

Jolanta Nowak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

nowakjolanta@wp.pl

Edukacja ku kompetencjom – jak wykształcić kreatywnych myślicieli

Summary

Competence-oriented education – How to educate creative thinkers

The school, as an area of major social and cultural influences, is a source of impulses for the development of intellectual as well as social and emotional abilities of a child. The paper focuses on selected areas of the educational space which provide favourable environment for supporting a child in obtaining competencies exceeding a given subject. There is every reason to believe that school should be organized around the competencies of children, ensuring them independence understood in terms of place, time, and people with whom he or she will create the learning environment to match the current needs and possibilities.

Słowa kluczowe: środowisko edukacyjne, rozwijanie kompetencji

Keywords: educational environment, competencies development

Od wieków szkoła traktowana była jako instytucja, na którą państwo delegowało obowiązki kształcenia młodych ludzi, przygotowania ich do przyszłych zadań życiowych wyznaczonych przez ramy społeczne, kulturowe i polityczne. Dzisiaj coraz częściej zastanawiamy się nad alokacją szkoły w przestrzeni życiowej człowieka. Zmieniają się bowiem warunki, czynniki oraz obszary formacji człowieka, które implikują odmienny model edukacji, zmienia się także sam człowiek.

1. Uczenie się jako naturalny proces stawania się/bycia w świecie

Uczenie się to nieustanne układanie się człowieka w relacji ze światem, z innymi ludźmi, jak i z samym sobą. Stanowi najbardziej naturalną, prymarną cechę ludzkiej egzystencji. Jako proces, wpisane jest w całościowe continuum formacji człowieka, przyczynia się do kształtowania jego tożsamości i umożliwia samorealizację, która opiera się na czterech filarach: sprawstwa, refleksji, współpracy i kultury (Bruner 2006: 126). Jak pisze jeden z najwybitniejszych współczesnych psychologów, współtwórca psychologii społeczno-kulturowej Jerome Bruner, doświadczanie siebie jako inicjatora i wykonawcy buduje nasze wewnętrzne Ja w relacji ze światem i samym sobą. Z kolei dokonywanie refleksji nad własnym myśleniem i działaniem pozwala wejść na poziom metakognitywny, stanowiąc narzędzie umysłu umożliwiające wytwarzanie i nadawanie znaczeń. Owo rozumowanie logiczno-naukowe o charakterze paradygmatycznym, nastawione na odkrywanie świata zewnętrznego, dopełnia świadome posługiwanie się narracją, służącą opisaniu świata społecznego i swojego miejsca w tym świecie. Interpretacja własnych doświadczeń oraz rozumienie innych przyjmuje formę narracji, która umieszczona jest

w określonym kontekście sytuacyjnym i wymaga spotkania z drugim człowiekiem, stworzenia pola intersubiektywnej wymiany. Współpraca, kooperacja, wzajemność, tutoring to wyznaczniki społeczności uczącej się, gdzie uczymy się ze sobą i od siebie. Konstituująca się w ten sposób kultura uczenia się, zdaniem J. Brunera, nie tylko „określa sposób życia i myślenia, który konstruujemy, negocjujemy, poddajemy instytucjonalizacji” (Bruner 2006: 126), ale również stanowi swoisty „zestaw technik i procedur rozumienia świata i dawania sobie w nim rady” (Bruner 2006: 140), oraz „pozwala na uczestnictwo we wszelkiego rodzaju transakcjach ludzkich, ujmowanych za pomocą systemów symbolicznych” (Bruner 2006: 141). Wymiernym wskaźnikiem tak rozumianego procesu uczenia się są zmiany w umyśle, które implikują zmiany w zachowaniu się jednostki, prowadzą do konstrukcji, rekonstrukcji, dekonstrukcji, interpretacji i reinterpretacji znaczeń.

