

Beata Oelszlaeger



Jak uczyć uczenia się?

Środki i metody kształcenia samokontroli
i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej



Jak uczyć ucznia się?

Środki i metody
kształcenia samokontroli i samooceny
w edukacji wczesnoszkolnej

Beata Oelszlaeger

Jak uczyć uczenia się?

Środki i metody
kształcenia samokontroli i samooceny
w edukacji wczesnoszkolnej



Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Kraków 2007

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007

Recenzent:

prof. dr hab. Eugeniusz Piotrowski

Redakcja wydawnicza:

Justyna Rojek

Korekta:

Ewa Ślusarczyk

Urszula Lisowska

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Ilustracje:

Agata Fuks (s. 235)

Renata Grzybek (s. 236)

ISBN 978-83-7308-658-6

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (0-12) 422-41-80, fax (0-12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2007

Spis treści

Wprowadzenie	7
Rozdział 1. W stronę edukacji zorientowanej na dziecko uczące się ...	15
1.1. Kilka uwag o uczeniu się dzieci	15
1.2. Systemy edukacyjne a podmiotowe działania uczniów – trochę o historii	26
Rozdział 2. Rodzaje działań samokontrolnych i samooceniających – ich edukacyjne konsekwencje	45
2.1. Samokontrola i samoocena w działaniach podmiotowych dzieci ...	45
2.2. Działania samokontrolne i samooceniające jako nieodzowne składniki podmiotowego uczenia się dzieci	57
2.3. O środkach i metodach kształcenia działań podmiotowych dzieci w wybranych koncepcjach edukacyjnych	64
Rozdział 3. Od adaptacji do samodzielności – z badań nad kształceniem działań podmiotowych	79
3.1. Samokontrola i samoocena w działaniach podmiotowych dzieci – zarys problematyki i sposobów jej badania	79
3.2. Środki i metody kształcenia działań podmiotowych dzieci	99
3.3. Przejawy i zakres podmiotowości dzieci w działaniach edukacyjnych	123
3.4. Samokontrola i samoocena w planowaniu i realizacji zadań edukacyjnych	142

Rozdział 4. Wiedza o uczeniu się – charakter działań podejmowanych przez nauczyciela i uczniów	153
4.1. Działania nauczyciela a działania uczniów	153
4.2. Działania uczniów a działania nauczyciela	158
4.3. Inne aspekty kształcenia działań podmiotowych	183
Podsumowanie	191
Bibliografia	201
Spis tabel	219
Spis przykładów	223
Spis aneksów	225
Aneksy	229
Streszczenie	271
Resumé	273
Summary	275

Wprowadzenie

Konieczność dokonywania pewnych modyfikacji w nauczaniu na szczeblu podstawowym dostrzegano od dawna, w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych znalazła wyraz w licznych pracach naukowych i raportach oświatowych.

Zasygnalizowano przede wszystkim potrzebę zmiany celów kształcenia, uznając za najistotniejsze uświadomienie uczniom wartości i potrzeby uczenia się, przygotowanie do samodzielności, aktywności, rozwinięcie zainteresowań, co służyłoby szerszemu poznawaniu rzeczywistości pozaszkolnej¹.

Temat zmiany celów podjęli między innymi S. Rassekh i G. Vaideanu, według których ich tradycyjna forma (triada) uległa ewolucji. Zauważyli oni, że zamiast preferowanego przez lata w programach edukacyjnych ich dotychczasowego układu (wiadomości, umiejętności, postawy i kompetencje), na plan pierwszy wysuwa się postawy i kompetencje, co „wiąże się z nowymi potrzebami edukacyjnymi”².

Potrzebę zmiany celów kształcenia akcentuje się w wielu raportach oświatowych, w których jest mowa o takiej edukacji, w toku której przygotowuje się uczniów do uczenia się przez całe życie. Wskazuje się bowiem na fakt, że tylko w ten sposób mogą się oni dostosowywać do stale zmieniającej się sytuacji. Idee przewodnie tych dokumentów, np.: „uczyć

¹ J. Pólturzycki, *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki* [w:] *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Of. Wyd. Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego, Szczecin 1999, s. 34.

² I. Wojnar, *Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa* [w:] *Szkola i pedagogika w dobie przełomu*, red. T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. S. Szymański, Warszawa 1995, „Żak”, s. 58.

się bez granic”, „uczyć się, aby być”, „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć z innymi ludźmi”, „kształcenie do mistrzostwa”, „kształcenie dla przyszłości”, „kształcenie ustawiczne”, „kształcenie zhumanizowane”³, wciąż pozostają jednak tylko hasłami, podczas gdy od wielu lat uwagę pedagogów przykuwa problem uczenia się jako pewnego sposobu przekazywania informacji oraz ich pamięciowego opanowywania, a następnie – kontrolowania i oceniania.

