

Nowak J., *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] Kruszko K, Nowakowska-Buryła I. (red.) *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 63-75, ISSN 0137-6136

Dr Jolanta Nowak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

w Bydgoszczy

Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji **Learning environment – (un)appreciated dimension of education**

Wstęp

Szkoła w swojej obecnej formule staje się niewydolna i nieprzystająca do nasyconej dynamiką zmian rzeczywistości. Funkcjonuje jako zamknięty horyzont doświadczeń, ograniczony: miejscem – które wyznacza przestrzeń budynku szkolnego, czasem – gdzie treści kształcenia przypisane są do wieku metrykalnego ucznia oraz strategiami edukacyjnymi – odzwierciedlającymi mentalność produkcyjną. Fabryczny kształt szkoły zaprojektowany dla innej epoki, jak podkreśla Sir Ken Robinson [2010, s. 70] – uznany w świecie lider w dziedzinie rozwoju innowacyjności i zasobów ludzkich – dzisiaj się zwyczajnie nie sprawdza, gdyż oferuje młodym ludziom drogowskazy na przyszłość, które zostały wytworzone w diametralnie odmiennych realiach przeszłości.

Obserwowane w ostatnich latach zmiany w sferze strukturalnej, programowej i organizacyjnej, podejmowane zarówno na szczeblu centralnym przez MEN jak również oddolne inicjatywy nauczycieli i środowisk lokalnych, odnoszą się jedynie do zewnętrznego wymiaru instytucjonalnego kształcenia. Mają one charakter fasadowy, gdyż za nimi nadal kryje się spetryfikowana rzeczywistość szkolna z systemem opartym na dyrektywnym zarządzaniu uczniem, behawioralnej strategii nauczania oraz standaryzacji i parametryzacji efektów kształcenia. W książce pod znamienym tytułem „Dokąd zmierza polska szkoła?” Dorota Klus-Stańska wprost nazywa szkołę „skansenem kulturowym, nie tylko niezapewniającym nabywania kompetencji do radzenia sobie we współczesności, ale wręcz pielęgnującym kompetencje bezużyteczne, autodestrukcyjne wobec jednostki i społeczeństwa” [2008, s. 26]. Potwierdzają to dane uzyskane na podstawie licznych badań, prowadzonych przez ośrodki naukowe oraz Instytut Badań Edukacyjnych, m.in. „Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy” z 2010 roku, Raporty z Ogólnopolskich Badań Umiejętności Trzecioklasistów prowadzonych w latach 2011-2013, Raport TIMSS i PIRLS 2011 „Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej”, książka raport „Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej” pod redakcją H. Sowińskiej. Te raporty nie

pozostawiają złudzeń co do konieczności podjęcia radykalnych zmian w dyskursie pedagogicznym oraz w praktyce edukacyjnej.

Uczenie jako interakcja osoby z kulturą

W obecnym świecie, który jest coraz bardziej nieprzewidywalny, gdzie „wczorajsze wypróbowane trasy zmieniają się z dnia na dzień w ślepe zaułki, a tradycyjne, kiedyś niezawodne wzory postępowania, zamiast zapewniać sukces, prowadzą do klęski” [Bauman, 2011, s. 152], umiejętność uczenia się staje się podstawową kompetencją pozwalającą sprawnie i bezkolizyjnie poruszać się w codzienności, identyfikować własne potrzeby i możliwości oraz wydajnie zarządzać informacjami. Największe szanse na odniesienie sukcesu mają osoby, które potrafią samodzielnie poszerzać wiedzę i nabywać umiejętności, wykazując przy tym upór, entuzjazm, konsekwencję i wytrwałość w realizacji zamierzeń. To właśnie połączenie pasji, kreatywności i talentu staje się obecnie głównym udziałowcem w budowaniu kapitału intelektualnego.

Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji, które zwiększają stopień zarządzania własną aktywnością są: motywacja, poczucie sprawstwa i wiara we własne możliwości. Doświadczenie siebie jako sprawcy, namysł i refleksja nad własnym myśleniem i działaniem, dzielenie się wiedzą oraz interpretacja doświadczeń w interakcji z innymi tworzą fundament uczenia się. Ale to kultura – jak twierdzi Jerome Bruner [2006], wybitny przedstawiciel psychologii społeczno-kulturowej – „kształtuje umysł, to znaczy dostarcza nam narzędzi, dzięki którym kontrolujemy nie tylko nasze światy, ale także naszą koncepcję siebie i swoich możliwości” [s. 4]. Zgodnie z tym poglądem uczenie się i myślenie zawsze osadzone są w środowisku kulturowym, które stanowi ważny kontekst dla nauki szkolnej. Zatem „bez zrozumienia, co dzieje się ze współczesną kulturą i we współczesnej kulturze, nie zrozumiemy ani tego, co dzieje się we współczesnej szkole, ani tego, co się dzieje ze współczesną szkołą” [Brzezińska, 2006, s. XVII].

Kultura jako byt materialny i symboliczny naznacza funkcjonowanie człowieka w świecie. Dawniej była sposobem poszukiwania homeostazy, utrzymania świata stałych wartości. Przejawiała tendencję do trwałości, repetycji, co w konsekwencji prowadziło do stagnacji. Dziś, kiedy nieprzewidywalność stała się podstawowym atrybutem codzienności, kultura otwiera się i dostraja do zmieniającego się świata, pełniąc funkcję pola dynamizującego, które jest katalizatorem zmian. Edukacja, jako rodzaj intymnej relacji „zanurzonej” w kulturze [Brzezińska, 2006, XVI] stanowi czuły barometr wszelkich przeobrażeń kulturowych.

Niestety od dłuższego czasu jesteśmy świadkami swoistego zakleszczenia w myśleniu o szkole. Tkwimy mentalnie między silnie zakorzenionym w naszej kulturze tradycyjnym, autorytarnym podejściem do edukacji, opartym na transmisji kulturowej a

nowymi wyzwaniem świata płynnej nowoczesności, które – zdaniem Zygmunta Baumana [2011], jednego z największych autorytetów w dziedzinie wiedzy o społeczeństwie – wymagają otwartości i nieustannej gotowości na zmiany. Metaforycznie przywołując słowa włoskiego filozofa, teoretyka marksizmu Antonio Gramsciego sformułowane na początku lat 30. XX wieku: Kryzys szkolnej edukacji polega na tym, że „to, co stare, umiera, a to, co nowe, nie może się jeszcze narodzić. W tym interregnum pojawia się wiele rozmaitych objawów chorobowych” [za: Bauman, 2011, s. 192]. Stąd wymogiem dzisiejszych czasów jest, by szkoła uwolniła się od habitusu minionego, odeszła od powielania archaicznych klisz i reprodukcji wiedzy, norm, wartości, które sytuują ją w roli depozytariusza kultury.

Rozwój jednostki powinien być postrzegany jako kwantyfikator zmiany. Niemiecki psychiatra Manfred Spitzer [2007] zwraca uwagę, że „umożliwienie uczenia się nie jest wyłącznie problemem szkoły, ale także społeczeństwa i tworzonej przez nie kultury” [s. 17]. Procesu uczenia się nie można zadekretować poprzez narzucenie sztywnych ram czasowych i przestrzennych. Nie wpisuje się on również w ograniczony obszar podręcznikowych doświadczeń. Uczymy się wszędzie i ciągle, a przestrzeń praktyk uczniowskich jest rozległa i często wykracza poza mury szkoły, sięgając po zasoby rzeczywistego świata materialnego oraz zapośredniczonego świata wirtualnego.

Dzisiaj, kiedy wiedza przestała być aksjomatem, a dostęp do informacji stał się praktycznie nieograniczony, uczenia nie utożsamiamy już z nabywaniem wiedzy o świecie, ale z umiejętnym funkcjonowaniem w realiach zmieniającej się rzeczywistości. Następuje wyraźne przesunięcie z tego, czego się uczymy, na rzecz tego, jak się uczymy. Uczenie się to zapis aktywności, jakie uczeń podejmuje względem siebie i świata: pytań wyznaczających obszar eksploracji, poszukiwań nowych trajektorii poznania, obserwacji i badań prowadzących do uzyskania odpowiedzi oraz wnioskowania na podstawie wcześniej wyprowadzonych sądów i uogólnień. Skuteczność tego procesu uwarunkowana jest poziomem zaangażowania jednostki, która wiedzioną własną ciekawością i wrażliwością poznawczą poddaje nieustannej konstrukcji, rekonstrukcji i dekonstrukcji dotychczasową wiedzę, umiejętności i zachowania przystosowując się do nowych warunków i sytuacji, z którymi przyjdzie się zmierzyć.

