

MARZANNA FARNICKA

Uniwersytet Zielonogórski  
e-mail: farniccy@gmail.pl

HANNA LIBERSKA

UKW, Bydgoszcz  
e-mail: hanna.liberska@op.pl

## **Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników**

W artykule poruszono kwestię konieczności zmiany modelu uczenia się. W odwołaniu do współczesnych modeli edukacji wskazano czynniki sprzyjające i hamujące proces uczenia się. W opracowaniu skupiono się na poszukiwaniu obszarów sensytywnych oraz wskazano kierunki i sposoby działania umożliwiające nowe, adekwatne funkcjonowanie organizacji skoncentrowanych na uczeniu się. Rozwiązanie przedstawiono w systemowym przejęciu przez ponowoczesne instytucje odpowiedzialności za powszechny, skoncentrowany na rozwoju system edukacji. Wnioski przeprowadzonego wywodu koncentrują się wokół samego ujęcia uczenia się, treści tego, co ma być uczone, a także czynników hamujących oraz wspierających wdrażanie zmian.

**Słowa kluczowe:** *środowisko edukacyjne, proces uczenia się, CRP, wspieranie rozwoju, cele wychowania*

Współczesność stawia przed reformatorami i kreatorami edukacji nowe wyzwania. Na progu drugiego tysiąclecia zaczęto zastanawiać się nad adekwatnym paradygmatem ujmowania funkcjonowania człowieka. Zwrócono uwagę na nieadekwatność dotychczas obowiązujących sposobów myślenia i stawiania pytań dotyczących celów i obszarów edukacji. Odpowiedzią na te wątpliwości w obszarze edukacji był między innymi nurt *Culturally Relevant Pedagogy* (Brown-Jeffy, Cooper 2011), czy nurt zwany Edukacją XXI wieku. W obu propozycjach opisano podstawowe umiejętności

uczni XX I wieku wraz z koniecznymi zmianami w zakresie funkcjonowania instytucji edukacyjnych czy sposobu przekazywania wiedzy (Edukacja XXI wieku, 2010). Na gruncie psychologii rozwojowej problematykę zmian opisu funkcjonowania człowieka podjęła M. Straś-Romanowska (1997; 2012). W 1997 roku, na przełomie dwóch tysiącleci scharakteryzowała ona trzy tendencje kulturowe, ujawniające się w myśleniu o człowieku, jego rozwoju i relacji „ja–świat”. Pierwsza wskazuje na dominację świata nad *ja*, wskazując na konieczność podporządkowania się kulturze. Tę perspektywę badań nazwać można kolektywistyczną. Jednostkę traktuje się tu jako członka danego społeczeństwa. Drugą tendencją w myśleniu o człowieku i jego rozwoju jest perspektywa indywidualistyczna (*ja* – dominuje nad światem). Jako ostatnia omawiana jest perspektywa wspólnotowa, która oparta jest na podejściu neokonserwatywnym i aksjologicznym. Tutaj relację „ja–świat” traktuje się symetrycznie i odczytuje jako całość, którą rządzi zasada jedności. Myśląc o kulturze ponowoczesnej, autorzy z reguły odwołują się do tej perspektywy. Założenia te są bliskie podejściu demokratycznemu, czy też paradygmatowi edukacji XXI wieku. Elementem łączącym te ujęcia są cele wychowania, mające na celu kształtowanie podmiotowości ucznia, a naczelnymi wartościami są: (1) obywatelska współpraca, (2) produktywna niezależność, (3) krytyczne myślenie oraz (4) bogactwo repertuaru zachowań. Realizacja tych założeń wymaga aktywności wszystkich uczestników systemu edukacji: władz oświatowych, nauczycieli, uczniów i ich rodziców/opiekunów.

### **Środowiskowy model oddziaływań związanych z procesem uczenia się**

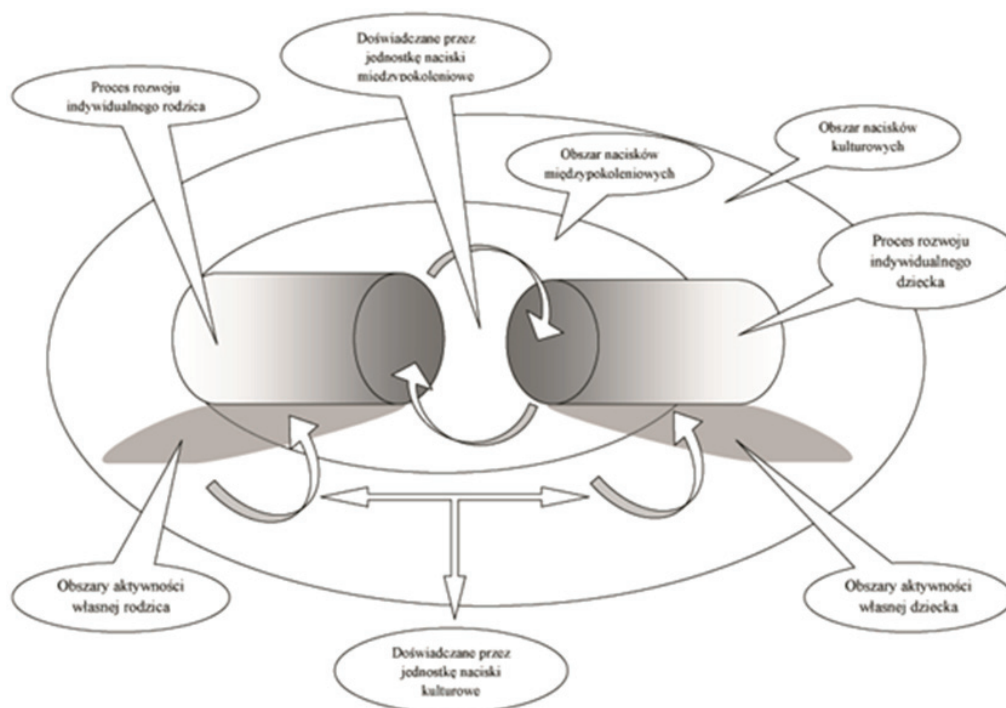
Wraz z pojawieniem się nowych mediów, a w związku z tym również nieograniczonym dostępem do informacji, zmiana w obrębie kultury i edukacji staje się faktem. Zgodnie z założeniami koncepcji M. Tyszkowej (1993, 1998), kultura jest źródłem potencjalnego doświadczenia, którego zdobycie wymaga aktywności własnej podmiotu. Oznacza to, że wraz ze zmianami kulturowymi (na przykład rozwojem wiedzy naukowej, postępowaniem technicznym) zmienia się pole aktywności jednostek i jej formy, kierunek i tempo, w tym sposób interpretacji świata, i sposób przeżywania wartości – zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i ponadjednostkowym (Farnicka 2011, s. 36). W związku z tym warto poruszyć zagadnienie dotyczące warunków dobrego uczenia się. Główną formą systematycznego przyswajania i przekazywania kultury, według L. Wygotskiego jest bowiem właśnie nauczanie (Wygotski 1978). W procesie stopniowego przyswajania i przekazywania ogólnoludzkiego doświadczenia jest ono specyficzną formą i zarazem mechanizmem rozwoju psychicznego człowieka, a szczególnie społecznych form ludzkich zachowań. Nauczanie zachodzi bowiem w procesie

