

Nowak J., *Uczenie (się) jako kategoria zmiany*. [w:] Skibska J., Kochanowska E. (red.) *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*. Bielsko-Biała 2013, s.13-24, ISBN 978-83-63713-62-1.

## UCZENIE (SIĘ) JAKO KATEGORIA ZMIANY

### Streszczenie

Zmiana stanowi immanentną cechę procesu uczenia się. Uczymy się ciągle, wszędzie, wchodząc w relacje ze światem materialnym i osobowym. Jednak najważniejszą kwestią edukacji jest to, jak się uczymy. Nauka to nie prosty przyrost wiedzy, ale zmiana stanu umysłu, a to wymaga spersonalizowanego podejścia do procesu nauczania-uczenia się, uwzględnienia nowych przestrzeni służących pozyskiwaniu informacji i nabywaniu doświadczeń oraz wykorzystania dialogicznej natury człowieka dla tworzenia wspólnoty uczącej się.

**Słowa kluczowe:** uczenie, zmiana, wymiar mentalny, wymiar materialny

### Abstract

Change represents a constant feature of learning. We constantly learn everywhere, entering into relationships with the material and personal world. However, the most important question of education is how we learn. Science is not a simple increase of knowledge, but a change in the state of mind. This demands a personalized approach to the teaching/learning process, considering new spaces serving to gain information and experiences, as well as making use of the dialogical nature of man to create a learning community.

**Key words:** learning, change, mental dimension, material dimension

### Wstęp

Dzisiejsza dynamika świata, zakres i tempo przemian, fluktuacja zjawisk i znaczeń, zalew informacji i ich szybka dezaktualizacja wymaga nieustannego redefiniowania wiedzy, poglądów, nabywania nowych umiejętności i w konsekwencji na nowo kształtowania swoich relacji ze światem. Zygmunt Bauman – światowej sławy socjolog, jeden z największych autorytetów w dziedzinie wiedzy o społeczeństwie – określa naszą rzeczywistość jako *świat płynnej nowoczesności*, który znajduje się w ciągłym ruchu, *gdzie wszyscy, chcąc nie chcąc, świadomie lub nieświadomie, z radością lub żalem, uczestniczymy w nieustannej podróży, nawet jeśli staramy się trwać niewzruszenie w jednym miejscu* (Bauman, 2011, s. 7). To świat poszukujący ciągle nowych, coraz silniejszych doznań, hołdujący temu, co błyskotliwe, chwilowe, w którym jedyną pewną rzeczą wydaje się być zmiana. Stała się ona atrybutem kultury i społeczeństwa XXI wieku.

Skoro nieustannym zmianom podlega świat, ważne jest, by człowiek – chcąc funkcjonować w tej globalnej rzeczywistości – był również gotowy na zmiany. W rozmowie z Riccardo Mazzeo, Z. Bauman przestrzega przed groźbą wykluczenia osób, które nie będą wystarczająco elastyczne, otwarte i gotowe, aby przystosować się do nowych standardów, naznaczonych wielością możliwości i wyborów, podolać wyzwaniom, które odbiegają od

wczesniejszych oczekiwań oraz unieść ciężar nieustannej presji wywieranej przez otoczenie (Bauman, 2012, s. 53).

Do sprawnego poruszania się w pulsującej dynamiką przeobrażeń teraźniejszości oraz niedającej się przewidzieć przyszłości potrzebna jest świadomość edukacyjna oraz umiejętność uczenia się, które pozwolą wziąć odpowiedzialność za własne kształcenie, a także zdolności adaptacyjne, aby mierzyć się ze zmianami, jakich nieustannie przychodzi nam doświadczać we wszystkich sferach życia. O tym, jak ważna jest to kwestia, może świadczyć fakt, że Rada Europejska wymieniła umiejętność uczenia się wśród ośmiu kompetencji, jakie człowiek powinien nabywać w procesie uczenia się przez całe życie. W *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku* możemy przeczytać: *Umiejętność uczenia się to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się.* Obecnie, kiedy mamy praktycznie nieograniczony dostęp do informacji, wyzwaniem staje się umiejętne selekcjonowanie treści, ocena ich pod względem wiarygodności i użyteczności, kreatywne łączenie pozornie odległych faktów w spójne modele mentalne oraz elastyczność, refleksyjność w myśleniu i działaniu.

