

Edukacja wczesnoszkolna - w stronę modelu partycypacyjnego

Dzisiejsza szkoła znalazła się w impasie, uwikłana między racjonalnością adaptacyjną i emancypacyjną. Kryzys szkolnej edukacji polega na tym, że tradycyjna formuła kształcenia już się nie sprawdza, a nowym koncepcjom brak implementacji w praktyce. Przedmiotem rozważań uczyniono model edukacji oparty na partycypacyjnym udziale uczniów klas młodszych w tworzeniu wspólnoty uczącej się. Uczenie się uczestnictwa to proces złożony, wymagający odpowiedniego klimatu społecznego oraz rozwiązań metodycznych przygotowujących do współdecydowania, współzarządzania i brania współodpowiedzialności za podejmowane działania jak również efekty tych działań. Praca metodą projektów, sprawna komunikacja z użyciem metody dialogowej, tworzenie środowiska uczącego opartego na zasadach konstruktywizmu, samoregulacji, kontekstowości i współpracy to tylko niektóre praktyki dydaktyczne pozwalające urzeczywistnić idee partycypacji, a jednocześnie stanowiące fundament efektywnego uczenia się.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, partycypacja, metoda projektów, nauczanie dialogowe, nowa kultura uczenia się

Dzisiejsza szkoła przesycona duchem konserwatyzmu i dyrektywnego zarządzania przestała być atrakcyjna wobec dynamicznie zmieniającej się, bogatej i różnorodnej w swej ofercie przestrzeni znajdującej się poza murami szkolnej rzeczywistości. Kwestia opóźnienia kulturowego edukacji – jak zauważa Zbigniew Kwieciński – „jest tragicznie zdeterminowana przez skumulowanie trzech wymiarów zastanego kryzysu: niewydolności instytucji oświatowych, ich nieadekwatności strukturalnej do zmian kontekstu społecznego i stanu świadomości podmiotów edukacyjnych” (Kwieciński, 2000, s. 8). Wskazane inhibitory edukacyjnej zmiany stanowią barierę dla generowania nowej jakościowo edukacji.

Scentralizowane administrowanie oświatą, rozbudowana biurokracja, brak wsparcia dla inicjatyw przełamujących schematy pedagogicznego działania, zredukowanie do minimum obszaru wolności w tworzeniu środowiska edukacyjnego to tylko niektóre ogniska oporu, których doświadczają nauczyciele. Zakleszczeni między autorytarnym, monolitycznym w swej strukturze modusem „muszę” a demokratycznym, naznaczonym polimorficznością form modusem „mogę” z jednej strony oczekują zmian, zapewniają o swej gotowości do podjęcia działań reformatorskich, z drugiej zaś wykazują ogromną zachowawczość w myśleniu i działaniu, brakuje im wiary we własne możliwości i poczucia sprawstwa, ale też obawiają się odpowiedzialności za skutki podejmowanych działań innowacyjnych (Rutkowiak, 2005, s. 5-

12). W efekcie rezygnują z roli kreatorów rzeczywistości edukacyjnej na rzecz realizatorów powierzonych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Prezentowana przez nauczycieli submisyjność zachowań, brak doświadczania własnej podmiotowości skutkuje zawłaszczaniem przestrzeni poznawczo-emocjonalnej uczniów i brakiem przyzwolenia na kształtowanie doświadczeń podmiotowych. Dominuje styl instrukcyjny, oparty na zewnątrzsterownym zawiadywaniu aktywnością uczniów, ograniczaniu autonomii w stanowieniu celów, tworzeniu projektów, formułowaniu oczekiwań oraz ścisły nadzór i kontrola poziomu wykonania zadań. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych przez Józefę Bałachowicz, a dotyczące preferowanych przez nauczycieli klas początkowych stylów działań edukacyjnych. „Nauczyciele nie dostrzegają nieadekwatności różnych aspektów swojej teorii indywidualnej i tworzonej praktyki edukacyjnej do jakościowo nowych potrzeb adaptacji twórczej człowieka” (Bałachowicz, 2009, s. 316). Nadal uważają, że fizyczne i mentalne kotwiczenie ucznia w ławce szkolnej oraz podporządkowanie procesu edukacyjnego realizacji treści programowych przewidzianych dla danej grupy wiekowej to jedyna słuszna droga dająca młodym ludziom posag na dorosłe życie.

