

Justyna Kosz

# Współdziałanie w szkole – oczekiwanie i potrzeba współczesnej praktyki edukacyjnej

**Słowa kluczowe:** *współdziałanie, współpraca, małe grupy, kompetencje społeczne, kompetencje poznawcze, rola nauczyciela.*

## Wprowadzenie

Wszyscy zdajemy się dostrzegać zachodzące w szybkim tempie przemiany w otaczającym nas świecie. Sfera kultury, nauki, techniki podlega ciągłym przeobrażeniom, za którymi musi podążać współczesny system edukacji, odpowiadając na coraz bardziej zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów. Dzisiejsza szkoła, by sprostać wymaganiom, przed którymi będą stawiani absolwenci, musi zorientować się na zmianę w procesie kształcenia. Stoi przed nią bowiem zadanie przygotowania młodego pokolenia do podejmowania decyzji, szeroko rozumianego współdziałania, wypełniania złożonych ról społecznych i zawodowych. Warto zatem podjąć namysł nad tym, jakie implikacje dla praktyki edukacyjnej mają wyłaniające się współcześnie, pożądane kompetencje uczniów. Przede wszystkim, warto postawić sobie pytanie, jaka powinna być rola nauczyciela w procesie nauczania – uczenia się w kontekście zachodzących przemian. Mniemam, że nauczyciel „kierownik”, dbający wyłącznie o to, żeby przenieść wiedzę ze źródła do umysłu ucznia, skoncentrowany na programach i standardach nauczania, nie przyczyni się do kształtowania u swoich uczniów choćby tylko podstawowych kompetencji społecznych, jak też umiejętności metauczenia się. Zadaniu takiemu może sprostać za to nauczyciel konstruktysta, który wskaże uczniom, jak oni sami mogą dochodzić do nowych wiadomości i umiejętności na drodze doświadczeń poszukujących, dyskusji, dialogu, współdziałania w odkrywaniu wiedzy. Będzie on także dostrzegał konieczność współistnienia uczenia się i metauczenia, co – jak wskazuje J.S. Bruner – ułatwia dalsze, skuteczne nabywanie wiedzy i umiejętności. Uczniowie prowadzeni przez takiego refleksyjnego, twórczego nauczyciela posiadają, obok umiejętności myślenia dywergencyjnego, również tak potrzebną we współczesnej rzeczywistości gotowość do podejmowania współpracy w różnych obszarach swojej aktywności – między innymi w przyszłej pracy zawodowej, do której to pełnienia ma przecież przygotowywać szkoła.

Jaki zatem model kształcenia, jaką strategię powinien obrać nauczyciel, by sprostać wymaganiom współczesności? Odpowiedzi na to, między innymi, pytanie poszukiwałam, bada-

jąc *model uczenia się we współpracy*, który stawia nauczyciela w roli organizatora i obserwatora sytuacji dydaktycznych, facylitatora wspierającego proces rozwoju ucznia czy wreszcie tutora – opiekuna, doradcy, wychowawcy. W świetle tegoż właśnie modelu chciałabym nakreślić wizerunek nauczyciela w kulturze uczenia się, spoglądając na niego z perspektywy stanu zastanego<sup>1</sup> („jak jest”) oraz pożądanego („jak być powinno”).

## Współdziałanie w perspektywie poglądów Jerome’a S. Brunera i Lwa S. Wygotskiego

J.S. Bruner szukając motywów uczenia się tkwiących w samym człowieku jak i jego otoczeniu, wymienia, wśród innych czynników, **rodzaj motywacji wewnętrznej**, którą **nazywa motywacją wzajemności**. Pod pojęciem tym J.S. Bruner rozumie głęboko zakorzoną w człowieku potrzebę reagowania na innych ludzi oraz wspólnego działania nad realizacją określonego celu. W chwili, gdy zachodzi potrzeba podjęcia wspólnej aktywności, gdy osiągnięcie zamierzonego przez grupę celu wymaga wzajemności, następują procesy, które skłaniają jednostkę do nauki i narzucają jej zdobycie kompetencji potrzebnych w danym zespole. Ludzie w sposób naturalny przejmują wzory zachowania, jakich wymagają cele i działalność ich własnej grupy społecznej.

Uczenie się, rozumienie w sensie zdobywania wiedzy, jest wzajemne. Dlatego w szkołach należy zachęcać uczniów do wzajemnej wymiany myśli. J.S. Bruner zwraca jednak uwagę, by przyjmując zasadę wzajemności, nie wymagać od uczniów, by wszyscy uczyli się tego samego i byli przez cały czas jednakowo zaawansowani. W grupach działających na zasadzie wzajemności wyodrębniają się wyspecjalizowane role – krytyka, pomocnika, wynalazcy itp. Właśnie doskonalenie się w tych wzajemnie sprzężonych rolach może dać uczestnikom grupy poczucie wzajemności działania, która z kolei sprzyja efektywnej nauce (por. Bruner, 1966, s. 174–176).

Nauczyciel, który ma świadomość, jak efektywna jest strategia nauczania wzajemnego, będzie z niej umiejętnie korzystał, uwzględniając jednocześnie podmiotowy styl interakcji (patrz Filipiak, 2002, s. 140).