Wykształcenie u młodego człowieka kompetencji w zakresie uczenia się wymaga przesunięcia priorytetów, co oznacza odejście od idei transmisji kulturowej opartej na podejściu receptywnym w stronę konstruktywizmu, traktującego wiedzę jako indywidualną strukturę myślową, która odzwierciedla zewnętrzną rzeczywistość. Największe szanse na odniesienie sukcesu mają osoby, które potrafią samodzielnie poszerzać wiedzę i nabywać umiejętności, wykazując przy tym upór, entuzjazm, konsekwencję i wytrwałość w podążaniu ku zamierzonym celom. To właśnie połączenie samokontroli i pasji prowadzi do budowania kapitału intelektualnego. Stąd nadrzędnym zadaniem współczesnej szkoły jest kreowanie – przy aktywnym współdziałaniu uczniów, nauczycieli, rodziców i szeroko rozumianej społeczności – środowiska edukacyjnego, które będzie źródłem całego bogactwa doświadczeń podmiotu w relacjach ze światem materialnym i społeczno-kulturowym, stanowiących fundament procesu uczenia się.

### **Zmiana indywidualnej natury uczenia (się)**

Edukacja nie może skupiać się jedynie na obiekcie poznania, ale również, a może przede wszystkim, winna objąć swoją uwagę podmiot poznania – a więc ucznia oraz cały

proces poznania. Najważniejszą kwestią edukacji jest to, jak się uczy my i jakie warunki są najbardziej pożądane dla efektywności tego procesu.

Uczenie się to przede wszystkim zmiana w umyśle – *spowodowanie przeobrażenia w obrębie „reprezentacji umysłowych” jednostki – szczególnego sposobu, w jaki człowiek postrzega, koduje, przechowuje i korzysta z informacji* (Gardner, 2006, s. 5). Wymaga to ze strony uczącego podjęcia aktywności w wymiarze intelektualnym, emocjonalnym i działaniowym, która będzie świadomie zorientowana na cel odpowiedni z punktu widzenia oczekiwanych rezultatów. Sposób pozyskiwania informacji oraz konstruowanie, rekonstruowanie i dekonstruowanie struktur wiedzy to sprawa indywidualnej świadomości uczącego, jego wrażliwości oraz kapitału intelektualnego. Człowiek nieustannie tworzy i przekształca reprezentacje umysłowe, co powoduje, że zmianie ulegają jego zdolności i dyspozycje. Zmienność jest immanentną cechą uczenia się, co potwierdza koncepcja brytyjskiego antropologa i badacza komunikacji Gregory Batesona (1996). Zakłada ona, że na najniższym poziomie poznania uczniowie jedynie zapamiętują przekazywane informacje. Kolejny poziom uczenia się ma na celu kształtowanie ram kognitywnych umożliwiających orientowanie się w nowych sytuacjach i nabywanie nowej wiedzy. Najwyższy zaś poziom uczenia się polega na umiejętnym rozmontowywaniu i przebudowywaniu, a niekiedy nawet odrzuceniu dominującej ramy kognitywnej. Umiejętność zmiany w myśleniu, działaniu i interakcjach, przechodzenie na wyższy poziom abstrakcji wpływa znacząco na zachowania i doświadczenia jednostki. Jedynie ci, którzy potrafią działać w warunkach niepewności, zmieniając przy tym nawyki uczenia się, mają szansę odnaleźć się w realiach ponowoczesności.

Nośnikami zmian sposobu myślenia, pozwalającymi na redeskrypcję reprezentacji umysłowych są – zdaniem amerykańskiego psychologa, profesora kognitywistyki Howarda Gardniera (2006, s. 26) – treści ideacyjne (od koncepcji po teorie), które umysł odzwierciedla w różnych formatach. Zawartość treściowa umysłu jest z natury otwartą, plastyczną kategorią, naznaczoną indywidualizmem i niepowtarzalnością. Każdy z nas dysponuje osobistym bagażem doświadczeń, prezentuje odrębny sposób myślenia, inny styl nauki i posiada odmienne potrzeby edukacyjne.

Natura naszych zmysłów determinuje tworzenie w umyśle subiektywnego obrazu świata. Osobiste preferencje w używaniu jednego z kanałów sensorycznych: wzrokowego, słuchowego czy kinestetyczno-czuciowego wyznaczają ścieżkę pozyskiwania informacji, gromadzenia doświadczeń oraz decydują o naszej strategii uczenia się i formie komunikacji z innymi. Problemem tym zajmowała się między innymi Maria Kozielska (2012, s. 243-256), która zwróciła uwagę, że wraz z nabywaniem doświadczenia w uczeniu się oraz korzystaniem

z wielokanałowego przekazu treści, uczniowie zaczynają wykazywać multimodalność sensoryczną. Posługują się kombinacją wymienionych typów preferencji, co znacznie zwiększa poziom percepcji, a tym samym dostarcza więcej zróżnicowanego tworzywa do budowania osobistych struktur wiedzy.