Oddolne inicjatywy polskich nauczycieli, będące kontynuacją pewnych koncepcji pedagogicznych wywodzących się z okresu międzywojennego (np. M. Grzegorzewskiej, H. Rowida, B. Nawroczyńskiego), które znalazły wyraz w podejmowanych w latach dziewięćdziesiątych próbach prowadzenia klas innowacyjnych i autorskich, również tylko w niewielkim stopniu zmieniły sytuację w zakresie uczenia się. W dalszym ciągu uwaga nauczycieli

skierowana jest bardziej na wykonywanie zadań przez uczniów, ich poprawność, natomiast mniej na projektowanie sytuacji wprowadzających w szerszy zakres treści oraz stwarzania możliwości wyboru metod pracy⁴.

Problem tkwi prawdopodobnie w niezrozumieniu pojęcia „uczenie się”. Aby uczyć uczenia się, trzeba przyjąć taką koncepcję kształcenia, która umożliwi uczniom nie tylko zdobywanie wiedzy i umiejętności programowych, ale także wiedzy i umiejętności o sposobach uczenia się. Będzie to gwarancją podjęcia przez uczniów w przyszłości samokształcenia, doskonalenia zawodowego, a w związku z tym – znalezienia pracy zgodnej z ich zainteresowaniami i na miarę ich możliwości, współtworzenia społeczeństwa, gospodarki, kultury itp.

Cele są dalekosiężne, a jednak można je osiągnąć. Taka edukacja powinna się rozpocząć już w pierwszych klasach szkoły podstawowej, tak by uczniowie byli stopniowo wdrażani do uczenia się, co wynika między innymi z ogólnych założeń szkoły przyszłości.

³ Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985, PWN.

⁴ M. Jakowicka, *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych* [w:] *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego. Materiały z krajowej konferencji 9–11 maja 1985 r.*, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1987, Wyd. WSP, s. 37.

Dwa pierwsze brzmią następująco:

1. Każdy człowiek powinien mieć zapewnione warunki, aby mógł się uczyć stosownie do własnych chęci i możliwości zarówno w dzieciństwie, jak również w późniejszych okresach swego życia. W tym kontekście tradycyjny podział życia na okresy zabawy, nauki i pracy zawodowej traci rację bytu, ponieważ uczyć trzeba się od najwcześniejszych lat do późnej starości.
2. Wszystkim dzieciom należy zapewnić możliwie szeroki zasób trwałej wiedzy i operatywnych umiejętności oraz ukształtować w nich potrzebę i nawyk ustawicznego uczenia się⁵.

Takiemu ujęciu edukacji sprzyjają również niektóre koncepcje pedagogiczne wdrażane przez nauczycieli-nowatorów, np. koncepcja C. Freineta czy M. Montessori. Są one przykładem podmiotowego (w węższym lub szerszym zakresie) podejścia do uczenia się w aspekcie działania (kiedy to uczniowie planują i realizują zadania oraz dokonują samokontroli i samooceny). Argumentem za możliwością rozpoczęcia takiej edukacji na etapie klas I–III może być także ich podmiotowość w podejmowaniu i uczestniczeniu w różnego rodzaju zabawach (głównie tematycznych) i grach, w których obowiązują reguły przyjęte lub wymyślone przez same dzieci. O uczestnictwie w nich decydują dzieci, które w odgrywanych rolach kreują zarówno otaczającą rzeczywistość, jak i siebie.

W przytoczonych przykładach najważniejszą funkcję pełnią rozmaite działania kontrolno-oceniające, a zwłaszcza samokontrola i samoocena dzieci – autorów zadań, zabaw i gier. W wypadku koncepcji Freinetowskiej jest to na przykład planowanie indywidualnej pracy tygodniowej na kartach planu, uzupełnianie kart samooceny, kart sprawności, rozwiązywanie fiszek autokorektywnych; w wypadku koncepcji pedagogicznej M. Montessori – wykonywanie jakiejś pracy według określonego wzoru. W zabawach tematycznych właściwy poziom samokontroli uwidacznia się w odpowiednim odgrywaniu danej roli, a samooceny – np. w zadowoleniu z zabawy; w grach – w przestrzeganiu reguł. Wszystkie prowadzą jednak do uzyskania przez najmłodszych uczniów pewnego zasobu wiedzy o sobie samym. Mogą więc być źródłem wiedzy o sposobach uczenia się, która z kolei umożliwia podejmowanie kolejnych działań.