W stronę nowej kultury uczenia się

Thomas Douglas i John Seely Brown [2011] w książce „Nowa kultura edukacji” (*A New Culture of Learning*) apelują, aby dostrzec i wykorzystać tę wyjątkową szansę, którą stwarza pulsująca dynamika zmian rzeczywistość. To, że świat się zmienia nie jest już przeszkodą w uczeniu się, ale tworzy nieograniczone zasoby do zaangażowania, stymulowania i rozwijania wyobraźni.

Nowoczesna szkoła potrzebuje nowej kultury uczenia się, którą Erik De Corte [2013, s. 60-99] – członek Amerykańskiego Towarzystwa Badań Edukacyjnych, zajmujący się

badaniem metakognitywnych aspektów uczenia się – określa mianem „uczenie KSKW”. Ten akronim zawiera w sobie kwartet uczniowskich aktywności, które stanowią fundament efektywnego uczenia się. Należą do nich: konstruktywność, samoregulacja, kontekstowość i współpraca.

Zgodnie z konstruktywistyczną teorią uczenia, edukację należy postrzegać jako wspomaganie w uczeniu korzystania z kulturowo wypracowanych narzędzi do wytwarzania znaczeń, które umożliwiają konstruowanie własnego rozumienia świata oraz generowanie zachowań pozwalających na adaptację do nieustannie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Tworzenie na podstawie obserwacji i doświadczeń związanych z nauką poznawczego odzwierciedlenia udostępnionego materiału, a następnie sprawne łączenie go z wiedzą pochodzącą z przekazu społecznego stanowią istotę uczenia. Niezwykle ważna jest tu kolejność występujących po sobie aktywności. Przekaz nauczycielski powinien być poprzedzony samodzielną aktywnością uczniowską podjętą w związku z konkretną sytuacją problemową. Wywołany konflikt poznawczy powoduje uruchomienie koncepcyjnej samodzielności, zachęca ucznia do konfrontacji z własnym myśleniem i wzbudza w nim motywację do podjęcia działań intelektualnych służących wypełnieniu luki poznawczej. W tych warunkach wiedza pochodząca od nauczyciela zostaje „włączona w struktury naturalne – jest (...) restrukturyzowana tak, że traci częściowo cechy, jakie nadał jej nadawca przekazu, a zaczyna odzwierciedlać indywidualne cechy aparatu poznawczego odbiorcy” [Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 111].

Konstruktywistyczne rozumienie procesu uczenia się uruchamia odmienną od dotychczasowej perspektywę oglądu relacji nauczyciel - uczeń. To uczeń poszukuje znaczeń i buduje własne rozumienie, natomiast nauczyciel pełni rolę inicjatora i przewodnika, który wspiera ucznia w poznawczym przetwarzaniu informacji i konstruowaniu osobistych struktur wiedzy.

Punktem wyjścia dla uczenia się jest aktywność uczniów, którzy podejmują próby radzenia sobie z nowymi sytuacjami poprzez włączenie osobistych strategii rozwiązywania problemów. Idea samoregulacji w procesie uczenia się wskazuje na ucznia jako osobę odpowiedzialną za samodzielne wyznaczanie celów z zamiarem ich urzeczywistnienia, zarządzanie swoimi działaniami i czasem przeznaczonym na ich realizację oraz monitorowanie postępów.

Potwierdza to Barry Zimmerman [1994], autor samoregulującej teorii uczenia się (*SRL – self-regulated learning*), pisząc, że „człowiek metakognitywnie, motywacyjnie i behawioralnie uczestniczy w swoich procesach uczenia się” [s. 3]. Model SRL sięgając do kognitywistyki opiera się na założeniu, że im bardziej uczniowie angażują się, tym większą biorą odpowiedzialność za swoje życie, a ich wyniki w nauce ulegają znaczącej poprawie. Wymaga to uwzględnienia trzech następujących po sobie faz, począwszy od planowania,

gdzie uczniowie uczą się wyznaczać krótko- i długoterminowe cele oraz dokładnie ocenić sytuację i wybierać odpowiednie strategie działania poprzez praktykę związaną z wdrażaniem wybranych strategii, monitorowaniem postępów i dokonywaniem bieżących korekt aż do oceny, polegającej na określeniu skuteczności poszczególnych strategii względem przyjętych wcześniej zamierzeń.