Dalsza obróbka intelektualna materiału zgromadzonego na drodze aktywności polisensorycznej wymaga pobudzenia kolejnych „pięter” układu nerwowego i wszystkich struktur mózgowych w celu tworzenia jak największej liczby połączeń neuronalnych między różnymi obszarami mózgu. Ważne jest, by w procesie uczenia się angażować obie półkule mózgowie. Specjalizacja półkul związana jest z poziomem kompetencji w danej czynności. Umiejętności dobrze opanowane, dla których wykształcone zostały oddzielne struktury przetwarzania, kodowane są w lewej półkuli, natomiast prawa półkula mózgowia aktywowana jest szczególnie podczas uczenia się. Często używana metafora kreatywno-analitycznego podziału półkul odzwierciedla dwa komplementarne względem siebie sposoby myślenia niezmiernie istotne w procesie uczenia się. Przyszłość, jak zauważa Daniel Pink – doradca zawodowy, autor bestselleru *A Whole New Mind* (2005) – należy do tych, którzy z powodzeniem będą integrować pracę obu półkul, gdyż żadna z nich nie zasługuje na miano gorszej, mniej przydatnej. Stan zintegrowania jest kluczem do wyższego rozumowania i kreatywności, pozwala bezkolizyjnie realizować funkcje sensoryczno-motoryczne, które mają znaczący wpływ na nasze zachowanie i na to, jak uczymy się w nowych lub stresujących sytuacjach. Jak podkreśla neurolog Carla Hannaford (2003): *Do optymalnego uczenia dochodzi w stanie integracji całego mózgu, gdyż mamy wówczas dostęp do informacji pochodzących ze wszystkich zmysłów i możemy efektywnie komunikować się i działać* (s. 35).

Oprócz określenia systemu reprezentacyjnego oraz ustalenia modelu dominacji lateralnej warto przeanalizować proces przetwarzania percepcyjnego myśli. Umysł pracuje bowiem na trzech poziomach, a każdy z nich pełni inną funkcję w obiegu informacji podczas uczenia się: świadomość – aktywnie przyjmuje i logicznie porządkuje dane, podświadomość – dokonuje ich selekcji z punktu widzenia przydatności oraz nieświadomość – odwołuje się do uprzednich doświadczeń, tworzy nowe skojarzenia i modele myślowe. Powiązanie pracy zmysłów z określoną aktywnością umysłu generuje indywidualne wzorce myślenia (Markowa, Powell, 1998). Badania w tym obszarze prowadził również wspomniany już H. Gardner (2009), który zwrócił uwagę na fakt, że każdy człowiek może myśleć o swoich doświadczeniach na różne sposoby, odpowiadające ośmiu typom inteligencji. Stanowią one indywidualny potencjał biopsychologiczny jednostki, który służy do przetwarzania informacji przedstawionych w różnych systemach kodujących w określony sposób. W celu podniesienia

skuteczności uczenia się warto zadbać o pozyskiwanie i prezentowanie zagadnień na wiele różnych sposobów, obserwując przy tym typ bodźców, które szczególnie aktywują uwagę i są potrzebne, by zainicjować pracę z informacją. Uczniowie winni mieć swobodę wyboru, czego i jak mają się uczyć oraz w jakiej formie mają się wykazać zdobytą wiedzą i jak ją oceniać.

Wszystko, co angażuje nasze myśli, emocje, a więc wymaga koncentracji uwagi, ciągłego obserwowania i poszukiwania najbardziej korzystnych rozwiązań, prowadzi do przyrostu wiedzy i umiejętności, a tym samym zmienia architekturę metakognitywną naszego mózgu. Obrazowo wyjaśnił to niemiecki psychiatra Manfred Spitzer w swojej najnowszej książce *Digitale Demenz* (2012) mówiąc, że mózg można porównać do mięśnia, który rośnie wraz z zadaniami. Natomiast we wcześniejszej publikacji tego autora, *Jak uczy się mózg* (2007), możemy przeczytać: *młode mózgi są prawdziwymi maszynami do uczenia, pochłaniaczami informacji, generatorami reguł i mistrzami motywacji* (s. 169). Oznacza to, że proces uczenia się jest tym efektywniejszy, im więcej mamy doświadczeń, możliwości działania na konkretach, im częściej uruchamiamy myślenie dywergencyjne oraz mierzymy się z problemami, których wyjaśnienie wymaga nie tyle sięgania po gotowe algorytmy, co umiejętnego posługiwanie się heurystyką.

