

Nowak J.: *Wspólnota osób uczących się jako wyzwanie nowoczesnej edukacji*, W: Skowrońska-Kruszewska A. (red.): *Edukacja elementarna - wyzwania, konteksty, dylematy*, Częstochowa 2010, s.57-65, ISBN 978-83-7455-136-6.

Dr Jolanta Nowak
UKW Bydgoszcz

Wspólnota osób uczących się jako wyzwanie nowoczesnej edukacji

Dzisiejsza szkoła znalazła się w impasie, uwikłana między modalnością adaptacyjną i emancypacyjną. Codziennosc edukacyjna to ciągle jeszcze przekaz wiedzy, umiejętności, norm społecznych i moralnych usankcjonowanych przez dorobek cywilizacyjny naszej kultury. Internalizacja wzorców kulturowych oraz adaptacja do istniejących warunków rzeczywistości materialnej i społecznej stanowią główne wyzwania edukacyjne, przed jakimi staje młody człowiek. Rozwój, rozpatrywany przede wszystkim w sferze intelektualnej, jest efektem ściśle zaplanowanych i „metodycznie” zrealizowanych działań dydaktycznych. Przyjmuje się bowiem, że uaktywnianie od zewnątrz prowadzi do trwałych zmian w zachowaniach jednostki. Kierunek i zakres tychże zabiegów wyznaczony jest przez zunifikowany zestaw wymagań programowych. Inicjatorem, kierownikiem oraz kontrolerem procesu nauczania-uczenia się jest nauczyciel-wychowawca, traktowany jako depozytariusz wiedzy i społecznie uznanych wartości. Wyposażony w testy, dokonuje pomiaru wiedzy i umiejętności wychowanków, a następnie przyrównuje ją do zewnętrznie ustalonych standardów w postaci norm populacyjnych. Tak postrzegana edukacja koncentruje się przede wszystkim na samym procesie kształcenia, rozumianym jako zadanie do wykonania za pomocą odpowiednio dobranych „narzędzi dydaktycznych”. Dziecko natomiast traktowane jest instrumentalnie, jako obiekt poddany tymże zabiegom.

Niestety, coraz wyraźniej widać dysonans między rzeczywistością szkolną a wymaganiami współczesnego świata. Nowoczesne społeczeństwo potrzebuje jednostek, które potrafią kreatywnie myśleć i działać, mają świadomość siebie oraz zrozumienie dla innych osób, dokonują odpowiedzialnych wyborów i dążą do sprostania nowym wyzwaniom. Edukacja oparta na transmisji kulturowej nie jest w stanie sprostać temu zadaniu. Reprodukowanie kulturowo danych zasobów wiedzy, norm i wartości sytuuje edukację raczej w roli strażnika kultury, którego zadaniem jest przystosowanie do kultury i zachowanie jej dorobku w umysłach kolejnych pokoleń aniżeli akceleratora społecznej i kulturowej zmiany. Nowocześnie rozumiana edukacja to nie odtwarzanie kultury ale jej projektowanie. (Kohlberg, Mayer, 2000, s.42). Wymaga to odejścia od przekazu informacji na rzecz prezentacji strategii i heurystyk, służących poznawaniu, przyswajaniu oraz przetwarzaniu

informacji, co daje podstawy racjonalnej refleksji intelektualnej a jednocześnie stanowi zaczyn dla generowania twórczych rozwiązań i kreatywnego przeobrażania rzeczywistości.

