

MIĘDZYPOKOLENIOWE UCZENIE SIĘ NAUCZYCIELI

Studium przypadków

Marcin Rojek

EDUKACJA NAUCZYCIELI



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

MIĘDZYPOKOLENIOWE UCZENIE SIĘ NAUCZYCIELI



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

MIĘDZYPOKOLENIOWE UCZENIE SIĘ NAUCZYCIELI

Studium przypadków

Marcin Rojek

EDUKACJA NAUCZYCIELI



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2018

[Kup książkę](#)

Marcin Rojek – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Wanda Dróżka

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Bogusława Kwiatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/CorDesign

© Copyright by Marcin Rojek, Łódź 2018

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2018

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08279.17.0.M

Ark. wyd. 16,7; ark. druk. 15,5

ISBN 978-83-8142-012-9

e-ISBN 978-83-8142-013-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

[Kup książkę](#)

Spis treści

Wstęp	9
Rozdział I	
Uczenie się	13
Wprowadzenie	13
1. Pojęcie „uczenie się” i rola uczenia się w edukacji	14
2. Podstawowe założenia wybranych teorii uczenia się	23
2.1. Behawiorystyczna teoria uczenia się	25
2.2. Poznawcze ujęcie uczenia się	30
2.3. Teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury	34
2.4. Andragogiczna teoria uczenia się w ujęciu Malcolma S. Knowlesa	39
2.5. Transformatywne uczenie się według Jacka Mezirowa	43
2.6. Uczenie się jako element kultury edukacji Jeromego Brunera	47
2.7. Teoria trzech wymiarów uczenia się Knuda Illerisa	56
Podsumowanie	75
Rozdział II	
Nauczyciel w szkole jako dorosły uczący się w miejscu pracy	77
Wprowadzenie	77
1. Nauczyciel jako zawód	78
1.1. Zawód nauczyciela w ujęciu normatywnym	79
1.2. Zawód nauczyciela w ujęciu empirycznym	84
1.3. Zawód nauczyciela w ujęciu humanistycznym	88

2. Uczenie się nauczycieli w miejscu pracy.....	91
3. Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli.....	97
Podsumowanie	104

Rozdział III

Podstawy metodologiczne badań własnych	107
Wprowadzenie.....	107
1. Przyjęty cel badań i jego uzasadnienie	108
2. Przedmiot badań i problematyka badawcza.....	110
3. Jakościowe podejście badawcze.....	111
4. Dobór próby badawczej.....	112
5. Organizacja i przebieg badań.....	114
Podsumowanie	115

Rozdział IV

Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum	117
Wprowadzenie.....	117
1. Ogólna charakterystyka badanych	118
2. Sylwetki nauczycieli.....	119
2.1. <i>Przypadek 1 (P1)</i> – Piotr Brzeziński.....	119
2.2. <i>Przypadek 2 (P2)</i> – Agnieszka Tomczak	122
2.3. <i>Przypadek 3 (P3)</i> – Elżbieta Szymańska	126
2.4. <i>Przypadek 4 (P4)</i> – Anna Kruszyńska	131
2.5. <i>Przypadek 5 (P5)</i> – Marta Świeboda.....	135
2.6. <i>Przypadek 6 (P6)</i> – Michał Mistrzak	140
2.7. <i>Przypadek 7 (P7)</i> – Lidia Zamborska	144
2.8. <i>Przypadek 8 (P8)</i> – Beata Nowicka.....	148
2.9. <i>Przypadek 9 (P9)</i> – Krystyna Kaczmarek.....	153
3. Wymiary międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli.....	158
3.1. „Uczyłam się tego, czego mi brakowało” – poznawczy wymiar międzypokoleniowego uczenia się	158
3.2. „Młodzi mnie ożywiają, dodają energii” – emocjonalny wymiar międzypokoleniowego uczenia się	165
3.3. „Poczucie przynależności do środowiska nauczycielskiego, bezpieczeństwo, osadzenie w szkolnej rzeczywistości i pewność działania...” – społeczny wymiar międzypokoleniowego uczenia się	171
4. Międzypokoleniowo nabywane i rozwijane kwalifikacje nauczycieli.....	176
4.1. Kwalifikacje intelektualne	177
4.2. Kwalifikacje percepcyjne	180
4.3. Kwalifikacje w zakresie samokontroli	187
4.4. Kwalifikacje indywidualizacyjne.....	194