rozwoju za przyczyną upośredniania w czasie aktywności jednostki i jej kontaktów z innymi ludźmi oraz kontaktu z przejawami kultury. Zatem zakłada się, że uczeń nie jest uczony, a uczenie się jest procesem opartym na aktywności własnej wszystkich podmiotów edukacji (Tyszkowa 1990).

Na każdym z poziomów edukacji, kulturowym, relacyjnym i operacyjnym, jednostka zdobywa wiedzę i doświadczenia niezbędne do pełnienia ról społecznych, budowania swej tożsamości i koncepcji własnego życia. Tym samym, na każdym poziomie uruchomionych zostaje wiele interakcji, prowadzących do dalszych zmian zarówno systemu, jak i poszczególnych jednostek. Taki proces U. Bronfenbrenner (1976, s. 537–549) nazywa „przejściem ekologicznym” i uznaje zarówno za czynnik, jak i za konsekwencję rozwoju. Zatem, prezentowany sposób ujmowania procesu edukacyjnego zakłada, że rozpoznane naciski środowiskowe określają bieżące zadania, prowokują nowe problemy i stymulują aktywność. Aby jednak dany system mógł właściwie zareagować na odczuwane naciski, zakłada się pewną gotowość, określoną przez czynniki motywacyjne, tkwiące w systemie: dojrzałość, możliwość ekonomiczną i przyjęcie oczekiwań społecznych, które tworzą pewien specyficzny klimat wprowadzanych zmian. Moment ten można nazwać okresem sensytywnym. Znaczy to, że te same naciski, lub podobna konstelacja nacisków, w innym momencie rozwoju mogą prowadzić do innych zmian w funkcjonowaniu systemu. Zatem od owej gotowości rozwojowej zależy, które drogi zmiany zostaną wybrane i jakie zadania oraz wyzwania zostaną podjęte. Dotyczy to wszelkich form rozwojowego uczenia się: identyfikacji, imitacji, transmisji, naśladownictwa i aktywności własnej. W tym miejscu aktywność własna dziecka ujmowana jest nie tylko jako niezbywalna potrzeba dziecka, ale jako proces warunkujący inne świadome procesy. Dotyczy to procesów zachodzących zarówno mimowolnie, jak i będących pod kontrolą osoby uczącej się.

Założenie dotyczące konieczności pobudzenia aktywności własnej w procesie nauczania sprawia, że definitywnie traktujemy ten proces jako proces uczenia się. Ponadto określa ono rolę nauczyciela jako osoby wspierającej ten proces. Staje się on zatem odpowiedzialny właśnie za to, aby w środowisku edukacyjnym pojawiły się właściwe elementy rozwijające aktywność własną ucznia. Opisane założenia dotyczące przebiegu procesu edukacyjnego na przykładzie rodziny przedstawiono na rysunku 1. Każda z osób biorących udział w interakcji (rodzic–dziecko), aby doświadczyć kontaktu edukacyjnego, musi wykazać się aktywnością własną (jej obszar został zaznaczony cieniem). Tylko to zostanie włączone do doświadczenia jednostki, co przeżyje i opracuje ona we własnym systemie psychicznym. Reszta pozostanie w strefie nacisków, którym i tak jednostka poddawana jest nieustannie. W opisanym modelu zakłada się, że nie wszystkie zjawiska, wydarzenia i treści z otaczającej rzeczywistości (zarówno w rodzinie, jak i w środowisku szkolnym) są włączane w doświadczenie jednostki. O tym, czy jednostka podejmie trud zmiany swoich struktur poznawczych lub zachowania, decyduje jej aktywność własna. Im bardziej osoba zaangażuje się w działania, tym silniejszy wywierają one wpływ na jej struktury psychiczne.

W podobny sposób jednostka przyswaja kulturowe narzędzia strukturywania doświadczenia indywidualnego (Tyszkowa 1993, s. 6–15). Jeśli zaangażuje ona swoją aktywność w proces ich poznawania i przyswajania, mogą one zmienić jej sposób funkcjonowania. Jeśli nie, pomimo życia wśród określonych nacisków, stają się one mało znaczące dla jej rozwoju. Przykłady ilustrujące ten proces znajdziemy w podręcznikach psychologii rozwoju (np.: Bee 2004). Jednym z nich jest sposób uczenia się mowy przez bliźnięta. Po pierwsze, zazwyczaj dłużej pozostają one na poziomie komunikacji własnej niż dzieci z ciąż pojedynczych, które szybciej komunikują się z opiekunami w ich języku. Po drugie, bardzo często języka dorosłych uczy się jedno z dzieci i ono przejmuje rolę łącznika. Inny przykład dotyczy uczenia się języków. Pomimo życia w kulturze anglojęzycznej, dopóki osoba tylko w bierny sposób odbiera ten język i nie musi go ani rozumieć, ani wykorzystywać aktywnie, nie będzie go znać.