⁵ Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*, Warszawa 1999, „Żak”, s. 294.

Wskazane między innymi przez autorów *Białej Księgi* oraz *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów*⁶ umiejętności kluczowe stają się możliwe do osiągnięcia. Szczególnego znaczenia w świetle uprzednio poruszonej kwestii przygotowania uczniów do podejmowania uczenia się i samokształcenia nabiera zaakcentowana w tych dokumentach umiejętność „planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przejmowania za nią coraz większej odpowiedzialności”⁷. Wobec tego ważny wydaje się postulat wprowadzenia nowego paradygmatu kształcenia, poczynając od etapu edukacji wczesnoszkolnej, opartego wprawdzie na kierowniczej roli nauczyciela, ale z akcentem na podmiotowe i współpodmiotowe uczestnictwo w niej uczniów. Chodzi więc o taką aktywność nauczyciela, podczas której nie tylko zadaje sobie pytanie o to, czego chce nauczyć uczniów, ale i wsłuchuje się w pytania stawiane przez nich. Konsekwencją takiego postępowania może być samodzielne formułowanie przez uczniów (lub przy współudziale nauczyciela) zadań edukacyjnych.

W niniejszym opracowaniu postawiono takie i inne pytania związane z najważniejszym – jak kształcić 7-letnie dzieci do podejmowania aktywnego uczenia się, a więc działań podmiotowych (w tym – samokontroli i samooceny). Odpowiadam na nie w pięciu rozdziałach i *Podsumowaniu*.

W rozdziale pierwszym – *W stronę edukacji zorientowanej na dziecko uczące się* – ukazuję różne ujęcia podstawowych pojęć, którymi posługuję się w książce: „uczenie się przedmiotowe”, „uczenie się podmiotowe”, „działanie podmiotowe”, „podmiotowość”, „uczenie się”, „samokształcenie”. Omawiam bogatą literaturę przedmiotu, która może pomóc zainteresowanemu Czytelnikowi w pogłębianiu wiedzy w danym zakresie. Nawiązuję do koncepcji uczenia się przez działanie W. Kojasa, na której osadziłam problematykę badawczą. Rozwijając podstawowe dla niniejszej pracy pojęcie podmiotowości, definiuję pojęcie „zadanie edukacyjne” jako element działania preparacyjnego, realizacyjnego, kontrolno-oceniającego, korek-

⁶ *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, przeł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa 1997, WSP TWP; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów*, DzU z 15.02.1999 r., Nr 14, poz. 129 oraz rozporządzenie MENiS, DzU z 6.11.2003 r., Nr 210, poz. 2041).

⁷ *Podstawa programowa...*, dz. cyt.

tywnego i kompensacyjnego oraz uczenia się i samokształcenia. Wyjaśniam także za autorem wspomnianej koncepcji, na czym polega pełnienie przez uczniów (i nauczyciela) ról twórców, użytkowników i wykonawców zadań edukacyjnych, wskazując na ich zakres przedmiotowego i podmiotowego uczenia się.

Poświęcam też wiele uwagi historii tych systemów edukacyjnych, w których istotna była podmiotowość uczniów. Szkieletowo analizuję role uczniów jako twórców, użytkowników i wykonawców zadań edukacyjnych w koncepcjach i systemach edukacyjnych takich twórców, jak: J. F. Herbart i jego kontynuatorzy, C. Reddie, H. Lietz, P. Geheeb i G. Wyneken, J. Dewey, R. Steiner, O. Decroly, A. S. Neill, J. Korczak, H. Rowid, P. Freire, C. Rogers, H. von Schoenebeck, C. Freinet czy M. Montessori.

