

Józefa Bałachowicz, Adamina Korwin-Szymanowska
Ewa Lewandowska, Anna Witkowska-Tomaszewska

ZROZUMIEĆ UCZENIE SIĘ

ZMIENIĆ WCZESNĄ EDUKACJĘ



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ZROZUMIEĆ UCZENIE SIĘ

ZMIENIĆ WCZESNĄ EDUKACJĘ

Józefa Bałachowicz, Adamina Korwin-Szymanowska
Ewa Lewandowska, Anna Witkowska-Tomaszewska

ZROZUMIEĆ UCZENIE SIĘ

ZMIENIĆ WCZESNĄ EDUKACJĘ



Recenzowała
dr hab. prof. UAM Kinga Kuszak

Projekt okładki
Studio-R Rafał Bielski

Redakcja i korekta
Hanna Cieśla



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Międzynarodowa Konferencja Naukowa ZROZUMIEĆ UCZENIE SIĘ – ZMIENIĆ SZKOŁĘ.
W stronę edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Zadanie finansowane w ramach umowy 845/P-DUN/2017 ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa
Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2017

ISBN 978-83-64953-97-2

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 13
Skład i łamanie: Grafini
Druk ukończono w listopadzie 2017
Druk i oprawa: Fabryka Druku

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
I. SZKOŁA JAKO PRZESTRZEŃ BUDOWANIA PRZYSZŁOŚCI	11
<i>Józefa Bałachowicz</i>	
1. Paradoksy przemian współczesnej edukacji dziecka	11
2. Konstruowanie ram myślenia o edukacji w zmieniającym się świecie ...	26
3. Dziecko jako współtwórca wiedzy, swojej podmiotowości i wspólnoty ..	48
4. Nauczyciel jako organizator zaangażowanego i wspólnotowego uczenia się	70
5. Podsumowanie i konkluzje	91
II. W STRONĘ PARADYGMATU UCZENIA SIĘ – O TRANSFORMACJI ŚWIADOMOŚCI EDUKACYJNEJ NAUCZYCIELI	97
<i>Anna Witkowska-Tomaszewska</i>	
1. Od kultury nauczania do kultury uczenia się	98
2. O trzech krokach zmiany świadomości edukacyjnej nauczycieli: od edukacji instrukcyjnej w stronę edukacji wspólnego uczenia się	117
2.1. Krok pierwszy: Co jest celem edukacji? Co wpływa na określanie tych celów? – pytanie o ideologie edukacyjne	118
2.2. Krok drugi: Co wpływa na kształtowanie praktyki edukacyjnej? – pytanie o mechanizmy ukrytego programu codzienności szkolnej	130
2.3. Krok trzeci: Jak organizować przestrzeń uczenia się – od środowiska nauczającego do środowiska uczenia się	137

III. EDUKACJA OBYWATELSKA – EDUKACJA DEMOKRATYCZNA – EDUKACJA DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU	141
<i>Ewa Lewandowska</i>	
1. Obywatelstwo, demokracja a prawa partycypacyjne dzieci	141
2. Edukacja dla globalnego obywatelstwa a edukacja dla zrównoważonego rozwoju: wspólne wymiary i prawodawstwo obowiązujące w Polsce	144
3. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju, czyli jaka edukacja?	150
4. Nauczyciel edukacji dla zrównoważonego rozwoju – nauczyciel w czasach zmiany	153
5. Demokratyzacja środowiska edukacyjnego: edukacja <i>dla i do</i> zmiany w działaniu	157
6. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju a środowisko	162
IV. DOŚWIADCZANIE W ŚWIETLE EDUKACJI DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU – W STRONĘ PARADYGMATU UCZENIA SIĘ	167
<i>Adamina Korwin-Szymanowska</i>	
1. Strategie wzmacniające paradygmat uczenia się w edukacji dla zrównoważonego rozwoju	168
2. Doświadczenie jako centralna kategoria procesu uczenia się zorientowana na budowę zrównoważonego społeczeństwa	169
3. Doświadczenie <i>przestrzeni i miejsca</i> w kontekście stanów emocjonalno- motywacyjnych	174
4. Emocje i motywacja w doświadczaniu ukierunkowanym na zrównoważony paradygmat uczenia się	175
5. Doświadczenie w nurtach edukacji terenowej zorientowanej na zrównoważony rozwój – konteksty teoretyczne	179
6. Pedagogika przeżyć – w stronę uczenia się opartego na doświadczaniu i refleksji	182
7. <i>Adventure i outdoor education</i> drogą do edukacji zrównoważonego społeczeństwa	185
BIBLIOGRAFIA	191
O AUTORACH	207

WSTĘP

Propozycja napisana tej książki zrodziła się z potrzeby dzielenia się naszym namiętnym nad edukacją dziecka, diagnozowaniem jej niedomagań w kontekście wyzwań i potrzeb w zmieniającym się świecie. Uważamy, że wizja kontynuacji dzisiejszej drogi rozwoju w edukacji dziecka niesie wiele niebezpieczeństw zarówno dla jednostki, jak i dla życia społecznego. Mimo wprowadzanych reform w okresie przemian ustrojowych, nadal powielane są tradycyjne koncepcje nauczania, co budzi uzasadniony niepokój środowiska pedagogów, nauczycieli i rodziców. Tradycyjne koncepcje nauczania okazują się mało skuteczne wobec nowych potrzeb życia jednostkowego, społecznego i gospodarczego, nie przyczyniają się do rozbudzania odwagi intelektualnej, krytycyzmu, potrzeby ciągłego uczenia się, otwarcia na nowości i innowacyjność. Dynamika współczesnej cywilizacji i jej rosnąca złożoność wymagają od młodego człowieka nowych zasobów i umiejętności ciągłego uczenia się, które posłużą mu do odczytywania zmieniających się warunków życia i sprostania nowym wyzwaniom. Otwarcie się na zmiany postrzegamy jako szansę na wzbogacenie indywidualności, wzrost refleksyjności, możliwości wyboru, budowania jakości życia, współpracy i integracji społecznej. Zmiany wzorów i norm kulturowych, od kultury przemysłowej, rutynowej do kultury uczenia się, gospodarki opartej na wiedzy, innowacyjnej oraz troski o warunki życia wymagają długotrwałych działań, rozgrywających się we wszystkich wymiarach życia społecznego i gospodarczego. Niezastąpiony udział ma w tym edukacja, a kapitał intelektualny i społeczny tworzony w praktyce edukacyjnej staje się jednym z najważniejszych czynników działania na rzecz zmiany.

Wobec tego wyzwaniem dla edukacji jest tworzenie warunków do takiego uczenia się, które „[...] sięga do sedna tego, co znaczy być człowiekiem. Dzięki

uczeniu się przeobrażamy samych siebie. Dzięki uczeniu się jesteśmy w stanie zrobić coś, czego inaczej nie bylibyśmy w stanie zrobić. Dzięki uczeniu się postrzegamy świat i nasze relacje z nim. Dzięki uczeniu się rozwijamy nasze możliwości twórcze, stajemy się częścią procesów twórczych życia. W każdym z nas tkwi głód tego rodzaju nauki” (Senge, 2000, s. 26).

W pierwszej chwili wydaje się, że rozumienie uczenia się wyrażone przez Petera M. Senge można odnieść tylko do uczenia się indywidualnego i tworzenia osobistych doświadczeń, a uczenie się szkolne takiemu rozumieniu się wymyka, bo przecież instytucja edukacyjna ma inne cele. Postrzegamy je w kategoriach wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozumienia świata. A przecież szkoła jako instytucja pełni wiele innych funkcji, jak funkcję ustrukturyzowania jednostki, jej dążeń, motywacji i umiejętności i umożliwienie jej integracji i efektywnego poruszania się w społeczeństwie. Edukację dziecka staramy się więc odczytać w kategoriach wartości humanistycznych, demokratycznych, emancypacyjnych, gdzie najwyższym celem działań edukacyjnych jest kulturowe wsparcie rozwoju osoby, jej podmiotowości, inspirowanie jednostki do rozwijania i budowania swojego potencjału tak, by mogła go wyrażać na sposób wartościowy społecznie, by służył jej w rozwijaniu umiejętności potrzebnych w życiu oraz by służył także wspólnemu dobru i pielęgnowaniu wartości w życiu społecznym.

W tym kontekście współcześnie przedszkole i szkołę możemy rozumieć jako społeczno-kulturową przestrzeń, gdzie edukacja młodego człowieka i jego pomysłny rozwój we wspólnocie stanowią naczelną wartość, a uczenie się wymaga wysiłku zaangażowania się osób uczących się w interakcji z otoczeniem.

Drogowskazem dla nas w odczytaniu nowych kategorii uczenia się jest ich ujęcie przez Jerome Brunera w książce pt. *Kultura edukacji* (2006, s. 122), gdzie autor stwierdza: „w istocie uwzględniając niedawne odkrycie na temat uczenia się człowieka, największą skuteczność osiąga się wtedy, gdy jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci – nawet nauk przyrodniczych, matematyki i języków w takich szkołach nauczamy efektywniej niż w bardziej tradycyjnych”.

W proponowanej Czytelnikom książce, staramy się rozszyfrować wszystkie kategorie uczenia się podane w powyższej wypowiedzi, na nowo je zrozumieć i wykorzystać do budowania takiej praktyki edukacyjnej, która będzie wspierać rozwój każdego uczestnika i wspólnoty uczącej się. Od nowa zrozumieć uczenie się, to przede wszystkim odejść od powielanego modelu nauczania, gdzie dominują metody przekazu treści w kierunku społecznego konstruowania znaczeń. Społeczna natura uczenia się i partycypacja jego uczestników wymagają dobrze zorganizowanego i szerokiego środowiska uczenia się. Takie uczenie się, które nas przeobraża, rozwija nasze twórcze możliwości, nasze kompetencje i człowiecze zasoby jest bardzo wymagające dla instytucji edukacyjnych. Zdajemy sobie

sprawę z tego, że proponujemy modyfikację myślenia o codzienności szkolnej, o nauczycielskich działaniach, oczekiwaniach rodzicielskich, a przede wszystkim o dziecięcej partycypacji i udziale dzieci w tworzeniu wiedzy.

Chciałyśmy podzielić się doświadczeniami w organizowaniu środowiska uczenia się dzieci i wynikami badań prowadzonych w ramach projektu *Edukacja poza salą*. Projekt powstał w wyniku porozumienia pomiędzy Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i University of Agder w Norwegii, w ramach którego strona norweska sfinansowała seminarium naukowo-dydaktyczne na temat *outdoor education* dla grupy nauczycieli akademickich APS i nauczycieli praktyków z przedszkoli i szkół, a strona polska zobowiązała się do wdrażania tej strategii uczenia w edukacji dziecka.

Pytania o szkołę, o racjonalność zmiany możemy mnożyć, ale jak podkreśla Jacques Delors, zasadniczy kierunek tych zmian wyznacza przyszłość, musimy „myśleć o naszej przyszłości i wspólnie ją budować” (1998, s. 14). Jednym z kluczy do przebudowy naszego myślenia o edukacji jest *idea zrównoważonego rozwoju* i jej pedagogiczne wymiary. W istocie refleksja o zmianach szkoły to przede wszystkim refleksja o wychowaniu, urzeczywistnianiu wartości w działaniach społecznych i w tworzeniu świata na miarę wyznawanych wartości.

Wyzwania i zobowiązania podjęte przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 25 września 2015 roku w rezolucji **Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030**, zakładają podejmowanie śmiałych kroków na rzecz transformacji świata na bardziej zrównoważony, wspólnotowy i sprawiedliwy. Podstawowym narzędziem implementowania celu zrównoważonego rozwoju jest edukacja, ale z nowym podejściem do uczenia się, z uwzględnieniem perspektywy społecznej, kulturowej, środowiskowej i ekonomicznej. Z ogromu propozycji edukacyjnych wybrałyśmy strategię *outdoor education*, czyniąc ją punktem wyjścia niezwykle ambitnej wizji ukierunkowanych zmian we wczesnej edukacji z modelu transmisyjnego do modelu partycypacyjnego, transformacyjnego.

Włączenie w proces *outdoor education* perspektywy edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR), z poszanowaniem najlepszych polskich praktyk edukacyjnych i z uwzględnieniem kontekstu kulturowego, pozwala na przyjęcie wielowymiarowej perspektywy *edukacji poza salą* jako strategii uczenia się. I ta nowa perspektywa odświeża konstruktywistyczną, „doświadczeniową” dydaktykę wczesnej edukacji. Zmienia rolę nauczyciela z roli decydenta na rolę towarzyszenia w uczeniu.

Fundamentami naszego myślenia o zmienianiu praktyki edukacji dziecka są nowe paradygmaty uczenia się, pedagogiczne wymiary idei zrównoważonego rozwoju oraz strategia *outdoor education*, jako jedna z wiodących strategii uczenia się w EZR. Ich połączenie pozwoliło nam stworzyć nową koncepcję teoretyczno-praktyczną oddolnej zmiany procesu transmisyjnego modelu edukacji w transformacyjny, opierający się na partycypacji dziecka w tworzeniu znaczeń, wspólno-

towości, odpowiedzialności za siebie, swoją wiedzę oraz rozwoju profesjonalnego nauczyciela.

Książka, którą Czytelnikowi oferujemy, jest propozycją innego myślenia o uczeniu się i w przedszkolu i szkole, pozwalającego „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć wspólnie”, „uczyć się, aby być”, „uczyć się, aby być innowacyjnym” i „uczyć się, aby żyć w sposób zrównoważony”. Poszerzone przez nas główne założenia dla edukacji XXI wieku, wyrażone w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI wieku (Delors, 1998) stały się inspiracją i kontekstem krytycznego podejścia do aktualnych praktyk edukacji dziecka i poszukiwania nowych rozwiązań.

Naszym partnerem w projekcie pt. *Edukacja środowiskowa dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli*¹, realizowanym wcześniej przez zespół² Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, była profesor Kirsti Vindal Halvorsen, pracownik naukowy Uniwersytetu Agder w Norwegii, która prowadziła z nauczycielami innowacyjne projekty, a później pomagała nam dostrzec wartości *idei zrównoważonego rozwoju* i jej implikacje dla demokratycznej edukacji, a szczególnie zwracała uwagę na społeczne walory zajęć w terenie. Dało to asumpt do zdynamizowania naszych prac, powstały nowe ‘produkty’ naukowe i praktyczne, nieprzewidywane wcześniej w działaniu projektowym, co pozwoliło kolejno włączyć w konstruowanie zmiany współpracujące z nami przedszkola i szkoły. Wypracowane założenia, kierunki zmiany i niektóre rozwiązania praktyczne przedstawiamy naszym Czytelnikom. Chcemy, aby obejmowały one swoim zasięgiem coraz większe grupy nauczycieli i coraz więcej placówek edukacji dziecka.

Szczególnie chcemy podziękować dr hab., prof. UAM Kindze Kuszak, której uwagi i komentarze pomogły nam w udoskonaleniu książki.

Józefa Bałachowicz

¹ Projekt współfinansowany ze środków funduszy norweskich i krajowych, zgodnie z umową Nr FSS/2014/HEI/W/0017/U/0029.

² Zespół w składzie: J. Bałachowicz, L. Tuszyńska, K.V. Halvorsen, A. Korwin-Szymanska, E. Lewandowska, Z.S. Nitak, A. Witkowska-Tomaszewska.



SZKOŁA JAKO PRZESTRZEŃ BUDOWANIA PRZYSZŁOŚCI

1. Paradoksy przemian współczesnej edukacji dziecka

W ostatnich kilku latach edukacja dzieci jest przedmiotem szerokiej dyskusji polityków, rodziców, nauczycieli, psychologów, publicystów i przedstawicieli wielu innych grup społecznych. Początkowym powodem jej ożywienia była decyzja o obniżeniu obowiązku szkolnego, a później o cofnięciu tych zmian. Przedmiot tej dyskusji obejmował wiele wątków, które można ująć w postaci pytań: po co obniżać obowiązek szkolny? Czy sześciolatki są gotowe do podjęcia obowiązków szkolnych? Czy szkoła jest gotowa na przyjęcie sześciolatków? Czy przedszkole nie jest dobrym miejscem dla wspierania rozwoju sześciolatków? Co właściwie jest najważniejsze w edukacji dziecka? Jaka powinna być szkoła dla dziecka? Takich pytań było wiele, i różnie je przedstawiano w różnych kręgach społecznych.

Rodzicielskie dyskusje nad jakością edukacji dziecka można było sprowadzić do trzech wymiarów:

- po pierwsze – oceny dojrzałości dzieci do uczenia się;
- po drugie – postrzegania braków w realizacji funkcji opiekuńczej szkoły;
- po trzecie – oceny poziomu realizacji funkcji wychowawczo-dydaktycznej szkoły.

Podstawowym argumentem rodziców w dyskursie społecznym, który wysuwał się na pierwsze miejsce, był brak dojrzałości dzieci do „nauki szkolnej”. Dlaczego rodzice tak uważali? Czyżby uczenie się wymagało jakiejś fazy dojrzałości? A może coś dzieciom przeszkadza w uczeniu się? Może do uczenia się potrzebne są specjalne warunki?

Okazało się, że rodzice oponowali przede wszystkim przeciw takiemu uczeniu się, które wiąże się z siedzeniem w ławkach szkolnych (Bałachowicz, 2014).

Szkoła niezmiennie kojarzy się byłym uczniom, a teraz rodzicom, z lekcjami i rzędami ławek. Rodzice obawiali się, że sześciolatki 6-latk nie są gotowe do „unieruchomienia” ich w ławkach na 45 minut. Do takiej szkoły dzieci muszą być na „znormalizowanym” poziomie dojrzałości, wykonywać zadania pod dyktando nauczyciela, a tymczasem dzieci chcą się jeszcze bawić.

Inne zastrzeżenia rodziców dotyczyły braków materialnych szkoły, słabego wyposażenia szkół, zmianowości pracy szkoły itp. Uważali, że nie wystarczą w klasie stoliki, dywan i odpowiednio wyposażone łazienki dla uczniów młodszych, niezbędne są jeszcze: odpowiednia infrastruktura, zapewnienie ciepłych posiłków, miejsca do odpoczynku, plac zabaw, zajęcia pozalekcyjne i świetlicowe. Szkoła, przyjmując uczniów o rok młodszych, musi zmienić się, rozbudować swoje funkcje opiekuńcze odpowiednio do ich potrzeb.

Kolejny obszar zastrzeżeń rodziców wynikał z oceny realizacji funkcji wychowawczo-dydaktycznej szkoły, a szczególnie procesu kształcenia w klasach niższych. Mimo deklarowanego kształcenia zintegrowanego, które powinno zapewniać optymalny model pracy nauczyciela i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, rodzice postrzegali tę pracę w kategoriach tradycyjnego, instrumentalnego paradygmatu nauczania. W dyskusjach o reformie systemowej podejmowanej w latach 2009–2015 swój opór kierowali przeciw „siedzeniu dzieci w ławkach”, a więc szkolnemu uczeniu się postrzeganemu jako odbiór przekazu kierowanego do dzieci przez nauczyciela i wypełnianiu kart pracy. Taką szkołę można ująć krótko: jeden nauczyciel, jedna klasa, jeden podręcznik, jedna tyrania (por. Halvorsen, 2015b, s. 102).

A jak charakteryzują współczesną edukację dziecka pedagodzy? Jakich zmian oczekują? Na początek odwołam się do stanowiska wyrażonego przez autorytety naukowe, a mianowicie do stanowiska Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przygotowanego pod kierunkiem prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej z 6 marca 2013 roku. W dokumencie tym czytamy, że „jedynym elementem proponowanej Ustawy, który jest korzystny z punktu widzenia edukacji szkolnej i objętych nimi uczniów, jest ograniczenie liczby uczniów w klasach I–III szkoły podstawowej do 25. Natomiast całość propozycji obniżenia wieku szkolnego należy ocenić negatywnie”¹. W uzasadnieniu takiej opinii było wiele przesłanek, ale ja zwrócę uwagę tylko na te, które odnoszą się do szkolnego uczenia się:

- niska ocena kultury edukacji w klasach niższych; obraz szkoły budzi wiele zastrzeżeń i niepokojów, jest wręcz dramatyczny – przestarzała metodyka, brak aktywności badawczej dzieci, incydentalność pracy grupowej, organizacja przestrzeni klasy rodem z XIX wieku, stereotypizacja postaw społecznych dzieci i stygmatyzacji;

¹ Pobrano ze strony www.pan.uz.zgoda.pl (5 czerwca 2013 roku).

- polska szkoła uprzedmiotawia uczniów, prowadzi wieloletni trening antydemokratycznych wdrożeń z kultem tzw. jednej poprawnej odpowiedzi i kolektywnym myśleniem;
- wyniki badań efektów nauczania są kompromitujące, a ich porównanie plasuje polską szkołę poza Europą, zaś poprawa wyników w klasach wyższych jest raczej okupiona prywatnymi korepetycjami; wyniki dzieci są zróżnicowane pod względem środowiskowym.

Biorąc pod uwagę przytoczone argumenty, naukowcy uznali, że choć idea obniżenia wieku szkolnego jest trafna, to trzeba najpierw poważnie zreformować szkołę pod kątem uczniów młodszych.

Czego zatem to reformowanie ma dotyczyć? Nie chodzi o samą naukę czytania, pisania i rachowania, chociaż to też jest arcyważne. Nauczyciele potrafią uczyć dzieci tych umiejętności, o czym świadczy wiele badań, a w tym wyniki sześć- i siedmioletnich uczniów klas I w zakresie podstawowych umiejętności szkolnych². Chodzi przede wszystkim o model reprodukcji kulturowej stosowany w edukacji dzieci, stąd dzisiejsza szkoła jest krytykowana we wszystkich wymiarach jej działania: od tradycyjnie postrzeganych funkcji, poprzez edukacyjne praktyki, aż do komunikacji i budowania relacji społecznych. O brakach współczesnej edukacji dziecka, a nawet destrukcyjnym wpływie szkoły na uczniowskie uczenie się i dziecięce zaangażowanie mogą świadczyć wyniki badań podejmowanych między innymi przez Dorotę Klus-Stańską (2000), Edytę Gruszczyk-Kolczyńską (2008), Józefę Bałachowicz (2009), Marzenę Nowicką (2010), Alinę Sowińską (2011), Agnieszkę Nowak-Łojewską (2011), Kingę Kuszak (2011), Marię Szczepską-Pustkowską (2011), Renatę Michalak (2013). Wyniki badań wymienionych autorów pokazują, że uczenie się w szkole sprowadza się do opamiętania faktów, do ich zapamiętania, do rozwoju prostych umiejętności, nie kładzie się należytego nacisku na rozumienie, na odkrywanie prawidłowości i zasad, w czasie zajęć nie ma miejsca na refleksję i dyskusję. Takie transmisyjne nauczanie dominowało w szkole tradycyjnej i mimo wdrożenia kilku reform po zmianie ustrojowej w 1989 roku jest nadal modelem dominującym.

Na podstawie badań jakościowych prowadzonych pod moim kierunkiem również mogę podkreślić, że także szkoły wielkomiejskie nie wyróżniają się wysoką jakością tworzonej praktyki edukacyjnej, a dominuje w niej schematyzm, stosowane przez nauczycieli metody pracy ograniczają i wygaszają wręcz aktywność poznawczą dzieci (Bałachowicz, 2009). Działania nauczycielskie oparte są na nauczaniu „po śladzie”, są one wyrazem dominacji konserwatywno-adaptacyjnego dyskursu dziecka i dzieciństwa, który prowadzi do wytwarzania praktyk edukacyjnych niesprzyjających upodmiotowieniu dziecka w procesie uczenia

² Wyniki badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym, pobrano ze strony www.ibe.edu.pl/sześciolatki [dostęp: 12.05.2013].

się. Na podstawie badań można zauważyć, że „[...] w świadomości nauczycieli klas początkowych „króluje” niepodzielnie obraz dziecka jako „systemu braków”, „systemu z deficytami”. Obraz ten reprodukuje pasywny, nieaktywistyczny schemat dziecka [...] w zakresie kompetencji poznawczej, działaniowej, ewaluacyjnej i normatywnej. Inaczej mówiąc, w zakresie myślenia, wiedzy, rozumienia, interpretacji, możliwości podejmowania decyzji, odpowiedzialności, rozumienia reguł porządku społecznego, dziecko ma tak duże braki, że nie ma zgody ze strony nauczyciela na jego koncepcyjność i decyzyjność, a więc podmiotowe bycie w klasie. W takiej sytuacji nauczyciel uważa, że dziecko nie jest zdolne do tworzenia sensownych koncepcji w zakresie rozumienia, własnej sprawczości, działania, oceniania czy przewidywania. Można nawet przyjąć, że badane nauczycielki traktują dziecko jako „projekt do zrobienia”. Preferują one podporządkowanie dziecka ustrukturyzowanym wymogom roli ucznia, preferują aktywność kierowaną z zewnątrz przez osobę dorosłą, tradycyjne, niepodmiotowe wypełnianie roli ucznia. Przy takiej świadomości zasadniczej części badanych nauczycieli edukacja początkowa jest dla nich nadal „polem” treningu uprzedmiotowienia dziecka” (Bałachowicz, 2009, s. 315–316).

Dominuje więc w klasach niższych proces komunikacji, który prowadzi do adaptacji dziecka do zastanych warunków społecznych i utrzymania ciągłości społeczno-kulturowej z poprzedniego okresu, mimo że zmieniliśmy konteksty polityczne w naszym kraju. Chcemy przestrzegania demokratycznych wartości, standardów życia, zakorzenienia odpowiedniej kultury politycznej, postaw wobec wspólnoty obywatelskiej, zaangażowania społecznego, solidarności i tolerancji, a nie potrafimy z tej pozycji spojrzeć na naszą szkołę. Pozostawione z poprzedniego okresu tradycyjne style nauczania rozwijają pasywność i podporządkowanie się młodej osoby nakazom, co nie sprzyja przygotowaniu do rozumnego korzystania z wolności, rozumienia różnicy zdań czy inności, kierowania sobą (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015). Właściwie szkolny trening tradycyjnego uczenia się pomniejsza szanse życiowe młodego człowieka w zmieniającym się świecie. A przecież tylko aktywna osoba, refleksyjna, kreatywna, która potrafi siebie uczynić podmiotem, zarówno w dziedzinie osobistego rozwoju, jak i aktywnego uczestnictwa w sferze publicznej, może skutecznie zmieniać swoje położenie. Dynamika współczesnej cywilizacji i jej rosnąca złożoność wymagają od każdego z nas ciągłego uczenia się, odczytywania zmieniających się warunków życia i sprostania nowym wyzwaniom. W takiej sytuacji należy zgodzić się z Zygmunt Baumanem (2007, s. 153), że „przygotowanie do życia – odwieczne i niezmiennie zadanie wszelkiej edukacji – musi oznaczać nade wszystko pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, [...] musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje; musi oznaczać kształtowanie umiejętności «zmiany ram

działania» i przewycięzania pokusy ucieczki od wolności. Lękowski związanemu z niepewnością towarzyszy radość z tego, co nowe i nieznanne”.

Takich cech młodego człowieka nie da się w pełni rozwijać w tradycyjnym modelu szkoły, nastawionym na przyswajanie treści programowych i dyrektywne wychowanie. Nie sprzyja temu zmuszanie dzieci w szkole do mało produktywnego uczenia się „po śladzie” z jednego podręcznika, blokowanie sprawstwa i samodzielności, brak zgody na dziecięce dyskusje i uwzględnianie ich zdania oraz ograniczoność działań zespołowych. Przez to dzieci tracą możliwości partycypacji w swoim rozwoju, a przecież wiele badań pokazuje, że zaangażowanie w uczenie się jest najskuteczniejszym sposobem podniesienia efektów edukacji (Dumont i in., 2013).

Przywołanie rodzicielskich oczekiwań wobec edukacji dziecka i zestawienie ich z ocenami naukowców pokazuje zasadnicze zbieżności i podobieństwo poglądów. Rodzice oczekują szkoły na miarę dzieciństwa, w której dziecko będzie bezpieczne i szczęśliwe, będzie mogło bawić się z rówieśnikami, jednocześnie będzie się uczyć poznawać świat. Kiedy dzieci zaczynają edukację, powinny rozpoczynać wspaniałą przygodę życia, która otwiera nowe światy, rozpała marzenia, rozwija wartości i kompetencje do szukania własnej drogi w świecie zmiennym, nieprzejrzystym, w świecie wyborów i ryzyka. Podobnie naukowcy krytycznie odnoszą się do szkolnego stylu nauczania i proponują inne myślenie o edukacji dziecka, takie, które będzie sprzyjać kreatywności, współdziałaniu, partycypacji dziecka i partnerstwu, a zajęcia będą pełne radości, rozmowy i wspólnego poznawania światów, tych widocznych, na wyciągnięcie ręki, i tych niewidocznych, wymagających rozwiązywania problemów, abstrakcyjnego myślenia i wyobraźni. Nasza szkoła zaniedbuje obszary całościowego uczenia się, demokratyzacji środowiska edukacyjnego, wspierania rozwoju autonomicznej i refleksyjnej jednostki, wartości wspólnotowego życia, kreatywnego i innowacyjnego uczenia się, rozwijania umiejętności zadawania pytań badawczych i twórczego poszukiwania odpowiedzi. System oświaty nie jest przecież systemem autonomicznym, ani pomniejszym elementem systemu społecznego, konstruującego warunki egzystencji społecznej. Trzeba podkreślić, że powszechnie edukacja jest wskazywana jako *centralny* element społecznego systemu – jako miejsce kształtowania umiejętności pracy i współpracy, jako miejsce formowania się tożsamości jednostki, tworzenia osobistej wiedzy i kompetencji kulturowych, jako arena mobilizacji i uczenia się działania, i wielu innych umiejętności (Apple, 2013). Edukacja jest zawsze praktyczną realizacją jakiejś wizji modelu rozwoju kultury i jego transmisji w dyskursie edukacyjnym, jakichś wyborów co do kierunku rozwoju społeczeństwa, oczekiwanej jakości życia, orientacji i aspiracji ekonomicznych, a także form demokratycznej praktyki społecznej.

Działanie na rzecz dobra dziecka i jego pomyślnego rozwoju wymaga partnerstwa dorosłych: rodziców, nauczycieli, psychologów, przedstawicieli władz lokalnych, polityków itd. Tylko dorośli w drodze negocjacji i długotrwałego działania są

w stanie połączyć instytucjonalną edukację i radosne dzieciństwo. Jürgen Habermas (1999) przypominał, że wszelkie przemiany społeczno-kulturowe przebiegają na poziomie komunikacji. To komunikacja jest płaszczyzną, na której jednostki wspólnie dokonują aktów nadawania znaczenia rzeczywistości, a tym samym określonym praktykom społecznym, a więc na poziomie komunikacji następuje przekształcanie wzorów i schematów myślenia oraz działania. Mamy nadzieję wraz z naszymi Czytelnikami taką drogę przebyć. Myśmy ją zaczęli wiele lat temu, a ostatnio pomagali nam w tym nasi partnerzy z Uniwersytetu Agder w Kristiansand w Norwegii. W toku wielu dyskusji, analizy przykładów zajęć i konkretnych rozwiązań w Polsce, Norwegii i Szwecji, brania pod uwagę uwarunkowań konkretnego przedszkola i szkoły, uwarunkowań kulturowych i lokalnych, wraz z naszymi partnerami budowaliśmy filary nowoczesnej edukacji dziecka, najpierw w ramach projektu pt. *Edukacja środowiskowa dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli*³, realizowanego przez zespół⁴ Akademii Pedagogiki Specjalnej, a później wraz z nauczycielami przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej z warszawskiej Ochoty.

Na początek chcemy pokazać, na czym te zmiany polegają, na jakich filarach są oparte i jaki nadajemy im kierunek. Kolejno będziemy pokazywali praktyczne rozwiązania wraz z ich teoretyczną podbudową. Sądzymy, że będzie to sprzyjać samodzielności i innowacyjności nauczycieli, bo rozumienie istoty przekształceń pozwala na tworzenie wielu praktycznych rozwiązań. Do wspólnego poszukiwania i wprowadzania zmian zapraszamy nauczycieli wczesnej edukacji, bo mamy nadzieję na kreowanie takiej codzienności edukacyjnej przedszkola i szkoły, która będzie sprzyjać przygotowaniu do życia w zmiennym świecie. Chcemy więc, aby przedszkole i szkoła były społeczną przestrzenią innowacyjnego uczenia się, demokratycznego działania opartego na paradygmatach edukacji w XXI wieku, sprzyjającym rozwojowi każdego dziecka i wspólnoty. Chcemy, aby ją tworzył nauczyciel, który rozwinie w młodych ludziach radość uczenia się, odwagę do szukania ciągle nowych rozwiązań, entuzjazm i wytrwałość, odwagę i energię do pokonywania trudów i przezwyciężania własnego oporu. Chcemy, aby nauczyciel rozpałał marzenia, wspierał dziecko w rozwijaniu zaangażowania, odwagi poznania, kreatywności, refleksyjności i odpowiedzialności. Chcemy, aby wraz z dziećmi budował demokratyczną kulturę grupy przedszkolnej czy klasy szkolnej, gdzie terażniejsze wartości dzieciństwa i potrzeby przyszłości będą się wzajemnie wspierały i służyły uczeniu się życia w przestrzeni międzyludzkiej.

Niewątpliwie czas obecny, wyznaczający perspektywę, z jakiej dostrzegamy społeczną, polityczną i kulturową rolę edukacji, można określić jako nadal trwa-

³ Projekt współfinansowany ze środków funduszy norweskich i krajowych, zgodnie z umową Nr FSS/2014/HEI/W/0017/U/0029.

⁴ Zespół w składzie: J. Bałachowicz, L. Tuszyńska, K.V. Halvorsen, A. Korwin-Szymanska, E. Lewandowska, Z.S. Nitak, A. Witkowska-Tomaszewska.

jący czas przemian. Czas przemian to nie tylko zmiana aspektów rzeczywistości zewnętrznej wobec jednostek, obejmująca sferę instytucjonalną czy organizacyjną. Przemiany społeczne dokonują się bowiem wewnątrz społeczeństwa, obejmując te aspekty życia społecznego, które wkraczają w sposoby myślenia, rozumienia świata i działania. Mają one miejsce „na poziomie najgłębszych kodów kulturowych, symboli, reguł, wzorów i schematów myślenia i działania” (Sztompka, 1994, s. 12), dokonują się wolno i po „wyboistej drodze”. Analiza zjawisk zmiany społecznej podjęta przez socjologa pokazuje, że jest to „konstrukcja nowego porządku społecznego, częściowo ze starych, i częściowo z zapożyczonych elementów [...], swoistej syntezy dawnych tradycji, uwarunkowań wewnętrznych, lokalnych i wpływów zewnętrznych, globalnych” (tamże). Te słowa wypowiedziane na początku przemian ustrojowych brzmią nadal aktualnie. Faza zapoczątkowania zmian i transformacji ustrojowej nie prowadzi wprost do zmian świadomościowych obywateli. W społeczeństwach o długiej tradycji demokratycznej wiedza o demokracji, o indywidualnym i społecznym funkcjonowaniu obecna jest w kulturze, tradycji, obyczajowości, co powoduje, że demokratyczne postawy przyswajane są w drodze socjalizacji pierwotnej i w wychowaniu instytucjonalnym. W Polsce radykalna, jednoczesna zmiana w sferze politycznej, gospodarczej, społecznej, również brak tradycji demokratycznej, spowodowały, że zarówno młodzi ludzie, jak i ich rodzice uczą się życia w nowym systemie, indywidualnie doświadczając demokracji. Chyba dlatego zrozumienie na czym polega zmiana w społeczeństwie demokratycznym, uchwycenie jej istoty w szkolnym uczeniu się, kształtowanie zaangażowania dzieci, rozwijanie ich zasobów i kompetencji, a jednocześnie dążenie, aby nie zgubić potrzeb integracji kulturowej i społecznej, to niezmiernie trudne zadanie. Ponadto w konstruowaniu nowego modelu szkoły ciąży nam dawne doświadczenie polityczne i społeczne: „bariery czasu przeszłego”, „uniformizm”, „falszywy egalitaryzm” itp. Nasza szkoła przeniosła i wyostrzyła wiele cech z czasu minionego, a można nawet powiedzieć, że szkoła „umknęła historii”. Doświadczenia te rzutują na stawianie pytań o zmianę edukacji, o rozumienie kierunków przemian, znajdowania mechanizmów i rozwiązań ciągłego zmagania się z napięciem w wielu kwestiach kształcenia indywidualnego i wspólnotowego. Zaczniemy więc naszą intelektualną podróż od przyjrzenia się wybranym założeniom edukacji i roli szkolnego uczenia się.

Edukacja jako przestrzeń realizacji założeń ideologicznych państwa

W Polsce w okresie socjalizmu dominowało przekonanie, że szkoła jest najważniejszą centralną instytucją edukacyjną, którą należy budować zgodnie z wizjami państwa i dominującej siły politycznej⁵. Charakter funkcjonowania szkoły i prak-

⁵ Poszerzone ujęcie tej problematyki znajduje się w książce J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 110–140.

tyki edukacyjnej oraz kształcenia nauczycieli określał paradygmat strukturalistyczno-funkcjonalistyczny i adaptacyjne rozumienie nauczania. Model planowanego centralistycznie kształcenia i oczekiwanych efektów był skupiony przede wszystkim na umiejętnościach nauczycieli w realizacji programu. Dominowała edukacja wzorowana na instrukcyjnych metodach przekazu wiedzy, na organizacyjnych schematach pracy klasowo-lekcyjnej i na normatywno-represyjnych sposobach wychowania. W centrum zainteresowania pedagogiki znajdowały się cele, zadania, metody kształcenia i wychowania służące kolektywnemu nauczaniu i wychowaniu.

Dziecko traktowano jako jednostkę, którą można łatwo nauczyć tego, co politycznie programują i czego oczekują dorośli. „W okresie wczesnoszkolnym dziecko łatwo poddaje się różnym oddziaływaniom wychowawczym. Jest to okres sprzyjający nauce jak nigdy potem. Dziecko uczy się chętnie, nie analizując sposobu nabywania wiedzy. Jest więc w stanie uczyć się w sposób całkiem mechaniczny, jak też uczyć się myśleć poprawnie, logicznie w toku rozwiązywania problemów. Normalne, zdrowe dziecko chętnie pracuje, uczy się i słucha poleceń” (Wilgocka-Okoń, 1985, s. 150). Ten pogląd wyrażony przez Barbarę Wilgocką-Okoń odzwierciedla funkcjonujący w oficjalnym dyskursie edukacyjnym obraz dziecka, rozumienie roli ucznia i jego pozycji w systemie edukacyjnym. Widać wyraźnie przedmiotowe, a nie podmiotowe ujęcie dziecka, potrzebę zarządzania dziecięcym umysłem i jego podporządkowanie odgórnie przyjętym unifikacyjnym oczekiwaniom wychowawczym. Wprawdzie w pedagogice w latach 70. XX wieku zwracano uwagę na duże możliwości poznawcze uczniów, ale miały one być w praktyce wykorzystane do podniesienia sprawności nauczania–uczenia się, a nie rozwijania autonomii dziecka i jego partycypacji w uczeniu się. Uznawano, iż dziecko wymaga nadzoru i zalecano styl „życzliwego kierowania” przez nauczyciela procesem nauczania–uczenia się w celu rozwijania u uczniów ustalonych wzorów zachowań. Nauczyciel skupiał się na nauczaniu, wobec uczniów występował więc jako ekspert, instruktor i kierownik zespołu klasowego, był nośnikiem i realizatorem oczekiwanych przez władzę wzorów wychowawczych.

Praca wychowawcza w klasach niższych miała usprawnić dziecko do roli ucznia i bycia członkiem grupy społecznej, stąd poczynania nauczyciela–wychowawcy klasowego miały prowadzić do ukształtowania dobrych stosunków w relacjach nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel oraz uczeń–otoczenie. Wzorem osobowym miał być wzorowy uczeń, a chodziło o wyrobienie „postawy człowieka zainteresowanego w doskonaleniu całego systemu pracy. Takie nastawienie racjonalizatorskie wymaga od ludzi rzetelnej pracy, wytrwałości i wielkiego hartu” (Schultz, 1992, s. 28). Było to więc przygotowanie użytecznego członka społeczeństwa ludzi pracy, radzącego sobie w świecie techniki, podatnego na kierowanie. W szkole socjalistycznej człowiek widziany w perspektywie edukacji miał być przedmiotem jej unifikujących działań, a nie siłą współkreującą swoją

indywidualność. W pracy szkoły nastawionej na kolektywne nauczanie dziecko było rozumiane raczej jako „zbiorowy przedmiot” oddziaływań nauczyciela (Schultz, 1992), a panujący w PRL ład społeczny został przeniesiony w postaci „władzy dyscyplinarnej” również do edukacji dziecka.

Pedagogika tamtego czasu w Polsce była wyraźnie skoncentrowana na instytucjonalnych procesach nauczania i wychowania. Znacząco był z tym związany kształt uprawianej nauki oparty na paradygmacie pozytywistycznym, a zwłaszcza w „szkołocentrycznej” pedagogice rozwijała się dydaktyka, która określała sposoby nauczania dzieci wywiedzione z racjonalności instrumentalnej. Nauczyciela przygotowywano do działania w określonym systemie adaptacyjnego nauczania, gdyż uważano, że „szkoła jest systemem działania, w którym odpowiedni eksperci, zgodnie z wymogami ról, wykonują w sposób współzależny specjalistyczne zadania, warunkujące łącznie osiągnięcie finalnego celu” (tamże, s. 59). Nauczyciel w tym systemie występuje jako nośnik i jako ekspert do realizacji ściśle określonych celów społecznych i zawodowych. Był on przygotowywany do realizacji jednakowych celów w odniesieniu do wszystkich uczniów, których traktowano jako „zbiorowy przedmiot wychowania” (tamże, s. 61). Skuteczność pracy nauczyciela określano na podstawie umiejętności realizacji programu nauczania i „przekazu wiedzy” oraz dyrektywności postępowania wychowawczego.

Na początku zmiany społecznej, w 1993 roku ukazała się książka autorstwa Ryszarda Więckowskiego pt. *Pedagogika wczesnoszkolna*, która przez dekadę była podstawowym podręcznikiem w kształceniu przyszłych nauczycieli. Jednak w kontekście oczekiwanych zmian można ją uznać za przedsięwzięcie spóźnione. Przedstawione w niej przez autora paradygmaty i refleksje nad rolą wczesnej edukacji nie korespondowały już z otwarciem procesu zmian i pytaniem o najważniejsze wartości w okresie demokratycznych przemian. W każdym razie pedagogika wczesnoszkolna w odświeżeniu Więckowskiego ma charakter quasi-behawiorystyczny, sprawnościowy. Zalecał, aby proces edukacyjny opisywać w „języku czynności nauczyciela”, które stymulują aktywność dzieci, a te z kolei – opisywać w tzw. „języku czynności dzieci”. Spodziewane efekty w postaci umiejętności – nazywać i opisywać w tzw. „języku efektów” (np. wielozdaniowa spójna wypowiedź na określony temat itp.) (Więckowski, 1993, s. 65). Więckowski wyjaśniał: „To jest zwięźle ujęta, moja autorska filozofia pedagogiki wczesnoszkolnej oparta na «pedagogice oczekiwania», będąca opozycją wobec pedagogiki opartej na śladach” (tamże). Przyjęte założenie, że każda „sytuacja dydaktyczna” i każda aktywność dziecka przynosi oczekiwane edukacyjne rezultaty nie znajduje potwierdzenia w ujęciu konstruktywizmu poznawczego ani społecznego. Ta wiara w skuteczność stosowanych bodźców w procesie nauczania i podawanie wykazów oczekiwań wobec uczniów, jednakowych dla wszystkich, stanowiła przejaw dydaktycznego behawioryzmu, wiary w uczenie się według wzoru i możliwości unifikacji osiągnięć szkolnych. Jak daleko taka „pedagogika oczekiwania” teore-

tycznie i praktycznie odbiega od „pedagogiki opartej na śladach”, przekonujemy się w szkole po dziś dzień. Nauczycielskie konspekty i założenia zajęć są pełne oczekiwań wyrażonych w postaci: uczeń wie, umie itd.

Więckowski stwierdzał na początku lat 90. XX wieku, że „praca wychowawcza w klasach początkowych należy do najbardziej złożonych i zarazem kontrowersyjnych problemów w pedagogice w ogóle, a wczesnoszkolnej szczególnie. Wymaga oddzielnych studiów i analiz” (tamże, s. 179). Deklarował, że ze względu na brak takich badań i studiów może spojrzeć na te problemy „po nowemu”, ale w podręczniku pedagogiki zabrakło autorskiej wizji wychowania demokratycznego w szkole czy przeniesienia na polski grunt z innych krajów. Odczytuję to raczej jako ucieczkę w okresie przełomu politycznego od wyraźnego odrzucenia wcześniej obowiązujących podstaw aksjologicznych wychowania w momencie, kiedy trzeba było zwrócić się w kierunku nowych wartości demokratycznych. A może były one dla autora jeszcze niezbyt wyraźne, bo w okresie powstawania zrębów nowego ustroju skala trudności we wskazaniu kierunku przemian wśród pedagogów była bardzo duża (Bałachowicz, 2004). W każdym razie, po zmianie paradygmatów naukowych w pedagogice akademickiej, nadal w *Pedagogice wczesnoszkolnej* znajdujemy starą podstawę aksjologiczną i teoretyczną, wprowadzie zakrytą, zamaskowaną częstym odwoływaniem się do psychologii humanistycznej, teorię funkcjonalno-strukturalistycznego ujęcia roli ucznia, roli narzucanej przez instytucję, traktowanej jako mechanizm wrastania w zastany system społeczny (por. Parsons, 1969). Dla szkoły rezerwował wyraźnie oddziaływanie wychowawcze związane z rolą ucznia, a „wspinanie się” dziecka po „szkolnej drabinie sukcesu” niesie, jego zdaniem, istotny społecznie ładunek wartości. Próby odniesienia się „do wnętrza człowieka”, wspierania podmiotowości dziecka mają charakter szczątkowy i powierzchowny. Raczej wsparcie podmiotowości łączył z tworzeniem klimatu pracy z dzieckiem, tworzeniu „życzliwego otoczenia”, rozumieniu i świadczeniu pomocy w pokonywaniu przezeń napotykanymi trudnościami” (Więckowski, 1993, s. 183).

Więckowski podkreślał, że dobre wychowanie nie może być dyrektywne, a opierać się powinno na rozumieniu i porozumiewaniu się z dziećmi i na wspieraniu ich dążeń edukacyjnych. Więckowski odrzucał nurt „urabiania”, „kształtowania”, „modelowania” w wychowaniu, ale poza stwierdzeniami, jak już wspomniałam, w *Pedagogice wczesnoszkolnej* nie odnosi się do demokratyzacji środowiska wychowawczego dziecka, nie wprowadza także nowych paradygmatów teoretycznych uczenia się. Natomiast faktycznie projektowana przez niego edukacja dziecka niezbyt daleko odbiega od założeń funkcjonalistycznych szkoły i jej transmisyjnej roli. Taka koncepcja teoretyczno-empiryczna edukacji dziecka została przeniesiona do kształcenia kolejnych generacji nauczycieli i nadal jest obserwowalna w codziennej praktyce wczesnej edukacji.

Paradoksy przemian edukacji dziecka w fazie politycznego przełomu

A co zasadniczo chcieliśmy zmienić w edukacji po 1989 roku? Chcieliśmy włączyć edukację w proces demokratyzacji, przebudowy naszej wspólnoty. Polska pedagogika w okresie przełomu wskazywała jasny kierunek demokratyzacji szkoły. Ten nurt myślenia powrócił ponownie pod koniec lat 80. XX wieku (Wojnar, 2000). „Rozumieć świat – kierować sobą” było to nowe hasło Bogdana Suchodolskiego określające sens edukacji (Suchodolski, 2003). W pedagogice akademickiej zwracano uwagę na motywację wewnętrzną, osobistą ciekawość ucznia, zainteresowania, wyobraźnię, zaangażowanie emocjonalne, a także na to, że kształcenie skierowane na „rozumienie” odnosi się nie tylko do dyspozycji poznawczych jednostki, lecz także do wymiarów społecznych. Podstawowym jednak novum proponowanych koncepcji edukacji był akcent na indywidualną, podmiotową stronę edukacji człowieka, owo postulowanie „kierowania sobą”, możliwe dzięki rozwijaniu sił indywidualnych człowieka w społecznym kontekście. W dyskusjach nad kształtem edukacji zwracano uwagę na jej powinności egzystencjalne, jakimi są: rozwój młodego człowieka, ułatwianie mu poszukiwania i tworzenia własnej podmiotowości i tożsamości, realizacji aspiracji, marzeń, wyboru wartości i własnego stylu życia. W pedagogice akademickiej następował powrót do podstaw antropologicznych, do koncepcji podmiotu, do orientacji humanistycznych, personalistycznych, uznających prymat osoby, jej twórczy rozwój ku wartościom. Pedagogika nie odrzucała oczywiście celów społecznych wychowania, ale kierowała je ku wychowaniu demokratycznemu. Jednak dopiero zmiana ustroju społeczno-politycznego w Polsce w 1989 roku umożliwiła otwarcie się na nowe, nieznanne dotąd szerzej podstawowe paradygmaty w naukach o wychowaniu społeczeństw demokratycznych.

Pedagogika zorientowana na wsparcie rozwoju podmiotu indywidualnego i społecznego była wskazywana po zmianie ustrojowej dla praktyki szkolnej przez Komitet Prognoz Polska 2000 Plus jako podstawa projektowania reform oświatowych po zmianie ustrojowej. Nowa szkoła powinna się pozbyć sztywnego adaptacyjnego gorsetu, co prowadzi do przyswajania programu i standaryzacji zachowań. Ten typ edukacji już nie odpowiadał potrzebom tworzenia się społeczeństwa demokratycznego, nie był w stanie przygotować młodego człowieka do „twórczej adaptacji”, do rozumienia i współtworzenia współczesnej cywilizacji. Słusznie zatem podkreśla Zbigniew Kwieciński (2000), że nowe myślenie o edukacji, wraz ze zmianą ładu społecznego i zaakceptowaniem modelu demokracji zachodniej, musi być zasymilowane, dostosowywane i rozwijane w pedagogice i nauczycielskich wzorach działania. „Dla procesu kształcenia oznacza to koncentrację na jednostce, uczenie się aktywne, odkrywczе, poszukiwawczе, uczynienie całościowego rozwoju celem edukacji, a podstawową kompetencją szkolną – umiejętność zadawania pytań badawczych o to, co jest zagadką, co jest dotych-

czas nieznanie i skryte” (Kwieciński, 2000, s. 38). Należy wyraźnie podkreślić, że dla praktyki edukacyjnej zdecydowanie pedagogika proponowała modele związane z demokratyzacją życia społecznego, nawiązujące do ideologii liberalnych, oparte na paradygmacie konstruktywistyczno-emancypacyjnym (por. Rutkowiak, 1995; Kwiatkowska, Kwieciński, 1996).

Wskazywanie jednostki jako podmiotu edukacji miało zasadniczo zmienić oblicze polskiej szkoły i ukierunkować ją na wspieranie rozwoju personalnego uczniów. Jak zaznaczał Tadeusz Lewowicki, współcześnie człowiek ma prawo domagać się i uzyskiwać od edukacji „[...] pomocy w realizacji indywidualnych celów, pomocy w samorealizacji, w rozwoju własnej osobowości, kształtowaniu własnej podmiotowości według również własnych pragnień, wyobrażeń, motywacji” (Lewowicki, 1993, s. 61). Wobec potrzeb zmiany społecznej stało się ważne „dokonanie redefinicji socjalizacji, a także podjęcie prób określenia modeli socjalizacji w warunkach demokratyzacji życia społecznego” (Lewowicki, 2000, s. 21). Zmiana społeczna wymagała również zmiany edukacji, bo demokratyzacja społeczeństwa opiera się na wychowaniu demokratycznym jednostek.

Lewowicki, rozważając perspektywę zmian edukacji początkowej na początku XXI wieku, stawiał dwa zasadnicze pytania:

- czy edukacja wczesnoszkolna pozostanie w zgodzie z dotychczasowymi dominującymi wyobrażeniami o tej edukacji?
- czy też poszukiwane będą nowe rozwiązania kwestii edukacyjnych, które uwzględnią istotne przemiany kontekstów społecznych i cywilizacyjnych? (tamże, s. 21).

Odpowiedź na pierwsze pytanie Lewowicki łączył tylko z modernizacją adaptacyjnej funkcji szkoły, ale w drugim przypadku, przy uwzględnieniu dynamiki procesów społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych – należało jego zdaniem nasilić funkcje emancypacyjne szkoły. W przypadku pozytywnej odpowiedzi na pierwsze pytanie edukacja dziecka może długo trwać w postaci swoistego skansenu, spełniać wiele zadań, ale coraz bardziej odległych od potrzeb indywidualnych i społecznych, właściwie jednak hamować rozwój autonomii i kompetencji młodego człowieka. Długie utrzymywanie stanu edukacji w postaci skansenu z poprzedniego okresu hamuje przecież oczekiwane przemiany społeczne i kulturowe, kreujące potencjał rozwojowy społeczeństwa, co ma zasadnicze znaczenie dla innowacyjności gospodarki. Wobec potrzeb zmiany społecznej stało się ważne „dokonanie redefinicji socjalizacji, a także podjęcie prób określenia modeli socjalizacji w warunkach demokratyzacji życia społecznego” (tamże, s. 21). Zmiana społeczna wymagała nowego podejścia do systemu edukacji, a nie pozostawienie go w postaci skansenu „uprzedmiotowienia” młodych ludzi” (Bałachowicz, 2016, s. 49).

Było to ważne i pilne zadanie, stojące przed środowiskiem pedagogów wczesnoszkolnych, a w projektowaniu reformy edukacji dziecka nie musieliśmy wyważać „otwartych drzwi”, tym bardziej, że szkoła w wielu krajach Europy w tym

czasie zmieniała swoje instrumentalne oblicze (Silcock, 1999). Mogliśmy sięgać do rekonstruowanych w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych wzorów współczesnego progresywizmu stanowiących trzon pojmowania istoty demokratycznej edukacji dziecka i włączyć je w nasze potrzeby. W okresie przemian w rodzimej pedagogice wczesnoszkolnej były proponowane koncepcje nawiązujące do współczesnego progresywizmu sformułowane przez Marię Cackowską (1997) czy Marię Jakowicką (1994). Nowocześnie pojmowane kształcenie w kategoriach rozwojowych, ujmowanie edukacji w kontekście całego życia człowieka, przewartościowywałoby przecież różne obszary teorii i praktyki edukacji początkowej. We współczesnych paradygmatach ujmujących poznawcze relacje człowieka ze światem i mechanizmy jego rozwoju, wskazuje się na: aktywność, sprawczość, konstruowanie znaczeń i relacji społecznych, zmienność, doświadczenie, interpersonalność, kontekstowość, interaktywność, wspólnotowość (Bałachowicz, 2004). Są to kategorie charakteryzujące humanistyczny klimat dyskusji na temat człowieka w świecie, jego możliwości kreatywnych i twórczej adaptacji. Wskazują także na inne rozumienie niż instrumentalne jakości szkolnego uczenia się i działania nauczyciela na rzecz maksymalizacji dziecięcej aktywności i dziecięcego potencjału rozwojowego. Konstruktivistyczne ujmowanie działań poznawczych i społecznych dziecka, osadzone w kontekście kulturowym, zostało podniesione w teorii edukacji do uniwersalnej zasady wspierania jego rozwoju (Bruner, 2006). Aktywność podmiotowa, działanie stanowią centralną oś procesów rozwojowych i jak soczewka skupiają w sobie wszystkie aspekty podmiotowego bycia człowieka w świecie, odzwierciedlają ogólny wzorzec relacji w świecie i ukazują kompetencję podmiotową. Aktywność podmiotowa jest podstawowym medium kultury do doświadczeń jednostki i kształtowania jej indywidualności.

W okresie powstawania zrębów nowego ustroju, w odcięciu się od widocznych przejawów poprzedniej ideologizacji w podstawach programowych, podręcznikach, poradnikach, stosowano prostą metodą amputacji, np. odrzucając cele wychowania, zadania, zmieniając jednocześnie formę poleceń, „sytuacji edukacyjnych”. Jednakże dalsze odwołanie się do pojęć z „poststrukturalnego słownika” nie zmieniało fundamentów teorii i praktyki, a zakrywało tylko jej instrukcyjny charakter. W rzeczywistości pozostawiono całe instrumentarium kształtowania praktyki edukacyjnej z jej instrukcyjnym modelem opartym na quasi-behawiorystycznych podstawach. Przesunięto akcent z nauczyciela jako „zbiorowego podmiotu edukacji” na ucznia, ale faktycznie władza pozostała po stronie nauczyciela. Uczeń stawał się gwiazdą, centrum edukacji, ale na dotychczasowych warunkach. Wprawdzie pojawiały się hasła o podziale władzy, równoważeniu ról nauczyciela i ucznia, partnerstwie, ale uczeń nie był w tym procesie uppełnomocniony (Puślecki, 1996), nadal pozostawał pod „kierowniczą rolą nauczyciela”. Model socjalizacji był zbudowany na strukturalistycznej roli ucznia i wbudowanymi w nią cechami „konstruowania człowieka wytwórcy”, a kierowane wobec dziecka oczekiwania

społeczne były raczej związane z wypełnianiem zaleceń roli i podporządkowaniu się instrukcji jednakowej dla wszystkich. Unifikacja oczekiwań i wyznaczanych norm nie przewidywała partycypacji dziecka w procesie kierowania swoim rozwojem, negocjacyjnego stylu pracy w klasie. Wprawdzie zwracano uwagę na indywidualne potrzeby ucznia, ale były one podporządkowane potrzebom systemowym, osiągnięciu szkolnej sprawności w ramach nauczania zbiorowego. Na podstawie diagnozowanego obrazu można powiedzieć, że pedagogika edukacji wczesnoszkolnej „umknęła historii”, przeniosła model reprodukcyjny do zmieniającego się świata społecznego, niezgodny z potrzebami kształtowania upodmiotowionej jednostki i demokratycznej wspólnoty.

Podsumowując zarysowaną ocenę okresu początkowych zmian w edukacji, można przyjąć, że dla pedagogiki, która była wcześniej jedną z nauk humanistycznych najsilniej poddawanych światopoglądowej indoktrynacji, przełomowe były próby wyzwolenia się z dominującego paradygmatu pozytywistycznego i marksistowskiego, w tym także z psychologii behawioralnej. Dla praktyki pedagogika zdecydowanie proponowała modele związane z demokratyzacją życia społecznego, nawiązujące do ideologii postępowej, oparte na paradygmacie konstruktywistyczno-emancypacyjnym, kształtowania kompetencji demokratycznych (Kwiatkowska, Kwieciński, 1996). Jednak faktycznie edukacja dziecka była oparta na racjonalności instrumentalnej, a w publikacjach dla nauczycieli, w warstwie metodycznej, nawiązywano do teorii reprodukcji, funkcjonalizmu pedagogicznego, behawioryzmu i kształcenia skoncentrowanego na realizacji podstawy programowej.

Reformy edukacji po zmianie ustrojowej w Polsce

Pierwsze władze solidarnościowe po zmianie w 1989 roku opowiadały się za kreowaniem społeczeństwa rządzącego się demokratycznymi prawami i regułami życia, decydując się na decentralizację i demonopolizację. Jednak okres decentralizacji i uspołecznienia oświaty trwał krótko, a procesy te zostały radykalnie zatrzymane w Polsce od 1993 roku, kiedy do władzy powróciła formacja postlewicowa (Śliwerski, 2015). Od tego czasu stopniowo wycofywano wprowadzone na krótko możliwości uspołecznienia oświaty i nastąpił powrót do centralizacji, później także za sprawą prawicowych i neoliberalnych sił politycznych.

Pierwsza kompleksowa reforma ustroju szkolnego w 1999 roku miała być narzędziem przyczyniającym się do zacierania granic między systemami szkolnymi państw najwyżej rozwiniętych gospodarczo i należących do Organizacji Współpracy Gospodarczej i rozwoju OECD (Czaputowicz, 2013). Zmianę tę przeprowadzono bez podstawy aksjonormatywnej, bez szerszego udziału pedagogów, odrzucając ich poglądy w zakresie demokratyzacji kultury szkoły i konstruktywistycznych podstaw praktyki edukacyjnej. Podobnie jak w innych krajach Zachodu, skupiono się przede wszystkim na nauczaniu oraz kontroli efektów przez

wprowadzenie standardów i egzaminów zewnętrznych (Alexander, 2005; Pring, 2012). Polskie władze oświatowe przyjęły neoliberalną zasadę dostosowania systemu edukacyjnego do wyzwań globalizacji. Wprawdzie zakładano podniesienie jakości kształcenia i wychowania; odejście od encyklopedycznego nauczania ku rozwojowi możliwości indywidualnych każdego ucznia, wyrównanie szans edukacyjnych młodego pokolenia, przekazanie szkołom wielu kompetencji w zakresie zarządzania i realizacji programów wychowawczych (Konarzewski, 2001), ale przyjęta neoliberalna zasada kształtowania społecznych i programowych ram edukacji nie rozwiązywała dotychczasowych problemów i potrzeb kształtowania nowego porządku społeczno-gospodarczego. Szkolnictwo wymagało zmiany w kierunku demokratyzacji we wszystkich jego obszarach, od decentralizacji zarządzania po budowanie przestrzeni wolności w przedszkolu i rozwijanie postaw demokratycznych, autonomii, partycypacji, współdziałania, odpowiedzialności, wzajemnej troski u najmłodszych uczestników procesów wychowawczych.

Rozumienie zmiany społecznej w kategoriach czysto ekonomicznych, kategoriach konfliktów, walki o byt nie daje przecież obrazu całości zmian, gubi aspekty humanistyczne, gubi wartości i sprowadza jednostkę do podmiotu ekonomicznego, do kategorii „inwestycji”. Problem ten w wyrazisty sposób przedstawił w swoich dociekaniach socjolog francuski Alain Touraine (2007, s. 20–21), który podkreślał, że społeczeństwa nie da się zredukować do warsztatu produkcyjnego czy do systemu wymiany. Bez stałego odniesienia do koncepcji upodmiotowienia jednostki nie widzi on możliwości wyjścia z kryzysu demokracji. Podobnie jest z naszym systemem edukacji, jej politycznym i historycznym uwikłaniem, zlewaniem się nowych i starych wzorów myślenia o szkole. Koncentracja na wynikach przekazywania wiedzy, bez koncepcji wsparcia rozwoju osoby i jej podmiotowego funkcjonowania, pozostawiła edukację w starych koleinach nauczania instrumentalnego. Wprowadzono do oficjalnego dyskursu edukacyjnego słownictwo ekonomiczne, kategorię standardów, mierzalność efektów, wysoką jakość osiągnięć, testowanie wyników, zarządzanie edukacją i inne, które opisują neoliberalne rozumienie edukacji jako usługi i przygotowanie człowieka do rynku pracy. Taki język o szkole i efekty jej działania są opisywane w wieloraki sposób: pozytywnie – przez pryzmat wyników PISA, negatywnie – przez pryzmat dostrzeganej dehumanizacji szkoły (np. Alexander, 2005; Pring, 2012; Śliwerski, 2009). Celowe odrzucenie pedagogiki w reformowaniu edukacji i ciągłe „zabijanie podmiotu” w dyskursie społecznym ma swoje negatywne konsekwencje dla całego społeczeństwa (Kwieciński, 2013; Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015; Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015). Po zmianie politycznej szkoła nie potrafiła wyjść poza kontekst własnego doświadczenia kulturowego i wcześniej przyjętych wzorów działania. Inercyjność neobehawioryzmu oraz absolutyzowanie przez dydaktykę scjentyistycznej orientacji teoretycznej i metodologicznej w badaniach nad uczeniem się i ich implementacja do praktyki i kształcenia nauczycieli utrwa-

lają już nieadekwatny model działań dydaktycznych szkoły. Oczekujemy człowieka twórczego, przedsiębiorczego, wolnego, odpowiedzialnego, uspołecznionego, tolerancyjnego, uczącego się przez całe życie, radzącego sobie z wyzwaniem globalizacji, a paradoksalnie utrzymujemy system edukacji, który mimo przekształceń, drogą inercji działa zgodnie z „modelem fordowskim”, który dawno stracił na aktualności.

Tym samym działaniom podlegała edukacja wczesnoszkolna. Pod nowymi hasłami typu: kształcenie zintegrowane, ocenianie opisowe, pakiety edukacyjne kryły się stare rozwiązania oparte na modelu behawioralnym i kształtowaniu jednostki podlegającej narzuconym normom, jednostki zdyscyplinowanej, oczekującej na zewnętrzne sterowanie. Potrzebne jest nam postrzeżenie edukacji adekwatnie do nowego kontekstu oczekiwań i możliwości społeczeństwa demokratycznego, edukacji, która będzie służyć zmianie społecznej, rozwojowi jednostki i wspólnoty, ale w praktyce brak jest nam akceptowanej wizji takiej edukacji. Chaos i zwalczające się dyskursy edukacji, a w edukacji wczesnoszkolnej cofnięcie zmian strukturalnych i programowych, ponowne podwyższenie o rok obowiązku przedszkolnego i szkolnego są tego najlepszym dowodem. Potrzebujemy osadzenie dotychczasowego dyskursu o edukacji dziecka w innej perspektywie, co pozwoli wprowadzić inny język i inne myślenie o szkole. Na początek proponuję krótką rekonstrukcję mapy zmian w zakresie nowych paradygmatów edukacyjnych, nowego myślenia o uczeniu się i konstruowania demokratycznej kultury edukacji. Pozwoli to nam odejść od zakorzenionego już języka o uczeniu się do zbudowania panoramy nieobecnych, albo jeszcze słabo dostrzegalnych kontekstów uspołeczniania uczenia się.

2. Konstruowanie ram myślenia o edukacji w zmieniającym się świecie

„Rozwój nie zaczyna się od dóbr materialnych; zaczyna się od ludzi, ich edukacji, organizacji i dyscypliny. Bez tych trzech komponentów wszystkie zasoby pozostają ukryte, niewykorzystane, potencjalne” (Schumacher, 1999, s. 139). Nie zmienimy szkolnictwa, jeśli nie zaczniemy pracować nad jego codzienną praktyką. Edukacja dziecka ma w demokratyzacji życia swój udział i zapominanie o tym niezbywalnym, dialektycznym związku między szkołą a ładem społecznym prowadzi do „rozejścia się” wartości, celów edukacji i potrzeb życia jednostkowego i społecznego. Szukamy wtedy jakichś szczególnych form edukowania do demokracji, tworzenia szkół, które mają w swojej nazwie przymiotnik „demokratyczna”, a często uznawane są za szkoły alternatywne. Ta droga myślenia i działania nie przynosi efektów, bo instytucjonalne demokratyczne wychowanie odbywa się już w przedszkolu, a później w szkole – i to od klasy pierwszej. Taki sposób myśle-

nia o szkole uznawany w wielu krajach demokratycznych za naturalny, u nas nie może jeszcze znaleźć zrozumienia w działaniach reformatorskich. Skoro mamy nadal ogromne trudności z wyprowadzeniem edukacji dziecka z zakłętego kręgu transmisyjnego i instrumentalnego modelu działań szkoły, może warto zobaczyć, w jakim zakresie zmieniono myślenie o uczeniu się i edukacji w teorii pedagogicznej, w społecznym i naukowym dyskursie.

Potrzebę uczenia się innowacyjnego zaczęto wyraźnie dostrzegać na początku lat 70. XX wieku. Był to na Zachodzie okres stopniowego przekształcania myślenia o edukacji, jej miejsca w kształtowaniu warunków życia i zapewnienia egzystencji kolejnym pokoleniom. Znaczący przełom w teoriach pedagogicznych poprzedziło wiele zjawisk i procesów w sferze kultury symbolicznej, w przekonaniach światopoglądowych i oczywiście w sferze gospodarczej (Giddens, 2008). Stopniowo odchodziliśmy również od pojęcia świata zastanego, rzeczywistego, obiektywnego, poznawalnego, faktycznego, istniejącego „na zewnątrz” ku pojęciu światów konstruowanych (Berger, Luckmann, 2010). Zaczęto negocjować edukację opartą na przyswajaniu, a eksponowano zmianę paradygmatu w kierunku uczenia się „bez granic”, uczenia się innowacyjnego, partycypacyjnego, dialogowego (np. Botkin, Elmandjra, Maltiza, 1982).

Uświadomienie zależności między przyjętym nowoczesnym kanonem postępu i trudnością zapanowania nad jego niekontrolowanymi skutkami pobudziło społeczność międzynarodową do poszukiwania środków zapanowania nad pojawiającymi się kryzysami. Diagnozowane na początku lat 70. XX wieku konflikty i ryzyka zaczęły dotyczyć nie tylko eksploatacji przyrody, ale też formowania biografii jednostki i jej świata życia, a także całej ludzkości. Troska o godne życie współczesnych i kolejnych pokoleń oraz szukanie sposobów na zapanowanie nad aktualnym i przewidywanym niebezpiecznym biegiem wydarzeń mobilizowała społeczność międzynarodową do współpracy, szczególnie w sferze edukacji. To „w istocie ludzkiej tkwią niewykorzystane jeszcze zdolności do kształtowania wizji przyszłości świata, zdolności twórcze oraz zasoby energii moralnej, które można zmobilizować, aby wybawić ludzkość od czekającego ją niełatwego losu” (tamże, s. 34). Wobec tego wszyscy musimy uczyć się, jak rozbudzać nasz potencjał, rozwijać talenty, kryjące się zdolności do holistycznego rozumienia wydarzeń i innowacyjnego rozwiązywania problemów lokalnych i globalnych.

Nauka i technika to nie tylko źródła postępu, lecz także właściwe współczesnemu człowiekowi wzorce myślenia, wartościowania, rozumienia siebie, swoich potrzeb i oczekiwań. Rozwinęły się one w okresie nowoczesności i święcą swój triumf od XVIII wieku jako projekt kulturowy. Projekt ten, nazwany *projektem nowoczesności* (Habermas, 2005), miał ambitne cele: linearny i ciągły postęp, prawdę jako odkrycie „poddającego się poznaniu” świata oraz społeczną, polityczną i kulturową emancypację i wolność jednostki. Takie myślenie opierało się na trwałym fundamencie, na który składały się uniwersalne i poznawalne: istota rzeczy, właści-

wości, prawa i wyjaśnienia; na fundamencie uporządkowanego świata – ogólnym, ponadczasowym, zdekontekstualizowanym i opartym na kanonie racjonalności. Ten ideał ładu, pewności i uniwersalizmu charakteryzował aksjomaty naukowego poznania. Krótko mówiąc, zasadniczym aspektem myślenia w kanonie nowoczesności jest postrzeganie świata jako poznawalnego i uporządkowanego, jednostki – jako uniwersalnego i niezmiennego, integralnego podmiotu, niezmiennej natury ludzkiej, niezależnej od kontekstu i związków międzyludzkich. Zakorzeniony w kulturze, w szkole ten model patrzenia na świat uczy nas technicznej racjonalności, a nasza refleksyjność, nasze myślenie i postrzeganie świata są nimi ukierunkowane, kształtuje swoisty wzorzec egzystencji, organizuje życie społeczne i kieruje naszym myśleniem o gospodarce. Zakorzeniony w naszym systemie wiedzy określa nasze myślenie o przyszłości, nie możemy się z niego wyzwolić, bo szkoła również organizuje się wokół tego kanonu. Krótko mówiąc, projekt nowoczesności proponował dla rozumienia wiedzy szkolnej pewność, jednolitość, trwałość, niezmienność, zastosowanie wiedzy eksperckiej do oceny przekazu i jego efektów. Uczniowi proponowano więc uczenie się adaptacyjne, przystosowawcze do nacisków zewnętrznych, pomniejszające znaczenie jego inicjatywy i samodzielności. Taki typ edukacji „zachowawczej” był rozpowszechniony do lat 80. XX wieku, ale stopniowo zauważano jego braki i powstające bariery w rozwiązywaniu współczesnych konfliktów egzystencjalnych (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982, s. 108). W celu ich przewycięzania zaproponowano nowe podejście do uczenia się, koncepcję innowacyjnego uczenia się w Raporcie Klubu Rzymskiego pt. *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982). Nowe pojęcie uczenia się wykraczało poza konwencjonalną treść, a miało oznaczać taki rodzaj postawy zarówno wobec wiedzy, jak i wobec życia, w której akceptuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy (tamże, s. 50). Była to próba odejścia od utartych wzorów myślenia i uczenia się pod presją kryzysów i nieoczekiwanych wydarzeń. W odpowiedzi na zewnętrzne „granice wzrostu”, tkwiące w gospodarce i środowisku, raport postuluje, by w dziedzinie edukacji nie stawiać żadnych granic, a zacząć rozumieć uczenie się jako wyzwalamie nieograniczonych możliwości umysłowych człowieka w kontekście wyzwań przyszłości. Stworzona przez człowieka niebezpieczna rozbieżność między wykreowanym przez niego światem cywilizacji a zaprawianiem nad nim jest możliwe tylko przez „zwarcie luki ludzkiej”. «Luka ludzka» to dystans między złożonością świata a naszą zdolnością do sprostania jej. [...] Za wzrostem tworzonych przez ludzi komplikacji nie nadąża postęp naszych umiejętności” (tamże, s. 48). W związku z tym wszelkich gwarancji przyszłości człowieka, możliwości panowania nad globalnym biegiem wydarzeń trzeba szukać nie gdzie indziej, jak w nas samych. To w edukacji człowieka tkwią niewykorzystane możliwości do kształtowania wizji przyszłości świata, wobec tego autorzy raportu proponowali edukację „bez granic” – przyszłościową, globalną wizję uczenia się w sposób innowacyjny i antycypacyjny.

Zdaniem autorów raportu *Uczyć się – bez granic*, innowacyjne uczenie się jest warunkiem dla przetrwania i zachowania godności ludzkiej. „Innowacyjne uczenie się można opisać za pomocą następujących kategorii:

- *rozumienie*, uczenie się ze zrozumieniem, przez rozumienie i dla rozumienia złożoności, paradoksów i konfliktów, wyboru wartości, równoważenia sprzeczności itd.;
- *konstruowanie znaczeń*, uczenie się społecznego konstruowania znaczeń, podejmowania dyskusji i współpracy;
- *uczenie się uczestniczące, partycypacyjne*, uczestniczenie jako działanie społeczne, tworzenie solidarności w przestrzeni, uczenie się w realiach lokalnych;
- *uczenie się w interakcjach społecznych*, uczenie się w kooperacji, tworzenia relacji i sieci społecznych;
- *uczenie się kontekstowe*, uczenie się w kontekście stosowania norm, wzorów – nadawanie im treści w kontekście, wzbogacanie zasobów kontekstu – środowiska, rozwiązywanie problemów globalnych w kontekście – w najbliższym środowisku (*myśl globalnie, działaj lokalnie*);
- *uczenie się antycypacyjne*, uczenie się dostrzegania alternatywnych układów odniesienia, możliwości i alternatywnych projektów rozwiązań;
- *uczenie się twórcze*;
- *kierowanie się wartościami umiejętność dostrzegania konfliktów*, poszukiwania rozwiązań przez dialog z innymi jednostkami” (Bałachowicz, 2016, s. 22–23).

