



УДК 37.011.33:005.3

Małgorzata Kamińska

ORCID iD 0000-0002-1643-3949

Dr., Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku,
Al. Kilińskiego, 12, 09-402 Płock, Rzeczpospolita Polska
gosiam0@poczta.onet.pl

UCZENIE SIĘ JAKO PRIORYTET EDUKACYJNY?

Człowiek powinien nauczyć się w szkole jak się uczyć, jak szukać informacji, jak budować wiedzę i jak ją wykorzystywać. Przekonani są o tym badacze i stratedzy, odpowiedzialni za nowoczesny i efektywny kształt edukacji europejskiej. Czy kształcenie w polskiej szkole sprzyja takiemu uczeniu się? Co należałoby zmienić, aby jak najszybciej włączyć się w proces przystosowania do realnych potrzeb, sygnalizowanych w sferze społecznej i ekonomicznej? Co już można zaliczyć do pozytywnych objawów reagowania na przemiany w pracy i nauce ludzi w Polsce, Europie i na świecie? Autorka tekstu, podejmuje próbę sformułowania subiektywnych odpowiedzi na postawione pytania, opierając się na własnych refleksjach i wnioskach płynących z obserwacji otaczającej rzeczywistości, ale także wsłuchując się w wyniki badań edukacyjnych oraz wypowiedzi analityków i badaczy pedagogiki.

Słowa kluczowe: edukacja europejska; priorytet edukacyjny; uczenie.

DOI: 10.28925/2226-3012.2017.6.3843

«Mogę w pięciu lub sześciu słowach zawrzeć to,
czego dowiedziałem się jako nauczyciel.

Wersja sześciowyrazowa brzmi:

Uczenie się nie jest efektem nauczania.

Wersja pięciowyrazowa: Nauczanie nie powoduje
uczenia się»

John Holt

Próba diagnozy. Poszukując odpowiedzi na pytanie czy dzisiejsza szkoła przygotowuje ludzi do życia we współczesnym świecie? w wywiadzie z Michałem Kuleszą (współtwórcą reformy samorządowej w III RP) czytamy, iż szkoła «uczy wybiórczo faktów, a nie uczy myślenia. (...) Traktując ucznia jak worek do wrzucania wiedzy nasza szkoła nie widzi, że w dzisiejszych czasach do tego worka nie zmieści się cała wiedza, którą przy tej metodzie trzeba pojąć, oraz tego, że uczeń, a potem dorosły, nic z tą wiedzą sam nie robi. (...) Teoretycznie przygotowany do życia człowiek musi swoją wiedzę praktykować, jeśli nie praktykuje, to jego wiedza do niczego nie służy» (Rękawek, 2010, s. 7).

Wiedza o świecie, którą prezentuje szkoła, jest podzielona na przedmioty nauczania, które bardziej odpowiadają dziedzinom akademickiej nauki niż odzwierciedlają rzeczywistość. Uczeń zapoznaje się z fragmentami wyrwanymi z szerszego kontekstu, często niepowiązanymi z tym, czego wcześniej się uczył na innym przedmiocie, a treści dotyczące tego samego aspektu rzeczywistości są przekazywane odmiennym językiem, specyficznym dla każdej nauki. W ten sposób wiedza szkolna daleka od codziennego doświadczenia ucznia i jego wiedzy potocznej, którą nabywa w trakcie codziennego funkcjonowania, wydaje się nieużytecz-

na (Pankowska, 2008, s. 54). Ludziom w zależności od wykonywanego zawodu, potrzebne są odmienne kompetencje poznawcze. Ale każdy potrzebuje umiejętności praktycznych i społecznych związanych z życiem w rodzinie, z załatwianiem spraw w urzędach, podróżowaniem, chorowaniem, rozrywką, radzeniem sobie ze stresem. Jednak w programach szkolnych tego rodzaju wiedza jest marginalizowana (Pankowska, 2008, s. 55).

W jednej z internetowych ankiet, respondenci wskazywali na umiejętności, które uznali za przydatne, a jednocześnie przyznawali, że tego nie potrafią np.: rejestracja działalności gospodarczej, uprawianie modnych sportów typu golf, squash lub tenis, zwołanie grupy do rozwiązania wspólnego problemu lokalnego i pokierowanie nią, porozumiewanie się w dwóch językach obcych, dobór wina do obiadu, wypełnienie PIT, przemówienie bez tremy do audytorium kilkunastu osób (Podgórska, 2007, s. 37). Okazuje się więc, że całkiem zwyczajne, życiowe umiejętności praktyczne znajdują większe uznanie i zainteresowanie u ludzi niż typowe, szkolne treści przedmiotowe. Co więcej wiele młodych osób myli zdobyte wykształcenie z rzetelnym, prawdziwym przygotowaniem do dorosłego życia i wykonywania czynności zawodowych.