W rozdziale drugim – *Rodzaje działań samokontrolnych i samooceniających – ich edukacyjne konsekwencje* – nawiązuję do różnych przejawów samokontroli i samooceny w życiu dziecka. Pokazuję, że cechy tych działań są nieodłącznie związane z innymi działaniami podmiotowymi. Przedstawiam wiele definicji samokontroli, samooceny, podmiotowego uczenia się. Prezentuję także rodzaje działań z elementami samokontroli i samooceny, jakie wyznaczyłam w przeprowadzonych przeze mnie badaniach (obserwacji i eksperymencie pedagogicznym). Powołując się na literaturę przedmiotu, stwierdzam, że samokontrola i samoocena to działania regulacyjne, metainformacyjne, badawcze i decyzyjne. Każdemu z nich poświęcam odrębny podrozdział. Podaję źródła, w których można znaleźć wartościowe analizy tych działań. Przede wszystkim zaś przedstawiam ich inne ujęcie: „działania samokontrolne i samooceniające”. Zadaję więc pytanie: jak określić samokontrolę i samoocenę, o którą chodzi w edukacji, oraz jaka jest istota tych działań. Nawiązując do wspomnianej koncepcji uczenia się przez działanie, opisuję specyficzny charakter samokontroli i samooceny jako działań skoncentrowanych na preparacyjnych, realizacyjnych i kontrolno-oceniających działaniach podmiotu. Stwierdzam, że działania te kierują ich przebiegiem, gromadząc na bieżąco informacje o przedmiocie, środkach, metodach, warunkach i rezultacie (założonym celu), na skutek czego dzieci, dokonując tak pojętej samokontroli i samooceny, wchodzą na poziom metainformacji i metametainformacji. Podejmując odpowiednie decyzje, w związku z dokonaniem uprzednio wartościowaniem (oceną), wykonują inne działania niż te w toku uczenia się przedmiotowego.

Poruszam także kwestię środków i metod kształcenia samokontroli i samooceny. Omawiam dwie spośród wielu obecnie realizowanych w szkolnictwie koncepcji edukacyjnych (C. Freineta i B. Dymary), przedstawiając konkretne przykłady z praktyki edukacyjnej.

W rozdziale trzecim – *Od adaptacji do samodzielności – z badań nad kształceniem działań podmiotowych* – którego treści są obszerne i dosyć różnicowane, prezentuję Czytelnikowi pewien przykład tego, jak można wdrażać najmłodsze dzieci do podejmowania uczenia się traktowanego jako działanie podmiotowe.

Po przedstawieniu problematyki badawczej wraz z założeniami, głównego problemu badawczego, pytań badawczych, hipotez, zmiennych i wskaźników, opisuję organizację i przebieg przygotowanego i przeprowadzonego przeze mnie techniką grup równoległych eksperymentu pedagogicznego. Omawiam wykorzystane metody, techniki i narzędzia badawcze. Szczególnie wiele uwagi poświęcam zastosowanej w badaniach dystansowych, skonstruowanej przeze mnie, „Instrukcji do badania cech podmiotowych działań uczniów” oraz ankiecie przeprowadzonej wśród uczniów klasy trzeciej uczestniczących w eksperymencie.

Odrębny podrozdział dotyczy charakterystyki wprowadzonych w eksperymencie czynników eksperymentalnych. Omawiam je, ilustrując przykładami z protokołów zajęć edukacyjnych, które zgromadziłam podczas eksperymentu. Przedstawiam więc oba czynniki zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej – ich wprowadzenie (np. karty planu i samooceny wywodzące się z technik pracy C. Freineta) oraz efekty ich zastosowania (np. zestawy pytań – zadań sformułowanych przez dzieci do opracowania w ciągu danego tygodnia pracy), także w postaci fragmentów zaprotokołowanych zajęć edukacyjnych. Przykłady te mogą więc być dla studentów pedagogiki i nauczycieli cennym źródłem informacji o tym, jak kształcić dzieci do podejmowania działań podmiotowych – aktywnego uczenia się.

Swoiste, inne niż w dotychczas znanych opracowaniach pedagogicznych zaprezentowanie metodologii badań własnych zostało przeze mnie wzbogacone o dwa podrozdziały. Dotyczą one rezultatów badań nad rodzajem podejmowanych przez dzieci działań podmiotowych i ich zakresu podmiotowości w działaniach edukacyjnych, a także wyników kształcenia u dzieci samokontroli i samooceny.

Wskazuję na ścisły związek samokontroli i samooceny z działaniami preparacyjnymi, realizacyjnymi, kontrolno-oceniającymi oraz z samokształceniem. Akcentuję aspekt samodzielności poznawczej uczniów, a na podstawie interpretacji wyników eksperymentu pedagogicznego oraz przykładów zaczerpniętych z protokołów zajęć wskazuję na sposoby pracy z dziećmi prowadzące do przyjęcia przez nie aktywnej postawy. Koncentruję się na planowaniu i samokształceniu, które traktuję jako działania o najszerszym zakresie podmiotowości. Interesujący jest także wątek samorzutnych wypowiedzi uczniów, które są przejawem ich działań samokontrolnych i samooceniających. Są one dla nauczyciela niezastąpionym źródłem informacji o wiedzy i niewiedzy uczniów. Przytaczam niektóre pytania i stwierdzenia wypowiedziane przez dzieci samorzutnie w czasie planowania eksperymentu w ostatnim tygodniu, który – jeśli chodzi o rezultaty – jest najbardziej interesujący.

