

Małgorzata Głoskowska-Sołdatow

ORCID: 0000-0002-8579-9899

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.12

Idea autonomii ucznia –perspektywa edukacji wczesnoszkolnej

The Idea of Student Autonomy – the Perspective of Early School Education

STRESZCZENIE: Tekst poświęcony jest problematyce autonomii uczniowskiej. Idea jej budowania przedstawiona została z perspektywy edukacji wczesnoszkolnej. Po rozważaniach teoretycznych, odnoszących się do interpretacyjnych ujęć autonomii przedstawiono specyfikę jej budowania u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Proces rozwijania autonomii dziecka w edukacji wczesnoszkolnej często odbiega od wypracowanych teoretycznych koncepcji, autorka zwraca uwagę na uwarunkowania tego procesu i poddaje analizie okoliczności edukacyjne sprzyjające braniu odpowiedzialności przez uczniów za własne uczenie się.

SŁOWA KLUCZOWE: autonomia, edukacja wczesnoszkolna, postawa autonomiczna

ABSTRACT: The text is devoted to the issues of student autonomy. The idea of building it was presented from the perspective of early school education. After the theoretical considerations relating to the interpretative approaches to autonomy, the specifics of its building in younger school-age children are presented. The process of developing a child's autonomy in early childhood education often differs from theoretical concepts; the author draws attention to the determinants of this process and analyzes the educational circumstances conducive to students taking responsibility for their own learning.

KEYWORDS: autonomy, early school education, autonomic attitude

Wprowadzenie

Bez właściwego zrozumienia istoty autonomii niemożliwe jest osiągnięcie w edukacji szkolnej ważnych celów, jakimi powinno być kształcenie ku autonomii oraz powiązanej z nią wolności – zarówno tej wewnętrznej jak i zewnętrznej. Jeżeli przyjmiemy, że autonomia to, możliwość podejmowania decyzji i prowadzenia działań nakierowanych na osiągnięcie celów edukacyjnych, to należy sprawić, by urzeczywistnienie autonomii ucznia stało się wartością każdego nauczyciela.

Autonomii nie traktuje się jako dyspozycji wrodzonej. Aby ją rozwijać należy stwarzać odpowiednie sytuacje edukacyjne i warunki do jej budowania, żeby stanowiła fundament edukacyjnego i społecznego funkcjonowania ucznia. Dlatego ważne jest, aby od momentu, w którym dziecko znajdzie się pod wpływem oddziaływań instytucji edukacyjnych rozpocząć przygotowania ucznia do niezależności i zdolności decydowania o sobie, przede wszystkim w kontekście uczenia się. Edukacja wczesnoszkolna wydaje się być najbardziej odpowiednim momentem, aby rozpocząć uświadamianie uczniom, czym jest samodzielność w uczeniu się i na czym polega przejmowanie odpowiedzialności za własną naukę i jej rezultaty. Najskuteczniejszą drogą osiągnięcia przez ucznia autonomii jest umożliwienie mu poznania swoich możliwości i wyposażania go w swoiste instrumentarium, które wykorzystywane będzie w procesie uczenia się i pomoże zrozumieć, jak się uczyć.

Realizacja koncepcji budowania autonomii uczniowskiej, jak stwierdzają Peter Bimmel i Ute Rampillon „nie da się oczywiście urzeczywistnić natychmiast, od pierwszego roku nauki. Być może cel ten w ramach nauki szkolnej nie zostanie całkowicie osiągnięty. Ważne jest jednak, abyśmy jako nauczyciele stale zmiierzali ku wyznaczonemu celowi i przybliżali się do niego”¹. W tym momencie nasuwa się pytanie, w jaki sposób dochodzi się do tego końcowego celu, którym jest autonomia ucznia?

¹ P. Bimmel, U. Rampillon, *Lerner autonomie und Lernstrategien*, Berlin 2000, s. 33.