Antycypacja, uczestniczenie i odpowiedzialność to główne cechy innowacyjnego uczenia się. „Antycypowanie to zdolność stawania wobec sytuacji nowych, nie mających precedensu, [...] to umiejętność dawania sobie rady z przyszłością, przewidywania nadchodzących wydarzeń oraz oceniania konsekwencji, jakie na średnią i długą metę będą miały bieżące działania i decyzje” (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982, s. 76–77). Bez zrozumienia złożoności zdarzeń i procesów, nowych wymiarów świata trudno sprostać wyłaniającym się problemom globalnym. Kształcenie nastawione na rozumienie to nie tylko kształcenie umysłu, lecz także człowieka posługującego się umysłem. Rozumienie w działaniach edukacyjnych szkoły zakłada udział osobistej ciekawości, zainteresowań, wyobraźni, zaangażowania emocjonalnego, prowadzi do osiągnięcia „wiedzy osobistej”. Wymaga ono uczenia się z doświadczenia oraz „doświadczenia” sytuacji zastępczych lub wyobrażonych, a więc uczenia się przez tworzenie projektów, symulowanie zdarzeń czy organizowanie gier itp. Szczególną cechą antycypowania jest zdolność dostrzegania spektrum uwarunkowań, tworzenie nowych wariantów rozwiązań przewidywania niezamierzonych skutków ubocznych, zapobieganie katastrofalnym skutkom. Nie może ona być tylko oparta na suchych faktach, konkretnych danych, prozaiczna jak bilans liczbowy, skoro polega na projekcji w przyszłość, w postaci przewidywań, prognoz, musi więc łączyć się z wyborem wartości. To one pomagają podjąć właściwe decyzje. Kształcenie skierowane na

rozumienie przyszłości odnosi się nie tylko do dyspozycji poznawczych, lecz także dyspozycji kierunkowych. Myślenie antycypacyjne nie polega na wyjątkowym wizjonerstwie, lecz jest to zespół umiejętności, których można się uczyć, jeśli są wpisane w system edukacji. Chodzi o taką kulturę uczenia się, gdzie uczeń ma możliwość formułowania przypuszczeń, hipotez, scenariuszy, symulowania, tworzenia modeli, analiz tendencji, układania planów, uwzględniania długofalowych perspektyw, badania ukrytych konsekwencji własnych czynów zarówno nastawionych na dobro własne, jak i dobro społeczne. Przewidywanie jest cechą życiowej mądrości, ale nie można czekać, aż się ona ukształtuje w wyniku ludzkiego doświadczenia, należy jej uczyć w szkole, bo antycypacja pozwala przejść kontrolę i odpowiedzialność nad przyszłymi wydarzeniami powodowanymi przez zawodowe i obywatelskie działania bądź zaniechania.

Istotnym wymiarem uczenia się innowacyjnego jest też uczestniczenie. „O ile antycypacja pobudza solidarność w czasie, uczestniczenie stwarza solidarność w przestrzeni. Gdy antycypowanie jest działaniem umysłowym, uczestniczenie jest działaniem społecznym” (tamże, s. 82–83). Interakcje społeczne służą „ucieraniu” rozbieżnych antycypacji, by wypracować niezbędny konsensus i wprowadzić w życie harmonię. Od uczenia się antycypacyjnego nie da się więc oddzielić solidarności – solidarności w czasie po solidarność w przestrzeni. Szczególnie ten drugi rodzaj solidarności wzmacnia uczestnictwo, partycypację w projektowaniu i działaniu, podejmowaniu decyzji, dotyczących własnego środowiska i otoczenia. Wspólne dochodzenie z innymi do zrozumienia danego problemu i podejmowania decyzji stwarza więcej okazji do rozwiązywania sytuacji konfliktowych, a nie do ich narastania. Jest to więc uczenie się interakcji społecznych, tworzenia relacji społecznych o mniejszym i większym zasięgu. Jest to tym ważniejsze, że rozwiązywanie zasadniczych problemów globalnych ma swoje źródła w decyzjach lokalnych (por. Bałachowicz, 2016, s. 23–24).

W uczeniu się uczestniczenie łamie konwencję przekazywania gotowej wiedzy do uczniów, a wspólne dochodzenie do zrozumienia danego problemu uczy krytycznego myślenia, rozwiązywania konfliktów i partnerstwa. Ostatecznie innowacyjne uczenie się i uczestnictwo wymagają twórczej pracy i takiego podejścia w każdym obszarze ludzkiego życia.

Zdaniem autorów raportu *Uczyć się – bez granic* „najważniejszym spośród wszystkich elementów, jakie uczestniczą w procesie uczenia się są wartości. [...] Występowanie wartości nakreśla granicę między obiektywnością a subiektywnością, dzieli fakt od sądu, to co «jest naprawdę» od tego, co «powinno być» [...]. Wartości odgrywają zasadniczą rolę w podejmowaniu decyzji” (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982, s. 99). Zaliczając wartości do elementów uczenia się, autorzy podkreślają ich kierunkowy charakter, ich rolę w określaniu celu działania i wartościowaniu jego głównych składowych. W myśleniu pozytywistycznym, typowym dla ducha tamtej epoki, najważniejsze były „obiektywne” dane, wskaźniki,

procesy, skutki itp. Ten sposób myślenia dotyczył też uczenia się zachowawczego, adaptacyjnego, opartego na przekazie, gdzie przyjmowano określony kanon wartości, ustalany przez decydentów.

„Podkreślenie roli wartości w codziennym uczeniu się i podejmowaniu decyzji było w latach 80. XX wieku ujęciem nowatorskim, zmieniającym rozumienie relacji społecznych w procesie edukacyjnym. Dominująca formalizacja procesów edukacyjnych, wyjałowienie uczenia się z dialogu i interakcji rówieśniczych, typowa dla nauczania zachowawczego, jest główną barierą innowacyjnego uczenia się – jednostkowego i społecznego. Społeczne konstruowanie znaczeń i kontekstowe uczenie się sprzyjają rozpoznawaniu różnorodnych postaw, podejmowaniu negocjacji i kooperacyjnemu rozwiązywaniu problemów. A właśnie napięcie, jakie wywołuje konieczność dokonywania wyborów między różnorodnymi wartościami, jest katalizatorem uczenia się innowacyjnego, poszukiwania nowych rozwiązań i dokonywania śmiałych wyborów. Asymetria interakcji uwikłana w konteksty władzy i hierarchę ogranicza innowacyjne i demokratyczne uczenie się. Rozwiązania przyjmowane na górze docierają do społeczności, bez ich akceptacji są wdrażane, bez rozstrzygnięcia w kontekście wartości i uwarunkowań lokalny. Głównym celem innowacyjnego uczenia się jest rozszerzenie zakresu wyboru i kontekstowe, społeczne podejmowanie decyzji. Pozwala to na zachowanie różnorodności, tożsamości kulturowej, jak i wspólnego dziedzictwa kulturowego, zachowanie perspektywy indywidualnej, lokalnej, jak i globalnej” (Bałachowicz, 2016, s. 24–25).

Kształt cywilizacji to nie tylko ekspansja nauki i techniki, ale nade wszystko rozwój relacji społecznych i wzajemnej troski, a zatem akcent trzeba przesuwając w kierunku „jakości człowieka”, a także związków między człowiekiem a współtworzonym przez niego światem. Osiągnięcie celów finalnych w zakresie nowego wychowania człowieka wymaga wdrażania dwóch wartości: autonomii i integracji. Autonomia i integracja dotyczą zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Autonomia jednostki jest podstawą osobowości demokratycznej i tworzenia wspólnoty obywatelskiej. Jednak przypomnę za autorami publikacji, że autonomia musi być celem uczenia się, a można ją rozwijać wtedy, kiedy samo uczenie się jest procesem sprawowania autonomii. Integracja zaś nie oznacza zniesienia czy ograniczenia autonomii, lecz wzajemne równoważenie, uwzględnianie dwóch wartości będących w antynomii. Dotyczy to również współpracy w skali globalnej, integracji i tworzenia unii czy podejmowania działań na poziomie międzypaństwowym.

Na przykładzie krótkiego wydobywania wartości pedagogicznych tylko z jednego raportu Klubu Rzymskiego pragnę pokazać, że publikacje kierowane do społeczności międzynarodowej zawierały nowe kategorie postrzegania świata, nową etykę i wyzwania edukacyjne, ale w Polsce, ze względu na dominującą doktrynę pedagogiczną w tym okresie historycznym, nie znajdowały one większego oddźwięku poza pedagogiką akademicką. Ogólnie można powiedzieć, że kiedy świat zachodni doświadczał jednej z najgłębszych przemian kulturowych w swo-

jej historii, Polska była za „żelazną kurtyną”, a nasza edukacja była oparta na tradycyjnej koncepcji wiedzy i uczenia się.

Dopiero od niedawna w naszej pedagogice jesteśmy w trakcie odwrotu od pojęcia świata zastanego, rzeczywistego, obiektywnego, poznawalnego, faktycznego, istniejącego „na zewnątrz” ku pojęciu światów konstruowanych. Z perspektywy ponowoczesnej nie ma absolutnej wiedzy, absolutnej rzeczywistości czekającej na to, by ją odkryć. Nie ma uniwersalnego rozumienia świata, natomiast świat oraz posiadaną przez nas wiedzę na jego temat postrzega się obecnie jako społecznie konstruowane, a my wszyscy jesteśmy aktywnymi uczestnikami procesu konstruowania (Berger, Luckmann, 2010). W przestrzeni międzyludzkiej, wchodząc w relacje z innymi, konstruujemy znaczenia; nasza wiedza, ustalane fakty są przez nas tworzone, kiedy podejmujemy wysiłek zrozumienia własnej sytuacji, określonego kontekstu. Nasza wiedza konstruowana w procesie społecznym nie może powstawać ani istnieć bez naszego zaangażowania w świat. Ten świat jest naszym światem, rozumianym przez nas samych i konstruowanym z naszym udziałem, nie w izolacji, samodzielnie, a z udziałem innych aktorów społecznych. Z tego względu wiedza i jej konstrukcja zawsze są uzależnione od kontekstu i oparte na wartościach, w konsekwencji, w nieunikniony sposób tymczasowa i podlegająca zmianom. Wobec tego trzeba dostrzegać niepewność, złożoność, zróżnicowanie, nielinearność, subiektywność, wielość perspektyw oraz wyjątkowość związaną z określonym czasem i miejscem, a wręcz uważać je za naturalne. Krótko mówiąc, projekt nowoczesności proponował dla rozumienia wiedzy szkolnej pewność, jednolitość, trwałość, niezmienność, zastosowanie wiedzy eksperckiej do oceny przekazu i jego efektów, projekt ponowoczesności docenia konstruowanie wiedzy, jej społeczne i indywidualne zróżnicowanie jako źródła twórczego przystosowania się do zmieniającego się świata.

Zdaniem Ellen Lagemann (2000), na zmianę paradygmatu edukacji w kierunku koncentracji na uczeniu się miał szczególnie wpływ w latach 80. XX wieku postępujący rozwój nauk kognitywnych, zastosowanie w edukacji podejść antropologicznych i tradycji interpretatywnej, nowych relacji między badaniami nad edukacją i praktyką (badania w działaniu) i zmiana podejścia w badaniach społecznych (odejście od badań ilościowych, linearnego rozumienia zjawisk). Natomiast Ernst von Glasersfeld (2009) wskazywał na przełamanie tradycji epistemologicznej w filozofii przez konstruktywistyczną teorię poznania, a założenia filozoficzne i psychologiczne konstruktywizmu dały podstawy do innego rozumienia teorii i praktyki uczenia się i nauczania, ujmując ją w opozycji do transmisyjnego sposobu przekazu wiedzy. Konstruktywizm wyraźnie podnosi intencjonalność jako ludzką charakterystykę aktów poznawczych i społecznych interakcji, co pomijał behawioryzm (Burr, 2003). Na gruncie pedagogiki centralnym założeniem konstruktywistycznej perspektywy uczenia się jest więc indywidualna partycypacja w konstrukcji znaczenia, a zatem przyjmuje się, że wiedza w szkole jest aktywnie konstruowana w interakcji przez

uczących się i służy adaptacji w ich środowisku. Jest ona niepewna, zmienna i dynamiczna, jest indywidualną konstrukcją tworzoną w interpersonalnych praktykach z użyciem wiedzy kulturowej. W perspektywie konstruktywizmu uczenie się szkolne jest partycypacją w społecznych praktykach, a nauczanie jest formą społecznej praktyki (Wood, 2009, s. 339).

Pragnę przypomnieć, że wcześniej Lew S. Wygotski podkreślał, że rozwój człowieka to proces społeczny, a człowiek jest efektem działań społeczno-kulturowych. Dzieci nie muszą odkrywać świata na nowo, jak zdawał się myśleć Jean Piaget. Mogą korzystać z mądrości nagromadzonej przez poprzednie pokolenia, a w codziennym życiu poprzez kontakt z opiekunem mają ku temu okazję (Wendland, 2011, s. 39–40).

Wygotski przypominał o wadze dyskursu, wielostronnej dyskusji między jednostkami w konstruowaniu znaczeń, co sprowadza się do negocjacji w budowaniu wiedzy. Zatem interakcja jest podstawowym faktem społecznym, ma fundamentalne znaczenie dla konstruowania wiedzy. Wygotski rozwinął drugi nurt konstruktywizmu, tak zwany *konstruktywizm społeczny* (szerzej: Bałachowicz, 2009, s. 121–132). Konstruktywizm społeczny zakłada, że wiedza społeczna jest wytwarzana w toku interakcji społecznych, a poznanie jest związane z interakcją społeczną (Burr, 2003). Zatem głównym narzędziem konstruowania znaczeń jest język, a znaczenie jest jednostką myślenia werbalnego (Wygotski, 1987). Znaczenie słowa jest kształtowane kulturowo, ale dziecko je współkonstruuje w procesach interakcji społecznych. Zdaniem Wygotskiego (1971, s. 84), umysł pośredniczy między zewnętrznym światem a indywidualnym doświadczeniem, a rozwój umysłowy odbywa się poprzez opanowanie umiejętności posługiwania się kulturowymi narzędziami psychologicznymi. Wobec tego dla szkolnego uczenia się ważna jest znajomość kontekstu wewnętrznego, dotychczasowej wiedzy dziecka oraz ustalenie do tego kontekstu zewnętrznego i czynności nauczania. To założenie łączy się z wprowadzeniem pojęcia *sfery aktualnego i najbliższego rozwoju*.

Należy dodać, że włączenie do badań dydaktycznych teorii społeczno-kulturowej Wygotskiego nadało nowy wymiar poszukiwaniom możliwości efektywnej pracy na lekcjach. Zdaniem Ronalda Gallimore i Ronalda Tharpa (1990, s. 192), ważne były trzy aspekty wspomnianej teorii, a mianowicie: pojęcie sfery najbliższego rozwoju i wykorzystanie jej we wspieraniu uczenia się, rola aktywnego działania w kontekście i współpraca oraz koncepcja znaczenia słowa. Pokazano, że podstawowym elementem nauczania-uczenia się jest interakcja, z jej interpersonalnym i intersubiektywnym wymiarem, a nauczycielskie kierowanie polega na pomocy dziecku w internalizacji nowych działań poznawczych i rozwoju samoregulacji (Diaz, Neal, Amaya-Williams, 1990).

Również w socjologii edukacji nastąpiły duże zmiany, badania nad „ekologią klasy”, wprowadzenie całej rodziny badań opartych na obserwacji, koncentracja na szkole i klasie, na społecznej organizacji życia w klasie, na interakcji w klasie,

na tym jak nauczyciele i uczniowie konstruują w klasie lokalne rozumienie, jak wspólnie nadają znaczenia, pozwoliło odkodować „czarną skrzynkę” i poznać społeczne procesy szkolnej socjalizacji (Mikiewicz, 2016, s. 242–243). Z takiej perspektywy szkołę i nauczanie zaczęto postrzegać w sposób kompleksowy; szkołę – jako działającą w szerszym środowisku społecznym, a nauczycielskie nauczanie jako kompleks symultanicznych działań w złożonym, wielowymiarowym środowisku klasy szkolnej.

Wykorzystanie nowych paradygmatów i sięgnięcie po teorie fenomenologiczne w wyjaśnianiu kształtowania się świadomości jednostki, interakcyjne uczenie się i wątki związane z tzw. socjologią wiedzy pozwoliły na nowo opisać procesy kształtowania jednostek, ich podmiotowości i relacji w świecie społecznym, odejść od esencjalnego postrzegania podmiotu (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015). Postmodernistyczni myśliciele kwestionują przekonanie o istnieniu autonomicznego, jednolitego i niezmiennego podmiotu, „esencjalnej” natury ludzkiej, niezależnej od kontekstu, dążącej do urzeczywistnienia się (Bałachowicz, 2009; Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015). Współcześnie konstruowanie podmiotowości człowieka należy postrzegać jako wytwór społeczny. Podmiotowość jednostki konstruuje się w dialogu, jest wynikiem codziennych działań i gromadzenia doświadczeń, ich interpretacji i rekonstrukcji, wobec tego nie istnieje stała natura człowieka, ponieważ ludzie są zawsze istotami narodowymi, posiadającymi wiek i płeć, określoną religię, grupę etniczną, co ich określa i różnicuje ich doświadczenia (Melosik, 1995).

Od lat 70. XX wieku termin *dialog* uznawany jest za symbol pedagogiki, która miała wykraczać poza tradycje edukacji osadzone w transmisji, gdzie dziecko postrzega się jako bierne, puste naczynie, które należy napełnić wiedzą, inaczej mówiąc, dziecko widziane jako odtwórca wiedzy i kultury. Dialog podważa także tradycyjny podział władzy między ucznia i nauczyciela, dziecko – osobę dorosłą, konstruuje innego rodzaju związki, bardziej demokratyczne, oparte na szacunku, autonomii, zaufaniu do możliwości dziecka (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 197). Dialog od razu przynosi na myśl relacje społeczne, związki międzyludzkie, podpowiada pytania o to, jak jest ukonstytuowana przestrzeń międzyludzka w klasie szkolnej, jak my ją tworzymy, jak tworzą ją z nami nasi uczniowie. Mówiąc dobitnie, dialog stawia w centrum pedagogiki związki, stosunki między ludźmi, interakcje i konteksty, w których one zachodzą. Podstawą przeobrażeń w praktyce edukacyjnej jest zmiana komunikacji, inne rozłożenie akcentów i kierunku z przywołaniem wartości, które wypełniają „przestrzeń obcowania z drugim” (Tischner, 2006, s. 237).

Kompleksowość badań w ostatnich dekadach XX wieku nad rolą szkoły i nauczyciela w procesie wychowania młodego pokolenia, rozumianej raczej jako dążenie do społecznej zmiany niż prostej reprodukcji, zmieniło również postrzeganie kształcenia nauczycieli. Ewoluowało ono od rozumienia kształcenia

jako problemu nauczania, treningu przekazu wiedzy – w kierunku paradygmatu uczenia się w kontekście społecznym (Darling-Hommond, Brensford, 2005). Przede wszystkim zmieniły się orientacje w podejściu do kształcenia nauczycieli z funkcjonalistycznej, technologicznej na humanistyczne i personalistyczne. Zaczęto więc inaczej formować oczekiwania wobec przygotowania nauczyciela, odchodząc od rozumienia jego profesjonalizmu jako przygotowanie „adaptacyjnego eksperta” (*adaptive expert*), w kierunku rozumienia nauczyciela jako profesjonalistę: konstruktywnego, twórczego, nastawionego innowacyjnie do tworzonej praktyki edukacyjnej. Zwracano uwagę na otwartość, dynamiczność i zmienność działania nauczycielskiego, podkreślano, że codzienne działania nauczycieli są zanurzone w określonym kontekście, w sytuacjach złożonych i niejednoznacznych, nieprzewidywalnych lub słabo przewidywalnych, a nauczyciel w klasie musi podejmować jednocześnie wiele decyzji. Wtedy istotne jest, by twórca sytuacji edukacyjnych „myślał jak nauczyciel” i zarządzał symultanicznie wieloma procesami uczenia się w złożonej rzeczywistości społecznej. Taka dynamiczna i konstruktywistyczna perspektywa rozumienia nauczycielskiego profesjonalizmu zakłada kształcenie przyszłego nauczyciela jako podmiotowego i odpowiedzialnego twórcę praktyki wychowawczej, badacza swojej praktyki i inicjatora kooperatywnego działania na rzecz uczniów (Bałachowicz, Adamek, 2017).

Zarysowany przegląd kierunków myślenia o uczeniu się i edukacji pokazuje, że zasadniczym punktem zwrotnym jest to, że w inny sposób myślimy o tym, jak myślimy, jak tworzymy wiedzę, uczymy się, jak konstruujemy znaczenia, co jest ważne w relacjach z innymi, jaką rolę w codziennym uczeniu się odgrywają interakcje i wartości itd. Te i inne problemy teoretyczne i metodologiczne współczesnej edukacji znajdują miejsce w pedagogice akademickiej, ale nadal czekają na wprowadzenie do praktyki edukacyjnej. Dla nas stanowią mapę obszarów tematycznych, do których będziemy powracać, rozwijać je i uszczegółowić w kolejnych częściach książki.

Zrównoważony rozwój jednostki i wspólnoty jako sens edukacji w XXI wieku

Siłą napędową przemian cywilizacyjnych był i jest rozwój nauki, edukacja oraz wielkie idee wyznaczające ludzkie działania, kształtujące postawy i zachowania jednostek oraz całych społeczeństw. Tak było na początku formowania się nowoczesności, a także w czasie pojawiających się kryzysów gospodarczych i społecznych, przemian ustrojowych, procesów globalizacji i integracji. Idee i związane z nimi nadzieje towarzyszą też edukacji. Dla przykładu, w Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, przygotowanym pod przewodnictwem Jacques’a Delors’a, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (1998), znajdujemy wyrażone idee i nadzieje związane z edukacją, ze zmianą życia każ-

dego z nas na lepsze i zmianą świata w wymiarze globalnym. Edukacja jednostki i wspólnoty daje wiele szans, otwiera skrzynie ze skarbami, których jeszcze nie znamy. *Edukacja, czyli niezbędna utopia* – takim tytułem opatrzył wprowadzenie do wspomnianej publikacji Delors. „W obliczu rozlicznych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. [...] Komisja pragnęłaby wyrazić swe głębokie przeświadczenie o doniosłej roli edukacji w stałym rozwoju jednostki i społeczeństwa. Nie jest ona «cudownym środkiem» ani zaklęciem «sezamie, otwórz się» wprowadzającym w świat, który urzeczywistnił wszystkie ideały. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi” (Delors, 1998, s. 9). Pragniemy przyszłości lepszej i sprawiedliwszej dla nas wszystkich, jest to nasza egzystencjalna utopia, a jedyną drogą jej przybliżenia jest ta, która dokonuje się z woli wewnętrznej siły człowieka, jego oczekiwań i dążeń. W jej realizacji edukacja jednostki i wspólnoty daje wiele szans, otwiera skrzynie ze skarbami, po które możemy sięgnąć, a wielu jeszcze nie znamy.

Tak w skrócie można przedstawić założenia wyjątkowej publikacji, jaka pojawiła się na naszym rynku wydawniczym pod koniec poprzedniego wieku. W publikacji tej wyłożono nowe podejście do edukacji wobec wyzwań XXI wieku, które dla nas były i mogą nadal być inspiracją. Książka ta nie znalazła w oficjalnym dyskursie edukacyjnym należytego zrozumienia. Warto jednak do niej choć na chwilę zajrzeć, a okaże się, że znajdziemy w niej odpowiedzi, jak rozumieć współczesne wyzwania, jak myśleć o naszej przyszłości i wspólnie ją budować.

Przyjętym przez nas kluczem do rozumienia wyzwań przyszłości jest *idea zrównoważonego rozwoju*. Zazwyczaj w Polsce rozumienie *idei zrównoważonego rozwoju* łączy się z edukacją ekologiczną czy edukacją środowiskową, albo z wprowadzeniem poszerzonych treści do programów kształcenia nastawionych na rozwój świadomości ekologicznej dzieci (np. Tuszyńska, 2008; Cichy, 2001; Batorczak, 2013; Walosik, 2013). Natomiast my staramy się wykorzystać jej nagromadzony już od lat 60. XX wieku ładunek krytyczny oraz jej wymiar utopijny, który pozwala odważnie projektować przyszłość i mieć marzenia związane z wychowaniem dzieci, a także wzajemnie wspierać się w rozbudzaniu naszego potencjału do przekształcania wspólnego świata.

Krytyczne i utopijne znaczenie idei zrównoważonego rozwoju

Idea to myśl przewodnia wyznaczająca cel i kierunek działania, koncepcja, pogląd, określenie wartości, wyobrażanych i pożądaných stanów. Idee rodzą się i umierają, ale żeby przyniosły owoce, wymagają wielkiego ludzkiego wysiłku interpretacji, przekładu nowej idei do własnego doświadczenia, własnych układów odniesienia i zakorzenienia w nowych warunkach. Przekład jest źródłem energii,

w pewnym sensie społecznym aktem tworzenia, powstawaniem czegoś nowego w wyniku zderzenia między zastanymi i podróżującymi ideami (Czarniawska, 2010, s. 163–168). Idea której „nadszedł czas”, może się szybko rozprzestrzeniać, podróżować od przestrzeni lokalnych do globalnych i z powrotem, poszerzając swoją treść lub ją zmieniając. Metaforę „podróżującej idei” można też odnieść do *idei zrównoważonego rozwoju*, jej podróży w zbiorowej i jednostkowej świadomości, w czasie i przestrzeni, w ludzkich działaniach i przedmiotach. Tę podróż można też łączyć z różną konceptualizacją i rozrastaniem się zakresu oraz treści *idei zrównoważonego rozwoju*, z jej przemieszczaniem się w różnych obszarach wiedzy, ludzkiego działania i ich integrowaniem (Bał, 2012).

Początek kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju sięga końca lat 60. ubiegłego stulecia, kiedy to pojawiła się świadomość zagrożeń dla człowieka i jego środowiska życia. Wprawdzie był to czas kontynuacji wielkiego przyspieszenia industrialnego, ogromnych zmian cywilizacyjnych, które radykalnie odmieniły życie człowieka, ale przyniosły też wiele nieprzewidywanych zmian, wynikających z przyjętego modelu gospodarki. Stopniowo narastające konflikty, paradoksy i ryzyka nie tylko dotyczyły świata życia jednostki, lecz także taka sytuacja zaczęła dotyczyć całego społeczeństwa w wymiarze globalnym.

Kondycję społeczeństwa przemysłowego w latach 70. XX wieku Erich Fromm opisał w następujący sposób: „Wielka obietnica nieograniczonego postępu – obietnica panowania nad przyrodą, materialnego dostatku, największego szczęścia dla jego największej liczby osób i nieskrępowanej wolności osobistej – podtrzymywała nadzieję i wiarę pokoleń od zarania epoki przemysłowej. [...] Wraz z postępowaniem przemysłowym, [...] rosło nasze poczucie, iż oto znaleźliśmy się na drodze wiodącej do nieograniczonej produkcji, a co za tym idzie, nieograniczonej konsumpcji, że technika czyni nas wszechmocnymi, a nauka – wszechwiedzącymi. Że oto znaleźliśmy się na drodze do stania się bogami, nadnaturalnymi istotami, które mogą wykreować drugi świat, używając świata przyrody niczym klocków nowego stworzenia” (Fromm, 2000, s. 35–36).

Cytat ten wprowadza nas w samo centrum refleksji nad cywilizacją postępu, przyznawanej sobie pozycji przez człowieka i wyznawanej „religii industrialnej”. Jednak za władczy stosunek człowieka do swojego środowiska życia, „podbój przyrody”, za wzrost standardu materialnego i poziomu zachodnich społeczeństw przychodzi nam płacić wysoką cenę. Uświadomiliśmy sobie, że wąsko rozumiany postęp, oparty na dotychczasowym modelu myślenia o rozwoju gospodarczym, jest zagrożony z powodu wyczerpywania się zasobów, surowców i naturalnych źródeł energii, jest przyczyną degradacji naturalnego środowiska człowieka, co ma wpływ na jakość naszego życia i życie przyszłych pokoleń. Przez ekspansywny rozwój gospodarczy człowiek wprowadził do naturalnego środowiska bardzo poważne i nieodwracalne zmiany. Wskaźniki wzrostu wyrażane jedynie w postaci osiągniętej produkcji, konsumpcji i pieniądza oznaczają, że stosunki między

ludźmi, postawa człowieka wobec siebie samego i jakość życia uległy degradacji. Depersonalizacja, kryzys duchowy człowieka (Eliade, 1985), poczucie wyobcowania, unifikacja, konsumpcjonizm, ekonomiczne podejście do rzeczywistości wytworzyły „człowieka jednowymiarowego” (Marcuse, 1991). Jak trafnie ujął to Michael Redclift (1993), refleksja krytyczna nad środowiskiem stanowiła lustro dla refleksji nad ludzką kondycją. Kiedy globalizacja stała się głównym czynnikiem przekształceń nowoczesnych społeczeństw, szczególnie w dziedzinie gospodarki, polityki, komunikacji i kultury, zaczęto też szukać nowego języka teoretycznego, przydatnego do opisanie nowej sytuacji jednostki w świecie.

Bardzo wyraźny alarm dla świata w wyniku dostrzegania kryzysowej sytuacji ogłoszono wraz z przedstawieniem raportu „Człowiek i jego środowisko”, zwanego raportem U Thanta. Wraz z wstępną diagnozą świata przemysłowego, został zarysowany kierunek przeciwdziałania pojawiającym się kryzysom i zagrożeniom wynikającym z dotychczasowego modelu postępu i ludzkiej gospodarki. W tym czasie zaczął się konkretyzować nowy horyzont odpowiedzialności moralnej za człowieka i jego środowisko życia. Pojawiły się utopistyczne koncepcje budowy „zdrowego społeczeństwa”, „ludzkiej samorealizacji”, „idea zrównoważonego rozwoju”.

Pojęcie *zrównoważonego rozwoju* (z ang. *Sustainable Development*) po raz pierwszy wymieniono w raporcie ONZ „Nasza Wspólna Przyszłość” (*Our Common Future*) w 1987 roku i w Agendzie 21, wyznaczając środowisku jedną z podstawowych funkcji dalszego rozwoju cywilizacyjnego świata, obok gospodarki i spraw socjalnych. Pełniejszy humanistyczny wymiar koncepcji *idei zrównoważonego rozwoju* sformowano we wspomnianym raporcie przygotowanym pod kierunkiem Gro Haarlem Brundtland. Od tego czasu przyjęło się powszechnie definiowanie zrównoważonego rozwoju w następującej formie: „zrównoważony rozwój to taki, który gwarantuje zaspokojenie potrzeb obecnych pokoleń, nie zagrażając zdolności przyszłych pokoleń do zaspokajania ich własnych potrzeb” (Pawłowski, 2009). Zrównoważony rozwój dotyczy przede wszystkim relacji między ludźmi, pokoleniami żyjącymi współcześnie i w przyszłości oraz relacji między człowiekiem a jego środowiskiem życia. Ta wykładnia ma w pełni wymiar moralny i pedagogiczny, bowiem dotyka kanwy myślenia i działania pedagogicznego, jaką jest służba integracji międzypokoleniowej i wewnątrzpokoleniowej, dbałość o środowisko życia i pomyślny rozwój człowieka (Bałachowicz, 2016, s. 13–14).

Zrównoważony rozwój to termin wieloznaczny, chociaż od lat używany w dokumentach międzynarodowych, aktach prawnych i literaturze naukowej, a jednak trudny do zdefiniowania. Niejednoznaczność terminu jest z jednej strony „życiodajna”, pozwala na wielorakie interpretacje, ale z drugiej strony – ogranicza jasne porozumienie. Niejednoznaczność i ogólnikowość terminu znalazło odzwierciedlenie w różnorodności definicji, a wraz z biegiem czasu poszerzało się pole problemowe tego terminu (Hopwood, Mellor, O’Brien, 2005). Pierwszy etap

obejmował przede wszystkim uświadomienie sobie przez społeczność Zachodu zagrożeń wynikających z ekspansywnej gospodarki przemysłowej, pojawienie się ostrzeżeń, podjęcie debaty i ustalenie wstępnej diagnozy przyczyn zagrożeń. Kolejny etap dotyczył pierwszych reform związanych szczególnie z zarządzaniem naturalnymi zasobami i trwał do drugiego etapu diagnozy „granic wzrostu” (Meadows, Meadows, Randers, 1995). Wtedy społeczność międzynarodowa zaczęła wyznaczać moralną granicę naszej wolności w zakresie eksploatacji naturalnego środowiska. Etap transformacji społecznych, kulturowych i gospodarczych szczególnie przybrał na sile na przełomie wieków i z różną intensywnością jest nadal implementowany w różnych dziedzinach życia, w tym również w edukacji.

Nadal aktualne są słowa autorów *Przekraczanie granic. Globalne załamanie czy bezpieczna przyszłość*, którzy mówili: „Świat zdolny do przetrwania nigdy się nie narodzi, jeśli go sobie przed tym nie wyobrazimy” (tamże, s. 198). Uczenie się przez szok jest kosztowne, a świat jaki znamy, wymaga istotnego zwrotu, wręcz zmiany kierunku rozwoju. Najogólniej współcześnie rozwój nie może być więc utożsamiany tylko z ekspansją gospodarczą i technologiczną, ale musi uwzględniać wymiar etyczno-społeczny i ekologiczny. Łączy się to z rozumieniem prawa człowieka do zdrowego i produktywnego życia w zgodzie z przyrodą oraz określaniem człowieka jako podmiotu rozwoju zrównoważonego, z jednoczesnym poszanowaniem prawa przyszłych pokoleń do rozwoju.

We wspomnianym już Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* konstruowane są założenia edukacji w kontekście właśnie rozszerzonej koncepcji rozwoju, rozwoju zrównoważonego, co zmienia znaczenie edukacji i wymaga odejścia od edukacji transmisyjnej. „Odtąd należy rozpatrywać edukację w odniesieniu do nowej problematyki, nie jako zwyczajny środek rozwoju, jeden z wielu, lecz jako element konstytutywny oraz zasadniczy cel” (Delors, 1998, s. 79). Najważniejszym zadaniem edukacji w XXI wieku jest umożliwienie ludzkości kierowania swoim własnym rozwojem. Jest to odwieczne pragnienie człowieka, chociaż żadna społeczność nie jest w stanie wznieść skutecznego muru obronnego przed zagrożeniami, które uniemożliwiają skuteczne planowanie. Jednak rozwój wiedzy i refleksyjność człowieka umożliwiają stopniowe diagnozowanie i zapobieganie starym i nowo powstającym zagrożeniom (Kleer, Kleiber, 2015). W efekcie globalizacji i upowszechniania zagrożeń dotyczą one każdego z nas i każdy z nas może im przeciwdziałać.

Edukacja, przyjmując za podstawę warunku rozwoju odpowiedzialne uczestnictwo jednostek i wspólnot, powinna umożliwić każdemu człowiekowi zdobycie kompetencji etycznych do decydowania o swoim losie tak, aby mógł on przyczynić się również do postępu społeczeństwa w imię idei zrównoważonego rozwoju. Komisja rekomenduje taką koncepcję edukacji, która wychodzi poza utylitarne rozumienie kształcenia, stwierdzając: „zadaniem edukacji nie jest wyłącznie do-

starczenie światu gospodarczemu kwalifikowanych pracowników: nie jest przeznaczona dla istoty ludzkiej jako czynnika ekonomicznego, lecz jako celu rozwoju” (tamże, s. 81). **Sensem edukacji staje się rozwój jednostki i wspólnoty** z uwzględnieniem reprezentowanego przez nie kapitału społecznego i intelektualnego jako pierwszorzędnych czynników rozwoju i ciągłości cywilizacyjnej. Wobec tego, zdaniem Komisji, obecnie powinno zmienić się rozumienie edukacji i jej priorytetów, ze szczególnym nastawieniem na rozwój każdej osoby. „Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas” (tamże, s. 86). Jest tu wyraźne podkreślenie od czasu Raportu Faura’*e* *Uczyć się, aby być* (1975), że naczelnym celem edukacji jest przygotowanie **każdej** jednostki do twórczego uczestnictwa w kulturze i cywilizacji, a także do jej doskonalenia i rozwoju.

Człowiek, istota ludzka jako cel rozwoju jest postulatem zgodnym z fundamentalnym humanistycznym powołaniem edukacji. Ale przy tym nie chodzi tylko o wewnętrzny rozwój człowieka, ale o wspieranie kreatywnej roli jednostki w świecie zewnętrznym, co dotyczy świata materialnego, świata informacji, ale w równej mierze świata wartości i relacji międzyludzkich. Człowiek, istota ludzka jako cel rozwoju wymaga odejścia od wizji instrumentalnej edukacji, typowej dla nowoczesności, na rzecz traktowania jednostki w sposób integralny: spełnienia jednostki, która uczy się, aby być wspólnie.

Jeśli uwzględnimy nowe kategorie pojawiające się w raportach międzynarodowych dotyczących uczenia się, jako naczelnej strategicznej kompetencji współczesnego człowieka, niezbywalnej w obliczu wyzwań cywilizacyjnych, to również możemy odnotować ogólne zmiany w teorii i praktyce edukacji. Uczącego się człowieka możemy dostrzegać w niej jako istotę poznającą świat, istotę społeczną, działającą, istotę duchową, tworzącą wartości i żyjącą w świecie wartości, istotę innowacyjną, istotę poszukującą harmonijnego i zrównoważonego środowiska życia.

Wydaje się, że paradygmaty i nowe kategorie uczenia się w okresie późnej nowoczesności można wyrazić w następujący sposób:

- **uczyć się, aby wiedzieć**, tzn. aby zdobywać narzędzia rozumienia siebie i świata, poszukiwania wiedzy i mądrości, uczyć się instrumentów uczenia się, aby uczyć się przez całe życie;
- **uczyć się, aby działać**, aby stosować wiedzę w codziennym życiu, móc oddziaływać na swoje środowisko, działać w nim twórczo i odpowiedzialnie;
- **uczyć się, aby żyć wspólnie**, aby wykorzystywać wiedzę, wartości i umiejętności do rozumienia innych, uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej, budować obywatelstwo w świecie pełnym współzależności;
- **uczyć się, aby być**, aby wykorzystywać wiedzę wartości i umiejętności do osobistego rozwoju, dążenia do poszukiwania wartości i doskonalenia się

bie, rozwoju wymiarów estetycznych swego życia, zanurzenia się w kulturze, uczenie się dla samej/samego siebie;

- **uczyć się, aby być innowacyjnym**, aby przekształcać siebie, społeczności lokalne i społeczeństwo globalne;
- **uczyć się, aby żyć w sposób zrównoważony**, rozwijać refleksyjne podejście do życia, aby kształtować swoje środowisko życia i relacje z nim, swój styl życia w sposób zrównoważony (por. Bałachowicz, 2016, s. 33–34).

Zaangażowanie edukacji w zrównoważony rozwój w XXI wieku łączy się z równoważeniem napięć, które w raporcie Delors'a ujęte są następująco:

- napięcie między tym co globalne, a tym, co lokalne: jak stawać się stopniowo obywatelem świata bez zatracania swoich korzeni, aktywnie uczestnicząc w życiu narodu i wspólnoty lokalnej;
- napięcie między tym co uniwersalne, a tym, co jednostkowe – napięcie między zagrożeniem kształtowania się niepowtarzalnej jednostki, niepowtarzalnego wymiaru każdego człowieka, jego indywidualnych zdolności i prawa do wyboru własnego losu w zgodzie ze swoją kulturą a globalizacją kultury, zacieraniem się niepowtarzalności kultury narodowej;
- napięcie między tradycją a nowoczesnością – jak przystosowywać się do zmiennego świata, nie wyrzekając się własnej tożsamości, jak budować własną autonomię w dialektycznym związku z wolnością i ewolucją innych ludzi, panować nad postępem naukowym i zagrożeniami ze strony nowych technologii;
- napięcie między działaniem perspektywicznym a działaniem doraźnym;
- napięcie między nieodzownym współzawodnictwem a troską o równość szans;
- napięcie między niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością przyswajania jej przez człowieka: jak dokonywać redukcji i wyboru w sytuacji ciągłego przyrostu wiedzy, szczególnie na poziomie edukacji podstawowej, która uczy, jak lepiej żyć dzięki wiedzy, doświadczeniu i kształtowaniu kultury osobistej (szczególnie niezbędnej wiedzy o sobie samym, o sposobach dbania o zdrowie fizyczne i psychiczne, o ochronę środowiska naturalnego);
- napięcie między duchowością a materialnością; z jednej strony ludzie wyrażają dążenie do ideałów i wartości, a z drugiej przecież dążą do zaspokojenie potrzeb materialnych (por. Delors, 1998, s. 12–14).

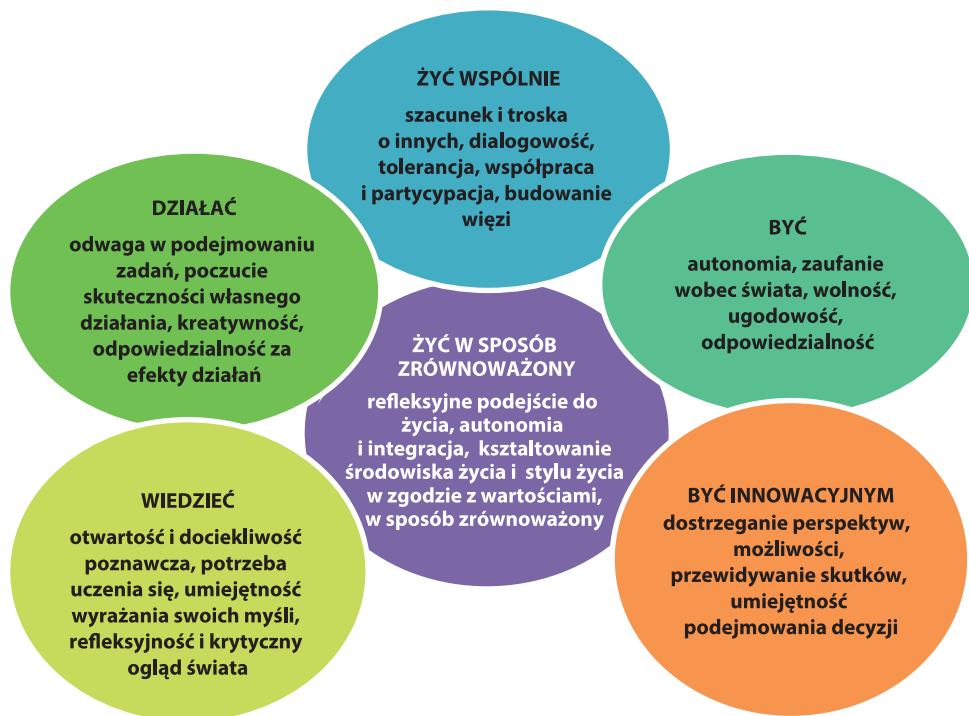
Kształtowanie naszej wspólnej przyszłości ciągle wymaga nowych wizji i wspólnotowego działania. Kierunek ten wyraża treść nowej Rezolucji przyjętej na 70. sesji ONZ przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 roku pt. *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju do roku 2030*. Zawiera ona cały pakiet globalnych działań na rzecz praw ludzi i naszej planety w XXI wieku. Rezolucja podkreśla zwłaszcza rolę młodych ludzi w budowaniu lepszego świata: „Dzieci oraz młode kobiety i młodzi mężczyźni, odgrywający kluczową rolę w procesie zmian, znajdują nową platformę, za której pośrednictwem

będą mogli zrealizować swoje nieskończone możliwości podejmowania działań na rzecz stworzenia lepszego świata. [...] Przyszłość ludzkości i naszej planety leży w naszych rękach. Leży ona również w rękach dzisiejszego młodego pokolenia, które przekaze pochodnię przyszłym generacjom” (Rezolucja, s. 14).

Wartości jako cele i wymiary edukacji dla zrównoważonego rozwoju jednostki i wspólnoty

Zdaniem autorów wcześniej przytaczanego już raportu *Uczyć się – bez granic*, uczenie się jest warunkiem zrównoważonego rozwoju, ale musi ono być oparte na dwóch fundamentalnych wartościach: autonomii i integracji, i służyć ich rozwojowi. Podkreślanie roli wartości w codziennym uczeniu się i podejmowaniu decyzji było w latach 80. XX wieku ujęciem nowatorskim, zmieniającym relacje w procesie edukacyjnym. Jednocześnie to ujęcie łączyło się z szerszym trendem osłabiania systemowej wizji społeczeństwa, utylitarystycznej, pozytywistycznej na rzecz wizji „miękkiej”, humanistycznej, zwracającej uwagę na kulturowe komponenty budowania przestrzeni międzyludzkiej (Sztompka, 2016, s. 27–31). Wśród tych komponentów zasadniczą rolę odgrywają wartości jak: zaufanie, lojalność, wzajemność, solidarność, szacunek i sprawiedliwość. Dają one nam poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa, przewidywalności w relacjach, uczymy się otwartości wobec innych, możemy kreatywnie i innowacyjnie działać. Wartości określają nasze granice wolności, bo w życiu w przestrzeni międzyludzkiej „towarzyszą nam zawsze dwa dążenia: aspiracja do autonomii i niezależności, oraz aspiracja do podmiotowości i sprawstwa. A z drugiej strony zdajemy sobie zawsze sprawę z ograniczeń życiowych wynikających z zależności od innych” (tamże, s. 47). To wraz z innymi i przez innych, w kooperacji, a nie w izolacji rozwiązujemy problemy, nie tylko te codzienne, również te zapewniające godne i wspólnotowe życie w warunkach trwałego rozwoju.

Wartości w wychowaniu z natury rzeczy mają charakter prospektywny, służą twórczemu określeniu naszej przyszłości po to, by budować ją taką, jakiej pragniemy, w jakiej chcielibyśmy żyć (Delors, 1998). Wartości pozwalają nam uważniej przyglądać się codzienności, by ją organizować i uczynić „akuszerką przyszłości”. Przenosząc nas w dzień jutrzejszy, inspirują dzień dzisiejszy, ukierunkowują nasze codzienne starania, pomagają stawiać cele i dokonywać wyborów. Wartości w równym stopniu należą do przeszłości, a jeśli są obecne w teraźniejszości, łączą razem przeszłość i przyszłość, pomagają eksponować sposoby myślenia, odczuwania i działania, które ukierunkowują podzielany i wspólnie wypracowywany kierunek zmian. W takim duchu codzienna edukacja dziecka powinna być praktyką innowacyjnego uczenia się opartą na wartościach służących autonomii i integracji. Płaszczyzną wspólnego myślenia o budowaniu edukacji dziecka opartej na takich wartościach, uzgadnianych i doświadczanych w międzypokoleniowym dialogu, mogą być wcześniej opisane paradygmaty uczenia się w XXI wieku.



Rysunek 1.1. Cele edukacji dziecka dla zrównoważonego rozwoju jednostki i wspólnoty wyrażone w postaci wartości

Źródło: opracowanie własne.

Wartości unerwiają cały system edukacyjny i podtrzymują u uczniów i nauczycieli świadomość jedności i różnorodności, wiążą działalność wychowawczą z życiem, zmiennym i zróżnicowanym, a jednocześnie ukierunkowanym na człowieka i jego dynamicznie zmieniające się środowisko życia. Implementacja wartości do codziennej praktyki należy do pedagoga. Jeśli pedagog uzna je za własne, z nimi się utożsami, jeśli będzie nimi żył, spowoduje ich akceptację.

W szkole ogólne i codzienne podstawy konstruowania praktyki edukacyjnej zazwyczaj wyrażamy w postaci wartości, które stanowią przede wszystkim punkt odniesienia, do którego dążymy, a także kanwę i regulator codziennych interakcji w klasie, codziennego dialogu edukacyjnego, codziennego doświadczania wolności, autonomii, podmiotowego sprawstwa i ograniczeń pola wolności. Z jednej strony wartości więc będą źródłem doboru programów i narzędzi działania, miarą ich efektów, naszej refleksji i oceny kierunku działania, a z drugiej strony będą stanowiły wyznacznik i regulator naszych interakcji edukacyjnych, ukonstytuowani przestrzeni międzyludzkiej w klasie szkolnej.

W budowaną przestrzeń relacji międzyludzkich powinno być włączone dziecko, które wspólnie w wielopokoleniowym dialogu, debacie, codziennej dyskusji

w szkole i praktyce życia uzgadnia znaczenia, uczy się myślenia, odczuwania i działania, wartościowego indywidualnie i społecznie. Wobec tego uczące się dziecko w edukacji wczesnoszkolnej nie może być nadal postrzegane jako istota pasywnie przyswajająca wiadomości i gotowe wzory zachowań, ale jako istota aktywnie poznająca świat, aktor społeczny, istota duchowa, urzeczywistniająca wartości i żyjącą w świecie wartości, istota innowacyjna, poszukująca harmonijnego i zrównoważonego środowiska życia. Wymaga to odejścia od rozumienia kształcenia jako problemu nauczania, treningu przekazu wiedzy – w kierunku paradygmatu uczenia się w kontekście społecznym (Darling-Hommond, Brensford, 2005).

Kierunki zmian modelu edukacji dziecka

Zbigniew Kwieciński podkreśla: „[...] centralna kwestia rozwoju naszego kraju ma charakter pytania pedagogicznego: jak pomóc Polakom ukształtować się we wspólnotę osób autonomicznych, zdolnych nie tylko do indywidualnego radzenia sobie ze splątanymi i szybkimi zmianami ponowoczesności, ale zarazem do współdziałania na wszystkich poziomach na rzecz zbiorowej wizji rozwoju, zachowującego tożsamość narodową, ale też włączającego nas do wspólnot międzynarodowych? (Kwieciński, 2013, s. 2). Należy przypomnieć, że oceny tego jaka jest edukacja i w jakim kierunku powinna się zmieniać, nie można oderwać od szerszego kontekstu społeczno-kulturowego i rozumienia autonomii, podmiotowości dziecka i jego roli w rozwoju. Szkoła jest elementem kultury ogólnej, jak powie Bruner (2006, s. 27) „edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego”, ma swoje zadania wobec tego „kontynentu”, a szczególnie w życiu tych, którzy w niej partycypują. Zadaniem edukacji jest stworzenie stymulujących warunków, które umożliwiłyby młodemu człowiekowi skuteczne wykorzystanie zasobów i potencjału szeroko rozumianej kultury do wsparcia podmiotowego rozwoju i wyposażenie jednostki w odpowiednie kompetencje, standardy i normy, pozwalające jej realizować własne plany życiowe z korzyścią dla społecznych zmian. A więc rolą edukacji jest stworzenie każdemu dziecku przestrzeni do osobistej relacji z kulturą, „zanurzenia” w kulturze i rozwoju własnej indywidualności z wykorzystaniem narzędzi kulturowych. „[...] Edukacja nie jest ani zwykłym technicznym przedsięwzięciem polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji, ani nawet kwestią zastosowania «teorii uczenia się» w klasie szkolnej lub wykorzystania testu «osiągnięć», skoncentrowanego na podmiocie nauczania. To złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów wiedzy do potrzeb kultury” (Bruner, 2006, s. 69). Oddając intencję poglądów Brunera można też powiedzieć, że edukacja polega na „udostępnieniu” i „uprzystępnieniu” treści kulturowych do możliwości i potrzeb osób uczących się w budowaniu siebie i własnych relacji ze światem – i odwrotnie: na „usprawnieniu” użytkowników kultury i życia społecznego do potrzeb

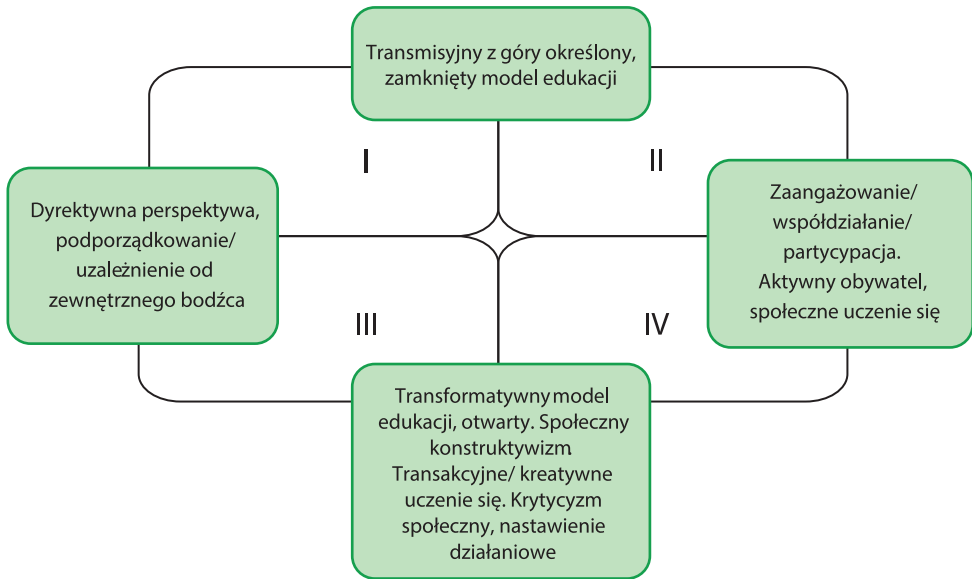
ciągle zmieniającego się świata. Patrząc z tego punktu widzenia, dyskurs o edukacji chcemy wzbogacić o następujące kategorie: autonomia, interpersonalność, wspólnotowość, wolność, odpowiedzialność, sprawczość, zaangażowanie, refleksyjność, kreatywność, emancypacja, edukacja elastyczna, program spersonalizowany, konstruowanie znaczeń i relacji społecznych, zmienność, kontekstowość, interaktywność itp. Można więc ponownie postawić pytanie – w jakim kierunku powinien się zmieniać model edukacji? Jaki model edukacji będzie sprzyjał wspieraniu rozwoju dziecka w świecie przedstawianych wcześniej wartości?

Od władzy i instrukcji do partycypacji i wspólnotowego działania

Analizy teoretycznych ram współczesnego ujęcia uczenia się i międzynarodowych raportów oświatowych, zobowiązań międzynarodowych i doświadczeń społeczeństw otwartych pokazują niezbicie, że podstawowym warunkiem demokratyzacji warunków uczenia się jest zmiana dotychczasowego modelu edukacji, jego zasadnicze przewartościowanie. Kierunki tego przewartościowania są opisywane w miarę spójnie w obszarze dyskursu naukowego (np. Klus-Stańska, 2014; Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015; Śliwerski, 2017), ale ich re-interpretacja w świetle idei zrównoważonego rozwoju pozwala uwypuklić ważne elementy w budowaniu racjonalności pedagogicznej.

Pokazując podstawowy kierunek zmian w edukacji w sojuszu z ideą zrównoważonego rozwoju, Bob Jickling i Arjen E.J. Wals (2008, s. 7–8) uwypuklają napięcie między tradycyjnym, transmisyjnym modelem edukacji a potrzebami kształcenia autonomicznej, sprawczej i samosterownej jednostki jako członka demokratycznego społeczeństwa. Podobnie zauważają, że reprodukcja zastanych ról społecznych i wiedzy przez system edukacji nie sprzyja antycypacyjnemu i innowacyjnemu uczeniu się, wobec tego edukacja musi odejść od transmisyjnego paradygmatu edukacji, tradycyjnych strategii nauczania w kierunku edukacji transformatywnej, opartej na aktywnym uczeniu się. Kierunek tych zmian można graficznie pokazać w następujący sposób (rysunek 1.2).

Pierwszy kierunek zmian na rysunku 1.2 można przedstawić w ujęciu wertrykalnym – odejście od edukacji transmisyjnej, uczenia się zachowawczego do edukacji otwartej, elastycznej, transformatywnej, nastawionej na społeczne i kreatywne uczenie się. Drugi kierunek zmian można przedstawić w układzie horyzontalnym – od edukacji dyrektywnej, uniformizującej zachowania do edukacji preferującej zaangażowanie, partycypację i indywidualny wysiłek skierowany na autokreację i społeczne działanie. Inaczej mówiąc, od władzy i kontroli nauczyciela nad uczniowskim uczeniem się po delegowanie władzy i kontroli do uczniów. Zintegrowanie w praktyce obydwu kierunków zmian uruchamia emancypacyjne wartości kształcenia, wyposażenie młodych ludzi w kulturowe narzędzia samoregulacji, autonomii, nawiązywania partnerskich relacji, umiejętności osiągnięcia



Rysunek 1.2. Modele edukacji i wzorce kierowania uczeniem się dzieci (Bałachowicz, 2015b, s. 47).

celów, budowania sieci społecznych relacji, przyjmowania odpowiedzialności za siebie i swój styl życia.

Korzystając z własnych, wcześniejszych wyników badań praktyki edukacyjnej i ich interpretacji, opisałam poszczególne pola od I do IV zaznaczone na rysunku 1.2, wykorzystując charakterystyki nauczycielskich indywidualnych reprezentacji edukacji dziecka oraz stosowanych przez nich stylów konstruowania praktyki edukacyjnej (Bałachowicz, 2009). Zidentyfikowane przeze mnie style praktycznych działań nauczycielskich łączą najogólniej cele socjalizacji w szkole, wzorce włączania młodych osób w życie społeczne, tworzenia wiedzy i zarządzania dziecięcym uczeniem się. Ich rozumienie może być oparte na paradygmacie „discyplinarnym” bądź paradygmacie partycypacyjno-delegującym. Pokazują one szkolne mechanizmy socjalizacji, szczególnie rozwijania/blokowania autonomii i zarządzania sobą. Analizując kolejno pola zaznaczone na rysunku 2, można opisać edukacyjne warunki do rozwijania/blokowania samodzielności dziecka, ale dopiero połączenie właściwości wymiarów pola IV, a więc modelu konstruktywistyczno-społecznego uczenia się i zaangażowanie dziecka oddaje najpełniej istotę modelu otwartego – uznanie dziecka jako aktora społecznego, pełnoprawną, autonomiczną, wolną i odpowiedzialną osobę, która jest w stanie „udźwignąć” autonomię i zaufanie do „kierowania swoim kierowaniem”.

Pogłębiony opis kierunku zmian interakcji w klasach początkowych i stylów działań edukacyjnych nauczyciela przedstawiłam w publikacji pt. *Style działań*

edukacyjnych nauczycieli klas początkowych: między uprzedmiotowieniem a podmiotowością. Okazywało się, że w stylu edukacji otwartej, który niestety rzadko występował w praktyce, można stosować cały wachlarz działań praktycznych opartych na komunikacji partycypacyjno-demokratycznej w zarządzaniu procesem uczenia się. Ten kierunek myślenia był nam znany i nie wymagał nowego zakorzenienia w poddanej reinterpretacji w świetle idei zrównoważonego rozwoju racjonalności edukacji dziecka. Potwierdzała to również analiza wyników badań strategii edukacyjnych stosowanych w ramach Dekady EZR. Dominujące w praktyce edukacyjnej typy uczenia się też miały charakter otwarty i opierały się na partycypacji uczniów, a było to uczenie się przez odkrywanie, rozwiązywanie problemów, uczenie się krytycznego myślenia, współpracę grupową, interdyscyplinarne uczenie się (uczenie przekrojowe) (*Shaping the Future We Want, UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) Final Report*). Kolejny raz znajdujemy potwierdzenie, że pedagogiczna interpretacja idei zrównoważonego rozwoju daje szersze możliwości innowacyjnego przekształcania dziecięcego uczenia się i nauczycielskiego tworzenia praktyki edukacyjnej, odejścia od tradycyjnego nauczania i sięgania po konstruktywistyczny paradygmat edukacji, rozwijania autonomii, respektu dla uczniowskiej partycypacji i wspólnego uczenia się, stosowania innowacyjnego i antycypacyjnego uczenia się (Botkin, Elmandjra, Maltiza, 1982).

Kluczowym pojęciem dla opisu rozwijania podmiotowości dziecka i jego relacji w klasie jest pojęcie interakcji. Podmiotowość jednostki i konstruowana wspólnie codzienność społeczna są uzgadnianie w interakcji z innymi ludźmi – w przedszkolu czy szkole – z nauczycielem, z rówieśnikami, innymi dorosłymi, z użyciem języka. Socjolog Anthony Giddens stwierdza, że fundamentalne znaczenie dla praktyki życia ma praktyka interakcji, a nie praktyka produkcji. „Termin «interakcja» dotyczy spotkań zachodzących w okolicznościach współobecności, a zatem integracji społecznej na tym elementarnym poziomie, na którym artykułują się instytucje systemu społecznego” (Giddens, 2001, s. 17). Twórczy charakter interakcji zasadza się na wykorzystywaniu przez uczestników interakcji własnych i „społecznych zasobów” do współkonstruowania znaczeń, norm, ram interakcji i działania oraz kreowania siebie. Jeżeli w czasie uczenia się stawiamy na partnerskie interakcje, to dzieci między sobą czy z nauczycielem aktywnie i ustawicznie negocjują ich przebieg, nadając im znaczenie, rozumiejąc ich kontekst, umiejscowienie w czasie i przestrzeni, ich dynamikę i zmienność, utrzymując ich spójność, ale do tych negocjacji wnoszą swoją uprzednią wiedzę, uprzednie znaczenia.

Fundamentalne znaczenie dla kształtowania podmiotowości ucznia mają praktyki interakcji, nadawane im przez nauczyciela określone wzory, ramy i znaczenia, oraz sposoby działań. Chodzi zwłaszcza o rozkład kontroli między uczniem a nauczycielem. Mogą to być modele instrukcyjne, dyscyplinarne, podporządkowujące dziecko, uzależniające od zewnętrznych bodźców kierowania. Albo odwrotnie

– modele partycypacyjno-delegujące, które wspierają rozwój partycypacji, samosterowności dzieci, ich zaangażowanie i współdziałanie. Podmiotowość zatem to dynamiczny, a z punktu widzenia celów edukacji, ciągle doskonalący się proces budowania relacji jednostki ze światem i samego siebie, jednak wymaga w dużej mierze wsparcia za pomocą intencjonalnych działań edukacyjnych nauczyciela, świadomie nastawionych na uczenie się bycia podmiotem w różnych kontekstach społecznych (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 156–157).

Ogólnie, teoretyczne podstawy transformatywnej edukacji oparliśmy na ideach humanizmu i personalizmu, demokratyzmu i praw dziecka, paradygmatach konstruktywizmu indywidualnego i społecznego. Związek tych idei możemy ująć za Peterem Silcockiem (1999, s. 136), stwierdzając: „Każdy z tych filarów teoretycznych jest strukturalnie powiązany z pozostałymi, jak kolumny świątyni zaplanowane przez architekta, by wyznaczały przestrzeń dla określonych czynności”. Należy je zatem ujmować integralnie i dynamicznie w rozumieniu uczącej się osoby, jej autonomii i aktywnej, prospołecznej indywidualności, kulturowych i społecznych uwarunkowań rozwoju oraz organizacji edukacji otwartej na społeczność lokalną. To one tworzą filary dla zmiany modelu edukacji dziecka i programu kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji.

W każdym razie podstawy edukacji nastawione na zmianę kierunku cywilizacji nawiązują do tradycyjnych koncepcji humanizmu, który zakłada, że człowiek jest najwyższą wartością, a jego rozwój jest ujmowany jako pełny, nastawiony na integralne rozumienie osoby ludzkiej, kształtowanie autonomicznej jednostki i jej relacji społecznej w ujęciu jednostkowym i globalnym. To one tworzyły filary dla modelu edukacji dziecka i programu kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji.

Model przedstawiony na rysunku 2 odzwierciedla też realne zmiany edukacji podejmowane w latach 90. XX wieku w krajach Zachodu. Takim przykładem jest też model edukacji w Norwegii, gdzie stopniowo odchodzono od edukacji transmisyjnej w stronę edukacji demokratycznej, partycypacyjnej, opartej na wartościach (Halvorsen, 2015b). Najwyższym celem edukacji jest kulturowe wsparcie rozwoju osoby, podmiotu, inspirowanie jednostki do realizowania własnego potencjału tak, by mogła go wyrażać w sposób wartościowy społecznie, by służył jej w rozwijaniu umiejętności potrzebnych w życiu, by służył wspólnemu dobru, pielęgnowaniu humanizmu w rozwijającym się społeczeństwie.

3. Dziecko jako współtwórca wiedzy, swojej podmiotowości i wspólnoty

Współczesna socjologia postrzega człowieka jako istotę zanurzoną w przestrzeni międzyludzkiej (Sztompka, 2016). Dziecko, przychodząc na świat, podejmuje wysiłek włączenia się w świat ludzi, nawiązania z najbliższymi relacji. Jak pisze

Norbert Elias (2008, s. 28): „Każda jednostka «władza» się w grupę ludzi, która była tam przed nią. Nie dość tego: każda jednostka jest z natury tak ukonstytuowana, że aby w ogóle móc się rozwijać, potrzebuje innych ludzi, którzy byli tam przed nią. Jedną z podstawowych przesłanek ludzkiej egzystencji jest jednoczesna obecność wielu powiązanych ze sobą ludzi”. Człowiek jest przecież istotą społeczną, nie ma jednostek osobnych, w pełni autonomicznych, całkowicie pojedynczych, bezwzględnie samotnych – każdy jest z kimś. „Ludzie zawsze żyją i działają w otoczeniu innych, w jakichś relacjach z innymi – realnych, wyobrażonych czy nawet wirtualnych – ale nigdy osobno. Przestrzeń międzyludzka jest ukonstytuowana przez rozmaite relacje, odniesienia jednych do drugich” (Sztompka, 2016, s. 28). Kim wobec tego w takiej perspektywie jest pojedynczy człowiek, jednostka? Sztompka stwierdza: „otóż niczym więcej niż lokatorem pewnego unikalnego miejsca w przestrzeni międzyludzkiej, swoistym węzłem w sieci międzyludzkich relacji. Wszystko, co w nas ludzkie, jest efektem tego powiązania z innymi i realizuje się poprzez powiązania z innymi” (tamże, s. 29–30). „Ja” – jest w ogromnej mierze emanacją relacji z innymi, jest emanacją miejsca, jakie zajmuje w szerszej społeczności. Czy oznacza to, że jednostka jest tylko biernym odbiorcą przekazów innych, z którymi nawiązuje relacje i którzy przekazują jej wiedzę, przekonania, wartości, reguły społeczne – przez edukację, wychowanie? Wiemy, że nie. Nasza indywidualna autonomia wyraża się tym, że dokonujemy własnej selekcji płynących do nas informacji i aktywnie poszukujemy relacji z innymi, od których chcielibyśmy się czegoś dowiedzieć, zyskać wzorce postępowania, dorównać ich osiągnięciom. Z tworzywa relacji społecznych, do których mamy dostęp, tworzymy siebie i jednocześnie jesteśmy aktywnymi współtwórcami naszej „przestrzeni międzyludzkiej”, naszej wspólnoty, w której funkcjonujemy.

Nawiązanie do metafory „przestrzeni międzyludzkiej”, opisywanej przez socjologa – Piotra Sztompkę – dobrze oddaje społeczny, relacyjny kontekst naszego życia, nasze zadania rozwojowe i egzystencjalne.

Do zadań egzystencjalnych i rozwojowych, które podejmuje dziecko przychodząc na świat, należą:

- po pierwsze – nawiązanie komunikacji z członkami „wspólnoty umysłów”, w którą wchodzi;
- po drugie – zrozumienie świata obiektów i zdarzeń; tworzenie reprezentacji świata, wiedzy i kompetencji;
- po trzecie – zbudowanie swojej indywidualności; autonomii, systemu wartości, standardów, funkcji zarządzających;
- po czwarte – podjęcie współdziałania (działania, udziału w praktykach społecznych) i tworzenia sieci społecznych (opartych również na związkach emocjonalnych).

Te same zadania, naturalnie w innym wymiarze, stają przed dzieckiem, kiedy przychodzi do przedszkola, czy rozpoczyna naukę w klasie pierwszej. Jak bę-

dzie ono realizowało te zadania, zależy od wielu czynników, ale ogólnie będą to warunki kulturowe i edukacyjne, przestrzeń międzyludzka, w której dziecko wzrasta. W przedszkolu i szkole najważniejsze są relacje interpersonalne, „interakcje twarzą w twarz” – komunikowanie się z innymi, relacje z nauczycielem i rówieśnikami, podejmowane przez dzieci wspólne aktywności. To przez interakcje z innymi dziecko uczy się czym jest kultura i poznaje właściwe jej sposoby konceptualizacji. Relacyjny i kulturowy charakter uczenia się, użycie symboli, zakres konstruowanych znaczeń, wartości i stosowane oceny, pojawiające się emocje współdecydują o zmienności dziecięcego doświadczenia i konstruowaniu indywidualności dziecka. Hannah Arendt (2000, s. 194) przypomina nam: „To przez działanie i mowę człowiek buduje swoją unikalną odmienność wśród innych ludzi, jego doświadczenia wyznaczają jego równość i wielość, jego tożsamość i zmienność, pozwalają odpowiedzieć na pytanie – kim jesteś?”. To za pomocą mówienia i działania człowiek układa swoje relacje ze światem i samym sobą.

Jeśli spojrzymy na uczące się dzieci, to przede wszystkim zauważymy, że one coś mówią i robią. To „mówienie i robienie”, a więc działania językowe i społeczne, są przestrzenią do uzewnętrznienia własnego umysłu, jego zasobów, kompetencji, poznawania umysłów innych uczestników dialogu, negocjowania znaczeń i społecznego tworzenia rzeczywistości (por. Berger, Luckmann, 2000, s. 77). Eksternalizacja jest koniecznością antropologiczną, a jednocześnie warunkiem i podstawą wspólnego tworzenia świata społecznego. We wspólnej przestrzeni uczenia się eksternalizacja umysłów jest podstawą tworzenia interakcji i oddziaływań na drugi umysł.

Mówienie i działanie w szkole służy zasadniczo trzem celom: konstruowaniu wiedzy, nawiązaniu relacji i wspieraniu rozwoju osoby (konstruowaniu osoby). Ten pierwszy cel jest tradycyjnie rozumiany raczej jako przyswajanie wiedzy, ale współcześnie chcielibyśmy, aby to było wspólne odkrywanie i twórcze uczenie się. Te dwa kolejne cele nie są najczęściej przez nauczycieli formułowane, są one „niewidoczne” w nauczycielskich zamierzeniach, ale są realizowane w „niepisanym programie kształcenia”. W naszej szkole nauczyciel częściej planuje to, o czym uczniowie będą mówić i co robić, a nie jak to będą mówić, z kim będą prowadzić dialog i jak to będą robić, i w jakim stopniu dziecko będzie podmiotem tego mówienia i działania (np. Bałachowicz, 2009; Żytko, Morawska, 2012). Zrozumienie społecznej natury uczenia się powinno prowadzić do świadomego eksponowania trzech wspomnianych rodzajów celów edukacyjnych. Wczesne włączenie dziecka w systematyczny proces konstruowania własnej podmiotowości i tworzenia relacji z innymi w zaplanowanym i zorganizowanym środowisku edukacyjnym powinno dawać mu doświadczenia w rozwijaniu własnej osoby, twórczego korzystania z interakcji i projektowania własnych działań. To „mówienie i działanie” dziecka wyznacza naturę jego relacji z oto-

zeniem społecznym, symbolicznym, materialnym, przyrodniczym, a także naturę relacji dziecka z samym sobą. Jak wiadomo, wczesne doświadczenia tworzą podstawową konstrukcję dla rozwoju dalszych możliwości i zasobów dziecka. Natura tych doświadczeń może być różna...

Rola obrazów dziecka w teorii praktycznej nauczyciela

Jak podkreśla Jerome Bruner: „[...] podstawę nauczania stanowią nieuchronnie poglądy o naturze umysłu ucznia” (2006, s. 74). Tworzą one względnie stałe wzorce poznawcze na temat uznawanych prawidłowości uczenia się, rozwoju dziecka i oczekiwań edukacyjnych. Leżą one u podstaw nauczycielskiej pedagogii dotyczącej dzieci, tego jak się uczą, na czym polega ich rozwój, determinują podejmowane codzienne działania edukacyjne. Postrzeganie przez nauczyciela umysłu ucznia determinuje obrany przez niego sposób nauczania i organizowanie środowiska edukacyjnego. To one różnicują przyjętą logikę opisu rozwoju jednostki, wartości związane z jej wychowaniem, normy i reguły działania edukacji, całą strategię dyscyplinowania i oceniania. W związku z tym szkoła i panujące w niej relacje oraz procesy uczenia się mogą przybierać różną postać.

Przemiany obrazu dziecka i związanych z tym praktyk edukacyjnych w społeczeństwie nowoczesnym i ponowoczesnym ukazuje Tarczyński (2002), sięgając do warsztatu antropologii kulturowej. Główna tendencja tych przemian, jego zdaniem, biegnie od uznania dziecka „jako projektu do urzeczywistnienia” i oceny dziecka przez pryzmat stawianych mu celów do osiągnięcia, po uznanie dziecka jako osoby – „niepowtarzalnego bytu, który zyskuje prawo do prywatności i budowania swojego świata” (Buliński, 2002, s. 143–151). Można więc historycznie wyróżnić dwa, zasadniczo odmienne pod względem formalnym, obrazy dziecka. W pierwszym obrazie – dziecko jest rozumiane jako jednostka wymagająca ukształtowania zgodnie z przyjętym projektem, z przyjętymi celami i określonym wzorcem. W drugim obrazie dziecko jest określone jako osoba niepowtarzalna, mająca prawo do budowania siebie, do realizacji swoich własnych celów i zainteresowań. Wtedy zadaniem szkoły jest „[...] wsparcie kulturowej transformacji podmiotu osiągniętej przez samego ucznia” (Silcock, 1999, s. 67).

Zdaniem Brunera, współcześnie dominują cztery uznane modele umysłu ucznia, które określają także koncepcję relacji zachodzących między umysłem a kulturą. Modele te, jako konstrukty kulturowe, można podzielić na dwie zasadnicze grupy. Do jednej grupy należą te, które ujmują relację uczenia się jako przyswajanie, jako uczenie się „po śladzie”, do drugiej – te modele umysłu, które ujmują relację uczenia się jako konstruowanie znaczeń, interpretację i rozumienie. Pierwsza grupa modeli umysłu ucznia implikuje nauczanie w formie przekazywania, w formie „powiadamy” o czymś jednej osoby przez drugą. Druga grupa modeli umysłu przyjmuje dziecko jako aktywną, intencjonalną osobę.