Tymczasem współczesny świat wymaga dekonstrukcji dotychczasowych modeli kształcenia. Zwraca na to uwagę Salman Khan, autor Akademii Khana czyli edukacji dla każdego i wszędzie z wykorzystaniem narzędzi TIK, pisząc: „Dawne i nowe metody nauczania dzieli przepaść systemowa [...]. Codziennie po kolejnym dniu lekcyjnym pogłębia się przepaść między tym, jak uczymy dzieci, a tym, czego powinny się uczyć” (Khan, 2012, s. 10). Koniecznym jest, by nauczyciele uwolnili się od habitusu minionego, który znacznie zawęży horyzont myślenia o edukacji sytuując ich w roli depozytariuszy wiedzy i stali się architektami środowiska uczącego, którzy udostępniają uczniom narzędzia poznania oraz dostarczają sytuacji edukacyjnych wspierających rozwój kompetencji podmiotowych i społecznych.

Partycypacja w edukacji czyli edukacja uczestnicząca

Kultura asymilacji musi ustąpić pola partycypacyjnemu podejściu do edukacji. Obecnie, kiedy wiedza przestała być czymś elitarnym, mamy zapotrzebowanie na nowszy model ucznia w wersji 3K czyli kreatywnego, kooperującego i krytycznie myślącego. Idealny absolwent szkoły – jak go opisuje David Gribble, koordynator Międzynarodowej Sieci Edukacji Demokratycznej – „powinien być człowiekiem szczęśliwym, otwartym na potrzeby

innych, uczciwym, pełnym entuzjazmu, tolerancyjnym, pewnym siebie, wszechstronnie poinformowanym, umiejącym się wysłowić, mającym wyrobiony zmysł praktyczny, zdolnym do współpracy z innymi i elastycznym w postępowaniu, twórczym, zdeterminowanym i świadomym swej indywidualności, człowiekiem, który zna swe uzdolnienia i zainteresowania, znajduje przyjemność w ich rozwijaniu i pogłębianiu oraz zamierza robić z nich dobry użytek. Powinien to być ktoś, kto troszczy się o dobro innych ludzi, ponieważ o jego dobro równie starannie się troszczono” (Gribble, 2005, s. 10).

Urzeczywistnienie tych wyobrażeń będzie możliwe, jeżeli nauczyciele zrezygnują z behawioralnej strategii dydaktycznej wpisującej się w racjonalność adaptacyjną i skierują się w stronę racjonalności emancypacyjnej uwzględniającej zasady konstruktywizmu oraz partycypacyjny model działania oparty na współpracy i współdecydowaniu. Uczniowie nie mogą pełnić jedynie roli statystów, być tłem dla działań nauczycielskich, „gliną, którą należy ulepić w zadany z góry kształt, ani pustymi garncami czekającymi aż się je wypełni z góry określoną treścią” (Gribble, 2005, s. 12), ale powinni być sprawcami działań, ich auctorami czyli autorami i aktorami połączonymi w jedno, twórcami a zarazem wykonawcami projektu jakim jest budowanie osobistej ścieżki rozwojowej (Bauman, 2011, s. 285). Tym samym edukacja nakierowana na treści musi ustąpić miejsca edukacji skoncentrowanej na stwarzaniu warunków do nabywania wiedzy i umiejętności oraz przekształcania ich w wartościowe kompetencje, które zapewnią rozwój osobisty, pozwolą na samorealizację oraz aktywne funkcjonowanie w życiu społecznym i zawodowym.

Jednym z kluczy otwierających pole dla nowych rozwiązań w organizacji procesu kształcenia jest edukacja uczestnicząca. Polega ona na partycypacji czyli odpowiedzialnym współuczestnictwie uczniów i nauczycieli w budowaniu społeczności uczącej się. Główną ideą takiego podejścia jest uświadomienie wychowawcom i wychowankom, że nie są jedynie trybikami w maszynie edukacyjnej, ale są jej projektantami, konstruktorami i użytkownikami. Tworzą społeczność silnie wspartą na zasadzie wzajemności, która – zdaniem współtwórcy psychologii społeczno-kulturowej Jerome Brunera – „modeluje (...) sposoby działania czy zdobywania wiedzy, dostarcza okazji do naśladowania, daje bieżący komentarz, zapewnia nowicjuszom konieczne „rusztowanie”, a nawet dostarcza dobrego kontekstu dla świadomego nauczania” (Bruner, 2006, s. 40). To od nich zależy, czy klasa szkolna stanie się przestrzenią demokratyczną, do której wszystkich się zaprasza i nikogo nie wyklucza.