Koncepcja nowoczesnej edukacji, jaka wyłania się w rozważaniach naukowców zajmujących się pedagogiką na gruncie teoretycznym, zmierza coraz częściej w kierunku racjonalności emancypacyjnej. Emancypacja, jak wyjaśnia R. Kwaśnica (1987) to „poszukiwanie możliwości wyzwolenia się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata”(s.79). To uwalnianie się od ograniczeń, doświadczanie wolności w interakcjach edukacyjnych: wolności myślenia i wolności działania, wolności od zniewoleń zewnętrznych i wolności do wyrażania swej indywidualności i samostanowienia o sobie. Zatem rozwój wychowanka, w myśl założeń paradygmatu emancypacyjnego, to proces świadomego konstruowania własnej tożsamości, zanurzony w kontekście społecznych i kulturowych oddziaływań. Emancypację jako proces społeczny można/należy rozpatrywać z dwóch perspektyw: jako cel ludzkiego wysiłku i jako środek, narzędzie rozwoju i samorealizacji człowieka. Stąd edukacja poprzez emancypację tworzy przestrzeń dla niezależnej aktywności, gdzie, z jednej strony, jednostka „ujawnia własną racjonalność i dywergencyjność myślenia”, z drugiej zaś przejawia „innovacyjność, przedsiębiorczość i odwagę w korzystaniu ze środków symbolicznych i materialnych tkwiących w świecie życia” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s.31-32). Zadaniem szkoły jest stworzenie warunków dla uwolnienia potencjału tkwiącego w jednostce, wspieranie w realizacji indywidualnych zadań rozwojowych poprzez budowanie stymulującego środowiska, wprowadzanie w sytuacje edukacyjne, które będą źródłem bogatych doświadczeń, stanowiących fundament dla konstruowania osobistych struktur wiedzy. Dziecko, traktowane jako aktywny poszukiwacz, wiedziony naturalną potrzebą poznawania otaczającej rzeczywistości, staje się niejako autorem osobistego programu uczenia się, którego zawartość i strukturę wewnętrzną wyznacza indywidualny potencjał jednostki, jej możliwości rozwojowe oraz osobiste wybory wynikające z przyjętych preferencji. Rolą nauczyciela jest zapewnienie wychowankom poczucia bezpieczeństwa oraz pozostawienie przestrzeni wolności dla autokreacji, samostanowienia w podejmowaniu świadomych wyborów, przyjmowania odpowiedzialności za podjęte działania i konsekwencje z nich wynikające. Jako refleksyjny praktyk, prowadzi na bieżąco diagnozę uczniów. Pozwala to projektować zadania prowokujące konflikt poznawczy, wynikający z rozbieżności między strukturą poznawczą dziecka a strukturą świata zewnętrznego, co prowadzi w konsekwencji do reorganizacji wzorców myślenia. Tak pojmowana edukacja koncentruje się na dziecku, traktuje je jako psychofizyczną jedność, którą należy wspierać, tworząc optymalne warunki do rozwoju w intencjonalnie przygotowanym środowisku.

W tym miejscu należy postawić pytania: Dlaczego dzisiejsza polska szkoła nadal hołduje tradycyjnemu, przez lata usankcjonowanemu modelowi herbartowskiemu, realizującemu założenia doktryny adaptacyjnej? Dlaczego, mimo licznych głosów zarówno ze strony naukowców jak i pedagogów praktyków na temat dysfunkcyjności edukacji, niewiele się w tym obszarze zmienia? A jeżeli mówimy o zmianach, to niestety, mają one charakter jedynie drobnego liftingu.

Powinniśmy przeorientować nasze myślenie o edukacji. Musimy odrzucić tkwiące w nas osobiste doświadczenia, wynikające z uczestnictwa w tradycyjnym systemie kształcenia, których wzorce mniej lub bardziej świadomie powielamy w toku realizacji procesu edukacyjnego, w relacjach z wychowankami. Nie traktujemy umysłu dziecka jak komputerowego dysku, na którym świat, za naszym pośrednictwem, zapisuje swoje przesłanie. W ten sposób bowiem zakładamy, że dziecko przyjmuje bierną postawę w procesie uczenia się, natomiast zadaniem nauczyciela jest obróbka intelektualna „ludzkiego tworzywa” według określonych, ogólnie akceptowanych wzorców. Trzeba zmienić optykę patrzenia na dziecko: „oto jestem człowiekiem, który mimo małości fizycznej wiele już o sobie wie i umie, wyposażony zostałem w narzędzia niezbędne dla rozpoczęcia samodzielnego życia – trzeba tylko mi w tym pomóc” (Waloszek, 2006, s.79). Pomyślmy o edukacji jako wyzwaniu, które formułuje jednostka względem siebie oraz wyzwaniu, jakie świat deleguje na jednostkę. Stwórzmy warunki dla aktywności dziecka, uwzględniając możliwości jego umysłu, potrzeby ciała i różnorodność reakcji afektywnych. Zadbajmy o bogate w impulsy, inspirujące i adekwatne do potrzeb rozwojowych dziecka środowisko edukacyjne. Mam tu na uwadze, podając za M. Miksza (2004, s.40), zarówno wymiar materialny, strukturalno-dynamiczny jak i osobowy otoczenia edukacyjnego.