Odnoszę się również do wyników badań końcowych oraz dystansowych („Instrukcja do badania cech podmiotowych działań uczniów” oraz ankieta), przytaczam najbardziej interesujące wypowiedzi uczniów jako przykład ich wiedzy o uczeniu się.

W rozdziale czwartym – *Wiedza o uczeniu się – charakter działań podejmowanych przez nauczyciela i uczniów* – jeszcze raz wracam do współdziałania nauczyciela i uczniów w toku edukacji. Opisuję więc, w jaki sposób mógłby on formułować polecenia, aby dzieci podjęły działania podmiotowe (na przykładzie zestawu pytań z fazy planowania). Wskazuję jednocześnie, jakiego rodzaju wiedzę o uczeniu się może im tą drogą przekazać. Omawiam szeroko także odwrotną relację, a mianowicie jak samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów wpływają na działania nauczyciela. Do zilustrowania tego problemu wykorzystuję zestawienia tabelaryczne oraz przykłady z protokołów zajęć z ostatniego tygodnia eksperymentu.

Ostatnia część książki – *Podsumowanie* – stanowi weryfikację sformułowanych problemów i hipotez badawczych. Prezentuję także układ sytuacji, w zakresie których dalsze badania w istotny sposób uzupełniłyby problematykę podmiotowego kształcenia uczniów w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. *Podsumowanie* zawiera również rady dla nauczycieli, którzy chcieliby wdrożyć proponowaną przeze mnie koncepcję pracy do praktyki edukacyjnej.

Niniejsza książka jest głosem w dyskusji o zmianach na pierwszym etapie edukacji. Może pełnić funkcję podręcznika uzupełniającego zarówno dla studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej przygotowujących się do podjęcia pracy w klasach I–III, jak i nauczycieli-praktyków. Wychodzi naprzeciw potrzebom nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, którzy wraz z wprowadzeniem reformy oświatowej stanęli w obliczu nowych wymagań programowych i w związku z nimi – poszukiwania nowych sposobów pracy nad kształceniem w dzieciach umiejętności między innymi planowania, organizowania, kontrolowania i oceniania własnego uczenia się.

Wiele treści odnosi się także do dydaktyki i metodyk przedmiotów szczegółowych, do wszystkich bloków przedmiotowych, które wraz ze zmianami w drodze ku „społeczeństwu uczącemu się” powinny posilkować się innymi niż dotychczas przesłankami – wynikającymi z przemian między innymi w zakresie sposobów i środków gromadzenia wiedzy.

Książka zawiera liczne zestawienia, przykłady, schematy uwzględniające zarówno pewne propozycje z literatury źródłowej, jak i organizację, przebieg i rezultaty badań empirycznych. Całość dopełniają przypisy, streszczenie w języku polskim, francuskim i angielskim oraz Aneksy.

Niniejsza książka jest wynikiem mojej długoletniej pracy jako nauczycielki w klasach I–III, opartej na koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta, oraz studiów doktoranckich. Jej powstanie w dużej mierze wiąże się ze współpracą między Uniwersytetem Śląskim w Katowicach (Filia w Cieszynie) a francuskim Centre de Formation Pédagogique w Cambrai, którą koordynuję od wielu lat. Wymiana doświadczeń, możliwość skorzystania ze zbiorów bibliotecznych za granicą ułatwiły mi zaprezentowanie literatury przedmiotu dotyczącej szeroko pojętego „uczenia się uczenia”.

Szczególne słowa podziękowania kieruję pod adresem Pana Prof. zw. dr. hab. Wojciecha Kojasa, który udzielił mi wielu cennych wskazówek w trakcie pisania książki.

Słowa podziękowania kieruję również do Grona Przyjaciół, dzięki którym możliwe było sprawne sfinalizowanie spraw związanych z jej wydaniem.

Beata Oelszlaeger

Rozdział 1

W stronę edukacji zorientowanej na dziecko uczące się

W jakich warunkach uczeń najchętniej przyjmie na siebie odpowiedzialność za uczenie się? W jaki sposób możemy pomóc dzieciom, by inaczej spojrzęły na świat? W jaki sposób wiedza wyuczona w szkole zostaje włączona w oczekiwania dziecka dotyczące świata realnego?