Aktywne zaangażowanie uczniów w proces wymiany społecznej wymaga zapewnienia równowagi pomiędzy podstawowymi elementami wyznaczającymi strefę uczestnictwa,

jakimi są: wyzwanie, możliwości i powiązania (Brzezińska-Hubert, Olszówka, 2007, s. 19). Pierwszy z nich obejmuje problemy, które młodzi ludzie uważają za ważne i atrakcyjne. Pamiętać przy tym należy, by wyzwania były „skrojone na miarę” czyli nie za trudne, aby nie zniechęcić, ale i niezbyt proste, by nie zostały uznane za niewarte zaangażowania. Uczniowie powinni działać w przekonaniu, że dzięki wykorzystaniu swoich możliwości w postaci wiedzy, doświadczenia, umiejętności, intuicji oraz znajomości strategii mogą sprostać zadaniom, a jednocześnie, że podjęta przez nich inicjatywa przeobrazi jakiś fragment rzeczywistości, będzie stanowiła źródło zmian. Wyzwania i możliwości to dwa wymiary uczestnictwa, które muszą pozostawać ze sobą w dynamicznej równowadze. Zaburzenie tego balansu może prowadzić do frustracji i poczucia braku sensu podjętego działania. Trzeci wymiar – powiązania – sytuje proces uczestnictwa w relacjach ze środowiskiem społecznym. Uczniowie powinni mieć poczucie wsparcia zarówno ze strony osób znaczących jakimi są rodzice, wychowawca, ale również innych ludzi, instytucji, organizacji, które współuczestniczą w danym przedsięwzięciu bądź odpowiadają za działalność w określonym sektorze. Możliwość włączenia się w większy projekt, stanie się partnerem dla pozostałych akcjonariuszy stanowi dla uczniów silny bodziec zwiększający poziom zaangażowania i motywujący do działania.

Niezwykle ważna jest tu rola nauczyciela, który pełni funkcję lidera wspólnoty uczących się. Otwarty w podejściu do uczniów, wykazujący szacunek dla ich niezależności, indywidualizmu i kreatywności, dba o tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających wydobywaniu potencjalności i rozwijaniu talentów. Do głównych zadań wychowawcy należy wspólne wypracowanie zbioru reguł i zasad obowiązujących członków wspólnoty oraz czuwanie nad ich przestrzeganiem, podejmowanie strategicznych dla grupy oraz jej członków decyzji, budowanie partnerstwa i kultury włączającej, zapewnienie systemu wsparcia, partnerskiej komunikacji i współpracy. Nauczyciel przestaje być jedynie specjalistą w danej dziedzinie, a staje się ekspertem w tworzeniu społecznego środowiska uczącego.

Odwołując się do modelu partycypacji opracowanego przez Rogera A. Harta, uczestnictwo może przybrać różne formy: od działań opisanych jako manipulacja i dekoracja, które pozornie angażują uczniów, poprzez stopniowe przygotowywanie i wdrażanie do współpartnerstwa, polegające na przydzielaniu zadań, informowaniu o celowości zaangażowania, konsultowaniu decyzji, aż po faktyczne uczestnictwo rozumiane jako przekazanie inicjatywy, współdecydowanie i współzarządzanie realizowanym projektem (Hart, 1992). Uzależnione są one od gotowości nauczyciela do delegowania swoich

dotychczasowych zadań na uczniów, przekazania im uprawnień i powierzenia odpowiedzialności oraz gotowości uczniów do podejmowania decyzji, umiejętności samodzielnego i kooperatywnego działania, przyjmowania odpowiedzialności za siebie i innych. Korzystanie przez nauczyciela z określonych form uczestnictwa wskazuje, czy uczniowie są traktowani jako istotny partner we współrzędzeniu, czy też są jedynie biernymi odbiorcami podejmowanych przez niego decyzji.