Rys. 1. Model roli aktywności własnej w procesie uczenia się (oprac. własne)

Opisany wyżej proces dotyczy także przekazywania doświadczenia między członkami rodziny i społeczeństwa. Nie tylko, że odbywa się on poprzez nawiązany kontakt, ale wymaga jeszcze aktywności osoby uczącej się. Jeśli jej nie ma, doświadcze-

nie, wartości czy normy danej rodziny mogą nie zostać włączone w struktury psychiki i pozostać „na zewnątrz” jej osobistego doświadczenia. Zatem charakterystyczne dla zaproponowanego ujęcia jest traktowanie procesu uczenia się jako ciągu zmian zachodzących w systemie psychicznym, polegających na włączaniu doświadczeń wynoszonych z własnej aktywności jednostki w środowisku.

### **Czynniki hamujące funkcjonowanie systemu sprzyjającemu uczeniu się**

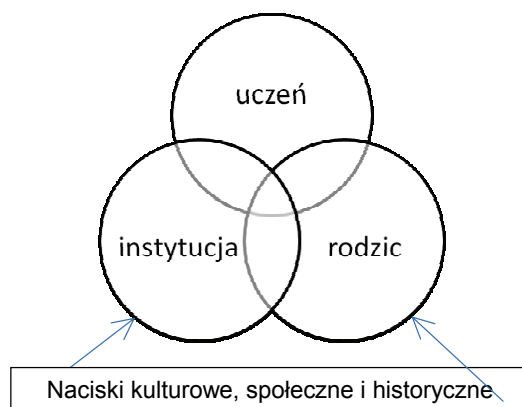
Systemowe ujęcie procesu uczenia się dziecka wskazuje na ważne ze względu na występujące relacje obszary oddziaływań. Jednym z nich jest rodzina, drugim instytucja, taka jak szkoła/przedszkole/żłobek itp. Natomiast trzecim środowiskiem jest środowisko tworzone przez własną aktywność jednostki w jej psychice. Kolejnym jest kultura, która jest szerszym środowiskiem wpływającym na każde z wymienionych.

W każdym z wyróżnionych środowisk edukacyjnych zauważyć można inne zarówno założenia, cele, jak i metody pracy. Rodzice dążą do socjalizacji dziecka w zakresie własnych wartości, próbują przekazać mu wiedzę o rodzinie oraz niezbędną wiedzę życiową, ważną z ich punktu widzenia. Uczą dziecko, na podstawie jakich wskaźników odróżniać się od innych, a także na podstawie jakich wskaźników identyfikować się z własną grupą rodzinną.

Podmiot uczący się w głównej mierze zainteresowany jest realizacją własnych potrzeb rozwojowych, związanych z procesem indywidualizacji oraz odseparowywania, odróżniania się od innych. W zależności od momentu sensytywnego (zob.: Bronfenbrenner 1976) dziecko wykazywać będzie w specyficzny sposób aktywność własną i ciekawość świata.

Natomiast środowisko związane z instytucją uczącą ma na celu zsocjalizować dziecko do określonego zbioru norm i zasad, nauczyć je funkcjonowania w ich obrębie, oraz przekazać określony zakres wiedzy i umiejętności, zarówno indywidualnych, jak i społecznych, użytecznych w dalszym procesie edukacji. Warto podkreślić, że zadania stawiane przed nauczycielem często mogą powodować konflikt pomiędzy pracą opartą na procesach indywidualizujących pracę dziecka a pracą opartą na procesach włączających je do grupy, związanych z koniecznością użyteczności i rezygnacji z własnych potrzeb czy dążeń. Konflikt ten, w obszarze jednej roli, poruszany był m.in. przez H.R. Schaffera (1994, s. 150–188). Innym wymiarem tego konfliktu we wspomnianym wcześniej ujęciu wspólnotowym może być rola nauczyciela. Często przestaje on być podmiotem interakcji, a staje się jej przedmiotem albo katalizatorem uruchamiającym pewne procesy. W tym miejscu należy zauważyć, że konflikt roli nauczyciela nie jest jedynym w sytuacji edukacyjnej. Dziecko także przeżywa kon-

flikt, nie tylko między swoimi potrzebami, ale też pomiędzy naciskami, których doświadcza z dwóch innych (i często bardzo różnych) środowisk (por. rys. 2).



Rys. 2. Konflikty między podmiotami kontaktu edukacyjnego

Poniżej opisano pięć wybranych zjawisk, które hamują funkcjonowanie środowisk sprzyjających uczeniu się w realiach polskiego systemu edukacyjnego. W obliczu wielu problemów systemu edukacji w Polsce nie są one kluczowe, ale ze względu na swoje konsekwencje – warte rozważenia.

1. Jednym z głównych czynników hamujących tworzenie środowisk sprzyjających uczeniu się dziecka jest brak synergii między omówionymi wyżej środowiskami edukacyjnymi. Poza bowiem częściami wspólnymi, którymi są między innymi potrzeby uczenia się, bliskości, afiliacji, bezpieczeństwa i przynależności do grupy oraz generatywności w przypadku dorosłych, można wskazać obszary rozłączne, które są przyczyną konfliktów między uczestnikami interakcji wychowawczych, powodując czasem izolację lub wykluczenie jednego z podmiotów, albo koalicję przeciwko niemu. Jako przykład braku ciągłości i synergii między kontekstami edukacyjnymi można wskazać różnice wartości.
2. Drugim wartym zauważenia czynnikiem jest różnica celów edukacyjnych i sposobu ich weryfikowania. Należy tu wspomnieć o rezultatach badań zespołu M. Dudzikowej (Dudzik, Wawrzyniak-Baszterda 2010), które wyraźnie wskazują na różnice i brak ciągłości w obszarze oczekiwanych efektów kształcenia, zarówno ze strony nauczycieli różnych poziomów edukacyjnych, rodziców, jak i samych uczniów. Badania nad poszczególnymi kompetencjami i umiejętnościami wskazują na luki w obszarze ich kształcenia. Przytoczymy tu wyniki badań nad umiejętnościami społecznymi przedszkolaków i uczniów klas nauczania początkowego (Farnicka 2011, s. 35–43), rozwojem kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym (Uszyńska-Jarmoc 2008, s. 56–61) oraz badania dotyczące poziomu umiejętności językowych i matema-

