

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

Dziecko w roli ucznia – refleksje o procesie kształcenia w dwóch metaforach

Zmiana społeczna i jej edukacyjne konsekwencje

Problematyka zmiany wpisana jest w nurt zainteresowań przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, tak społecznych, jak i przyrodniczych. Jednym z jej rodzajów jest zmiana społeczna, zajmująca znaczącą pozycję wśród priorytetów dyskursu naukowego wielu dyscyplin. Badacze rzeczywistości społecznej podkreślają, że od połowy XX wieku w badaniach empirycznych i w refleksji teoretycznej zaczęto wyraźniej zwracać uwagę nie tylko na szybkość, z jaką pojawiają się coraz to nowe zjawiska w życiu społecznym, lecz także na brak kontroli nad nimi i rosnące zaniepokojenie wieloma ich konsekwencjami demograficznymi, ekonomicznymi, politycznymi i społecznymi¹. Zmiana społeczna może obejmować istniejące warunki życia społeczeństw, szkoły, placówki edukacyjne, instytucje kultury, jak również wnikać i kształtować świadomość ludzi, ich pojmowanie sensu życia, myślenie, emocje, hierarchię wartości, czy sferę tożsamości². Niezależnie od charakteru zmiany społecznej i konsekwencji, jakie wywołuje, jest ona obecna nie tylko w przedmiocie badań empirycznych, ale także dostrzegalna i odczuwalna w percepcji świadomości przeciętnego

¹ Z. Bokszański, *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, „Przegląd Socjologiczny” 2016, nr 65, s. 9 (s. 9-22).

² M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 53.

człowieka. Generuje ona szereg wyzwań wobec współczesnej jednostki, dotyczących złożonych sfer jej życia, pracy zawodowej, edukacji, relacji interpersonalnych, aksjologii i inne.

Jedną z ważnych wykładni zmiany społecznej jest rozwój cyfrowych technologii produkowania, przechowywania, przetwarzania i przesyłania informacji, traktowanych jako kluczowa cecha społeczeństwa postindustrialnego. Informacja współcześnie zdystansowała pod względem rangi i znaczenia bogactwa materialne społeczeństwa przemysłowego, takie jak ziemia, czy surowce naturalne. Traktowana jest jako czynnik kreatywności i innowacyjności, podstawowy komponent budowania wiedzy ludzkiej i narzędzie w procesie uczenia się, umożliwiającą osiągnięcie lepszych rezultatów w wielu sferach działalności ludzkiej.

Przyjmując, że informacja jest podstawową kategorią społeczeństwa informacyjnego, należy także zauważyć niepożądane następstwa związane z jej użytkowaniem. Jednym z istotnych problemów wynikających nieuchronnie z rozwoju społeczeństwa informacyjnego jest niepokojące zjawisko nadmiaru informacji i jego wielorakie konsekwencje. Można tu przywołać takie problemy, jak trudności w dokonywaniu selekcji informacji i wyborze treści wartościowych, powierzchowność analizy i przetwarzania nadmiaru informacji, dysproporcja pomiędzy przyrostem informacji a mentalnymi metodami jej filtrowania i wykorzystywania.

Podane przykłady negatywnych następstw informacyjnego zalewu są szczególnie dostrzegalne w kontekście procesu uczenia się i nauczania. W perspektywie niełatwych informacyjnych warunków życia stworzonych przez współczesne społeczeństwo nie można pominąć działalności dydaktyczno-wychowawczej placówek edukacyjnych. Zmiana społeczna nie omija więc także szkoły i procesów edukacyjnych w niej realizowanych. Powtarzając za Mirosławą Nowak-Dziemianowicz „żyjemy w epoce permanentnej zmiany, która wymaga nowych metod działania, wystarczająco elastycznych, by sprostały kulturze nieustannej reorganizacji. Zmiana musi stać się centralną kategorią opisu edukacji”³. Kształtuje się zatem wiele pytań o możliwość sprostańia przez szkołę oczekiwaniom współczesnego świata oraz ogólną zdolność szkoły do podjęcia skutecznych działań edukacyjnych odpo-

³ M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauk i codzienności*, Kraków 2014, s. 195.

wiednich do wyzwań zmieniającej się rzeczywistości. Oferta edukacyjna proponowana przez szkołę „musi uwzględniać realia gwałtownej zmiany, która ma miejsce we współczesnym świecie oraz efekty procesów globalizacyjnych i integracji europejskiej, skutki coraz szybszego postępu naukowo-technicznego”⁴. W kontekście powyższych uwag, zmiana staje się centralną kategorią opisu także szkoły i edukacji. Kierunek, intensywność i charakter zmiany są wyznaczone przez potrzeby, dążenia, oczekiwania, pragnienia, a także ograniczenia wszystkich jej podmiotów: uczniów, rodziców i nauczycieli.