Dawniej uczenie następowało poprzez uczestnictwo w naturalnych sytuacjach życiowych. Dzieci obserwowały i naśladowały starsze rodzeństwo oraz dorosłych w codziennych czynnościach. Często odzwierciedlały te zachowania w zabawie, która stanowiła naturalną wersję bardziej sformalizowanego uczenia się. Z czasem stopniowo włączano je w różne rodzaje aktywności, które początkowo wykonywały wspólnie z osobą bardziej doświadczoną, by w miarę nabywania sprawności działać coraz bardziej samodzielnie. Obecnie, gdy kształcenie stało się zinstytucjonalizowane, dostrzegamy coraz większy rozdźwięk między ofertą i wymaganiami stawianymi przez szkołę a zainteresowaniami oraz indywidualnymi możliwościami, potrzebami dziecka. Tu nie ma czasu na spontaniczną, niczym nieskrępowaną zabawę, tu trzeba się uczyć – przestrzegając zewnętrznie narzuconych zasad i procedur, które często bardziej hołubią tradycyjnie usankcjonowane schematy pedagogicznego działania niż nowoczesne rozwiązania, uwzględniające neuropsychologiczne uwarunkowania procesu uczenia się. W tej wielości i różnorodności zadanych zajęć ginie gdzieś dziecięcy entuzjazm, naturalna ciekawość poznawcza, dociekliwość i niestandardowość myślenia i działania. Nie zostawiamy dzieciom przestrzeni na bycie dziećmi. Zawłaszczamy ją przez nieustanne ograniczanie czasu na spontaniczne, kierowane dziecięcą wrażliwością odkrywanie świata, proponując w zamian zajęcia edukacyjne, które według nas – dorosłych mają zapewnić młodemu człowiekowi pełną sukcesów przyszłość. Uważamy bowiem, że „dzieciństwo jest zbyt cenne, by zostawić je dzieciom, a dzieci są zbyt cenne, żeby zostawić je samym sobie” (Honore 2011: 10). Swoisty syndrom „Dziecka Zarządzanego” bardzo wnikliwie zdiagnozował i opisał angielski dziennikarz i publicysta Carl Honore w książce „Pod presją” z bardzo wymownym podtytułem „Dajmy dzieciom święty spokój!”. Na podstawie obserwacji, jakie prowadził w różnych, często odmiennych kulturowo rejonach świata, stwierdził jednoznacznie, że troska o stymulację intelektualną dziecka przysłoniła zupełnie wymiar emocjonalno-społeczny rozwoju, marginalizując potrzebę tworzenia odpowiedniego kontekstu kulturowego oraz relacji interpersonalnych tak niezbędnych dla budowy spersonalizowanych skryptów poznawczych i emocjonalnych, które stanowią o efektywności uczenia się.

Nauczyciele, mniej lub bardziej świadomie, starają się tak pracować z dziećmi, aby „wyposażyć je” w kompendium wiedzy, zestaw umiejętności oraz ukształtować postawy, które zostały zadekretowane w dokumentach programowych w postaci hipotetycznego wzorca wychowanka. Na tę niepokojącą sytuację zwraca uwagę uznany amerykański psycholog, profesor kognitywistyki Howard Gardner, który podkreśla: „Pierwszym wyzwaniem dla wychowawców jest społeczne przystosowanie uczniów do środowiska szkolnego.

Jest to doprowadzenie do zmiany sposobu myślenia na najbardziej podstawowym poziomie: pomóc dzieciom, by nauczyły się przejść od uczenia się przez obserwacje do uczenia się przez formalne nauczanie” (Gardner 2006: 123). Dalej następuje uściślenie prezentowanej tezy w postaci dookreślenia trzech rodzajów umiejętności, jakie należy wspierać u uczniów: umiejętności uczenia się w środowisku innym niż naturalne, umiejętności rozumienia skomplikowanych symboli na papierze lub ekranie komputera i umiejętności rozumowania w kategoriach przynależnych podstawowym dyscyplinom naukowym (Gardner 2006: 123). Wymaga to przede wszystkim zmiany nawyków myślowych, odejścia od myślenia intuicyjnego na rzecz kształcenia umysłu dyscyplinarnego, poznania i wykorzystywania metod i narzędzi myślenia oraz działania przynależnych danej gałęzi wiedzy, stopniowego zastępowania języka potocznego bardziej sformalizowanym językiem naukowym. A w obliczu szybkiego przyrostu informacji i nieustannych zmian w obszarze kulturowo-technologicznym niezbędna staje się umiejętność selekcji treści, ich weryfikacja i interdyscyplinarne zestawianie w użyteczną całość. A stąd już tylko krok ku kreowaniu nowej jakości w przestrzeni materialnej bądź konceptualnej.

2. Nabywanie kompetencji motorem myślenia i działania

W dzisiejszym zmieniającym się świecie do lamusa należy wyrzucić przekonanie, że edukacja to kompendium wiedzy i zestaw umiejętności, które winniśmy sobie przyswoić, aby sprawnie poruszać się w przestrzeni życiowej. Edukacja to przede wszystkim zestaw użytecznych narzędzi, które świadomie i celowo użyte pozwolą nam lepiej poznać, uporządkować i zrozumieć świat oraz odkryć siebie, zbudować swoje bycie w świecie. Jak mówił Burrhus F. Skinner: „Wysztalcenie jest tym, co pozostaje, kiedy zapomnimy wszystkiego, czego nauczyliśmy się w szkole”. Takie rozumienie edukacji skłania do bezwzględnej rezygnacji z receptywnego stylu uczenia się na rzecz podejścia partycypacyjnego i konstruktywistycznego.

