocności wiedzy osobiście przez ucznia konstruowanej. Obok kontekstu społecznego istotną rolę odgrywa także aspekt subiektywny. Każdy człowiek spostrzega świat według własnych motywów, aktualnych zainteresowań, potrzeb, uznawanych wartości i własnej sytuacji społecznej. Ta sfera aktywności i doznań jednostki staje się obszarem myślenia, który nazwany został trybem narracyjnym. Celem takiego myślenia jest otwarcie się na wielość perspektyw, umożliwiających kreowanie możliwych

światów, dzięki możliwościom porządkowania doświadczenia na różne sposoby. Natomiast nie chodzi o poznawanie obiektywnej rzeczywistości. Przeciwnie jest tryb narracyjny jest tryb paradygmatyczny. Ten z kolei rządzi się prawami logiki i akcentuje potrzebę poznawania prawd o świecie mających wymiar obiektywny (Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 21 i nast.). Oba tryby myślenia stanowią dla J. Brunera nieredukowalną do siebie metodę poznawania rzeczywistości. Oba też wzajemnie się uzupełniają. Oznacza to potrzebę pozostawania w ciągłym dialogu między różnymi koncepcjami, stylami myślenia, bez spłykania czy redukowania któregośkolwiek z nich.

Współcześnie pojmowany rozwój wysuwa na czoło koncepcje organizmiczne, wskazujące na cykl zmian odbywających się wg zasady: optymalna stymulacja i progres, integracja I, dyferencjacja, regres, który wymaga wsparcia, integracja II, kryzys (Brzezińska, 2000, s. 90). Ważną rolę w przebiegu zmiany rozwojowej ma więc refleksja uczniowska. Obok dialogu toczzonego z innymi, rolę odgrywa również dialog toczony ze sobą, szczególnie w sytuacjach, gdy dotychczasowe poglądy, przekonania, wiedza pozostają w konflikcie z nowymi. Ten moment jest też istotny z punktu widzenia refleksji w edukacji. Własne procesy intelektualne, świadomość stanu, w którym jestem, tego, co jest różne od innego punktu widzenia oraz otrzymywane wsparcie od nauczyciela mogą stanowić zręby własnej pracy nad refleksyjnością.

Wyżej wskazałam obok konstruktywizmu również relacje międzysobowe jako drugi problem, mający znaczenie dla rozważań nad zagadnieniem refleksyjności w aspekcie psychologicznym. Relacje międzysobowe są podstawą wszelkiego rozwoju człowieka. Ich rozpatrywanie w kontekście edukacji umożliwia określenie sposobu postrzegania człowieka między dwoma biegunami wyznaczającymi jego styl myślenia i funkcjonowania w rzeczywistości. Jeden z nich to styl na adaptację, traktujący człowieka jako istotę, która ma przystosowywać się do ciągle zmieniającej się rzeczywistości, drugi wskazuje na człowieka jako na badacza rzeczywistości, posługującego się różnymi kategoriami informacji. Style te nie stanowią wyłącznej własności danych orientacji czy nurtów psychologicznych (Gasiul, 2002, s. 16).

Zdominowanie myślenia przez **styl ukierunkowany na adaptację** prowadzi do akcentowania, raczej rozwijania umiejętności, niż osoby. Adaptacja wymaga, bowiem coraz to nowych umiejętności, skutecznie prowadzących do realizacji celu. Skuteczność stała się swoistą ideologią propagowaną w postaci opracowań dotyczących strategii osiągania sukcesu, radzenia sobie z emocjami, ze sobą, strategii unikania porażek, radzenia sobie z sytuacjami trudnymi². Wyraźne jest w omawianym stylu wyznaczanie takich relacji, które łączą się z osobistym interesem (wzrastają możliwości adaptacji, gdy motywacja jest interpretowana jako efekt oceny korzyści). Dotyczy to także sfery emocjonalnej (inteligencja emocjonalna świadczy o zdolności przystosowania się do zmiennych okoliczności życiowych), sfery poznawczej (zdolność przetwarzania informacji jest instrumentem ułatwiającym adaptację), sfera wiedzy o sobie i prezentowania siebie (możliwości adaptacyjne wzrastają, jeśli wzrasta zdolność prezentowania samego siebie). Nie ulega wątpliwości, że wskazane osiągnięcia psychologii w zakresie podnoszenia jakości funkcjonowania człowieka, w kontekście jego procesów poznawczych i emocjonalnych, wnoszą wiele obiecujących rozwiązań. Umożliwiają doskonalenie strategii uczenia się. Jednak styl na adaptację koncentruje uwagę na uczeniu się umiejętności (skutecznych strategii osiągania sukcesu, umiejętności kontroli własnych stanów). A przecież edukacja to nie tylko uczenie się umiejętności, to także umożliwianie rozwoju osobowego.

² Współczesny rynek księgarski obfituje w pozycje typu poradnikowego.

Efekt interpretacji zachowań w kategoriach adaptacyjnych jest kształtowanie obrazu człowieka jako przedmiotu (Gasiul, 2002, s. 20) i prowadzi do manipulacji. Jeśli umiejętność w edukacji staje się celem i jednocześnie podstawą, to będzie wyznaczać też sposób spełniania się motywów „ja” odwołujących się i wzmacniających tendencje do rywalizacji. Ta z kolei prowadzi do poszukiwania wartości siebie przez porównanie z innymi, wzmacnia skłonności do manipulowania otoczeniem. Proces porównywania wartości siebie z wartością innego może z kolei łatwiej wzmacniać poczucie bezużyteczności w sytuacji niepowodzenia. Umysłowość dziecka kształtowana w stylu ukierunkowanym na adaptację jest też podsycana przez sprowadzanie zachowań do wartości rynkowej, a powiązanie motywów prezentacji siebie, skuteczności i traktowania zachowań w kategoriach marketingowych prowadzi do narastania nieokreśloności i niestabilności zachowań ludzkich. Zwiększona koncentracja na sobie staje się miarą postępowania wobec innego człowieka i prowadzi do zanikania znaczenia istniejących niezależnie od podmiotu wartości. Następuje ich relatywizacja. Również nie poszukuje się wartości w człowieku, a raczej w jego efektywnych działaniach i dominacji nad innymi. Sam człowiek staje się wartościowy, gdy może być instrumentem promocji innego (Gasiul, 2002, s. 28).

Odmienne rysują się konsekwencje odwołania się do **stylu ukierunkowanego na spełnianie osoby**. Spełnienie jest możliwe tylko przez interakcje z inną osobą, dzięki procesom obiektywizacji. Również efektywność wykonania zadań (jakość umiejętności) zwiększa się, gdy zostaną uruchomione głębokie dynamizmy wyrażone w atrybutach osobowych, do których można zaliczyć: tożsamość, intencjonalność, sprawstwo, celowość, zdolność do transcendencji, intymność, aktywność twórczą, wolność, godność, odpowiedzialność. Wskazane atrybuty osobowe pozostające w stanie ciągłej aktywności, są źródłem dynamizującym i wyzwającym napięcia, a tym samym prowokującym podejmowanie działań. Wymaga to świadomości nauczyciela, że interakcja nauczyciel – uczeń, wyzwala pewne stany emocjonalne, prowadzi do wzmocnienia bądź osłabienia pewnych dążeń oraz do rozwoju wewnętrznych dyspozycji i nakreśla uczniowski styl myślenia. Styl na adaptację generuje postawę „mieć”, styl na spełnianie osoby generuje postawę „być”. Człowiek szybciej się uczy, gdy ma świadomość odpowiedzialności, zyskania wartości, godności, samoświadomości. Umiejętności są skutkiem uaktywnienia atrybutów osoby. Zależności związane ze spełnianiem osoby można przedstawić w następującej kolejności: podniesienie atrybutów osobowych, dzięki nim odkrywanie sensu i wartości (np. bycie kimś potrzebnym, kimś znaczącym dla innych, co podwyższa i rozwija umiejętności, które z kolei wskazują na możliwości wykorzystania energii twórczej. Styl na spełnianie osoby, tym samym na rozwój i twórczość wskazuje, że w edukacji nie tyle jest ważne nauczenie nawyków i umiejętności, ile wytworzenie dyspozycji ku spełnianiu się indywidualnych właściwości podmiotu. Inaczej mówiąc człowiek nie tyle przystosowuje się do rzeczywistości, co przystosowuje sobie rzeczywistość (tworzy ją) wykorzystując swoją naturę osobową. W tym świetle relacja międzypersonalna staje się niezwykle ważna dla budowania fundamentu, na którym dopiero może być realizowany proces uczenia się człowieka.

Osoba wzrasta tylko dzięki osobie. Wartości, jeśli mają stać się wartościami dziecka muszą być uwiarygodnione dzięki spełnianiu atrybutów osobowych, dzięki perspektywie obiektywizowanej przez innego człowieka (np. nauczyciela). Można powiedzieć, że istotą edukacji jest wychowanie i tym samym ukierunkowanie na wykształcenie właściwych cech struktur poznawczych, jak: refleksyjność, otwartość, aktywność, bo dzięki temu ułatwiamy dopływ informacji.

Refleksyjność rozważana w aspekcie psychologicznym dotyczy ukierunkowania pracy nauczyciela również na sferę poza poznawczą. Ważne jest to, co racjonalne, ale także znaczenie ma to, co wiąże się z atrybutami osobowymi i wykracza poza racjonalność.

Różne odslony pojęcia refleksyjności

Pojęcie refleksyjności może być rozważane w kontekście różnych dziedzin nauki. Może też być odnoszone do różnych podmiotów w edukacji – do nauczyciela, ucznia, rodzica. W literaturze nie ma jednoznaczności w jego definiowaniu nawet w obrębie jednej dziedziny. Podejmując problematykę refleksyjności człowieka i uznając tę cechę jako ważną dla umiejętności funkcjonowania w świecie pełnym wielości i sprzeczności, staram się przedstawić sposób rozumienia tego pojęcia. Poniżej podejmuję próbę eksplikacji pojęcia przedstawiając refleksyjność przez pryzmat ujęć psychologicznych i filozoficzno-społecznych. Poszukuję także bardziej odniesień do ucznia w wieku wczesnoszkolnym niż nauczyciela czy rodzica, choć oczywiście związek między refleksyjnością nauczyciela, rodzica i dziecka jest istotny. W tradycji rozumienia tego pojęcia eksponowany jest jej aspekt racjonalny z odwołaniem głównie do sfery umysłowości. Współcześnie jednak umysłowość jako wyłączny kierunek rozwoju człowieka zubaża człowieczeństwo i ludzki wymiar edukacji. Dziś należy otworzyć pojęcie refleksyjności na inne sfery funkcjonowania człowieka i uzasadniać je odwołując się do obecnego sposobu ujmowania człowieka, uwikłanego w wielość rzeczywistości, w których żyje (Blumenberg, 1997, s. 18, 145 i inne). Każda z nich umożliwi człowiekowi rozwój o tyle, o ile będzie on potrafił wykazać się refleksją wykraczającą poza umysł i racjonalność.

Pojęcie – refleksja

Pojęcie *refleksyjny* wywodzi się od rzeczownika *refleksja* i oznacza skłonność do zastanawiania się, rozważania, analizowania. *Refleksja* (z łac. *reflexio* – odgięcie) wyjaśniana jest jako głębsze zastanowienie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem. Jednak warto zwrócić uwagę, że *refleks* z łac. *reflexus* – zgięcie, oznacza **reakcję** żywego organizmu na działający nań bodziec, a potocznie używamy tego pojęcia na określenie zdolności szybkiego orientowania się w sytuacji i reagowania odpowiedniego do niej.

Zaczerpnienie wyjaśnień z nauk ścisłych kieruje uwagę na zjawisko fali i jej odbicia w określonym kierunku (refleks to odbicie światła), co może stanowić o metaforycznym ujęciu refleksyjności jako przegładania się w lustrze. W logice oznacza czynność myślenia dyskursywnego. Poniżej przedstawiam przegląd rozumienia tego pojęcia w naukach humanistycznych.

Kontekst psychologiczny refleksyjności

Na gruncie psychologii refleksyjność łączy się z pojęciem preferencji poznawczych jako narzędzi osobowości pośredniczących między jednostką a światem zewnętrznym, mających umożliwiać odbieranie rzeczywistości zgodnie z wewnętrznymi potrzebami. Odnoszą się do sposobu, czyli formalnych właściwości funkcjonowania poznawczego. Jednym z wymiarów stylu funkcjonowania poznawczego jest refleksyjność przeciwstawiana impulsywności. Badania nad wskazanym wymiarem łączą się z nazwiskiem J. Kagana i dotyczą sytuacji rozwiązywania problemów poznawczych. Refleksyjność oznacza tendencję do długiego namyślenia się i popełniania niewielu błędów w przeciwieństwie do impulsywności oznaczającej szybkie udzielanie odpowiedzi i popełnianie wielu błędów. Stąd również ten wymiar stylu poznawczego nazywany jest tempem poznawczym. Jednak znaczenie pojęcia refleksyjności w wymiarze stylu poznawczego nie pokrywa się z znaczeniem tego terminu w psychologii

osobowości. W odniesieniu do refleksyjności poznawczej najczęściej badana jest ona zadaniami o charakterze percepcyjnym, mającymi charakter problemów zamkniętych i konwergencyjnych (podane są rozwiązania i tylko jedno jest poprawne). Sens psychologiczny refleksyjności jest jednak różnie interpretowany przez psychologów i może co innego wskazywać (Matczak, s. 764). Poniżej wskazuję możliwe wyjaśnienia refleksyjności:

- silna skłonność do kontroli,
- sposób definiowania przez jednostkę kompetencji poznawczych, w szczególności przywiązywanie uwagi do poprawności,
- stopień tolerancji na odroczenie wzmocnienia, którym jest znalezienie rozwiązania problemu. Refleksyjność wiąże się z preferowaniem maksymalnie dużego wzmocnienia nawet, gdy jest odroczone,
- niski stopień tolerancji ryzyka poznawczego,
- preferowanie systematycznej strategii poszukiwania informacji.

Psychologowie zajmowali się również poszukiwaniem wyjaśnienia przyczyny refleksyjności, stawiając hipotezy o osobowościowych uwarunkowaniach i na wskazanym gruncie dotyczą roli refleksji w redukowaniu lęku. Źródłem refleksyjności może być lęk, jeśli dotyczy on dezaprobaty społecznej (negatywnej oceny), któremu jednak towarzyszy wiara we własne siły (możliwości). Inną zmienną osobowościową, z którą łączy się refleksyjność jest silna potrzeba osiągnięć, a w obrębie problematyki temperamentu wskazuje się na zapotrzebowanie na stymulację – duże przy umiarkowanej refleksyjności, małe przy skrajnych jej biegunach (związek krzywoliniowy).

Zmiennej pośredniczącej w badaniu refleksyjności czyni się możliwości poznawcze i samoocenę w tym zakresie. Natomiast bezpośrednimi zmiennymi stanowiącymi uwarunkowania refleksyjności są czynniki zewnętrzne, jak oddziaływanie na sposób funkcjonowania dziecka przez: udzielanie instrukcji nakazujących odroczenie udzielenia odpowiedzi (np. najpierw zastanów się), wzmacnianie refleksyjnych zachowań poznawczych, modelowanie, trenowanie w sprawowaniu kontroli poznawczej przez samoinstrukcję (np. tworzenie najpierw planu działania), ćwiczenie w zakresie stosowania określonych strategii poznawczych (np. systematyczna obserwacja i analiza). Wyniki badań są jednak niejednoznaczne i danych empirycznych jest niewiele. Istnieje również hipoteza o wpływie (niekoniecznie świadomym) wzmacniania przez nauczycieli zachowań zgodnych z własnymi preferencjami (refleksyjny styl nauczyciela – wzmacnianie refleksyjnych zachowań ucznia), a karanie niezgodnych. Stwierdzono także w zakresie refleksyjności uwarunkowania kulturowe oraz różnice związane ze statusem ekonomiczno-społecznym. Tłumaczone są odmiennością standardów wychowawczych, dostarczanych wzorców zachowań i stawianych wymagań w zakresie osiągnięć intelektualnych i samokontroli. Istnieją również hipotezy o związku z czynnikami biologicznymi. Refleksyjność mierzona w późniejszym dzieciństwie wysoko koreluje z różnymi cechami ujawnianymi we wcześniejszym okresie życia np. refleksyjność dziesięciolatka wysoko koreluje z częstym uśmiechaniem się w niemowlęctwie jako reakcji na bodźce poznawcze, ujemnie natomiast z tempem habituacji, rozpraszalnością i ruchliwością. Korelaty te można też w świetle danych empirycznych uważać za dziedziczne (Matczak, s. 766).

W wyniku badań nad refleksyjnością stwierdzono również, że może istnieć korzystny i negatywny wpływ refleksyjności na niektóre zakresy pracy szkolnej i szerzej na efektywność działania w ogóle. Refleksyjność korzystnie może wpływać na naukę matematyki i początkowej nauki czytania i w rozwiązywaniu problemów konwergencyjnych, natomiast może przeszkadzać tam, gdzie problemy mają charakter dywergencyjny, istnieje wiele moż-

liwych rozwiązań, a kryteria poprawności są mniej ostre. Stąd w dziedzinach humanistycznych rokuje się większe powodzenie osobom o umiarkowanie nasiloną impulsywność. Wskazuje się także, że osoby refleksyjne mogą być spostrzegane jako mało błyskotliwe, bo potrzebuje namysłu, wcześniejszego przygotowania, pracy w sytuacjach niewymagających pośpiechu, szybkich decyzji, improwizacji czy ryzyka.

W kontekście osobowości pojęcie refleksyjności ma nieco inne znaczenie. Pojawia się w związku z obrazem siebie jako poznawczą podstawą integracji zachowania. Człowiek wie, że funkcjonuje, działa, reaguje, ma świadomość własnego istnienia. Zdolność bycia obiektem własnej uwagi nazywa się samoświadomością, co oznacza, że człowiek dysponuje wiedzą o sobie (samowiedzą) lub jak sądzą inni luźno zorganizowanym zbiorem przekonań o sobie. Przekonania o sobie tworzą system Ja realnych, idealnych i powinnościowych, które podlegają ewaluacji dzięki procesom samooceny nazywanej również poczuciem własnej wartości. Początkowo sądzono, że w procesach regulacyjnych, ukierunkowujących ludzką aktywność znaczenie mają wyłącznie procesy świadome, a więc **refleksja jako koncentracja podmiotu na pewnych obszarach wiedzy**. Okazało się jednak w warunkach presji zwiększona samoświadomość utrudnia funkcjonowanie. W wielu sytuacjach struktura Ja wpływa bowiem na myśli człowieka, decyzje i zachowania w sposób automatyczny i nieuświadomiany lub uświadomiany w minimalnym stopniu (Kofta, Doliński, s. 583). Struktura Ja pełni więc funkcje organizujące zachowanie człowieka, nadaje mu sens, zapewnia ciągłość, jednak psychologia poznawcza dostarcza dowodów, że nie tylko procesy świadome, refleksyjne, kontrolowane przez jednostkę są za to odpowiedzialne.

Powyższe ustalenia nasuwają myśl, że sens pedagogiczny refleksyjności ma wartość wtedy, gdy jest ona rozpatrywana na linii obejmującej jej przeciwny biegun. Samo odwołanie i ukierunkowanie na refleksyjność rozumianą jako długi namysł, dokładne rozważanie może prowadzić do niekorzystnych rozwojowych efektów, szczególnie we współczesnym, ogromnie zróżnicowanym, niejednoznacznym świecie, wymagającym szybkich decyzji i natychmiastowych reakcji.

W tradycji psychologicznej po przeciwnej stronie refleksyjności sytuuje się procesy nieświadome, związane z intuicją. O ile refleksja pozostaje w związku z umysłowością człowieka, do której obok procesów wyraźnie związanych z intelektem włączyć można również sferę funkcjonowania emocjonalnego (to, co umożliwia kierowanie, uświadomianie sobie doświadczanych emocji), o tyle jej przeciwny biegun może mieć związek ze sferą duchową człowieka, której posiadanie zapewnia człowiekowi mądrość. Wyjątkowa intuicja (wyrażająca się w odwołaniach do duchowości) staje się też źródłem wyjątkowej mądrości lub wyjątkowych osiągnięć, które nie dają się opisać w kategoriach poznawczych.

Kontekst socjologiczny refleksyjności (socjologii wiedzy)

Pojęcie refleksyjności zyskało swą popularność w momencie pojawienia się wątpliwości wobec pozytywistycznego paradygmatu uprawiania nauki, wartości wiedzy akademickiej i dylematów, które dotyczyły problemu nieadekwatności wiedzy teoretycznej do praktyki. Spadek zaufania w stosunku do kształcenia akademickiego i wiedzy teoretycznej i jednocześnie zainteresowanie wiedzą potoczną, stały się źródłem rozważań nad krytyczną refleksją w kontekście edukacji człowieka w różnych dziedzinach jego przygotowania do przyszłej praktyki. Punktem zwrotnym okazało się wystąpienie Th. Kuhna (1968) (Blumenberg, 1997, s. 149) dotyczące zakwestionowania jednej, ahistorycznej, uniwersalnie ważnej i niezmiennej metody poznania naukowego. Interesującą koncepcję rozumienia refleksyjności w kontekście, który może mieć zastosowanie do edukacji przedstawił D. Schön (Schön, 1995). Jego badania wskazywały, że wiedza akademicka jest nieadekwatna wobec

problemów i zadań, przed jakimi stoją praktycy (lub uczniowie), szczególnie tam, gdzie istotne staje się twórcze (dywergencyjne, więc charakterystyczne dla współczesności) działanie. Przyczyny tkwią w trzech źródłach (Malewski, 1998, s. 117-118):

1. Wiedza teoretyczna ma charakter deskryptywny, ale ze względu na postulat swojej neutralności aksjologicznej nie zwiera wskazań normatywnych o wartości osiągnięcia celu; jest więc niekompletna, a w ten sposób jest też nieregulatywnym instrumentem kierowania praktyką.
2. Poziom ogólności wiedzy naukowej pozbawia ją specyfiki warunków i sytuacji praktycznych.
3. Racjonalność instrumentalno-techniczna pomija kwestię identyfikacji problemu, co uniemożliwia uruchomienie zasobów wiedzy profesjonalnej o charakterze proceduralnym i w rozwiązaniu problemu posłużenie się budującymi ją strategiami działania.

Efektom jest rezygnacja z posługiwania się wiedzą naukową, a sięganie raczej do potocznej wiedzy praktycznej. Regulatorem zachowania staje się uzgodnione społecznie doświadczenie. Różnica, jaka dzieli wiedzę naukową i potoczną wiąże się z problemem wartości. Wyeliminowanie z poznania naukowego wartości, spowodowało odhumanizowanie i uprzedmiotowienie świata społecznego. Teoria natomiast musi być zbudowana na ramach stanowiących aksjologiczną bazę. W tym celu wiedza naukowa powinna negocjować z wiedzą potoczną.

Na powyższych ustaleniach D. Schön zbudował koncepcję **refleksyjnego praktyka** (czyli posługującego się refleksyjnością). Rozumienie refleksji we wskazanej koncepcji pozwala sądzić, że w procesie kształcenia ważne staje się wykraczanie poza analityczne, wyłącznie racjonalne, ukierunkowane na procesy intelektualne, podejście do uczenia się. W takim przypadku refleksyjność zawiera w sobie zarówno to, co racjonalne, jak i to, co intuicyjne.

W toku badań, które prowadzone były przez D. Schöna, ujawnił on dwa nieco odmienne „modele” refleksji: refleksję w działaniu jako dynamiczne, procesualne reagowanie na okoliczności, nieoczekiwane zdarzenia, sytuacje i refleksję o charakterze statycznym nad działaniem, jako analityczne uzasadniony sposób świadomego uzasadnienia sekwencji stosowanych procedur, prawidłowości, wartości i przekonania, które łączą się ze zrealizowanym działaniem (Gołębniak, 2002, s. 16-17).

Oba aspekty refleksji (refleksji „o działaniu” i „w trakcie działania”) wskazują, że można rozpatrywać proces refleksji jako swoiste kontinuum refleksyjno-intuicyjne. W trakcie rozwiązywania problemów lub zadań niezbędna jest, bowiem świadomość możliwych strategii (wynikająca z odwołania się do procesów intelektualnych, racjonalnych), jak i intuicyjnych, twórczych, interpretacyjnych, czasami będących rezultatem nieuświadomianych sobie w momencie „dziania się” procesów.

Kontekst filozoficzny refleksyjności

Refleksyjność łączona z racjonalnością lub rozumem. Na gruncie nauk filozoficznych wskazuje się, że rozum (łac. *ratio*) to zdolność do myślenia dyskursywnego, a więc pojęciowego i refleksyjnego, wyrażającego się w rozumowaniu, czyli serii działań (czynności i operacji intelektualnych) prowadzących do uzyskiwania pojęć przez abstrakcję z materiału dostarczanego przez zmysły. To również tworzenie nowych pojęć przez rozróżnianie i porównywanie, czyli przedstawianie czegoś w sposób niepoglądowy. Rozum jako myślenie refleksyjne umożliwia dedukcyjne lub redukcyjne dochodzenie do sądów. Obejmuje też wnioskowanie, sprawdzanie, tłumaczenie, wyjaśnianie, dowodzenie, uzasadnianie przez lo-

giczną argumentację z wykorzystaniem przyjętych reguł. Uzyskana w wyniku powyższych operacji wiedza jest demonstratywna, bo oparta na świadomie podjętych czynnościach dowodzenia i rozumowania, analizowania, syntetyzowania i oceniania. Poznanie refleksyjne (dyskursywne) cechuje receptywność, intencyjność, ale pomimo uwikłania w symbolikę języka i abstrakcyjność pojęć, umożliwia wypowiedzi o rzeczach. Efektem myślenia refleksyjnego jest wiedza zapośredniczona. Charakteryzuje ją wybiórczość, relatywność i powątpiewalność (Motycka, 2002, nr 4, s. 4-5).

Po przeciwnej stronie filozofowie sytuują intuicję, gdyż treści, jakich dostarcza, nie są zapośredniczone, ani nie są one uzyskiwane refleksyjnie w demonstratywnym myśleniu dyskursywnym, nie są poprzedzone analizą logiczną, świadomym rozumowaniem i uzasadnianiem. Nie są też wynikiem składania stopniowo kolejnych części, bo jawią się od razu jako całość. Akt intuicji nie pozostawia miejsca dla podmiotu na powątpiewanie typowe dla empirycznych prawdopodobnych domniemań, gdyż rezultat poznawczy jawi się jako oczywisty. Jest momentalny, jednolicie prosty, koniecznościowo nieomylny. Intuicja uznawana jest za podstawowe źródło:

- poznania filozoficznego i matematycznego,
- akceptacji sądów spostrzeżeniowych,
- poznania stanów psychicznych,
- ocen estetycznych,
- norm moralnych,
- sakralnego wymiaru ludzkiego doświadczenia.

Intuicja nie jest związana z wolicjonalnymi motywacjami świadomymi. O ile operacje i czynności rozumu uruchamiane są wolą, to akty intuicji nie są zależne od woli. Intuicja wiąże się z aktami twórczymi, a tych nie może wywołać ani spowodować wola (Motycka, 2002, nr 4, s. 5).

Związek intuicji z refleksyjnością jest na tyle istotny, że mówiąc o refleksji nie można pominąć intuicji. W umyśle człowieka intuicja jest „operatorem” świadomości, wykorzystywanym w sytuacjach wymagających szybkiej oceny i decyzji w warunkach niepewności oraz fragmentaryczności informacji (Jung, 1997). Taka charakterystyka sytuacji jest współcześnie naszą codziennością. Wielość, różnorodność, niejednokrotnie sprzeczność różnych teorii, racjonalności, koncepcji, tworzy labirynt współczesności, po którym poruszanie jest możliwe tylko wtedy, gdy człowiek będzie umiał dostrzegać całość w częściach, spójność w różnorodności, jedność w tym, co odległe. Nie będzie możliwe natomiast, jeśli uparcie trwać będzie przy stanowisku hołdowania jednobiegunowemu ujmowaniu świata.

Na gruncie filozoficznym interesujące jest również stanowisko przywoływanego wcześniej W. Welscha (Welsch, 1998, s. 426-427) dotyczące rozumu transwersalnego i poszukiwania przejść między różnymi racjonalnościami. Szczególnie istotna jest tu sytuacja, w której w konfliktach między heterogenicznymi roszczeniami podejmowana jest analiza typu „dialektycznego”, za każdym razem różnicująca, sprawdzająca i szacująca racje pod względem porównywalności i nieporównywalności. Koncepcja W. Welscha nie jest eklektyzmem łączenia tego, co wygodne, jest próbą łączenia tego, co stanowi przeciwieństwa w różnych racjonalnościach, nadając w ten sposób im zupełnie nowy wymiar i znaczenie. Jest wyraźnym potwierdzeniem, że całość nie jest jedynie sumą części, ale nową jakością nieobecną w częściach. W ten sposób stanowi potwierdzenie, że refleksyjność może być rozważana w ścisłym związku z intuicją. W innym przypadku zuboży pojmowanie refleksyjności i jej kształcenie jako cechy istotnej dla człowieka w przeszłości.

Implikacje rozważań nad refleksyjnością dla procesu kształcenia

Eksplikacja pojęcia refleksyjności i różnych kontekstów jej rozumienia, skłania do wyciągnięcia pewnych wniosków, które mogą mieć zastosowanie do praktyki pedagogicznej. Przedstawiam te wnioski poniżej. Stanowią one jednocześnie możliwe kierunki pracy nad refleksyjnością zrekonstruowaną:

- a) Liczba i tempo zmian skutkuje poczuciem przejściowości w świadomości człowieka. Rezultatem doświadczania przejściowości jest brak zaangażowania w głębsze relacje międzypersonalne, w działanie, zubażając w ten sposób możliwości społecznego negocjowania w różnych obszarach życia człowieka. Możliwością pokonania powyższych sytuacji jest tworzenie stref stabilności, co polega na kontrolowaniu przejściowości, krótkotrwałości, nowości i różnorodności w swoim otoczeniu. Jest to również ustalanie wewnętrznych stref stabilności, pomagających ustalić i następnie odnosić się do systemu wartości nadrzędnych.
- b) Obok stabilności dla człowieka ważna jest również ciągłość, porządek i regularność. Koncentracja na przedstawianiu pojęć w płaszczyźnie historycznej, bez rozważań o przyszłości zaburza porządkowanie i nadawanie sensu i znaczenia własnym wybranym drogom życiowym.
- c) Tempo i złożoność zmian pozostaje w ścisłym związku ze zdolnościami decyzyjnymi człowieka. Istotne staje się w organizowaniu pracy w szkole sytuacje umożliwiające dokonywanie wyboru, przewidywanie i podejmowanie decyzji w różnych warunkach. Warto pamiętać o tym, że obecność społecznego partnera jest ważnym elementem sytuacji.
- d) Konstruktywizm, kontekstualizm, integralnyaperspektywizm uruchamiają możliwości wykraczania poza jałowość wiedzy szkolnej. Konstruowanie wiedzy uprawomocnia znaczenie wiedzy osobistej w stosunku do publicznej. Konstruowanie uruchamia refleksję w wyjaśnianiu zjawisk empirycznych i ich nazywaniu. Kontekst uruchamia refleksję nad interpretacją zjawisk społecznych, a dopuszczenie różnorodności w dochodzeniu do rozwiązań, umożliwia poszukiwanie własnych dróg, sposobów myślenia i działania, podejmowanie decyzji pomimo różnorodności dróg oraz wielości danych.
- e) Obecność wielości w otaczającym świecie staje się źródłem sprzeczności. Sprzeczności jednak składają się na uzupełniające się bieguny. Zdolność łączenia, dostrzeganie przejść, styczności, zdolność koherencji jest niezbędnym narzędziem współczesnego funkcjonowania w świecie. Przejścia mogą być dokonywane z udziałem refleksji – świadomym uwzględnianiem tożsamości i różnicy oraz uwzględnianiem kontekstu, regulatywnym nadawaniem ważności, ale jednocześnie z udziałem intuicji umożliwiającej odkrywanie przejść.
- f) Podstawą rozwoju człowieka są relacje międzypersonalne. W relacjach tych człowiek może być spostrzegany między dwoma biegunami wyznaczającymi styl myślenia i funkcjonowania w rzeczywistości. Styl na adaptację traktuje człowieka jako istotę mającą przystosować się do ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Ten styl akcentuje rozwijanie umiejętności, odwołuje się do różnych strategii osiągnięcia sukcesu, ale w konsekwencji prowadzi do niestabilności zachowań, relatywizmu, braku uwzględniania wartości istniejących niezależnie od podmiotu. Poszukuje wartości raczej w efektywnych działaniach niż w człowieku. Styl na ukierunkowany na spełnianie osoby wskazuje, że nie tyle ważne są umiejętności i nawyki, ile dyspozycje do spełniania indywidualnych właściwości. Atrybuty osobowe, aby się spełniały, muszą być obiektywizowane przez perspekty-

wę innego człowieka. W edukacji dziecka to nauczyciel jest osobą, która obiektywizuje wartości umożliwiające spełnianie się atrybutów osobowych. To co wydarzy się w relacji między nim a uczniem może być zdarzeniem krytycznym w rozwoju refleksyjności.

- g) Refleksyjność ujmowana tradycyjnie odnosi się do procesów związanych z intelektem. Refleksyjność zaktualizowana ujmuje ją na linii kontinuum wraz z intuicją. Sprzeczności między oboma wymiarami umysłu, czy dwubiegunowość takiego rozumienia uzasadnia rozum transwersalny. Wskazuje to na potrzebę uzupełnienia kształcenia ukierunkowanego na umysłowość, sprawność czy sukces o rozważania nad duchowością człowieka i jej miejscem w myśleniu o świecie i sobie. O ile świadome procesy intelektualne służą rozwijaniu strategii radzenia sobie w rozwiązywaniu problemów, o tyle intuicyjne procesy służą nabywaniu mądrości.

Edukacja refleksyjna staje się praktyką poznawczą osób poszukujących wiedzy i mądrości. Nie może być procesem zewnętrznym wobec ucznia, bo jest procesem dziejącym się w umyśle, który prowadzi do krytycznego samorozumienia, do modernizacji akceptowanych wartości i przyjmowanych kryteriów racjonalności i jakościowo nowego sposobu bycia w świecie.

Literatura:

- Bernacki W. (2000), *Od modernizmu do postmodernizmu. Obraz społeczeństwa modernistycznego w literaturze krytycznej*, Kraków.
- Blumenberg H. (1997), *Rzeczywistości, w których żyjemy*, Warszawa.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- Fukuyama F. (2006), *Koniec człowieka*, Kraków.
- Gasiul H. (2002), Rozwój osobowy czy uczenie sprawności? O wartości paradygmatów psychologicznych dla edukacji, [w:] *Osoba, edukacja, dialog*, tom 1, Kraków.
- Gołębnik B. D. (2002), Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania, [w:] *Uczenie metodą projektów*, B. D. Gołębnik (red.), Warszawa.
- Jung C. G. (1997), *Typy psychologiczne*, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn.
- Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław.
- Maczak A. (2000), *Style poznawcze*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 2, J. Strelau (red.), Gdańsk.
- Melosik Z. (2004), *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] „Dydaktyka literatury”, nr 24.
- Melosik Z. (2005), *Modernizm i postmodernizm we współczesnym dyskursie humanistycznym; konfrontacje i kontrowersje*, [w:] *Pedagogika jako formacja intelektualna refleksji we współczesnym dyskursie humanistycznym*, J. Gnitecki (red.), Poznań.
- Motycka A. (2002), *Od redaktora naukowego*, [w:] *Intuicja psychika wizyjna*, ALBO albo problemy psychologii i kultury, nr 4, Warszawa.
- Perkowska H. (2003), *Postmodernizm a metafizyka*, Warszawa.
- Philips D. C., Solis J. F. (2003), *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańsk.

- Schaffer R. H. (1994), Epizody wspólnego zaangażowania, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), Poznań.
- Schon D. (1995), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*, London.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław.
- Świda-Zięba H. (2005), *Młodzi w nowym świecie*, Kraków.
- Toffler A. (1998), *Szok przyszłości*, Poznań.
- Wadsworth B. J. (1999), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa.
- Welsch W. (1998), *Nasza postmodernistyczna moderna*, Warszawa.
- Wilber K. (1997), *Krótką historia wszystkiego*, Warszawa.
- Wilber K. (2000), *Psychologia integralna*, Warszawa.

Agnieszka Nowak-Łojewska

Między obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji dzieci

Wprowadzenie

Tekst ukazuje dwa kontrastujące ze sobą podejścia do edukacji: obiektywizm i konstruktywizm. Składa się on z trzech powiązanych ze sobą części. Pierwsza z nich ukazuje obiektywistyczny model poznania i jego konsekwencje w edukacji. Druga część to charakterystyka konstruktywizmu i jego znaczenia w edukacji dzieci. Trzecia część jest próbą skonfrontowania obu powyższych stanowisk z intencją wskazania nowej, neoobiektywistycznej perspektywy, łączącej niektóre elementy konstruktywizmu i obiektywizmu. Ukazana propozycja nie ma charakteru wdrożeniowego i jest tylko jedną z wielu możliwości interpretacyjnych.

U podstaw procesu kształcenia zawsze powinna leżeć spójna i kompletna filozofia nauczania i uczenia się, która jest określeniem własnego myślenia o edukacji. Oscylując wokół pytań: Kim jest uczeń w szkole?, Kim jest nauczyciel?, Jaki rodzaj wiedzy oraz sposób uczenia się jest cenny dla nauczyciela? (Gołębniak, Potyrała, Zamorska, 2002), określa ona kierunek i specyfikę działań nauczyciela oraz znajduje odbicie w postaci i charakterze materiałów edukacyjnych.

W rzeczywistości edukacyjnej spotykać można tymczasem wiele napięć i rozbieżności pomiędzy tym, co w szkole jest, a tym, czego byśmy w niej oczekiwali. Wymienić tu można napięcie między upowszechnianym w szkołach odtwórczym charakterem pracy ucznia a proponowaną (jako alternatywa) ideą rozwijania aktywnej postawy ucznia, między tzw. edukacją zamkniętą, propagującą jednoznaczny i bezdyskusyjny model wiedzy a edukacją otwartą, odsłaniającą wielość perspektyw i badawczą postawę ucznia¹, między stosowanymi w praktyce algorytmicznymi metodami pracy a heurystycznymi rozwiązaniami angażującymi potencjał ucznia, między przekazem (transmisją wiedzy) a jej konstruowaniem w toku osobistego zaangażowania ucznia.

¹ Edukację otwartą określa się również jako będącą „w toku”, podatną na poszukiwanie nowych znaczeń i pielęgnowanie różnic w myśleniu i odczuwaniu świata, a nie ich niwelowaniu, por. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 26.

Nieco upraszczając, można stwierdzić, że w edukacji ścierają się dwa podstawowe podejścia: obiektywistyczne zwane również tradycyjnym i konstruktywistyczne. Konfrontacja tych dwóch podejść zwykle sprowadza się do stawiania „starego” (obiektywistycznego) w cieniu „nowego” (konstruktywistycznego), albo przejawia się w bezrefleksyjnym wtapianiu „starego”, tj. sprawdzonego rozwiązania z przeszłości do nowych warunków kulturowo-cywilizacyjnych, bez zdawania sobie sprawy, że ten zabieg w aktualnych warunkach nie przyniesie oczekiwanych efektów w postaci poprawy kondycji szkoły.

Mając na uwadze ową różnicę stanowisk podjęłam się przeanalizowania tego, jakie perspektywy ujmowania zjawisk wnosi ze sobą do edukacji obiektywizm i konstruktywizm, a jakie to, co sytuuje się pomiędzy obiektywizmem i konstruktywizmem. Punktem wyjścia moich rozważań uczyniłam opisanie obu tych podejść ze szczególnym zwróceniem uwagi na różnice między nimi. Następnie podjęłam się próby nakreślenia własnej propozycji inspirowanej zasadą ambiwalencji zrównoważonej (odniesionej do różnych dziedzin wiedzy filozofii, psychologii, socjologii, pedagogiki), z intencją poszukiwania tzw. „trzeciej drogi”, spleatającej niektóre elementy obiektywizmu i konstruktywizmu.

Słowa kluczowe: *obiektywistyczny model poznania, konstruktywizm, perspektywa neoobiektywistyczna.*

Obiektywizm w edukacji

Definicje słownikowe podają, że obiektywizm to „właściwość postępowania naukowego, która polega na liczeniu się jedynie z faktami, a tym samym na niezależności sądów i krytycyzmie w stosunku do dotychczasowych poglądów na dane zagadnienie; unikanie własnych ocen” (Okoń, 1995, s. 194), to „przekonanie, że istnieją obiektywne, odnoszące się do przedmiotu prawdy i wartości” (Aduszkiewicz, 2004, s. 368). W *Leksykonie pedagogiki* czytamy natomiast, że obiektywizm to „zasadnicza cecha postępowania naukowego, która polega na zachowaniu krytycznego dystansu wobec badanej rzeczywistości, liczeniu się wyłącznie z faktami, przy jednoczesnym wyłączeniu czynników subiektywnych (...)” (Milerski, Śliwowski, 2000, s. 136).

Treść przytoczonych definicji pozwala opisać obiektywizm jako postępowanie naukowe, które cechuje:

- liczenie się wyłącznie z faktami, przy jednoczesnym wyłączeniu czynników subiektywnych,
- kierowanie się preferencjami krytycznymi, które wypierają tzw. subiektywne preferencje (przekonania),
- posługiwanie się sformułowanymi językowo teoriami,
- posługiwanie się wiedzą teoretyczną tzw. prawdziwą, pełną, autonomiczną,
- operowanie w obszarze świata teorii samych w sobie, ich relacji logicznych, argumentów i sytuacji problemowych samych w sobie.

Źródła filozoficzne obiektywizmu sięgają do klasycznego humanizmu, a szczególnie idealizmu obiektywnego w wydaniu Platona (Andrzejewski, 1997, s. 178) i realizmu w wydaniu Arystotelesa (Gutek, 2003, s. 38). Idealizm obiektywny Platona zakłada, że istnieją prawdy obiektywne, które nie są tworzone, lecz odkrywane. Obiektywnie istnieje świat idei, to znaczy byt idealny, niewidzialny, nie postrzegany zmysłami, istniejący niezależnie od człowieka, nie będący wytworem ani człowieka, ani jego duszy, ani jego świadomości. Na wzór świata idei ukształtowany jest świat rzeczy, w którym człowiek występuje jako

jaskiniowiec, uwięziony w świecie rzeczy, z którego może wyjść przez poszukiwanie prawdy i przez rozum. Arystoteles natomiast jako realista ontologiczny neguje istnienie bytu idealnego (świata Platona) i stwierdza, że cały byt to istnienie rzeczy, a rzeczy to byty konkretne, składające się z materii i formy, która realizuje ideę. Idee są więc w rzeczach. Byt poznaje się przez zmysły i potem dochodzi do poznania formy. Obiektywistyczne podejście dostrzeżone jest również w heglowskiej teorii ducha obiektywnego (Andrzejewski, 1997, s. 105), według której rozum stawiany jest do rangi bytu obiektywnego (byt = rozum = logos), zaś duch to synteza pojęcia i przyrody (ucieleśnianie się pojęcia). Duch manifestuje się przez człowieka i cały rozwój człowieczeństwa dokonuje się sferze ducha. Na poziomie tezy przybiera on postać ducha subiektywnego (pojęcia). Na poziomie antytezy przybiera on postać ducha obiektywnego (państwo, prawo, moralność), zaś na poziomie syntezy formę ducha absolutnego (sztuka, filozofia, religia) (Galarowicz, 1992, s. 369-373).

W tym obszarze poszukiwań godna refleksji jest również teoria wiedzy obiektywnej K. R. Poppera, według którego istnieje kategoria tzw. wiedzy obiektywnej, która to „składa się z logicznej treści naszych teorii, przypuszczeń, odgadnięć, hipotez (oraz, jeżeli chcemy, z logicznej zawartości naszego kodu genetycznego)” (Popper, 2002, s. 97). Wiedza ta tworzy, obok świata przedmiotów lub stanów fizycznych i świata stanów psychicznych czy stanów świadomości, tzw. świat obiektywnych treści myślenia, zwłaszcza myśli naukowej i poetyckiej oraz dzieł sztuki (Popper, 2002, s. 138).

Przez takie postawienie problemu K. R. Popper nawiązuje do teorii form lub idei Platona i heglowskiej teorii ducha obiektywnego. Pod pewnymi ważnymi względami różni się jednak od nich i ma więcej wspólnego z teorią uniwersum sądów samych w sobie i prawd samych w sobie, którą przedstawił B. Bolzono. Najbliższy jest jednak uniwersum obiektywnych treści myślenia G. Fregego.

„Trzeci świat” – bo takim określeniem w odniesieniu do wiedzy obiektywnej posługuje się Popper – wypełniony jest takimi obiektami, jak: systemy teoretyczne, problemy i sytuacje problemowe oraz argumenty krytyczne, stany dyskusji lub stany krytycznej argumentacji oraz oczywiście zawartość czasopism, książek i bibliotek (Popper, 2002, s. 139-140). Wiedza w tym obiektywnym sensie jest całkowicie niezależna od czyjejkolwiek wiedzy. Jest ona także niezależna od czyjejkolwiek wiary, dyspozycji do stwierdzania, uznawania czy działania. Wiedza w sensie obiektywnym jest „wiedzą bez istoty poznającej: jest to wiedza bez podmiotu poznającego” (Popper, 2002, s. 142).

Przywołując teorię K. R. Poppera, opartą na istnieniu trzech światów, można dostrzec, jak sugeruje sam autor – występowanie wzajemnych relacji pomiędzy tymi światami, tj. „świat drugi” (świat stanów psychicznych, stanów świadomości) jest mediatorem między „światem pierwszym” (stanów fizycznych) a „światem trzecim” (światem wiedzy obiektywnej), przy czym „świat trzeci” rzuca światło na „świat drugi” (Popper, 2002, s. 195).

Na gruncie psychologicznym odzwierciedleniem obiektywistycznego podejścia jest behawioryzm znany również jako psychologia bodźca i reakcji. Postulowany przez behawioryzm model wskazuje na człowieka zewnątrzsterownego, którego zachowanie jest programowane przez aktywne środowisko (Kozielecki, 1995, s. 28). J. Kozielecki przypisuje tak ujmowanemu człowiekowi pseudonim *Pan Cogito*, pod którym kryje się kolektywne myślenie (podkreślające dobro wspólne i interes ogólnospołeczny), uległość i podporządkowanie totalitarnej władzy oraz zachowania konformistyczne i bierność (Kozielecki, 1995, s. 92-93). Przeniesienie i upowszechnienie tego modelu w rzeczywistości szkolnej oznacza funkcjonowanie ucznia w obszarze reakcji stymulowanych odpowiednio dobranymi bodźcami w postaci zadań do wykonania. Dla ortodoksyjnego behawioryzmu, np. w wydaniu

Skinnera oznacza to uruchomienie mechanizmu przybierającego następującą postać: **bodziec** (zadanie dla ucznia) – **reakcja** (zastosowanie przez ucznia strategii wymaganej przez nauczyciela) – **wzmocnienie** (pochwała ze strony nauczyciela, dająca przynajmniej tymczasową pewność, że uczeń będzie tę strategię pamiętał i stosował w podobnych sytuacjach). Zmiany zachodzące w uczniu sprowadzają się wówczas do zapamiętywania pewnych procedur postępowania, których częste powtarzanie może doprowadzić w obszarze czynności intelektualnych ucznia do bierności i odtwórczości, rezygnowania z samodzielności i wykonywania serii zadań według ustalonych schematów, sprawdzających się jednak tylko przy wybranym typie zadań. Nauczanie wywiedzione z behawioryzmu rządzi się wówczas prostą strukturą: uczeń, konspekt lekcji, zeszyt ćwiczeń (Klus-Stańska, 2005, s. 82), a uczeń, jak pisze D. Klus-Stańska „dziobie, uzupełniając luki w zeszycie ćwiczeń lub trafiając w słowo, które chce usłyszeć nauczyciel w czasie pogadanki (...)” (Klus-Stańska, 2005, s. 82).

Mniej radykalną wersję behawioryzmu nakreślił E. C. Tolman, wprowadzając do schematu bodziec – reakcja zmienne pośredniczące o charakterze wewnętrznym. Jego zdaniem zachowanie nie tyle jest reakcją na bodziec, ile na cel. Co więcej, jak pisał, dla uczenia się nie jest konieczne wzmacnianie, gdyż uczenie się może mieć charakter utajony, a dopiero, gdy pojawi się cel, ujawni się ono w zachowaniu. Jako pierwszy wprowadził on pojęcie mapy poznawczej, wskazując, że organizm uczy się nie specyficznych asocjacji bodziec – reakcja, ale modelu otoczenia, uczy się nie zachowania, ale wiedzy, która może zostać wykorzystana do kierowania zachowaniem. Uczenie się to dla niego proces poznawczy, dzięki któremu organizm zdobywa wiedzę o sytuacji zewnętrznej (Czerniawska, 1999, s. 11). Behawioryzm w wydaniu Tolmana jest więc daleki od opisywania człowieka w kategoriach automatycznego, „bezmysłnego” reagowania. Podkreśla natomiast przetwarzanie przez człowieka napływających danych tak, by mogły one kierować jego działaniem.