tycznych (Raport OBUT (<http://www.obut.edu.pl>, 2012). Wymienione prace opisują podobne zjawisko, polegające na braku doskonalenia nabytych funkcji. Dzieci są uczone umiejętności, natomiast potem nie rozwija się ich zapominając, że z czasem ani dziecko, ani rodzina nie są w stanie same ich utrzymać na odpowiednio wysokim poziomie.

3. Wspomniany brak synergii przejawiający się brakiem współpracy i różnice na poziomie zoperacjonalizowanych i oczekiwanych efektów procesu uczenia się między podmiotami sytuacji edukacyjnej (nauczyciele, rodzice, uczniowie) powoduje często niewykorzystywanie ich potencjału. I właśnie ten proces „wyrzucania pereł” można traktować jako trzeci czynnik hamujący uczenie się. Osoby zaangażowane w tę sytuację zamiast współpracować, przygotowują się i starają się wykorzystać jak najlepiej czas, ze względu na brak komunikacji, lub brak rozpoznania problemu przyjmują pozycję wycofania (*aby przeżyć np. do końca roku*), walki (*ja mu pokażę, udowodnię mu, że się myli*) lub rywalizacji (*zobaczymy, co powie, gdy...*). O trudnościach z wykorzystaniem potencjału rodziców i izolacji między nimi a nauczycielami pisała M. Nyczaj-Drag (2010, s. 92–99). Niewykorzystanie wzajemnego potencjału powoduje, że rodzice, uczniowie czy nauczyciele w obliczu kłopotów i trudności pozostają samotni, często z poczuciem niepowodzenia. I wtedy zamiast skoncentrować się na działaniu i stwarzaniu warunków do rozwoju, czyli pokonywania trudności, skupiają się na obronie swych pozycji czy racji. Na przykład rodzice, którzy zamiast współpracować z nauczycielami, czy traktować ich jako życzliwych ekspertów w rozwijaniu możliwości dziecka (w tym także swoich umiejętności, np. wychowawczych), szukają pomocy u innych specjalistów (*muszę szukać ekspertów*), wysyłając dziecko na inne zajęcia (*tam go już niczego nie nauczą, musi uczyć go ktoś inny*) lub w najgorszym wypadku wchodząc w koalicję przeciwko instytucji czy konkretnemu nauczycielowi (*nic nie mogę zrobić, to choć mu krwi napsuję*).
4. Następnym czynnikiem, na który warto zwrócić uwagę, jest idea nauczania i etos pracy nauczyciela, zaadaptowane w naszym systemie edukacji i społeczeństwie. Analiza porównawcza systemów edukacyjnych funkcjonujących we współczesnym świecie wskazuje, że w różnych systemach położono nacisk na odmienne obszary rozwoju ucznia i przyjęto odmienne punkty odniesienia w ocenie efektów kształcenia. Niektóre z nich zwracają uwagę na uległość ucznia wobec nauczyciela, inne przywiązują dużą wagę do aktywności ucznia i rozwoju jego indywidualności, jeszcze inne promują zewnętrzną ocenę efektów kształcenia, i jej podporządkowują pracę ucznia w szkole. Szczególnie interesujące są trzy konfiguracje systemów szkolnych, a mianowicie wschodnioazjatycka, skandynawska oraz anglosaska. W konfiguracji wschodnioazjatyckiej organizacja procesu edukacji skoncentrowana jest na ścisłym uregulowaniu wielu kwestii, zaczynając od regulacji systemowych, po instrukcje w zakresie prowadzenia lekcji

i tworzenia ścisłego systemu egzaminów. Warto dodać, że w tej konfiguracji podkreślana jest wartość edukacji poprzez presję osiągnięć, wywieraną na uczniach, rodzicach i nauczycielach. I choć edukacja jest prowadzona w grupie, stawia się w niej na indywidualne osiągnięcia jednostek. W drugiej konfiguracji, skandynawskiej, podstawą działania jest współpraca i tworzenie optymalnych warunków do indywidualnego rozwoju w grupie rówieśniczej. Oznacza to, że przez wiele lat uczniowie nabywają podstawowe i wyższe kompetencje w danej grupie, bez presji na osiągnięcia indywidualne. Szkoły mają szeroki zakres autonomii. W tym typie kultury pedagogicznej etos nauczyciela jest wysoki. W modelu anglosaskim natomiast instrumentami zapewniającymi wysoką jakość kształcenia są testy i procedury edukacyjne. Szkoły pracują w oparciu o dobrą bazę dydaktyczną i sukcesywnie rozbudowywane programy nauczania.

W tym miejscu nasuwa się pytanie o to, jaki system edukacyjny funkcjonuje we współczesnej Polsce. Otóż przyjęty sposób ewaluacji postępów ucznia na kolejnych etapach edukacji wskazuje na próbę przeniesienia na nasz grunt modelu anglosaskiego. Natomiast status i odpowiedzialność nauczyciela (przeciętna płaca, brak odpowiedzialności za proces nauczania) jest przeniesiony z modelu wschodnioazjatyckiego. Problemem jest nie tylko pomieszczenie różnych modeli, ale i brak refleksji nad polskimi tradycjami edukacyjnymi, oczekiwaniami środowiska nauczycieli i rodziców. Kluczowe staje się pytanie, czemu w adaptacji i kreacji obecnej filozofii nauczania pominięto bardziej nowoczesne wzorce.