Zmiany zachodzące w społeczno-kulturowym kontekście edukacji, których dominującym przejawem jest przewrót informacyjny i digitalizacja codziennej aktywności ludzkiej, pogłębia potrzebę naukowej refleksji w kierunku poszukiwania optymalnej strategii kształcenia. Prowadzi to do konieczności zmiany interpretacji tradycyjnie rozumianej teorii kształcenia, hołdującej zasadzie realizacji ustrukturyzowanych, oczywistych treści kształcenia, nadzorowanej przez nauczyciela-przewodnika, który „zna drogę, sam ją przebył, zdobył doświadczenie, a teraz może poprowadzić innych”⁵. Powstaje pytanie, w jakim stopniu, wypracowana w odmiennych warunkach i kontekście cywilizacyjnym, teoria kształcenia sprawdza się na gruncie obecnej zmiany społecznej odmiennie definiującej edukacyjne praktyki? Pytanie to stało się inspiracją do podjęcia próby opisu dwóch odmiennych strategii kształcenia, wzajemnie sobie przeciwstawnych i wywołujących określone konsekwencje dla rozwoju poznawczego uczniów. Zostaną one usytuowane w dwóch metaforach – jedna z nich będzie opisywać szkołę jako fabrykę, druga będzie orientować działalność dydaktyczną nauczyciela jako architekta środowiska uczenia się. Wykorzystuję w artykule szerokie rozumienie metafory, które zakłada, że przenośnia jest nie tylko tropem stylistycznym, ale wartościowym narzędziem poznawczym, dzięki któremu podmiot postrzegający może nazwać i objaśnić zaistniałe w rzeczywistości zdarzenia. Według Georga Lakoffa i Marka Johnsona główną funkcją metafor jest to, że umożliwiają rozumienie jednej dziedziny doświadczenia za pomocą innej, a tym samym

⁴ M.J. Szymański, *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, (red.) T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Kraków 2005, s. 17.

⁵ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław 2014, s. 58.

pozwalają na konceptualizację jednego rodzaju doświadczenia o charakterze abstrakcyjnym za pomocą innego doświadczenia o charakterze fizycznym⁶.

Strategia produktywna – szkoła i nauczyciel w metaforze fabryki

Tradycyjny sposób myślenia o edukacji głosi, że aktywność nauczyciela, definiowana w kategoriach czynności nauczania, jest niezbędna do istnienia procesu uczenia się. To nauczyciel jest osobą, która inicjuje, nadzoruje, ocenia i kieruje wszelkimi elementami procesu tzw. przekazu treści kształcenia. Taki sposób myślenia o edukacji sprawia, że jest realizowany głównie proces transmisji treści od podmiotu wyższego (jakim jest nauczyciel) do podmiotu niższego (ucznia). Towarzyszy mu jakże często jednostronny proces komunikacji, dominacja werbalnych i podających metod kształcenia, stacjonarne oraz zbiorowe formy pracy na lekcji. Szkoła prezentuje „kulturę przekazu i dominacji wiedzącego nad niewiedzącym”⁷, daje „gotowe wzorce myślenia i analizy zdarzeń”⁸, wyklucza z „obszarów samodzielnego myślenia, radzenia sobie w rzeczywistości pełnej niedookreślonych sytuacji, pogmatwanej, splątanej i uwikłanej często w sprzeczne interesy”⁹. Stanisław Dylak stwierdza wręcz, że szkoła nastawiona na przekazywanie wiedzy izoluje się od zmian otoczenia, jest globalnie niedostosowana, marginalizuje potrzeby uczniów czy wręcz, nie rozwija ich mózgu¹⁰. Badania z wielu krajów pokazują, że mniej niż 40% uczniów szkół średnich II stopnia jest intelektualnie zaangażowanych w szkole¹¹. Współczesna szkoła jest daleka od codziennych zainteresowań uczniów, tworzy więc środowisko edukacyjne w małym stopniu atrakcyjne intelektualnie. Przekłada się to na słabą motywację uczniów do szkolnego wysiłku.