Autonomia – ujęcia interpretacyjne

Autonomia w pedagogice jest rozpatrywana wielotorowo – w kontekście szkoły, nauczyciela, ucznia i procesu uczenia się, o czym pisali Wincenty Okoń², Henryka Kwiatkowska³, Inetta Nowosad⁴ czy Anna Michońska-Stadnik⁵. Szukając wspólnej płaszczyzny rozważań prowadzonych przez tych autorów można stwierdzić, że bez autonomii szkoły nie ma autonomicznych nauczycieli, a bez nich nie można mówić o autonomii ucznia. Zgodzić się również należy z przesłaniem zawartym w tych tekstach, że autonomia traktowana jest jako uniwersalna wartość edukacyjna, jako prawo do niezależności oraz swobody w kwestii samookreślenia się⁶.

W edukacji pojęcie autonomii definiowane jest jako „zdolność do brania odpowiedzialności za własne uczenie się i gotowość do podejmowania decyzji w odniesieniu do poszczególnych aspektów uczenia się”⁷. Temu procesowi, zdaniem Andrzeja Janowskiego, powinno towarzyszyć rozpoznanie przez uczniów własnych mocnych i słabych stron, uświadomienie sobie własnych potrzeb i celów oraz opanowanie własnych strategii i sposobów działania na ich rzecz. W bardziej zaawansowanych formach autonomii uczniowskiej pojawia się zdolność do krytycznej oceny procesu i treści kształcenia, co wzbudzić może u ucznia chęć samodzielnego decydowania i niezależnego postępowania. Taki stan oznacza, że uczeń jest gotowy do wykonywania zadań związanych z uczeniem się bez pomocy, nadzoru, zgodnie z własną strategią

² W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2009.

³ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anonią a autonomią*, Gdańsk 2005.

⁴ I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech*, Zielona Góra 2008.

⁵ A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław 1996.

⁶ B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, *The need for autonomy, competence, and relations with others and the realization of those needs in the opinion of prospective teachers*, [w:] L. Daniela (red.), *Ideas for education in 21st Century*, Association for Teacher Education in Europe, Bruksela 2016 <http://www.eduinf.lu.lv/pn/index.php?id=materials>, [dostęp: 11.11.2000].

⁷ H. Holec, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford 1981, s. 3.

postępowania⁸. Można tu dostrzec działania świadczące o tym, że autonomia wykracza poza kontekst edukacyjny, związany bezpośrednio z sytuacjami szkolnymi i nabiera charakteru uniwersalnego, a więc stwarza możliwość elastycznego jej transferu na inne sytuacje i okoliczności.

Idea autonomii nie może funkcjonować w oderwaniu od teoretycznych koncepcji nauczania – uczenia się, gdyż to właśnie one w dużym stopniu wyznaczają obszary, których mogą one dotyczyć oraz sposoby ich wykorzystania. W rozważaniach teoretycznych, odnoszących się do autonomii zauważa się dużą zgodność, co do rozumienia samej idei, ale autorzy zwracają uwagę na różne aspekty jej realizacji.

W teorii samookreślenia (*Self-Determination Theory – SDT*) Edwarda Deciego i Richarda Ryana⁹ autonomię traktuje się jako jedną z trzech potrzeb (obok potrzeby kompetencji i relacji z innymi), których urzeczywistnianie jest warunkiem osiągnięcia przez jednostkę dobrostanu. Potrzebę autonomii wskazuje się jako niezbędny element motywacji ucznia do uczenia się. Potrzeba ta wiąże się z wolą działania i możliwością dokonywania samodzielnych wyborów, podejmowaniem inicjatyw i prób samodzielnego rozwiązywania problemów i wykonywania działań wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, dając tym samym poczucie wolności w działaniu i szansę na samorealizację. Samorealizacja jest źródłem satysfakcji i daje poczucie sprawstwa, pogłębia samoświadomość i skłania do odpowiedzialności za swe działania. W ten sposób jednostka staje się podmiotem i może realizować się jako taka właśnie dzięki swej autonomii. Oznacza to, że dana osoba jest zdolna do kształtowania swego środowiska i siebie samej zgodnie z własnymi zapatrywaniami, oceną i wolą. Oczywiście, autonomia nigdy nie może być pełna, ograniczają ją zarówno uwarunkowania zewnętrzne, jak i zaniechania ze strony podmiotu.

⁸ A. Janowski, *Autonomia nauczyciela, autonomia ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, 2008, nr 6, s. 51.

⁹ E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, 1985; E.L. Deci, R.M. Ryan, *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, “Psychological Inquiry” 2000, nr 11, s. 227-268.