O wadliwym funkcjonowaniu obecnego systemu świadczą wyniki badań nad umiejętnościami kluczowymi, takimi jak kreatywność czy samodzielność. O słabym wykorzystywaniu podstawowej wiedzy w działaniach odbiegających od schematycznych na poziomie klas IV–VI i szkół gimnazjalnych mówił M. Piotrowski, referując wyniki *Raportu z badań osiągnięć edukacyjnych dzieci i młodzieży* (2012). Wskazywał on, że ograniczanie się z wykorzystywaniem wiedzy do sytuacji znanych i przewidywalnych (poziom G1 w podstawie programowej) i rezygnacja z jej aplikacji do sytuacji nowych (poziom G2 i G3 w podstawie programowej), jest trudne zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, którzy, obawiając się niepowodzenia, zbyt długo skupiają się na pierwszym zadaniu, utrwalając znaną (i nudną już) wiedzę.

Ograniczona zdolność młodych ludzi do planowania, kontroli i zmiany swojego życia, oraz niedostatki myślenia niezależnego stanowią na finiszu systematycznej edukacji podstawę do refleksji nad efektywnością aktualnego systemu edukacyjnego (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 240–260). Wyniki badań dowodzą, że zaledwie co trzeci student pedagogiki jest w pełni zaangażowany w swoją edukację i funkcjonuje w sposób autonomiczny i twórczy (Kozerska 2011, s. 107–121). Zaangażowanie w naukę, pilność i obowiązkowość, a zarazem zewnątrzsterowność przejawia około 35% badanych. Brak zaangażowania i odczucie przymusu do nauki ujawnia aż 36% badanych. Z powyższych danych wynika, że zaledwie co trzeci badany jest aktywny w zdobywaniu wiedzy i nabywaniu nowych umiejętności. Zatem obecny system edu-



kacyjny nie sprzyja kształtowaniu postaw autokreacji u uczniów i nie przygotowuje ich do czuwania nad własnym samodoskonaleniem w ciągu życia. Nie uczy rozwiązywania sytuacji problemowych. Nie można odrzucić przypuszczenia, że jest to nieoczekiwany i niepożądany skutek ścisłej kontroli, przyjmującej postać tzw. egzaminów zewnętrznych (Erdoğan, Giorgetti, Çifçili 2011, s. 224–228).

Badania M. Dudzikowej i jej zespołu wskazują na przeżywanie przez uczniów kolejnych etapów edukacyjnych jako pozbawionych sensu i celu oraz obrazują procesy wykorzenia z środowiska oraz traktowaniu przedmiotowo kolegów i koleżanek (Bochno 2011, s. 77–84).

### **Modele wspierające tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się**

Warunki sprzyjające tworzeniu środowiska wspierającego proces uczenia się przedstawiamy na przykładzie dwóch modeli. Jest to model *Culturally Relevant Pedagogy* (Brown-Jeffy, Cooper, 2011, s. 65–84), który testowany i dyskutowany jest już od wczesnych lat 90. Model drugi stanowi brunerowskie podejście do edukacji (Bruner 2006). To, co łączy obie propozycje, to założenie o synergii środowisk edukacyjnych i współpracy między nimi, opartej na zaufaniu. Oczywiście można tu wspomnieć systemy edukacyjne przywołane już wcześniej (orientację skandynawską, wschodnioazjatycką i anglosaską), czy także rozwiązania proponowane na przykład przez szkołę Elkonina, Montessori i innych. Poniżej zostały opisane dwie propozycje.

W modelu zwanym *Culturally Relevant Pedagogy* (CRP) wskazuje się, że edukacja jako system ma istotny związek ze środowiskiem (Brown-Jeffy, Cooper 2011). Jego adekwatna diagnoza obrazuje najważniejsze zasoby, atuty i wyzwania stawiane przed instytucjami edukacyjnymi. Model oparty jest na pięciu niezależnych, ale i niezbywalnych elementach.

Pierwszy zakłada identyfikację tożsamości podmiotów edukacji i ich oczekiwanych kulturowo osiągnięć. Priorytetem jest tu włączanie dziedzictwa kulturowego uczniów i ich społeczności lokalnej w program edukacyjny oraz tworzenie pozytywnej kultury, nie tylko wokół edukacji. Drugim filarem prezentowanego podejścia jest stworzenie zasad sprawiedliwego oceniania i równego dostępu do wiedzy. Chodzi nie tylko o dyspozycje nauczycieli, ich zaangażowanie, ale także o usankcjonowany prawnie równy dostęp, równe szanse i równe wymagania wobec uczniów w danym zakresie. Trzeci element dotyczy uwzględnienia potencjału rozwojowego uczniów poprzez używanie narzędzi i sposobów pracy adekwatnych do ich rozwoju i psychologicznych potrzeb. Dotyczy to zarówno wypracowywanych przez nauczycieli adekwatnych stylów i technik uczenia, jak i umiejętności dotyczących motywowania,

angażowania, współpracy i komunikacji. Następny filar dotyczy filozofii edukacji, przejawiającej się w podejściu holistycznym do człowieka. Uczenie „całego dziecka” zawiera program wspierania rozwoju i umożliwienie przenoszenia wiedzy poza szkołę, pokazując jej użyteczność w budowaniu mostów między środowiskiem szkolnym, domowym i lokalnym. Przejawia się ono w tym, że celem edukacji są przede wszystkim umiejętności kulturowo uznane za rozwojowe, czyli na przykład komunikacji, radzenia sobie z emocjami, czy organizowania i planowania współpracy. W tym kontekście przekazywana jest stosowna wiedza oraz oceniane są jej postępy. Ostatni element dotyczy budowania relacji i atmosfery w szkole i klasie. Relacje między nauczycielami i uczniami mają być dwustronne i nacechowane troską dorosłych o rozwój i dobro dziecka oraz o rozwój społeczności klasowej. Taka troska wymaga kooperacji między uczestnikami sytuacji edukacyjnej – uczniami i nauczycielami. Uczniów, wraz z ich rodzicami, traktuje się jak równorzędnych partnerów. Zakłada się swoiste, realne (a nie tylko postulowane) przymierze edukacyjne na rzecz przyszłego pokolenia. Budowane jest ono na bazie otwartości i zaufania. Taka relacja stawia nauczycieli w roli ekspertów nie tylko w zakresie procesów grupowych zachodzących w klasie, ale także w zakresie wiedzy o rozwoju i wychowaniu.