4.5. Kwalifikacje społeczne	201
4.6. Kwalifikacje motywacyjne	208
5. Podsumowanie wyników badań	217
6. Wnioski dla praktyki oświatowej	227
Zakończenie	231
Bibliografia	235
Spis rycin i tabel	247

Wstęp

Uczenie się to permanentny proces zachodzący w płaszczyźnie czasowej i przestrzennej. W płaszczyźnie czasowej, ponieważ dotyczy człowieka na przestrzeni całego życia – od stadium rozwoju prenatalnego, poprzez dzieciństwo, młodość, dorosłość z różnymi jej fazami, po starość i śmierć. W perspektywie przestrzennej, ponieważ dotyczy wielu miejsc i przestrzeni życia człowieka, jak na przykład dom rodzinny, miejsce pracy lub przestrzeń publiczna.

Podjęty przeze mnie problem międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole dotyka obu tych przestrzeni. Dotyczy uczenia się zarówno ludzi dorosłych należących do różnych pokoleń, jak i uczenia się w przestrzeni miejsca pracy, którym dla większości nauczycieli jest instytucja szkoły. Inspiracją do podjęcia tego tematu jest jedna z tez współczesnej pedeutologii mówiąca, że nie jest możliwe pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela (Kwiatkowska 2008: 205; Kwaśnica 2007: 294), a więc uczenie się nieustannie towarzyszy wykonywaniu tego zawodu. Ponadto badania przeprowadzone przez Wandę Drózkę (2010, 2008, 2006, 2002, 1997, 1993) nad pokoleniami nauczycieli wykazują, że kategoria pokoleniowości jest perspektywicznym i interesującym polem problemowym do dalszych badań pedeutologicznych.

Swoją uwagę skoncentruję więc na międzypokoleniowym uczeniu się nauczycieli¹. Podstawą podziału pokoleniowego są koncepcje pokolenio-

¹ Praca doktorska *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Studium przypadków* przygotowana została pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak i obroniona w październiku 2016 r. na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Recenzentami w przewodzie doktorskim byli prof. zw. dr hab. Wanda Drózka i prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski.

wości Karla Mannheima (1992, 1992–1993) i Heleny Radlińskiej (1961), które podkreślają rolę historycznych oraz społeczno-politycznych uwarunkowań i doświadczeń w kształtowaniu się pokoleń, oraz wskazują na edukacyjny potencjał relacji międzypokoleniowych.

Szczególnie interesujące wydaje się badanie międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole jako ich głównym miejscu pracy, ponieważ uwzględnia się wtedy konkretne usytuowanie przebiegu tego zjawiska. Ponadto praca jest jednym z podstawowych wyznaczników dorosłości i główną aktywnością człowieka dorosłego. Knud Illeris, uznany duński badacz uczenia się ludzi dorosłych, uważa, że praca jest podstawową aktywnością większości ludzi dorosłych, sprzyjającą ich uczeniu się lub je wprost wymuszającą (Illeris 2006: 205). Moje badawcze zainteresowania koncentrują tu na nauczycielach ze szkół podstawowych i gimnazjów. Jak się później okazało, badania zostały przeprowadzone w przededniu reformy ustroju szkolnego, likwidującej gimnazja.

Realizując badania własne, dążę do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej na temat kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum, a tym samym do ukazania doświadczeń nauczycieli szkół, które – jak szkoły podstawowe – w obecnej postaci przechodzą już do historii lub które – jak gimnazja – zostają likwidowane. W badaniach staram się odtworzyć struktury kształtujące międzypokoleniowe uczenie się oraz indywidualne znaczenia i sensy nadawane mu przez nauczycieli.