Na związek autonomii z wolnością zwracają uwagę David Little i Leni Dam¹⁰, podkreślając jej powiązanie z wolnością od kontroli nauczyciela, wolnością od *curriculum*, wreszcie wolnością wyboru nieuczenia się. Z kolei Phil Benson rozwój autonomii postrzega jako pewien rodzaj wewnętrznej transformacji ucznia w kierunku niezależności od nauczyciela i sytuacji szkolnej¹¹. Na inne cechy autonomii zwraca uwagę Kinga Kuszak, jej zdaniem, pojęcie autonomii w literaturze pedagogicznej bywa zamiennie stosowane z terminem samodzielność i jest interpretowane m.in. jako: uzyskanie niezależności od otoczenia społecznego; zdolność do samoregulacji i samosterowania; określony poziom dojrzałości społecznej¹².

Warunki budowania autonomii i postawy autonomicznej

Z perspektywy nauczyciela budowanie autonomii ucznia można rozumieć jako częściowe, stopniowe przekazanie w ręce ucznia kontroli nad procesem uczenia się i sukcesywne przejmowanie przez niego odpowiedzialności za przebieg tego procesu¹³ i jego efekty.

W powszechnym odbiorze autonomia rozumiana jest jako niezależność od wpływów z zewnątrz, ale w sytuacjach edukacyjnych nie oczekujemy neutralizowania oddziaływań pedagogicznych. Autonomii uczącego się nie powinno się rozumieć jako ucieczki od wpływów dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela, tylko jako zdolność przejmowania kierowania własnym procesem uczenia się. Zwykle odbywa się to na drodze przechodzenia od uczestniczenia przez ucznia

¹⁰ D. Little, L. Dam, *JALT98 special guest speakers. Learner autonomy: What and why*, 2002 <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2377-jalt98-special-guest-speakers-learner-autonomy-what-and-why>, [dostęp: 18.11.2020].

¹¹ P. Benson, *The philosophy and politics of learner autonomy*, [w:] P. Benson, Ph. Voller (red.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London and New York 1997, 17, s. 18-34.; <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/the-philosophy-and-politics-of-learner-autonomy-2>, [dostęp: 15.11.2020].

¹² K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006.

¹³ M. Kolber, M. *Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia*, „Forum Dydaktyczne” 2012, nr 9-10, s. 150-165.

w zaplanowanych i zorganizowanych przez nauczyciela sytuacjach edukacyjnych, następnie aktywnego w nich współuczestnictwa (wchodzenie w interakcje z nauczycielem i innymi uczniami), po współtworzenie zajęć/lekcji i partycypowanie w ich przebiegu (zgłaszanie własnych pomysłów, podpowiadanie rozwiązań), aż po podejmowanie decyzji dotyczących własnego uczenia się. Praca z uczniem zmierzająca w kierunku budowania jego autonomii jest procesem długotrwałym. Jest to działanie, które powinno być zintegrowane ze wszystkimi czynnościami organizowanymi i podejmowanymi przez nauczycieli w kontaktach z uczniami, a nie tylko tymi, odbywającymi się w ramach prowadzonych zajęć/lekcji. By realizować to zadanie, należy w sposób szczególny zwrócić uwagę na włączanie elementów świadomego uczenia się, na procesy planowania i sterowania własną nauką w sposób celowy, a nie przypadkowy oraz na umiejętność samoobserwacji i samokontroli podczas procesu uczenia się. Doświadczanie przez uczniów podmiotowości podczas własnej nauki będzie przekładało się na ich funkcjonowanie w szkole i poza nią.

Aby skutecznie prowadzić ucznia ku autonomii uczenia się, należy w projektowanych przez nauczycieli działaniach uwzględniać dobrze zdiagnozowane potrzeby ucznia i przyzwyczajać go do wyboru strategii uczenia się, z tych zaproponowanych przez nauczyciela lub podejmowania prób ich samodzielnego wypracowania. Amerykański dydaktyk Bary J. Zimmerman określił fazy samosterowania, czyli autonomii, którymi są:

- obserwacja własnego zachowania i przebiegu własnej nauki w odniesieniu do danego zadania,
- sformułowanie celów, które uczący się ma zamiar osiągnąć,
- wykorzystanie strategii – dobór odpowiedniej strategii do wykonania konkretnego zadania oraz sprawdzenie jej skuteczności poprzez samokontrolę i autoewaluację,
- przeprowadzenie ewentualnej modyfikacji w działaniu w oparciu o wykorzystane strategie i osiągnięte za ich pomocą efekty¹⁴.