Z poglądów na uczenie się w perspektywie socjokulturowej teorii L.S. Wygotskiego i J.S. Brunera wypływa założenie, że **uczenie się jest procesem społecznym**, co należy rozważać w kategoriach konstruktywizmu społecznego, który implikuje pojmowanie uczenia się w kategoriach aktywnego dążenia do poznawania i rozumienia świata. Najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce we współpracy z innymi (patrz Filipiak [red.], 2008, s. 28–29). L.S. Wygotski – jeden z czołowych rzeczników perspektywy socjokulturowej, nie przywiązywał wielkiego znaczenia do rozwojowego etapu życia, na którym aktualnie znajduje się dziecko. Zdawał on sobie sprawę z tego, że proces uczenia się może mieć miejsce w środowisku społecznym dziecka. Dlatego bardziej interesował się tkwiącym w dziecku potencjałem przyswajania wiedzy, to znaczy tym, co może ono osiągnąć pod kierunkiem dorosłych bądź starszych kolegów. Twierdził, że choć dwoje dzieci może znajdować się na tym samym poziomie rozwojowym i mieć ten sam wskaźnik IQ, to ich możliwości dalszego rozwoju mogą być zupełnie inne, gdy są one odmiennie stymulowane we własnym środowisku. L.S. Wygotski zakładał, że nie da się zrozumieć rozwoju dziecka, koncentrując się jedynie na jego indywidualnym zachowaniu. Trzeba poznać jego świat społeczny. Uczenie się zachodzi najpierw na płaszczyźnie interpsychologicznej (społecznej), a dopiero później na płaszczyźnie intrapsychologicznej (osobowej). Małe dzieci robią wiele rzeczy przy pomocy otaczających je osób dorosłych. Wraz z rozwojem dziecko zdobywa zdolności metapoznawcze, pozwalające mu

<sup>1</sup> Na podstawie przeprowadzonych badań własnych nad wartością „modelu uczenia się w małych grupach w klasie”. Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. E. Filipiak, prof. UKW w Instytucie Pedagogiki UKW, Bydgoszcz 2009.

na zadawanie samemu sobie pytań, które wcześniej stawiał osobom dorosłym z najbliższego otoczenia. L.S. Wygotski sądzi, że zdolności myślenia rozwijają się u dziecka poprzez dialogi prowadzone w domu, sąsiedztwie czy szkole. Idea ta stała się podstawą jednego z najbardziej znanych pojęć sformułowanych przez L.S. Wygotskiego – „strefy najbliższego rozwoju” (ShR). Jest to różnica między aktualnym poziomem rozwoju jednostki a jej potencjalnym poziomem rozwoju, który może być osiągnięty pod kierunkiem dorosłych lub przez współpracę z bardziej uzdolnionymi rówieśnikami. Zdaniem L.S. Wygotskiego, uczenie się poprzedza rozwój. Procesy rozwojowe idą w ślad za procesami uczenia się. Według niego, **uczniowie będą się uczyć, jeśli umieści się ich w grupach lub innych warunkach sprzyjających nauce, nad którymi czuwać będą doświadczeni nauczyciele. Dzieci często mogą z pomocą rówieśników lub nauczycieli wykonywać zadania, których nie zrobiliby, pracując samodzielnie** (patrz Dembo, 1997, s. 323–324; Phillips, Soltis, 2003, s. 88–91). Uczeń nie funkcjonuje w społecznej próżni, ale podlega wpływom szeroko pojmowanego otoczenia społecznego. Tym samym, trzeba zadać sobie pytanie, kto uczestniczy w rozwoju dziecka. Z całą pewnością są to rodzice, nauczyciele, ale nie wolno nam zapominać również o rówieśnikach. Uczenie się odbywa się dzięki interakcjom z innymi ludźmi, którzy mogą przyjmować różne role i wypełniać różnorakie zadania. Dorosły buduje rusztowanie, dzięki któremu konstrukty ucznia stają się coraz mocniejsze i bardziej złożone. Uwzględniając też „strefę najbliższego rozwoju”, nauczyciel powinien dążyć również do „wzajemnego uczenia się”, w którym będzie on tylko pomocnikiem w dochodzeniu uczniów do wiedzy poprzez wspólne rozwiązywanie problemów (por. Filipiak [red.], 2008, s. 28–30).

Skoro uczeń funkcjonuje w społecznym środowisku uczenia się, które ma pomóc mu w nabywaniu kompetencji zarówno poznawczych, jak i społecznych, to ważne jest dokładne określenie ról osób tworzących kontekst społeczny rozwoju dziecka. Mam tu na myśli zarówno uczniów, którzy wzajemnie wpływają na swój rozwój, jak też nauczyciela, który winien być katalizatorem myślenia, tworzenia, uczenia się dziecka.

### Miejsce i rola nauczyciela w modelu uczenia się we współpracy

Zanim przejdę do nakreślenia roli nauczyciela w świetle uczenia się opartego o współpracę, przybliżę pojęcia kluczowe dla tej kategorii. Przede wszystkim, należy dostrzec różnicę pomiędzy pojęciami *współdziałanie* a *współpraca*, by nie utożsamiać ich ze sobą. *Współpraca* stanowi jeden z rodzajów *współdziałania*. Każda *współpraca* jest *współdziałaniem*, ale nie każde *współdziałanie* jest *współpracą*. *Współdziałanie* należy rozumieć wyłącznie jako wzajemną pomoc, *współpraca* natomiast będzie zespołem czynności społecznie użytecznych, wykonywanych względnie trwale. Możemy o niej mówić, gdy przynajmniej dwie osoby, pozostając w bezpośrednim kontakcie, wykonują czynności zmierzające do wspólnego celu (Czerniawski, 2002, s. 30).