Współczesna praktyka edukacyjna w naszym kraju jest nadal zakotwiczona w powszechnie przyjętej koncepcji dziecięcego umysłu, wywodzącej się z poglądów Johna Locke'a, a rozumianego jako *tabula rasa*, niezapisana karta. Umysł dziecka jest porównywany do naczynia czekającego na napelnienie, na kolejne zapisanie strony, a wiedza gromadzona jest w nim w sposób kumulatywny. Dziecko jest więc odtwórcą wiedzy i tożsamości powielanych w kulturze, a dzieciństwo jest rozumiane jedynie jako przygotowanie do dorosłego życia. W takim przypadku zadaniem nauczyciela jest przekazywanie wiedzy, wobec tego wydaje się pożądany instrukcyjny styl edukacji, gdzie zadaniem dziecka jest uczenie się „po śladzie” i nie ma w szkole przyzwolenia na kreatywność, zaangażowanie czy refleksyjność uczniów w poszukiwaniu wiedzy (Adamek, Bałachowicz, 2013). Sytuacje edukacyjne faktycznie pełnią rolę „pasa transmisyjnego”, polegającego na powielaniu wzorów osobowych, celów i środków do nich prowadzących.

Zmiana stylu pracy szkoły wymaga, zdaniem Brunera, w pierwszej kolejności zmiany poglądów o naturze umysłu ucznia i wyposażenie nauczycieli w najlepszą dostępną teorię dziecięcego umysłu. „Jednocześnie należałoby również umożliwić nauczycielom wejście we własne zdroworozsądkowe teorie, które kierują ich metodami nauczania” (Bruner, 2006, s. 77). Refleksja nad stylem własnej pracy, połączona z rozumieniem aktywności, motywacji i zaangażowania uczniów w podejmowane zadania, dopiero może prowadzić do zmiany sposobów nauczycielskiej pracy. Refleksyjny nauczyciel powinien dostrzegać perspektywę dziecka, wnikać w jego myślenie i sposób rozumienia świata, a nie tylko zauważać potrzeby realizacji programu. Jak przekonuje Bruner (2006, s. 87): „dziecko *nie* jest osobą niewiedzącą czy pustym naczyniem, ale kimś zdolnym do rozumowania, znajdowania sensu, zarówno samodzielnie, jak w dyskusji z innymi. [...] Słowem, dziecko postrzega się i jako podmiot poznający, i jako uczący się”. Relacje dziecka z kulturą nie mają charakteru pasywnego, dziecko nie kopiuje proponowanych znaczeń, a w interakcji z drugą osobą konstruuje swoje modele świata pomocne w interpretacji własnych doświadczeń. Należy zatem porzucić modele pasywnego umysłu dziecka, odesłać je „do lamusa historii” i zbudować edukację na konstruktywistycznych teoriach opisujących umysł dziecka.

Nauczycielski obraz dziecka i przyjmowanych przez niego ról ma kluczowe znaczenie dla modelowania procesów socjalizacji w warunkach instytucjonalnych. Przyjmowany przez nauczyciela wizerunek dziecka i ucznia jest modelem, jest „lustrem”, w którym odbijają się konkretne zachowania dzieci. Cechy uznawane przez nauczyciela za właściwe stanowią ramę dopuszczalnych modalności rozwoju młodego człowieka w szkole oraz jego przyszłych działań w świecie. Najogólniej można powiedzieć, że obraz dziecka tworzony przez nauczyciela:

- jest podstawą interpretacji możliwości dziecka i gotowości do uczenia się;
- jest podstawą przypisywania dziecku określonych ról w pracy na zajęciach, jak gdyby te role były rzeczywiste i obiektywne;

- służy nauczycielowi do interpretacji obserwowanych działań konkretnego dziecka, ich nazywania i ewaluacji zgodnie z przyjętym wcześniej wzorcem;
- jest podstawą przekazywania dziecku wskazówek co do jego możliwości i udziału w pracy w grupie/klasie;
- jest podstawą „dostosowywania” szkolnych zadań do wyobrażanych sobie „możliwości dzieci”;
- jest podstawą oceny osiągnięć szkolnych uczniów;
- jest podstawą stylu interakcji edukacyjnych, rozmów prowadzonych z dziećmi;
- jest podstawą stosownego stylu działań edukacyjnych w klasie szkolnej.

Widzimy, że tworzony przez nauczyciela indywidualny system przekonań ma charakter funkcjonalny i wpływa bezpośrednio i pośrednio poprzez opinie i zachowania nauczyciela na realizowane przez niego działania diagnostyczne i edukacyjne.

Obraz dziecka i dzieciństwa w kontekstach społecznego uczenia się

Przez cały okres nowoczesności przyjmowano koncepcję dziecka jako jednostki, która zgodnie z modelem liniowym dorasta, dojrzewa i rozwija się, stopniowo uwewnętrzniając przekazywaną mu wiedzę i kompetencje społeczne do momentu dorosłości, kiedy to będzie gotowa na włączenie się w struktury życia społecznego. Socjalizację wyjaśniano jako proces asymilacji i adaptacji do zastanych warunków społeczno-kulturowych, proces dorastania, kształtowania się osoby, a więc proces wpisany w bieg życia jednostki, który prowadzi ku dojrzałości społecznej. Dziecko było ujmowane w procesach społecznych jako istota pasywna, która się do świata adaptuje i przez cały okres rozwojowy nie ma na niego wpływu. Współcześnie w naukach społecznych dochodzą do głosu nowe dyskursy, prowadzące do wytworzenia zupełnie innej wizji dziecka i jego socjalizacji (Jenks, 2008). Dziecko jest przedstawiane jako osoba aktywna, która włącza się od początku swego życia w relacje społeczne z matką i innymi członkami rodziny, a później aktywnie współdziała z innymi dorosłymi i rówieśnikami, współkształtując siebie jak i innych. Nowe koncepcje dziecka i dzieciństwa rozwijają się na skutek nowych paradygmatów w tym konstruktywizmu społecznego i postmodernizmu w filozofii, socjologii i psychologii (von Glasersfeld 2009). Odejście od koncepcji „esencjalnego podmiotu”, a rozumienie kształtowania się podmiotu w dialogu, wyznaczanych językowo i pozajęzykowo interakcjach z innymi ludźmi, zmiennych kulturowo i historycznie, włączonej w proces definiowania siebie i swoich relacji, wskazuje na dynamikę, wielość i zmienność podmiotowości. Z tym poglądem wiąże się też teza, że „nie ma czegoś takiego jak «dziecko» lub «dzieciństwo», esencjalny byt czy stan, który należy odkryć, zdefiniować i wprowadzić w życie [...]. Zamiast tego istnieje wiele dzieci i wiele ujęć dzieciństwa, każde skonstruowane na podstawie

naszych przekonań na temat tego, czym jest dzieciństwo oraz tego, kim są i powinny być dzieci” (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 97). Ponadto pojawiają się nowe pytania, wynikające z problematyzowania psychologicznych i pedagogicznych ustaleń, podjęcia nowych badań, gdzie postrzega się kształtujący umysł jako część szerszego – jednocześnie konstruowanego społecznie świata, jako „wspólnotę umysłów”, akceptującą różnorodność, zmienność i indywidualność (Burr, 2003), co ma wpływ na rozumienie nauczania. Właściwe odczytanie społecznego konstrukttywizmu pozwala odejść od prostego schematu poszukiwania najlepszych metod szkolnego przekazu wiedzy na rzecz rozumienia edukacji jako „społecznego konstruowania osoby” i „społecznego konstruowania obrazu świata”, w społecznie konstruowanej przestrzeni uczenia się (Ernest, 2009). W takim razie przyjmuje się, że rozwój dziecka jest wynikiem zaangażowania, rekonstrukcji i interpretacji tego, czego doświadcza w środowisku społeczno-kulturowym, a nie „mentalnej transmisji”. Inaczej mówiąc, umysł jednostki jest konstruowany w interakcji z innymi, w toku podzielonego doświadczenia i nadawanie mu znaczenia. Człowieczo skonstruowana rzeczywistość przez cały czas jest rekonstruowana, a nowe konteksty zmieniają również warunki socjalizacji dziecka.

Dziecko żyje obecnie w wielu „światach” – świecie rodziny, szkoły, w świecie rówieśniczym i w wirtualnym, z których czerpie materiał potrzebny do rozwoju i na które ma wpływ. Jak pokazuje William A. Corsaro (2005), dzieci nie tyle internalizują zastane normy społeczne i kulturę, ale aktywnie włączają się do tworzenia kultury i zmieniają ją, zostawiając swoje „ślady modyfikujące” poprzez interakcję kultury dziecięcej i kultury dorosłych. Rozwój jednostki jest więc głęboko zakotwiczony w tworzonych zbiorowo kulturach rówieśniczych, które nie tylko wpływają na tę jednostkę, lecz także reprodukują i zmieniają kultury ludzi dorosłych.

Corsaro (2005, s. 26) własne podejście teoretyczne przedstawia za pomocą metafory sieci (*spider web*) i podkreśla, że dziecko nie rozwija się jako samotna, oddzielona od innych jednostka, ale jako aktor społeczny, który włącza się w wiele działań osadzonych w społeczno-kulturowych kręgach, negocjuje, podziela i kreuje kulturę z dorosłymi i z rówieśnikami. Podstawowym kręgiem jest rodzina, a przez nią dziecko wchodzi w krąg edukacyjny, społeczny, religijny itp. Między tymi kręgami następuje przenikanie, a we współczesnej rodzinie dziecko szybko przechodzi do świata rówieśniczego i światów innych dorosłych. W procesie internalizacji społeczeństwa i kultury dziecko nie jest samotne, nie jest samotną monadą, ale wraz z innymi tworzy i przekształca kulturę, a jednocześnie tworzy swój świat subiektywny.

Corsaro zauważa, że dotychczasowy konstruktywistyczny model socjalizacji zbyt słabo uwzględniał szersze kręgi społeczne, a dziecko dotychczas pozostawało w interpretacjach poza obrębem struktury społecznej. Wobec tego proponuje nowe rozumienie socjalizacji, nazywając ją „interpretatywną reprodukcją”, zgodnie z którą dzieci uczestniczą jednocześnie w kreowaniu kultury i kreowaniu siebie.

W koncepcji „interpretatywnej reprodukcji” istotną rolę odgrywa uczestnictwo dziecka w kulturze rówieśniczej. Indywidualny rozwój „osadzony jest w zbiorowym tworzeniu kultur rówieśniczych, które z kolei przyczyniają się do zmian w społeczeństwie dorosłych, jak i w całej kulturze” (Corsaro, 2005, s. 26). Corsaro zauważa, że dzieci wytwarzają własny świat i uspołeczniają się wzajemnie, jednocześnie uczestnicząc twórczo w kreowaniu świata dorosłych. Działają bowiem jednocześnie w dwóch światach splecionych ze sobą – w świecie dorosłych i dzieci, w których dokonują wyborów, starają się zrozumieć, przyswoić i konstruować znaczenia, normy i wartości społeczne. Zatem określenie „interpretatywna reprodukcja” odnosi się do innowacyjnego i kreatywnego aspektu uczestnictwa dzieci w społeczeństwie, do ich udziału w wytwarzaniu kultury i zmiany kulturowej.

Uogólniając założenia „interpretatywnej reprodukcji”, można wyróżnić trzy typy kolektywnego działania: a) tworzenie dziecięcej wiedzy i informacji ze świata dorosłych, b) dziecięce działanie w kulturze rówieśniczej, c) dziecięcy wkład do reprodukcji oraz rozbudowy kultury dorosłych (tamże, s. 41). „Corsaro uważa, że ważną ideą w nowej koncepcji socjalizacji jest to, że dzieci jednocześnie (symultanicznie) współpracują w dwóch kulturach i je zasilają (rówieśniczą i dorosłych). Dzięki interakcjom rówieśniczym dzieci tworzą własne kręgi (sieci) społeczne, które przekształcają się w kolejnych etapach rozwojowych. Dla dzieci ich własna kultura ma swoistą, odrębną autonomię, dlatego jest prawdziwa i ogromnie znacząca. Kultury rówieśnicze uwzględniają tworzenie wewnętrznych norm i wartości, które stanowią odzwierciedlenie zasad panujących w szerokim kontekście społecznym, a więc dzieci wzajemnie się kształtują i rozwijają” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 88).

W naszej szkole świat rówieśników jest nadal słabo zauważany w projektowaniu procesu uczenia się, pracy w grupach, tworzeniu projektów czy przeznaczaniu czasu na swobodną zabawę w warunkach sprzyjających kreatywności. A przecież dla uczniów życie w szkole jest życiem rzeczywistym, ma swoje rzeczywiste problemy i wartości, ono kształtuje osobowości uczniów w sposób daleko ważniejszy od prób kształtowania postaw prospołecznych przez nauczycieli. W nieformalnym wymiarze życia klasy uczeń musi przejawiać swoją indywidualność i niepowtarzalne właściwości. To w interakcjach z rówieśnikami, aktywnym udziale w życiu „wspólnoty umysłów” w grupie, klasie szkolnej, w sposób spontaniczny rozwijają się siły indywidualne poszczególnych jednostek. Wczesne włączenie dziecka w systematyczny proces konstruowania własnej podmiotowości w kontekstach społecznych, w zaplanowanym i zorganizowanym środowisku edukacyjnym, powinno dostarczać dziecku doświadczeń w rozwijaniu własnej osoby, twórczym korzystaniu z interakcji i projektowania własnych działań. Jak wiadomo, wczesne doświadczenia tworzą podstawową konstrukcję dla rozwoju dalszych możliwości dziecka

Nowa koncepcja socjalizacji dziecka zasadniczo różni się od tradycyjnego, liniowego podejścia, pokazującego pasywność dziecka i jego formowanie przez dorosłych. Istotą nowego podejścia teoretycznego jest to, że proces indywiduacji i uspołeczniania ma charakter kolektywny i obejmuje jednocześnie rekonstrukcję kultury, czyli proces socjalizacji jest jednocześnie procesem „interpretatywnej reprodukcji”. Dzieciństwo to fakt biologiczny, ale sposób, w jaki jest rozumiane, jest determinowany społecznie. Współcześnie podkreśla się, że dzieci są „aktorami społecznymi”, uczestniczącymi w procesie tworzenia i określania nie tylko własnego życia, lecz także mają wpływ na życie dorosłych i innych dzieci, mają również swój udział w procesie tworzenia wiedzy i partycypują w swoim rozwoju. Dawniej uważano, że małe dziecko najpierw musi interioryzować gotowe wzorce społeczne, aby mogło się rozwijać, obecnie – dziecko jawi się od samego początku życia jako współtwórca swojego rozwoju, wiedzy, kultury i własnej tożsamości, przyjmuje się więc, że dziecko jako członek wspólnoty podejmuje zadania aktywnego włączenia się w świat ludzi od samego momentu urodzenia.

Doświadczenie jako podstawa rozwoju

Zacznijmy od wyjaśnienia pojęcia *doświadczenie*. Status pojęcia *doświadczenie* w literaturze z zakresu filozofii, psychologii czy pedagogiki nie jest jasny. Przegląd różnych prac, w których pojawia się ten termin, sprawia wrażenie, że jest to „słowo – omnibus”, które rzadko jest definiowane, a raczej przyjmuje się z góry założone zrozumienie jego znaczenia. Właściwie taka sytuacja użycia terminu *doświadczenie* jest w pewnym sensie zrozumiała, bo sens pojęcia *doświadczenie* (będącego właściwie zapożyczeniem z filozofii) zależy od przyjmowanych poglądów filozoficznych co do natury człowieka i jego poznania.

Najczęściej pojęcie *doświadczenie* w psychologii funkcjonuje jako zmienna wyjaśniająca i oznacza zjawisko psychiczne pośredniczące między określoną sytuacją bodźcową a jej efektami w postaci zmian w zachowaniach człowieka (Nosal, 1990). Doświadczenie rozumiane jest jako ślad pamięciowy zdarzenia, w którym uczestniczyła jednostka, wniosek wyprowadzony na podstawie przeżytych sytuacji bądź umysłowa reprezentacja zdarzenia. Piaget pokazywał, że wiedza dotycząca świata, szczególnie świata fizycznego, musi zostać przez dziecko wcześniej skonstruowana. Uważa się, że zachodzi to na wczesnym etapie życia. Jednym z „zaskakujących” odkryć Piageta było stwierdzenie, że pojęcie przedmiotu jest przez dzieci rozwijane. Maria Tyszkowa (1988) w definiowaniu kategorii *doświadczenie* nawiązywała szczególnie do konstruktywistycznej teorii rozwoju, w której rola doświadczenia w rozwoju człowieka jest silnie akcentowana, przy jednoczesnym podkreślaniu aktywności podmiotu. Autorka definiuje *doświadczenie* „[...] w tym głównie doświadczenie indywidualne, jako podstawowy materiał rozwoju gromadzony w toku całego życia i aktywności jednostki w świecie. Doświadcze-

nie to [...] staje się przedmiotem strukturyzacji i restrukturyzacji, konstytuujących proces zmian rozwojowych psychiki jednostki, a przede wszystkim zmian jakościowych (strukturalnych)” (Tyszkowa, 1988, s. 31). Rozwój psychiczny jednostki jest procesem konstruowania się jej struktur psychicznych w wyniku strukturyzowania doświadczeń wynoszonych z własnej aktywności.

Dla Wygotskiego znaczenia rzadko mają charakter osobisty, wymagają one weryfikacji intersubiektywnej. Wpływ kultury odbywa się raczej poprzez udział w społecznych i kulturowych działaniach, a znaczenia przyswajane przez jednostkę w danych kontekstach są poddawane konfrontacji, podzielane, rozszerzane lub przekształcane w toku komunikowania się. Stąd też dla zrozumienia istoty uczenia się są ważne interakcje, pozwalające wyjść poza utarte już znaczenie, rozpoznać różne konteksty jego zastosowania i możliwych modyfikacji. Zatem dziecko wciąż musi wykonywać pracę konstrukcyjną w relacjach z innymi, aby zrozumieć owe społeczne znaczenia.

Współcześnie rolę nabywania doświadczeń we wspólnocie przedstawia Katherine Nelson (2007) w koncepcji społeczno-kulturowego rozwoju dziecka, będącej wynikiem jej trzydziestoletnich badań. Podobnie jak Wygotski czy Bruner podkreśla ona aktywność dziecka, jego uczestnictwo w życiu społecznym, a nie tylko obserwowanie rzeczywistości i jej naśladowanie w samodzielnych działaniach. Dziecko nie jest samodzielnym badaczem, który poszukuje wiedzy, jak działa świat, i odbiorcą przekazów dorosłych, a jest osobą aktywną w kontaktach społecznych, od początku dynamicznie rozwijającą kompetencje kulturowego uczenia się. Zdaniem Nelson koncepcja wczesnodziecięcego egocentryzmu sformułowana przez Piageta była epistemologiczną przeszkodą w uznaniu roli dziecka jako aktora społecznego. Dziecko było przedstawiane raczej jako indywidualna monada, która na początku swego życia nie jest w stanie nawiązać relacji poznawczych i społecznych z osobą dorosłą, a więc wczesne społeczno-kulturowe uczenie się było utrudnione. Wczesny rozwój świadomości dziecka przypisywano raczej czynnikom biologicznym, naturze, niż czynnikom społecznym.

Nelson (2007, s. 249) eksponuje rolę doświadczenia i nazywa swoją koncepcję rozwoju *doświadczeniową*. Doświadczenie jest podstawą rozwoju i działa jak połączenie (*interfejs*), pole wzajemnego oddziaływania pomiędzy wewnętrznymi i zewnętrznymi komponentami zintegrowanego systemu, w którym cechy osobowe odgrywają zasadniczą rolę w tym, co może być doświadczane w określonym kontekście. Jednocześnie rozumienie kontekstu może znacząco wpływać na to, co jest doświadczane, wobec tego każda jednostka doświadcza określonej sytuacji inaczej i inaczej ją zapamiętuje. Doświadczenia stają się częścią nas poprzez proces mentalnej transformacji – w przeciwieństwie do mentalnej „transmisji”. Zmiana rozwojowa jest uzależniona od działania wielu czynników: od indywidualnego wymiaru cech osobistych, nabytych wcześniej doświadczeń oraz warunków społeczno-kulturowych i przez to oznacza niejednorodność w sekwen-

cjach rozwojowych i ich organizacji (tamże, s. 241). Wobec tego każde dziecko wybiera inną drogę przejścia przez „labirynt rozwojowy” i nie ma „modelowego dziecka”, którego rozwój byłby reprezentatywny dla całej grupy. Nelson odrzuca modernistyczne rozumienie normalizacji rozwoju i etapów rozwoju, przyjmując założenie, iż indywidualność cech osobistych, doświadczeń oraz warunków społeczno-kulturowych oznacza niejednorodność w sekwencjach rozwojowych i ich organizacji. W trakcie specyficznych dla jednostki interakcji społecznych dziecko kształtuje i utrwala poczucie własnego „Ja” oraz włącza się w praktyki życia w konkretnym świecie kulturowym.

Nelson zwraca przede wszystkim uwagę na rozwój świadomości dziecka i rozwój narzędzi, za pomocą których włącza się ono w „społeczność umysłów”. Wraz z nabywaniem doświadczeń dziecko opanowuje kolejne funkcje, które nie zanikają, są cały czas dostępne i tworzą zasoby „hybrydowego umysłu”. W wieku przedszkolnym dziecko osiąga kolejne etapy rozwoju świadomości społeczno-kulturowej, uczy się rozpoznawania intencji komunikacyjnych, dzielenia aktywności i dzielenia stanów uwagi, stopniowo uczy się języka i rozwija swoją wiedzę potoczną. W wieku przedszkolnym postępuje przygotowanie do funkcjonowania w specyficznie ludzkiej, dwoistej egzystencji, bo zakładającej równocześnie indywidualne, jak i uspołecznione funkcjonowanie jednostki. Ten proces dwoistego funkcjonowania podmiotu pogłębia się w okresie późnego dzieciństwa. To dorosły i rówieśnik, którzy mówią o stanach wewnętrznych, traktując partnera interakcji jako podmiot, przekazują wiedzę na temat „świata umysłu” funkcjonującą w kulturze, dają wgląd we własny umysł. Badania pokazują, że traktowanie dziecka od początku jako podmiotu mającego umysł, zachęcanie do samodzielności, opisywanie stanów umysłu dziecka, jego działania i uczenia się ma istotne znaczenie dla jego rozwoju, rozumienia innych osób i porozumiewania się (Bialecka-Pikul, 2012). Nelson (2007, s. 25) opisuje rozwój dziecka jako stopniowe poszerzanie świadomości, jako powstawanie kolejnych funkcji, które nie zanikają, są cały czas dostępne i tworzą zasoby „hybrydowego umysłu”.

Dziecko w szkole pogłębia dwoistość funkcjonowania jako podmiotu – przechodzi od świata zdefiniowanego przez rodziców do świata zdefiniowanego w postaci instytucji, jej reguł, zasobów, poznawanych światów itd. „Umożliwia to oddzielenie części osobowości i związanej z nią rzeczywistości oraz potraktowanie ich jako istotne tylko w określonych sytuacjach, typowych dla danych ról. Tak więc jednostka ustanawia dystans między całą swoją osobowością i rzeczywistością z jednej strony, a częścią osobowości związanej z rolami i jej rzeczywistością z drugiej. Ten ważny zabieg jest możliwy dopiero po socjalizacji pierwotnej” (Berger, Luckmann, 2010, s. 208).

Dziecko w szkole rozwija potrzebę przyjmowania różnych punktów widzenia, różnych perspektyw i możliwości interpretacji tych samych zdarzeń, pogłębia rekursywność myślenia. Po 7. roku życia zachodzą ważne zmiany w umiejętności

rozumienia umysłu innych, czego wyrazem jest rozumienie przekonań drugiego rzędu (Jaś myśli, że Kasia myśli). Myślenie rekursywne, refleksja i dialog, rozwój mowy wewnętrznej są podstawą jednocześnie osobistej zmiany, ale również rozwojem w środowisku, rozwojem procesów regulacji i reprezentacji świata (Sameroff, 2010). Refleksja to głęboki namysł połączony z analizą, rozważanie spraw w świetle ich uwarunkowań i konsekwencji. Refleksja obejmuje również autorefleksję. Autorefleksja dziejąca się w zmieniającym się środowisku społecznym zapewnia samoregulację i wiedzę w postaci indywidualnego doświadczenia. Aby doświadczenie stało się ważnym elementem rozwoju, musi dojść do jego osobistego przepracowania, przemyślenia jego uwarunkowań i konsekwencji, jak i opracowania jego w rozmowie, w dyskusji z drugim człowiekiem przez komunikowanie się. Jest to także mechanizm kształtowania się indywidualnych różnic rozwojowych.

Przypisywanie dzieciom statusu aktywnych aktorów w świecie społeczno-kulturowym przypomina o rozwoju dowolności działania, rozwoju funkcji zarządzających sobą w młodszym wieku szkolnym. Kiedy dziecko rozpoczyna naukę w klasie I, dopiero kształtuje się poczucie kontroli wewnętrznej. Nie jest zatem obojętne, jakie doświadczenia zdobywa ono podczas swojej aktywności w szkole, gdyż rozwijają się wówczas struktury i mechanizmy związane z funkcjonowaniem w roli świadomego sprawcy, a szczególnie mechanizmy związane z zachowaniem celowym i umiejętnością kontroli działania. Doświadczenie indywidualnej, podmiotowej aktywności ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju obrazu własnej osoby, obrazu świata i budowania wzajemnych relacji. Poczucie bycia podmiotem, refleksja nad działaniem i ocena własnej skuteczności są podstawą budowania przeświadczenia o sobie jako sprawcy odpowiedzialnych czynów w świecie, kreowania siebie i swojego miejsca w świecie.

Każde dziecko w szkole wchodzi stopniowo w porządek społecznego działania poprzez przyjmowanie różnych ról, co pozwala mu budować siebie w procesie „interpretatywnej reprodukcji” i tworzyć relacje ze „wspólnotą umysłów” w swojej klasie. Kaufmann zauważa, że pojęcie *roli* jest użytecznym narzędziem pokazującym powiązania jednostki i społeczeństwa, narzędziem socjalizacji i wsparcia jednostki w tworzeniu własnej indywidualności. „Rola pełni [...] podstawową funkcję przekazywania pamięci społecznej” (Kaufmann, 2004, s. 185). Utrwala istnienie pewnego „zobiektywizowanego zbioru wiedzy, wspólnego dla całej zbiorowości aktorów” (Berger, Luckmann, 2010, s. 104). W procesie szkolnej socjalizacji dziecko angażując się i rekonstruując rolę, odkrywa stopniowo wiedzę, jaką społeczeństwo z nią wiąże. Dziecko w szkole pełni różne role, a mianowicie:

- rolę osoby uczącej się, która implikuje obowiązek podejmowania działań rozwijających sferę poznawczo-intelektualną;
- rolę osoby nauczanej, a więc skoncentrowanej na kształceniu wyznaczanym i organizowanym przez nauczyciela;

- rolę wychowanka, co oznacza nie tylko nabywanie cech instrumentalnych, lecz także internalizację norm i wartości uznawanych przez nauczyciela i stanowiących według niego uzasadnienie wymagania określonych zachowań;
- rolę członka formalnego zespołu klasowego, składającego się z zachowań, które nauczyciel uważa za koleżeńskie i właściwe w grupie klasowej;
- rolę kolegi, czyli członka nieformalnych struktur społecznych w klasie;
- rolę osoby jeszcze niedorosłej, na którą składają się zachowania ustalone w kontekście prestiżu posiadanego przez nauczyciela i pozostały dorosły personel;
- rolę członka całej zbiorowości szkolnej, najpełniej uwidaczniająca się w realizacji ogólnoszkolnych przepisów, rytuałów, uroczystości (Bernstein, 1990; Klus-Stańska, 2004).

W szkole to nauczyciel zasadniczo kreuje interakcje edukacyjne z uczniami i w jakiejś mierze kontroluje interakcje rówieśnicze w klasie. Jak pisze Klaus-Jurgen Tillmann (2005, s. 142), „to nie funkcja szkoły w całym społeczeństwie, lecz codzienna interakcja między uczniami a nauczycielami stanowi punkt wyjścia”. W tej interakcji chodzi nie tylko o konstruowanie wiedzy, ale przede wszystkim o konstruowanie umysłu dziecka, rozwój jego refleksyjności, autonomię, sprawczość, umiejętność działania, zaangażowanie w działanie, poznawanie wzorców zachowań, a więc chodzi o procesy indywiduacji i uspołecznienia. Dziecko rozpoczynające naukę w klasie pierwszej jest już w miarę dobrze przygotowane do rozumienia innej osoby, podzielenia intencji, potrafi podzielać uwagę, działanie, czy podzielać myśli z partnerami w zabawie. Stopniowo uczy się też rozumieć doświadczenia innych zawarte w tekstach, w szeroko rozumianej kulturze. Dziecko rozwija swoje umiejętności bycia aktywnym uczestnikiem interakcji z osobą dorosłą i rówieśnikiem.

Szkoła i szkolne uczenie się są jednym z najwcześniejszych przestrzeni działań dostarczających możliwości konstrukcji własnego obrazu na podstawie „zapisu odnoszącego się do przeszłości”, ale i przyszłości – przewidywania ewentualnej skuteczności. To właśnie „możliwe Ja” wpływa na aspiracje, zaufanie do siebie, optymizm i ich przeciwieństwa. Dziecko oceniane przez nauczycieli, rodziców i rówieśników wytwarza sobie początkowo obraz własnego „Ja” bardzo zależny od różnych opinii otoczenia, później odrębny od nich i bardziej zintegrowany. „Ja” dziecka pełni w tym okresie głównie funkcje decyzji, wyboru, kierując się przesłankami racjonalnymi, płynącymi z rzeczywistości. „Ja” wpisane jest w rzeczywistość aktualną. Dziecko rozbudowuje stopniowo kompetencje kontroli poznawczej, normatywnej, działaniowej i ewaluatywnej. Warunkiem posiadania własnych standardów oceny i wyborów celów działań jest uprzednio ukształtowanie się „Ja” przedmiotowego, w formie umożliwiającej porównywanie siebie z innymi ludźmi i dostrzeżenie specyfiki własnej osoby, co jest możliwe wraz z wykroczeniem poza dziecięce egocentryczne widzenie świata, a nabywaniem

umiejętności decentracji. Źródłem tych porównań i „materiałem” do budowy obrazu własnej osoby jest otaczający świat, a więc otwarcie się na świat, na innych i działanie w świecie; nowe zaangażowanie się w działanie jest podstawą rozwoju „Ja” i własnych dążeń w świecie. W okresie wczesnoszkolnym doświadczanie autorefleksji i autoregulacji jest treningiem rozwoju podmiotowości i całej osobowości jednostki. Stąd ważna jest taka koncepcja działania pedagogicznego, która jest oparta na rozwoju podmiotowości jednostki w działaniu wspólnotowym.

Rola dziecka w realizacji zadań rozwojowych

Podsumowując pokrótce przedstawione poglądy na temat społecznego i kulturowego uczenia, podkreślę to, iż dziecko w naukach społecznych jest współcześnie ujmowane jako wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot, konstruujący swoją indywidualność i społeczne relacje we współpracy z innymi. Takie ujęcie wyraźnie zmienia perspektywę opisywania potencjału dziecka, a nawet można powiedzieć, że potencjał dzieci jest większy niż wyraża to potoczna psychologia, niż powszechnie sądzą nauczyciele klas początkowych i pokazują stosowane przez nich style pracy (Bałachowicz, 2009). Należy zatem gruntownie zrewidować nauczycielską wiedzę o możliwościach rozwojowych dzieci, jednocześnie promując w szkole kreatywność dzieci i wyzwalając ich bogate możliwości w uczeniu się. W fazie ponowoczesności dzieci, podobnie jak dorośli, muszą przystosować się do daleko posuniętej złożoności świata, zróżnicowania społeczno-kulturowych warunków życia oraz do ich ciągłych przemian.

W omówionych pokrótce socjologicznych i psychologicznych ustaleniach dotyczących mechanizmu społeczno-kulturowego rozwoju, pojawia się nowy obraz dziecka w realizacji zadań rozwojowych. Nowy obraz dziecka oddają następujące określenia:

- dziecko jest postrzegane jako aktor społeczny, który od początku wchodzi do „wspólnoty umysłów”, aktywny uczestnik procesów społecznych, ich kreator i autor zmian kulturowych, aktywny konstruktor swojego życia społecznego i swojego rozwoju;
- dziecko jest postrzegane jako aktywny uczestnik interakcji, konstruujący „teorie umysłów”, interpretujący kontekst, sytuację społeczną, oddziałujący na kierunek interakcji;
- dziecko działa jednocześnie w dwóch „światach umysłów” splecionych ze sobą – w świecie dorosłych i w świecie rówieśników, w których dokonuje wyborów, stara się je zrozumieć, przyswoić i konstruować znaczenia, normy i wartości;
- dzieci wytwarzają własne kultury, wytwarzają własny świat i uspołecniają się wzajemnie, jednocześnie uczestnicząc twórczo w kreowaniu świata dorosłych;
- dziecko jest rozumiane jako podmiot doświadczenia i jego rekonstrukcji, w wyniku czego w złożonych procesach społecznych i indywidualnych buduje

swoje dwoiste „Ja”, swoją wiedzę, system wartości, standardów, swoje funkcje zarządzające, swoje kompetencje itd.;

- pod koniec okresu przedszkolnego dziecko osiąga świadomość specyficznie ludzkiej dwoistej egzystencji, zakładającej równocześnie indywidualne, jak i uspołecznione funkcjonowanie podmiotu; w edukacji wczesnoszkolnej dziecko poszerza możliwości dwoistego funkcjonowania jako podmiotu;
- mówiąc o podmiotowości, mówimy o rzeczywistości subiektywnej, subiektywnych wymiarach jednostki jako istoty ludzkiej i istoty społecznej, o rzeczywistości subiektywnej – która umożliwia bycie aktorem społecznym, która umożliwia człowiekowi pozostawanie w dialektycznym związku z rzeczywistością obiektywną, umożliwia kształtowanie siebie i swojego satysfakcjonującego życia w powiązaniu z pomyślnością innych;
- dziecko jako działający aktor społeczny jest współcześnie rozumiane jako wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot, konstruuje swoją biografię, społeczne relacje i swoje sieci społeczne. Wsparcie edukacyjne powinno pomagać dziecku w osiągnięciu niezależności osobowej, indywidualnej doskonałości w harmonii ze społecznymi potrzebami i odpowiedzialności za nie;
- dziecko w procesie edukacji powinno być postrzegane jako „bogate” w możliwości społecznego działania i partycypacji w swoim rozwoju, obdarzone potencjałem, zdolne do aktywnego zaangażowania się w swoje uczenie się, do samoregulacji, współwychowania i aktywnej współpracy w „interpretatywnej reprodukcji”;
- uczenie się ma charakter społeczny, a więc organizowane środowisko uczenia się powinno służyć maksymalizacji pracy z rówieśnikami w grupie, stwarzać okazje do konstruowania znaczeń, podzielenia poglądów, intencji, doświadczeń, wspólnego działania itp. (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 107–108).

Arnold Sameroff (2010, s. 12) uważa, że współczesna psychologia rozwojowa wymaga przynajmniej czterech modeli, by zrozumieć rozwój jednostki. Zalicza do nich: model osobistej zmiany, model zmiany uzależnionej od kontekstu, model rozwoju regulacji i model reprezentacji. Swoje ujęcie autor określa jako nieliniowe, dialektyczne i transakcyjne. Połączenie wspomnianych czterech modeli, ich integracja, oferuje wszechstronny pogląd na wielość komponentów i procesów, które wpływają na rozwój dziecka. Wobec tego nauczyciel musi patrzeć na dziecko, jego zasoby i możliwości rozwoju w procesie edukacji w świetle różnych wymiarów. Czynniki rozwojowe nie tkwią tylko wyłącznie w poszczególnych wymiarach, ani wyłącznie w podmiocie, ani tylko w środowisku, czy w społeczeństwie i kulturze. Są one wynikiem interakcji między tymi wszystkimi elementami, które konstytuują i konotują każdego ucznia. Niemniej trzeba użyć odpowiednich procedur i działań edukacyjnych, uwzględniających indywidualną konfigurację bio-psycho-socjo-egzystencjalnych charakterystyk dziecka, aby zbliżyć się do oczekiwa-

nych efektów rozwoju jednostki i uczącej się wspólnoty. Należy się więc zgodzić z tezą Brunera (2006, s. 69), „że edukacja nie jest zwykłym technicznym przedsięwzięciem polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji, ani nawet kwestią zastosowania „teorii uczenia się” w klasie szkolnej lub wykorzystania rezultatów testu «osiągnięć», skoncentrowanego na podmiocie nauczania. To złożony proces dopasowania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury”. Oddając intencję poglądów J. Brunera, można też powiedzieć, że edukacja polega na „udostępnieniu” i „uprzystępnieniu” treści kulturowych do możliwości i potrzeb osób uczących się w budowaniu siebie i własnych relacji ze światem – i odwrotnie: na „usprawnieniu” użytkowników kultury i życia społecznego do potrzeb ciągle zmieniającego się świata. Peter Silcock (1999, s. 67) określa edukację jako „proces [...] wsparcia kulturowej transformacji podmiotu osiągniętej przez samego ucznia”.

Wychowanie człowieka może być pojmowane w różny sposób, ale prowadzi ono do rozwoju niepowtarzalnej osobowej indywidualności i jej „ludzkich sieci” (Corsaro, 2005). Proces indywidualizacji i uspołecznienia jednostki ma na celu poszerzenie przestrzeni jej niezależności, inicjatywy, indywidualnych wyborów i możliwości działania. Rozwój mechanizmów samoregulacji jednostki i wyposażenie jej w odpowiednie kompetencje, standardy i normy pozwala jej realizować własne plany życiowe z korzyścią dla wspólnotowego dobra.

Uczenie się we wspólnocie

Problematyka kulturowego uczenia się dzieci we „wspólnocie umysłów” w ostatnich trzydziestu latach została znacznie wzbogacona (Tomasello, 2002). Teorie Piageta i Wygotskiego, stanowiące tradycyjnie w drugiej połowie XX wieku trzon wiedzy psychologicznej nauczyciela, podlegały rekonstrukcji na bazie nowych podejść do badań nad rozwojem człowieka.

W latach 90. XX wieku zmalało znaczenie teorii Piageta dla wyjaśniania istoty i podstaw psychologicznych procesów edukacyjnych (Alexander, 1994), zaś za tę bardziej nowoczesną zaczęto uważać natomiast teorię Wygotskiego. Zdaniem Silcocka (1999), dychotomiczne podejście do obu teorii jest mało płodne dla zrozumienia założeń wspierania rozwoju indywidualnego i społecznego dziecka, a jako nową podstawę nauczania przyjmuje on teorię uczenia się i rozwoju powstałą z połączenia mocnych stron obu klasycznych teorii – teorii Piageta i Wygotskiego.

Takie stanowisko nie było nowe. Powstanie w miarę zintegrowanej teorii wyjaśniającej rozwój człowieka zapowiadał Bruner, a połączenie obu perspektyw badawczych – genewskiej i rosyjskiej – jego zdaniem, stwarzało unikalną możliwość wyjaśnienia roli czynników naturalnych i kulturowych w rozwoju jednostki. Bruner podkreślał wielki wkład gigantów psychologii dziecięcej, Piageta i Wygotskiego, w nasze rozumienie ludzkiego rozwoju umysłu dziecka, ale doszedł do

wniosku, iż obie te teorie dzielą różne paradygmaty badawcze, uniemożliwiające połączenie tych teorii (Bruner, 1997). Przyznawał raczej, że one się uzupełniają i twórczo je rozwinął w psychokulturowej koncepcji edukacji, w swojej książce pt. *Kultura edukacji* (2006).

Bruner przypominał, że wszystkie psychiczne czynności są w mniejszym lub większym stopniu uzależnione od tego, co czerpiemy z kultury. Indywidualnie nie jesteśmy odizolowanymi umysłami z porcją zdolności, dodatkowo wyposażonymi w umiejętności. To więc, jak uczeń używa swoich umiejętności, zdolności, wiedzy i sposobów myślenia, zależy od tego, w jakim stopniu wykorzysta informacje, narzędzia kulturowe, które zostały mu dostarczone w codziennych działaniach. „Sposobu życia oraz strategii rozwijania umysłu nie uczymy się bez wsparcia, bez rusztowania, nadzy wobec świata” (Bruner, 2006, s. 133). Uczenie się w przestrzeni międzyludzkiej ma charakter kooperatywny, użycie narzędzi kulturowych, budowanie siebie i swoich relacji ze światem odbywa się z pomocą innych i wśród innych. Rozwój dziecka jest zatem wspólnym przedsięwzięciem jego samego, rodziców, nauczycieli i rówieśników. Dzięki współpracy i bogaceniu własnych doświadczeń dziecko zyskuje dostęp do zasobów kultury, jej systemów wiedzy, wartości i narzędzi poznania, a to z kolei daje możliwość wykorzystania i rozwoju psychicznych i duchowych potencjałów młodego człowieka.

Szkoła, w tym edukacja początkowa, ma szczególną rolę do spełnienia w tworzeniu warunków rozwoju własnego „Ja”, poczucia autonomii, sprawczości i poczucia własnej wartości. Te ważne współcześnie oczekiwania wobec edukacji i jej aspekty Bruner wyjaśnia tak: „pierwszym z nich jest idea *sprawstwa*: zwiększenie zarządzania własną aktywnością umysłową. Drugim jest *refleksja*: nie mechaniczne «wkuwanie na pamięć», ale pojmowanie sensu przyswajanego przedmiotu, uczenie się ze zrozumieniem. Trzecim jest *współpraca*: dzielenie się wiedzą przez osoby zaangażowane w nauczanie i uczenie się. Umysł znajduje się w głowie, ale także w interakcji z innymi. Czwarte to *kultura*, sposób życia i myślenia, który konstruujemy, negocjujemy, poddajemy instytucjonalizacji, by wreszcie (ustaliwszy wszystkie te sprawy) – dla własnego pokrzepienia nazwać go «rzeczywistością»” (Bruner, 2006, s. 126). Takie rozumienie celów i aspektów uczenia się „pociąga za sobą budowanie kultur szkolnych, funkcjonujących w oparciu o wzajemność wspólnoty uczących się, razem angażującym się w rozwiązywanie problemów i przyczyniającym się tym samym do rozwoju procesu nauczania się wzajemnego” (tamże, s. 120).

Idea uczenia się we „wspólnocie umysłów”, „wspólnocie osób uczących się” powinna być oparta podobnie na dwóch podstawowych filarach: sprawstwa i współpracy. Mówiąc o sprawstwie, rozpatrujemy umysł jako proaktywny, zorientowany problemowo, konstruktywny, zorientowany na wynik, przejmujący kontrolę nad własną aktywnością poznawczą. Bruner proponuje, by sprawstwo rozpatrywać w procesie edukacji łącznie ze współdziałaniem w grupie rówieśni-

czej. Współpracę umożliwia dialog i dyskurs z innymi uczestnikami aktywności. Przez dialogiczny, dyskursywny proces poznajemy Innego i jego punkty widzenia, a także otrzymujemy znaczną część informacji nie tylko o świecie, lecz także o nas samych (por. tamże, s. 134). Zatem rozumienie klasy jako „wspólnoty osób uczących się”, wspólnoty dynamicznej, opartej na naturalnym podziale pracy i wzajemności, pozwala dziecku ukształtować swoją indywidualność i tożsamość społeczną. Szkoła jest tym miejscem, gdzie można uczyć się refleksyjnie, poszukując sensu i rozumienia otaczającego świata, dzieląc się z innymi swoją wiedzą i korzystając z wiedzy innych. Interpersonalność, jako podstawowy proces umożliwiający młodemu człowiekowi dostęp do zasobów kultury, powinna przenikać organizację pracy w szkole, a szczególnie tworzenie kultury klasy. W takim razie **każde dziecko jest rozumiane** jako jeden z ważnych czynników rozwoju wspólnoty: z jednej strony jako sam uczący się, z drugiej strony – jako ten, który wpływa na uczenie się innych uczniów, ale również ten, który ma wpływ na podejście nauczyciela w konstruowaniu środowiska uczenia się.

Poglądy Brunera na temat rozwoju poznawczego dziecka i psychokulturowej koncepcji edukacji są znane w pedagogice i nie ma potrzeby ich szerzej przedstawiać. Przypomnę tylko, że Bruner odnosząc się do szkolnego kształcenia, dostrzegł konieczność ujmowania uczenia się w szerokim kontekście kulturowym. Nie chodzi tylko o korzystanie z narzędzi kulturowych, ale ich kontekstowe konstruowanie i zastosowanie. „[...] Umysł jest zarówno konstytuowany przez kulturę, jak realizuje się w korzystaniu z niej” (Bruner, 2006, s. 13). „Edukacja nie jest odosobniona i nie można jej potraktować tak, jak gdyby była wyizolowana. Istnieje w kulturze” (tamże, s. 49). Uczenie się, wytwarzanie znaczeń i ich porządkowanie, odbywa się w odpowiednich **kontekstach kulturowych, w celu ustalenia „czego dotyczą”**. To właśnie kulturowo uwarunkowane umiejscowienie znaczeń w sytuacji zapewnia im negocjowalność i komunikatywność, a wiedza i komunikacja językowa są z natury rzeczy ściśle od siebie uzależnione, praktycznie nierozłączna (por. tamże, s. 16). Wytwarzana wspólnie wiedza w kontekście jest utrwalana w naszym doświadczeniu wraz z kontekstem, a jednocześnie uczestnicy „wspólnoty umysłów” przekonują się, że nie tylko istnieje wiele sposobów używania umysłu, wiele rodzajów wiedzy i konstruowania znaczeń, ale pełnią one rozmaite funkcje w różnych sytuacjach. Z kontekstem wiążą się również emocje uczestników i określone wartości. Samo więc opanowanie wiedzy z książki nie zapewnia jej „negocjowalności i komunikacyjności”, a nauczyciel powie, że taka wiedza nie jest przydatna i operatywna. Zatem uczenie się w kontekście, w szerszym środowisku, co może być rozumiane jako „uczenie się poza salą” przedszkolną czy szkolną, przybliża uczenie się do świata życia codziennego, dostarcza treści, okazji do wspólnego uczenia się, wspólnych doświadczeń i materiału, który można później przenieść do sali na zajęcia i poddać dalszemu poznaniu.

Podczas zajęć poza salą czy klasą zmienia się też rola nauczyciela jako koordynatora procesu uczenia się dzieci. Musi on odejść od strategii pasywnego uczenia się do strategii aktywizujących dziecięce działania i inspirować je do refleksji i oceny nabywanych doświadczeń w kontekście fizycznym i społecznym. Strategie edukacji formalnej stosowane w klasie przeniesione w teren często nie są przydatne, co również prowadzi do uczenia się nauczycieli, a ujawnianie się w terenie nowych, nieznanych wcześniej nauczycielowi możliwości dzieci, buduje zaufanie do dziecięcej samodzielności, refleksji i odpowiedzialności. Swobodne działanie dzieci w terenie, ich inicjatywa, ciekawość i dociekliwość inspirują nauczyciela do odważniejszego przekształcania własnych ról profesjonalnych. Kirsti V. Halvorsen na podstawie swojej pracy z nauczycielami norweskimi stwierdza: „Nauczyciele są uważni, jeśli chodzi o inicjatywę dzieci, reagują pozytywnie zatrzymując się i angażując w dziecięce odkrycia. Dzieci przekonują się, że ich odkrycia są tak ważne, że nawet «potężni» dorośli gotowi są poświęcić na to swój czas. W plenerze dzieci często są «mentorami» dorosłych dzięki umiejętności dostrzegania rzeczy małych i dużych” (Halvorsen, 2015b, s. 138).

Szukając inspiracji do praktycznego rozwinięcia zmiany myślenia o edukacji dziecka i edukacji jego nauczyciela, zwróciliśmy się w kierunku *idei zrównoważonego rozwoju*. Chodził o podjęcie próby jej interpretacji, pedagogicznego odczytania nowatorstwa i znalezienia sposobów ich zakorzenienia w świadomości nauczyciela, a przez nauczycielskie działania – zmiany sposobów uczenia się dzieci. *Idea zrównoważonego rozwoju* niesie wiele wartości, inspiruje społeczne działania na rzecz środowiska i wspólnoty, a dziecięce działania i uczenie się zakorzenia w miejscu i czasie, nadaje sens „świata życia codziennego”. Dobrą odpowiedzią do złamania konwencji uczenia się przez przekaz, uczenia się tylko z książek, słowa i obrazu, okazały się norweskie działania reformy edukacji podjęte od lat 80. XX wieku. Edukacja dziecka w Norwegii od tego czasu uległa generalnej zmianie w kierunku partycypacji, uspołecznienia i demokratyzacji środowiska uczenia się. Nawiązanie współpracy międzynarodowej z Uniwersytetem Agder w Kristiansand w Norwegii wzbogaciło nasze doświadczenia praktyczne i naukowe w zakresie reformowania edukacji dziecka. Szczególnie w kontekście edukacji dla zrównoważonego rozwoju zwracamy uwagę na formę uczenia się *outdoor education*, czyli uczenie się poza salą/klasą szkolną.

Jednym z filarów *outdoor education* jest norweska tradycja regularnych wycieczek w plener i uprawianie aktywności fizycznej na łonie natury. Przyroda w Norwegii kojarzy się z poczuciem egzystencjalnego bezpieczeństwa, jest bardzo ważnym wymiarem kultury, kontekstem edukacji i rozwoju świadomości jednostki. Intymne doświadczanie miejsca, jego stałości i zmienności, budowania związków emocjonalnych, po wyrażeniu ich za pomocą symboli i różnych wytworów, należą do kanonu edukacji dziecka. Wyjścia poza teren przedszkola czy szkoły i prowadzenie tam zajęć stało się podstawą opracowania przez Halvorsen w latach 90. XX

wieku pionierskich projektów „przyroda–dzieci”, których celem było doświadczanie i rozwijanie możliwości kształcenia dla zrównoważonego rozwoju (Halvorsen, 1995a). Proponowana przez nią „szkoła w terenie” była wtedy stosunkowo nieznanym zjawiskiem, a nauczyciele i uczniowie przebywali dotychczas w klasie, gdzie realizowano również edukację ekologiczną. Wyzwania pedagogiczne podejmowane przez Halvorsen stały się dla nas naukową inspiracją poszukiwania możliwości oddolnej zmiany dziecięcego uczenia się.

Halvorsen (2015a,b) swoje projekty realizowała z wykorzystaniem najnowszej wiedzy o konstruktywistycznych podstawach uczeniu się. Podkreślała rolę wartości w określaniu celów codziennego uczenia się, a w tym wspólnego dialogu, demokratyzacji środowiska edukacyjnego. Dla pomyślnego kształcenia konieczny jest szeroki kontekst: kultura rówieśnicza, udział rodziców i lokalnej społeczności. Norweska szkoła promuje intelektualną wolność, tolerancję i współpracę w klimacie kooperacji między nauczycielami i uczniami oraz między szkołą i domem. Szkoła jako środowisko nauczania wychodzi poza formalną edukację w klasie i relacje między nauczycielem a uczniami.

Zajęcia poza klasą szkolną dają dzieciom przestrzeń do odkrywania różnych możliwości uczenia się, korzystanie z wolności ucznia się, wykorzystywania skarbnicy „luźnych części” (kamyki, patyki, gałęzie, trawy, piasek...), dają możliwości zarządzania swoim działaniem i spożytkowaniem czasu, a kompetencje szybko wzrastają, kiedy „uczenie się z pierwszej ręki” daje natychmiast informację zwrotną (Chalwa, 2006). Procesy wspólnej uwagi z rówieśnikami i dorosłymi – łączenie sfery fizycznej i społecznej wzmocnione emocjami – uwydatniają zdolności wyodrębniania nowych informacji z otoczenia i zachowania się w określonym kontekście. Uczenie się skoordynowania działań społecznych, np. w budowaniu szałasów, gry w piłkę czy wchodzeniu na drzewa od razu uwypukla wartości relacyjne, uczy roztropności i swobodnego działania.

Doświadczenia z wycieczek pokazują, że przebywanie w naturalnym środowisku wzmacnia u dzieci pozytywne uczucia wobec przyrody, ciekawość wobec różnorodności przyrodniczego świata, zdolność do okazywania troski wobec przyrody i wzajemnie wobec siebie. Rzadko pojawiają wtedy konflikty wśród dzieci, normą stają się spontaniczność i poczucie humoru. Dzieci na łonie przyrody okazują często swoje nowe możliwości, dorośli nie muszą cały czas się nimi zajmować, same organizują sobie zajęcia, wzajemnie się uczą, czym zadziwiają dorosłych. Równocześnie mamy do czynienia z rozwojem społecznym wśród dzieci i dorosłych. Można stwierdzić, że rozwija się tu zrównoważony zespół działania, oparty na postawie wspólnotowej i relacjach między dorosłymi, między dziećmi i między dorosłymi a dziećmi.

Znaczenie uczenia się i nauczania „poza klasą szkolną” (*outdoors education*), w ocenie znawców pedagogiki, przedstawili Anders Szczepanski i Per Andersson (2016) w swoich badaniach jakościowych. Uwypuklili oni, na podstawie wypo-

wiedzi osób badanych, relacyjną naturę uczenia się w kontekście przyrodniczym i jednocześnie społecznym (wśród rówieśników), odkrywanie przez dzieci możliwości uczenia się poza klasą szkolną, wykorzystania różnych przestrzeni do uczenia się i wiązania wiedzy szkolnej z praktyką, poznawania możliwości własnego ciała i rozwijanie poczucia bezpiecznego związku z naturą, znajdowanie możliwości działania na rzecz środowiska, a przede wszystkim kształtowania uczucia do miejsca, tożsamość miejsca i swojego „zakorzenienia” w środowisku lokalnym. Są to podstawy wychowania dziecka do budowania swojej strategii życia w sposób zrównoważony, natomiast nasz stechnicyzowany świat odrywa uczenie się od codziennego życia, zamyka dzieci w pomieszczeniach i przenosi je w świat wirtualny bez należytego zgromadzenia doświadczeń świata realnego.

Doświadczenia przyrodnicze dzieci zdobyte na zajęciach terenowych przenoszone są do sal szkolnych, co służy zajęciom zintegrowanym. Dzieci poświęcają w klasie dużo czasu na opracowanie swoich doświadczeń przyrodniczych i społecznych w różnoraki sposób. Mogą to być opisy zebranych okazów, wzbogacane o wiadomości, których brakowało na zajęciach terenowych, zielniki, wystawki, gazetki itp. Doświadczenia też mogą być wyrażane między innymi w postaci rysunków i wierszy, swobodnych tekstów i wytworów plastycznych. W rozdziale autorstwa Halvorsen pt. *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju – implementacja wartości do praktyki edukacyjnej* (2015b) możemy znaleźć różne sposoby wyrażania przez dzieci swoich przeżyć związanych z przebywaniem na łonie natury. Są to rysunki, wierszyki, piosenki, swobodne teksty, nowe znaczenia itp. Aktualna podstawa programowa w Norwegii przewiduje, że wszystkie doświadczenia w środowisku stanowią punkt wyjścia do rozwijania umiejętności, jak: umiejętności słowne: słuchanie, mówienie i kompetencje społeczne; umiejętności wyrażania się na piśmie, umiejętności czytania, liczenia i umiejętności cyfrowe (Bałachowicz, Gawrońska, 2015). Ma to głębokie uzasadnienie w wyjaśnianiu i pogłębianiu rozumienia obserwowanych zjawisk i procesów, nazywaniu towarzyszących im emocji i pojawiających się ocen, łączeniu tego, co doświadczane indywidualnie z tym co społeczne, budowaniu wiedzy dziecka i przedstawianiu jej za pomocą różnych kodów itd. Nie są to dla nas całkowicie nowe sposoby pracy z dziećmi, my to znamy, ten sposób pracy z dziećmi znany jest starszemu pokoleniu nauczycieli, ma swoje źródła w różnych odmianach pedagogiki wywodzącej się z progresywizmu. Niemniej powinny one powrócić do kanonu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Zajęcia poza klasą szkolną rozwijają wiedzę dziecka o rzeczywistości życia codziennego, pomagają nazywać, rozumieć ją i porządkować w swojej świadomości. Świat życia codziennego ma swoją strukturę, swój porządek, ma swoją kolejność, którą dziecko rozpoznaje, ucząc się jednocześnie struktury czasowej życia (Berger, Luckmann, 2010, s. 42–43). Rytm zmian przyrodniczych, jego bogactwo nasuwających się zdarzeń i ich rozpoznanie pozwalają łączyć wiedzę codzienną z wiedzą

naukową. A najważniejsze, ten świat rozpoznajemy i dzielimy z innymi. W czasie zajęć w terenie zawsze zanurzeni jesteśmy w przestrzeni międzyludzkiej w określonym kontekście. Intersubiektywność tego świata jest sprawą naturalną, więc przez interakcje dziecko uczy się innych punktów widzenia, wie, „że inni ujmują ten wspólny świat w perspektywie, która wcale nie jest identyczna z moją. [...] Moje zamiary różnią się od ich zamiarów, a mogą nawet popaść z ich zamiarami w konflikt. Mimo to wiem, że żyję z nimi we wspólnym świecie. Co najważniejsze, wiem, że między *moimi* znaczeniami i *ich* znaczeniami w tym świecie istnieje nieustanna odpowiedniość, że dzielimy wspólny sens, w jakim jest on oczywisty” (tamże, s. 37). Wspólne uczenie się w terenie jest bogato nasycone kontaktem dzieci twarzą w twarz z rówieśnikami i osobami dorosłymi, wspólnym przekazywaniem informacji, uzgadnianiem, negocjowaniem, podejmowaniem decyzji itd. Uczy to dostrzegania subiektywności innych, otwartości na inne myśli, dialogowania, wspólnego podejmowania decyzji, a zmienność kontekstów rozwija kreatywność. Bo „interakcję twarzą w twarz jest stosunkowo trudno podporządkować jakimś sztywnym wzorom. Bez względu na to, jakie wzory zastosujemy, będą one nieustannie modyfikowane przez ciągłą, niesłuchanie zróżnicowaną, trudno dostrzegalną wymianą subiektywnych znaczeń” (tamże, s. 45–46). Natomiast interakcje w klasie są zazwyczaj porządkowane przez nauczyciela, sztywne i skodyfikowane (np. Bochno, 2004; Klus-Stańska, Nowicka, 2005; Bałachowicz, 2009). Brak im otwartości, zmienności kontekstów i osobistej inicjatywy.

Chcę wyraźnie podkreślić, że ważnym aspektem doświadczania innych w życiu codziennym jest bezpośredniość tego doświadczenia. W kontaktach twarzą w twarz partnerów poznają bezpośrednio w czasie działań, ale również muszą ustosunkować się do nich osobiście i często podejmować różne zobowiązania. Wymaga to ich nazwania, często zobiektywizowania w postaci wytworów. Te wytwory można użyć wielokrotnie, opisać je, pokazać ich walory, połączyć z innymi działaniami, użyć do bardziej złożonych czy znakowych działań itd.

Zwrócenie uwagi na bogactwo świata życia codziennego i jego teoretyczne opisy zawarte w książce pod znamienym tytułem *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (Berger, Luckmann, 2010) wydobywa jego wymiary, których nie zauważamy, albo nie przywiązujemy do nich wagi. W praktyce edukacyjnej zapominamy o dialogu, o interakcji i jej mocy tworzenia, o relacyjnym uczeniu się, o konieczności interpretacji kontekstu i o etyce praktycznego działania itd. Okazuje się, że w uczeniu się dzieci w „świecie życia codziennego”, rozumienie roli miejsca, tożsamości miejsca, uczenia się w relacji z przyrodą, w powiązaniu z uczeniem się z rówieśnikami jest dla nauczyciela pomostem między wiedzą praktyczną i teoretyczną, a także możliwością konkretnego wyjścia do problematyki i teorii konstruktywnego nauczania. Wykorzystanie tych tropów myślenia w codziennym działaniu pedagogicznym może być znaczące dla zmiany kultury edukacji dziecka w naszym przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej.

4. Nauczyciel jako organizator zaangażowanego i wspólnotowego uczenia się

Pytania o rolę nauczyciela można zakreślić klamrą spinającą rozumienie jego działań edukacyjnych jako transmisji wiedzy, po rozumieniu jego roli w zmianie społecznej. Ten kierunek dyskusji w zasadniczych pytaniach o roli nauczyciela pojawiał się i pojawia cały czas w naszej transformacji, towarzyszy oddolnym przemianom oświatowym w kraju i konkretnym rozstrzygnięciom w konkretnych placówkach i szkołach. Można go ująć w postaci znanych metafor, poczynając od roli nauczyciela jako „dostarczyciela wiedzy” po „transformatywnego intelektualistę”. W momentach trudnych, przelomowych dla społeczeństwa, wywołujących wiele napięć i potrzebę transformacji nasila się tęsknota za nauczycielem rozumiejącym idee przemian, umiejącym je transponować na rzeczywistość edukacyjną, refleksyjnym wobec własnej praktyki, umiejącym adekwatnie dobrać procedury i środki do rozpoznanych potrzeb. Zdaniem Janusza Korczaka (2002), wychowanie młodego pokolenia do zmiany społecznej wymaga przemodelowania warunków, strategii i metod wychowania dziecka, a wręcz „przewrotu mentalnego” w dominującej wizji praktyki edukacyjnej. Przygotowanie nauczyciela do tych zmian wiąże się z „nowym wychowaniem wychowawców” do szacunku wobec dziecka, rozumienia jego potrzeb i jego praw, wzmacnianiu go w rozwoju samodzielności. Zdaniem Korczaka, do funkcji wspomagania i ochraniańia dziecka można wychowawców przygotować tylko przez umiejętne łączenie teorii i praktyki wychowawczej, przez zbliżenie ich do „mądrości żywej”. Jak pamiętamy, takiego nauczyciela Joanna Rutkowiak (1995) nazwała „transformatywnym intelektualistą”. Jest to nauczyciel wyrażający pewien typ postawy wobec kultury. „Intelektualista to nie ten, kto jest naładowany jak ekspert wiedzą użyteczną technologicznie, tylko ten, kto jest zdolny swoją wiedzą dać do myślenia, kto potrafi być życiodajny, sprzyjać rozwojowi” (Witkowski, 1997, s. 25). Nie wdając się w szersze rozważania na temat konceptualizacji modelu nauczyciela „transformatywnego intelektualisty”, należy zaznaczyć, że w ciągle zmieniającym się świecie istnieje nadal szerokie zapotrzebowanie na nauczyciela otwartego, czułego na zmiany i rozumiejącego ich kierunek. Nauczyciel dziecka na miarę XXI wieku nie może pełnić tylko funkcji „dostarczyciela”, „transmitera” wiedzy. Jego rola się zmienia wraz ze zmianą warunków życia.

Zmiana jest podstawową cechą charakteryzującą współczesność i podstawową kategorią jej opisu. Zmienność i brak stałych punktów odniesienia, stabilności tego co trwałe, staje się wyzwaniem w rozwoju jednostkowym i społecznym człowieka. Zmienność i dynamiczność współczesności stawiają przed nauczycielem i jego wychowankiem nowe wyzwania, które nauczyciel może przyjmować zarówno w kategoriach zagrożeń, jak i szans rozwojowych i życiowych dla swoich uczniów. Giddens (2001) wyraża pogląd, że błędem jest postrzeganie zmienności

i różnorodności świata tylko w kategoriach zagrożeń dla rozwoju podmiotowości jednostki i jej wspólnoty. Różnorodny kontekst rozwoju i zróżnicowane działania człowieka wzbogacają jego kompetencje do tworzenia siebie i swoich relacji ze światem. Człowiek może wykorzystać różnorodność do tworzenia własnej wyjątkowej osobowości pod warunkiem przyjęcia twórczej postawy wobec świata. Czy w podobny sposób myślą nauczyciele wczesnej edukacji? Czy współczesność, ich zdaniem, dostarcza bogatych, pozytywnych kontekstów rozwojowych dla dzieci? Czy sprzyja pracy nauczyciela we wspieraniu rozwoju indywidualnego dziecka, jego kompetencji podmiotowego bycia w świecie?

Pytania te wyraźnie wskazują na usytuowanie nauczyciela między kulturą a dzieckiem, między złożonym światem a rozwijającym się wychowankiem. Jeśli nauczyciel chce czynić dla dziecka świat zrozumiałym i pokazywać jako przestrzeń indywidualnych i zbiorowych możliwości, to w pierwszym rzędzie musi sam ten świat rozumieć, być jego tłumaczem i przewodnikiem ucznia. Henryka Kwiatkowska (1997) zauważa, że „nauczyciel w strukturze współczesnej rzeczywistości zajmuje newralgiczne miejsce: jest nim pogranicze między tym, co powstaje w świecie wielkiej myśli naukowej, filozoficznej, kulturowej a materią realnego życia, zarówno w wymiarze społeczno-instytucjonalnym i indywidualnym, osobowym. To, czy i jak świat myśli przeniknie do procesów egzystencji indywidualnej i społecznej zależeć będzie, w poważnej mierze, od świadomego swej roli nauczyciela, od jego poziomu rozumienia świata”. W okresie dynamicznych zmian kulturowych i cywilizacyjnych, w jakie uwikłany jest współczesny człowiek, do osoby nauczyciela przywiązuje się wielką wagę, wyznaczając mu różne role.

Udział nauczyciela w naprawie rzeczywistości wczesnej edukacji wymaga powrotu do pytań pierwszych, do kontekstów humanistycznych, społecznych i cywilizacyjnych, co może się wydawać na początek sprawą odległą. Dziecko i jego możliwości rozwojowe oraz potrzeby edukacyjne wprawdzie są wpisywane w projekty całościowego rozwoju, ale sądzi się powszechnie, że w szkole dziecko uczy się tylko podstawowych umiejętności: czytania, pisania i liczenia. W rzeczywistości bardzo silnie podkreśla się rolę wczesnej edukacji dziecka, która daje podwaliny pod całościowy rozwój i realizację w przyszłości własnych planów życiowych. Ona również musi przyjąć historycznie nowe zadania, które kiedyś były domeną wychowania rodzinnego, stąd współcześnie ten szczebel edukacji określa się swego rodzaju „paszportem do życia” (Delors, 1998, s. 120). Nie chodzi tylko o elementarne umiejętności szkolne, ale o miejsce podstawy socjalizacji dziecka, uczenia się trudnej sztuki wyboru wartości, wyznaczających kierunek „układania się” ze światem i samym sobą. W raporcie dla UNESCO Delors’a edukacji podstawowej przypisuje się doniosłą rolę w rozwoju jednostki i humanizacji świata. „To właśnie w tym okresie każdy z nas zdobywa narzędzia służące rozwijaniu w przyszłości własnej zdolności rozumowania i wyobraźni, własnego osądu i własnego

poczucia odpowiedzialności oraz uczy się przejawiania docieklivosti wobec otaczającego świata” (tamże, s. 117).

Okres wczesnoszkolny jest bardzo ważnym etapem w biografii młodego człowieka, okres budowania fundamentu pod całożyciowe uczenie się, poznawania podstawowych norm i budowania swoich relacji rówieśniczych. Jest to czas kształtowania kariery szkolnej dziecka i jego przyszłej pozycji społecznej. W tym okresie kształtuje się stosunek do nauki – pozytywny lub negatywny, który będzie trwał w ciągu całego życia. Nauczyciel, wzbudzając ciekawość poznawczą i samodzielność dziecka, zdolności rozumowania i wyobraźni, własnego osądu i poczucia odpowiedzialności, stwarza warunki do edukacji formalnej i ustawicznej. W okresie wczesnej edukacji dziecko uczy się trudnej sztuki wyboru wartości, wyznaczających kierunek „układania się” ze światem i samym sobą. W początkowym etapie nauki będzie to więc: kształtowanie dyspozycji poznawczych i zdolności twórczych dziecka, motywacji do nauki i umiejętności do samodzielnego uczenia się oraz komunikowania się i współżycia z innymi, a szczególnie rozwijania wiary we własne siły; uczenie pokonywania trudności, uczenie „umiejętności wkładu” w siebie, osobistej partycypacji w uczeniu się i kierowaniu własną aktywnością.

Rozpoczynając naukę w klasie pierwszej z nowymi kolegami, dziecko stopniowo zanurza się we „wspólnotę umysłów”, nawiązuje kontakty z kolegami, rozpoznaje możliwości innych dzieci, rozbudowuje swoją „teorię umysłów”, inaczej mówiąc, gromadzi swoje doświadczenia o refleksyjności i funkcjonowaniu innych ludzi, uczy się od innych nowych zachowań, negocjuje stanowiska, rówieśnicy wzajemnie wyznaczają sobie cele, rozwiązują konflikty itd. W złożonym świecie relacji społecznych tworzą się indywidualne doświadczenia, indywidualna wiedza o świecie, możliwości, upodobania, potrzeby, zainteresowania. Wczesne włączenie dziecka w systematyczny proces konstruowania własnej podmiotowości w kontekstach społecznych, w zaplanowanym i zorganizowanym środowisku edukacyjnym, powinno dawać dziecku doświadczenia w rozwijaniu własnej osoby, twórczego korzystania z interakcji i projektowania własnych działań. Jak wiadomo, wczesne doświadczenia tworzą podstawową konstrukcję dla rozwoju dalszych możliwości dziecka i jego stosunku wobec świata.

Edukacja dziecka edukacją demokratyczną

Podkreślając demokratyczny kierunek zmian edukacji dziecka, odwołam się do wypowiedzi Alaina Touraine (2007, s. 264): „Szkoła nie powinna być dłużej postrzegana jako ośrodek socjalizacji, ale jako środowisko upodmiotowienia, konstruowania podmiotu”. „Jednostka – podmiot broni dla siebie, ale i dla innych, określonej **przestrzeni wolności**, dzięki której nie zostanie zredukowana do pełnionych przez siebie ról i nie będzie całkowicie poddana jakiegokolwiek władzy” (Touraine, 2013, s. 162).

Demokracja i prawa człowieka są aspektami wymiaru społecznego związanego z rozwojem zrównoważonym jednostki i wspólnoty. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego posiadającego własną podmiotowość, aktywnie uczestniczącego we wszystkich dziedzinach życia zbiorowego oraz posiadającego zdolność samoorganizacji jest jednym z najważniejszych celów transformacji w Polsce. Aby demokratyczna kultura polityczna mogła się zakorzenić, muszą być rozwijane prodemokratyczne przekonania i postawy ludzi. Robert Putnam (1996) kulturę polityczną widział w kategoriach postaw wobec wspólnoty obywatelskiej. Charakteryzując wspólnotę obywatelską, posługuje się pojęciem „kapitału społecznego”, który obejmuje: zaufanie społeczne, normy, sieci zaangażowania obywatelskiego. Podkreśla również wagę dla wspólnoty obywatelskiej równości politycznej, solidarności i tolerancji. Widzimy zatem, że zmiany w kulturze politycznej mają swój początek w zmianach na poziomie świadomości jednostek, a więc ich kształtowanie wymaga wsparcia edukacyjnego. Głęboko uwewnętrznione i trwałe postawy prodemokratyczne w sprzyjających warunkach instytucjonalnych tworzą demokratyczną osobowość, wspierającą demokratyczny system polityczny (Urban, 2013). Podstawowym celem edukacji byłoby zatem wsparcie rozwoju autonomicznych, podmiotowych, ale solidarnych i współdziałających jednostek gotowych do wzajemnej troski o wspólne środowisko życia i podejmowania wspólnych zadań. Uczniowie w szkole powinni więc rozwijać umiejętności społeczne jak: umiejętność współpracy w grupie, prowadzenia dyskusji, negocjacji, umiejętność rozwiązywania konfliktów, kreatywne działanie, zdolność do samoorganizowania się, samorządność. Towarzyszyć temu powinno rozwijanie następujących cech: zainteresowanie sprawami wspólnymi, poczucie odpowiedzialności, zdolność do ofiarności, poczucie więzi grupowych i tolerancji.

W takim też duchu o edukacji mówi artykuł 29 Konwencji o Prawach Dziecka; edukacja ma przygotowywać dziecko do aktywnego życia w wolnym społeczeństwie, a nauka powinna być ukierunkowana na:

- „rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
- rozwijanie w dziecku szacunku do praw człowieka i podstawowych swobód;
- przygotowanie do życia w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy narodami;
- rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego”⁶.

Należy jeszcze raz podkreślić, że tak ujmowane kształcenie wiąże się z nowymi zadaniami edukacji – przygotowaniem jednostki autonomicznej i odpowiedzialnej, zdolnej do kreowania pomyślnego modelu życia społecznego i obywatelskiego w społeczeństwie demokratycznym.

⁶ Konwencja o Prawach Dziecka, art. 29, par. 1a, b, c, d, e.

W kontekście konstruowania znaczenia edukacji dziecka w społeczeństwie demokratycznym traci sens stare pytanie dotyczące roli współczesnej szkoły w przygotowaniu młodego człowieka do udziału w zmieniającej się rzeczywistości. Czy to przygotowanie ma być nastawione na kreowanie indywidualności, czy też na społeczną asymilację jednostki poprzez reprodukcję kultury? Widzimy, że tradycyjne podkreślanie opozycji między indywidualnym rozwojem człowieka a rozwojem dla adaptacji i integracji społecznej jest pozorną sprzecznością, szczególnie w dynamicznie zmieniającym się świecie. Rozwój ujmowany jest szeroko jako interaktywny rozwój jednostki, jej wspólnoty i jej środowiska lokalnego. Rozwój zasadza się na rozumieniu relacji: natura umysłu – natura kultury, jako że edukacja jest przedsięwzięciem kulturowym i odbywa się z jej użyciem. Pojęcie rozwoju jednostki wiąże się ściśle z pojęciem kultury i oznacza przede wszystkim swoisty ludzki sposób wykształcania naturalnych predyspozycji i zdolności człowieka z użyciem narzędzi kulturowych w sytuacjach społecznych. Rozwój ten odbywa się w środowisku symbolicznym, w środowisku kulturowym, w środowisku społecznym – dynamicznym i podlegającym ciągłym przemianom. Edukacja ma pomóc młodym ludziom w stawaniu się lepszymi „architektami” i lepszymi „budowniczymi” swojego życia, a to jest możliwe przez wsparcie kształtowania podmiotowości i poczucia własnej wartości uczniów, wzmocnienie ich szans na radzenie sobie ze światem, zarówno w szkole, jak i w życiu codziennym.