Jak pokazuje szkolna praktyka oddanie pola uczniom nie jest łatwe. Uczniowie niezwykle rzadko są zapraszani do udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących organizacji procesu uczenia się takich jak: ustalanie celów, decydowanie o planie działania, dobieranie własnych strategii rozwiązywania problemów, monitorowanie i samokontrola postępów i osiągnięć. Nauczyciele nie dostrzegają korzyści, jakie klasa jako grupa wspólnotowa może czerpać z efektu synergii będącej skutkiem zaangażowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Przede wszystkim grupa jako całość ma większą wiedzę i bardziej zasobny bagaż doświadczeń, dzięki czemu może lepiej i wydajniej pracować. Badania psychologów społecznych wyraźnie wskazują, że suma działań indywidualnych jest zawsze mniejsza niż rezultat pracy zespołu. Ponadto włączenie uczniów w proces decyzyjny podnosi morale, buduje poczucie własnej wartości, wzmacnia motywację do zwiększenia wysiłku. Wspólnie podjęte decyzje są bardziej akceptowane, a udział w przygotowaniu rozwiązania sprzyja aprobacie, zrozumieniu, a tym samym powoduje większe zaangażowanie w działanie i przynosi satysfakcję z uzyskanych wyników. Potwierdza to Harry Shier, praktyk z wieloletnim doświadczeniem pracy w edukacji formalnej w Wielkiej Brytanii: „Jestem przekonany na 99%, że dawanie uczniom możliwości wypowiedzenia się w procesie decyzyjnym w szkole będzie prowadziło – czy to pośrednio czy bezpośrednio – do poprawienia zarówno atmosfery, jak i warunków do nauki w szkole, a to przyniesie pozytywne wyniki w nauce” (Shier, 2006, s. 16).

Jak z tego wynika, efektywna i skuteczna partycypacja wiąże się z uruchomieniem szczególnego procesu, w którym uczniowie nie są jedynie adresatami, lecz także współtwórcami wypracowywanych rozwiązań. Współdecydowanie jest bowiem możliwe jedynie przy pełnym zrozumieniu sensu działania na rzecz wspólnego dobra.

Uczenia się uczestnictwa

Aplikacja modelu partycypacyjnego jest procesem złożonym, długotrwałym i wielowymiarowym. Aby przyniosła wymierne efekty w postaci wykształcenia postaw

proaktywnych powinna zostać zainicjowana jak najwcześniej, by młody człowiek mógł stopniowo wrastać w kulturę partycypacyjną funkcjonującą w oparciu o wzajemność wspólnoty uczących się. Przypomina o tym zapis zawarty w artykule 12. i 13. Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r., który przyznaje dziecku prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując te poglądy z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka, jak również prawo do swobodnej wypowiedzi: prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju. Kwestią otwartą pozostaje sposób, w jaki szkoła będzie promować indywidualność jednostki przy równoczesnym kształtowaniu w niej poczucia silnej więzi ze społecznością.

Ciekawym rozwiązaniem metodycznym, nastawionym na tworzenie przestrzeni i warunków sprzyjających partycypacji i rozwijaniu kapitału społecznego, jest praca metodą projektów. Osadzona w nurcie progresywizmu pedagogicznego, mającego swoje korzenie w Deweyowskiej filozofii doświadczenia, kładzie nacisk na „aktywizację dziecka, jego zainteresowań i potrzeb, jego doświadczeń społecznych i umysłowych, jego wrastania w środowisko i bardziej rozległy świat kultury” (Suchodolski, 1997, s. 47). Szkoła to pewna społeczność, która – co podkreślał John Dewey – angażuje uczniów w działania pełne znaczenia (Philips, Soltis, 2003, s. 86). Tutaj nauczyciel i uczniowie tworzą organiczny, mający silne poczucie łączności zespół osób uczących się, który „samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie” (Szymański, 2010, s. 66).

Podstawowymi komponentami projektu są: cel, motywacja, działanie, które stanowią również oś wszelkich zamierzeń o charakterze partycypacyjnym. Rdzeniem projektu jest sytuacja problemowa wywodząca się ze środowiska ucznia, która prowokuje do podjęcia różnorodnych działań, wykonania określonej pracy, co w konsekwencji przynosi konkretne efekty zarówno pojedynczym członkom grupy jak i całemu zespołowi. Mirosław Szymański, wielki orędownik metody projektów w polskiej edukacji wskazuje, że „[...]orientowanie się na proces jest równie ważne (a dla wielu jej teoretyków i praktyków nawet ważniejsze), jak orientowanie się na produkt, uczeniu się zachowań społecznych (tzw. uczeniu się społecznemu) nadaje się taką samą rangę, co uczeniu się o danym przedmiocie, czyli *jak* jest tak samo istotne jak *co*” (Szymański, 2010, s. 71). Oznacza to, że równie ważny co efekt finalny jest kontekst działania.