Przyjmuję tu podejście jakościowe, opierające się na założeniu, że świat społeczny nie jest światem empirycznie mierzalnym, a społeczeństwo nie jest sumą fizykalnych jednostek. Teoretyczne podstawy tego założenia mają swoją genezę w fenomenologii, hermeneutyce i interakcjonizmie symbolicznym. W procesie eksploracyjno-epistemologicznym wywiady i dokumenty traktuję jako „surowy materiał”, który poddaję jakościowej analizie.

Rozdział I *Uczenie się* zawiera charakterystykę wybranych współczesnych teorii uczenia się. Szczególną uwagę poświęcam tym teoriom, które obecnie uważane są za wyznaczające sposób myślenia o uczeniu się ludzi dorosłych (Illeris (red.) 2009), a jednocześnie pozwalają na ukazanie możliwie szerokiego spektrum teoretycznych ujęć uczenia się.

W rozdziale II *Nauczyciel w szkole jako dorosły uczący się w miejscu pracy* w pierwszej kolejności ukazuję problematykę zawodu nauczyciela w ujęciu historycznym i wybrane współczesne wyzwania, które stoją przed tym zawodem, z uwzględnieniem roli uczenia się w zawodzie nauczyciela. Następnie przybliżam wyniki współczesnych badań nad międzypokoleniowym uczeniem się nauczycieli oraz wyjaśniam wstępnie przyjęty podział pokoleniowy nauczycieli.

W rozdziale III prezentuję metodologiczne podstawy badań – główny cel badań i jego uzasadnienie, przyjęte w pracy podejście jakościowe,

a wraz z nim studium przypadków jako metodę badań oraz wywiad jakościowy i analizę dokumentów jako zastosowane techniki badawcze. Przedstawiam też przebieg i organizację badań własnych.

Natomiast w rozdziale IV staram się zapoznać Czytelnika z uzyskanymi wynikami badań nad międzypokoleniowym uczeniem się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Najpierw przedstawiam sylwetki badanych nauczycieli z uwzględnieniem podstawowych cech ich międzypokoleniowego uczenia się, następnie charakteryzuję każdy z wymiarów uczenia się oraz opisuję nabywane przez nich kwalifikacje jako najogólniejszy rezultat międzypokoleniowego uczenia się.

Na podstawie wyników badań, które pozwoliły zidentyfikować pewne bariery międzypokoleniowego uczenia się, sformułuję też rekomendacje dla praktyki edukacyjnej, których wdrożenie mogłoby pomóc uruchomić edukacyjny potencjał międzypokoleniowych relacji nauczycieli. Publikacja kończy się podsumowaniem wyników badań i wnioskami końcowymi.

Jako autor niniejszej pracy winien jestem słowa podziękowania osobom, których pomoc była bezcenna w realizacji moich planów badawczych.

Nauczycielom, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniach, dziękuję za poświęcony mi czas i otwartość, bez czego nie byłoby możliwe zebranie materiału badawczego.

Dziękuję Pani Profesor Joannie Madalińskiej-Michalak za to, że jako promotor mojej pracy doktorskiej, mimo wielu obowiązków związanych z pracą naukową, udzielała mi inspirujących uwag dotyczących moich zamierzeń badawczych, a następnie poszczególnych fragmentów tej pracy oraz jej całości. Dziękuję recenzentom mojej pracy doktorskiej Pani Profesor Wandzie Dróźce i Panu Profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu za udzielone mi uwagi, które starałem się uwzględnić przy opracowywaniu treści tej publikacji. Jestem też bardzo wdzięczny Pani Profesor Alinie Wróbel za inspirującą obecność podczas powstawania tej publikacji i za codzienną życzliwość okazywaną mi na drodze mojego rozwoju naukowego.