Odpowiednio przygotowane środowisko fizyczne uczenia się, obejmujące zaaranżowaną przestrzeń i obiekty, pomoce dydaktyczne, stwarza dziecku pole do obserwacji i doświadczeń, umożliwiając tym samym nabywanie nowych kompetencji. Sposób poznawczego kontaktu z otoczeniem warunkuje obszar percepcji i zakres gromadzonych informacji, ich organizację oraz nadawanie sensu wrażeniom dostarczanym przez otaczającą rzeczywistość. Nauczyciel „dzięki głębokiej znajomości indywidualności każdego ze swoich uczniów i wiedzy na temat ich specyficznych zainteresowań stara się dostarczać materiały, które nie tylko odpowiadają na zasygnalizowane wprost potrzeby uczniów, ale sprzyjają dalszemu rozwojowi zainteresowań”(Kościelniak, 2004, s.43). Zapewnia tworzywo dla rozwoju dyspozycji intelektualnych bądź umożliwia jego pozyskanie, tworząc warunki stymulujące własną aktywność jednostki.

Strukturalno-dynamiczny aspekt otoczenia pomaga wprowadzić dziecko w świat społecznie przyjętych zasad i norm postępowania, które będą stanowiły fundament dla budowania wewnętrznego ładu moralnego oraz właściwych relacji ze światem. Podstawową zasadą etyczną, jaką należy przyjąć w relacjach z drugim człowiekiem, powinna być zasada szacunku dla wolności, bo, jak mówią L. Kohlberg i R.Mayer (2000): „Nie tylko prawa dziecka muszą być respektowane przez nauczyciela, lecz rozwój dziecka ma być tak stymulowany, aby mogło ono osiągnąć możliwość szanowania i bronięcia własnych praw i praw innych”(s.43). Takie ujęcie kategorii wolności stwarza dziecku możliwość demokratycznego negocjowania praw, obowiązków oraz reguł funkcjonowania, dla których jedynym ograniczeniem jest respektowanie obszaru wolności innych osób. Daje swobodę w podejmowaniu różnych inicjatyw, akceptuje niezależność i indywidualność myślenia oraz suwerenność działania, zapewnia poczucie sprawstwa. Świadomość bycia wolnym prowadzi do ukształtowania w jednostce odpowiedzialności za własne czyny i własne wybory. Warto zatem pomyśleć o stworzeniu warunków, w których owa wolność będzie mogła zostać w pełni wyrażona. Stanowienie celów, projektowanie i planowanie pracy własnej, swoboda w wyborze przedmiotu aktywności edukacyjnej, decyzja o miejscu i czasie oraz tempie realizacji zadań, jak również wybór osób, które będą współuczestniczyły w działaniu to tylko niektóre z rozwiązań, pozwalające urzeczywistnić idee wolności poprzez stworzenie przestrzeni możliwych wyborów.

O ile nauczyciele dbają o zapewnienie odpowiedniej bazy materialnej, która tworzy wsparcie dla realizacji procesu kształcenia, to kwestia ustalania reguł i zasad funkcjonowania w przestrzeni edukacyjnej oraz artykulacja wolności w rzeczywistości szkolnej stanowi wyzwanie, któremu niewielu pedagogów chce/potrafi sprostać. A już zupełnie jednowymiarowo traktowane są przez nich relacje osobowe. A przecież szkoła to przede wszystkim miejsce spotkań z drugim człowiekiem. „Charakteryzujący się naturalną aktywnością umysł poszukuje bowiem także dialogu i dyskursu z innymi aktywnymi umysłami. (...) Właśnie poprzez dyskurs z Innymi pozyskujemy znaczną część informacji nie tylko o świecie, ale także o nas samych” (Bruner, 2006, s.133-134).