Wskazana samosterowność w zachowaniach wyraża się poprzez wewnętrzną motywację, osiągnięcia oraz samoocenę, które wynikają z uprzednich działań oraz indywidualnego sposobu postrzegania i analizy rzeczywistości. Każdy uczeń dysponuje osobistym bagażem doświadczeń, prezentuje odrębny sposób myślenia, inny styl nauki i posiada określone potrzeby edukacyjne. Odkrycie i zrozumienie własnego stylu uczenia się, poznanie swoich mocnych i słabych stron stwarza szanse doświadczania siebie jako inicjatora, realizatora i kontrolera w procesie uczenia się, uruchamia wyższe funkcje mentalne, pozwala refleksyjnie odnieść się do własnej aktywności oraz daje poczucie odpowiedzialności za własny rozwój. W nowej kulturze uczenia się uczeń staje się animatorem własnej ścieżki rozwojowej, natomiast nauczyciel pełni funkcję „trenera uczenia się” (*learning coach*), pomaga uczniom poznawać i doskonalić strategie uczenia się oraz dopasować je do danego kontekstu i konkretnej sytuacji.

Uczenie zachodzi w nierozzerwalnym związku z doświadczeniem, w określonym kontekście społecznym i kulturowym. Jest procesem towarzyszącym działaniu, co powoduje, że nie można oddzielać go od kontekstu. Trudno nie zgodzić ze stwierdzeniem Gregory Batesona [1996] – brytyjskiego antropologa i badacza komunikacji – że nic nie ma znaczenia, jeśli nie jest postrzegane w kontekście, a rozpatrywanie jakiegokolwiek obiektu bez osadzenia go w kontekście jest pozbawione sensu. Umysł tworzy systemową całość razem ze zdarzeniami i przedmiotami, które realizują jego funkcje poznawcze. To w wielości i złożoności warunków oraz współzależności ich wewnętrznych komponentów możemy znaleźć uzasadnienie i interpretację dla podjętych działań. Analiza kontekstu służy wyjaśnieniu i zrozumieniu działania, przy czym sam kontekst nic nie znaczy, jeśli zapomnimy o aktywizacji procesów umysłowych oraz podmiotowej refleksji nadającej sens działaniu.

Badania prowadzone przez Johna S. Browna, Allana Collinsa i Paula Duguida [1989] potwierdzają, że konstruowanie osobistych struktur myślowych jest „po części wynikiem działania, kontekstu i kultury, w której wiedza ta jest rozwijana i wykorzystywana” [s. 32]. J.S. Brown posuwa się nawet dalej w swoich rozważaniach dotyczących analizy przebiegu procesu nauczania-uczenia twierdząc, że to, co uczniowie odbierają jest wytworem kultury otoczenia, a nie wyraźnego nauczania.

Świadomość złożoności kontekstualnej natury uczenia prowadzi do rozważań o warunkach tego procesu. Świat fizyczny jest twórczym, którego badanie pozwala konstruować reprezentacje umysłowe, abstrahować pojęcia, doskonalić strategie

poznawcze, a równocześnie stanowi obszar egzemplifikacji i weryfikowania działań konceptualnych na gruncie praktyki. Dzięki uczeniu się w rzeczywistych sytuacjach uzyskujemy wiedzę, ale i sama sytuacja jest jednocześnie produktem aktualnego poziomu naszej wiedzy, gdyż każdorazowo jest konstruowana przez uczącego w trakcie relacji z przedmiotem uwagi, skłaniając go do stawiania pytań badawczych i poszukiwania odpowiedzi na drodze sensualnych doświadczeń, eksperymentów i eksploracji.