Postępując natomiast pojęciem „model”, mam na myśli „uproszczone przedstawienie jakiegoś układu (struktury) z uwzględnieniem najważniejszych jego składników oraz związków między nimi” (Okoń, za: Kujawiński, 1978, s. 43). Zatem *model uczenia się we współpracy* jest schematycznym przedstawieniem jego najistotniejszych komponentów z uwzględnieniem sprzężeń między elementami i całością układu. Modele służą nauczycielom jako strategię dydaktyczne potrzebne przy planowaniu zajęć, opracowywaniu programów nauczania czy też materiałów pomocniczych (patrz Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999, s. 37–39).

Istota i wartość *modelu uczenia się we współpracy*, którego podstawy zawdzięczamy J. Deweyowi, wypływa z dwojakich korzyści, jakie czerpią uczniowie, współdziałając ze sobą – rozwijania kompetencji poznawczych i społecznych. Nadaje się on do zastosowania

na każdym szczeblu edukacji szkolnej. Badania dowodzą, że uczniowie także z najniższych klas z dobrymi skutkami mogą uczyć się, współpracując. Ani wiek uczniów, ani zakres treści programowych nie stanowią przeszkody w stosowaniu uczenia się opartego o współpracę. **Warunkiem efektywności modelu wydaje się być jedynie odpowiedni stosunek i nastawienie nauczyciela, potrafiącego stworzyć ramy organizacyjne dla społecznych kontaktów w klasie i dyscyplinować uczniów, tak by samodzielnie zdobywali wiadomości, byli aktywni i sprawnie komunikowali się między sobą.** Decydując się na prowadzenie zajęć w oparciu o *model uczenia się we współpracy*, nauczyciel musi brać pod uwagę to, iż jego organizacja wymaga od niego gruntownego przemyślenia i zaplanowania. Od sposobu zorganizowania grup zależy w znacznej mierze efektywność ich pracy (por. Dombrowicz, Macko [red.], 2009, s. 65).

Mówi się o trzech rodzajach niespecyficznych zadań nauczyciela, niezależnych od tego kogo, czego naucza, a zatem odnoszących się również do *modelu uczenia się we współpracy*. Te obszary to: 1) **organizacja fizycznego środowiska uczenia się**, czyli w przypadku współdziałania będzie to wspomniane przeze mnie wyżej tworzenie organizacyjnych ram dla społecznych kontaktów w klasie; 2) **organizacja społecznego środowiska uczenia się**, czyli zbilansowanie czasu przeznaczanego na uczenie się zbiorowe, indywidualne, grupowe; 3) **modelowanie stosunku uczniów do uczenia się** – nauczyciel występuje w roli modelu wówczas, gdy sam jest dla swoich uczniów osobą znaczącą, mogącą stać się autorytetem naukowym i/lub moralnym (por. Filipiak [red.], 2008, s. 45–46).



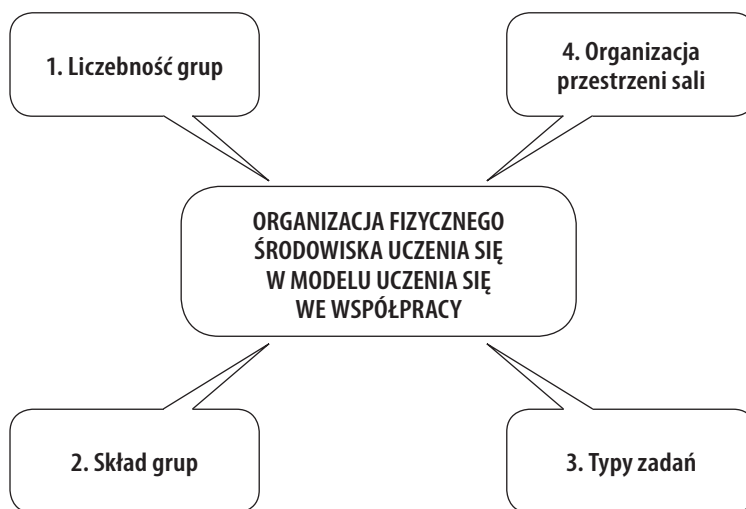
**Rysunek 1.** Model uczenia się we współpracy.

Źródło: opracowanie własne.

Dla lepszego nakreślenia roli nauczyciela w nauczaniu – uczeniu się opartym o kooperację odniosę się kolejno do każdego z wymienionych obszarów jego funkcjonowania, przedstawiając zarówno stan pożądany („jak być powinno”), jak też stan faktyczny („jak jest”) – odnosząc się do wyników badań własnych, z zaznaczeniem, że badany przeze mnie obszar obejmował wyłącznie system edukacji wczesnoszkolnej.

## Organizacja fizycznego środowiska uczenia się we współpracy

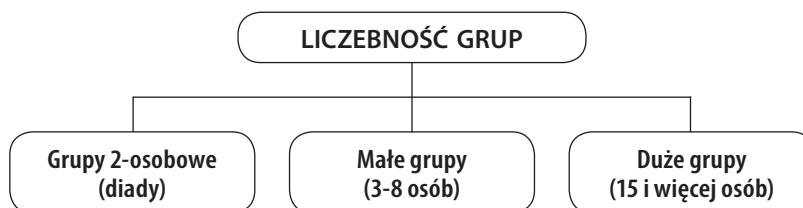
Włączanie uczniów do podejmowania zadań grupowych pociąga za sobą cały **szereg wyborów nauczyciela związanych z organizacją fizycznego środowiska uczenia się**. Planując uczenie się we współpracy, nauczyciel powinien rozważyć między innymi takie kwestie, jak: liczebność, skład grup, sposób tworzenia grup czy wreszcie zorganizowanie przestrzeni klasowej, czyli sposób ustawienia ławek w sali (por. rys. 2).