Projekt to przedsięwzięcie zainicjowane przez uczniów, czasami przy niewielkim współdziałaniu nauczyciela, który pobudza inicjatywę, inspiruje i zachęca do podjęcia problemu. Nauczyciel występuje tutaj w roli negocjatora, który pomaga w ostatecznym sformułowaniu celu i określeniu zakresu problematyki przyszłego projektu. Zasadnym jest, aby wszyscy uczestnicy projektu zaakceptowali jego tematykę i dostrzegli sens planowanego wysiłku. Partnerstwo i uczestnictwo w realizacji podjętych zamierzeń ma szansę powodzenia tylko wtedy, gdy uczniowie uznają przyjęte cele jako własne. Wówczas można spodziewać się z ich strony pełnego zaangażowania i większej skuteczności w działaniu. Wzbudzenie silnej motywacji wewnętrznej spowoduje, że wzorzec zachowań zdefiniowany jako *homo faber* zostanie wyparty przez bardziej adekwatny dla świata płynnej nowoczesności, jak określa XXI wiek światowej sławy socjolog Zygmunt Bauman, *homo creator* (Bauman, 2011, s. 5).

Doświadczenia społeczne, wpisane z definicji w realizację projektu, uczą podejmowania działań kooperacyjnych, otwartości na nowe pomysły, akceptacji odmienności oraz kształtują samoświadomość i stwarzają możliwość odkrywania własnych mocnych i słabych stron. Zapewnienie wychowankom poczucia bezpieczeństwa oraz pozostawienie przestrzeni wolności do autokreacji, samostanowienia w podejmowaniu świadomych wyborów, przyjmowania odpowiedzialności za podjęte decyzje uruchamia potężne zasoby energii, która ujawnia się w postaci wysokiego poziomu uczniowskiej aktywności. Długoterminowe, często złożone zadania kształcą w uczniach cierpliwość i wytrwałość oraz uczą nabywania odporności na sytuacje trudne intelektualnie. Dziecięca spontaniczność, impulsywność ustępuje miejsca kontroli i refleksji nad własnym zachowaniem, gotowości dostosowania się do zachowań innych po to, by móc uczestniczyć w działaniach grupy, wspólnoty.

W toku realizacji projektu pojawia się wiele okazji do podejmowania działań o charakterze partycypacyjnym począwszy od sformułowania problemu, poprzez planowanie pracy, eksplorację i transformację wiedzy oraz jej syntezę i weryfikację, do prezentacji wytworów i oceny połączonej z refleksją. Daje to uczniom możliwość sprawdzenia swoich umiejętności w pełnieniu różnych ról: od organizatora po wykonawcę. Istotne jest, aby każda z przyjętych ról została dostrzeżona i właściwie oceniona. Uczniom powinno towarzyszyć przekonanie, że mają wpływ na decyzje podejmowane na każdym etapie projektu oraz wnoszą znaczący wkład w jego efekt finalny.

Wielość i różnorodność rozwiązań możliwych w projekcie wymaga trudnej sztuki kompromisu, ale jednocześnie tworzenie sytuacji wyboru zadań oraz miejsca, czasu i osób, z

którymi będzie się je wykonywało jest wyrazem poszanowania idei podmiotowości. Stwarza poczucie współwłasności podjętych decyzji i stanowi gwarancję ponoszenia współodpowiedzialności. Edukacja opatrzona klauzulą wolności daje uczniom demokratyczne prawo do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, jednak obszar danej swobody powinien być za każdym razem negocjowany ze względu na przyjęte zasady współbycia i funkcjonowania w przestrzeni szkolnej.