Noam Chomsky, światowej sławy językoznawca z Massachusetts Institute of Technology w Cambridge (USA), podczas konferencji „Learning Without Frontiers”, która odbyła się 1 lutego 2012 roku w Londynie, postawił szkole bardzo poważny zarzut, że zamiast kształcić odkrywców, produkuje konformistów. Wzywał tym samym, aby wrócić do oświeceniowej wizji edukacji, gdzie najważniejszym celem jest wychowanie człowieka zdolnego do zadawania pytań, gotowego do podejmowania wyzwań, otwartego na nowe możliwości, poszukującego alternatywnych rozwiązań, mającego odwagę generowania nowych pomysłów i dokonywania twórczych przekształceń. Edukacja, jak twierdzi N. Chomsky, ma „pomóc człowiekowi dotrzeć do punktu, w którym już sam będzie mógł się uczyć” (Chomsky 2012). Jest to wyraźne nawiązanie do raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji z 1996 roku autorstwa Jacquesa Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” (Delors 1998). Już 16 lat temu zwrócono uwagę na potrzebę zmian w obszarze celów edukacyjnych tak, aby przystawały one do wymagań i oczekiwań społeczeństwa XXI wieku. Ujęto je w czterech dezyderatach, które miały stanowić swoiste drogowskazy dla edukacyjnych działań: uczyć się, aby wiedzieć, z nakierowaniem na poznanie narzędzi służących zdobywaniu wiedzy i budowaniu rozumienia; uczyć się, aby działać, dostrzegając praktyczną użyteczność wiedzy przy rozwiązywaniu konkretnych problemów życiowych; uczyć się, by żyć wspólnie i współpracować z innymi; uczyć się, aby być, z zachowaniem autonomii, prawa do samorealizacji i wszechstronnego rozwoju.

Obecnie, kiedy mamy praktycznie nieograniczony dostęp do bieżących informacji, kiedy wiedza przestała być czymś elitarnym, coraz bardziej cenione są zdolności typu high concept oraz high touch. Pierwsze z nich polegają na umiejętnym zarządzaniu wiedzą, przetwarzaniu informacji, nieschematycznym, holistycznym myśleniu, drugie zaś związane są ze sprawnością nawiązywania kontaktów interpersonalnych, budowaniem relacji międzyludzkich opartych na rozumieniu i poszanowaniu innych ludzi. Dzisiejszy świat, jak zauważa Daniel Pink, doradca zawodowy, autor bestsellera „A Whole New Mind” (Pink 2005), to już nie dominacja technologii, lecz początek ery konceptualnej, która jest animowana przez inne formy myślenia oraz nowe podejście do życia. Myślenie lewopółkulowe – werbalne, matematyczne, sekwencyjne, dedukcyjne i opisowe, które tak bardzo zdominowało tradycyjną edukację, musi zostać wzbogacone o atrybuty generowane przez prawą półkulę mózgową, odpowiedzialną za myślenie: nieliniowe, intuicyjne, holistyczne, symultaniczne, estetyczne, kontekstowe i syntetyczne. Przywołana metafora lewej/prawej półkuli odzwierciedla dwa komplementarne względem siebie sposoby myślenia, predyspozycje, postawy. Przyszłość należy do tych, którzy z powodzeniem będą integrować pracę obu półkul, gdyż żadna z nich nie zasługuje na miano „gorszej, mniej przydatnej”.

Na szczególną uwagę zasługuje sześć zmysłów/zdolności, których wykształcenie, zdaniem D. Pinka, wydaje się niezbędne do efektywnego działania w coraz bardziej niezależnym świecie. Najważniejsza z nich to umiejętność narracyjnego tworzenia obrazów poprzez łączenie faktów, informacji, danych z osobistym doświadczeniem życiowym i własną refleksją. Zmalała bowiem wartość faktów, gdyż są one ogólnodostępne, zaś historie dostarczają „kontekstu, który wzbogaca emocje, pozwala lepiej zrozumieć” (Pink 2005: 15). Projektowanie to z kolei zdolność wychodzenia poza dostarczone informacje, artystyczna wrażliwość, odwaga w stawianiu sobie ambitnych celów, bowiem w dobie automatyzacji każda rzecz, każdy pomysł musi się czymś wyróżniać – funkcjonalność czy wysokie standardy wykonania już nie wystarczą. Nie wystarczy także sprawność w wynajdywaniu wartościowych danych, analizie ich wzajemnych korelacji. Teraz liczy się symfonia czyli uważne patrzenie, zaprężenie do pracy całego umysłu – logiki, analizy, syntezy, intuicji – po to, aby kreatywnie łączyć pozornie odległe, różniące się elementy w całości, które tworzą nową jakość. Uważność winna dotyczyć nie tylko świata materialnego czy świata idei, ale również relacji interpersonalnych. Empatia to kolejna z wymienionych zdolności, niezbędnych do osiągnięcia zawodowego i osobistego spełnienia. Dostrzeganie i rozumienie potrzeb innych osób, ich stanów emocjonalnych i adekwatne reagowanie, ale również wykraczanie poza logikę, angażowanie emocji i intuicji to tak zwane kompetencje miękkie, które ujawniają się w postawach wzajemnego zaufania, partnerstwa, współpracy, dialogiczności. Ważne jest, aby wszelkim działaniom towarzyszyła atmosfera zabawy, radości w odkrywaniu nowych obszarów poznawczych penetracji. Wszystkie nasze działania opierają się bowiem na emocjach: śmiech wyzwala kreatywność, a stres ją zabija. Intelpekt nie może pracować w pełni efektywnie bez udziału emocji, one są formą postrzegania rzeczywistości i stanowią swoisty filtr percepcji. Ostatni z przywołanych zsenseń zmysłów to znaczenie. Rozumiane jest jako działanie z pasją, umiejętność wyrażania siebie, dzielenia się tym, co dla nas ważne z innymi ludźmi. Pasja pozwala nam sięgać po to, co odległe, działać tak, by niemożliwe uczynić możliwym. W erze konceptualnej, jak podkreśla D. Pink, przede wszystkim potrzebni są ludzie kreatywni i empatyczni, o otwartych umysłach i pełni zapału do podejmowania nowych wyzwań.