Model proponowany przez S. Brown-Jeffy i J.E. Coopera (tamże) jest propozycją uwzględniającą zachodzące zmiany w środowisku. Zaprezentowane przez autorów założenia wskazują na postfiguratywny wzór relacji między uczestnikami interakcji edukacyjnej. Szkoła jawi się jako instytucja sprzymierzona z rodzicami i społecznością lokalną na rzecz dziecka. Autorzy wskazują także na możliwość realizowania funkcji nowoczesnej edukacji, którą jest włączanie potrzeb psychologicznych w system edukacyjny (Włodarski 1998). Realizowanie tego celu czyni szkołę realnym miejscem doskonalenia funkcji i aktywności, jakimi są nauczanie i uczenie się. W takim ujęciu odchodzi się od operacjonalizowania wiedzy jako wskaźnika sukcesu edukacyjnego i stawia się na umiejętności, które są przejawem zinternalizowanej wiedzy i praktyki.

Inną propozycją tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się jest psychokulturowe podejście do edukacji J. Brunera (2006, s. 29–68). Autor opisał je w postaci dziewięciu zasad. Opierają się one na założeniu i uznaniu, że każda instytucja ma i zawsze przyjmie swój punkt widzenia (zasada perspektywizmu). Każda z instytucji edukacyjnych ma swoje ograniczenia, wynikające z różnych czynników i uwarunkowań społeczno-historycznych, a także osobistych. Zasada ta wskazuje zatem na konieczność nie tylko uznania, ale i rozpoznania sfery najbliższego rozwoju, zarówno uczniów, jak i nauczyciela, czy instytucji (zasada ograniczeń). Trzecią wskazówką jest uznanie zasady konstruktywizmu. Przyjmując ją, zakładamy, że rzeczywistość jest stanem zastanym, lecz od momentu wejścia w nią uczestników interakcji zaczyna być na nowo tworzona. Zatem jej kształt jest wynikiem działania uczestników edukacji, i to oni ponoszą odpowiedzialność za jej stan. Następna zasada, powiązana z poprzednią (zasada interakcjonizmu), kładzie nacisk na uwzględnienie procesów komunikacyjnych

i konsekwencji interakcyjnych naszych działań. Większość z nich będzie miało swoje konsekwencje, które powinniśmy umieć rozpoznawać i przewidywać przed interakcją, w jej trakcie lub po niej. Kolejna zasada, zwana zasadą eksternalizacji, dotyczy efektów działań, które powinny być wspólnotowe. Zawsze gdy powstaje coś nowego, to ma to materialne, społeczne lub psychiczne konsekwencje dla otoczenia zewnętrznego. Szóstą zasadą jest zasada instrumentalizmu. Nakazuje ona, aby każdą aktywność rozpatrywać zarówno w kategoriach jednostkowych (personalnych), jak i społecznych (grupowych). Zasada ta podkreśla konieczność istnienia celu wspólnie podejmowanych działań. Cel ten winien być zoperacjonalizowany dla różnych poziomów struktury społecznej (jednostkowego, grupowego, makrospołecznego). Jego istnienie jest warunkiem rozbudzenia motywacji.

Trzy ostatnie zasady dotyczą organizacji procesu uczenia się. Po pierwsze J. Bruner zakłada, że edukacja zawsze jest oparta na instytucjach, również ta nieformalna. Poprzez tę zasadę (instytucjonalizacji) wskazuje on, że społeczeństwa potrzebują zinstytucjonalizowanych miejsc i zinstytucjonalizowanych form kształcenia oraz testowania jego wyników. Następne zasady dotyczą efektów kształcenia i kryteriów ich oceny. Pierwsza z nich mówi o konieczności budowania tożsamości ucznia i jego poczucia własnej wartości. M. Dudzikowa parafrazując tę zasadę, wskazała, że tworzenie fenomenu *ja* w doświadczeniu jednostki warunkuje jej poczucie sprawstwa, a zatem przyczynia się do aktywności ucznia (Dudzikowa, Wawrzyniak-Baszterda 2010). Założenie o konieczności rozwijania i budowania narracyjnego podejścia do *ja*, wskazuje na nieustanny proces stawania się *ja*. Byłoby dobrze, aby uczniowie umieli wykorzystywać ten konstrukt w ocenie swoich zachowań, osiągnięć czy w planowaniu celów, ponieważ to dzięki wykorzystywaniu naszego narracyjnego *ja* jesteśmy w stanie zrozumieć własne sprawstwo i odpowiedzialność.

## Podsumowanie i konkluzje

Wpływ szerokiego kontekstu socjokulturowego na proces organizowania edukacji jest niepodważalny. Zmiany we współczesnym świecie wymagają, aby jednostki dorosłe były w pełni dojrzałe i umiały uczyć się przez całe życie. Modele, które sprzyjają takiemu rozwojowi, zakładają symetryczną relację „ja–świat”. Potrzeby i zdolności jednostki oraz wymagania społeczne, traktuje się jako całość, którą rządzi zasada jedności. Takie ujęcie człowieka, podkreśla jego poczucie sensu, godność oraz konieczność ustawicznego przekraczania własnych ograniczeń. Konieczność ta jest konsekwencją wymogów życia i osadzenia w kulturze. Wartości obecne w obu modelach koncentrują się na odpowiedzialności za własne życie, za drugiego człowieka oraz losy społeczności, środowiska naturalnego oraz globalnie – za losy świata.