Komunikacja, partycypacja i zaangażowanie jako wymiary dziecięcego uczenia się

Kształtowanie umiejętności społecznych wymaga organizowania społecznego środowiska uczenia się i naturalnych okazji do zaangażowania i partycypacji dziecka w różnych sytuacjach społecznych. O kształtowaniu doświadczeń dzieci związanych z partycypacją i stylach kierowania uczeniem się pisaliśmy w książkach: *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna* (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska, 2015) oraz *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej* (Korwin-Szymanowska, Lewandowska, Tuszyńska, 2015). Przypomnę tylko, że budowanie partycypacji i zaangażowania dziecka wiąże się z odrzuceniem pasywnego modelu umysłu dziecka i zbudowaniem edukacji na konstruktywistycznym paradygmacie, który odmiennie do tradycyjnego empiryzmu opisuje kształtowanie się umysłu dziecka (von Glasersfeld, 2009). Relacje dziecka z kulturą nie mają charakteru pasywnego, nie kopiuje ono w czasie uczenia się gotowych znaczeń, a w interakcji z drugą osobą konstruuje swoje modele świata pomocne w interpretacji własnych doświadczeń (Burr, 2003). Ponadto właściwe odczytanie społecznego konstruktywizmu pozwala odejść od prostego schematu poszukiwania najlepszych metod szkolnego przekazu wiedzy na rzecz rozumienia edukacji jako „społecznego kon-

struowania osoby” i „społecznego konstruowania obrazu świata” w społecznie konstruowanej przestrzeni uczenia się (Ernest, 2009). Skuteczne uczenie się nie jest przedsięwzięciem jednoosobowym; tworzenie wiedzy indywidualnej odbywa się za pomocą interakcji, negocjacji i współpracy. Wiedza dziecka jest wynikiem zaangażowania poznawczego w konkretnych sytuacjach, osobistego wysiłku w relacjach z innymi, a nie przekazywania gotowych informacji. Jean-Claude Kaufmann (2004, s. 200) powie: „jednostka myśli wraz ze zbiorowością, do której należy w sposób ściśle określony przez sytuację”. Berger i Luckmann (2010, s. 99) stwierdzają, że taka „wiedza powstaje w doświadczeniu, a następnie może stopniowo tworzyć usystematyzowany zasób”. Z wiedzy społecznej jednostka czerpie klasyfikacje, operacje logiczne, nazwy i ulubione metafory itp. Bruner więc (2006) przypomina, że wiedza jest modelem, który konstruujemy, aby nadać znaczenie i strukturę regularnościom napotykanym w doświadczeniu. W procesie budowania własnej wiedzy, opartym na wyszukiwaniu, porównywaniu, porządkowaniu, kategoryzowaniu i nazywaniu rozwijamy swoje umiejętności poznawcze, nabywamy umiejętności radzenia sobie z informacjami itd. Ale bez współpracy z innymi, bez dzielenia kontekstów doświadczeń w świecie życia codziennego i ustalania znaczeń, nie jesteśmy w stanie rozwijać swoich zasobów i możliwości uczenia się.

„Michael Tomasello (2002) wskazuje, że w okresie średniego i późnego dzieciństwa dziecko w procesie interakcji i wspólnego działania rozwija:

- umiejętność korzystania z pomocy innych ludzi w uczeniu się, szczególnie umiejętność korzystania z dialogu, współdziałania i wykorzystania symboli;
- umiejętność ujmowania relacji i perspektywy pojęciowej w codziennych interakcjach dialogowych (rozumienie różnicy zdań, próby wyjaśniania własnego stanowiska, poszukiwanie formy innego wyrażenia myśli, koordynacji wspólnych czynności);
- rozumienie sekwencji wyjaśniających i interakcji dydaktycznych;
- decentrację myślenia (rozumienie stanowiska innych osób, spojrzenie na własne myślenie z perspektywy innych);
- strukturyzację doświadczenia poprzez język (przekład reprezentacji – enaktywnej na wyobrażeniową, a następnie słowną i w odwrotnym kierunku);
- rozwój rozumowania przyczynowego, kategoryzacji, analogii, tworzenia metafor;
- podejście zadaniowe (celowe, bardziej uporządkowane działanie);
- umiejętności metapoznawcze (podejmuje refleksję nad własnym działaniem i jego skutkami);
- rozumienie drugiej osoby (jako istoty mającej swoje myśli, uczucia, dążenia – szczególnie chodzi o rozumienie rówieśników);
- podstawy myślenia moralnego (rozumienie uczuć drugiej osoby i oceny siebie przez innych)” (Bałachowicz, 2006, s. 10–11).

Stosunek nauczycieli do partycypacji i zaangażowania dziecka w uczenie się

Partycypacja i zaangażowanie dziecka w uczenie się są podstawowymi kluczami zmiany codzienności edukacyjnej. Partycypacja to więcej niż tylko aktywność, branie w czymś udziału, to prawo dziecka do wyrażania własnego poglądu. Artykuł 12 Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka dotyczy jego praw do wypowiedzania się w swoich sprawach. Zadaniem dorosłych jest tworzenie środowiska, w którym dzieci mają uprawnienia do takiego wypowiedzania się i ich wypowiedzi powinny być wysłuchane, wzięte pod uwagę. „Partycypacja jest możliwa już w przedszkolu, gdyż dzieci są zdolne do wyrażania swoich sądów i opinii oraz do podejmowania decyzji dotyczących ich aktywności w grupie rówieśniczej, mającej wpływ na życie w niej. Partycypacja jako narzędzie budowania demokracji jest nie tylko prawem obywatelskim i prawem dziecka, ale także umiejętnością rozwijania samowiedzy, samoświadomości i samokontroli, by móc lepiej rozumieć i funkcjonować w grupie społecznej” (Śliwerski, 2017, s. 173–174).

Jak nauczyciele odnoszą się do partycypacji uczniów?

Na podstawie badań jakościowych w edukacji wczesnoszkolnej stwierdziłam, że nauczycielki przyznają w zakresie partycypacji różne pozycje dzieciom, w zależności od ich osiągnięć edukacyjnych (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015). „Nauczyciele uznają za normalny i usprawiedliwiony pogląd, iż prawo do partycypacji w swoim rozwoju i «kierowaniu swoim rozwojem» mają dzieci, które już takie umiejętności wnoszą do szkoły, natomiast nie widzą potrzeby wspierania edukacyjnego dzieci «w pragnieniu rozwoju» i «kierowania kierowaniem się» dzieci, które są w tym zakresie słabo przygotowane do szkoły” (tamże, s. 219). „Dla nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej uczeń z wysokimi wynikami to uczeń zaangażowany, aktywny i ambitny, umotywowany do uczenia się, o rozwiniętej ciekawości poznawczej i wielu innych cechach, które współwyznaczają wysokie efekty w uczeniu się w szkole i pozwalają nauczycielowi bez kolizji realizować wobec dziecka swoje profesjonalne zadania. Taki uczeń umie działać i doprowadzać pracę zadaną na zajęciach szkolnych do końca, a więc jest to osoba, która ma rozwinięte umiejętności «kierowania kierowaniem sobą», przydatne w sytuacjach szkolnego uczenia się. Są to dzieci, które w znacznym stopniu zinternalizowały potrzebę rozwoju i podejmują chętnie działania poznawcze. Jednocześnie nauczycielki cenią u dziecka poczucie własnej wartości, pewność siebie, śmiałość w relacjach społecznych, odpowiedzialność. Z drugiej strony oczekują od ucznia z wysokimi wynikami w uczeniu podporządkowania się w sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, akceptacji norm i porządku praktyki edukacyjnej tworzonej przez nauczyciela. Taki uczeń nie wymaga instrukcji, nie musi być ciągle nadzorowany, rozumie na czym polega ład edukacyjny i go akceptuje. Właściwie nadanie dziecku w klasie statusu ucznia z wysokimi wynikami łączy

się z określeniem pozycji dziecka wobec władzy nauczyciela. Jest to uczeń, który akceptuje władzę, ale do którego też można władzę delegować – ma poczucie własnej wartości, pewność siebie i ma rozwinięte «umiejętności kierowania sobą» w sytuacjach poznawczych, a więc nie zawsze musi być nadzorowany, może wykonywać pracę według własnego planu. Zgodnie z różnym podziałem władzy między ucznia i nauczyciela, uczeń z wysokimi wynikami w uczeniu się ma więcej możliwości do rozwijania samoregulacji w sytuacjach edukacyjnych i doświadczania sukcesu” (tamże, s. 209–210).

Co zdaniem pytaných nauczycielek determinuje osiągnięcie wysokich wyników w uczeniu się? Na podstawie przedstawionych przez nie znaczeń określających ucznia, wysokie osiągnięcia szkolne dzieci i ich pozycja w klasie zależą od dwóch czynników – wysokiego poziomu kapitału kulturowego wyniesionego z domu oraz wysokiego poziomu inteligencji i zdolności. Dla nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej uczeń z niskimi wynikami to uczeń nie gotowy do partycypacji i zaangażowania się w proces edukacyjny, uczeń mało aktywny, unikający trudności, mający trudności w skupieniu uwagi. Taki uczeń nie potrafi sprostać wymaganiom szkoły, nie rozumie reguł i metod symbolicznych działań i wspólnego ucznia się. Szuka oparcia u nauczyciela i kolegów, więc nie potrafi kierować sobą, czeka na gotowe wzorce działania. Nie wykazuje chęci uzupełnienia braków, nie wykazuje zainteresowania swoim rozwojem i ma niski poziom kompetencji komunikacyjnych. Jest to uczeń z „brakami” – brakuje mu umiejętności kierowania sobą w uczynieniu się, brakuje mu odpowiednio rozwiniętej potrzeby dążenia do rozwoju, brakuje mu przejmowania odpowiedzialności za siebie w kontekstach poznawczych.

Diagnoza dziecka na początku nauki szkolnej pozycjonuje je wobec zabiegów pedagogicznych związanych z jego rozwojem, przy czym ten rozwój jest różnie rozumiany i określany w kategoriach indywidualności, uspołecznienia i umiejętności uczenia się. Inaczej mówiąc, dzieci z wysokimi osiągnięciami, z wysokim kapitałem kulturowym wnoszonym do szkoły, będą miały wsparcie w samorealizacji i zgodę na partycypację w sytuacjach edukacyjnych, a dla dzieci o niskim kapitale kulturowym taka ścieżka nie jest przewidziana.

Jedni uczniowie w interakcjach edukacyjnych będą więc otrzymywali wsparcie w rozwijaniu tych kompetencji podmiotowych, które będą ich predystynowały w przyszłości do wykonywania pracy nie wymagającej kierowania przez innych. Drudzy będą się uczyć, że ich zaangażowanie w praktykach edukacyjnych jest formą działań narzuconych, a jeśli nawet podejmowanych dobrowolnie, to dla zdobycia określonej oceny/nagrody, która jest podwójnie zauważana – przez rodziców i kolegów na terenie klasy. Ten rodzaj motywacji rozwija pasywną postawę wobec uczenia się, a jednocześnie jest prototypem adaptacyjnych zachowań i podatności młodego człowieka na kierowanie zewnętrzne. Nie są to zatem oczekiwane wzorce postaw prodemokratycznych.

Przypomnę tylko, że najistotniejsze dla rozwoju zaangażowania w uczenie się jest doświadczanie motywacji wewnętrznej, partycypacji we wspólnych działaniach, co zwiększa wysiłek dziecka wkładany w podejmowanie zadań szkolnych, w uczenie się sposobów samoregulacji, „kierowania swoim kierowaniem”, co jest podstawowym zadaniem szkoły na początkowym etapie nauki. Jest to warunek rozwijania potrzeby samodoskonalenia się i podmiotowego pełnienia ról społecznych, podmiotowego bycia w różnych relacjach ze światem.

Krótko przedstawione wyniki badań wypowiedzi i zachowań nauczycieli wczesnej edukacji ilustrują realny problem szkoły różnicowania uczniów o różnym kapitale kulturowym; szkoła nie jest równa dla wszystkich i to już na poziomie początkowym. Skutki utrwalania pozycji dzieci przekładają się na dalsze osiągnięcia szkolne. Potwierdzają to współcześnie badania umiejętności kluczowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej, prowadzone pod kierunkiem Żytka, Morawskiej (2012). W raporcie z 2012 roku zatytułowanym *Uczeń, szkoła, dom* znajdujemy dane pokazujące kształtowanie się nierówności edukacyjnych na etapie wczesnej edukacji. Wyniki szkolne wyraźnie różnicuje kapitał kulturowy i habitus wynoszony z domu, a w analizach ilościowych najsilniej wyniki dzieci różnicują dwie zmienne: wykształcenie rodziców oraz liczba książek w domowej bibliotece. Również na podstawie prezentowanych analiz możemy z całą stanowczością stwierdzić, że mimo zmiany ustrojowej kultura edukacji wczesnoszkolnej nie uległa zasadniczej zmianie, a przyszły status młodego człowieka jest określany już na starcie szkolnym.

Nauczyciel jako organizator angażującego wszystkich uczniów środowiska uczenia się

W dalszym poszukiwaniu odpowiedzi na trudne i złożone pytanie o zmianę kultury szkoły w kierunku wspierania zaangażowania w uczenie się każdego uczestnika edukacji, odwołam się do treści publikacji opracowanej w OECD pt. *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników w praktyce* (Dumont, Istance, Benevides, 2013). Ma ona na celu wzbogacenie polityki i praktyki edukacyjnej o informacje, jak należy tworzyć środowisko uczenia się. Do przygotowania tej publikacji zaproszono wybitnych ekspertów i specjalistów z dziedziny edukacji po to, by ocenili wyniki badań nad procesem uczenia się i zaprezentowali najistotniejsze wnioski dla edukacji. Chodziło szczególnie o reinterpretację dotychczasowych założeń edukacji, aby lepiej służyła nowym wyzwaniom „społeczeństwa wiedzy” i „społeczeństwa sieci”, aby prowadziła do rozwoju kompetencji XXI wieku. W efekcie zmian cywilizacyjnych i kulturowych jakość uczenia się oraz ilość przyswajanych wiadomości stała się niezmiernie ważna, a wiadomo, że tradycyjne wsparcie ucznia w uczeniu się jest niewystarczające. Okazało się, że edukacja wielokrotnie reformowana i systemowo gruntownie zmieniana nie przyniosła spodziewanych

rezultatów, a także nacisk na teleinformatyczne tworzenie środowiska uczenia się nie zrewolucjonizował wyników uczenia się.

Więc co? Przegląd wielu badań nad edukacją zaprezentowanych w publikacji pt. *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników w praktyce* prowadzi do zaskakującej konstatacji: wszystkie wnioski wyprowadzone z analiz są ogólnie znane, omawiano je wielokrotnie w różnych kontekstach wiedzy o uczeniu się. Ich pojedyncze stosowanie nie przyniosło w reformach oczekiwanych rezultatów, natomiast ich siła i znaczenie, zdaniem autorów publikacji, tkwi dopiero w całościowym traktowaniu w procesie uczenia się. Siła i znaczenie tych ogólnych wniosków czy też „zasad” nie leży w każdym (każdej) z osobna. Przeciwnie – tworzą całość i wszystkie powinny znaleźć zastosowanie, jeśli środowisko uczenia się ma być rzeczywiście skuteczne. Kształcenie powinno być zatem:

- **skoncentrowane na uczniu:** środowisko uczenia się musi postrzegać uczenie się jako najważniejszą czynność, która zależy od nauczycieli i specjalistów, ale nie jest alternatywą dla ich kluczowej roli;
- **ustrukturyzowane i dobrze zaplanowane:** koncentracja na uczniu wymaga dokładnego planowania i wysokiego poziomu profesjonalizmu – pozostawia to dość miejsca na pytania i samodzielne uczenie się;
- **dogłębnie spersonalizowane:** środowisko uczenia się powinno być ogromnie wyczulone na indywidualne i grupowe różnice związane z pochodzeniem i doświadczeniami uczniów, na wcześniej zdobyta wiedzę, ich motywację i zdolności, oraz zapewnić im zindywidualizowane informacje zwrotne;
- **oparte na włączeniu:** wrażliwość na indywidualne i grupowe różnice, także gorzej sobie radzących uczniów, jest szczególnie istotna w kształceniu operującym się na zasadzie, by nikogo nie wykluczać;
- **społeczne:** omówione zasady zakładają, że uczenie się jest skuteczne, jeśli odbywa się w grupie, gdzie współpraca między uczniami stanowi jasno sprecyzowany sposób działania i gdzie to, co uczniowie robią, łączy się z funkcjonowaniem społeczności lokalnej (tamże, s. 33–34).

Środowisko uczenia się powinno opierać się na społecznym charakterze tego zjawiska i zachęcać do nauki opartej na współpracy. „Społeczna natura uczenia się stanowi fundament, na którym wspiera się środowisko uczenia się, które aktywnie promuje dobrze zorganizowane uczenie się oparte na współpracy” (tamże, s. 484). Nauczyciel i uczniowie poprzez swoją indywidualność codziennie nadają rzeczywisty wymiar podejmowanym działaniom, rolom i interpersonalnym relacjom, kształtując ich jakość i urzeczywistniają ideę podmiotowości bądź jej zaprzeczają przez organizowanie instrumentalnego nauczania. Dzieci nie są jedynie pasywnymi elementami struktur i procesów społecznych, ale aktywnymi podmiotami, które w kolektywnym działaniu rekonstruują i tworzą świat życia (Corsaro, 2005).

Aktywność podmiotowa, działanie stanowią centralną oś procesów rozwojowych i edukacyjnych. W podejściu społeczno-kulturowym przyjmuje się za

uniwersalną zasadę rozwoju aktywność osoby w kontekście kulturowym (Werstsch, 1998). Zaangażowanie i aktywność ucznia są kluczowymi założeniami w planowaniu i realizacji zajęć szkolnych i świadczą o jakości procesu edukacyjnego. Uczeń powinien być świadomy swojego procesu uczenia się, być odpowiedzialny za to, co robi, umieć uczyć się i rozumieć swój wkład w kształtowanie własnego sukcesu w szkole. Aktywność podmiotowa nie rozwija się w sposób naturalny, ale jej rozwój wymaga społecznego wsparcia.

Stopniowy rozwój dowolności działania – opisywany przez psychologów – polega na uniezależnieniu się aktywności dziecka od bezpośredniego bodźca. W koncepcji Wygotskiego (1989), rozwój dowolności działania zasadza się na połączeniu myślenia i działania poprzez użycie słowa. Stopniowo w procesie rozwoju dziecka sytuacja zostaje poddana jego woli, co oznacza, że dziecko zaczyna ją kształtować, oddziaływać na nią celowo. W rozwoju aktywności podmiotowej można wskazać kilka jakościowo różnych etapów, gdzie samokontrola, a następnie samoregulacja są etapami finalnymi.

Dla procesów samokontroli (*self-control*) charakterystyczne są następujące cechy zachowań:

- zachowanie jest realizowane jako odpowiedź na zinternalizowane polecenia lub dyrektywy;
- zachowanie jest organizowane zgodnie z formułą S-R;
- zachowanie jest odpowiedzią na bezpośrednie bodźce pochodzące ze środowiska.

Natomiast dla procesów samoregulacji (*self-regulation*) charakterystyczne są trzy inne cechy zachowania, które odróżniają wspomniane procesy od samokontroli (*self-control*), a mianowicie:

- podmiot kieruje zachowaniem zgodnie z własnym planem czy celem;
- zachowanie jest organizowane jako funkcjonalny system; zachowanie jest zmieniane, modyfikowane, przystosowywane odpowiednio do zmiany celu czy sytuacji;
- dziecko uwzględnia w planowaniu działania kulturowe narzędzia i wykorzystuje je do osiągnięcia celu (Diaz, Neal, Amaya-Williams, 1990).

Cechy procesu samokontroli możemy odnieść do sytuacji edukacyjnej, gdzie aktywność dziecka kierowana jest poleceniami nauczyciela czy instrukcją, a od dziecka oczekuje się ścisłego wykonania poleceń. Natomiast w drugim przypadku dziecko jest autorem/współautorem działań, kiedy nauczyciel deleguje do niego decyzję i kontrolę działań bądź z nim negocjuje zakres zadań. W takim przypadku działania dziecięce obejmują: określenie celu działania (albo własną jego rekonstrukcję), planowanie, przygotowanie i wprowadzenie właściwej strategii działania, dobranie sposobów i narzędzi działania, zapewnienie sobie informacji zwrotnych oraz ocenę efektów cząstkowych i końcowych, jak również utrzymanie odpowiedniej koncentracji na działaniu i motywacji. Tak organizowane działanie oznacza

więcej niż tylko opanowanie umiejętności i nawyków, a mianowicie oznacza pobudzenie osobistego zaangażowania dziecka w działanie, motywacji wewnętrznej oraz kształtowanie przekonania ucznia o jego własnych możliwościach sprawczych.

Rozwój procesów samoregulacji i ich dialogowość rozwija się w relacjach z innymi, a samoregulacja wiąże się z rozwojem mowy wewnętrznej dziecka. W okresie wczesnej edukacji powinien postępować jej intensywny rozwój. Mowa wewnętrzna służy celom orientacji intelektualnej, uświadomieniu sobie trudności, które mogą powstać w czasie przewidywanego działania i poszukiwaniu sposobów pokonywania trudności. Mowa wewnętrzna służy „spektaklom w osobistym kinie” (Kaufmann, 2004, s. 204), które przesuwają się w naszym wewnętrznym świecie, jak to barwnie opisuje Jean-Claude Kaufmann; możemy powracać do doświadczanych wcześniej czynności i kontekstów, jak i tworzyć nowe scenariusze. W mowie wewnętrznej możemy zaplanować działanie, dobrać narzędzia, swobodnie „wypróbować” ich skuteczność i przewidzieć efekty. W czasie prowadzenia tzw. wyobrażonych dialogów możemy też nadawać znaczenia przyszłym działaniom. Podstawą rozwoju dialogowości mowy wewnętrznej jest dialogowa realizacja zadań praktycznych z drugą osobą. Przejęcie przez dziecko funkcji planowania i kontroli przebiegu działania uniezależnia je od kierowania jego aktywnością przez inne osoby i jest podstawą kierowania samorozwojem.

Zaangażowanie osoby w działanie ukierunkowane na osiągnięcie celu uruchamia cały szereg pozytywnych stanów, jak:

- generatywność, czyli dążenia eksploracyjne, ciekawość poznawczą, poszukiwanie nowych informacji, dążenie do wywoływania zmian w otoczeniu, tendencję do wypróbowywania nowych sposobów myślenia i działania;
- optymizm w działaniu, czyli nastawienie na zdarzenia pozytywne, okoliczności sprzyjające działaniu, oczekiwanie sukcesu, oczekiwanie powodzenia a nie porażki;
- zaufanie do siebie, które manifestuje się w stosunku do własnych preferencji, własnych wyborów i decyzji, ale i do własnych kompetencji poznawczych i działaniowych; człowiek ufa trafności własnych pomysłów na rozwiązanie problemu, własnym wnioskom, własnej pamięci; ten składnik orientacji podmiotowej nazywamy w szkole „wiarą we własne siły”;
- selektywność, która przejawia się w jasnym, zdecydowanym wartościowaniu, ukierunkowaniem uwagi na te aspekty otoczenia, które wiążą się z celami, z potrzebami i oczekiwaniami, wynikającymi z podjętego działania;
- poszukiwanie przyczynowości, co oznacza nastawienie na wykrywanie związków między zjawiskami, zwłaszcza zaś związków między własnym zachowaniem a jego możliwymi następstwami w otoczeniu społecznym i materialnym (Kofta, 1989; 2001).

Samoregulacja nie stanowi zestawu umiejętności uczenia się odrębnego od przyswajania wiedzy, ale jest jego integralną częścią. Sposoby rozwijania umie-

jętności kierowania swoim uczeniem się w edukacji wczesnoszkolnej pokazywałam już w książce na temat rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem w klasach początkowych (Bałachowicz, 1989). Wspieranie samoregulacji uczniów w pracy z tekstem sprzyjało opanowywaniu zarówno techniki czytania, jak i umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Rozwijanie samoregulacji sprzyja zaangażowaniu we własne uczenie się i prowadzi do wyższych efektów. Takie osoby:

- umieją zarządzać czasem przeznaczonym na naukę;
- stawiają sobie ambitniejsze cele doraźne i precyzyjnie je monitorują;
- satysfakcjonuje je wyższe stawianie poprzeczki;
- działają skuteczniej i wytrwalej;
- kontrolują, oceniają i ulepszają swoją pracę;
- umieją kontrolować własne emocje i motywacje;
- wchodzi aktywnie w interakcję z otoczeniem (Dumont, Istance, Benevides, 2013, s. 483–484).

Motywowanie dziecka do uczenia się, wysiłku i osiągnięcia sukcesów może przybierać różne formy. Ogólnie mogą one być oparte na motywacji zewnętrznej lub wewnętrznej. Najogólniej termin motywacja służy do opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania.

O motywacji *zewnętrznej* mówimy wówczas, gdy działanie jest realizowane ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, a najczęściej rozpoznajemy je jako nagrody lub kary płynące ze środowiska zewnętrznego. Przez motywację *wewnętrzną* rozumie się zwykle tendencję podmiotu do podejmowania i konstruowania działania ze względu na samą treść tej aktywności. Oznacza to, że nagrodą jest powodzenie wa jego wykonaniu, czy samo wykonywanie.

Problematykę tę poszerza teoria auto-determinacji sformułowana przez Edwarda Deci i Richarda Ryana (2000, s. 68–78, którzy odnieśli się krytycznie do perspektywy dychotomicznego podziału motywacji i zaproponowali pięć typów motywacji i przyczyn celowych działań, które mogą być umiejscowione na kontinuum rozciągającym się od postrzeganej kontroli lub przymusu do postrzeganej niezależności działania. Najmniej zależną od podmiotu jest motywacja zewnętrzna, gdzie zachowanie kontrolowane jest przez zewnętrzne czynniki. Innym źródłem przymusu może być tzw. motywacja „zaszczepiona”, która nie jest zależna od konkretnych czynników zewnętrznych, ale czynniki te zostają przez jednostkę „uwewnętrznione”, a ludzie czują, że muszą tak postępować, aby uniknąć kary, wstydu, poczucia winy czy uzyskać społeczną akceptację. W szkole może być to motywacja celowa, nastawiona na zdobycie określonych ocen, nagrody czy unikania kary. Kolejny rodzaj motywacji można opisać jako „identyfikującą”, ponieważ jednostka przyjmuje proponowane wartości lub działanie za inną osobą, ale uznaje je jako swoje własne, identyfikuje się z rozpoznanym celem. Mo-

tywacja „identyfikująca”, pomimo że nie jest w pełni niezależna, ale towarzyszy jej raczej dokonywanie wyboru niż nacisk zewnętrzny, wobec tego uznawana jest za stosunkowo niezależną. Dwie pozostałe formy motywacji: „integrująca” i motywacja „wewnętrzna” umożliwiają jednostce realizację jej prawdziwego «ja» i często wymagają zaangażowania w czynności wykonywane dla własnego dobra. Są charakteryzowane przez entuzjazm, spontaniczność, głęboką koncentrację na zadaniu i radość. Natomiast motywacje kontrolowane odbierane są jako źródło wewnętrznego lub zewnętrznego nacisku, a więc takich pozytywnych przeżyć nie wywołują (por. Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 220).

We wczesnej edukacji trudno mówić z przyczyn rozwojowych o ukształtowaniu względnie stałej motywacji wewnętrznej do uczenia się, ale użycie przez nauczyciela sposobów działań wywołujących zaniepokojenie, radość i entuzjazm w wyniku podejmowania zadań będzie połączone z motywacją identyfikującą i integrującą. Wykorzystywanie przez nauczyciela motywacji, która wymaga wyborów i odczuwana jest jako wewnętrzna, należy uznać za wartościową w mobilizowaniu dzieci do wysiłku poznawczego, promowaniu ich pracy i kreatywności oraz uczenia się przyjmowania odpowiedzialności za własne osiągnięcia, wspiera ona rozwój podmiotowy dziecka, a także jego osiągnięcia szkolne (por. Littleldyke, Huxford, 1998).

Oto przykładowe etapy nauczycielskiego działania, które mogą służyć rozwijaniu motywacji opartej na identyfikacji z celami nauczyciela oraz motywacji wewnętrznej:

- 1) otwarcie dziecka na uczenie się, stworzenie atmosfery spotkania; rozmowa o tym, co interesującego wydarzyło się w szkole i poza nią, rozmowa o osiągnięciach dziecka, o wykonanej w domu pracy i jej rezultatach, podkreślenie sukcesu i wykazanie pozytywnej postawy wobec możliwości dziecka; pozytywne reagowanie na trudności w pracy i błędy dzieci wraz z dostarczaniem odpowiednich wskazówek;
- 2) przedstawienie propozycji i zamierzeń nauczyciela, pokazanie ich znaczenia, a następnie sformułowanie celów dziecięcych/podmiotowych i nadanie zajęciom sensu osobistego, delegowanie wyborów do dzieci; dzieci w grupie komentują cele, nazywają je swoim językiem i proponują własne wybory (często przeszkodę w zaangażowaniu się w pracę stanowi język, brak zrozumienia tego, czego dziecko się ma nauczyć, lęk przed nowym, nieznanym działaniem), zainteresowanie pracą wraz z uświadomieniem dzieciom ich możliwości, projektowanie pomysłów osiągnięcia celów;
- 3) prezentacja nowego materiału, wybór/sformułowanie zadań albo większego projektu; propozycje dzieci co można zrobić, jak wykorzystać przygotowany przez nauczyciela materiał, wysłuchanie propozycji (w razie potrzeby – ukierunkowanie pracy przez nauczyciela), wykonanie indywidualne/grupowe uzgodnionych zadań;

- 4) refleksja nad działaniem; dialog z rówieśnikami i nauczycielem, ewaluacja wykonanej pracy, pomoc dziecku w zrozumieniu znaczenia własnych wyników, restrukturyzacja dotychczasowego poglądu czy oceny dotychczasowej umiejętności;
- 5) etap zastosowania i utrwalenia wyniku, nowej umiejętności;
- 6) podsumowanie zajęć i sformułowania dalszej, grupowej czy samodzielnej pracy (dalszego trybu pracy nad podjętym zagadnieniem, nad nową umiejętnością itp.).

Przedstawiony przykład odwołania się do aktywności podmiotowej dziecka może ulegać różnym modyfikacjom, a w tym także różne miejsce może zajmować sformułowanie pracy samodzielnej (czasami domowej) dziecka i prezentacja jej wyników, niemniej poszczególne etapy pracy w tym przykładzie odzwierciedlają aktywne i konstruktywistyczne rozumienie roli dziecka we własnym rozwoju. Rolą nauczyciela jest projektowanie warunków pracy dziecka, a w tym stworzenie klimatu zachęcającego je do wysiłku, stworzenie dziecku warunków do podmiotowej aktywności, zapewniających maksimum szans do pokonania trudności i rozwoju umiejętności uczenia się, dostarczenie treści i materiałów do uczenia się oraz umożliwienie dziecku dialogów z rówieśnikami, wspólnej wymiany poglądów, podzielenia się uwagami na temat swoich myśli, osiągniętych wyników i pomysłów na dalszy ciąg pracy. Naturalnie, projektowanie warunków uczenia się musi wychodzić od ustalenia możliwości i potrzeb dziecka, a więc: ustalenia składowych umiejętności, które dziecko posiada, a które będą dalej rozwijane, jego znajomości podstawowych pojęć, jego doświadczeń itp. Inaczej mówiąc, chodzi o określenie gotowości dziecka do podjęcia zadań projektowanych przez nauczyciela (Littleydyke, Huxford, 1998).

Przykład podanych działań znajduje swoje rozwinięcie w wielu doświadczeniach nauczycieli, ale chcę też wskazać interesującą książkę pt. *Fińskie dzieci uczą się najlepiej. Co możemy zrobić, by nasze dzieci były szczęśliwe, wierzyły w siebie i lubiły szkołę?* (Walker, 2017), która ostatnio ukazała się na naszym rynku wydawniczym. Jest to książka napisana przez nauczyciela, a jego przemyślenia i propozycje wyrastają z doświadczeń zawodowych i możliwości porównania pracy szkoły w Stanach Zjednoczonych i Finlandii. Zwłaszcza propozycje fińskiej edukacji mogą nasuwać wiele pomysłów, bo fińscy pedagodzy nieustannie szukają sposobów na rozwijanie uczniowskiej samodzielności. Podobnie planowanie zajęć jest wynikiem wysłuchania dziecięcych oczekiwań, zainteresowań i ich pomysłów.

Bardzo zbliżone przykłady nauczycielskich działań prezentowaliśmy wcześniej w publikacjach książkowych, przygotowanych w ramach projektu polsko-norweskiego pt. *Edukacja środowiskowa dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli*, do czytania których serdecznie zapraszamy. Zwłaszcza Kirsti V. Halvorsen (2015a,b) w tych publikacjach przedstawia opracowania pionier-

skich projektów „przyroda–dzieci”, w których oprócz kształcenia dla zrównoważonego rozwoju pokazuje sposoby rozwijania dziecięcej samodzielności i kształtowanie demokratycznych wymiarów uczenia się.

Uczeń zaangażowany we własne uczenie się

Zdaniem Brunera (2006), zadaniem szkoły jest pomoc dziecku w kształtowaniu podmiotowości, a szczególnie jej dwóch aspektów: sprawczości i poczucia własnej wartości, o czym pisałam wcześniej. Jeżeli szkołę traktujemy jako przestrzeń do aktywności dziecka w warunkach społeczno-kulturowych, to procesy edukacyjne należy analizować pod kątem ich roli w rozbudzaniu możliwości dziecka, jego kompetencji działania i jego szans radzenia sobie z życiowymi i szkolnymi wyzwaniami, jak i późniejszej twórczej adaptacji. Szkoła powinna stwarzać warunki społecznego uczenia się, w których dziecko doświadcza sprawczości, rozwija własne możliwości działania, przewidywania efektów, doznawania sukcesów i porażek. Sukces i porażka są podstawowymi doświadczeniami (źródłami) rozwoju własnej wartości. Opowieści o nich wchodzą w zakres tworzonej tożsamości. Kryteria sukcesu i porażki są kulturowo określone, definiowane z zewnątrz w stosunku do młodego człowieka i właśnie szkoła jest takim miejscem, gdzie dziecko po raz pierwszy styka się ze społecznymi kryteriami wymagań. W szkole osiągnięcia dziecka są oceniane, a ono samo na ich treść odpowiada własną samooceną. W idealnym układzie szkoła powinna stwarzać warunki przede wszystkim do takich doświadczeń, które będą podstawą kształtowania się pozytywnej samooceny ucznia.

Peter Silcock (1999), przedstawiając założenia nowoczesnego progresywiizmu, przyjmuje świadomy i wewnętrznie ukierunkowany udział dziecka w procesie edukacji jako cechę jakościową tych działań oraz cel rozwojowy. „Aktywny uczeń to taki, który zaangażowany jest w wykonanie zadania z własnej woli, ze zrozumieniem i dążeniem do realizacji celu, z przyjęciem podmiotowej odpowiedzialności za proces uczenia się” (Silcock, 1999, s. 64).

„Podobne podstawy edukacji przyjmuje Geoff Petty w książce pt. *Teaching Today. A Practical Guide* (2009), która od 1997 roku doczekała się już pięciu wznowień. Jego koncepcja działania pedagogicznego jest oparta na podmiotowości jednostki, rozumianej jako wartość i cel edukacji, aktualny wzorzec uczenia, jako wyznacznik dążenia do upelnomocnienia ucznia na każdych zajęciach, jako podstawa stylu pracy nauczyciela, motywacja do przekazywania odpowiedzialności do osoby uczącej się za efekty uczenia się. Zdaniem autora, uczeń upodmiotowiony jest zaangażowany w swoje zadania, rozwija umiejętności działania, swoją wiedzę o uczeniu się, potrafi stawiać sobie cele, aktywnie szuka zadań, bierze odpowiedzialność za ich wykonanie, potrafi kontrolować swoje postępowanie, umie szukać pomocy i korzystać z pomocy innych, rozwija pozytywny stosunek

do siebie i innych (tamże, s. 58). Przeciwnieństwem tego obrazu jest obraz ucznia pasywnego, zewnątrz sterownego, który przyjmuje uprawnienia i możliwości rozwojowe związane z rolą ucznia jako narzucone obowiązki, a uczenie się – jako wykonywanie czynności wobec niego zewnętrznych i pod kontrolą dorosłych. Praca nauczyciela powinna być naturalnie ukierunkowana na wspieranie rozwoju każdego ucznia, aby prowadzić do rozbudzenia jego zaangażowania i upodmiotowienia uczenia się. Zatem nauczyciel może pełnić wobec dziecka różne role i stosować różne style pracy – od instruktora po facilitatora, a dobór stylu działania edukacyjnego powinien zasadać się na antynomii kontroli i autonomii ucznia (tamże, s. 134–137). Najważniejsza jest realizacja celów związanych z rozwojem osobowym dziecka, jego umiejętności zaangażowania się w podejmowanie zadań, współdziałanie i przejmowania odpowiedzialności za swoje osiągnięcia” (Bałachowicz, 2015, s. 57–58).

„Nie ma dwóch osób, które miałyby zupełnie taką samą architekturę poznawczą [...]. Każdy czyta, zastanawia się i osądza na podstawie swojej osobistej architektury” (Kaufmann, 2003, s. 200). Jest ona rezultatem całej historii jednostki, jej społecznego uczenia się, ciągłości, refleksyjności i spójności. Człowiek kształtuje swój umysł w zależności od bogactwa i jakości środowiska oraz relacji w nim zachodzących. Bogactwo i jakość tych relacji zależy z kolei od wielu czynników, np. środowiska lokalnego, rodziców, od szkoły i nauczyciela, które powinny współdziałać dla dobra dziecka. Aby dziecko mogło aktywnie współuczestniczyć w środowisku uczenia się, partycypować w tworzeniu swojej wiedzy i swojego rozwoju, musimy uwzględnić potrzeby dziecka w zakresie uczenia się i gromadzenia doświadczeń.

Doświadczenia podmiotowej aktywności sprzyjają mobilizacji do pokonywania trudności. Jeśli dziecko ma możliwość pozytywnej oceny swoich osiągnięć, oceny swojej skuteczności, a jednocześnie może odbierać pozytywne opinie na temat efektywnego zaangażowania się w uczenie, to sprzyja to wzrostowi motywacji wewnętrznej i kształtowaniu się pozytywnego stosunku do uczenia się. I odwrotnie – braki w doświadczaniu podmiotowej aktywności, co możemy raczej nazwać doświadczaniem przedmiotowego kierowania, a szczególnie w sytuacjach trudności w uczeniu się, są „równią pochyłą” do kształtowania się negatywnego stosunku do nauki i „wyłączenia” osobistego zaangażowania we własny rozwój.

Role nauczyciela w edukacji partycypacyjnej i wspólnotowej

Zacznijmy od podstawowego stwierdzenia – uczeń konstrytuuje nauczycielski świat, uczeń jest racją bytu nauczyciela. Wzajemne relacje nauczyciela i ucznia Ja–Ty stanowią ciągle przedmiot naszych rozważań pedagogicznych i wyrażanych oczekiwań wobec pracy nauczyciela. Jak zaznacza Henryka Kwiatkowska (2005), uczeń dla nauczyciela jest szczególnym Innym, z którym łączy go więź, dla którego bądź z którym tworzy świat znaczeń i symboli. Więż jest istotą pracy

nauczyciela, a dialog z uczniem wyznacza podstawy działań wychowawczych. Jak pisze Tillmann, „[...] to nie funkcja szkoły w całym społeczeństwie, lecz codzienna interakcja między uczniami a nauczycielami stanowi punkt wyjścia...” (2005, s. 142). Podobnie Basil Bernstein (1990, s. 73) podkreśla, że „[...] najważniejszą relacją społeczną w procesie reprodukcji kultury jest ta, która nawiązana zostaje między osobą przekazującą a przyswajającą”. W tej interakcji chodzi nie tylko o konstruowanie wiedzy, ale przede wszystkim o rozwój samoświadomości, podmiotowości ucznia i umiejętności tworzenia swoich relacji w świecie społecznym.

Janusz Korczak przypominał, że zadaniem nauczyciela jest wspomaganie „mozołu i trudu” wzrastania dziecka. Rozwój jest wysiłkiem dziecka. Korczak pisał: „[...] wzrost jest trudem, pracą i pierwszym dziecka obowiązkiem i prawem. Cała reszta winna być tej jego świętej pracy podporządkowana” (Wstęp do sprawozdania Towarzystwa „Pomoc dla Sierot” za rok 1927, za: Smolińska-Theiss, 2012). Te same słowa Korczaka można wyrazić współcześnie, odwołując się do wielokrotnie przywoływanej już książki Brunera „Kultura edukacji”. Bruner przypomina, że zadaniem szkoły jest stworzenie stymulujących warunków, które umożliwiłyby młodym ludziom skuteczne wykorzystanie zasobów i potencjału szeroko rozumianej kultury do wsparcia rozwoju jednostki. Zatem rolą nauczyciela jest stworzenie każdemu dziecku przestrzeni do intymnej, osobistej relacji z kulturą, „zanurzenia” w kulturze i rozwoju własnej indywidualności z wykorzystaniem narzędzi kulturowych.

W tym miejscu można odwołać się do przyjętych w pedagogice za Zygmuntem Baumanem (1998) nowych ról nauczyciela – intelektualisty. Współcześnie uczeń potrzebuje *nauczyciela-przewodnika*, który wprowadzi go w dynamiczny świat wiedzy i przygotowuje do ciągłego uczenia się oraz *nauczyciela-tłumacza*, który „jest specjalistą od tłumaczenia jednej tradycji kulturowej na inną, jest specjalistą zadomowionym w świecie własnej kultury oraz w świecie odmienności, które potrafi interpretować i czynić je rozumianymi” (Bauman, 1998, s. 186).

Uczeń potrzebuje nauczyciela pokazującego, jak interpretować procesy dokonujące się w otaczającej rzeczywistości i uczącego, „jak żyć w skomplikowanym świecie, jak być sobą przy naporze unifikujących zabiegów mediów, a także grupy rówieśniczej” (Kwiatkowska, 2008, s. 13).

Nauczyciel-tutor, podobnie jak *nauczyciel-przewodnik*, zna drogę, sam już ją przebył i nadal przebywa, zdobył doświadczenie i nadal zdobywa, a teraz może poprowadzić innych. *Nauczyciel-tutor* jako *nauczyciel-tłumacz* uczestniczy w różnych światach – „jest specjalistą od tłumaczenia jednej tradycji kulturowej na inną, jest specjalistą zadomowionym w świecie własnej kultury oraz w świecie odmienności, które potrafi interpretować i czynić je rozumianymi” (Bauman, 1998, s. 186). *Nauczyciel-tutor* jako *nauczyciel-tłumacz* uczy sztuki cywilizowanej rozmowy, w dialogu wprowadza w świat norm i umów społecznych, określa zasady i granice naszego społecznego działania, pomaga znaleźć drogę w świecie

permanentnego konfliktu wartości. Do rozwoju osoby konieczna jest dialogowa relacja, bo w niej dziecko poznaje narzędzia potrzebne do regulowania własnej aktywności z uwzględnieniem wartości i społecznych oczekiwań. *Nauczyciel-tutor* jest źródłem wymagań i wyzwań poznawczych, stymulujących rozwój ucznia, jak i źródło kompetencji i satysfakcji z podejmowanych działań, osiągniętych wyników, a także źródło wszechstronnego wsparcia poznawczego i emocjonalnego (por. Bałachowicz, 2015, s. 59–60).

Rozszerzyłabym tę listę o *nauczyciela-autokreatora* wspierającego zaangażowanie dziecka we własny rozwój, który zaszczepi w młodym człowieku radość uczenia się, odwagę do szukania ciągle nowych rozwiązań, entuzjazm i wytrwałość, odwagę i energię do pokonywania trudów i przezwyciężania własnego oporu. *Nauczyciel-autokreator* potrafi uczynić edukację wspaniałą przygodą życia, będzie wspierał dziecko w rozwijaniu zaangażowania, odwagi poznawania, kreatywności, innowacyjności i refleksyjności. Uczy szacunku do tego, co ludzie osiągnęli, ale otwiera także na przyszłość, na wykorzystanie nowej inicjatywy i wyobraźni, rozwija uznanie dla piękna zarówno w spotkaniu z ekspresjami artystycznymi, jak i poprzez odkrywanie i rozwijanie własnych kompetencji twórczych. Wszyscy muszą mieć możliwość doświadczenia, ile trudu to kosztuje i ile radości przynosi dawanie kształtu uczuciom, wyrażanie myśli i wysilenie organizmu. Dzięki temu uczniowie odnajdują własne talenty i znajdują coś, w czym mogą zdobyć mistrzostwo tak, by zaskoczyć nawet samego siebie.

Do tej listy dodałabym rolę *nauczyciela-dyrygenta*, o czym pisze Bruner (2006, s. 40). Ta rola wyłania się ze zdefiniowania klasy jako społeczności wzajemnego uczenia się, „w której nauczyciel jedynie dyryguje przebiegiem debaty” (tamże, s. 40). Przypomnę tylko, że Bruner przyjmuje pogląd, że „zarówno dziecko, jak i dorosły mają swoje punkty widzenia, [...] a dziecko *nie* jest osobą niewiedzącą czy pustym naczyniem, ale kimś zdolnym do rozumowania, znajdowania sensu, zarówno samodzielnie, jak i w dyskusji z innymi” (s. 87). Staralam się taki obraz dziecka uwypuklić, spojrzeć na nie w kontekście uczenia się i jego zmian. W kulturowym i wspólnotowym modelu edukacji, gdzie interakcja i intersubiektywność są podstawowymi filarami budowania ludzkiej przestrzeni, nie może zabraknąć dyskusji, współpracy i negocjacji.

We wcześniejszej swojej pracy takiego nauczyciela nazwałam *kapelmistrzem klasowym* (Bałachowicz, 2009, s. 301–307). Ten nauczyciel przyznaje wszystkim dzieciom cechy podmiotowe, rozumie model rozwoju umysłu dziecka i jego relacji z kulturą w kategoriach sprawczego i aktywnego podmiotu, co ma zasadnicze znaczenie dla kształtowania społecznych relacji w toku uczenia się w klasie szkolnej. Należy dodać, że nauczyciel nie różnicuje diametralnie cech uczniów z wysokimi i niskimi wynikami w nauce, natomiast zwraca uwagę na trudności w uwidacznianiu i poznawaniu możliwości dzieci oraz w doborze efektywnych form wsparcia dziecka w samodzielnym uczeniu się. Jego zda-

niem, punktem wyjścia i punktem dojścia w projektowaniu zajęć są potrzeby i możliwości konkretnych dzieci. Najważniejsza w procesie uczenia się jest motywacja wewnętrzna i poszukiwanie mocnych stron dziecka, pomoc w rozwijaniu zainteresowań, które będą wyróżniać dziecko i dawać mu atuty na zajęciach w postaci przygotowania indywidualnych wypowiedzi, własnych projektów, prezentacji swojej wiedzy – inaczej mówiąc, występowania w roli kompetentnego informatora i prezentowania swojej indywidualności we „wspólnocie osób uczących się”. Ważna dla niego jest odpowiedzialność dziecka za uczenie się, *za swoje wyniki, kiedy robi pracę samodzielnie i zespołowo*. Nauczyciel zauważa i wspiera zainteresowania dzieci, pomaga im się „specjalizować” zgodnie z zainteresowaniami (np. historyk, biolog, astronom, poeta, myśliciel, wynalazca) i korzysta z wiedzy dzieci w konstruowaniu zajęć. W ten sposób wspiera rozwój indywidualny dzieci, ich zainteresowań, a jednocześnie uczy korzystania z wiedzy rówieśników (Bałachowicz, 2009, s. 302).

W indywidualnym stylu pracy nauczyciela, określanego mianem *kapelmistrza klasowego*, występowały cechy nastawienie na rozwijanie refleksji, twórczego myślenia dzieci, pomysłowości w poszukiwaniu rozwiązań, wspólne i samodzielne ocenianie efektów pracy, rozwijanie odpowiedzialności dzieci za własne osiągnięcia. Ponadto nauczyciel wyraźnie traktował dziecko „jako czynnik własnego rozwoju”. Dzieci miały swoją „wypracowaną” pozycję indywidualną w zespole, ich wiedza była ceniona, nauczyciel wyraźnie wspierał dzieci w pracy nad sobą, nad samorozwojem (dzieci w roli „autorów siebie”).

Główną metodą komunikacji u obserwowanego nauczyciela była rozmowa i dyskusja, nauczyciel rozumiał potrzebę kontaktów rówieśniczych i organizował te relacje. Delegował do dzieci przygotowanie projektów do wykonania, wspierał różne pomysły, motywował do pracy itp. Zadania poznawcze były o wysokim stopniu trudności, a nauczyciel twierdził, że wszystkie dzieci mają wysokie możliwości i są w stanie trudności pokonać. Sposób organizacji pracy w klasie, relacje między dziećmi, wzajemna otwartość, wysokie wymagania odpowiadały takim standardom, którymi Bruner (2006) określa „kulturę klasy”.

Tworzone więc przez nauczyciela środowisko edukacyjne miało wyraźne właściwości wspierające rozwój podmiotowy dzieci i charakter wspólnotowy. Bruner podkreśla, iż rozumienie klasy jako wspólnoty osób uczących się, wspólnoty dynamicznej, opartej na naturalnym podziale pracy i wzajemności, pozwala dziecku ukształtować swoją indywidualność i tożsamość kulturową oraz nauczyć się sprawstwa i współpracy. Szkoła „[...] jest niezwykłym miejscem, aby pojąć jak używać umysłu, [...] jak traktować innych” (tamże, s. 116), a więc uczyć się refleksyjnie, poszukując sensu i rozumienia otaczającego świata, dzieląc się z innymi swoją wiedzą i korzystając z wiedzy innych. Interpersonalność, jako podstawowy proces umożliwiający młodemu człowiekowi dostęp do zasobów kultury, powinna przenikać organizację pracy w szkole, a szczególnie tworzenie kultury klasy.

Na zakończenie proponowanej konceptualizacji ról nauczyciela wczesnej edukacji, zbierzmy nasze ustalenia dotyczące środowiska edukacyjnego.

Rolę nauczyciela w klasie możemy porównać do roli architekta środowiska edukacyjnego, kreującego w nim interakcje i aktywność dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb i możliwości, architekta tworzącego przestrzeń do zastosowania projektów i pomysłów uczniów, a także zharmonizowania ich z celami i potrzebami społeczeństwa demokratycznego, w jakim uczeń jako jednostka wzrasta i je tworzy. Inaczej mówiąc, uznaliśmy, że nauczyciel współkonstruuje środowisko edukacyjne, nadając mu sens i specyficzne cechy, w którym to mikrosystemie dziecko rozwija indywidualne doświadczenia, dochodzi do zrozumienia i konstruowania wiedzy, buduje swój umysł, swój stosunek do siebie i świata oraz swoje relacje w świecie. O jakości tego środowiska decyduje nauczyciel z racji przypisanych mu funkcji i pełnionej roli, a więc czy jego działania będą sprzyjały rozwojowi podmiotowości dziecka i jego postaw demokratycznych, czy też nie.

Budowanie środowiska edukacyjnego obejmuje przede wszystkim kreowanie jego społecznego wymiaru, a więc jakości interakcji nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń, kreowanie „klimatu”, „atmosfery”, jaka przenika klasowe środowisko rozwoju, tworzenie optymalnych warunków do uczenia się, organizowanie czasu i porządku zapewniającego dziecku maksymalne szanse do rozwoju umiejętności uczenia się; tworzenie możliwości pełnego uczestnictwa i organizowanie interakcji między dziećmi w środowisku uczącym się oraz promowania dzieci jako aktywnych uczestników uczenia się. Jakość środowiska uczenia się ma wpływ na gromadzone doświadczenia dzieci, doświadczenia podmiotowe i niepodmiotowe. Przewaga jednych czy drugich doświadczeń będzie wyraźnie ukierunkowywać przyszłe sposoby bycia młodego człowieka w świecie.

Ogólnie możemy powiedzieć, że kształtowanie środowiska edukacyjnego wspierającego zaangażowanie ucznia we własny rozwój w klasach niższych obejmuje:

- kreowanie atmosfery akceptacji, wrażliwości i respektowania indywidualnych potrzeb dziecka;
- kreowanie pozytywnej atmosfery, która pobudza i zachęca każdego do uczenia się, do wytężonej pracy i osiągnięcia sukcesów;
- umożliwienie dziecku dostępu do różnorodnych treści i materiałów potrzebnych do uczenia się;
- organizowanie czasu i porządku zapewniającego każdemu dziecku maksimum szans do aktywności i rozwoju własnych umiejętności uczenia się;
- tworzenie możliwości do pełnego uczestnictwa w konstruowaniu wiedzy i ocenie swojego zaangażowania;
- organizowanie interakcji między dziećmi i grupowego podejmowania/wykonywania zadań;
- wsparcie każdego w planowaniu swoich zadań i przyjmowania współodpowiedzialności za ich efekt;

- kreowanie atmosfery równych szans w osiągnięciu najwyższych dla siebie efektów i uzyskiwania oceny na podstawie starań, i własnego wkładu pracy w naukę;
- promowanie dzieci jako podmiotowych sprawców własnego uczenia się i „budowniczych” swoich „pozytywnych zasobów rozwojowych”.

Podmiotowość to nie tylko poszanowanie indywidualności dziecka, lecz także tworzenie warunków edukacyjnych do rozwoju indywidualności i społecznienia, w celu poszerzenia przestrzeni niezależności i odpowiedzialności jednostki, inicjatywy, indywidualnych wyborów i możliwości działania społecznego. Rozwój podmiotowości dziecka i stopniowe wyposażenie go w odpowiednie kompetencje, standardy i normy wymagają od nauczyciela innego myślenia o edukacji dziecka i takiego tworzenia warunków uczenia się, w których dziecko ma jak najwięcej szans na kreowanie swojej autonomii, samodzielności myślenia i działania, kształtowania wiary we własne siły, umiejętności komunikacji i współdziałania, dążenia do wysiłku i przeżywania z rówieśnikami radości z dobrze wykonanej pracy.

5. Podsumowanie i konkluzje

1. Współczesna edukacja dziecka jest krytykowana w wielu wymiarach. Po zmianie ustrojowej chcieliśmy włączyć edukację w proces demokratyzacji, a w rzeczywistości przeniosła ona i wyostrzyła wiele cech z czasu minionego, a można nawet powiedzieć, że szkoła „umknęła historii”. Chcemy przestrzegania demokratycznych wartości, standardów życia, zakorzenienia odpowiedniej kultury politycznej, postaw wobec wspólnoty obywatelskiej, zaangażowania społecznego, solidarności i tolerancji, a nie potrafimy w tym kierunku ukształtować naszej edukacji. Jest ona oparta na racjonalności instrumentalnej, a od nauczycieli oczekuje się myślenia i działania nawiązującego do teorii transmisji, funkcjonalizmu pedagogicznego, behawioryzmu, i w efekcie – realizacji podstawy programowej. Wprowadzono do oficjalnego dyskursu edukacyjnego słownictwo ekonomiczne, kategorię standardów, mierzalność efektów, wysoką jakość osiągnięć, testowanie wyników, zarządzanie edukacją i inne, które opisują neoliberalne rozumienie edukacji jako usługi, co prowadzi do dehumanizacji edukacji.
2. Nie zmienimy edukacji, jeśli nie zaczniemy pracować nad jej codzienną praktyką. Edukacja dziecka ma w demokratyzacji życia społecznego swój udział, a demokratyczne wychowanie odbywa się w domu, w przedszkolu, a później w szkole – i to od klasy pierwszej. Taki sposób myślenia o edukacji dziecka uznawany w wielu krajach demokratycznych za naturalny, u nas nie może jeszcze znaleźć zrozumienia w działaniach reformatorskich. Wobec tego proponujemy naszą nauczycielską reformę i wyprowadzenie edukacji dziecka z zakłętego kręgu transmisyjnego i instrumentalnego modelu działań instytucjonalnych.

3. Nasze rozważania o zmianie edukacji będą miały znaczenie tylko wtedy, kiedy rozpatrzemy je w szerokim i dynamicznym kontekście, określimy wartości, które wyznaczają sens naszego życia i nasze pragnienia dotyczące przyszłości. Główny kierunek zmian naszym zdaniem powinien przebiegać od modelu edukacji transmisyjnej do modelu edukacji transformatywnej, od formowania dziecka do wspierania jego autonomii, zaangażowania, odpowiedzialności i wspólnotowego uczenia się. Główne paradygmaty edukacji dla XXI wieku: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być, uczyć się, aby być innowacyjnym i uczyć się, aby żyć w sposób zrównoważony wyznaczają zakres celów bliskich i dalekich.
4. Przegląd kierunków myślenia o uczeniu się i edukacji na Zachodzie pokazuje, że zasadniczym punktem zwrotnym jest to, że obecnie inaczej myślimy o tym, jak myślimy, jak tworzymy wiedzę, uczymy się, jak konstruujemy znaczenia, co jest ważne w relacjach z innymi, jaką rolę w codziennym uczeniu się odgrywiają interakcje i wartości itd. Ogólnie możemy powiedzieć, że w teorii nastąpiło przesunięcie z paradygmatu nauczania do paradygmatu uczenia się, z przekazu i uczenia się „po śladzie” do uczenia się innowacyjnego, partycypacji i zaangażowania, od uczenia się w pojedynkę do uczenia się wspólnotowego, od instrukcyjnego kierowania przez nauczyciela aktywnością dziecka do negocjacji i delegowania odpowiedzialności za uczenie się do dzieci. Te i inne podejścia teoretyczne czekają na zakorzenienie się w nauczycielskim myśleniu i wprowadzenie do praktyki edukacyjnej.
5. Uczenie się w przestrzeni międzyludzkiej ma charakter kooperatywny, użycie narzędzi kulturowych, budowanie siebie i swoich relacji ze światem odbywa się z pomocą innych i wśród innych. Rozwój dziecka jest wspólnym przedsięwzięciem jego samego, rodziców, nauczycieli i rówieśników. Dzięki współpracy i bogaceniu własnych doświadczeń dziecko zyskuje dostęp do zasobów kultury, jej systemów wiedzy, wartości i narzędzi poznania, a to z kolei daje możliwość wykorzystania i rozwoju psychicznych i duchowych potencjalności młodego człowieka.
6. Dziecko jako działający aktor społeczny jest współcześnie rozumiane jako wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot, konstruujący swoją biografię, społeczne relacje i swoje sieci społeczne. Wsparcie edukacyjne powinno pomagać dziecku w osiągnięciu niezależności osobowej, indywidualnej doskonałości w harmonizacji ze społecznymi potrzebami i odpowiedzialności za nie.
7. Zaangażowanie i aktywność dziecka w środowisku uczenia się są kluczowymi założeniami w planowaniu i realizacji zajęć edukacyjnych. Istotą aktywności jest zaangażowanie osoby, jej własna sprawczość, własne cele i motywy oraz transformacja poznawcza dotychczasowych doświadczeń

w nowym kontekście. Aktywny uczeń to taki, który zaangażowany jest w wykonanie zadania z własnej woli, ze zrozumieniem i dążeniem do realizacji celu, z przyjęciem podmiotowej odpowiedzialności za proces uczenia się. Efektywne uczenie się i sukces dziecka wymagają wysiłku oraz nakładu czasu ucznia i nauczyciela.

8. Rozwój jest funkcją doświadczenia, które jest różne w różnych obszarach wiedzy. Do pierwotnej strefy życia nie mamy innego dostępu, jak jedynie na drodze doświadczenia. Doświadczenia życia doświadczamy wraz z innymi. Doświadczenie bezpośrednie jest niezastąpione dla rozwoju indywidualnego i społecznego. Poznanie środowiska fizycznego i działanie na przedmiotach w określonym kontekście stanowią punkt odniesienia dla kształtowania znaczeń. Do pomocy w procesie działań materialnych dziecko potrzebuje rozmowy (łączenie dwu perspektyw poznania: zmysłowego i społeczno-kulturowego). Dziecko „pożycza” od osoby kompetentnej bardziej złożone struktury do porządkowania aktualnego doświadczenia, a zadaniem nauczyciela jest tworzenie „rusztowania” dla dziecięcej strukturyzacji rzeczywistości na sposób kulturowy.
9. Uczenie się jest to zespołowe przedsięwzięcie. Umiejętności i tożsamość danej osoby rozwijają się w interakcji z innymi; ludzie są tworzeni przez środowisko, w którym żyją, tak jak i przyczyniają się do jego kształtowania. Rola rówieśników w uczeniu się; wspólne uczenie się, tworzenie kultury dziecięcej, branie udziału w kreowaniu mikrokosmosu pomiędzy osobami na różnych poziomach lub z różnymi umiejętnościami i talentami, kreowanie „wspólnoty umysłów” i korzystanie z rozproszonej wiedzy we „wspólnocie umysłów.”
10. Wiedza dziecka jest wynikiem zaangażowania poznawczego w konkretnych sytuacjach, osobistego wysiłku w relacjach z innymi, a nie przekazywania gotowych informacji. Jean-Claude Kaufmann (2004, s. 200) powie: „jednostka myśli wraz ze zbiorowością, do której należy w sposób ściśle określony przez sytuację”. Nasza wiedza powstaje w doświadczeniu, a przez jego rekonstrukcję możemy stopniowo tworzyć usystematyzowany zasób. Z wiedzy społecznej jednostka czerpie klasyfikacje, operacje logiczne, nazwy i ulubione metafory itp. W procesie budowania własnej wiedzy, opartym na wyszukiwaniu, porównywaniu, porządkowaniu, kategoryzowaniu i nazywaniu rozwijamy swoje umiejętności poznawcze, nabywamy umiejętności radzenia sobie z informacjami itd. Ale bez współpracy z innymi, bez podzielenia kontekstów doświadczeń w świecie życia codziennego i ustalania znaczeń, nie jesteśmy w stanie rozwijać swoich zasobów i możliwości uczenia się.
11. Ludzkie wybory, zachowania i działania zależą od sensu i znaczenia, jakie nadajemy naszemu doświadczeniu, a w tym naszym przeżyciom, relacjom

- z innymi ludźmi i z samym sobą. Stąd proces dziecięcego uczenia się musi być połączony z wartościowaniem, ocenianiem, wyrażaniem własnego stosunku do poznawanych treści.
12. Ponieważ w procesie konstruowania swojej wiedzy i dochodzenia do zrozumienia dziecko wykorzystuje swoje dotychczasowe „zaplecze poznawcze”, zdobytą wiedzę w codziennych życiowych doświadczeniach i w szkole, nie możemy rozdzielać w sytuacjach edukacyjnych świata życia codziennego dziecka i świata szkolnego. Obydwa te zakresy muszą być połączone w szkolnym uczeniu się, tak żeby wiedza osobista i społeczna wzajemnie się wspierały.
 13. Ważniejsze w procesie edukacji jest to, jak dziecko się uczy, jak dochodzi do efektu, jak myśli, jakie nadaje znaczenia i sensy własnemu doświadczeniu niż gotowe wyniki uczenia się. Konstruowanie, interpretowanie, zrozumienie i nadawanie osobistego sensu szkolnemu uczeniu się, to podstawowe klucze do organizowania i oceny dziecięcego uczenia się.
 14. Konstruktywne łączenie wcześniejszych osobistych doświadczeń z aktualnymi jest aktywnym procesem angażującym porównywanie, wymianę i restrukturyzację dotychczasowej wiedzy, umiejętności i postaw. Uczenie się nie jest zatem sumowaniem czy dokładaniem nowej porcji wiedzy do już posiadanej, a jej aktywną restrukturyzacją. Refleksja i namysł są stałym punktem każdego etapu procesu uczenia się.
 15. Zadaniem przedszkola i szkoły jest organizowanie wartościowych rozwojowo dla dziecka kontekstów doświadczenia, motywowanie do wyboru (zaakceptowania) wartościowych sposobów włączenia się w życie społeczne i wyrażania swojej indywidualności, co nie oznacza uniformizmu w wychowaniu. Każdy z nas musi znaleźć własną drogę do popieranых przez społeczeństwo wartości, a szukając jej, interpretuje owe idee na różne sposoby, ponieważ wiedza społeczna „zapewnia” nam znaki, symbole, właściwości, ale cele wywodzą się z naszych doświadczeń, oczekiwań i pragnień.
 16. Organizowanie uczenia się dzieci poza salą/klasą szkolną, w przestrzeni życia codziennego, rozumienie roli miejsca, tożsamości miejsca, uczenia się w relacji z przyrodą, w powiązaniu z uczeniem się z rówieśnikami jest dla nauczyciela pomostem między wiedzą praktyczną a teoretyczną i możliwością konkretnego wyjścia do problematyzacji i teorii konstruktywnego nauczania. Wykorzystanie tych tropów myślenia w codziennym działaniu pedagogicznym może być znaczące dla zmiany kultury edukacji dziecka w naszym przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej.
 17. *Idea zrównoważonego rozwoju* niesie wiele wartości, inspiruje społeczne działania na rzecz środowiska i wspólnoty, a dziecięce działania i uczenie się zakorzenienia w miejscu i czasie, co nadaje osobisty sens poznawanemu

miejscu, jest podstawą rozumienia troski o nie. Zajęcia poza salą/klasą szkolną dają dzieciom przestrzeń do odkrywania różnych możliwości uczenia się, korzystanie z wolności uczenia się, możliwości zarządzania swoim działaniem i spożytkowaniem czasu, sprawdzenia swoich kompetencji itp.

18. Doświadczenia dzieci zdobyte na zajęciach terenowych już w sali posłużą dalszym zajęciom, a dzieci będą mogły poświęcić odpowiednio dużo czasu na opracowanie swoich doświadczeń społecznych i przyrodniczych w różnorodny sposób. Mogą to być opisy zebranych okazów, wzbogacane o wiadomości, których brakowało na zajęciach terenowych, zielniki, wystawki, gazetki itp. Doświadczenia mogą być też wyrażane w między innymi w postaci rysunków i wierszy, swobodnych tekstów i wytworów plastycznych
19. Wczesna edukacja dla zrównoważonego rozwoju wprowadza w rozumienie zależności w naturze i wzajemnych oddziaływań między ludźmi i ich środowiskiem. Uczy szacunku dla przyrody i umiejętności działania na jej rzecz, rozwija świadomość obywatelskiej partycypacji i umiejętności kształtowaniu warunków życia oraz odpowiedzialności za ich stan.



W STRONĘ PARADYGMATU UCZENIA SIĘ – O TRANSFORMACJI ŚWIADOMOŚCI EDUKACYJNEJ NAUCZYCIELI

Liczne badania z zakresu psychologii, neurodydaktyki czy pedagogiki ukazują, jak ogromny jest potencjał dziecka do nauki. Jak jego umysł jest nastawiony na rozwój swojej, wiedzy i umiejętności. A jednak, w wyniku naszego niezrozumienia tych procesów – lub ich ignorowania – niejednokrotnie narzucamy dziecku system kształcenia niezgodny z jego naturalną potrzebą rozwijania się. W tym systemie traktujemy uczenie się jako „zdolność przyswojenia sobie nowej wiedzy z pomocą pewnych zdolności mentalnych: werbalnych, przestrzennych, rachunkowych, interpersonalnych itp.” (Bruner, 2006, s. 85). A samego ucznia jako „puste naczynie” (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 52), które należy wypełnić odpowiednią wiedzą.

Powstaje pytanie, jak od takiego modelu edukacji odejść, jak dokonać przeobrażenia naszej codziennej edukacji instrukcyjnej i przejść do edukacji wspólnego uczenia się, w której proces kształcenia „opiera się nie na przekazywaniu wiedzy czy aktywizacji ucznia, ale na nadaniu uczestnikom procesu uczenia się zupełnie nowych ról. Uczeń staje się bowiem: badaczem, odkrywcą, myślicielem, a nauczyciel tutorem oraz animatorem procesu uczenia się ucznia” (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 63).

Proponuję Czytelnikom – nauczycielom i studentom – podjęcie próby analizy swojego warsztatu pracy i jego transformacji z paradygmatu nauczającego na paradygmat uczenia się, poprzez dokonanie autoewaluacji swojego podejścia do rozumienia edukacji. W każdym rozdziale zadajemy kluczowe pytania, które mają nam pomóc przejść od myślenia instrukcyjnego opierającego się na paradygmacie nauczającym do myślenia konstruktywistycznego opierającego się na

paradygmacie uczenia się. Dokonując analizy, stawiamy sobie kluczowe pytania dla zrozumienia wizji szkoły, ucznia, środowiska uczenia się.

W rozdziale pierwszym, *Od kultury nauczania do kultury uczenia się* szukamy odpowiedzi na pytania, jaka jest współczesna wczesna edukacja w Polsce? Jaka powinna być wczesna edukacja? Czy zmiana edukacji jest możliwa? W drugim rozdziale, *O trzech krokach zmiany świadomości edukacyjnej nauczycieli: od edukacji instrukcyjnej w stronę edukacji wspólnego uczenia się*, dokonujemy ewaluacji naszej świadomości edukacyjnej przez pryzmat trzech wymiarów: w podrozdziale 2.1 *Co jest celem edukacji? Co wpływa na określanie tych celów?* zastanawiamy się, czym jest ideologia i jaki mam wpływ na naszą pracę w szkole? Jakie są rodzaje ideologii edukacyjnych? Jaka jest nasza osobista ideologia edukacyjna (narzędzie do autoewaluacji). W podrozdziale 2.2 *Co wpływa na kształtowanie praktyki edukacyjnej?* dokonujemy analizy założeń ukrytego programu przez pryzmat dwóch kluczowych jego elementów: władzy szkolnej oraz języka. Na samym końcu stawiamy pytanie, jakie są nasze założenia ukrytego programu. W trzecim podrozdziale 2.3 *Jak organizować przestrzeń uczenia się?* przyglądamy się środowisku uczenia się i jego sposobom transformacji. Na końcu każdego z podrozdziałów (2.1, 2.2) będzie znajdował się „autowywiad”, który stanowi narzędzie wspomagające proces autodefiniowania kolejnego obszaru naszej „świadomości edukacyjnej”.

1. Od kultury nauczania do kultury uczenia się

Jaka jest rola współczesnej edukacji? Jak konstruować proces kształcenia? Co ciekawe, na te kluczowe pytania stawiane przed współczesną szkołą nie poszukuje się odpowiedzi u naukowców zajmujących się problematyką wczesnej edukacji czy też nauczycieli praktyków, bądź samych zainteresowanych działaniem szkoły, czyli uczniów, ale odpowiedzi znajdują sami politycy, którzy kierując się przyjętą ideologią, co jakiś czas dokonują reorganizacji struktury edukacji (1999, 2008, 2017) bądź programów nauczania (2008, 2017). I tym sposobem najważniejsze pytania z zakresu filozofii edukacji – które stoją przed każdym systemem szkolnym – w praktyce sprowadzane są wyłącznie do częściowych zmian treści kształcenia czy zadań stawianych szkole, co wcale nie zmienia opresyjnego, transmisyjnego modelu nauczania. W tym zakresie od czasu transformacji ustrojowej 1989 roku nie dokonana się pożądana przemiana wczesnej edukacji.

Jaka jest współczesna wczesna edukacja w Polsce?

Pisząc we wprowadzeniu do rozdziału, że nie dokonana się pożądana przemiana wczesnej edukacji, mam na myśli praktyczną transformację paradygmatu edukacji, czyli przeobrażenia sposobu myślenia o roli ucznia, nauczyciela i opisu środowiska

nauczania–uczenia się w świadomości podmiotów edukacji, a nie tylko powierzchownej kosmetyki procesu kształcenia. Tym sposobem nie można zaliczyć do zmiany paradygmatycznej niektórych rozwiązań przyjętych w 1999 roku w edukacji wczesnoszkolnej, jak przejścia z nauczania przedmiotowego do zintegrowanego oraz rezygnacji z oceniania stopniowego na rzecz opisowego itp. Czy też założeń związanych z neoliberalnym podejściem do edukacji, jak to miało miejsce w kolejnej zmianie programowej 23.12.2008 roku. W podstawie programowej wyrażono wprost funkcję transmisyjną szkoły w następujący sposób: „podczas nauki w szkole podstawowej uczniowie powinni przyswoić podstawowy zasób wiadomości dotyczących faktów, zasad, teorii i praktyki, związanych ze zjawiskami odzwierciedlanymi w dotychczasowych doświadczeniach uczniów. Powinni również wykształcić umiejętność wykorzystywania zdobytej wiedzy podczas realizacji zadań i rozwiązywania problemów, w sposób pozwalający na sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2008, s. 39–57).

Podobnie jest w obowiązującej od 01 września 2017 roku podstawie programowej. Brakuje w niej traktowania edukacji wczesnoszkolnej jako „edukacji fundamentalnej”, która ma obejmować wsparcie rozwoju umiejętności niezbędnych w perspektywie rozwoju ludzkiego, dawać młodemu człowiekowi podwaliny pod całonizacyjny rozwój i realizację w przyszłości własnych planów życiowych. Nie negujemy tradycyjnych wartości w wychowaniu dziecka przedstawianych w podstawie programowej: „wprowadzenie uczniów w świat ogólnie cenionych wartości: ofiarności, współpracy, solidarności. Ma również przybliżyć im takie pojęcia jak altruizm, patriotyzm, szacunek dla tradycji. Edukacja na tym etapie ma również wskazywać powszechnie akceptowane wzorce postępowania i wspomagać budowanie prawidłowych relacji społecznych” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 27.02.2017). Nie może to być jednak tradycyjne formowanie dziecka, rozwijanie predyspozycji do słuchania w sposób służący podporządkowaniu innym, „wćwiczenie” w przewidziane umiejętności zgodnie z założeniami transmisji kulturowej.

Podsumowując, zgodnie z wytycznymi obowiązującej podstawy programowej, która obecnie weszła w życie z początkiem roku szkolnego – jak również tej obowiązującej w latach 2008–2017 – zadaniem edukacji wczesnoszkolnej jest realizacja celów i treści programowych zgodnych z obowiązującą doktryną polityczną. Można zatem twierdzić, że żadna z reform nie zaproponowała realnej zmiany w sposobie myślenia o procesie nauczania–uczenia się na poziomie wczesnej edukacji.