¹⁴ B.J. Zimmerman, *Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective*, "Educational Psychologist" 1998, nr 33, s. 73-86, por. J. Targońska, *Jak badać autonomię uczących się?* „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 32-33.

Przedstawione fazy można uzupełnić o warunki, których spełnienie będzie jednoznaczne z zaliczeniem osoby do grona jednostek autonomicznych. Sformułował je Alfred Mele: brak wywoływania stanów motywacyjnych przez inne osoby; posiadanie własnego systemu wartości i przekonań; zdolność do refleksji nad własnym postępowaniem w oparciu o system wartości; samokontrola rozumiana jako zdolność działania zgodne z własnym osądem (decydowanie o tym, które działanie będzie najlepsze, mimo chęci postępowania w inny sposób)¹⁵.

Nauczyciel powinien mieć świadomość, na jakim etapie rozwoju autonomii znajduje się uczeń, ponieważ do każdego etapu tego procesu niezbędne jest dostosowanie właściwej strategii uczenia się.

Wśród autorów nie ma zgody na temat tego, czy należy autonomię traktować jako cechę, która u kogoś występuje lub nie, czy raczej jako właściwość stopniowalną. Obecnie przeważa stanowisko, zgodnie z którym autonomia stanowi właściwość stopniowalną, a jej optymalny poziom zależy od wieku uczniów, ich dotychczasowych doświadczeń związanych z nauką.

Autonomia umożliwia kształtowanie pozytywnej postawy ucznia wobec nauki, a ponadto znacznie wspomaga uczenie się, ponieważ skłania uczniów do samodzielności, motywuje do nauki. Postawa ta ma trójelementową strukturę – składa się z komponentu afektywnego, intelektualnego oraz zachowaniowego. Postawa preferowana przez uczącego się wyznacza bezpośrednio środowisko psychiczne, w którym będzie przebiegać konstruowanie wiedzy, nabywanie umiejętności. Decyduje również o dostatecznie spójnym, pozytywnym lub negatywnym podejściu do uczenia się oraz wskazuje na źródła zróżnicowanych wyników uzyskiwanych przez ucznia¹⁶.

Postawa to charakterystyczny sposób myślenia i postępowania implikowany określonym stosunkiem do danego obiektu, jest więc zawsze postawą wobec czegoś. Jak słusznie zauważa Weronika Wilczyńska mówiąc o autonomii danej osoby, „stosujemy elipsę, bowiem w rzeczywistości mamy tu na myśli jej autonomiczną postawę wobec określonego, domyślnego zakresu jej aktywności lub pewnego typu obiektów.

¹⁵ A.R. Mele, *Autonomous Agents: From Self-Control to Autonomy*, Oxford 2001.

¹⁶ A. Janowski, op. cit., s. 48-55.

Autonomii, z samej natury rzeczy, nie można i wręcz nie wypada nikomu narzucać – chodzi tu przecież o czyjaś osobistą postawę wobec określonego obiektu¹⁷.

Aby określić postawę reprezentowaną przez uczącego się jako autonomiczną, powinny być spełnione pewne wymagania. Pierwszym i niezbędnym warunkiem jest wewnętrzna motywacja, czyli podjęcie decyzji o tym, że inicjowany zostanie wysiłek, żeby opanować określony materiał. Posiadanie umiejętności organizowania własnej pracy, czyli zdolności planowania uczenia się oraz dokonywania obiektywnej oceny wyników uczenia się – stanowi kolejny warunek. Osoba ucząca się powinna być w stanie dokonywać świadomej analizy tego, czego się uczy, na czym ta nauka polega i w jaki sposób można zoptymalizować proces uczenia się. Niezbędna jest również umiejętność wyboru celów uczenia się i dostosowanie do nich swojej pracy. Koniecznym warunkiem jest również poznanie strategii kognitywnych, które umożliwiają uczenie się, polegające na przetwarzaniu informacji. Uczeń powinien stopniowo przejmować odpowiedzialność za własny proces uczenia się, co z kolei wiąże się z rozwinięciem zdolności rozwiązywania problemów, weryfikacji różnych strategii uczenia się i dokonania wyboru tej najbardziej skutecznej w danej sytuacji. Przejmowanie odpowiedzialności za uczenie się ma związek z cechami osobowości. Na pewno sprzyjają mu takie cechy jak samodyscyplina, samodzielność i inicjatywa, silna wola¹⁸. Cechami charakteryzującymi ucznia autonomicznego według Bimmel i Rampillon są: posiadanie własnych zainteresowań, potrzeb, własnego świata, które powinna respektować szkoła¹⁹.