Zdaniem Jana Hartmana «uczniowie wychodzą ze szkoły z przekonaniem, że bardzo wiele umieją. Przez wiedzę rozumieją jednak przypadkowe wiadomości, które z niczym im się nie kojarzą i do niczego nie wydają się przydatne. (...) Wielu ważnych rzeczy szkoła nie uczy wcale. Nie uczy filozofii ani logiki, nie naucza propedeutyki prawa ani ekonomii. Szkoła uczy za to nieuczciwości. Za «wkładanie» tekstu ściągniętego z sieci do swojej pracy uczniowie nie ponoszą konsekwencji» (Woźniak, 2009, s. 43). Ze szkoły wychodzą ludzie, którzy ani nie potrafią poszukiwać informacji, ani nie potrafią współ-

działać z innymi ludźmi i przejmować współodpowiedzialności za rezultat tej współpracy. Szkoła nie kształtuje umiejętności tego szczególnego współdziałania z innymi ludźmi, jakim jest zdolność do debaty. (...) Polska szkoła nie uczy podejmowania decyzji, wchodzenia z kimś w spór, przyznawania komuś racji, poczucia własnej siły. (...) Od strony programowej polska szkoła jest z jednej strony przeładowana informacjami, chociaż już od dawna wiadomo, że całej wiedzy świata się nie przekaże, a z drugiej – zawodzi w uczeniu podstawowych umiejętności (Rękawek, 2010, s. 7).

Trudności wynikają przede wszystkim stąd, że systemy oświatowe nadal koncentrują się na zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych społeczeństw rolniczych i przemysłowych. Szkoła więc nadal przygotowuje swoich wychowanków do funkcjonowania w rzeczywistości, która już przemija. Dawne idee, postawy, wartości, a nawet sposób życia coraz bardziej rozmiągają się z nową rzeczywistością, która dopiero powstaje. Przekazywanie wiedzy encyklopedycznej i kształcenie prostych umiejętności poznawczych (czytanie, pisanie, liczenie), na czym się szkoła koncentruje, w coraz mniejszym stopniu spotykają się z zainteresowaniem na rynku pracy (Pachociński, 2006, s. 35). Wiele nowoczesnych firm oczekuje od swoich pracowników umiejętności samodzielnego myślenia, podejmowania ryzyka, eksperymentowania, dostrzegania nowych możliwości oraz otwartości na zmiany. Czy uczą nas tego w szkole (Dryden, & Vos, 2003, s. 65)? Pytanie jest raczej retoryczne, ponieważ współczesna szkoła zdaje się nie zauważać tych oczekiwań i próbuje podtrzymywać przestarzałe standardy kształcenia. Trudno się z tym pogodzić, widząc nieodwracalne już zmiany i przeobrażenia społeczeństwa informacyjnego.

Tradycyjne programy szkolne zniechęcają uczniów do samodzielnej nauki, wtłaczając proces przekazywania i zdobywania wiedzy w oddzielne szufladki, według suchych ćwiczeń, oderwanych od siebie podręczników i wyodrębnionych przedziałów czasowych dla każdego przedmiotu. Testy zalecane przez materiały programowe często decydują o tym, co jest ważne i czego należy uczyć, odbierając uczniom swobodę wyboru. (...) Nauczanie zostaje zredukowane do aktu podawania informacji, a uczenie się do zaliczania testów. Dla wielu uczniów, którzy nigdy nie mieli okazji, by pośkładać i zastosować swą wiedzę w praktyce, program pozostaje zbiorem chaotycznych, nie powiązanych ze sobą informacji (Paris, & Ayres, 1997, s. 36). Testy pozwalają osiągnąć wysokie wyniki dzieciom, u których dominuje inteligencja językowo-lingwistyczna lub logiczno-matematyczna.

Pozostali uczniowie, z dominacją na przykład inteligencji ruchowej, mają mniejsze szanse na wykazanie się wiedzą, gdzie używają innych kanałów, których obecna szkoła nie preferuje. Ucząc «pod test» nauczyciel realizuje jedynie swoje cele (przerobienie tematu), nie zwracając uwagi na cele uczniów, które tym bardziej różnią się od celów nauczyciela, im niższy poziom edukacyjny (Lotkowska, 2006, s. 77). Katarzyna Lotkowska przyznaje, iż «uczniom z dominacją inteligencji językowej i matematyczno-logicznej nie jesteśmy za bardzo potrzebni.

Bez nas też potrafią się nauczyć. Wyzwaniem są dzieci z dominacjami pozostałych inteligencji wielorakich – one potrzebują innych sposobów, aby efektywnie się uczyć. To im musimy pomóc uwierzyć, że też potrafią osiągnąć sukces» (Lotkowska, 2006, s. 77).