Częste odwołania do świata realnego jako naturalnego kontekstu uczenia, który jest bliski uczniowskiemu doświadczeniu sprawiają, że tak kodowane informacje są przez uczniów szybciej i łatwiej odnajdywane i wykorzystywane w konkretnych sytuacjach życiowych. Przemawia za tym zasada specyficzności kodowania. Odnosi się ona do faktu, że wskazówki pochodzące z kontekstu zewnętrznego obecne w trakcie kodowania informacji warunkują sprawność wydobywania informacji z pamięci [Sternberg, 2001, s. 222]. Gdy uczniowie dokonają integracji kontekstu z tym, co zapamiętują, uzyskają lepsze wyniki odtwarzania, jeśli znajdą się ponownie w takim samym lub zbliżonym kontekście. Stąd tak ważne jest, by nauczyciel zadbał o stwarzanie warunków stanowiących kontekst uczenia się, które będą autentyczne, złożone i bogate, a nie wymyślone, uproszczone i ograniczające. Szkoła bliżej życia – to główne przesłanie dla uczenia w kontekście.

Jak wynika z wcześniejszych rozważań, uczenia się nie można rozpatrywać wyłącznie jako kategorii indywidualnej, gdyż zależy w dużej mierze od sytuacji w jakiej zachodzi. Istnieje relacja zwrotna między poznawczym a społecznym i sytuacyjnym wymiarem uczenia. Z perspektywy socjokulturowej, koncentrującej się na znaczeniu kontekstu, a w szczególności interakcji społecznych, „proces uczenia lokuje się pomiędzy biografiami ludzi i społeczno-kulturową przestrzenią, w której oni żyją i w której kształtuje się ich doświadczenie” [Jarvis, 1992, s. 17]. Pojawia się w obrębie pola napięć pomiędzy tym, co indywidualne i jednostkowe a tym, co społeczne i rozproszone.

Wejście w obszar społecznej wymiany daje jednostce możliwość internalizacji czyli rozwojowego postępu w głąb, który nie jest prostym naśladownictwem, ale jakościową przemianą rozumowania. Ogniwem pośrednim regulującym zachowania społeczne oraz wpływającym na reorganizację zachowań indywidualnych są kulturowe narzędzia myślenia. Na szczególną uwagę zasługuje język, który początkowo pełni funkcję komunikacyjną, umożliwiającą społeczną formę współpracy, by z czasem przekształcić się w narzędzie myślenia i uczenia się. Dzięki sprawności językowej możliwa jest wymiana myśli, która pozwala uczniom na drodze negocjowania znaczeń budować osobiste struktury wiedzy.

Otwarcie przestrzeni komunikacji rozwija indywidualną i kolektywną refleksję i autorefleksję, uczy sztuki argumentowania, stanowi źródło wzajemnej inspiracji, pobudza do podjęcia nowych wyzwań. Nauka jest najbardziej skuteczna, gdy uczniowie mają okazję rozmawiać ze sobą, aby przedyskutować pomysły, pytania, analizy i rozwiązywania

problemów, bez ciągłego mediacji z nauczycielem. Wchodzenie w relacje z rówieśnikami, którzy więcej wiedzą, posiadają szerszy zakres umiejętności, stanowi doskonałe źródło i imperatyw dla rozwoju sfery intelektualnej, motywacyjnej i działaniowej. Zadaniem nauczyciela jest budowanie „kultury wzajemnego uczenia się” [Bruner, 2006, s. 38-44], gdzie uczący pomagają sobie wzajemnie w nauce, tworzą grupę wsparcia, a nauczyciel jedynie dyryguje przebiegiem edukacyjnej debaty.

Aby urzeczywistnić idee nowej kultury uczenia dzisiejsza szkoła powinna ewaluować z instytucji nauczającej, która obsługuje uczniów stosując kolektywny i wysoce zunifikowany model kształcenia, nazwany przez znanego dziennikarza i publicystę angielskiego Carla Honore [2011, s. 310] „turbokształceniem”, w kierunku bogatego i różnorodnego w swojej treści i możliwościach środowiska edukacyjnego, stanowiącego wartościowe instrumentarium procesu uczenia się.

Środowisko edukacyjne jako przestrzeń zmiany

Szkoła nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb, ale może stworzyć przestrzeń możliwości, zadbać o inspirujące środowisko edukacyjne, które będzie polem trenowania umiejętności współpracy, kreatywności, uczenia się i poznawania samego siebie. Uczniowie bowiem potrzebują odpowiedniego otoczenia dla podjęcia samodzielnej aktywności poznawczej, właściwych przykładów by kierować swoim postępowaniem i dużo przestrzeni do działania.