O stylach uczenia się, które są pochodną czterech różnych zdolności uczenia się pisał amerykański psycholog David Kolb (1984). Jego zdaniem cykl uczenia się powinien mieć swój początek w konkretnym doświadczeniu, któremu będzie towarzyszyła refleksyjna obserwacja. Da ona podstawy do budowania zrozumienia na drodze abstrakcyjnej konceptualizacji, a w dalszej perspektywie umożliwi aktywne eksperymentowanie. Wynika z tego, że strukturalna podstawa procesu uczenia się polega na interakcji między czterema orientacjami, które układają się dialektycznie wzdłuż dwóch współrzędnych: od uchwycenia do zrozumienia i od obserwacji do eksperymentu. Wymienionym etapom cyklu poznawczego odpowiadają cztery style uczenia się: styl konwergencyjny – polega na umiejętnym zastosowaniu teorii w praktyce; styl dywergencyjny – cechuje go wieloaspektowe postrzeganie sytuacji oraz uchwycenie występujących związków i zależności; styl asymilacyjny – wiąże się z tworzeniem modeli i wzorców teoretycznych na drodze wnioskowania indukcyjnego; styl akomodacyjny – oznacza konfrontowanie zdobytej wiedzy z rzeczywistym doświadczeniem. Budzenie w uczniach świadomości własnego stylu uczenia się – jego słabych i mocnych stron – stwarza szanse doświadczania siebie jako inicjatora, realizatora i kontrolera w procesie uczenia się, pozwala dokonać refleksji nad własnym myśleniem i działaniem oraz daje poczucie odpowiedzialności za powiększanie osobistego

kapitału na kolejnych etapach rozwoju. Ważne jest, by zadbać o stworzenie środowiska edukacyjnego, które będzie wspierać wszystkie style uczenia się.

Podejście kognitywistyczne do procesu uczenia uświadamia nam, że procesy poznawcze mogą przebiegać w sposób bardzo zróżnicowany i wielopłaszczyznowy, a tworzone w naszych umysłach/mózgach reprezentacje umysłowe *mogą być w ciągu całego życia reformowane, przekształcane, rekonstruowane, łączone ze sobą, zmieniane i kwestionowane* (Gardner, 2006, s. 42). Zrozumienie faktu, iż wszystkie ludzkie umiejętności mają oparcie w biologii, jest – zdaniem niemieckiego badacza mózgu Geralda Hüthera (2012) – kamieniem milowym w pojmowaniu natury ludzkiego myślenia, pozwala lepiej zrozumieć i świadomie kierować procesem uczenia się.

### **Zmiana przestrzeni uczenia (się)**

Uczenie się to nieustanne układanie się człowieka w relacji ze światem, z innymi ludźmi, jak i z samym sobą. Stanowi naturalną cechę ludzkiej egzystencji. *Wszyscy uczymy się cały czas; nigdy nie jesteśmy poza uczeniem się. [...] Uczenie się jest w sposób nieunikniony zanurzone w życiu codziennym, a nasze powszednie doświadczenia niosą ze sobą ciągle uczenie się* (Rogers, 2003, s. 10). Fakt, iż uczymy się ciągle, od momentu przyjścia na świat, aż po kres naszej egzystencji, wskazuje na permanentny charakter edukacji.

