

Nowak J.: *Dziecko jako aktywny uczestnik edukacyjnego dialogu*, W: Waloszek D. (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, Kraków 2011, s.173-177, ISBN 978-83-61246-32-9.

dr Jolanta Nowak
UKW Bydgoszcz

Dziecko jako aktywny uczestnik edukacyjnego dialogu

Przedszkole, szkoła to przede wszystkim miejsce spotkań z drugim człowiekiem. To zarówno pole prezentacji osobistej wiedzy, przekonań, jak i przestrzeń otwarcia na drugiego człowieka, dająca możliwość wymiany myśli, negocjowania znaczeń, odkrywania prawd i generowania nowych rozwiązań. „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. Widać tu wyraźnie zaburzoną interferencję osobową między podstawowymi podmiotami edukacji. Nauczyciel jest osobą kulturowo uprawomocnioną do zadawania pytań, zaś obowiązkiem ucznia jest udzielanie odpowiedzi. Owa jednostronność komunikatów daje świadectwo dominacji i zawłaszczania w sensie psychicznym całej przestrzeni edukacyjnej przez jednostkę, która posiada większą wiedzę i doświadczenie. Nie można tutaj mówić o dialogu edukacyjnym w wymiarze demokratycznym, ale raczej o dialogu autorytarnym, który często przekształca się w nauczycielski monolog. Dziecku, jako osobie posiadającej mniejsze kompetencje i doświadczenie, pozostaje jedynie rola statysty.

W tym miejscu należy postawić sobie pytanie: Czy istnieje możliwość/konieczność dokonania zmian w obszarze społecznych interakcji na linii nauczyciel – dziecko? Odpowiedź brzmi krótko: Tak. Trzeba przede wszystkim stworzyć dziecku 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 współistniały ze sobą na równych prawach, tworząc płaszczyznę wspólnych działań podejmowanych w toku edukacyjnego dyskursu. 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 nieznanie. 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 wywołają 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 (...) oraz kształtowanie 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 zatowizowanych 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. Owo spotkanie z innością Drugiego, Buberowskie „poznanie prawdy innej subiektywności” skłania ku refleksji nad samym sobą (za: Kościelniak, 2004, s.154). 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. Otwiera tym samym 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. Równie 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 interioryzowane, 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 doskonale 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, uwspólniania znaczeń w dyskursie z rówieśnikiem, poszerzania i reorganizacji dotychczasowych struktur wiedzy. Mamy tu do czynienia z układem synergicznym, gdzie potęgują się efekty wspólnych oddziaływań (Nowak, 2009, s.123).

Aby w klasie szkolnej mógł urzeczywistnić się dialog edukacyjny, 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 predyspozycji i zdolności zarówno w wymiarze intelektualnym jak i społecznym. Ważne jest także nieoceniające rozumienie drugiej osoby, otwarcie poznawcze i emocjonalne na nowe doświadczenia, dążenie do pojmowania innych perspektyw oglądu świata.

Jak wynika z wcześniejszych rozważań, dialogiczne kontakty interpersonalne stanowią istotny czynnik osobotwórczy. Rozwój bowiem nie przebiega od odpowiedzi do odpowiedzi, lecz jego droga wiedzie od pytania do pytania. To pytania prowadzą dziecko do nowych odkryć, stanowią siłę napędową rozwoju. Właśnie owo „bycie z sobą” w przestrzeni edukacyjnego dyskursu pozwala by „rozumienie przeobraziło się w porozumienie, zapładniające poznawczo umysły tych, którzy szukają prawdy i nie lękają się trudów z tym związanych” (Dernowska, 2008, s.111).

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

Dernowska U., *działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*, Warszawa, ISBN978-83-89600-49-3

- Filipiak E., Smolińska-Rębas H. (2000), *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*, Bydgoszcz, ISBN 83-7096-330-7
- Gołębniak B.D. (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa, ISBN 83-02-08349-6
- Kościelniak M. (2004), *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków, ISBN 83-7308-308-1
- Miksza M. (2004), *Zrozumieć Montessori*, Kraków, ISBN 83-7308-372-3
- Nowak J. (2009): *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, W: Surma B. (red.): *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, Łódź-Kraków, ISBN 978-83-927276-3-7
- Sajdak A. (2008), *Edukacja kreatywna*, Kraków, ISBN 978-83-7505-078-3
- Schaffer H.R. (2006), *Psychologia dziecka*, Warszawa, ISBN 83-01-14534-X
- Wood D. (1995), *Społeczne interakcje jako tutoring* [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań, ISBN 83-86530-38-3