A to, co najistotniejsze z punktu widzenia tworzenia nowoczesnej otwartej edukacji, czyli sposób organizacji procesu uczenia się, zmiana paradygmatu roli ucznia oraz nauczyciela, sposób organizacji twórczego środowiska edukacyjnego – pozostaje bez zmian. Innymi słowy, nowa podstawa programowa (2017) podobnie jak poprzednie ma charakter instrukcyjny. W zadaniach szkoły wskazanych przez ustawodawcę nadal zaznacza się dominacja paradygmatu nauczania indoktrynacyjnego, którego podstawowym narzędziem jest mechanizm kontroli, co bardzo wyraźnie

widać w takich obszarach prezentowanych w podstawie programowej (2017) jak: Po pierwsze dobór materiałów dydaktycznych oraz omawianych treści i zagadnień. Wprowadzanie weryfikacji źródeł i materiałów, z których będzie korzystał nauczyciel („Na przykład: Zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii; Umożliwianie zaspokojenia potrzeb poznawania kultur innych narodów, w tym krajów Unii Europejskiej”) (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 27.02.2017, s. 17–18. Po drugie organizacja procesu uczenia („wspieranie aktywności dzieci, rozwijających nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku”) (tamże). Po trzecie sposób myślenia i działania dziecka (“wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym”) (tamże). Takie podejście oznacza utrzymanie status quo poprzedniej podstawy programowej (2008–2017) a nawet – powiedziałabym – znaczne nasilenie paradygmatu instrukcyjnej edukacji opierającej się na przekonaniu, że: (1) przekazywanie dzieciom gotowych informacji jest gwarantem najwyższej jakości edukacji; (2) ocenianie i porównywanie osiągnięć dzieci jest najlepszym sposobem weryfikacji ich wiedzy; (3) ścisła kontrola procesu uczenia się ucznia owocuje wysokim poziomem wiedzy uczniów; (4) proces kontroli i weryfikacji poziomu opanowania poszczególnych partii materiału wpływa na wzrost systematyczności i motywacji uczenia się dzieci (5) Podstawą planowania procesu nauczania się jest podręcznik szkolny, który zapewnia rzetelne realizowanie założeń podstawy programowej oraz właściwe tempo pracy nauczyciela. Co oznacza, że uczenie się jest – według ustawodawców – nadal rozumiane jest jako „odpowiedź na zinternalizowane polecenia lub dyrektywy. Zachowanie organizowane jest zgodnie z formułą S-R [...] jest odpowiedzią na bezpośrednie bodźce płynące ze środowiska” (Diaz, Neal, Amaya-Williams, 2009, s. 57). Ten sposób myślenia znajduje odbicie w celach, jakie sformułowane zostały w nowej podstawie programowej (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 27.02.2017), co oznacza, że rozwój dziecka traktowany jest w sposób instrumentalny.

Moim zdaniem, ustawodawca wychodzi z założenia, że każde dziecko poddane odpowiedniemu treningowi poznawczemu, społecznemu, emocjonalnemu osiągnie identyczny poziom rozwojowy. Na przykład w rozporządzeniu ustawodawca zakłada, że dziecko osiągnie umiejętność: „Rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich i rozpoznawania; Potrzebę tworzenia relacji; Identyfikacji z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 27.02.2017, s. 31–33). Co więcej cele zawarte w rozporządzeniu mają charakter unifikacyjny (tamże). Są przygotowane w formie „testu osiągnięć rozwojowych”, które powinien opanować każdy uczeń edu-

kacji wczesnoszkolnej po trzech latach nauki. W takim ujęciu aktywność ucznia w szkole będzie organizowana w oparciu o polecenia, ćwiczenia i zadania sformalizowane, wymagające wyłącznie jednej poprawnej odpowiedzi, odpowiedzi opartej na schemacie czy takiej, która polega na znalezieniu informacji, o którą pyta nauczyciel. Dodatkowo ten stan rzeczy wzmacnia sam język użyty w podstawie programowej, który uprawomocnia behawiorystyczny model edukacji. Język użyty w podstawie programowej jest bardzo: „instrumentalny” – dziecko traktowane jest jak „obiekt”, który po odpowiednich ćwiczeniach ma „osiągnąć” wymagane rezultaty („na przykład: uczeń osiągnie umiejętność skutecznego działania i komunikowania; umiejętność dbania o siebie i o bezpieczeństwo innych uczestników grupy, umiejętność rozumienia odczuć zwierząt”); „indoktrynacyjny” – silny jest mechanizm urządzania społecznego. W celach jest sporo zwrotów, które wskazują na silne podłoże ideologiczne („na przykład: uczeń zdobędzie umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które reprezentuje, uczeń osiągnie umiejętność odczuwania i budowania więzi uczuciowej, w tym z grupą, społecznością szkolną; umiejętność oceny postępowania innych ludzi”). „Stygmatyzujący” – silnie dookreślone są zachowania pożądane, co powoduje silny proces porównywania, segregacji oraz kategoryzacji dzieci. Zwłaszcza część celów dotycząca rozwoju społecznego oraz emocjonalnego, w których często używane są określenia opisujące właściwy pożądany model zachowania dziecka („na przykład: umiejętność uświadomienia sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby, z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują; umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania).

Wyobrażamy sobie, jak może wyglądać proces edukacyjny w tak skonstruowanej podstawie programowej. Podstawą pracy zapewne będzie scenariusz zajęć, w którym zostaną jasno określone: cele pracy, metody oraz cały przebieg lekcji. Scenariusze zatem staną się narzędziem tworzenia szczegółowego planu działań nauczyciela i ucznia i to zarówno na poziomie aktywności działaniowej, jak umysłowej ucznia. Nawet wprowadzenie metod aktywizujących do scenariusza zajęć może nie uwolnić procesu edukacyjnego, ponieważ podstawą procesu edukacyjnego jest kierownicza rola nauczyciela, który posiada niezbędną wiedzę i umiejętności potrzebne do rozwinięcia u ucznia odpowiednich zachowań, wiadomości oraz umiejętności.

Nowoczesna edukacja, a zatem jaka?

Proponowane do tej pory reformy oświaty w tym ta najnowsza z 27 lutego 2017 roku, jak widać nie dokonała większych przeobrażeń związanych z transformacją edukacji z transmisyjnej w nowoczesną, opierającą się na ideach edukacji konstruktywistycznej, gdzie następuje zamiana paradygmatu nauczania na paradygmat uczenia się. Co oznacza, że proces nauczania opiera się nie tyle na przekazywaniu wiedzy czy ak-

tywizacji ucznia, lecz na dogłębnym przeobrażeniu relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, gdzie uczeń staje się: badaczem, odkrywcą, myślicielem, a nauczyciel tutorem oraz animatorem procesu uczenia się ucznia. Aby taka zmiana była możliwa, należałoby dokonać na nowo opisu nie tyle celów, zadań szkoły, ile dokonać redefinicji najważniejszych pojęć procesu uczenia się-nauczania i tym samym wyznaczyć NOWĄ RAMĘ EDUKACJI, w którą dopiero zostałyby wpisane na nowo zdefiniowane cele, zadania czy treści kształcenia. Nową ramę edukacyjną wyznaczają cztery podstawowe pojęcia, które determinują sposób postrzegania rzeczywistości:

- 1) wiedza;
- 2) aktywność ucznia;
- 3) rola nauczyciela;
- 4) środowisko uczenia się.

Warto w tym miejscu spróbować przedstawić zarys tych pojęć w perspektywie konstruktywistycznej edukacji i tym samym zasygnalizować najważniejsze kierunki zmiany edukacji wczesnoszkolnej. Oczywiście uczynię to jedynie hasłowo, aby tylko zaznaczyć kierunek zmiany w rozumieniu wczesnej edukacji, ponieważ szczegółowo ta kwestia została poruszona w rozdziale pierwszym pt.: *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*.

1. WIEDZA: „Właściwe zdefiniowanie tego pojęcia ma przełożenie na sposób rozumienia i organizowania procesu edukacyjnego. Zdaniem konstruktywistów wiedza nie jest obiektywna, ale jest wytwarzana przez ludzi w toku interakcji z innymi, dlatego nie opisuje świata, lecz w pewnym sensie go kreuje. [...] Konstruktywiści podważyli bowiem podstawowe założenie pozytywizmu i empiryzmu głoszące, że natura świata może być ujawniona przez obserwację. Konstruktywizm ostrzega nas bowiem, abyśmy przestali być pewni, że świat, jaki widzimy i znamy, jest taki w swej istocie, że kategorie, z jakimi się spotykamy na co dzień, jakie znamy i jakimi się posługujemy, są faktycznie takie w swej istocie. Tę zmianę paradygmatu myślenia zaproponowaną przez konstruktywistów bardzo dobrze obrazuje przykład dotyczący gatunków muzycznych opisany przez Vivien Burr w książce *Social Constructionism*. Muzykę, jak pisze Burr, zwykliśmy dzielić na muzykę klasyczną, pop, rock. Konstruktywiści zwracają jednak uwagę, że nasze przekonanie o słuszności tego podziału jest bezpodstawne. «Nie możemy bowiem zakładać, że jest coś w samej naturze muzyki, co oznacza, że ma być ona podzielona w ten szczególny sposób. Równie dobrze można by te same utwory sklasyfikować ze względu na lata powstania, instrumenty w niej użyte itp. Tak naprawdę podział, którym się posługujemy, jest wynikiem umowy społecznej w danym czasie oraz w danym miejscu» [...] Zatem według konstruktywistów sposób, w jaki powszechnie rozumiemy świat, kategorie i pojęcia, których używamy, są uwarunkowane historycznie i kulturowo, a nie są – jak twierdzili pozytywści – wynikiem obiektywnego poznania” (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-To-

maszewska, 2015, s. 65). Takie podejście oznacza, że wiedza człowieka nie może być postrzegana – jak pisali przedstawiciele teorii poznawczych – jako system informacji zakodowanych w strukturach pamięci, za pomocą którego odwzorowujemy świat, ale należy ją rozumieć jako proces konstruowania znaczeń.

To oznacza, że ludzie tworzą wiedzę o świecie poprzez nadawanie znaczeń przedmiotom. Trzeba jednak pamiętać, że w ujęciu konstruktywistów przedmioty „to wszystko, co człowiek może postrzec w swoim świecie – obiekty fizyczne, takie jak drzewa czy krzesła; inne istoty ludzkie, takie jak matka czy ekspedient; kategorie ludzi, takie jak przyjaciele lub wrogowie; instytucje, takie jak szkoła czy rząd; ideały, takie jak niezależność jednostki czy uczciwość; działania innych, takie jak polecenia lub prośby, a także wszelkie sytuacje, jakie jednostka spotyka na co dzień. [...] Znaczenie takich przedmiotów wywodzą się z interakcji społecznych, jakie łączą jednostkę z jej otoczeniem. [...] Ludzie posługują się tymi znaczeniami i modyfikują je w procesach interpretacji, jakim poddają napotykaną przedmioty” (Blumer, 2007, s. 6). U podstaw procesów interpretacji przedmiotów leżą „doznania, uczucia, idee, wspomnienia, motywy i postawy każdego człowieka. [...] polegające na analizowaniu znaczenia przedmiotu przez identyfikowanie wrażeń pojawiających się wraz z postrzeganiem tego przedmiotu.” (tamże, s. 7). Innymi słowy, każda sytuacja jest filtrowana przez nasze wcześniejsze doświadczenia, które pomagają nam nadać znaczenie poznawanej rzeczy. Ten mechanizm bardzo dobrze widać na przykład w podejściu młodych osób do teatru zaprezentowanym w raporcie pt. *Młodzi i teatr Szanse i bariery na przykładzie Wielkopolski* opracowanym przez Fundację Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego Malta, w którym prezentowano różne podejścia młodych osób do teatru. W raporcie „pedagodzy i osoby związane z instytucjami kulturalnymi zwracały uwagę, że dość rozpowszechnione wśród części młodzieży jest przekonanie, że teatr jest nudny, archaiczny, zbyt elitarny, nie dla nich, bezsensowny, a wręcz «obciachowy». Co więcej, ten stereotyp bywa przekazywany z pokolenia na pokolenie” (Mateja-Jaworska i in., 2013, s. 15). Młodzi ludzie często utożsamiają teatr wyłącznie z nudnymi sztukami przedstawiającymi lektury szkolne, ponieważ takie są wyłącznie ich doświadczenia ze spektaklami teatralnymi. Co więcej, jeżeli w ogóle nie chodzili do teatru, to tym bardziej wydaje on im się mało atrakcyjny, niezrozumiały, a nawet dziwny. W raporcie wskazana jest jednak też całkiem inna grupa młodzieży określana mianem „młodzi bywalcy – to osoby, które mimo młodego wieku miały do tej pory stosunkowo częsty i dość zróżnicowany kontakt z teatrem oraz deklarują nim żywe zainteresowanie. Nasi respondenci, należący do tej grupy, zwykle byli członkami amatorskich zespołów teatralnych (szkolnych lub przy domach kultury) i/lub pochodzili z rodzin, w których interesowano się i dyskutowano o oglądanych spektaklach” (tamże, s. 8).

Aby jeszcze lepiej ukazać tę zależność, zrobimy w tym momencie mały eksperyment: *Zastanówmy się przez chwilę, z nauczycielem jakiego przedmiotu kojarzy ci*

się srogość, surowość. Teraz zastanów się, jacy byli twoi nauczyciele, którzy uczyli cię właśnie tego przedmiotu. Bardzo prawdopodobne, że przedmiot który wybrałaś, jest wynikiem twoich wcześniejszych doświadczeń szkolnych (srogi polonista, matematyk, chemik czy geograf itp.) i tak naprawdę, ile osób o to spytać, tyle będzie odpowiedzi.

Skoro wszystko jest wynikiem naszych doświadczeń i to my nadajemy przedmiotom znaczenie, to takie podejście pociąga za sobą konieczność zdefiniowania podstawowego pojęcia, które stanowi fundament edukacji, czyli pojęcia „prawdy”, rozumianej jako odpowiedź na pytanie: Czy to, co ktoś mówi i myśli, można nazywać prawdziwym?

To pytanie wydaje się kluczowe z perspektywy edukacji, w której podstawą jest przekazywanie wiedzy innym osobom. Jak pojęcie prawdy rozumieją konstruktywiści? W odpowiedzi na to pytanie może być pomocne odwołanie się do prac progresywiistów. Jeden z ich czołowych przedstawicieli Charles S. Peirce podkreślał, że „jeżeli terminom prawda i fałsz nadać taki sens, by można je było zdefiniować w terminach zwątpienia, przekonania oraz przebiegu doświadczenia [...] – wtedy zgoda” (Peirce, 1878, s. 160). Te podejście pokazuje, że prawda, czyli to, co mówimy, myślimy oraz co przekazujemy innym, zawsze jest powiązane z całym bagażem wiedzy nabytej na drodze doświadczenia. To ono dostarcza nam nieustannego potwierdzenia prawdziwości naszych przekonań. Podejście to koresponduje z pojmowaniem prawdy przez konstruktywistów, pokazujących że:

- „Nie posiadamy zdolności introspekcji, a cała wiedza o świecie wewnętrznym zostaje wyprowadzona na drodze hipotetycznego wnioskowania z naszej wiedzy o faktach zewnętrznych.
- Nie posiadamy zdolności intuicji, a każde poznanie jest zdeterminowane logicznie przez poznanie wcześniejsze.
- Nie posiadamy zdolności myślenia bez znaków.
- Nie dysponujemy pojęciem czegoś całkowicie niepoznawalnego” (Peirce, 2009, s. 41).

Skoro zatem prawda nie jest determinowana przez postawę ani strukturę społeczną czy też wzory kultury tylko przez samych działających, to wspólna wiedza o świecie jest możliwa tylko na drodze **negocjacji społecznej**, czyli wymianie wspólnych doświadczeń i wiedzy. Według Blumera (2007), jednego z czołowych przedstawicieli podejścia interakcyjnego, wytwarzanie wspólnych znaczeń jest ciągłym procesem wzajemnego pertraktowania znaczeń. Co oznacza, że nasza wiedza o świecie, czyli proces „ustalania wzorów życia grupowego wymagają powtarzalnego użycia schematów interpretacyjnych, znajdujących potwierdzenie w działaniach innych uczestników. Jeśli interpretacje spotykają się ze zmienionymi definicjami innych uczestników interakcji, to wzory te mogą być naruszone. Interpretacje zależą, więc od definiujących działań uczestników interakcji symbolicznych, co może prowadzić do transformacji działań połączonych, które

składają się na życie grupowe. Interakcja symboliczna, czy jak Blumer inaczej ją określał – interakcja interpretacyjna, jest podstawowym aspektem działania społecznego. Jest głównym procesem komunikacji, którym kształtuje się działanie społeczne określane jako działanie połączone” (Hałas, Blumer, 2007, s. XVIII).

Podsumowując, konstruktywiści twierdzą, że „człowiek, jako istota społeczna konstruuje (wytwarza) wiedzę (zarówno teoretyczną, jak i praktyczną) o świecie. Człowiek nie jest w stanie obiektywnie poznać rzeczywistości (zmysły). Ludzie kreują rzeczywistość, nie ma czegoś takiego jak obiektywny fakt. Cała nasza wiedza jest wynikiem naszych doświadczeń i opinii wytwarzanych w kontekstach. Wytwarzanie znaczeń o rzeczywistości przez każdą osobę odbywa się poprzez gromadzenie różnych doświadczeń. Uwspólniona wiedza o świecie jest możliwa dzięki negocjacjom społecznym. Ludzie w toku porozumiewania się ze sobą ustalają wspólne rozumienie znaczeń, zdarzeń czy sytuacji społecznych” (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 70).

2. AKTYWNOŚĆ UCZNIĄ: Jeżeli wiedza człowieka tworzona jest w toku indywidualnego nadawania znaczeń i kształtowana jest poprzez doświadczenia jednostki, to zmianie ulega cała filozofia myślenia o procesie kształcenia. Uczenie bowiem dotyczy nie tyle przyswajania przez dziecko wiedzy, ile odnosi się do rozwoju jego jako człowieka.

Uczenie się w tej perspektywie będzie dotyczyć każdego doświadczenia dziecka, które wpływa na kształtowanie jego jako człowieka i jego sposobu rozumienia rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której funkcjonuje. W związku z tym doświadczenie jest czynnikiem niezbędnym w procesie uczenia się. Te założenie wysunięte przez konstruktywistów znajduje odzwierciedlenie w neuronauce, która podkreśla, że eksploracja jest podstawą procesu uczenia się. Dziecko „w wyniku powtarzania doświadczeń [...] kumuluje i koduje wielką liczbę informacji. Na podstawie tych danych, [...] ustala prawdopodobieństwo, dzięki czemu [...] potrafi nieświadomie przewidzieć, czy do takiego, czy innego zdarzenia społecznego, lingwistycznego bądź fizycznego dojdzie, czy nie” (Alvarez, 2016, s. 67). Innymi słowy, dziecko nieustannie konfrontuje swoją wiedzę z aktualnymi doświadczeniami i na ich podstawie dokonuje aktualizacji swojej wiedzy. Na przykład już bardzo małe dziecko wyniku wcześniejszych doświadczeń będzie wiedziało, że uśmiech rodzica oznacza aprobatę zachowania, a zły wyraz twarzy oznacza dezaprobatę dla jego działań. Dlatego jeżeli rodzic każe je za jakieś zachowanie i do tego uśmiecha się do niego, dziecko od razu spostrzeże niezgodność pomiędzy tą sytuacją a jego dotychczasową wiedzą. Będzie próbowało dokonać weryfikacji swjej wiedzy i sprawdzić, czy faktycznie jego zachowanie jest akceptowane czy nie. Będzie się to wyrażało poprzez wywołanie u dziecka silnej potrzeby eksploracji wywołanej poprzez „silny impuls, który popycha dziecko do korygowania rozdzwięku między tym, co już wie «uśmiech oznacza aprobatę», a tym, czego

jeszcze nie wie. «Czy zachowanie, za które otrzymał karę jest akceptowalne przez rodziców czy też nie» Pchane ciekawością i potrzebą zrozumienia, dziecko nie będzie wahało się przed podejmowaniem ryzyka i łamaniem zakazów. «Aby w ten sposób zweryfikować, co oznaczał uśmiech rodziców» Dopasowywanie swojego wewnętrznego modelu w celu maksymalnego zbliżenia się do prawdy świata zewnętrznego to jego priorytet” (Alvarez, 2016, s. 68).

Ten mechanizm uczenia potwierdzają badania naukowe. Aimee E. Stahl, Lisa Feigenson w eksperymencie dotyczącego mechanizmu uczenia się i poszukiwań u niemowląt, opisanego w 2015 roku w *Science*. „Wykazały, że nawet u najmłodszych dzieci podstawowym mechanizmem uczenia jest mechanizm nadawania indywidualnych znaczeń otaczającej je rzeczywistości na drodze doświadczania. W eksperymencie autorki sprawdzały reakcje dzieci na łamanie praw fizyki. Już 11-miesięczne dzieci wyrażały głębokie zdziwienie, jeżeli przedmiot zawieszony w powietrzu, rzucona piłka przeleci przez ścianę lub jeśli jadący po stole samochodzik będzie kontynuował jazdę w powietrzu, kiedy blat się skończy. Autorki tym eksperymentem odkryły, że u 11-miesięcznych niemowląt ($N = 110$) wykorzystano pogwałcenie wcześniejszych oczekiwań jako szczególnych możliwości uczenia się. [...] Wizja przedmiotu, który naruszył oczekiwania dziecka, wzbogacał proces uczenia się i promował działania mające na celu poszukiwanie informacji [...]. Niemowlęta uczyły się skuteczniej na temat przedmiotów, które popełniły przypadki naruszenia, badały te obiekty bardziej i zajmowały się testowaniem hipotez, które odzwierciedlają określony rodzaj naruszenia” (Stahl, Feigenson, 2015, s. 91–94).

Innym przykładem wpływu doświadczeń na jakość uczenia się jednostki ma eksperyment przeprowadzony przez M.R. Rosenzweig, E.L. Bennett, M.C. Diamond, którzy w eksperymencie na szczurach zauważyli, że podstawą rozwoju mózgu jego struktury są doświadczenia osobnika, które stanowią podstawę procesu uczenia się. Naukowcy zaobserwowali bowiem, że „szczury utrzymywane w żywym środowisku przez 30 dni wykazują wyraźne zmiany w anatomii i chemii mózgu w porównaniu z zwierzętami trzymanymi w środowisku pozbawionych wszelkich stymulacji” (Rosenzweig, Bennett, Diamond, 1972, s. 22).

Badania dotyczące roli doświadczenia¹ w procesie konstruowania znaczeń pokazują: (1) Eksploracja stanowi fundament wiedzy o świecie; (2) dziecko nieustannie jest gotowe aby tą wiedzę zakwestionować w celu budowania aktualnej wiedzy o świecie; (3) uczenie poprzez metode odkrywania jest naturalne dla

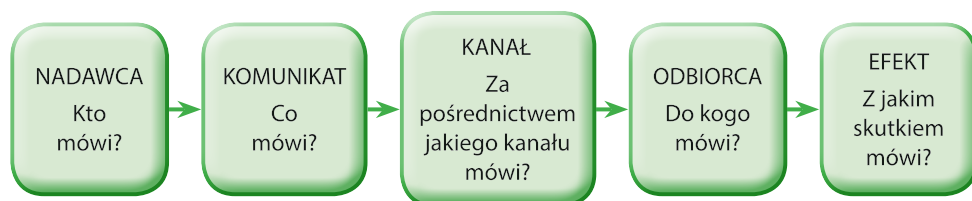
¹ R. Baillargeon, M. Graber (1987). *Where's the Rabbit? 5.5-Month-Old Infants' Representation of the Height of a Hidden Object*. *Cognitive Development*, 2, 375–392; E.S. Spelke, K. Breinlinger, J. Macomber i in. (1992). *Origins of Knowledge*. *Psychological Review*, 99, 605–632; T.G.R. Bower (1978). *Le Developpement psychologique de la premiere enfance*. Pierre Mardaga.

dziecka. Te założenia pokazują, że głębokie przekonanie pozytywistów o skuteczności instrukcyjnego modelu edukacji opiera się na mylnym przeświadczeniu, że: „Uczeń pozostaje w niewiedzy lub jest nieświadomy pewnych faktów, reguł lub zasad, które można mu przekazać słownie. Uznaje się, że to, czego uczeń powinien się nauczyć, znajduje się w umysłach nauczycieli, książkach, mapach, dziełach sztuki, komputerowych bazach danych itp.” (Bruner, 2006, s. 85). Natomiast w przekonaniu konstruktivistów uczenie się nie polega na rejestrowaniu i odtwarzaniu informacji płynących do jednostki z otoczenia, ale na konstruowaniu własnych struktur wiedzy. Możemy zatem mówić o „własnym modelu rzeczywistości”, który powstał w wyniku zbierania przez jednostkę rozmaitych doświadczeń, które jednostka nabywa dzięki obserwacji, poszukiwaniu, eksperymentowaniu, negocjowaniu znaczeń z innymi, ale również poprzez samodzielne dochodzenie do poznania wiedzy oraz odwoływanie się do pierwotnych, wcześniej zastosowanych schematów rozwiązania danej trudności. Józefa Bałachowicz w swojej książce *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością* nazywa taką aktywność mianem podmiotowej. Jest ona ukierunkowana na uniezależnienia się od bezpośredniego bodźca i do nadania swojej aktywności „odwewnętrznej” organizacji, czyli takiej, która prowadzi do realizacji własnych celów, wartości, oczekiwań. Chodzi o to, aby działanie podmiotowe obejmowało: określenie celu działania (albo własną rekonstrukcję), planowanie albo wprowadzenie właściwej strategii działania, dobieranie sposobów i narzędzi działania, zapewnienie sobie informacji zwrotnych oraz ocenę efektów częściowych i końcowych, jak również utrzymanie odpowiedniej koncentracji na działaniu i motywacji (Bałachowicz, 2009, s. 102).

3. ROLA NAUCZYCIELA: Edukacja opierająca się na ideach konstrukttywizmu ma za zadanie rozbudzać w dzieciach zainteresowania, ciekawość i motywację. Rolą nauczyciela nie jest – tak jak to ma miejsce w edukacji instruktywnej – przekazywanie wiedzy, kierowanie, kontrolowanie osiągnięć uczniów, ale pomoc dziecku w: zrozumieniu omawianych zagadnień, zachęcaniu go do testowania własnych pomysłów, konfrontowaniu ich z rzeczywistością oraz nauczeniu dzieci, jak odnieść to, czego się nauczyły na zajęciach, do ich życia codziennego. Zatem podstawą pracy nauczyciela jest umiejętność wspomagania procesu dochodzenia przez dziecko do wiedzy. Należy więc dokonać transformacji na poziomie relacji nauczyciel–uczeń z podrzędnych na partnerskie. Jak dokonać takiej zmiany? Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba sięgnąć do źródła czyli do komunikacji. Niezaprzeczalny jest fakt, że u podstaw każdej relacji międzyludzkiej – w tym też tej pomiędzy nauczycielem a uczniem – od której zależy jej jakość, jest komunikacja interpersonalna. To ona daje jednostce możliwość zaspokojenia swoich potrzeb, zrozumienie innych i bycia samemu zrozumianym.

Komunikacja pozwala wyrażać myśli, zamiary, potrzeby i oczekiwania wobec ludzi, a także uczucia. Dlatego kluczem do zrozumienia nowej roli nauczyciela jest reorganizacja sposobu komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem/ucznikiem a nauczycielem.

Obecnie, jak podkreśla większość specjalistów² zajmujących się wczesną edukacją na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, dominuje przede wszystkim model tradycyjny, który „ukierunkowany jest na transmisję wiadomości oraz umiejętności [...] Za najważniejsze w szkole uważa się działania nauczyciela, nastawione na nauczanie określonych treści i kształtowanie «pasywnego umysłu». Takie nauczanie jest zdefiniowanym z góry działaniem, procesem zamkniętym na indywidualne innowacje nauczyciela i uczniów” (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 50). W tak zdefiniowanej rzeczywistości dominuje przede wszystkim model komunikacji liniowej (rysunek 2.1).



Rysunek 2.1. Model komunikacji Shannona i Weavera (1948)

Źródło: Głodowski, 2006, s. 18.

W tym modelu komunikacji mamy jednostronny przekaz – jedna osoba mówi a druga odbiera i przetwarza otrzymane informacje. Komunikacja przyrównana jest – przez autorów Shannona i Weavera – do rozmowy telefonicznej. „Osoba telefonująca do kogoś jest źródłem informacji, sam telefon jest nośnikiem informacji „transmitującym przekaz w postaci sygnału elektrycznego, drugi telefon jest odbiornikiem i zamienia sygnał, w przekaz, który słyszany jest przez inną osobę (adresata). Sygnały radiowe i inne niezamierzone sygnały pojawiające się w przewodzie telefonicznym stanowią szum, który zakłóca przekaz, w związku z czym sygnał odebrany nie jest dokładnie tym samym, który został wysłany” (Głodowski, 2006, s. 18).

W tak zdefiniowanej komunikacji mamy do czynienia z jednostronnym mechanicznym przekazem, który podlega licznym szumom, czyli niezrozumienia tego, co nadawca chciał przekazać. Ten sposób komunikacji pomiędzy nauczy-

² D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna dyskursy, problemy, rozwiązania*, M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych*, A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń*, J. Andrzejewska, *Zróźnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*.



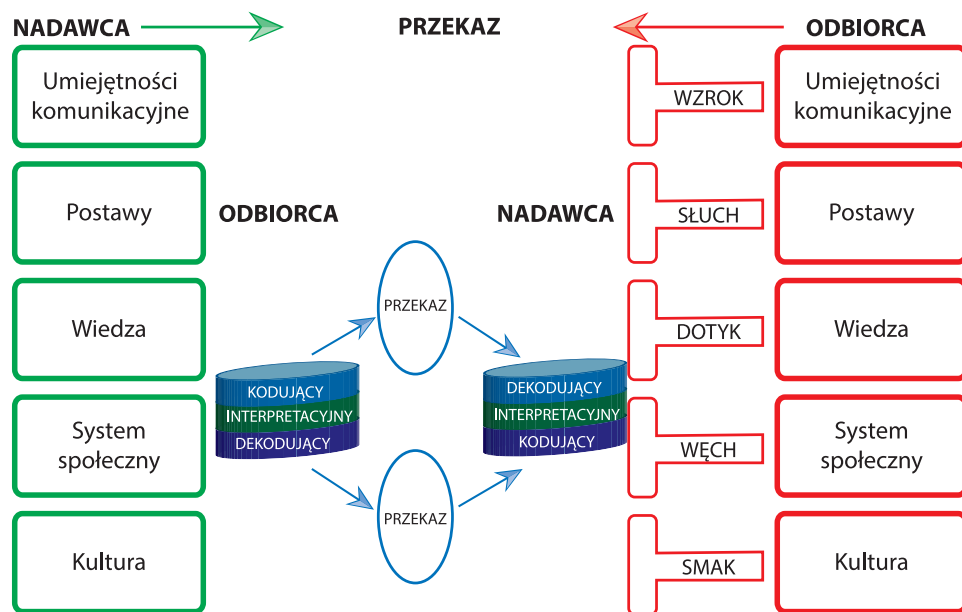
Rysunek 2.2. Przykład jednostronnego modelu komunikacji

Źródło: Petty, 2009, s. 39.

ciem a uczniem bardzo dobrze zobrazował Geoff Petty (2009) (rysunek 2.2). Dwie osoby siedzą do siebie plecami. „Nauczyciel” ma przed sobą obrazek. Nauczyciel prosi ucznia, aby narysował obrazek (bez pokazania mu diagramu). Przy wykonywaniu zadania tylko nauczyciel może dawać wskazówki uczniowi, ale nie może patrzeć na rysunek ucznia. Uczeń nie może ani poprosić o wskazówki, ani komentować poleceń nauczyciela. Ten pozornie prosty eksperyment zaproponowany przez Pettiego pokazuje niedoskonałość takiego sposobu organizowania komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Po pierwsze widać, że w tym wymiarze komunikowanie pomiędzy nauczycielem a uczniem, stanowi raczej sekwencję transmisji i odbioru informacji niż jest dynamiczną interakcją pomiędzy nimi. Po drugie widać, że taki sposób komunikowania jest bardzo mechaniczny, co przejawia się choćby w – zastosowanej przez twórców Shannona i Weavera – terminologii opisu tego modelu komunikacji (nadajnik, odbiornik itp.), co jeszcze bardziej podkreśla jednostronność takiej relacji. Po trzecie brak jest skuteczności takiego sposobu budowania procesu porozumiewania pomiędzy nauczycielem a uczniem.

„Taki sposób komunikowania jest niewystarczający w konstruktywistycznym modelu edukacji, gdzie nauczyciel ma za zadanie wspierać dziecko w rozwoju zasobów, możliwości, kompetencji, umiejętności pomyślnego kierowania swoim życiem w zmieniającym się społeczeństwie, z wykorzystaniem narzędzi kulturowych, z poszanowaniem wartości i odpowiedzialnością za swoje działanie” (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 48). Aby taka relacja miała miejsce, trzeba dokonać transformacji komunikacji liniowej na komunikację, którą określiłabym jako transaktywno-kulturowo, stanowiąca połączenie dwóch klasycznych modeli komunikacji: transaktywnej opracowanej przez Wilbura Schramma, która oscyluje pomiędzy werbalnym a fizycznym sposobem opi-

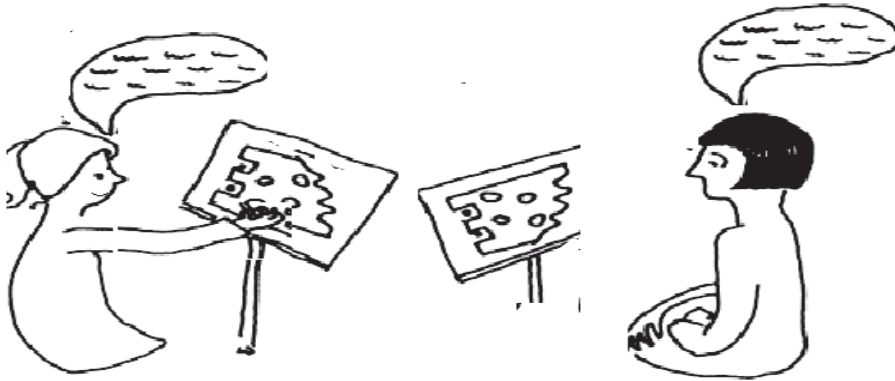
sywania komunikowania i modelem Davida Berlo, znanego w literaturze tematu jako model SMCR (Sender-Mess-Age-Chanel-Receiver). Połączenie tych dwóch modeli zostało zaprezentowane na rysunku 2.3.



Rysunek 2.3. Schemat przygotowany na podstawie Model komunikacji Sender-Mess-Age-Chanel-Receiver (MCSR) Berlo (1960), Model komunikacji Shramma

Źródło: Głodowski, 2006, s. 20–21.

W tak rozumianej komunikacji (rysunek 2.3) „zakłada się, że źródło (nadawca) i odbiorca pozostają pod wpływem swojej wiedzy, postaw i umiejętności komunikacyjnych. Ponadto Berlo wyodrębnia wpływ systemów, w których komunikujący się funkcjonują, tj. systemu społecznego i kultury. Każdy przekaz zawiera określoną treść i sposoby zarówno potraktowania jej przez komunikujących się, jak i zakodowania. Pięć zmysłów – wzrok, słuch, dotyk, węch i smak – tworzy kanały komunikowania, poprzez które rozprzestrzeniane są informacje” (Głodowski, 2006, s. 22). Model Schramma podkreśla dynamizm komunikowania międzyosobowego, przedstawiając je jako cykl stałych interakcji pomiędzy ludźmi polegających na nieustannym poszukiwaniu wspólnych znaczeń w procesie kodowania, dekodowania i interpretowania informacji. W takim rozumieniu komunikacji proces edukacyjny będzie rozumiany jako porozumiewanie się jednostek, jego celem będzie „wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami. Proces ten odbywa się na różnych poziomach, przy użyciu zróżnicowa-



Rysunek 2.4. Komunikacja dwustronna pomiędzy nauczycielem a uczniem w trakcie wykonania zadania

Źródło: Rysunek własny wykonany na podstawie Petty, 2009, s. 39.

nych Śródków i wywołuje określone skutki dla obu stron procesu edukacyjnego” (Dobek-Ostrowska, 2004, s. 13). Przenieśmy teraz ten model komunikacji do szkoły. Aby to zrobić, posłużymy się eksperymentem zaproponowanym przez Pettiego (rysunek 2.2).

Postarajmy się zmienić sytuację uczenia się przedstawioną w jego eksperymencie na model edukacji transaktywno-kulturowej. Znowu mamy dwie osoby. Nauczyciel i uczeń ponownie mają do wykonania to samo zadanie, co w pierwszym eksperymencie (rysunek 2.4). W tej sytuacji jednak mamy zupełnie inne założenia komunikacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem:

1. **Nauczyciel podczas pracy z uczniem nie mówi, tylko z uczniem rozmawia.** To znaczy, że podczas wykonywania przez ucznia zadania: stara się rozumieć trudności i wątpliwości, jakie ma uczeń podczas wykonywania polecenia, a nie tylko oceniać postępy pracy; nauczyciel dzieli się doświadczeniem i spostrzeżeniami z uczniem a nie tylko poucza go, jak powinno być wykonane ćwiczenie.
2. **Nauczyciel słucha aktywnie ucznia a nie biernie.** Co oznacza, że daje uczniowi podczas jego pracy akceptację przez zachowania niewerbalne, np.: ton głosu; mimikę; gesty; kontakt wzrokowy. Nie przerywa mu, nie udziela rad, jak coś ma być wykonane, ale stara się parafrazować najważniejsze myśli i odczucia tak, aby sprawdzić jak uczeń rozumie to, o czym się teraz mówi.
3. **Nauczyciel posługuje się w procesie komunikacji pytaniami otwartymi. Wspomagając ucznia w wykonaniu zadania, stara się dawać**

uczniowi swobodę i szeroki zakres zagadnień. Pytania zaczyna się od słów: „co”, „jakie” i „jak”, „Co o tym myślisz?”, „Jak możemy to rozwiązać?”, „Jakie masz argumenty na potwierdzenie swojej opinii?”.

Oczywiście przedstawione tu założenia nie wyczerpują tematu, lecz stanowią tylko zasygnalizowanie sposobu myślenia o roli nauczyciela w edukacji opartej na paradygmacie uczenia się.

4. ŚRODOWISKO UCZENIA SIĘ: Dominacja instrukcyjnej pedagogiki w większości polskich szkół nie wynika z samego nauczyciela, który jest mało kreatywny czy z uczniów, którzy nie są dojrzałymi do konstruowania swojej wiedzy – tak jak to na przykład podkreśla literatura polska, ale źródło behawiorystycznego modelu edukacji leży w tradycji systemu edukacji w społeczeństwie przemysłowym i organizacji środowiska uczenia się (kontekstu edukacyjnego). To założenie potwierdzają badania i doświadczenia norweskie (The Royal Ministry of Education, 1997), które wskazują, że szkoła i klasa wymuszają na ich uczestnikach określone zachowania, reakcje oraz sposób kształcenia. Klasa, w której na przykład mamy ławki od razu wtłacza jej uczestników w określone role edukacyjne, co więcej wiedza, która dociera do ucznia, jest przetworzona, zmodyfikowana i mało realistyczna. Norwegowie zwrócili uwagę na fakt, iż aby zmienić edukację, należy zmienić środowisko edukacyjne (kontekst edukacyjny) na takie, które w sposób naturalny kreuje sytuacje edukacyjne, w których uczniowie w toku działania poprzez refleksje konstruują własną wiedzę. Tym naturalnym środowiskiem jest środowisko społeczno-kulturowo-przyrodnicze. Nowoczesna edukacja, która opiera się na strukturze środowisko – dziecko – edukacja, daje możliwość budowania „dialogu”, w którym uczeń przestaje być tylko aktywny, ale również za sprawą: eksplorowania środowiska (zajęcia terenowe, wycieczki, do muzeów, domów pomocy społecznej, hospicjów itp.), kreowania środowiska (tworzenie ogródków, ścieżek edukacyjnych, robienie karmników, organizacja festynów itp.), branie za niego odpowiedzialności (sprzątanie świata, karmienie zwierząt, oszczędzanie wody itp.), staje się samo inicjującym uczestnikiem procesu uczenia się. W wyniku tego następuje przejście od uczenia *implicite* na uczenie *explicite*, gdyż najcenniejsze stają się w tych wspomnianych sytuacjach – co podkreślają autorzy – umiejętności kreatywnego i twórczego myślenia i działania. Dziecko przebywając w środowisku społeczno-kulturowo-przyrodniczym, w którym musi podejmować decyzje, analizować, podejmować ryzyko, planować, zarządzać itp., rozwija w sobie szereg kompetencji związanych z kreatywnym byciem w świecie (za: Gloton, Clero, 1985, s. 55–56). Rozwija w sobie takie cechy jak na przykład: (a) wrażliwość na problemy; (b) zdolność do pozostawania w stanie gotowości, wyrażającej otwartość i płynność myśli; (c) mobilność czy możliwość szybkiego przystosowywania się do nowych sytuacji; (d) oryginalność. To właśnie środowisko i przebywanie dzieci poza szkołą

dają naturalną okazję do poznawania, doświadczania czy eksperymentowania. *Outdoor education*, czyli edukacja „poza drzwiami szkolnymi” stała się w Norwegii podstawowym pomysłem na realizację edukacji między innymi w szkole podstawowej i stała się początkiem zmiany edukacyjnej z behawiorystycznej na konstruktywistyczną. Zmiana środowiska uczenia się ma zatem stanowić punkt wyjścia do tworzenia edukacji, która opiera się na sześciu filarach uczenia się stanowiących podstawę tworzenia holistycznej edukacji w której uczeń nie jest tylko aktywny, ale staje się partnerem w tworzeniu swojej wiedzy i umiejętności, zaś nauczyciel w tej wizji staje się animatorem, moderatorem procesu uczenia się ucznia.

Czy zmiana wczesnej edukacji jest możliwa?

Oczywiście, że jest, ale doświadczenia ostatnich reform pokazują, iż próba dokonania zmiany odgórnej jest mało skuteczna, a co więcej, bardzo często powierzchowna. Dlatego warto pomyśleć o zmianie oddolnej, wynikającej ze zmiany świadomości edukacyjnej nauczycieli, rodziców, ale również samych uczniów. Tylko taka inicjatywa ma możliwość powodzenia. Ktoś może oczywiście podnieść zarzut, że pojedyncze inicjatywy mają małą siłę oddziaływania i kończą się jedynie zmianą własnej praktyki edukacyjnej. Ale jak pokazują badania słynnego naukowca Edwarda Lorenza (1963), który opisał tak zwany „efekt motyla”, w którym pokazał jak pozornie mało znaczące wydarzenie może mieć ogromne znaczenie dla całego ekosystemu, na przykład jak „trzepot skrzydeł motyla, np. w Ohio, może po trzech dniach spowodować w Teksasie burzę piaskową” Badania te stanowią niezaprzeczalny dowód, że nawet najmniejsze działania mogą stać się początkiem wielkiej transformacji.

Wychodząc z tego założenia początkiem dogłębnego przeobrażenia edukacji jest – jak wspomniałam wcześniej zmiana „świadomości edukacyjnej” nauczycieli i uczniów. Czym zatem jest „świadomość edukacyjna”? Jak ją należy rozumieć? Te pytania wydają się kluczowe z perspektywy kolejnych naszych rozważań.

Samo pojęcie **świadomości** jest rozlegle definiowane w literaturze filozoficznej (Kartezjusz, Immanuel Kant, John Locke, Johann G. Fichte, Georg W.F. Hegel, Heidegger itp.), w której wychodzi się z założenia, że każda filozofia jest pewną formą filozofii świadomości. Czyli sama świadomość jest teorią poznania rzeczy, zjawisk czy samego siebie. Każdy z myślicieli w inny sposób ją definiował. Kartezjusz wychodząc z założenia „myślę więc jestem” (Hastedt, 1995, s. 687), rozumiał świadomość jako odbicie lustrzane obiektywnej rzeczywistości. I tym samym świadomość w jego ujęciu stanowi obiektywny sposób poznania materialnego świata poprzez niematerialną duszę. Tym samym Kartezjusz uprawomocnia „koncepcje subiektywnej świadomości, która jednocześnie obejmuje obiektywne akty i treści [...] świata zewnętrznego (Hastedt,

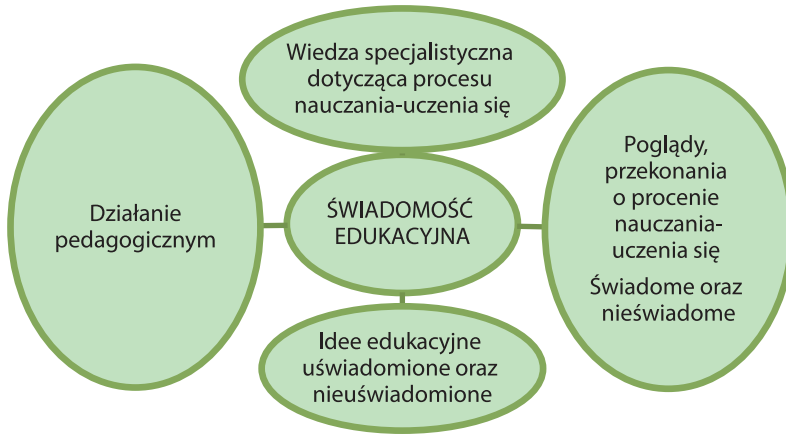
1995, s. 690). Locke podkreśla z kolei, że ludzka świadomość kształtowana jest w procesie naszego doświadczania, że człowiek zdobywa świadomość za sprawą głębokiej aktywności intelektu. „Poznanie dla Locke’a nie jest tylko sensualistycznym postrzeganiem, lecz percepcją powiązanych ze sobą idei” (tamże, s. 695). To znaczy, że Locke postrzega świadomość jako proces nabywania umiejętności poznawania i rozumienia rzeczy i zjawisk poprzez ich rozmumienie i nadawanie im indywidualnych znaczeń. Kant z kolei w ramach swojego „kopernikowskiego przewrotu” stara się dowieść, że subiektywność ma charakter obiektywny. To oznacza, że Kant „obstaje przy tym, że możemy orzec coś wyłącznie o zjawiskach, ale nie możemy poza zjawiskami formułować pojęcia rzeczy samej w sobie” (tamże, s. 700). Podejście kantowskie podkreśla istotną cechę świadomości, że jest ona narzędziem poznania przedmiotów i zjawisk, ale nie jako obiektywnych bytów, lecz jako subiektywnych obrazów naszej świadomości. Co oznacza, że każdy tworzy indywidualne teorie poznania oraz definicje zjawisk i rzeczy w oparciu o swoje indywidualne przekonania, które warunkują nasze wszelkie działania w świecie. Pojęcie świadomości połączone jest nierozzerwalnie nie tylko z filozofią, lecz także z psychologią, w szczególności za sprawą psychoanalizy Zygmunta Freuda, który w swojej torii zakwestionował utożsamianie świadomości ze zjawiskami mentalnymi. Stawiając tezę, że procesy duchowe są w swej istocie nieświadome, w książce *Wstęp do psychoanalizy* (2001) precyzował: „procesy duchowe są w swej istocie nieświadome, procesy zaś świadome stanowią jedynie poszczególne akty i części całego życia psychicznego. Proszę przypomnieć sobie, że przyzwyczajeni jesteśmy do czegoś przeciwnego: do utożsamiania zjawisk psychicznych z świadomymi. Świadomość jest dla nas cechą, określającą stronę psychiczną, psychologia nauk o treści świadomości. To identyfikowanie wydaje nam się samo przez się zrozumiałe tak, że – twierdzenie czegoś przeciwnego wygląda na nonsens. Mimo to psychoanaliza nie może nie wysunąć tego przeciwnego poglądu, nie może stanąć na stanowisku, że świadome jest identyczne z psychicznym. Według jej definicji na psychologię składają się procesy z dziedziny odczuwania, myślenia i woli; musi ona bronić poglądu, że istnieje nieświadome myślenie nieznanego dążenie” (Freud, 2001, s. 15). Freud wyróżnił trzy części naszego psychicznego bytu świadomego i nieświadomego ID, EGO i SUPEREGO. Według autora „id [jest], nieznanym i nieświadomym, a na jego powierzchni znajduje się ego. Ego bowiem «jest częścią id, która uległa zmianie pod bezpośrednim wpływem świata zewnętrznego i za pośrednictwem postrzeżeń świadomych»” (Freud, 1976, s. 92–119). Funkcjonalne znaczenie ego wyraża się w tym ideale ego, czyli superego. Właśnie poprzez wyznaczenie granic pojęciu świadomości teoria Freuda stanowi ważne jego uzupełnienie.

Podsumowując, pojęcie świadomości należałoby rozumieć, odwołując się do kantowskiej kategorii rozumienia świadomości jako narzędzie poznania przed-

miotów i zjawisk, ale nie jako obiektywnych bytów, lecz jako subiektywnych obrazów naszej świadomości. Zatem świadomość jest to subiektywna zdolność do rozumienia i nadawania znaczeń otaczającemu nas światu, która jest wynikiem, jak pisał Locke, naszych indywidualnych doświadczeń w świecie społecznym i fizycznym oraz posiadanej wiedzy – jak pisał Freud, ale zarówno tej uświadomionej, jak i nieświadomej.

Wiemy już, czym jest świadomość, powstaje więc pytanie: czym jest edukacja? Pojęcie to bez wątpienia stanowi jedną z fundamentalnych kategorii pedagogicznych jest romaicie przez nią pojmwane. Najogólniej o edukacji pisze Krzysztof Rubacha, definiując edukację jako „ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka” (Rubacha, 2004, s. 21). W takim najbardziej ogólnym ujęciu edukacja to ogół oddziaływań – instytucjonalnych, indywidualnych, zamierzonych i nieświadomych – mających na celu rozwijanie umiejętności i wiedzy człowieka. Proces ten zawsze jest zanurzony w konkretnym kontekście społeczno-kulturowym i ideologicznym. W tym ujęciu edukacja rozumiana jest bardzo szeroko i zawiera w sobie zarówno kształcenie, jak i wychowanie. Takie definiowanie edukacji jest jednak odosobnione, ponieważ większość definicji pojęcia edukacji nie istnieje samodzielnie, ale zawsze w kontekście przyjętego paradygmatu teoretycznego lub znaczeniowego, na przykład możemy się spotkać z definicją edukacji jako narzędzia transmisji kulturowo-politycznej. Tak to zostało zaprezentowane w *Encyklopedii Powszechnej*, gdzie czytamy że „Edukacja – działanie, którego celem jest wprowadzenie człowieka w wartościowe życie przez kształcenie i wychowywanie zgodne z panującymi w danym społeczeństwie wzorcami i celami”. W podejściu humanistycznym, edukacja jest narzędziem rozwoju osobistego jednostki, o czym pisze w swym artykule Zbigniew Kwieciński. Podkreśla, że edukacja „to ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego JA poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych [...] to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym i jego własna aktywność w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości” (Kwieciński, 1998, s. 37–38).

Bogusław Śliwerski wymienia siedem głównych sposobów definiowania edukacji w zależności od przyjętych przez autora przesłanek teoretycznych lub uwarunkowań społeczno-politycznych: „1) proces permanentnego uczenia się człowieka przez całe życie; 2) prawo, a zarazem obywatelska powinność człowieka oraz imperatyw społeczny; 3) instrument władzy politycznej do realizacji określonych interesów i celów społecznych, partyjnych, związkowych, narodowych,



Rysunek 2.5. Schemat obszarów świadomości edukacyjnych

kulturowych itp.; 4) obszar samoregulacji społecznej, główny czynnik rozwoju ludzkiego kapitału, jakości życia społeczeństw czy cywilizacji; 5) typ przemocy symbolicznej narzucającej kulturę grupy dominującej przedstawicielom innych grup społecznych, tym samym czynnik stratyfikacji społecznej, która generuje mechanizmy i szanse awansu społecznego oraz selekcji i marginalizacji; 6) „ekran kultury” tłumaczący złożoność jej pola znaczeń i symboli; 7) typ normatywnego dyskursu, przedstawiającego określoną perspektywę myślową, a umożliwiającą opowiedzenie się po jednej ze stron konfliktów światopoglądowych, ideologicznych czy moralnych (Pilch, 2003, s. 905).

Wstępnie można zatem powiedzieć, że **świadomość edukacyjna** jest to indywidualna i subiektywna zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego działania pedagogicznego w relacji nauczania–uczenia się. Ta zdolność jest wynikiem zbudowania osobistej wiedzy, poglądów, przeświadczeń opisujących oraz definiujących zjawisko nauczania i uczenia się. Ponadto jest to również struktura indywidualnych idei edukacyjnych oraz rozumienie swojej roli w procesie nauczania i uczenia. Zatem świadomość edukacyjna jest związana zarówno ze sferą osobistych poglądów obejmującą: wiedzę dotyczącą procesu uczenia się i nauczania, znajomość zadań oraz celów edukacyjnych, posiadanie pewnego wzorca ideału kształcenia. Jest również nieodłącznie powiązana ze sferą naszego działania, które jest skutkiem osobistych przeświadczeń. Dlatego świadomość edukacyjna determinuje indywidualną praktykę edukacyjną – nasz styl działania, metody pracy, sposób budowania relacji w procesie nauczania–uczenia się oraz określa osobistą rolę jednostki i innych uczestników w tym procesie.

2. O trzech krokach zmiany świadomości edukacyjnej nauczycieli: od edukacji instrukcyjnej w stronę edukacji wspólnego uczenia się

Skoro zatem świadomość edukacyjna jest powstałym w toku uczenia się subiektywnym i indywidualnym zbiorem przekonań na temat procesu nauczania–uczenia się to pojawia się pytanie – jak dokonać zmiany świadomości edukacyjnej? Czy jest to możliwe? Odwołując się do tradycyjnych teorii Kanta czy Locke’a, to jak najbardziej tak. Aby to było możliwe, należałoby dokonać dekodowania założeń indywidualnej świadomości edukacyjnej: zdefiniowania poglądów, idei edukacyjnych itp.), Aby osiągnąć to założenie możemy dokonać autoewaluacji własnego warsztatu pracy odwołując się do „METODY TRZECH KROKÓW ZMIANY ŚWIADOMOŚCI EDUKACYJNEJ”:

KROK PIERWSZY: na początku możemy spróbować opisać sposób widzenia i postrzegania edukacji, co stanowi punkt wyjścia do transformacji praktyki szkolnej. Aby to było możliwe, należałoby spróbować dokonać ewaluacji filozofii bycia nauczycielem poprzez zadanie sobie fundamentalnego pytania: Co jest dla mnie głównym celem edukacji dzieci? – czyli postarać się odpowiedzieć sobie na pytanie: jakie ideologie edukacyjne, czyli poglądy, przekonania stanowią podstawę mojego sposobu myślenia o edukacji. Ja w niniejszej publikacji analizy dokonam w trzech obszarach: 1) teorii umysłu dziecka – jak dziecko się uczy?; 2) rozumienie natury dziecka – jak postrzegamy rozwój dziecka?; 3) istota procesu nauczania–uczenia się – co stanowi dla nas główny cel oddziaływań edukacyjnych.

KROK DRUGI: w kolejnym kroku można dokonać ewaluacji swojego osobistego działania pedagogicznego poprzez zrekonstruowanie założeń swojej praktyki szkolnej – czyli dokonać ewaluacji swojego warsztatu pracy poprzez zdefiniowanie założeń – „indywidualnego ukrytego programu edukacyjnego”. Oznacza to, że drugim bardzo ważnym etapem dokonywania zmiany w świadomości edukacyjnej jest określenie, jakie działania edukacyjne – jawne i niejawnie – stanowią podstawę do kształtowania mojego warsztatu pedagogicznego. Ja w niniejszej publikacji odpowiadam jak to uczynić odwołując się do dwóch obszarów: pojęcia władzy w procesie edukacyjnym oraz języka jako podstawowego narzędzie kreowania procesu uczenia się.

KROK TRZECI: na końcu sugerowałabym aby określić sposób organizacji środowiska uczenia się. Dominacja instrukcyjnej pedagogiki w większości polskich szkół nie pochodzi od samego nauczyciela, który jest mało kreatywny czy uczniów, którzy nie są dojrzały do konstruowania swojej wiedzy – tak jak to na przykład podkreśla literatura polska. Źródło behawiorystycznego

modelu edukacji leży w samym systemie organizacji środowiska uczenia się (kontekstu edukacyjnego). Ta tematyka zostanie omówiona w rozdziale 2.3.

2.1. KROK PIERWSZY: Co jest celem edukacji? Co wpływa na określanie tych celów? – pytanie o ideologie edukacyjne

Edukacja nigdy nie jest zawieszona w próżni, ale zawsze stanowi ideologiczne odbicie rzeczywistości społeczno-kulturowo-politycznej, w której funkcjonuje. Czasem oczywiście to odbicie może być znacznie zniekształcone, przerysowane, ale zawsze przestrzeń społeczno-kulturowo-polityczna nadaje jej kształt oraz wyznacza ramy jej funkcjonowania. Innymi słowy podstawą wszelkich działań edukacyjnych są idee wyznawane przez uczestników procesu edukacyjnego. To właśnie systemy przekonań, poglądów uczestników procesu nauczania–uczenia się warunkują kształt procesu edukacyjnego. Dlatego w pierwszej kolejności proponowałabym dokonać opisu indywidualnego sposobu widzenia i postrzegania edukacji. Czyli określić, jakie ideologie edukacyjne stanowią podstawę mojego sposobu pojmowania edukacji. A tym samym odpowiedzieć sobie na pytanie: jakie przekonania, poglądy stoją u podstaw mojej codziennej praktyki edukacyjnej? Rozdział ten może stanowić inspirację jak dokonać tej autoewaluacji. Skoro w pierwszej kolejności mamy znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie ideologie edukacyjne stanowią podstawę mojego sposobu pojmowania edukacji.

Należałoby zatem w zastanowić się, czym jest ideologia? Etymologicznie jest to nauka o ideach. Sam termin „ideologia” wprowadzony został w 1796 roku przez Destutt de Tracy na opisanie filozofii idei pojętej w sensie postkartezjańskim. Pojęcie ideologii rozumiał on jako naukę o najbardziej podstawowych wrażeniach, z których składa się ludzkie poznanie i działanie, zrywając tym samym z platońskim rozumieniem idei jako „metafory jaskini”, w której człowiek jest jak więzień przykuty do skały, który widzi tylko cienie na ścianie jaskini, a prawdziwy świat jest dla niego zamknięty. Tym światem poza jaskinią są idee i większość ludzi nie widzi prawdy tylko zniekształcony świat cieni, czyli odbicie idei (na podstawie, Platon, 1999, s. 57–80). Destutt de Tracy zapoczątkował nowy sposób postrzegania ideologii jako zbioru określonych idei, standardów oraz norm wyznawanych przez dane grupy społeczne i polityczne (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 457–518). Podejście Destutta de Tracy otworzyło drogę do postrzegania i rozumienia ideologii jako zbioru lub systemu idei „które dostarczają uzasadnienia, legitymizacji, wsparcia pewnym interesom grupowym lub/i utwierdzają tożsamość określonej grupy społecznej” (tamże, s. 476). Co zostało niejako ukonstytuowane przez Marksa, Engelsa i ich słynną książkę pt. *Manifest komunistyczny* (1953), i na długo powiązało ideologię z pojęciem doktryny politycznej lub normatywnej. Współcześnie ideologia jest definiowana znacznie szerzej i rozumiana jako sposób wyjaśniania i rozumienia praw rządzących światem, wychodząc tym samym

z personalistycznej perspektywy, w której ideologie „tkwią u podstaw subiektywnych wyobrażeń posiadanych przez jednostki i służących do wyjaśniania świata wokół siebie. Ideologie zawierają istotny element normatywny. A mianowicie, wyjaśniają zarówno to, jaki jest świat i to, jaki powinien być. Mimo że subiektywne modele mogą być, i zwykle są, mieszaniną wierzeń, dogmatów, podzielanych teorii i mitów, to stanowią zazwyczaj elementy zorganizowanej struktury, która działa jak narzędzie służące do taniego uzyskiwania i interpretowania informacji” (North, 2007, s. 12). Takie podejście ukazuje wielowymiarowość ideologii i jej wielkie znaczenie w zrozumieniu sposobu myślenia i działania ludzi w danej przestrzeni społecznej, ponieważ stanowią „całokształt poglądów danej kategorii czy grupy społecznej [...] na strukturę społeczeństwa, na państwo i na prawo, zawierający przynajmniej następujące elementy: wskazanie wartości, które dana grupa wskazuje jako ważne, obraz rzeczywistości [...] wraz z jej oceną, określenie metod i środków służących osiągnięciu pożądanej rzeczywistości społecznej” (Plewa-Dziurdzia, 2007, s. 188).

Podsumowując, ideologia stanowi podłoże wszelkich działań i poczynań jednostek. Każdy człowiek dzięki wyznawanym przez siebie w różnych sferach i obszarach życia zarówno prywatnego, jak i zawodowego, ideologiom definiuje swoją rolę w danej przestrzeni swojego życia oraz nadaje sens swoim wszelkim działaniom. Wyznawane przez jednostkę ideologie tworzą osobisty światopogląd, który pozwala: formułować prawdy, oceniać cele dążeń innych ludzi, strategie postępowania, a przede wszystkim daje jednostce poczucie sensu działań.

Skoro ideologie determinują sens zachowań i działań, powstaje pytanie: jakie ideologie edukacyjne stanowią podstawę mojego pojmowania edukacji wczesnoszkolnej?

Kierowanie się konkretną ideologią, jak wykazałam wcześniej, determinuje proces postrzegania edukacji i ról jej uczestników. Dlatego uświadomienie sobie czym kierujemy się w swojej pracy, stanowi pierwszy krok do dokonania zmiany i przeobrażenia jednostkowej ideologii edukacyjnej. W literaturze tematu można spotkać liczne typologie ideologii edukacyjnych. Ale żeby ułatwić i uporządkować proces autoewaluacji, zaproponowałam dokonanie ich przeglądu pod kątem najważniejszych elementów osobistej wiedzy o edukacji dziecka: 1) teorie umysłu dziecka – jak dziecko uczy się?; 2) rozumienie natury dziecka – jak postrzegamy rozwój dziecka?; 3) istota procesu nauczania–uczenia się – co stanowi główny cel oddziaływań edukacyjnych?

Teorie umysłu dziecka – jak dziecko się uczy?

Proces opisu ideologii edukacyjnej możemy rozpocząć od określenia kategorii, która stanowi fundament edukacji, czyli „teorii umysłu”. Nie mam tu jednak na myśli teorii rozwoju poznawczego dziecka czy neurobiologii dotyczącej rozwo-

ju struktur mózgu, ale rozumienie umysłu jako kategorii filozoficznej. To znaczy pojmowanie umysłu, jako narzędzia rozstrzygającego o poznaniu, wiedzy o świecie i samym człowieku. Jest to dla naszych rozważań kluczowe, ponieważ to właśnie „umysł ludzki, tak lub inaczej pojęty, z natury swej stanowi siłę kierującą poznaniem teoretycznym i praktycznym, a w ten sposób całokształtem ludzkiej działalności” (Morawiec, 2014, s. 13). Zrozumienie, jakie są teorie na temat umysłu człowieka, czyli jego sposobów poznawania świata, są fundamentalne dla konstytuowania naszej świadomości edukacyjnej, ponieważ od naszego sposobu rozumienia zdobywania przez dziecko wiedzy zależy, jak będziemy z dzieckiem pracować.

Na pytanie jaka jest natura umysłu, można znaleźć w literaturze wiele podejść oraz teorii. W swoich rozważaniach odwołam się do czterech głównych sposobów definiowania natury umysłu, które miały wpływ na codzienną praktykę edukacyjną: 1) umysł jako poznawanie świata zewnętrznego; 2) umysł jako narzędzie wspomagania naturalnego potencjału człowieka; 3) umysł jako narzędzie przetwarzania doświadczenia; 4) umysł jako narzędzie komunikacyjne.

Umysł jako źródło poznania świata zewnętrznego. Według Arystotelesa umysł jest „zdolnością do rzeczywistego poznania idei, określających istotę rzeczy otaczającego nas świata, czyli do jego zrozumienia. W języku Arystotelesa zrozumieć jakąś rzecz znaczy tyle, ile pojąć jej naturę, inaczej mówiąc, jej istotę. Zrozumieć jakiś sąd o rzeczach, czyli twierdzenie, znaczy tyle, ile podać trafnie rację tych rzeczy, a do tego konieczny jest z jednej strony intelekt, a z drugiej rozum. Przyjmując ten pogląd, Arystoteles postawił tezę, że pierwotnie ład i porządek znajduje się w świecie substancji realnie istniejących. [...] Intelekt zatem należy do czynności zmysłowo-umysłowej władzy poznawczej odczytujących cechy istotne przedmiotów poznawanych, rozum należy do czynności odkrywających relacje istniejące między tymi cechami” (tamże, s. 30). To oznacza, że rozum w tym ujęciu ma zdolność do odkrycia ładu i porządku w rzeczach tego świata. Ów ład i porządek nie jest cechą umysłu, ale jest cechą świata realnie istniejących w świecie przedmiotów. W takim ujęciu „umysłu” proces edukacyjny dziecka będziemy utożsamiali z edukacją *implicite*. To znaczy, że uczenie dziecka polega na przyswajaniu i opanowywaniu materiału zaprezentowanego przez nauczyciela. Nauczanie będzie zatem polegało na demonstrowaniu, pokazywaniu i wyjaśnianiu przez dorosłego otaczającego świata dziecku. „Rozum” w tym ujęciu jest odbiorcą wiedzy o świecie. Zakładamy, że „a) dziecko nie wie, jak wykonać x, oraz, że b) dziecko może się nauczyć wykonania x, gdy x zostanie mu pokazane. Akt modelowania zakłada też, że: a) dziecko chce wykonać x oraz, że b) może faktycznie próbować wykonać x. Aby móc uczyć się poprzez naśladowanie, dziecko musi rozpoznać cele założone przez dorosłego, środki wykorzystywane do ich realizacji oraz fakt, że demonstrowana czynność pomyślnie je do tego celu doprowadzi” (Bruner, 2006, s. 82). To oznacza że w pracy zawodowej – przy takim rozumieniu

edukacji – będziemy uważali za najskuteczniejsze metody uczenia się opierające się na behawioryzmie, w którym uczenie się najogólniej rozumiane jest jako „zdobywanie doświadczeń przez organizm; jest procesem przystosowawczym, pozwalającym wielu gatunkom przezwyciężyć ograniczenia środowiska i swoje własne” (Niemierko, 2007, s. 18). Takie ujęcie sprowadza proces uczenia się do prostego schematu bodziec–reakcja: proste znaki graficzne, polecenia, słowa wywołują w organizmie proste reakcje, które po powtórzeniu utrwala się. W tym ujęciu proces uczenia się postrzegany jest jako w pełni zewnątrzsterowny – zachowanie jest całkowicie kontrolowane przez środowisko zewnętrzne.

Umysł jako narzędzie wspomagania naturalnego potencjału człowieka.

Drugą bardzo ważną teorią na temat istoty umysłu jest teoria ‘czystego umysłu’ opracowana przez Kartezjusza. Słowo „czysty umysł” oznacza w rozumieniu Kartezjusza „naturalny zespół praw myślenia i to w dodatku myślenia nie jakiegokolwiek, ale prowadzącego do prawdy jako zgodności poznania z rzeczą. Owe naturalne prawa określa on niekiedy nazwą «światło». [...] Ów «czysty umysł», działając, według Kartezjusza, na zasadzie swojej natury, która – jak już zaznaczono – konstytuowana jest przez pierwsze naturalne zasady myślenia, sam w sobie jest nieomylny w swych funkcjach. [...] «Czysty umysł», zespół naturalnych praw myślenia, w sposób aktualny nie występuje u ludzi w formie czystej. Jest on jakby «przytłoczony» przez czynniki różnego pochodzenia, przede wszystkim czynniki sprowadzające się do różnych nastawień wynikających z konkretnych warunków, w jakich człowiek żyje i rozwija się oraz do tego, co konstytuuje człowieka, jako indywidualność kulturową” (Morawiec, 2014, s. 57). W tym ujęciu człowiek posiada zdolność myślenia dzięki swej wrodzonej konstytucji i dlatego pojmuje rzeczy w pewien określony, taki a nie inny, sposób. Podstawą tworzenia wiedzy są indywidualne predyspozycje jednostki, które są wynikiem jej procesu samorozwoju. W tym ujęciu kładzie się nacisk na samowiedzę. Takie podejście oznacza, że nauczyciel postrzega dziecko jako istotę przejawiającą autentyczne zainteresowanie światem, działaniem i eksperymentowaniem. Wynika to z głębokiego przekonania że:

- po pierwsze „wiedza i rozumienie są raczej spontanicznym produktem dojrzewania niż uczenia się, bez względu na to jak je zdefiniujemy. Dzieci nie trzeba uczyć ciekawości. Jednakże można je uczyć, jak to się dzieje w procesie instytucjonalizacji, żeby nie były ciekawe” (Maslow, 2009, s. 74);
- po drugie „Pragnienia wiedzy i rozumienia są same w sobie wolicjonalne (tj. mają charakter drażeniowy) i są tak samo potrzebami osobowościowymi jak potrzeby podstawowe” (tamże, s. 75);
- po trzecie „Zaspokojenie impulsów poznawczych przynosi w rezultacie subiektywne zadowolenie i doświadczenie osiągnięcia celu. Chociaż ten aspekt wglądu i zrozumienia zaniedbuje się na rzecz uzyskanych wyników, wiedzy itd., prawdą jest, że sam wgląd stanowi zwykle jasny, szczęśliwy, wzruszający

moment w życiu każdego człowieka, a nawet może być najważniejszym momentem życiowym. Przewyciężanie przeszkód, pojawianie się zjawisk patologicznych w przypadku niezaspokojenia tej potrzeby, powszechność jej występowania (międzygatunkowa, międzykulturowa” (tamże, s. 74).

Takie rozumienie wiedzy oraz umysłu oznacza, że uczenie się w tej perspektywie jest postrzegane jako naturalny proces wspierania rozwoju dziecka. Przy czym podkreślić należy, że sposób jego wspierania jest zawsze dostosowany do jego aktualnie posiadanych możliwości, czyli: uzdolnień i sprawności. Cel ten jest realizowany poprzez zindywidualizowanie aktywności dziecka i danie mu możliwości do rozwijania jego potencjału, czyli między innymi takich umiejętności, jak: koncentracja, samodzielność, wiara we własne możliwości, wypracowanie zamiłowania do: porządku, ciszy, indywidualnej pracy bez moralnej izolacji w grupie, a także utrwaleniu postaw posłuszeństwa opartego na swobodnej decyzji, a nie na zewnętrznym przymusie. Oznacza to, że dąży się do rozwoju u dziecka spontanicznej samodyscypliny, która nie wynika z dziecięcego posłuszeństwa czy nagrody, ale z wypracowania postawy zamiłowania do otoczenia i rzeczywistości, formowania postaw wzajemnej pomocy pozbawionej egoistycznej rywalizacji. Nauczyciele dostosowując proces edukacyjny do indywidualnych możliwości każdego dziecka wspierają tym samym jego zdolności oraz zainteresowania. Dzięki temu podopieczni mogą wykraczać daleko poza zwykle zapamiętywanie formułek i faktów, a także poza zakres programu edukacyjnego. Dzieci uczone są, jak samodzielnie zrozumieć zagadnienie, jak myśleć w sposób pogłębiony i jak mogą być dla samego siebie najlepszym nauczycielem. Przy takich umiejętnościach wzrasta w nich zaufanie we własne siły, poczucie wiary w swoje możliwości.

Umysł jako narzędzie przetwarzania doświadczenia. Trzecią bardzo ważną teorią o naturze umysłu była teoria Kanta. Przyjął on, że „poznanie zaczyna się wraz z doświadczeniem. [...] Punktem wyjścia procesu tworzenia wiedzy jest materiał w postaci wrażeń powstających, jak już wiadomo, w wyniku pobudzenia podmiotu przez obcą i niezależną od naszego poznania rzecz samą w sobie. Dostarczony przez odbiorczość zmysłową materiał jest podstawą dla uformowania się całkiem odrębnego przedmiotu. I właśnie ten przedmiot, jako utworzony, jest rezultatem wielorakich aktów poznawczych, zwanych «syntezami». Ów przedmiot stanowi pochodną tych aktów i przedmiot ten nazywamy zjawiskiem. Jak już z tego widać, zjawisko nie jest czymś zastanym, zadany aktowi poznania przy poznawaniu, lecz jest tworem, specyficznym, zależnym od poznania” (Morawiec, 2014, s. 108–110). W takim podejściu punktem wyjścia jest eksploracja i doświadczenie. Oznacza to, że dziecko konstruuje swoje rozumienie przedmiotu nauczania poprzez rozmaite doświadczenia poznawcze. Uczeń zaangażowany jest w proces uczenia się, a tym samym i proces nadawania treściom określonego znaczenia. W tym przypadku rozumienia umysłu – w przeciwieństwie do podejścia Kartezjusza – „wychodzi jednak poza same tylko aspekty kognitywne i nie

opiera się jedynie na przeświadczeniu, jakoby proces uczenia się przebiegał tylko na zasadzie transmisji danych do mózgu i przetwarzania ich” (Wendland, 2011, s. 39). W tym wypadku jednak kładziemy nacisk na moment interpretowania treści przekazywanych w procesie uczenia się. „Uczący się nie tyle przyjmuje wiedzę z otaczającego go świata zewnętrznego, co raczej konstruuje interpretacje świata w oparciu o własne przeszłe doświadczenia oraz interakcje pomiędzy nim a światem”. Innymi słowy wiedza dziecka jest konstruowana w toku indywidualnych interpretacji doświadczanych przedmiotów, zdarzeń, sytuacji. Jednostka interpretuje doświadczenia i nadaje im własne indywidualne znaczenie” (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 66). W takim rozumieniu uczenia się proces edukacyjny będzie opierał się na tworzeniu okazji do odkrywania, badania i doświadczania. Uczeń staje się aktywnym badaczem, który odkrywa rzeczywistość, formuje tezy oraz hipotezy badawcze i dokonuje ich weryfikacji. Proces nauczania polega na wspieraniu ucznia w procesie tworzenia własnej wiedzy.