Najbardziej prymarną przestrzenią wzrastania jest rodzina, która stanowi dla dziecka podstawowe środowisko uczenia się. To pierwszy system społeczny, w którym zaczynamy nabywać najważniejsze umiejętności poznawcze i przyswajając podstawowe zachowania społeczne. Dzieci uczą się poprzez uczestnictwo w naturalnych sytuacjach życiowych, a rodzice oraz starsze rodzeństwo dostarczają wzorców do naśladowania. Jednak w ostatnich latach można zaobserwować niepokojące zjawisko zawłaszczania dzieciństwa przez dorosłych, które angielski dziennikarz i publicysta Carl Honore (2011) trafnie określił jako *mikrozarządzanie potomstwem*. Rodzice, wychodząc z założenia, że każda sekunda od chwili narodzin jest potencjalną okazją do nauki, starają się maksymalnie wypełnić ten czas posyłając dzieci na różnorodne zajęcia dodatkowe. Outsourcing, czyli korzystanie z obsługi zewnętrznej wpisuje się w dzisiejszą kulturę konsumpcyjną, gdzie wszystko podlega wzrastającym oczekiwaniom, a dziecko traktujemy jak inwestycję. Skutek jest taki – jak zauważa C. Honore (2011) – *że współczesne dzieciństwo wydaje się dziwnie mdłe, pełne akcji, sukcesów i konsumpcji, a przy tym jakieś puste i sztuczne* (s. 19). Nie zostawiamy dzieciom przestrzeni na bycie dziećmi. Nieustanna troska o stymulację intelektualną zupełnie przysłoniła wymiar emocjonalno-społeczny rozwoju, marginalizując potrzebę tworzenia

odpowiedniego kontekstu kulturowego oraz budowania relacji interpersonalnych tak ważnych dla rozwijania pasji uczenia się.

Inicjacja edukacji formalnej przesuwana się na coraz wcześniejsze lata życia, a pierwszą instytucją powołaną do opieki, wychowania i nauki jest przedszkole. Do podstawowych zadań tej placówki należy zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa i akceptacji oraz stworzenie obszaru wolności dla realizacji osobistych zadań rozwojowych. Przewodnikami w przestrzeni publicznej przedszkola są odpowiednio do tego przygotowani dorośli – nauczyciele. To oni wyznaczają i w znacznej mierze kreują obszar dziecięcych aktywności, które coraz częściej mają charakter działań pośrednich i realizowane są w warunkach jedynie zbliżonych do naturalnych. Wymaga to od dzieci stopniowej zmiany myślenia na najbardziej podstawowym poziomie: *przejścia od uczenia się przez obserwację do uczenia się przez formalne nauczanie* (Gardner, 2006, s. 123).

Proces ten nasila się wraz z przekroczeniem przez dziecko progu szkolnego. Dominującą formą przekazu informacji staje się słowo, a zdjęcia i ilustracje stanowią reprezentację graficzną rzeczywistości. Myślenie intuicyjne wyparte zostaje przez rozumowanie w kategoriach przynależnych podstawowym dyscyplinom naukowym, zaś język potoczny zastępowany jest przez bardziej sformalizowany język naukowy. Jak pokazują wyniki wieloetapowych badań umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej, prowadzonych w latach 2006-2011 na terenie całej Polski przez zespół Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, pracujący pod kierunkiem Małgorzaty Żytko i Mirosława Dąbrowskiego, takie środowisko edukacyjne, które wymaga myślenia pojęciami zewnętrznymi narzuconymi i kodowanymi w odległym języku symboli, stanowi słaby system wsparcia dla uczenia się (Fedorowicz, Sitek, 2011, s. 137).

Obecne pokolenie młodych ludzi boleśnie odczuwa dysonans między wiedzą i umiejętnościami nabytymi podczas wieloletniej edukacji szkolnej a życiową codziennością. Dzieje się tak, ponieważ szkolna edukacja nadal ma charakter zunifikowany i masowy, co sytuuje ją w modelu ekonomicznym przynależnym społeczeństwu industrialnemu. Skupiona na dyrektywnym zarządzaniu – wyjąławia, gdyż ujednolica perspektywę oglądu rzeczywistości i ogranicza horyzonty poznania. Wyraźnie preferowane jest podejście akademickie w kształceniu – przesyczone troską o rozwój określonych zdolności naukowych, oparte na idei transmisji wiedzy uprawomocnionej społecznie i kulturowo, którą sprawdza się z użyciem testów stanowiących narzędzia do parametryzacji według przyjętych ministerialnie norm i procedur. Zwraca na to uwagę Sir Ken Robinson (2010) – lider w dziedzinie rozwoju kreatywności, innowacyjności i zasobów ludzkich – pisząc: *Szkoły i uniwersytety uczą*

*różnych przedmiotów, ale jednego dominującego sposobu myślenia – werbalnego, matematycznego, dedukcyjnego i opisowego i dodaje: Nie wszystko, co wiemy można ująć w słowa i liczby ani to, co może być ujęte w słowa i liczby, nie jest wszystkim, co wiemy* (s. 251). Jak pokazuje życie, dotychczasowy paradygmat edukacji, oparty na filozofii „szkiełka i oka”, czyli rozdzieleniu intelektu i emocji oraz zawężeniu inteligencji do zdolności naukowych, zwyczajnie przestał już działać. Nauka to nie prosty przyrost wiedzy, ale zmiana stanu umysłu – a to wymaga spersonalizowanego podejścia do procesu nauczania-uczenia się oraz uwzględnienia nowych przestrzeni służących pozyskiwaniu informacji i nabywaniu doświadczeń.