Na gruncie socjologicznym obiektywistyczne podejście wyraża się w tzw. **obiektywistycznym modelu poznania** (OMP), któremu przypisuje się „charakter fundamentalistyczny, realistyczny, empirystyczny, pozytywistyczny, reprezentacjonistyczny, lustrzany, kubekłkowy, racjonalny, ahistoryczny, epistemologiczny, filozoficzny lub modernistyczny” (Zybertowicz, 1995, s. 58). Zdaniem A. Zybertowicza model ten wydaje się być zgodny ze zdrowym rozsądkiem, całkowicie przekonujący dla osób należących do nowożytnej kultury Zachodu i podejmującej namysł nad swym poznawaniem świata. Ludzie wychowywani w tej kulturze wprowadzani są w świat zastany, mający już gotową, kulturowo ukształtowaną postać (Zybertowicz, 1995, s. 82). Model ten zakłada więc, że:

- a) rzeczywistość jest czymś przyczynowo zewnętrznym i niezależnym wobec poznania, a prawdziwość lub fałszywość naszych przekonań zależy od natury świata, do którego się one odnoszą,
- b) prawda znajduje się na zewnątrz – wiedzy, języka, kultury; słowo jedynie ją uobecnia,
- c) fakty i prawidłowości są odkrywane,
- d) wiedza jest efektem relacji podmiot – przedmiot, a jej kształt wyznaczany jest przez świat, do którego ją odnosimy,
- e) okoliczności społeczne mogą wywierać jedynie uboczny i przede wszystkim przekształcający wpływ na proces wyzyskiwania wiedzy (zasada racjonalności Larry’ego Laudana),
- f) poznanie to adekwatne odzwierciedlanie rzeczywistości przez świadomość poznającego podmiotu,
- g) przedmiotem poznania jest obiektywnie istniejąca rzeczywistość pozakulturowa i kulturowa (Zybertowicz, 1995, s. 58-63).

Przytoczone poglądy zwolenników obiektywistycznego podejścia (na gruncie filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym) nawiązują do adaptacyjnej koncepcji człowieka tzw. *Homo Faber* (Waloszek, 2005). Koncepcja ta zakłada, że człowiek przychodzi na świat, zastany i niewielki tylko obszar pozostaje do jego dyspozycji i przekształceń. Podstawową ideą tej koncepcji jest urabianie, podporządkowanie (się), kierowanie oraz sugerowanie tych samych dla wszystkich dróg dochodzenia do osiągnięcia wyznaczonych celów. Do głosu zazwyczaj dochodzą wówczas procedury formalno-porządkujące i obudowywanie człowieka intencjami, zamiarami, aspiracjami, oczekiwaniami i dążeniami dorosłych.

Przyjęcie takiej koncepcji człowieka i takiego sposobu odbierania kultury właściwe jest dla tzw. kultury postfiguratywnej. M. Mead określa ją jako kulturę, w której dorośli występują w roli tych, którzy wiedzą i dzieci uczą się wyłącznie od nich (Mead, 2000, s. 23). Dla edukacji oznacza to konkretne konsekwencje. Edukacja staje się rytuałem, rodzajem powtarzalnych zachowań opartych na schemacie zmiany. Zadaniem ucznia jest działać skutecznie w dobrze określonych stereotypowych sytuacjach edukacyjnych i społecznych (Gnitecki, 2006, s. 22). W tak zorientowanej edukacji decydujące znaczenie ma więc tzw. algorytmizowanie czynności, jednoprojektowe myślenie, czyli stosowanie wzoru, naśladowanie, odtwarzanie, prowadzące ku określonemu wynikowi (Rodziewicz, 1993, s. 21). Przejawem tego jest adaptacja jednostki do wykreowanej rzeczywistości, transmisja wiedzy oraz ujednolicenie i usztywnienie rozwiązań metodycznych, z podkreśleniem tradycyjnych metod nauczania, ostrej dyscypliny i nauczyciela w roli stróża prawdy i jedyne źródła wiedzy. Do tego należy dołączyć jeszcze kult zapamiętywania i wiernego odtwarzania, pozbawiony twórczego i krytycznego myślenia.

Konstruktywizm w edukacji

Konstruktywizm jest pojęciem powszechnie przywoływanym nie tylko w zachodniej refleksji społecznej, ale także cieszy się coraz większym zainteresowaniem w Polsce. Mówi się o nim, że akcentuje on proces, przez który jednostki uczą się w interakcji z otoczeniem i tworzą oraz rozwijają swoją wiedzę. Na takie rozumienie tego terminu wskazują różne odmiany konstruktywizmu i przytaczane jego znaczenia, np. na gruncie filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym i pedagogicznym. Dla potrzeb poruszanej w tekście problematyki niektóre z nich zostaną przywołane i scharakteryzowane.

W sferze założeń filozoficznych konstruktywizm jest bardzo kontrowersyjny. Dwa zasadnicze twierdzenia epistemologiczne konstruktywizmu, że: wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający i dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata, są w zasadzie zaakceptowane (Dylak, 2000, s. 65).

Trudności zaczynają się natomiast pojawiać w toku jego analizy w warstwie ontologicznej. Okazuje się bowiem, że konstruktywizm jest podejściem uwikłanym w różne nurty filozoficzne, jak np. idealizm subiektywny w wydaniu G. Berkeley'a, który zakłada, że wszystko jest wytworem naszego umysłu, a zmysły są subiektywne, zatem świat materialny, świat wartości jest również wytworem naszego umysłu (Andrzejewski, 1997, s. 33). Ponadto konstruktywizm uwikłany jest w relatywizm, pragmatyzm czy nawet solipsyzm, który neguje istnienie świata obiektywnego poza człowiekiem. Szczególnie kontrowersyjny jest radykalny konstruktywizm, który wyolbrzymia rolę jednostki w uczeniu się. Nawiązuje on do racjonalizmu Kanta, do jego kategorii a priori, w twierdzeniu, że umysł nie odkrywa niezależnego, istniejącego poza umysłem poznającego, świata. Wiedza jest konstrukcją ludzką i nie istnieje niezależnie

od poznającego. W jakimś sensie realny świat jest niepoznawalny, mamy raczej do czynienia ze światem doświadczanym, co z kolei graniczy z agnostycyzmem zaprzeczającym możliwość obiektywnego poznania świat lub niektórych jego aspektów (A. N-Ł.), a nawet prowadzi do scholastycznego solipsyzmu (Dylak, 2000, s. 77). Zdaniem Olssena konstruktywizm prowadzi nieuchronnie do idealizmu i relatywizmu. Stoi bowiem w sprzeczności z realizmem (według Olssena, cyt. za: Dylak, 2000, s. 77), a mimo to przyjmuje istnienie realnego świata, podczas gdy idealizm przyjmuje, że umysł i jego konstrukty są jedyną rzeczywistością. Z drugiej strony konstruktywizm dostrzega trudności w poznawaniu świata, a zwłaszcza w poznawaniu świata, takim, jakim on jest naprawdę. Trudno bowiem się zgodzić na to, że do zaakceptowania jest tylko jedno ujęcie świata, jedna jego interpretacja (Dylak, 2000, s. 77).

W sferze założeń psychologicznych konstruktywizm traktowany jest jako teoria psychologiczna, wyjaśniająca mechanizmy powstawania znaczeń w umyśle jednostki. Człowiek, jak zakłada konstruktywizm, jest istotą aktywną, której myślenie jest przede wszystkim uwarunkowane umiejętnością interpretowania i negocjowania znaczeń. Konstruktywizm odrzuca więc behawiorystyczne założenie o bierności, zewnątrzsterowności człowieka (choć zachowuje jego przekonanie o znaczeniu jakości wpływów środowiska), jak również odchodzi od humanistycznej koncentracji głównie na emocjach człowieka, ale pozostaje w zgodzie z jego naciskiem na proces, a nie wynik uczenia się. Rozwój jednostki jest więc aktywną zmianą w jej strukturach poznawczych (Klus-Stańska, 2005, s. 87).

Konstruktywizm psychologiczny ilustruje wiele stanowisk, poglądów i opinii. Najczęściej jest to:

- 1) konstruktywizm osobisty (psychologiczny) reprezentowany przez J. Piageta. Zakłada on, że wiedza jest aktywnie konstruowana przez jednostkę, a nie biernie przyjmowana z zewnątrz. Trzeba więc odrzucić wszelkie uproszczone modele komunikacji wyrażające się w przekazywaniu informacji. Upřednia wiedza jest jednak niezbędna, by móc aktywnie konstruować nową wiedzę. Nie bez znaczenia są więc procesy: asymilacji i akomodacji;
- 2) konstruktywizm radykalny – zakłada on, że tworzenie wiedzy jest procesem dynamicznej adaptacji naszego doświadczenia. Jednostka niekoniecznie konstruuje wiedzę o „rzeczywistym” świecie. Tworzy tylko własne wyobrażenia o świecie. Radykalni konstruktywiści nie negują, że świat zewnętrzny istnieje obiektywnie, choć jednostka nie wie, jak dokładnie może wyglądać ta rzeczywistość. Konstrukty mentalne tworzone na podstawie zdobytych doświadczeń pozwalają jednostce funkcjonować w tym świecie. Przeszkody, które ograniczają tworzenie konstruktów mentalnych, dotyczą między innymi stosowania pojęć. „Prawda” – pojęcie występujące w tradycyjnych epistemologiach, zastępowane jest przez „rokowanie powodzenia”, np. w realizacji projektu badawczego (Pachociński, 2002, s. 24-25);
- 3) konstruktywizm społeczny – oparty jest na teorii L. Wygotskiego, ujmującej kontekst społeczny procesu uczenia się, w którym uczestniczą nauczyciele, uczniowie, rówieśnicy uczniów, dorośli, w tym również rodzice, znajomi, krewni. Uczenie się jest działalnością społeczną polegającą na współpracy i współdziałaniu z innymi. Decydującą rolę odgrywają w nim dwa pojęcia: poziom aktualnego rozwoju (zakres zdań, z którymi uczeń radzi sobie samodzielnie) i strefa najbliższego rozwoju (zadania trudniejsze, które jest w stanie wykonać tylko przy pomocy innych (Juszczyk, 2003, s. 774 i 779);
- 4) konstruktywizm społeczny i kulturowy J. S. Brunera. Jest on pomostem między psychologiczną i społeczną orientacją konstruktywizmu. Uczenie się jest procesem aktywnym, w którym uczący się konstruuje nowe idee i pomysły na bazie swojej przeszłej i obecnej wiedzy. Uczący się selekcjonuje i przetwarza informacje, konstruuje hipotezy

i podejmuje decyzje, polegające na strukturze kognitywnej w realizacji swej działalności. Struktura kognitywna (inaczej schemat, model mentalny, mapa poznawcza) umożliwia nadanie znaczenia i organizowanie doświadczeń oraz pozwala jednostkom na wyjście poza dostarczone informacje (Juszczak, 2003, s. 775);

- 5) strukturalizm kulturowy – opiera się na poglądzie, że poza bezpośrednim środowiskiem społecznym towarzyszącym uczeniu się istnieje kontekst wpływów kultury, choćby takich, jak: zwyczaj, religia, biologia, narzędzie, język. Potrzeba nam – jak podaje Vosniadou – nowej koncepcji umysłu, nie jako procesora informacji, ale jako biologicznego, rozwojowego systemu, który może istnieć równie dobrze w mózgu człowieka, narzędziach, przedmiotach, systemach symbolicznych ułatwiających społeczną i kulturową interakcję (Pachociński, 2002, s. 25);
- 6) konstruktywizm krytyczny. Wyraża on krytyczny pogląd na tę filozofię z perspektywy środowiska społecznego i kulturowego. Krytyka wiąże się równocześnie z próbami reformowania tych środowisk. Jest to epistemologia, która ogniskuje się na społeczno-kulturowym kontekście tworzenia wiedzy w celu realizacji reformy (Pachociński, 2002, s. 26);
- 7) konstrukcjonizm – zakłada on, że konstruktywizm może mieć wpływ na zmiany w szkole wtedy, gdy uczeń zacznie się aktywnie angażować w tworzenie własnej wiedzy. Konstrukcjonści podzielają pogląd konstruktywistów, że uczenie się jest budowaniem struktur wiedzy niezależnie od okoliczności związanych z samym procesem uczenia się. Nie będzie to możliwe, jeśli ciekawość ucznia nie zostanie pobudzona, by więcej czytał na jakiś temat, częściej rozmawiał oraz korzystał ze skonstruowanej przez siebie wiedzy na co dzień (Pachociński, 2002, s. 26);
- 8) konstruktywizm socjologiczny reprezentowany przez B. Bernsteina. Wprowadza on pojęcie kodu kolekcji i kodu integracji. Pierwszy traktuje wiedzę w sposób zhierarchizowany, uporządkowany i podlegający maksymalnej kontroli i nadzorowi. Drugi zaś kładzie większy nacisk na różne drogi poznania niż przyswajania stanu wiedzy (Bernstein, 1990, s. 56). Przytoczone odmiany konstruktywizmu potwierdzają jego złożoność i różnorodność, co odzwierciedla się w wielości jego interpretacji.

Kolejnym obszarem, w którym analizuje się konstruktywizm jest perspektywa socjologiczna. Terminem konstruktywizm określa się „(...) wszystkie te podejścia w socjologii wiedzy naukowej, które badają rozwój nauki jako rezultat działalności społecznej i nie zakładają, że wiedza naukowa jest odzwierciedleniem niezależnej rzeczywistości lub też wynikiem stosowania historycznie niezmiennych reguł postępowania badawczego (Amsterdamska, 1992, s. 137). Konstruktywizm sam jest więc konstrukcją, modelem wielowymiarowym. A. Zybertowicz określa go mianem KMP, czyli **konstruktywistycznym modelem poznania**, o którym pisze, że model ten jest: anty-fundamentalistyczny, relatywistyczny, anty-realistyczny, post-empirystyczny, post-pozytywistyczny, pragmatyczny, post-strukturalistyczny, historyczny, konwencjonalistyczny, socjologiczny lub postmodernistyczny (Zybertowicz, 1995, s. 59). Jak pisze dalej A. Zybertowicz model ten zakłada, że:

- a) to, co spostrzegamy jako rzeczywistość, konstytuowane jest w ramach uregulowanych kulturowo praktyk społecznych, w tym poznawczych, a prawdziwość przekonań zależy od kontekstu społecznego,
- b) to, co jest na zewnątrz kultury z natury swej pozostanie nieznanie,
- c) to, co uznajemy za fakty jest społecznie wytwarzane, a nie odkrywane,
- d) wiedza powstaje w obszarze relacji międzyludzkich, jest produktem serii interakcji społecznych,

- e) świat poza-kulturowy, poza-społeczny odgrywa niewielką rolę w procesie konstrukcji wiedzy,
- f) każda wiedza ma charakter ideologiczny i nie jest neutralna wobec struktur ludzkiego działania (Zybertowicz, 1995, s. 58-61).

Przywołane ujęcia konstruktywizmu ukazują podejście do wiedzy, określają warunki jej konstruowania oraz przedstawiają specyfikę funkcjonowania człowieka jako jednostki aktywnej, nastawionej na zmianę, uczestniczącej w swoim rozwoju i przekształcającej warunki swojego życia. Człowiek usytuowany jest w kierunku emancypacji i krytycznego oraz twórczego podejścia pobudzającego do innowacji i zmiany otaczającego świata (Lewowicki, 1997).

Przyjęcie założeń konstruktywizmu ma też swoje konotacje pedagogiczne. W *Leksykonie pedagogiki* czytamy, że konstruktywizm pedagogiczny to „współczesny nurt w naukach o wychowaniu, (...) zakładający, że rzeczywistość jest produktem ludzkiego poznania; uczenie się jest ujmowane jako kompleksowy i dynamiczny proces tworzenia własnych światów; wiedza jest pojęciem subiektywnym i funkcjonalnym, ma pomóc uczniom w osiągnięciu nowego, wytyczonego przez nich celu, ułatwić orientację i uzasadnić ludzkie działanie (...); dydaktyka „podawania wiedzy” zostaje wyparta przez animację pedagogiczną, polegającą na składaniu uczniom ofert edukacyjnych” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 102). Dla edukacji oznacza to zmianę koncepcji nauki szkolnej, zmianę roli nauczyciela i zmianę roli ucznia. W nowym konstruktywistycznym modelu edukacji wyraża się to w kilku założeniach:

- uczenie się jest aktywnym, uspołeczniającym procesem, w którym uczestnicy muszą nawzajem współdziałać,
- uczenie się jest aktywnym procesem umysłowym, ze szczególnym zwróceniem uwagi na umiejętności myślenia krytycznego i twórczego,
- uczeń staje się nie tylko aktywnym, ale również samoinicjującym uczestnikiem procesu uczenia się z możliwością werbalizowania swoich doświadczeń związanych z uczeniem się w swoim własnym języku,
- nauczyciel odchodzi od roli instruktora, który jedynie przekazuje wiedzę, na rzecz osoby, która ułatwia uczenie się i jest zainteresowana rozwiązywaniem problemów i okazywaniem zrozumienia dla wypróbowywania różnych strategii uczenia się zależnych od odpowiedzi uczniów, np. nauczanie problemowe, pytania otwarte, rozmowy, dyskusje i współdziałanie z innymi (Pachociński, 1999, s. 78-85).

Neoobiektywizm w edukacji

Niewątpliwie cenne i wartościowe dla edukacji są rozwiązania czerpane z konstruktywistycznego modelu poznania i teorii uczenia się, szczególnie w sytuacji, gdy wiadomo już, że nie wystarczy umiejętność czytania, liczenia i pisanie, lecz potrzebne jest zdobywanie umiejętności wyższego rzędu, pomocnych człowiekowi w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji w złożonych i wielowymiarowych sytuacjach życiowych.

Podejście obiektywistyczne, choć niestety obarczone pewnym nadużyciem ma również swoje odzwierciedlenie w edukacji. Ortodoksyjna wersja behawioryzmu prowadzi do usztywnienia procesu nauczania i uczenia się, i jest to niewłaściwe. Z drugiej jednak strony należy zdać sobie sprawę z tego, że znaczna część wiedzy jest faktycznie przyswajana w postaci gotowych reprezentacji, oraz w wyniku akceptowania przekonań przychodzących z zewnątrz, nie wszystkie przekonania są zaś osobiście budowane przez podmiot. Co więcej, faktem jest, że dziecko wiele uczy się przez trening i warunkowanie, zwłaszcza jeśli chodzi o język (Olssen, cyt. za: Dylak, 1996) oraz potrzebuje osób, które tworzą środowisko wy-

chowawcze, charakteryzujące się zarówno miejscem dla wolności, jak i pewnej dyscypliny. Trudno więc zupełnie wyeliminować z edukacji wszystkie elementy obiektywizmu.

Jak pisałam już we wstępie, konfrontacja obiektywistycznego i konstruktywistycznego podejścia do edukacji najczęściej sprowadza się do dwóch stanowisk.

Pierwsze z nich polega na porównywaniu konstruktywizmu i obiektywizmu ze wskazaniem cech różniących (Tabela 1) i zastępowaniu podejścia tradycyjnego (instrumentalnego, obiektywistycznego) podejściem konstruktywistycznym, ocenianym jako lepsze i bardziej przystające do współczesnych wymagań. M. Jakowicka określa jednak taki zabieg „zastępowania” jako mało efektywny, co wyraża w następującej opinii „(...) dotychczasowe tendencje w tworzeniu nowych koncepcji edukacyjnych polegały głównie na przeciwstawianiu i wyborze jednej z wielu teorii, w ślad za tym szczegółowych koncepcji działania pedagogicznego. Rozumowanie było skupione na wyszukiwaniu argumentów za i przeciw, i wyborze. Przykładem takich poszukiwań może być między innymi problem przeciwstawiania: edukacja zamknięta – edukacja otwarta. Współcześnie istotę stanowi tu nagromadzenie argumentów przeciw (zamknięta) lub za (otwarta) i wyborze otwartej jako bardziej skutecznej. Są to stanowiska skrajne i jak dotychczas poszukiwanie nowego przez „odrzućcie” nie przyczyniło się do znaczącej, jakościowej zmiany edukacji” (Jakowicka, 2004).

Drugie stanowisko, broniąc się przed złożonością współczesnego świata, przejawia się w bezrefleksyjnym wtapieniu starych, sprawdzonych rozwiązań w nowe warunki cywilizacyjno-kulturowe. Okazuje się jednak, że operacja typu „wytnij stare”, „wklej w nowe” nie daje właściwego rozwiązania, co potwierdza biblijna prawda o tym, że nie przyszywa się łąty do starej szaty. B. Zamorska pisze, że niektórzy broniąc się przed krzykliwą wielobarwnością współczesnego świata „zwracają się ku przeszłości i przenoszą jej jasno określone prawdy, uprawomocnione sposoby myślenia do świata dzisiejszego, oczekując, że to, co stanowiło siłę poprzednich pokoleń, sprawdzi się również teraz. Zapatrzenie w skuteczność dawnych rozwiązań przesłania fakt, że rzeczywistość znajduje się w innym miejscu niż przeszłość, ma własny nowy język i nieznanne dotąd problemy, które niewiele mają wspólnego z tym, co było (Zamorska, 2003, s. 123).

Tabela 1. Różnice między obiektywizmem i konstruktywizmem

Konstruktywizm	Obiektywizm
Wiedza podmiotową konstrukcją	Wiedza kategorią zewnętrzną
Wiedza zmienna	Wiedza stała
Kreowanie (projektowanie) znaczeń	Odtwarzanie sensów i znaczeń
Projektowanie i badanie skutków	Opis i wyjaśnienie faktów, danych
Relatywizm	Obiektywne prawdy i wartości
Uczenie jako aktywny proces umysłowy i uspołeczniający oparty na interakcjach	Nauczanie nastawione na transmisję kulturową
Nauczyciel w roli osoby, która ułatwia uczenie się	Nauczyciel w roli osoby, która egzekwuje wiedzę
Uczeń aktywny – motywacja wewnętrzna	Uczeń reaktywny – motywacja zewnętrzna
Nacisk na proces uczenia się	Nacisk na osiągnięcia jako efekty uczenia się
Modelowanie umiejętności nauczania	Rozwijanie refleksji i umiejętności diagnozowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury.

W kontekście przytoczonych stanowisk rodzi się pytanie o kierunek poszukiwań i współczesnych zmian, szczególnie, gdy za konstruktywizmem przemawia aktywna postawa i budowanie przez ucznia swojej osobistej wiedzy, a po stronie obiektywizmu wyłania się delikatna kwestia istnienia tzw. oczywistych prawd w takich dyscyplinach, jak: matematyka, nauki przyrodnicze i nauki społeczne, trudne do podważenia przez konstruktywizm (Dylak, 2000, s. 72) oraz fakt, że dziecko wiele uczy się przez naśladowanie i trening. Zainspirowana takim postawieniem problemu zastanowiłam się na ile możliwe jest odszukanie tzw. „trzeciego spojrzenia”, „trzeciej drogi” w edukacji.

Podjmując się charakterystyki konstruktywizmu i obiektywizmu nie mam intencji, aby wzmacniać napięcia i potęgować różnice między tymi podejściami. Moim zamierzeniem jest raczej ukazanie zupełnie nowej – neoobiektywistycznej perspektywy. Taką perspektywę wskazuje w swoich pracach między innymi J. Gnitecki, pisząc, że współcześnie przyjmuje się, że w naukach pedagogicznych mogą być stosowane trzy modele poznawcze: (1) obiektywistyczny model poznawczy, (2) konstruktywistyczny model poznawczy, (3) neoobiektywistyczny model poznawczy (Gnitecki, 2006, s. 20). Ostatni z wymienionych modeli utrzymuje w zawieszeniu napięcie między dwoma wymienionymi wcześniej modelami poznawczymi i zakłada: „traktowanie rzeczywistości jako zbioru faktów danych i zadanych, istnienie stałości i zmienności warunków, zachowanie i znoszenie dualizmu przedmiotu i podmiotu poznania, obiektywizm i konstruktywizm, indywidualizm i społeczne zaangażowanie, empiryzm i prakseologizm, historycyzm i ahistorycyzm w ujawnianiu faktów danych i zadanych, realność i nierealność w ujmowaniu przedmiotu wiedzy, nastawienie na opis i wyjaśnienie (kryterium empiryczności) oraz na skuteczność i efektywność (kryterium efektywności) w tworzeniu wiedzy, uniwersalizm i lokalizm, optymizm i pesymizm poznawczy, racjonalność empiryczną i prakseologiczną, paradygmatyczność i narracyjność myślenia, poczucie pewności i niepewności wiedzy, język deskrypcji i predeskrpcji, liniowy i nieliniowy (oscylacyjny) charakter związków między przyczynami i skutkami oraz działaniami i celami, zachowanie ciągłości i nieciągłości wiedzy, utrzymywanie i zarazem znoszenie dualności faktów i wartości” (Gnitecki, 2006, s. 21-22).

Jednym z obszarów tak ujętej neoobiektywistycznej perspektywy jest łączenie niektórych elementów konstruktywizmu i obiektywizmu oraz dopuszczanie współwystępowania konstruktywistycznego uczenia się z obiektywistycznym nauczaniem. U podstaw takiego stanowiska leży zasada ambiwalencji zrównoważonej, zgodnie z którą nie należy sprzeczności usuwać, lecz je zrównoważyć (Gnitecki, 1998).

W myśleniu o edukacji wyłonienie takiej perspektywy pozwala na ukazanie neoobiektywistycznej wizji szkoły i społeczeństwa, którą charakteryzuje działanie ucznia zarówno w sytuacjach dobrze określonych (stereotypowych), jak i nieokreślonych, zmiennych (niestereotypowych). Przed laty trafnie to ujął T. Lewowicki pisząc, że konieczne jest łączenie w procesie wielostronnego kształcenia schematu zmiany ze zmianą schematu (Lewowicki, 1984).

Naczelnym zadaniem pedagogiki, jak i edukacji w neoobiektywistycznym wydaniu staje się opracowanie teorii maksymalizujących rozwój człowieka, a nie prowadzących do jego standaryzacji według arbitralnie lub lokalnie ustalonych zadań, celów i wartości. Warunków takich nie jest w stanie spełnić edukacja tradycyjna ani ta, która propaguje wiele sensów, gdyż nauczyciel nastawiony jest na spełnianie wymagań standardowych lub niestandardowych. Bardziej rozliczany jest za spełnianie owych wymagań, a nie za rozwój człowieka (Gnitecki, 2006, s. 29-30).

Implikacją takiego myślenia staje się wykorzystywanie w edukacji modelu zajęć stymulującego i wspierającego rozwój człowieka. Istotą tego modelu jest równoczesne stymulowanie, to jest ukierunkowywanie odtwórczej aktywności ucznia z wykorzystaniem metod nauczania, jak i wzmacnianie twórczej postawy z wykorzystaniem metod wspierających². Jedne i drugie metody są ważne, gdyż umożliwiają jednostce orientację w świecie i przystosowanie się do istniejących warunków, wykonywanie rutynowych czynności, rozwiązywanie wielorakich zadań, ale także stwarzają okazję do intensywnej, samodzielnej i twórczej pracy umysłu, dochodzenia do czegoś (dla siebie) nowego. **Stymulowanie** oparte jest na tzw. śladach poznawczych³, zorientowane przede wszystkim na program szkolny oraz wiadomości i (lub) umiejętności. **Wspieranie** natomiast zorientowane jest głównie na ucznia, jego potrzeby i oczekiwania poznawcze oraz działania. Do pierwszego terminu przypisane są metody nauczania, w których nauczyciel pełni rolę kierowniczą, w drugim natomiast wskazuje się na tzw. metody wspierania edukacyjnego, gdy nauczyciel wchodzi z uczniem w pewien rodzaj interakcji społecznej⁴, staje się współpartnerem ucznia⁵.

Innych przykładów myślenia o zmianie w perspektywie neoobiektywistycznej inspirowanych zasadą ambiwalencji zrównoważonej dostarczają również poszukiwania w dziedzinie filozofii i psychologii.

Na gruncie filozoficznym kwestię tę porusza W. Welsch, posługujący się pojęciem rozumie transwersalnego. Możliwość bezpośredniego przełożenia tej koncepcji filozoficznej (zresztą jak każdej filozofii) na język praktyki szkolnej jest ograniczona. Niemniej jednak pedagogika może tworzyć swoje rozwiązania niejako w atmosferze filozofii. Uzasadnione staje się więc przywołanie niektórych założeń wspomnianej filozofii, aby zilustrować kolejną propozycję rozwiązań tworzonych pomiędzy obiektywizmem i konstruktywizmem, czyli w obszarze tzw. postmodernistycznej moderny.

² Relację między stymulowaniem i wsparciem aktywności człowieka opisuje również A. Brzezińska, ukazując udział różnych rodzajów interwencji zewnętrznych w cyklu rozwoju jednostki. Wsparcie jest rodzajem interwencji wewnętrznej podtrzymującym jednostkę w dążeniu do rozwiązania zadania (często jest ono emocjonalne) oraz ułatwienia jednostce dostępności do różnego rodzaju przedmiotów, materiałów niezbędnych do wykonania tego zadania. Połączone z wyzwaniem daje reorganizację starych, dobrze utrwalonych w poprzednim cyklu rozwoju wzorców działania. Stymulacja natomiast jest takim rodzajem interwencji z zewnątrz, która dostarcza jednostce nowego doświadczenia, aby mogła ona wejść w nowy cykl rozwoju, podjąć nowe zadania, por. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2005, s. 92-93.

³ Ślady poznawcze powstają pod wpływem powtarzania oraz wzmacniania określonych treści. Ułatwiają one myślenie i zachowanie ludzi w sytuacjach powtarzalnych, czyli typowych. Stają się jednak nieużyteczne w sytuacjach nowych i trudnych, czyli problemowych, por. T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984; W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1999, s. 16.

⁴ Interakcja społeczna wskazuje w tym rozumieniu na sposób współdziałania nauczyciela z uczniami oraz uczniów ze sobą, polegający na wzajemnym udzielaniu sobie pomocy, w zależności od potrzeb i oczekiwań partnerów edukacyjnej interakcji, z których każdy może być zarówno dawcą, jak i biorcą pomocy, por. J. Kujawiński, *Wspieranie aktywności edukacyjne 7-9-letnich uczniów w szkole typu klasowo-lekcyjnego*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, S. Palka (red.), Katowice 1994, s. 130.

⁵ Por. I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000, s. 68; J. Kujawiński, *Metody edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 1, s. 16-17; R. Więckowski, *Metody wspierania aktywności edukacyjnej dzieci*, „Życie Szkoły” 1992, nr 8, s. 451.

Punktem wyjścia w przywołanej koncepcji jest odrzucenie przez W. Welscha niegdyś powszechnego zjawiska generalnego przeciwstawiania moderny i postmoderny i zaproponowanie w zamian ich łączenie. Przez przyjęcie takiego stanowiska W. Welsch włącza się w schemat sporu o racjonalność, jaki wywiązał się na początku lat 80-tych XX wieku między przedstawicielami idei konsensu a zwolennikami dyssensu.

Specyfika filozoficznej postawy W. Welscha polega natomiast na tym, że próbuje on nie tylko przepłynąć pomiędzy myśleniem konsensualnym a myśleniem dyssensualnym, lecz stara się ponadto oba typy myślenia oswoić. Z jednej strony jest on bowiem zdystansowanym obserwatorem, ale i gorącym obrońcą postmodernistycznej konceptualizacji świata. Z drugiej zaś – pozostaje bliski idei rozumu zakotwiczonego w szerokim spektrum społecznych praktyk życiowych (Zeidler-Janiszewska, Kubin, 1998). Tak więc przeciw Lyotardowi głosi on tezę o końcu absolutnej heterogeniczności, a wbrew Habermasowi o końcu zastępowania przejściowości rozumu totalnością. W efekcie zamiast o „fundamentach”, „podstawach”, „systemie”, „gmachu”, „architekturze” rozumu, woli on rozprawić o oddających intelektualną ruchliwość „splotach”, „sieciach” czy „kłączach”. Nie ma zatem żadnych ostatecznych fundamentów – ani w wymiarze postaw, ani w obszarze powierzchni. Stanem ostatecznym, bowiem w tej koncepcji są wielorakość i przejściowość, względność i ruchliwość, operowanie na fundamentach nietrwałych i zmieniających się. Przy czym – jak pisze Autor – tak pojęty nie-fundamentalizm nie ma nic wspólnego ze złym relatywizmem, który czyni koncepcje filozoficzne zależnymi wyłącznie od przygodnych czynników subiektywnych i prowadzi do całkowitej dowolności. Zdaniem A. Zeidler-Janiszewskiej Welschowy nie-fundamentalizm pozostaje równie daleki od radykalnego antyfundamentalizmu niektórych myślicieli postmodernistycznych, przypomina natomiast w wielu istotnych rysach stanowisko określane mianem antyfundamentalizmu umiarkowanego (Zeidler-Janiszewska, Kubin, 1998).

Wobec takich poglądów W. Welscha wyłania się podstawowa kategoria jego koncepcji, jaką jest rozum transwersalny, w którym dostrzega on niejako definicyjną zdolność przekroczenia poszczególnych typów racjonalności, przy czym nie jest on traktowany jako konstrukt eklektyczny. Autor wychodzi bowiem z założenia, że nie trzeba już dłużej sytuować się wewnątrz pola zakreślonego przez zwolenników lub przeciwników postmodernizmu, lecz można świadomie praktykować transwersalność, tj. w sfragmentaryzowanym i mozaikowym świecie odnajdywać podobieństwa i odrębności, budować kładki i pomosty, łączyć wrażliwość na odmienność z interpretacyjną życzliwością (Welsch, 1998).

Ciekawych rozwiązań w perspektywie neoobiektywistycznej dostarcza również psychologia. Inspirujące w tym zakresie są prace M. D. Merilla, Z. Li i M. K. Jonesa, którzy uważają, że w niedługim czasie dojdzie do łączenia obiektywistycznych i konstruktywistycznych elementów obu koncepcji. Zabieg ten nazywają fuzją i upatrują go w wykorzystywaniu różnych taktyk i strategii (sekwencyjnych i niesekwencyjnych), których zastosowanie zależy od aktualnych zadań edukacyjnych, przed jakimi staje uczeń (Sims, 1997).

Poruszona kwestia metod i strategii wykorzystywanych w edukacji nie należy do osiągnięć ostatnich lat. Już przed laty pisał o tym J. Koziolcki stwierdzając, że „w zasadzie ludzie posługują się dwoma klasami metod: algorytmicznymi (odtwórczymi) i heurystycznym (twórczymi). Dlatego też wszelkie próby redukcji dwóch metod do jednej z nich, tzn. albo do algorytmów, albo do heurystyk, należy uznać za szkodliwe i niebezpieczne. Można przyjąć za pewnik twierdzenie, że żadna z omawianych metod nie będzie uniwersalna” (Koziolcki, 1965, s. 26).

Problem ten odniesiony do strategii poznawczych porusza również E. Czerniawska. Ze względu na stopień aktywności poznawczej wymienia ona strategie aktywne (głębokie) i bierne (powierzchnowe). Strategie bierne określa ona jako te, w których podmiot nie dokonuje przekształceń w materiale, będącym przedmiotem uczenia się. Polegają one głównie na wielokrotnym powtarzaniu w układzie zastanym, gdzie wszystkie informacje traktowane są jako elementy o tym samym poziomie ważności. Sprawdzają się w sytuacjach, gdy materiał jest prosty i krótki. Występują one przede wszystkim u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Czerniawska, 1999, s. 26), choć nie jest to regułą. Strategie te są efektywne, gdy zadanie polega na dosłownym przyswojeniu danych treści, np. wiersza, tekstu piosenki, prozy itp. W sytuacjach bardziej złożonych wymagane są strategie aktywne, które określane są jako działania jednostki polegające na przekształceniu materiału, dokonywaniu jego obróbki myślowej, przetwarzaniu semantycznym. Sprawdzają się one w sytuacjach, które wymagają twórczego myślenia i wyszukiwania nowych rozwiązań.

W kontekście wymienionych typów strategii godny uwagi jest fakt, że przedstawiony przez E. Czerniawską podział nie ma charakteru dychotomicznego, ale uwzględnia kontinuum aktywności poznawczej. Oznacza to, że w procesie uczenia się każda z wymienionych strategii jest potrzebna. Zastosowanie danej strategii przez uczącego się uzależnione jest od charakteru podejmowanych zadań i tego, co chcemy osiągnąć przez ich rozwiązanie (gdy koncentrujemy się na dosłownym przyswajaniu materiału, np. dekodowanie znaków potrzebna jest strategii bierna, gdy natomiast potrzebne jest wniknięcie w głębię, jak np. w czytaniu krytycznym niezbędną jest strategia aktywna).

Podjęta w tekście problematyka jest próbą szukania rozwiązań „pomiędzy”. Jest to propozycja, która nie ma charakteru wdrożeniowego, lecz jest tylko jedną z wielu perspektyw interpretacyjnych, jak zrodziła się w toku moich przemyśleń.

Zestawienie cechy konstruktywizmu i obiektywizmu dokonane na gruncie filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym i pedagogicznym wskazuje na wiele różnic pomiędzy tymi podejściami. Jednak ostatecznie nie różnica jest w tym tekście wyeksponowana, lecz jej przechodzenie. Przestrzeń pomiędzy obiektywizmem i konstruktywizmem nie musi więc być pusta, lecz może być wypełniona tym, co wyznaczone jest przez neoobiektywizm.

Literatura:

- Adamek I. (2000), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.
- Aduszkiewicz A. (red.), (2004), *Słownik filozofii*, Warszawa.
- Amsterdamska O. (1992), Odmiany konstruktywizmu w socjologii nauki, [w:] *Pogranicza epistemologii*, J. Niźniak (red.), Warszawa.
- Andrzejewski B. (1997), *Słownik filozofów*, Poznań.
- Bernstein B. (1990), *Odrzucanie kultury*, tłum. Z. Boksański, A. Piotrkowski, Warszawa.
- Brzezińska A. (2005), *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- Czerniawska E. (1999), *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*, Warszawa.
- Dylak S. (2000), Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa.

- Galarowicz J. (1992), *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków.
- Gnitecki J. (1998), *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań.
- Gnitecki J. (2006), Kontrowersje i dylematy wokół reformy oświatowej w Polsce oraz ich wpływ na konstruowanie autorskich programów kształcenia, [w:] *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w kształceniu szkolnym i pozaszkolnym*, J. Gnitecki (red.), Poznań.
- Gołębniak B. D., Potyrała D., Zamorska B. (2002), Ważne decyzje i działania. Przewodnik „projektowania”, [w:] *Uczenie metodą projektów*, B. D. Gołębniak (red.), Warszawa 2002.
- Gutek G. L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk.
- Jakowicka M., Recenzja książki pt. *Zrównoważanie i uspojnianie struktur poznawczych i obrazowania językowego w procesie kształcenia* (tekst niepublikowany).
- Juszczyk S. (2003), Konstruktywizm w nauczaniu, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), tom II, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (2005), *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych*, „Forum Oświatowe”, nr 2 (33).
- Kozielecki J. (1965), *Algorytmiczne i heurystyczne metody rozwiązywania zadań*, „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa.
- Kujawiński J. (1994), Wspieranie aktywności edukacyjnej 7-9-letnich uczniów w szkole typu klasowo-lekcyjnego, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, S. Palka (red.), Katowice.
- Kujawiński J. (1995), *Metody edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły”, nr 1.
- Lewowicki T. (1984), *Proces kształcenia wielostronnego: od schematu zmiany do zmiany schematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Lewowicki T. (1997), *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa.
- Okoń W. (1995), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Pachociński R. (1999), *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa.
- Pachociński R. (2002), Model oświaty społeczeństwa informacyjnego, [w:] *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, J. Gnitecki (red.), Olsztyn-Poznań.
- Pedagogika. Leksykon PWN* (2000), B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa.
- Popper K. R. (2002), *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa.
- Puślecki W. (1999), *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków.
- Rodziewicz E. (1993), Od pedagogiki ku pedagogii, [w:] *Od pedagogiki ku pedagogii*, E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustowska (red.), Toruń.
- Sims R. C. H. (1997), *Interactive learning as an „emerging” technology: A reassessment of interactive and instructional design strategies*, „Educational Technology”, nr 13 (1).
- Tomaszewski T. (1984), *Ślady i wzorce*, Warszawa.
- Waloszek D. (2005), *Program w edukacji dzieci. Geneza. Istota. Kryteria*, Warszawa.
- Welsch W. (1998), *Nasza postmodernistyczna moderna*, Warszawa.
- Więckowski R. (1992), *Metody wspierania aktywności edukacyjnej dzieci*, „Życie Szkoły”, nr 8.

- Zamorska B. (2003), Konstruktywistyczne implikacje w odczytywaniu złożoności roli nauczyciela, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa.
- Zeidler-Janiszewska A., Kubin R. (1998), Uporządkowana postmoderna. Wprowadzenie do koncepcji Wolfganga Welscha, [w:] *Nasza Postmodernistyczna moderna*, W. Welsch (red.), Warszawa.
- Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń.

Joanna Szymczak

Zdarzenia krytyczne w edukacji – namysł „nad” – refleksja o tym, jak dzieci uczą się i myślą w perspektywie pedagogii Celestyna Freineta

Wprowadzenie

Zdarzenia krytyczne w nauczaniu to strategia refleksji nad działaniem, która stanowi propozycję pracy nad własną osobą oraz własnym warsztatem pracy. Pozwala nauczycielowi dostrzec i uświadomić sobie to, z istnienia czego często nie zdaje sobie sprawy. Tym samym *odstania* przed nim obszary, w których może on dokonywać modyfikacji. Egzemplifikację *swoistych* zdarzeń krytycznych stanowią *Gawędy Mateusza* Celestyna Freineta. Pozycja ta zawiera doskonałe przykłady zdarzeń poddanych krytycznej analizie.

Słowa kluczowe: *zdarzenie, arkusz zdarzenia krytycznego, sposoby kreowania zdarzeń, sposoby analizowania zdarzeń, wnikliwa analiza – proces, typy zdarzeń krytycznych, język ekspresyjny, cztery kategorie osądu, Gawędy Mateusza Celestyna Freineta – swoiste zdarzenia krytyczne.*

W pracy nauczyciela bardzo ważne jest rozumienie (przede wszystkim przez niego samego) podejmowanych działań, określonych zachowań, dokonywanych wyborów. Do tego niezbędna jest bardzo dobra znajomość własnych poglądów, przekonań, świadomość wpływu określonych osób, umiejętność obserwowania siebie jako nauczyciela oraz uczniów jako partnerów w procesie kształcenia. Pełną świadomość tego miał Celestyn Freinet, czemu dał wyraz w swoim dziele *Gawędy Mateusza*. Osiągnięcie jej nie jest łatwe, dlatego nauczyciele powinni wykorzystywać sposoby, które im w tym pomogą. Niewątpliwie jednym z nich jest konstruowanie arkusza zdarzeń krytycznych.

Czym są zdarzenia krytyczne? Co stanowi ich istotę? W jaki sposób zauważyć zdarzenie oraz dokonać jego analizy? Czy wymiar krytyczny zdarzeniom nadawał jeden z przedstawicieli pedagogiki alternatywnej? Jaką wartość *niosą* ze sobą (jaką korzyść może odnieść na-

uczyciel, który czyni zdarzenia krytycznymi) zdarzenia krytyczne? Na te pytania postaram się udzielić odpowiedzi w dalszej części mojej wypowiedzi. Źródłem naukowym, w oparciu o które podejmę próbę przybliżenia zagadnienia zdarzeń krytycznych, jest książka Davida Trippa pt. *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, natomiast odpowiedzi na dwa ostatnie pytania poszukam w *Gawędach Mateusza Celestyna Freineta*. Skoncentruję się na tych *Gawędach*, w których pedagog ten czyni refleksję o tym, w jaki sposób dzieci uczą się oraz myślą.

Zdarzenie krytyczne to zdarzenie, które zaistniało w klasie szkolnej (choć nie tylko), kreowane przez obserwatora – nauczyciela. Rola obserwatora nie jest tu bez znaczenia, bowiem to właśnie on, poprzez dokonywanie interpretacji, wydawanie sądu wartościującego, nadawanie znaczenia, czyni zdarzenie krytycznym. Tak naprawdę, zdarzeniem krytycznym może być każdy incydent, który z określonego powodu zwrócił uwagę obserwatora, i który ten poddaje wnikliwej analizie. Zdarzenie krytyczne powinno być dokładnie opisane (istotne są szczegóły). Jego analizy dokonuje się nie tylko w ograniczonym kontekście, w którym ono zaistniało, ale wychodzi się poza ten kontekst, stosuje się podejście holistyczne. Zdarzenie krytyczne zapisuje się w arkuszu. **Arkusz zdarzenia krytycznego** to zapis pomysłów i doświadczeń nauczyciela.

Konstruowanie zdarzenia krytycznego obejmuje dwie fazy: (1) obserwację i notatki oraz (2) wyjaśnienie. Fazy te pozwalają odpowiedzieć na pytania: *co?, jak?, dlaczego?*

Nasuwa się pytanie: któremu zdarzeniu należy nadać wymiar krytyczny? Przecież tak wiele sytuacji ma miejsce, choćby tylko jednego dnia, w pracy nauczyciela. Które z nich wybrać? Istnieją techniki, które mogą pomóc w spostrzeganiu zdarzeń wartych poddania wnikliwej analizie. Można nazwać je również **sposobami kreowania zdarzeń krytycznych**. Należą do nich:

A. Kreowanie, które polega na poszukiwaniu przymiotników takich, jak: *interesujące, zabawne, niemądre, śmieszne, gwałtowne, niefortunne, nudne, dobre* (Tripp, 1996, s. 57). Wykorzystanie tych przymiotników przez nauczyciela ukierunkowuje jego obserwację na szeroką kategorię zdarzeń i ułatwia wyłonienie spośród wszystkich zdarzeń tych, które w danej chwili stanowią centrum jego rozważań intelektualnych. Technika ta motywuje go zatem do udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie: *czy o to mi chodzi, czy nie o to?* (Tripp, 1996, s. 57). Aby nauczyciel mógł odpowiedzieć na to pytanie, musi *przyjrzeć się* całemu szeregowi zdarzeń, które miały miejsce i odrzucić te, które nie są zgodne z przyjętymi przez niego kryteriami.

W tej technice istotny jest przymiotnik *błahy*. Czasami przypisanie go określoneemu zdarzeniu stanowi dobry wskaźnik krytyczności. **Dlaczego?** Określenie zdarzenia jako *błahy* oznacza, że nauczyciel zwrócił na nie uwagę, a zatem posiada ono *coś* istotnego, co wyróżnia je spośród innych zdarzeń. Należy jednak zachować ostrożność. Uznanie zdarzenia za *błahy* może doprowadzić nauczyciela do przekonania, że ma on prawo nie zajmować się tym zdarzeniem, gdyż jest mało znaczące. Tymczasem ono może okazać się bardzo istotne i godne zgłębienia.

B. Typowość i nietypowość – polega na poszukiwaniu dwu klas wydarzeń: typowych i nietypowych. Te pierwsze to takie, których wystąpienia nauczyciel się spodziewał, gdyż pojawiały się zawsze. Z kolei nietypowe to zdarzenia unikatowe, pretendujące do miana kontrprzykładów lub wyjątków. Analizie warto poddać zarówno wydarzenia nietypowe, jak i typowe.

Przepracowanie wydarzenia typowego pozwoli zobaczyć, czego jest wytworem, jakie czynniki są jego przyczyną. Może być ono konsekwencją: (a) serii takich samych wydarzeń

(wtedy mamy do czynienia ze schematem lub tendencją), (b) obecności lub specyficznego sposobu działania określonej osoby (osoba ta jest swoistym *katalizatorem* zdarzenia), (c) określonych relacji, (d) warunków ograniczających (chodzi o takie warunki, jak: czas, miejsce, wymagania, oczekiwania, cele).

Wydarzenie nietypowe skłania nauczyciela do zadania sobie pytania: *Dlaczego to wydarzenie jest niezwykle?* lub też: *Dlaczego to wydarzenie przybrało nieoczekiwaną formę?* Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania, dokładne przyglądanie się tym zdarzeniom to nic innego, jak ich analiza.

C. Porównania i literatura naukowa to technika, która polega na porównywaniu własnych doświadczeń z doświadczeniami innych osób. Porównywanie to powinno być usystematyzowane i oparte o rzetelne informacje. Źródłem wiarygodnych informacji są publikacje naukowe. Dlatego też istotą tej metody jest weryfikowanie przez nauczyciela własnej wiedzy na podstawie porównania jej z naukową literaturą przedmiotu. Można powiedzieć, że ten sposób konstruowania zdarzeń krytycznych to wiązanie teorii z praktyką. Nie zawsze praktyka stanowi źródło inspiracji do skonstruowania zdarzenia krytycznego. Czasami to przeczytany artykuł zachęca nauczyciela do sprawdzenia, w jaki sposób określony problem czy zagadnienie przedstawia się w jego klasie.