Umysł jako narzędzie komunikacyjne. W teorii Jürgena Habermasa nastąpiło przejście od rozumu skoncentrowanego na podmiocie do rozumu komunikacyjnego: „Jeżeli na chwilę przyjmiemy model działania nastawionego na porozumiewanie się [...] owo obiektywizujące nastawienie, w którym poznający podmiot odnosi się do samego siebie, tak jak do bytów świata, nie jest już nastawieniem uprzywilejowanym, W paradygmacie porozumienia zasadnicze jest raczej performatywne nastawienie uczestników interakcji, którzy koordynują swoje plany działania, porozumiewając się, co do czegoś w świecie. Gdy ego dokonuje jakiegoś aktu mowy, a alter zajmuje wobec tego aktu stanowisko, wchodzi w międzyosobową relację. Relacja ta jest ustrukturuwana przez system krzyżujących się perspektyw mówców, słuchaczy i aktualnie nieuczestniczących obecnych. [...] Otóż takie nastawienie uczestników językowo zapośredniczonej interakcji umożliwia odniesienie podmiotu do samego siebie inne niż postawa obiektywizująca, jaką przyjmuje obserwator w stosunku do bytów w świecie. Transcendentaino-empiryczne podwojenie samo odniesienia jest nieuchronne tylko dopóty, dopóki jedyną możliwą perspektywą jest perspektywa obserwatora” (Habermas, 1999, s. 15–155). W ujęciu Habermasa, zatem wszelkie przemiany społeczno-kulturowe dokonują się za sprawą komunikacji. To komunikacja jest „płaszczyzną”, na której jednostki wspólnie dokonują aktów nadawania znaczeń rzeczywistości. Habermas zwrócił uwagę na jeszcze jeden mechanizm: zmiany na poziomie społecznym mogą być dokonywane dzięki zmianom praktyk społecznych. W tej perspektywie pojmowania umysłu wiedza człowieka jest wytwarzana w toku interakcji społecznych. Każde poznanie jest związane z interakcją społeczną, zatem głównym narzędziem konstruowania znaczeń jest nie tylko doświadczenie czy eksploracja, jak zakładał Kant w jego teorii umysłu, lecz narzędziem wytwarzania znaczeń jest język. „Cała wiedza pochodzi od patrzenia na świat z jakiegoś punktu widzenia i jest wynikiem negocjacji społecznej. Na przykład, mogę powiedzieć, że moja zastawa

stołowa jest wykonana z najwyższej klasy porcelany. Ktoś inny może powiedzieć, że jest bardzo nowoczesna i stylowa, a jeszcze ktoś inny może stwierdzić, że jest zbyt kolorowa. Żadne z tych stwierdzeń nie mówi prawdy o porcelanie, ponieważ każde z nich opisuje wyłącznie jakąś jej cechę, jak: jakość, styl i funkcjonalność. Jedyną drogą porozumienia jest zatem «negocjacja społeczna» poprzez język, aby w toku interakcji przyjąć jakieś stanowisko. Negocjacja społeczna stanowi bowiem podstawę do tworzenia przez jednostki uświadomionego obrazu świata i wiedzy” (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 68).

Rozumienie natury dziecka – jak postrzegamy rozwój dziecka?

W swoich rozważaniach należałoby wziąć pod uwagę jeszcze jedną zmienną, a mianowicie rozwój dziecka, który w znacznym stopniu wpływa na określanie osobistej świadomości edukacyjnej. Ja w swoich rozważaniach odwołam się do czterech sposobów postrzegania wiedzy i rozwoju dziecka, które w istotny sposób zdeterminowały sposób myślenia o wczesnej edukacji czyli podejścia opartego na założeniach: transmisji kulturowej, romantycznych, konstruktywistycznych, progresywnych.

Pierwszym prądem myślowym opisującym rozwój dziecka jest **transmisja kulturowa**, która osadzona jest „w klasycznej akademickiej tradycji zachodniego wychowania. Tradycyjni pedagodzy wierzą, że ich zasadniczym zadaniem jest przekazywanie terażniejszej generacji zasobów wiedzy, norm i wartości zebranych w przeszłości. Przywołują oni w swej teorii metaforę maszyny. „Maszyna może być woskiem, na którym środowisko odciska znaki, może być centralą telefoniczną, poprzez środowiskowe energie stymulujące są przekazywane, lub może być komputerem, w którym bity informacji z otoczenia są przechowywane, odszukiwane i rekombinowane” (Kwieciński, Witkowski, 1993, s. 57). W każdym z tych przypadków środowisko pojmowane jest jako „wejście”, jako informacja lub energia dostarczana organizmowi. Organizm odbiera te informacje i tworzy tzw. „wyjściowe zachowania”. Podłożem tej teorii jest behawiorystyczna teoria Pawłowa bodziec–reakcja. Rozwój jest wynikiem kierowanego uczenia się i nauczania. Szkoła transmisji skupiona jest na społeczeństwie a nie na jednostce. Ideologie wychowania oparte na tym nurcie stosują epistemologie, które „określają wiedzę, jako to, co jest powtarzalne i obiektywne, co można wskazać poprzez zmysły i pomiary, a co treściowo może być sprawdzone” (tamże, s. 61).

Drugi z tych czterech prądów zwany **romantycznym** swymi korzeniami sięga do Jeana Jacquesa Rousseau, który uważany jest za prekursora tego systemu myślenia. Romantycy pojmowali rozwój dziecka jako „metaforę organicznego fizycznego wzrostu rośliny. W przenośni, środowisko oddziałuje na rozwój zapewniając niezbędne pożywienie dla naturalnie wzrastającego organizmu” (tamże, s. 57). Takie rozumienie rozwoju wynika z poglądu, że to, co pochodzi od samego dziec-

ka, jest „dobre”. Dlatego też środowisko wychowawcze powinno być dostatecznie przyzwalające, aby umożliwić rozwinięcie się wewnętrznego „dobra”, a wewnętrzne „zło” należy wziąć pod kontrolę. Co się tyczy dzieciństwa, filozofia ta twierdzi, że dziecko posiada wewnętrzne ja. Jak pisze George Herbert Mead „romantyzm powraca do istnienia ja, jako faktu pierwotnego”. W takim razie w swej epistemologii teoria ta, jak piszą Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer, wiedzę i rzeczywistość definiuje odnosząc się do bezpośredniego wewnętrznego doświadczenia jednostki: „Wiedza lub prawda jest świadomością siebie lub wglądem w siebie”.

Trzecim prądem myślenia rozwoju dziecka jest **konstruktywizm**. Konstruktywiści byli przekonani, że „człowiek jest produktem społeczeństwa” (Berger, Luckmann, 1966, s. 61) i dlatego nie można mówić o istniejącej niezależnie od ludzi ponadhistorycznej i poza ujmowaniem jej w języku rzeczywistości społecznej. Podkreślali zasadniczy udział podmiotów ludzkich w konstrukcji świata społecznego za sprawą interakcji społecznej i komunikacji międzyludzkiej. „Dlatego możemy mówić tu o nieustannej interpretacji rzeczywistości społecznej, która dokonywana jest przez wszystkich członków danego społeczeństwa. Może być to interpretacja w pełni świadoma, lecz najczęściej ma ona charakter przeciwny. Na taki charakter interakcji społecznych wpływa zwłaszcza podświadoma obiektywizacja subiektywnego postrzegania faktów społecznych. Dziecko w tej perspektywie staje się naukowcem, który odkrywa świat, stawia hipotezy badawcze i na drodze prób i błędów dochodzi do prawd, reguł i rozumienia świata. W tej perspektywie błąd jest elementem uczenia się, a rozwój dziecka jest nieustannym procesem weryfikacji i konfrontowania ze sobą teorii podejść i stanowisk innych ludzi.

Czwartym nurtem opisującym rozwój jest **progresywizm**, który rozwinął się na przełomie XIX i XX wieku za sprawą Deweya. Progresywiści uważali, że wychowanie powinno podtrzymywać naturalne interakcje dziecka z rozwijającym je społeczeństwem lub środowiskiem. Według nich celem wychowania jest osiągnięcie wyższego poziomu lub stadium w rozwoju w życiu dorosłym. Metafora, którą posługuje się progresywizm nie ma charakteru materialistycznego – tak jak miało to miejsce w koncepcji romantycznej i transmisji kultury – lecz ma charakter dialektyczny. Dziecko w tym rozumieniu jest „filozofem lub naukowcem –poetą. W tej przenośni rdzeń uniwersalnych idei jest przedefiniowany i reorganizowany w miarę, jak są one konfrontowane ze swymi przeciwieństwami poprzez argumentacje i dyskusję”. Piaget i Dewey twierdzą zatem, że dojrzała myśl jest wynikiem procesu rozwojowego, który nie jest ani procesem uczenia się, ani prostym dojrzewaniem biologicznym.

Mamy do czynienia zatem w tych koncepcjach z czterema sposobami pojmowania rozwoju dziecka. Romantycy rozumeli rozwój jako naturalne dojrzewanie, w ideologii transmisji kulturowej z kolei rozwój opiera się na uczeniu się, w progresywizmie wynika z koncepcji poznawczo-rozwojowej, a konstruktywiści postrzegali rozwój jako wynik rozwoju doświadczenia dziecka. Te różnice w pojmowaniu

rozwoju człowieka prowadzą do wyróżnienia się czterech teorii epistemologicznych. Czyli czterech sposobów pojmowania procesów poznawczych u dziecka prowadzących je do zdobycia wiedzy o świecie. Z tych czterech koncepcji wynika, że wiedza i poznanie płyną z: wewnętrznych doświadczeń jednostki, bądź też z zewnętrznego doświadczenia, co dociera do nas za pomocą naszych zmysłów, albo jest wynikiem rozwiązywania przez jednostkę różnego rodzaju sytuacji problemowej są wynikiem indywidualnego sposobu nadawania znaczeń przez jednostkę. Te różnice w podejściu epistemologicznym prowadzą do rozbieżności w spostrzeganiu dziecka, dlatego też tak ważne jej poddawanie refleksji naszej praktyki edukacyjnej, z zastanowieniem się, która z koncepcji odpowiada mojej codziennej pracy. Nauczyciel bowiem na co dzień musi rozstrzygnąć, czy ma skupić się na wewnętrznych stanach, tak jak mówi o tym ideologia romantyczna. Czy może, idąc za tokiem myślenia przedstawicieli transmisji kulturowej, na zewnętrznych zachowaniach. Można zatem stwierdzić, że na określenie celów nauczania oprócz hierarchii wartości, systemu norm i reguł obowiązujących w danym społeczeństwie, ma również wpływ, sposób poznawania przez dziecko świata.

„Istota procesu nauczania–uczenia się” – Co stanowi główny cel pracy edukacyjnej?

Kolejne pytanie, jakie sobie możemy postawić, dotyczy nadrzędnego celu edukacyjnego. Co stanowi tak naprawdę sedno naszej pracy? I nie mam tu na myśli treści kształcenia czy celów edukacji wskazanych w podstawie programowej, ale fundamentalne wartości i założenia, które stoją za wszelkimi osobistymi działaniami pedagogicznymi. Na przestrzeni wieków powstały cztery główne prądy myślenia o nauczaniu–uczeniu się, które stanowiły podstawę do konstruowania procesu nauczania–uczenie się ucznia. Są to: 1) intelektualizm – kształcenie poznawcze; 2) woluntaryzm – wzmacnianie woli i motywowanie dziecka do osiągania jak najwyższych rezultatów i osiągnięć; 3) aktywizm – organizowanie środowiska uczenia się, które stanowi podstawę rozwoju wiedzy i umiejętności dziecka uczącego się na swoich doświadczeniach; 4) personalizm – wzmacnianie potencjału dziecka.

Pierwszą koncepcją, która na bardzo długo zdominowała myślenie o głównym celu oddziaływań edukacyjnych, był intelektualizm (Tatarkiewicz 1999). W czystej postaci intelektualizm pedagogiczny rozwinął się za sprawą Johanna Friedricha Herbarta – filozofa i pedagoga – który twierdził, że rozum idzie w parze z cnotą: „Ludzie tępi nie mogą być cnotliwi. Trzeba rozbudzić umysły” (Szołtysek, 1998, s. 42). Uważał bowiem, że u podstaw rozwoju dziecka leży ukształtowanie silnego charakteru moralnego u wychowanka. Środki umożliwiające osiągnięcie tego celu da się sprowadzić do wytworzenia „takiego ruchu w zbiorowisku wyobrażeń wychowanka, by z nich wytworzyć warstwę uczuć i chceń. Ustabilizo-

wanie chęć warunkuje silny charakter moralny” (tamże, s. 43). Intelktualizm swymi korzeniami sięga starożytności, już Sokrates twierdził, że wszelkie zło pochodzi z niewiedzy: nikt umyślnie i świadomie nie czyni zła. Wiedza jest przeto warunkiem uzyskania cnoty. Co oznacza, że głównym celem edukacji jest rozwój wiedzy i umiejętności. Edukacja ma za zadanie nauczyć i przekazać jak najwięcej informacji, wiadomości oraz wiedzy, bo dzięki temu człowiek będzie nie tylko mądry, ale i moralny. Dzięki wiedzy zdobędzie umiejętność właściwego oceniania swojego postępowanie oraz innych.

Drugą koncepcją, która wpłynęła na ukształtowanie się sposobu myślenia o procesie edukacyjnym i sposobie organizowania procesu nauczania, był woluntaryzm (Tatarkiewicz 1999). Teoria ta zaczęła kształtować się już pod koniec starożytności, jako zaprzeczenie intelektualizmowi. Święty Augustyn twierdził z całą stanowczością, że to nie rozum, lecz wola stanowi zasadniczą podstawę życia duchowego. Uważał, że właściwa natura każdej rzeczy przejawia się tam, gdzie rzecz jest czynna a nie bierna. A rozum jest bierny. Każdy nasz sąd nie jest aktem czysto intelektualnym, lecz decyzji to wola jest tym, co szuka i błądzi, to ona decyduje o naszej naturze. Co oznacza, że podstawą procesu edukacyjnego jest dyscyplina i kontrola oraz ścisła organizacja procesu nauczania, która jest nieustannie weryfikowana i konfrontowana z osiągnięciami innych osób. Tylko takie podejście gwarantuje skuteczność oddziaływań edukacyjnych.

Trzecią koncepcją, która wyznaczyła sposób myślenia o organizacji procesu nauczania–uczenia się, był aktywizm zapoczątkowany przez Johanna Gottlieba Fichtego. Uważał on, że wszędzie, gdzie istnieje rzeczywistość, musiał wcześniej istnieć czyn, który ją wytworzył. Twierdził również, że czyn zakłada cel i ideał, który nim kierował. Dlatego Fichte uznawał świat realny, jako wynik dążeń do ideału. Na podstawie tych twierdzeń był przekonany, że każdy czyn jest dobry – bo jest czynem – zatem zły jest brak czynu. Trzeba jednak pamiętać, że dla Fichtego nie wszystko, co potocznie nazywamy czynem, było nim też w jego rozumieniu. W jego rozumieniu cechą zasadniczą czynu była jego wolność. Ta koncepcja została później rozwinięta przez Jamesa uważał on, iż działanie jest pierwotne, a myśl i uczucia wtórne: są jedynie ogniwami, przystankami w działaniu. „Posiej czyn – pisał – a zbierzesz przyzwyczajenia, posiej przyzwyczajenia a zbierzesz charakter; posiej charakter a zbierzesz swój los” (Tatarkiewicz, 1999). Tę ideę pragmatyzmu, którą stworzył James, rozbudował Dewey, tworząc kierunek zwany instrumentalizmem. Podstawą trzeciej wizji edukacji jest organizowanie środowiska uczenia, w którym uczeń będzie aktywny. Podstawą procesu nauczania są eksploracja i działania ucznia. Szkoła powinna tak organizować proces edukacyjny, aby uczeń miał okazje odkrywać, badać, manipulować, kreować itp.

Czwartą teorią, która ukształtowała sposób myślenia o organizacji procesu nauczania–uczenia się, był personalizm, który rozwinął się w Europie. Jest to pogląd, że natura świata jest osobowa, twórcza i wolna, moralna i społeczna. To zna-

czy, że osoby indywidualne, jako ośrodki świadomości, są najważniejszą postacią istnienia; są aktywne i twórcze. Bóg stworzył świat, ale one przekształcają go dalej, są wolne i odpowiedzialne, a co ważniejsze, są istotami społecznymi i czynią ze świata system moralny.

Scharakteryzowane koncepcje pokazują cztery sposoby myślenia o procesie nauczania. Zdaniem intelektualistów istotą człowieczeństwa i tym samym celem wszelkich działań edukacyjnych jest rozum, zatem celem nauczania ma być rozwój rozumu – młodego człowieka – będącego źródłem poznania tego, co dobre i złe. Woluntaryści – z kolei twierdzą – to nie rozum, lecz wola stanowi o głównym celu nauczania, wobec tego powinna być silna dyscyplina, która ma hartować dziecko, uczyć je samodzielności, determinować do działania. Bo dzięki woli może okiełznać swoją burzliwą naturę i nauczyć się jak najwięcej. Aktywiści z kolei twierdzili, że należy kształcić u dziecka umiejętność samodzielnego działania, bo tylko dzięki temu może być ono istotą dobrą, która właściwie oceni swoje miejsce w świecie. Mimo sprzeczności sporo jednak łączy te trzy koncepcje, bowiem każda zakłada sobie jako cel ukształtowanie i modelowanie dziecka. Wynika to z przekonania, że człowiek w swej naturze nie jest dobry i wymaga „modyfikacji”, „urabiania”. Na podstawie tych rozważań widzimy, że większość koncepcji edukacyjnych postrzega dziecko jako niedoskonałe i uważa, że „nadrzędnym” celem każdego działania edukacyjnego jest: kształtowanie, urabianie i modyfikowanie dziecka. Narzędziem pracy nauczyciela jest modelowanie różnych cech i zachowań. Ten schemat myślenia przełamali dopiero personaliści, uznawali oni bowiem naturę człowieka za dobrą i twórczą. Oznacza to, że celem działań edukacyjnych nie ma być kształtowanie dziecka, ponieważ człowiek jest z natury twórczy, ale wspieranie i rozwijanie całego bogactwa jego natury, która zawiera się w osobowości wychowanka. Personaliści zapoczątkowali przełom w rozumieniu, co jest celem edukacji i pokazali, że system szkolny może być miejscem wspomagania ucznia, jego potencjału i możliwości. Stali się prekursorami edukacji pozytywnej, czyli takiej, która nie skupia się na brakach lub deficytach dziecka, ale na jego silnych stronach.

AUTOWYWIAD – narzędzie ewaluacyjne

A teraz czas na autoewaluację, czyli poszukanie odpowiedzi na pytanie, jaka jest moja osobista ideologia edukacyjna? Poniżej zaproponowane zostały cztery pytania, na które trzeba udzielić odpowiedzi. Jest to rodzaj autowywiadu, dlatego przy udzielaniu odpowiedzi należy odwołać się do swojej praktyki edukacyjnej i postarać się przeanalizować swoją pracę z uczniami. (Studenci powinni postarać się przeanalizować swoje doświadczenia z praktyk). Proszę pamiętać, że nie jest to egzamin z ocenami, a naszym zadaniem nie jest odpowiedzieć jak najlepiej. W wywiadzie nie ma złych ani dobrych odpowiedzi, chodzi o próbę

dokonania refleksyjnego opisu swojej praktyki edukacyjnej. Ważne jest przy odpowiadaniu na pytania starać się przyjąć postawę analityczną i popatrzeć na swoją praktykę z różnych stron. Taka autoewaluacja umożliwi nam określenie, w którym miejscu swojej pracy zawodowej się znajdujemy i czy chce zmiany a jeżeli tak, to jakiej i co powinnam zmienić.

1. Która teoria umysłu opisuje mój sposób codziennej pracy z uczniem. Proszę o uzasadnienie odpowiedzi/ lub podanie przykładów z własnej praktyki edukacyjnej.

- a) *Umysł jako poznawanie świata realnego* (uczenie dziecka polega na przyswajaniu i opanowywaniu materiału zaprezentowanego przez nauczyciela).
- b) *Umysł jako narzędzie wspomaganie naturalnego potencjału człowieka – uczenie dziecka* (naturalny proces wspierania rozwoju dziecka dostosowany do jego aktualnych posiadanych możliwości, czyli: uzdolnień i sprawności).
- c) *Umysł jako narzędzie przetwarzania doświadczenia* (uczenie się opiera się na doświadczeniu, eksplorowaniu i tworzeniu indywidualnej wiedzy).
- d) *Umysł jako narzędzie komunikacyjne* (uczenie to aktywny proces wymiany doświadczeń).

2. Która teoria pojmowania rozwoju wiedzy dziecka opisuje mój sposób codziennej pracy z uczniem. Proszę o uzasadnienie odpowiedzi/lub podanie przykładów z własnej praktyki edukacyjnej.

- a) *Transmisja kultury* – metafora maszyny (maszyna może być woskiem, na którym środowisko odciska znaki, może być centralą telefoniczną, poprzez którą środowiskowe energie stymulujące są przekazywane, lub może być komputerem, w którym bity informacji z otoczenia są przechowywane, odszukiwane i rekombinowane).
- b) *Teoria romantyczna* – metafora rośliny (metafora organicznego fizycznego wzrostu rośliny. W przerośni, środowisko oddziałuje na rozwój, zapewniając niezbędne pożywienie dla naturalnie wzrastającego organizmu).
- c) *Teoria konstruktywistyczna* – metafora badacza (uczeń jest badaczem, odkrywcą i myślicielem)
- d) *Teoria progresywistyczna* – metafora filozofa lub naukowa – poety (W tej przerośni rdzeń uniwersalnych idei jest przeddefiniowany i reorganizowany w miarę jak są one konfrontowane ze swymi przeciwieństwami poprzez argumentacje i dyskusję”).

3. Która z teorii opisujących nadrzędny cel oddziaływań edukacyjnych opisuje mój sposób codziennej pracy z uczniem. Proszę o uzasadnienie odpowiedzi/ lub podanie przykładów z własnej praktyki edukacyjnej.

- a) *Intelektualizm* (głównym celem edukacji jest rozwój wiedzy i umiejętności).
- b) *Woluntaryzm* (podstawą procesu edukacyjnego jest dyscyplina i kontrola oraz ścisła organizacji procesu nauczania).
- c) *Aktywizm* (edukacja rozumiana jest jako organizacja aktywnego środowiska uczenia się).
- d) *Personalism* (celem edukacji jest wspomaganie twórczej aktywności dziecka).

2.2. KROK DRUGI: Co wpływa na kształtowanie praktyki edukacyjnej? – pytanie o mechanizmy ukrytego programu codzienności szkolnej

Drugim krokiem na drodze zmiany paradygmatu nauczania na paradygmat uczenia się jest opisanie nie tyle osobistych przekonań na temat edukacji, co narzędzia, które ten proces edukacji organizuje, czyli programu szkolnego. Samo słowo program ma swój odpowiednik w języku łacińskim – *curriculum* – i oznacza: cel, drogę do celu oraz środek realizacji tego celu. W oficjalnym dyskursie pedagogicznym program szkolny definiuje się najczęściej jako „jawną i rozwiniętą deklarację celów i sposobów oddziaływania szkoły na uczniów” (Konarzewski, 2008, s. 191). Ta definicja przedstawiona przez Krzysztofa Konarzewskiego skłania do otworzenia dyskusji i zastanowienia się: jakie sposoby wpływania ma szkoła/nauczyciel na uczniów? i czy te sposoby są zawsze jawne i uświadomione dla uczestników procesu nauczania–uczenia się?

W tradycyjnym dyskursie pedagogicznym sposoby oddziaływania to metody pracy nauczyciela (metody werbalne, oglądowe, aktywizujące itp.), jawnie stosowane do organizowania procesu uczenia się ucznia. Nie wszyscy jednak zgadzają się z takim podejściem, bo wielu specjalistów zajmujących się tematyką edukacji (pedagogów, psychologów społecznych, socjologów) podkreśla, że oprócz oficjalnego programu realizowanego w szkole realizowany jest tak zwany ukryty program szkolny. Powstaje pytanie, co to jest ukryty program? Samo pojęcie „najogólniej można by scharakteryzować [...] strukturę znaczeń, zarówno treści oficjalnych, jak i relacji społecznych, wykraczających poza założenia zawarte w programach jawnych. Jego źródła obejmują konteksty instytucjonalne i szersze konteksty środowiskowe, w których odbywa się kształcenie, a także strukturę i tok programu kształcenia z uwzględnieniem technik pedagogicznych testów i materiałów stosowanych w programie, łącznie ze skryptami nauczycieli” (Pilch, 2007, s. 926). Jak pisze Andrzej Janowski (2002, s. 116), są to „niesformułowane, niejasne ale jakby milcząco przyjęte przez wszystkich założenia dotyczące tego czym szkoła w istocie jest i jak w niej należy żyć, by dać sobie radę. Trzeba jednak podkreślić, że ukryty program szkoły ma charakter dialektyczny i może stanowić

narzędzie zarówno do wzmacniania autonomiczności, refleksyjności i samorozwoju, jak i może być narzędziem opresji oraz indoktrynacji ideologicznej. To, jaki wpływ ma ukryty program na uczniów i ich funkcjonowanie, zależy między innymi „od poziomu intelektualnego uczniów, od środowiska wychowawczego i od wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistych programów nauczania. Na program utajony składa się wiele czynników m.in. atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym środków masowego oddziaływania” (Okoń, 2001, s. 317).

W zaproponowanych w niniejszym rozdziale rozważaniach nie będę się starała dokonać analizy całego ukrytego programu szkoły, ale skupię się na ukrytym programie klasy szkolnej, czyli odpowiedzi na następujące pytanie: jakie rodzaje ukrytego programu mogą być realizowane na poziomie wczesnej edukacji przez nauczycieli?

Efekty procesu nauczania zależne są od wielu złożonych czynników, wśród których kluczowym elementem jest sposób organizacji procesu nauczania. Przekazywanie wiedzy uczniom jest zjawiskiem wielopoziomowym, bazującym między innymi na programie nauczania. „Przy pewnej niewielkiej pomysłowości kurs danego przedmiotu można zaplanować w rozmaitych układach. Prawdą jednak pozostaje, że niektóre z tych układów są lepsze od innych” (tamże).

Uczniowie rozpoczynając naukę w placówce oświatowej, nieświadomie poddają się wpływowi jaki posiada na nich: program nauczania, działania kadry pedagogicznej czy organizacja procesu nauczania. Dzieje się tak często bez wiedzy i zgody zarówno ucznia, jak i rodzica. Szkoła wpaja uczniom konkretną wizję rzeczywistości. Kształtuje światopogląd młodych ludzi, zakorzeniając w ich głowach gotowe koncepcje odnoszące się do otaczającego świata. Proces wtłaczania tego rodzaju wiedzy, bezrefleksyjnie przyjmującym ją wychowankom, opiera się na symbolicznej agresji. Jest to bowiem działanie uniemożliwiające dokonywanie dobrowolnego wyboru. Uczeń jest zmuszany do przyjmowania wiedzy, którą przekazuje mu nauczyciel (Suchocka, 2011, s. 293).

Opresja, której w trakcie edukacji poddawany jest uczeń, określana jest właśnie, jako przemoc symboliczna, która definiowana jest jako „miękką formą przemoc, często nieuświadomiana ani przez osoby ją wywierające, ani jej poddawane. Polega na uzyskiwaniu różnymi sposobami symbolicznymi uprzywilejowanej pozycji przez klasy dominujące i zapewnianiu sobie lepszego dostępu do atrakcyjnych dóbr. Między innymi przez system edukacji i przekazywane treści „objaśniające” świat społeczny uczy się klasy podporządkowane, aby postrzegały zastany porządek społeczny jako naturalny i prawidłowy, by zaakceptowały swoją podrzędną pozycję jako korzystną. Jeśli uświadomimy sobie, że okres oddziaływania przez szkołę na jednostkę jest bardzo długi, że jest ona obowiązkowa, a więc każdy temu oddziaływaniu jest poddany i że dodatkowo dysponuje ona potężnym oprzyrządowaniem wywierania

nacisku i decydowania o losie uczniów, łatwo przewidzieć, jak potrafi być skuteczna w kształtowaniu tożsamości uczestników edukacji” (Meighan, 1993, s. 69).

Przemoc symboliczna w organizacji procesu nauczania objawia się poprzez przemykanie ściśle określonych wzorców kultury i oczekiwanych społecznie zachowań. Uczeń jest również programowany tak, aby w odpowiedni sposób interpretować wspomniane wcześniej treści kulturowe. Należy podkreślić, że przemoc symboliczna „dokonuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa. Opiera się na fakcie akceptowania przez ludzi zespołu podstawowych przedrefleksyjnych założeń” (Bourdieu, 2001, s. 162).

Już w trakcie edukacji wczesnoszkolnej uczniowie poddawani są przemocy symbolicznej. Uważa się bowiem, że wszelkie przejawy działalności nauczycieli narzucające wcześniej przyjęte interpretacje kulturowe stanowią przemoc symboliczną. „Każde działanie pedagogiczne stanowi symboliczną przemoc jako narzucanie przez władze arbitralności kulturowej. Działanie pedagogiczne stanowi przemoc symboliczną, ponieważ u jej podstaw, poprzez narzucanie i wdrażanie arbitralności kulturowej (wychowanie), znajdują się układy sił między grupami lub klasami składającymi się na formację społeczną” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 16). Wśród czynników, które zaliczane są do form przemocy symbolicznej w procesie nauczania, możemy wymienić:

- stosowanie zakazów,
- stosowanie granic,
- domaganie się wypełniania poleceń,
- urabianie przekonań i światopoglądu,
- wymaganie adekwatnej interpretacji oczekiwań nauczycieli i odpowiednie reagowanie,
- specyfika czasu,
- system testowania i egzaminowania,
- funkcje przestrzeni,
- posiadanie monopolu na wiedzę przez nauczyciela,
- stygmatyzowanie uczniów (etykietowanie płciowe, stwarzanie nierównych szans uczniom o różnych statusach majątkowych),
- treści podręczników szkolnych niosące za sobą określone widzenie świata w zadaniach i poleceniach z pozoru neutralnych światopoglądowo (Suchocka, 2011, s. 296).

Opisać i scharakteryzować wszystkie wskazane elementy ukrytego programu było by bardzo trudno, dlatego z pośród nich wybierzmy wśród nich cztery kluczowe elementy determinujące sposób organizacji naszej praktyki edukacyjnej: władzę oraz język.

Zacznijmy od kluczowego pojęcia związanego z ukrytym programem, który w znaczny sposób determinuje nasz sposób budowania relacji w procesie nauczania–uczenia się i jest kluczowy dla zmiany paradygmatu z nauczającego

na uczyć mam to na myśli pojęcia władzy. Niezaprzeczalnym faktem jest, że siła reprodukcji wzorów kulturowych odbywa się przede wszystkim na gruncie szkoły, która stanowi podstawową instytucję „oświatowo-wychowawczą

Tabela 2.1. Trzy modele edukacji

	Ideologia przekazywania	Ideologia interpretowania	Ideologia podmiotowości
WIEDZA SZKOLNA	Wiedza istnieje w formie ogólnych dyscyplin znanych jako przedmioty, które zostały rozwinięte w przeszłości i obecnie są poszerzane	Wiedza istnieje w świadomości znawców i ich zdolności do organizowania myśli i działania; przedmioty są jednymi z wielu dostępnych zasobów	Wiedza istnieje w teraźniejszości i przyszłości, ponieważ istniejąca wiedza przedmiotowa uważana jest za ograniczoną w zestawieniu ze współczesnymi złożonymi problemami
OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW	Osiągnięcia uczniów są cenione, o ile odpowiadają one standardom i kryteriom przedmiotów	Ceniona jest działalność uczniów zmierzająca do interpretacji rzeczywistości, tak więc kryteria pochodzą zarówno od ucznia, jak i od nauczyciela	Ceni się osiągnięcia uczniów w uczeniu się technik uczenia się i rozwijania nowej wiedzy oraz rozumienia
ZADANIE NAUCZYCIELA	Zadanie nauczyciela to poprawienie osiągnięć uczniów według znanych nauczycielowi kryteriów przedmiotowych	Zadanie nauczyciela rozumiane jest jako organizowanie dialogu, w którym uczniowie mogą zmodyfikować swoją wiedzę przez interakcje z innymi ludźmi i z przedmiotami rozumianymi jako zasoby	Zadanie nauczyciela rozumiane jest jako organizowanie doświadczeń uczenia się tak, aby uczniowie stopniowo nauczyli się, jak samodzielnie podejmować wszystkie decyzje o uczeniu się
OCENIANIE	Oceniany będzie produkt końcowy w formie egzaminu, prawdopodobnie pisemnego, nadzorowanego przez nauczyciela lub egzaminatora, a jeśli konieczne będzie limitowanie, przyjęty będzie system odwołujący się do norm	Ocenianie będzie odbywało się podczas całego kursu jako sposób monitorowania stopniowego modyfikowania wiedzy, faza po fazie, w miarę możliwości będzie to ocenianie odnoszące się do kryteriów	Ocenianie będzie stopniowo przechodziło spod kontroli nauczyciela pod kontrolę uczniów, w miarę jak uczą się oni efektywnie oceniać swoje uczenie się, będzie to cały czas ocenianie oparte na kryteriach

zajmującą się kształceniem i wychowywaniem dzieci, młodzieży i dorosłych”. Jak podkreśla Michel Foucault (2002, s. 32), to właśnie edukacja „[...] podąża w swojej dystrybucji – w tym, co dopuszcza, i w tym, czemu staje się przeszkodą – wzdłuż linii naznaczonych podziałami, opozycjami i walkami społecznymi. Każdy system edukacji jest politycznym sposobem utrzymywania lub przyswajania dyskursów wraz z wiedzą i władzą, które ze sobą niosą”. Innymi słowy, system edukacji staje się narzędziem kreacji jednostki, jej sposobu myślenia i funkcjonowania. Dlatego bardzo ważnym pytaniem, które stoi u podstaw ewaluacji założeń swojego ukrytego programu, jest pytanie o to, kto posiada władzę i jak jest ona dystrybuowana w mojej codziennej praktyce szkolnej. Dystrybucja władzy ma przełożenie na wszystkie najważniejsze elementy procesu edukacyjnego, to znaczy decyduje, kto ma prawo do: stanowienia wiedzy, sposobu oceniania, definiowania osiągnięć uczniów oraz określania co należy do obowiązków i powinności ucznia i nauczyciela. Bardzo ciekawą klasyfikację, która pokazuje dystrybucję władzy, opisał Ronald Meighan, który wyodrębnił trzy podstawowe ideologie edukacji, które pokazują sposób myślenia oraz podejścia do pojęcia dystrybucji władzy. W swojej teorii wyodrębnił: ideologię przekazywania, ideologię interpretowania oraz ideologię podmiotowości.

W zaproponowanym przez Meighana trzech modelach organizowania procesu uczenia się (tabela 2.1) widać delegowanie władzy przez nauczyciela od stylu autorytarnego, gdzie cała władza należy do nauczyciela (styl przekazywania) współwładztwa (styl interpretowania) po władzę po stronie ucznia (styl podmiotowy). Władza nieodzownie połączona jest z pojęciem wolności i odpowiedzialności. Delegowanie władzy oznacza inny sposób myślenia o roli ucznia, który z wykonawcy staje się twórcą procesu edukacyjnego (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015).

Drugim istotnym elementem ukrytego programu, który ma zasadniczy wpływ na proces uczenia się, jest język edukacji. Język wręcz odgrywa w procesie edukacyjnym rolę strategiczną. W praktyce szkolnej posługiwanie się językiem odbywa się na czterech płaszczyznach: mówienie, słuchanie, czytanie oraz pisanie. Dziecko wkraczając w progi szkolne, ma już dość dobrze rozwinięte zdolności komunikacyjne, czyli umiejętność zrozumienia cudzych myśli oraz wypowiedzania własnych przekonań, prezentowania własnych poglądów oraz umiejętność konstruowania własnych sądów. Można by, zatem przyjąć, że – mówienie to obszar najbardziej dziecku bliski, i na tym gruncie szkoła powinna być miejscem, w którym dziecko nie doświadcza wykluczenia czy dyskryminacji. Jednak badania Basila Bernsteina (1973) nad kodem językowym pokazują coś zupełnie przeciwnego. Stwierdził on, że język stanowi jeden z istotnych wymiarów selekcji odbywającej się w szkole. Bernstein na podstawie swoich badań dowiódł, że dziecko ucząc się mówić, poznaje kody językowe takie, jakimi posługuje się grupa społeczna, w jakiej dorasta. Wyróżnił on dwa podstawowe kody językowe:

ograniczony i rozwinięty. Nauczyciele zwykle identyfikują się z kulturą wysoką, a więc posługują się kodem rozwiniętym. Takiego również języka wymagają od swoich uczniów. Nauczyciel zatem będzie promował i nagradzał uczniów, którzy posługują się kodem rozwiniętym, i tylko tacy uczniowie będą zajmowali wysoką pozycję w systemie edukacyjnym. A skoro tak, tylko dzieci posługujące się bogatym i rozwiniętym językiem będą promowane w szkole.

Co więcej, nie tylko styl komunikacji ma wpływ na sposób organizowania naszej pracy z uczniem, lecz także sposób opisu otaczającej nas rzeczywistości i jej interpretacji. Chodzi tu o sposób, w jaki przekazujemy dzieciom wiedzę. Nasz język podczas zajęć może mieć charakter wielodyskursywny, czyli dający dziecku możliwość refleksyjnego, krytycznego myślenia, które stanowi fundament kształtowania u ucznia autorefleksji i samoregulacji, które są istotną praktyką rozwoju indywidualności ucznia i jego relacji podmiotowych w świecie. To znaczy, że nauczyciel otwiera proces edukacyjny pokazując wiedzę wielowymiarowo, np. przy temacie warzywa i owoce pokazujemy dziecku różne sposoby klasyfikacji owoców, np. w klasyfikacji przyrodniczej pomidor to owoc, bo zawiera pestki, ale w podziale „zdroworozsądkowym” pomidor to warzywo itp. Nauczyciel jednak może używać języka do kreowania monodyskursywnej wizji świata, czyli przekazujemy uczniowi wiedzę tylko z jednej perspektywy, np. mówiąc, że największym pisarzem książek dla dzieci był na przykład był np. Jan Brzechwa, a przecież było wielu innych twórców pięknych dzieł dla dzieci, jak Jan Korczak, Julian Tuwim itp. Sposób przedstawienia twórców bajek powoduje to, że dziecko nie ma możliwości wyboru czy podjęcia decyzji, który autor jest dla niego najwspanialszy, ponieważ dostaje już gotową informację o tym kto jest najlepszy. Narzędziami służącymi do zawężania i ukazywania problemów oraz zagadnień z danej tylko perspektywy są kategoryzacja i waloryzacja: „Kategoryzacja powoduje wydobycie z rzeczywistości obiektów, którym w taki sposób nadajemy status istniejących, czyli na przykład dopóki czegoś nie nazwiemy nie istnieje ono w naszej rzeczywistości kulturowej” (Szkudlarek, 1993, s. 217). Waloryzacja to z kolei „oznaczenie, czy te powołane do życia obiekty są wartościowe czy bezwartościowe, dobre albo złe, pozytywne i niepozytywne, normalne albo nienormalne w sposób binarny, zerojedynkowy, wytwarzając konkretne statusy oraz hierarchię władzy” (tamże).

Niezaprzeczalnym faktem jest, że komunikacja między nauczycielem a uczniem stanowi istotę budowania skutecznego procesu nauczania–uczenia się, a nawet powszechnie panuje przekonanie, że kształt dialogu, jaki na tych płaszczyznach jest reprodukowany przez szkołę, to najważniejszy czynnik kształtujący praktykę edukacyjną. Język powinien bowiem stać się narzędziem budowania dialogu edukacyjnego, którego celem nadrzędnym będzie wzmocnienie otwartości, autentyczności, odpowiedzialności, zaangażowania, współodczuwania jednostek. W tej perspektywie za punkt wyjścia w konstruowaniu procesu dydaktycznego przyjmuje się perspektywę „dialogowości”, czyli budowania między

nauczycielem a uczniem „relacji pełnej szacunku z obu stron, gdzie osobą odpowiedzialną za stan tych relacji jest tutor (nauczyciel), jako osoba wyposażona w wiedzę, umiejętności i doświadczenie” (Czekierda i in., 2009, s. 31). Źródłem tego szacunku jest wzajemny „dialog” między nauczycielem i uczniem. Przez dialog rozumiem pewną kompleksową formę porozumienia między nauczycielem a uczniem, co nie jest działaniem doraźnym, lecz procesem ciągłym, który nigdy się nie kończy. To pewnego rodzaju samoświadomość uczestników relacji. Celem tej relacji jest ciągła wymiana informacji, wiedzy i poglądów, co prowadzi do gruntownego poznania siebie, a także zrozumienia potrzeb oraz stanowisk obu stron. Język może też stać się narzędziem niszczenia dialogu. W tym przypadku za pomocą językowych atrybutów władzy szkolnej nauczyciel bardzo skutecznie przejmuje inicjatywę nad procesem porozumiewania się. Dialog wypierany jest przez relację władza-podporządkowanie. W tej perspektywie język charakteryzujące się silną dekontekstualizacją kodu rozwiniętego nastawionego na realizację programu, ujednoczeniem i uproszczeniem treści (dopuszcza się małe możliwości różnicowania i indywidualizacji), usuwaniem wieloznaczności, monologowymi wzorcami komunikacji, przekaz a nie konstruowanie znaczeń, wzorce relacji i działań przedmiotowych a nie podmiotowych, wzorce silnej kontroli i władzy, kolektywny model zajęć, pozorowanie oceniania nastawionego na uaktywnienie współwzrostu i samowychowania.

AUTOWYWIAD – narzędzie ewaluacyjne

Przed nami druga propozycja narzędzia do autoewaluacji, która może stanowić wsparcie w odpowiedzi na pytanie: jakie są moje indywidualne założenia ukrytego programu, który realizujemy na co dzień w swojej pracy zawodowej (lub podczas praktyk). W autowwiadzie bardzo ważne jest, aby spróbować refleksyjnie przeanalizować swój warsztat pracy, aby móc spróbować dokonać zmian w swojej praktyce edukacyjnej.

1. **Które z poniższych stwierdzeń najlepiej opisuje mój sposób widzenia osiągnięć uczniów**
 - a) U uczniów najwyższej ceniona jest jakość wykonywanych zadań i ćwiczeń zadanych podczas lekcji.
 - b) U uczniów najwyższej cenione są zaangażowanie, partycypacja w realizacji zadań i ćwiczeń podczas zajęć.
 - c) U uczniów najwyższej ceniona jest samodzielność, samoedukacja, umiejętność organizowania i realizowania samodzielnych projektów.
2. **Które z poniższych stwierdzeń najlepiej opisuje mój codzienny sposób oceniania uczniów**
 - a) Oceniany jest najczęściej produkt końcowy w formie egzaminu, klauzury, zadania itp.

- b) Ocenianie odbywa się podczas całych zajęć jako sposób monitorowania stopniowego rozwoju wiedzy i umiejętności dziecka.
 - c) Ocenianie stopniowo przechodzi spod kontroli nauczyciela pod kontrolę samych uczniów.
3. **Które z poniższych stwierdzeń najlepiej opisuje zadania, jakie według mnie stawiam sobie na co dzień w mojej pracy**
- a) Zadaniem nauczyciela jest poprawienie osiągnięć uczniów według założeń i wytycznych podstawy programowej
 - b) Zadaniem nauczyciela jest umiejętność organizowania otwartego środowiska nauczania–uczenia się, w którym uczniowie mogą modyfikować swoją wiedzę przez interakcje z innymi.
 - c) Zadaniem nauczyciela jest organizowanie doświadczeń uczenia się, tak aby uczniowie stopniowo nauczyli się, jak samodzielnie podejmować wszystkie decyzje o uczeniu się.
4. **W jaki sposób prezentuję dzieciom treści kształcenia przewidziane w programie nauczania**
- a) **W sposób monodyskursywny** (przedstawiając zagadnienia z jednej perspektywy, nie ukazując alternatywnych stanowisk i podejść).
 - b) **W sposób wielodyskursywny** (przedstawiając zagadnienia z wielu perspektyw, staram się ukazać różne teorie, podejścia i rozwiązania danych zagadnień).

2.3. KROK TRZECI: Jak organizować przestrzeń uczenia się – od środowiska nauczającego do środowiska uczenia się

Przyglądając się edukacji w Europie, od razu na myśl nasuwa się albo bezstresowa szkoła szwedzka, albo wymagająca edukacja duńska, szkoła norweska zostaje trochę w cieniu niezauważona, niedoceniona. Mało o niej wiemy i rzadko w literaturze się do niej odwołujemy, a jednak proponowane przez Norwegów zmiany w edukacji, a zwłaszcza *outdoor education*, mogą stać się podstawą do urzeczywistnienia założeń konstruktywistycznej wizji szkoły, w której „zakłada się, że człowiek uczy się w interakcji z otoczeniem, konstruuje własną wiedzę, wykorzystując tę już posiadaną. Konstruktywizm, który wyrósł na gruncie m.in. kryzysu idei metody klasycznej, która była traktowana jako gwarant prawdziwej wiedzy. Podstawą dla poprzedzającego konstruktywizm behawioryzmu w uczeniu się i nauczaniu było twierdzenie, że wiedza o rzeczywistości jest względnie niezależna od podmiotu poznającego, natomiast zdaniem konstruktywistów wiedza nie istnieje niezależnie od podmiotu poznającego. Wręcz przeciwnie, jest indywidualnie konstruowana w kontekście społecznym, za pomocą narzędzi kulturowych i symboli, wśród których największe znaczenie ma język” (Garbula-Orzechowska, 2009, s. 184).

Niestety przyglądając się przestrzeni samej szkoły widać, że przemoc symboliczna nie dotyczy tylko samego procesu nauczania i relacji w szkole, podobnie dzieje się w samej przestrzeni, w której dochodzi do przekazywania wiedzy. „Rozmieszczenie obiektów w przestrzeni nie jest dowolne, pomieszczenia reprezentują w formie fizycznej ducha i dusze miejsc i instytucji. Pokój nauczyciela mówi nam coś o tym, kim on jest, a bardzo wiele o tym co robi. [...] Dlaczego klasa musi mieć przód, tył i dwa boki? Pojęcie istnienia przodu klasy oraz autorytarny styl przekazywania wiedzy z góry do znajdujących się niżej uczniów, to dwa wyobrażenia, które sobie towarzyszą” (Meighan, 1993, s. 85). W konsekwencji przestrzeń szkolna może sprzyjać przymusowi i narzucaniu decyzji lub uczestnictwu i wolnym wyborze ucznia. „Szkoły zbudowane na planie otwartym stanowią interesujący przypadek, jeżeli chodzi o osobliwości przestrzeni i projektu, jako że klasy tracą swój przód i tył, pozwalając nauczycielom na dowolne poruszanie się. Ławki i stoły są ustawione tu w ten sposób, że uczniowie mają z sobą kontakt wzrokowy; dzięki temu prawdopodobne staje się, że wymieniają więcej doświadczeń i że będą się ze sobą częściej komunikować. Środowisko uczenia się będzie tu prawdopodobnie bardziej zrelaksowane” (tamże).

Szczególnie ważnym objawem przemocy symbolicznej w odniesieniu do przestrzeni szkolnej jest jej podział. Zauważa się bowiem, że podział w placówkach oświatowych „jest niesymetryczny: nauczyciele mają większe biurka, wyściełane krzesła, szafki zamykane na klucz, mają także dostęp do większego obszaru klasy. Uczniowie mają ograniczone prawa do korzystania z urządzeń szkoły. Budynek szkoły jest bardziej budynkiem nauczycieli niż uczniów” (Meighan, 1993, s. 88). Należy podkreślić, że „przestrzeń nauczyciela zajmuje ¼ powierzchni klasy, zaś od 15 do 20 dwuosobowych ławek uczniów ustawionych zazwyczaj w trzech rzędach, jedna za drugą, zajmuje jej pozostałą część” (Krakowska, Czarnecka, 1994, s. 52). Zajęcia w szkole w tak zorganizowanej przestrzeni dają mało okazji do doświadczenia, analizowania, eksperymentowania czy refleksji. Wynika to nie tyle ze świadomości nauczyciela, który jest mało kreatywny czy z uczniów, którzy nie są dojrzały do konstruowania swojej wiedzy – tak jak to na przykład podkreśla literatura polska, ale źródło behawiorystycznego modelu edukacji leży w samym systemie szkolno-lekcyjnym. Szkoła i klasa wymuszają na ich uczestnikach określone zachowania, reakcje oraz sposób kształcenia. Klasa, w której na przykład mamy ławki, od razu wtłacza ich uczestników w określone role edukacyjne, co więcej wiedza, która dociera do ucznia, jest przetworzona, zmodyfikowana i mało realistyczna. Aby zmienić edukację, należy zmienić środowisko edukacyjne na takie, które w sposób naturalny kreuje sytuacje edukacyjne, w których uczniowie w toku działania poprzez refleksje konstruują własną wiedzę i kreuje relacje partnerskie. Dlatego bardzo ważny jest sposób zorganizowania przestrzeni uczenia się w klasie aby sprzyjała ona uczeniu się ale też odpoczynkowi. Sposób organizacji przestrzeni relaksacyjnej oraz edukacyjnej stanowi podstawę reorganizacji pro-

cesu edukacyjnego. W ramach zmiany możemy zaproponować wiele rozwiązań, które mogą pobudzić uczniów do aktywnego rozwijania swoich zainteresowań, budowania poczucia wspólnoty czy rozwijania swoich umiejętności i wiadomości. Na przykład do naszej klasy możemy wprowadzić takie elementy, jak:

- **Kącik wspomnień:** Na ścianie w naszej sali jest wyznaczone miejsce na tablicę. Na tablicy dzieci mogą przypinać/przyklejać wspomnienia (w postaci fotografii lub rysunków) z minionego weekendu. W czasie przerwy mogą spotykać się przy tablicy i opowiadać o swoich przeżyciach. Będą zaciekawić rówieśników tym, czym zajmowały się w wolne dni, opowiadać, jak spędzały czas z rodziną czy przyjaciółmi, gdzie były i co widziały.
- **Kącik przyrodniczy:** Wzbogacony o album przyrodniczy i album naszej miejscowości. W kąciku przyrodniczym znajdują się różnego rodzaju skarby poszczególnych pór roku. Dzieci mogą wykorzystywać je do tworzenia różnorodnych postaci itp. Z zebranych podczas spacerów listków, kwiatów, traw, kasztanów, przebiśniegów tworzą wspólnie albumy dla poszczególnych pór roku. W takim kąciku mogą również znajdować się posadzone przez dzieci rośliny, dzięki czemu uczą się poprzez ciągłą ich obserwację. Jest w nim również miejsce na różne materiały przyrodnicze, które dzieci wykorzystują do prac plastycznych. Dzieci zbierają informacje dotyczące ich miejscowości. Przeprowadzają wywiady z rodzicami, dziadkami oraz z mieszkańcami. Zebrane informacje zbierają w jednym miejscu. Informacje te uwieczniają we wspólnym albumie za pomocą symboli, ilustracji lub zdań.
- **Kącik czytelniczy:** W kąciku czytelniczym znajdują się oczywiście książki, do których w wolnym czasie dzieci mogą sięgać, jeżeli jeszcze nie umieją czytać, oglądają je, a te które już tę umiejętność posiadły, mogą na przykład czytać swoim kolegom i koleżankom. Tu dzieci mogą przynosić swoje ulubione książki z domu, opowiadać o nich. W takim kąciku mogą się znaleźć encyklopedie, albumy, których w czasie lekcji możemy użyć np. do poszukiwania przez dzieci przydatnych do danego tematu informacji, zdjęć itp. W kąciku czytelniczym znajdować się będą również kolorowe puffy z pianki.
- **Kącik matematyczny:** Znajdują się tu różnego rodzaju pomoce matematyczne, które mogą służyć również do zabawy, np. liczydła, kości do gry, kolorowe patyczki, puzzle, gry planszowe oraz klocki. Układanie z klocków pomaga w późniejszej nauce matematyki, szczególnie jeżeli chodzi o wyobraźnię przestrzenną, przeliczanie, tworzenie zbiorów. Różne zabawy klockami i gry wspomagają rozwój umiejętności współdziałania u dzieci. Kącik może być w pobliżu kącika plastycznego tak, by dzieci z łatwością same mogły tworzyć edukacyjne gry planszowe.
- **Kącik teatralny z pacynkami:** W kąciku teatralnym dzieci odgrywają wymyślone przez siebie scenki. Pacynki wykonane są przez uczniów podczas lekcji plastyki. Teatryk- okienko wykonane jest z kartonu, starej firanki/ zasłonki

i ozdobione przez dzieci. W kąciaku teatralnym znajdować się będzie szafka na pacynki, wykonana przez jednego z rodziców.

- **Kącik plastyczny:** Znaleźć tam można: kartki, kredki, pastele, nożyczki, kleje itp. Dzieci korzystając z takich przyborów, rozwijają swoją wyobraźnię, szczególnie jeżeli jest to w czasie wolnym, gdy dzieci są samodzielne, bo nauczyciel nie daje tematu pracy.
- **Tablica marzeń:** Na tej tablicy dzieci zapisują bądź rysują swoje marzenia, do których dążą. Mogą to być również cele edukacyjne, które podczas swojej edukacji chcą osiągnąć np. „chcę płynnie czytać” lub „chcę liczyć w pamięci do 100”. Dzieci wspólnie z nauczycielem, np. raz w miesiącu omawiają zapisane na tablicy cele/marzenia i dzielą się tym, co im już się spełniło.
- **Kącik sensoryczny:** W kąciaku znajdują się różnej wielkości pudełka z niewielkim otworem, aby można było włożyć rękę i za pomocą dotyku stwierdzić, co znajduje się w środku. W pudełkach będą znajdowały się różnego rodzaju materiały, krepina itp. Kącik wzbogacony będzie o słoiki, pojemniki z piaskiem, wodą, mąką, guziki, puszki, tak by dzieci mogły swobodnie dotknąć dany produkt, rzecz.
- **Szklana kula dobrych myśli:** W sali na biurku nauczyciela znajduje się szklana kula, w której są malutkie, kolorowe karteczki, a na każdej z nich jakaś miła myśl od kolegów i koleżanek z klasy. Na przykład w poniedziałek nauczycielka prosi dzieci, aby napisały na małych karteczkach coś miłego do swoich kolegów i koleżanek i wrzuciły do szklanej kuli. A w każdy piątek każdy uczeń losuje dla siebie takiego „ciepłego puchatka”. Przykładowe zwroty: Jesteś bardzo miła/y. Lubię, gdy się uśmiechasz Lubię spędzać z tobą czas. Fajnie, że jesteś w mojej klasie. Zawsze cieszę się na twój widok Zawsze mogę na ciebie liczyć. Masz super poczucie humoru Jesteś super kolegą/koleżanką.

Przedstawiono tu zaledwie kilka propozycji, jak zmienić przestrzeń uczenia się w środowisko uczenia się uczniów.



EDUKACJA OBYWATELSKA – EDUKACJA DEMOKRATYCZNA – EDUKACJA DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

1. Obywatelstwo, demokracja a prawa partycypacyjne dzieci

Punktem wyjścia do rozważań na temat kluczowych kategorii: obywatelstwa i demokracji jest zagwarantowana w Konstytucji RP równość wszystkich obywateli oraz powinność równego ich traktowania przez władze publiczne, zakaz dyskryminacji w jakimkolwiek obszarze życia (1997, art. 32) oraz „[...] troska o wspólne dobro” (art. 82).

W edukacji można wyróżnić dwa modele zawierające to założenie: model równości (Śliwerski, 2007, s. 104), który zakłada równość pomiędzy dorosłymi i dziećmi, utrwaloną w klasycznej sentencji Janusza Korczaka: „nie ma dzieci – są ludzie [...]” (Kircher, 1997, s. 18) oraz model autonomicznej relacji dziecko–dorosły, w którym dziecko jest aktywnym podmiotem własnych zmian rozwojowych, jest kompetentne, i autonomiczne (tamże, s. 108). Jeśli zatem jesteśmy równi to nie ma hierarchii (Urban, 2013, s. 117), jak pisał Korczak „[...] demokratyzm dziecka nie zna hierarchii” (2017, s. 13).

Dzieci są obywatelami, i z tego faktu wynika ich prawo do uczestniczenia w życiu społecznym. Partycypacja dzieci została zapisana w *Konwencji o prawach dziecka* w odniesieniu do swobody w wyrażaniu poglądów i szacunku dla ich poglądów (art. 12), swobodzie wypowiedzi, myślenia i wyznania, prawie do informacji i prywatności (art. 13–17). Partycypacja, zdaniem Rogera Harta, „[...] jest procesem dzielenia się decyzjami wpływającymi na życie jednostki i życie społeczności, w której żyjemy. Jest środkiem, z którego budowana jest demokracja i standardem, za pomocą którego demokracje powinny być mierzone. Partycypacja jest fundamentalnym prawem obywatelskim” (1992, s. 5).

Prawa partycypacyjne dzieci, według Martina Woodheada, wzrastały na gruncie teorii i badań odnoszących się do aktywności dzieci, poczucia sprawstwa i konstruktywistycznej roli dzieci jako nadających znaczenie podmiotom społecznym, partnerów w interakcjach, mających wpływ na swój rozwój (2006, s. 29). Manfreda Liebel (2017, s. 172–173) pisze: „[...] demokracja musi się opierać na jednostkach, które od wczesnego wieku uczą się czym jest wolność, jak podejmować własne decyzje, przyjąć odpowiedzialność za własne życie (wziąć życie we własne ręce) działać w sposób «odpowiedzialny» oraz stosować się do zasad równej i sprawiedliwej interakcji społecznej. W takim rozumowaniu partycypacja jest narzędziem, które ma zagwarantować prawa, interesy i rozwój kompetencji dzieci oraz jest warunkiem koniecznym demokratycznego społeczeństwa.

Kontekst społeczny i historia warunkują skuteczność działania szkół na rzecz edukacji obywatelskiej i demokracji. Efektywność instytucji edukacyjnych w tym zakresie, zdaniem Roberta Putmana (1995, s. 285), zależy będzie od norm, reguł, systemu wartości i codziennych praktyk działania i zaangażowania, jakości demokracji natomiast mierzy się stopniem obywatelskiego zaangażowania (Clark Power, Power, Light Bredemeir, Light Shields, 2003, s. 106).

Najbardziej fundamentalną cechą wspólnoty obywatelskiej jest zdolność jej członków do współdziałania i działania dla dobra ogółu, współpracy na rzecz realizacji wspólnych celów. Taka aktywność wymaga odpowiedniego poziomu rozwoju moralnego i poczucia sprawiedliwości, które pozwala na wzniesienie się ponad własne interesy, ma potencjał tworzenia wartości jakich pojedyncza jednostka nie jest w stanie wytworzyć. Działania na rzecz wspólnego dobra, przyjęcie ról i zobowiązań, wynikających z bycia członkiem wspólnoty, w połączeniu z akceptacją równości i umowy społecznej są spoiwem wspólnoty obywatelskiej. Zaangażowanie zaś wynika z codziennych praktyk czynnego uczestnictwa i działania.

Tylko doświadczanie partycypacji w dzieciństwie, pomiędzy dorosłymi i dziećmi jako równymi i kompetentnymi partnerami (Levy, 2016, s. 65), przygotowuje grunt do aktywności obywatelskiej w życiu dorosłym (Jarosz, 2016 s. 83). Zdaniem Bogusława Śliwerskiego (2017, s. 173–174): „Partycypacja jest możliwa już w przedszkolu, gdyż dzieci są zdolne do wyrażania swoich sądów i opinii oraz do podejmowania decyzji dotyczących ich aktywności w grupie rówieśniczej mającej wpływ na życie w niej. Partycypacja jako narzędzie budowania demokracji jest nie tylko prawem obywatelskim i prawem dziecka, ale także umiejętnością rozwijania samowiedzy, samoświadomości, i samokontroli, by móc lepiej rozumieć i funkcjonować w grupie rówieśniczej. Dzieciom, a tym bardziej młodzieży, należy stwarzać okazje do dokonywania wyborów, wyrażania własnych opinii i dzielenia się doznaniem czy nawet negocjowania rozwiązań własnych problemów, by mogły w przyszłości odwoływać się do tych doświadczeń jako obywatele”. Punkt wyjścia do partycypacji jest „[...] gotowość jednostki do zaangażowania się w otaczającym nas świecie [...]” (Pobłocki, 2016, s. 46) oraz możliwość,

czy sposobność do praktykowania i eksperymentowania demokracji w codzienności edukacyjnej (Moss, 2014, s. 112–138).

Fakt sprawowania opieki nad dziećmi nie upoważnia dorosłych do ograniczania ich autonomii czy wolności, do wykluczania dzieci z życia społecznego, pytania się o ich opinię, czy możliwości podejmowania przez nie decyzji. Podmiotowe podejście wymaga jednak przyjęcia perspektywy równości pomiędzy dorosłymi i dziećmi, zmianę relacji z pionowej (*góra–dół*) na relację poziomą, równoległą – na partnerstwo. Taka wzajemna relacja szacunku opiera się na sprawiedliwości społecznej, wynikającej z bycia członkiem społeczeństwa. Wynika z lojalności dorosłych wobec dzieci, które są w tej samej sytuacji, w jakiej dzisiejsi dorośli byli w dzieciństwie i zaufania, jakim ich darzą (Sztompka, 2016, s. 149–197). Daje możliwość tworzenia wspólnoty, która współdziała i [...] solidarnie dochodzi do wspólnych ustaleń” (Śliwerski, 2007, s. 104). Przestrzeń relacji międzyludzkich oparta na wyróżnionych sześciu podstawowych wartościach moralnych, wyznacza możliwości demokratyzowania przestrzeni edukacyjnej. Piotr Sztompka (2017, s. 51) opisuje ją w następujący sposób: „Tylko gdy znajduję się razem z otaczającą mnie społecznością we wspólnej przestrzeni moralnej, mam poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa, przewidywalności reakcji, z jakimi się spotykam, jestem gotów do otwartości wobec innych, kreatywności i innowacyjności. Staję się aktywnym obywatelem, a nie tylko mieszkańcem, zaangażowanym uczestnikiem społeczeństwa, a nie tylko pasażerem na gapę (*free-rider*). I tylko wtedy podmiotowa aktywność w nas wszystkich i każdego z osobna zapewnia każdemu jakąś miarę osobistego szczęścia, a wszystkim rozwój i postęp całej wspólnoty. Istnienie wspólnoty obywatelskiej opartej na mocnych wartościach to klucz do pomyślności społeczeństwa” (tamże).

Demokracja daje sposobność realizacji podstawowych praw i swobód obywatelskich. Poprzez wolności indywidualne i możliwość wpływu jednostek na swoje otoczenie rozwija społeczeństwa. Jednak ostatecznie to praktykowanie praw obywatelskich i swobód decyduje o wkładzie jednostki w życie społeczne. Potwierdza to Amartya Sen, ekonomista i laureat Nagrody Nobla z 1998 roku w dziedzinie ekonomii, kiedy pisze: „W demokracji ludzie najczęściej osiągają to, czego się domagają, i co nader istotne – najczęściej nie uzyskują tego, czego się nie domagają. Chociaż ostateczne efekty będą znane dopiero w przyszłości, niepodobna lekceważyć działań podejmowanych teraz” (Sen, 2002, s. 176).

Wolność jednostki, decyzyjność, możliwość partycypacji decydują o tym, czy relacje między uczącymi się i nauczycielami są dwustronne, partnersko-demokratyczne, czy autorytatne *rozwój to wolność* (tamże, s. 17). „[...] Jest możliwość, gdy pomnażane są ludzkie wolności, dzieje się za sprawą wolnej działalności ludzi, zachodzi poprzez procesy, które umożliwiają wolność w działaniach i decyzjach oraz faktyczne sposobności do działania w konkretnych warunkach” (tamże, s. 31–32).

- Takiej sposobności do trenowania postaw obywatelskich, partycypacji, a zatem demokratyzacji dostarczyć może środowiska edukacyjnego, w którym:
 - istnieje poczucie wspólnego dobra, skłaniające do współdziałania w kręgu szerszym niż rodzina czy przyjaciele;
 - jest skłonność do kompromisów;
 - jest zaufanie społeczne;
 - przyjęto założenia równości wynikającej z praw i wolności, wyrażające się w aprobacie dla różnych stylów życia, w otwartości na doświadczenia, samodzielności myślenia ludzi o *otwartych umysłach*;
 - wykorzystuje się realne sytuacje, w których uczący się doświadczają poczucia sprawstwa, wynikającego z realnego wpływu na środowisko i proces edukacyjny (Urban, 2013, s. 118–119).

2. Edukacja dla globalnego obywatelstwa a edukacja dla zrównoważonego rozwoju: wspólne wymiary i prawodawstwo obowiązujące w Polsce

Ewolucja znaczeniowa sposobu rozumienia obywatelstwa oraz idei zrównoważonego rozwoju (ang. *Sustainable Development*), wzrastały w tym samym czasie i na tym samym gruncie: wraz z rozwojem demokracji i świadomością istnienia nierówności pomiędzy ludźmi i krajami (Lewandowska, 2016, s. 39–41).

Idea zrównoważonego obejmuje – jako współzależne – trzy wymiary: środowisko, gospodarkę i społeczeństwo¹. Wymiary te zachodzą na siebie, co oznacza, że działania podejmowane w jednym z nich dają skutki w innym, np. szybki wzrost gospodarczy musi mieć wpływ na środowisko i zatrudnienie ludzi. Każda zmiana w którymś z wymiarów będzie miała oddźwięk w innym. O zrównoważonym trwałym rozwoju, mówimy wtedy, gdy dotyczy on w sposób harmonijny wszystkich wymiarów. Gdy jeden z nich jest waloryzowany, odbywa się kosztem innych, mamy wówczas do czynienia z nierównościami, niesprawiedliwością, wykorzystywaniem, czy wyzyskiem.

Wraz z rozwojem demokracji i ewoluowaniem idei zrównoważonego rozwoju zmieniało się i zwiększało zasięg rozumienia obywatelstwa, z obywatela danego kraju na obywatela globalnego. Zmiana ta pociągała za sobą potrzebę edukacji dla obywatelstwa globalnego².

¹ Społeczeństwo jest rozumiane w kontekście społeczno-kulturowym jako ludzie i kultura, jaką tworzą.

² Logotyp Global Citizenship Education, jednego ze strategicznych obszarów programu UNESCO w dziedzinie edukacji na lata 2014–2021. Potrzeba globalnej edukacji obywatelskiej wzrastała w UNESCO od lat siedemdziesiątych, kiedy skupiała się na edukacji na rzecz



Rycina 3.1. Uproszczony schemat wymiarów zrównoważonego rozwoju

Źródło: Lewandowska 2016, s. 45.

Zadaniem edukacji globalnego obywatelstwa (ang. *Global Citizenship Education* – GCED) jest umożliwienie uczącym się podejmowania aktywnych ról dla stawiania czoła globalnym wyzwaniom, rozwiązywania globalnych problemów oraz stawiania się aktywnymi uczestnikami bardziej pokojowego, tolerancyjnego, otwartego i bezpiecznego świata. Zakłada ona pielęgnowanie szacunku dla wszystkich, budowaniu poczucia przynależności do wspólnoty ludzkiej i pomaganiu uczącym się w nabywaniu postawy odpowiedzialnego i aktywnego globalnego obywatela (UNESCO, 2014).

Celami tak rozumianej edukacji dla globalnego obywatelstwa są:

- „rozwijanie zrozumienia struktur globalnego zarządzania, praw i odpowiedzialności, spraw



Rycina 3.2. Logo GCED

Źródło: <http://en.unesco.org/gced>, 06.08.2017.

międzynarodowego zrozumienia, współpracy, pokoju i edukacji w zakresie praw człowieka i podstawowych wolności aż do roku 2012, kiedy ogłoszono (ang. *Global Education First Initiative* – GEFI) i którego jednym z priorytetów jest popieranie globalnego obywatelstwa.

- globalnych i powiązań między globalnymi, narodowymi i lokalnymi systemami i procesami;
- rozpoznawanie i docenianie różnic oraz wielotożsamości, takich jak np. kultura, język, religia, płeć, wspólne człowieczeństwo, a także rozwijanie umiejętności życia w coraz bardziej zróżnicowanym świecie;
 - rozwijanie i stosowanie kluczowych umiejętności społecznych, np.: zadawania kluczowych pytań, posługiwania się technologiami informatycznymi, rozumienia przekazu medialnego, myślenia krytycznego, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, negocjacji, budowania pokoju, odpowiedzialności osobistej i społecznej;
 - zdawanie sobie sprawy z wagi wartości i przekonań oraz ich wpływu na podejmowanie decyzji politycznych i społecznych; percepcję społecznej sprawiedliwości i zaangażowania społecznego;
 - rozwijanie postaw opiekuńczych i empatii wobec innych i środowiska oraz poszanowania dla różnorodności;
 - rozwijanie wartości takich jak: uczciwość i sprawiedliwość społeczna oraz umiejętności dokonywania krytycznej analizy kwestii związanych z nierównościami ze względu na płeć, status społeczno-ekonomiczny, kulturę, religię, wiek itd.;
 - uczestnictwo we współczesnych sprawach globalnych oraz lokalnych, na poziomie narodowym i globalnym jako świadomy, zaangażowany, odpowiedzialny i reagujący globalny obywatel” (UNESCO, 2014, s. 16).

W związku z uwarunkowaniami politycznymi Polski nie uczestniczyliśmy jako pełnoprawni obywatele we wzrastaniu w demokracji oraz propagowaniu idei zrównoważonego rozwoju³. Dopiero zmiany ustrojowe zapoczątkowane w Pol-

³ W ewolucji idei zrównoważonego rozwoju za najważniejsze daty uznaje się:

1. Rok 1972 – Konferencja ONZ Sztokholmie (ang. *United Nations Conference on the Human Environment*) oraz Raport Klubu Rzymskiego *Granice Wzrostu* (ang. *The limits to Growth*), który głosił, że zasoby naturalne będące podstawą wzrostu gospodarczego na wyczerpaniu.
2. Rok 1987: Światowa Komisja do Spraw Środowiska i Rozwoju (ang. *The World Commission on Environment and Development*) ogłasza w Raport *Nasza Wspólna Przyszłość* (ang. *Our Common Report*), w którym zdefiniowano, że „[...] rozwój zrównoważony, to jest taki rozwój, w którym potrzeby obecnego pokolenia mogą być zaspokojone bez umniejszania szans przyszłych pokoleń na ich zaspokojenie”. *Nasza wspólna przyszłość: raport Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju, 1991*, tłumaczenie Urszula Grzełońska, Ewa Kolanowska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Ekonomiczne, s. 13.
3. Rok 1992: Konferencja ONZ w Rio de Janeiro (*United Nations Conference on Environment and Development, UNCD*), podczas której odbył się *Szczyt Ziemi* a na nim przyjęto *Deklarację z Rio* oraz *Agendę 21*, czyli globalny program działań mający na celu rozwiązanie światowych problemów ochrony środowiska.
4. Rok 2000: Szczyt Milenijny ONZ w Nowym Jorku i zdefiniowanie ośmiu Milenijnych Celów Rozwoju (ang. *Millenium Development Goals*).

sce w 1989 roku zdecydowały o przyjęciu demokratycznego modelu, uczyniły z nas obywatele świata i włączyły w ogólnoświatowy nurt dotyczący przekształcania świata w świat zrównoważony – sprawiedliwy dla wszystkich. Idea zrównoważonego rozwoju w Polsce, wcześniej szerzej nie znana, trafiła na obszar dziedzinowy wspólny ochronie środowiska i ekologii, czego efektem było zredukowanie perspektywy wielowymiarowej współzależności do działań jedynie w wymiarze ekologicznym i synonimiczne rozumienie ekologia = zrównoważony rozwój (Lewandowska, 2016, s. 71). Dowodem takiego rozumienia może być zapis w Konstytucji RP „Rzeczpospolita Polska [...] zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju” (1997, Art. 5) (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. nr 78, poz. 483 ze zm., art. 5).

Obecnie do realizacji działań na rzecz zrównoważonego rozwoju zobowiązuje Polskę Konstytucja RP, członkostwo w ONZ i podpisanie deklaracji odnośnie do realizacji najnowszej *Agendy 2030*, przynależność do Unii Europejskiej i zapisów w kluczowych dokumentach, takich jak Stra-



Rycina 3.3. Cele Zrównoważonego Rozwoju (ONZ 2015, s. 19).

5. Rok 2002:

- konferencja ONZ w Johannesburgu (ang. *United Nations Conference on Environment and Development*, UNCED), zwana Światowym Szczytem Ziemi (ang. *Earth Summit*), podczas którego podjęto decyzję o ograniczaniu emisji gazów cieplarnianych oraz zawiązywał partnerstwa rządowe i pozarządowe na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa obywatelskiego;
- ogłoszenie przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych na lata 2005–2014 Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, a wiodącą rolę miało w niej odegrać UNESCO.

6. Rok 2012: Konferencja ONZ w Rio de Janeiro (ang. *United Nations Conference on Environment and Development*, UNCD), podczas której odbył się Szczyt Ziemi Rio +20 i przyjęcie a na nim przyjęto deklaracji *Przyszłość, jakiej chcemy* (ang. *Future we Want*).

7. Rok 2015: Szczyt ONZ w Nowym Jorku i zastąpienie Milenijnych Celów Rozwoju przez Cele Zrównoważonego Rozwoju (ang. *Sustainable Development Goals*) zawarte w Rezolucji 70/1. *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* (ang. *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*).

tegia Lizbońska, Strategia Goeteborska, Strategia Zrównoważonego Rozwoju czy *Europa 2020* (Olejarczyk, 2016, s. 17).

Aktualnie obowiązującym dokumentem ogólnoświatowym, dotyczącym zrównoważonego rozwoju jest rezolucja ONZ nr 70/1 pt. *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* zastępowana skrótem *Agenda 2030*, będąca zobowiązaniem realizacji 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju (ang. *Sustainable Development Goals*) w latach 2016–2030.