Przedstawione i omówione czynniki, sprzyjające osiągnięciu autonomicznej postawy w procesie uczenia się, można uporządkować i wyodrębnić ich trzy zasadnicze grupy:

- czynniki kognitywne, dotyczące posiadanej wiedzy uczącego się na temat różnych strategii uczenia się i umiejętności ich użycia,
- czynniki motywacyjne, których rola polega na zainicjowaniu czynności uczenia się i jej kontynuowaniu,

¹⁷ W. Wilczyńska, *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 5.

¹⁸ J. Targońska, op. cit., s. 32-33.

¹⁹ P. Bimmel, U. Rampillon, op. cit.

- czynniki metakognitywne, odnoszące się do umiejętności planowania, kontrolowania i ewentualnego korygowania procesu uczenia się.

Idea autonomii w edukacji wczesnoszkolnej

Urzeczywistnienie koncepcji rozwoju autonomii u dziecka w młodszym wieku szkolnym jako nadrzędnej wartości edukacji jest problemem złożonym, ponieważ wiąże się ze szczególnym postrzeganiem dziecka i dzieciństwa. W naukach społecznych dzieciństwo przedstawiano długo jako indyferentny okres przygotowywania się do życia dorosłego. Dziecko traktowano jako słabe, zależne od dorosłych, niezdolne do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Uważano, że dziecko jest w trakcie procesu stawania się dorosłym i wsparcie rozumiane jako kierowanie tym procesem uznawano za konieczne. Dopiero Elle Key²⁰ wniosła nowe spojrzenie na dziecko, które, jak stwierdza Maria Szczepska-Pustkowska, było przepełnione

głębokim szacunkiem dla osobowości i indywidualności dziecka, życzliwym zrozumieniem dla dziecięcego pragnienia wolności i jego aktywności w różnych dziedzinach i obszarach świata. Szczególnym przejawem dojrzałej i mądrej miłości do dziecka jest zasada, że nie może być ono niczyją własnością oraz że posiada swoje prawa (w tym prawo decydowania o własnym losie oraz do wyboru dróg i środków prowadzących je do szczęścia i wszechstronnego rozwoju (...))²¹.

Współcześnie w pedagogice dziecko jest przedstawiane jako osoba mająca swoje prawa, aktywna, dzięki relacjom włączająca się w życie społeczne i podejmująca współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi, współkształtując siebie, innych i środowisko, w którym żyje.

W edukacji zinstytucjonalizowanej dziecko uwikłane jest w procesy, na które bądź nie ma wpływu, bądź ten wpływ ma ograniczony. Wobec dziecka funkcjonującego w roli ucznia podejmowane są działania

²⁰ E. Key, *Stulecie dziecka* (wstęp i tłum. I. Moszczeńska), Warszawa 1905.

²¹ M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009, s. 87.

komunikacyjne, zabiegi dydaktyczne będące konsekwencją przyjętej koncepcji edukacji, które Dorota Klus-Stańska określa jako dyskursy i które, oprócz szczegółowego charakteryzowania, sprowadza do lakonicznych haseł oddających ich istotę: „Edukować to kierować”, „Edukować to akceptować”, „Edukować to organizować środowisko”, „Edukować to współpracować”, „Edukować to skłaniać do krytycznego angażowania się”²². Na styku teorii i praktyki nauczyciel albo bywa pozostawiony sam sobie, i niestety, w swych edukacyjnych działaniach jest zdezorientowany i często miota się między behawioryzmem a najnowszymi koncepcjami pedagogicznymi, nie znając ich źródeł i nie przewidując konsekwencji ich stosowania albo stosując pedagogiczną mimikrę postępuje tak, jak inni dokoła. Stąd uzasadnione jest pytanie, czy