**Rysunek 2.** Istotne elementy organizacyjne uczenia się opartego o *model uczenia się we współpracy*.

Źródło: opracowanie własne.

Z punktu widzenia projektowania dydaktycznego dzieli się grupy pod względem liczebności na trzy kategorie: 1) grupy dwuosobowe umożliwiające tutorialny tryb nauczania; 2) małe grupy złożone mniej więcej z 3–8 osób i 3) duże grupy złożone z 15 lub więcej osób (patrz Gagné, Briggs, Wager, 1992, s. 261).

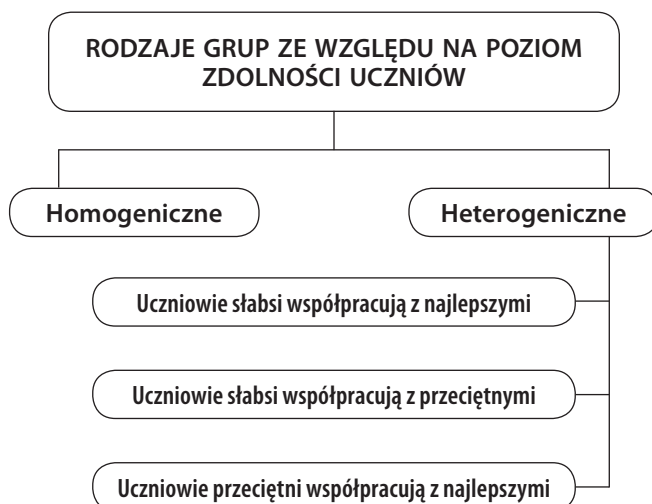


**Rysunek 3.** Liczebność grup dydaktycznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Gagné, L.J. Briggs, W.W. Wager, 1992, s. 261.

Dla *modelu uczenia się we współpracy* najbardziej zasadne wydaje się być tworzenie małych grup (por. rys. 3). Większość dydaktyków opowiada się za organizowaniem zespołów liczących **od trzech do pięciu uczniów**, zależnie od charakteru pracy i jej celu. Niektórzy są jednak zdania, że grupa powinna **zawsze** liczyć **cztery osoby**, bowiem tylko w takiej grupie uczniowie porozumiewają się ze wszystkimi i nie istnieje ryzyko, iż któreś dziecko zostanie wykluczone z pracy zespołu (por. Fisher, 1999, s. 111).

Kolejną istotną kwestią, która powinna towarzyszyć namysłowi nauczyciela organizującego fizyczne środowisko uczenia się we współpracy, jest **skład zespołów uczniowskich**. Wyróżnia się **dwa rodzaje grup – homogeniczne i heterogeniczne**. Kiedy pracująca kooperatywnie grupa składa się z osób o podobnych możliwościach intelektualnych (niskich, średnich lub wysokich), mamy do czynienia z grupą homogeniczną. W grupie heterogenicznej – zróżnicowanej pod względem poziomu zdolności, istnieje wiele możliwych układów rozwiązań (por. rys. 4).

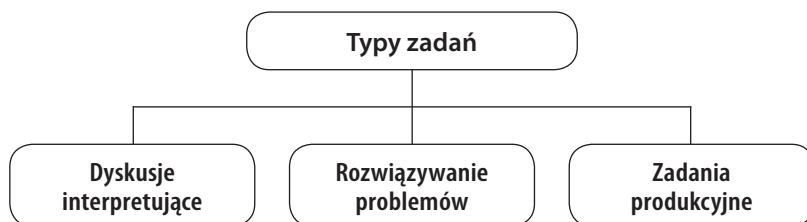


**Rysunek 4.** Rodzaje małych grup ze względu na skład uczniowski.

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Koć-Seniuch (red.), 1995, s. 213.

**Grupy heterogeniczne odbijają strukturę klasy pod względem uzdolnień i postępów. Stosunki między ich członkami, sposób pracy są bardziej „naturalne”.** Uczniowie słabsi podciągają się, najlepsi natomiast zyskują okazję do pomocy innym w uczeniu się, a nic nie pomaga lepiej opanować materiału jak nauczanie go innych. Z pracy w takich grupach najwięcej (liczbowo) korzystają słabsi uczniowie, postępy uczniów lepszych nie są pod względem liczbowym imponujące, ale bardzo zyskują oni, jeśli chodzi o transfer i posługiwanie się wiedzą (patrz Kruszewski [red.], 2004, s. 183).