Obserwując organizację społecznego środowiska uczenia się, na pierwszy plan wysuwa się interakcja nauczyciel-uczeń, gdzie dorosły pełni rolę mentora, który udostępnia z zasobów wiedzy naukowej to, co jego zdaniem, jest istotne, aby przygotować wychowanka do przyszłych zadań. Przyjmuje również rolę kierownika, planisty i głównego organizatora procesu edukacyjnego oraz kontrolera i egzekutora uczniowskich działań. Widać tu wyraźnie zaburzoną interferencję osobową między podstawowymi podmiotami edukacji. Owa

jednostronność komunikatów daje świadectwo dominacji i zawłaszczania w sensie psychicznym całej przestrzeni edukacyjnej przez jednostkę, która posiada większą wiedzę i doświadczenie. Należy odejść od wyznaczania dziecku jedynie roli statysty, w obawie przed jego niekompetencją i brakiem doświadczenia. Trzeba stworzyć mu warunki dla ujawnienia w pełni drzemiącego w nim potencjału i powierzyć główną rolę w sztuce zwanej „Edukacją”. Ważne jest, aby świat dorosłego i świat dziecka współlistniały ze sobą na równych prawach, tworząc płaszczyznę wspólnych działań. Nauczyciel powinien być partnerem dla ucznia, który towarzyszy mu w realizacji zadań rozwojowych, dostarcza wsparcia, ukazuje istniejące w świecie konieczności i nakreśla horyzonty możliwych wyborów (Sajdak, 2008, s.56). Jego rolą jest prowokowanie do zadawania pytań natury egzystencjalnej, kognitywnej czy etycznej, wspieranie w poszukiwaniu odpowiedzi na nie, zachęcanie do przekraczania progu znanego i sięgania po nieznanne. Niedyrektywność i ograniczona ingerencyjność dorosłego otwiera dziecku szanse budowania własnej podmiotowości i poczucia wartości w relacji ze światem. Stopniowo uwalnia się ono od własnych ograniczeń tkwiących w nim samym, jak i ograniczeń narzuconych przez otaczającą rzeczywistość, zarówno w wymiarze fizycznym jak i społecznym. Zaczyna poszukiwać nowych obszarów działania, które wyzwolą ciekawość poznawczą, pozwolą wypróbować instrumentarium w postaci poznanych kulturowych narzędzi myślenia i działania, jak również dadzą możliwość sprawdzenia własnych umiejętności, odkrycia swoich mocnych i słabych stron.

Jak zauważa J. Bałachowicz (2009) nowoczesna edukacja dziecka „powinna wyraźnie uwzględniać dwa bieguny socjalizacji – indywidualizację i uspołecznienie, a zatem uczenie się powinno być nastawione na rozwój autonomii i samodzielności jednostki: myślenia, przeżywania, działania, dokonywania wyborów, kierowania własnym rozwojem oraz kształtowania kompetencji społecznych”(s.115). Organizowanie doświadczeń społecznych, pozwala jednostce poszerzyć grono uczestników dialogu edukacyjnego, traktując rówieśników jako pełnoprawnych partnerów procesu uczenia się.

J. Bruner (2006, s.38-44), artykułując podstawowe pryncypia organizacji procesu nauczania-uczenia się w klasie, wskazuje na potrzebę tworzenia „kultury wzajemnego uczenia się”. Najpełniej wyrażają ów pogląd zasady: interakcyjności i eksternalizacji. Pierwsza z nich wskazuje, że uczenie zachodzi w kontekście społeczno-kulturowym, i odbywa się przede wszystkim poprzez interakcje z innymi dziećmi. Grupa rówieśnicza tworzy „społeczność wzajemnego uczenia się”, w której nauczyciel rezygnuje z roli „wszystkowiedzącego narratora” na rzecz opiekuna, doradcy, który jedynie dyryguje przebiegiem edukacyjnej debaty. Klasa natomiast przekształca się stopniowo ze zbioru zatimizowanych jednostek w

kierunku wspólnoty osób uczących się, która stanowi źródło impulsów dla rozwijania dyspozycji intelektualnych oraz kontekst budowania tożsamości społecznej poszczególnych jej członków. Uczący pomagają sobie wzajemnie w nauce, tworzą grupę wsparcia. Często pełnią względem siebie rolę „lustra”, w którym mogą zobaczyć swoje silne strony i obszary rozwoju. Dzięki informacji zwrotnej uczeń dowiaduje się, jakie poczynił postępy oraz nad czym jeszcze powinien pracować. Stanowi to nieodłączną część każdego procesu uczenia się.