⁶ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988.

⁷ S. Dylak, *Przekazywanie wiedzy – szkolnym rytuałem?* [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, (red.) K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, Lublin 2009, s. 32.

⁸ Tamże, s. 32.

⁹ Tamże, s. 32.

¹⁰ Tamże, s. 33.

¹¹ M. Fullan, M. Langworthy, *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*, Pearson, London, http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf, s. 1, [dostęp: 12.12.2018].

Z powyższego zarysu krytycznego dyskursu wyłania się wyraźna, niekorzystna, ale często rozpowszechniona w praktyce edukacyjnej strategia kształcenia, opierająca się na postrzeganiu przez nauczyciela klasy jako miejsca produkcji. Wynika to przede wszystkim z nauczycielskiego sposobu rozumienia procesu uczenia się i jego uwarunkowań. Dokonując opisu tak rozumianej strategii nauczania można posłużyć się metaforą fabryki, która zachęca do przeniesienia wielu charakterystyk z procesu toczącego się w zakładzie produkcyjnym na grunt klasy szkolnej. Taka perspektywa pozwala ukazać, że pewne mechanizmy rządzące procesem kształcenia mogą być źródłem nieadekwatności kulturowej szkoły i jej indolencji w aspekcie sprostania wyzwaniom cywilizacyjnym.

Trafnym uzupełnieniem metafory szkoły jako fabryki będzie przeniesienie do procesu kształcenia zasad wypracowanych w naukach o zarządzaniu. Odpowiedzialność za organizowanie pracy spoczywa tam na kierowniku, projektującym pracę innych, których zadaniem jest jej wykonywanie. Wykorzystywane są metody naukowe w celu określenia najefektywniejszego sposobu wykonania pracy, co jest podstawą planowania zadań. Do wykonania tak zaplanowanej pracy dobierana jest najlepsza osoba. Ważnym etapem jest szkolenie pracowników, aby wydajnie wykonywali swoją pracę oraz stała kontrola ich działań w celu osiągnięcia wysokich wyników produkcji¹².

Jak wskazuje K. Motyl, w takiej metaforze szkoła będzie

fabryką, w której wszystko jest ściśle określone i zaplanowane, w której będzie produkowało się masowo, na dużą skalę, na podstawie pracy maszyn. Będzie w niej dominować jednolitość, standaryzacja i konformizm, systematyczność, cykliczność, taśmowość, przewidywalność oraz powtarzalność¹³.

Pozostając nadal w kręgu metafory fabryki należy także uwzględnić aspekt czasu. W szkołach zorganizowanych jak fabryki dominuje schemat i standaryzacja, a proces kształcenia upodabnia się do przemysłowego cyklu produkcyjnego, gdzie kolejne etapy pracy oddzielają od siebie dzwonki na przerwę (rygor czasu). Szkoła opiera

¹² G. Morgan, *Obrazy organizacji*, Warszawa 1997, za: K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, (red.) M. Piasecka, A. Irasiak, Kraków 2014, s. 144.

¹³ K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] tamże, s. 147.

się na czasoprzestrzennej regulacji wydarzeń, co pociąga za sobą wymóg punktualności, precyzji i przewidywalności¹⁴. Całokształt dziejących się w szkole przedsięwzięć jest zaplanowany pod względem czasu i miejsca, czego przestrzeganie pozwala zachować porządek i czytelność zadań (także dydaktycznych) realizowanych przez wszystkie podmioty edukacji. Taki „statyczny”, zorientowany na czas model myślenia o procesie nauczania odbywającym się w konkretnym miejscu tylko pozornie jest korzystny. Sprawdzał się bowiem w rzeczywistości, w której zmiany były przewidywalne (co do ich zaistnienia, istoty, kierunku i zasięgu)¹⁵. Współcześnie cechuje je szybkie tempo i gwałtowny przebieg, na co wskazywałam wcześniej.