O tym, jak ważna jest to kwestia świadczy Raport opublikowany w 2009 roku przez amerykańską organizację Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI wieku, noszący nazwę Środowisko Edukacyjne XXI wieku. Autorzy Raportu zwracają uwagę na konieczność transformacji naszych szkół w środowiska uczenia się, które będą budowały swoisty system wsparcia dla uczących, dający im możliwość dynamicznego rozwoju i poszukiwania odpowiedzi na zmieniającą się rzeczywistość. Podstawowymi komponentami współtworzącymi taką synergiczną platformę kształcenia są trzy wymiary rzeczywistości: fizyczny – obejmujący przestrzeń szkolną z jej materialnym wyposażeniem i infrastrukturą, społeczny – uwzględniający relacje między uczestnikami procesu edukacyjnego, które są źródłem inspiracji i wzajemnej motywacji oraz wirtualny – wykorzystujący nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne zapewniające stały dostęp do narzędzi i zasobów cyfrowych. To szerokie, wieloaspektowe spojrzenie nadaje nową jakość rozważaniom o środowisku edukacyjnym.

Przywołany wcześniej J. S. Brown [1999, s. 31-36] opisuje środowisko edukacyjne konstruując kategorię ekosystemu uczenia się. Zastosowanie tego terminu wynika z rzutowania cech kojarzonych z ekosystemem, rozumianym jako otwarty, zmienny w czasie, złożony system, charakteryzujący się różnorodnością elementów oraz dynamiką powiązań i

relacji, na środowisko uczenia się. Środowisko edukacyjne nie jest więc zwykłą sumą elementów, ale stanowi pewną całość o określonej strukturze.

Metafora ekosystemu pozwala szerzej spojrzeć na proces uczenia się uwzględniając kolejne poziomy konstruowania map mentalnych w umysłach uczących się dzięki umiejętności wchodzenia w interakcje i budowania relacji ze światem materialnym oraz społecznym. Rolą ekosystemu uczenia się jest łączenie uczestników i zasobów w szerokim środowisku edukacyjnym poprzez współpracę, współdzielenie, publikowanie, refleksję, uczenie się i rozwój. Jest to szczególnie zasadne w sytuacji wprowadzania do procesu uczenia się i nauczania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, które są nośnikami informacji oraz stwarzają możliwość współuczestnictwa w sieciach społecznościowych, stanowiących narzędzie nawiązywania kontaktów, wymiany myśli, aktywnego tworzenia treści, wspólnych projektów oraz ciągłej komunikacji w środowisku sieciowym.

Środowisko uczenia można rozpatrywać jako ogół warunków, w których zachodzi uczenie się, jako bezpośredni kontekst każdego zdarzenia związanego z uczeniem [Dumont, Istance, 2013, s. 53-53]. Z perspektywy procesów społecznych i kulturowych struktura wewnętrzna środowiska edukacyjnego kształtuje przestrzeń dla działań użytkujących ją uczniów. Staje się tym wymiarem rzeczywistości, który obejmuje zespół warunków podmiotowego istnienia jednostki pozwalających na zdefiniowanie siebie poprzez prezentowane zachowania. Ponadto jest nośnikiem kultury danego układu społecznego a także rodzajem uczestnictwa w świecie wartości podzielanych przez członków wspólnoty uczącej. Kapitał społeczno-kulturowy środowiska buduje indywidualny kapitał jednostki i, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, podejmowane intencjonalnie przez jednostkę działania z wykorzystaniem narzędzi kulturowych wpływają na przeobrażenia w różnych obszarach rzeczywistości tworzącej środowisko uczące. Postawa, jaką przyjmują uczniowie wobec otoczenia ma kluczowe znaczenie dla wartości edukacyjnej interakcji zachodzących w środowisku.