1. Wyeliminować ubóstwo we wszystkich jego formach na całym świecie.
2. Wyeliminować głód, osiągnąć bezpieczeństwo żywnościowe i lepsze odżywianie oraz promować zrównoważone rolnictwo.
3. Zapewnić wszystkim ludziom w każdym wieku zdrowe życie oraz promować dobrobyt.
4. Zapewnić wszystkim wysokiej jakości edukację oraz promować uczenie się przez całe życie.
5. Osiągnąć równość płci oraz wzmocnić pozycję kobiet i dziewcząt.
6. Zapewnić wszystkim ludziom dostęp do wody i warunków sanitarnych poprzez zrównoważoną gospodarkę zasobami wodnymi.
7. Zapewnić wszystkim dostęp do stabilnej, zrównoważonej i nowoczesnej energii po przystępnej cenie.
8. Promować stabilny, zrównoważony i inkluzywny wzrost gospodarczy, pełne i produktywne zatrudnienie oraz godną pracę dla wszystkich ludzi.
9. Budować stabilną infrastrukturę, promować zrównoważone uprzemysłowienie oraz wspierać innowacyjność.
10. Zmniejszyć nierówności w krajach i między krajami.
11. Uczynić miasta i osiedla ludzkie bezpiecznymi, stabilnymi, zrównoważonymi oraz sprzyjającymi włączeniu społecznemu.
12. Zapewnić wzorce zrównoważonej konsumpcji i produkcji.
13. Podjąć pilne działania w celu przeciwdziałania zmianom klimatu i ich skutkom.
14. Chronić oceany, morza i zasoby morskie oraz wykorzystywać je w sposób zrównoważony.
15. Chronić, przywrócić oraz promować zrównoważone użytkowanie ekosystemów lądowych, zrównoważone gospodarowanie lasami, zwalczać pustyńnienie, powstrzymać i odwracać proces degradacji gleby oraz powstrzymać utratę różnorodności biologicznej.
16. Promować pokojowe i inkluzywne społeczeństwa, zapewnić wszystkim ludziom dostęp do wymiaru sprawiedliwości oraz budować na wszystkich szczeblach skuteczne i odpowiedzialne instytucje, sprzyjające włączeniu społecznemu.
17. Wzmocnić środki wdrażania i ożywić globalne partnerstwo na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Podpisana przez wszystkie 193 kraje członkowskie Organizacji Narodów Zjednoczonych (w tym Polskę) *Agenda 2030* ONZ określa 17 celów, dla wszystkich obszarów, które mają przekształcić nasz świat „[...] w którym każdy człowiek ma możliwość rozwoju. Świata wolnego od lęku i przemocy. Świata, w którym zapanuje powszechna umiejętność czytania i pisania. Świata ze sprawiedliwym i powszechnym dostępem do wysokiej jakości edukacji na wszystkich jej poziomach, [...] w którym zapanuje dobrobyt fizyczny, psychiczny i społeczny. [...] w którym panuje powszechne poszanowanie praw człowieka i godności ludzkiej, praworządności, sprawiedliwości, równości oraz brak dyskryminacji, niezależnie od rasy, pochodzenia etnicznego i różnorodności kulturowej; i w którym istnieją równe szanse, umożliwiające pełne wykorzystanie potencjału ludzkiego i przyczyniające się do budowania wspólnego dobrobytu. Świat, który inwestuje w swoje dzieci, w którym każde dziecko dorasta wolne od przemocy i wyzysku. [...] Świat sprawiedliwy, godziwy, tolerancyjny, otwarty i sprzyjający integracji społecznej, w którym spełniane są potrzeby najsłabszych. [...] Świat, w którym demokracja, dobre sprawowanie władzy i praworządność, a także sprzyjające warunki otoczenia na poziomie krajowym i międzynarodowym, mają kluczowe znaczenie dla zrównoważonego rozwoju [...] Świat, w którym ludzkość żyje w harmonii z naturą [...]” (ONZ, 2015, s. 4).

Takie przekształcanie, zdaniem Petera Mossa, ma być zmianą transformacyjną [...] to prezentowanie nowego sposobu myślenia, to inne rozumowanie [...] Wówczas, kiedy już dłużej nie myślimy o rzeczach tak, jak dawniej o nich myśleliśmy, *transformacja staje się bardzo nagląca, bardzo trudna i całkiem możliwa*. Zmiana transformacyjna [...] nie odrzuca i nie wypiera się przeszłości i teraźniejszości, nie pozostawia ich z tyłu. Przeszłość i teraźniejszość są tu raczej cenione za to jak wiele mogą wnieść do przyszłości. Odmienne myślenie pozwala nam zobaczyć przeszłość i teraźniejszość w nowym świetle oraz umożliwia stworzenie nowych powiązań z doświadczeniami i tradycjami, których wcześniej być może nie dostrzegaliśmy lub patrzyliśmy na nie w inny sposób. [...] Możemy zatem na nowo odkrywać znaczenie [...] celów, takich jak demokracja, sprawiedliwość społeczna czy zrównoważony rozwój oraz gdy tradycje i doświadczenia z przeszłości wciąż są słyszalne w zmaganiach z teraźniejszością i w możliwościach, które dają przyszłość” (2014, s. 8–15).

Edukacja ma podstawowe znaczenie dla zmiany, dla przekształcania świata w kierunku zrównoważonego: świata pokoju, równości, bardziej przewidywalnego, odpornego na zagrożenia; miejsca godnego życia i przyszłości dla wszystkich istot żyjących. Tak jej rola została określona w *Agendzie 2030*.

W Celu 4., który brzmi: Zapewnić wszystkim wysokiej jakości edukację oraz promować uczenie się przez całe życie, punkt 4.7. czytamy „do 2030 roku zapewnić, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i naberą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym, między innymi, poprzez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, global-

nego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój” (ONZ, 2015, s. 20).

W celu tym zapisane zostały wartości, takie jak: sprawiedliwość, równość, respektowanie praw człowieka i pokojowe strategie rozwiązywania problemów, które są spoiwem łączącym demokrację i zrównoważony rozwój. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju to edukacja obywatelstwa globalnego.

Połączenie w ramach celu 4.7 edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa (ang. GCED) z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju (ang. ESD) uznawane jest przez UNESCO za podejście wzajemnie się wzmacniające i dopełniające. Oba priorytety odnoszą się do edukacji, która pomaga budować świat w sposób pokojowy i zrównoważony. Oba podkreślają potrzebę rozwijania wiedzy, umiejętności, wartości, postaw i zachowań, które umożliwiają osobom podejmowanie świadomych decyzji i przyjmowanie aktywnych ról w skali lokalnej, krajowej i globalnej. Odbywa się to za pomocą metod partycypacyjnych, które stawiają uczniów w centrum procesu uczenia, zachęcając ich do myślenia krytycznego o otaczającym ich świecie i do podjęcia działań mających na celu pozytywne zmiany. Jest to możliwe w „demokratycznych wspólnotach kulturowych” (Śliwerski, 2017, s. 212).

Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju i obywatelstwa zawierają także wiele wspólnych kompetencji. Obejmują oprócz rozwiązywania problemów, także krytyczne myślenie, empatię, globalną solidarność i poszanowanie różnorodności. Wiele z tych umiejętności, zwłaszcza tych związanych z wiedzą kognitywną, ma charakter interdyscyplinarny i integralny dla skutecznego uczenia się wszystkich przedmiotów szkolnych. Zarówno edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, jak i edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa postrzegają uczących się jako osoby zajmujące się zmianami (zachęcają ich do tego), podkreślają zaangażowanie w uniwersalne wartości i holistyczne uczenie się przez całe życie oraz znaczenie lokalnych doświadczeń, działań i lokalnych rozwiązań.

Idea edukacji dla zrównoważonego rozwoju została zapisana w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59), która weszła w życie 1 września 2017 roku. Widnieje tam zobowiązanie do działań edukacyjnych na rzecz zrównoważonego rozwoju. „System oświaty zapewnia w szczególności: upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej” (rodz. 1, art. 1, pkt. 15).

3. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju, czyli jaka edukacja?

Zastanawiając się nad celami edukacji oraz tym, jakim społeczeństwem chcemy się stać, należy wziąć pod uwagę wymiar kulturowy, społeczny, ekonomiczny, etyczny i obywatelski (UNESCO, 2015, s. 37).

Gospodarcze funkcje edukacji są niewątpliwie ważne, ale należy wykraczać poza wizję wyłącznie utylitarną i podejście do kapitału ludzkiego, które charakteryzuje dyskusje na temat rozwoju i edukacji⁴. Waloryzacja jednego z wymiarów zrównoważonego rozwoju, a takim mamy obecnie do czynienia, w przypadku wymiaru gospodarczego, zaprzecza całej idei. Samo posługiwanie się językiem ekonomii „oparte na dowodach”... „jakość”... „inwestycja”... „rezultaty”... „zwrot”... „skala oceny”... „kapitał ludzki” (Moss, 2014, s. 5) powoduje, że edukacja staje się towarem lub przedmiotem społecznej inwestycji, który można kupić. Czyni z niej narzędzie ekonomii: zamienia ludzi w zasób, kapitał lub koszt; relacje międzyludzkie ustawia jako klient i sprzedawca (tamże, s. 67). Język instrukcji obsługi sprzętu technicznego, statystyki czy bilansu zamienia relacje na punkty i w ten sposób istnienie, emocje kurczą się, kompresują do liczb, a zaangażowanie, działanie, wspólnotowość nie są nic warte, o ile nie mają mierzalnego efektu. Moss nazywa taki rodzaj ekonomicznej narracji w edukacji „opowieścią o jakości i wysokim zwrocie”. „Opowieść ta mówi o kontroli, kalkulacji, technologii i pomiarze. W skrócie brzmi ona następująco. Odnajdź, zainwestuj i zastosuj właściwe ludzkie technologie – określane jako „jakość” – podczas wczesnej edukacji, a zyskasz wysoki zwrot z tej inwestycji, w tym w postaci lepszej edukacji, zatrudnienia, zarobków oraz mniejszych problemów społecznych. To proste równanie przyciąga i urzeka: „wczesna interwencja” + „jakość” = większy „kapitał ludzki” + narodowy sukces (lub przynajmniej przetrwanie) w bezwzględnej gospodarce światowej. Inwestuj wcześniej i inwestuj mądrze, a wszyscy będziemy żyć długo i szczęśliwie w świecie obecnego lub nawet większego dobrobytu. Odnajdując pocieszenie w tej historii na temat wczesnej edukacji jako technicznego rozwiązania niektórych naszych najbliższych problemów i niepokojów, wolimy trzymać się tego właśnie podejścia niż stawiać trudne pytania o świat, jakiego chcemy lub podejmować się ciężkiego, skomplikowanego i politycznego zadania polegającego na czyszczeniu pogłębiającego się bagna nierówności i niesprawiedliwości, w którym mnoży się tak wiele problemów społecznych, a w których rozwiązaniu może pomóc wczesna edukacja” (tamże, s. 3).

Przedstawianie jednego z wymiarów jako ważniejszego, w tym wypadku gospodarki ponad np. prawami człowieka, swobodami obywatelskimi, czy usprawiedliwianie zaniedbań w tym zakresie z powodów ekonomicznych i przeciwstawianie swobód społecznych, obywatelskich, potrzebom materialnym jest, zdaniem Sena (2002, s. 166), złym sposobem rozumienia potrzeb ekonomicznych. Istotą jest bowiem „[...] nie opozycyjność, lecz wzajemne powiązania między swobodami politycznymi a możliwościami i stopniem zaspokojenia potrzeb

⁴ Uwaga dotyczy dyskursu na temat edukacji w kategoriach zysku i zwrotów z inwestycji w edukację i ich wkładu w tworzenie „produktywnych obywateli”.

ekonomicznych”. Zależności te są bezpośrednie, bo dzięki wolnościom politycznym i demokracji ludzie mają szansę wpływać na politykę, decyzje ekonomiczne i jakość życia; instrumentalne, bo demokracja dostarcza narzędzi do zgłaszania swoich potrzeb i domagania się ich oraz konstruktywne – umożliwiające ich zgłaszanie. Sen dowodzi, że im intensywniejsze potrzeby ekonomiczne, tym większe potrzeby swobód obywatelskich (tamże, s. 167). Ten pogląd jest zbliżony ze stanowiskiem UNESCO, które brzmi: „Musimy też odrzucić systemy uczenia, które wyobcowują jednostki i traktują je jak towary, a także praktyki społeczne dzielące i odczłowieczające ludzi. Kluczowym jest, by edukować zgodnie z takimi wartościami i zasadami, jeśli chcemy osiągnąć zrównoważony rozwój i pokój” (UNESCO, 2015, s. 38).

Edukacja to nie tylko zdobywanie umiejętności, lecz także wartości, takie jak szacunek dla wszystkich istot żyjących i godności ludzkiej wymaganych do osiągnięcia harmonii społecznej w zróżnicowanym świecie. Zrozumienie, że kwestie etyczne są fundamentalne dla procesu rozwoju, jest w opozycji do obecnie dominującego dyskursu na ten temat. Takie zrozumienie zwiększa rolę edukacji w rozwijaniu zdolności wymaganych do prowadzenia pełnego i godnego życia zgodnie z alternatywnym podejściem dotyczącym rozwoju jako wolności (Sen, 2002). „Zrównoważenie, zwiększanie godności, zdolności i dobrostanu człowieka oraz jego relacje z innymi ludźmi i naturą powinno stanowić podstawowy cel edukacji w dwudziestym pierwszym wieku” (UNESCO, 2015, s. 38).

W tym rozumieniu edukacja, która przygotowuje do zmieniającego się świata opierać się będzie na doświadczeniu uczniów i tworzy możliwości uczestnictwa, rozwoju kreatywności, innowacji i zdolności do wyobrażania sobie alternatywnych sposobów życia. Zachęca uczących się do zastanowienia się nad wpływem ich codziennych wyborów na zrównoważony rozwój. Uczenie się podejmowania decyzji, dokonywania wyborów i branie odpowiedzialności to edukacja demokratyczna, czyli edukacja dla zrównoważonego rozwoju.

Wdrażanie idei zrównoważonego rozwoju w świetle *Agendy 2030* zależy od możliwości praktykowania postaw obywatelskich w procesie edukacyjnym, a demokratyzacja środowiska edukacyjnego będzie motorem do zmian świata na zrównoważony. Nie można dokonać transferu zobowiązania odnośnie do wdrażania idei zrównoważonego rozwoju z nas wszystkich i uczynić rządzących odpowiedzialnymi za zmianę świata na sprawiedliwy i zrównoważony. Ta odpowiedzialność spoczywa na wszystkich obywatelach świata i uzależniona jest od postaw obywatelskich ma wszystkich poziomach. „[...] Prawdziwa, a nie fasadowa partycypacja polega na nierozłącznym powiązaniu odpowiedzialności ze sprawczością” (Pobłocki, 2016, s. 94) w wymiarze podmiotowym, a zdaniem Krzywosz-Rynkiewicz (2007, s. 41) „[...] umożliwia zmianę odpowiedzialności z ponoszonej na przyjmowaną”. Codzienne mikropraktyki postaw obywatelskich,

rozumiane jako trening umiejętności – zintegrowany i włączony w proces edukacyjny – ma ogromną moc sprawczą w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego i tworzeniu oddolnych zmian systemowych (Sztompka, 2016, s. 260). Jednak „takie podejście wymaga przekształceń w systemie w edukacji, zmiany, która pozwoli uczącym się wziąć pod uwagę kwestie zrównoważonego rozwoju w ich życiu. Takie zmiany nie mogą zostać osiągnięte przez nauczycieli, szkół, rządów i wszystkich którzy chcą zmiany. Głęboko humanistyczna idea zrównoważonego rozwoju zakłada inkluzyjny model edukacji dla wszystkich: edukacji, która nie marginalizuje i nie wyklucza” (UNESCO, 2015, s. 37).

4. Nauczyciel edukacji dla zrównoważonego rozwoju – nauczyciel w czasach zmiany

Fundamentalne znaczenie edukacji dla podejmowania działań na rzecz zrównoważonego rozwoju wynika z ewolucji w myśleniu o roli edukacji. Sięgając do raportu Jacques’a Delors’a (1996), idea edukacji dla zrównoważonego rozwoju wymusza na jej propagatorach reinterpretację czterech filtrów raportu Delors’a:

- **„uczyć się aby wiedzieć** – rozumiana jako rozległa wiedza ogólna z możliwością dogłębnego poznania niewielkiej grupy tematów;
- **uczyć się aby działać** – to kompetencje zawodowe oraz umiejętności radzenia sobie z wieloma sytuacjami oraz pracy w zespole.
- **uczyć się aby być** – czyli rozwijanie swojej osobowości i możliwości działania wraz z rosnącą autonomią, osądem i osobistą odpowiedzialnością, w edukacji dla zrównoważonego rozwoju wykracza poza wymiary społeczne i kulturowe ludzkich interakcji, dotyczy także bycia w relacji ludzi ze środowiskiem naturalnym.
- **uczyć się aby żyć wspólnie** poprzez rozwijanie umiejętności rozumienia innych ludzi oraz docenianie współzależności” (UNESCO, 2015, s. 39).

W obecnym kształcie filary te są ukierunkowanie na uczenie się do zmiany – przekształcania siebie, społeczeństwa (UNESCO, 2010; Lewandowska, 2016, s. 47–48) i świata, w którym żyjemy. Motorem do tych zmian powinna być zdaniem Józefy Bałachowicz innowacyjność (2016, s. 33–34), bo zmiana zakłada zrobienie czegoś inaczej. Nauczyciel zrównoważonej przyszłości powinien być wyposażony w podstawowe kompetencje tak, aby jego wiedza, umiejętności, rozumienie, postawy i wartości były zgodne z zasadami zrównoważonego rozwoju. Lista kompetencji nauczycieli dla zrównoważonego rozwoju, w pełni zintegrowana z filarami Delors’a, ma ułatwić implementację koncepcji zrównoważonego rozwoju w programach kształcenia na wszystkich poziomach oraz wskazać jakie kompetencje należy rozwijać u przyszłych nauczycieli (UNECE, 2012, s. 16–17).

Kompetencje nauczycieli edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju⁵ są opisywane w trzech obszarach:

1. Holistyczne ujmowanie świata i łączenie teorii i z praktyką.
2. Przewidywanie zmian: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość.
3. Transformacja ludzi, pedagogiki i całego systemu edukacji odnośnie do pełnienia roli nauczyciela, nauczania i uczenia się uczniów.

Holistyczne ujmowaniu świata i łączenie teorii i z praktyką

Holistyczne ujmowanie świata i łączenie teorii i z praktyką rozumiane jest jako: myślenie integrujące, inkluzyjne oraz radzenie sobie z zawiłymi, kompleksowymi zagadnieniami (UNECE, 2012, s. 16–17).

Tabela 3.1. Kompetencje nauczycieli edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w obszarze holistycznego ujmowania świata i łączenia teorii i z praktyką

UCZYĆ SIĘ ABY WIEDZIEĆ
<p><i>Nauczyciel rozumie ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • że podstawą myślenia o ZR jest postrzeganie środowiska, społeczeństwa i gospodarki jako systemów powiązanych ze sobą i współzależnych; • że współzależność dotyczy również relacji pomiędzy obecnym pokoleniem i między pokoleniami w ogóle, a także między bogatymi a biednymi, między ludźmi a naturą; • że światopogląd i kapitał kulturowy mają podstawowe znaczenie dla zrozumienia światopoglądu i kultury innych osób; • że istnieje silna zależność między zrównoważoną przyszłością a sposobem, w jaki myślimy, żyjemy i pracujemy; • że jego sposób myślenia i działania mają wpływ na podejmowanie działań na rzecz zrównoważonego rozwoju;
UCZYĆ SIĘ ABY DZIAŁAĆ
<p><i>Nauczyciel jest w stanie ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • tworzyć sytuacje dzielenia się pomysłami i doświadczeniami z różnych dziedzin, miejsc, kultur i pokoleń bez uprzedzeń; • przyjmować różne perspektywy, punkty widzenia kwestii, dokonywania wyborów pomiędzy racjami, w sytuacji dylematów, problemów, napięć i konfliktów; • włączać uczniów do lokalnych i globalnych sfer wpływów; • łączyć różne dziedziny, kultury i perspektywy, w tym także lokalną wiedzę i światopoglądy;

⁵ Kompetencje nauczycieli edukacji dla zrównoważonego rozwoju zostały opracowane jako strategia United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) na rzecz zrównoważonego rozwoju. Ma ona na zapewnić narzędzia integracji edukacji dla zrównoważonego rozwoju z odpowiednimi dokumentami politycznymi w celu stworzenia środowiska sprzyjającego rozwijaniu kompetencji we wszystkich sektorach edukacji, ze szczególnym naciskiem na edukację formalną. UNECE (2012). United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development. Learning For the Future, Competences in Education for Sustainable Development. Geneva.

UCZYĆ SIĘ ABY BYĆ
<p><i>Nauczyciel to ktoś kto...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • łączy różne dziedziny, kultury i perspektywy, w tym także lokalną wiedzę i światopoglądy;
UCZYĆ SIĘ ABY ŻYĆ WSPÓLNIE
<p><i>Nauczyciel współpracuje z innymi w sposób, który ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • aktywnie angażowuje różne grupy: z różnych pokoleń, kultur, miejsc i dziedzin.

Źródło: UNECE 2012, s. 16–17.

Przewidywanie zmian: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość

Przewidywanie zmian: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość to najogólniej ujmując czerpanie z przeszłości poprzez zaangażowanie się w teraźniejszość oraz odkrywanie alternatywnych przyszłości.

Tabela 3.2. Kompetencje nauczycieli edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w obszarze przewidywania zmian: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość

UCZYĆ SIĘ ABY WIEDZIEĆ
<p><i>Nauczyciel rozumie ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • główne przyczyny niezrównoważonego rozwoju; • że zrównoważony rozwój jest rozwijającą się koncepcją; • pilną potrzebę zamiany niezrównoważonych praktyk na takie, które idą w kierunku poprawy jakości życia, równości, solidarności i zrównoważonego rozwoju środowiska; • znaczenie umiejętności określania problemu, krytycznej refleksji, przewidywania oraz kreatywnego myślenia w planowaniu przyszłości i wprowadzaniu zmian; • znaczenie bycia w gotowości na nieprzewidziane trudności oraz znaczenie podejścia zapobiegawczego; • znaczenie dowodów naukowych we wspieraniu zrównoważonego rozwoju;
UCZYĆ SIĘ ABY DZIAŁAĆ
<p><i>Nauczyciel jest w stanie ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • krytycznie ocenić procesy zmian w społeczeństwie i wyobrazić sobie zrównoważoną przyszłość; • komunikować poczucie pilnej potrzeby zmian oraz budzić nadzieję; • ułatwiać ewaluację potencjalnych konsekwencji różnych decyzji i działań; • wykorzystać środowisko społeczne, przyrodnicze i pozaprzyrodnicze, będące wytworem cywilizacji, w tym własną instytucję, jako kontekst i źródło uczenia;
UCZYĆ SIĘ ABY BYĆ
<p><i>Nauczyciel to ktoś kto...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • jest pozytywnie zmotywowany do działań na rzecz innych ludzi, otoczenia społecznego i środowiska lokalnego i globalnego, • jest gotów podjąć działania nawet w sytuacjach niepewności;
UCZYĆ SIĘ ABY ŻYĆ WSPÓLNIE
<p><i>Nauczyciel współpracuje z innymi w sposób, który ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • przyczynia się do tworzenia światopoglądów ukierunkowanych na zrównoważony rozwój; • zachęca do rozważania alternatywnych wersji przyszłości.

Źródło: UNECE 2012, s. 16–17.

Krytyczna analiza i rozumienie zdarzeń z przeszłości pozwalają na wyciąganie wniosków na przyszłość, natomiast zaangażowanie w teraźniejszość ma kluczowe znaczenie w rozwiązywaniu współczesnych problemów, takich jak ubóstwo, nierówności społeczne czy „[...] uwzględnianie możliwości dzisiejszych pokoleń bez narażania na szwank możliwości przyszłych pokoleń” (Sen, 2002, s. 5).

Transformacja ludzi, pedagogiki i systemu edukacji

Zmiana, przekształcenie dotyczy musi znaczenia tego, kim jest nauczyciel, istoty nauczania i uczenia się, bowiem dopiero wtedy możliwe jest przekształcenie całego systemu edukacji.

Tabela 3.3. Kompetencje nauczycieli edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w obszarze transformacji ludzi pedagogiki i systemu edukacji

UCZYĆ SIĘ ABY WIEDZIEĆ
<p><i>Nauczyciel rozumie ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • dlaczego istnieje potrzeba przekształcenia systemu edukacji na taki, który będzie wspierał uczenie; • dlaczego istnieje potrzeba przekształcenia sposobu nauczania–uczenia się; • dlaczego ważnym jest przygotowywanie uczniów do sprostania nowym wyzwaniom; • znaczenie doświadczania przez uczniów jako podstawy transformacji; • że zaangażowanie w sprawy związane z rzeczywistością przyczynia się do poprawy efektów uczenia się i pomaga uczniom w praktyce;
UCZYĆ SIĘ ABY DZIAŁAĆ
<p><i>Nauczyciel jest w stanie ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • zrozumieć, dlaczego istnieje potrzeba przekształcenia systemu edukacji na taki, który będzie wspierał uczenie; • zrozumieć, dlaczego istnieje potrzeba przekształcenia nauczania – uczenia się; • zrozumieć, dlaczego ważnym jest przygotowywanie uczniów do sprostania nowym wyzwaniom; • rozumieć znaczenie doświadczania uczniów jako podstawy transformacji; • zrozumieć, że zaangażowanie uczących się w sprawy bezpośrednio odnoszące się do otaczającej ich rzeczywistości przyczynia się do poprawy efektów uczenia się;
UCZYĆ SIĘ ABY BYĆ
<p><i>Nauczyciel to ktoś kto...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • jest gotów kwestionować założenia podstaw nierównoważonych praktyk; • jest moderatorem i uczestnikiem procesu uczenia się; • jest krytycznym i refleksyjnym praktykiem; • inspirowanie do kreatywności i innowacyjności; • angażuje się wspólnie w działania, budując pozytywne relacje;
UCZYĆ SIĘ ABY ŻYĆ WSPÓLNIE
<p><i>Nauczyciel współpracuje z innymi w sposób, który ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • kwestionuje nierównoważone praktyki w systemach edukacyjnych, w tym na szczeblu instytucjonalnym; • poprzez dialog pomaga uczniom określić światopogląd własny oraz innych, jak również uświadomić sobie, że istnieją alternatywne systemy zasad, idei lub przekonań.

Zmiana znaczenia roli nauczyciela jest konieczna, ponieważ systemy edukacyjne składają się z osób, które w nich pracują, a kluczem do zmiany tych systemów będą nauczyciele, którzy potrafią zmienić własne działanie. Niezbędne jest też budowanie pozytywnych relacji między nauczycielami a uczniami, np. poprzez uświadomienie osobom uczącym się popełnianych przez nie błędów⁶, co wymaga zdolności do odczuwania empatii dla poglądów i sytuacji uczących się (UNECE, 2012, s. 17).

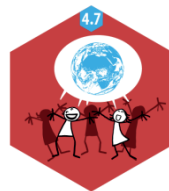
5. Demokratyzacja środowiska edukacyjnego: edukacja dla i do zmiany w działaniu

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju i edukacja obywatelska mają wspólny mianownik. W *Agendzie 2030* (cel 4.7) zostały zaprezentowane razem jako powiązane komponenty działań na rzecz zmiany przyszłego świata na zrównoważony, trwały, przewidywalny, sprawiedliwy dla wszystkich.

Z takiego zapisu jednoznacznie wynika, że działania dla zrównoważonego rozwoju wpisują się w działania demokratyczne a wszelkie działania demokratyzujące proces edukacji będą przyczyniały się do osiągnięcia celów zrównoważonego rozwoju.

Uczenie *dla i do* zmiany to wybór filozofii edukacji i określenie dokąd zmierzamy. Uszczegółowiając jego zakres możemy powiedzieć, że to wybór pomiędzy:

- autonomią, czyli samoregulującym się podmiotem a posłuszeństwem, czyli zewnętrznym sterowanym przedmiotem;
- między odpowiedzialnością a bez troską krótkowzrocznością;
- możliwością dokonywania wyborów a poczuciem bezsilności;
- troską o bezpieczeństwo dzieci a ograniczaniem gromadzenia dziecięcych doświadczeń;
- zgodą na podejmowaniem ryzyka a lękiem przed kontrolą, czyli zaufaniem lub jego brakiem;
- wolnością i rozwojem a zniewoleniem i ograniczaniem możliwości rozwoju;
- zaangażowaniem i aktywnością a obojętnością i biernością⁷ (Lewandowska, 2016, s. 61–62; Gill, 2007, s. 12–19; Sen, 2002).



Rycina 3.4. Logo Celu 4.7

Źródło: UNECE 2017, s. 47.

⁶ W przeciwieństwie do prezentowania siebie jako nieomylnych, znających wszystkie odpowiedzi.

⁷ Jeśli zjawisko to występuje szerzej, np. dotyczy całej generacji, to Tadeusz Pilch nazywa je pokoleniem odwróconych pleców (Pilch, 2016, s. 13–25).

Wybór strategii edukacyjnej będzie określał relacje pomiędzy nauczycielami a uczącymi się. Demokryzacji procesu edukacyjnego może pomóc reorientacja edukacji w kierunku zrównoważonego świata, czyli uczenie się *dla i do* zmiany świata, poprzez jedną ze strategii (UNESCO, 2010; Lewandowska, 2016, s. 54–62).

Uczenie się przez doświadczanie (ang. *experimental learning*). Doświadczanie buduje własny układ odniesienia. Jest kluczowe dla zmiany w kierunku zrównoważonej, demokratycznej przyszłości. Według Jeana Piageta, Johna Deweya i Davida Kolba obejmuje fazy:

- doświadczania sytuacji i obserwacja skutków;
- przetwarzania doświadczenia – świadomość tego co robię i czuję;
- uogólniania – dostrzegania zależności pomiędzy działaniem i jego skutkami;
- zastosowania uogólnienia w nowej sytuacji (UNESCO, 2010).

Jak nauczyć się decydowania bez możliwości podejmowania ważnych decyzji, jak nauczyć się argumentowania i negocjowania bez doświadczenia różnicy w poglądach? Uczenie przez doświadczanie, eksperymentowanie jest sednem trenowania demokracji w sytuacjach życia codziennego. Stanowi „laboratorium” demokracji (Śliwerski, 2017, s. 160). To uspołecznianie rozumiane jako narzędzie do mobilizowania innych na rzecz dobra wspólnego – to „edukacja w demokracji” (tamże, s. 161) zgodne z powiedzeniem „nic o nas bez nas”.

Opowiadanie historii (ang. *storytelling*)⁸. Znaczenie narracji jest zależne od kontekstu. Zdaniem Brunera (2006, s. 90) [...] „bez uwzględnienia perspektywy, z której została napisana, jest w najlepszym razie swawolnym żartem” lub narzędziem politycznego przywództwa, służącym osiągnięciu przewagi, władzy, wtedy, gdy są jednostronne. Snucie wielu różnych opowieści, czy w wersji ustnej, czy spisanej a innej niż dominujący dyskurs, daje alternatywę, pokazuje, że są inne perspektywy i możliwości. Twierdzi, że „jedna interpretacja jakiegokolwiek narracji nie przekreśla pozostałych interpretacji. Narracje i ich interpretacje przekazują znaczenia, a znaczenia są z natury swojej wielorakie: regułą jest polisemia” (tamże, s. 130).

Każda narracja jest przedstawianiem wizji świata, konstruuje sposób myślenia o świecie i swojej roli w nim. Przemodelowanie, ewolucja edukacji w kierunku obywatelstwa i demokracji to wybór narracji odnoszących się do współdecydowania, odpowiedzialności i możliwości wpływania na zmiany jest szczególnie ważne, albowiem „choć obecne czasy są bardziej mroczne i niepewne i nowe historie nie mogą pozostawiać złudzeń, jednocześnie nie mogą one być malowane wyłącznie ciemnymi barwami. Powinny zaś dawać nadzieję, że inny świat jest możliwy, świat, który jest bardziej sprawiedliwy, demokratyczny i zrównoważo-

⁸ Więcej na temat strategii *storytelling* w publikacji E. Lewandowskiej *Edukacja dzieci drogą do zrównoważonego rozwoju świata. Storytelling strategią rozwijania dziecięcych kompetencji*. Warszawa: Polski Komitet OMEP (w druku).

ny, świat, w którym rzeczy niespodziewane, zdziwienie, różnorodność i złożoność będą miały swoje miejsce we wczesnej edukacji, a właściwie w całej edukacji. Powinny dawać wiarę w ludzi, niezależnie od ich wieku oraz w ich potencjał. W końcu, powinny dawać nam powody, byśmy znowu mogli uwierzyć w świat” (Moss, 2014, s. 2).

Uczenie wartości (ang. *values education*). Wartości są przekonaniem powiązanymi z emocjami, które tworzą motywację. Odnoszą się do celów, jakie chcemy osiągnąć, dzięki wartościom dokonujemy określonych wyborów, dokonujemy oceny osób, zdarzeń – są normą i kryterium oceny, wyznaczają ramy działania (Schwartz, 2006).

Dla zrozumienia sposobów działania ważna jest znajomość celu motywującego, który określa konkretne wartości:

1. Samokierowanie: niezależność w myśleniu i działaniu.
2. Stymulacja. Ekscytacja, nowość i wyzwanie w życiu.
3. Hedonizm. Przyjemność i zmysłowa satysfakcja dla siebie.
4. Osiągnięcie. Osobisty sukces osiągany poprzez stosowanie się do norm społecznych.
5. Siła (władza). Status społeczny i prestiż, kontrola lub dominacja nad ludźmi i zasobami.
6. Bezpieczeństwo. Harmonia, równowaga i stabilność w relacjach społecznych z innymi i ze sobą.
7. Konformizm. Ograniczanie działań, skłonności i impulsów, które mogą zaszkodzić nam lub zaszkodzić innym lub naruszać oczekiwania lub normy społeczne.
8. Tradycja. Szacunek, zaangażowanie i akceptacja zwyczajów, tradycji czy norm kulturowych.
9. Życzliwość. Dbłość o dobre samopoczucie osób z którymi jesteśmy w relacji.
10. Uniwersalizm (egalitaryzm). Zrozumienie, docenienie, tolerancja i ochrona, dbłość o dobrobyt i dobrostan wszystkich ludzi i przyrody wynikający z uznania równości (Schwartz, 2006, s. 1; Jaśko, Kossowska, 2008).

Wartości kierują działaniami, dlatego podstawowe dla zrozumienia czym jest obywatelstwo oraz demokracja jest rozumienie wartości. Spośród sześciu fundamentalnych wartości, wyróżnionych przez Piotra Sztompkę: zaufanie, lojalność, wzajemność, solidarność, szacunek i sprawiedliwość, zaufanie pełni rolę szczególną w demokracji, która jest zbudowana na przekonaniu, że zaufanie jest możliwe. Dlaczego? Bo zaufanie ułatwia komunikację niezbędną w demokracji – w słuchaniu innych i przedstawianiu swoich racji. Bo wymaga uznania różnic i różnorodności a zaufanie pomaga postrzegać różnorodność jako możliwości a nie zagrożenia. Bo kompromis i konsensus, który towarzyszy demokracji wymaga choćby minimalnego zaufania odnośnie intencji działań innych osób. Bo zaufanie

pomaga podczas prowadzenia debat i zapobiega zachowaniu otwartej wrogości (Sztompka, 2007, s. 355).

Tym, co czyni ludzi bardziej skłonny do ufania są m.in. ich cechy osobowościowe, takie jak: ogólna aktywność, poczucie sprawstwa, optymizm, zorientowanie na przyszłość, raczej wysokie aspiracje i afirmacja sukcesu; zasoby, jakimi dysponują, czyli zróżnicowana, bogata sieć kontaktów z innymi (Sztompka, 2007, s. 283). Zdaniem socjologa „zasadniczą sprawą jest budowanie i podtrzymywanie zaufania w relacjach nauczycieli i uczniów a także wśród samej młodzieży szkolnej” (tamże, s. 298) oraz publiczne rozmowy na temat zaufania i nieufności (tamże, s. 299). Jedną z wielu korzyści dla społeczeństwa, wynikającą z kultury zaufania jest pojawienie się aktywności, zaangażowania, scalanie i wzmacnianie więzi społecznych [...], w taki sposób rozwija się potencjał samoprzekształcający się społeczeństwa, jego podmiotowość” (tamże, 2012, s. 352). W placówkach edukacyjnych zachodzi interakcja między nauczycielami a uczniami, między samymi uczniami, tu negocjuje się znaczenia, kształtują się postawy i wartości (Mikiewicz, s. 258). Szkoła jako środowisko edukacyjne i przestrzeń, w której dzieci codziennie praktykują demokrację, powinna być do tych praktyk przygotowana (Clark Power, Power, Light Bredemeir, Light Shields, 2003, s. 108) i tworzyć takie możliwości (Moss, 2014).

Uczenie się przez zadawanie pytań (ang. *enquiry learning*) można odnieść do dwóch z wyróżnionych przez Jeroma Brunera modeli uczenia się: postrzeganie dzieci jako myślących i wiedzących (2006, s. 82), które zakładają, że uczący się nie jest pasywnym odbiorcą nauczania w procesie edukacyjnym lecz konstruuje wiedzę w trakcie uczenia się. „[...] pedagogika wzajemności zakłada, że wszystkie ludzkie umysły są zdolne do posiadania przekonań i idei, które przez dyskusję i interakcję mogą zostać włączone w pewien wspólny układ odniesienia (tamże, s. 87).

Zadawanie pytań rozpoczynających się partykułą *dlaczego* jest kluczowe w kwestionowaniu obecnych niezrównoważonych praktyk odnoszących się do nadmiernej konsumpcji i produkcji, niesprawiedliwości, dyskryminacji innych. Ma służyć rozwijaniu samodzielności w myśleniu, odejściu od rutyny i rzecz jasna zmianie.

Właściwa ocena (ang. *appropriate assessment*). Charakterystyczne dla zrównoważonego rozwoju jest ujmowanie koncepcji w wymiarze lokalnym i globalnym oraz świadomość, w jaki sposób zmiana w jednej części świata może mieć wpływ na inne części, w jaki sposób dzisiejsze wybory mogą wpływać na jutrzejszy świat. Wyzwania te są złożone i wymagają oceny z perspektywy wymiarów: środowiskowego, społecznego i gospodarczego, włączania wielu perspektyw światopoglądów, niezależnie od dylematów czy sprzeczności np. interesów. Przy prezentacji różnych perspektyw, ważne jest, by nauczyciele byli otwarci w wyrażaniu swojego światopoglądu, ale jednocześnie, by go nie narzucali uczącym się. Realizacja zagadnień zrównoważonego rozwoju dotyczących: planety, dobrobytu, ludzi, pokoju, miejsc czy partnerstwa dla zrównoważonego rozwoju jest tak

różnorodna, że zapewnia uczącym zaangażowanie w realizację projektów obywatelskich oraz łączenie różnych koncepcji i pomysłów. A właściwa ich ocena jest wielowymiarowa, wielopłaszczyznowa i dalekowzrocza.

Rozwiązywanie przyszłych problemów (ang. *future problem solving*), zdaniem Brunera, jest przykładem kierunku uczenia się, podczas którego dochodzi do przetwarzania wiedzy (2006, s. 89). Możliwość podejmowania przez uczących się tematów dotyczących tworzenia wizji na przyszłość, badanie alternatywnych przyszłości prowadzi do pojawiania się nowych możliwości. Angażowanie uczniów w takie działania uruchamia kreatywność i pokazuje sposoby, w jakie działania podejmowane dzisiaj przyczyniają się do rozwoju lub szkodzą zrównoważonej przyszłości. Takie działania uruchamiają emocje oraz energię do podejmowania bardziej zrównoważonych wyborów w teraźniejszości, które mają prowadzić do pozytywnej przyszłości dla ludzi i przyrody (UNECE, 2012, s. 16–17).

Rozwiązywanie problemów społeczności lokalnej (ang. *community problem solving*) jest jednym z obszarów rozwijania kompetencji obywatelstwa globalnego dla zrównoważonego rozwoju. Rozwijając u dzieci postawy obywatelskie, takie jak zaangażowanie, które jest fundamentem obywatelskości, kluczowe są:

- włączenie dzieci w dialog i debaty w kwestie szukania, rozwiązywania problemów lokalnych, narodowych i globalnych (w rodzinie, placówce edukacyjnej, społeczności lokalnej, kraju i naszej planecie);
- partycypacja dzieci w działaniach na rzecz społeczności;
- partycypacja dzieci w podejmowaniu decyzji w placówce edukacyjnej;
- możliwość podejmowania przez uczących się działań poza salą, klasą (ang. *outside the classroom*) (ISSA, 2010, s. 27).

Uczenie się poza klasą (ang. *learning outside the classroom*), odnosi się do zmiany kontekstu edukacyjnego, a zmiana kontekstu ma zmienić relacje i role, spłaszczyć hierarchię i w ten sposób demokratyzować edukację. „Poczucie odpowiedzialności za środowisko łączy się z uczeniem się w środowisku szerszym niż sala szkolna” (Lewandowska, 2016, s. 61). Nie ma dbałości o środowisko społeczno-przyrodnicze bez poczucia przynależności i wspólnotowości, relacji zbudowanych na warościach (Sztompka, 2016, s. 273–275). *Outdoorowa edukacja* pozwala na doświadczanie miejsc innych niż placówka edukacyjna. W ten sposób codzienne bycie w środowisku innym niż szkoła czy przedszkole daje buduje poczucie przynależności lokalnej, tworzy z nim relację emocjonalną o charakterze przywiązania i w ten sposób skłania do działań na jej rzecz, czyli poczucie wspólnotowości wyzwała postawy obywatelskie (Muszyńska, 2016, s. 215).

Zmiany społeczne i cywilizacyjne nadały odpowiedzialności szczególne znaczenie. Odpowiedzialnym można być wtedy, gdy przyjmie się osobistą odpowiedzialność, czyli dokona wyboru odnośnie do zaangażowania lub bierności oraz ma się świadomość odnośnie do skutków dokonanych wyborów i przyjmuje się ich konsekwencje. Nie można być odpowiedzialnym obywatelem bez podejmowania

działań doświadczania odpowiedzialności. Przejęcie osobistej odpowiedzialności za zmianę świata na lepszy jest możliwe, gdy stworzy się, lub odbuduje osobistą relację z otaczającym światem i poczucie więzi, wynikające z bycia w nim.

Zmiana kontekstu edukacyjnego pozwala na zweryfikowanie wszystkich postawionych na początku tej części pytań odnośnie do odpowiedzialności, zaufania zaangażowania czyli rozwoju dziecięcej autonomii i wolności.

6. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju a środowisko

Środowisko jest jednym z sześciu głównych obszarów działań dla zrównoważonego rozwoju.



Rycina 3.5. Główne obszary działań w ramach Agendy 2030

Źródło: UNESCO, 2016.

Zachowanie równowagi pomiędzy wymiarami zrównoważonego rozwoju wymaga różnorodnych partnerstw i wspólnych działań w celu zwiększenia siły oddziaływania. Gospodarka nastawiona na wysoki zysk świetnie poradzi sobie kosztem społeczeństwa i środowiska, w końcu w bilansie księgowym jest pozycja koszty. Ta przewaga wymiaru ekonomicznego spowoduje straty dla społeczeństwa, odbijające się w jakości życia, poczuciu sensu, satysfakcji, zwiększającej się liczbie chorób cywilizacyjnych i osłabienia realacji międzyludzkich. Pojawiają się straty dla środowiska, te szybko mierzalne, jak np. metry wyciętego lasu i te mniej uchwytne, jak mniejsza liczba siedlisk ptaków w wyciętych lasach są trudne do

wyceny, choć koszty degradacji środowiska naturalnego odczuwamy codziennie obserwując zmiany pogodowe. Zdaniem Richarda Louva (2014) człowiek odcięty od przyrody cierpi. Szansą w przywracaniu równowagi między wymiarami zrównoważonego rozwoju jest sprzyśnięcie sił środowiska i społeczeństwa: działania człowieka z przyrodą, w przyrodzie – dla zapewnienia przyszłości i wzajemnych korzyści – pokazując właściwy, zrównoważony rozwój.

Jest to możliwe teraz, kiedy postrzeganie roli środowiska naturalnego przez społeczeństwo się zmieniało.

CEL		
łącność z przyrodą, wiedza, rozumienie i jej ochrona	świadomości ekologicznej odnośnie zanieczyszczeń	zaangażowanie obywateli w kwestie związane ze zrównoważonym rozwojem; rozumienie: powiązań między środowiskiem, gospodarką, społeczeństwem oraz jak dzisiejsze działania wpływają na przyszłe pokolenia
→		
DZIAŁANIA		
kampanie uświadamiające społeczeństwo; przyroda jako przedmiot nauczania, ogrodnictwo w placówkach edukacyjnych	ośrodki edukacji ekologicznej w miastach, programy nauczania i szkolenia nauczycieli	wielostronne i wielopłaszczyznowe działania, społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw i podejście ogółu szkół do problematyki działań na rzecz zrównoważonego rozwoju
→		

Rycina 3.6. Zmiany w celu i obszarach działań związanych ze środowiskiem od końca XIX wieku do lat 90. XX wieku

Źródło: za UNESCO, 2016, s. 25, Wals, 2012.

Ilustracja pokazuje kierunek zmian, w jakim podążamy – od wąskiego rozumienia przyrody, którą trzeba chronić – do widzenia środowiska jako jednego z wymiarów zrównoważonego rozwoju, od działań jednostkowych do zaangażowania wszystkich w sprawę przyszłości dla wszystkich. Podgląd ten potwierdza Richard Louva (2011, s. 4) „[...] w dobie szybkiej przemiany środowiskowej, gospodarczej i społecznej, przyszłość będzie należała do tych obeznanych w naturze – osób, rodzin, przedsiębiorstw i liderów politycznych, którzy rozwijają głębsze zrozumienie natury, i którzy równoważą świat wirtualny z rzeczywistością [...] (ponowne połączenie ze światem przyrody ma zasadnicze znaczenie dla zdrowia i dobrego samopoczucia ludzi, ich duszy i przetrwania”.

Spośród wielu obszarów wspólnych dla edukacji obywatelstwa globalnego i edukacji dla zrównoważonego rozwoju uczenie się poza placówką edukacyjną (ang. *outdoor education*), działanie w środowisku, rozumianym jako środowisko

przyrodnicze i materialne jest spoiwem tych dopełniających się koncepcji. Louv (2011, s. 7) przytacza stwierdzenie Paula Sheparda, iż „świat przyrody jest nie tylko szeregim ograniczeń, ale także kontekstów, w ramach których możemy w pełni realizować swoje marzenia”.

Jego zdaniem „[...] ponowne połączenie ze światem przyrody ma zasadnicze znaczenie dla zdrowia i dobrego samopoczucia ludzi, ich duszy i przetrwania” (tamże, s. 3). Miejsce, w jakim odbywa się edukacja poza salą (ang. *education outside the classroom*), oddziałuje na zachowania, gromadzone doświadczenia przez uczących się, pozwala na zrewidowanie strategii uczenia i przemodelowanie przestrzeni nauczyciele–uczniowe, relacji uczniów między sobą i relacji z miejscem (Wattchow, Brown, 2011). Opisuje je Louv: „[...] wyszedłem na zewnątrz w upał, znalazłem zardzewiałe składane krzesło [...] i postawiłem je w cieniu drzewa obok domu. [...] siedziałem samotnie i patrzyłem nad polami w [...]. Obserwowałem, jak popołudniowe chmury burzowe wznoszą się nad głęboką pustynią na wschodzie i warstwami piaskowca nad rzeką. Pole papryczek chili drżało w słońcu. Na de mną szumiały liście i skrzypiały konary. Moje oczy spoczęły na pojedynczej topoli rosnącej nad rzeką, której gałęzie i górne liście kołysały się w powolnym rytmie i górowały ponad wszystkim innym. Minęła godzina, może więcej. Wyszło ze mnie napięcie. Wydawało się, że kręci się w powietrzu nad zielonym polem. Potem zniknęło. I coś lepszego zajęło jego miejsce.

Po upływie dwudziestu czterech lat często myślę o topoli u brzegu rzeki i o podobnych momentach niewytłumaczalnych cudów; momentach, podczas których otrzymałem od natury to, czego potrzebowałem: to nieuchwytnie coś, czego nie potrafię nazwać” (tamże, s. 2). I choć trudno ją zdefiniować, to relacja miejsc i ludzi jest relacją wzajemnego oddziaływania ludzi na środowisko i środowiska na ludzi, jest relacją oczywistą.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju nadaje byciu w środowisku szczególnego znaczenia. Jedną z przytaczanych wcześniej strategii uczenia dla zrównoważonego rozwoju jest właśnie *outdoor education*. Implementacja idei edukacji dla zrównoważonego rozwoju, z jednej strony wyjaśnia, dlaczego ważne jest przywrócenia równowagi pomiędzy zajęciami realizowanym w budynku i poza nim, a drugiej tworzy holistyczną perspektywę procesu edukacyjnego, łącząc wszystkie trzy wymiary zrównoważonego rozwoju: społeczny, środowiskowy i gospodarczy, w całość, pokazując ich nierozzerwalności oraz zależność między nimi.

***Outdoor education* a wymiar społeczeństwa w koncepcji zrównoważonego rozwoju**

Strategia *outdoor education* jest punktem wyjścia niezwykle ambitnej wizji ukierunkowanej na zmianę w edukacji, do transformacji edukacji z modelu transmisyjnego do modelu partycypacyjnego, gdzie nauczyciel jest uczestnikiem procesu

edukacyjnego, *który uczy się = doświadcza razem z dziećmi* (Korwin-Szymanowska, Lewandowska, 2015, s. 74). Na świecie prym w edukacji poza klasą wiodą kraje skandynawskie. W Polsce albo mamy przykłady procesu edukacyjnego zorganizowanego prawie wyłącznie w budynkach, albo pojawiają się placówki leśne, które w ogóle nie mają budynku. Włączenie w proces reaktywacji *outdoor education* perspektywy edukacji dla zrównoważonego rozwoju z poszanowaniem dla najlepszych polskich praktyk edukacyjnych i uwzględnieniem kontekstu kulturowego pozwala na przyjęcie bardziej wielowymiarowej perspektywy *outdoor education* jako strategii uczenia się. Wydaje się, że nowa perspektywa odświeża dydaktykę wczesnej edukacji, zmienia rolę nauczyciela z roli decydenta na rolę towarzysza w uczeniu.

***Outdoor education* a wymiar środowiska w koncepcji zrównoważonego rozwoju**

Jak już wspomniano, jedną z wiodących strategii edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest uczenie poza salą (ang. *outdoor education*). Bezpośredni kontakt fizyczny, sensoryczny, intelektualny oraz emocjonalny stosunek tworzy relację człowieka ze środowiskiem, buduje poczucie wspólnoty, więzi nie tylko z przyrodą, lecz także ze środowiskiem życia człowieka w kontekście społecznym, np. jako środowisko lokalne; buduje poczucie odpowiedzialności za nie. Uczenie na zewnątrz odgrywa kluczową rolę w rozwinięciu u uczących się szerokiego pojmowania środowiska i relacji z nim, która będzie niezbędna w konstruowaniu zrównoważonej przyszłości. Jeżeli uczący się nie doświadczają kontaktu ze środowiskiem samodzielnie lub w towarzystwie, to zadanie kierowanego doświadczania w środowisku przyrody nabiera szczególnego znaczenia i spoczywa na placówkach edukacyjnych. Zdefiniowane przez Louva zaburzenie braku kontaktu z naturą (*nature deficit disorder*) ma ogromne konsekwencje dla rozwoju człowieka, jego samopoczucia (*well-being*), kształtowania odpowiedzialnej postawy wobec siebie, jak i środowisko.

***Outdoor education* a wymiar gospodarki w koncepcji zrównoważonego rozwoju**

Uczenie się na zewnątrz i bezpośredni kontakt ze środowiskiem, również w kontekście gospodarczym wpływa na rozumienie zależności pomiędzy środowiskiem, ludźmi i gospodarką. Dzieci, które przebywają dłużej na zewnątrz, niezależnie od warunków pogodowych, to dzieci zahartowane fizycznie, odporne na choroby i zmęczenie, dzieci, których rodzice nie przebywają na zwolnieniu, sprawując nad nimi opiekę. W ten sposób *outdoor education* ma bezpośredni związek wymiarem ekonomicznym zrównoważonego rozwoju.

Komponentami zmiany są *outdoor education* rozumiana jako strategia uczenia się i koncepcja edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Ich połączenie zakłada uzyskanie efektu synergii, czyli powiązanie komponentów, jednocześnie ma dać większy efekt niż suma poszczególnych części razem. Zmiana kontekstu edukacji – *outdoor education* – ma zmienić samą edukację.

DOŚWIADCZANIE W ŚWIETLE EDUKACJI DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU – W STRONĘ PARADYGMATU UCZENIA SIĘ

Uczymy się całe życie. To stwierdzenie wpisuje się we współczesne myślenie o edukacji stanowiąc jedną z centralnych kategorii rozważań nad rozwojem dziecka. Uczenie się od najdawniejszych czasów stanowi obszar zainteresowania wielu dyscyplin naukowych starających się wyjaśniać to zagadnienie w sposób interdyscyplinarny. Na przestrzeni wieków zmieniało się podejście do uczenia się, a coraz to nowsze badania przyczyniają się do głębszego i pełniejszego rozumienia zjawisk zachodzących podczas tego procesu.

Świadomość zmian zachodzących w obrębie rozumienia procesów uczenia się powinna prowadzić do refleksji nad sposobem tworzenia sytuacji edukacyjnych ukierunkowanych na holistyczny rozwój dziecka. Stąd też transformacja współczesnej edukacji z modelu instrukcyjnego przybliżyła nas do drugiej fali nowoczesnej edukacji, opierającej się na paradygmacie uczenia się. Samo podejście w myśleniu o uczeniu się w historii pedagogiki nie jest nowe, gdyż już w latach 70. XX wieku Edgar Faure w swoim raporcie „Uczyć się, aby być” (1975) postulował zmianę dotychczasowego paradygmatu, wskazując na konieczność troski o indywidualny rozwój człowieka wraz z kształtowaniem jego odpowiedzialności moralnej za świat (Faure, 1975). Podejście to nakreśliło więc wyzwania stojące przed edukacją także w wymiarze wychowawczym, wskazując na konieczność powrotu do wartości jako wyznaczników kształtowania doskonałości ludzkiej i człowieczeństwa w wymiarze humanistycznym przy uwzględnieniu zasobów otoczenia i troski o wspólny świat. Zwrócenie uwagi na konieczność rozwoju siebie w odniesieniu do świata zewnętrznego zmienia perspektywę edukacyjną, odnosząc ją do idei zrównoważonego rozwoju jako podstawowego wyznacznika procesu edukacyjnego. Co to oznacza? Faure (1975) podkreślał, że podstawowym

wyzwaniem dla edukacji jest kształtowanie tożsamości i podmiotowości dziecka, dążąc do pełni człowieczeństwa w świecie wielu jego wymiarów. W wyniku zdobywanych doświadczeń, kształtują się kompetencje jednostki, jej komunikatywność czy społeczne bycie w świecie. W rezultacie, przedstawiona perspektywa obdarzyła człowieka wraz z jego twórczymi możliwościami zaufaniem, co stworzyło przestrzeń do nawiązywania racjonalnych relacji ze światem zewnętrznym (Faure, 1975).

Dyskusja na temat konieczności transformacji edukacji jest obecna w dyskursie wielu dyscyplin naukowych. Jednak dążenia do jej zmiany są często efektem przeobrażeń rzeczywistości i w swojej istocie często nie nadążają za wyzwaniami codzienności. W związku z tym pojawia się refleksja: co by się stało, gdyby tor transformacji edukacji w większym stopniu uzależnić nie od zmian społeczno-kulturowych rzeczywistości, ale raczej od naturalnych skłonności i możliwości ludzkiego organizmu? Ten nowy obraz myślenia o człowieku jako podmiocie i kreatorze siebie w relacji do świata zewnętrznego ma swoje głębokie odzwierciedlenie w edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Jednak ze względu na to, że podejście to zostało omówione we wcześniejszych rozdziałach prezentowanej książki, ten rozdział koncentruje się na praktycznych nurtach edukacyjnych promujących paradygmat uczenia się w kontekście zrównoważonego rozwoju.

1. Strategie wzmacniające paradygmat uczenia się w edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Zdaniem Marka Kaczmarzyka (2016), biologa i neurodydaktyka, z przyswajaniem informacji nierozzerwalnie związany jest ruch, co ma swoje uwarunkowania ewolucyjne. Poznawczy aspekt funkcjonowania naszych przodków był uzależniony od ruchu jako fundamentu zdobywania informacji. Biorąc pod uwagę upływ czasu, nasze mózgi nie zmieniły się od tamtego czasu w znaczący sposób, stąd też zaproszenie uczniów do ławki niejako zabija pierwotny instynkt uczenia (Kaczmarzyk, 2016). Jak twierdzą Joan K. James i Theresa Williams (2017) niezależnie od środowiska uczenia się, proces edukacyjny powinien cechować się aktywnością podmiotu uczącego się zapewniającą możliwości doświadczania oraz zanurzenia treści w realnym kontekście, co przyczynia się do długotrwałego zapamiętywania oddziałujących na jednostkę znaczeń (James, Williams, 2017, s. 66). Inni badacze podkreślają, że uczniowie, którzy są zaangażowani w konstruowanie własnej wiedzy poprzez doświadczanie, przyczyniają się do świadomego uczenia się (Chen, Chou, 2015; Jones i in., 2015; Thornburn, Marshall, 2014).

Biorąc pod uwagę te aspekty, niezwykle ważne jest uwzględnienie ruchu w procesie edukacji, który nierozzerwalnie łączy się z doświadczaniem, a w konsekwencji z własnym konstruowaniem wiedzy, rozwijaniem podmiotowości i kom-

petencji wysokich jakości. W rezultacie, daje to szansę na rozwój ucłowieczonego społeczeństwa, które bierze odpowiedzialność za swoje bycie w świecie. Ta troska o najbliższe otoczenie, przestrzeń lokalną i globalną ma swoje głębokie uzasadnienie w strategiach nauczania i uczenia się ukierunkowanych na zrównoważony rozwój, które zostały zaproponowane przez UNESCO (2010). Wśród nich można znaleźć: uczenie przez doświadczenie, opowiadanie historii, edukację opartą na wartościach, uczenie się przez zadawanie pytań, właściwą ocenę, rozwiązywanie przyszłych problemów, rozwiązywanie problemów społeczności lokalnej i uczenie się poza klasą (UNESCO, 2010; por. Lewandowska, 2016, s. 54).

Przedstawione tu podejścia do procesu uczenia się nie są niczym nowym w historii. Już Sokrates postulował poznawanie rzeczywistości poprzez zadawanie pytań, a opowiadanie historii było konstytutywną cechą choćby plemion indiańskich. Z rozwiązywaniem problemów ludzie musieli sobie radzić od momentu pojawienia się człowieka na ziemi. Jednak to, co odróżnia ich od ludzi współczesnych, to kontekst, w jakim wykorzystywali te strategie – dotyczyły one kwestii istotnych i znaczących w ich życiu codziennym. W konsekwencji, pojawiła się relacja osobista pomiędzy podmiotem a przedmiotem procesu edukacyjnego, co miało swoje odzwierciedlenie w doświadczeniu, emocjach, motywacji i realizacji potrzeb. Dziś program nauczania został oderwany od bezpośrednich doznań i świadomości jego wykorzystania w codzienności. Brak tej relacji przyczynia się do obojętności lub frustracji spowodowanej świadomością uczenia się niepotrzebnych rzeczy, wywołując negatywne emocje, które nie sprzyjają procesom uczenia się.

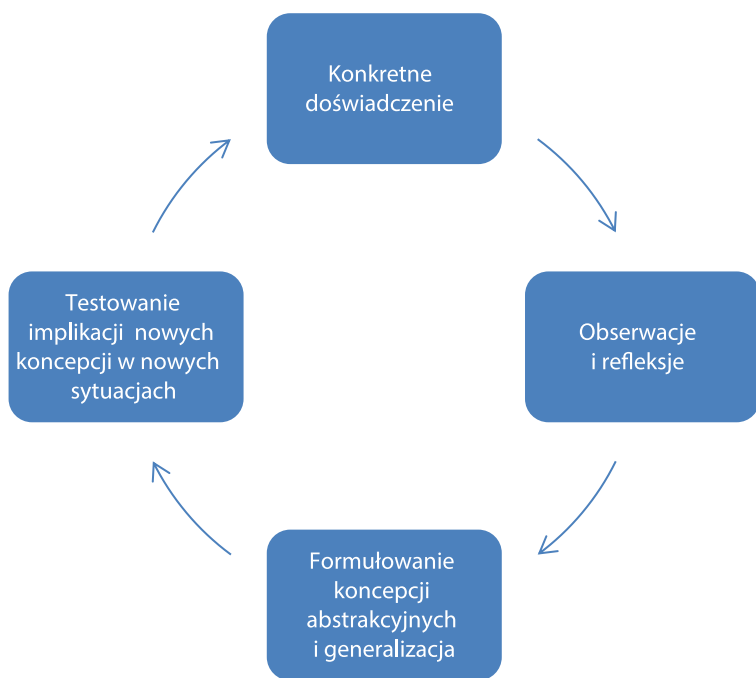
W związku z tym UNESCO (2010) postuluje powrót do strategii, które w większym stopniu włączają doświadczenie w proces budowania relacji między podmiotem a przedmiotem procesu edukacyjnego, tworząc przestrzeń do włączenia emocji, motywacji czy zaangażowania, które przyczyniają się nie tylko do konstruowania wiedzy czy tworzenia przestrzeni społecznej, ale przede wszystkim urzeczywistniania siebie jako podmiotu. Co to oznacza w praktyce?

2. Doświadczenie jako centralna kategoria procesu uczenia się zorientowana na budowę zrównoważonego społeczeństwa

Interpretacja terminu *doświadczenie* została szerzej przedstawiona w pierwszym rozdziale książki, stąd też w tej części pracy skoncentrowano się na wybranych teoriach, których centralną kategorią staje się doświadczenie. Jedną z nich, która na dobre wpisała się w nurt edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest uczenie się przez doświadczenie Davida Kolba (1984). Zdaniem autora, teoria ta oferuje znacząco inny sposób postrzegania procesu uczenia się niż teorie behawioralne, oparte na poznaniu czy teorie podkreślające tradycyjne metody

uczenia się, gdyż jej centralną kategorią jest doświadczanie (Kolb, 1984, s. 20). Kolb podkreśla, że teoria ta ma na celu nadanie procesowi uczenia się wymiaru holistycznego, integrującego doświadczenie, postrzeganie, poznanie, jak i zachowanie (tamże, s. 21).

Uczenie się przez doświadczenie Kolba wywodzi się z koncepcji Lewina, Deweya i Piageta. Każdy z wyżej przedstawionych twórców, odcisnął swoiste piętno w postrzeganiu uczenia się przez Kolba. Pierwszy z nich, Lewin, był twórcą koncepcji Action Research, w której uczenie się, zmiana i wzrost są związane z procesem rozpoczynającym się doświadczeniem „tu–i–teraz”, z którego wyciąga się właściwe dane i obserwacje, a w konsekwencji wnioski, wdrażane następnie w nowych sytuacjach. Uczenie się w tym podejściu uwzględnia więc cztery etapy (rys. 4.1).



Rysunek 4.1. Model uczenia się Lewina

Źródło: Kolb, 1984, s. 21 (tłum. własne).

Z modelu Lewina Kolb wyciągnął dwa istotne elementy:

- 1) konkretne doświadczenia zdobywane „tu–i–teraz” jako narzędzie uprawomocniania abstrakcyjnych pojęć – osobiste doświadczenie jest punktem centralnym uczenia się, nadając osobiste znaczenia i strukturę abstrakcyjnym konceptom, które następnie można testować i sprawdzać w nowych sytuacjach procesu uczenia się razem z innymi podmiotami;

- 2) informację zwrotną (feedback) jako komponent podejmowanych działań zorientowanych na cel oraz ewaluacji konsekwencji wynikających z podjętych działań.

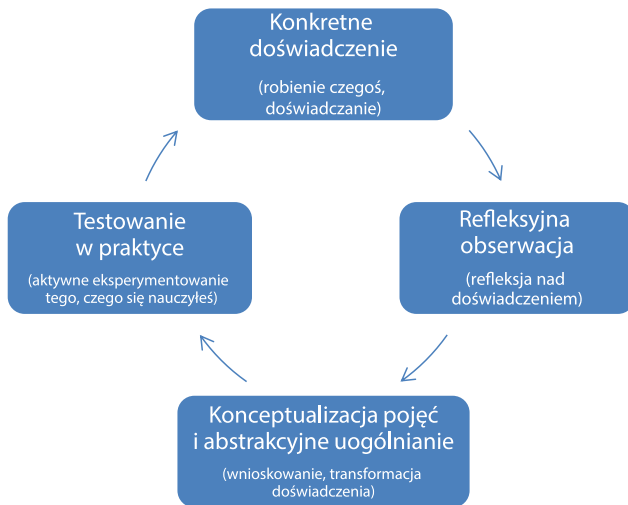
Drugą postacią inspirującą Kolba był John Dewey, którego podejście było podobne do koncepcji Lewina, choć Dewey skoncentrował się bardziej na rozwojowej naturze uczenia się, starając się analizować jak uczenie się przekształca konkretne doświadczenia w celowe działania wyższego rzędu. Model uczenia się Deweya integruje doświadczenie oraz pojęcia, obserwacje i działanie. Doświadczenie jest niejako impulsem nadającym siłę pojęciom, a z kolei pojęcia wyzwają dalsze impulsy. W teorii uczenia się Deweya pojawia się odroczenie natychmiastowego działania, które tworzy przestrzeń do obserwacji i oceny konieczności działania, zaś samo działanie jest konieczne do osiągnięcia celu. Integracja tych dwóch pozornie przeciwnych lecz symbiotycznie związanych ze sobą procesów pozwala na rozwój dojrzałych i zaawansowanych celów (Kolb, 1984).

Z kolei dla Piageta, wymiar doświadczenia, pojęć, refleksji i działania kształtuje podstawowe continuum rozwoju ludzkiego myślenia. Proces uczenia się jest interpretowany jako interakcje pomiędzy jednostką a środowiskiem w procesach akomodacji i asymilacji, co też Kolb uwzględnił w swoim postrzeganiu uczenia się przez doświadczenie (tamże).

Zdaniem Kolba (1984), wszystkie powyższe pomysły na postrzeganie procesu uczenia się kształtują pewną unikalną perspektywę uczenia się i rozwoju (tamże, s. 25–26), która podkreśla znaczenie *procesu uczenia się*, a nie osiągniętych rezultatów. Centralną kategorią uczenia się przez doświadczenie są treści kształtowane nie przez myśli, ale właśnie przez doświadczenie, na podstawie którego formułowane i przekształcane są pewne pojęcia abstrakcyjne. Uczenie opiera się więc na poznawaniu nowych pojęć, które są zapewniane przez nowe doświadczenia w różnorodnych sytuacjach. W efekcie, „Uczenie się jest procesem, gdzie wiedza jest kształtowana przez transformację doświadczenia” (tamże, s. 38). Jego zdaniem, teoria uczenia się przez doświadczenie opiera się na dwóch poziomach: cztero-etapowym cyklu uczenia się oraz czterech stylach uczenia się.

Cykl uczenia się Kolba obejmuje cztery obszary (rys. 4.2):

- 1) konkretne doświadczenie – podstawą uczenia się jest konkretne doświadczenie lub reinterpretacja posiadanego już doświadczenia;
- 2) refleksyjna obserwacja – odnosi się do konkretnego doświadczenia; refleksyjna obserwacja obejmuje wszelkie niespójności między doświadczeniem a zrozumieniem, które rodzą dysonans poznawczy, wymagający wyjaśnienia i doprecyzowania;
- 3) abstrakcyjna konceptualizacja – efektem przeprowadzonej refleksyjnej obserwacji jest abstrakcyjna konceptualizacja, która pozwala na kształtowanie nowych pomysłów i koncepcji lub prowadzi do zmiany już tych istniejących przy jednoczesnej generalizacji jej wyników;



Rysunek 4.2. Cykl uczenia się Kolba

Źródło: McLeod, 2013 (tłum. własne).

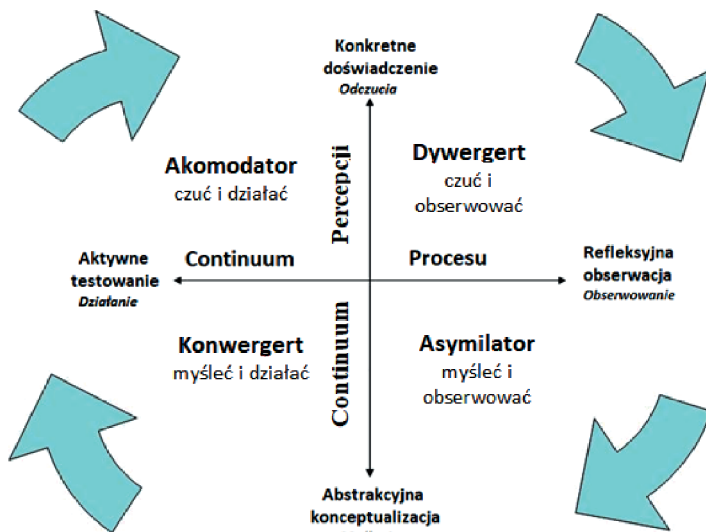
- 4) wdrażanie nowo poznanych lub zmodyfikowanych koncepcji w praktyce w celu ich weryfikacji w przyszłych sytuacjach, które skutkują zdobywaniem nowych doświadczeń (McLeod, 2013).

Zdaniem Kolba (1984) proces uczenia się zachodzi tylko w przypadku przejścia pełnego cyklu przedstawionego powyżej modelu. Dodatkowo, uczenie się jest rozpatrywane z dwóch perspektyw: 1) continuum procesu, który wskazuje na podejście do realizacji działania, takiego jak uczenie się przez obserwację lub uczenie się przez działanie oraz 2) continuum percepcji, będącym preferencją uczenia się przez myślenie czy odczucia i emocje. Według Kolba, cztery kombinacje percepcji i procesu (działania) pozwalają określić jeden z czterech stylów uczenia się preferowany przez jednostkę. Należy jednak podkreślić, że wspomniane style nie są stałą składową osobowości podmiotu, ale raczej pewnym stałym wzorcem zachowań, który wynika z posiadanego doświadczenia. W związku z tym można je interpretować raczej w kategorii preferencji uczenia się niż stylów.

Spośród wyłonionych preferencji Kolb zaproponował cztery preferencje uczenia się: dywergenta, asymilatora, konwergenta i akomodatora (rys. 4.3).

Dywergent – charakteryzuje się myśleniem innowacyjnym i dywergencyjnym; posiada twórcze podejście do działania, postrzega daną sytuację z wielu różnych perspektyw, co zbliża go raczej do pozycji obserwatora niż działacza, zorientowany na uczucia i emocje; lubiący zadania wymagające współpracy w grupie oraz dużej dozy pomysłowości.

Asymilator – integruje wiele różnorodnych obserwacji i myśli w jedną całość, tworzy modele i teorie, myśli indukcyjnie; lubi projekty oraz eksperymenty.



Rysunek 4.3. Modelu uczenia się Kolba (1984)

Źródło: Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Model (tłum. własne).

Konwergent – podkreśla praktyczne zastosowanie rozwiązań problemów, lubi podejmować decyzje oraz wdrażać je w praktyce, preferuje problemy techniczne nad interpersonalnymi.

Akomodator – działa na zasadzie „prób i błędów”, dobrze dostosowuje się do zmieniających się okoliczności, rozwiązuje problemy w sposób intuicyjny poprzez odkrycia (Kolb, 1999).

Podejście Kolba do procesu uczenia się spotkało się zarówno z wielką aprobatą, jak i ogromną krytyką. Jego cykl uczenia się został rozpropagowany przez zwolenników doświadczenia jako podstawowej formy procesu rozwoju (por. Stavenga de Jong, Wierstra, Hermanussen, 2006; Beard, Wilson, McCarter, 2007; Akella, 2010) i wykorzystany w licznych nurtach edukacyjnych odwołujących się do pedagogiki przygody, outdoor education czy pedagogiki przeżyć. Jak twierdzi Leśny (2014), schematy przyjęte przez Kolba mogą być wykorzystane w procesie nauczania rozmaitych umiejętności i treści, które należy doświadczać, by w konsekwencji refleksyjnie je analizować, uogólniać i wdrażać do praktyki dnia codziennego. Jednak wraz ze wzrostem ilości badań zwłaszcza tych neurobiologicznych (Scenck, 2011) w zakresie procesów uczenia się, model Kolba zaczął być krytykowany zarówno na niwie założeń filozoficznych (Seaman, 2008), jak i psychologicznych (Heron, 1992). Krytyka Kolba odnosi się przede wszystkim do zamiennego stosowania etapów cyklu uczenia się i stylów uczenia się, co wskazuje na sprzeczność natury epistemologicznej (Kirschner, Sweller, Clark, 2006). Co więcej, zamienne stosowanie tych pojęć prowadzi

do braku podstaw określania procesu uczenia się mianem cyklu. Zdaniem autorów, style uczenia się wskazują tylko i wyłącznie na metodę stosowaną przy analizie danych, zaś nie opisują one mechanizmów, które nimi kierują. Głosy krytyki zmusiły Kolba do reinterpretacji swojego podejścia (por. Kolb, Kolb, 2005), jednak pomimo to, współczesna neuronauka wspiera teorię Kolba opartą na uczeniu się przez doświadczenie w obrębie nowych doznań, holistycznego i aktywnego uczenia się oraz włączania emocji w budowanie związków między poszczególnymi doświadczeniami (Schenck, Cruickshank, 2015, s. 76). Badania neuropsychologiczne pokazują, że uczenie się bazujące na doświadczeniu integruje różne sieci neuronalne w czasie procesu uczenia się, o czym wspominał już Piaget, co skutkuje zwiększeniem ścieżek zapamiętywania i budowania związków pomiędzy abstrakcyjnymi pojęciami. Zapewnienie możliwości wielosensorycznego i doświadczeniowego poznawania świata pozwala nie tylko na tworzenie większej ilości powiązań, ale także na tworzenie relacji emocjonalnej ze światem fizycznym (LeDoux, 1997), co z kolei związane jest z wytwarzaniem dopaminy związanej zarówno z procesami psychicznymi i emocjonalnymi, jak i pamięciowymi (Gazzaniga i in., 2002). Autorzy zgodnie podkreślają jednak, że teoria Kolba nie odnosi się do innych kognitywnych fundamentów, takich jak np. wyrazistość (*salience*), teoria obciążenia poznawczego (*cognitive load theory*) czy torowanie (*priming*), które – jak podkreślają Schenck i Cruickshank (2015, s. 77) – nie były dobrze znane w latach 80. XX wieku, kiedy Kolb tworzył swoją teorię. Fala krytyki spowodowała jednak zmiany w podejściu Kolba do własnej teorii, w której uwzględnił – choć dość nieudolnie – neuronaukę.

Pomimo krytyki, teoria Kolba zaistniała w wielu nurtach edukacyjnych, zwłaszcza tych, które tworzą przestrzeń do zanurzenia procesu edukacyjnego w kontekst lokalny, kulturowy, społeczny czy przyrodniczy, wspomagając tym samym bezpośrednio gromadzonych doświadczeń i nadawania znaczeń przestrzeni.

3. Doświadczenie przestrzeni i miejsca w kontekście stanów emocjonalno-motywacyjnych

Zdaniem Yi-Fu Tuan (1987), „Przestrzeń’ i ‘miejsce’ są to słowa zwykłe, określające powszechne doświadczenia. [...] Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy drugą” (Tuan, 1987, s. 13). Jednakże w miarę poznawania przestrzeni i nadawania jej wartości, dokonuje się jej transformacja w „miejsce” (Tuan, 1987, s. 16). Owa relacja między przestrzenią a miejscem bazuje na doświadczeniu, które według autora może być „intymne i bezpośrednie albo pośrednie i konceptualne, w którym pośredniczą symbole” (Tuan, 1987, s. 16–17). Jego zdaniem:

„Doświadczenie jest terminem wszechobejmującym wobec rozmaitych sposobów poznawania i konstruowania rzeczywistości przez jednostkę. Sposoby te są różne: od najbardziej bezpośrednich, biernych zmysłów zapachu, smaku i dotyku, po aktywną percepcję wizualną i pośredni sposób symbolizowania” (Oakeshott, za: Tuan, 1987, s. 19).