Douglas Barnes

1.1. Kilka uwag o uczeniu się dzieci

Mysłąc o szkole, jej codziennym życiu, przywołujemy obraz klasy, nauczyciela i dzieci, które przysły tam „pobierać nauki”. Takie rozumienie funkcji szkoły, utrwalone od wieków w mentalności społeczeństwa, ciągle dominuje. Tak też jest rozumiana rola nauczyciela, czego wyrazem są różnorodne określenia nauczania. Jest ona najczęściej kojarzona z przekazywaniem uczniom wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Wprawdzie uczniowie „uczą się”, ale owo uczenie się ma charakter przedmiotowy; w dużej mierze jest zdeterminowane tym, co zleca nauczyciel planujący

działania edukacyjne, nadzorujący ich realizację i dokonujący zarówno bieżącej, jak i końcowej kontroli i oceny pracy uczniów. Inaczej mówiąc – uczniowie są przedmiotem oddziaływań nauczyciela.

Czuwanie nauczyciela nad realizacją zadań podjętych przez dzieci jest oczywiście słuszną postawą, ponieważ to on formułuje cele, wskazuje i stosuje metody pracy oraz środki ich realizacji i wreszcie – stwarza optymalne warunki do edukacji. Takie funkcjonowanie, uporządkowane i – niestety – szablonowe, zapewnia mu systematyczne realizowanie treści programowych, a w konsekwencji – możliwość odnotowania informacji o ich stuprocentowej realizacji w sprawozdaniu na koniec roku szkolnego. Jak mówi Dorota Dziamska, autorka niekonwencjonalnego programu nauczania dla klas I–III: „Niewielki to wysiłek jak na magistra pedagogiki”¹.

„Umieszczamy naszych uczniów, mniej lub bardziej wygodnie, w cieniu drzewa i stawiamy przed nimi owoce, które dla nich wybraliśmy i zerwaliśmy, pięknie ułożone w koszykach stanowiących arcydzieło nauki i techniki. I dziwimy się, że nasze dzieci odwracają się od tych apetycznych koszyków, że wyciągają ręce i wznoszą oczy do drzewa, z którego same chciałyby zrywać, wprost z życia, cenne owoce wiedzy, które wówczas mogą stanowić smaczne pożywienie, jeśli nie zostały przedwcześnie i arbitralnie zerwane z drzewa” (C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, przeł. H. Semenowicz, Otwock – Warszawa 1993, PSAPF, s. 24–25).

Prawdopodobnie taka rola nauczyciela, określana mianem kierownika procesu edukacji, zawsze będzie potrzebna w instytucjach oświatowo-wychowawczych. Czy jednak jest ona właściwa? Czy w świecie, w którym człowiek coraz bardziej jest narażony na różnego rodzaju zagrożenia cywilizacyjne, a także zmuszany do ustawicznego doskonalenia – przekwalifikowania się i poszukiwania nowych miejsc pracy, ta tradycyjnie pojmowana rola nauczyciela jest wystarczająca? Otóż wydaje się, że nie. W dobie szybkiego narastania wiedzy, przekazywania informacji i atrakcyjnego dla dzieci środowiska poza szkołą nie wystarczy już być kimś, kto tylko dyscyplinuje klasę, przekazuje wiedzę, kontroluje i ocenia. Aby zmienić ten obraz edukacji, trzeba zmienić nauczycieli, a więc zaproponować im nowe

¹ D. Dziamska, *Zbieram. Poszukuję. Badam. Program nauczania klas I–III*, Poznań 2000, „MAG”, s. 6.

koncepcje pracy i zachęcić do odejścia od działań pozorujących postęp na rzecz rzeczywistych, pozytywnych zmian w praktyce pedagogicznej. Zmiany te musiałyby być oparte na zrozumieniu przez nich idei uczenia się podmiotowego.

Czym jest owo podmiotowe uczenie się? Z jakimi innymi pojęciami należy je wiązać? Na te pytania znajdziemy odpowiedzi, zgłębiając bogatą literaturę przedmiotu.