D. Od refleksji do zdarzenia – polega na badaniu przez nauczyciela własnego postępowania w celu wyszukania w nim danych, które potwierdziłyby, podważyły bądź zmodyfikowały jego przekonania. W przypadku tej techniki droga wiedzie od wniosku do danych. Jej niewątpliwą zaletą jest to, że pozwala weryfikować wnioski w świetle nowych danych oraz ponownie analizować dane.

E. Ponowne czytanie opisów zdarzeń to technika, która polega, jak sama nazwa wskazuje, na powtórnym zapoznaniu się z dokonanymi w arkuszu zdarzenia krytycznego wpisami i zarejestrowaniu nowych uwag na ich temat. Dzięki temu nauczyciel może dostrzec to, czego wcześniej nie zauważył, po raz kolejny spojrzeć na siebie i własne kompetencje.

Należy pamiętać, że to nauczyciel czyni określone zdarzenie krytycznym.



Rysunek 1. Specyfika metod konstruowania zdarzeń krytycznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu.*

Istnieją również określone sposoby analizowania zdarzeń. Są to:

I Strategie myślenia to metoda, która prowadzi do określenia pytań pomagających głębiej wnikać w opis zdarzenia. Strategie te pozwalają również zakwestionować nawyki myślowe dotyczące określonych kwestii. Należą do nich:

1) **Co się nie zdarzyło** – to zastanawianie się nad tym, dlaczego to, co się nie wydarzyło, nie zaistniało. Strategia ta jest próbą uświadomienia sobie tego, co nie wystąpiło. Zdanie sobie sprawy z tego, co nie miało miejsca, wskazuje istotność tego, co zaszło.

Wśród różnych zbiorów strategii myślenia warto zwrócić uwagę na program *Myślenie CoRT* (skrót od *Cognitive Research Trust*) De Bono. Program ten jest przygotowany z myślą o uczniach. Dzięki niemu można odkryć, w jaki sposób uczniowie postrzegają to, co dzieje się w klasie. Procesy myślowe występujące w tym programie David Tripp traktuje jako przykłady poszczególnych strategii. Oto one:

2) **Plusy, minusy, interesujące** to uznawanie poszczególnych elementów zdarzenia za dobre (plusy), złe (minusy) bądź po prostu interesujące. W ten sposób nauczyciel zdobywa określone informacje o własnym stanowisku, bowiem to od niego (od jego punktu widzenia) zależy, czy uzna to za dobre, czy też za złe. Dzięki tej strategii nauczyciel oszacuje zarówno zdarzenie, jak i własny stosunek do niego.

3) **Alternatywy, możliwości i wybory** to intencjonalne myślenie o rzeczach, które mogły zaistnieć oraz zastanawianie się, w jaki sposób mogłoby do tego dojść. Aby zasygnalizowane procesy zaszły, nauczyciel musi wybierać spośród potencjalnych alternatyw.

4) **Inny punkt widzenia** to świadome poszukiwanie punktów widzenia innych osób, zwłaszcza uczestników zdarzenia oraz profesjonalistów. Pierwszym krokiem tej strategii jest zastanowienie się przez nauczyciela, jaki mógłby być punkt widzenia danej osoby, następnie zapytanie jej o to, a zatem upewnienie się, czy nauczyciel nie pomylił się.

5) **Elementy i właściwości** to spoglądanie na zjawisko jako na zbiór elementów lub jako na zbiór właściwości. Istotą współczesnego sposobu myślenia, zwłaszcza cywilizacji zachodniej, jest rozkładanie określonego zjawiska na części i szukanie związków między nimi bez uwzględniania tego, że całość to nie tylko suma jej składników i stosunku emocjonalnego nauczyciela do zjawiska, ale znacznie więcej. Dzięki tej strategii nauczyciel może przyjrzeć się własnym postawom, poglądom oraz sądom i poświęcić im więcej uwagi.

6) **Odwrotność** to odwoływanie się do przeciwieństwa tego, co jest. Przeciwnieństwo to nauczyciel odkrywa wtedy, gdy popatrzy na zdarzenie z przeciwnego punktu widzenia bądź też, gdy w myśli dokona transformacji incydentu w jego przeciwieństwo. Ta strategia ukazuje zawsze drugi człon alternatywy. Często pozwala przenieść uwagę nauczyciela z powodów braku możliwości podjęcia (zrealizowania) określonego przedsięwzięcia na sposób zrobienia tego. Na przykład, nauczyciel doszedł do wniosku, że: W klasie IV b nie może wykorzystywać metody aktywizującej *Język fotografii*, ponieważ mógłby nie zapanować nad dyscypliną w klasie. Przeciwnie sformułowany pogląd brzmiałby: Nauczyciel może wykorzystywać metodę aktywizującą *Język fotografii* w klasie IV b, ponieważ zapanuje nad dyscypliną w klasie bądź: Nauczyciel wykorzysta metodę aktywizującą *Język fotografii* w klasie IV b, ponieważ mógłby nie zapanować nad dyscypliną w klasie. Ta strategia mobilizuje do zadawania pytań dotyczących tego, w jaki sposób działać. Zachęca nauczyciela również do zastanowienia się, w jaki sposób można by postąpić, co zrobić, w jaki sposób

się przygotować, by osiągnąć cel (w tym przypadku z powodzeniem wykorzystać w procesie kształcenia metodę aktywizującą *Język fotografii*).

- 7) **Luki** to ponowna praca nad zdarzeniem w celu rozważenia wszystkich ewentualności, które nauczyciel potrafi dostrzec. Ważne, by nie zakończył on analizy w chwili, gdy pozna jeden aspekt zdarzenia.

II Kolejne *dlaczego?* to strategia, która polega na stawianiu pytań *dlaczego?*, przy czym chodzi tu o serie takich pytań. Strategia ta opiera się na sposobie, który powszechnie wykorzystywał Sokrates. Zadawanie takich pytań może trwać bardzo długo, właściwie do momentu, w którym nauczyciel dowiedzie samemu sobie, iż u podstaw jego działania bądź przyjętej koncepcji tkwi albo sąd normatywny, albo określona forma uprzedmiotowienia. Konsekwencją rozważań prowadzonych tą strategią jest wniosek, że rzeczy są takie, jakie są, ponieważ to nauczyciel je za takie uznał. W praktyce rezultatem stawiania serii pytań *dlaczego?* jest stwierdzenie, że *tak powinno być* albo że *tak już jest* (Tripp, 1996, s. 69). Pierwsze stwierdzenie wynika z wiary nauczyciela w słuszność jego działań czy też przekonań. Drugie, z kolei, sugeruje, że działanie nauczyciela lub jego przekonania są elementem istniejącego porządku rzeczy, nie podlegającego zmianie. David Tripp zachęca, aby obok pytania *dlaczego?* (a nawet zamiast niego) pytać: *no to co?, co z tego?* (Tripp, 1996, s. 69).

III Rozpoznawanie dylematu polega na zastanowieniu się, czy w określonym zdarzeniu ujawnia się dylemat (a w wielu zdarzeniach istotnie występuje). Rozpoznanie dylematu pozwala na lepszy wgląd w istotę sprawy oraz wskazuje źródło kłopotów, którym jest fakt, że nauczyciel stanął wobec dylematu. Dylemat zmusza do podjęcia określonej decyzji, a dokładniej do dokonania wyboru jednej spośród, najczęściej wykluczających się, możliwości.

Podstawą wyboru jest profesjonalny osąd. Należy pamiętać, że często w jednym dylemacie zawierają się inne. Ujawnienie jednego i dokładne przyjrzenie się mu, ukazuje kolejne. Strategia ta wymaga od nauczycieli przygotowania. Warto zapoznać się z klasyfikacją dylematów. Dzięki niej nauczycielowi łatwiej będzie dokonać analizy sytuacji i określić, czy zawiera ona dylematy, a jeżeli tak, to jaką postać one przyjmują.

IV Analiza teorii osobistej to analiza (a więc bardzo dokładne przyjrzenie się) zbioru przekonań oraz wartości, które leżą u podstaw profesjonalnego osądu nauczyciela, a tym samym jego działania. W tej strategii bardzo przydatne okazuje się ujawnienie dylematu (jeśli występuje), jaki tkwi w określonym zdarzeniu. Rozwiązując, bowiem, dylemat nauczyciel opiera się na profesjonalnym osądzie, dlatego też *fundamentem* jest określony system wartości. W tym sposobie analizy nauczyciel próbuje określić, dlaczego dany dylemat rozwiązuje właśnie w taki, a nie inny sposób. Aby odpowiedzieć na to pytanie (a zatem uświadomić sobie to) nauczyciel może ustalić, jakie wartości stanowią w tym przypadku podstawę. W rezultacie otrzymuje on swoistą teorię, która pozwala wyjaśnić i przewidywać. Nie wolno jednak zapominać, że ta teoria ma wymiar wyłącznie indywidualny (osobisty) i jest konstruktem stworzonym na własny użytek.

Warto zwrócić uwagę na to, że decyzje, które podejmuje nauczyciel, by rozstrzygnąć dylemat, opierają się z jednej strony na nieujawnionej teorii osobistej, a z drugiej strony na zewnętrznych ograniczeniach narzuconych wymogami sytuacji, które niewątpliwie występują także w szkole.

V Analiza ideologii to analiza sądów składających się na reprezentację świata nauczyciela i sprawiających, że myśli on i postępuje w określony sposób. Strategia ta stanowi podstawę profesjonalnego osądu. Godne uwagi i bardzo istotne jest to, że od ideologii

nauczyciel nie może uciec, może jedynie wybrać te, na których pragnie oprzeć własne rozważania i działania.

Ideologie zwykle są stosunkowo skomplikowane i często nauczyciel nie jest świadomy, że je przyjął. One uprawomocniają i tłumaczą działania nauczyciela lub czynności podejmowane przez innych wobec jego osoby. To na ich podstawie nauczyciel osądza, co jest zgodne z normą, co konieczne, a co właściwe.

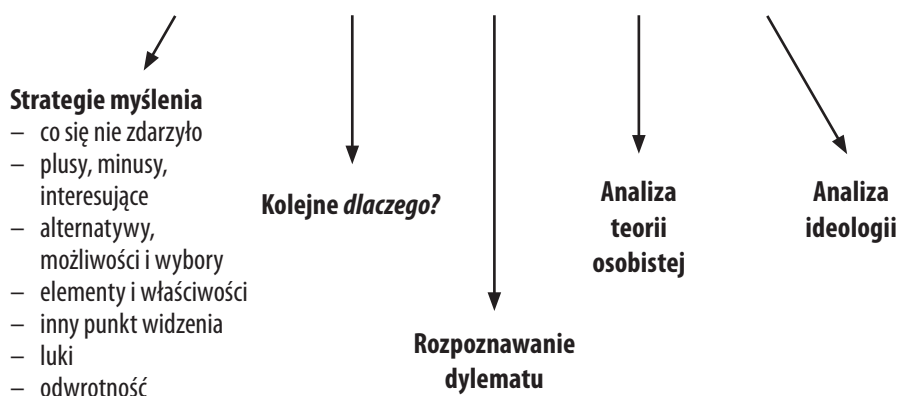
Podstawową funkcją ideologii jest przekonywanie (uzasadnianie), że to, co istnieje (to, co nauczyciel robi, sposób, w jaki myśli) jest najbardziej odpowiednie, najwłaściwsze.

Ideologie funkcjonują nie tylko w sposób jawny, ale także w ukryciu. Charakteryzuje je sześć specyficznych cech:

- 1) *współzależność* – powstają i funkcjonują dzięki społeczeństwu oraz służą interesom określonych grup społecznych;
- 2) *intrasprzeczność* – nie stanowią zintegrowanej całości, ale zawierają sprzeczności, wiele odrębnych części, które w istocie rzeczy są od siebie uzależnione;
- 3) *otwartość na konkurencję* – napotyka opór, opozycję i konkurencję ze strony innych ideologii, choć nauczycielowi wydaje się czasami, że potężnej, dominującej ideologii nie można stawić oporu;
- 4) *chęć przetrwania* – dążą do wytworzenia form podtrzymujących je, co nie dziwi, kiedy nauczyciel uświadomi sobie, że ideologia jest jedną z postaci władzy;
- 5) *logiczność* – im dokładniej wyrażona jest dana ideologia, im lepiej jest poznana, tym łatwiej jest stawić jej opór oraz wybrać metody, które skuteczniej pozwolą się jej przeciwstawić;
- 6) *wszechobecność*¹ – od nich nie można uciec. Oczywiście możliwe jest odejście od określonej ideologii, ale jest ono równoznaczne z przyjęciem innej.

Dzięki analizie ideologii *jesteśmy bardziej (ale nigdy do końca) świadomi, co robimy i dlaczego, a tym samym zyskujemy moc wyboru, kontrolowania i modyfikacji idei, według których pragniemy żyć* (Tripp, 1996, s. 81).

SPOSOBY ANALIZOWANIA ZDARZEŃ KRYTYCZNYCH



Rysunek 2. Sposoby analizowania zdarzeń krytycznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu.*

¹ Nazwy sześciu cech ideologii są mojego autorstwa (J. Sz.).

Konstruowanie arkusza zdarzenia krytycznego nie jest zabiegiem skomplikowanym. Należy tylko pamiętać o pewnych prawidłowościach. Bardzo ważny jest system. To z niego wynika, jakiego rodzaju zdarzenia autor powinien włączyć do arkusza i które poddać analizie krytycznej, jaki powinien być zakres arkusza.

Nie ma złego wpisu do arkusza. Każda zarejestrowana sytuacja ma znaczenie. Oczywiście, nie oznacza to, że wszystkie z nich zostaną przez nauczyciela wykorzystane. Niektóre mogą nie być związane z danym problemem. Niemniej każda pozycja arkusza potencjalnie może zostać przez nauczyciela rozwinięta.

Zapisane i poddane namysłowi zdarzenia pozwolą nauczycielowi wybrać te sytuacje, które wskażą mu drogę, którą powinien kroczyć we własnych rozważaniach. Często ukaże się mu się wiele dróg, które pozwolą wieloaspektowo spojrzeć na dany problem.

Istnieje kilka metod systematycznego pogłębiania treści arkusza: (1) włączanie coraz większej liczby zjawisk do zdarzenia krytycznego (to metoda główna), (2) przejrzenie i dokonanie korekty zawartości arkusza, (3) powtórna analiza treści arkusza, (4) dalsza analiza zarejestrowanych sytuacji, (5) *klasyfikowanie zjawisk i poszukiwanie występujących w nich prawidłowości* (D. Tripp, 1996, s. 93).

Każdy tekst ma własnego odbiorcę. Arkusz zdarzenia krytycznego ma służyć przede wszystkim autorowi, pomagać doskonalić jego osąd profesjonalny. Dobrze jest jednak podzielić się własnymi spostrzeżeniami i wnioskami z innymi. Dlatego też profesjonalny arkusz zdarzenia krytycznego nie ma charakteru pamiętnika, nie jest dokumentem wyłącznie osobistym, powinien więc być zrozumiały dla innych osób. Takim uczynią go precyzja i wszechstronność w podejściu do zdarzenia krytycznego.

Nie bez znaczenia jest użyty przez autora arkusza język. Ma on, bowiem, służyć udostępnianiu innym uczuć autora, które są istotnym elementem informacji przekazywanej przez nadawcę. Ten aspekt informacji ułatwia odbiorcy z zewnątrz zrozumieć sens i istotę zapisu. Tego rodzaju informacji nie przekazuje język transakcyjny. Jego podstawową funkcją jest doprowadzenie do określonego rezultatu. Wydaje się, że w arkuszu zdarzeń krytycznych należy posługiwać się głównie językiem ekspresyjnym, który, jak dowodził Green, rozwija się *od formy prywatnej do publicznej* (Tripp, 1996, s. 96). Funkcją języka ekspresyjnego jest *wyrażanie i badanie percepcji, uczuć i myśli* (Tripp, 1996, s. 96), dlatego też staje się on zrozumiały nie tylko dla autora tekstu. Nie można również zapominać, że język arkusza zdarzeń krytycznych ma charakteryzować się nie tylko precyzją i wszechstronnością, ale także sprzyjać generalizacji sensu zdarzeń.

Układ arkusza powinien być dostosowany do potrzeb autora bądź osób, których zdarzenia krytyczne dotyczą. Dobrze jest posługiwać się komputerem, gdyż prowadzenie takiego arkusza wymaga nieustannych zmian, poprawek, dodawania nowych pozycji. Wykonywanie tych operacji na komputerze nie zmusza do ciągłego przepisywania. Jeżeli nauczyciel korzysta z tradycyjnej formy zapisu (*kartka i ołówek*), to powinien poszczególne pozycje zapisywać na oddzielnych kartkach lub fiszkach.

Przy prowadzeniu arkusza zdarzeń krytycznych warto posługiwać się określonymi kategoriami. David Tripp posługuje się takimi kategoriami, jak: *obserwacja, uogólnianie, nauczycielskie zdarzenia krytyczne* (Tripp, 1996, s. 98). Każda z nich składa się z kilku kategorii niższego rzędu (podkategorii). Ich dobór uzależniony jest od potrzeb teoretycznych i praktycznych autora.

Warto poddawać analizie zdarzenia, w których nauczyciel uczestniczył z racji pełnionej funkcji, czyli *zdarzenia z własnej biografii zawodowej* (Tripp, 1996, s. 121). Istnieją dwa rodzaje zdarzeń autobiograficznych. Pierwszy stanowią te, z przypomnieniem sobie których

nauczyciel nie ma żadnego problemu, nawet po długim czasie od ich zajścia. Nasuwa się pytanie: dlaczego tak jest? Powody mogą być dwa: albo dane wydarzenia są dla nauczyciela istotne, albo też mają tak duży ładunek emocjonalny, który po prostu nie pozwala mu o nich zapomnieć. Nazwałam je zdarzeniami uświadamianymi. Są jednak i takie zdarzenia, o których nauczyciel zapomina (a może po prostu nie chce o nich pamiętać, wypiera je?). Stanowią one drugi rodzaj zdarzeń autobiograficznych. Dlaczego nauczyciel o nich nie pamięta? Powody mogą być dwa: albo uznał je za mało istotne (niegodne uwagi), albo też cechują się zbyt dużym ładunkiem emocjonalnym, by można było zachować je w pamięci. Towarzyszy mi przekonanie, że zwykle są to *momenty* postrzegane przez nauczyciela jako trudne, *negatywne*, które nie powinny były się pojawić. Ujawnia się w nich często błąd, pomyłka, do których nauczyciel zwykle nie daje sobie prawa. Te zdarzenia nazwałam nieuświadamianymi.

Zarówno jednym, jak i drugim zdarzeniom warto nadać krytyczny sens, przyjrzeć się im dokładniej, poddać je analizie. Aby móc tego dokonać, należy – w przypadku zdarzeń uświadamianych – wyodrębnić je spośród wielu innych zdarzeń, a w przypadku zdarzeń nieuświadamianych – pozwolić im powrócić do świadomości, postrzegać je nie w kategoriach *niewybaczalnego błędu*, ale incydentów wartościowych dla dalszej praktyki zawodowej.

Poddanie analizie krytycznej *zdarzeń z własnej biografii zawodowej* (Tripp, 1996, s. 121) przynosi nieocenione korzyści. Przede wszystkim pozwala zrozumieć nauczycielowi własne postępowanie, a także pozwala zbadać, czy określona reakcja była *stworzona* przez nauczyciela w oparciu o wyznawane przekonania i poglądy, czy też przejęta od innych nauczycieli. Dzięki temu nauczyciel zaczyna panować nad własnym zachowaniem i może wprowadzać w nim zmiany. Ważne jest to, że tych zmian dokonuje on świadomie, i że są one konsekwencją czynionych przez niego rozważań.

David Tripp wyodrębnia specyficzny rodzaj zdarzeń krytycznych, który określa jako *wspomnienia wojenne* (Tripp, 1996, s. 128). Są to wyrażające się w działaniach nauczyciela konstrukty i poglądy dotyczące jego nauczycielskiej praktyki. Najczęściej nie mają one charakteru jawnego, a ich ukazanie często przybiera postać dramatyczną. Nie należy jednak bać się poddawania ich analizie. Korzyści z niej płynące mają, bowiem, pozytywne odzwierciedlenie w dalszej karierze zawodowej nauczyciela.

Nikogo nie trzeba chyba przekonywać, że na decyzje nauczyciela, na jego postępowanie, wpływ mają inni ludzie. David Tripp określa ich mianem *osoby znaczące* (Tripp, 1996, s. 132). Mogą to być byli nauczyciele nauczyciela, naukowcy, osoby, które pod określonym względem mu imponują. Oddziałują oni na system wartości nauczyciela oraz na jego pracę, wywierają bezpośredni wpływ na jego profesjonalny osąd. Dobrze więc, aby nauczyciel był tego świadomy i miał nad tym kontrolę. Myślę, że powinno to stanowić również punkt odniesienia, gdy nauczyciel dokonuje analizy zdarzenia autobiograficznego. Może ją bowiem wzbogacić i uczynić bardziej zrozumiałą.

Analiza zdarzenia krytycznego ma charakter procesu (a więc nie jest czynnością jednorazową), dla którego znamienne są trzy aspekty: utrwalanie, przekształcanie oraz weryfikacja. Utrwalenie zdarzenia na piśmie pozwala na głębszą i bardziej obiektywną analizę. Stwarza możliwość powrotu do danego zdarzenia w każdej chwili i to nie tylko autorowi, ale także, np. *krytycznemu przyjacielowi* (Tripp, 1996, s. 135). Poza tym zachęca do ponownego przyjrzenia się określonym zdarzeniom. Pozwala na nanoszenie zmian, na przekształcanie, które jest konsekwencją ponownego namysłu nad zdarzeniem. Analiza prowadzona metodą deskryptywną pozwala także sprawdzić, np.

czy przedstawione przez nauczyciela poglądy były i są rzeczywiście jego poglądami, czy tylko mniej lub bardziej świadomie przejął je od innych, a zatem umożliwia ich weryfikację.

Należy pamiętać o tym, że czasami nawet po kilku lub kilkunastu latach, dzięki kolejnej analizie określonego zdarzenia nauczyciel dochodzi do wniosku, że jego reakcja wcale nie była jego reakcją, ale przejętą bez namysłu od innych.

Określone zdarzenie nauczyciel powinien wielokrotnie poddawać analizie, a tę traktować jako tymczasową, wciąż poszukującą hipotez i poglądów podatnych na zmiany, korektę i przekształcenia. Analiza zdarzenia krytycznego nie powinna mieć charakteru ostatecznego, zamkniętego.

David Tripp wyróżnia cztery kategorie osądu: **praktyczny, diagnostyczny, refleksyjny** oraz **krytyczny społecznie**. Pierwszy dotyczy przede wszystkim problematyczności praktycznej, a zatem odpowiada na pytania: *co mogę zrobić?, jak najlepiej to zrobić?* (Tripp, 1996, s. 141). Osąd diagnostyczny objaśnia osąd praktyczny oraz pozwala uświadomić sobie i zrozumieć istotę oraz konsekwencje podjętych decyzji (decyzji mających wymiar praktyczny). Osąd refleksyjny odwołuje się do *krytycznej problematyczności normatywnej* (Tripp, 1996, s. 141), a więc odpowiada na pytania: *co powinienem zrobić?, dlaczego powinienem to zrobić?* (Tripp, 1996, s. 141). Ostatni z kategorii osądu – krytyczny społecznie – wykorzystuje analizę krytyczną społecznie, by zakwestionować społeczne założenia, na których opierają się osąd praktyczny i osąd refleksyjny. Ta kategoria osądu *wymaga zarówno refleksyjno-krytycznej postawy, jak i gromadzenia informacji diagnostycznych na temat czynności zawodowych w sposób bardziej formalny i przy użyciu strategii badań metodycznych* (Tripp, 1996, s. 167).

Od chwili, kiedy zaczęłam zgłębiać pedagogikę Celestyna Freineta oraz rozpoczęłam pracę nad zdarzeniami krytycznymi w nauczaniu, towarzyszy mi przekonanie, że zdarzenia krytyczne (choć nie pod taką nazwą) pojawiły się już w *Gawędach Mateusza* Celestyna Freineta. Stanowią one namysł nad *momentami* ważnymi w procesie kształcenia. Są wyjątkowym *przewodnikiem* po niezwyklej, pełnej tajemnic *krainie*, jaką jest proces nauczania – uczenia się, przy czym pisane są z perspektywy nauczyciela. Oparte na obserwacji natury, wspomnieniach oraz doświadczeniach ujawnione prawdy mają charakter obejrzanych *pod mikroskopem* zdarzeń. Są zdarzeniami poddanymi wnikliwej, krytycznej analizie. Dlatego też przypisuję im miano *swoistych zdarzeń krytycznych*. Dlaczego swoistych?

Gawędy Mateusza bez wątpienia pisane są z myślą o adresacie, czyli nauczycielu, wychowawcy. Cechuje je, bowiem bogactwo apostrof, które przybierają formę ostrzeżeń, dobrych rad, wskazówek. Znamienne jest to, że ich autor utożsamia się z odbiorcami. Często wypowiada się w pierwszej osobie liczby mnogiej, czyli używa formy *my*. Nie przedstawia siebie jako *sędziwego, nieomyłnej istoty*, ale jako jednego z nauczycieli, który dzieli się z innymi własnym doświadczeniem wzbogaconym o refleksję nad jego istotą.

Swoistość zdarzeń krytycznych wykreowanych przez Celestyna Freineta przejawia się również w ich metaforycznym ujęciu. *Gawędy Mateusza* charakteryzuje bogactwo przenośni, które skłaniają czytelnika do podjęcia próby ich interpretacji.

Wśród zaprezentowanych przez tego pedagoga *Gawęd* znajdują się między innymi takie, które stanowią refleksję o sposobie, w jaki dzieci uczą się oraz myślą. Właśnie na kilku z nich skupię swoją uwagę. Stanowią one dowód na to, jak istotne znaczenie, bezpośrednio dla nauczyciela, a pośrednio również dla procesu kształcenia ma nadawanie zdarzeniom wymiaru krytycznego.

Jak wcześniej zasygnalizowałam, *Gawędy Mateusza* zachęcają do odczytania ich znaczenia, które nie jest bezpośrednio ujawnione. Pragnę zaznaczyć, że przytoczone myśli stanowią podjętą przeze mnie próbę interpretacji wybranych tekstów z tego właśnie dzieła.

Dobry ogrodnik, czyli cykl wychowawczy (Freinet, 1993, s. 7, część I)

Dzieci potrzebują *rozsądnej* swobody w procesie kształcenia. *Rozsądnej*, czyli takiej, nad którą czuwają roztropni nauczyciele, którzy podejmują interwencję wtedy, gdy jest to konieczne. Dzięki swobodzie i zachęce rozbudza się tkwiący w dziecku *instykt detektywa*, który sprawia, że młodego człowieka interesuje wszystko to, co nieznanne. Dzieci są bardzo ciekawe świata i chętnie podejmują jego penetrację. Muszą jednak czuć się bezpiecznie, mieć świadomość tego, że z ich zdaniem liczą się dorośli, że akceptują ich pomysły. Dzieci nie lubią być zmuszane do określonej aktywności. Każde dziecko rozwija się zgodnie ze swoim *biologicznym harmonogramem*. To właśnie on *szeptuje* dziecku, z jakiego rodzaju wyzwaniem jest w stanie się zmierzyć w określonym momencie jego życia i rozwoju. **Dzieci z natury są istotami bardzo ciekawymi i chętnie uczącymi się. Chęć zdobywania nowych wiadomości i doświadczeń powinna być odpowiednio stymulowana przez nauczycieli i wychowawców.**

Orły nie wchodzą na górę po schodach (Freinet, 1993, s. 9, część I)

Dzieci potrafią odnaleźć tkwiące w nich instynkty i potrzeby, przy czym każde z nich wybiera najkorzystniejszy dla niego sposób ich zaspokajania. Są dzieci, które preferują tradycyjne sposoby zdobywania informacji, ale są i takie, które czynią z dochodzenia do wiedzy niebywałą *przygodę edukacyjną*, którą realizują w zupełnie niekonwencjonalny sposób. **Każde dziecko stanowi indywidualność i potrafi samodzielnie określić sposób, w jaki pragnie wspinać się na szczyt góry zwanej WIEDZĄ.**

Jak sprawić, żeby dziecko czuło pragnienie (Freinet, 1993, s. 14, część II)

Ciekawość świata towarzyszy każdemu dziecku. Trzeba ją rozbudzać, potęgować oraz pielęgnować. Zainteresowanie ujawnia się wtedy, gdy pod wpływem określonego impulsu (zdarzenia, przeczytanej książki, usłyszanej informacji) dziecko zaczyna zadawać sobie (często również innym) pytania: Jak to możliwe?, W jaki sposób...?, Co stanowi przyczynę...?, Dlaczego? **Dzieci uczą się, gdy zostanie przekroczony (choćby odrobinę) ich próg tolerancji na to, co interesujące, zajmujące, niezwykłe.** Wtedy same poszukują odpowiedzi na mnożące się wątpliwości, dokonując penetracji różnorodnych źródeł, które choć w pewnym stopniu mogą zaspokoić ich *głód intelektualny*.

Idźcie w głąb (Freinet, 1993, s. 95, część VII)

Dziecko najefektywniej uczy się przez doświadczenie. Odczuwa chęć eksperymentowania, penetrowania, poszukiwania w książkach i materiałach źródłowych. Z niezwykłym zaangażowaniem wyrusza w *podróże odkrywcze*. Nie przeraża ani nie zniechęca je to, że często są to *wyprawy* trudne. Każdy, także dziecko, ma prawo do błędów. Pomyłka również stanowi element wzbogacający *bagaż doświadczeń* dziecka.

Zmartwienie sierzanta (Freinet, 1993, s. 97, część VII)

Dzieci uczą się zdecydowanie efektywniej w miłej, emanującej spokojem atmosferze. Są radosne, pozytywnie nastawione do pracy, gdy mogą realizować przedsięwzięcia wynikające z ich zainteresowań. Potrafią pracować indywidualnie oraz w grupach. Gdy czują się bezpiecznie, nie boją się zapytać nauczyciela w przypadku wątpliwości. Proces kształcenia jest dla nich prawdziwą, fascynującą *przygodą*, pełną tajemnic, które warto rozwikłać i dokładnie poznać.

Autokracja czy wolność (Freinet, 1993, s. 102, część VII)

Dzieci przejawiają chęć do współpracy z innymi. Pragną dzielić się swoimi pomysłami, chcą być zauważane, wysłuchane, poważnie traktowane. Do uczenia się potrzebują swobody zarówno intelektualnej, jak i fizycznej, tzn. związanej z przemieszczaniem się po sali lekcyjnej czy pracowni. **Wolność stanowi ważny element w procesie uczenia się dzieci.**

Pochwała i uznanie (Freinet, 1993, s. 30, część III)

Uczeń potrzebuje pochwały i uznania za strony nauczyciela nawet wtedy, gdy efekt jego pracy nie jest całkowicie zgodny z wyobrażeniami i oczekiwaniami nauczyciela. **Miłe słowo z ust mistrza jest dla dziecka potwierdzeniem jego wartości, zdolności, umiejętności.** Motywuje go do dalszego wysiłku, do dalszej pracy. **Stanowi podstawę powstania u dziecka przekonania: SPRÓBUJĘ JESZCZE RAZ. TERAZ MI SIĘ UDA.**

Dzieci, których nie można oswoić (Freinet, 1993, s. 38, część IV)

Dzieci w naturalnym środowisku pragną wszystko poznać, wszystko zobaczyć, zdobyć wiele informacji. Przepelnia je energia, która przejawia się w intelektualnej aktywności, w poszukiwaniu odpowiedzi na nieustannie pojawiające się pytania, w wielości pomysłów. Cechuje je kreatywność. Z niesamowitym zaangażowaniem samodzielnie zgłębiają wiedzę, zwłaszcza w dziedzinie, która je szczególnie interesuje. **Obcowanie z naturą stanowi dla uczniów inspirację, jest źródłem wciąż mnożących się wątpliwości i jednocześnie zawsze otwartą księgą mądrości, w której poszukują odpowiedzi.**

Pojmowanie błyskawiczne przez oślnienie (Freinet, 1993, s. 65, część V)

Dzieci są niesamowite, mają niezwykle błyskotliwy umysł. Potrafią bardzo szybko kojarzyć ze sobą rozmaite fakty, czynności, wydarzenia i wyciągać trafne wnioski. Często w pamięci, bez rozległych działań, liczą zadania i to całkowicie poprawnie. Dochodzą do wielu rozwiązań w sposób naprawdę zaskakujący, nierzadko dla innych zagadkowy. W swoich działaniach intelektualnych są bardzo naturalne, spontaniczne, co często prowadzi do tzw. *oślnienia*, czyli rozwiązania, które pojawia się nagle i nie wiadomo, w jaki sposób.

Trzy niekoniecznie musi następować po dwóch (Freinet, 1993, s. 66, część V)

Dzieci samodzielnie potrafią odnaleźć sposób pozwalający im osiągnąć wytyczony cel. Często jest on niekonwencjonalny, niezwykle, a nawet niezrozumiały dla innych, ale skuteczny i dla autora pomysłu oczywisty. Dzieci nie muszą brać lekcji rysunku, by namalować ujmujący obraz, nie muszą przeczytać podręcznika, by rozwiązać określony problem. One, po prostu, są zdolne dokonać tego bez uprzednich specjalnych przygotowań.

Usuńcie podpórki (Freinet, 1993, s. 68, część V)

Podstawę osiągnięć dziecka stanowi nie tyle sama wiedza, ile doświadczenie, ćwiczenie i praca (Freinet, 1993, s. 69, część V). To naturalna chęć opanowania określonej umiejętności, wykonania określonego zadania skłania dziecko do sięgnięcia po książkę, zapytania nauczyciela czy kolegi. Potrzeba rozwijania zdolności jest u dziecka tak silna, że nawet trudności pojawiające się na początku nie są w stanie go zniechęcić. Wręcz przeciwnie – stanowią bodziec do poszukiwania pomocy poza swoją wiedzą, poza rozwiniętymi już możliwościami intelektualnymi czy też praktycznymi.

Przytoczone przeze mnie *Gawędy* to tylko nieliczne spośród wielu tekstów, w których Celestyn Freinet pokazuje, w jaki sposób dzieci realizują naturalną potrzebę uczenia się oraz w jaki sposób myślą. Te i wiele innych *Gawęd Mateusza* to bardzo ciekawe, skłaniające do refleksji, czasami tajemnicze zdarzenia krytyczne pochodzące z codziennej praktyki zawodowej doświadczonego nauczyciela, które dotyczą dwóch niezwykle istotnych i absorbujących dziecko czynności: uczenia się i myślenia.

Dotychczasowe rozważania dotyczące sposobu uczenia się i myślenia u dzieci podsumuję zdaniami, które, w moim przekonaniu, mogłyby wypowiedzieć uczeń, *bohater domyślny Gawęd Mateusza*:

Uczenie się: **potrafię uczyć się samodzielnie. Potrzebuję nauczyciela – przyjaciela, a nie nauczyciela – dyktatora.**

Myślenie: **potrafię określić, co jest dla mnie najlepsze. Oczekuję zaufania i wsparcia ze strony nauczyciela.**

Czynienie refleksji nad własnym postępowaniem, przekonaniami mającymi odzwierciedlenie w podejmowanych działaniach, zachowaniem uczniów jest niezwykle istotne w praktyce zawodowej nauczyciela. Pełną tego świadomość miał Celestyn Freinet, czemu wyraz dał w dziele pt. *Gawędy Mateusza*. Ukazał bezcenne korzyści, jakie odnosi nauczyciel dzięki wnikliwemu *przyglądaniu się* własnej osobie, partnerom procesu kształcenia oraz sytuacji edukacyjnej. Szansę coraz pełniejszego poznawania siebie oraz innych uczestników procesu nauczania – uczenia się stwarzają zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Podsumowaniem podejmowanych w tym tekście rozważań jest cytat wskazujący istotność oraz potrzebę czynienia refleksji: refleksja ... *nigdy nie jest stratą czasu czy „próżnym błędzeniem”, angażuje zarówno poznanie jak i emocje* (Boud, Keogh, Walter, 1985, za: B. D. Gołębnik, 1998, str. 149).

Literatura:

- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń.
- Freinet C. (1976), *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, Otwock-Warszawa.
- Gołębnik B. D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa.

Renata Stawinoga

Modele zajęć sprzyjające wyzwaniu twórczości dziecięcej

Wprowadzenie

W ramach powszechnie przyjętego założenia o konieczności wspomagania rozwoju dziecka formułowany jest postulat wyzwania twórczości, który z uwagi na wymogi współczesnego świata nie może pozostawać na marginesie działań i oddziaływań edukacyjnych. W tym kontekście istotne wydaje się poszukiwanie takiego modelu zajęć szkolnych, który umożliwi ujawnienie twórczości dziecięcej we wszelkich jej przejawach i z wykorzystaniem różnorodnego tworzywa. Model zajęć, postrzegany jako układ wzajemnie powiązanych czynności nauczyciela i uczniów, uwarunkowany jest prawidłowościami procesu nauczania – uczenia się, który nierzadko staje się procesem aktywności twórczej, umożliwiającej rozwój osobowości w sferze emocjonalno-motywacyjnej, poznawczej i działaniowej. Na tle dotychczasowych osiągnięć dydaktyki zaprezentowano model zajęć twórczych, wykorzystany przez autorkę w praktyce przy wyzwaniu twórczości językowej uczniów klas I-III.

Słowa kluczowe: *twórczość językowa, model zajęć twórczych.*

Do czasu reformy edukacyjnej w 1999 roku, podstawową jednostką organizacyjną procesu nauczania – uczenia się, była lekcja, obecnie częściej mówi się o dniu aktywności. Zagadnienia związane z ich projektowaniem, przebiegiem i ewaluacją prezentuje dydaktyka.

Poglądy znanych pedagogów od lat znajdują swoje odzwierciedlenie w rozważaniach dotyczących efektywnej organizacji procesu dydaktycznego. Zajmowali się tym m. in. J. A. Komeński, J. F. Herbart (nauczanie jako przyswajanie), J. J. Rousseau, H. Pestalozzi i C. Freinet (naturalne poznanie), J. Dewey (rozwiązywanie problemów). Ten ostatni doceniając znaczenie doświadczenia w nauczaniu, zaproponował model lekcji, którego podstawą były czynności nauczyciela i uczniów zmierzające do dostrzeżenia, a następnie rozstrzygnięcia trudności, zwanej dziś problemem. W ten sposób J. Dewey (1957) zwrócił uwagę na rolę nauczania problemowego, które w kilka lat później zostało uznane przez J. Kozielskiego (1969, s. 7) za skuteczną metodę kształcenia krytycz-

no-twórczego myślenia uczniów, ich samodzielności i aktywności poznawczej. Nie bez znaczenia jest zatem rodzaj rozwiązywanego problemu: orientacyjny – decyzyjny – wykonawczy, „odkryć” – „wynaleźć”, otwarty – zamknięty, dywergencyjny – konwergencyjny (Kruszewski, 1993, s. 117-120).

Struktury lekcji problemowych opisują: B. Nawroczyński, K. Sośnicki, K. Lech, E. Fleming, Cz. Kupisiewicz, W. Okoń. Wspomniani dydaktycy zasady budowy lekcji wyprowadzają, m. in. z:

- ich funkcji dydaktycznych (Cz. Kupisiewicz);
- prawidłowości procesu nauczania (W. Okoń);
- charakteru działalności poznawczej uczniów umożliwiającej łączenie teorii z praktyką (K. Lech);
- przebiegu procesów myślowych uczniów (K. Sośnicki).

Na twórcze rozwiązywanie problemów zwraca uwagę E. Nęcka (1994), twórczym rozwiązywaniem zadań zajmuje się A. Góralski (1989). Problem jest bowiem rodzajem zadania, którego podmiot nie może rozwiązać za pomocą posiadanego zasobu wiedzy. Jego rozwiązanie jest możliwe dzięki czynności myślenia produktywnego, co prowadzi do wzbogacenia wiedzy podmiotu (Kozielecki, 1969, s. 16). Warto przy tym zaznaczyć, że zadanie jest pojęciem szerszym od problemu, podobnie jak sytuacja zadaniowa od sytuacji problemowej. Wynika to z przekonania, że choć każdy problem jest zadaniem, to nie każde zadanie jest problemem.

Każda jednostka organizacyjna procesu nauczania – uczenia się to ciąg zadań zaprojektowanych w obrębie kluczowych sytuacji dydaktycznych, które w zależności od siły wzajemnych powiązań i prezentowanych walorów poznawczych umożliwiają rozwój zdolności twórczych uczniów. Zaobserwowanie symptomów rozwoju, w postaci zmian, może być sprawdzianem skuteczności działań i oddziaływań edukacyjnych.

Zadanie stanowi trzon sytuacji dydaktycznej wiążący w całość poszczególne elementy. Każda celowo zaplanowana sytuacja dydaktyczna zawiera pojedyncze zadanie lub splot zadań. Im bardziej ciągi zadań przypominają postać systemów, tym większa szansa na efektywność procesu dydaktycznego (Radwiłowiczowie, 1991, s. 23-24).

Sytuację dydaktyczną utożsamia się niekiedy z interakcją nauczyciela i ucznia. Bywa i tak, że postrzega się ją jako elementarne, zorganizowane działanie ucznia na zajęciach szkolnych. Współczesne koncepcje psychologiczne, kładące nacisk na czynności uczącego się, zachęcają do uwzględnienia działania jako kryterium wyodrębniania sytuacji dydaktycznej. Fazy zorganizowanego działania, takie jak: przygotowanie (określenie celu, zapewnienie warunków, ustalenie planu czy sformułowanie zadania), wykonanie i kontrola można w sposób bezpośredni odnieść do zadania dydaktycznego (Kuligowska, 1984, s. 55-56). Występuje ono jako pytanie, polecenie lub sytuacja zadaniowa organizowana przez nauczyciela, a dookreślana przez ucznia. Rolą zadania w każdej z trzech form jest ukierunkowanie myślenia i działania jednostki. M. i R. Radwiłowiczowie twierdzą (1991, s. 21), że w postaci rozwiniętej zadanie posiada trzy elementy: opis układu wyjściowego (sytuację zadaniową), opis układu końcowego (sytuację końcową) i wymóg wykonania czynności.

Organizacji samodzielnego uczenia się dziecka sprzyjają trzy, wzajemnie uzupełniające się, rodzaje podejść nauczyciela do procesu nauczania – uczenia się. Określane są one jako:

- a) projektowanie okazji edukacyjnych zakładające inicjowanie procesu uczenia się i inspirowanie wielorakiej aktywności;
- b) podejście sytuacyjne polegające na tworzeniu warunków do uczenia się, podejmowania spontanicznej, różnorodnej i autonomicznej aktywności;

- c) podejście zadaniowe uwzględniające kierowanie rozwojem dziecka i czuwanie nad prawidłowym jego przebiegiem zgodnie z określonym wzorcem (Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 56-57; Stawinoga, 2005, s. 159-167).

Biorąc pod uwagę różne strategie uczenia się warto zwrócić uwagę na otwarte podejście do zadań przeciwstawiane zamkniętemu podejściu do zadań i nastawieniu na audytorium (Barnes, 1988, s. 79-84). Najbardziej charakterystyczną cechą tego podejścia jest posługiwanie się trybem hipotetycznym, co oznacza, że uczniowie zadają sobie nawzajem pytania prowokujące dyskusję. Ich wypowiedzi mają charakter próbny, eksploracyjny, zachęcający do snucia domysłów przy poszukiwaniu możliwych odpowiedzi, rozwijania tematu, nawiązywania do wypowiedzi kolegów, ponawiania prób zorganizowania i zwerbalizowania własnych myśli, dostrzegania takich sposobów wykorzystania materiału, które wykraczałyby poza wymagania sformułowane w zadaniu. Wśród operacji umysłowych charakterystycznych dla tego podejścia wymienić można: analizę, syntezę, porównywanie, wnioskowanie, uzasadnianie, transformację, wartościowanie i ocenę. Dużą wagę przywiązuje się do uwzględniania relacji społecznych opartych na współpracy i współdziałaniu, w których uczniowie wykorzystują nawzajem swoje wypowiedzi: wyjaśniają je, rozszerzają, modyfikują, podsumowują, zaś pojawiające się różnice zdań poddają otwartej dyskusji.

Edukacja szkolna powinna zagwarantować uczniom uzyskanie profesjonalnego wsparcia w zakresie efektywnego uczenia się. Realizacji tego założenia sprzyja stosowanie różnorodnych metod (Okoń, 1995), technik (Góralski, 1977-84; Nęcka, 1998; Buzan, 1999; Stankiewicz, 1999), strategii (Fisher, 1999; Gołębiak, 2004) i modeli nauczania – uczenia się (Arends, 1995; Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999). Nauczyciel korzystający z wybranej propozycji dydaktycznego postępowania ma na uwadze dwa rodzaje efektów: opanowanie przez uczniów materiału nauczania, jak również odkrycie przez nich sposobów uczenia się i usprawniania procesów poznawczych. W związku z tym potrzeba namysłu nad rozwiązaniami strukturalnymi w odniesieniu do jednostek organizacyjnych stosowanych w nauczaniu i uczeniu się. W tym kontekście istotne wydaje się wyjaśnienie ważnego dla dalszych rozważań pojęcia.

Model lekcji (zajęć) rozumiany jest jako to układ czynności nauczyciela i uczniów, uwarunkowany charakterem zadań programowych, prawidłowościami procesu nauczania – uczenia się, rozwojem psychofizycznym uczniów oraz organizacją ich pracy. Podejmowane działania uzależnione są od zakładanych celów i ukierunkowane na osiągnięcia wyrażające się w wiedzy, umiejętnościach, postawach (Wichura, 1984, s. 34). Przyjmując, że każdy model ma określoną strukturę warto zaprezentować konkretne rozwiązania w tym zakresie. Ich wybór podyktowany jest możliwością wyzwalania twórczości dziecięcej.

Strukturę jednostki metodycznej zajęć twórczych prezentuje W. Frankiewicz (1983, s. 104-105). Omówienie czynności nauczyciela i uczniów autorka poprzedza wyróżnieniem kolejnych faz lekcji, do których zalicza: uświadomienie uczniom zadań, pisanie swobodnych tekstów, wybór najciekawszych prac i uzasadnienie wyboru, wspólną poprawę i udoskonalanie wybranego przez dzieci tekstu oraz różnorodne ćwiczenia w pisaniu.

Warto ponadto zwrócić uwagę na fazy zajęć zaprezentowane przez J. Kujawińskiego (1990, s. 71-72). Są to: przygotowanie, projektowanie, realizowanie, podsumowanie i planowanie dalszej pracy. Można je uwzględnić przy zastosowaniu dwu modeli lekcji: modelu stymulującego aktywność twórczą poprzez preferowanie problemów otwartych (ich rozwiązanie sprzyja rozwojowi myślenia dywergencyjnego) oraz modelu pobudzającego aktywność odtwórczą poprzez preferowanie problemów zamkniętych (ich rozwiązanie sprzyja rozwojowi myślenia konwergencyjnego). Różnica pomiędzy modelami tkwi w odmiennym przebiegu poszczególnych faz i postrzeganiu roli nauczyciela.

Modele lekcji poświęconych twórczemu rozwiązywaniu problemów, które warto wykorzystywać w edukacji wczesnoszkolnej, można znaleźć w materiałach edukacyjnych, takich jak: *Porządek i przygoda* K. J. Szmidta (1997) czy *Kreator* przygotowany pod nadzorem MEN (1999).

Pierwsza z propozycji ukazuje fazy działań nauczyciela i odpowiadające im fazy aktywności ucznia, takie jak: udział w „rozgrzewce”, prezentacja zadań domowych, odkrywanie, zrozumienie i określenie problemów, wytwarzanie pomysłów rozwiązania, weryfikacja i realizacja pomysłów, udział w podsumowaniu – przekazywanie informacji zwrotnych oraz planowanie i wykonanie zadań domowych.

Druga propozycja koncentruje się na umiejętnościach kluczowych, zwanych kompetencjami. Należą do nich: planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach, efektywne współdziałanie w zespole, rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, sprawne posługiwanie się komputerem i technologią informacyjną. Kształtowanie tych umiejętności wymaga wprowadzenia pięciu faz lekcji, które zakładają aktywny udział ucznia w zdobywaniu wiedzy. Oto one:

1. Zaangażowanie – tworzenie ram organizacyjnych, przedstawienie tematyki zajęć, sformułowanie celów i zadań dla ucznia, budowanie atmosfery sprzyjającej zaangażowaniu się uczniów w rozwiązywanie problemów.
2. Badanie – samodzielne analizowanie zadań przez uczniów, odwołanie się do doświadczeń, wiadomości i umiejętności uczniów, dyskusowanie, analizowanie, negocjowanie, stawianie hipotez.
3. Przekształcanie – porządkowanie wiedzy, przedstawienie propozycji rozwiązania problemu, pogłębienie rozumienia problemu, funkcjonalne wykorzystanie wiedzy.
4. Prezentacja – relacjonowanie wyników pracy audytorium, porównywanie sposobów rozwiązania problemu.
5. Refleksja – dokonanie samooceny, określenie kierunków dalszej pracy i sposobów wykorzystania zdobytych doświadczeń, próba odpowiedzi na pytania: Czego się uczniowie nauczyli?, Czemu służyły zastosowane metody pracy i zasady uczenia się?