Jednak zgodnie z funkcjonowaniem ludzkiego mózgu, doświadczenie sensoryczne jest skojarzone z uczuciami i emocjami, które stanowią bieguny jednego continuum doświadczenia, będące sposobami poznania (Tuan, 1987, s. 21). Emocje i poznanie, które w mózgu są ze sobą nierozdzielnie połączone, współdziałają przy kierowaniu procesami uczenia się (Hinton, Miyamoto, della Chiesa, 2008; Fischer, Bidell, 2006), choć ich rola w edukacji była dotychczas mocno zaniedbywana (Boekaerts, 2013, s. 141). Współczesne teorie i modele uczenia się, nauczania i kompetencji poruszają problematykę doświadczenia, emocji i motywacji, lecz nie włączają ich w proces kształcenia w wystarczającym stopniu. Zadaniem skutecznej edukacji jest integracja m.in. emocji, doświadczenia i wiedzy, które składają się na obraz dynamiki procesu uczenia się (Boekaerts, 2013, s. 143). Skuteczne uczenie się i nabywanie umiejętności życiowych wymaga więc oceny poznawczej, czyli rozpoznania przez podmiot określonego zdarzenia jako znaczącego z punktu widzenia jego własnych celów i interesów. Stąd też powrót do edukacji poza salą szkolną umożliwi osadzenie procesu edukacyjnego w kontekście rzeczywistym, który sprzyja poznaniu i zrozumieniu otaczającego świata. Proces edukacyjny opierający się na uwewnętrznianiu doświadczonego kontekstu jest niezbędnym elementem kształtowania jednostki jako osoby oraz odpowiedzialnego podmiotu działania na rzecz świata.

4. Emocje i motywacja w doświadczeniu ukierunkowanym na zrównoważony paradygmat uczenia się¹

Każde doświadczenie wywołuje emocje, a każda emocja niesie za sobą leżące u ich podstaw myśli. Podniesiony poziom pobudzenia może być interpretowany poprzez emocje pozytywne (np. wyzwanie) lub negatywne (obawa, lęk, strach) (Boekaerts, 2013, s. 148). Boekaerts (2013) twierdzi, że wewnętrzny kontekst uczenia się opiera się także na przekonaniach motywacyjnych, które mogą działać jak akceleratory lub inhibitory procesu uczenia się. Definiowane są jako samoświadomość ucznia, która wiąże się z daną aktywnością odnoszącą do wiedzy, różnych metod nauczania oraz opinii jednostki na temat jej systemu motywacyjnego, funkcjonującego w ramach danej jednostki przedmiotowej. Zdaniem Bo-

¹ Fragment zaczerpnięty i opracowany na podstawie niepublikowanej rozprawy doktorskiej: A. Korwin-Szymanowska, *Poziom świadomości z drowotnej młodzieży akademickiej uczelni warszawskich*, obronionej w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w 2016 r.

ekaerts, w literaturze przedmiotu zidentyfikowano wiele różnorodnych przekonań motywacyjnych, na przykład przekonania dotyczące własnej skuteczności (możliwości zrobienia czegoś), oczekiwanych wyników działań (sukces lub porażka), celu działania (orientacja na cel), przekonania oceniające stopień zainteresowania uczeniem się (działania nudne lub ciekawe) czy wpływające z zaobserwowanych przypadków poniesienia porażki lub odniesienia sukcesu (atrybucje) (tamże, s. 146). Autorka dodaje, że przekonania motywacyjne mają swoje źródło w bezpośrednich doświadczeniach danej dziedziny, opiniach innych osób, a także obserwacji postępów innych uczniów. Dochodzi więc do wniosku, że „przekonania motywacyjne wpływają na wielkość wysiłku, jaką uczniowie włożą w dane zadanie i jak długo nie będą rezygnowali z osiągnięcia celu w przypadku trudności” (tamże, s. 147). Stąd też proces uczenia się powinien uwzględnić nie tylko elementy poznawcze i strategie metapoznawcze, lecz także przekonania motywacyjne i strategie regulacyjne, które składają się na integralny system samoregulacji. Ze względu na znaczenie doświadczenia, emocji i motywacji nie tylko w procesie kształtowania jednostki jako podmiotu, ale i szeroko pojętej edukacji, Boekaerts (2013, s. 150–170) przedstawiła osiem zasad dotyczących motywacji, opracowanych na podstawie dostępnej literatury, którymi nauczyciele powinni się kierować w kształtowaniu tożsamości dziecka jako podmiotu.

Pierwsza zasada odwołuje się do kompetencji koniecznych do realizacji konkretnego działania. Jest to związane z przekonaniem dotyczącym własnej skuteczności, do których odwoływał się Bandura (1977). Jego zdaniem, korzystny wpływ na poczucie własnej skuteczności miały przekonania znajdujące się trochę powyżej osiągniętych rzeczywistych wyników jednostki. Z badań Pintrich i Schunk (1996), Wigfird i Eccles (2002) oraz Schunk i Pajares (2004) wynika, że uczniowie cechujący się wysokim poczuciem skuteczności, którzy uważają, że są zdolni wykonać określone zadania, częściej poświęcają więcej siły i energii na wykonanie zadania trudniejszego, będącego większym wyzwaniem, przy czym w razie wystąpienia trudności się nie poddają. Z przedstawionych powyżej badań wypływa wniosek, że wzrost przekonań motywacyjnych jest uwarunkowany osiąganymi sukcesami, osiągane sukcesy zaś – posiadanymi przekonaniem, napędzając przy tym kolejne. Wiąże się to z sytuacją, w której uczniowie nieosiągający wystarczających sukcesów nie potrafią zbudować owocnych przekonań motywacyjnych, pogarszając tym samym swoje nastawienie do wykonywanych działań. Wpływa to na ich samoregulację uczenia się, co z kolei potęguje wpływ innych na ich punkt widzenia (Efklides, 2006). Może się to wiązać z konformizmem, który utrudnia podejmowanie samodzielnych decyzji i realizację określonych zadań, paraliżując jednostkę w podjęciu inicjatywy. Z kolei uczniowie, którzy zbyt wysoko oceniają swoje osiągnięcia, cechują się wysoką determinacją i silną motywacją, która może prowadzić do spoczywania na laurach (Boekaerts, 2013, s. 152).

Druga zasada motywacyjna odwołuje się do ukazywania związku między podejmowanymi działaniami a osiąganymi rezultatami. Sukces lub porażka w dużej mierze zależą od przyczyn będących podstawą osiągniętych rezultatów. Odwołanie się do niskich umiejętności i własnych kompetencji w razie porażki może skutecznie obniżyć przekonania motywacyjne i poczucie własnej wartości. W przypadku podejmowania działań należy uwzględnić stosunkowo długi czas oczekiwania na wystąpienie pożądanego efektu, dlatego należy uwrażliwiać uczniów na konieczność odroczenia w czasie spodziewanych rezultatów i skoncentrowaniu się na procesie uczenia się. Powinno się również wspierać uczniów w obiektywnej ocenie i interpretacji uzyskiwanych przez nich wyników w odniesieniu do motywacji, potęgującej skuteczność działania.

Trzecia zasada wspierania motywacji koncentruje się na jasności celu oraz pozytywnym wartościowaniu przedmiotu nauki. W związku z powyższym komponent ten uwzględnia pracę nad wartościowaniem procesu uczenia się i zrozumieniem jego znaczenia. Uczniowie nie będą podejmować działań, jeśli wartość, jaką przypisują określonej aktywności lub zadaniu, nie jest dla nich wystarczająco wysoka. Z badań Wigfield i Eccles (2002) wynika, że zainteresowanie daną tematyką pozwala przewidzieć stopień zaangażowania w daną dziedzinę. Jak twierdzi Dweck (1986), uczniowie opracowują „skrót”, jeśli chodzi o przypisywanie znaczenia zamierzeniom związanym z uczeniem się zwykle przyjmują nakierowanie na cel, jakim jest albo „opanowanie” materiału czy umiejętności, albo na „wynik”. Uczniowie, dla których celem jest wynik, chcą zademonstrować swoje umiejętności wykonania zadania, tak by uzyskać dobry stopień i wypaść lepiej niż inni. Natomiast uczniowie, dla których celem jest opanowanie materiału lub umiejętności, angażują się w naukę, by zrozumieć nowy materiał i zwiększyć kompetencje. Postrzegane zamierzenia są zatem w tych dwóch przypadkach zupełnie różne (Dweck, 1986, za: Boekaerts, 2013, s. 156). Późniejsze badania (Harackiewicz i in., 2002) odwołują się z kolei do strategii demonstrowania wyników i unikania wyników. O ile pierwsza z nich wyraża chęć zaprezentowania swoich umiejętności, o tyle druga – ukrywania braku kompetencji, ograniczając rozwój jednostki. Z perspektywy pedagogicznej skuteczniejsze jest łączenie wyzwań i demonstrowanie wyników oraz zorientowanie na opanowanie materiału, gdyż wzmaga to zaangażowanie w procesach poznawczych oraz przyczynia się do uzyskiwania wyższych kompetencji. Z kolei zorientowanie na wyniki jest osiągane poprzez różne formy współzawodnictwa, w których liczy się wynik, a nie droga do niego.

Czwarta strategia rozbudzająca motywację opiera się na doświadczaniu pozytywnych emocji związanych z wykonywanym działaniem. Jednostka może odczuwać zarówno emocje pozytywne, jak i negatywne, które są integrowane w określone wyobrażenia mentalne. Jednak to emocje pozytywne odwołują się do zaspokojenia potrzeb psychologicznych, wyzwalając w jednostce przekonania

nie, że posiada właściwe kompetencje do zrealizowania zadania, motywując ją do dalszego działania i aktywności. Źródłem zachęty do podjęcia wyzwania jest dla uczniów przyjemność, której oczekują, osiągając zmierzony cel, i przekonanie, że posiadają wystarczające zasoby, by poradzić sobie z wykonaniem zadania. Dzięki temu zadanie to wydaje się dla nich również bardziej atrakcyjne. Istotne jest dostrzeganie wszystkich osiągnięć ucznia, budując w nim przekonanie, że jest w stanie sprostać kolejnym wyzwaniom. Odwoływanie się do motywacji wewnętrznej w procesie edukacji jest niezwykle trudne, lecz niezbędne do dalszego rozwoju.

Z kolei zasada piąta odwołuje się do emocji negatywnych, które ograniczają koncentrację i uczenie się. Zdaniem Bower, negatywne emocje uruchamiają informacje zakodowane w pamięci długotrwałej i sygnalizują uczniowi, że coś jest nie tak (Bower, 1991, za: Boekaerts, 2013, s. 160). W konsekwencji pogarsza się nastrój jednostki oraz jej ocena zadania, co skutkuje brakiem zaspokojenia potrzeb psychologicznych. Według Weinera (1986, 2007) i Convingtona (1992) ponoszenie porażek wiąże się z obniżonym poczuciem własnej wartości. Przypisywanie im przyczyn wewnętrznych wyzwala negatywne przekonania motywacyjne oraz także emocje, które ograniczają skuteczność działania, podejmowanie wysiłku i nastawienie na unikanie sukcesów. W procesie edukacyjnym niezbędne jest budowanie przeświadczenia o posiadanych kompetencjach umożliwiających podejmowanie ryzyka oraz odwoływanie się do jednostki jako podmiotu mogącego samodzielnie wpływać na rozwój swoich kompetencji. Do tego potrzeba wolności w działaniu oraz tworzenia takich sytuacji edukacyjnych, w których jednostki będą mogły podejmować wyzwania. Warto podkreślać, że błędy są nieodłącznym i koniecznym komponentem procesu uczenia się, z którego można wyciągnąć określone wnioski. Pedagodzy powinni ukierunkowywać uwagę uczniów na refleksyjną analizę popełnionych błędów oraz próbę podjęcia alternatywnych strategii w celu osiągnięcia zaplanowanych rezultatów.

Zasada szósta omówiona przez Boekaerts (2013) zakłada, że uczniowie uwalniają zasoby poznawcze w celu uczenia się wtedy, kiedy mają wpływ na intensywność, czas trwania i ekspresję swoich emocji. Istotne jest to zwłaszcza w momencie odczuwania negatywnych emocji, działających jak przeszkoda w uczeniu się. Właściwie prowadzony proces kształcenia powinien z jednej strony zapewnić możliwość odreagowania negatywnych emocji w celu ponownej koncentracji na wykonaniu zadania, a z drugiej – uwrażliwiać na potrzebę zapanowania nad nimi. W związku z tym w proces edukacyjny należy włączyć strategie samoregulacji emocji, które odzwierciedlają zdrowie psychiczne. Gross i John (2002) wyróżnili prewencyjną i naprawczą strategię regulacji. Pierwsza z nich odwołuje się do sytuacji, w której uczniowie podejmują refleksję nad wyborem strategii przed wystąpieniem negatywnych emocji. Z kolei strategia naprawcza pozwala na podjęcie dodatkowych kroków w celu ponownego określenia sytuacji, w której jednostka się znalazła, i wyznaczenie określonej reakcji.

Zasada przedstawiona powyżej łączy się z kolejną regułą, w której uczniowie wykazują większą wytrwałość w uczeniu się, kiedy mogą zarządzać swoimi zasobami i skutecznie radzić sobie z trudnościami. Wiąże się to z tworzeniem takich sytuacji edukacyjnych, w których dzieci samodzielnie będą podejmować wyzwania przekraczając granice własnych możliwości. W przypadku uczenia się koncentracja na jednym jasno zdefiniowanym wyzwaniu pozwala na wybór strategii działania przez jednostkę, co wspomaga jej proces uczenia. Ważne na tym etapie jest pokonywanie napotykanymi trudnościami poprzez redefiniowanie oceny danego zadania czy aktywności, jak również stosowanie strategii regulacji motywacji, które pozwalają podtrzymać chęci do nauki czy wykonania zadania.

Zasada ósma zakłada, że uczniowie mają większą motywację, by się angażować w uczenie i wykorzystywać strategie regulacji motywacji, kiedy postrzegają otoczenie jako sprzyjające nauce. Proces uczenia się jest oparty nie tylko na uwarunkowaniach wewnętrznych obejmujących cechy osobowości, strategie motywacyjne czy przekonania motywacyjne, ale także na interakcjach z kontekstem społecznym, szkolnym, rówieśniczym czy społecznym. Jak podają Perry, Turner i Meyer:

Uczniowie zaczynają rozumieć i stosować strategie uczenia się poprzez obserwację społecznych działań związanych z uczeniem się i uczestniczeniem w nich. Uczniowska ocena samego działania i jego kontekstu jest współtworzona w konkretnym kontekście edukacyjnym i społecznym (Perry, Turner, Meyer, 2006, za: Boekaerts, 2013, s. 167).

Nabywanie wiedzy i umiejętności odbywa się na wielu płaszczyznach, począwszy od zasobów poznawczych, emocjonalnych czy motywacyjnych, po oddziaływania społeczne. Projektowanie środowiska uczenia się powinno być zorientowane na wyzwania, samodzielność, podejmowanie inicjatywy i ryzyka czy osiągnięcia, przy jednoczesnym zapewnianiu określonych potrzeb psychologicznych.

Jednym z przykładów edukacji odzwierciedlającym powyższe konteksty jest edukacja w terenie, w literaturze przedmiotu określana także mianem *outdoor education*, *edukacji poza salą szkolną*, *pedagogiką przeżyć*, *field studies*, *environmental education*, *adventure education*, *outward bound*, *wilderness education*, *adventure education* czy *challenge education*.

5. Doświadczenie w nurtach edukacji terenowej zorientowanej na zrównoważony rozwój – konteksty teoretyczne

Przedstawienie jednej powszechnie akceptowanej definicji *edukacji terenowej* jest zadaniem niezwykle trudnym. Wielość podejść interpretacyjnych zależy od osobistych doświadczeń, wiedzy czy panującej mody, które niejednokrotnie i tak sprowadza się jej do intuicyjnego rozumienia. Refleksje te potęgują wątpliwości,

czy edukacja w terenie jest metodą nauczania/uczenia się, pewnym sposobem działania czy realizacji treści programowych. Niezależnie jednak od przyjętego stanowiska, pewne jest, że odgrywa ona niezastąpioną rolę w rozwoju umiejętności, kompetencji i potencjału dzieci, młodzieży i dorosłych, urzeczywistniając tym samym transformatywny model edukacji (Bałachowicz, 2015, s. 47).

Jak twierdzi Chris Cavert (2009), całość rozważań nad edukacją terenową należy rozpocząć od powstałego w 1844 r. w Anglii ruchu YMCA – Young Men's Christian Association. W jego oddziale amerykańskim na początku XX wieku zaczęto organizować obozy przygody, które opierały się na aktywnym spędzaniu czasu wolnego (wycieczki, gry zespołowe, biwaki itp.). Wiek XX obfitował w pojawienie się wielu nurtów odwołujących się do działań podejmowanych na łonie natury. Jedną z pierwszych była edukacja campingowa (*camping education*), stworzona przez Lloyda Burgess Sharpa (Bunting, 2006, s. 20). Obejmowała ona kilka podstawowych aspektów, tj. wykorzystywanie środowiska zewnętrznego i przygody jako narzędzi edukacyjnych, uczenie się o środowisku, zdobywanie życiowych kompetencji takich jak: gotowanie, wspinaczka, zakładanie obozowiska.

W podobnym czasie pojawił się amerykański woodcraft (leśne harcerstwo, puszczanie) jako odpowiedź na zmiany społeczne przyczyniające się do obniżenia jakości życia społeczeństwa oraz odejście od zasad życiowej mądrości współlistnienia w zgodzie z przyrodą pielęgnowanej przez ludy pierwotne (Seton, 2009, s. 13). Twórca *woodcraftingu*, Ernest Thompson Seton, stworzył własny ruch odwołujący się do podstawowych idei określanych mianem Świąteł, do których zaliczył: Piękno, Prawdę, Siłę i Mądrość, urzeczywistniające się poprzez Ciało, Myśl, Ducha i Służbę konstytuujące centralny ogień, będący symbolem Wielkiego Ducha (Seton, 2009, s. 18). Każde Światło symbolizuje określone wartości (tamże, s. 17):

- 1) Światło Piękna – koncentruje się na trosce o własne zdrowie oraz utrzymywanie czystości ciała, ducha i zachowania; odnosi się także do ochrony życia i wszelkich stworzeń;
- 2) Światło Prawdy – odwołuje się do uczciwości, prawdy, pokory i honoru;
- 3) Światło Siły – skupia się na mocy, odwadze, posłuszeństwie i szacunku wobec starszych;
- 4) Światło Miłości – wskazuje na radość w życiu codziennym, bycie pomocnym i uprzejmym wobec innych.

Przyjęte przez Setona Światła określają podstawowe wartości, które powinny stać się podstawowym dążeniem, urzeczywistniającym się w doświadczaniu i realizacji działań w środowisku.

Z kolei w podobnym czasie w Anglii za sprawą Roberta Baden-Powella narodził się skauting, którego podstawowym zadaniem było formowanie dobrego żołnierza i obywatela poprzez kształtowanie charakteru jednostki w kontakcie

z naturą. W swojej książce *Skauting dla chłopców. Wychowanie dobrego obywatela metodą puszcząską*, wydanej w 1908 r. przedstawił on naczelne przesłanie skautingu, którym był powrót do korzeni oraz sztuka przetrwania w trudnych warunkach w celu przygotowania młodego człowieka do życia w społeczeństwie. Jak podkreśla Bouchet, skauting kładł mniejszy nacisk na wychowanie indywidualne jednostki ukierunkowane na jej integralny rozwój osobowości (1998, s. 13).

W swoim systemie Baden-Powell przyjął pewne założenia, które mimo wszystko pozwalały na indywidualny rozwój. Palamer-Kabacińska wskazuje:

Wśród cech, jakimi powinien się kierować skautmistrz (drużynowy) wymienia umiejętność bycia starszym bratem, który zrozumie i doradzi, umiejętność indywidualnego podejścia do każdego skauta oraz umiejętność budowania więzi w grupie poprzez tworzenie systemu zastępowego. Podkreśla, że w każdym należy doszukiwać się choćby odrobiny dobra i na tej bazie budować charakter chłopca (Palamer-Kabacińska, 2014, s. 84).

Warto podkreślić podejście Baden-Powella do zainteresowań dzieci jako podstawowego wyznacznika procesu edukacyjnego. Jego zdaniem uczenie się będzie przebiegało pomyślniej, jeśli uwzględni się z nim zainteresowania dzieci. Jego zdaniem odwołanie się do naturalnego i znanego kontekstu rzeczywistości, w którym żyją dzieci, jest podstawą skutecznego procesu uczenia się, gdyż zapewnia doświadczenie niezbędne w konstruowaniu wiedzy.

W swoich zamierzeniach Baden-Powell chciał osiągnąć podobne wartości jak w woodcrafcie, kształtując obowiązek wobec Boga, wobec bliźnich i wobec siebie. Dotyczą one m.in. wierności zasadom duchowym, służenie pomocą wszystkim ludziom, pozytywne nastawienie do innych, uprzejmość, zaufanie, optymizm, szacunek do ludzi i zwierząt oraz odpowiedzialność za własny rozwój poprzez zdobywanie kolejnych sprawności (Palamer-Kabacińska, 2014, s. 86).

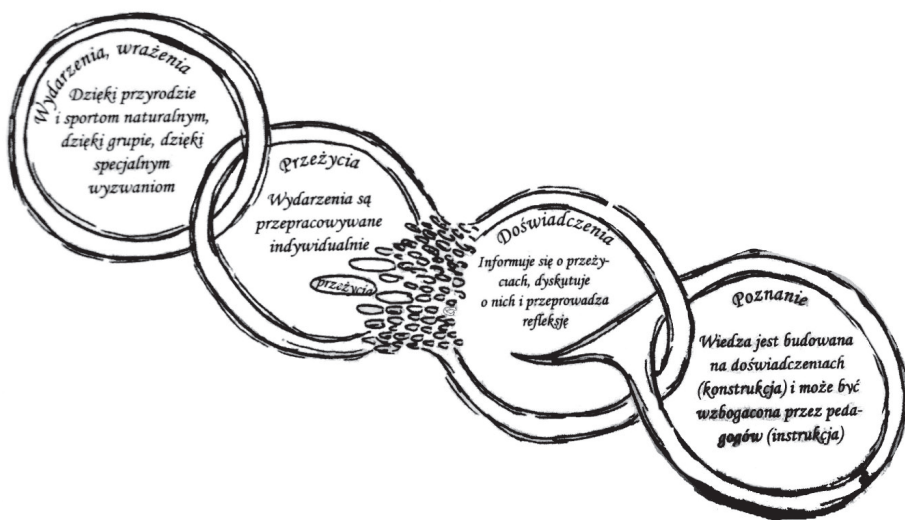
W duchu skautingu na gruncie polskim pojawiło się harcerstwo, które poza służbą Bogu i bliźniemu w swoich dążeniach podejmowało także służbę krajowi na rzecz idei niepodległościowych. Na przestrzeni lat harcerstwo ewoluowało, zmieniając interpretację swoich fundamentów, jednak w swoich podstawowych założeniach odwoływało się do kształtowania postawy patriotycznej, posłuszeństwa, pomocy bliźniemu, szacunku dla innych i dla przyrody, pogody ducha, zaufania oraz czystości myśli, ducha i ciała.

Jak twierdzi Grodecka (1997), podobnie jak w skautingu ogromne znaczenie w harcerstwie odgrywa oddziaływanie od wewnątrz, które ma na celu rozwój osobisty i społeczny jednostki. Jak twierdzi autorka wychowawca powinien koncentrować się na nadaniu kierunku rozwoju dziecka, a nie na realizacji postawionego ogólnie celu. W harcerstwie zakłada się bowiem wolność wyboru dziecka, stąd też wszystkie decyzje należy wypracowywać wspólnie z wychowankiem. Metoda harcerska niejako wymusza świadomą chęć bycia harcerzem, by stwarzać przestrzeń do oddziaływania i umiejętności z niego korzystania. Należy więc podkreślić, że

w celu realizacji przyjętych idei i wartości korzysta się z uczenia się przez doświadczenie i działanie, które poprzez stawiane wyzwania pozwala na ich urzeczywistnienie oraz świadome kształtowanie odpowiedzialności za siebie, innych i świat. Ze względu na to, że harcerstwo jest popularnym i prężnie rozwijającym się nurtem, więcej szczegółów na ten temat można odnaleźć w literaturze przedmiotu.

6. Pedagogika przeżyć – w stronę uczenia się opartego na doświadczaniu i refleksji

Wszystkie przedstawione powyżej podejścia koncentrują się na doświadczaniu oraz towarzyszących im emocjach. To prowadzi nas do jednego z kluczowych komponentów procesu uczenia się, którym są przeżycia. Pozostają one w relacji do wydarzeń podstawą zdobywanych doświadczeń, które z kolei stają się bazą do refleksji. W konsekwencji, rozważania te przyczyniają się do wyciągania wniosków, które są elementem uczenia się. Tworzy to swoisty łańcuch pedagogiki przeżyć, za którego twórcę uznaje się Kurta Martina Hahna. Werner Michl (2011) przedstawił kolejne kroki procesu uczenia się opartego na przeżyciach (rys. 4.4).



Rysunek 4.4. Łańcuch pedagogiki przeżyć

Źródło: Michl, 2011, s. 13.

Michl definiuje pedagogikę przeżyć jako:

„metodę zorientowaną na działanie, która poprzez charakterystyczny proces uczenia się, kiedy młodzi ludzie postawieni są wobec wyzwań fizycznych, psychicznych i spo-

lecznych, chce wspierać ich rozwój osobowości i uzdalniać do tego, aby z odpowiedzialnością kształtowali swoje środowisko życiowe (Michl, 2011, s. 12–14).

W tym rozumieniu, początkiem całego procesu uczenia się są wydarzenia, które najczęściej dzieją się w przyrodzie. Należy jednak pamiętać, że

„wspinaczka, pływanie na pontonach czy żeglowanie są sportami związanymi z naturą, które dostarczają wiele radości i doznań. Pozostają one jednak tylko formą spędzania wolnego czasu, jeśli wykonywane są wyłącznie dla samego wypoczynku”. „Dopiero wtedy mówi się o pedagogice przeżyć, gdy trwale próbuje się uczynić przeżycie pedagogiczne przydatnym za pomocą refleksji i transferu” (Michl, 2011, s. 13).

Zdaniem Michla (2011, s. 23) prekursorami przedstawionego powyżej podejścia byli Jan Jakub Rousseau (1712–1778) oraz Henry David Thoreau (1817–1862). O ile ten pierwszy skierował uwagę na wnętrze człowieka, które kształtuje się pod wpływem własnego doświadczenia i bycia w przyrodzie oraz zmagania się z nią, o tyle ten drugi wcielił wspomniane postulaty w życie, stając się tym samym prekursorem uczenia się zorientowanego na przeżycie i na działanie. Natomiast zdaniem Palamer-Kabacińskiej (2012, s. 13) za ojca pedagogiki przeżyć uznaje się Kurta Hahna (1886–1974). Jak twierdzi Michl (2011):

Kurt Hahn, dzięki pozytywnym przeżyciom, chciał wyleczyć społeczeństwo ze zjawisk prowadzących do jego upadku. Jego terapia przeżyć jest wyjściem z kryzysu codzienności, poczucia bezsensu i nieważności, ścieżką uzdrowienia. Przeżycia, jak twierdzi Kurt Hahn, zarażają zdrowiem (Hahn, 1998, s. 241). Intencją pedagoga politycznego Kurta Hahna nie była terapia indywidualum, lecz społeczeństwa, dzięki wychowaniu bogatemu w przeżycia (Michl, 2011, s. 29).

Jak twierdzi Palamer-Kabacińska (2012), konieczność terapii społeczeństwa wypływała z jego rozpadu dotyczącego czterech obszarów:

- 1) rozkład aktywności fizycznej;
- 2) brak inicjatywy i spontaniczności;
- 3) brak troskliwości;
- 4) brak ludzkiego zaangażowania (Michl, 2011, s. 31–32; por. Palamer-Kabacińska, 2012, s. 15; Ryszka, 2016).

Jak twierdzi Małgorzata Rosalska, „Można zatem stwierdzić, że pedagogika przeżyć powstała jako odpowiedź na diagnozę niskiego potencjału kompetencji społecznych zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym” (2015, s. 29). Co to oznacza? Zdaniem Hahna brak ruchu oraz ćwiczeń fizycznych przyczynia się do nie tylko do nadwagi, które w obecnych czasach stały się wręcz patogenną normą, ale także do zaburzeń samopoczucia, zdrowia psychicznego oraz trudności w uczeniu się. Usadwienie dzieci w ławkach oderwało ich proces uczenia się od ruchu, który, jak wspominał wcześniej Kaczmarzyk (2016), jest konstytutywną cechą poznania. Stąd też Hahn poprzez ćwiczenia fizyczne i uprawianie

różnorodnych dyscyplin sportowych dążył do wykorzystania ruchu i przyrody w swojej terapii mającej oddziaływać nie tylko na ciało, ale i duszę, przyczyniając się do sukcesu terapeutycznego. Stąd też aktywność fizyczna była narzędziem rozwoju osobistego poprzez konfrontację z przyrodą, własnymi słabościami, pracą nad sobą we współpracy z grupą, co miało kształtować postawy altruistyczne i służebne wobec społeczeństwa (Leśny, 2014, s. 15).

Drugi problem społeczeństwa objawiał się brakiem zaangażowania i podejmowania inicjatywy, na które Hahn zaproponował antidotum w postaci różnorodnych wypraw i eskapad – w góry, nad morze, do lasu. Niezależnie od miejsca, ich przygotowanie obejmuje etap planowania i przewidywania możliwych trudności oraz ich zapobieganiu, zaś sukces wyprawy zależy od współdziałania, wzajemnej pomocy i troski uczestników grupy o siebie nawzajem. To z kolei kształtuje odpowiedzialność jednostki. W tej codzienności wyzwań uczestnikom grupy towarzyszą doświadczeni nauczyciele, którzy wykazują tyle zaangażowania, ile to konieczne, zostawiając jednocześnie tyle wolności, by móc się rozwijać.

Z kolei kluczem do naprawy braku troskliwości zdaniem Hahna była praca metodą projektu. Łączy ona w sobie kompleksowe podejście do procesu uczenia się, uwzględniając wzrastanie dzieci w wiedzy i byciu ekspertami, przy jednoczesnym wytwarzaniu usług i wykorzystywaniu produktów, z którymi należy się obchodzić troskliwie.

Natomiast służba bliźniemu miała być rozwiązaniem problemu braku ludzkiego zaangażowania, który dla Hahna był najważniejszym komponentem terapii. Umiejętność pomagania innym, empatia oraz zdolność dostrzegania ich problemów miały prowadzić do uwrażliwienia społeczeństwa na potrzeby innych, a tym samym jego naprawy.

Pedagogika przeżyć ze swoimi wartościami, aktywnością fizyczną oraz troską o społeczeństwo nie była tylko ideą pielęgnowaną przez Hahna na poziomie teoretycznym, ale została wdrożona w prowadzonych przez niego ośrodkach: Salem w Niemczech, Outward Bound czy United World Colleges. Ryszka (2016) podkreśla, że dzięki urzeczywistnieniu idei Hahna w praktyce, jego idee wychowawcze nabrały miana koncepcji pedagogicznej, które zostały przedstawione w formie siedmiu praw/zasad:

Zasada 1. Dajcie dzieciom okazję do odkrycia samych siebie.

Zasada 2. Dbajcie o to, aby dzieci przeżywały porażkę i sukces.

Zasada 3. Stwarzajcie dzieciom okazję, aby dzięki duchowi wspólnoty zapomniały o swoim egoizmie.

Zasada 4. Stwarzajcie/dawajcie czas do milczenia.

Zasada 5. Ćwiczcie siłę wyobraźni.

Zasada 6. Gry i sport traktujcie poważnie, ale nie dajcie im zapanować nad sobą.

Zasada 7. Uwolnijcie dzieci bogatych i wpływowych od paraliżującej świadomości ich uprzywilejowania (Ryszka, 2016, s. 48–50; por. Michl, 2011, s. 33).

Uniwersalność i aktualność powyższych praw uczenia się przyczyniła się do ich rozpowszechnienia. W konsekwencji, zarówno bóleczki trawiące społeczeństwo, jak i zaproponowane metody i zasady pracy z dziećmi wyzwalają w nich potencjał, umożliwiają kształtowanie tożsamości oraz odpowiedzialności za siebie i innych. Osadzenie działań w przyrodzie przyczynia się do kształtowania umiejętności planowania i szacunku do natury, gdzie na podstawie doświadczenia i wyzwalanych emocji zachodzi proces uczenia się. Ruch wspomagał proces edukacyjny poprzez działanie, zaś refleksyjne doświadczenie pozwalało na rozwiązywanie problemów, wyciąganie wniosków i rozwój przy uwzględnieniu pozytywnego wpływu grupy. Prowadzi to do modelu uczenia się opartego na przeżyciu i działaniu. Włączenie zmysłów, ruchu i emocji w proces uczenia się uruchamia głębsze procesy zapamiętywania, co uwzględnia skuteczniejsze tworzenie połączeń neuronalnych. Stawianie ludzi w określonych sytuacjach edukacyjnych winno wyzwać w nich chęć podejmowania ryzyka, wychodząc jednocześnie ze swojej strefy komfortu. W analogii można odnieść się tu do teorii Wygotskiego wraz z omawianą przez niego strefą najbliższego rozwoju. Stawianie wyzwań przyczynia się do wyjścia poza strefę komfortu, prowadząc do jej poszerzenia.

7. *Adventure i outdoor education* drogą do edukacji zrównoważonego społeczeństwa

Na kanwie przedstawionych powyżej nurtów edukacji rosło zainteresowanie alternatywnymi sposobami uczenia się. Osoby rozpoczynające swoją przygodę ze zmianą modelu z nauczania na uczenie się niejednokrotnie natrafiają na perspektywę *outdoor* czy *adventure education* (pedagogika przygody), które stwarzają nie lada wyzwanie zarówno pod względem lingwistycznym, jak i semantycznym (Leśny, 2014, s. 12).

Przedstawienie jednej ogólnej definicji *outdoor* czy *adventure education*, które byłyby powszechnie akceptowane, jest zadaniem niezwykle trudnym. Dotyczy to zarówno refleksji odnoszącej się do poszczególnych znaczeń czy definicji, jak i samego ich tłumaczenia. Literatura obcojęzyczna obfituje w wielorakość podejść interpretacyjnych wspomnianych terminów, co z kolei implikuje trudności przy planowaniu, przeprowadzaniu i porównywaniu badań w tym zakresie.

Zdaniem niektórych badaczy (Hunt, 1990) historyczna perspektywa pozwala odnaleźć korzenie doświadczenia i pedagogiki przygody już w piątej księdze *Państwa* Platona, który wskazuje na konieczność przysposobienia młodych chłopców w wieku szkolnym do wojny, co ma znamiona musztry i skautingu. Zdaniem Leśny (2014, s. 13), poglądy te nie są jednak powszechnie akceptowane, choć według Hunta (1990) nie można wywodzić korzeni *adventure education* tylko ze skautingu czy teorii Kurta Hahna, gdyż byłoby to zbyt prostym uproszczeniem. Dbalność

o zdrowie oraz konieczność podejmowania wyzwań przewija się w historii rodu ludzkiego już od najdawniejszych czasów, co wiązało się z koniecznością zadbania o siebie i najbliższych. Idąc dalej tym tropem, elementy pedagogiki przygody można było odnaleźć choćby w starożytnej Sparcie, gdzie wychowanie oparte na kondycji fizycznej było podstawą rozwoju, a wiązało się ze stawianiem wyzwań czy podejmowaniem ryzyka. Te same komponenty można wpisać w nurt *adventure* czy *outdoor education*, jednak w odróżnieniu od tego podejścia za spartańskim wychowaniem stał bezgraniczny nakaz posłuszeństwa, który nie pozwalał na rozwój osobowości jednostki. Brak możliwości samostanowienia i podejmowania decyzji stał więc w sprzeczności z nurtem *adventure education*.

Niezależnie od korzeni, idee Kurta Hahna z jego pedagogiką przeżyć stały się nieodłącznym komponentem *outdoor education* oraz *adventure education* (pedagogiki przygody).

Pomimo trudności interpretacyjnych, Joseph Bailey'a (1999) przedstawił kilka komponentów, które niejako definiują *adventure education*. Zaliczył do nich:

- 1) zbiór aktywności, podejmowanych najczęściej w terenie;
- 2) stosowanie kinestetycznego uczenia się poprzez aktywne doświadczanie;
- 3) strukturalne uczenie się, które stwarza warunek do rozwoju;
- 4) świadomą refleksję nad doświadczeniami, której wnioski można wykorzystać w przyszłości.

Podejście przedstawione przez Baileya (1999) spowodowało jeszcze większy zamęt interpretacyjny, który utrudnia wyodrębnienie pedagogiki przygody spośród innych nurtów edukacji opartej na doświadczaniu. Próby wyjaśnienia tego zagadnienia podjął się Dick Prouty (2007), który przedstawił *adventure education* jako bezpośrednie, aktywne i angażujące doświadczenie uczenia się, które angażuje całą osobę oraz posiada realne konsekwencje. Edukacja oparta na doświadczaniu posiada podobne komponenty, jednak obejmuje ona szerszy zakres metod, który można stosować także np. w sali szkolnej. Definicje obu nurtów przeplatają się wzajemnie, jednak coraz częściej podkreśla się, że aktywność fizyczna i podejmowanie ryzyka nie wystarczą do ich zróżnicowania. Potrzebne jest wyjście osoby zaangażowanej w doświadczenie uczenia się poza własną strefę komfortu, co coraz częściej określane jest mianem *adventure education* (Prouty, 2007, s. 4).

Za pedagogiką przygody kryją się pewne konstrukty, które przyczyniają się do rozwoju jednostki. Zaliczyć do nich można między innymi:

- teorię uczenia się przez doświadczenie;
- samoocenę;
- teorię atrybucji;
- poczucie umiejscowienia kontroli;
- hierarchię potrzeb;
- postrzeganie siebie;
- pewność siebie;

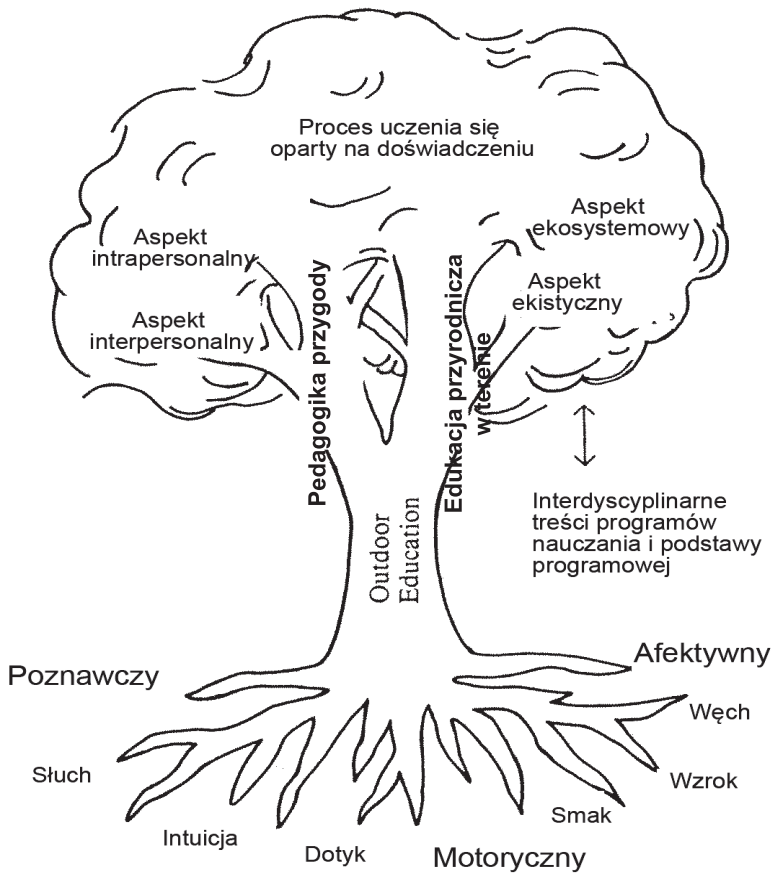
– refleksję (tamże, s. 17).

To tylko nieliczne przykłady, które wplatają się w pedagogikę przygody, dążącą do zmiany modelu transmisyjnego w edukacji, w którym dominuje zbiorowa forma realizacji zadań poznawczych, dyrektywne kierowanie przebiegiem i czasem trwania zajęć, dysproporcja w zakresie aktywności nauczyciela i ucznia, jednokierunkowość oceny (Bałachowicz, 2015, s. 14) czy siła władzy nauczyciela, odpowiedzialnego za proces edukacyjny.

Podobne wyzwanie stoi przed *outdoor education*, które w literaturze przedmiotu niejednokrotnie jest utożsamiane z parasolem, który obejmuje doświadczeniowe nurty praktyki edukacyjnej, w których ważnym czynnikiem jest przygoda, mierzenie się z trudnościami i współdziałanie grupy w naturalnych warunkach poza szkołą (Kujawska-Lis, Lis-Kujawski, 2012, s. 48). Zdaniem Hunta (1989), *outdoor education* to sposób osiągania celów edukacyjnych poprzez zorganizowane, bezpośrednie doświadczenie w środowisku, przy użyciu jego zasobów jako materiału do nauki. Takie szerokie podejście interpretacyjne pozwala na przyjęcie wielu oddziaływań pojawiających się na przestrzeni wieków w literaturze przedmiotu pod ten parasol, m.in. *outdoor activities, outdoor pursuits, field studies, environmental studies, adventure education, outward bound, character training* (Kujawska-Lis, Lis-Kujawski, 2012, s. 48) czy *environmental education, wilderness education, adventure education, and challenge education* (Cavert, 2009, s. 13). Podobne założenia przejawiają się w podejściu Simona Priesta (1986, por. Korwin-Szymanowska, Lewandowska, Tuszyńska, 2015). Jego zdaniem, można zaobserwować dwa podejścia do edukacji w terenie. Pierwszym z nich jest edukacja w przygodzie (pedagogika przygody), która skupia się na kształtowaniu relacji interpersonalnych i intrapersonalnych. Jej podstawą jest dokonywanie transformacji podmiotu poprzez działanie i stojące za nim wyzwanie, zmierzające do pokonywania określonych trudności i ryzyka. Drugie podejście, odwołujące się do edukacji przyrodniczej w terenie, tradycyjnie skupia się na relacjach ekistycznych² i ekosystemowych, kształtując w trakcie eksploracji przyrodniczych szacunek do wszelkich istot żyjących. Zdaniem Priesta, przedstawione powyżej gałęzie uczenia się w terenie uzupełniają się wzajemnie, łącząc się niejako w perspektywie *outdoor education*, co Priest (1986) odzwierciedlił graficznie w postaci drzewa edukacji w terenie (rys. 4.5).

Perspektywa *outdoor education* spaja więc poszczególne nurty edukacji dążącej do zmiany modelu edukacji z transmisyjnego na transformatywny, w których

² Ekistyka – nauka o osiedlach ludzkich, która swoim zakresem obejmuje takie planowanie i projektowanie budowli mieszkalnych, by osiągnąć harmonię między mieszkańcami osiedla a ich środowiskiem fizycznym i społeczno-kulturowym. Ekistyka jest nauką badającą interakcje zachodzące nie tylko pomiędzy współzamieszkującymi grupami społecznymi, ale także między osiedlem a jego otoczeniem, które z drugiej strony kształtuje te relacje.



Rysunek 4.5. Drzewo edukacji w terenie według Priesta

Źródło: Priest, 1986, s. 15.

dziecko staje się współtwórcą swojej wiedzy, podmiotowości i kultury (Bałachowicz, 2015).

Z nadzieją w przyszłość – zamiast zakończenia

Jedną z coraz popularniejszych form urzeczywistniających paradygmat uczenia się ukierunkowanych na holistyczny rozwój dziecka w relacji do otaczającej rzeczywistości są przedszkola leśne. Ich idea łączy w sobie różnorodne podejścia, takie jak *outdoor education*, pedagogikę przygody, uczenie się oparte na doświadczeniu, pedagogikę przeżyć, czy też teorie powszechnie uznane we wczesnej edukacji dziecka, do których można zaliczyć poglądy Dewey'a, Wygotskiego, Brunera czy Piageta.

Przedszkola leśne wywodzą się z Danii, kiedy to w połowie lat 50. XX wieku grupa rodziców zainspirowana regularnym odwiedzaniem lasu przez jedną z duńskich mam i jej dzieci zainicjowała regularne wychodzenie z dziećmi w teren, zakładając tym samym pierwszą leśną placówkę. Wkrótce, koncepcja leśnego wychowania dotarła także do Niemiec, gdzie rozkwita od ponad 60 lat. Obecnie przedszkola leśne można znaleźć w Szwajcarii, Czechach, Wielkiej Brytanii, Austrii czy Stanach Zjednoczonych (Del Rosso, 2010, s. 39), a także w Australii. Coraz częściej można także spotkać przedszkola leśne w Polsce. W celu ich zrzeszenia powstał Polski Instytut Przedszkoli Leśnych, który chce szerzyć ideę leśnych przedszkoli w Polsce oraz propagować nowy model zamiany edukacji ukierunkowany na dziecko, rozwój i przyrodę, będącymi narzędziem edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

Jednakże niezależnie od szczebla edukacji integrowanie przedstawionych w niniejszym rozdziale koncepcji pozwala na edukacyjną inwestycję w dziecko jako współtwórcę podmiotowości, wiedzy i wspólnoty, w relacji do której konstruuje siebie. Ten nowy sposób patrzenia na naturę umysłu dziecka wymaga zmiany podejścia nauczycieli do tworzenia sytuacji edukacyjnych, w których dziecko będzie mogło urzeczywistniać się jako podmiot doznający, a w konsekwencji poznający i urzeczywistniający wartości, istotne z punktu widzenia zrównoważonego rozwoju, obejmującego zaangażowanie, partycypację czy – jak przedstawia Józefa Bałachowicz w pierwszym rozdziale tej książki – indywidualny wysiłek skierowany na autokreację i społeczne działanie, które odgrywają ogromną rolę we wszystkich wymiarach zrównoważonego rozwoju. W rezultacie wdrożenie edukacji opartej na zrównoważonym rozwoju przyczynia się do wzrostu świadomości społeczeństwa, a tym samym toruje drogę do lepszego jutra, nie tylko dla nas samych, ale i dla przyszłych pokoleń.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek, I., Bałachowicz, J. (2013). *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management & Organization*, 16, 100–112.
- Alexander, R.J. (1994). *Innocence and Experience: Reconstructing Primary Education*. Stoke-on-trent: ASPE/Trentham Books.
- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary. *Cambridge Journal of Education*, 34, 1, s. 7–34.
- Alvarez, C. (2016). *Prawa naturalne dziecka*. Tłum. Blanka Łyszkowska. Warszawa: Wydawnictwo CoJaNaTo.
- Apple, M.W. (2013). *Can Education Change Society?* New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Arendt, H. (2000). *Kondycja ludzka*. Warszawa: Aletheia.
- Bailey, J. (1999). A world of adventure education. W: J.C. Miles, S. Priest (red.), *Adventure Programming* (s. 39–42). State College, PA: Venture Publishing.
- Bał, M. (2012). *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*. Warszawa: Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury.
- Bałachowicz, J. (1989). *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*. Warszawa: WSiP.
- Bałachowicz, J. (2004). Pedagogika wczesnoszkolna – współczesne problemy i zadania. W: T. Lewowicki, M.J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy* (s. 207–218), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

- Balachowicz, J. (2014). Edukacja dziecka – pytania, oceny i kierunki zmian. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 3–11.
- Balachowicz, J. (2015). Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka. W: J. Balachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna* (s. 11–62). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Balachowicz, J. (2016). Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych* (s. 9–42). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Balachowicz, J., Adamek, I. (red.). (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki specjalnej.
- Balachowicz, J., Gawrońska, B. (2015). System kształcenia nauczycieli w Norwegii. W: J. Balachowicz, L. Tuszyńska (red.), *Edukacja przyrodnicza w terenie: w stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju* (s. 40–52). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Balachowicz, J., Halvorsen, V.K., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Balachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Batorczak, A. (2013). Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce i w Wielkiej Brytanii. Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem dr hab. A. Siemak-Tylikowskiej, prof. UW, (<https://depotuw.cennnon.pl/bitstream/handle/item/457/Praca%20doktorska.pdf>).
- Bauman, Z. (1998). *Prawodawcy i tłumacze*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Bauman, Z. (2007). Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. I (s. 139–154). Gdańsk: GWP.
- Beard, C., Wilson, J.P., McCarter, R. (2007). Toward a theory of e-learning: Experiential e-learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism*, 6(2), 3–15.
- Berger, L., Luckmann, T. (2010). *Společne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes, and control* (vol. I, II, III). London: Routledge & Kegan Paul.
- Białecka-Pikul, M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Blewitt, J. (2015). *Understanding Sustainable Development*. 2 nd Edition. New York: Routledge.

- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Tłum. G. Woroniecka Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bochno, E. (2004). *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Boekaerts, M. (2013). Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 141–175). Raport OECD. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa: PWN.
- Bouchet, H. (1998). *Skauting i indywidualność*. Warszawa: Wydawnictwo Drogowskazów.
- Bourdieu, P. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bower, G.H. (1991). Mood Congruity of Social Judgment. W: J. Forgas (red.), *Emotion and Social Judgement* (s. 31–54). Oxford: Pergamon.
- Bruner, J. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 40, 63–73.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bunting, C.J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cackowska, M. (2005). Co dalej z edukacją wczesnoszkolną? W: E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa (red.), *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej* (s. 16–25). Kielce: MAC Edukacja.
- Cavert, C.J. (2009). *Entry-level challenge course facilitator training: A multiple-site case study* (Niepublikowana praca doktorska). Northern Arizona University: Flagstaff, Arizona. Pobrano z: http://www.fundoing.com/uploads/1/2/4/4/12445824/adventureedhistoricalperspective_cavert.pdf, z dn. 18.10.2017 r.
- Chawla, L. (2006). *Learning to Love the Natural World Enough to Protect It*. “Born” 2. Pobrano z: <https://www.ntnu.no/documents/10458/19133135/Chawla1.pdf>.
- Chen, C.H., Chou, M.H. (2015). Enhancing middle school students’ scientific learning and motivation through agent-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 481–493.
- Cichy, D. (2001). *Szkoła wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.

- Cochran-Smith, M. Zeichner K.M. (red.) (2013). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New York: Routledge.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Pobrano z: www.leerbelving.nl/wp-content/uploads/2011/09/learning-styles.pdf, z dn. 15.10.2017.
- Corsaro, W.A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, USA, Sage Publications, Inc.
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A Self-worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.
- Czaputowicz, J. (2013). *Suwerenność*. Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.
- Czarniawska, B. (2013). *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*. Warszawa: Wydawnictwo Poltex.
- Czekierda, P., Budzyńska, M., Traczyński, J., Zalewski, Z., Zambrzuska, A. (2009). *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Wiedzy Otwartej.
- Dahlber, G., Moss, P., A. Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Darling-Hommond, L., Brensford, J. (red.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- de Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56, 2, 315–328.
- Del Rosso, S. (2010). *Waldkindergarten: Ein Pädagogisches Konzept mit Zukunft?* Hamburg, Diplomica Verlag GmbH.
- Delors, J. (1998), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.
- Diaz, R.M., Neal, C.J., Amaya-Williams, A. (1990). The Social Origins of Self-regulation. W: L.C. Moll (red.). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* (s. 127–154). Cambridge University Press.
- Diaz, R.M., Neal, C.J., Amaya-Williams, M. (2009). The Social Origins of Self-regulation. W: J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych* (s. 57). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie.
- Dobek-Ostrowska, B. (2004). *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Driver, R., Bell, B. (1987, 67). Students' thinking and the learning of science: A constructivist view. *School Science Review*, 443–456.
- Dumont, H., Istance, D., Benevides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 10, 1040–1048.

- Dyrda, W. (2003). *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Dz.U. z 2017 r. poz. 59. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and Affect: What can metacognitive experiences tell us about learning process? *Educational Research Review*, 1, 3–14.
- Elias, N. (2008). *Spółczesność jednostek*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ernest, P. (2009). The One and the Many. W: L.P. Steffe, J. Gale (red.), *Constructivism in Education* (s. 459–486). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fischer, K.W., Bidell, T.R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. W: R.M. Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1: *Theoretical models of human development* (6. wyd., s. 313–399). New York: Wiley.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*. Tłum. M. Kozłowski. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Freud, Z. (1976). *Poza zasadą przyjemności*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: PWN.
- Freud, Z. (2001). *Wstęp do psychoanalizy*. Tłum. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki. Warszawa: De Agostini Polska.
- Fromm, E. (2000). *Mieć czy być?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Gallimore, R., Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. W: L.C. Moll (red.), *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (s. 175–205). Cambridge: University Press.
- Garbula-Orzechowska, J. (2009). Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, Ł.M., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 184). Kraków: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Gawlicz, K., Starnawski, M. (2014). *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła.
- Gawlicz, K., Röhrborn, B. (2014). *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Gazzaniga, M.S., Ivry, R.B., Mangun, G.R. (2002). *Cognitive Neuroscience*. New York, NY: W.W. Norton.
- Giddens, A. (2001). *Nowe zasady metody socjologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Gill, T. (2007). *No Fear. Growing up in a Risk Averse Society*. London: Calouste Gulbenkian.
- Glaserfeld, von E. (2009). A Constructivist Approach to Teaching. W: L.P. Steffe, J. Gale (red.), *Constructivism in Education* (s. 3–15). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gloton, R., Clero, C. (1985). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa : WSiP.

- Głodowski, W. (2006). *Komunikowanie interpersonalne*. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA.
- Grodecka, E. (1997). *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu*. Warszawa: Harcerskie biuro wydawnicze Horyzonty.
- Gross, J.J., John, O.P. (2002). Wise emotion regulation. W: F.F. Barrett, P. Salovey (red.), *The wisdom of feeling: psychological processes in emotion intelligence* (s. 297–318). New York: Guilford Press.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2008). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*. Warszawa: WSiP.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2010). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Kraków: Universitas.
- Halvorsen, K.V. (1995). Steps in the Plantain Project: The Ideas, Activities, and Experiences of the Plantain Project, a Scheme to Safeguard Children and their Environment. *Children's Environment*, 12, 444–456.
- Halvorsen, K.V. (2015b). Edukacja dla zrównoważonego rozwoju – implementacja wartości do praktyki edukacyjnej. W: J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna* (s. 95–140). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Halvorsen, K.V. (2015a). Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju z perspektywy norweskiej. W: J. Bałachowicz, L. Tuszyńska (red.), *Edukacja przyrodnicza w terenie: w stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju* (s. 13–19). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Hałas, E., Blumer, H. (2007). Socjolog negocjowalnego ładu w społeczeństwie demokratycznym. W: H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Wydawnictwo NOMOS.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., Thrash, T.M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 3, 638–645.
- Hart, R. (1992). *Children participation. From tokenism to citizenship*. Forence: UNICEF Innocenti Centre.
- Hastedt, H. (1995). Świadomość. W: E. Martens, H. Schnadelbacha, *Filozofia. Podstawowe pytania*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Heron, J. (1992). *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key*. London, England: SAGE.
- Hinton, Ch., Miyamoto, K., della Chiesa, B. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87–103.

- Hopwood, B., Mellor, M., O'Brien, G. (2005). Sustainable Development: Mapping Different Approaches. *Sustainable Development*, 13, 38–52.
- Hunt, J. (1989). *In search of adventure. A study of opportunities for adventure and challenge for young people*. Guildford: Talbot Adair Press.
- Hunt, J. (1990). Philosophy of adventure education. W: J.C. Miles, S. Priest (red.), *Adventure Education* (s. 119–128). State College, PA: Venture.
- International Step by Step Association ISSA (2010). *Competent Educators off the 21st Century. ISSA's Principles od Quality Pedagogy*, Amsterdam: International Step by Step Association.
- Jakowicka, M. (1993). Podmiotowość ucznia jako podstawa współczesnego kształcenia. *Scholasticus*, 2, 18–28.
- Jakowicka, M. (1994). Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej. W: S. Palka (red.), *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej* (s. 31–39). Katowice: „Śląsk”.
- James, J.K., Williams, T. (2017). School-Based Experiential Outdoor Education: A Neglected Necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58–71. DOI: 10.1177/1053825916676190.
- Janowski, A. (2002). *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Jarosz, E. (2016). Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego. *Pedagogika Społeczna*, 2(60), s. 67–87.
- Jaśko, K., Kossowska, M. (2008). Wpływ wartości na rozumienie pojęcia demokracji. *Psychologia Społeczna*, 3(8), 243–257.
- Jenks, Ch. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 111–134). Oprac. M.J. Kehily. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jickling, B., Wals, A.E.J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 1, 1–21.
- Johnsen, H.Ch.G., Torjesen, S., Ennals, R. (red.). (2015). *Higher Education in a Sustainable Society. A Case for Mutual Competence Building*. Springer.
- Jones, B.D., Chittum, J.R., Akalin, S., Schram, A.B., Fink, J., Schnittka, C., Brandt, C. (2015). Elements of design-based science activities that affect students' motivation. *School Science and Mathematics*, 115, 404–415.
- Kaczmarzyk, M. (2016). Wykład na e-konferencji: Kiedy uczeń chce, a nie musi. Aspekty neurodydaktyczne w procesie uczenia się (16.06.2016). Pobrane z: www.wsip.pl/e-spotkania/kiedy-uczen-chce-nie-musi-aspekty-neurodydaktyczne-w-procesie-uczenia-sie/, z dn. 6.10.2017.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *Ego. Socjologia jednostki*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kirchner, H. (1997). *Janusz Korczak, pisarz – wychowawca – myśliciel*. Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, dis-

- covery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75–86.
- Kleer, J., Kleiber, M. (2015). *Zagrożenia globalne barierami rozwoju*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska, D. (2004). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D., Szczepska-Pustkowska, M. (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kofta, M. (1989). Orientacja podmiotowa: zarys modelu. W: M. Kofta (red.), *Wychowanek jako podmiot działań* (s. 35–64). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Kofta, M. (2001). Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć* (s. 199–225). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. (1999). *The Kolb Learning Style Inventory, Version 3*. Boston: Hay Group.
- Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 193–212.
- Kolb’s Learning Styles and Experiential Learning Model. Pobrano z: www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles/kolb.html, z dn. 30.10.2017.
- Konarzewski, K. (2008). *Sztuka nauczania – szkoła*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konstytucja RP. (1997). Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.). Pobrano z: <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>, z dn. 20.09.2017.
- Korczak, J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Korczak, J. (2017). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E. (2015). Projektowanie i ewaluacja terenowych zajęć przyrodniczych w klasach początkowych. W: A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska (2015). *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej* (s. 37–86). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E., Tuszyńska L. (2015). *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E., Witkowska-Tomaszewska, A. (2016). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Korzeniecka-Bodnar, A. (2002). *Ideologie edukacji a dialog nauczyciela z uczniem*. W: A. Karpińska, *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Krakowska, M., Czarnecka, W. (1994). *Przemoc w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2007). *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kujawska-Lis, E., Lis-Kujawski, A. (2012). *Outdoor Education – możliwość podnoszenia jakości życia osób niepełnosprawnych*. W: E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty* (s. 47–54). Warszawa: Wydawca Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Kuszak, K. (2011). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska, H., Kwieciński, Z. (red.). (1996). *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (2000). *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwieciński, Z. (1998). *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*. W: T. Jaworska, R. Leppert, *Wprowadzenie do pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwieciński, Z. (2013). *Edukacja – do naprawy*. *Akademia*, 1(33).
- Kwieciński, Z., Witkowski, L. (1993). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lagemann, E. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- LeDoux, J. (1997). *The emotional brain*. New York, NY: Putnam.
- Leśny, A. (2014). *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*. W: A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, *Outdoor i adventure education w Polsce*. Warszawa: Wydawca: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Levy, J. (2016). *Democracy begins with children's rights*. *Pedagogika Społeczna*, 2(60), 61–66.

- Lewandowska, E. (2016). Od idei zrównoważonego rozwoju (ZR) do idei edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR). W: A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lewowicki, T. (2000). Światowe tendencje a stan i perspektywy edukacji wczesnoszkolnej w Polsce. W: W. Puślecki (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci* (s. 14–24). Warszawa: PAN, Komitet Nauk Pedagogicznych.
- Liebel, M., Markowska-Manista, U. (2017). *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Littleldyke, M., Huxford, L. (red.). (1998). *Teaching the Primary Curriculum for Constructive Learning*. London: David Fulton Publishers.
- Lorenz, E.N. (1963, 7 January). Deterministic nonperiodic flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20, 131–140.
- Louv, R. (2011). *The Nature Principles. Human Restoration and the End of Nature-Deficit-Disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu*. Warszawa: Wydawnictwo Relacja.
- Lucariello, J. (1995). Mind, Culture, Person: Elements in a Cultural Psychology. *Human Development*, 38, 2–18.
- Marcuse, H. (1991). *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*. Warszawa: PWN.
- Marks, K., Engels, F. (1953). *Manifest komunistyczny*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Maslow, A. (2009). *Motywacja i osobowość*. Tłum. J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mateja-Jaworska, B., Luczys, P., Pańczak, J., Rapior, W., Schmidt, F., Skowrońska, M., Wdowik, M. (2013). *Młodzi i teatr. Szanse i bariery na przykładzie Wielkopolski*. Poznań: Fundacja Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego Malta.
- McLeod, S.A. (2013). *Kolb – learning styles*. Pobrano z: www.simplypsychology.org/learning-kolb.html, z dn. 30.10.2017.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers J., Behrens, W. (1973). *Granice wzrostu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J. (1995). *Przekraczanie granic. Globalne załamanie czy bezpieczna przyszłość?* Warszawa: Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

- Michl, W. (2011). *Pedagogika przeżyć*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji: teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2008). *Podstawa programowa z komentarzami*. T. I. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (27.02.2017). *Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Warszawa: MEN.
- Moll, L.C. (red.). (1990). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge University Press.
- Morawiec, E. (2014). *Wybrane koncepcje filozoficzne rozumu ludzkiego i racjonalność*. www.LiberiLibri.pl: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. New York: Routledge.
- Muszyńska, J. (2016). Zachowania obywatelskie a świadoma przynależność do miejsca. *Pedagogika Społeczna*, 2(60), 205–216.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning and Memory*. Harvard University Press: Cambridge MA.
- North, D. (2007). *Instytucje, ideologia i wyniki gospodarcze*. Warszawa : FOR.
- Nosal, C. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Nowakowska-Siuta, R., Śliwerski, B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowicka, M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olejarczyk E. (2016). Zasada zrównoważonego rozwoju w systemie prawa polskiego, *Przegląd Prawa Ochrony Środowiska*, 2, 119–140.
- ONZ. (2015). *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. A/RES/70/1. Pobrano z: https://www.un.org/mediastore/images/default-source/documents/sustainable-development-goals/Agenda_2030_na_rzecz_zrownowazonego_rozwoju.pdf, z dn. 10.08.2017.
- Palamer-Kabacińska, E. (2012). *Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych*. W: E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Warszawa: Wydawca Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.

- Palamer-Kabacińska, E. (2014). Edukacja przygodą a harcerstwo – (nie) znane i (nie) zapomniane.? W: A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, *Outdoor i adventure education w Polsce*. Warszawa: Wydawca: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Parsons, T. (1968). *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa: PEW.
- Pawłowski, A. (2009). *Teoretyczne uwarunkowania rozwoju zrównoważonego*. (old. ros.edu.pl/text/pp_2009-071, pdf).
- Peirce, C.S. (1878). How to make our ideas clear. W: H. Buczyńska, *Peirce*. Tłum. W. Dyjas. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Peirce, C. (2009). *O nieskończonej współpracy badaczy*. Wstęp i tłum. A. Hensoldt. Opole: Wydawnictwo Opolskie.
- Petty, G. (2009). *Teaching Today: A Practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Pilch, T. (2016). Pokolenie odwróconych pleców. Po 35 latach. *Pedagogika Społeczna*, 2(60) 13–25.
- Pilch, T. (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. I). Warszawa: Wdawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T. (2007). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. VI). Warszawa: Wdawnictwo Akademickie Żak.
- Pintrich, R.R., Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Platon (1999). *Państwo*. Tłum. W. Witwicki. Warszawa: Wydawnictwo ALFA.
- Plewa-Dziurdzia, M. (2007). *Kompendium wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Power C.F., Power A.M.R., Light Bredemeir B., Light Shields D. (2006). Demokratyczna edukacja dzieci. W: S. Hart, C. Prince Cohen, M. Farell Erickson, M. Flekkoy, *Prawa dzieci w edukacji*. Tłum. S. Pikiel. Gdańsk: GWP.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 15.
- Pring, R. (2012). Putting persons back into education. *Oxford Review of Education*, 38, 6, 747–760, EBSCO z dn. 5.01.2017.
- Prouty, D. (2007). Introduction to Adventure Education. W: D. Prouty, J. Panicucci, R. Collinson (red.), *Adventure Education: Theory and Application*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Puślecki, W. (1996). *Kształcenie wyzwalaające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Putman, R. (1995). *Demokracja w działaniu*. Tłum. J. Szacki. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Redclift, M. (1993). Sustainable Development: Needs, Values, Rights. *Environmental Values* 2, 1, s. 3–20 (<http://www.environmentandsociety.org/node/5485>, pdf).
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44, 2, 127–135.

- Rosalska, M. (2015). Kompetencje społeczne dorosłych w kontekście pedagogiki przeżyć. Dyskursy młodych andragogów, Uniwersytet Zielonogórski. Pobrano z: webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GQX2qKci1cwJ:cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8930a3d9-6b02-4c66-a276-3f8e8d19b2cc/c/Kompetencje_spoleczne_doroslych_M.Rosalska.pdf+&c-d=3&hl=pl&ct=clnk&gl=pl&client=firefox-b-ab, z dn. 1.10.2017.
- Rosenzweig, M.R., Bennett, E.L., Diamond, M.C. (1972, February). Brain changes in response to experience. *Scientific American*, 22–29.
- Rubacha, K. (2004). Edukacja jako podmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutkowiak, J. (red.). (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryszka, R. (2016). *Pedagogika przeżyć praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22.
- Schenck, J. (2011). *Teaching and the adolescent brain: An educator's guide*. New York, NY: W.W. Norton.
- Schenck, J., Cruickshank, J. (2015). Evolving Kolb: Experiential education in the age of neuroscience. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 73–95. DOI: 10.1177/1053825914547153.
- Schulz, R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Schumacher, E.F. (1999). *Small is Beautiful, Economics as if People Mattered. 25 years later... with commentaries*. Point Roberts, Hartley&Marks Publishers.
- Schunk, D.H., Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: empirical and applied evidence. W: D.M. McInerney, S. Van Etten (red.), *Big Theories Revisited* (s. 115–138). Greenwich: Information Age Publishing.
- Schwartz, S. (2006). Basic human values: An Overview. <http://segr-did2.fmag.unict.it/allegati/convegno%207-8-10-05/schwartzpaper.pdf> dostęp 10.10.2017.
- Seaman, J. (2008). Experience, reflect, critique: The end of the “learning cycles” era. *Journal of Experiential Education*, 31, 3–18.
- Sen, A. (2002). *Rozwój i wolność*. Tłum. J. Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Seton, E.T. (2009). *Zwój Kory Brzozowej*. Kraków: Wydawnictwo Text.
- Shaping the Future We Want, UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report. Paris. [Unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf).

- Silcock, P. (1999). *New Progressivism*. London: Falmer Press.
- Sowińska A. (red.) (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Stahl, A.E., Feigenson, L. (2015, April 03). Observing the Unexpected Enhances Infants' Learning and Exploration. *Science*, 348(6230), 91–94.
- Stavenga de Jong, J.A., Wierstra, R.F., Hermanussen, J. (2006). An exploration of the relationship between academic and experiential learning approaches in vocational education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 155–169.
- Suchocka, A. (2011). Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły. *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, 4(184).
- Suchodolski, B. (2003). *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Szczepanski, A., Andersson, P. (2016). Perspectives on Place – 15 Professors' Perceptions of the Importance of the Place for Learning and Teaching Outdoors. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych* (s. 45 – 66). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus Władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szołtysek, A.E. (1998). *Filozofia wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sztompka, P. (1994). Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji. *Studia Socjologiczne*, 1(32), 7–18.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2017). *Socjologiczne pojęcie wartości*. Wykład z okazji nadania doktoratu honoris causa przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
- Szymański, M.J., Walasek-Jarosz, B., Zbróg, Z. (red.). (2016). *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*. Warszawa–Kielce: Wydawnictwo Akademii Specjalnej i Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- The Royal Ministry of Education, R. a. (1997). *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*. Oslo, www.udir.no/kl06/NAT1-03, s. 5. Norwegian Board of Education.
- Thornburn, M., Marshall, A. (2014). Cultivating lived-body consciousness: Enhancing cognition and emotion through outdoor learning. *Journal of Pedagogy*, 5, 115–132.
- Tillmann, K.-J. (2005). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tischner, J. (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa: PIW.
- Touraine, A. (2007). *Mysleć inaczej*. Warszawa: PIW.
- Touraine, A. (2013). *Po kryzysie*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Tuan, Y.-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: PIW.
- Tuszyńska, L. (2008). *Diagnoza stanu edukacji środowiskowej społeczności lokalnych w wybranych regionach Polski*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tyszkowa, M. (1988), Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia, W.M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne* (s. 44–79). Warszawa: PWN.
- UNESCO (2010). Teaching and Learning for a Sustainable Future. Pobrano z: www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d.html, z dn. 30.09.2017.
- UNESCO (2010). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Teaching and Learning for Sustainable Future. Pobrano z: <http://www.unesco.org/education/tlsf/>, z dn. 10.10.2017.
- UNESCO (2014). Global Citizenship Education. Preparing Learners for The Challenges of The twenty-first century, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). Rethinking Education. Towards a global common good? Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2017). Global Monitoring Report Summary 2017. Accountability in education: Meeting our Commitments Paris: UNESCO.
- United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development (2012). Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development. Geneva: UNECE.
- Urban, M. (2013). *Demokratyczna osobowość. Model i jego urzeczywistnienie w warunkach polskiej demokracji*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Walosik, A. (2013). *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wals, A.E.J. (2015). *Beyond Unreasonable Doubt. Education and Learning for Socio-Ecological Sustainability in the Anthropocene*. Wageningen: Wageningen University.
- Wattchow, B., Brown, M. (2011). *A Pedagogy of Place*. Clayton: Monash University.

- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: an attribution theorist considers the moral emotions. W: P. Schutz, R. Pekrun, G. Phye (red.), *Emotion and education* (s. 75–88). San Diego, CA: Academic Press.
- Wendland, M. (2011). *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Wiek, A., Withycombe, L., Redman, Ch.L. (2011). Key Competencies in Sustainability: a Reference Framework for Academic Program Development. *Sustainability Science*, 6, 2, 203–218.
- Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.
- Wigfield, A., Eccles, J.S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. W: A. Wigfield, J.S. Eccles (red.), *Development of achievement motivation* (s. 91–120). San Diego CA: Academic Press.
- Wilgocka-Okoń, B. (1985). Organizacja pracy i odpoczynku ucznia. W: B. Wilgocka-Okoń (red.), *Edukacja wczesnoszkolna* (s. 137–163). Warszawa: WSiP.
- Witkowski, L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Włodarski, Z. (1998). *Psychologia uczenia się*. T. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojnar, I. (1984). *Wychowanie dla wartości humanistycznych – problemy globalne*. Jabłonna: Komitet Prognozowania Perspektywicznego Rozwoju Kraju „Polska 2000”.
- Wojnar, I. (2000). O samokształceniu – inaczej. W: I. Wojnar (red.), *Humanistyczne intencje edukacji* (s. 187–201). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wołoszyn, S. (2004). Wychowanie w społeczeństwach pierwotnych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wood, T. (2009). From Alternative Epistemologies to Practice in Education: Rethinking What It Means to Teach and Learn. W: L.P. Steffe, J. Gala (red.), *Constructivism in Education* (s. 331–339). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Woodhead, M. (2006). *Changing Perspectives on Early Childhood: Theory, Research and Policy*. Background Paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education, Paris: UNESCO.
- Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Żytko, M., Morawska, B. (2012). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej (cz. 7), Uczeń, szkoła, dom: raport z badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

O AUTORACH

Józefa Bałachowicz



Profesor nadzwyczajny w Akademii Pedagogiki Specjalnej; nauczyciel akademicki, koordynator prac badawczych; Kierownik Zakładu Wczesnej Edukacji; Przewodnicząca Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN; członek Rady Naukowej „Rocznika Komisji Nauk Pedagogicznych” PAN – Oddział w Krakowie; członek Komitetu Redakcyjnego „Życia Szkoły”; redaktor tematyczny czasopisma „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka wielu publikacji naukowych.

Anna Witkowska-Tomaszewska



Doktor nauk społecznych, pedagog edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Tutor akademicki. Obszar zainteresowań badawczo-naukowych związany z szeroko rozumianą edukacją małego dziecka. W latach 2006–2008 pracownik organizacji pozarządowych, twórca m.in. autorskiego projektu współfinansowanego przez Ośrodek Pomocy Społecznej Praga-Północ dla dzieci 6- i 7-letnich, pochodzących ze środowiska o dużym zagrożeniu niepowodzeniami szkolnymi lub z problemem uzależnienia od alkoholu.

Współtwórca autorskiego programu adaptacyjnego skierowanego do dzieci w wieku przedszkolnym niekorzystających z edukacji przedszkolnej (współfinansowanego przez Biuro Edukacji).

Ewa Lewandowska

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Zakładzie Wczesnej Edukacji. Nauczyciel wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, pedagog specjalny i nauczyciel-terapeuta w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Zainteresowania zawodowe i badawcze wpisują się w Edukację dla Zrównoważonego Rozwoju (EZR). Wiceprezes Polskiego Komitetu Międzynarodowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego (OMEP) oraz Wiceprezes Polskiego Stowarzyszenia Dalton.

Adamina Korwin-Szymanowska

Doktorantka pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej, psychopedagog kreatywności, filolog angielski i politolog. Lektor i nauczyciel języka angielskiego, trener twórczości, nauczyciel akademicki, autor artykułów, realizator projektów badawczych. Miłośnik przyrody ukierunkowany na zdrowie i zrównoważony rozwój.