O umysłach przyszłości bardzo interesująco wypowiada się również wspomniany już Howard Gardner, który przyrównał edukację do przedsiębiorstwa kształtującego owe umysły przyszłości. A są to: umysł dyscyplinarny, umysł syntetyzujący, umysł kreatywny, umysł respektujący i umysł etyczny (Gardner 2009). Wymienione typy umysłów odpowiadają pięciu rozmaitym sposobom wykorzystania rozumowania, które są najbardziej pożądane w obecnych czasach i które należy pielęgnować z myślą o przyszłości. Najbardziej ceniona, zdaniem H. Gardniera, będzie umiejętność szerokiego spojrzenia, dokonywania syntezy, która wymaga tzw. inteligencji szperaczowej, polegającej na ciągłym monitorowaniu szerokiej przestrzeni informacyjnej, wychwytywaniu różnic/podobieństw między heterogenicznymi obszarami wiedzy, a tym samym umożliwia integrowanie różnych perspektyw analizy problemu. Jednak owa interdyscyplinarność czy nawet multidyscyplinarność będzie wartościowa tylko pod warunkiem, że opanowało się gruntownie więcej niż jedną dyscyplinę, wykazując przy tym intelektualne podejście do problematyki typowe dla inteligencji laserowej. Zgłębienie istniejących dyscyplin, czerpanie z szerokiego zakresu źródeł i sprawne dokonywanie syntezy informacji to jednak za mało. Nowoczesne społeczeństwo poszukuje innowacyjnych pomysłów i rozwiązań, jednostek a także całych zespołów, korporacji, które będą kreowały przyszłość. Coraz większego znaczenia nabiera zatem umiejętność podejmowania współpracy, ale również respektowania inności, odmienności kulturowej, wchodzenia w dobre interakcje, przełamywania uprzedzeń oraz prezentowania postaw, zachowań zgodnych z ogólnie przyjętymi zasadami etyki. Jak zauważa H. Gardner: „Największe szanse na sukces zapewni sobie ten, kto najlepiej opanuje ten kwintet umysłów” (Gardner 2009: 159).

Jak wynika z powyższych rozważań, przejście odpowiedzialności za własną edukację jest poważnym przedsięwzięciem i wymaga nabycia szeregu kompetencji, które pozwolą jednostce uzyskać samosteroowność opartą na wewnętrznym monitoringu zachodzących zmian, a jednocześnie zabezpieczą przed dryfowaniem w powodzi cywilizacyjno-kulturowych przeobrażeń. Światowej sławy polski socjolog Zygmunt Bauman przestrzega: „Nasz świat, świat płynnej nowoczesności, nieustannie nas zaskakuje: to, co dziś wydaje się pewne i na właściwym miejscu, już jutro może się okazać żalosną pomyłką, czymś płonnym i niedorzecznym” i dalej dodaje „musimy być stale przygotowani na zmiany” (Bauman 2011: 6). Stąd nadrzędnym zadaniem współczesnej szkoły jest przede wszystkim troska o stworzenie warunków dla kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych, niezbędnych w dobie fluktuacji teraźniejszości i mgławicowej konstelacji przyszłości. Umiejętności, które pozwolą człowiekowi poznać złożoność świata oraz aktywnie uczestniczyć we wszystkich jego wymiarach.

Czym są zatem kompetencje? Najogólniej można je określić jako kapitał intelektualny jednostki oparty na wiedzy, doświadczeniu oraz systemie wartości, który umożliwia podjęcie efektywnych działań i jest ukierunkowany na osiągnięcie zamierzonych celów. Ze względu na nieustanną ewolucję osobową jednostki kompetencje nie mogą być ujmowane statycznie. Ich wewnętrzną dynamikę determinuje obserwacja, podmiotowe doświadczanie rzeczywistości oraz jej twórcza reorganizacja. Na potrzebę kształcenia kompetencji zwróciła uwagę w 2000 roku Rada Europejska, która opracowała wspólne europejskie wytyczne, dotyczące umiejętności, jakie człowiek powinien nabywać w procesie uczenia się przez całe życie. W „Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie” z 18 grudnia 2006 roku zdefiniowane

zostały kompetencje, określone mianem kluczowych, „których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (Zalecenie 2006). Wyróżniono osiem kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Są to umiejętności ogólne (ang. generic skills) o charakterze interdyscyplinarnym, wpisujące się w dobrą jakościowo edukację, dostosowaną do potrzeb nowoczesnego, europejskiego społeczeństwa. Odniesienie do wskazanych kompetencji znajdziemy w podstawowych dokumentach programowych wszystkich szczebli nauczania.

Kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych jest zadaniem długoterminowym i obejmuje wiele aspektów aktywności człowieka. Jego zainicjowanie powinno nastąpić jak najwcześniej, aby system myślenia, percepcji, oceniania i działania stopniowo uwewnętrzniał się, dając młodemu człowiekowi poczucie pewności w myśleniu i działaniu. Kompetencje nie są raz na zawsze ustaloną strukturą, podlegają nieustannej konstrukcji i rekonstrukcji, a ich zasób zdecydowanie wyznacza zakres działań podejmowanych przez jednostkę. Stąd już do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym należy skierować ofertę edukacyjną, sprzyjającą rozwijaniu konkretnych umiejętności, kształtowaniu nawyków, gromadzeniu przeżyć, doświadczeń, które pozwolą na nabywanie kompetencji kluczowych. Wymogiem dzisiejszych czasów stało się organizowanie edukacji wokół kompetencji dziecka, zapewniające mu samodzielność uczenia się rozpatrywaną w kategorii miejsca, czasu i osób, z którymi będzie tworzyło adekwatne do aktualnych potrzeb i możliwości środowisko uczenia się.

3. Środowisko edukacyjne jako akcelerator kompetencji uczniowskich

Aby wykształcić kompetencje, potrzebne są odpowiednie warunki. Można śmiało wysunąć tezę, iż od tego, jakie warunki stworzymy dziecku do budowania wiedzy i umiejętności, zależeć będzie jego poziom kompetencji w zakresie logicznego myślenia, tworzenia i rozumienia pojęć, dostrzegania prawidłowości, poszukiwania i stosowania strategii działania, ale także komunikacji, współpracy oraz samodzielności intelektualnej, umiejętności generowania twórczych pomysłów, otwartości na nowe koncepcje i odporności emocjonalnej w sytuacjach problemowych.

Jakie zatem powinno być wyzwalające środowisko dla rozwoju kompetencji dziecka? Jakie możemy wyłonić obszary przestrzeni edukacyjnej, które tworzą sprzyjające mikrośrodowisko dla procesu uczenia się? W tym miejscu warto odwołać się do jednego z wybitnych autorytetów w dziedzinie edukacji, jakim jest Seymour Papert – współpracownik Jeana Piageta. Przez lata jego myślenie i działanie przesycone było duchem konstruktywizmu, co zaowocowało sformułowaniem ośmiu zasad skutecznego uczenia się, z których najważniejsze to: uczenie się przez tworzenie, uczenie się, jak się uczyć, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych jako narzędzi wspomagających myślenie i poszerzających możliwości działania, organizowanie edukacji wokół problemów stanowiących rzeczywiste wyzwanie dla dziecka, zwrócenie uwagi, że sukces wymaga czasu a błąd jest elementem wpisanym w proces uczenia się. Przywołana koncepcja akonstrukcjonizmu

dostarcza wiele cennych wskazówek dotyczących organizacji wyzwającego środowiska uczenia się. Za S. Papertem można przyjąć trzy podstawowe wymiary rozwoju poznawczego, które wyznaczają i opisują przestrzeń uczenia się dziecka: mentalny – obejmujący procesy konstruowania wiedzy w umyśle ucznia, społeczny – wskazujący na rolę współpracy i dyskursu w procesie uczenia się oraz materialny – związany z konstruowaniem materialnych reprezentacji abstrakcyjnych idei (Walat 2007: 8).

Filozofia edukacji nakierowanej na kształcenie kompetencji wyraźnie osadzona jest w idei konstruktywizmu poznawczego i społeczno-kulturowego. Środowisko edukacyjne powinno przede wszystkim wspierać procesy konstruowania wiedzy w umyśle ucznia. Trzeba mieć świadomość, że dziecko to nie jest dorosły z mniejszą ilością doświadczeń. Jego sposób patrzenia na świat i budowanie rozumienia zdeterminowane jest poziomem rozwoju struktur poznawczych, które określają wymiar jakościowy postrzegania, przyswajania, rozumienia i przetwarzania informacji. Dzieci rodzą się z naturalnym aparatem do badań eksploracyjnych. To zmysły karmią umysł informacjami, które stanowią tworzywo do dalszej obróbki intelektualnej. Dlatego tak ważna jest edukacja polisensoryczna. Dziecko bowiem uczy się poprzez obcowanie z otaczającymi je przedmiotami, które rozpoznaje, opisuje, bada relacje, porządkuje, klasyfikuje. Jakość i bogactwo zgromadzonych w ten sposób doświadczeń stanowi tworzywo do kształtowania osobistych struktur wiedzy, zapewnia stymulację wszystkich obszarów mózgu, a w połączeniu z aktywnością ruchową umożliwia integrację myślenia z działaniem.