Do fizycznego środowiska uczenia się włączyłabym również **rodzaje, typy zadań**, które mniej lub bardziej odpowiadają grupowej formie pracy. Zdaniem R. Fishera, do pracy grupowej najlepiej nadają się takie zadania, jak (patrz rys. 5):

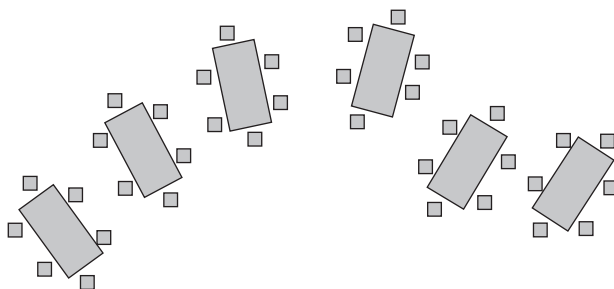


**Rysunek 5.** Typy zadań w pracy grupowej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Fisher, 1999, s. 109.

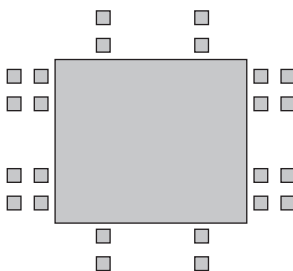
W **dyskusjach interpretujących** grupa może omawiać, na przykład, obraz, wiersz, jakąś myśl, gromadzić pomysły, dzielić się doświadczeniami, wypowiadać opinie pozwalające lepiej zrozumieć problem. Punktem wyjścia do dyskusji interpretującej może być na przykład czytanie grupowe, układanie obiektów według preferencji, nadawanie kolejności obiektom według kryteriów logicznych i estetycznych, grupowanie ich w zbiory itp. Podczas **rozwiązywania problemów** grupa dyskutuje sytuacje lub problemy otwarte – dywergencyjne i decyduje, jakie możliwe działania można podjąć. Można omawiać tutaj, na przykład, organizację imprezy dobroczynnej, rozwiązanie praktycznego problemu społecznego lub związanego z ekologią czy też przygotowanie prezentacji grupowej na dany temat. **Zadania produkcyjne** to już praca grupowa polegająca na konkretnym działaniu, nastawiona na określone korzyści materialne w rodzaju wykonania jakiegoś produktu, dzieła. Może to być, na przykład, zrobienie kilku prototypów modelu latającego i wybranie najlepszego, albo przygotowanie części do wspólnego dzieła (np. kolumny do gazetki szkolnej) (patrz Fisher, 1999, s. 109). W literaturze przedmiotu nie znajdziemy dokładnych wskazówek, jakich metod, technik należy używać w odniesieniu do danej grupy wiekowej, przedmiotu czy treści nauczania. Problem wyboru pozostaje w gestii nauczyciela, który jako organizator procesu kształcenia musi dokonywać selekcji znanych metod, typów zadań i dostosowywać je do aktualnych potrzeb klasy jako grupy oraz indywidualnych możliwości, preferencji uczniów.

Nauczyciel musi wreszcie zarządzać też przestrzenią i znajdującymi się w niej obiektami, co sprowadza się w *modelu uczenia się we współpracy* do dostosowania sali do podjęcia pracy w małych zespołach. Literatura przedmiotu podaje wiele możliwych rozwiązań ustawienia mebli w klasie optymalnych dla nauczania – uczenia się w małych grupach. M. Silberman proponuje, między innymi, następujące ustawienia ławek (patrz rys. 6–7):



**Rysunek 6.** Ustawienie zespołowe.

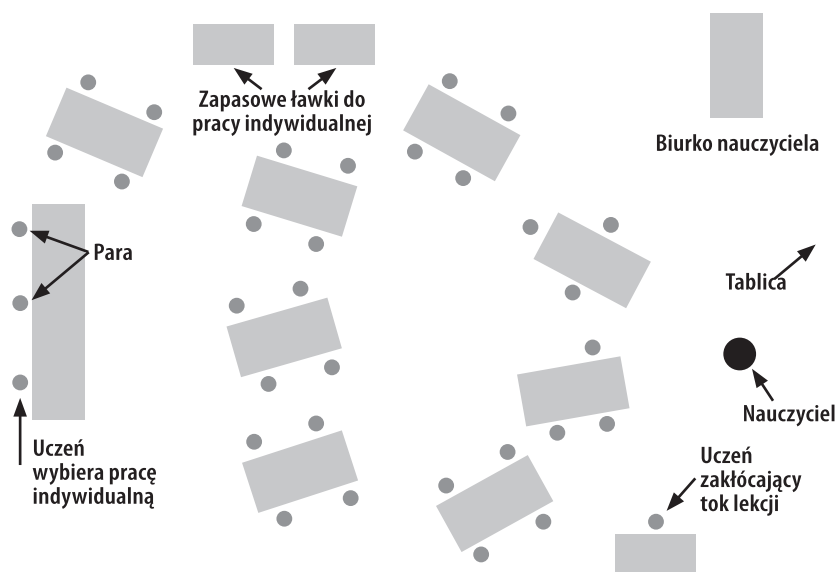
Źródło: M. Silberman, 2005, s. 28.



**Rysunek 7.** Grupa w grupie.

Źródło: M. Silberman, 2005, s. 30.

Z kolei twórcy „modelu uczenia się w małych grupach w klasie” (J.-A. Reid, P. Forrester, J. Cook) wypowiadając się na temat ustawienia mebli w klasie, są zdania, że powinno ono być dostosowane do czynności, które wykonują uczniowie. Jeśli, na przykład, uczniowie mają budować jakiś model czy wykonywać doświadczenie, to należałoby ustawić ławki tak, by wygospodarować odpowiednio dużo miejsca dla każdej z grup. Czasami, szczególnie w *stadium prezentacji*, przydatny jest też rodzaj sceny. Gdy w dyskusji uczestniczy cała klasa, meble należy ustawić w taki sposób, aby wszyscy uczniowie siebie widzieli. Może to być, na przykład, ustawienie krzesła lub ławek po obwodzie koła. Część uczniów może wówczas siedzieć na krzesłach, a druga część na ustawionych za nimi stolikach. Trzeba jednak pamiętać o tym, by jak najmniej osób było odwróconych plecami do kolegów (patrz Reid, Forrester, Cook, 1996, s. 43).