W wielu raportach i wynikach badań osiągnięć uczniów podkreśla się znaczenie przedmiotów ścisłych w szkolnej edukacji. Mówi się o rozwijaniu logicznego myślenia i wyciąganiu wniosków, o projektowaniu własnego uczenia się, umiejętności samokontroli i trzeźwej, realistycznej samooceny efektów kształcenia. Olga Woźniak w swoim tekście przytacza przykłady podawane przez specjalistów: «Z obserwacji psychologicznych wynika, że najlepsze wyniki osiągają uczniowie z krajów, w których silny nacisk kładzie się na naukę przedmiotów ścisłych. Nauka matematyki zmienia sposób naszego rozumowania. Wykonywanie zadań matematycznych stanowi niezły trening całego mózgu, podczas którego obie nasze półkule aż płoną od aktywności neuronalnej. Wzmacniamy tym także połączenia między nimi. Skutek? Bystrzejszy umysł, lepsza zdolność przewidywania, wnioskowania, szybsze przetwarzanie danych, większa łatwość rozwiązywania problemów, umiejętność koncentracji i skupiania uwagi. Trudno się zatem dziwić, że osoby osiągające sukcesy w przedmiotach ścisłych świetnie radzą sobie także w dziedzinach humanistycznych (tymczasem prawie nigdy nie dzieje się odwrotnie)» (Woźniak, 2009, s. 43–44). Edyta Gruszczyk – Kolczyńska «twierdzi, że połowa dzieci w wieku pięciu, sześciu lat jest uzdolniona w kierunku przedmiotów ścisłych, jednak większość spośród nich nie osiąga w pierwszych klasach dojrzałości pozwalającej na zrozumienie i przeprowadzenie przewidzianych przez program operacji myślowych – matematyka wszak wymaga odpowiednio rozwiniętego myślenia, w tym myślenia abstrakcyjnego. Ponadto na poziomie nauczania początkowego robi się wszystko, aby je przekonać, że matematyka to trudny i niezrozumiały przedmiot» (Żylińska, 2010, s. 30).

Najnowsze wyniki Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA 2009, przeprowadzane przez OECD, pokazują, że najlepiej wypadają w nich uczniowie z Finlandii, Estonii i Holandii (z krajów europejskich) i to zarówno w czytaniu i interpretacji tekstu, jak i w rozumowaniu w naukach przyrodniczych i matematyce. Matematyka jest jedną z dziedzin występujących w każdym badaniu PISA. Badanie to próbuje zmierzyć przygotowanie 15-latków do wykorzystania umiejętności matematycznych w otaczającym ich świecie. Zadania są najczęściej umieszczone w kontekście praktycznym i choć do ich rozwiązania nie jest potrzebna zaawansowana wiedza matematyczna, w większości przypadków nie przypominają rutynowych zadań szkolnych. Trudność polega zatem – podobnie jak dzieje się to w dorosłym życiu – na poradzeniu sobie z problemem, dla którego nie mamy gotowego schematu postępowania. Średni wynik polskich uczniów w roku 2009 w stosunku do roku 2006 nie zmienił się i nadal wynosi 495 punktów, co daje Polsce 25 miejsce wśród wszystkich krajów biorących udział w badaniu. Najlepsze wyniki osiągnęli uczniowie w Szanghaju i Singapurze – oba regiony brały

udział w badaniu po raz pierwszy (Ministerstwo Edukacji Narodowej, oficjalna strona).

Najważniejszą informacją płynącą z badania PISA 2009 jest fakt, że Polsce udało się obniżyć, w ciągu ostatnich 9 lat, liczbę uczniów osiągających najsłabsze wyniki w czytaniu. Podobnie zmniejszył się odsetek uczniów osiągających najsłabsze wyniki w naukach przyrodniczych. W tej chwili w Polsce odsetek uczniów osiągających najsłabsze wyniki w czytaniu i naukach przyrodniczych należy do najniższych w Europie i wynosi odpowiednio dla czytania 15% oraz 13,1% dla nauk przyrodniczych. Natomiast nadal wyzwaniem pozostaje zmniejszenie tego odsetka w przypadku matematyki – 20% polskich uczniów osiąga słabe wyniki (Ministerstwo Edukacji Narodowej, oficjalna strona). Takich rezultatów nie można jeszcze uznać za rewelacyjne, choć w każdym kolejnym badaniu poprawiają się. Może to świadczyć o stopniowym dochodzeniu do praktycznej realizacji koncepcji pięciu kompetencji kluczowych, szeroko propagowanych podczas wprowadzania reformy edukacyjnej w 1999 roku. Z pewnością zmiany w podstawie programowej kształcenia ogólnego mają tu także swój udział, jak również decyzja o przywróceniu obowiązkowego egzaminu maturalnego z matematyki. Jednak sama formuła zdawania egzaminu dojrzałości w Polsce jest krytykowana – z punktu widzenia praktyków i teoretyków edukacji nie spełnia ona podstawowych standardów jakości kształcenia.