nauczyciel reaktywny, poddający się (często z zapalem) manipulacji symbolicznej, zdezorientowany i zagubiony w teorii i kryjących się w nich założeniach, bezwolny w realizacji nawyków i przyzwyczajęń kulturowych – jednym słowem – niedojrzały zawodowo może podjąć trud identyfikacji sensów własnych działań, odrzucenia tych, które uzna za niewłaściwe i wypracowania takich, na których mu rzeczywiście zależy²³.

Odnalezienie się nauczyciela w tak zawikłanej sytuacji nie jest sprawą prostą.

Autonomia nie jest stałym atrybutem uczenia się, ale można stwarzać warunki i organizować sytuacje, które będą służyć doświadczeniu autonomii już w edukacji wczesnoszkolnej i tym samym sprzyjać jej rozwojowi. Poszukiwanie dróg prowadzących do budowania autonomii dziecka należy rozpocząć od kreowania przestrzeni edukacyjnej, w której możliwa będzie jej realizacja. Przestrzeń nie posiada żadnych ograniczeń, jest „dziełem na wskroś ludzkim”²⁴, jest w pełni otwarta i daje zanurzonym w niej uczestnikom nieskończone możliwości rozwoju, osiągnięcia celów i urzeczywistniania wartości. Taką przestrzeń Irina Surina nazywa edukacyjną i definiuje ją jako „względnie racjonalną, jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na subiektywno-objektywnej percepcji

²² D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), op. cit., s. 46-78.

²³ D. Klus-Stańska, op. cit., s. 75.

²⁴ B. Jałowicki, *Spoleczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa 2010, s. 11.

rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna²⁵. W takiej przestrzeni następuje transfer opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz pojawia się możliwość odejścia od standardowych, schematycznych, algorytmicznych wzorów postępowania. Według Knuda Illerisa proces uczenia się powinien uwzględniać trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. W koncepcji trzech wymiarów uczenia się uwzględnia się dwie kategorie warunków koniecznych w tym procesie: zewnętrzne i wewnętrzne. Pierwszą kategorię warunków tworzą określone rodzaje przestrzeni, w których odbywa się uczenie. Warunki te są istotne, ponieważ określają sytuacje uczenia się, które występują w codziennym życiu i stwarzają możliwości doświadczania sytuacji szeroko ukontekstowanych. Do drugiej kategorii warunków koniecznych zalicza się motywację do uczenia się oraz efekty interakcji z otoczeniem społecznym²⁶. Przestrzeń ta w edukacji wczesnoszkolnej powinna również spełniać elementarne wymagania, związane ze stwarzaniem sytuacji sprzyjających stymulowaniu rozwoju dziecka i wspierające poznawcze zmiany rozwojowe, które pozwolą na samodzielność ucznia w konstruowaniu osobistej wiedzy o rzeczywistości przy wykorzystaniu narzędzi kulturowych²⁷, w wyrażaniu własnych opinii, czy podejmowaniu decyzji.

Uczeń od początku swojej nauki w szkole powinien mieć poczucie, że w uczeniu się najwięcej zależy od niego. Podmiotowe traktowanie ucznia, dostrzeganie jego potrzeb, dopuszczanie do podejmowania decyzji dotyczących siebie i własnego uczenia się, zachęcanie do stosowania własnych pomysłów w rozwiązywaniu zadań czy problemów, szukania niestandardowych strategii postępowania – tego typu działania powinny budować przeświadczenie dziecka, że jest indywidualnością, ważną osobą i ma swoje prawa. Dobrze jest, gdy dziecko ma okazję poznać konsekwencje swoich działań i decyzji – ponieść porażkę, popełnić błąd – i wypracować sposoby radzenia sobie z nimi.

²⁵ I. Surina, *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Kraków 2010, s. 14-24.

²⁶ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006.

²⁷ B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, *Kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne w edukacji wczesnoszkolnej – studium empiryczne*, Toruń 2020.