Negatywny obraz dopełnia charakter ewaluacji procesu kształcenia – wykorzystywane powszechnie testy nie mierzą głębi wiedzy i umiejętności uczniów, a ich wyniki pozwalają na eliminację „produktów” nieodpowiadających przyjętym kryteriom. Uczniowie, na wzór pracowników fabryki, w ramach lekcji zorientowanej na produkcję, mogą wytwarzać osiągnięcia, za które są oceniani (chwaleni i nagradzani lub krytykowani i ganieni). Może to skłaniać do postrzegania ich przez siebie jako osoby zarabiające, a nie uczące się¹⁶. Negatywne skutki tradycyjnej dydaktyki dostrzega Mirosław J. Szymański, zauważając, że przedmiotowy system nauczania powoduje dezintegrację wiedzy i umiejętności uczniów, jak również tworzenie nacisku reprezentantów poszczególnych przedmiotów na opanowanie jak największej ilości materiału z dziedzin stanowiących obszar ich zainteresowań¹⁷.

W analizach Gerda Mietzela głównym celem tak rozumianego procesu dydaktycznego, rozpatrywanego w metaforze szkoły jako fabryki, jest „doprowadzenie do wytworzenia konkretnego, widocznego dla każdego produktu lub wykonanie odpowiedniej usługi”¹⁸. Należy unikać błędów, które pociągają za sobą dodatkowe koszty produkcji, stąd też nacisk na skrupulatne procedury sprawdzania i oceniania¹⁹.

¹⁴ J. Urry, *Socjologia mobilności*, Warszawa 2009.

¹⁵ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Kraków 2018.

¹⁶ H.H. Marshall, *Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting*, „Theory Into Practice” 1990, nr 29, s. 94-101, za: G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2003, s. 52.

¹⁷ M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001, s. 111.

¹⁸ G. Mietzel, dz. cyt., s. 52.

¹⁹ Tamże, s. 52

W produkcyjnej strategii kształcenia nauczyciel pracuje według wzorca „nastawienie na przekaz”²⁰. Douglas Barnes opisując takie nastawienie zauważa, że nauczyciel jest przekonany, iż wiedza istnieje w postaci publicznych dyscyplin, które zawierają treść i kryteria osiągnięć. Ponadto, ceni osiągnięcia uczniów, o tyle, o ile stosują się one do kryteriów danej dyscypliny. Uważa także, że istnieje ocenianie i korygowanie pracy uczniów według kryteriów, których jest strażnikiem. W opisie tego podejścia zwraca uwagę traktowanie ucznia jako niepoinformowanego nowicjusza²¹. Nauczyciel realizujący proces dydaktyczny zgodnie z powyższym ujęciem może mieć skłonność do „uznawania jedynie bezbłędnych produktów procesu uczenia się i negatywnej oceny niedociągnięć”²². Podobne stanowisko zajmuje Józefa Bałachowicz, zauważając, że szkoły „wpasowały się w sprzyjające reprodukcji »stare koleiny« transmisyjnego modelu edukacji z instrumentalnym stylem pracy nauczycieli”²³. W sytuacji organizacji takiego modelu procesu dydaktycznego należy przyznać słuszność argumentacji Doroty Klus-Stańskiej, iż prowadzi to do wygaszania rozwoju ucznia, jego wiedzy i możliwości umysłowych, co wynika z warunków oferowanych przez otoczenie (szkołę). Ten niekorzystny proces nierozwojowych działań szkoły z jednej strony, może przejawiać się w drobnych niedociągnięciach dydaktycznych, ale z drugiej, może wynikać z niepożądanego modelu edukacji. Autorka stwierdza, że w tym drugim przypadku szkoła działa wręcz przeciw rozwojowi ucznia²⁴.

Uczestniczenie w procesie kształcenia o cechach nakreślonych powyżej powoduje, że uczniowie stosunkowo szybko uczą się rozgrywać strategię opartą na prezentowaniu przed nauczycielem treści, których on oczekuje i skrupulatnym ukrywaniu własnych słabości. Trafnie podsumowuje to Maria Dudzikowa stwierdzając: „szkoła uczy

²⁰ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania do kształcenia*, Warszawa 1988, s. 182.

²¹ Tamże, s. 182.

²² H.H. Marshall, *Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting*, „Theory Into Practice” 1990, nr 29, s. 94-101, [za:] G. Mietzel, dz. cyt., s. 52.

²³ J. Bałachowicz, *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. XXXVI, z. 1, s. 12-13.