„By wychować ludzi na kreatywnych myślicieli, najlepiej uczyć ich metodami typowymi dla przedszkola” – postuluje profesor Mitchel Resnick z Massachusetts Institute of Technology w rozmowie z Wojciechem Mikołuszką (Mikołuszko 2011: 32-34). I dalej, na poparcie swej tezy, prof. M. Resnick podaje argumenty: Po pierwsze większość czasu dzieci tam coś tworzą (...). Po drugie współpracują w grupie (...). Po trzecie (...) mają sporo elastyczności (...) mogą podążać za swoimi zainteresowaniami (...). I konkluduje: Większość pracy kreatywnej wywodzi się ze spraw, które nas obchodzą. Trzeba pamiętać jednak, że kreatywność nie jest procesem wyłącznie osobistym, wymaga sprzyjającej atmosfery, która pobudza oryginalne myślenie i innowacje, akceptuje wszystkie możliwe rozwiązania i daje przyzwolenie na „eksperymentalne błędzenie”. Uczniowie potrzebują sytuacji wyboru, aby rozbudzić własne poszukiwanie strategii działania oraz wypracować osobiste procedury rozwiązywania problemów. Powinni mieć możliwość decydowania o zadaniach, na których będą budować swoje umiejętności oraz miejscu, czasie i formie ich realizacji. Prawdziwa kreatywność, jak zauważa Sir Ken Robinson – światowy lider w dziedzinie rozwoju kreatywności, innowacyjności i zasobów ludzkich, pochodzi ze znalezienia swojego środka wyrazu. „Kiedy ludzie odnajdują swój środek wyrazu, odkrywają swoje prawdziwe twórcze pokłady i usamodzielniają się” (Robinson 2010: 169). Wymaga to odejścia od dyrektywnego zarządzania aktywnością wychowawczą, wykazania zaufania do posiadanych przez niego zdolności, przyjęcia postawy otwartości, akceptacji, partnerstwa wobec uczniów, wspierania ich w uzyskiwaniu samodzielności oraz pomocy w odkrywaniu mocnych i słabych stron. Czas jest ważnym sprzymierzeńcem produktywnego myślenia. Jak wykazują badania, „mózg ludzki potrzebuje chwil spokoju i odpoczynku, żeby mógł przetworzyć i utrwalić pomysły, wspomnienia, doświadczenia. Musi również rozluźnić się, żeby przejść na tryb bardziej twórczego myślenia” (Honore 2011: 115). Stąd istotnym wyzwaniem nowoczesnej edukacji jest taka

organizacja aktywności uczniów, która zapewni im optymalne warunki do pracy w tempie zgodnym z ich aktualnymi możliwościami i potrzebami.

Zasadniczą ideą przyświecającą edukacji w oparciu o kompetencje jest wspólne, interaktywne uczenie się. Dzieci nie myślą pojęciami zewnątrznie narzuconymi, lecz tworzą własne obrazy pojęciowe, samodzielnie nadając znaczenie temu, co widzą, czego aktywnie doświadczają. Niestety, w komunikacji szkolnej dominuje transmitowanie silnie sformalizowanej wiedzy oferowanej z perspektywy nauczyciela i to w tempie, które gwarantuje planową realizację treści programowych. Nauczyciel stosuje wyjaśnienia zamiast dać czas na myślenie, oczekuje gotowych odpowiedzi na standardowe pytania i sprawnego wykonywania wyćwiczonych procedur. A wszystko odbywa się pod presją czasu, często w mało atrakcyjnym poznawczo środowisku edukacyjnym. Istnieje zatem wyraźna potrzeba nadania komunikacji bardziej spersonalizowanego oblicza, gdzie obok treści ważna będzie forma porozumiewania się. Należy tak organizować proces edukacyjny, by wypełniły go doświadczenia społeczne naznaczone wzajemną wymianą myśli, gdzie uczniowie na drodze negocjowania znaczeń będą budować osobiste struktury wiedzy. Owo „bycie w dialogu” wymaga zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia otwartości na partnera dialogu, zaangażowania, wzajemnej ciekawości i chęci poznania, wzajemnego szacunku, gotowości do przekraczania samego siebie w relacji z innymi.

W celu podniesienia wartości dydaktycznej dialogu, skłonienia ucznia do refleksji nad własnym myśleniem, nauczyciel musi spojrzeć oczami dziecka na otaczającą rzeczywistość. Próba zrozumienia, co dziecko myśli i jak dochodzi do swoich przekonań pozwala nadać procesowi nauczania-uczenia się charakter intersubiektywnej wymiany. Kluczową rolę w tak rozumianym dialogu odgrywają pytania. Ich otwarty, problemowy a nawet nieco prowokacyjny charakter winien zachęcać do przemyślanych odpowiedzi i otwierać przestrzeń do dalszych dociekań. Aby tak się stało, należy zapewnić uczniom dłuższy przedział czasowy na odpowiedź, pozwolić na skonfrontowanie swoich spostrzeżeń z rówieśnikami, wyeliminować zgłaszanie się do odpowiedzi oraz dać przyzwolenie na błędy. Warto przy tym pamiętać, że błąd wpisany jest niejako w proces uczenia się. Rozważna konfrontacja z błędami stymuluje powstawanie krytycznych pytań, a stosowanie metody prób i poprawek jest skutecznym sposobem w poszukiwaniu rozwiązań sytuacji problemowych. Istotną kwestią jest także zachęcanie uczniów do „myślenia na głos” oraz prezentowania w rozwiniętej formie swoich pomysłów, gdyż pozwala to znacząco rozszerzyć, a jednocześnie pogłębić zakres wymiany informacji. Należy przy tym pozwolić dzieciom, aby mówiły swoim językiem potocznym, który stopniowo będzie zastępowany językiem naukowym. Taka klasowa dyskusja, zdaniem Robina Alexandra, powinna stanowić główną metodę wzmacniania pedagogicznej wzajemności. Język bowiem jest „najbardziej efektywnym i wartościowym narzędziem uczenia się” (Alexander 2005). Najlepiej uczymy się w toku podjętego dyskursu.