Sprawdza bowiem przede wszystkim techniczną umiejętność poprawnego rozwiązywania testów osiągnięć, a nie umiejętności potrzebne dojrzałemu człowiekowi. Poza tym poziom 30% poprawnych odpowiedzi, który pozwala zdać egzamin jest zdecydowanie mało wiarygodny, wręcz ośmieszający i delegalizujący wagę matury w wymiarze społecznym i edukacyjnym. Nie potwierdza to nowoczesnego myślenia o edukacji jako sile wspomagającej rozwój społeczeństwa. Można też mówić o złych sposobach nauczania matematyki i innych przedmiotów ścisłych, o podawaniu gotowych rozwiązań, schematyzacji nauczania, powszechnym uwielbieniu algorytmów i słabości myślenia abstrakcyjnego, nieudolności postępowania w sytuacjach nietypowych, odbiegających od normy. Według Ireny Dzierzgowskiej «absolwent szkoły XXI wieku musi przede wszystkim mieć otwarty umysł, umieć skutecznie komunikować się z innymi ludźmi, uczyć się przez całe życie, współpracować w zespole. Musi umieć twórczo rozwiązywać nowe problemy, a nie jedynie standardowe zadania, których rozwiązanie jest od dawna znane, bo znaleźć je można na końcu książki» (Dzierzgowska, 2003, s. 26).

Poszukiwanie rozwiązań. Mówiąc o uczeniu się jako priorytetowej kategorii charakteryzującej współczesną (nie tylko polską) edukację powinniśmy odnieść się do rozważań i aktualnych koncepcji, które wyjaśniają i argumentują potrzebę powszechnej debaty na temat zmian w kształceniu i wychowaniu młodych ludzi. Coraz częściej słyszymy o konieczności dostosowania edukacji do przemian społecznych, gospodarczych, technologicznych, widocznych już gołym okiem. Słyszymy o organizowaniu uczenia się uczniów, nauczaniu jak się

uczyć, jak skutecznie konstruować swoją wiedzę i jak nią zarządzać. Często przytacza się określenie «cywilizacja wiedzy» i «społeczeństwo wiedzy», co ma dawać świadectwo przemiany myślenia o szkole i edukacji. Steward Ranson przekonuje, iż «istnieje potrzeba stworzenia społeczeństwa ludzi uczących się jako warunku konstytuującego nowy porządek moralny i polityczny. Stworzenie dla wszystkich warunków do rozwoju zdolności i zbudowanie możliwości otwartego i twórczego reagowania instytucji na okres gwałtownej i radykalnej zmiany możliwe jest tylko, gdy wartości i procesy uczenia się stanowią jądro jego ustroju. Tak więc społeczeństwo ludzi uczących się musi sławić takie cechy, jak otwartość na nowe pomysły, wysłuchiwanie i wyrażanie stanowisk, rozważanie i dociekanie rozwiązań nowych dylematów, współpraca w rzeczywistości zmiany i poddawanie jej krytycznej rewizji» (Ranson, 1997, s. 85).

Zdaniem Jacka Jakubowskiego i Przemysława Kluge «nie bez przyczyny nowy nurt nazywa się cywilizacją wiedzy. (...) Problem w tym, że nie o tę wiedzę, której wciąż uczy wiele, wiele szkół, chodzi. Nie o ułożone, sprawdzalne na egzaminie informacje, nawet nie o umiejętność posługiwania się nimi. W nowej cywilizacji chodzi o umiejętności, czy szerzej – kompetencje związane z organizowaniem i kreowaniem rzeczywistości. (...) Jeżeli wszystko się ciągle zmienia – powstają nowe technologie, tworzą międzynarodowe sieci współpracy, zmieniają się modele pracy – to jedyną pozytywną odpowiedzią człowieka jest ...uczenie się. (...) Podstawowym «produktem» szkoły powinny być dobre, rozwojowe doświadczenia pomagające w budowaniu motywacji do uczenia się przez całe życie. Jej misją jest wyzwianie kreatywności, ale też rozwijanie wewnętrznej dyscypliny, konsekwencji, silnej woli. Musi stworzyć uczniom warunki do pracy nad sobą, rozwijania umiejętności komunikacji» (Jakubowski, & Kluge, 2007).

Priorytetem w szkole zarządzającej wiedzą jest nauczanie ucznia, jak się uczyć, albo mówiąc bardziej «menedżerskim» językiem – jak zarządzać własną wiedzą. Pojęcie to obejmuje pięć zestawów zadań: 1) planowanie własnego uczenia się; 2) zdobywanie wiedzy; 3) twórcze myślenie; 4) prezentowanie wiedzy; 5) samoocenę.