²⁴ D. Klus-Stańska, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8), s. 36

nas nigdy nie przyznawać się do tego, że nie znamy odpowiedzi na pytanie i oducza nas stawiania pytań”²⁵. Okazuje się bowiem, że uczeń, uczestnicząc w szkole jako miejscu produkcji, może uznać za korzystne nieodpowiadanie na pytanie nauczyciela niż formułowanie odpowiedzi, która nie spełnia jego oczekiwań.

Uczniowi przyświecają w większym stopniu cele popisowe i unikowe niż dydaktyczne (biegłości lub angażowania się w zadanie). Wówczas to w większym stopniu koncentrują się na sobie niż na zadaniu i bardziej interesuje ich utrzymanie własnego wizerunku jako osoby zdolnej niż nauczenie się tego, czego wymaga zadanie. Wybór celów unikowych z kolei skutkuje odmową podjęcia wyzwań określonego zadania, a skupieniu się na minimalizowaniu czasu pracy i wysiłku poświęconemu na jego wykonanie²⁶.

Ustanowienie celów popisowych i orientacja na nie skutkuje odmienną organizacją procesu kształcenia. Ukazują to badania Hermine H. Marshall, która przeciwstawia dwa typy klas: zorientowanych na uczenie się i zorientowanych na pracę (robotę). W procesie kształcenia zorientowanym na pracę nauczyciele skupiają się na wykonywaniu zadań zamiast na uczeniu się i jego rezultatach. Uczniowie utożsamiają zadania z pracą, którą należy wykonać w celu uzyskania nagrody. Badania wskazują, że często nie znają oni celu czynności dydaktycznych, a wykonując je opierają się na powierzchownych, a nie zaawansowanych strategiach przetwarzania i organizowania informacji²⁷. W procesie kształcenia analizowanym w metaforze fabryki, gdzie uczenie się zorientowane jest na produkt, nauczyciele preferują autokratyczne, zamknięte, frontalne style nauczania, oparte na pamięciowym opanowywaniu materiału. Celem kształcenia jest akceptacja swego miejsca w życiu. Przyjęty model wychowania przenika rygoryzm wychowawczy, zaś model motywowania niejednokrotnie opiera się na nagradzaniu zewnętrznym²⁸.

²⁵ M. Dudzikowa, *Wypowiedź prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej do uczestników konferencji dla nauczycieli organizowanej przez Muzeum Pierwszych Piastów na Lednicy w 2013 r.*, <https://www.youtube.com/watch?v=Or4jbQ7sg7k>.

²⁶ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2004, s. 20.

²⁷ H.H. Marshall, *Children's Understanding of Academic Tasks: Work, Play, or Learning*, "Journal of Research in Childhood Education" 1994, t. 9, nr 1.

²⁸ B.D. Gołębniak, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2004, s. 107.

Podsumowując, przywołuję myśl H. Beare'a, B.J. Caldwell'a i R.H. Millikana:

fabryka – podejście mechanistyczne i rutynowe; oczekiwanie uniformizacji, ustalone z góry standardy zachowań i wyników; mentalność rodem z taśmy produkcyjnej w stosunku do nauczania i uczenia się; podejście systemowe w organizacji; orientacja na koszty i wynikające z nich korzyści; sprawność zamiast efektywności; nastawienie na identyczność; niewielkie zainteresowanie specjalnymi przypadkami; stałość oczekiwań; podejście bardziej ilościowe niż jakościowe²⁹.

Tym samym oferuje dzieciom i młodzieży warunki uczenia się niezgodne z ich specyfiką rozwojową i mechanizmami uczenia się.

Strategia konstruktywna – nauczyciel w metaforze architekta

Drugą z metafor jest przywołana na wstępie metafora szkoły, a zwłaszcza nauczyciela jako architekta. Jak podaje Stanisław Dylak, powołując się na słowa Kathleen Forsythe,

nauczyciele nie są właścicielami albo przekazicielami wiedzy, ale tak naprawdę są i powinni być postrzegani jako architekci wiedzy (...), to strategiczni projektanci, którzy otwierają nowe formy przestrzeni pracy i nauki poprzez rozwijanie nowych infrastruktur dla ludzkich interakcji między nauczycielami i uczniami³⁰.