**Rysunek 8.** Ustawienie ławek uwzględniające pracę indywidualną.

Źródło: J.-A. Reid, P. Forrester, J. Cook, 1996, s. 35.

Wybór któregoś spośród proponowanych przez autorów sposobów zorganizowania przestrzeni klasowej uzależniony będzie od rodzaju zadania i wynikających z nich właściwości pracy. Na nauczyciela spoczywa niełatwy obowiązek dokładnego przemyślenia, który sposób ustawienia ławek będzie najkorzystniejszy w przypadku danego zadania i określonej grupy uczniów.

Przedstawione założenia teoretyczne zestawiam teraz ze stanem faktycznym, który zdiagnozowałam na podstawie badań własnych prowadzonych w klasie pierwszej jednej z bydgoskich szkół podstawowych. **Nauczyciele najczęściej tworzą zespoły liczące po cztery osoby** (55% udzielanych odpowiedzi), uznawane w literaturze przedmiotu za najkorzystniejsze ze względu na występującą wówczas równowagę przepływu informacji. **Znają też zalety pracy w grupach zróżnicowanych pod względem poziomu zdolności i takie też zespoły tworzą, organizując uczenie się we współpracy** (84% udzielanych odpowiedzi). Wybór pracy w małych grupach powinien wyływać przede wszystkim z zakładanych przez nauczyciela celów kształcenia, a te pociągają za sobą dobór odpowiednich zadań dla uczniów. W świetle literatury przedmiotu uczenie się we współpracy jest szczególnie zasadne przy podejmowaniu zadań problemowych, o złożonej strukturze. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego deklarują, iż takie właśnie zada-



nia wybierają do pracy grupowej (58% udzielanych odpowiedzi). Potwierdziły to prowadzone przeze mnie obserwacje uczestniczące zajęć. Na podstawie prowadzonych obserwacji stwierdzam też, że **nauczyciele potrafią dostosować przestrzeń edukacyjną do podejmowanych przez uczniów zadań**. Zorganizowanie stanowisk pracy przebiega sprawnie, przy współudziale uczniów, z uwzględnieniem takich założeń, jak: utrzymywanie kontaktu wzrokowego pomiędzy członkami grupy, dobra widoczność tablicy przez wszystkich uczniów, wydzielenie miejsc dla uczniów wybierających pracę indywidualną.

Reasumując – na podstawie przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że stan świadomości nauczycieli wczesnego etapu edukacji odnośnie do swojej roli w procesie nauczania – uczenia się we współpracy jest zadowalający, co pozwala mieć nadzieję, że na tym szczeblu kształcenia uczniowie są prowadzeni przez pedagogów znających wartość i założenia *modelu uczenia się we współpracy*.

### Organizacja społecznego środowiska uczenia się we współpracy

Ten obszar zadań nauczyciela w kontekście uczenia się we współpracy będą rozumiała jako częstotliwość podejmowania nauczania – uczenia się grupowego. Nauczyciel musi zachować proporcje pomiędzy czasem przeznaczonym na pracę indywidualną, pracą w parach lub zespołach uczniów oraz na pracę pod kierunkiem czy w obecności nauczyciela. A. Brzezińska wymienia sześć różnych możliwości, które stają przed nauczycielem: 1) uczenie się **od** nauczyciela (przekaz gotowej wiedzy, demonstracja wykonania czegoś); 2) uczenie się **z pomocą** nauczyciela i pod jego kierunkiem; 3) uczenie się **razem** z nauczycielem (wspólna praca nad projektem); 4) uczenie się **od** rówieśników; 5) uczenie się **z pomocą** rówieśników (kolega w roli tutora); 6) uczenie się **razem** z rówieśnikami (wspólne uczenie się) (patrz Filipiak, 2008, s. 46). Dysponując różnymi modelami interakcji edukacyjnej, nauczyciel musi rozważyć, który z nich przyniesie sobie w niniejszym artykule, jest wykazanie potrzeby stosowania przez współczesnych nauczycieli *modelu uczenia się we współpracy*, dlatego to właśnie na nim skupię swoją uwagę, kreśląc społeczne środowisko uczenia się z rówieśnikami i z ich pomocą oraz umiejscawiając w nim pozycję nauczyciela. Przy właściwie pojmowanej współpracy interakcja zachodzi na płaszczyźnie nauczyciel <-> uczeń. Równie ważna jest tu osoba ucznia, jak i nauczyciela. Podejmowanie działania staje się wspólnym zadaniem, a naturalna różnica w poziomie kompetencji tworzy napięcie stymulujące do podejmowania zadań – raz wspólnie, a raz samodzielnie (por. Budzyński, Czekierda, Traczyński, Zalewski, Zembruska [red.], 2009, s. 23–24). Kontakty uczniów oparte są na relacjach wzajemności lub dopełniania się, są oni zachęceni przez nauczyciela do wymiany swoich zasobów i dzielenia się tym, co wiedzą, umieją, posiadają. Nauczyciel występuje tutaj w roli inicjatora, obserwatora. Jego wpływ wydaje się być ograniczony jedynie do ustalenia i podania celów oraz zadań. Autorzy *modelu uczenia się w małych grupach w klasie* wyróżniają **trzy sposoby wzajemnego oddziaływania na siebie nauczyciela i pracującej grupy**: **1) nauczyciel stoi poza grupą** – rozmowa prowadzona w tej pozycji sprawia, że uczniowie nie usiłują usłyszeć, co mówi nauczyciel, albo, jeśli są zaangażowani w aktualne zadanie, nie słyszą instrukcji, prośby czy pytania nauczyciela; **2) nauczyciel wchodzi do przestrzeni grupy** – dla uczniów stanowi to raczej część składową funkcjonowania grupy, a nie przerwę narzuconą z zewnątrz, gdyż nauczyciel obserwując i słuchając, czeka na odpowiedni moment, by przerwać dyskusję, co gwarantuje zainteresowanie całej grupy; **3) nauczyciel jest członkiem grupy** – mając bliski kontakt fizyczny i wzrokowy z grupą, udziela wskazówek, sugestii, przekazuje informacje. Takie usytuowanie nauczyciela jest również najlepsze w przypadku rozmowy z jednym uczniem, gdyż nie zakłóca pracy pozostałym (por. Reid, Forrestal, Cook, 1996, s. 39–43).