Rozwojowi autonomii służą interakcje międzyludzkie (z jedną osobą, grupą), co prowadzi do uczenia się współpracy i we współpracy. Uczeń potrzebuje konfrontowania się z innymi w różnych sytuacjach związanych z uczeniem się, po to, by identyfikować własne właściwości, swój styl działania, ale również w celu odbioru informacji zwrotnych, które pozwolą poznać sądy go określające i sposób odbierania go przez innych. Stanowią one punkt odniesienia w budowaniu własnej autonomii. Poza tym rozwój dziecka wymaga nie tylko stymulującego środowiska (otoczenia, które wzbudza jego ciekawość, rozwija zainteresowania i pasje), utrzymywania odpowiednich relacji, ale również wsparcia innych. Takie wsparcie uczniowie otrzymują od swego nauczyciela, który odgrywa wielką rolę w autonomicznym uczeniu się dzieci w młodszym wieku szkolnym. Warunkiem wyjściowym współdziałania nauczyciela i uczniów jest oparcie relacji na obustronnym akceptowaniu celu uczenia się jako wspólnego. Współpraca nauczycieli i uczniów podporządkowana jest przede wszystkim korzyściom edukacyjnym poprzez budowanie środowiska wsparcia – wymiany doświadczeń, czy pomocy w trudnych sytuacjach. Nie powinna w tych relacjach pojawiać się ze strony nauczyciela nadmierna kontrola, chęć instruowania, narzucanie swoich zasad, czy wizji współdziałania, dominować powinno poszukiwanie różnych form współpracy symetrycznej, jak: aktywność równoległa, wzajemne naśladowanie, współdziałanie²⁸. Poprzez naukę zorientowaną na autonomię ucznia można osiągnąć takie cele, jak samodzielność, zaufanie we własne siły i poczucie odpowiedzialności, ale przede wszystkim przygotowywanie do samodzielności w uczeniu się tworzy podstawę rozwijania wszystkich kompetencji ucznia. Będzie to możliwe, jeżeli w klasie zapanuje przyjazna uczniom atmosfera – raczej współpracy niż współzawodnictwa, niski poziom lęku, szczerowość w interakcjach z nauczycielem, uznawanie prawa do różnych poglądów i ocen, wzajemny szacunek i życzliwość.

²⁸ J. Sajdera, *Współdziałanie jako forma wspólnego uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008.

Podsumowanie

Proces rozwijania autonomii dziecka w edukacji wczesnoszkolnej często odbiega od wypracowanych teoretycznych koncepcji. Wiąże się to z kilkoma kwestiami związanymi – z jednej strony – z właściwościami psychorozwojowymi podmiotów, wobec których kierowane są zabiegi, mające budować autonomię, z drugiej – wynikają z braku pewności nauczycieli klas I-III, co do słuszności podejmowanych działań i decyzji. Są to m.in.:

- obawy przed utratą przez uczniów poczucia komfortu psychicznego związanego z doświadczaniem przez nich porażek na skutek autonomicznego uczenia się (co wiąże się z niedocenianiem przez nauczycieli roli błędu uczniowskiego w procesie uczenia się);
- przekonanie, że dzieci w młodszym wieku szkolnym nie posiadają w wystarczającym stopniu opanowanego instrumentarium, pozwalającego na samodzielne uczenie się i brak zaufania do metakognitywnych zdolności/umiejętności dzieci;
- potrzeba kontroli poczynań uczniowskich wynikająca ze źle pojętej odpowiedzialności za efekty uczenia się oraz fetyszyzowania podstawy programowej, konieczność realizacji której przesłania dobrze pojęty interes ucznia i krępuje swobodę nauczyciela;
- niezdawanie sobie sprawy z cienkiej granicy między kontrolą uczniów w zakresie uczenia się a ich zniewoleniem.

Przyglądając się realiom polskiej szkoły, należy odpowiedzieć sobie na pytanie, czy idea autonomii ucznia jest urzeczywistniana, czy może nadal znajduje się w sferze postulatów i deklaracji, za którymi stoi niepoohamowana chęć kontroli ze strony nauczycieli wszystkiego, co jest związane z przebiegiem procesu uczenia się i milcząca zgoda na ograniczanie wolności i autonomii ucznia w tym zakresie, szczególnie w odniesieniu do uczniów w młodszym wieku szkolnym.