Wspólne wykonywanie produktu, jak zauważa J. Bruner (2006, s.42), generuje podzielenie z innymi i negocjowanie sposobów myślenia w grupie. Mówi o tym zasada eksternalizacji. Wyrażanie własnych poglądów w toku dyskusji służy nie tylko ujawnianiu osobistego rozumienia świata, ale także daje możliwość konfrontacji swojego myślenia z interpretacją innych. Uczy również podążania tokiem rozumowania odmiennym od przyjętego przez dziecko. Ta wielość perspektyw postrzegania rzeczywistości, wynikająca z odmienności percepcyjnej innych osób, stanowi tworzywo dla nadawania znaczeń i konstruowania sensu poznanych treści. Eksternalizacja pozwala upublicznić dzieła, które są wytworem wysiłków umysłowych wspólnoty uczącej się, otwierając przestrzeń dla dalszej, pogłębionej refleksji.

Możemy zatem przyjąć, że proces uczenia się ma charakter interaktywny, w którym dochodzi do spotkania umysłów i intersubiektywnej wymiany. Uczestnictwo we wspólnocie uczącej się pozwala doświadczyć jednostce myśli, uczuć innych jej członków, jak również uświadomić sobie własne stany wewnętrzne. Jednym z determinantów interakcyjnej wymiany jest spójność grupy oparta na szacunku, wzajemnej pomocy, poczuciu przynależności do danej społeczności. Spoiwem łączącym zespół są wspólne cele, które mogą być urzeczywistniane równoległe z celami indywidualnymi poszczególnych jej członków.

Ważnym czynnikiem wspierającym kohezję grupy są odpowiednie warunki organizacyjne, takie jak: częstotliwość interakcji, czas ich trwania, miejsce spotkań, aranżacja przestrzeni edukacyjnej, dostęp do materiałów i środków dydaktycznych. Warto tutaj sięgnąć po rozwiązania przedstawione w autorskich koncepcjach wychowania i kształcenia, które mają swoje empiryczne odniesienie, między innymi: Marii Montessori, Petera Petersena, Celestyna Freineta czy Wiliama Hearda Klipatricka (patrz: Miksza, 2004; Sajdak, 2008; Filipiak, Smolińska-Rębas, 2000; Gołębiak, 2002) i zaadaptować je na grunt edukacyjnej praktyki, uwzględniając przy tym specyfikę środowiska społeczno-kulturowego.

Jak podkreśla D. Wood (1995, s.214), stwarzanie możliwie często „okazji edukacyjnych” do rówieśniczych interakcji społecznych, sprzyjających naturalnemu, spontanicznemu i nieformalnemu nauczaniu należy traktować komplementarnie względem

nauczania zaplanowanego, formalnego. W zależności od poziomu kompetencji podmiotów, W. Hartup wyróżnia dwa typy relacji interpersonalnych: poziome i pionowe (za: Schaffer, 2006, s.136). Pierwsze z nich, oparte na wzajemności, tworzą obszar spotkań jednostek dysponujących podobnym zakresem wiedzy i umiejętności. Uczniowie, pracując w parach lub niewielkich grupach, rozwiązują wspólnie zadania problemowe. Sytuacja ta, w sposób naturalny, wymusza na członkach zespołu potrzebę podjęcia dyskursu w celu zrozumienia i scalenia różnych sposobów definiowania problemu i wypracowywania procedur służących jego rozwiązaniu. Powstałe w toku społecznej interakcji interpretacje, przekonania, strategie myślenia i działania są internalizowane, co prowadzi do jakościowej przemiany dziecięcego rozumowania. Występująca współpraca i kooperacja stanowi źródło wzajemnej inspiracji, pobudza do podjęcia wyzwań intelektualnych, uruchamia nowego typu zachowania. Wzmacnia także motywację do podejmowania wspólnych działań ukierunkowanych na osiągnięcie celów autogennyh, stanowionych przez uczniów, a nie narzucanych przez nauczyciela.