Kwestia tego, jak często i w jaki sposób nauczyciel będzie organizował sytuacje uczenia się we współpracy, jest indywidualnym problemem każdego z nich, bowiem trudno podać dokładne wytyczne mówiące o tym, jak powinien wyglądać rozkład wybieranych form i modeli np. w perspektywie tygodnia czy miesiąca. To nauczyciel musi poprzez obserwacje umiejętności swoich uczniów określić, czy wymagają oni częstszego czy rzadszego ingerowania w rozwój ich kompetencji społecznych.

Na podstawie przywoływanych już badań określiłam, jak często **nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej korzystają z modeli uczenia się we współpracy**. Czynią to **średnio raz w ciągu tygodnia**. Żaden z badanych nauczycieli nie zadeklarował, że korzysta z tegoż modelu 4–5 razy w ciągu tygodnia, co świadczyć może o niedocenianiu potrzeby nabywania przez uczniów umiejętności współdziałania lub też o traktowaniu go jako trudnego do przeprowadzenia pod względem organizacyjnym, a przez to niechętnie podejmowanego, co potwierdza również wysoki wynik wskazujący na sporadyczne, okazjonalne stosowanie uczenia się we współpracy.

### Modelowanie stosunku uczniów do uczenia się

Ostatnim obszarem funkcjonowania nauczyciela, na który chciałabym zwrócić uwagę, jest modelowanie przez niego stosunku uczniów do uczenia się. Nauczyciel może być modelem tylko wtedy, gdy jest dla swoich uczniów osobą znaczącą. Nauczyciel staje się autorytetem w momencie, kiedy sam ma jakieś osiągnięcia na danym polu (patrz Filipiak, 2008, s. 46). Albert Einstein powiedział: „Byłoby lepiej, gdybyś zabrał się do uczenia innych dopiero wtedy, gdy sam się czegoś nauczysz”. Czego wobec tego powinien nauczyć się nauczyciel chcący uczyć pracy opartej na kooperacji? Jakimi właściwościami, predyspozycjami, zdolnościami musi się odznaczać? Czy nauczyciel, który sam nie rozwinął wystarczająco dobrze swoich kompetencji społecznych, komunikacyjnych, może skutecznie uczyć tego innych? Aby odpowiedzieć sobie na te pytania, postaram się zebrać informacje na temat umiejętności nauczycieli na różnych polach współdziałania, posiłkując się literaturą przedmiotu oraz odnosząc się do własnych doświadczeń pedagogicznych.

Jak zauważa A. Brzezińska, w polskiej szkole mamy wciąż do czynienia ze **sporami kompetencyjnymi** pomiędzy nauczycielami młodszymi i starszymi czy też różnych przedmiotów. Szkoła musi być pojmowana jako całość, w której ważną rolę odgrywają kontakty pomiędzy nauczycielami we wszystkich możliwych układach pionowych i poziomych. Nauczyciel współpracujący, będący członkiem różnych zespołów powołanych w szkole, uczący się, studiujący, aktywny w szkole to najlepszy model dla uczniów. To także nauczyciel w sposób naturalny budujący swoją pozycję i autorytet (por. Filipiak, 2008, s. 36–42). Nauczyciele i szkoły muszą wreszcie pójść jeszcze dalej ową drogą „partnerstwa”, nawiązując formalne i nieformalne kontakty, nie tylko z poszczególnymi uczniami i rodzicami oraz lokalnymi społecznościami, ale też z firmami i przedsiębiorstwami, gdyż stają się one coraz bardziej integralną częścią otwartych systemów uczenia się (patrz Day, 2008, s. 280).

Rzeczywistość najczęściej jest jednak zgoła inna. Nauczyciele zamiast wspierać się i współpracować dla obopólnych korzyści, działają w etosie indywidualisty romantycznego, nie potrafiąc (a może nie chcąc) skonsolidować swoich sił dla lepszych wyników własnej pracy.