Wzmocnieniem mechanizmu partycypacji jest sprawna komunikacja oparta na dialogu rozumianym jako wzajemna wymiana myśli, która wykracza poza prosty przekaz informacji. Służy ona uzgodnieniu przez wszystkich uczestników wspólnego i tożsamego pojmowania pojęć, faktów, zdarzeń, a tym samym stanowi płaszczyznę porozumienia w kwestii podejmowania wspólnych działań. W odniesieniu do organizacji jaką jest wspólnota ucząca się możemy mówić o komunikacji związanej z bezpośrednią realizacją bieżących zadań, debatą nad przyszłymi działaniami, integracją członków grupy, przekazywaniem informacji porządkowych (Bańka, 2005, s. 156).

Każda z tych sytuacji generuje odmienny sposób komunikowania się oparty na pionowym lub poziomym przepływie informacji (Griffin, 1999, s. 560). Komunikacja pionowa zazwyczaj utożsamiana jest z modelem linearnym stosowanym przez szkołę jako instytucję nauczającą, gdzie bardziej kompetentny nadawca – nauczyciel przekazuje określone treści odbiorcy, którym jest uczeń bądź grupa uczniów. W partycypacyjnym podejściu do edukacji komunikowanie pionowe wykorzystywane jest w celu przekazania ogólnych informacji, oczekiwań, planów, uzupełnienia wiedzy, uporządkowania i systematyzacji przyjętych wspólnie ustaleń, przekazania szczegółowych informacji organizacyjnych, a także motywowania i oceniania pracy pojedynczych uczniów oraz całego zespołu uczniowskiego. Natomiast system komunikacji poziomej pozwala na bezpośrednią wymianę myśli między wszystkimi uczestnikami wspólnoty uczącej się w ramach grup zadaniowych, pomiędzy grupami jak również umożliwia wchodzenie w interakcje z nauczycielem pełniącym rolę moderatora i przewodnika, który wspiera i służy swoim doświadczeniem. Dzięki społecznej komunikacji uczniowie silniej identyfikują się z celami i zadaniami, jakie podejmuje grupa, bardziej angażują się w działania, dbają o jakość kontaktów interpersonalnych, co wpływa na efektywność organizacyjną i sprawność w rozwiązywaniu problemów. Ważne jest, by żaden z tych modeli porozumiewania się nie był dominujący.

Podmiotowe traktowanie wszystkich partnerów interakcji to prymarna zasada komunikowania się w ramach organizacji. Marian Śnieżyński przyznaje, że „dialog stanowi

najbardziej dojrzałą i pełną formę kontaktów międzyludzkich” i dalej dodaje: „aby osiągnąć pełnię dialogu, najpierw należy nawiązać kontakt z uczniem poprzez komunikację, następnie ubogacić ją relacjami interpersonalnymi, w których szczególną rolę pełnią zasady miłości i podmiotowości, i dopiero na tym fundamencie można przejść do budowania i realizowania dialogu edukacyjnego” (Śnieżyński, 2008, s. 13, 19). Niezbędna jest umiejętność zjednywania osób wokół wspólnych zadań, udzielania pomocy i wsparcia przy równoczesnym poszanowaniu odrębności uczestników dialogu oraz angażowania się nie tylko słowami lecz całym sobą w przebieg intelektualnej wymiany.

Kształtowanie postawy dialogicznej stanowi długotrwały proces, w którym stopniowo bycie w roli nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń przekształca się we wzajemne bycie w relacji człowiek – człowiek. Ogromne znaczenie dla tej przemiany ma sposób, w jaki podmioty dążą do wzajemnego spotkania, wymiany myśli oraz nakreślenia pola wolności i odpowiedzialności w dochodzeniu do wspólnych rozwiązań. Robin Alexander, brytyjski naukowiec zajmujący się pedagogiką dyskursu uważa, że klasowa dyskusja powinna stanowić główną metodę wzmacniania pedagogii wzajemności. I nie chodzi tu o zwyczajowe przepytywanie klasy za pomocą bezpośrednich instrukcji, ale – jak pisał Robin Alexander – o „osiąganie wspólnego rozumienia za pomocą zadawania sekwencji odpowiednich pytań oraz poprzez wspólne działanie i dzielenie się koncepcjami, które ukierunkowują, pobudzają, ograniczają wybory i przyspieszają przekazywanie koncepcji i zasad” (Alexander, 2001, s. 527). Partnerem tak rozumianego dialogu ramowego może być zarówno osoba dorosła o większym doświadczeniu, jak również rówieśnik prezentujący zbliżony poziom wiedzy i umiejętności.