Odmienne przedstawia się związek rówieśniczy, w którym dzieci różnią się od siebie poziomem kompetencji w jakimś obszarze. W zależności od poziomu wiedzy i umiejętności, jakimi dysponują partnerzy, mogą pełnić względem siebie odmienne role: nowicjusza i eksperta. Dziecko, pełniące rolę eksperta, pomaga nowicjuszowi w pozyskiwaniu informacji, ukierunkowuje jego tok rozumowania, udziela instrukcji, wspiera w podejmowaniu różnych form aktywności. Jednym słowem buduje rusztowanie (scaffolding), dzięki któremu wzmacnia działania mniej doświadczonego partnera, prowadzące do rozwiązania sytuacji problemowej, wykonania określonego zadania. Tutoring rówieśniczy, postrzegany jest jako nieformalne uczenie przez rówieśników (peer tutoring), gdzie dzieci mają okazję uczyć się jeden od drugiego i uczyć jeden drugiego. Jest czymś więcej niż praca w zespołach zadaniowych. Efekt finalny w postaci wykonanego zadania schodzi tu na drugi plan, a najważniejszy jest cały kontekst działania. Uczniowie, uczą się przyjmowania różnych ról społecznych, zarówno osoby potrzebującej pomocy (tutee) jak i osoby dostarczającej pomoc (tutor). Szukając wspólnej płaszczyzny porozumienia, doskonalą umiejętności komunikacyjne: w sferze posługiwania się językiem symboli w wymiarze werbalnym i niewerbalnym oraz prawidłowego odczytywania komunikatów i adekwatnych sposobów reagowania na nie. Dzięki relacjom partnerskim wzrasta wrażliwość emocjonalna, zdolność empatii, akceptacja i zrozumienie dla odmienności postrzegania i interpretacji świata przez rówieśników.

Wchodzenie w relacje z rówieśnikami, którzy więcej wiedzą, posiadają szerszy zakres umiejętności, stanowi doskonałe źródło i imperatyw dla rozwoju sfery intelektualnej i motywacyjnej. Koledzy stają się pośrednikami między przestrzenią osobistych doświadczeń ucznia-nowicjusza a światem zewnętrznym tworzącym strefę jego najbliższego rozwoju. Pomagają dostrzec, zrozumieć, zinterpretować, nadać znaczenie, wykazując przy tym wrażliwość na wysiłki partnera. Wspólna aktywność, obserwacja zachowań drugiej osoby motywuje do podejmowania działań, których jednostka samodzielnie by nie podjęła, często wykraczających poza aktualne jej możliwości. Uczący się chętnie korzystają z pomocy swoich rówieśników, chociażby ze względu na bliskość psychiczną, łatwość kontaktu, podobny zasób doświadczeń, a także większą dostępność czasową w porównaniu z osobami dorosłymi. Występująca tu asymetria ról nie ogranicza procesu nauczania-uczenia się do jednostronnej wymiany. Pełnienie roli eksperta kształtuje bowiem w dziecku cierpliwość i wytrwałość oraz uczy nabywania odporności na sytuacje trudne emocjonalnie i intelektualnie. Dziecięca spontaniczność, impulsywność ustępuje miejsca kontroli i refleksji nad własnym myśleniem oraz myśleniem partnera. Budzi się świadomość technik i strategii uczenia się w kontekście uczenia drugiej osoby. Wśród korzyści płynących z uczenia innych, mniej kompetentnych, należy również wskazać możliwość systematyzacji wiedzy, uświadczenia znaczeń w dyskursie z rówieśnikiem, poszerzania i reorganizacji dotychczasowych struktur wiedzy. Mamy tu do czynienia z układem synergicznym, gdzie potęgują się efekty wspólnych oddziaływań.

Aby w klasie szkolnej zaistniało takie samodzielnie inicjowane, interakcyjne uczenie się potrzebny jest odpowiedni klimat. Współtworzą go nauczyciele oraz uczniowie, budując konstruktywne relacje międzyludzkie oparte na postawie facylitującej. Oznacza to między innymi akceptację młodego człowieka jako jednostki autonomicznej, posiadającej swoją tożsamość, obdarzenie jej zaufaniem i wykazanie zaufania do posiadanych przez nią zdolności zarówno w wymiarze intelektualnym, jak i fizycznym oraz społecznym. Ważne jest także nieoceniające rozumienie drugiej osoby, postrzeganie rzeczywistości z jej perspektywy, wspieranie w uzyskiwaniu samodzielności, wiary we własne siły i poczucia sprawstwa.