Przedstawione modele tworzenia środowisk sprzyjających uczeniu się opierają się na procesach zaangażowania, aktywności, twórczości oraz refleksyjności. Warto zauważyć, że refleksyjność nie jest traktowana jako cel czy wartość, ale przede wszystkim jako proces nieustannie wykorzystywany w uczeniu się.

Zaproponowane podejścia postulują respektowanie zasad umożliwiających tworzenie elastycznego systemu edukacji. Zwraca się uwagę na ograniczenia związane z kulturą środowiska i przyjętymi założeniami na temat nauczania i uczenia się. Jeżeli uwzględni się np. brak dialogu między instytucjami, to do takiej sytuacji można dostosować odpowiednie działania. Kulturowa analiza i diagnoza środowiska zakładają możliwość pokonania ograniczeń poprzez podjęcie specyficznych działań. Ta umiejętność według kryteriów J. Brunera lub CRP jest kluczową powinnością osób zajmujących się edukacją. Przykładem wykorzystania ograniczeń i stworzenia z nich czynników rozwoju edukacji jest na przykład fiński system edukacji oparty na regule „mniej znaczy więcej”. Niewielka liczba ludności, surowy klimat i stosunkowo mały obszar kraju – te czynniki wykorzystano do stworzenia systemu edukacji, który od lat w międzynarodowym badaniu oceny wiedzy i umiejętności uczniów znanego jako PISA (*Programme for International Student Assessment*) uważany jest za jeden z najlepszych.

Zarówno w modelu CRP, jak i w podejściu brunerowskim można zauważyć, jak ważna jest idea sprawstwa, współpracy i refleksji. Te trzy procesy można nazwać kulturowym *praxis* szkolnej teraźniejszości i przyszłości. Koncentruje się ono na bieżącym doświadczeniu ucznia i umożliwia wykorzystanie go jako materiału do pracy. To właśnie uczeń i jego doświadczenie stanowią przesłankę doboru wiedzy, a jego możliwości poznawcze wymuszają korzystanie z odpowiednich instrumentów dydaktycznych (zob.: Dudzikowa, Wawrzyniak-Bassterda 2010; Tyszkowa 1990). Przy takich założeniach oczywiste wydaje się wprowadzenie treści odnoszących się do umiejętności komunikacji, radzenia sobie z emocjami czy organizowania i planowania. Przyglądając się wartościom w demokratycznym świecie, który bazuje na współpracy i zaufaniu, konieczne wydaje się nabycie postawy asertywnej i zdobycie umiejętności pracy i oceny zarówno indywidualnej, jak i zespołowej. Przy tak rozłożonych akcentach miernikiem jakości pracy szkoły czy innej instytucji wspierającej proces uczenia się jest zatem wzbudzone poczucie sprawstwa i refleksyjności wśród uczniów i nauczycieli, a także współpraca prowadzona w klimacie zaufania do siebie i do innych oraz rozpoznania własnego potencjału – zasobów i ograniczeń, autonomii i poczucia sprawstwa.

Zaproponowane modele są w swoich założeniach wysoce humanistyczne i podkreślają wyjątkowy charakter nie tylko procesu uczenia się, ale i interakcji edukacyjnej. W jaki sposób można zmienić szkołę, aby spełniała założenia instytucji sprzyjającej uczeniu się? Jednym z rozwiązań jest przyjęcie, czy przetworzenie, któregoś z zaproponowanych modeli, ale także oparcie funkcjonowania instytucji edukacyjnych na strukturze odpowiedzialności. Przyjrzenie się strukturze odpowiedzialności sprawi, że oceniane efekty działań pedagogicznych i psychologicznych będą związane z osobami

i nadadzą uczestnikom relacji edukacyjnych podmiotowy i osobisty charakter, a nie przedmiotowy.

Zatem czym jest, albo czym może być demokratyczna, ponowoczesna instytucja sprzyjająca uczeniu się? Odpowiedź dotyczy miejsca, w którym na bazie różnych treści o świecie, w bezpiecznej relacji pomaga się dzieciom i młodzieży (a także i dorosłym) budować własną tożsamość. Współczesna tożsamość nie tylko oparta jest na wiedzy o sobie i innych, ale również wymaga nieustannej refleksji, dzięki której jednostka odpowiada sobie na pytania: „kim jestem w otaczającym mnie świecie?”, „jakie są moje prawa?”, „jakie ograniczenia?”. Na podstawie odpowiedzi na te powstaje podłoże do odpowiedzialności za siebie i grupę społeczną, w której jednostka żyje. Inaczej mówiąc, instytucja sprzyjająca uczeniu się to miejsce w przestrzeni i czasie, w którym osoba stosownie do swoich możliwości gromadzi wiedzę się o sobie i innych w trakcie zaplanowanych sytuacji edukacyjnych. Jednak samo doświadczenie i uczestniczenie nie wystarczy.