Przywołana tu analogia nauczyciela jako architekta orientuje proces kształcenia w kategoriach konstruowania wiedzy, przenosząc analizy modelu edukacji z perspektywy behawiorystycznej na konstruktywistyczną. Jak twierdzi Stefan Mieszalski,

współczesny konstruktywizm kojarzony jest z twierdzeniem, że aktywne uczenie się nie polega na odbieraniu wiedzy z otoczenia, lecz na konstruowaniu jej przez uczący się podmiot. Dlatego obok uczenia się swoim przedmiotem uczynił konstruktywizm wiedzę i poznanie. Konstruowanie wiedzy nie może być bez samodzielnego nadawania jej elementom przez uczący się podmiot sensów i znaczeń³¹.

²⁹ H. Beare, B.J. Caldwell, R.H. Millikan, *Jak podnosić poziom kultury szkoły?*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, (red.) D. Elsner, Warszawa 1997, s. 101.

³⁰ S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 169-170.

³¹ S. Mieszalski, *Aktywizować uczniów – co to znaczy?*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, (red.) K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 22.

W strategii konstrukcyjnej nauczyciel szczególną uwagę poświęca osobistemu zaangażowaniu ucznia oraz procesowi uczenia się, dbając o to, aby uczniowie czuli się kreatorami własnego rozwoju, odczuwali satysfakcję z nabywania wiedzy i rozwijania zróżnicowanych umiejętności. Tak rozumiane środowisko uczenia się przenika nowa kultura uczenia się, w której uczniowie aktywnie się uczą. Wymaga ona zadań otwartych, umożliwiających głębokie przetwarzanie informacji i rozwijanie kreatywności, bazujących na uczniowskiej autonomii i zachęcających do pracy w grupach. Ważną różnicą jest fakt, że w tradycyjnym systemie edukacji uczniowie są nauczani treści o świecie, zaś w nowoczesnym środowisku uczenia się nacisk zogniskowany jest na uczeniu się przez aktywne zanurzenie w świecie³². Uczniowie współdecydują o kształcie procesu uczenia się, a nauczyciel nie ma nad nimi jedynej władzy. Zainteresowania i pytania uczniów związane z treściami kształcenia nie są ignorowane³³. Przyjęcie konstruktywnej strategii kształcenia uruchamia odmienne role uczniów: uczącego się aktywnie, uczącego się w grupie i uczącego się kreatywnie³⁴. W odniesieniu do uczącego się w grupie wiedza i rozumienie są ugruntowane w społeczeństwie. W konstruktywizmie często podkreśla się, że wiedza i rozumienie mają wysoce społeczny wymiar, nie tworzymy ich jako oddzielne jednostki, ale w dialogu z innymi ludźmi. W przypadku uczącego się aktywnie wiedza i rozumienie są przyswajane w aktywny sposób. Według teorii konstruktywizmu uczeń jest aktywny, zamiast jedynie słuchać, czytać i rozwiązywać rutynowe zadania czy ćwiczenia, dyskutuje, debatuje, stawia hipotezy, bada i przyjmuje określone stanowisko w danej sprawie. Odnośnie do uczącego się kreatywnie – wiedza i rozumienia są tworzone lub rekonstruowane. Często konstruktywiści zaznaczają, że uczący się potrzebują stworzyć lub rekonstruować wiedzę dla siebie samych, przyjmując założenie o aktywnej postawie.

Przyjęcie strategii opartej na konstruowaniu wiedzy sprawia, że nauczyciel rozwija u uczniów myślenie krytyczne, wyobraźnię, pomysłowość, innowacyjność czy umiejętność dialogu. Konieczność

³² D. Thomas, J.S. Brown, *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*, Lexington 2011, s. 38.

³³ C. Ames, *Classrooms: goals, structures and student motivation*, "Journal of Educational Psychology" 1992, t. 84, s. 261-71

³⁴ D. Perkins, *The Many Faces of Constructivism*, „Educational Leadership” 1999, t. 57, Research Library, s. 7-8.