Jak wynika z podjętych rozważań, dzisiejsza szkoła musi ulec przeobrażeniu z instytucji, która zakłada posiadanie wyłączności na kształcenie kolejnych pokoleń młodych ludzi i skupionej głównie na procesie nauczania, w agendę, funkcjonującą w większej strukturze jednostek realizujących misję edukacyjną, której głównym celem jest wspomaganie ucznia w uczeniu się poprzez interakcję ze światem, z innymi ludźmi oraz ze samym sobą. „To pociąga za sobą budowanie kultur szkolnych, funkcjonujących w oparciu o wzajemność

wspólnoty uczących się, razem angażujących się w rozwiązywanie problemów i przyczyniających się tym samym do rozwoju procesu nauczania wzajemnego. Grupy takie stanowią nie tylko przestrzeń nauczania, ale również ośrodek tożsamości i wspólnej pracy. Pozwólmy tym szkołom być miejscem dla praktyki (raczej niż proklamacji) kulturowej wzajemności, co oznacza rozbudzanie w dzieciach świadomości tego, co robią, jak robią i dlaczego” (Bruner, 2006, s.120).

Literatura:

- Bałachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa, ISBN 978-83-61121-07-7
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków, ISBN 83-242-0672-8
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk, ISBN 83-60083-54-1
- Filipiak E., Smolińska-Rębas H. (2000), *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalaające aktywność własną dziecka*, Bydgoszcz, ISBN 83-7096-330-7
- Gołębniak B.D. (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa, ISBN 83-02-08349-6
- Kohlberg L., Mayer R. (2000), *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa, ISBN 83-87925-31-4
- Kościelniak M. (2004), *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków, ISBN 83-7308-308-1
- Kwaśnica R.(2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław, ISBN 978-83-89518-6-6
- Miksza M. (2004), *Zrozumieć Montessori*, Kraków, ISBN 83-7308-372-3
- Sajdak A. (2008), *Edukacja kreatywna*, Kraków, ISBN 978-83-7505-078-3
- Schaffer H.R. (2006), *Psychologia dziecka*, Warszawa, ISBN 83-01-14534-X
- Waloszek D (2006), *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków, ISBN 83-7271-397-9
- Wood D. (1995), *Spoleczne interakcje jako tutoring* [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań, ISBN 83-86530-38-3

Streszczenie

Wspólnota osób uczących się jako wyzwanie nowoczesnej edukacji

Nowoczesna edukacja to edukacja ukierunkowana na dziecko, jego indywidualne potrzeby i możliwości. Szkoła jako ważny obszar oddziaływań społeczno-kulturowych stanowi źródło impulsów dla rozwoju dyspozycji intelektualnych oraz społeczno-emocjonalnych dziecka. Przedmiotem rozważań uczyniono analizę relacji rówieśniczych, które mogą przybrać formę wspólnego uczenia się lub tutoring. Idea społeczności wzajemnie uczącej się, która funkcjonuje w odmiennym kontekście uwarunkowań osobowych, strukturalno-dynamicznych i materialnych stwarza całe spektrum możliwości dla wspierania potencjału tkwiącego w każdej jednostce. Wejście w obszar społecznej wymiany pozwala dziecku na wymianę myśli, daje wielość perspektyw postrzegania rzeczywistości wynikającą z odmienności percepcyjnej innych osób, wzmacnia motywację do podejmowania wspólnych działań, co w konsekwencji prowadzi do jakościowej przemiany dziecięcego rozumowania.

Summary

A learning community as a challenge of modern education

Modern education stands for education oriented to the child and his/her individual needs and abilities. School, being an important area of social-cultural influences, is the source of stimuli for the development of mental and social-emotional dispositions of a child. The matter of consideration is an analysis of relations between peers that can take the form of learning together or tutoring. The idea of a learning community, functioning in a different context of personal, structural-dynamic and material conditions, creates an entire spectrum of ways to support the potential that is in every individual. Entering the social sphere of exchange allows a child to exchange thoughts, gives a plethora of perspectives of perceiving the reality stemming from the diversity of perception of different persons, and strengthens motivation to undertake common activities which, as a result, leads to a quality change of a child's reasoning.