Szkoła powinna ewaluować w kierunku agendy, która będzie wspólnotą życia i pracy. Należy zerwać ze sztywnymi ramami tradycyjnego, klasowo-lekcyjnego systemu nauczania w grupach homogenicznych wiekowo, na rzecz tworzenia elastycznej sieci przestrzeni uczenia się, która na zasadzie laboratorium kreowałaby ciekawe inicjatywy edukacyjne o charakterze społecznym, środowiskowym, z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Obok kursów uwzględniających przedmioty podstawowe, akademickie, byłoby miejsce na projekty własnego autorstwa oraz różnorodne zajęcia dodatkowe, wynikające z indywidualnych zainteresowań i potrzeb uczących.

Uczymy się wszędzie i przy każdej okazji – w sposób intencjonalny i niezamierzony – biorąc udział w kształceniu formalnym, korzystając z równoległych ofert jednostek realizujących misję edukacyjną oraz uczestnicząc w codziennych sytuacjach życiowych. Jak podkreśla jeden z najwybitniejszych współczesnych psychologów, współtwórca psychologii społeczno-kulturowej Jerome Bruner (2006), *uczenie się i myślenie zawsze sytuują się w środowisku kulturowym i zależne są od stopnia wykorzystania jego zasobów* (s. 17). Ważną rolę odgrywają tutaj instytucje pozaszkolne, oferujące poszerzanie zainteresowań, uczestniczenie w wydarzeniach kulturalnych, naukę, zabawę oraz sport. Szczególnie ciekawą i atrakcyjną propozycję na mapie edukacji pozaformalnej stanowią centra nauki – nowoczesne instytucje ukazujące związek nauki z kulturą i codziennością. Ich misją jest zachęcanie do osobistego zaangażowania w poznanie i zrozumienie świata oraz do wzięcia odpowiedzialności za zachodzące w nim zmiany poprzez interdyscyplinarne nauczanie, rozbudzanie ciekawości, zachęcanie do krytycznego i kreatywnego myślenia – a wszystko w atmosferze zabawy i radości odkrywania. Niestety, z badań prowadzonych przez Annę Basińską (2011) wynika, że nauczyciele nie dostrzegają wartości edukacyjnych, jakich dostarcza środowisko lokalne. W niewielkim stopniu nawiązują współpracę z instytucjami pozaszkolnymi, jak również nie zachęcają uczniów do korzystania z ofert o charakterze



środowiskowym czy też podejmowania aktywności na rzecz najbliższego otoczenia. To znacznie zubaża dziecięce doświadczenia i pogłębia wyspowość edukacji szkolnej.

W równie ciemnych barwach jawi się wykorzystanie mediów i nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w codzienności szkolnej. Cóż z tego, że mamy pracownie komputerowe, dostęp do Internetu, a w salach znajdują się tablice interaktywne, jeśli model edukacji nie uległ zmianie. Ignoruje się fakt, iż młodzi ludzie wyrosli razem z infrastrukturą cyfrową i mentalnie wrosli w świat wirtualny. *Dzieci sieci*, jak nazywa to pokolenie pisarz i felietonista Piotr Czerski (2012), w sposób naturalny sięgają po narzędzia TIK i swobodnie surfują w przestrzeni wirtualnej, korzystając z bogactwa zasobów cyfrowych, możliwości, jakie stwarzają wirtualne platformy edukacyjne oraz wymieniają poglądy komunikując się na portalach społecznościowych – a wszystko to czynią równocześnie, multiplikując przestrzeń uczenia się. Wielozadaniowość pozwala im gromadzić więcej informacji, ale pojawiają się trudności z ich selekcją i zapamiętaniem – stąd komputer często traktowany jest jako pamięć zewnętrzna. Naukowcy przestrzegają przed nie do końca dającymi się przewidzieć skutkami rewolucji technologicznej i funkcjonowania w świecie cyberkultury. Okazuje się, że ta nowa przestrzeń uczenia się znacząco wpływa na zmianę funkcjonowania młodych umysłów. Zdaniem wspomnianego już M. Spitzera (2011) – Internet, poprzez nadmierne ułatwienie dostępu do informacji, ogranicza potencjał rozwoju naszego intelektu. Przetwarzanie linearne, wymagające dłuższej koncentracji uwagi, zastępowane jest coraz częściej przez myślenie asocjacyjne, wielowątkowe. Ma to swoje negatywne konsekwencje w postaci płytkiego, pobieżnego przetwarzania informacji, braku zdolności do głębszej refleksji, trudności w formułowaniu sądów uogólniających oraz wnioskowaniu (por. Carr, 2012; Spitzer, 2011; Small, Vorgan, 2011). Kontakty wirtualne mocno wyjaławiają obszar emocji, zubażają relacje społeczne – bycie w kontakcie dominuje nad byciem w relacji z drugim człowiekiem (Bauman, 2011). Trzeba jednak zdać sobie sprawę, że wymienione zagrożenia nie tkwią bezpośrednio w samych narzędziach technologicznych, do których mają dostęp coraz młodsze pokolenia, ale w sposobie korzystania z nich. Aby w pełni wykorzystać potencjał nowych mediów, trzeba najpierw zadbać o wyższą świadomość edukacyjną uczących się.