Współczesny nauczyciel musi w centrum swojego edukacyjnego działania stawiać refleksyjność. Dziś już nie wystarczy wiedzieć nieco więcej od uczniów z nauczanego przedmiotu, by zajmować się profesją nauczycielską. W *modelu uczenia się we współpracy* wymaga się od nauczyciela profesjonalizmu w kierowaniu taką formą pracy uczniów. Rola nauczyciela jest tutaj wewnętrznie bardziej zróżnicowana niż w przypadku podających form nauczania. Pełni on nie jedną, a kilka ról równocześnie (patrz tab. 1).

**Tabela 1.** Rola nauczyciela w modelu uczenia się we współpracy.

Rola nauczyciela	Podjęmowane działania
Dyrektor	Podjęmowanie decyzji co do celów pracy, składu i wielkości grup roboczych; kontrola uczestnictwa w zajęciach, zachowania poszczególnych grup i osób oraz kierunków pracy; ocena efektów i sposobu pracy uczniów.
Koordynator	Inicjowanie podejmowanych przez grupy działań; koordynowanie składania grupowych raportów, dokonywanych prezentacji wyników.
Facylitator	Konsultowanie pracy przebiegającej w grupach; pełnienie funkcji eksperta; „krążenie” pomiędzy grupami; przysłuchiwanie się dyskusjom; włączanie się do dyskusji toczonych w grupach.
„Korzystający ze sposobności”	Kreowanie środowiska, w którym niejako spontanicznie pojawiają się sensowne z punktu widzenia rozwoju profesjonalnego uczestników, dialogi, koncentrowanie się na ich wzmacnianiu i włączaniu do całościowego procesu uczenia się; wykorzystywanie różnych sytuacji skłaniające uczniów do prowadzenia rozmów.
Audytoryum	Przejawianie życzliwego zainteresowania, wychodzenie naprzeciw potrzebom bycia rozumianym; pokazanie, że ważny jest nie tylko końcowy rezultat, ale także proces dochodzenia do niego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Gołębnik, Teusz, 1999, s. 98.

Miejsce i zadania nauczyciela podczas podejmowania przez uczniów pracy w małych zespołach są różnorakie i ściśle nastawione na osiągnięcie celu, jakim jest właściwie pojmowane współdziałanie. Nie wystarczy, że nauczyciel stworzy grupy, przydzieli uczniom zadania i nakaze im pracować wspólnie. Jeśli nie zostaną oni wcześniej nauczeni, na czym polega współpraca i jak powinna przebiegać, wskazówki nauczyciela „zróbcie to wspólnie, pracujcie razem” będą tylko niespełnionym pragnieniem nauczyciela. Uczniowie nigdy nie nauczą się współdziałać, a nauczyciel nigdy nie będzie przez nich postrzegany jako wzór tegoż modelu kształcenia.

Na polskim rynku pracy zaczynamy dostrzegać coraz większe zapotrzebowanie na pracowników z solidnym wykształceniem ogólnym, a nie, jak się do niedawna sądziło – wąsko wyspecjalizowanych. Pracodawcy chcą, by ludzie, których zatrudniają, wykazywali się praktyczną umiejętnością czytania, pisania i liczenia, co różni się znacznie od tych umiejętności, których naucza się w szkołach. Preferowane są także umiejętności behawioralne, takie jak rozwiązywanie problemów, umiejętności komunikacyjne, interpersonalne i przywódcze, które wcale nie są nauczane w ramach tradycyjnych programów nauczania (patrz Day, 2008, s. 276). Stąd wracam do założenia postawionego w tytule niniejszego artykułu – **na nauczycielach** tworzących współczesny system edukacji **spoczywa obowiązek** podążania za dokonującymi się przemianami społeczno-kulturowymi, ale także za potrzebami dzisiejszego rynku pracy. Jedną z „furtek”, otwierających przyszłym absolwentom szkół drogę do osiągnięcia sukcesu na polu działań podejmowanych w wyspecjalizowanych zespołach pracowniczych, ale też w różnych obszarach życia społecznego, jest *model uczenia się we współpracy*.

#### Literatura:

- Bruner J.S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brzezińska A. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. E. Filipiak (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Brzezińska A., Rycielska L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Czerniawski H. (2002). *Współdziałanie potrzebą czasu*. Lublin: „Norbertinum”.
- Day C. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dembo M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Filipiak E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo AB im. Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2008). *Uczenie się w klasie w perspektywie socjokulturowej*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. E. Filipiak (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Fisher R. (1999). *Uczymy, jak się uczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gagné R., Briggs L.J., Wager W.W. (1992). *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębiak D., Teusz G. (1999). *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Koć-Seniuch G. (1995). *Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty edukacyjne*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. G. Koć-Seniuch (red.). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Kosz J. (2009). *Wartość „modelu uczenia się we współpracy” w kontekście badań własnych*, [w:] *Materiały I Kongresu Studenckich Kół Naukowych Uczelni Bydgoskich „Studenci Miastu i Regionowi”*. M. Dombrowicz, M. Macko (red.). Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Kruszewski K. (2004). *Nauczanie i uczenie się rozwiązywania problemów*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. K. Kruszewski (red.). Warszawa: PWN.
- Kujawiński J. (1978). *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Phillips D.C., Soltis J.F. (2003). *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Reid J.-A., Forrestal P., Cook J. (1996). *Uczenie się w małych grupach w klasie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Silberman M. (2005). *Uczymy się uczyć*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.