Tak rozumiane środowisko uczenia się przestaje być traktowane jedynie jako zaplecze dydaktyczne dla nauczyciela, co oznacza, że „już nie nauczyciel naucza z użyciem środków poglądowych, tylko środowisko klasy szkolnej (nie tylko jej) jest bezpośrednim źródłem ważnych impulsów edukacyjnych i konfliktu poznawczego” [Kruk, 2009, s. 494]. Nauczyciel tworzy konteksty, a uczący się czerpie z działań nauczyciela jedynie to, co jest lub wydaje się mu potrzebne [Thomas, Brown, 2011]. Przyjęta perspektywa wskazuje na nauczyciela jako architekta środowiska edukacyjnego, który przestaje być ekspertem w danej dziedzinie, a staje się ekspertem w tworzeniu i kształtowaniu nowego środowiska uczenia się. Z głównego źródła wiedzy i „mędrca na katedrze” staje się organizatorem sytuacji edukacyjnych, animatorem warunków zewnętrznych, przewodnikiem i doradcą

wspierającym ucznia w rozwoju intelektualnym. Natomiast uczeń poprzez swoje zainteresowania, aktywność poznawczą oraz działania badawcze wyznacza zakres i intensywność użytkowania tego otoczenia.

Projektowanie warunków dla wyzwolenia potencjału intelektualnego jednostki i kształtowania ram kognitywnych umożliwiających nabycie wiedzy i umiejętności wymusza odejście od metodycznego modelu kształcenia typu techné, które jest działaniem instrumentalnym wymagającym od nauczyciela rozumowania w kategoriach środków i celów oraz technicznej biegłości w posługiwaniu się całym wachlarzem strategii i procedur postępowania dydaktycznego w kierunku metodologii kształcenia [Klus-Stańska, Kruk, 2009, s. 502], która ma swoje źródła w Arystotelesowskiej idei fronesis. Namysł nad celami i doborem środków, refleksja towarzysząca podejmowanym wyborom i osąd prowadzący do racjonalnych decyzji dotyczących postępowania w konkretnych sytuacjach powinny wyznaczać zakres działań wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces kreowania środowiska uczącego.

W praktyce szkolnej dotyczy to współdziałania i interakcji w obrębie czterech głównych elementów: uczących się (kto?), nauczycieli (z kim?), treści (uczyć się czego?), obiektów, sprzętu i technologii (uczyć się gdzie i za pomocą czego?) [Dumont, Istance, 2013, s. 52]. W ten sposób tworzy się dynamiczna, wielowymiarowa przestrzeń, która uruchamia proces uczenia się. Najczęściej ma on swój początek w konkretnym doświadczeniu percepcyjnym, któremu towarzyszy refleksyjna obserwacja i podjęcie strategii badawczej. W projektowaniu środowiska edukacyjnego warto zadbać o pozyskiwanie i prezentowanie zagadnień na wiele różnych sposobów, obserwując przy tym typ bodźców, które szczególnie prowokują poznawczo i aktywizują intelektualnie. Zainicjowany ciąg interakcji daje uczącemu się stabilne podstawy do budowania reprezentacji mentalnych na drodze abstrakcyjnej konceptualizacji, co w dalszej perspektywie umożliwi aktywne eksperymentowanie [Kolb, 1984]. Proces uczenia się jest tym efektywniejszy, im więcej stworzymy okazji do podejmowania działań w sytuacjach realistycznych, im częściej będziemy uruchamiać myślenie dywergencyjne oraz formułować problemy, których wyjaśnienie będzie wymagało umiejętnego posługiwania się heurystyką. Ważne jest, by zadbać o stworzenie środowiska edukacyjnego, które będzie uwzględniać aspekty kognitywne i wspierać wszystkie style uczenia się.

W modelu dydaktyki interaktywnej – takiego terminu używa Jolanta Kruk [2010, s. 84] opisując założenia kształcenia budowanego w opozycji do paradygmatu transmisyjnego – to uczący się przejmują odpowiedzialność za organizację i przebieg własnego uczenia się. Uczniowska autonomia obejmuje między innymi swobodę wyboru przedmiotu uwagi, któremu nadawane jest znaczenie z uwzględnieniem istniejącego kontekstu oraz wspólnego pola, w którym rozgrywają się działania komunikacyjne uczniów, nauczyciela i przedmiotów

interakcji. Środowisko edukacyjne nasycone interaktywnością tworzy „scenę wspólnej uwagi” [Tomasello, 2002] zawierającą potencjał poznawczy, który uruchamiany jest przez uczniów podczas interakcji, stanowiąc tworzywo dla konstruowania struktur wiedzy i generowania nowych zachowań.