rezygnacji z transmitowania wiedzy od nauczyciela do ucznia potwierdzają badania Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz, które ujawniły, że dla tworzenia aktywnych struktur poznawczych większe znaczenie ma wiedza zdobyta drogą doświadczeń osobistych, eksperymentowania, odkrywania rzeczywistości niż pochodząca z przekazu³⁵. Możliwe staje się także wprowadzanie uczniów „w konflikt poznawczy i rozwiązywanie problemów”, gdzie „zamiana standardowych działań w nawyki intelektualne stanowi tylko jego wąski margines”³⁶. Powstająca w takich warunkach edukacyjnych wiedza jest zindywidualizowana, kontekstowa, niedokładnie odzwierciedlająca zapis treści podręcznika³⁷. Podkreśla to także Stefan Mieszalski, pisząc:

konstruowanie wiedzy nie może obyć się bez samodzielnego nadawania jej elementom przez uczący się podmiot sensów i znaczeń. Gdy więc z tej perspektywy pojmujemy uczenie się, naszą uwagę koncentrujemy na uczniu, na jego czynnościach, zwłaszcza, że trudno (...) mówić, że istnieje wiedza „tam, poza nim”, niezależna od niego, od nadawanego jej poszczególnym składnikom znaczenia. Istnieje tylko wiedza rzeczywiście konstruowana przez ucznia³⁸.

Znaczenie omawianej tu postawy nauczyciela jako architekta środowiska uczenia się wzmocniają analizy D. Barnes'a. Autor wskazuje na pozytywne konsekwencje postawy nauczyciela, określanej jako „nastawienie na interpretację”. Nauczyciel taki, w ujęciu Barnes'a jest przekonany, że wiedza istnieje w postaci zdolności wiedzącego do organizowania myśli i działań. Ceni zaangażowanie ucznia w interpretowanie rzeczywistości za pomocą kryteriów pochodzących tak od uczniów, jak i jego samego. Ważnym aspektem jest przekonanie, że dzięki organizowaniu dialogu uczeń może przekształcać swą wiedzę przez interakcję z innymi. Postrzega też ucznia jako posiadającego systematyczną i istotną wiedzę oraz środki jej przekształcania³⁹.

Należy zaznaczyć ważność kolejności występujących po sobie aktywności. Przekaz nauczycielski powinien być poprzedzony samodzielną

³⁵ K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, Wrocław 1996.

³⁶ D. Klus-Stańska, dz. cyt., s. 40

³⁷ Tamże.

³⁸ S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3-4, s. 20.

³⁹ D. Barnes, dz. cyt., s. 182.

aktywnością uczniowską podjętą w związku z konkretną sytuacją problemową. Wywołany konflikt poznawczy powoduje uruchomienie koncepcyjnej samodzielności, zachęca ucznia do konfrontacji z własnym myśleniem i wzbudza w nim motywację do podjęcia działań intelektualnych służących wypełnieniu luki poznawczej⁴⁰.

Wskazywany w artykule kierunek zmian modelu kształcenia polega na przejściu od nauczyciela jako instancji nauczającej i nadzorującej do nauczyciela stwarzającego warunki do uczenia się, samodzielnego odkrywania i tworzenia wiedzy. O skuteczności takiej strategii kształcenia możemy mówić wówczas, gdy nauczyciel opiera się w pracy z uczniem na rodzących się w nich potrzebach rozwojowych, nowych doświadczeniach i wiedzy dopiero kształtującej się, a nie gotowej – rzekomo przekazanej od nauczyciela i rzekomo zinternalizowanej przez uczniów.

Twórcza realizacja roli nauczyciela jako architekta sprzyja rozwojowi kompetencji poznawczych ucznia opartych na wielostronnych umiejętnościach w zakresie pracy z informacją. Uczniowie, dzięki umiejętnie zorganizowanym działaniom poznawczym mają możliwość wyszukiwania informacji w zróżnicowanych źródłach, następnie magazynowania, przetwarzania, kodowania i dekodowania, selekcji i wartościowania, przesyłania, odbierania, wykorzystywania w określonych okolicznościach, interpretacji i twórczego wykorzystania, dzielenia ich na potrzebne, ważne i aktualne, są niezbędną częścią kluczowych kompetencji członka społeczeństwa informacyjnego⁴¹. Nakreślona powyżej strategia konstruktywna powinna pomóc ukształtować u uczniów umiejętności uczestniczenia w nowym paradygmacie kultury, w którym obcowanie z informacjami to nie tylko bierna konsumpcja. Wymogiem współczesności jest, by stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na kreowaniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie informacji, ich przetwarzanie oraz budowanie wiedzy.

⁴⁰ J. Nowak, *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, (red.) K. Kruszko, I. Nowakowska-Buryła, Lublin 2015, s. 63-75.

⁴¹ K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa 2015, s. 467.