Otwarcie przestrzeni komunikacji rozwija indywidualną i kolektywną refleksję i autorefleksję, uczy sztuki argumentowania, stanowi źródło wzajemnej inspiracji, pobudza do podjęcia nowych wyzwań. Dorosły jest zaangażowany w poszerzanie repertuaru uczniowskich zachowań, wspieranie, motywowanie oraz stymulowanie adekwatnie do potrzeb i możliwości. Z kolei uczeń wnosi do tego pola wymiany zasobów odmienną perspektywę postrzegania i rozumienia rzeczywistości, inny poziom wrażliwości, niestandardowość myślenia. Jak wynika z badań i obserwacji praktyki szkolnej, skuteczność procesu uczenia się wzrasta, gdy uczniowie mają okazję rozmawiać ze sobą, bez ciągłej mediacji z nauczycielem. Ponadto w toku prowadzonego dialogu, uczeń otrzymuje informacje zwrotne ze strony rówieśników współuczestniczących w działaniu, które pozwalają mu na dokonanie samooceny i autoewaluacji, zgodnie z przyjętym przez niego systemem wartości.

Aby zachęcić młodych ludzi do uczestnictwa w budowaniu wspólnoty uczącej poprzez prowadzenie klasowych dyskusji oraz realizację projektów niezbędne jest stworzenie przyjaznego środowiska edukacyjnego opartego na czterech filarach: konstruktywizmie, samoregulacji, kontekstowości i współpracy (De Corte, 2013, s. 60-99). Edukację należy postrzegać jako wspomaganie uczniów w korzystaniu z kulturowo wypracowanych narzędzi myślenia i poznania, które umożliwiają konstruowanie własnego rozumienia świata. Oznacza to, że każdy uczeń staje się animatorem własnej ścieżki rozwojowej wyznaczając cele, zarządzając swoimi działaniami, monitorując postępy i oceniając efekty pracy. Pamiętać przy tym należy, że rozwój ucznia dokonuje się w kontekście jego związków z otoczeniem, w którym funkcjonuje, którego wpływom podlega i na które oddziałuje. Uczestnictwo i negocjacja społeczna tworzą pola napięć między tym, co indywidualne i jednostkowe a tym, co społeczne i rozproszone, prowokując do intersubiektywnej wymiany myśli. Wymieniony kwartet uczniowskich aktywności – opisany przez Erica De Corte, badacza metakognitywnych aspektów uczenia się – stanowi istotne wsparcie dla urzeczywistnienia partycypacyjnego modelu edukacji a jednocześnie tworzy fundament efektywnego uczenia się.

Podsumowanie

Idea edukacji w duchu uczestnictwa nie jest niczym nowym. Źródeł tej koncepcji należy poszukiwać w ruchu pedagogicznym Nowego Wychowania i szkołach alternatywnych postulujących uczenie przez doświadczenie i działanie podejmowane przy wsparciu wspólnoty, razem ze wspólnotą i we wspólnocie jaką stanowi społeczność szkolna. Dla „ojca pragmatyzmu” Johna Deweya „demokracja i edukacja to dwa najważniejsze, pozostające w sprzężeniu zwrotnym, elementy życia społecznego”, a ich „partycypacyjny” i „wyłaniający się” charakter wynika z dynamiki konstruktów jakim jest świat oraz potrzeby adaptacji jednostki i całego społeczeństwa do zachodzących zmian (Melosik, 2003, s. 316). Obecnie admiratorami takiego podejścia są twórcy szkół demokratycznych, dla których równouprawnienie, wzajemny szacunek, wolność i odpowiedzialność są podstawowymi prawami dekalogu szkolnego. Niestety, wszystkie te inicjatywy miały i mają nadal charakter wyspowy, bowiem jawią się niczym wyspy dziecięcej szczęśliwości na ocenie edukacyjnego marazmu.