Takie umiejętności powinien zdobyć absolwent szkoły, przygotowany do uczenia się przez całe życie i do zatrudnienia w społeczeństwie wiedzy (Dzierzgowska, 2003, s. 26). Współcześnie każdy musi stać się samodzielnym menedżerem swojej przyszłości. Tymczasem sposób funkcjonowania szkolnictwa nadal przypomina taśmową metodę produkcji przemysłowej. Standardowa linia montażowa programu nauczania podzielona na przedmioty nauczane partiami. Materiał ułożony jest z podziałem na klasy, a wykonanie zadań kontrolowane za pomocą znormalizowanych testów. Taka forma zupełnie nie odzwierciedla świata, a jakim żyjemy, a tradycyjny system edukacji nie potrafi już sprostać wymaganiom nowej rzeczywistości (Dryden, & Vos, 2003, s. 61).

Przyszłości nie czuje się wyraźniej niż w tak zwanej Dolinie Krzemowej w Kalifornii. Jeszcze pięćdziesiąt lat temu ten obszar leżący na południe od Zatoki San Francisco znany był z winnic i gajów pomarańczowych. Od

tamtej pory powstało tam dwieście czterdzieści notowanych na giełdzie spółek publicznych pracujących nad rozwojem nowych technologii. (...) Jeszcze ważniejszą wskazówkę na przyszłość może stanowić wyjątkowe partnerstwo szkolnictwa akademickiego ze sferą biznesu, które obserwujemy w Dolinie Krzemowej. Obecnie połowa uzyskiwanych tam przychodów należy do firm powstałych przy wsparciu Uniwersytetu Stanforda. Jednak najnowszym katalizatorem postępu, który wskazuje nam teraz USA, jest konwergencja, czyli upodabnianie się niektórych nowatorskich branż. Łączenie własnych technologii z osiągnięciami w innych dziedzinach obserwujemy w świecie komputerów i telewizji, w rozrywce oraz środkach łączności. Konwergencja tych dziedzin ma też ogromne znaczenie dla edukacji i daje możliwość obejścia szkolnych systemów, jeśli te nie zdołają wyrwać się z przestarzałych schematów (Dryden, & Vos, 2003, s. 50–51).

Dążenie do nowoczesności edukacji i organizowanie uczenia się uczniów to, zdaniem Juliana Sawińskiego, najważniejsze zadanie szkoły XXI wieku. Chodzi o taką organizację i strategię edukacyjną, dzięki którym młodzi dostrzegą i znajdą swoje miejsce oraz sukces edukacyjny i życiowy w demokratycznym, europejskim i wolnym kraju. Bo obserwacje dowodzą, że zakres nieprzystosowania społecznego i patologii rozszerza się i pogłębia, a uczenie uczniów i wymagania od nich zdobywania wiedzy przedmiotowej w dobie zarządzania informacją jest wysiłkiem nieskutecznym i syzyfowym (Sawiński, 2009, s. 12). Kreatywność, twórczość, a drugiej strony planowanie, intelektualne dopracowywanie celów i procedur przestaje być cechą potrzebną nielicznym. Gospodyni domowa, polityk, nauczyciel, właściciel małego sklepiku, naukowiec i menedżer wielkiej firmy muszą opracowywać programy, badać potrzeby, budować misje i cele, dobierać efektywne metody. (...) Młodzi, którzy nie są uszkodzeni syndromem wyuczonej bezradności, podejmują staże, angażują się w działania organizacji pozarządowych, wyjeżdżają za granicę, podejmują prace dorywcze, wymyślają nowe rodzaje usług. Malkontenci twierdzą, że to nie jest stabilna, prawdziwa praca. Otóż to jest prawdziwsza praca niż złapanie gdzieś etatu i trzymanie się go za wszelką cenę. To jest przedsiębiorczość, osobista aktywność, miejsce rzeczywistego uczenia się, przygotowania do życia w zmieniającym się świecie. Tylko łatwo się w tym pogubić, wpaść w poczucie zagubienia i samotności. Dlaczego? A kto młodych przygotowuje do życia? Czy szkoła jest właśnie miejscem, które może najbardziej im pomóc we współczesnym świecie (Jakubowski, & Kluge, 2007)?

Powiązanie szkoły i życia wymaga przekonstruowania programu działania szkoły, wymaga przebudowy systemu dydaktycznego oraz wyjścia poza schematy, poza sprawdzone, bezpieczne i wygodne sposoby postępowania nauczycieli. Wywołuje potrzebę przechodzenia od niskiej do wysokiej kultury poznawczej oraz potrzebę refleksyjnego spojrzenia na siebie, swoje kompetencje i efekty własnych działań pedagogicznych. Współczesnej szkole potrzebny jest rozwój osobowy i instytucjonalny. Przypomnieć tu należy pojęcie znane już w teorii zarządzania «organizacji uczącej się», w której proces uczenia

się obejmuje przede wszystkim wewnętrzne struktury organizacyjne i zespoły ludzi. W organizacji uczącej się doskonałe są głównie kwalifikacje przydatne (w odróżnieniu od formalnych), czyli takie, które są niezbędne do wykonywania określonej pracy lub pewnego typu zadań.