Interesujące implikacje edukacyjne przynosi model uczenia się myślenia metaforycznego, związany z zastosowaniem metody synektycznej W. J. J. Gordona (1961) do stymulowania zdolności twórczych jednostek, bez względu na ich wiek i przedmiot kształcenia. Podstawowym mechanizmem operacyjnym jest tu analogia: personalna, prosta, symboliczna i fantastyczna. Opis procedury synektycznej wykorzystywanej w procesie edukacji można znaleźć w publikacjach W. Limont (1994, 1996, 2004, 2005).

Równocześnie, zważywszy na rolę pracy grupowej w procesie twórczym, warto poszukać rozwiązań sprzyjających efektywnej pracy w zespole. Jedną z propozycji w tym zakresie jest model uczenia się we współpracy, który prezentuje R. I. Arends (1995, s. 335-337). W swej wersji podstawowej eksponuje on głównie postępowanie nauczyciela, który: omawia cele lekcji, wywołuje nastawienie do uczenia się, przekazuje wiadomości, organizuje zespoły, pomaga grupom wykonywać zadania, sprawdza opanowanie materiału, wybiera sposób wyrażenia uznania dla pracy i osiągnięć indywidualnych oraz grupowych. Dopiero opis różnych odmian tego modelu przynosi więcej informacji o aktywności uczniów, którzy np. w metodzie badań zespołowych – sami wybierają temat, organizują się w zespoły zadaniowe, wspólnie z nauczycielem planują cele, zadania i procedury uczenia się, analizują i oceniają informacje uzyskane w toku realizacji planu, wybierają formę ich prezentacji, przedstawiają opracowany temat, co również podlega ocenie.

Cechą omówionych propozycji jest dostrzeżenie potrzeby wielostronnej aktywizacji osobowości dziecka uwzględniającej sferę poznawczą, emocjonalno-motywacyjną i działaniową, co jest bliskie założeniom koncepcji kształcenia zaproponowanej przez W. Okonia. „Uczenie się wielostronne oparte na przyswajaniu, odkrywaniu, przeżywaniu i działaniu, mieści w sobie nie tylko poznanie, lecz także wartościowanie i działanie” (Okoń, 1976, s. 96-97). Jak powszechnie wiadomo poszczególnym drogom uczenia się odpowiadają cztery strategie kształcenia (A, P, E, O), a każdej z nich przyporządkowane są określone struktury lekcji. Łączenie różnych dróg uczenia się w toku jednych zajęć wydaje się wciąż aktualnym wyzwaniem współczesnej edukacji.

Przedstawiona poniżej struktura zajęć twórczych została wypracowana w toku badań eksperymentalnych ukierunkowanych na wyzwianie twórczości językowej uczniów klas początkowych. W proponowanym ujęciu zajęcia postrzegano jako układ wzajemnie powiązanych i przeplatających się ze sobą działań i oddziaływań nauczyciela oraz uczniów, zmierzających do pożądanej zmiany i rozwoju. Obejmowały one cele, zadania, wytwory oraz umożliwiały aktywność w sferze emocjonalno-motywacyjnej, w sferze myślenia i działania. Było to istotne z punktu widzenia obu partnerów interakcji pedagogicznej.

Wyróżniono następujące etapy zajęć twórczych:

1. Sformułowanie tematu zajęć twórczych i sprecyzowanie celów.
2. Wytworzenie klimatu sprzyjającego twórczości i poszukiwanie inspiracji.
3. Przeprowadzenie „rozgrzewki umysłu”.
4. Wyzwalanie twórczości językowej uczniów.
5. Prezentacja, analiza i doskonalenie twórczych efektów.
6. Ewaluacja i zabawa zamykająca zajęcia.

Refleksja nad tematem i celami zajęć zapewniała poczucie współdziałania w planowaniu procesu edukacyjnego. Formułowanie tematu zajęć dawało możliwość dokonywania wyboru najciekawszej jego wersji z kilku zgłaszanych propozycji. Uwzględniono dwa sposoby formułowania tematu zajęć: w języku zagadnień programowych (do zapisu w dzienniku) i w języku dziecka (do zapisu w zeszyte). Cele zajęć, tylko w uzasadnionych przypadkach, podawano w postaci gotowej. Precyzowanie ich przez obu partnerów interakcji pedagogicznej: ucznia i nauczyciela, w rezultacie pozwalało na uzyskanie zamierzonych osiągnięć w wymiarze indywidualnym, grupowym i ogólnopedagogicznym. Formułowane cele były stopniowo uświadamiane, odkrywane i werbalizowane, a w wielu sytuacjach uznawane za własne (zinterioryzowane). Konfrontacja celów wyznaczonych przez nauczyciela z celami dostrzeganymi przez ucznia stanowiła podstawę pełnej ich realizacji.

Klimat sprzyjający twórczości starano się wytworzyć dzięki aranżacji otoczenia i zabawom integrującym klasę, opartym na partnerstwie uczniów i nauczyciela. Ponadto sformułowano prawa ułatwiające funkcjonowanie w klasie i wzajemne porozumiewanie się. I tak uczeń ma prawo:

- pracować, uczyć się i bawić w atmosferze bezpieczeństwa, porozumienia i wolności;
- zadawać pytania zawsze wtedy, gdy coś budzi jego wątpliwości (jest to zgodne z sentencją „Kto pyta nie błądzi”);
- współdziałać z kolegami i korzystać ze zgłaszanych na forum grupy pomysłów;
- zgłaszać swoje zdanie i uzasadniać je (każdy patrzy z innej perspektywy i postrzega rzeczywistość w indywidualny sposób);
- swobodnie działać i wybierać najbardziej dogodny sposób wykonania zadania, tak by dotrzeć do interesującego wyniku;

- odmówić wykonania zadania, jeśli uzna je za mało interesujące i zaproponuje ciekawszy pomysł na realizację zadania (przymuszanie do kategorycznego respektowania poleceń nie sprzyja twórczości);
- popełniać błędy i korygować je z pomocą kolegów i nauczyciela;
- korzystać z różnych źródeł informacji (słowniki, encyklopedie, prasa, telewizja, programy komputerowe) oraz dostępnych środków dydaktycznych;
- odkrywać dla siebie coś nowego i pożytecznego.

Inspirację traktowano jako podstawę do podejmowania twórczych działań na materiale językowym i pozajęzykowym. Jej rolą było rozbudzanie twórczego zapału, inwencji, natchnienia, a także ogniskowanie uwagi uczniów na tematyce i celach zajęć. Jako czynniki inspirujące wykorzystano: poezję, prozę, muzykę, rzeźbę, grafikę, malarstwo (w tym prace plastyczne uczniów), improwizacje ruchowe, wycinki prasowe, wyprawy plenerowe. Najwyższy poziom wzbudzenia emocji i motywacji następował wtedy, gdy uczeń miał możliwość przeżywania bezpośredniego kontaktu z naturą, tj. dostrzegania różnorodności świata przyrodniczego i występowania w roli obserwatora oraz badacza rzeczywistości.

Spośród zastosowanych na tym etapie metod (sprzyjających doznaniom estetycznymi i przeżywaniu wartości) wymienić można, m. in.: inscenizację, improwizację, ćwiczenia w czytaniu, słuchaniu, mówieniu i pisaniu, ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne, ćwiczenia interpretacyjne, pogadankę, pokaz, obserwację.

Rozgrzewka miała na celu ukierunkowanie myśli oraz pobudzanie wyobraźni i fantazji dziecięcej. Przybliżała ona uczniów do realizacji głównego zadania twórczego przeznaczonego na dane zajęcia. Przyjmowała różne formy realizacyjne i wykorzystywała bogactwo dostępnych metod.

Omówione dotychczas etapy zajęć twórczych spełniały rolę przygotowania do podjęcia twórczości językowej. Rozbudowanie tej części zajęć było świadome i zamierzone. Na efektywność procesu nauczania – uczenia się wpływają bowiem ciągi powiązanych ze sobą sytuacji dydaktycznych. Trudno byłoby oczekiwać od uczniów interesujących wytworów twórczych w sytuacji odizolowanej od świadomie zaplanowanego postępowania dydaktycznego. Niestety taki uproszczony sposób rozumowania uwidacznia się w postępowaniu dydaktycznym pewnej grupy studentów i nauczycieli, niedoceniających wagi wieloetapowego przygotowania do twórczości. Brak natychmiastowych rezultatów, będących następstwem podejmowanej przez dzieci aktywności twórczej, powoduje rozgoryczenie i pochopne wydawanie opinii, że dzieci w tym wieku nie potrafią ciekawie pisać. Wartość poprawnie zorganizowanego przygotowania przekładała się na co najmniej dwie korzyści. Jedną z nich można odnieść w sposób bezpośredni do ucznia i wyższej jakości uzyskiwanych przez niego wytworów. Jak można było zauważyć, interesujący efekt pracy twórczej przynosił radość i satysfakcję z podejmowanego wysiłku, zwiększał wiarę we własne możliwości, pobudzał zainteresowanie zadaniami i zachęcał do podejmowania kolejnych. Drugą korzyść można było dostrzec w sposób pośredni u nauczyciela, który uświadamiał sobie potrzebę projektowania sytuacji dydaktycznych w taki sposób, by przedstawić wybrane zagadnienie w szerszym kontekście, co w rezultacie ułatwiało dzieciom tworzenie (ekspresję). Rolą nauczyciela było nie tyle stawianie zadań i kontrola ich wykonania, ile ukazanie sposobów dochodzenia do różnych jakościowo rozwiązań.

Twórczość językowa obejmowała działania na poziomie wyrazu, związku wyrazowego, zdania i wypowiedzi wielozdaniowej. Jej przejawów poszukiwano w formułowanych przez dzieci wypowiedziach ustnych i pisemnych. Zwracano przy tym uwagę na dostrzeganie różnych możliwości użycia języka jako tworzywa ludzkich myśli i wyobrażeń, a także zachęcano do ekspery-

mentowania materiałem językowym w toku podjętej aktywności. Działania podejmowane na tym etapie w dalszym ciągu zmierzały do merytorycznego opracowania tematu zajęć.

Zastosowanie twórczych zadań językowych, miało w założeniu aktywizować różne operacje umysłowe – skojarzeniowe, transformacyjne i metaforyczne. Zadania te można traktować jako uzupełnienie ćwiczeń językowych uwzględnianych w każdym programie kształcenia. Bazując na tym, co stanowi podstawę kształcenia językowego w młodszym wieku szkolnym, proponowane zadania zakładały zmianę charakteru działań z odtwórczych na twórcze, przez co poszerzyły zakres refleksji dziecka nad tworzywem, z którego składane były nowe całości znaczeniowe. Podejmowana w praktyce nauka języka sprzyjała nauce o języku.

W toku zajęć twórczych uwzględniono trzy fazy pracy nad każdym zadaniem:

- zapoznanie z zadaniem,
- poszukiwanie pomysłów rozwiązania w małych grupach,
- realizacja zadania.

Po zapoznaniu z twórczym zadaniem językowym następował jeden z najważniejszych etapów, służący intensyfikacji myślenia uczniów, a mianowicie – poszukiwanie rozwiązań w małych grupach. Praca grupowa umożliwiała zwielokrotnienie pomysłów wykonania zadania, np. wtedy gdy polegała na gromadzeniu słownictwa wokół aktualnie opracowywanego zagadnienia. Chociaż pierwsze wysuwane przez dzieci propozycje były zazwyczaj proste, typowe, czasem nawet banalne, to w miarę upływu czasu pojawiały się coraz śmielsze, zaskakujące i nietypowe zestawienia wyrazów. Zaletą pracy grupowej było:

- podtrzymywanie klimatu sprzyjającego twórczości;
- wzmacnianie więzi i relacji międzyosobowych (uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel);
- stwarzanie okazji do dyskusowania, wymiany pomysłów i doświadczeń;
- umożliwianie negocjowania wspólnego stanowiska i podejmowania decyzji;
- zwiększanie odpowiedzialności za siebie i innych oraz prezentowane na forum klasy wyniki;
- usprawnianie etapu wytwarzania twórczych pomysłów;
- dostrzeganie siebie na tle grupy i podnoszenie jakości pracy wynikające z „sumowania się pomysłów”;
- wspieranie dzieci słabszych i tych, które w danym momencie pracowały mniej wydajnie;
- inspirowanie członków grupy i pobudzanie do dalszego działania;
- zachęcanie do refleksji;
- zmniejszanie lęku przed ujawnieniem własnej niewiedzy;
- zwiększanie poczucie bezpieczeństwa i akceptacji;
- podnoszenie efektywności uczenia się i nauczania.

Jako dopełnienie twórczych zadań językowych wprowadzano twórcze zadania pozajęzykowe, często o charakterze ekspresyjnym. Ich obecność pozwalała na zmianę formy aktywności i swobodne przechodzenie od działań werbalnych do pozawerbalnych. Chwilowe „odejście od zagadnień językowych” i powrót do nich były okazją do głębszego namysłu nad zadaniem i sposobami jego realizacji.

Prezentacja, analiza i doskonalenie twórczych efektów to etap, który wzbudzał wiele emocji u partnerów procesu edukacyjnego. Nauka języka i nauka o języku nie polegała jedynie na przyswajaniu gotowych zasad, norm i reguł czy czerpaniu z niepodważalnych wzorców tekstowych, ale dokonywała się także na bazie dziecięcych wytworów. Ich prezentacja na forum klasy była okazją do odkrywania bogactwa słownictwa, wybierania najciekawszych konstrukcji składniowych, stylistycznych i kompozycyjnych, poznania podstawowych zasad gramatyki i ortografii. Taka nauka to jakby „nauka przy okazji”.

Głównym zamierzeniem tego etapu było z jednej strony – zatrzymanie się przy twórczym rezultacie, dostrzeżenie jego wartości, odszukanie nowych nieznanych dotąd elementów, odkrycie zamysłu autora, z drugiej – dokonanie korekty błędów.

Analiza twórczych rezultatów prowadziła do oceny dokonywanej poprzez opis i opinie. Za każdym razem dbano o to, by rozpoczynać od tego, co wywołało najwięcej pozytywnych emocji. Jeśli nawet ocena była wyrażona w postaci negatywnego sądu wartościującego, to zmierzano do tego, by został on rozbudowany i sformułowany jako krytyka konstruktywna („Podobało mi się...”, „Brakowało...”, „Radziłbym...”). Często korzystano też z formułowanych przez uczniów kryteriów oceny wytworu.

Doskonalenie twórczych efektów przebiegało przy założeniu, że każdy wytwór – tekst jest indywidualnym pomysłem dziecięcym i może być poprawiany jedynie przez swego twórcę. A zatem, jeśli dziecko uznało uwagi koleżanek, kolegów i nauczyciela za słuszne, wówczas wprowadzało w swoim tekście stosowne zmiany, co mogło pozytywnie wpłynąć na jego kształt i zawartość treściową.

Ewaluacja, stanowiąca okazję do formułowania bieżącej oceny zajęć twórczych i podstawę planowania dalszej pracy, przybierała za każdym razem odmienną formę realizacyjną. Jej rolą było uzyskanie informacji zwrotnej odnośnie przeprowadzonych w danym dniu zajęć twórczych, a ściślej rzecz ujmując: oceny sytuacji dydaktycznych, wyzwalanych przez nie zachowań, stopnia zaangażowania i zainteresowania prezentowanymi zadaniami oraz możliwościami pełnego w nich uczestnictwa. Ten etap zajęć stanowił zachętę do snucia refleksji nad własną pracą i możliwościami jej doskonalenia, co można odnieść zarówno do ucznia, jak i nauczyciela.

Na tej podstawie skonstruowano model zajęć twórczych.

Etapy zajęć twórczych	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia
1. Sformułowanie tematu zajęć twórczych i sprecyzowanie celów.	Ustalenie tematu i celów zajęć. Konfrontacja celów wyznaczonych przez nauczyciela z celami dostrzeganymi przez ucznia (zwrócenie uwagi na cele indywidualne, osobiste, związane z procesem uczenia się).	
2. Wytworzenie klimatu sprzyjającego twórczości i poszukiwanie inspiracji.	<p>Przedstawienie planu aranżacji otoczenia i propozycja zabawy integrującej klasę.</p> <p>Inspirowanie poprzez muzykę, rzeźbę, grafikę, malarstwo, ruch, poezję, prozę, wycinki prasowe, wyprawy plenerowe.</p>	<p>Uczestnictwo w przygotowaniu aranżacji otoczenia, zgłaszanie własnych propozycji zagospodarowania przestrzeni. Aktywny udział w zabawie.</p> <p>Odbiór, analiza, ustalanie osobistego stosunku do eksponowanych treści.</p>
3. Przeprowadzenie „rozgrzewki umysłu”.	Proponowanie zadań pobudzających aktywność myśli, wyobraźni i fantazji.	Wykonanie zadań.
4. Wyzwalanie twórczości językowej uczniów.	<p>Projektowanie sytuacji twórczego zaangażowania i formułowanie zadania skojarzeniowego, transformacyjnego lub metaforycznego.</p> <p>Organizowanie grup, koordynowanie ich pracy.</p> <p>Umożliwienie twórczości indywidualnej.</p>	<p>Zapoznanie z zadaniem.</p> <p>Poszukiwanie pomysłów rozwiązania w małych grupach.</p> <p>Realizacja zadania.</p>

Modele zajęć sprzyjające wyzwaniu twórczości dziecięcej

5. Prezentacja, analiza i doskonalenie twórczych efektów.	Aktywne słuchanie, wypowiedanie własnych opinii i nadzór nad poprawą tekstów.	Czytanie tekstów połączone z wywoływaniem emocji (dostosowywanie siły, wysokości i barwy głosu do wypowiedanej treści). Ocena wytworów pracy poprzez opis i opinie (ustalenie wartości tekstów – odniesienie się do kryteriów oceny wytworów lub formułowanie konstruktywnej krytyki). Korekta tekstów.
6. Ewaluacja i zaba- wa zamykająca zajęcia.	Ocena zajęć twórczych i planowanie dalszej pracy.	
	Inicjowanie zabawy.	Aktywny udział w zabawie.

Podsumowując, warto dodać, iż prowadzenie zajęć związane było z określeniem warunków, których przestrzeganie sprzyjało wyzwaniu twórczości językowej. Oto one:

- zaufanie do kompetencji dziecka, będącego jednostką nieustannie rozwijającą się, niepowtarzalną i wielowymiarową;
- wytworzenie i podtrzymywanie klimatu sprzyjającego twórczości;
- wykorzystanie różnych czynników inspirujących;
- różnorodność typów zadań proponowanych dziecku (łączenie i przeplatanie zadań językowych i pozajęzykowych uwzględniające stopniowanie trudności);
- osadzenie zadań w obrębie sytuacji dydaktycznych, nazywanych sytuacjami twórczego zaangażowania;
- ukazywanie różnych sposobów użycia języka i możliwości językowej organizacji tworzonych przez dzieci tekstów;
- zastosowanie pracy grupowej na etapie gromadzenia pomysłów (współpraca i współdziałanie w zespołach o różnym składzie osobowym, dobieranych swobodnie według potrzeb i zainteresowań lub losowo);
- odwołanie się do konstruktywnej informacji zwrotnej formułowanej przez uczniów;
- wprowadzanie elementów zabawy.

Język jest środkiem uczenia się, a uczeń – jednostką czynnie uczestniczącą w przyswajaniu, przetwarzaniu i tworzeniu nowych znaczeń. Wspólnie z nauczycielem tworzy kontekst społeczny, czyli system porozumiewania się (interakcje N – U), a to właśnie określa zakres strategii uczenia się możliwych do zastosowania w trakcie rozwiązywania zadań (Barnes, 1988; Gołębiak, 2004). Jeśli ponadto uzna się język za czynnik integrujący treści różnych przedmiotów i odzwierciedlający określony sposób myślenia o rzeczywistości, wówczas zaproponowany model zajęć twórczych może być stosowany w praktyce.

Literatura:

- Arends R. I. (1995), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP.
- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa: WSiP.
- Buzan T., Buzan B. (1999), *Mapy twoich myśli*, Łódź: Wydawnictwo „Ravi”.
- Dewey J. (1957), *Jak myślimy*, Warszawa: KiW.

- Fisher R. (1999), *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa: WSiP.
- Frankiewicz W. (1983), *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa: WSiP.
- Gołębniak B. D. (2004), Nauczanie i uczenie się w klasie, [w:] *Pedagogika*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa: PWN.
- Gordon W. J. J. (1961), *Synectics: The Development of Creative Capacity*, New York: Harper and Row.
- Góralski A. (red.), (1977-1984), *Zadanie. Metoda. Rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Góralski A. (1989), *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa: PWN.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa: WSiP.
- Kozielecki J. (1969), *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa: PZWS.
- Kruszewski K. (1993), Nauczanie i uczenie się rozwiązywania problemów, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), Warszawa.
- Kujawiński J. (1990), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa: WSiP.
- Kuligowska K. (1984), *Doskonalenie lekcji. Z problematyki optymalizacji kształcenia*, Warszawa.
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Limont W. (1996), *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Limont W. (2004), Poznawcze i twórcze funkcje metafory wizualnej, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce*, S. Popek (red.), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Limont W. (2005), Wykorzystanie myślenia metaforycznego w edukacji ku twórczości, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, A. Tokarz (red.), Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Materiały edukacyjne programu *Kreator*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.
- Nęcka E. (1994), *TroP... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (1998), *Trening twórczości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń W. (1976), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa: WSiP.
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Radwiłowiczowie M. R. (1991), *Metoda sytuacyjno-zadaniowa w nauczaniu początkowym*, Warszawa: WSiP.
- Stankiewicz Z. (1999), *Trening umysłu – ćwiczenia na doskonalenie pamięci, koncentracji i spostrzegawczości*, Warszawa: Agencja Wydawnicza „Cosmos”.
- Stawinoga R. (2005), Twórcze zadania językowe na płaszczyźnie refleksji pedagogicznej, [w:] *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa (red.), Kielce: MAC Edukacja S.A.
- Szmidt K. J. (1997), *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Przewodnik metodyczny dla Nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2005), *Podróże, skarby, przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I-III*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Wichura H. (1984), *Modele lekcji w nauczaniu początkowym*, Warszawa: WSiP.

II

PROBLEMY

U podstaw praktyk edukacyjnych w klasach szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów, z których część działa w sposób zamierzony dla dobra, a część niezamierzonych przeciwko dobru dziecka. Należy je wypowiedzieć otwarcie i zrewidować. Różne podejścia do uczenia się i różne formy nauczania – od instrukcji do nauczania poprzez dokonywanie odkryć oraz współpracy – odzwierciedlają zróżnicowane przekonania i przeświadczenia o uczniu – od aktora do znawcy, osobiście doświadczającego, współpracującego myśliciela.

Sposób postrzegania ucznia przez nauczyciela określa obraną przez niego metodę nauczania, wyposażenie nauczycieli (lub rodziców) w najlepszą dostępną teorię umysłu stanie się nieodzowne. Jednocześnie należałoby również umożliwić nauczycielom wejście we własne zdroworozsądkowe teorie, które kierują ich metodami nauczania.

J. S. Bruner

O możliwościach i problemach samoregulowanego uczenia się



Magdalena Kolber

Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego

Wprowadzenie

Chińskie przysłowie mówi, że nauczyciel może otworzyć drzwi, ale uczeń musi wejść sam. Oznacza to, że zadaniem nauczyciela jest udzielanie pomocy osobie uczącej się, tak by w następstwie mogła samodzielnie lub we współpracy zdobywać dalszą wiedzę i umiejętności. Dlatego też uczeń przestaje być biernym odbiorcą przekazywanej mu wiedzy, ale staje się osobą poszukującą sposobu do nabycia *zdolności do kierowania* własnym procesem uczenia się. Tą zdolność może uczeń osiągnąć odkrywając własne strategie uczenia się. Celem niniejszego artykułu będzie przybliżenie terminu strategii uczenia się oraz zwrócenie uwagi na znaczenie strategii uczenia się w dążeniu do uczenia się samoregulowanego.

Słowa kluczowe: *strategie uczenia się, strategie poznawcze i metapoznawcze, uczenie się samoregulowane, aktywność poznawcza, rola nauczyciela, przetwarzanie informacji.*

Istota uczenia się samoregulowanego

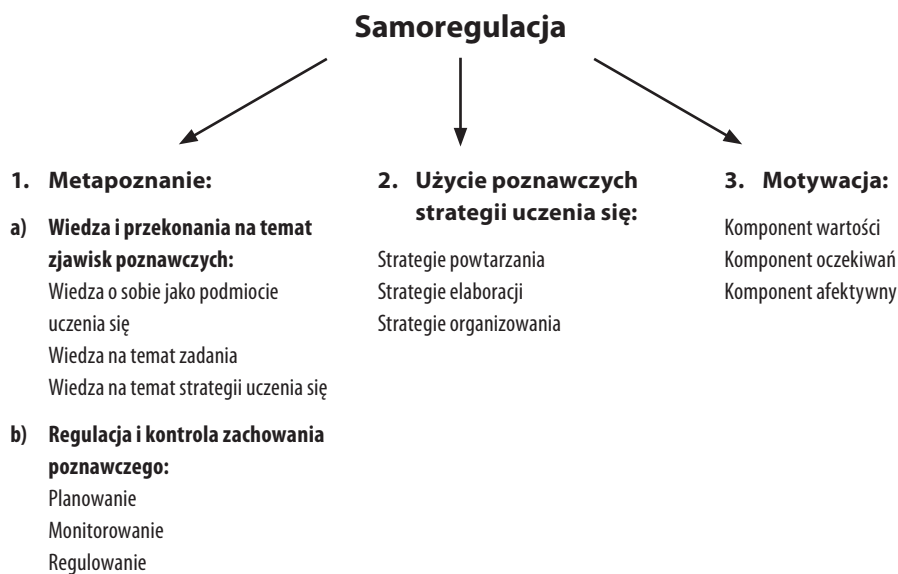
W wąskim znaczeniu, tj. w odniesieniu do człowieka uczenie się to proces „zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości” (Kupisiewicz, 2000, s. 25). Przedstawiciele psychologii poznawczej rozpatrują uczenie się jako proces „zdobywania, przechowywania i wykorzystania wiedzy stanowiącej rezultat poznawczej aktywności człowieka” (Hankała, 1996, s. 120). W świetle nowych tendencji, gdzie uczący się zajmuje centralne miejsce w procesie edukacji, dążenie do aktywnej postawy uczącego się powinno stać się główną ideą nauczania. Bruner pisze: „nauczanie kogoś w zakresie (jakiejś) dziedziny nie polega na skłonieniu go, by nauczył się na pamięć rezultatów. Chodzi o to raczej, aby nauczył się uczestnictwa w procesie gromadzenia wiedzy. (...) Wiedza jest procesem nie wytworem” (1974, s. 109). Koncepcja kształcenia permanentnego, sformułowana

przez Legranda (1986) podobnie, za istotne zadanie oświaty uznaje „wyposażenie uczniów w umiejętność ustawicznego uczenia się, rozwinięcie zainteresowań i umotywowanie uczenia się” (w: Pólturzycki, 1999, s. 1). Uzupełnieniem wyżej wymienionych definicji uczenia się są słowa Ledzińskiej, która postrzega uczenie się jako „problem do rozwiązania, ujmując je w kategoriach celów i środków”. Cel ma charakter poznawczy, gdyż uczący się zmierza do zwiększenia wiedzy (2000, s. 121). Drugą kwestią pozostaje właściwy dobór działań oraz ocena ich skuteczności w odniesieniu do celu. W takim kontekście uczący się jest nie tylko uczniem, ale także badaczem i menadżerem swojego procesu uczenia się.

W związku z powyższymi postulatami podstawowym zadaniem nauczyciela jest rozwijanie u uczniów *samoregulacji*, które polega na rozwinięciu samodzielności w zakresie myślenia, nabywania wiedzy i umiejętności, kierowania własną uwagą, pilności, kształtowania zainteresowań oraz kontroli wyników własnych działań. W skład samoregulacji wchodzi: metapoznanie i stosowanie strategii poznawczych, które będą przedmiotem rozważań w dalszej części pracy oraz motywacja (patrz Rys. 1). Wyróżniono trzy części komponenty motywacji powiązane z regulacją zachowania (Dembo, 1997, s. 141):

- Komponent wartości, który zawiera przekonania zadania na temat zadania (np. czy jest interesujące lub przydatne),
- Komponent oczekiwań zawierający przekonania ucznia na temat jego możliwości wykonania zadania,
- Komponent afektywny odnoszący się do emocji uczniów na temat zadania.

Rysunek 1. Części składowe samoregulacji



Źródło: na podstawie Dembo, 1997; Ledzińska, 2000.

Uczniowie sami regulujący swoje uczenie są świadomi swoich słabych i mocnych stron, potrafią przypisać porażki i sukcesy przyczynom, które są w ich kontroli (czyli np. wysiłek włożony w wykonanie zadania, odpowiednie zastosowanie strategii) (Winograd, 2001; Dembo, 1997, s. 95). Co więcej wartość nauczania pobudzającego do samodzielnego nabywania wiedzy i umiejętności wynika z tego, że popieranie własnych inicjatyw jednostki,

wspieranie samodoskonalenia oraz niezależności decyzji i działania, poprzez uświadomienie uczniom, że istnieją strategie uczenia się i pozwolenie na ich odkrycie, prowadzi do wykształcenia trwałej motywacji do zdobywania kompetencji (Bruner, 1974). Reasumując, chcąc sterować własnym procesem uczenia się, aby radzić sobie w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, uczniowie potrzebują odpowiednich narzędzi, jakimi są strategie uczenia się.

Definicje strategii uczenia się

Termin „strategia” był pierwotnie stosowany w wojskowości, gdzie oznaczał sposób prowadzenia działań wojennych, następnie zaczęto go używać w innych dziedzinach życia, gdzie był słowem pokrewnym do planu, czyli świadomego działania nakierowanego na osiągnięcie celu (Oxford, 1990). Strategie uczenia się związane są z poznawczym podejściem do uczenia się i nauczania, zgodnie z którym definiowane są jako konkretne czynności, zachowania (Weinstein i Mayer, za: Krawczyk-Neifar, 2000, s. 95), kroki lub techniki (O’Malley i Chamot, 1990, s. 1) użyte przez ucznia, aby pomóc mu w zrozumieniu, nauczaniu się i zapamiętaniu nowych informacji oraz w rozwiązaniu określonych problemów w przyswojeniu wiedzy (O’Malley i Chamot, 1987, s. 1; Wenden, 1987, s. 6). Definicja Czerniawskiej i Ledzińskiej stwierdza, że **strategie uczenia się** to procedury organizowania sytuacji i materiału pamięciowego, stosowane przez podmiot w celu zapamiętania i przypominania informacji, natomiast zachowania strategiczne charakteryzują się aktywnością podmiotu, intencjonalnością oraz ukierunkowaniem (1986, s. 126). Definiując strategię, Ellis podaje następujące cechy tego pojęcia (za: Krawczyk-Neifar, 2000, s. 95):

- Uczniowie są z reguły świadomi strategii, których używają,
- Strategie podlegają różnym zmianom: mogą być modyfikowane lub odrzucane w zależności od rodzaju zadania, które uczeń wykonuje lub preferencji uczącego się,
- Niektóre strategie odnoszą się do zachowań, które bezpośrednio wpływają na sposób uczenia się, np. powtarzanie, ćwiczenie wymowy. Inne z kolei dotyczą zachowań, które pośrednio wpływają na uczenie się (np. przeczytanie książki),
- Pewne strategie możemy zaobserwować (np. gdy uczeń zadaje pytanie) inne są niezauważalne (np. zapamiętywanie słownictwa za pomocą indywidualnych skojarzeń).

Podsumowując we wszystkich definicjach strategii uczenia się eksponuje się **intencjonalność** działań, ich **ukierunkowanie**, a nade wszystko **aktywność własną** podmiotu.

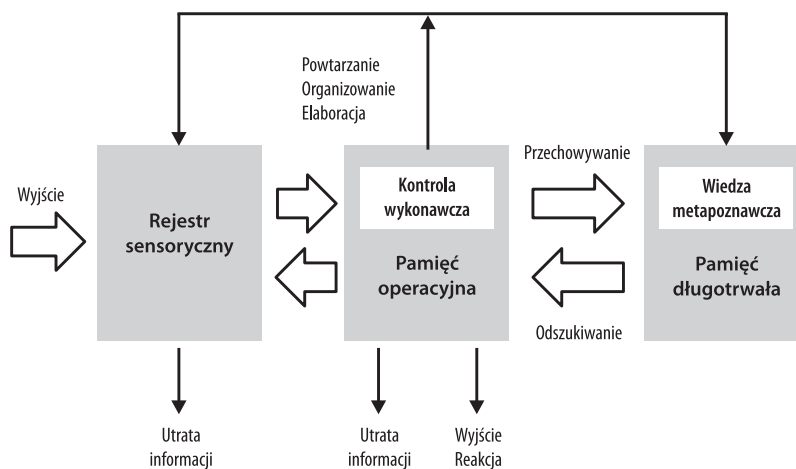
Strategie jako procesy poznawcze

Z wyżej wymienionych cech strategii wynika, że są one traktowane jako zachowania związane z procesem poznawczym. Rolę strategii uczenia się można rozpatrywać między innymi w związku z zagadnieniami pamięci i przetwarzaniem informacji. Zgodnie z koncepcjami modeli przetwarzania informacji (patrz Rys. 2), rola strategii uczenia się polega na tym, że umożliwiają przejście informacji z jednego magazynu pamięci do następnego (Anderson, Craik i Lockhart, w: Ledzińska 2000, s. 120). Termin przetwarzanie informacji oznacza dokonywanie szeregu przekształceń z udziałem następujących po sobie operacji poznawczych. Słowo „przetwarzanie” kojarzy nam się z: *aktywnością* systemu i *złożonością* zachodzących w nich procesów. System przetwarzania to struktura poznawcza, przez którą przepływają informacje w trakcie procesu uczenia się. Przepływ każdej informacji zaczyna się od ich odbioru. Dzięki selektywnej uwadze informacje dostają się do rejestru sensorycznego, natomiast do pamięci krótkotrwałej (zwanej niekiedy pamięcią operacyjną lub

pracującą) za pomocą procesów kontrolnych: **grupowania i powtarzania**. Procesy kontrolne, które zachodzą w pamięci operacyjnej, polegają na koncentracji uwagi, manipulowania informacją i organizowaniu oraz pomocy w uzyskiwaniu informacji. Dla opisu procesów stosowanych przez podmiot w celu kontrolowania własnych procesów myślenia stosujemy pojęcie metapoznania (patrz: taksonomia strategii uczenia się, pkt 1). Kiedy informacja przechodzi do pamięci długotrwałej konieczna jest **elaboracja** (obróbka) wiedzy, czyli wiązanie ze zmagazynowanymi danymi oraz **organizowanie** na przykład podczas streszczania lub wyszukiwania kluczowych informacji (Dembo, 1997, s. 97-98). Transmisja informacji do pamięci długotrwałej nie jest ostatnim etapem. Proces ten postępuje w dwóch kierunkach: sięga ona do danych zmagazynowanych w pamięci długotrwałej; w trakcie uczenia się korzystamy z wcześniejszej wiedzy. Informacje przechowywane w pamięci długotrwałej oraz pamięci operacyjnej kontrolują ponadto wykonanie czynności (Dembo, 1997, s. 97-98).

Wyżej wymieniony model pokazuje, że uczący się, którego system poznawczy jest centralnym procesorem informacji, postrzegany jest jako aktywny organizator napływających informacji. Przede wszystkim jest on zdolny do magazynowania, wydobywania informacji oraz samodzielnego podejmowania decyzji. Zgodnie z modelem strategii uczenia się to sposoby przetwarzania informacji, które poprawiają rozumienie, uczenie się oraz przechowywanie informacji. (Chamot i O'Malley, 1990, s. 1). Przetwarzanie informacji ułatwia wiązanie elementów przyswojonego materiału oraz włączenie ich do struktur jednostki. Dzięki tej aktywności zyskuje się następujące korzyści: skracanie czasu uczenia się, trwalsze pamiętanie obszernych, zrozumiałych treści. Powstająca w ten sposób wiedza może być łatwo wykorzystana (Ledzińska, 2000, s. 127).

Rysunek 2. Uogólniony model uczenia się oparty na podstawie systemu przetwarzania informacji



Źródło: Ledzińska, 2000, s. 120.

Taksonomia strategii uczenia się

Autorzy wykorzystują wiele możliwości podziału strategii uczenia się (patrz: C. Weinstein i R. Mayer, 1998; McKeachie i in., 1986, w: Miller, 2000, s. 62). Wielu z nich dokonuje jednak rozróżnienia głównie na **strategie metapoznawcze** (przyczyniają się do lepszego uczenia się, ponieważ pomagają w planowaniu, monitorowaniu i regulowaniu poznania)

i **poznawcze** (pomagają w uczeniu się i zapamiętaniu, i zrozumieniu materiału) (Dembo, 1997; Ledzińska, 2000):

I Strategie metapoznawcze (patrz Tab. 1)

Metapoznanie, czyli inaczej kontrola wykonawcza, odnosi się do wiedzy ucznia dotyczącej jego własnych procesów i produktów poznawczych oraz zdolności ich wykonywania. Konstruktor ten zawiera następujące elementy (Dembo, 1997, s. 98; Dickinson, 1987, s. 34; Ledzińska, 2000, s. 122):

- 1) **Wiedzę i przekonania na temat zjawisk poznawczych** (przechowywane w pamięci długotrwałej), którą tworzą następujące dane:
 - *Wiedza o sobie* jako podmiocie uczenia się (zdolności, zainteresowania poznawcze, wytworzone nawyki, preferencje),
 - *Wiedza na temat zadania* (cel, stopień trudności, wymagania, rodzaj zadania),
 - *Wiedza na temat strategii uczenia się* (jak dana osoba przystępuje do realizowania celów).
- 2) **Regulację i kontrolę zachowania** poznawczego (przechowywane w pamięci operacyjnej):
Trzy główne rodzaje kontroli metapoznawczej, czy samoregulacji to:
 - *Planowanie* (ocena zadania, sprecyzowanie celu uczenia się, decyzje o wyborze strategii),
 - *Monitorowanie* (bieżąca ocena efektywności stosowanych strategii),
 - *Regulowanie* (utrzymanie kierunku działania i zmiana strategii w celu zwiększenia efektywności uczenia się) (Ledzińska, 2000, s. 128).

Strategie metapoznawcze (Tab. 1) zatem są procedurami wykorzystywanymi do planowania, monitorowania i regulowania poznania (działań w umyśle) (Dembo, 1997; Oxford, 1999).

Jeżeli w zakresie wyżej wymienionych działań jednostka pozostaje samodzielna, to mówimy o uczeniu się samoregulowanym.

Strategie planowania obejmują stawianie sobie krótkoterminowych i długoterminowych celów uczenia się, przeglądanie zadanego do przeczytania materiału, identyfikowanie celu zadania, szukanie możliwości ćwiczenia, generowanie pytań (Oxford, 1990; Dembo, 1997; McKeachie w: Miller, 2000).

Tabela 1. Taksonomia strategii metapoznawczych

Strategie metapoznawcze	
Strategie planowania	Stawianie celów Przeglądanie materiału Generowanie pytań Szukanie możliwości ćwiczenia
Strategie monitorowania	Samosprawdzanie Koncentracja uwagi Monitorowanie zrozumienia
Strategie regulacyjne	Przystosowywanie tempa czytania Ponowne czytanie Przeglądanie Stosowanie strategii pisania sprawdzianów

Źródło: na podstawie Dembo, 1997.

Tabela 2. Taksonomia strategii poznawczych

Strategie poznawcze	
Strategie powtarzania	Powtarzanie Przepisywanie materiału Dosłowne notowanie Podkreślanie tekstu
Strategie elaboracji	Mnemotechniki (metoda miejsca, akronimy, metoda kołków, metoda słów kluczowych) Mówienie własnymi słowami Streszczanie Sporządzanie notatek Tworzenie analogii
Strategie organizowania	Grupowanie Wybór głównej myśli Sporządzanie planu Mapy pojęciowe

Źródło: na podstawie Dembo, 1997.

Dzięki **strategiom monitorowania** uczniowie na bieżąco kontrolują rozumienie tekstu i umiejętności (Weisten i Mayer, w: Miller, 2000, s. 64). Strategie te wymagają: kierowania uwagą, koncentracji na zadaniu i przeciwdziałania dystraktorom. Jednym z rodzajów monitorowania jest monitorowanie rozumienia, które polega na samosprawdzeniu. Ucząc się monitorowania i usprawniania rozumienia tekstu konieczne jest stosowanie następujących strategii: odpowiedzi na pytania zadawane samemu sobie w celu oceny stopnia zrozumienia, zmiana tempa czytania, tj. zwalnianie przy trudniejszych fragmentach, stawianie hipotez przed czytaniem całego tekstu, a także przed poszczególnymi fragmentami, koncentrowanie się głównie na fragmentach, które są istotne do wykonania danego zadania (Dembo, 1997, s. 100; Ur, 1996, s. 147-150).

Strategie regulacyjne są bezpośrednio związane z nadzorem. Pojawiają się w modyfikacji lub zmianie aktywności poznawczej w sytuacji braku zadawalających postępów w uczeniu się. Strategie te pomagają uczniom modyfikować swoje zachowania w trakcie uczenia się i pozwalają im zrekompensować deficyty wiedzy. Należą do nich: ponowne czytanie trudniejszych fragmentów, stosowanie strategii pisania sprawdzianów (opuszczanie pytań i wracanie do nich po udzieleniu odpowiedzi na łatwiejsze) (Dembo, 1997, s. 101-102).

II Strategie poznawcze (patrz Tab. 2)

Poznawczy komponent taksonomii koncentruje się wokół metod, dzięki którym uczniowie aktywnie przetwarzają informacje, a następnie magazynują je w pamięci długotrwałej (Weinstein i Mayer, w: Miller, 2000, s. 63). Ten aktywny proces umożliwia interpretację informacji i łączenie jej z wcześniej zdobytą wiedzą (Schuemer, w: Miller, 2000, s. 63). Do strategii poznawczych zalicza się zatem: strategie powtarzania, elaboracji i organizowania (patrz Tab. 2):

1. **Strategie powtarzania** wpływają na koncentrację uwagi i kodowanie informacji. Należą do nich powtarzanie (ciche lub głośne), przepisywanie materiału, dosłowne notowanie, podkreślanie tekstu. Ze względu na powszechność stosowania ostatniej metody

warto nadmienić, iż podkreślanie, istotnie, pomaga uczniom lokalizować kluczowe informacje. Należy jednak przestrzegać uczniów przed podkreślaniem zbyt dużej ilości tekstu. Badania Smart i Burning (1973) wykazały bowiem, że nieoszczędne zaznaczanie treści pogarsza odtwarzanie istotnych informacji (w: Dembo, 1997, s. 107).

2. **Strategie elaboracji** przyczyniają się do magazynowania informacji w pamięci długotrwałej za pomocą budowania wewnętrznych powiązań pomiędzy nową wiedzą a materiałem wyuczonym (McKeachie i in. w: Miller, 2000, s. 63). Do zadań prostych należą mnemotechniki, czyli „techniki wprowadzające użyteczne powiązania pomiędzy nowymi informacjami i wyobrażeniami wzrokowymi lub wiedzą semantyczną” (Dembo, 1997, s. 108). Do najstarszych mnemotechnik, bo znanych już w starożytnej Grecji, należy *metoda miejsca (loci)*. W metodzie tej uczeń wyobraża sobie dobrze mu znane miejsce, w którym dodatkowo rozróżnia dodatkowe lokalizacje i wiąże z nimi elementy do zapamiętania. Kolejną mnemotechniką są *akronimy*, które wykorzystują pierwsze litery ważnych informacji, które uczący się chce odtworzyć później. Na przykład kolejność liter na pięciolini, GECBD łatwo można zapamiętać za pomocą zdania: Grzeczna Ewa Czyni Bardzo Dobrze. Inną niemniej znaną techniką pamięciową jest *metoda kołków (haków)*, wykorzystująca dobrze wyuczoną listę słów. Elementy listy są wiązane poprzez wyobrażenia wzrokowe z kolejnymi zdaniami (np. jeden – Eden, dwa – drwa, trzy – ły). Do uczenia się języków obcych doskonale nadaje się *metoda słów kluczowych*. Słowo kluczowe to słowo z języka ojczystego, które ma podobne brzmienie do zapamiętania słowa obcego, a jednocześnie jest łatwe do wyobrażenia. Wyobrażenie polega na łączeniu brzmienia i znaczenia (Ur, 1996). Na przykład angielskie słowo *caught* oznacza czas przeszły od czasownika *złapać*. Można wyobrazić sobie kogoś łapiącego kota, ponieważ angielskie słowo *caught* brzmi dokładnie tak samo jak polskie słowo *kot*.

Strategie elaboracji dla uczenia się bardziej złożonych zadań to mówienie własnymi słowami, streszczanie, sporządzanie notatek, tworzenie analogii, odpowiadanie na pytania. Szczególnie istotna wydaje się umiejętność sporządzania notatek. Zasadniczo, notowanie prowadzi do zmagazynowania informacji w celu ich późniejszego odtwarzania. Może jednak ono też doprowadzić do elaboracji (zmagazynowania) i integracji. Dlatego radzi się uczniom nadawanie sensu notatkom poprzez używanie własnych słów, i skracania ich do minimum (Dembo, 1997, s. 108-111).

3. **Strategie organizowania** dotyczą układania informacji w grupy na podstawie wspólnych cech lub atrybutów. Organizowanie informacji w kategorii nie tylko pomaga w ich zapamiętaniu, a także zdefiniowaniu, a w konsekwencji zrozumieniu. Użytecznymi strategiami organizowania są plany oraz techniki pisemno-graficzne takie jak: notatki macierzowe i mapy pojęciowe (Dembo, 1997, s. 112-116). Ostatnia technika, czyli mapa pojęciowa, łączy zalety organizacji i wizualizacji zapamiętanego materiału. Metoda ta polega na hierarchicznym uporządkowaniu złożonej informacji w postaci diagramu. Centralna część mapy poznawczej dotyczy istoty zagadnienia ujętej w postaci słowa kluczowego albo jego rysunkowej wizualizacji. Od tej części odchodzą „gałęzie” reprezentujące najważniejsze aspekty analizowanego zagadnienia, opisane słownie lub za pomocą rysunku. Zaleca się, aby stosować różnorodne sposoby zindywidualizowania mapy poprzez bogate jej ilustrowanie, które mogą zastępować jej sformułowania werbalne (Nęcka, 2007, s. 394). Strategia ta pomaga uczniom w sporządzaniu notatek, pisaniu dowolnym i formalnym, nadaje się zarówno do pracy indywidualnej i grupowej.

Podsumowując, strategie poznawcze i metapoznawcze współwystępują i wzajemnie współdziałają. Uczenie się określonych treści wymaga stosowania specjalnych narzędzi, którymi są strategie poznawcze. Kontrola, która oparta jest na metapoznaniu polega na planowaniu, monitorowaniu i regulowaniu ich stosowania. Istotę kontroli, która jest podstawą uczenia się samoregulowanego, stanowi obserwowanie siebie w trakcie uczenia się i ocena stanu własnego umysłu w danej chwili. Dlatego też strategie metapoznawcze pozwalają określić, której strategii powinno się użyć w danej sytuacji. Nie można, zatem, uczyć uczniów strategii poznawczych bez uczenia ich umiejętności metapoznawczych.

Wskazówki dotyczące nauczania strategii uczenia się

Celem nauczania strategii uczenia się jest doprowadzenie do tego, aby uczeń był w stanie samodzielnie i efektywnie poradzić sobie w sytuacjach uczenia się. Na podstawie danych z literatury podmiotu można sformułować następujące cechy nauczania strategii (Cohen, 1999; Elis i Sinclair, 1989; Oxford, 1999; Wenden, 1987; O'Malley i Chamot, 1995):

- informacyjne/bezpośrednie, czyli uczący musi otrzymać informację o tym, jakie strategie są demonstrowane, w jakim celu i jaka jest wartość danej strategii,
- zintegrowane, tzn. połączone z realizacją materiału, tak aby uczący się mógł sprawdzić skuteczność prezentowanych mu strategii uczenia się w rozwiązywaniu zadań, z którymi styka się na zajęciach,
- połączone z refleksją metapoznawczą, na którą składają się między innymi świadomość tego, że strategie uczenia się są rzeczywiście stosowane, jakie są możliwe do wykorzystania oraz z oceną efektywności własnego uczenia się.