Na przestrzeni ostatnich lat obserwujemy wyraźną zmianę krajobrazu edukacyjnego. Instytucje kultury, muzea, parki tematyczne, centra nauki oraz masowy dostęp do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych otwierają nowe przestrzenie poznania, stanowią źródło i miejsce pozyskiwania zasobów symbolicznych, bogacą i różnicują doświadczenia. Stałe poszerzanie się oferty pozaszkolnych form edukacji jest

odpowiedzią na potrzeby dzisiejszej, nieustannie zmieniającej się rzeczywistości, chroni przed jednostronnością przekazu, a tym samym pomaga zbudować obiektywny obraz świata.

### **Zakończenie**

Jak wynika z wcześniejszych rozważań, dotychczasowe założenie o niezmienności porządku świata – które wyznaczało pole eksploracji poznawczych, pozwalało z dużą precyzją określić cele oraz opracować narzędzia myślenia i strategie działania – dzisiaj się zwyczajnie nie sprawdza. Świat, w którym przyszło nam żyć jest coraz bardziej nieprzewidywalny, a zalew informacji zamiast ułatwiać – raczej utrudnia jego zrozumienie. Przywoływany już wcześniej Z. Bauman (2011) podważa zasadność jednego z podstawowych atrybutów uczenia się jakim jest pamięć, pisząc: *Biada ludziom obdarzonym zbyt dobrą pamięcią: wczorajsze wypróbowane trasy zmieniają się z dnia na dzień w ślepe zaułki, a tradycyjne, kiedyś niezawodne wzory postępowania, zamiast zapewniać sukces, prowadzą do klęski*. W dalszej części swojej wypowiedzi sugeruje: *W takim świecie uczenie się musi polegać na nieustannej pogoni za wciąż wymykającymi się przedmiotami, które w dodatku mają zwyczaj rozplýwać się w dłoni, gdy się je wreszcie pochwyty* (s. 152). Uczenie się to dociekanie prawdy, zmiana w wiedzy uczącego się będąca efektem uprzednich doświadczeń. Niezdolność do dłuższego trwania, którą obserwujemy zarówno w świecie rzeczy jak i w świecie idei powoduje, że wiedza przestała być aksjomatem, wiarygodną reprezentacją i interpretacją świata. Zatem nasza droga ku wiedzy nie powinna ograniczać się jedynie do podążania „po śladach” – co jest atrybutem tradycyjnego podejścia do procesu nauczania-uczenia się – gdyż zawęża to znacznie obszar penetracji poznawczych i naraża na powielanie treści, które straciły już swój termin przydatności i zdezaktualizowały się.