Danuta Elsner proponuje następujące sposoby uczenia się i doskonalenia kwalifikacji zawodowych: prowadzenie badań w działaniu (diagnozowanie sytuacji klasowych czy szkolnych i wyprowadzaniu wniosków usprawniających pracę nauczycieli i uczniów); uczenie się z doświadczeń (systematyczne dystansowanie się od realizowanych zadań, przeprowadzenie analizy sposobu ich wykonywania i kreowanie na tej podstawie zmian na lepsze); uczenie się w działaniu (praktykowanie «przerw» w regularnych odstępach czasu w trakcie wdrażania innowacji pedagogicznej celem dokonania analizy wykonanych czynności i zaplanowania usprawnień kolejnych działań); uprawianie benchmarkingu (tzn. uczenia się na cudzych sukcesach); systematyczne praktykowanie refleksji: indywidualnie (przez sporządzanie zapisków w dzienniku zawodowym) lub zbiorowo (przez uczestniczenie w profesjonalnych dyskusjach); prowadzenie wzajemnych obserwacji wykonywania zadań i przekazywanie sobie informacji zwrotnej; odgrywanie roli «krytycznego przyjaciela» względem pojedynczych nauczycieli lub ich zespołów (tzn. osoby, która zmusza innych do krytycznego myślenia przede wszystkim przez zadawanie pytań); upowszechnianie przykładów dobrej praktyki.

Istotą wymienionych sposobów doskonalenia kwalifikacji zawodowych jest zintegrowanie uczenia się z działaniem, które dzięki temu podlega ciągłej autodiagnozie, autoanalizie, autorefleksji i samoocenie. W konsekwencji praktyka nieustannie się zmienia na lepsze, co skutkuje permanentnym rozwojem całej organizacji, w tym również postępami uczniów (Elsner, 2004, s. 16–17). Uczenie się w organizacji i poprzez nią to suma indywidualnego i zespołowego uczenia się, obejmującego zarówno uczniów, jak i wszystkich dorosłych związanych z placówką – nauczycieli, personel administracyjny. Ten długotrwały i złożony proces przebiega na trzech poziomach – indywidualnym, pojedynczej grupy w szkole (zespołu) i organizacji (Gołębniak, 2003, s. 119). Podstawowe zasady funkcjonowania szkoły uczącej się zakładają, że (Fazlagić, 2005, s. 14): za naukę odpowiada nauczyciel, a nie dyrektor szkoły; nauka zaczyna się od poznania samego siebie; nauka odbywa się na bieżąco; rozwiązanie problemu nie zawsze jest znane; uczenie się wymaga elastyczności w doborze metod; uczenie się nie rzadko polega na oduczaniu się (*unlearning*); uczenie się jest nierozzerwalnie związane z pracą; uczenie się jest wynikiem świadomej decyzji.

Proces uczenia się w nowoczesnym modelu szkoły, omawianym przez I. K. Davis'a przebiega zazwyczaj w elastycznie dobieranych grupach, gdzie panuje autentyczne zaangażowanie i chęć działania, zarówno wśród uczniów jak i nauczycieli. Wszyscy koncentrują się raczej na procesie uczenia się, a nie na metodach czy treściach nauczania. Dominują liberalne relacje między uczestnikami edukacji. Nauczyciel zyskuje autorytet w

oparcu o doświadczenie i umiejętności, a uczniowie realizują swoje pomysły i rozwiązania wykorzystując twórcze myślenie i różnorodne zasoby naukowe. Dużą wagę przykładają się do rozwiązywania problemów na drodze dociekania, zadawania pytań, wyciągania wniosków. Nic nie jest do końca pewne i niepodważalne. Każdy problem ma kilka alternatywnych rozwiązań, z których każde jest uprawomocnione. Ważne są wzajemne relacje w kontaktach interpersonalnych, ale wartością jest własny rozwój i samorealizacja. Dowolność w podejmowaniu decyzji związanych z własnym uczeniem się jest ściśle powiązana z odpowiedzialnością i konsekwentnym działaniem. Uczący się mogą liczyć na pomoc nauczycieli i innych osób współuczestniczących w edukacji (Cohen, Manion, & Morrison, 1999, s. 63).

Podobną charakterystykę przyszłościowego modelu szkoły proponuje Czesław Kupisiewicz (2006), który przede wszystkim zwraca uwagę na samodzielność uczenia się. Cecha ta uwidacznia się w założeniu, że: uczeń także dysponuje określoną wiedzą, która wykorzystuje w procesie uczenia się; nie wiedza jest już najważniejsza, ale wzbogacanie doświadczeń ucznia, jego sprawności i umiejętności; ważne jest praktyczne działanie; należy wyposażać ucznia w umiejętność uczenia się; ograniczanie podręcznika na rzecz metod aktywizujących i multimedialnych; uczenie się poza szkołą; korzystanie z technologii informacyjnej; praca w grupach zainteresowań i przy pomocy nauczyciela-konsultanta (s. 120–122).