Ponadto nauczanie strategii powinno:

- być oparte na postawach, przekonaniach i potrzebach uczniów,
- być tak dobrane, aby strategie uzupełniały się wzajemnie, aby spełniały wymagania, zadania, oczekiwania i stylu uczenia się danego ucznia oraz były dostosowane do etapu rozwoju poznawczego uczniów,
- być włączone do działań lekcyjnych przez dłuższy okres czasu, a nie tylko na zasadzie wtrąceń epizodycznych,
- stwarzać uczniom dużo okazji do ćwiczeń strategii,
- oprócz podręcznika zawierać materiały i prace domowe,
- powinno zawierać różnorodność ćwiczeń z zawartością materiałów autentycznych,
- trening strategii nie powinien być tylko i wyłącznie związany z zadaniami klasowymi w danej chwili.

Nauczając strategii nauczyciel powinien:

- pobudzać każdego ucznia do samodzielnego odkrywania strategii uczenia się, które dla niego są użyteczne w rozwiązywaniu zadania danego typu,
- wykazać się cierpliwością wobec uczniów, ponieważ umiejętność stosowania strategii uczenia się dzięki ćwiczeniom jest nabywana i automatyzowana stopniowo,
- pamiętać o transferze strategii na inne zadania,
- pamiętać, że powinno zostać ono zewaluowane.

Żadna, nawet najlepsza szkoła nie jest w stanie wyposażyć ucznia w taką wiedzę, która starczyłaby na całe życie. Dlatego ważne jest, aby wykształcić w uczniu umiejętność uczenia się, która przygotowuje ucznia nie tylko do radzenia sobie w sytuacjach szkolnych, ale też tych, w których będzie zdany na samego siebie.

Literatura:

- Atkinson R. L., Smith E. E., Bem D. J., Nolen-Hoeksema S. (1996), *Hilgard's Introduction to Psychology*, Harcourt Brace College Publishers, Fort Worth.
- Bruner J. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa: PiW.
- Cohen, A. D. (1999), *Strategies in learning and using a second language*, New York: Addison Wesley Longman Limited.
- Czerniawska E., Ledzińska M. (1986), Ontogeniczny rozwój strategii pamięciowych i ich ćwiczenie, [w:] *Psychologiczne problemy pamięci*, Z. Włodarski (red.), Warszawa: PWN.
- Dembo M. (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa: WSiP.
- Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis G. and Sinclair B. (1989), *Learning to learn English. A course in learner training*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hankała A. (1996), Ogólne koncepcje psychologiczne i związane z nimi nurty badań nad uczeniem się, [w:] *Psychologia uczenia się*, tom 2, Z. Włodarski (red.), Warszawa: PWN.
- Krawczyk-Neifar E. (2000), The development of foreign language vocabulary learning strategies among beginners, intermediate and advanced Polish learners, [w:] *Insights into Foreign Language Acquisition and Teaching*, J. Arabski (red.), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kupisiewicz C. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Ledzińska M. (2000), Uczenie się wykraczające poza warunkowanie, [w:] *Psychologia*. Podręcznik akademicki, J. Strelau (red.), tom 2, Gdańsk: GWP.
- Miller G. (2000), *Learning Strategies for Distance Education Students*, Journal of Agricultural Education, 41(1).
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2007), *Psychologia poznawcza*, Warszawa: PWN.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1995), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R. L. (1990), *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Półturzycki J. (1999), *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki. Edukacyjne dyskursy*, <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>.
- Ur P. (1996), *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*, New York.
- Wenden A., Rubin J. (eds), (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Winograd P. (2001), *The role of self regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation*, <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm>.

Magdalena Wawrzyniak-Śliwska

Autonomia w nauczaniu wczesnoszkolnym – kto się boi autonomii?

Wprowadzenie

W publikacjach poświęconych nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego dużo uwagi poświęca się obecnie uczeniu języka obcego od najmłodszych lat, w przedszkolu i szkole podstawowej. Wiele mówi się też o tym, jak uczyć efektywniej i lepiej, jak pomagać uczniowi w wykształcaniu cech dobrego ucznia. W publikacjach zauważyć też można pewne trendy zmieniające tradycyjny podział ról w klasie. Coraz więcej uwagi poświęca się uczeniu się, a nie jak wcześniej nauczaniu, i co za tym idzie uczniowi, a nie nauczycielowi. Wspomina się o indywidualizacji potrzeb ucznia, określaniu celów dla ucznia, planowaniu pod kątem osiągnięć ucznia, jego zainteresowaniach, stylach i strategiach uczenia się, które powinien używać. Powszechnie stosowane są takie pojęcia, jak: *learner-centered teaching*, *learner independence*, *individualization*, *learner training*, *self-instruction*, czy *self-directed learning*. Wszystkie te pojęcia związane są z innym, które stało się ikoną uczenia języka obcego na początku XXI wieku – z autonomią ucznia.

O autonomii mówi się dużo i dobrze, stworzyła się obecnie swoista moda na autonomię. Współcześni nauczyciele języka angielskiego, zarówno w szkołach podstawowych i średnich, jeśli chcą, by uważano ich za idących z duchem czasu i stosujących zasady dobrej praktyki, nigdy nie wystąpią przeciwko autonomii, wręcz przeciwnie – uznają jej zalety i twierdzą, że stosują zasady autonomii w praktyce.

W swoim artykule chciałabym podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, jak nauczyciele – studenci Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego – rozumieją autonomię dzieci w wieku wczesnoszkolnym i jak swoje deklaracje na temat autonomii realizują w praktyce.

Słowa kluczowe: *autonomia, autonomia dziecięca, nauczanie języka angielskiego.*

Autonomia – definicja

W potocznym rozumieniu autonomia to samodzielność, niezależność, odrębność. W polityce autonomia to prawo do samodzielnego rozstrzygnięcia spraw wewnętrznych jakiejś zbiorowości, np. narodu, miasta czy instytucji. Autonomia to także odpowiedzialne dokonywanie wyborów i podejmowanie odpowiedzialnych decyzji, kierowanie swoim zachowaniem i samokontrola (Jezierska, 2003).

Wychowanie człowieka autonomicznego wymieniane jest często jako jedno z zadań pedagogiki. Na przestrzeni lat wielu pedagogów, takich jak Jan Jakub Rousseau, Jan Henryk Pestalozzi, Fryderyk Froebel, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Janusz Korczak czy Celestyn Freinet, odnosiło się do indywidualizacji procesu uczenia, która jest ściśle powiązana z autonomią, a także często wymieniana jako jeden ze etapów na drodze ucznia do autonomii. Zwłaszcza w pedagogice Marii Montessori i Celestyna Freineta podkreślano znaczenie indywidualnego podejścia do ucznia, tak by biorąc pod uwagę jego zainteresowania, umiejętności i zdolności wspierać jego dążenie do samodzielności i niezależności.

W nauczaniu języków obcych pojęcie autonomii pojawiło się na przełomie lat 70. i 80. XX wieku (Holec, 1981; Boud, 1988; Little, 1991 i 1997; Benson & Voller, 1997; Voller, 1997). Najbardziej znana jest definicja autonomii jako umiejętności przejścia kontroli w procesie uczenia się (Holec, 1981, s. 3). W rozumieniu Davida Little autonomia to stosunek psychologiczny ucznia do procesu i treści nauczania, umiejętność spojrzenia z boku, krytycznej refleksji, podejmowania decyzji i niezależnego działania (1991, s. 4). David Little wspomina też o autonomii zadaniowej (*task autonomy*). Uczniowie mogą być nazwani autonomicznymi, jeśli są w stanie wykonać zadanie samodzielnie, bez pomocy nauczyciela, w innej sytuacji niż ta, w której zdobyli wiedzę i nabyli konkretne umiejętności (Little, 1997).

Phil Benson, który wyznaje, że zwiększanie autonomii ucznia jest ważnym celem edukacji językowej, a autonomiczne uczenie się jest równoznaczne z efektywnym uczeniem się, wyróżnia trzy typy autonomii: autonomię techniczną, autonomię psychologiczną i autonomię polityczną.

Autonomia techniczna, zanurzona w pozytywistycznym rozumieniu świata, to techniki i umiejętności, w które należy wyposażyc ucznia, by mógł przejąć kontrolę nad procesem uczenia się poza klasą, niezależnie od nauczyciela, ale także do pewnego stopnia na lekcji (Benson, 1997, s. 18-19). Nauczyciel może zaplanować bardzo dokładnie, jakie umiejętności i techniki uczeń powinien posiadać i jak można nauczyć go być autonomicznym.

Konstruktywistyczna interpretacja procesów poznawczych, nabywania i używania języka i jego nauczania zmienia rozumienie autonomii. Zakłada się tu, że wiedza o świecie i języku są konstruowane w umyśle ucznia, wiedzy nie można nauczyć, przekazać, uczeń sam musi stworzyć swoją wersję języka obcego w swoim umyśle. Autonomia przedstawiana jest tu jako *psychologiczna* umiejętność brania odpowiedzialności za swoje uczenie się, jako wewnętrzna transformacja ucznia, to jego indywidualna odpowiedzialność za decyzje dotyczące treści i strategii uczenia się (Benson, 1997, s. 23-24). Konstruktywistyczne spojrzenie na język ukazuje też wartość autentycznej interakcji z językiem obcym, a autonomia ucznia wyraża się przez sytuacje, w których taka interakcja jest możliwa, a więc głównie sytuacje poza klasą i lekcją języka obcego. Dlatego też *self-access centres* są przytaczane jako ośrodki promowania autonomii ucznia (Benson, 1997; Holec, 1988).

Trzeci rodzaj autonomii, który wymienia Phil Benson, to *autonomia polityczna*, czyli kontrola uczącego się nad treściami i procesem uczenia się, zarówno podczas lekcji, jak

i w samodzielnym zdobywaniu wiedzy. Autonomia polityczna związana jest z językiem jako narzędziem konstruowania świata uwikłanego w ideologie i społeczne uwarunkowania. Dlatego też język nie jest wolny od społecznych znaczeń, przestaje być neutralnym sposobem rejestracji rzeczywistości, a staje się sposobem przekazywania treści nawiązujących do zmian społecznych, zdobywania władzy i kontroli. Także uczenie się jest uwikłane w te procesy, a wiedza staje się narzędziem poszczególnych grup społecznych wykorzystywanym do ich celów. Takie definiowanie języka, uczenia się i autonomii związane jest bezpośrednio z pedagogiką krytyczną (Benson, 1997, s. 18-24).

Pojęcie autonomii nie jest jednolite i jednoznaczne, co wynika być może z tego, że termin „autonomia” używany jest przez różnych autorów w odniesieniu do różnych pojęć. Phil Benson i Peter Voller (1997, s. 2) wymieniają pięć różnych znaczeń słowa „autonomia”. Według nich, w edukacji językowej termin „autonomia” używany jest w odniesieniu do:

- *sytuacji*, w których uczniowie uczą się samodzielnie;
- *wrodzonych zdolności*, które często są niszczone w procesie zinstytucjonalizowanej edukacji;
- *nabytych umiejętności*, które mogą być używane w samodzielnym uczeniu się;
- *odpowiedzialności* ucznia za uczenie się;
- *prawa ucznia* do określenia kierunku własnego rozwoju.

Cechy ucznia autonomicznego

W literaturze przedmiotu wymieniane są różne cechy ucznia autonomicznego uczącego się języka obcego.

Uczeń autonomiczny:

- ma aktywne podejście do zadania, sam planuje zadania, sam podejmuje decyzje dotyczące celów, treści, metod realizacji, szuka kontaktu z językiem obcym poza klasą, nie obciąża nauczyciela odpowiedzialnością za niepowodzenia (Dickinson, 1993; Frolih; Paribakht, za: Komorowska, 2004; Pickard, 1996),
- potrafi poprawnie zgadywać (Wenden, 1991),
- dba zarówno o formę, jak i o treść wypowiedzi, to znaczy zwraca uwagę na poprawność gramatyczną oraz na styl wypowiedzi (Wenden, 1991),
- podejmuje ryzyko podczas konstruowania wypowiedzi, próbuje się komunikować w języku obcym za wszelką cenę (Beebe, za: Komorowska, 2004),
- używa różnych strategii uczenia się (O'Malley & Chamot, 1990; Wenden, 1991),
- wypracowuje swój własny styl uczenia się odpowiadający jego potrzebom, korzystając z wiedzy o sobie jako uczniu, o strategiach uczenia się i o podejściu do zadania (Wenden, 1991),
- ma pozytywną wizję siebie jako ucznia i użytkownika języka obcego (Philpott, za: Komorowska, 2004),
- jest pewny siebie, wierzy w swoje możliwości oraz w to, że osiągnie sukces w nauce języka obcego (Wenden, 1991),
- jest zmotywowany do nauki i brania odpowiedzialności za swoją pracę (Wenden 1991),
- wykazuje zespół charakterystycznych cech, takich jak: chęć do nauki, przejawianie inicjatywy, pozytywne nastawienie do zmiany i innowacji, umiejętność współpracy z innymi, otwartość na dyskusję nad własnymi postępami w nauce (Camillieri, za: Komorowska, 2004).

Powyższe cechy ucznia autonomicznego, często wymieniane przy opisie „dobrego ucznia”, w dużej mierze odnoszą się do uczniów przynajmniej nastoletnich. W literaturze nie ma podziału na cechy uczniów autonomicznych w zależności od wieku. Trudno powiedzieć, do jakiego stopnia dziecko w wieku wczesnoszkolnym jest w stanie rozwinąć w sobie te cechy.

Wiek dziecka i autonomia

Większość publikacji na temat autonomii ucznia odnosi się do uczniów dorosłych – studentów albo nastolatków – uczniów w wieku licealnym, niewiele pisze się o dziecku jako uczniu autonomicznym. H. Komorowska (2004, s. 115) uważa, że wprowadzenie pełnej autonomii w zakresie wyznaczania celów u małych dzieci jest „więcej niż trudne”, dzieci potrzebują dorosłych jako przewodników, głównie z powodów bezpieczeństwa. Ciągła kontrola nie pozwala jednak wprowadzać autonomii. H. Komorowska dopuszcza jednak wprowadzenie ograniczonej autonomii w zakresie wyboru metod i technik oraz organizacji pracy.

Decyzje i wybór

Autonomia ucznia zakłada przejęcie odpowiedzialności, a co za tym idzie przejęcie kontroli nad procesem uczenia się. Jeśli kontrolujemy coś to podejmujemy decyzje, dokonujemy wyborów. Dokonywanie wyboru dotyczącego treści, materiałów, technik i metod pracy podczas lekcji, a także poza lekcją, jest jedną z najczęściej cytowanych cech autonomicznego uczenia się (Holec, 1981; Little, 1991; Dickinson, 1987; Benson, Voller, 1997; Benson, 2001; Komorowska, 2004). Wybór dokonywany podczas lekcji może także dotyczyć partnera do wykonania danego zadania, kolejności zadań, czasu trwania ćwiczenia. Może to być także wybór pomiędzy wykonywaniem danego ćwiczenia, czy też zajęciem się czymś innym.

Techniki rozwijające autonomię ucznia

R. Balbi (za: Komorowska, 2004, s. 119) podaje pięć czynników promujących autonomiczne uczenie się:

- stosownie metody indukcyjnej, pozwalającej uczniom na odkrywanie znaczeń, stawianie hipotez o działaniu języka,
- wprowadzenie „pedagogiki wyboru” – dawanie wyboru i pozwalanie na kreatywność raczej niż nauczanie poprzez powtarzanie, imitację podanego wzoru,
- wprowadzanie „pedagogiki czasu” – dawanie uczniom wystarczająco dużo czasu na wykonanie zadania i nie wymaganie natychmiastowej odpowiedzi,
- wprowadzanie „pedagogiki kooperacji” – wprowadzanie pracy w parach i grupach,
- wprowadzanie „pedagogiki materiałów” – zapewnianie uczniom materiałów do samodzielnej pracy.

Techniki wprowadzające, czy też promujące autonomię ucznia powinny więc odnosić się przynajmniej do jednego z wyżej wymienionych czynników. Co więcej, powinny pozwalać uczniom na poznawanie różnych stylów uczenia się, pokazywać różnorodne strategie uczenia się, a także dobierać strategie w zależności od zadania.

Vic Richardson podejmuje zagadnienie autonomii w kontekście relacji z innymi członkami grupy. Rozumienie pracy autonomicznej jako pracy indywidualnej było reprezentowane w metodyce nauczania języków obcych do końca lat osiemdziesiątych (Richardson,

1992, s. 43). Jednak od tamtej pory dużo uwagi poświęcono spojrzeniu na autonomię w kontekście pracy w grupie. Vic Richardson twierdzi, że niezależność ucznia może być najlepiej, jeśli nie jedynie, rozwijana przez „współzależność” od innych członków grupy, poprzez określanie i negocjowanie wspólnych celów oraz ustalanie metod pracy, aby te cele osiągnąć.

Badania

Uczestnikami badania byli studenci – specjalność język angielski, którzy brali udział w nieobowiązkowym warsztacie edukacyjnym „Wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego”. Warsztat obejmował ćwiczenia z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej oraz dydaktyki języka angielskiego oraz praktyczne zajęcia z grupą dzieci. Istotnym elementem warsztatu było tworzenie przez studentów własnych materiałów dla dzieci. Dlatego też studenci, nieograniczani podręcznikiem, mogli eksperymentować i sprawdzać skuteczność materiałów stworzonych przez siebie. Obserwacje opisane w poniższym artykule zostały poczynione podczas lekcji języka angielskiego przeprowadzonych przez studentów na przestrzeni trzech lat.

Na początku projektu dzieci były w wieku 6-7 lat, a kończyły go, gdy miały 8-9 lat. Wszyscy studenci biorący udział w projekcie uczestniczyli w obowiązkowych kursach „Dydaktyka nauczania języka angielskiego” oraz „Dydaktyka wczesnoszkolna”. Udział w projekcie był dobrowolny, wszyscy studenci deklarowali zainteresowanie pedagogiką wczesnoszkolną.

Podczas badań zastosowano trzy techniki badawcze – ankietę, wywiad, oraz obserwacje lekcji.

Wyniki badań własnych

Autonomia – definicja

Definicje autonomii podane przez uczestników badania są bardzo ogólne. Większość studentów zdefiniowała autonomię jako „niezależność”, nie precyzując jednak tego pojęcia, nie podając, od kogo, czy też, od czego uczniowie są niezależni. Drugim określeniem pojawiającym się w większości odpowiedzi jest „samodzielność”, rozumiana tutaj na dwa sposoby. Po pierwsze samodzielność jako umiejętność wykonania zadania bez pomocy nauczyciela czy rodziców (czyli to, co L. S. Wygotski określa jako poziom aktualnego rozwoju), ale też rozumiana jako praca indywidualna ucznia, przeciwstawiona pracy w parze czy grupie. Wiele osób definiowało autonomię jako umiejętność podejmowania decyzji czy możliwość wyboru, kilka utożsamiało autonomię z asertywnością. Pojedyncze osoby łączyły autonomię z odpowiedzialnością za swoje czyny i dojrzałym podejściem do życia, a także z wyznaczaniem norm i zasad, i kontrolą nad sytuacją.

Większość uczestników badania nie uważa siebie za osoby autonomiczne, jedynie za częściowo samodzielne czy niezależne, odnosząc się tutaj do braku niezależności materialnej od rodziców. Innym argumentem na brak pełnej autonomii była nieumiejętność decydowania za siebie lub możliwość podejmowania decyzji tylko w jakiś określonych sytuacjach, kiedy dotyczy to tylko swojej własnej osoby. Niektóre osoby postrzegają autonomię jako proces, drogę, na której się znajdują, ucząc się bycia autonomicznym. Nieliczne osoby, które uznały się za autonomiczne, odnosiły się głównie do odpowiedzialności za swoje czyny, kreatywności – niepowielania czyichś pomysłów, a także umiejętności zajmowania stanowiska w jakiejś sprawie. Chociaż nie wszystkie osoby uważające się za autonomiczne potrafiły to

zrobić, niektóre podały przykłady swojej autonomii związane z wyborem zajęć dodatkowych (decyzja i wybór) czy też podejmowaniem pracy zarobkowej (niezależność finansowa).

Z ankiety wynika, że większość respondentów definiuje autonomię jako wrodzone zdolności lub zespół umiejętności, których można się nauczyć, i wykorzystywać później w autonomicznym uczeniu się (samodzielność, umiejętność podejmowania decyzji, asertywność). Jest to techniczne spojrzenie na autonomię (Benson, 1997). W studenckich definicjach autonomii brakuje wymiaru psychologicznego, bardziej konstruktywistycznego – tylko jedna osoba wspomniała o braniu odpowiedzialności za swoje decyzje. Pomimo, że definicje autonomii są bardzo ogólnikowe, wszystkie mają wydźwięk pozytywny, pokazując autonomię jako zespół cech, które warto posiadać czy rozwijać.

Cechy ucznia autonomicznego

W ankiecie, jak również w późniejszych rozmowach ze studentami, pytano ich o cechy ucznia autonomicznego, a także o typowe zachowanie ucznia autonomicznego w klasie i poza klasą. Odpowiedzi udzielone przez respondentów były bardzo zróżnicowane. Jedyne, które się powtarzały, dotyczyły samodzielności ucznia zarówno w klasie, jak i w domu, z tym, że w klasie oznaczało to pracę indywidualną, a nie w grupie, natomiast w domu – pracę samodzielną, bez pomocy dorosłego. Według studentów uczeń autonomiczny woli pracować samodzielnie, nie chce pracować w grupie.

Inna grupa odpowiedzi dotyczyła problemów związanych z formułowaniem celów pracy i tego, jak uczniowie te cele spostrzegają. Według studentów uczeń autonomiczny rozumie cele zadania, jeśli nie, to pyta o celowość ćwiczeń i potrafi takie cele sam wyznaczać.

W opiniach studentów uczeń autonomiczny dokonuje też wyborów podczas pracy na lekcji dotyczących głównie doboru technik pracy (jaką kredką pokolorować, czy wykonać ćwiczenie ustnie czy pisemnie, w jaki sposób zrobić ćwiczenie) albo wykonywania poleceń nauczyciela (odmawia wykonania polecenie jeśli „uzna to za stosowne”, albo gdy uzna zadania za „nudne”, „nieprzydatne”, albo „zbyt łatwe”). Widać tutaj, że zdaniem respondentów uczeń autonomiczny jest w stanie ocenić czy zadanie jest przydatne, czy nie i w zależności od tego podjąć decyzję o wykonaniu go lub nie. Pojedyncze odpowiedzi odnosiły się do wyboru strategii, oceny własnej pracy czy przejmowania odpowiedzialności za swoją pracę.

Kilka osób nawiązało do tego, że dzieci w szkole nie potrafią być autonomiczne, gdyż z jednej strony przyzwyczajone są do tradycyjnej dominującej roli dorosłego – nauczyciela, który podejmuje za nie decyzje i bierze na siebie odpowiedzialność za ich naukę, odpytując ich z zadanego materiału. Z drugiej zaś strony sztywne ramy rocznego planu pracy nie zostawiają zbyt wiele miejsca na wdrażanie autonomii w klasie, co uniemożliwia uczniom wykształcenie cech ucznia autonomicznego.

Studenci, podając cechy ucznia autonomicznego, odnoszą się tylko do ich decyzyjności, samodzielności i możliwości niewykonania polecenia nauczyciela. Podobnie, gdy mówią o cechach autonomicznych ucznia języka obcego, wśród jego cech wymieniają decyzję co do wyboru języka, tego czy podjąć naukę czy nie oraz wybór techniki wykonania zadania. Jedna osoba wspomniała o wyborze najlepszej metody uczenia się.

Obraz ucznia autonomicznego w domu przedstawiony przez studentów jest zdecydowanie odmienny od opisu typowego zachowania ucznia w szkole. Uczeń autonomiczny będąc w domu jest „zdecydowany i przebojowy”, „potrafi zorganizować czas na naukę”, odrabia prace domowe (niektórzy studenci dodali, że samodzielnie), zdobywa też dodatkowe materiały do pracy. Pewna grupa odpowiedzi rysuje nawet bardziej negatywny portret ucznia autonomicznego i jego zachowania w domu. Jest on „lekkopięty, rodzice zgadzają

się na wszystkie jego „zachcianki”, jest pewny siebie, „sam decyduje o swoim dniu, może nawet zapanować nad rodzicami, co może być nieznośne”. Poza lekcjami „nie pomagają koleżankom i kolegom, woli zachować swoją wiedzę dla siebie”. Jak widać, typowe zachowanie ucznia autonomicznego w szkole i w domu opisane przez studentów zdecydowanie się różni. Opis zachowania ucznia w klasie jest neutralny, konkretny i rzeczowy, natomiast zachowanie w domu jest opisywane pejoratywnie jako „nieznośne”, samolubne i niekoleżeńskie. Tak silny kontrast pomiędzy obiema sytuacjami nasuwa spostrzeżenie, że studenci tak naprawdę nie akceptują autonomii dziecięcej. Nie sprzeciwiają się autonomii w szkole, być może dlatego, że spotkali się z nią w literaturze metodycznej albo podczas studiów, na kursie dydaktyki, gdzie przedstawiona jest jako pojęcie pozytywne. Autonomia dziecka w kontekście domowym to już coś innego, co nawiązuje bardziej do ich doświadczeń i przekonań. Poza tym autonomia dziecka w szkole przedstawiona przez studentów to autonomia techniczna, zbiór umiejętności, których można się nauczyć, potrzebnych do wykonania jakiegoś zadania w określony sposób. I taką autonomię studenci aprobują. Autonomia domowa jest już raczej typem autonomii politycznej, odnoszącej się do stosunków społecznych na poziomie rodziny. Dom i rodzina nie wiążą się z rozwijaniem umiejętności technicznych tak jak szkoła. Wynika z tego, że jeśli studenci akceptują autonomię u dzieci, to jest to autonomia techniczna rozwijana w szkole, autonomii politycznej u dziecka studenci nie akceptują w ogóle.

Wiek dziecka i autonomia

Wypowiedzi studentów na temat tego, czy dzieci w wieku wczesnoszkolnym mogą być autonomicznymi uczniami, można podzielić na trzy grupy. Zdecydowana większość twierdzi, że dziecko nie tylko wie, czego chce, co lubi i co jest dla niego dobre, ale też nie ma większych problemów z autonomicznymi decyzjami. Dzieci są mądre, to „małe bystrzaki, z nieskończoną ilością pomysłów”, które „lubią mieć prawo wyboru i swobodę w działaniu”, „chcą być autonomiczne i lubią podejmować decyzje samodzielnie”. Ważne jest też „prawidłowe podejście nauczyciela”, który sam powinien posiadać cechy autonomiczne, aby móc rozwijać autonomię u dzieci. Jednakże już przy dokładniejszym zapoznaniu się z odpowiedziami studentów można mieć wątpliwości co do ich spojrzenia na to, co uważają za autonomię małego dziecka. Według nich autonomia dziecka to „uwaga na lekcji”, „wykonywanie poleceń nauczyciela”, samodzielna praca („samodzielne wykonywanie zadania danego przez nauczyciela”), a także wybór, ale tylko z wachlarza propozycji nauczyciela, ograniczający się do wyboru techniki pracy. Inny przykład autonomicznej pracy dziecka to udział w konkursach, quizach, zawodach czy też minitestach. Widzimy tutaj więc deklaracje studentów na temat autonomii, które jednak okazują się bardzo powierzchowne w zestawieniu z jednoczesną propozycją pozornej wolności dziecka w dokonywaniu wyborów i angażowaniu się we własne zdanie.

Druga grupa studentów, zdecydowanie mniej liczna, uważa, że dzieci nie są autonomiczne, gdyż nie potrafią precyzować celów, „mają tendencje do słuchania poleceń, i często nie chcą same decydować, (...) pytają o najdrobniejsze szczegóły, (...) bo mają wrażenie, że nauczyciel wie lepiej”.

Trzecia grupa to studenci, którzy uznają, że dziecko jest czasami autonomiczne, w zależności od sytuacji i zadania, albo że jest autonomiczne tylko do pewnego stopnia. Dziecko ma autonomię ograniczoną władzą nauczyciela, który może zaproponować dziecku wybór z wachlarza propozycji, z ograniczonej listy możliwości, „co może dać dziecku poczucie, że też decyduje o lekcji, przez co może stać się autonomicznym uczniem w przyszłości”. Mamy tu do czynienia z autonomią pozorną, z sytuacją, w której dziecko jest oszukiwane,

manipulowane i nieprawdziwie utwierdzone w przekonaniu, że ma wpływ na jakikolwiek aspekt lekcji. Z drugiej strony, niektórzy studenci zajmujący to stanowisko widzą autonomię jako proces, jako drogę do celu. Szkoda tylko, że nie zaproponowano bardziej przejrzystego sposobu prowadzenia ucznia tą drogą, bez uciekania się do manipulacji i pozorowania decyzyjności ucznia.

Jest jeszcze jedna wypowiedź, odstająca od innych, niepasująca do żadnej grupy. To wypowiedź studentki, która postuluje ograniczenie autonomii u dzieci, gdyż widzi w niej zagrożenie dla autorytetu nauczyciela.

Decyzje i wybór

Tylko jedna osoba biorąca udział w badaniu sugerowała, że dziecko nie powinno mieć możliwości dokonywania jakiegokolwiek wyboru na lekcji, ponieważ patrzy „na lekcję pod kątem nudna/fajna i materiał do przyswojenia nie jest dla niego problemem”. Pozostałe osoby zgodnie stwierdziły, że dzieci są mądre i powinny mieć wybór na lekcji, gdyż „dziecku sprawi dużą przyjemność i będzie łatwiej się uczyło, jeśli będzie mogło wybrać, w jaki sposób to zrobi”, przy czym większość z nich opowiedziała się za wyborem częściowym.

W pewnej opozycji do tej deklaracji pozostają odpowiedzi studentów na bardziej szczegółowe pytania dotyczące aspektów lekcji, których ten wybór miałby dotyczyć. Według studentów dziecko może decydować tylko o dwóch aspektach lekcji – o technice wykonania zadania (czy pokolorować kredkami czy mazakami, jaki kolor wybrać, jak nakleić obrazki na kartce, jak wyciąć) oraz o wyborze partnera do pracy, chociaż tutaj nie było to już takie oczywiste. Wiele osób uznawało tę możliwość tylko pod warunkiem, że nie wpłynie to na dyscyplinę podczas lekcji oraz wyraziło opinię, że „lepiej, jak dzieci nie pracują w tych samych parach przez cały czas, a gdy pozwolimy dzieciom wybrać, zawsze będą wybierać tę samą osobę”.

Jak twierdzą studenci, dziecko nie wie, jakie są cele lekcji, co nauczyciel zaplanował, dlatego nie powinno decydować o wyborze zadań ani o kolejności ich wykonania, zdecydowanie nie może decydować o wyborze podręcznika. Nie powinno także dostać możliwości decyzji, czy pracować nad zadaniem czy nie, chyba że dostało listę zadań i może zrezygnować z jednego zadania z listy. Niektórzy studenci dopuszczają, że dziecko będzie miało wpływ na wybór materiałów wykorzystanych na lekcji, ale nie uważają tego za konieczność, gdyż nauczyciel, „biorąc pod uwagę wiek swoich uczniów i ich zainteresowania (...) potrafi wybrać materiały, które ich zainteresują”.

W odpowiedziach studentów na temat pozostawienia dziecku możliwości wyboru na lekcji językowej widać zdecydowany rozdźwięk pomiędzy deklaracjami a proponowanymi wyborami. Na poziomie deklaracyjnym rysuje się obraz dziecka jako osoby mądrej, nad wyraz rozwiniętej, zdolnej do podejmowania decyzji. Jednakże na poziomie proponowanych rozwiązań dziecko definiowane jest jako źródło problemów dla nauczyciela, przeszkadzające w realizowaniu jego celów, i dlatego możliwości wyboru pozostawione dziecku powinny być w znacznym stopniu ograniczone.

Techniki rozwijające autonomię ucznia

Lista technik autonomicznych zaproponowanych przez biorących udział w badaniu jest długa, aczkolwiek mało różnorodna. Jako przykłady zadań promujących autonomię wszyscy badani podali zajęcia plastyczne, na których dzieci wykonywały „ludziki – potwory” z plasteliny oraz tworzyły własne zabawki na szablonie przygotowanym przez nauczyciela, naklejając na nie kawałki materiałów, guziki czy cekiny. Drugi typ ćwiczenia to zajęcia

kulinarne, na których dzieci dekorowały ciasteczka kolorowym lukrem oraz robiły kanapki według przepisu, jaki dostały od nauczyciela. W obu przypadkach mamy do czynienia jednak z autonomią pozorną – dziecko pozornie może dokonać wyboru, ale może wybrać tylko rzeczy przygotowane przez nauczyciela, albo zobowiązane jest wykonać pracę według podanego opisu.

Innym wymienianym typem zadania autonomicznego była metoda projektu, która, zdaniem ankietowanych, pozwala na dokonywanie wyboru, nakłada na ucznia odpowiedzialność za zaplanowanie i wykonanie pracy oraz promuje pracę w zespole, jest więc techniką świetnie rozwijającą autonomię ucznia. Nie podano jednak żadnych konkretnych propozycji projektów dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, ani nie zaobserwowano takiej pracy z dziećmi podczas obserwowanych lekcji.

Pozostałe przedstawione przez studentów przykłady zadań autonomicznych, to zaliczanie piosenek i wierszyków („dzieci decydują, czy chcą zaliczać i jaką piosenkę zaśpiewają”), „różne gry i zabawy”, rysowanie, prowadzenie lekcji metodą stacji (dzieci dostają kilka zadań do wykonania, pracują w małych grupkach lub w parach, decydują, które zadania i w jakiej kolejności wykonają), ale także „zwracanie się do każdego dziecka osobno”, egzaminy, samodzielna praca nad ćwiczeniem zadaniem przez nauczyciela. Wydaje się, że studenci mają niespójny obraz tego, czym jest zadanie promujące autonomię. Bardzo często redukują takie zadanie do „samodzielnej”, czyli wykonanej bez pomocy nauczyciela czy innych uczniów pracy na lekcji, co pozwala wnioskować, że widzą autonomię jako samodzielność, ale tylko jako samodzielność w ramach tego, co proponuje nauczyciel, a nie samodzielność pozwalającą na decydowanie o jakimkolwiek aspekcie lekcji ani też samodzielność wymagającą podjęcia odpowiedzialności za podejmowane zadanie.

Nawiązując do czynników rozwijających autonomię przedstawionych przez R. Balbi opisanych powyżej, w technikach pracy z dziećmi zaproponowanymi przez uczestników badania można zaobserwować jedynie elementy „pedagogiki wyboru”, ale niestety z opcją wyboru pozornego, pozwalającego więc na bardzo ograniczoną kreatywność, jeżeli możemy mówić tu o jakiegokolwiek kreatywności. Zadanie, w którym dzieci wyklejają szablony misiów czy lalek skrawkami kolorowego materiału prowadzi do wytworzenia kilkunastu prawie identycznych misiów czy lalek, i twierdzenie, że jest to technika rozwijająca autonomię i kreatywność dziecka pokazuje, jak ankietowani rozumieją te pojęcia.

Studenci inaczej też podchodzą do zagadnienia kooperacji. Według nich uczniowie autonomiczni wolą pracować w pojedynkę niż w parach czy grupie, gdyż taka praca pozwala na samodzielność. Z drugiej zaś strony, praca w grupie spostrzegana jest jako taka, która wprowadza chaos, hałas i dezorganizuje zaplanowaną przez nauczyciela lekcję.

Pomimo, że studenci deklarowali w swoich opisach, że dzieci są mądre, wiedzą, co jest dla nich dobre, jak osiągać cele, dokonywać wybory i planować własną pracę, obserwacje lekcji przeprowadzonych przez nich zaprzeczają takiemu obrazowi dziecka. Na lekcjach widać, jak silnie jest w nich zakorzeniony obraz nauczyciela, który wie lepiej niż dziecko o wszystkim. Nauczyciela, który nie wierzy, że dziecko jest w stanie samodzielnie dokonać analizy języka, zauważyć podobieństwa czy też różnice pomiędzy formami, i że trzeba mu wszystko wyjaśnić i wytłumaczyć. Pomimo, że w ankiecie studenci wspominają o lekcjach, które pozwolą dziecku „odkrywać wiedzę” czy „rozwiązywać problemy”, ani w rozmowach ze studentami, ani tym bardziej podczas obserwowanych lekcji, nie zauważono przykładów zadań indukcyjnych, pozwalających uczniom na samodzielne myślenie i wyciągnięcie wniosków.

Przeprowadzone badanie wykazało znaczny rozdźwięk pomiędzy tym, co studenci, uczestnicy badania deklarują a tym, co robią. Rozdźwięk ten widoczny jest na dwóch płasz-

czyznach. Po pierwsze, jest to niezgodność pomiędzy deklaracjami studentów w sprawach ogólnych a podawanymi przez nich szczegółowymi przykładami, ale także pomiędzy deklaracjami słownymi a obserwacjami przeprowadzonych przez studentów lekcji.

Badani studenci pozornie są świadomi wartości autonomii, i dlatego na poziomie deklaracyjnym opowiadają się za uczniem niezależnym i technikami pracy na lekcji promującymi autonomię. Ale autonomia, którą uznają i do której odnoszą się tak pozytywnie, to autonomia techniczna w klasie, to zespół umiejętności, który pozwala na samodzielne wykonanie zadań przygotowanych przez nauczyciela. W wypowiedziach studentów, a także podczas prowadzonych przez nich lekcji, nie zaobserwowano przypadków przesunięcia odpowiedzialności za wykonanie zadania na uczniów. Wybór, na który nauczyciel pozwalał uczniom, był bardzo ograniczony. Wskazuje to na to, że studenci nie opowiadają się za autonomią psychologiczną czy polityczną, widząc w niej zagrożenie dla nauczyciela. Potwierdza to także opis cech ucznia autonomicznego i jego typowego zachowania w szkole i w domu.

Badani studenci do dziecka podchodzą w sposób entuzjastyczny, ale też nieco egzaltowany, mówiąc o jego inteligencji, zdolnościach czy umiejętnościach, używając określeń takich jak „małe bystrzaki”, są przekonani, że dziecko posiada wiedzę o sobie i swoich potrzebach. Z drugiej zaś strony postulują ograniczenie wyboru na lekcji, ponieważ dzieci jednak nie wiedzą, co jest dla nich dobre tak jak wie to nauczyciel. Na poziomie deklaracyjnym opowiadają się za technikami pozwalającymi wprowadzać autonomię, ale nie są w stanie zaproponować zbyt wielu takich technik. W swoich propozycjach często podają przykłady, które zaprzeczają zasadom autonomicznej pracy, takie jak na przykład „wykonywanie poleceń nauczyciela”. Z jednej strony postrzegają dzieci jako mądre i bystre, które w naturalny sposób dążą do autonomii, ale nie dają im przestrzeni na rozwijanie tej autonomii.

W obserwowanych lekcjach nie zauważono odejścia od tradycyjnego podziału ról w klasie. Podczas większości lekcji nauczyciel był osobą centralną, cały czas pracował z całą klasą oraz usiłował mieć kontrolę nad wszystkimi uczniami. Uczniowie byli podzieleni na grupy tylko podczas zabaw ruchowych, ale i wtedy indywidualnie wykonywali polecenia nauczyciela. Lekcje były prowadzone w sposób tradycyjny, nauczyciel podejmował większość decyzji związanych z przebiegiem lekcji. Zaobserwowano też, że nauczyciel wolał sam wyjaśnić, wytłumaczyć czy pokazać jak coś trzeba zrobić, niż pozwolić dziecku dojść do tego czy zdecydować samemu. Dobry nauczyciel to dla studentów ktoś, kto dobrze tłumaczy i potrafi utrzymać dyscyplinę na lekcji.

Pomimo słownych deklaracji o pozytywnych cechach autonomii, studenci nie wprowadzali jej na swoich lekcjach, bojąc się, że może ona uniemożliwić uczenie według przygotowanego planu, doprowadzić do rozluźnienia dyscypliny, czy nawet utraty autorytetu nauczyciela. Studentom trudno jest odejść od tradycyjnego myślenia o uczeniu i lekcji, gdyż w takim modelu zostali wychowani, a wprowadzenie autonomii poza takie ramy wykracza. Oto jak dyskusję o pozwalaniu dzieciom na podejmowanie decyzji na lekcji zakończyła jedna studentka: „Jeśli nauczyciel zaplanuje lekcję dobrze i sumiennie, jeśli zaplanuje dobrze cele i treści, nie do pomyślenia jest, by dziecko to zrujnowało, a tak się stanie, jeśli pozwolimy mu na wybieranie. Plan można wyrzucić do kosza, a na lekcji będzie chaos i bałagan”.

Czy studenci, początkujący nauczyciele języka angielskiego w szkołach podstawowych i średnich, boją się autonomii? Jeśli tak jest, to nie przyznają się do tego, ale nietrudno jest zauważyć, że zdecydowanie bojaźliwie patrzą na autonomiczne dziecko.

Literatura:

- Acharle A. and Szabo A. (2000), *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*, Cambridge University Press.
- Benson P. (1997), *The philosophy and politics of learner autonomy*, [w:] *Autonomy and Independence in Language Learning*, P. Benson and P. Voller (oprac.), Harlow.
- Benson P. & Voller P. (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Harlow.
- Cameron L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press.
- Cotterall S. (1995), *Developing a course strategy for learner autonomy*, *ELT Journal*, 49/3.
- Cotterall S. (2000), *Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses*, *ELT Journal*, 54/2.
- Dickinson L. and Carver D. (2004), *Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning at school*. *ELT Journal Year of the Young Learner Special Collection*.
- Holec H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- Komorowska H. (2004), *Learner Autonomy in Foreign Language Learning – For and Against*, [w:] *Nauczanie i uczenie się języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lee I. (1998), *Supporting greater autonomy in language learning*, *ELT Journal* 52/4.
- Little D. (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin: Authentic.
- O'Malley J. M., Chamot A. V. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.
- Pickard N. (1996), *Out-of-class language learning strategies*, *ELT Journal* 50/2.
- Pilch T. (red.), (2003), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa.
- Richardson V. (1992), *Learner Training*, [w:] „Modern English Teacher” Vol 1, No 1.
- Wenden A. (1998), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, New York: Printice Hall.

Ewa Lemańska-Lewandowska

Język a uczenie się – o języku, instrukcji i samoregulacji w procesie nauczania – uczenia się

Wprowadzenie

Możliwość funkcjonowania człowieka w zmieniającym się świecie wymaga od niego umiejętności posługiwania się odpowiednimi narzędziami. Język jako „narzędzie intelektualnej adaptacji” służy m.in. do wytwarzania określonych znaczeń przydatnych w danej kulturze. Samoregulacja to również narzędzie, które pozwala na kulturowo określony sposób myślenia, działania, poszukiwania, planowania. Obydwa te narzędzia umiejętnie wykorzystywane mogą efektywnie wspomóc proces nauczania – uczenia się jednostki. Język jest zatem nie tylko środkiem komunikacji i myślenia, ale i autoregulacji.

Słowa kluczowe: *język instrukcji, samoregulacja, kultura, proces nauczania – uczenia się.*

Spojrzenie na język i uczenie się z trzech perspektyw

Analizując trzy teorie dotyczące uczenia się można brać pod uwagę teorię rozwoju intelektualnego J. Piageta, w obliczu której widać wyraźnie, że uczenie się zależne jest od stadium rozwoju, w którym znajduje się dziecko. Owe stadium narzuca potencjalne możliwości jednostki m. in. w zakresie języka. Gotowość dziecka do podejmowania kolejnych wyzwań, w tym językowych, zależy również od tworzenia mu maksymalnie sprzyjających warunków do uczenia się. W tej sytuacji nie bez znaczenia staje się sposób organizowania środowiska dydaktycznego oraz dobór przez nauczyciela metod i strategii nauczania, które powinny opierać się na możliwości aktywnej eksploracji otoczenia przez podmiot. Interakcje i doświadczenia społeczne jednostki podczas trwania procesu nauczania – uczenia się służą także rozwijaniu i doskonaleniu języka.

Doświadczenia zdobywane przez dziecko w wymienionych aspektach nie prowadzą w rezultacie do stanu *constans*, ale są ciągłą aktywnością organizmu ze względu na pojawiające się w otoczeniu wciąż nowe bodźce. Sytuacja ta pozwala na wchodzenie przez podmiot na kolejne szczeble rozwoju (Piaget, 1966, 1977, 1981, 1992).

Drugą perspektywą spojrzenia na związki uczenia się z językiem jest teoria społeczno-kulturowa L. S. Wygotskiego. W myśl tego podejścia zachowanie człowieka i jego rozwój jest wynikiem syntezy rozwoju biologicznego i kulturowego, dla której niezbędnym warunkiem jest (podobnie jak w koncepcji Piageta) aktywność własna dziecka czerpana z otoczenia społecznego. W ujęciu Wygotskiego to kultura dostarcza jednostce treści i sposobów myślenia, nazywanych przez autora koncepcji „narzędziami intelektualnej adaptacji”. Są nimi techniki myślenia i rozwiązywania problemów przyswajane przez jednostkę, właśnie z kultury, na drodze internalizacji (Filipak, 2002, s. 136). Jednym z narzędzi jest też język.

Podejście Wygotskiego zwraca uwagę na szczególne znaczenie osoby nauczyciela dla procesu uczenia się. Dorosły lub pełniący jego rolę kompetentny rówieśnik poprzez instrukcje językowe reguluje z zewnątrz aktywność dziecka. Role te ulegają zmianie (ich natężenie i stopień samodzielności) w zależności od zadania (Filipiak, 2002, s. 144).

Wymiar kulturowy procesu uczenia się kontynuuje w swojej kognitywnej koncepcji trzeci z uczonych – Jerome Bruner (1978). Jego zdaniem (por. Piaget, 1981) o tym, w jaki sposób dziecko postrzega świat decyduje jego poziom rozwoju, który wspomagany jest z zewnątrz (Bruner, 1978a). Dzieci według J. Brunera uczą się języka dzięki systemowi wsparcia przyswajania języka (*language aquisition support system* – LASS). Stanowi go zbiór strategii stosowanych przez dorosłych, by pomóc i wspierać nabywanie języka przez dzieci. Przyjmuje się dwie dominujące formy wsparcia: dotyczą one stylu mowy dorosłych i jego dopasowania czasowego do zachowania dziecka (Schaffer, 2005, s. 323). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż kierunek mówienia być może nie przebiega od dorosłego do dziecka, ale odwrotnie od dziecka do dorosłego w zależności od stopnia kompetencji dziecka. Można tu mówić o szczególnym rodzaju żonglowania instrukcją słowną w obydwu kierunkach oddziaływań i wzajemnych wpływów.

Konteksty samoregulacji

Pojęcie oraz natura procesu nauczania – uczenia się ujęte są w makrokontekście kulturowym, na który wskazuje J. Bruner (2006). Zwraca on uwagę na rolę kontekstu kulturowego w negocjowaniu znaczeń, konstruowaniu własnego ja i budowaniu poczucia sprawstwa oraz wszelkiej aktywności umysłowej. W węższym kontekście rozpatrywać należy udział podmiotów: nauczyciela i ucznia. Ten lokalny kontekst nazwany przez Brunera mikrokontekstem kultury to szkoła z całą swoją kulturą organizacyjną. Wzajemne interakcje, które zachodzą pomiędzy nauczycielem i uczniem (interakcje w diadzie, które charakteryzują pewne wyznaczniki: 1) dorosły zezwala dziecku na wybór tematu działania, 2) komentuje przedmiot zainteresowań dziecka, 3) obserwowana jest dokładna regulacja własnej aktywności w celu utrzymania wymiany „od – do”, 4) następuje uważne dostosowywanie natury wkładu dorosłego do dziecięcych możliwości jego asymilacji), a także pomiędzy uczniami (interakcje polidiadyczne, które sprzyjają rozwijaniu pewnych umiejętności językowych łatwiej niż w diadzie), ciągła wymiana informacji i doświadczeń, komunikacja, wzajemne przeżywanie, wszystko to zmierza do rozumienia (Filipiak, 2002, s. 89). Udział nauczyciela i ucznia w edukacji, która mieści się w tych kontekstach nie polega na wykonaniu czegoś, ale przenosi ciężar na rozumienie przez podmiot, a w konsekwencji na rozumienie własnego

myślenia i myślenie o własnym uczeniu się i rozwoju, a więc prowadzi do samoregulacji, która wymaga własnej aktywności. Powyższe rozważania ilustruje Rysunek 1.



Rysunek 1. Kulturowy kontekst samoregulacji

Źródło: opracowanie własne.