Dialogiczne kontakty z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego stanowią istotny czynnik osobotwórczy. Uczniowie, pracując w parach lub niewielkich grupach, rozwiązują wspólnie zadania problemowe. Powstałe w toku interakcji strategie myślenia i działania są internalizowane, co prowadzi do jakościowej przemiany dziecięcego rozumowania. Współpraca i kooperacja tworzą płaszczyznę wymiany myśli, uczą precyzyjnego werbalizowania zjawisk, procedur, relacji z zachowaniem dbałości o logiczną poprawność wyrażanych sądów, sztuki argumentowania, negocjowania i uwspólniania znaczeń, kontroli

i refleksji nad własnym myśleniem oraz myśleniem partnera. Stanowią źródło wzajemnej inspiracji, pobudzają do podjęcia wyzwań intelektualnych, uruchamiają nowego typu zachowania.

Działaniom rówieśniczym sprzyja uczenie się przez aktywne odkrywanie. To właśnie ciekawość jest jedną z najpotężniejszych sił, które kierują aktywnością człowieka. Wejście w rolę odkrywcy i naukowca, który na drodze eksploracji różnych obszarów rzeczywistości i ich intelektualnej interpretacji konstruuje obraz świata, pozwala sprawdzić w konkretnych sytuacjach przydatność i użyteczność osobistej wiedzy i nabytych umiejętności. Doskonałym rozwiązaniem metodycznym wspierającym aktywne, zaangażowane i celowe uczenie się jest praca metodą projektów. Projekty, jak słusznie podkreślają Judy Harris Helm i Lilian G. Katz, „określają kontekst, w którym dziecięca ciekawość świata może znaleźć sensowny wyraz, przynosząc małemu człowiekowi radość samodzielnego poznania” (Helm, Katz 2003: 23). Podejście projektowe odpowiada na potrzeby rozwojowe dzieci, gdyż związane jest z naturalnym procesem przekształcania wiedzy praktycznej w wiedzę deklaratywną, angażując przy tym nie tylko umysł, ale również dziecięcą wrażliwość na polu estetycznym, moralnym i społecznym. W toku realizacji przedsięwzięcia, którego inicjatorem są najczęściej sami uczniowie, pojawia się wiele okazji do podejmowania działań o charakterze interdyscyplinarnym, począwszy od sformułowania problemu, poprzez planowanie pracy, eksplorację i transformację wiedzy oraz jej syntezę i weryfikację, do prezentacji wytworów i oceny połączonej z refleksją. Uczeń jest tu traktowany jako aktywny badacz, poszukiwacz, który dokonuje wyborów oraz przyjmuje odpowiedzialność za podjęte działania i ich efekty. Doświadczenia społeczne, wpisane z definicji w realizację projektu, uczą dziecko skutecznej komunikacji, podejmowania działań kooperacyjnych oraz kształtują samoświadomość i stwarzają możliwość autokreacji. Towarzyszy temu ogromne zaangażowanie emocjonalne. Dziecko wchodzi w projekt całym sobą, uruchomione zostają potężne zasoby energii, która ujawnia się w postaci wysokiego poziomu aktywności. Długoterminowe, często złożone zadania kształcą w dziecku cierpliwość i wytrwałość oraz uczą nabywania odporności na sytuacje trudne intelektualnie. Dziecięca spontaniczność, impulsywność ustępuje miejsca kontroli i refleksji nad własnym zachowaniem, co pozwala lepiej interpretować doświadczenia, analizować i podejmować decyzje, kreatywnie myśleć, tworzyć.

Stwarzanie uczniom pola do obserwacji i doświadczeń, a tym samym umożliwienie nabywania nowych kompetencji wymaga odpowiednio przygotowanego środowiska fizycznego uczenia się. Wyposażenie sal lekcyjnych w stoliki, które można modułowo zestawiać, stwarza przestrzeń do pracy w zespołach, a wstawienie otwartych regałów na kółkach i innych ruchomych elementów zapewnia uczniom ciągły dostęp do pomocy dydaktycznych oraz daje możliwość dowolnej adaptacji powierzchni sali do aktualnych potrzeb, wynikających z realizowanych zadań. Korzystanie z rzutnika, komputera czy tablic interaktywnych znacząco zwiększa dostępność informacji, pozwala na pracę z aplikacjami komputerowymi oraz na odtwarzanie materiałów multimedialnych. Z kolei udostępnienie uczniom laptopów/tabletów z odpowiednio opracowanym oprogramowaniem zapewnia bardziej indywidualne podejście do ucznia, umożliwia pracę we własnym tempie, redukuje stres, wstyd, obawę przed popełnieniem błędu i ośmieszenia się przed całą klasą. Edukacja z wykorzystaniem współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych

pozwała proces kształcenia przenieść w zupełnie inny wymiar, bliski nowemu pokoleniu, które Piotr Czerski, pisarz i felietonista, określa mianem „generacja dzieci sieci” (Czerski 2012), a Marc Prensky, amerykański badacz mediów i publicysta, nazywa pokoleniem „cyfrowych tubylców” (ang. digital native) (Prensky 2001). Dzieci już od najmłodszych lat otoczone są najnowszymi technologiami, dorastają w symbiozie z nimi, traktując je jako część naturalnego środowiska, w którym na co dzień funkcjonują. Zadaniem szkoły jest pozyskanie oraz rozważne i odpowiedzialne wykorzystanie technologii w kreowaniu spersonalizowanego środowiska uczenia się, co wymaga podjęcia szeregu działań na rzecz podwyższenia świadomości edukacyjnej uczących się. Rolą uczniów jest podejmowanie samodzielnej, wielokierunkowej aktywności, określenie własnych sposobów uczenia się, mierzenie się ze swoimi słabościami, odkrywanie mocnych stron, kompetentne posługiwanie się mediami, technologiami i informacją, budowanie relacji ze światem i kształtowanie swojej indywidualności. Od nauczyciela zaś oczekuje się stworzenia stymulującego środowiska edukacyjnego, otwartości na innowacje nie tylko w świecie technologii, ale również w odniesieniu do procesu nauczania-uczenia się oraz zadbania o właściwy dobór metod i form pracy, które pozwolą na pluralizację czyli prezentację zagadnień na wiele różnych sposobów i indywidualizację nauczania, uwzględniającą odmienne preferencje sensoryczne uczniów i stosowanie przez nich zróżnicowanej obróbki intelektualnej.

4. Refleksje końcowe

Nowoczesna edukacja nie może być rozpatrywana jako kultura asymilacji, lecz powinna być postrzegana jako kultura partycypacji, gdzie konstruowanie osobistych struktur wiedzy i nabywanie kompetencji stanowią istotę procesu nauczania-uczenia się. Mózgu nie można zmusić do nauki, ale można i należy go do niej zachęcać tworząc stymulujące środowisko edukacyjne. Kluczem do kształtowania kompetencji niech będzie nauka poprzez działanie, tworzenie oraz towarzyszący jej dialog, i to zarówno na płaszczyźnie nauczyciel – dziecko, jak i dialog rówieśniczy. Ważne jest bowiem, aby w równym stopniu zaangażować dziecięcy umysł, ciało i emocje, co sprawi, że nauka stanie się ciekawym, inspirującym poznawczo wyzwaniem.

O ile jednak wprowadzenie zmian w dokumentach programowych, podręcznikach, aranżacji i wyposażeniu przestrzeni edukacyjnej można dokonać na mocy przepisów prawa i przy zaangażowaniu określonych środków finansowych, to niestety nie ma możliwości zadekretowania zmian w nauczycielskim myśleniu o edukacji. Istnieje uzasadniona obawa, że to właśnie nauczyciele są największymi „zamrażaczami” edukacyjnej zmiany. Powielane przez nich szkolne wzorce wyznaczają archaiczne klisze, które nie przystają do współczesności, a tym bardziej nie przygotowują do tego, co przyszłe. Zatem dopóki nauczyciele będą zniewoleni mentalnie wymaganiami i oczekiwaniami ze strony różnych podmiotów bezpośrednio lub pośrednio zaangażowanych w edukację młodych ludzi oraz poczuciem niemożności działania i brakiem rozpoznania własnej mocy pedagogicznego talentu, trudno mówić o tworzeniu wyzwalającego środowiska uczenia się, co stawia proces nabywania kompetencji wyłącznie w kategorii postulatycznej.

Literatura

- Alexander R. J. (2005), *Culture, Dialog and Learning: notes on an Emerging Pedagogy*. In: Education, Culture and Cognition: Intervening for Growth. International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference, University of Durham, UK, 10-14 July 2005 http://www.robinaalexander.org.uk/docs/IACEP_paper_050612.pdf [15.03.2012].
- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Bruner J (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Chomsky N. (2012), *Szkoła ludzi wolnych*. „Gazeta Wyborcza” 7-9 kwietnia 2012.
- Czerski P (2012), *My, dzieci sieci*. „Dziennik Bałtycki” 13.02. 2012 <http://www.dziennikbaaltycki.pl/artukul/506821.pisarz-piotr-czerski-my-dzieci-sieci,id,t.html?cookie=1> [30.05.2012].
- Gardner H (2009), *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa, Wydawnictwo Laurum.
- Gardner H. (2006), *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Helm J. H, Katz L. G. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa, Wydawnictwo CODN.
- Honore C. (2011), *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!* Warszawa 2011, Drzewo Babel.
- Mikołuszko W (2011), *Przedszkola zamiast szkół*. „Focus”, 9.
- Pink D. H. (2005), *A Whole New Mind*. New York, Riverhead Books.
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon”, Vol. 9, No. 5 <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> [30.05.2012].
- Robinson K. (2010), *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*. Kraków, Wydawnictwo Element.
- Walat A. (2007), *O konstrukcjonizmie i ośmiu zasadach skutecznego uczenia się według Seymoura Paperta*. „Meritum”, 4 (7).
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006, 962, WE).