Z opinii wielu rzeczoznawców wynika, że prawdopodobnie praca uczniów w przyszłości koncentrować się będzie wokół projektów badawczych, podejmowanych i realizowanych przez uczniów przy pomocy nauczycieli. W ten sposób uczniowie wezmą udział w prawdziwej działalności intelektualnej, a nie w ćwiczeniach pamięciowego odtwarzania wiedzy (Pachociński, 2006, s. 37). Warto, by każdy, kto kończy szkołę, potrafił czytać, pisać, literować oraz znał podstawy matematyki, historii, geografii, fizyki, muzyki i wielu innych dziedzin. Nadal trzeba kształcić wielkich badaczy i naukowców. Jednak biorąc pod uwagę ciągle zmiany dokonujące się w społeczeństwie, jeszcze ważniejsze jest, by każdy wychodził ze szkoły z umiejętnością samodzielnego działania, samokształcenia i samodzielnego kierowania własną przyszłością (Dryden, & Vos, 2003, s. 107). Edukacja musi się teraz stać sprawą wzrostu i rozwoju poprzez doświadczenie, a ramy programu nauczania tworzyć trzeba w kategoriach zasad i procesów, «obszarów doświadczenia» (DES, 1977) – doświadczeń, które mogą wspierać taki wzrost i rozwój, lecz nie poprzez zasoby starzejącej

się wiedzy, którą trzeba przyswoić, a więc rozumianych w kategoriach procesu, a nie zbioru treści. Uczących się trzeba wspomóc w rozwoju ich **własnej** wiedzy, rozumienia i, przede wszystkim, wartości, a nie tylko kazać im przełykać wielkie kęsy cudzych, a szczególnie należących do osób, których celem jest sprawowanie kontroli nad ich myśleniem (Vic Kelly, 1997, s. 140).

Zygmunt Bauman odwołuje się do pojęcia tzw. «nauki trzeciego stopnia» (*tertiary learning*), z którą podmiot edukacji ma do czynienia, kiedy nabywa umiejętności modyfikacji zbioru alternatywnych możliwości, które nauczył się zarazem przewidywać i kontrolować w procesie deuterookuczenia. (...) Nasze czasy cechuje przypadkowe i niespodziewane rozmazywanie granic i rozmywanie wzorców – wszelkich granic i wszystkich wzorców. W takich okolicznościach «edukacja trzeciego stopnia» – nauka, jak przetrwać regularność, jak uwolnić się od nawyków i zapobiec przyzwyczajeniom, jak przekształcić fragmentaryczne doświadczenia w nieznanne dotychczas wzorce, a jednocześnie uznać, że wszystkie wzorce można przyjąć wyłącznie w ograniczonym wymiarze czasu – nie tylko nie zakłóca procesu edukacji i nie odbiega od wyznaczonego celu, lecz nabiera wyjątkowej wartości adaptacyjnej i bardzo szybko staje się najważniejszym elementem niezbędnego życiowego wyposażenia (Bauman, 2007, s. 141).

Autorzy raportu Klubu Rzymskiego *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć «lukę ludzką»?* z 1982 roku zdefiniowali pojęcie uczenia się (*learning*) jako rodzaj postawy zarówno wobec wiedzy, jak i wobec życia, w której akcentuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy. Obejmuje ono opanowywanie i wdrażanie nowych technologii, nowych umiejętności, postaw i wartości niezbędnych do życia w świecie pełnym zmian (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 130).

Podsumowanie. Jeśli uznamy zatem, że uczenie się jest dzisiaj pewnym stosunkiem do świata, ludzi i samego siebie, samodzielnym spojrzeniem i oceną posiadanej wiedzy, ale też i niewiedzy, to okaże się, iż samo zdefiniowanie i zrozumienie tego, czego nie wiemy, nie umiemy i co jest potrzebne już stanowi rodzaj osiągnięcia. Przedstawiona próba diagnozy i poszukiwanie rozwiązań co do charakteru i oczekiwanej skuteczności procesu uczenia się w społeczeństwie wiedzy i informacji jest głosem w debacie o przyszłość edukacji. Założenie, że to właśnie w edukacji upatrujemy szansę pozytywnych, korzystnych rozstrzygnięć w sferze życia i pracy ludzi – przede wszystkim przyszłych pokoleń – daje uprawomocnienie do nadania kategorii uczenia się statusu najwyższego priorytetu edukacyjnego.

References

- Bauman, Z. (2007). *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, tłum. O. i W. Kubińscy [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak – Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1. Gdańsk, Polska: GWP (pol).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1999). *Wprowadzenie do nauczania*, tłum. M. Wyrzykowska. Poznań, Polska: wyd. Zysk i S-ka (pol).
- Dryden, G., & Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Jóźwiak. Poznań, Polska: wyd. Zysk i S-ka (pol).
- Dzierżgowska, I. (2003). *Rewolucja w edukacji. Dyrektor Szkoły*, 11, 26 (pol).
- Elsner, D. (2004). *Doskonalenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Tak! Ale jakich?* *Dyrektor Szkoły*, 1, 16–17 (pol).