Współczesna kultura nie nosi już w znacznej mierze cech kultury posfiguratywnej (Mead, 1978), która charakteryzuje się tym, że starsi wiedzą i potrafią więcej i lepiej, a młodzi powinni się od nich uczyć i naśladować ich. Szkoła dzisiejszej doby, która ma spełniać funkcje organizacji uczącej się, powinna spełniać w ramach wzajemnych oddziaływań (osób dorosłych i dzieci) rolę uruchamiającą wzajemne potencjały. Mam tu na myśli zasoby, które tkwią w każdej jednostce. Margaret Mead mówi (w ramach kultury prefiguratywnej) o wychowaniu nieznanym nam dzieci do nieznanego świata. Ale ja powiedziałabym, że dobre poznanie dziecka pomaga przygotować je do życia w nieznanym i nieprzewidywalnym świecie jutra. Zachowania, umiejętności, postawy, wiedza, które dziś znajdują zastosowanie, jutro mogą okazać się już nieprzydatne. Dlatego tak ważna jest samoregulacja w procesie nauczania – uczenia się i elastyczność działania na linii wszelkich wzajemnych oddziaływań.

Samoregulację, w kontekście trwającego procesu, rozumieć można jako zdolność planowania, monitorowania i regulowania przebiegu oraz oceniania efektów uczenia się. Z samoregulacją mamy do czynienia wtedy, gdy źródłem i autorem powyższych działań jest sam podmiot. Zatem samoregulacja jest właściwością, która ujawnia się procesualnie w przebiegu uczenia się podmiotu, jako aktywnego uczestnika własnego procesu uczenia się.

Autoregulacja jest w świetle przywołanych koncepcji wynikiem kulturowego doświadczenia dziecka, ponieważ ma ona charakter dynamicznej interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Ten zmieniający się charakter autoregulacji jest szczególnie ważny w okresie początkowej edukacji, gdyż dojście do dojrzałej samoregulacji wymaga licznych i różnorodnych doświadczeń w sytuacjach uczenia (Garcia i Pintrich, 1996; Pintrich, Marx i Boyle, 1993; Presley, 1995; Schunk i Zimmerman, 1994). W tej wersji definicji autoregulacji nauczyciel jest przewodnikiem w rozumieniu świata, który przygotowuje ucznia do samodzielnych odkryć.

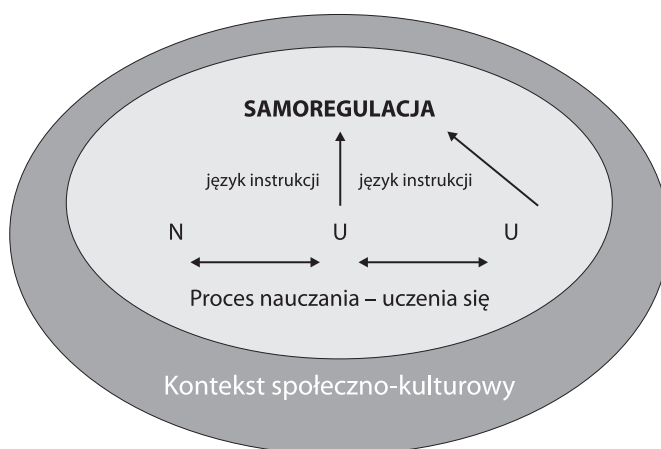
Jako wynik kulturowego i społecznego doświadczenia dziecka autoregulacja rozumiana jest tutaj, jako odbicie mechanizmu społecznego, jakim jest proces nauczania – uczenia się. Dziecko przychodząc do szkoły umie już szeroko czerpać z doświadczeń kulturowych zdobytych w swoim środowisku kulturowo-społecznym, z którego się wywodzi. Zna już pewne wzorce regulowania zachowań, np. potrafi zaplanować zabawę z rówieśnikami, uczestnicząc w niej, mediuje jej przebieg i może dokonać oceny udziału własnego i rówieśników. W powyższych sytuacjach dziecko uczy się, ale i jest nauczane poprzez wzajemną wymianę oddziaływań, w polu których znajduje się także instrukcja językowa. To ona uruchamia zasoby zarządzania grupą, w której aktualnie funkcjonuje dziecko.

Ten kulturowo-społeczny kontekst rozwoju dziecka rozważać można w świetle języka instrukcji, który jest narzędziem w skomplikowanym procesie nauczania – uczenia się.

Poprzez język instrukcji rozumiem specjalny rodzaj interakcji polegający na wzajemnym przekazie/tworzeniu procedur działania, sposobów wykonania, poleceń/oczekiwań na drodze aktywnej negocjacji w celu przedstawiania rzeczywistości (rzeczywistość jako warianty działań i doświadczeń) i zmieniania jej.

W tym znaczeniu język instrukcji staje się źródłem własnego uczenia się dziecka. Ażby mogła zaistnieć regulacja tego procesu przez podmiot musi najpierw zajść regulacja z zewnątrz. Tak więc wszystkie procesy związane z samodzielną regulacją działania i myślenia odnajdują swoje źródła w kulturowo-społecznym rozwoju jednostki. Sposoby postępowania, formy zachowania początkowo stosowane przez otoczenie podmiotu wobec niego, dopiero z czasem powodują przeniesienie ich na własne, samodzielne zachowania tegoż podmiotu. Dlatego dostarczenie zrozumiałych instrukcji, określenie zasad postępowania, czy udzielenie wyjaśnień prowadzi stopniowo do kierowania własnym zachowaniem.

Mówiąc inaczej: bardziej doświadczony dorosły lub rówieśnik poprzez kierowanie do podmiotu instrukcji ułatwia mu budowanie/tworzenie nowego aspektu rozwoju – jakim jest samoregulacja (Rys. 2). Ale do tego potrzebny jest nauczyciel, który rozumie o czym myślą uczniowie i odwrotnie, uczniowie, którzy rozumieją (nie „odgadują”, co nauczyciel ma na myśli!) o czym myśli nauczyciel. W tym ma pomóc instrukcja słowna, która umożliwia wrażliwą kontrolę nauczania.



Rysunek 2. Język instrukcji w procesie samoregulacji

Źródło: opracowanie własne.

Dlaczego samoregulacja nie zawsze jest możliwa?

Uważa się, że szkoła nie uczy samoregulacji (Ledzińska, 1996b, 1997b; Paris i Ayres, 1997; Perkins, 1992; Schunk i Zimmerman, 1994a). Jednakże wiele badań dowodzi, iż ćwiczenie aktywności samoregulacyjnej u uczniów jest możliwe (za: Czerniawska, 1999, s. 401).

Doniesienia te potwierdzić można obserwacjami rzeczywistości szkolnej. I tak: nauczyciel, który sam formułuje i wyznacza cele uczenia się, narzuca treści, czuwa nad niczym niezmaconym przebiegiem tego procesu oraz przejmuje pełną kontrolę nad ewaluacją (często pozostawioną bez uzasadnienia), pełni funkcję regulatora procesu uczenia się uczniów. Pozbawiając ich możliwości stawiania sobie celów, planowania własnego uczenia się, monitorowania tego procesu poprzez dostosowywanie strategii działania w zależności od zadania, konstruowania wiedzy we własnym umyśle i dokonywania krytycznej, adekwatnej oceny własnego uczenia się, pozbawia podmiot możliwości samoregulacji.

Co ogranicza dziecięce dążenie do samoregulacji?

Badania dzieci, które jeszcze nie przekroczyły progu szkoły, w wieku czterech, pięciu lat, dowodzą (Jovett i Sylva, 1988), że pewne dzieci wykazują w większym stopniu niż inne cechy dążenia do kompetencji. A więc, np. chcą osiągnąć cele uczenia się, chcą podejmować trudne zadania, postępują elastycznie próbując różnych sposobów, są bardziej świadome własnych procesów myślowych. Wszystkie te cechy mają szansę ukształtować się, jeśli stworzymy dzieciom sposobność do kontrolowania tego, co robią, oceniania tego, czego się nauczyły, wyciągania wniosków i ustalania kolejnych celów działania.

Brak zaufania do dziecięcych kompetencji skutkuje ograniczeniem trwającego procesu samoregulacji. Czy oznacza to, że powinno się pozwolić na zupełnie samodzielne badanie, poznawanie świata przez dzieci? Oczywiście, że takie myślenie zrodziłoby wiele zagrożeń. Dlatego dziecku potrzebny jest wspierający nauczyciel, który posiada rozmaite kompetencje, ekspert, którym może zostać, także rówieśnik przejawiający kompetencje na wyższym poziomie. Pomoc tutora, który znajduje się „obok”, jest niezbędna. Odpowiednia instrukcja to skuteczna pomoc bez narzucania się. Uczeń nie musi bezmyślnie poddawać się działaniom nauczyciela, lecz poprzez samodzielne wyznaczanie kolejnych celów doświadcza sensowności wiedzy. Wreszcie instrukcja słowna, która wskaże strategię działania, wyzwoli pokłady ciekawości dziecięcej, pozwoli dziecku mówić, stawiać hipotezy, dochodzić do wiedzy.

Samoregulowane działanie i myślenie jest możliwe. Możliwe dzięki nauczaniu treści, strategii postępowania, aktywności i oceny własnego uczenia się, nie tylko ze strony nauczyciela, ale również rówieśników, którzy przecież są dużo bliżej dziecięcego sposobu rozumienia rzeczywistości. Do celu, jakim jest autoregulacja nie prowadzi droga naznaczona kształtowaniem jednostek „uśpionych”, biernych, gotowych przyjąć każdą prawdę. Do zrealizowania tego celu potrzebny jest nauczyciel, który nie obawia się nieoczekiwanych pytań dziecięcych, zaskakujących domysłów, sytuacji czasami nieprzewidywalnych, które burzą utarte przyzwyczajenia, rutynę. Należy uczynić namysł nad tym, czy nauczyciel, który np. nie potrafi dobrze zaplanować swojej pracy i zarządzać swoim czasem, który nie patrzy krytycznie na własne reakcje i wywiązywanie się z obowiązków może skutecznie nauczać/wdrażać do działań i myślenia samoregulowanego uczniów.

Zmiana roli nauczyciela w procesie nauczania – uczenia się w odniesieniu do języka instrukcji

„Nie można wymazać nauczyciela z programu nauczania, podobnie jak z rodziny nie można usunąć rodziców” – pisze Bruner (2006, s. 123). To stwierdzenie implikuje rolę

nauczyciela w procesie nauczania – uczenia się. Jest on nierozłącznym podmiotem uczestniczącym aktywnie w tych procesach. Na drodze zewnętrznych instrukcji/negocjacji umacnia dziecko w tworzeniu przez nie wewnętrznego dialogu, który kształtuje procesy umysłowej samoregulacji. Z tej perspektywy nauczyciel wspiera uczenie się na co najmniej dwóch płaszczyznach: kiedy dziecko przyswaja sobie sposoby rozwiązywania zadania i tym samym wyrabia biegłość tematyczną oraz, gdy dziecko uczy się organizowania własnych procesów uczenia się i rozumowania. Wygotski i Bruner wyrażają pogląd, że dzięki spotkaniu z ekspertem dziecko wyrabia w sobie biegłość oraz przejmuje poprzez dziedziczenie metody myślenia i uczenia się rozwinięte w danej kulturze.

Nauczyciel poprzez zróżnicowane instrukcje może kierować trzema komponentami autoregulacji, na które wskazuje E. Czerniawska (1999a, s. 12):

- samoobserwacją (zwracanie uwagi na specyficzne aspekty własnego zachowania),
- samoosądem (porównywanie swoich aktualnych postępów w odniesieniu do celów),
- własnymi reakcjami (ocena reakcji na osądzanie wywiązywania się z obowiązków).

Tak więc słowna instrukcja nauczyciela może powodować, że uczący się znacznie regulować własne uczenie się, w taki sposób, by zaobserwować co jest w stanie zrobić, potem porównać swoje działanie ze standardami i celami oraz ocenić jakość wykonania zadania, a na końcu zaplanować dalsze działania.

W tym kontekście nauczyciel poprzez stosowanie/używanie instrukcji może tworzyć warunki sprzyjające samoregulacji, która zawiera następujące umiejętności (Schunk i Zimmerman, 1994):

- Nadawanie znaczenia samemu uczeniu się i oczekiwanym rezultatom tego uczenia,
- Organizowanie środowiska sprzyjającego osiągnięciu wyznaczonych celów,
- Planowanie i zarządzanie czasem,
- Utrzymywanie pozytywnego nastawienia do własnych zdolności (wiara we własne siły/poczucie sprawstwa),
- Zajmowanie się i koncentracja na instrukcji,
- Efektywne organizowanie, powtarzanie i przetwarzanie informacji,
- Organizowanie środowiska sprzyjającego produktywności pracy,
- Efektywne używanie zasobów społecznych,
- Skupianie uwagi na pozytywnych efektach działań,
- Zdobywanie użytecznych kompetencji niezbędnych w przypadku sukcesu i porażki.

Powyższe umiejętności wiążą się z przejmowaniem przez dziecko **odpowiedzialności** za to, co robi, w jaki sposób i dlaczego. Narzędziami są – język i umiejętność współpracy. Jak sugeruje Bruner (2006), wiedzę można zdobywać na wiele sposobów, jednak dopiero osiągnięcie jej na własną rękę zapewnia uczącemu się prawdziwy sukces. Zadaniem nauczyciela jest wspieranie go w podróży samodzielnego formułowania poglądów.

Jak wspierać proces autoregulacji poprzez instrukcję językową?

Jak wspomniano wcześniej samoregulacja stanowi proces, w którym uczestniczy uczeń i nauczyciel. Jest to rodzaj interakcji, której źródłem początkowo jest nauczyciel. Sposób myślenia dziecka nie różni się od sposobu myślenia dorosłego i jeśli nie może ono opanować danego zadania, to tylko dlatego, że brak mu biegłości i doświadczenia, które posiada dorosły. Potrzebna jest pomoc w uczeniu się i rozumieniu sytuacji, których dziecko nie opamięta pozostawione same sobie. Nauczyciel-partner może zwiększać jego biegłość i próbować

nauczyć je regulowania swoich działań w sytuacji niepewności (Wood, 2006, s. 89). Może przez użycie odpowiedniej instrukcji pomóc w rozwiązaniu zadań trudnych lub niemożliwych do wykonania samodzielnie. W tym sensie można przypisać ogromną rolę uczeniu się poprzez instrukcję.

Kultura udostępnia środki instrukcji, które można podzielić na trzy grupy:

1. **Dostarczania instrukcji w sytuacji rozwiązywania problemów:**
 - przypomnienie sobie przez ucznia wskazówek nauczyciela,
 - rozpoznanie kontekstu sytuacyjnego konkretnego zadania,
 - podpowiedź lub pomoc nauczyciela/eksperta w zależności od potrzeb, od sytuacji/kontekstu.
2. **Natychmiastowej reakcji na błędy ucznia:**
 - kierowanie uwagi,
 - szybka informacja zwrotna,
 - ocena nieodroczone w czasie,
 - wskazywanie/udzielanie wskazówek dotyczących ważnych elementów.
3. **Dostarczania informacji przypominających o celu uczenia się:**
 - przypominanie o dotychczasowych osiągnięciach,
 - skupianie uwagi,
 - kierowanie uwagi,
 - wskazywanie dalszych kroków.
4. **Wspierania aż do wykształcenia kompetencji w działaniu:**
 - dzielenie zadania na mniejsze części,
 - udzielanie pochwał,
 - udzielanie wsparcia,
 - dostarczanie przykładów,
 - przejmowanie przez ucznia odpowiedzialności za zadanie oraz za jego ukończenie.

Kiedy pomagamy dziecku rozwiązać jakiś problem, zapewniamy mu warunki do zdobywania doświadczeń w celu efektywnego uczenia się. Dziecko, które pozostawimy samemu sobie czuje się niepewnie, nie wie na czym ma się skupić, jak postępować, by osiągnąć zamierzony cel, jakich procedur działania użyć. W takich przypadkach pomaga instrukcja językowa eksperta (tego, który w danym momencie wie więcej/lepiej, może nim być nauczyciel bądź bardziej kompetentny rówieśnik). Gdy dzielimy zadanie na mniejsze elementy, dostarczamy mu przykładów radzenia sobie ze złożonością sytuacji uczenia. Dziecko ma szansę dochodzenia do własnych przemyśleń. Udzielając wsparcia, pochwały, przypominając o dotychczasowych sukcesach, pomagamy dziecku budować pozytywną motywację do samodzielnego działania, odkrywamy pozytywne wartości dziecięcego działania. Kiedy wskazujemy na ważne aspekty/części zadania, pomagamy zdecydować na co ma zwrócić uwagę. Przypominając o celu działania, skupiając uwagę na jakimś jego aspekcie, umożliwiamy nowicjuszowi powrót na ścieżkę zmierzającą do tego celu. Dziecko wykonując zadanie w kilku etapach i koncentrując się na jednym z nich, zapomina o etapach pokonanych wcześniej i czekających go później. Kierując jego uwagę na to, pomagamy mu odnaleźć się w zadaniu. Udzielanie natychmiastowej informacji zwrotnej wspiera ewentualną zmianę i wdrażanie innych strategii działania w zależności od potrzeb. Instrukcja wzmacnia także namysł nad własnym procesem uczenia się. Wzmacnia poczucie kompetencji nowicjusza i pozwala na jego niezależne działanie, dając jednocześnie wsparcie tak poznawcze, jak i emocjonalne. Instrukcja zachęcająca do działania pozwala na samokontrolę.

Nie ma jednego niezawodnego przepisu na funkcjonowanie we współczesności i przyszłości – jest samoregulacja.

Podsumowaniem niech będą słowa piosenki zatytułowanej „Dorośle dzieci” zespołu Turbo:

*Nauczylili nas regulek i dat,
Nawbijali nam mądrości do łba,
Powtarzali, co nam wolno, co nie,
Przekonali, co jest dobre, co złe.*

*Odmierzylili jedną miarę nasz dzień,
Wyznaczyli czas na pracę i sen.
Nie zostało pominięte już nic,
Tylko jakoś wciąż nie wiemy, jak żyć.*

*Dorośle dzieci mają żal,
Za kiepski przepis na ten świat.
Dorośle dzieci mają żal,
Że ktoś im tyle z życia skradł.*

Literatura:

- Bruner J. (1978), Wychodzenie poza dostarczone informacje, [w:] *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, J. S. Bruner (red.), Warszawa: PWN.
- Bruner J. (1978a), Rozwój umysłu, [w:] *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, J. S. Bruner (red.), Warszawa: PWN.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas.
- Brzezińska A. I. (red.), (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: GWP.
- Czerniawska E. (1999), *Samoregulacja uczenia się – aktualny stan wiedzy*, „Psychologia wychowawcza”, 5.
- Czerniawska E. (1999a), *Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne*, „Forum Psychologiczne”, tom 4, 1.
- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Fisher R. (1999), *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa: WSiP.
- Garcia T., Pintrich P. R. (1996), *The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom*, „Contemporary Educational Psychology”, 21.
- Jovett S., Sylva K. (1988), *Does the kind of a pre-school matter?*, „Education Research”, Vol. 28.
- Mead M. (1978), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa: PWN.
- Paris S., Ayres L. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa: WSiP.
- Perkins D. N. (1992), Technology meets constructivism: Do they make a marriage?, [w:] *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, T. M. Duffy, D. H. Jonassen (red.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Piaget J. P. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa: PWN.
- Piaget J. P. (1977), *Psychologia i epistemologia*, Warszawa: PWN.
- Piaget J. P. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa: PWN.
- Piaget J. P. (1992), *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa: PWN.
- Pintrich P. R., Marx R. W., Boyle R. A. (1993), *Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change*, „Review of Educational Research”, 63.
- Pressley M. (1995), *More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social*, „Educational Psychologist”, 30.
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Warszawa.
- Schunk D. H. (1994), Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings, [w:] *Self-regulations of learning and performance: Issues and educational applications*, D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (red.), Hillsdale, NJ.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wygotski L. S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.

Dorota Ciechanowska

Reprezentacje graficzne w budowaniu wiedzy osobistej dziecka

Słowa kluczowe: *wiedza osobista, uczenie się, reprezentacje graficzne.*

Wielcy myśliciele końca XX wieku głosili pogląd, że ludzie tworzą świat, który postrzegają. To, co postrzegamy jest w relacji do naszych przekonań. Nadajemy faktom znaczenie osobnicze. Stąd bierze się zarówno subiektywność poglądów, różnorodność ocen, ale także bogactwo twórczego podejścia w stosunku do wielu zagadnień. Indywidualna interpretacja świata nadaje barwę każdemu istnieniu i daje nam możliwość pięknie się różnić. Jest to wyjątkowy walor podmiotowej postawy. Ziman w 1978 roku użył sformułowania „publiczna wiedza naukowa”. Sformułowanie to odnosi się do wiedzy, która jest akceptowana przez środowisko naukowe. Taki pogląd prezentowany jest na konferencjach naukowych i w publikacjach naukowych. Podczas nauki szkolnej wymaga się od uczniów, aby zaakceptowali poglądy naukowców. Wiedza naukowa jest prezentowana jako jedyny sposób interpretacji obserwowanych zjawisk. W miarę uczenia się uczniowie stopniowo przyjmują prezentowany obraz świata za własny. Zaufanie przekonaniom i odczuciom uczniów, czyli pozwolenie im na samodzielne konstruowanie hipotez i ich weryfikację, otwiera nową perspektywę nauczania szkolnego. Uczeń jest autorem własnych sądów. Powstałe w drodze własnych przemyśleń, wynikłe z potrzeb bądź wątpliwości nabierają cech wiedzy osobistej ucznia.

Konstruktywistyczna perspektywa wiedzy w edukacji skłania do zmiany poglądu na kluczowe zagadnienia edukacji (Shapiro, 1994). Należą do nich: rzeczywistość, wiedza, cel zdobywania wiedzy, rola nauczyciela oraz rola ucznia. W perspektywie konstruktywistycznej rzeczywistość nie istnieje niezależnie od obserwatora. Nie jest fenomenem oczekującym na odkrycie. Istnieje wiele form istnienia rzeczywistości, które zależą od relacji i interakcji, w jakie wchodzi obserwator.

Na wiedzę składają się nie tylko fakty, założenia teoretyczne oraz teorie wywiedzione z obserwacji otaczającego świata. Wiedza to także umiejętność wielokierunkowego wykorzystania informacji. Składają się na nią przemyślenia odnoszące się do szerokiego zakresu zagadnień, uczucia, które wpływają na odbiór rzeczywistości oraz interpretację faktów.

Celem zdobywania wiedzy nie jest odkrycie obiektywnie istniejącej, niezależnej od obserwatora rzeczywistości. Cel poznania bywa zmienny. Służy objaśnianiu, w jaki sposób funkcjonuje rzeczywistość, której doświadcza obserwator, służy znalezieniu sposobów poradzenia sobie z tym, czego on doświadcza. Celem edukacji nie jest po prostu przyswojenie wiadomości i opanowanie umiejętności. Wiedza, którą gromadzimy zawiera stale rozwijające się umiejętności organizowania nabywanych wiadomości. Umiejętności te są przydatne w praktycznym doświadczeniu. Rola uczącego się zmienia się z pasywnego asymilatora wybranych dla niego treści na aktywnego badacza i refleksyjnego uczestnika. Uczący się staje się aktywnie zainteresowany konstruowaniem nowych znaczeń.

Rola nauczyciela zmienia się z roli przekazującego informacje, poprawiającego uczniowskie niedostatki w rozumieniu oraz prezentującego umiejętności, jakie uczniowie powinni przyswoić. Nową rolą nauczyciela jest ukazanie uczniowi nowych dróg interpretacji rzeczywistości. Aby jego działania były trafne i skutecznie ważne jest dokonanie rozeznania w tym, jaki jest stan wiedzy, jakie są oczekiwania i nastawienia ucznia odnośnie poznawanej rzeczywistości. W tym celu przydatne jest rozpoznanie przez nauczyciela wiedzy uprzedniej ucznia, jego doświadczeń i przemyśleń.

Proces kształcenia, jaki odbywa się każdego dnia pracy szkoły ma za zadanie „osiągnięcie określonego zasobu wiedzy, umiejętności i nawyków”. Takie sformułowanie znajdujemy w podręcznikach dydaktyki. Pomimo, że nie wszystkie postulaty zawarte w podręcznikach znajdują swą realizację w praktyce edukacyjnej, zadziwiająco w tym przypadku da się zaobserwować, że słowa te są w praktyce w pełni realizowane. Sens zawarty w sformułowaniu *osiągnięcie* nadaje szczególne znaczenie procesowi kształcenia. Zawiera w sobie założenie, że jest jakiś standard, jakiś poziom wiedzy, umiejętności i nawyków, do którego uczniowie w swych staraniach powinni dążyć. Zadaniem nauczycieli jest ułatwianie uczniom procesu uczenia się, które jest *nabywaniem wiedzy*. Pojęcie *nabywanie* kojarzy się z czynnością przywłaszczania, brania sobie czegoś, czy nawet kupowania. Jest to dążenie do posiadania czegoś już skończonego, określonego, zdefiniowanego i komercyjnego. Wiedza w tym znaczeniu jest dobrem, którego posiadanie jest oczekiwane, którego ilość można zmierzyć. Daje to uprawomocnienie oceny różnicy pomiędzy poziomem wiadomości, jaki prezentuje uczeń a poziomem założonym przez nauczyciela. W tej perspektywie bardzo przydatne są wszystkie techniki kontrolowania i sprawdzania, które stan owego przyswojenia są w stanie precyzyjnie zmierzyć i oszacować w formie oceny szkolnej. Nabywanie wiedzy nieodłącznie wiąże się z procesem zapamiętywania. Dzieci zapytane o to, czym jest uczenie się, twierdzą, że „jest to powtarzanie, aż się zapamięta”. Proces uczenia się ograniczony jest prawie wyłącznie do strategii pamięciowej. Podobny stosunek do uczenia się mają starsi uczniowie, na przykład uczniowie szkół średnich. Pilność utożsamiają z większą ilością powtórek, a powtarzanie jest dla nich dominującym sposobem uczenia się. Może stąd biorą się podejmowane z zaskokiem w dysputach publicznych słabe wyniki egzaminów maturalnych, czy choćby słabe wyniki badania banku światowego, w których analizowano umiejętność czytania ze zrozumieniem.

Praca nauczyciela wyznaczona jest poprzez dążenie do jak najlepszego *przekazania* wiadomości uczniom. Przekazanie wiadomości jest procesem jednokierunkowym, zamkniętym, gdzie nie przewiduje się zmiany zawartości przekazu. Taka edukacja ma charakter transmisji wiedzy.

Uczenie się w warunkach zaplanowanych i organizowanych przez nauczyciela w celu przyswojenia wybranej przez niego wiedzy jest czynnością narzuconą. Uczeń nie przejawia głębszego zainteresowania zadaniami, które nie są konsekwencją jego postawy poznawczej.

W pewnych sytuacjach, gdy szkoła nie dba o wzbudzanie zainteresowania oferowanymi treściami, a jedynie realizuje zadania kształcenia w formie instrumentalnej, może dojść do negatywnej postawy uczniów w stosunku do wszystkiego, co niesie ze sobą szkoła, także do nauczanych treści. Przejawia się ona w postaci oporu wobec szkoły (Bilińska-Suchanek, 2003). Opór ten może przyjmować formę od oporu akomodacyjnego, gdzie uczeń dostosowuje się do stawianych zadań kosztem rozwoju własnej osobowości, poprzez opór bierny, przejawiający się jako ucieczka, unikanie, wycofywanie się oraz zachowania rytualne. Szkoła wydaje się uczniom nudna, więc aby tą nudę zabić wymyślają różne, niekoniecznie przydatne zajęcia; takie obszary aktywności, które pozwolą im stworzyć własne atrakcyjniejsze normy i własny świat. Opór agresywny jest typem silnego zaangażowania się w opór przeciwko szkole, co wynika z negatywnego stosunku do niej. Jego źródłem może być blokada potrzeby uznania bądź brak tej akceptacji, poczucie frustracji bądź krzywdy.

Sądzę, że poczucie wyuczonej bezradności także jest źródłem oporu wobec szkoły. Uczucie bezsilności wobec zbyt wygórowanych wymagań nauczycieli bądź nieadekwatnej oceny, oceny niesprawiedliwej, także prowadzi do wycofania się i przejawiania oporu wobec szkoły w różnym nasileniu.

Nauka w szkole o takich cechach przybiera formę uczenia się zewnętrznego. Jest to aktywność poznawcza uczącego się przejawiana w sytuacji nabywania wskazanej wiedzy. „Jednostka uprawiająca zewnętrzne uczenie się jest skłonna lokować odpowiedzialność za kierunek, treści i uzyskiwane wyniki poznania poza sobą, ponieważ to ona stanowi fenomen zmieniający się w toku uczenia się, to ma zarazem poczucie, że uzyskiwanie danych doświadczeń zostało jej – przynajmniej w fazie wstępnej – narzucone przez uwarunkowania jej życia, a przez nią, jako niechciane” (Rutkowiak, 2005, s. 47). Uczący się zmienia się pod wpływem obcych mu czynników, zmienia się w sposób, którego nie akceptuje. Dlatego efekty uczenia się w sytuacji oporu bądź zniewolenia są niewystarczające. Wiedza, jaką nabywa uczący się ma charakter powierzchowny.

Uczenie się przebiegające w warunkach zaufania dla ucznia, zachodzące przy wsparciu nauczyciela i udzielanej mu pomocy w poszukiwaniu własnych dróg poznania świata ma charakter podmiotowy. Uczący się podejmuje aktywność poznawczą kierowany uwewnętrznionymi potrzebami. Przy wsparciu nauczyciela podejmuje działania, za które bierze odpowiedzialność. Efekty takiego uczenia się są trwałe, a wiedza, która tą drogą powstała ma charakter wewnętrzny. Uczący się czuje się odpowiedzialny za efekty własnego uczenia się, gdyż sam dążył do poznania pewnych faktów bądź rozwiązania pewnych problemów. Wiedza ucznia ma charakter osobisty (Klus-Stańska, 2002). Powstaje w wyniku zaangażowania poznawczego ucznia. W umyśle uczącego się konstruowane są niepowtarzalne konfiguracje znaczeń i procedur, które powstają w odpowiedzi na aktywność ucznia, i jednocześnie są nią powodowane. Świat tłumaczony jest w sposób wyjątkowy, subiektywny, ale jednocześnie jego obraz jest trwale zakotwiczony w strukturach poznawczych ucznia. Wiedza osobista jest ulotna, niepowtarzalna, nie poddaje się kategoryzacji i definiowaniu. Jest unikatowa i wyjątkowa jak sposób postrzegania świata każdej osoby.

Twórca pojęcia „wiedza osobista” Michael Polanyi, węgierski chemik i filozof wiedzy podkreślał znaczenie osobistego osądu oraz osobistej wyobraźni jako głównych zalet nauki obok logiki i myślenia racjonalnego (Sheppard, 1999). Według Polanyiego nauka może stać się bezinteresowną aktywnością tylko wtedy, gdy uczciwość i otwartość umysłu stanowią istotę poszukiwania nowej wiedzy. Dla Polanyiego nauka jest ogólnościową aktywnością podlegającą tym samym regułom. Z tego właśnie powodu niemożliwe staje się zaistnienie indywidualnościom naukowym w tak ustrukturyzowanej dziedzinie. Nawołuje do podjęcia

sposobów do takiego nauczania, aby uczniowie osiągalni wiedzę głęboką, a nie powierzchowną. W refleksji Józefa Pietera wiedza osobista stanowi swoistą strukturę w osobowości (Pieter, 1993). Jest to ten zasób informacji, którym człowiek posługuje się w myśleniu i działaniu. Wiedza osobista jest tą wiedzą, która powstała na bazie wiedzy obiektywnej, stanowi jednak w umyśle uczącego się spoiwą całość i ma charakter praktyczny.

Konsekwencje nauczania, w którym uczeń pozostaje w roli przedmiotu, gdzie skazany jest na nabycie dużej ilości informacji, co do których ma obojętny, a czasami negatywny stosunek są zauważalne na każdym szczeblu kształcenia. Podczas gdy uczniowie najmłodszy są jeszcze ciekawi nauki szkolnej i wszystkiego, co ona z sobą niesie, w miarę upływu lat szkolnej nauki zainteresowanie szkołą zauważalnie niknie. Narasta rozczarowanie tym, co szkoła oferuje, oczekiwania uczniów nie zostają realizowane, a w pogoni za opanowaniem sporego materiału nauczania wzrasta obciążenie pracą domową i nauką pamięciową. W konsekwencji obciążeni nauką uczniowie nie rozumieją przyswojonych wiadomości, nie potrafią ich wykorzystać ani przetwarzać. Ich nierzadko spory wysiłek włożony w przygotowanie się do lekcji wydaje się nieefektywny. Świadczą o tym wyniki egzaminów na zakończenie gimnazjum czy wyniki egzaminu maturalnego. Dostrojenie struktury szkolnictwa w Polsce do wymagań europejskich dało nam w konsekwencji nową strukturę szkolnictwa. Jednakże zmiany dotyczyć miały także zakresu kompetencji, jakie prezentować mają absolwenci poszczególnych poziomów kształcenia.

Oczekiwane cechy absolwentów poszczególnych etapów kształcenia postulowanych w procesie Bolońskim zostały zdefiniowane w Shared Dublin Descriptors¹. Dla każdego z etapów określono osobno, komu można nadać stopień licencjata, magistra i doktora.

Odnosnie licencjata oczekuje się między innymi, że:

- potrafi w profesjonalny sposób zastosować wiedzę i rozumienie,
- potrafi gromadzić i interpretować potrzebne informacje w taki sposób, który wskazuje na umiejętność dokonywania własnych refleksji w zakresie studiowanej dziedziny,
- operuje językiem fachowym danej dyscypliny oraz potrafi go swobodnie zamienić na rozumienie potoczne,
- rozwinął te umiejętności uczenia się, które są niezbędne dla nich; dla podjęcia i sprowania dalszemu studiowaniu na wyższym poziomie autonomii.

Wybrane kompetencje absolwentów studiów magisterskich to:

- potrafi integrować wiedzę i dawać sobie radę z jej złożonością, potrafi formułować sądy w sytuacji, gdy nie ma dostarczonych kompletnych danych,
- potrafi posługiwać się wiedzą etyczną i społeczną w odniesieniu do interpretacji wiedzy związanej ze swoją dziedziną,
- posiada umiejętności uczenia się pozwalające mu na dalsze samodzielnie kierowane i autonomiczne studiowanie.

Na każdym poziomie wykształcenia wyższego wymienione są kompetencje w zakresie umiejętności zastosowania wiedzy, zakresu rozumienia, stopnia niezależności w operowaniu danymi, umiejętności wyciągania wniosków oraz zakresu **kompetencji uczenia się**. Są to podstawowe wymogi stawiane edukacji w raporcie Delorsa.

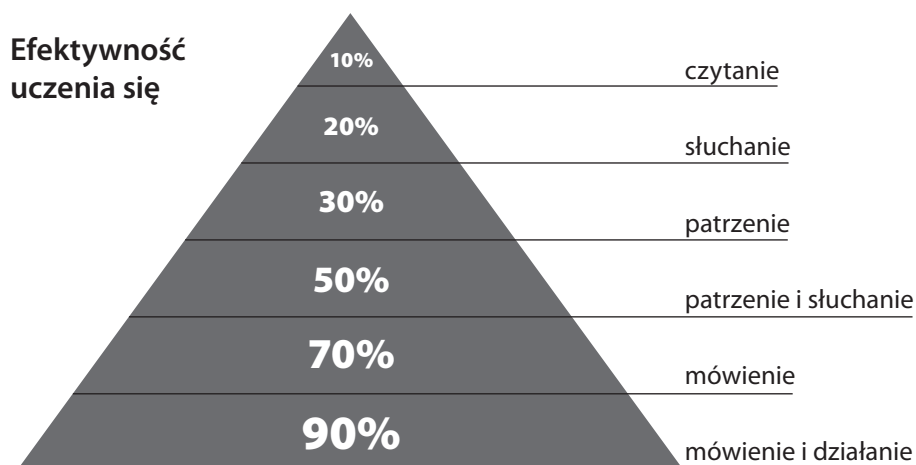
Umiejętności uczenia się kształtują się od najmłodszych lat szkolnych. Gdy nauczyciele szkół wyższych ze zgrozą stwierdzają, że studenci nie potrafią samodzielnie studiować, że

¹ Shared 'Dublin' descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. Draft 1.31 working documents on JQI meeting In Dublin on 23/03/2004 PC.

pokornie oczekują na *uszkazanie* materiału do nauczania, to jest to o 12 lat za późno na kształtowanie podmiotowej postawy odnośnie do własnej wiedzy. Studenci pierwszych lat bardzo rzadko wiedzą, jak budować własną wiedzę. Często sprawiają wrażenie, jakby tego nawet nie chcieli poznać. Przejawiają „aktywność okolicznościową”, będącą odpowiedzią na sytuację konieczności podjęcia studiów i ulegania zewnętrznym wymogom (Rutkowiak, 2005, s. 45). **Można by zadać pytania: Jakiego rodzaju wiedzy oczekujemy od studenta?, Czy potrafi on konstruować własną wiedzę?**

Niezależnie od wieku, w którym zachodzi uczenie się, podlega ono określonym prawidłowościom psychologicznym. Psychologia uczenia się dopełniona psychologią nauczania opisuje i objaśnia drogi uczenia się, przeszkody oraz sposoby ułatwiania uczącemu się bogacenia się dzięki doświadczeniom. W powszechnym przekonaniu panuje pogląd zaczerpnięty ze stanowiska behawiorystycznego, w którym uczeń pozostaje bierny, a nauczyciel sprawuje kontrolę nad procesem kształcenia. Współczesne poglądy, w tym konstruktywistyczne, poszukują dróg aktywnego poznawania i efektywnego uczenia się. W podejściu tradycyjnym, tam, gdzie stanowisko behawiorystyczne jeszcze dominuje, szkoła skoncentrowana jest na przekazie. Po stronie aktywności ucznia, dominuje przyswajanie.

W warunkach nauczania, które przebiega w opisany wyżej sposób w umysłach uczniów powstać mogą tylko takie same reprezentacje.



Źródło: opracowanie własne.

Efektywność narastania wiedzy uczniów zależy od sposobu nauczania. Nauczanie szkolne w większości polega na przekazie gotowej wiedzy. W zależności od przedmiotu nauczania i charakteru nauczanych treści angażowane są różne procesy poznawcze. Uczący się, nie nabywają nowych wiadomości w taki sam sposób. Każdy człowiek, każde dziecko ma inne cechy zewnętrzne, inne cechy osobowości, inne zdolności – każdy jest wyjątkowy. Wyjątkowość ta dotyczy także sposobów uczenia się. Przy nabywaniu nowych treści polegamy na zmysle wzroku, słuchu, na wrażeniach kinestetycznych. Preferencje wykorzystywania poszczególnych zmysłów w procesie uczenia się są różne. Stanowią składową stylów uczenia się. Podczas gdy sposób nauczania najczęściej bywa jednolity dla całej klasy, indywidualne różnice nabywania powodują zróżnicowany stopień przyswojenia materiału przez uczniów. Najmniej efektywnie uczymy się poprzez czytanie, słuchanie pozwala na

niewiele większe zapamiętywanie. Wrażenia wzrokowe, pokaz podnoszą efektywność nauczania się do 30%. Jest to zdecydowanie zbyt niski procent efektywności nauczania, by mógł zadowolić nauczycieli. Jednakże pokaz i stosowanie różnorodnych pomocy dydaktycznych, jak: ekspozyty, plansze, schematy, pokaz eksperymentu, film, należą do form uatrakcyjniających nauczanie i podnoszących jego efektywność. Są one także najczęściej stosowane jako uzupełnienie metod podających. Nieczęsto w praktyce kształcenia są stosowane metody polegające na praktycznej działalności uczących się, na pozwiązaniu problemów, na bezpośrednim doświadczaniu, na działaniu, które miałyby doprowadzić do powstania nowej wiedzy u ucznia. Miałyby ona jednocześnie charakter proceduralny, w odróżnieniu od wiedzy deklaratywnej powstającej głównie w wyniku słuchania i czytania. Obserwacja obiektów i zjawisk także prowadzi do powstania wiedzy deklaratywnej dzięki opisowi słownemu, który towarzyszy obserwacji. Dopiero wtedy, gdy uczący się zostanie zaangażowany do działania wzrasta zauważalnie efektywność uczenia się. Wyrażanie własnych sądów, czy choćby tylko referowanie wiadomości wymaga od ucznia zaangażowania, rozumienia tego, co się mówi, zaangażowania w tę czynność. Mówienie rozumiane jako aktywność werbalna powiązana z aktywnością intelektualną daje już 70% zapamiętania wiadomości. Najbardziej efektywne uczenie się ma miejsce, gdy do zaangażowania intelektualnego dołączy się działanie i mówienie. Szacuje się, że skuteczność uczenia się sięga w tym przypadku 90%.

W zależności od materiału, będącego przedmiotem uczenia się, zaangażowane są różne obszary mózgu. Przyjmuje się, że lewa i prawa półkule mózgowe różnią się «specjalizacją» odnośnie charakteru informacji. Lewa półkula aktywna jest bardziej podczas uczenia się sekwencyjnego. Polega ono na nabywaniu wiadomości sukcesywnie, po kolei, zapełniając niejako sukcesywnie kolejne «szufladki» z danej dziedziny, i po skończeniu jednego zagadnienia zacząć «zapełniać» kolejne obszary. Sprzyja takiemu działaniu schematyzm, planowanie i porządek. Lewa półkula odpowiada za wszystkie czynności związane ze słowem, mówieniem, z zapamiętywaniem liczb. Słowa rozumiane są w sposób dosłowny dzięki lewej półkuli, co upośledza rozumienie poezji, przenośni, odczytanie wątków literackich, głębszego przesłania tekstu literackiego. Ma to odzwierciedlenie w braku poczucia humoru bądź poczuciu humoru bez finezji i polotu. Preferuje się czynności jednoznaczne, działania sprawdzone, dlatego posługuje się schematami, algorytmami, planami. Ma to swoje konsekwencje w charakterze podejmowanych działań, a przede wszystkim odzwierciedlone jest w zakresie odpowiedzialności, jaką dana osoba jest w stanie ponieść za swoje działanie. Odnosi się to także do ucznia. Uczenie się z dużą przewagą preferencji lewej półkuli polega na nabywaniu tego, co nauczyciel zada. Uczeń czuje się pewnie, gdy polecenia są jasne i jednoznaczne. Jest w stanie bardzo dużo przyswoić, jeśli tylko wie w sposób niebudzący wątpliwości czego i w jaki sposób ma się nauczyć. O wiele gorzej czuje się w sytuacji, gdy nauczyciel poleci „proszę w domu poszukać różnych wiadomości na temat (...)” – jest to sytuacja niejednoznaczna, nie wiadomo – gdzie szukać, nie wiadomo, czego szukać, nie wiadomo, ile wiadomości na ten temat będzie wystarczające, nie wiadomo, co to znaczy „różne”. Choć wydaje się to nedorzeczne, że taka sytuacja może się okazać kłopotliwa, jednak praktyka szkolna daje nam wiele przykładów takich rozterek. Uczniowie są skłonni oskarżać nauczyciela o wymaganie „nie wiadomo czego”, o niejednoznaczność wymagań i ocen. Bywa, że uczniowie (a często i ich rodzice) mają pretensje do nauczyciela, że na klasówce pytano o coś czego nie było w podręczniku. Biorą się te kontrowersje z tego, że po pierwsze, istnieje oczekiwanie, aby sprawdzać wiedzę jedynie z podręcznika, po drugie, pytanie o rozumienie, a nie o odtwarzanie traktowane jest jako pytanie wykraczające poza „program”. Odpowiedzialność za własne uczenie się ograniczona jest do wyrobniczego speł-

niania swoiście pojętego obowiązku nabywania wiedzy. Uczniowie w swoim uczniowskim języku nazywają to „kuciem”. Preferencje „lewopółkulowe” nie są korzystnym zjawiskiem w procesie kształcenia. Ograniczają zdolności ucznia w każdym właściwie zakresie. Chociaż unikatowość każdego człowieka przejawia się także i w tym, że rodzimy się z zadatkami zdolności i talentów, także skłonności do dominacji funkcji jednej z półkul są u ludzi różne. Tak jak na przykład twórczość jest potencjałem, który można rozwinąć w trakcie życia, tak też można rozwinąć cechy dowolnej półkuli poprzez uczenia się i trening. To właśnie dzieje się z uczniami, którzy zaczynają uczyć się w szkole. Pomimo, że jak donoszą specjaliści lateralizację mamy w 50% prawo-, a w 50% lewostronną, większość dzieci pisze w szkole ręką prawą. To samo dotyczy się preferencji półkul mózgu. Charakter pracy szkoły jest taki, że pomimo różnorodności metodycznej, jaka ma miejsce w nauczaniu zintegrowanym, uczniowie ćwiczą używanie lewej półkuli. W miarę lat uczęszczania do szkoły proces ten staje się bardziej intensywny i ukierunkowany. Nauczanie podające, skoncentrowanie się na przekazie słownym, urozmaicanym czasami pokazem, zadawanie uczniom do domu samodzielnego opanowania materiału powoduje stopniowe ukierunkowanie na ten rodzaj analizy materiału. I niezależnie od wrodzonych preferencji lewa półkula jest stale eksploatowana, a jej cechy ćwiczone. Takie cechy ekspresji wiedzy, jak: dosłowność reprodukcji wiedzy, oczekiwanie przestrzegania reguł języka pisanego, więc precyzyjnie określonego regułami gramatycznymi, formalność ekspresji wiedzy (Klus-Stańska, 2002, s. 80) są charakterystyczne dla przetwarzania lewej półkuli.

Inaczej się ma sprawa, gdy rozważymy cechy prawej półkuli. Uznaje się, że dzięki niej doceniamy zalety sztuki (czasami potrafimy ją uprawiać), śnimy, rozumiemy przenośnię, a więc przesłania zawarte na kartach powieści, odbieramy myśli poety i śmiejemy się z abstrakcyjnych żartów. Dzięki prawej półkuli potrafimy wyrażać emocje. Nadaje ona urody życiu. Potrafimy działać spontanicznie, formułować samodzielnie myśli, nie polegać na schematach i utartych sposobach działania. Podczas gdy dzięki lewej półkuli niejako poznajemy świat i potrafimy go nazwać, prawa półkula dodaje urody temu poznaniu. Co najważniejsze dzięki niej możliwe jest łączenia poznanych faktów w myśleniu holistycznym. Dzięki niemu potrafimy samodzielnie interpretować utwory literackie, potrafimy wymyślać różne sposoby rozwiązania problemu i nie obawiamy się nowych dróg poznania (także tych realnych, gdyż chodzenie na skrót jako działanie niepewne i niesprawdzone nie jest czynnością preferowaną przez lewą półkulę). Dzięki lewej półkuli uczący się nabywa wiadomości w sposób uporządkowany, książkowy – sekwencyjny, ale dzięki prawej półkuli i myśleniu holistycznemu z tych wiadomości – często będących luźnym zestawem – czyni własną wiedzę. Wiedzę, czyli system wzajemnie powiązanych wiadomości, zrozumianych przez uczącego się, z których potrafi wyciągać wnioski, czyni uogólnienia, przewiduje następstwa i tworzy nowe jakości. W tych warunkach paradoksalnie uczniowie, którzy naturalnie lewą półkulę mieli dominującą jeszcze przed pójściem do szkoły w sytuacji wymagań szkoły czują się wyśmienieni. Uczą się jednak sprawnie do momentu, gdy nauczyciel nie postawi przed nimi zadania otwartego. Uczniowie z prawą półkulą będącą w przewadze, miewają przeważnie kłopoty w szkole. Jednoznaczne wymagania, duża ilość treści do nauczania się często w sposób dosłowny sprawia im spory kłopot. Dla efektywnego uczenia się, otwartego poznawania świata w jego złożoności konieczne jest wykorzystywanie podczas uczenia się cech obu półkul mózgowych. Charakter pracy szkoły i jej wymagań opiera się na cechach lewej półkuli. Dlatego każdemu uczniowi bez względu na wrodzone preferencje przydatne są ćwiczenia i aktywności rozwijające cechy prawej półkuli. Niestety obecnie w naszej szkole niewiele poświęca się uwagi przedmio-

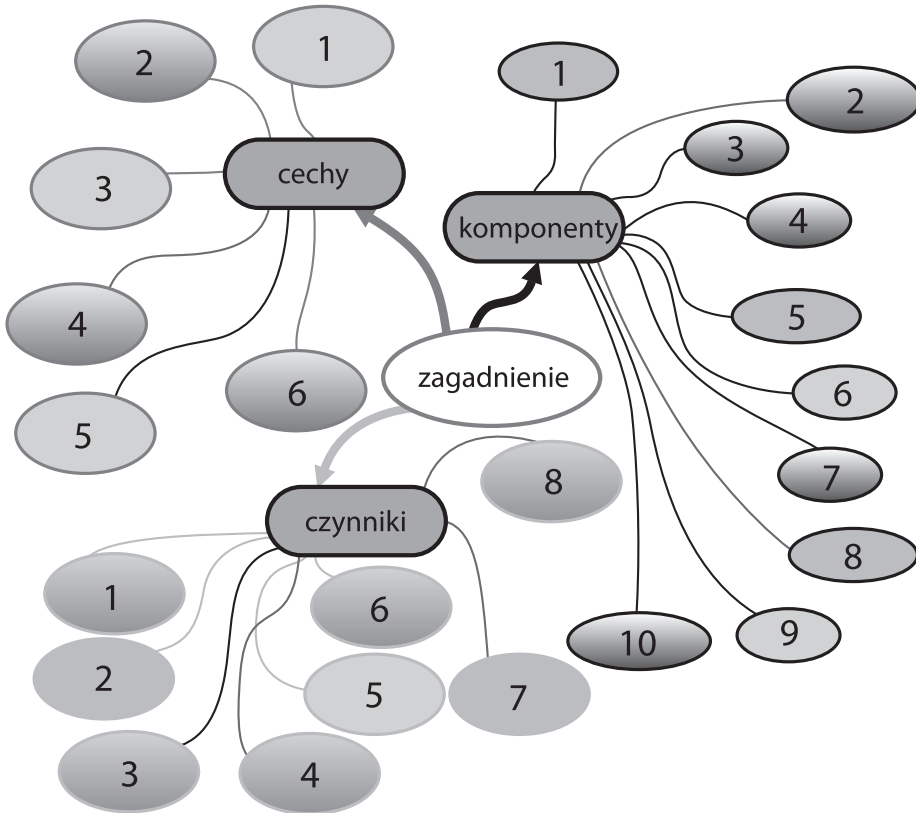
tom rozwijającym wrażliwość muzyczną, plastyczną, poczucie przestrzeni, radość ruchu, koordynację ruchu i muzyki. Badania psychologiczne dowodzą, że wiedza osobista ucznia łączy w sobie przyswojone wiadomości pochodzące z wiedzy obiektywnej z wiedzą, którą uczący się sam wytworzył w toku własnej aktywności poznawczej. Wiedza ta to wiadomości zrozumiane, których wykorzystanie prowadzić może do powstawania nowych jakości. „Zarówno w sensie obiektywnym, jak i subiektywnym, tj. w rozwoju, a także w strukturze wiedzy osobistej, wiadomości praktyczne oraz teorie praktycznego postępowania odgrywają bez wątpienia rolę co najmniej tak samo ważną, jak wiadomości o faktach lub ich teoretycznej nadbudowie (aczkolwiek innego punktu widzenia bądź ze względu na inne kryteria ważną). Ale powiązania obu rodzajami wiedzy są poważne i zmienne (...). W każdym razie wiadomości praktyczne i wiedza z nich złożona stanowią część integralną w całości wiedzy osobistej” (Pieter, 1993, s. 45). Wiedzy obiektywnej nadaje się duże znaczenie we współczesnym świecie. Czerpiąc z myśli Polanyiego wiedza osobista jest procesem zachodzącym w myśleniu danej osoby prowadzącym do rozumienia (pojmwania). Zarządzanie wiedzą staje się dominującą strategią działania współczesnego przedsiębiorstwa. Wiedza osobista pracowników staje się jego kapitałem.