W poszukiwaniu źródeł nowatorskiej myśli dydaktycznej

Niezwykłe plastycznie metaforę bycia nauczycielem jako architekta rysuje S. Dylak, pisząc: „gdy nauczyciel mieni się architektem, nie zaś dostawcą czy budowniczym, wtedy pozostaje uczniom radość twórczenia”⁴². To jakże ważne pedagogicznie przesłanie można odnaleźć w klasycznych dziełach wybitnych twórców i kreatorów polskiej dydaktyki, wśród których można wskazać m. in. Bogdana Suchodolskiego, Kazimierza Sośnickiego, Sergiusza Hessena, czy Bogdana Nawroczyńskiego. Kończąc podjęte w artykule rozważania o dwóch przeciwstawnych strategiach kształcenia, przywołam wybrane refleksje Kazimierza Sośnickiego, zorientowane na budowanie nowoczesnej dydaktyki i kształtujące postawę czerpania radości z uczenia się. Otwierają one drogę ku poszukiwaniu wartościowych korzeni filozoficzno-humanistycznych edukacji i mogą stanowić fundament budowania działań modernizujących współczesne oblicze edukacji. Sośnicki apeluje, aby szkoła aktywizowała ucznia do

ciągłej, żywej i samodzielnej czynności umysłowej, sprawiającej mu radość ze zdobywania wiedzy; jest „radosną szkołą samodzielnej pracy”, która zdaje sobie sprawę z tego, że należy rozbudzać u ucznia swobodną działalność samodzielną w przeciwstawieniu do automatyzmu mechanicznego⁴³.

Sośnicki wyraża także pogląd, że „szkoła powszechna nie może stać się ani na równi z obecnym stopniem ogólnej kultury ani poniżej niego, lecz powinna wyprzedzać go o tyle, aby ten wyższy stopień kultury, który ona szerzy, był jeszcze osiągalny przez ogół, a jednak wyższy od ogólnego. Szkoła winna więc przygotowywać jednostkę do wyższego życia kulturalnego niż poprzednie i uczynić ją zdolną do zrozumienia potrzeby postępu kultury i kroczenia wraz z nim. W tym znaczeniu mówimy, że szkoła ma iść przed społeczeństwem”⁴⁴. Przytoczone powyżej myśli kierują uwagę na najistotniejszą funkcję kształcenia i ogólnie misję szkoły, jaką jest rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów i rozumienie znaczenia procesów zmiany społecznej. Lekcja przestaje być

⁴² S. Dylak, *Architektura wiedzy...*, s. 176.

⁴³ K. Sośnicki, *Zarys dydaktyki*, Lwów 1925, s. 14.

⁴⁴ Tamże, s. 14.

czasem, w którym nauczyciel „przekazuje” wiedzę, a przekształca się w przestrzeń do dyskusji, korekty rozumienia, negocjowania znaczeń, rozwiązywania problemów. W opinii Sośnickiego nie dostrzeżemy metafory szkoły w roli fabryki, produkującej uczniów wypełnionych jednolitymi treściami. Jego myśli przenika ważna idea radości tworzenia – konstruowania wiedzy. Nauczyciel nie jest nadzorcą pracy uczniów, a przewodnikiem poznającym wraz z nim złożoności otaczającego świata i pozwalający doświadczać nowego w zgodzie z indywidualnymi potrzebami i tempem rozwoju. Tak postrzegana edukacja zapewnia kompetencje poznawcze umożliwiające uczniom wartościowe funkcjonowanie w kulturze, interpretowanie otaczającej ich przestrzeni w sposób, który pozwala być aktywnym uczestnikiem rzeczywistości⁴⁵.

Jak wskazuje Z. Kwieciński

tylko bowiem od mądrze urządzonej i prowadzonej edukacji humanistycznej, to znaczy kształcenia, wychowania i uczenia się, zależy wdrożenie do człowieczeństwa, na które składają się refleksyjność i autonomia moralna, kultura relacji społecznych nasyconych troską i odpowiedzialnością oraz przygotowanie do aktywnego obywatelstwa, zdolność do krytycznego osądu zdarzeń i procesów oczyszczonych z ideologii i fundamentalizmu⁴⁶.

⁴⁵ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1, s. 29-30.

⁴⁶ Z. Kwieciński, *Rozchwianie i kryzys społeczeństwa wychowującego. Pedagogika i edukacja wobec „polityki zombie”*. Na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, [w:] *O nową jakość nauczycieli*, (red.) J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2017.