- Fazlagić, A. (2005). Organizacja ucząca się. *Dyrektor Szkoły*, 5, 14 (pol).
- Gołębniak, B. D. (2003). Szkoła wspomagająca rozwój [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa, Polska: Wyd. Naukowe PWN (pol).
- Hejnica-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa, Polska: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne (pol).
- Jakubowski, J., & Kluge, P. (2007). Jak i dlaczego powinniśmy wejść na drogę uczenia się zmiany. *Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce* (pol).
- Kupisiewicz, Cz. (2006). *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*. Warszawa, Polska: wyd. Naukowe PWN (pol).
- Lotkowska, K. (2006). Uczyć uczniów uczenia się, czyli 3xU. *Psychologia w szkole*, 3, 77 (pol).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (oficjalna strona). Retrieved from http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1789%3Adzi-oecd-oglosia-wyniki-badapisa-2009&catid=25%3Aw wydarzenia-z-udziaem-ministrow&Itemid=34; 14.12.2010, 9.30 (pol).
- Pachociński, R. (2006). *Oświata i praca w erze globalizacji*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska (pol).
- Pankowska, D. (2008). Czego uczeń dowiaduje się w szkole o wiedzy i uczeniu się? Ukryty program szkoły – cz. 2. *Psychologia w szkole*, 4, 54 (pol).
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski i M. Micińska. Warszawa, Polska: WSiP (pol).
- Podgórska, J. (2007). Co trzeba umieć w XXI wieku. *POLITYKA*, 47, 37 (pol).
- Ranson, S. (1997). Rynki czy demokracja dla edukacji [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V. Toruń, Polska: UMK (pol).
- Rękawek, A. (2010). Chodzi o uczciwość systemu. Rozmowa prof. Michałem Kuleszą. *Dyrektor Szkoły*, 9, 7 (pol).
- Sawiński, J. P. (2009). Przyszłościowa orientacja edukacji – część I. *Dyrektor Szkoły*, 6, 12 (pol).
- Vic Kelly, A. (1997). Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady [w:] Z. Kwieciński (red.). *Nieobecne dyskursy*, cz. V. Toruń, Polska: UMK (pol).
- Woźniak, O. (2009). Jak uczyć szkołę? *PRZEKRÓJ*, 35, 43–44 (pol).
- Żylińska, M. (2010). Szkoła szkodzi na mózg. *POLITYKA*, 36, 30 (pol).

НАВЧАННЯ ЯК ОСВІТНІЙ ПРІОРИТЕТ?

Малгожата Каміньська, доктор наук, Вища школа імені Павла Влодковіца у Плоцьку, вул. Кілінського, 12, 09-402 Плоцьк, Республіка Польща, gosiam0@poczta.onet.pl

Людина повинна навчатися у школі умінням знаходити необхідну інформацію, здобувати нові знання і моделювати способи їх застосування у реальному житті. Школа має сприяти формуванню особистостей із стратегічним і критичним мисленням, які здатні до досліджень. Чи навчання у польській школі дозволяє вирішувати такі завдання? Що потрібно змінити, щоб якомога швидше інтегруватися в процес адаптації до реальних потреб, що стосуються соціально-економічної сфери? Що можна вважати за позитивні симптоми змін у роботі та освіті людей у Польщі, Європі та в усьому світі? Автор тексту намагається сформулювати суб'єктивні відповіді на задані питання, спираючись на власні роздуми та висновки зі спостережень навколишньої дійсності, а також прослухавши результати освітніх досліджень та висловлювання аналітиків і дослідників з обраної проблеми.

Ключові слова: європейська освіта; навчання; освітній пріоритет.

LEARNING AS AN EDUCATIONAL PRIORITY?

Malgozhata Kaminska, PhD, Pawel Wlodkowic University College in Plock, 12 Kilinskoho Str., 09-402 Plock, The Republic of Poland, gosiam0@poczta.onet.pl

A man should learn at school how to learn, how to search for information, how to build knowledge and how to use it. Researchers and strategists who are responsible for the shape of a modern and efficient European education are convinced of this. Does education in Polish schools create favorable conditions for such learning

What should be changed to become involved in the process of adapting to the real needs, signaled in the social and economic area as soon as possible? What can be classified as the positive symptoms of reaction to changes in work and education of people in Poland, Europe and around the world? The author of the text attempts to formulate subjective answers to these questions not only by basing on her own reflections and resulting from observations of the surrounding reality, but also using the results of educational research and interviews with analysts and pedagogy researchers.

Key words: educational priority; European education; learning.