W przełamaniu stereotypu przekazu szkolnego i wiedzy, którą ów przekaz tworzy, warto pokusić się o stosowanie zabiegów, które przerwą zachodzący w nim mechanizm wćwiczania do reprodukcji wiedzy obiektywnej. Pamiętając o efektywności uczenia się z wykorzystaniem działania i rozumienia wyrażanego w języku oraz efektywności, wykorzystywanie cech obu półkul mózgowych w procesie konstruowania wiedzy osobistej – technika łącząca wszystkie te elementy – powinna okazać się skuteczna w otwartym nabywaniu wiedzy osobistej. Wszystkie te cechy łączy w sobie graficzny sposób zapisu powiązań zachodzących pomiędzy zagadnieniami składającymi się na poznawane zagadnienie. Ma on charakter reprezentacji wizualnej, z tą jednak różnicą, że jest ona tworzona przez osobę uczącą się. Pamięć wizualna jest bardzo efektywną formą pamięci (za: Dylak, 1995). Reprezentacja rzeczywistości powstaje w umyśle w drodze spostrzegania. Spostrzeganie ma dwa hierarchiczne poziomy: spostrzeganie sensoryczno-motoryczne i spostrzeganie semantyczne. Na obu poziomach zachodzi homomorfizm, czyli wielojednoznaczne odwzorowanie rzeczywistości, gdzie różnym obiektom odpowiada jedna reprezentacja. Konstruktywistyczna teoria spostrzegania odrzuca pojmowanie spostrzegania jako prostej rejestracji informacji pochodzących ze świata zewnętrznego. Istotne jest przyjęcie „eksploracyjnej” aktywności podmiotu i interpretacji danych. Podmiot zdobywający wiedzę także wytwarza informacje i nadaje znaczenie otaczającej rzeczywistości. Graficzny zapis struktury wiedzy osobistej można porównać do tworzenia map umysłowych (T. Buzan, B. Buzan, 1999), map konceptów bądź map wiedzy. Wszystkie te techniki polegają na zapisie przestrzennym, który ukazuje powiązania pomiędzy konceptami, zagadnieniami, składającymi się na zagadnienie główne. Założeniem przewodnim tych technik jest ukazanie sposobu myślenia danej osoby. Zaleca się umieszczenie w centralnym punkcie kartki zagadnienia głównego i poprzez umieszczanie na kartce zagadnień, które składają się na nie ukazać jego złożoność.

Jednakże prezentowane czytelnikom tekstów sposoby realizacji tej idei są bardzo schematyczne. Ukazują mapy, które w sposób przejrzysty, konsekwentny, ukazują jedynie, w jaki sposób zagadnienia szczegółowe składają się na zagadnienie główne. Ma to wygląd bardzo uporządkowanej prezentacji, którą każdy mógłby wykonać na podstawie dostarczonego tekstu. „Złożoność” jest przewidywalna i bardzo mała. Nie ukazują one indywidualnego ujęcia zagadnienia, osobistych struktur i wyjątkowych niepowtarzalnych powiązań.

Ukazują one bardzo schematyczne, sekwencyjne ujęcie zagadnienia, z tą jednak nowością, czy modyfikacją, że dokonano jej przestrzennie, przy użyciu kolorów, niesekwencyjnie w tradycyjnym sposobie rozumienia. Trudno przyjąć, że każdy myśli w taki sam sposób, że dokładnie tak samo postrzega świat w jego złożoności.

Rysunek 1. Schemat graficznego zapisu struktury elementów składowych zagadnienia

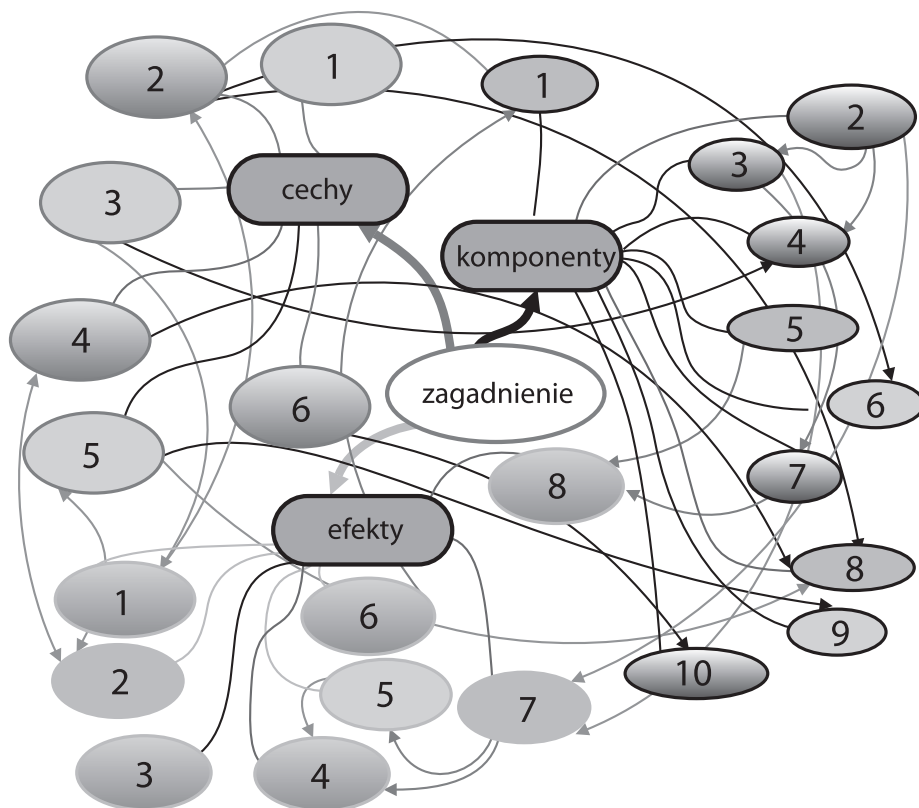


Źródło: opracowanie własne.

Na Rysunku 1 zobrazowano schemat graficznego sposobu zapisu, który jest dostępny każdemu uważnemu czytelnikowi, który zapoznał się z tekstem, który omawia «zagadnienie». Nasz przykładowy tekst omawia kolejno jego 10 komponentów, 6 cech zagadnienia oraz 8 czynników mających wpływ na to zagadnienie.

Natomiast, gdybyśmy zapytali czytelników tekstu, jakie zachodzą zależności pomiędzy poszczególnymi elementami, składającymi się na «zagadnienie», to znaczy, czy jakieś komponenty współwystępują ze sobą, czy efekty zależą od jakichś cech, co wpływa na efekty, to zapytalibyśmy o rozumienie tekstu, w którym «zagadnienie» było omówione. Graficzny zapis ukazujący związki i zależności zachodzące pomiędzy elementami składającymi się na «zagadnienie» będzie o wiele bardziej skomplikowany i o wiele mniej przejrzysty. Indywidualne ujęcie tych procesów zależy od stopnia zrozumienia tekstu, od wiedzy uprzedniej autora, od jego stylu uczenia się, wyobraźni przestrzennej, umiejętności wnioskowania, struktur myślenia i wielu innych jeszcze indywidualnych cech, które są unikatowe i charakteryzują autora tego zapisu.

Rysunek 2. Schemat graficznego zapisu zależności zachodzących pomiędzy elementami zagadnienia w indywidualnym postrzeganiu



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2 prezentuje przykładowy sposób ujęcia złożoności procesów składających się na zagadnienie. Ten sam tekst, to samo zagadnienie czy problem będzie miało tyle różnych graficznych zapisów, ile osób podejmie się tego zadania. Ich unikatowość jest dowodem na niepowtarzalność aktywnie konstruowanych znaczeń. Pozorny bałagan, czy brak przejrzystości dowodzi jedynie, że oceniający nie jest autorem tego zapisu i posiadając inną – bo swoją – wiedzę osobistą stworzyłby taki zapis, który odzwierciedlałby jego sposób zorganizowania treści. Tworzona przez podmiot rzeczywistość zawarta jest w rozumieniu. Każda indywidualnie podjęta decyzja na temat rodzaju i kierunku «strzałki» na graficznym zapisie to decyzja, którą autor podejmuje analizując to, co pamięta i rozumie, jak pojmuje złożoność zagadnienia. Wiedza osobista może być obrazowana poprzez tworzenie takich struktur. Nazwanie ich strukturami wiedzy osobistej (SWO) pozwala na podkreślenie ich niepowtarzalnej złożoności, będącej ich niewątpliwą zaletą.

Tworzenie SWO angażuje struktury językowe, działanie, rozumienie, przestrzenność oraz myślenie holistyczne. Wykorzystuje w procesie uczenia się obie półkule, co wpływa na zauważalne polepszenie się jego efektywności. Struktury wiedzy osobistej jako reprezentacje graficzne mogą posłużyć konstruowaniu wiedzy osobistej. Tworzenie ich ma następujące zalety:

- pozwala zrozumieć złożoność zagadnienia,
- angażuje uczących się w działaniu,
- budzi zainteresowanie poznawaniem zagadnieniem,
- pozwala przełożyć wiedzę obiektywną na własny, bardziej zrozumiały język,
- pozwala na przyswojenie wiedzy w czynny sposób,
- prowokuje do integrowania wiedzy uprzedniej z nowo poznawaną,
- jest stale otwartą strukturą, którą w każdym momencie można uzupełnić o nowo poznane fakty i nowe przemyślenia,
- stwarza sytuacje do konstruowania żywej, dynamicznie się zmieniającej wiedzy osobistej,
- daje satysfakcję tworzenia własnych znaczeń, które nie są jedynie obcą wiedzą, którą trzeba przyswoić,
- stwarza okazję do tworzenia własnych graficznych reprezentacji przynoszących dużo radości podczas ich tworzenia, nierzadko wyrażenia się w sposób artystyczny.

Literatura:

- Bilińska-Suchanek E. (2003), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków.
- Buzan T., Buzan B. (1999), *Mapy twoich myśli*, Łódź.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn.
- Pieter J. (1993), *Wiedza osobista. Wprowadzenie do psychologii wiedzy*, Katowice.
- Rutkowiak J. (2005), *Uczenie się, jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, T. Bauman (red.), Kraków.
- Shapiro B. (1994), *What Children Brings to Light. A constructivist perspective on children's learning of science*, „Teachers college”, New York and London.
- Sheppard N., *Nichael Polanyi and the philosophy of science. The viewpoint of a Practicing Science*, „Appraisal”, Vol 2, No. 3, March 1999.

Ilona Nowakowska-Buryła

Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się u dzieci w młodszym wieku szkolnym

Wprowadzenie

Wymogiem dzisiejszych czasów jest ciągłe aktualizowanie swojej wiedzy, pociągające za sobą konieczność nieustannego dokształcania się. Aby sprostać wyzwaniu edukacji permanentnej należy posiadać określone kompetencje w zakresie samodzielnego uczenia się. Rozwijanie ich u uczniów jest jednym z głównych zadań współczesnej szkoły.

Podstawowe umiejętności samokształceniowe związane są z planowaniem pracy, pozyskiwaniem informacji oraz z opracowywaniem zgromadzonego materiału. Tekst stanowi próbę odpowiedzi na pytanie – w jakim zakresie i jakimi sposobami można je skutecznie kształtować u uczniów na etapie wczesnej edukacji?

Słowa kluczowe: *edukacja wczesnoszkolna, samodzielność poznawcza, samodzielne uczenie się, kształcenie ustawiczne.*

Psychologia rozwojowa bada zmiany dokonujące się w psychice i zachowaniu człowieka w różnych fazach jego życia (Tyszkowa, 2002, s. 30). Na gruncie tej nauki sformułowana została, między innymi, koncepcja zadań rozwojowych R. Havighursta (1981), która zakłada, że podczas trwania każdej ze wspomnianych faz społeczeństwo oczekuje od jednostki określonych osiągnięć w poszczególnych sferach – fizycznej, intelektualnej, emocjonalnej, społecznej itd. Koncepcja ta, jak podkreśla M. Przetacznik-Gierowska, zbudowana jest na podstawie empirycznej, w związku z czym „nie ma charakteru uniwersalnego, oparta jest bowiem na warunkach społeczno-kulturowych, w jakich żyją ludzie w określonym kraju” (2002, s. 67). W praktyce oznacza to, że zadania rozwojowe swoiste dla danego etapu życia jednostki zależą od kontekstu cywilizacyjnego, związanego z miejscem, ale, co ważne – także i z czasem, w jakim przyszło danemu człowiekowi żyć.

Nabywanie zdolności samodzielnego uczenia się jako zadanie rozwojowe specyficzne dla etapu średniego dzieciństwa

Zadania rozwojowe nie stanowią jedynie prostych, wyizolowanych reakcji czy czynności, które trzeba opanować, lecz obejmują określone, całościowo ujmowane kompetencje niezbędne do funkcjonowania w kontakcie z otaczającą rzeczywistością (Sowińska, 1996, s. 10). Od dzieci w wieku wczesnoszkolnym oczekuje się więc określonej sprawności motorycznej, odpowiednich zachowań społecznych, operowania pewnym zakresem pojęć potocznych, czy też opanowania umiejętności czytania, pisania i liczenia (Przetacznik-Gierowska, 2002, s. 68-69). Przygotowanie uczniów do życia we współczesnym społeczeństwie „informacyjnym” wymaga zaś, aby do zadań rozwojowych specyficznych dla etapu średniego dzieciństwa, zaliczyć także nabycie podstawowych kompetencji w zakresie posługiwania się materiałem informacyjnym, co bezpośrednio wiąże się z umiejętnością odpowiedniej organizacji i realizacji procesu uczenia się.

Idea szkoły wyposażającej uczniów w wiedzę na całe życie stanowi już przeszłość – nie jest bowiem możliwa do zrealizowania w czasach określanych mianem ery informacyjnej. Obecnie działania pedagogów powinny koncentrować się raczej na tym, by jak najlepiej przygotować wychowanków do kształcenia ustawicznego. W tym celu należałoby ograniczać treści przeznaczone do uczenia pamięciowego na rzecz zapoznawania uczniów z racjonalnymi metodami działalności poznawczej, badawczej i praktycznej – w tym także z zasadami samodzielnego uczenia się.

Kształtowanie umiejętności koniecznych do tego, by dziecko było zdolne uczyć się samodzielnie, nie można odkładać na lata edukacji gimnazjalnej, a tym bardziej licealnej. Spóźniony proces wdrażania uczniów do samodzielności poznawczej może bowiem „w znacznej mierze utrudnić przełamanie nabytych nawyków pracy pod kontrolą” (Andrukowicz, 1994, s. 9). D. Klus-Stańska zwraca uwagę, że pierwsze doświadczenia szkolne są źródłem trudnych później do zmiany strategii intelektualnych (2005, s. 7). Elementarne umiejętności samokształceniowe powinni zatem nabywać uczniowie już w klasach początkowych i chociaż uzyskanie samodzielności w pełnym tego słowa zakresie przez dzieci w tym wieku jest, w opinii W. Andrukowicza, „bardzo wątpliwe lub całkowicie niemożliwe”, jednakże, jak pisze dalej autor, „dążenie do uzyskania częściowej niezależności w realizacji szkolnych zadań jest nie tylko możliwe, ale społecznie pożądane” (1994, s. 11).

Podstawowe umiejętności samokształceniowe, o których rozwijanie należy zadbać już w klasach początkowych, związane są, między innymi, z planowaniem pracy, pozyskiwaniem informacji oraz z opracowywaniem zgromadzonego materiału. Zapisy w programach nauczania wyraźnie wskazują, że ich autorzy dostrzegają potrzebę kształtowania wspomnianych kompetencji. Stwierdzają bowiem, że edukacja wczesnoszkolna ma służyć realizacji takich celów, jak: zdobywanie wiedzy i umiejętności z pomocą nauczyciela i samodzielnie, nabywanie umiejętności organizowania sobie pracy (Faliszewska i in., 1999, s. 5), rozwijanie umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł (Hanisz, 1999, s. 4), wykorzystywanie technik efektywnego uczenia się (Bonar i in., 2002, s. 9) itp.

Umiejętność planowania pracy

W nauczaniu początkowym ważnym elementem struktury działań służących rozwijaniu samodzielności jest wdrażanie dziecka do planowania pracy (Baranowicz, 1989, s. 103). Walory pracy planowanej są powszechnie znane – niemal we wszystkich dziedzinach życia

ujawniono, że działanie według planu oszczędza wysiłek, chroni przed powstawaniem strat, a co najważniejsze – pozwala osiągnąć znacznie wyższe efekty niż praca żywiołowa i chaotyczna (Jaroni, 1992, s. 106).

Zgodnie z definicją L. Buczkowskiego (1977, s. 64), planowanie pracy to „przemysłenie i przewidzenie do wykonania zadań uznanych za celowe w przyszłości i związanych z ich realizacją czynności, obowiązków i uprawnień (decyzji, poleceń). Jest to zatem wybór przyszłych działań”. W ujęciu innych autorów jest to „ustalenie celów i wynikających z nich zadań oraz ustalenie środków i metod, jakimi powinny być one realizowane” (Bilska, Flaszka, 1978, s. 128). E. Jaroni zwraca uwagę, że w tak pojmowanym planowaniu mieści się element wyboru jednej z możliwych wersji działań. Wybór ten polega na podjęciu decyzji co do celu oraz czasu i sposobu jego osiągnięcia. Takie planowanie ma miejsce wówczas, gdy cel jest ustalany przez osobę podejmującą działanie. Ponieważ w warunkach szkolnych cele zasadniczo ustalane są przez nauczyciela, stąd też zaprezentowane określenia, oddające istotę planowania, stanowią zbyt szerokie ujęcie tego zagadnienia (Jaroni, 1992, s. 106-107). W odniesieniu do sytuacji szkolnej bardziej adekwatną wydaje się zatem węższa znaczeniowo definicja A. Dzierżan-Buły (1990, s. 225), zgodnie z którą planowanie to „umiejętność opracowania struktury czynności i doboru odpowiednich narzędzi, materiałów oraz technik wykonania zadania”.

Twórca polskiej szkoły prakseologicznej – T. Kotarbiński (1970, s. 156) – wyszczególnił zespół cech **dobrego planowania**. Jego zdaniem plan powinien być: celowy – wskazywać na środki prowadzące do zamierzonego celu; wykonalny – uwzględniać rzeczywiste możliwości wykonawcy; wewnętrznie zgodny – nie może zawierać postanowień sprzecznych ze sobą, czy czynności jednoczesnych; operatywny – wyznaczać ekonomiczne rozwiązania; elastyczny – przewidywać różne alternatywy modyfikujące działania w zależności od zaistniałych okoliczności; szczegółowy, lecz nie drobiazgowy; długodystansowy – uwzględniać działania w możliwie jak najdalszej przyszłości; określony terminem – zawierać wszystkie elementy niezbędne do terminowej i właściwej realizacji; racjonalny – opierać się na wiedzy o przedmiocie zamierzonych działań, metodach ich prawidłowej realizacji i skutecznych środkach.

O zasadach dobrego planowania należy szczególnie pamiętać podczas zajęć szkolnych, kiedy to występuje ograniczenie czasu realizacji zamierzeń. Czas ten nie będzie należycie wykorzystany, jeśli uczniowie będą przejawiać takie zachowania, jak: brak koncentracji na zadaniu, nieuporządkowane działanie lub jednoczesne zajmowanie się kilkoma czynnościami.

Nauczanie dzieci samodzielnego planowania pracy nie jest zadaniem łatwym. W warunkach szkolnych może się odbywać poprzez *naśladowanie czynności nauczyciela* oraz *pod wpływem jego poleceń (pytań)*. Istotne jest przy tym stosowanie zasady stopniowania trudności. Oznacza to, że na początku należy udzielać uczniom wszelkiej pomocy i dawać szczegółowe wskazówki, potem zaś stopniowo ograniczać ich ilość, aż do momentu, gdy uczniowie osiągną samodzielność w tym zakresie.

Przykładowy zestaw pytań, jakimi można ukierunkowywać działania dzieci w początkowym etapie wdrażania ich do planowania pracy, przedstawia E. Jaroni (1992). Autorka proponuje, aby zwrócić uwagę uczniów na następujące kwestie:

- Czego dotyczy zadanie, które należy wykonać?
- Co należy wiedzieć, aby wykonać to zadanie?
- Jakie czynności składają się na wykonanie tego zadania?
- Które z wymienionych czynności są najważniejsze?
- Czy są czynności, które można pominąć?
- Czy kolejność wyodrębnionych czynności jest dowolna?

- W jakiej kolejności można wykonać te czynności?
- Jakie przybory będą niezbędne do realizacji tego zadania?
- Czy można określić czas potrzebny na wykonanie tego zadania?
- Co może utrudniać wykonanie zadania? itp.

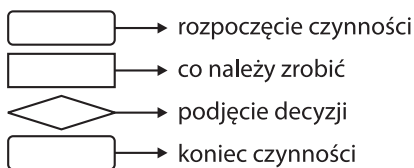
Inny autor – R. Fisher (1999, s. 80-81) – sugeruje, aby instruując uczniów w trakcie pracy odwoływać się do taksonomii B. Blooma i przedłożyć im do zbadania problemy odnoszące się do poszczególnych poziomów myślenia, a więc dotyczące: wiadomości, rozumienia, zastosowania, analizy, syntezy i oceny. Dla każdej z sześciu kategorii autor zaleca przygotowanie oddzielnych kart z pytaniami. W ten sposób czynności związane z planowaniem i poszukiwaniem informacji zostają ukierunkowane, a jednocześnie są wskazówką do kolejnych, coraz bardziej samodzielnych działań w zakresie projektowania własnego procesu badawczego. Fisher zwraca także uwagę, że „ludzie są zdolni z reguły planować 3-4 ruchy naprzód. Mając wcześniej spisane (zaplanowane) ruchy działają i myślą szybko”. Dzieci – jego zdaniem – powinny przedyskutować plan wcześniej lub zapisać go, obmyślić kwestie organizacyjne, ustalić, jakie materiały i narzędzia będą potrzebne, kto co robi, kiedy, jak i w jakiej kolejności (Fisher 1999, s. 114). W ramach planowania działań dobrze jest zatem zapisywać swój projekt, jednakże – jak utrzymuje T. Kotarbiński (1970, s. 130-168) – można planować i to dobrze, nie wytwarzając planu w sensie materialnego wytworu.

Jeśli jednak decydujemy się na zapisanie planu, to warto wiedzieć, że może on uwzględniać różne elementy oraz przybierać rozmaite formy graficzne. J. Vos (2000, s. 314) proponuje układać plan w formie spisu elementów i uwarunkowań działania, zaś pomocą w planowaniu mają być, według autorki, odpowiednio sformułowane pytania. Plan taki wyglądać może następująco:

- a) Cel: ...
- b) Uwarunkowania ekologiczne (Jakie mam zasoby? Co z tej wiedzy mi się przyda?): ...
- c) Zobowiązanie (Czy mam ochotę dołożyć wszelkich starań, by osiągnąć swój cel?): ...
- d) Działanie (Rejestr poszczególnych kroków): ...
- e) Przewidywane przeszkody: ...
- f) Sprawowanie kontroli (Jak mi idzie?): ...
- g) Wsparcie (Jakiego wsparcia potrzebuję?): ...
- h) Lustracja (Czy mogę coś zmodyfikować, by osiągnąć swój cel?): ...
- i) Samoocena (W jakim stopniu udało mi się osiągnąć cel?): ...

A. Batko (1998, s. 56), z kolei, sugeruje zapisywanie planu w formie tabelarycznej. Wówczas, uczeń klasyfikuje przewidywane działania do kategorii: niezbędne – ważne – potrzebne, a w ramach każdej z tych kategorii wyszczególnia zadania: do natychmiastowego wykonania – pilne – długofalowe.

R. Fisher (1999, s. 94-101) proponuje zaś ujmowanie planu w formie schematu blokowego (operacyjnego), w którym czynność zostaje podzielona na kolejne małe kroki i opisana. Schemat taki pozwala wykryć luki w posiadanych informacjach już na etapie planowania i dzięki temu zapobiega podejmowaniu nieekonomicznych i nieefektywnych działań. Zasadniczo przyjmuje się rysowanie bloków w czterech kształtach:



Dla własnych potrzeb uczniowie mogą oczywiście wymyślać inne kształty bloków, a także stosować kolorystykę, na przykład oznaczać na czerwono najważniejsze lub najtrudniejsze czynności.

Jakkolwiek proces planowania zasadniczo poprzedza działanie, to stworzony w wyniku tego procesu plan nieustannie mu towarzyszy: nastawia na cel, ukierunkowuje oraz organizuje czynności, stanowi podstawę kontroli procesu działania i oceny jego wyniku (Mądrzycki, 1996, s. 75). W związku z tym, podczas pracy uczeń powinien regularnie konfrontować swoje rzeczywiste działania z przewidywanymi, zaś zadaniem nauczyciela, jak pisze E. Filipiak (2003, s. 55), jest organizowanie sytuacji podtrzymujących, dostarczanie podpór i porad pozwalających dziecku wspinać się stopniowo na bardziej zaawansowany poziom kompetencji.

Umiejętność pozyskiwania informacji

Model kształcenia, w którym nauczyciel przekazuje informacje uczniom, ci zaś mają za zadanie zapamiętać ich jak najwięcej, nie ma zastosowania we współczesnej szkole, a już zwłaszcza na etapie wczesnej edukacji. Przesłanki natury psychopedagogicznej spowodowały, iż obecnie przyjmuje się jako paradygmat tezę o aktywnym udziale uczniów w procesie poznawania rzeczywistości.

Wspomniana aktywność powinna mieć miejsce na każdym z etapów procesu uczenia się. W fazie początkowej uczeń zastanawia się, w jaki sposób rozwiązać stojący przed nim problem i planuje niezbędne do tego czynności. W planie takim uwzględnić musi także i to, skąd pozyska potrzebne mu wiadomości, dlatego kluczowe znaczenie dla umiejętności samodzielnego uczenia się ma *znajomość źródeł informacji*.

Poszukując informacji na określony temat małe dzieci najczęściej zwracają się do osób z najbliższego otoczenia, przede wszystkim do rodziców, a z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej – do nauczycieli. Z wiekiem jednak dzieci zauważają, że nie zawsze taką drogą są w stanie zaspokoić swoją ciekawość i uzyskać wystarczająco obszerny i dogłębny materiał do analiz. Wówczas zaczynają dostrzegać inne – alternatywne źródła informacji, jakimi są rozmaite media¹.

W warunkach szkolnych, jak wskazują obserwacje, najczęściej wykorzystywanym medium jest podręcznik. Niedopuszczalna jest jednak sytuacja, w której znajomość źródeł informacji przez uczniów ograniczałaby się tylko do tego jednego. Nauczyciel w szkole, a rodzice w domu powinni – w miarę swoich możliwości – zadbać o to, by dziecko miało kontakt z różnymi mediami, zarówno drukowanymi, jak i elektronicznymi. Oprócz podręczników należy więc jak najczęściej odwoływać uczniów do rozmaitych publikacji popularnonaukowych, czasopism, przewodników, atlasów, albumów, encyklopedii czy słowników (ortograficznych, synonimów, wyrazów trudnych itp.). Większość wymienionych pozycji ma specjalnie przygotowane wydania dla dzieci, dzięki czemu zawarte w nich teksty są napisane językiem przystępnym dla młodego czytelnika, nie zawierają niezrozumiałych sformułowań i skrótów, a nierzadko są bogato ilustrowane, co dodatkowo ułatwia odbiór informacji. Coraz powszechniejszy dostęp do komputerów, niestety na razie głównie w wa-

¹ *Media* rozumiane w sposób szeroki, jako różnego rodzaju przedmioty i urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (komunikaty) poprzez słowa, obrazy i dźwięki, a także umożliwiające im wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych (por. W. Strykowski, *Media i edukacja*, „Edukacja Medialna”, 1996, nr 1).

runkach domowych, sprawia, że encyklopedie multimedialne, programy edukacyjne oraz Internet są obecnie częściej niż jeszcze kilka lat temu traktowane przez nauczycieli i uczniów jako potencjalne źródła informacji.

Ze znajomością szerokiego spektrum mediów powinno łączyć się także *rozeznanie w zawartości poszczególnych źródeł*. To samo hasło, np. „pszczoła” będzie przecież inaczej opisane i zinterpretowane w słowniku ortograficznym, inaczej w encyklopedii, a jeszcze w inny sposób w albumie. Charakter poszukiwanej informacji determinuje zatem w danej sytuacji dobór źródeł: jeśli uczeń szuka fotografii – wybierze album, a jeśli zasad pisowni – odpowiedni słownik.

Warunkiem samodzielności w uczeniu się jest, oprócz znajomości źródeł, także *umiejętność prawidłowego posługiwania się nimi*. Korzystanie z książki nie może odbywać się na zasadzie „kartkowania”, a używanie komputera opierać się na metodzie prób i błędów, gdyż tego typu praktyki są czasochłonne, a zarazem mało efektywne. Uczeń powinien zostać poinstruowany do czego służy spis treści oraz indeks rzeczowy, w jaki sposób wykorzystując znajomość alfabetu odszukać hasło w słowniku lub encyklopedii, a także – jeśli jest w szkole taka możliwość – jak właściwie korzystać z komputera i oprogramowania edukacyjnego.

Posiadanie wspomnianych wyżej wiadomości i umiejętności pozwoli na pozyskanie informacji, które będą stanowić punkt wyjścia dla procesu opracowywania zgromadzonego materiału.

Umiejętność opracowywania materiału informacyjnego

Rozsądne i funkcjonalne opracowanie zebranych informacji jest zadaniem bardzo trudnym, zwłaszcza dla dzieci, których myślenie ma jeszcze charakter konkretno-wyobrażeniowy. Wiąże się bowiem z koniecznością zaangażowania wielu operacji umysłowych, takich jak chociażby: analizowanie, uogólnianie, porządkowanie, czy klasyfikowanie, które u uczniów klas początkowych są jeszcze ciągle w fazie rozwoju.

Opracowywanie materiału wymaga równoległego podjęcia wielu działań. Przenikają się one wzajemnie i jedynie dla potrzeb rozważań teoretycznych zostaną tutaj przedstawione jako oddzielne i następujące po sobie. Przyjęcie takiego założenia pozwoli na wyodrębnienie dwóch grup umiejętności związanych z opracowywaniem informacji: pierwsza grupa dotyczy będzie *rozpoznawania i selekcjonowania* informacji, druga zaś – ich *porządkowania i przekształcania*.

Pierwszorzędne znaczenie dla omawianych w tym miejscu zagadnień ma z pewnością umiejętność dokonywania selekcji danych. Efektem procesu gromadzenia informacji jest zazwyczaj obszerna ilość materiału słowno-obrazowego, który tylko w pewnym zakresie może być przydatny do dalszych analiz. Należy zatem ograniczyć ilość informacji poprzez rozpoznanie i odrzucenie tych, które:

- są luźno związane z tematem – co zdarza się w przypadku dłuższych tekstów, z których tylko pewien fragment, a nie całość, może mieć istotne znaczenie dla rozwiązania danego problemu;
- powtarzają się – co może mieć miejsce, gdy zebrany materiał pochodzi z kilku niezależnych źródeł;
- są zbyt trudne – co uniemożliwia uczniom zrozumienie sensu zdania, czy nawet większej partii tekstu;
- są zbyt łatwe – dotyczą spraw tak elementarnych, że mogą zostać uznane za oczywiste i pominięte w dalszym opracowywaniu;

- są zbyt szczegółowe – nie są konieczne ze względu na stopień ogólności rozwiązywanego problemu;
- są błędne – co można odkryć porównując ze sobą kilka tekstów z różnych źródeł, zawierających sprzeczne informacje na ten sam temat;
- są niezgodne z przedwidzą ucznia – wówczas należy sprawdzić, czy błąd tkwi w tekście/obrazie, czy też leży po stronie ucznia;
- są subiektywne – mają charakter oceniający, a nie opisujący (por. Matulka, 1979) i wyrażają jedynie opinię autora na dany temat, z którą można, ale nie trzeba się zgadzać.

Jeżeli po dokonaniu selekcji w oparciu o powyższe wskaźniki ilość materiału nadal, zdaniem uczącego się, jest zbyt duża, wówczas należy posegregować informacje, a jako kryterium przyjąć ich istotność. Te, które są najmniej istotne, choć związane z analizowanym zagadnieniem, można odrzucić, zaś pozostałe – niezależnie już od ilości – trzeba w odpowiedni sposób uporządkować oraz przekształcić.

Ustalanie następstwa wyselekcjonowanych informacji może odbywać się w oparciu o różne kryteria. Jednym z nich może być wspomniana wyżej istotność informacji. Nie zawsze jednak w ten właśnie sposób porządkowany jest materiał podczas opracowywania. Informacje mogą być także ułożone: alfabetycznie; chronologicznie; w kolejności rosnącej lub malejącej; z zachowaniem relacji nadrzędności – współrzędności – podrzędności; przyporządkowane do określonych kategorii i podkategorii; w kolejności pojawiania w tekście źródłowym; bądź według innego kryterium odpowiadającego charakterowi tychże informacji.

W trakcie samodzielnej nauki, porządkowaniu informacji zazwyczaj towarzyszy ich zapisywanie. Redagując notatkę niekiedy dosłownie cytuje się zdania zawarte w materiale źródłowym. Częściej jednak, z różnych względów, trzeba dokonać rozmaitych przekształceń. Przyjmując za M. Jagodzińską (1991), że informacje mają charakter obrazowy (O) lub słowny (S), wyróżnić można cztery typy transformacji: $S \rightarrow S$; $S \rightarrow O$ oraz $O \rightarrow S$ i sporadycznie występującą $O \rightarrow O$. Najbardziej powszechne jest pierwsze z wymienionych przekształceń, w którym tekst zamieniany jest na inny tekst ($S \rightarrow S$). Zmodyfikowana dla własnych potrzeb informacja może wówczas przybrać postać: streszczenia, notatki linearnej, bądź też notatki rozgałęzionej, a każda z tych postaci, jak wykazały obserwacje, sprawia uczniom duże trudności.

Pisząc streszczenie dzieci nie potrafią „oderwać się” od tekstu źródłowego, zazwyczaj przepisują wypowiedzi autorów zmieniając w nich tylko pojedyncze wyrazy lub zwroty, zaś strukturę zdań pozostawiają w formie pierwotnej. Redagując notatkę linearną uczniowie mają z kolei kłopoty z uwzględnieniem relacji współrzędności – podrzędności, przez co naruszona zostaje struktura (także wizualna) wypowiedzi, a ponadto gubią niektóre informacje, zwłaszcza wtedy, gdy w notatce mają być one umieszczone w innej kolejności niż w materiałach źródłowych. Stosunkowo najmniej problemów sprawia dzieciom redagowanie notatek rozgałęzionych, gdyż umożliwiają one dołączenie dowolnych informacji w każdym momencie, nie wymagają zatem uprzednio aż tak precyzyjnego uporządkowania danych, jak to ma miejsce w streszczeniach i notatkach liniarnych. Największą trudnością, w tym przypadku, jest równomierne rozmieszczenie poszczególnych informacji/kategorii na kartce oraz to, że powszechnie stosowany format zeszytu A5 nie daje możliwości zapisania na jednej stronie dużej ilości tekstu, a przeniesienie części notatki na stronę następną jest przynajmniej trudne, jeśli nie niemożliwe.

Zasygnalizowane problemy sprawiają, że kształtowanie umiejętności notowania informacji jest bardzo czasochłonne. Potrzeba wielu systematycznych ćwiczeń, podczas których priorytetową sprawą jest uwzględnianie zasady przystępności, aby uczniowie nie zniechęcili się do podejmowania kolejnych wysiłków i stopniowo, po pewnym czasie opanowali tę umiejętność.

Nie wolno przy tym zaniedbywać także i innych sposobów przekształcania materiału informacyjnego – zwłaszcza tych związanych z odczytywaniem oraz rysowaniem tabel i wykresów. Niektóre podręczniki zawierają wiele zadań z tego zakresu, jednakże są i takie, w których umiejętność ta traktowana jest marginalnie. W takim przypadku wskazane byłoby skorzystanie z publikacji innych autorów lub samodzielne zredagowanie odpowiednich kart pracy dla uczniów.

Rozwijanie zdolności uczenia się u dzieci, jak niejednokrotnie już podkreślano, nie jest sprawą łatwą. Zazwyczaj wymaga wielomiesięcznych, a nawet wieloletnich ćwiczeń, co z kolei związane z koniecznością ukształtowania licznych umiejętności o charakterze elementarnym, których opanowanie w stopniu zadowalającym warunkuje dopiero efektywność samodzielnej nauki.

Przedstawione rozważania zarysowały jedynie pewien fragment niezmiernie obszernej problematyki związanej z samodzielnym uczeniem się. Koncentrowały się one wokół umiejętności planowania pracy oraz gromadzenia i opracowywania informacji, które z pewnością są istotnymi elementami całej struktury działań ukierunkowanych na samodzielne dochodzenie do wiedzy – jednakże nie jedynymi. Bogata literatura z zakresu samokształcenia kieruje uwagę osób uczących się na szereg innych zagadnień z tego obszaru, które warto poznać, takich jak chociażby: higiena pracy umysłowej, formułowanie celów działania, stosowanie technik zapamiętywania informacji, czy też kwestia autoewaluacji.

Niezależnie jednak od tego, którą z umiejętności w danym momencie rozwijamy, zawsze należy pamiętać, iż sterowanie procesem przygotowywania uczniów do samodzielnego uczenia się nie może polegać jedynie na formułowaniu teoretycznych zasad i sposobów postępowania. Aby uczeń nabył określone kompetencje w omawianym zakresie nie wystarczy jednorazowa instrukcja, czy pouczenie oraz wzorcowa demonstracja czynności. Pełny proces kształtowania umiejętności – także tych związanych z uczeniem się – wymaga bowiem systematycznych ćwiczeń praktycznych, najpierw pod kierunkiem nauczyciela, potem zaś całkowicie już samodzielnych.

Literatura:

- Andrukowicz W. (1994), *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielnych w procesie uczenia się*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Baranowicz K. (1989), *Samodzielność jako kategoria dydaktyki*, „Życie Szkoły”, nr 2.
- Batko A. (1998), *Jak osiągnąć sukces w nauce*, Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Bilska A., Flaszka R. (1978), *Organizacja i metody pracy społecznej w przedsiębiorstwach*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Bonar J., Burakowska E., Dąbrowski M., Dereń A., Dydyńska Ł., Dylak S., Pąchalska D., Pregler A., Szmidt K. J., Tapała E., Torbicka E. (2002), *Program nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej – Przygoda z klasą*, Warszawa: WSiP.
- Buczowski L. (1977), *Metody pracy kierowniczej*, Warszawa: PWE.

- Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Dzierżan-Buła A. (1990), Kształcenie umiejętności planowania na lekcjach plastyki w klasach I-III, [w:] *Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych*, Parafiniuk-Soińska J. (red.), Szczecin: Wydawnictwo US.
- Faliszewska J., Misiorowska E., Kacperska J., Wójcik T., Cyrański Cz., (1999), *Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji klasach I-III*, Kielce: PW MAC SA.
- Filipiak E. (2003), *O implikacjach edukacyjnych koncepcji L. S. Wygotskiego*, „Edukacja”, nr 1 (83).
- Fisher R. (1999), *Uczymy jak myśleć*, Warszawa: WSiP.
- Hanisz J. (1999), *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy 1-3*, Warszawa: WSiP.
- Havighurst R. (1981), *Developmental tasks and education*, New York: Longmans & Green.
- Jagodzińska M. (1991), *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, Warszawa: WSiP.
- Jaroni E. (1992), *Efektywność dydaktyczna przygotowania uczniów do samodzielnego uczenia się*, Szczecin: Wydawnictwo US.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: WSiP.
- Kotarbiński T. (1970), *Sprawność i błąd*, Warszawa: PZWS.
- Matulka Z. (1979), *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*, Warszawa: PWN.
- Mądrzycki T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk: GWP.
- Parafiniuk-Soińska J. (1990), Modele badania i kształtowania samodzielności uczniów, [w:] *Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych*, Parafiniuk-Soińska J. (red.), Szczecin: Wydawnictwo US.
- Przetacznik-Gierowska M. (2002), Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.), tom 1, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Sowińska H. (1996), Idee i założenia koncepcji nauczania integralnego w klasach I-III, [w:] *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Sowińska H. (red.), Poznań: PDW Ławica.
- Tołwińska-Królikowska E. (red.), (2002), *Autoewaluacja w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Tyszkowa M. (2002), Przedmiot, problemy i zadania współczesnej psychologii rozwoju człowieka, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.), tom 1, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.

Jolanta Sajdera

Współdziałanie jako forma wspólnego uczenia się

Wprowadzenie

Ze zjawiskiem uczenia spotykamy się w każdej sytuacji wymiany informacji między ludźmi. Szczególnie interesujące wydaje się prześledzenie prób współdziałania, które obserwować można już w wieku przedszkolnym.

W niniejszym tekście przedstawię charakterystykę tego zjawiska, a także refleksje, dotyczące przebiegu interakcji o charakterze tutoringu między dziećmi w wieku przedszkolnym a dorosłym.

Słowa kluczowe: *rozwój społeczny, współdziałanie, interakcje nauczające.*

Występowanie zależności między rozwojem społecznym a poznawczym skłania badaczy do analizowania społecznych uwarunkowań nabywania wiedzy. Jednym z nich jest zjawisko uczenia się w sytuacji wymiany informacji między ludźmi.

Badacze cyklu życia (Erikson, 2004) wskazują jednoznacznie, że dla pełnego rozwoju człowieka potrzebne są różne środowiska społeczne nie tylko podstawowe – rodzinne. Szczególnie interesujące wydaje się zatem śledzenie zjawisk społecznych, które obserwować można podczas prób współdziałania dzieci w wieku przedszkolnym. Ważne jest bowiem dostarczanie nauczycielom zarówno wiedzy na temat powstawania relacji rówieśniczych w grupach dziecięcych, jak i wskazywanie znaczenia relacji rówieśniczych dla rozwoju umysłowego wychowanków. Nauka współdziałania jest trudna dla każdego, ponieważ z jednej strony człowiek dąży ze swej natury do wejścia w grupę społeczną lecz z drugiej strony chce poznać swoje indywidualne potrzeby i możliwości.

Prowadzenie rozważań nad stymulowaniem relacji społecznych dziecka w wieku przedszkolnym oparłam na tezach ciągłości i cykliczności w rozwoju człowieka. Z jednej strony na wychowanie społeczne dziecka wpływa nie tyle wiek co proces dojrzewania do relacji z innymi ludźmi. Z kolei według modelu nieciągłego rozwoju, w zachowaniach interakcyjnych dziecka obserwować będziemy szereg zmian cyklicznych, wyznaczanych przez zadania o charakterze społecznym, podejmowane (lub nie) w kolejnych etapach życia.

Niski stan wiedzy wychowawców na temat złożoności procesów socjalizacyjnych w dzieciństwie utrudnia prawidłowe kształtowanie przebiegu tego procesu (Sajdera, 2003a).

We wczesnym i średnim dzieciństwie dziecko prezentuje niezłożone formy funkcjonowania społecznego, zdeterminowane aktywnością nastawioną na „tu i teraz” np. *lubię go, bo on mnie lubi*, podczas gdy wychowawca oczekuje od niego wysoko rozwiniętych form funkcjonowania społecznego, które charakteryzuje występowanie ponadczasowych struktur związków społecznych, jak np. przyjaźń (Smykowski, 2000). Taka nieadekwatność oczekiwań wychowawców w stosunku do dzieci występuje także przy organizowaniu współdziałania dziecięcego.

Wczesne badania interakcji dziecięcych opisane przez Jeana Piaget’a (np. Nielsen, 1951, za: Piaget, 1993, s. 88) wskazują sposób wyłaniania się współdziałania od pracy indywidualnej do pracy wspólnej. Różnice wiekowe dotyczą świadomego wyboru działań samotnych. Pomimo, że obserwator obserwuje oddzielną pracę młodszych dzieci to jednak przebywają one obok siebie tak, jakby tworzyły wspólnotę, pomimo braku poszukiwań sposobów współpracy.

Badacze sytuacji interakcyjnych odnoszą współdziałanie do ustalania znaczeń w efekcie koordynowania linii indywidualnych działań jednostek (Schieffelin, Ochs, 1995). Początki współdziałania związane są z wytworzeniem znaczenia przedmiotu w relacjach z dorosłym, nieco wcześniej niż z rówieśnikiem. Dzieje się tak podczas zabawy z dorosłym, gdy kieruje on ręką dziecka, trzymającego przedmiot (np. pokazuje jak należy trzymać kredkę). Zdaniem Daniela Elkonina (1984) dorosły w ten sposób przekazuje dziecku nie tyle wiedzę o przedmiocie, ile o możliwości wykorzystania go w danym systemie zachowań.

Kiedy obserwujemy początki współdziałania, bezpośrednio możemy rejestrować jedynie proces dochodzenia do porozumiewania się uczestników interakcji. Trudny do obserwowania jest natomiast proces wzajemnego dopasowywania własnego sposobu rozwiązania problemu do sposobu partnera interakcji, a więc przekraczania przez dziecko granic własnej aktywności i wchodzenia w inne. Już Rene Zazzo (1974), klasyk badań interakcyjnych, dyskutował z piagetowskim określeniem mowy egocentrycznej, twierdząc, że dziecko nie tyle „mówi dla siebie” co „według siebie”, a więc według swoich aktualnych umiejętności. Zaś dorosły – obserwator ten sposób mówienia ocenia z perspektywy dojrzałej postaci tzw. „komunikacji referencjalnej”, występującej przy przesyłaniu przez mówcę (nadawcę) komunikatu zrozumiałego przez słuchacza (odbiorcę).

Zgodnie z koncepcją Lwa Wygotskiego (1978) możliwość używania wyższych funkcji psychicznych jest zależna od stopnia ich uwewnętrznienia. Zachodzi ona podczas realnych relacji między ludźmi. Zatem to, jak kierujemy sobą zależy od zgromadzonych w rozwoju społecznym doświadczeń związanych z naszym działaniem na zachowania innych ludzi, a także tym, jak inni wpływali na nasze zachowania. Z takim szeregiem oddziaływań mamy do czynienia w dzieciństwie, stąd dopiero pod jego koniec możemy oczekiwać dojrzałej postaci nowej formy rozwojowej, jaką jest współdziałanie.