Owa zmienność czy też ulotność wiedzy stała się największym problemem dzisiejszej szkoły. Konieczność nadążania za tempem zmian, naturalna chęć uczestniczenia w tych zmianach, a także potrzeba ich kreowania wymaga znaczących przeobrażeń w sferze edukacji. Szkoła nie może być traktowana jako jedyny depozytariusz wiedzy i instytucja nauczająca, która obsługuje uczniów stosując kolektywny i wysoce zunifikowany model kształcenia. Procesu uczenia się nie można zadekretować poprzez narzucenie sztywnych ram czasowych i przestrzennych. Nie wpisuje się on również w zamknięty horyzont podręcznikowych doświadczeń. Uczymy się wszędzie i ciągle, a obszar praktyk uczniowskich jest rozległy i wykracza daleko poza mury szkoły. To środowisko, w którym żyjemy, ze swoim bogactwem oraz różnorodnością treści i możliwości stanowi najbardziej wysyczone środowisko uczenia się. W tym miejscu nasuwa się pytanie o to, czy i na ile szkoła potrafi wykorzystać zasoby tkwiące w środowisku życia jako naturalny kontekst dla realizacji zadań

wynikających z dokumentów programowych, które wyznaczają kierunek pracy dydaktyczno-wychowawczej na poszczególnych etapach kształcenia. Niestety, obserwacja codzienności szkolnej nie napawa optymizmem. Widać znaczny rozróżnienie między tak zwaną wiedzą szkolną a wiedzą życiową. Szkoła, ze swoim archaicznym systemem strukturalno-organizacyjnym, podobnie jak nauczyciele prezentujący konserwatywne podejście do procesu dydaktycznego, nie przystają do czasów płynnej nowoczesności. Dzisiaj potrzebna jest nam szkoła otwarta na nowe wyzwania, co wymaga przede wszystkim gotowości samych nauczycieli do zmiany myślenia o edukacji – gdzie kultura partycypacji zdetronizuje kulturę asymilacji, a podstawowym zadaniem będzie wykształcenie w młodych ludziach zdolności adaptacyjnych, udostępnienie zasobów symbolicznych i metodologicznych stanowiących wartościowe instrumentarium procesu uczenia się oraz zorganizowanie sytuacji sprzyjających nabywaniu umiejętności ponadprzedmiotowych. Przyszłość bowiem będzie należała do osób, które wykazują ciągły apetyt na wiedzę oraz ciekawość odkrywania nowych przestrzeni poznania, a jednocześnie są gotowe, by – jak zauważył amerykański futurysta Alvin Toffler – *uczyć się, oduczać i uczyć ponownie*.

### **Bibliografia**

- BASIŃSKA A., 2011: *Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku*. [w:] SOWIŃSKA H., red.: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- BATESON G., 1996: *Umysł i przyroda*. Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- BAUMAN Z., 2011: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- BAUMAN Z., 2012: *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- BRUNER J., 2006: *Kultura edukacji*. Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków.
- CARR N., 2012: *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Wydawnictwo HELION, Gliwice.
- CZERSKI P., *My, dzieci sieci*, „Dziennik Bałtycki” z dnia 13.02 2012. Dokument elektroniczny: <http://www.dziennikbaaltycki.pl/artukul/506821,pisarz-piotr-czerski-my-dzieci-sieci,id,t.html?cookie=1> [08.04.2013]
- FEDOROWICZ M., SITEK M., red., 2011: *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Wydawnictwo IBE, Warszawa.

- GARDNER H., 2006: *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- GARDNER H., 2009: *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Laurum, Warszawa.
- HANNAFORD C., 2003: *Profil Dominacji: jak rozpoznać dominujące oko, ucho, półkulę mózgową, rękę i nogę*. Wydawnictwo Międzynarodowy Instytut NeuroKinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, Warszawa.
- HONORE C., 2011: *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*, Wydawnictwo Drzewo Babel, Warszawa.
- HÜTHER G., HAUSER U., 2012: *Jedes Kind ist hoch begabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. Wydawnictwo Albrecht Knaus Verlag, München.
- KOLB D., 1984: *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- KOZIELSKA M., 2012: *Rola technologii informacyjnych w akademickim kształceniu technicznym*. [w:] MORBITZER J., MUSIAŁ E., red.: *Człowiek-Media-Edukacja*, Wydawca Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków.
- MARKOWA D., POWELL A., 1998: *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak poznać i rozwijać jego umysł*. Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
- PINK D. H., 2005: *A Whole New Mind*. Wydawnictwo Riverhead Trade.
- ROBINSON K., 2010: *Oblicza Umysłu. Ucząc się kreatywności*. Wydawnictwo Element, Kraków.
- ROGERS A., 2003: *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*, NIACE, Leicester.
- SMALL G., VORGAN G., 2011: *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Wydawnictwo Vesper, Poznań.
- SPITZER M., 2007: *Jak uczy się mózg*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SPITZER M., 2012: *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. Wydawnictwo Droemer Verlag, München.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006, 962, WE).