Obecne pokolenie boleśnie odczuwa dysonans między wiedzą i umiejętnościami nabytymi podczas wieloletniej edukacji szkolnej a oczekiwaniami, jakie stawia demokratyzujące się

społeczeństwo. Młodzi ludzie nie przejawiają skłonności do udziału w demokracji i jej procedurach, gdyż nie są do tego przygotowani, nie mają poczucia panowania nad otaczającą ich rzeczywistością. W szkołach brakuje przestrzeni i przyzwolenia dla partycypacyjnego, proaktywnego i kooperatywnego uczestnictwa wychowanków w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu, monitorowaniu i ocenianiu procesu uczenia się. Profesor Zygmunt Bauman w rozmowie z Riccardo Mazzeo przestrzega przed groźbą wykluczenia osób, które nie są wystarczająco elastyczne i gotowe by przystosować się do nowo powstających standardów, odważnie przekraczać narzucone schematy i smutno konstatuje: „[...] nieczęsto się zdarza, że los wyrzutka przypada całemu pokoleniu. A być może tego właśnie jesteście świadkami obecnie”(Bauman, 2012, s. 53).

Żeby zapobiec realizacji tego czarnego scenariusza powinniśmy zadbać o tworzenie klimatu dla szkół alternatywnych działających w duchu partycypacji oraz szerzej sięgać po wypracowane rozwiązania strukturalne, programowe, metodyczne, które można implementować do szkolnictwa masowego. Przede wszystkim musimy skoncentrować się na budowaniu wspólnoty uczącej się i wykorzystywaniu „miękkich” narzędzi działania. Praca metodą projektów, sprawna komunikacja z użyciem metody dialogowej, tworzenie środowiska uczącego opartego na zasadach konstruktywizmu, samoregulacji, kontekstowości i współpracy to tylko niektóre działania dydaktyczne pozwalające uczniom uczyć się współuczestniczenia w myśleniu i działaniu. Warto przy tym pamiętać, by system wsparcia nie był zbyt sformalizowany, obudowany w sztywne procedury i normy postępowania. Powinien mieć charakter organiczny i odzwierciedlać sprzężenia występujące między głównymi podmiotami systemu. Ogniwem spajającym system będzie nauczyciel, który używając miękkich technik zarządczych, koordynuje wykorzystanie zasobów, animuje i wspiera aktywność uczniów.

Dzisiejsza szkoła powinna stać się poligonem demokratycznych działań. Demokratyzujące się społeczeństwo potrzebuje szkół, które przygotowują do demokratycznego uczestnictwa. Wymaga to jednak zarówno od nauczycieli jak i uczniów jednostkowej gotowości i potencjału do zmiany. Partycypacja jest bowiem domeną ludzi otwartych, świadomych, odpowiedzialnych i gotowych na współpracę.

Bibliografia

Alexander R. J. (2001). *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford and Boston: Blackwell.

- Bałachowicz J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Bańka W. (2005). *Zarządzanie potencjałem społecznym w nowoczesnej organizacji*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Bauman Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Brzezińska-Hubert M., Olszówka A. (red.) (2007). *Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 1. Uczestnictwo młodzieży*. Warszawa: Fundacja Systemu Rozwoju edukacji.
- De Corte E. (2013). *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.
- Gribble D. (2005). *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Griffin R. W. (1999). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hart R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florencja: Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci UNICEF.
- Khan S. (2012). *Akademia Khana. Szkoła bez granic*. Poznań: Media Rodzina.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989r, Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526.
- Kwieciński Z. (2000). *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Melosik Z. (2003). *Pedagogika pragmatyzmu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Philips D. C., Soltis J.F. (2003). *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Rutkowiak J. (2005). Zmiana edukacyjna w świadomości/nieświadomości nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2005, nr 1 (1).
- Shier H. (2006). *Pathways to Participation Revisited*. Nicaragua: Centre for Education in Health and Environment Matagalpa.
- Suchodolski B. (1997). *Szkoła Eksperymentalna Deweya*. W: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szymański M. S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Śnieżyński M. (2008). *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Summary

Primary Education - toward a participatory model

Today, the school has found itself at an impasse, entangled between adaptive and emancipatory rationality. School education crisis lies in the fact that the traditional education formula no longer works, and the lack of implementation of new concepts in practice. The subject of discussion was made into a model of education based on participatory involvement of younger pupils in the creation of a learning community. Learning participation is a complex process that requires an appropriate climate of social and methodological solutions to prepare for involvement, co-management and take responsibility for the actions as well as the effects of these actions. Project method work, efficient communication using the method of dialogue, creating a learning environment based on the principles of constructive, self-regulation and situated are just some teaching practices allowing to realize the ideas of participation, while forming the foundation of effective learning.

Keywords: primary education, participation, project method, dialogic teaching, new culture of learning