O podmiotowości i jej cechach możemy przeczytać m.in. w pracach: X. de Beauchêne, *Apprendre et apprendre...*, „L'École et la famille” 1998/7; B. W. Biriukow, J. S. Geller, *Cybernetyka w naukach humanistycznych*, przeł. J. Sarna, Wrocław 1983, „Ossolineum”; Z. Cackowski, *Zasadnicze zagadnienia filozofii*, Warszawa 1989, „Książka i Wiedza”; X. Gliszczyńska, *Wstęp oraz Poczucie sprawstwa* [w:] *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, red. X. Gliszczyńska, Wrocław 1983, „Ossolineum”; M. Kofta, *Samokontrola a emocje*, Warszawa 1979, PWN; K. Korzeniowski, *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii* [w:] *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, red. K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, Wrocław 1983, „Ossolineum”; J. Koziński, *Krytyka współczesnej szkoły* [w:] tenże, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988, PWN; tenże, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981, PWN; K. Krzyżewski, *Specyfika filozoficznego i psychologicznego ujęcia podmiotowości* [w:] *Kultura – Język – Edukacja*, t. 1, red. R. Mrózek, Katowice 1995, Wyd. UŚ; T. Lewowicki [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, Fundacja „Innowacja”; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, „Żak”; S. Mieszalski, *Podmiotowość ucznia jako wartość i jako warunek uczenia się* [w:] *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, red. T. Lewowicki, Warszawa 1994, Wydział Pedagogiczny UW; E. Piotrowski, *Kształtowanie otwartości poznawczej uczniów*, hasło: podmiotowość [w:] *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski, Wrocław 2003, WTN; W. Puślecki, *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1996, „Impuls”; tenże, *Pełnomocność ucznia*, Kraków 2002, „Impuls”; W. Sadowski, *Decyzje i prognozy*, Warszawa 1977, PWE; A. Smolański, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i zasada samorządności szkoły*, „Nauczyciel i Szkoła” 1998/1; Z. Spindel, *Podmiotowość człowieka a psychologia historyczna*, Katowice 1994, Wyd. UŚ; *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985, „Wiedza Powszechna”; J. Świrko-Pilipczuk, *Samodzielność uczniów kończących pierwszy szczebel kształcenia* [w:] *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 1999, „Menos”; T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1998, „Żak”; tenże, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970, PZWS.

Zacznijmy więc od kilku ujęć podmiotowości, by następnie przejść do analizy podmiotowego uczenia się.

Jednym z bardziej interesujących dydaktycznych określeń podmiotowości jest to, które proponuje Wincenty Okoń, a które sytuuje ją obok rzeczowej (obiektywnej) strony procesu kształcenia ogólnego, związanej z

poznawaniem świata obiektywnego i nabywaniem sprawności pozwalających brać udział w jego kształtowaniu².

Stronę podmiotową, osobowościową wiąże

z poznawaniem samego siebie, kształtowaniem motywacji i zainteresowań oraz sprawności sprzyjających kształtowaniu samego siebie³.

W pracach tego autora możemy także znaleźć o wiele szersze ujęcie podmiotowości – jako „autonomii człowieka” ukazanej na tle „procesu działalności o charakterze autonomicznym”. Wincenty Okoń wskazuje za Władysławem Dawidem na jego trzy podstawowe cechy, które można by odnieść do podmiotowego funkcjonowania dzieci w toku edukacji.

Pierwszą z nich jest zdolność i umiejętność tworzenia sobie norm, bądź wyboru norm branych z zewnątrz. [...] Drugą cechą jest ukształtowanie się osobistego, emocjonalnego stosunku do norm (zasad, praw) wytworzonych przez siebie lub przez innych. [...] Trzecia cecha wiąże się już ze stroną operacyjną, a mianowicie z wolą działania i samą działalnością, zgodną z przyjętymi przez podmiot celami i normami⁴.

O podmiotowości uczniów piszą nie tylko pedagodzy czy dydaktycy, ale i psychologowie. Obok niewątpliwych zasług, jakie można im przypisać na przykład na gruncie psychologii humanistycznej czy psychodynamicznej, na szczególną uwagę, w świetle kwestii poruszanych w niniejszym opracowaniu, zasługuje proces przetwarzania informacji przez człowieka w toku podjętego działania. Leży on w centrum zainteresowań psychologii poznawczej⁵.

Interesujący jest ten jej nurt, który zapoczątkował Tadeusz Tomaszewski, a kontynuował Zbigniew Pietrasiński, a odnosi się do praktyki edukacyjnej.

² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, „Żak”, s. 70.

³ Tamże.

⁴ W. Okoń, *Autonomia człowieka jako cel i szansa edukacyjna* [w:] tegoż, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 1999, „Żak”, s. 135.

⁵ Por. np. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998, „Żak”.

T. Tomaszewski, zwolennik uczenia się rozumianego jako mechanizm regulacji między jednostką a otoczeniem, wiele korzyści widzi w „informacjach uzyskanych przez własne doswiadczenie”. Twierdzi, że „są one zdobywane o d p o w i e d n i o do własnego zapotrzebowania na nie, są też właściwie selekcjonowane i organizowane, a przez to łatwiej włączane do systemu już posiadanego i konstruowanego na tej samej zasadzie” (T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984, WSiP, s. 25–26).

To stanowisko świetnie dopełnia problematykę podmiotowego funkcjonowania dzieci w edukacji. Autor akcentuje w nim ich potrzeby, zainteresowania, od których uzależnia optymalne uczenie się polegające na przetwarzaniu informacji ważnych z punktu widzenia podmiotu.