Przekształcenie szkoły w środowisko uczące wymaga zatem zasadniczych zmian w organizacji szkolnej struktury. Należy uruchomić elastyczne terytorium uczenia, które byłoby miejscem kreowania inicjatyw edukacyjnych, podejmowania interdyscyplinarnych projektów i pozwalałoby każdemu uczniowi realizować własne pomysły, rozwijać zainteresowania oraz zaspakajać ciekawość poznawczą. Obok przedmiotów podstawowych powinna być udostępniona bogata oferta zajęć dodatkowych o charakterze fakultatywnym. Wiąże się to z odstąpieniem od ściśle określonych ram czasowych, w których realizowane są zajęcia lekcyjne oraz odejściem od szczegółowego i długoterminowego planowania pracy dydaktycznej z perspektywy nauczycielskiej. Organizowanie uczniom pola do doświadczeń wymaga również zmian w aranżacji przestrzennej klas. To, w jaki sposób nauczyciel i uczniowie wykorzystują przestrzeń klasy, czy mają swobodny dostęp do pomocy naukowych oraz możliwość dowolnej adaptacji powierzchni sali do aktualnych potrzeb wpływa na klimat uczenia się, wzajemną komunikację i sprawia, że uczniowie sami mogą decydować o miejscu pracy, partnerze do współpracy i formie realizacji zadań.

Optymalizowanie warunków do realizacji zadań rozwojowych i zapewnienie niezależności w kreowaniu środowiska uczącego stanowi ważny instrument wspierający młodego człowieka w procesie dynamicznych pod względem formy i treści zmian, jakie zachodzą w jego psychice i relacjach społecznych.

Zamiast zakończenia

„Szkoły i przedszkola wyobrażam sobie zatem jako placówki pełniące odnowioną funkcję w społeczeństwach doświadczających przemian. 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. 119-120].

Abstract

Today, the school should evolve from an educational institution that serves students with a collective and highly unified model of education into a rich and diverse direction in its content and capabilities of the learning environment, which is a valuable instrumentation of the learning process. The paper focuses on selected areas of some aspects of the new culture of learning: constructive, self-regulation, situated and collaboration that prepare the

student for smooth functioning in the world marked by change. The implementation of a new approach to education requires the creation of appropriate conditions in the form of rich incentives and stimulating physical and social environment that generates learning situations conducive to learning.

Keywords: early education, culture of learning, learning environment

Bibliografia

1. Bateson G., *Umysł i przyroda*, Warszawa: PWN, 1996.
2. Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2011.
3. Brown J.S. Collins A. Duguit P. *Situated Cognition and the Culture of Learning*. Educational Researcher, 1989, vol.18, nr1, s. 32-34. Dokument elektroniczny: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1176008?uid=3738840&uid=2&uid=4&sid=21101981642303> [05-11-2013].
4. Brown J.S., *Sustaining the Ecology of Knowledge*, "Leader to Leader" Spring 1999, nr 12.
5. Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS, 2006.
6. Brzezińska A., *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS, 2006.
7. De Corte E., *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA, 2013.
8. Douglas T., Brown J.S., *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, CreateSpace, Charleston 2011.
9. Dumont H., Istance D., *Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA, 2013.
10. Honore C., *Pochwała powolności*, Warszawa: Drzewo Babel, 2011.
11. Jarvis P., *Paradoxes of Learning: on becoming an individual in society*, San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
12. Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 2008.
13. Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
14. Kolb D., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall: Englewood Cliffs, 1984.
15. Kruk J., *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
16. Kruk J., *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 2 (12).
17. Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Kraków: Wydawnictwo ELEMENT, 2010.
18. Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

19. Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 1996.
20. Sternberg R.J., *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 2001.
21. The Partnership for 21st Century Skills, *Learning Environments: A 21st Century Skills, Implementation Guide*. Dokument elektroniczny: http://p21.org/storage/documents/p21-stateimp_learning_environments.pdf [07-11-2013].
22. Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2002.
23. Zimmerman B.J., *Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education*, [w:] D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (red.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.