Innym wartym rozważenia problemem jest występowanie procesów metapoznawczych w strategiach edukacyjnych. Wydaje się niezbędne, by specyficzne słownictwo nauczyciela, typ proponowanej aktywności były wskazówkami dla wychowanków, jak postępować w sytuacjach współdziałania z rówieśnikami (Perret-Clermont, 1997).

Często nauczyciele, podejmując organizowanie współdziałania w warunkach przedszkola myślą raczej o rozwiązywaniu sytuacji problemowych przez spontanicznie lub celowo tworzone zespoły dziecięce, którym prezentuje się materiał z poleceniem: „a teraz wykonacie to razem”. Podczas prowadzonych przeze mnie obserwacji organizowanych w ten sposób

sytuacji problemowych zauważyłam, że w trakcie prób rozwiązania problemu przez dzieci nauczyciel próbuje kierować procesem współdziałania przez słowne wskazówki, np. – „spróbujcie to zrobić wspólnie”, „pamiętajcie pracujemy wspólnie, nie tak, żeby jeden drugiemu wyrywał i sam rozwiązywał”, „ale czemu układacie od końca, a nie od początku?”.

Można odnieść wrażenie, że nauczyciel oczekuje, że dzieci wiedzą jak współdziałać, a zarazem narzuca im własny tok rozwiązania problemu.

Gdybyśmy podobne zadanie przekazali do rozwiązania grupie dorosłych okazałoby się, że podobnie jak w polidiadach dziecięcych wyłoniliby się eksperci, którzy narzuciliby sposób rozwiązania problemu. Jak wskazuje Wanda Hajnicz (1991) optymalna liczba osób w takich „warsztatach” współdziałania to 2-4 osoby. Większa liczba uczestników stwarza możliwość odsuwania na peryferie osób mniej aktywnych.

A jednak samo obserwowanie działających kolegów nie zapewnia nabywania umiejętności potrzebnych do współdziałania. Cech ułatwiających aktywność wspólną należy szukać zarówno w poznawczej, jak i społecznej sferze rozwoju, ze względu na powiązania między nimi. Zdaniem Michela Argyle (1994) zaliczyć do nich należy:

- adekwatne komunikowanie,
- zdolność przyjmowania innych punktów widzenia poza swoim,
- efektywne nawiązywanie i podtrzymywanie przyjaźni.

Zdaniem Barbary Bokus (1984) ułatwiające proces nawiązywania interakcji z rówieśnikiem są takie rodzaje komunikatów, które kierują uwagę partnera na własną aktywność przedmiotową, wzbudzają u partnera aktywne zainteresowanie prezentowaną linią własnej aktywności czy też zapewniają dominację własnej linii działania w interakcji.

Z kolei zjawisko rozumienia przekonań innych ludzi wiąże się z tzw. dziecięcymi teoriami umysłu. Zdaniem badaczy zrozumienie własnych i cudzych stanów psychicznych oraz używanie tego rozumienia, by wyjaśnić i przewidywać zachowanie innych ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju (Astington, 1993). W wieku przedszkolnym dziecięce rozumienie stanów umysłowych jest w fazie dojrzewania. Dzieci sześciolatnie znacząco lepiej rozumieją przekonania innych osób przedstawiane w sytuacjach zabawowych, wyrażane w prostych zwrotach, dotyczące świata rzeczywistego (Białocka-Pikul, 2002).

Trzecią cechą, ułatwiającą współdziałanie jest zatem wzajemność, gdy jej nie ma możemy mówić o pomaganiu, które jak wiadomo jest aktywnością jednokierunkową. Jednak ze względu na to, że nawet małe dzieci są wdrażane do zachowań pomocnych, można potraktować organizowanie tych zachowań jako podstawę wczesnego „treningu” umiejętności współdziałania. Jednak pamiętać należy, żeby nie miało ono tylko postaci wyłączenia lub biernego asystowania innym. Nabywanie umiejętności potrzebnych do współdziałania w grupach przedszkolnych ułatwić może aranżowanie przez nauczyciela sytuacji interakcyjnych dzieci popularnych w grupie rówieśniczej z kolegami wykazującymi deficyty w tym zakresie (Sajdera, 2003). Kierowanie aktywnością własną dzieci przez np. wyposażanie sal, klas w miejsca działań w parach i małych zespołach daje możliwość wdrażania dzieci do prób współdziałania.

Zdaniem Ellen McGinnis (2003) szczególnie trzy grupy dzieci odnoszą rozwojowe korzyści z uczenia się umiejętności współdziałania:

- dzieci lękliwe lub agresywne,
- dzieci z okresowymi deficytami zachowań prospołecznych,
- dzieci, u których prognozuje się zaburzenia uczenia się i komunikowania.

Nie ma wątpliwości, że zachowania agresywne przejawiane w wieku przedszkolnym mogą być przyczyną problemów socjalizacyjnych w okresie dorastania, jednak także prob-

lem wycofywania się w sytuacjach społecznych traktowany jest jako wyraźny predyktor zaburzonego procesu socjalizacji. Błędem jest postawa „przejdzie mu, kiedy podrośnie”. Myślę tu nie o nieśmiałości dziecięcej w nowych sytuacjach interakcyjnych, ale o preferowaniu zachowań samotniczych, zaniżonej samoocenie w relacjach z innymi oraz niskiej pozycji socjometrycznej w grupie rówieśniczej (Sajdera, 2003). Takie zachowania z wiekiem nasilają się i obniżają samorealizację człowieka.

Nauczyciela powinny także niepokoić przejściowe deficyty socjalizacyjne wychowanków. Mogą być one wywołane problemem adaptacji w nowym środowisku, ale także trudną sytuacją rodzinną dziecka. Występujące u do tej pory pogodnego, zrównoważonego dziecka zachowania destrukcyjne będą zakłócać funkcjonowanie dziecka w grupie, a co za tym idzie zaburzać poczucie szczęścia i samorealizacji. Przy nieadekwatnej postawie środowiska wychowawczego, a szczególnie dorosłych osób znaczących, problemy w zachowaniu mogą doprowadzić do negatywnych skutków, często mających konsekwencje w przyszłości.

Wyraźnym predyktorem trudności w uczeniu się są obniżone zdolności komunikacyjne. Aktualny stan badań nad specyficznym zaburzeniem rozwoju językowego (*specific language impairment, SLI*) – schorzeniem, które dotyka około 5% populacji, obejmuje także problem perspektyw rozwoju poznawczego i społecznego dzieci, u których je zdiagnozowano (Leonard, 2006). Badania poszukujące związków między umiejętnościami społecznymi a interakcjami z rówieśnikami, wykazały dodatnią korelację między komunikowaniem się i nawiązywaniem interakcji (Hazen, Black, 1989). Dzięki budowaniu wypowiedzi zrozumiałych dla innych, możliwe staje się nawiązanie kontaktu z innym dzieckiem bez użycia przedmiotu lub kontaktu fizycznego. Poprzez wchodzenie w relacje społeczne dziecko zdobywa stopniowo coraz bardziej złożone umiejętności komunikacyjne, jak: językowe zachowania zwyczajowe, związane z formami grzecznościowymi; językowe reguły interakcyjne, dotyczące zasad rozpoczynania i kończenia rozmowy, oraz umiejętności słuchania rozmówcy.

Innym ważnym zagadnieniem powiązaniem ze współdziałaniem są zachowania nauczające występujące w trakcie interakcji dzieci z partnerem dziecięcym lub dorosłym. Analizy jakościowe niektórych epizodów interakcyjnych ukazują poszukiwanie różnych form współpracy symetrycznej, jak: aktywność równoległa, naśladowanie, współdziałanie. Badania obejmują coraz młodsze grupy wiekowe (nawet dwulatki) i wskazują możliwość modyfikowania asymetrii poznawczej między partnerami (Verba, 1994):

Symetria z asertywnym nowicjuszem

Nowicjusz manipuluje klockami w układance.

Ekspert: „Niebieski idzie tam, a czerwony tam”.

N: „Wiem, nie musisz mi mówić” i umieszcza źle klocek.

E: Chce pokazać poprawne wykonanie, ale nowicjusz mu przerywa.

E: Pyta „czy chcesz, żebym to zrobił?”.

N: Kiwa głową.

E: Umieszcza klocek z wyrazem ulgi.

Symetria z niepewnym siebie nowicjuszem

Nowicjusz obserwuje próby eksperta przy składaniu samochodu z części.

E: „Popatrzę na obrazek i zobaczę, jak to jest zrobione”.

N: Młcząc obserwuje.

E: Znów próbuje. Posuwa kawałki. „To nie było tutaj, my powinniśmy położyć to tutaj, tak myślę”.

N: Bierze kawałek i patrzy na nowicjusza. Gdy ten potakuje, dokłada poprawnie.

Opisane powyżej sytuacje interakcyjne zawierają w sobie nie tylko elementy współdziałania, ale także zachowania nauczające, typowe dla dzieci występujących jako osoby o wyższym poziomie kompetencji w jakimś zakresie działań. Zalicza się do nich przede wszystkim zachowania wspierające rozwiązanie problemu, jak np.: podpowiadanie, naprowadzanie, wykorzystywanie posiadanych umiejętności. Partner dziecięcy rzeczywiście działa w strefie najbliższego rozwoju. Mówimy wówczas o zjawisku tutoring, w którym rówieśnicza interakcja społeczna wzbogacona jest o występujące „okazje edukacyjne” (Wood, 1995, s. 214). Opisuję szerzej to zjawisko w innych moich artykułach (Sajdera, 2005b).

Interesujące wydaje się także poszerzenie wiedzy na temat zachowań nauczających, które mogą wystąpić w odwróconej relacji asymetrycznej, to jest takiej, gdzie dorosły jest nauczany przez dziecko. W takiej relacji nie tyle istotne będzie doprowadzenie do rozwiązania sytuacji problemowej, ile zaangażowanie dziecka w utrzymanie dorosłego w tej samej linii działania. Temu zagadnieniu planuję poświęcić moją dalszą aktywność badawczą.

Literatura:

- Argyle M. (1994), Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych, [w:] *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, Warszawa: PWN.
- Astington J. (1993), *The child's discovery of the mind*, [za:] Białecka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu: badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Białecka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu: badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bokus B. (1984), *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*, Wrocław: Ossolineum.
- Elkonin D. (1984), *Psychologia zabawy*, Warszawa: WSiP.
- Erikson E. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Poznań: Zysk i Ska.
- Hajnicz W. (1991), *Sposoby kierowania grupą w przedszkolu*, Olsztyn: WSP.
- Hazen N. L., Black B. (1989), *Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context*, *Child Development*, 60.
- Leonard L. B. (2006), *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McGinnis E., Goldstein A. (2003), *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka: profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*, Warszawa: Instytut Amity.
- Nielsen R. F. (1954), *Le développement de la sociabilité chez l'enfant*, Neuchâtel, [za:] Piaget J. (1993), *Psychologia dziecka*, Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Perret-Clermont A. N. (1997), *The Peer as Teacher or Interlocutor: an Experimental and Interlocutory Analysis*, [w:] Materiały konferencyjne VIIIth European Conference on Developmental Psychology, September 3-7, Rennes, France.
- Sajdera J. (2003), *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Sajdera J. (2005a), *Nauczyciel uczestnikiem i organizatorem społeczności dziecięcej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1.
- Sajdera J. (2005b), *Nauczanie nieformalne: Tutoring jako jedna z form strategii edukacyjnej nauczyciela*, „Nowa Szkoła” nr 4.

- Schieffelin B., Ochs E. (1995), Socjalizacja języka, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań: Zysk i S-ka.
- Smykowski B. (2000), Prymitywizm a wyższe formy zachowań, [w:] *Nieobecne Dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle*, Z. Kwieciński (red.), cz. VI, Toruń: UMK.
- Verba M. (1994), *The Beginnings of Collaboration in Peer Interaction, Human Development*, Vol. 37, nr 3.
- Wood D. (1995), Społeczne interakcje jako tutoring, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań: Zysk i S-ka.
- Wygotski L. (1978), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: PWN.
- Zazzo R. (1974), *Metody psychologicznego badania dziecka*, t. 2, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich.

Renata Michalak
Elżbieta Misiorna

Storyline kontekstem nabywania umiejętności uczenia się

Wprowadzenie

We współczesnej edukacji ogromne znaczenie przypisuje się wczesnym doświadczeniom edukacyjnym dziecka. Podyktowane jest to zapewne najnowszymi wynikami badań, zwłaszcza z zakresu neurobiologii, które wskazują, że okres wczesnego dzieciństwa jest krytyczny dla rozwoju struktur mentalnych jednostki. Doświadczenia z pierwszych lat życia mają wpływ na życiowe szanse dziecka. Beztrioskie, spokojne, radosne i szczęśliwe dzieciństwo jest ważne i gwarantuje jednostce możliwość wykorzystania w przyszłości swojego potencjału. Wczesne lata uznane są za okres szczególnej wrażliwości dziecka na oddziaływania zewnętrzne, są kluczowym etapem w jego całej biografii. Jednocześnie jest to czas, w którym dzieci potrzebują wyjątkowej opieki i kształcenia na najwyższym poziomie. Nauczanie powinno być dla dziecka intelektualną przygodą, zabawą, ekscytującym przeżyciem, dynamicznym doświadczaniem tego, z czym się ono na co dzień styka. W obecnej rzeczywistości edukacyjnej, w której nauczyciel ma daleko idącą autonomię, umożliwiającą mu dokonywanie swobodnego wyboru strategii nauczania nie może o tym zapominać. Projektując oferty edukacyjne, musi zwracać szczególną uwagę na ilość i jakość doświadczeń, jakie dziecko zdobywa w procesie kształcenia, gdyż to one stanowią podstawowy materiał jego rozwoju. Każde dziecko zasługuje na najlepszy możliwy start w życie i wsparcie, które zapewnia mu w pełni wykorzystanie indywidualnego potencjału.

Słowa kluczowe: *aktywizowanie uczniów, storyline, pytania kluczowe, umiejętności metakognitywne, strategie kształcenia, tutoring rówieśniczy, doświadczenia, epizody.*

Strategią, która doświadczenia dzieci czyni kontekstem uczenia się jest zapewne **storyline**. Jednocześnie tworzy warunki do nabywania przez dzieci umiejętności metakognitywnych, które determinują ich sukces edukacyjny i powodzenie w zmaganiu się z problemami,

jakie stawia każdemu człowiekowi życie. Warto także podkreślić, że w bardzo zindywidualizowany sposób dociera i buduje dziecięce doświadczenia.

Storyline stwarza wielorakie możliwości wprowadzania dzieci w naturalny, bliski im świat oraz uczy ich dostrzegania, rozumienia i wrażliwości na liczne problemy dnia codziennego. Wielość i bogactwo rozwiązywanych problemów gwarantuje dzieciom atrakcyjny kontekst uruchamiania różnorodnych form aktywności, co z kolei pozwala na lepsze utrwalenie i wykorzystanie zdobytej wiedzy i umiejętności. Stwarza, zatem wiele okazji do konstruowania osobistej wiedzy poprzez gromadzenie doświadczeń z „pierwszej ręki”. Jednocześnie wymusza konieczność korzystania z wielu różnorodnych źródeł informacji.

Olbrzymią zaletą omawianej strategii jest także i to, że scala ona podstawowe umiejętności, doświadczenia i treści nabywane w sposób programowy z realnym życiem, jakie toczy się poza jej murami. Pozwala to dziecku na nabycie umiejętności życia w kontekście wieloznacznym.

Zajęcia kreowane zgodnie z założeniami *storyline* zapewniają dzieciom wiele okazji do podejmowania różnorodnej aktywności, rozwijania ich twórczości i wyobraźni. Należy też podkreślić, że rozwijają dziecięce kompetencje kooperatywnego działania, dokonywania wyborów i rozwiązywania konfliktów. Podczas realizowania zadań dzieci angażują się „całym sobą”, czyli angażują intelekt, emocje i uczucia, a także wolę i to w różnych dziedzinach aktywności, co z kolei wyzwala, inspiruje i dynamizuje następne działania. Jednocześnie zajęcia pozwalają na ujawnianie i kształtowanie indywidualnych stylów uczenia się dzieci i stwarzają okazje sprzyjające rozwijaniu wielostronnej inteligencji, co gwarantuje im efektywne psychospołeczne funkcjonowanie w teraźniejszości, jak i dorosłości.

Wykorzystanie *storyline* w procesie kształcenia dzieci pozwala na całkowitą i naturalną integrację różnych dyscyplin wiedzy. Warto przy tej okazji podkreślić, że integracja programowa stała się przyczynkiem powstania *storyline* w Zachodniej Szkocji. W 1967 roku środowisko praktyków i nauczycieli akademickich poszukiwało swoistej „klamry” spinającej różne aspekty programu nauczania w edukacji dziecka, efektem czego było właśnie wypracowanie tej strategii (*International Storyline Conference held in the Aalborg Congress and Culture Centre, Aalborg, Denmark 6 to 8 November 2000*). Jej istota wyraża się w możliwości podejmowania zadań z różnorodnych dziedzin wiedzy, zwykle poprzez samodzielny wybór problemu oraz samodzielne lub grupowe poszukiwanie jego rozwiązań. Dzięki temu dzieci gromadzą w krótkim czasie wiele informacji, propozycji, pomysłów, faktów z różnych obszarów funkcjonowania człowieka.

Storyline jest strategią, która aktywizuje i motywuje dzieci do działania, gdyż ciągle stawia je w sytuacji dokonywania wyborów, argumentowania, samodzielnego bądź zespołowego podejmowania decyzji oraz ponoszenia za nie odpowiedzialności. Uczy współdziałania, negocjowania, dyskusowania, przekonywania o słuszności zgłaszanych poglądów i propozycji, krytycznego spojrzenia na własne poglądy i weryfikowania oceny poglądów swoich i innych. Stwarza więc dzieciom wiele sposobności do angażowania się w osobisty, indywidualny rozwój poznawczy, społeczny, emocjonalny, fizyczny i etyczny.

Organizacja zajęć w kontekście omawianej strategii daje dzieciom zróżnicowane możliwości rozwijania indywidualnych zasobów, a więc ujawniania zainteresowań, potrzeb, oczekiwań. W związku z tym każde dziecko może doświadczyć radości i osiągnąć na miarę własnych możliwości i osobistej w nich zaangażowania.

Storyline kreuje bogate, różnorodne i interaktywne otoczenie edukacyjne, które prowokuje dzieci do twórczego poszukiwania informacji w toku eksperymentowania, obserwowania, przewidywania, wnioskowania, eksplorowania, stawiania pytań i poszukiwania

odpowiedzi na nurtujące ich problemy. Jednocześnie stwarza dzieciom wiele okazji do doświadczania indywidualnego i zespołowego działania, gdzie końcowy efekt pracy jest wynikiem twórczych i kreatywnych inicjatyw wszystkich osób zaangażowanych w ich realizację. W toku tych działań dzieci zdobywają umiejętności prezentowania siebie i swoich kolegów oraz efektów podejmowanych zadań, zarówno indywidualnych, jak i grupowych. Wobec tego doświadczają „bycia ocenianym i oceniającym”, uczą się pomagania i korzystania z pomocy innych, modyfikowania strategii działania partnera i podlegania korekcie z jego strony, wyjaśniania, kierowania, ale także wykonywania cudzych poleceń i akceptowania reguł ustalonych przez innych. Jednocześnie dzieci mają niepowtarzalną okazję budowania osobistego obrazu świata poprzez negocjowanie różnych perspektyw, a więc doświadczania edukacji rówieśniczej. Edukacja „od” rówieśnika, „razem” z nim i „przy jego pomocy” staje się najcenniejszą drogą nabywania osobistych kompetencji, w toku wspólnego przechodzenia ze strefy aktualnego do najbliższego rozwoju. Rówieśnik pełni tu zróżnicowane role – od ważnego źródła pomysłów i inicjatyw, poprzez układ odniesienia dla porównań, edukacyjne wsparcie aż do kontekstu tworzenia tożsamości. Zatem w pełni jest tu realizowana idea tutoringu rówieśniczego, którego istota wyraża się w założeniu, że relacje rówieśnicze przyczyniają się do wzbogacenia wiedzy życiowej dziecka, umiejętności społeczno-emocjonalnych, panowania nad własnymi reakcjami i komunikowania się z innymi. Już sama obecność rówieśnika działa stymulująco na zachowanie się dzieci, które zwykle podejmują zadania z inspiracji rówieśniczej. Podejmowanie zaś zróżnicowanych form aktywności prowadzi do wzbogacenia doświadczeń dzieci, które stają się głównym materiałem ich rozwoju, co szczególnie w swych pracach podkreśla M. Tyszkowa.

Zajęcia oparte na *storyline* charakteryzuje nie tylko bogactwo i różnorodność ofert, ale i ogromna dynamika. Dzieci nieustannie prowokowane są do podejmowania zadań, wymagających angażowania wszystkich sfer osobowości. Dzięki temu zajęcia są atrakcyjne zarówno dla dzieci, jak i nauczyciela, i trudno ująć je w ogólnie przyjęte „ramy” metodyczne.

Dokonana charakterystyka istoty *storyline* implikuje konieczność zaprezentowania strategii jej projektowania.

Nauczyciel organizujący zajęcia w oparciu o *storyline* nie rozpoczyna ich od przedstawienia głównych celów, zapisania tematu czy głównych tez. Wykorzystuje natomiast opowiadanie jako kontekst, w którym przebiega proces uczenia się. Dzięki temu uczestnicy wraz z nauczycielem kreują bogate środowisko uczenia się, w którym podejmują różnorodne aktywności w naturalny sposób. Poza tym, co jest szczególnie istotne, opowiadanie dostarcza uczestnikom jasnej struktury tego, co staje się przedmiotem nauczania.

Scenariusz *storyline* składa się z *epizodów*, a więc głównych części opowiadanej historii oraz *pytań kluczowych*.

Najpierw nauczyciel przygotowuje opowiadanie, które dzieli na poszczególne części zwane epizodami. Prezentowana przez nauczyciela historia powinna rozpoczynać się inspirującym startem, który ma zachęcić osoby uczestniczące do wzięcia w niej udziału. Potem powinno nastąpić jej rozwinięcie, które zapoczątkowuje jakiś trudny problem życiowy, wymagający natychmiastowego rozwiązania lub jakiegoś niesamowitego wydarzenia. Wreszcie ostatni epizod powinien kończyć się efektywnym zakończeniem, które jest zwieńczeniem samodzielnych działań i decyzji dzieci.

Po podziale historii na poszczególne jej części nauczyciel przystępuje do opracowania pytań kluczowych.

Najogólniej można wyróżnić dwa rodzaje pytań: pytania, których celem jest zachęcenie uczniów, zmotywowanie, wyzwalanie ich inwencji, refleksji lub działania oraz pytania, których celem jest naprowadzenie ich na właściwą odpowiedź.

Pierwszy rodzaj pytań nosi właśnie nazwę **pytań kluczowych**.

Opracowanie pytań kluczowych w konwencji metody *storyline* jest sprawą naprawdę trudną, gdyż powinny one:

- być niejednoznaczne, otwarte oraz ryzykowne. Niejednoznaczne w tym sensie, że nauczyciel nie podaje uczestnikom wyników zadań, ani w jaki sposób je osiągnąć. Ryzykowne zaś w tym znaczeniu, że nie może być on do końca pewien, czy dzieci zechcą zmierzyć się z proponowanym przez niego problemem,
- pobudzać uczniów do samodzielnego stawiania pytań,
- umożliwiać nauczycielowi i dzieciom stawianie i podejmowanie zadań częściowych w ramach zadania ogólnego,
- zachęcać uczniów do wykorzystywania osobistych doświadczeń i wiedzy. Pytania kluczowe powinny umożliwiać organizację doświadczeń oraz praktyczne ich użycie,
- umożliwiać wykorzystywanie wiedzy do rozumienia zjawisk zachodzących w realnym świecie,
- pobudzać dzieci do konstruowania w pierwszej kolejności swoich własnych pojęciowych modeli,
- zachęcać uczniów do prowadzenia eksperymentalnych i hipotetycznych dyskursów,
- angażować emocje i rozwijać odpowiedzialność,
- stwarzać dzieciom okazje do ćwiczenia wielu istotnych w życiu codziennym czynności,
- tworzyć sytuacje do działania kooperatywnego oraz negocjowania i dyskusowania,
- rozwijać u dzieci poczucie odpowiedzialności, sprawstwa i współdecydowania o sposobie realizacji zajęć (Vos, 1992, s. 27-32).

Pytania kluczowe powinny być, zatem szczególnie dokładnie przygotowane i przemyślane przez osobę prowadzącą zajęcia. Poprzez zadawanie pytań nauczyciel zachęca dzieci do dzielenia się swoimi doświadczeniami, przeżyciami i wiedzą. To szczególnie ułatwia im proces konstruowania nowej wiedzy w kontekście wiedzy uprzedniej. Stawianie pytań kluczowych zachęca dzieci do budowania własnych modeli tego, czego mają się nauczyć, stawiania hipotez, które będą następnie weryfikować w toku działalności badawczej. Cechą istotną pytań kluczowych jest to, że umożliwiają dzieciom odwoływanie się do ich własnych doświadczeń i przeżyć, a nie jedynie do „suchych” faktów i pojęć. Warto przy tym podkreślić, że nauczyciel stawiając pytania pełni rolę facylitatora, osoby zainteresowanej i z troskanej, a nie egzekutora wiedzy. Nauczyciel stawiając pytania dzieciom kreuje kontekst treściowy opowiadanej historii. Uczniowie i nauczyciele wspólnie tworzą scenariusz zajęć poprzez wizualizację, wykorzystując przy tym różnorodne techniki. Swoistym paradoksem tej strategii kształcenia jest to, że nauczyciel mimo, że zna całą historię i zaprojektował jej ramy oraz główne formy aktywności dzieci, nie może przewidzieć ani zawartości treściowej, ani przebiegu jej wydarzeń, gdyż wszystko pozostaje w rękach jej uczestników. Pytania kluczowe, zatem uczą przede wszystkim przejmowania inicjatywy i brania odpowiedzialności za własne uczenie się.

Pytania kluczowe nauczyciel stawia dzieciom, a one w odpowiedzi na nie podejmują różnorodne czynności i działania, i w ten sposób zajęcia realizowane metodą *storyline* rozwijają się. Główną, zatem rolą nauczyciela pracującego tą strategią jest opanowanie technik stawiania pytań wyzwalających aktywność dziecka.

W związku z tym, że w strategii tej praktycznie wszystko zależy od dzieci, od ich wiedzy, doświadczeń, zainteresowań najważniejszym momentem jest inspirujący i wciągający start. Jeżeli nie będzie on zachęcał ich do wzięcia udziału w tworzonej historii, to *storyline* zakończy się fiaskiem. Projekt zajęć przygotowany przez nauczyciela może zostać wprowadzony w życie tylko dzięki pracy i wyobraźni dzieci. Rolą, zatem nauczyciela jest współpraca z dziećmi, gdyż od stopnia ich zaangażowania zależy rozwój opowiadanej historii, a więc powodzenie zajęć.

Storyline dostarcza skutecznej i uporządkowanej struktury zajęć. Układ poszczególnych zajęć lub całej ich serii odwołuje się ciągle do tej samej ramy, którą wyznacza opowiadana historia (*story*) znana dzieciom, bądź specjalnie stworzona przez nauczyciela. Wspólny szkielet opowiadania podzielonego na poszczególne epizody pomaga w zintegrowaniu rozmaitych tematów i treści, przedmiotów i umiejętności. Pozwala na koncentrowanie wszystkich zabiegów edukacyjnych wokół osoby dziecka i jego rozwoju we wszystkich sferach: społecznej, psychicznej, intelektualnej i moralnej.

Storyline jako strategia nauczania gwarantuje dziecku poczucie bezpieczeństwa, gdyż nauczyciel stawiając pytanie nie pyta o konkretną wiedzę, ale o doświadczenia, pod którymi kryje się wiedza dziecka. Na podstawie podejmowanych przez dziecko działań, nauczyciel wnioskuje o poziomie jego wiedzy, która to ujawnia się także w przejawianych przez niego umiejętnościach.

W tej strategii edukacyjnej całkowicie zmienia się rola nauczyciela, który jest świadomy, że uczenie się, a więc nabywanie i rozwijanie wiedzy oraz umiejętności przez dzieci zachodzi w rezultacie nie tyle od jego aktywności, co aktywności podejmowanej przez dzieci. Zatem do głównych zadań nauczyciela należy organizowanie takich form aktywności, podczas których dzieci uczą się od siebie nawzajem. Nauczyciel przede wszystkim powinien dołożyć wszelkich starań, aby kreować jak najlepsze warunki do aktywności uczniów poprzez organizowanie inspirujących zadań, pobudzających twórczość i dostarczających cennych edukujących doświadczeń. Nauczyciel powinien występować w roli organizatora, uczestnika i przewodnika, który wskazuje uczniom najskuteczniejsze drogi poznawania świata i siebie samego.

Strategia ta stwarza pełną swobodę w korzystaniu z różnorodnych metod aktywizujących procesy uczenia się dzieci. Zapobiega to zjawisku tak zwanej monotonii metodycznej.

Jednocześnie nauczyciel może większą uwagę zwrócić na sprawną organizację zajęć i stwarzanie odpowiedniego klimatu, który będzie sprzyjał i prowokował do podejmowania satysfakcjonujących oraz coraz to trudniejszych zadań, gdyż nie musi koncentrować się tak, jak dotychczas na sposobach przekazywania gotowych informacji, rozwiązań i propozycji.

Storyline tworzy szczególnie kontekst edukacyjny, w którym:

- minimalizuje się nauczycielskie egzekwowanie i sprawdzanie wiedzy, a maksymalizuje międzypersonalne dzielenie się informacjami i doświadczeniami w toku podejmowanych przez uczniów form aktywności. Zrywa zatem z tradycyjnymi sposobami oceniania stopnia opanowania poszczególnych partii materiału na rzecz rzeczywistego oceniania dzieci w naturalnych sytuacjach, w których podejmują one różnorodne czynności, jak: odgrywanie i pisanie historyjek, projektowanie planu i chronologii wydarzeń, rysowanie mapy, dyskusowanie, negocjowanie znaczeń, organizowanie debat i inne;
- zachowuje się równowagę między analizą a refleksją, co oznacza, że uczniowie mają wiele okazji do rozwijania uczuć i rozumienia świata ich doświadczeń, a nie jedynie

rozpoznawania, wyjaśniania i odtwarzania. Refleksja pozwala na rozwijanie wieloaspektowego myślenia i przewidywania, które pozwala zakotwiczyć osobiste doświadczenia w umysłach dzieci;

- stwarza się uczniom możliwości kreatywnego odpowiadania na pytania nauczyciela poprzez podejmowanie ekspresyjnych form wypowiedzi, takich jak: śpiewanie, rysowanie, malowanie, rytmizowanie, pisanie książek, kronik, dzienników, wywiadów, opowiadanie historyjek w różnych kontekstach przestrzennych, czasowych i innych;
- naturalnie integruje treściowe aspekty toczącej się historii w wymiarze: geograficznym, matematycznym, przyrodniczym, społecznym, ekonomicznym, polonistycznym, historycznym itd.;
- eksponuje się użyteczność i funkcjonalność zdobywanych kompetencji poprzez podejmowanie rzeczywistych czynności, których rezultatem są konkretne wytwory, takie jak: plakaty, ulotki, modele, billboardy, prezentacje multimedialne, strony internetowe, kroniki, piosenki, filmy, nagrania radiowe i telewizyjne itd.

Zatem można powiedzieć, że *storyline* jest strategią atrakcyjną, w pełni angażującą i stawiającą dzieci w sytuacjach nieustannych poszukiwań, wyzwań i zabawy, które umożliwiają nabywanie i wzbogacanie ich kluczowych kompetencji.

Literatura:

- Kilan-Lipka A. (1997), The story line as an innovation, [w:] *School voor Beeld*, Hogeschool van Utrecht.
- Michalak R., Misiorna E. (2000), *Problemy klasy szkolnej rozwiązywane metodą story-line*, „Nauczyciel z Klasą”, nr 1.
- Michalak R. (2002), Metody wyzwalające aktywność uczniów, [w:] *Konteksty edukacji zintegrowanej*, H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak (red.), Poznań: Wydawnictwo Eru-ditus.
- Michalak R., Misiorna E. (2006), Przykłady rozwiązań praktycznych – storyline i metoda projektów, [w:] *Konteksty gotowości szkolnej*, R. Michalak, E. Misiorna (red.), Warszawa: CMPPP.
- Tyszkowa M. (1988), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa: PWN.
- Vos E. (1992), *Can you help Stephany? On the posing of key-question within the storyline approach to primary education*, Bureau voor Educatieve Ontwerpen, Gouda, The Netherlands.

Informacje o autorach



IRENA ADAMEK, doktor habilitowany, profesor Akademii Pedagogicznej w Krakowie oraz profesor ATH w Bielsku Białej, przewodnicząca Komisji Nauk Pedagogicznych PAN/O Kraków, dyrektor Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej oraz kierownik Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej w AP. Autorka książek, m.in. *Umiejętności dydaktyczne nauczyciela klas I-III szkoły podstawowej* (1989), *Rozwiązywanie problemów przez dzieci* (1995, wyd. II 1997, wyd. III 1999), *Praktyka rozwojowa w wychowaniu małego dziecka* (1996, wyd. II 1998), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej* (1997, wyd. II 2000), *Teoria i praktyka przygotowania dzieci do szkoły w warunkach rozwoju polskiego przedszkola* (2000), *Programy kształcenia zintegrowanego a standardy ich konstruowania* (2005), *Teoretyczne i praktyczne podstawy konstruowania programów szkolnych* (2007). Zajmuje się edukacją dziecka w wieku wczesnoszkolnym oraz problematyką pedeutologiczną i dydaktyczną.

E-mail: adamek@op.krakow.pl



ANNA IZABELA BRZEZIŃSKA, profesor zwyczajny UAM w Poznaniu i SWPS w Warszawie, członek Komitetu Nauk Psychologicznych PAN, kierownik Zakładu Psychologii Socjalizacji i Wspomagania Rozwoju w Instytucie Psychologii UAM. Autorka prac z zakresu psychologii rozwoju i psychologii edukacji. Autorka monografii (kilka wydań) *Spółeczna psychologia rozwoju*, współautorka książki *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka* (2005), redaktorka i autorka podręczników *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (2005), *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności* (2009) oraz serii ośmiu tomów poświęconych szansom i zagrożeniom rozwoju od dzieciństwa po późną dorosłość. Współredaktorka książki *Problemy etyczne w badaniach i interwencji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży* (2007) oraz redaktorka serii publikacji poświęconych aktywizacji zawodowej osób z ograniczeniami sprawności.

E-mail: aibrzez@amu.edu.pl



DOROTA CIECHANOWSKA, doktor, pedagog, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Autorka ponad pięćdziesięciu artykułów naukowych (np. *Drogi kreowania wiedzy a wiedza osobista ucznia*, *Mądrość w opinii młodzieży akademickiej*, *Wiedza osobista ucznia jako wartość edukacyjna*) oraz dwóch książek: *Twórczość w edukacji* (2007) oraz *Studenci – Studiowanie – Kultura* (2007). Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnienia gotowości uczących się do konstruowania wiedzy osobistej, czynników ją warunkujących oraz sposobów edukacyjnych, które sprzyjają wykształceniu u uczących się komponentów tejże gotowości.

E-mail: dorotaciechanowska@wp.pl



AGATA CUDOWSKA, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Uniwersytetu w Białymstoku, pracuje na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB. Opublikowała następujące książki: *Orientacje życiowe współczesnych studentów* (1997), *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów* (1999), *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji* (2004). Jest redaktorem monografii *Czynić świat bardziej etycznym* (2003), współredaktorem monografii *Czynić świat bardziej bezpiecznym* (t. 1 i 2, 2007), oraz redaktorem monografii *Oblicza dialogu* (2008). Jest autorką ponad osiemdziesięciu prac naukowych w materiałach czasopiśmienniczych oraz w publikacjach zbiorowych, w języku polskim i angielskim. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki aksjologicznej, orientacji życiowych, postaw twórczych i twórczości, a także problematyki społecznej i funkcjonowania człowieka w świecie współczesnym.

E-mail: agat@uwb.edu.pl



EWA FILPIAK, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, od 2003 roku Kierownik Zakładu Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UKW w Bydgoszczy, członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Autorka książek: *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym* – książka wyróżniona nagrodą Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 roku. Współautorka książek: *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje wyzwalające aktywność własną dziecka* (ze Smolińską-Rębas) (2002), *Współczesne problemy nauk pedagogicznych w wybranych krajach Europy Środkowoschodniej* (z R. Gerlach i K. Jakubiak) (2006). Założycielka i redaktorka naczelną czasopisma „Forum dydaktyczne”, opiekun naukowy eksperymentu pedagogicznego „Bydgoskie Gimnazjum Klasyczne – szkoła kompetencji kluczowych”. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów organizacji i wspierania procesu uczenia się, języka i jego roli w uczeniu się oraz dydaktycznych aplikacji społeczno-kulturowych teorii uczenia się, w szczególności L. S. Wygotskiego i J. S. Brunera.

E-mail: ewafil@ukw.edu.pl



BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK, doktor habilitowany, profesor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej; od 2002 r. prorektor ds. nauki i współpracy z zagranicą, kierownik Zakładu Pedeutologii; od 2005 r. członek *International Society for Cultural and Activity Research*; od 2008 r. członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka kilkudziesięciu artykułów, rozdziałów oraz monografii *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność* (1998), podręczników akademickich i adresowanych do nauczycieli (np. *Szkoła – Kształcenie – Nauczyciel* (2003), *Uczenie metodą projektów* (2002), *Edukacja poprzez język, czyli o całościowym uczeniu się* (1999)); redaktor i współredaktor wydawnictw pokonferencyjnych (np. *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (2008), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania* (2005)). Zainteresowania naukowe to przede wszystkim narracyjne strategie poszukiwań badawczych i pracy edukacyjnej z nauczycielami oraz dydaktyczne aplikacje społeczno-kulturowych teorii uczenia się.

E-mail: dorota.golebniak@dswe.wroc.pl



DOROTA KLUS-STANŃSKA, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (obecnie pracownik Uniwersytetu Gdańskiego), pedagog. Założycielka i redaktorka naczelnia czasopisma „Problemy Wczesnej Edukacji”; przewodnicząca *Zespołu Edukacji Elementarnej* przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Założycielka eksperymentalnej Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak” w Olsztynie. Ważniejsze publikacje: *W nauczaniu początkowym inaczej* (1999), *Konstruowanie wiedzy w szkole* (2000), *Sensy i bezsensy edukacji początkowej* (razem z M. Nowicką) (2005). Obszary badań: pedagogika dziecka, pedagogika wczesnej edukacji, dydaktyka.

E-mail: klus_stanska@op.pl



MAGDALENA KOLBER, absolwentka Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, doktorantka w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UKW w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień: autonomii w uczeniu, strategii uczenia się, metod nauczania języków obcych, akwizycja języka obcego. W rozprawie doktorskiej zajmuje się strategiami uczenia się języka obcego uczniów w liceach ogólnokształcących.

E-mail: magda.kolber@gmail.com



IWONA KOPACZYŃSKA, doktor, pedagog, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Historii Wychowania na Uniwersytecie Zielonogórskim, członek *Zespołu Edukacji Elementarnej* Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Specjalizuje się w pedagogice wczesnoszkolnej. Autorka, współautorka książek: *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia* (z Agnieszką Nowak-Łojewską) (2004), *Wymiary edukacji zintegrowanej* (z Agnieszką Nowak-Łojewską) (2007), *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci* (2007). Obecne zainteresowania koncentrują się wokół problematyki refleksyjności ucznia w młodszych wiekach szkolnym.

E-mail: irwonek@poczta.onet.pl



EWA LEMAŃSKA-LEWANDOWSKA, pedagog, asystent w Zakładzie Dydaktyki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Autorka kilkunastu artykułów, recenzji i sprawozdań. Jej zainteresowania naukowe i badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z rolą języka i sposobów mówienia w procesie uczenia się (z perspektywy społeczno-kulturowej), a także z edukacyjnymi i kulturowymi kontekstami dyscypliny i kierowania klasą szkolną. W rozprawie doktorskiej podejmuje problem edukacyjnych i kulturowych kontekstów dyscypliny.

E-mail: elew@ukw.edu.pl



RENATA MICHALAK, doktor, pedagog, adiunkt w Zakładzie Teoretycznych Podstaw Edukacji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza na Wydziale Studiów Edukacyjnych w Poznaniu oraz kierownik Katedry Pedagogiki WSZ „Kadry dla Europy” w Poznaniu. Jest współautorem grantów ministerialnych i kuratorskich, a także programów studiów kierowanych do nauczycieli edukacji elementarnej. Brała udział w realizacji modułu: *Kompetencje nauczyciela małego ucznia* w ramach projektu: *Lider Edukacji Elementarnej*. Jest współrealizatorem Ogólnopolskiego Projektu Badania Gotowości Szkolnej Dzieci Sześciolatków, którego wyniki zaprezentowała w publikacji *Konteksty gotowości szkolnej* w opracowaniu *Doradca Nauczyciela Sześciolatków*. Swoje zainteresowania naukowe koncentruje wokół problematyki jakości kształcenia, zwłaszcza na etapie edukacji elementarnej. Do najważniejszych publikacji zwartych z tego zakresu należą między innymi: *Aktywizowanie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej* oraz napisana wspólnie z Haliną Sowińską i Elżbietą Misiorną *Konteksty edukacji zintegrowanej*, a także *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, wspólnie redagowana z Haliną Sowińską.

E-mail: r.michalak@kde.edu.pl



ELŻBIETA MISIORNA, pedagog, starszy wykładowca w Zakładzie Teoretycznych Podstaw Edukacji w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu oraz w WSZ „Kadry dla Europy” w Poznaniu, współautor licznych grantów ministerialnych i kuratorskich podnoszących kwalifikacje nauczycieli edukacji elementarnej. Autorka i współautorka licznych publikacji z zakresu edukacji dziecka, między innymi: *Ocena opisowa, Zintegrowana edukacja w klasach I-III* (z H. Sowińska i R. Michalak), *Konteksty edukacji zintegrowanej* (z E. Ziętkiewicz), współrealizator Ogólnopolskiego Projektu Badania Gotowości Szkolnej Dzieci Sześciolatków, którego wyniki zaprezentowała w publikacji *Konteksty gotowości szkolnej*. Brała także czynny udział w przygotowaniu Projektu Podstawy Programowej do Edukacji Elementarnej, a także w konstruowaniu i realizacji projektu: *Lider Edukacji Elementarnej*

E-mail: misiorna@amu.edu.pl



szkolnej uczniów klas I-III.

E-mail: agensa@autograf.pl.

AGNIESZKA NOWAK-ŁOJEWSKA, doktor, pedagog, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Historii Wychowania Uniwersytetu Zielonogórskiego, członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Najważniejsze publikacje: *Zrównoważanie i uspoźnianie struktur poznawczych i obrazowania językowego w procesie kształcenia* (2002), *Zadania zintegrowane w edukacji wczesnoszkolnej* (we współpracy z I. Kopaczyńską) (2004), *Wymiary edukacji zintegrowanej* (2007). Główne zainteresowania dotyczą wiedzy



E-mail: i.nowakowska@poczta.umcs.lublin.pl

IŁONA NOWAKOWSKA-BURYŁA, doktor, pedagog, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Opublikowane w czasopiśmie i pracach zbiorowych artykuły poruszają problematykę z zakresu edukacji medialnej oraz kompetencji nauczycielskich. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z rozwijaniem samodzielności poznawczej uczniów, a także z edukacją regionalną i międzykulturową, oraz wczesnoszkolną edukacją społeczno-przyrodniczą.



w odniesieniu do jego rozwoju poznawczego. Ponadto zajmuje się problematyką przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu.

E-mail: jsajdera@ap.krakow.pl

JOLANTA SAJDERA, doktor, pedagog, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie. Autorka monografii *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji* (2003) i kilkunastu artykułów, w tym również w języku angielskim (w ramach projektu badawczego SOKRATES ERA-SMUS). Jej zainteresowania naukowe obejmują badanie zależności funkcjonowania społecznego dziecka przedszkolnego w grupie rówieśniczej



pracy umysłowej.

E-mail: renata@pedagog.umcs.lublin.pl

RENATA STAWINOĞA, doktor, pedagog, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie. Wieloletni, aktywny członek Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA, inicjuje i realizuje cykl warsztatów z zakresu zabaw słowami, współpracuje ze Szkołami Podstawowymi w Lublinie realizując zajęcia twórcze dla uczniów klas I-III. Autorka książki *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół różnych aspektów kształcenia językowego dzieci w wieku wczesnoszkolnym,



JOANNA SZYMCZAK, pedagog, asystent w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Autorka kilku artykułów publikowanych w czasopismach naukowych.

Interesuje się uwarunkowaniami procesu kształcenia, alternatywnymi koncepcjami w edukacji, problematyką z zakresu pedeutologii (zwłaszcza nauczycielem refleksyjnym), terapią pedagogiczną. W rozprawie doktorskiej zajmuje się *Zdarzeniami krytycznymi w nauczaniu i ich odzwierciedleniem w praktyce zawodowej nauczycieli*. Uczestniczy w eksperymencie pedagogicznym pod patronatem Instytutu Pedagogiki UKW w Bydgoszczy „Bydgoskie Gimnazjum Klasyczne – szkoła kompetencji kluczowych”.

E-mail: jszym@ukw.edu.pl



MAGDALENA WAWRZYNIAK-ŚLIWSKA, absolwentka Filologii Angielskiej Uniwersytetu Gdańskiego, zatrudniona jest w Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych (Kolegium Kształcenia Nauczycieli UG), gdzie zajmuje się metodyką nauczania języka angielskiego oraz dydaktyką wczesnoszkolną nauczania języków obcych. Prowadzi warsztaty dla studentów *Teaching English to Young Learners* przy udziale grupy dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Organizatorka konkursów języka angielskiego dla dzieci w szkołach podstawowych *Ja i język angielski*, a także *Dni Języków Obcych*, na których promowana jest idea wielojęzkowości.

W obszarze jej zainteresowań naukowych leży zagadnienie autonomii dziecięcej. Obecnie prowadzi badania do rozprawy doktorskiej.

E-mail: kknjomws@univ.gda.pl



Ewa Filipiak, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, od 2003 roku Kierownik Zakładu Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UKW w Bydgoszczy, członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Autorka, redaktorka, współredaktorka książek: m.in. *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Założycielka i redaktorka naczelna czasopisma „Forum dydaktyczne”. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów organizacji i wspierania procesu uczenia się, języka i jego roli w uczeniu się oraz dydaktycznych aplikacji społeczno-kulturowych teorii uczenia się, w szczególności L. S. Wygotskiego i J. S. Brunera.

Projekt KBN Nr N 107 037 31/38/75

Rozwijanie zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum

Kierownik projektu: dr hab. Ewa Filipiak, prof. nadzw. UKW

Zespół: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska, dr hab. Bogusława D. Gołębnik, prof. DSW we Wrocławiu, dr Halina Smolińska-Rębas, mgr Ewa Lemańska-Lewandowska

Słowa kluczowe: uczenie się, zdolność uczenia się, wrażliwa kontrola nauczania, autoregulacja, strategie/procedury uczenia się zorientowane na jednostkę i jej rozwój, poczucie odpowiedzialności, poczucie sprawstwa, poczucie kompetencji, aktywność (ucznia i nauczyciela w SNR), motywacja (zamiar uczenia), wsparcie społeczne, narzędzia uczenia.

Celem naukowym projektu jest dokonanie diagnozy poziomu i właściwości zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Zdolność uczenia się rozpatrywana jest w kategoriach zmiany rozwojowej. Kontekstem teoretycznym dla tworzonego pola problemowego są modele poznawczo-rozwojowe Lwa S. Wygotskiego, J. S. Brunera, D. Wooda i R. H. Schaffera. Badania pozwolą także poznać przekonania nauczycieli odnośnie natury szkolnego uczenia się.

[...] Jednym z podjętych zadań w obszarze projektu było zaproszenie do namysłu nad tworzeniem krytycznej przestrzeni dla „uczenia uczenia” oraz myśleniu o uczniu i nauczycielu w kulturze uczenia się w klasie szkolnej, pedagogów z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Efektem wspólnej debaty jest prezentowany Państwu tom.

Podjęte przez Autorów tekstów wątki łączy jeden kluczowy problem: rozwijanie zdolności uczenia się w kulturze klasy szkolnej. Tom wyraźnie dzieli się na dwie części: pierwszą z nich stanowią *Konteksty*, a w nich dwa wątki: *Nauczyciel i uczeń w kulturze uczenia się* oraz *Myślenie o „uczeniu uczenia”*. W drugiej części zatytułowanej *Problemy* Autorzy poruszają różne wątki. Wszystkie kwestie koncentrują się wokół osi: „O możliwościach i problemach samoregulowanego uczenia”.

Książka zatem rozwija wątek zdolności uczenia się, pokazując różne odstony myślenia o uczeniu się.

(ze wstępu dr hab. E. Filipiak, prof. UKW)