Ciekawe jest wyróżnienie przez Zbigniewa Pietrasińskiego w działaniu człowieka między innymi czynności (metaczynności) o charakterze doraźnym i prospektywnym, a więc regulującym go w kierunku bliskich i bardziej odległych celów⁶.

Szczególnego znaczenia w świetle oczekiwanych zmian w procesie kształcenia nabiera, zdaniem autora, układ regulacji prospektywnej, który jest „układem ewolucyjnie najwyższym”, a jego ciągły rozwój

jest możliwy dzięki temu, że człowiek przyswaja sobie coraz to nową wiedzę z zakresu heurystyki, techniki systemów, psychologii itp., a także dzięki postępom w dziedzinie metodyki kształcenia⁷.

Z tym też układem wiąże uczenie się, co wskazuje na kwestię mniej lub bardziej efektywnego działania uczniów nie przy pomocy „sprawcy z zewnątrz”, lecz za pomocą „dwóch klas regulacji prospektywnej”: czynności recepcyjnych, polegających na

poszukiwaniu gotowych programów i tworzywa do nich w zasobach zgromadzonej wiedzy i doświadczeniach poszczególnych osób,

i kreacyjnych, prowadzących do

wytwarzania przez podmiot [...] nowych programów, modyfikacji, adaptacji do warunków lokalnych⁸.

W obu zarysowanych tylko pobieżnie ujęciach (dydaktycznym i psychologicznym) podmiotowe uczenie się dzieci ma pewną wspólną cechę

⁶ Z. Pietrasiński, *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu* [w:] *Studia nad teorią czynności ludzkich*, red. I. Kurcz, J. Reykowski, Warszawa 1975, PWN, s. 209.

⁷ Tamże, s. 213.

⁸ Tamże, s. 215.

– jest powiązane z samokontrolą i samooceną jako tymi specyficznymi działaniami, od których zależy podejmowanie decyzji o sobie samym, a także o własnym uczeniu się. Decyzje te i związane z nimi działania prowadzą zaś do zdobywania wiedzy o sobie samym, która ma być użyteczna w rozmaitych działaniach autokreacyjnych (wiedza osobotwórcza).

Gdyby przyrzeć się definicjom uczenia się istniejącym w literaturze przedmiotu, można by łatwo stwierdzić, że przyjmują one bardzo różne odcienie znaczeniowe i że nie wszystkie ujmują ów proces w „kategoriach podmiotowych”.

Uczenie się bywa określane jako:

- „intelektualne postępowanie, które rozwija się w toku działania” (X. de Beauchesne, *Apprendre...*, dz. cyt., s. 43);
- „proces nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków” (Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, „BGW”, s. 18);
- „proces, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte” (W. Okoń, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 56);
- pewien rodzaj procesu badawczego, w którym „samodzielność myślenia uczniów osiąga w pracy nad rozwiązywaniem problemów coraz to wyższy poziom” (W. Okoń, *Problem samodzielności myślenia i działania* [w:] tegoż, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 1999, „Żak”, s. 24; pierwodruk: „Studia Pedagogiczne” 1957, t. IV, Wrocław, „Ossolineum”);
- „główna czynność regulująca stosunki uczącego się człowieka z otoczeniem zorganizowanym celowo podług planowanych zmian, jakie mogą zajść w uczącym się (K. Kruszewski, *O nauczaniu i uczeniu się w szkole* [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1995, PWN, s. 69);
- „samodzielny proces poznawczy, z którego wywodzą się takie procesy dydaktyczne, jak kształcenie, doskonalenie, samokształcenie” (J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998, Wyd. A. Marszałek, s. 87);
- proces planowy, zamierzony i złożony, „którego siłą napędową są dostatecznie silne motywy uczenia się, zaś rezultatem są określone wiadomości, umiejętności i nawyki; opiera się na bezpośrednim i pośrednim poznaniu i doświadczeniu, w toku którego powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają modyfikacji zachowania wcześniej nabyte; wymaga aktywności jednostki i przybiera różne formy (indywidualne, grupowe, zbiorowe)” (F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, „Impuls”, s. 22);
- sytuacja pedagogiczna mająca miejsce wtedy, gdy uczniowie rozpoznają problem, wyobrażają sobie rezultat, odważają się konfrontować własne możliwości z danym problemem, mają świadomość własnych sukcesów i potrzeb w związku z uczeniem się, starają się znaleźć środki ułatwiające im uczenie się (E. Lh  ritier, *Me controle pas, j'apprends. Les enjeux des situations d'apprentissage*, „L'  cole et la famille” 1998/9).