## Bibliografia

- AYPAY A., 2011, *The Adaptation of the Teaching – Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs*, Educational Sciences: Theory and Practice, No. 11.
- BAUMAN Z., 1996, *Etyka ponowoczesna*, przekł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa.
- BAUMAN Z., 1998, *Śmierć i nieśmiertelność: o wielości strategii życia*, Warszawa.
- BEE H., 2004, *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka, Poznań.
- BOCHNO B., 2011, *Relacje rówieśnicze w doświadczeniach uczniów szkół różnych szczebli*, Edukacja, nr 1.
- BRONFENBRENNER U., 1976, *Ekologia rozwoju człowieka – historia i perspektywy*, Psychologia Wychowawcza, nr 5.
- BROWN-JEFFY S., COOPER J.E., 2011, *Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy*, Teacher Education Quarterly, Vol. 38, No. 1.
- BRUNER J., 1978, *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa.
- BRUNER J., 2006, *Kultura w edukacji*, Kraków.
- BRZEZIŃSKA A., 2005, *Psychologia wychowania*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk.
- CZAPIŃSKI J., PANEK T., 2012, *Diagnoza społeczna 2011*, [www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza\\_raport\\_2011.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf), pobrano 22 lutego 2012.
- CZEREPIŃIAK-WALCZAK M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk.
- DUDZIKOWA M., WAWRZYNIAK-BASZTERDA R. (red.), 2010, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, Kraków.
- ERDOĞAN I., GIORGETTI F.M., ÇİFÇİLİ V., 2011, *Predictors of the Elementary School Proficiency Exams and Issues of Equality in Educational Facilities*, Educational Sciences: Theory and Practice, No. 11.
- FARNICKA M., 2011, *Stan umiejętności społecznych dzieci w polskich przedszkolach i szkołach podstawowych*, [w:] K. Ferencz, K. Błaszczuk, I. Rudek (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne: obszary pracy współczesnej szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- FARNICKA M., KOWALSKI M., 2012, *Kryzys a działania edukacyjne (refleksje i postulaty)*, Społeczeństwo i Rodzina, nr 30.
- FARNICKA M., LIBERSKA H., *System edukacyjny w Polsce: zakorzenienie w tradycji a wymagania rozwoju współczesnych społeczeństw*, Psychologia Wychowawcza (w druku).
- GIDDENS A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa.
- HURRELMAN K., 1994, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- JURKOWSKI A., 2006, *Psychologia rozwoju i wychowania a wyzwania współczesności. Kilka refleksji i sugestii*, Psychologia Rozwojowa, Vol. 11, No. 1.
- Koncepcja Reformy Systemu Edukacji*, 1998, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, styczeń.
- KOZERSKA A., 2011, *Samokształcenie studentów pedagogiki – próba typologii*, Rocznik Andragogiczny.
- LEDZIŃSKA M., 2000, *Między raportem Faure'a a raportem Delorsa – specyfika refleksji o nauczaniu na przełomie stuleci*, Psychologia Rozwojowa, nr 5.
- LIBERSKA H., 2004, *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Poznań.
- LIBERSKA H., 2007, *Współczesny obraz moratorium*, [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność*, Poznań.
- MACNAMARA J., 1990, *Ideals and psychology*, Canadian Psychology, nr 30 (1).
- MACNAMARA J., 1993, *Logika i psychologia*, Warszawa.
- MEAD M., 1978, *Kultura i tożsamość*, PWN, Warszawa.
- MELOSİK Z., 1995, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań–Toruń.
- MOOS R.H., SCHAEFER J.A., 1986, *Life transitions and crises. A conceptual overview*, [in:] R.H. Moos (ed.), *Coping with Life Crises: An Integrated Approach*, Plenum Press, New York.
- NOWOSAD I., 2011, *O zmianie paradygmatu rozwoju szkolnictwa*, Edukacja, nr 1.
- NYCZAJ-DRAĞ M., 2011, *Kapitał społeczny rodziny z klasy średniej a edukacja dzieci*, Edukacja: Studia, Innowacje, nr 1.
- PIOTROWSKI M., 2012, *Pomiar umiejętności twórczych w edukacji matematycznej dzieci, wystąpienie na Międzynarodowej Konferencji Pedagogika Dziecka. Perspektywy teoretyczne a praktyka*, Zielona Góra, 21–22 X.
- POORTINGA Y.H., 1992, *Towards a conceptualization of culture for psychology*, [in:] S. Iwawaki, Y. Kashima, K. Leung, *Innovations in cross – cultural psychology*, Amsterdam.
- PORAJ G., 2009, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź.
- SCHAFFER H.R., 1994, *Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł, Zysk i Spółka, Poznań.
- SĘDEK G., 2000, *Psychologia kształcenia*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, GWP, Gdańsk.
- SHANNON P., 2011, *A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community*, Teacher Education Quarterly, Vol. 38.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M., 1997, *Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości*, [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, Łódź.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M., 2012, *Refleksje o wychowaniu w perspektywie personalistycznej*, Psychologia Wychowawcza, t. 44, 1–2.
- SZUMAN S., 1985, *Dziela wybrane*, t. 2, Warszawa.
- SZYMAŃSKI M.J., 2001, *Wartości młodzieży, jej nauczycieli i rodziców*, [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków.
- TURSKA D., 2006, *Prymusi o niskim poziomie zdolności intelektualnych – w poszukiwaniu przyczyn ocen „za wysokich”*, Psychologia Rozwojowa, vol. 11, nr 1.
- TYSZKOWA M., 1990, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.

- TYSZKOWA M., 1993, *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego jednostki: propozycja interpretacji poznawczej*, Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, nr 1.
- USZYŃSKA-JARMOĆ J., 2008, *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Psychologia Rozwojowa, vol. 13, nr 2.
- WŁODARSKI Z., 1998, *O naturze związków między uczeniem się, nauczaniem, wychowaniem i rozwojem*, [w:] M. Smoczyńska (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki. Tom poświęcony pamięci M. Przetacznik-Gierowskiej*, UJ, Kraków.
- WYGOTSKI L.S., 1978, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.
- PISA OECD, [www.oecd.org/pisa/](http://www.oecd.org/pisa/), pobrano 11.12.2012.
- Raport OBUT, <http://www.obut.edu.pl/kategoria/aktualnosc/>, pobrano 11.12.2012.
- What is XXI Century Education*, 2010, <http://www.21stcenturyschools.com>, pobrano 11.12.2012.

### **Creating environment that supports learning – analysis of chosen factors**

The article concerns the necessity of changing the model of learning. It indicates sensitive issues in the teacher – student relationship and refers to modern educational models (e.g. Brunner, Cultural Relevant Pedagogy). The article focuses on finding sensitive issues and proposes courses of action which could enable new and adequate functioning of teaching organizations. The proposed solution is systemic taking responsibility by post-modern institutions for developmentally oriented system of education. The conclusions based on the analysis concentrate on the concept of learning, the content of what ought to be taught and factors impeding and supporting implementation of changes.

**Keywords:** *educational environment, the process of learning, factors impeding and supporting learning process*