ROZDZIAŁ I

Uczenie się

Wprowadzenie

Współczesne definicje uczenia się najczęściej wywodzą się z jego psychologicznego i pedagogicznego rozumienia. Psychologiczne definicje uczenia się podkreślają jego procesualność, związek z pracą układu nerwowego człowieka i zmianą w potencjale zachowaniowym jako efektem uczenia się. Natomiast w pedagogicznej perspektywie uczenie się związane jest z wielowymiarowym rozwojem człowieka i traktowane jako zjawisko zachodzące między ludźmi. Znamienne też jest, że większość badaczy podkreśla problematyczność w definiowaniu uczenia się.

Uczenie się uznawane jest za centralną kategorię pojęciową pedagogiki (Hejnicka-Bezwińska 2008: 141), a od lat 70. ubiegłego wieku dokonuje się paradygmatyczna zmiana w edukacji dorosłych, polegająca na tym, że punkt ciężkości został przeniesiony z nauczania ludzi dorosłych przez instytucje na ich indywidualne uczenie się (Malewski 2010: 47).

Rozdział ten stanowi próbę bardzo uogólnionego uchwycenia kształtowania się uczenia się oraz wstępnego określenia okoliczności jego występowania w miejscu pracy, co stanowiło podstawę do bardziej szczegółowych i pogłębionych jakościowych badań nad specyficznymi prawidłowościami kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum.

1. Pojęcie „uczenie się” i rola uczenia się w edukacji

Uczenie się jest zjawiskiem, które od starożytności interesuje ludzi. Jak pokazuje historia, niemal zawsze w ogólne myślenie o człowieku wpisany był problem jego uczenia się i źródeł jego wiedzy (Ledzińska, Czerniawska 2011: 26).

Pierwsze próby analizy uczenia się podejmowane były na gruncie filozoficznym i dotyczyły wiedzy, którą traktowano jako rezultat uczenia się. Perspektywa filozoficzna pozwala spojrzeć na zjawisko uczenia się w najszerszej z możliwych perspektyw, dlatego zasadnym wydaje się jej nakreślenie już na wstępie.

Platon w dialogu *Teaitet* twierdził, że wiedza to prawdziwe przekonania, czyli przekonania uzasadnione wcześniejszymi doświadczeniami i refleksjami. Natomiast kartezjańska koncepcja umysłu jako autonomicznego bytu oraz koncepcja Johna Locka *tabula rasa* wprowadziły opozycyjność w naukowe myślenie o jednostce i społeczeństwie (Pieter 1974: 63–69). Tym samym wprowadzony został ścisły podział między człowiekiem – bytem jednostkowym a społeczeństwem – bytem zbiorowym. Szybko zauważono, że żadna jednostka nie może funkcjonować w oderwaniu od środowiska (przyrody, społeczeństwa i kultury)¹. Środowisko życia jest podstawą kształtowania się cech ludzkich i warunkiem przetrwania (Włodarski 1998: 15–18). Istniała więc potrzeba stworzenia więzi między jednostką a jej środowiskiem życia, jakiegoś mechanizmu integrującego, który tłumaczyłby, jak funkcjonuje jednostka, oraz co i jak reguluje jej zachowanie. Odpowiedzią na tę potrzebę było zjawisko uczenia się. Wybitny badacz i znawca uczenia się ludzi dorosłych – Peter Jarvis (2006: 13–17) twierdzi, że uczenie się zachodzi poprzez pobudzanie zmysłów człowieka przez środowisko zewnętrzne, zarówno przyrodnicze/materialne oraz społeczne i kulturowe, co przyczynia się do integracji jednostki ze światem².

Pojęcie „uczenie się” jest różnie rozumiane na gruncie poszczególnych nauk. Jednak bez względu na to, w obszarze jakiej dziedziny wiedzy poruszane jest zagadnienie uczenia się, niemal zawsze przy jego

¹ Zagadnienie to podjął między innymi Antonio R. Damasio, który koncepcję umysłu jako autonomicznego bytu nazwał „błędem Kartezjusza”. Zdaniem A. R. Damasio ludzki mózg i ciało tworzą nierozłączny organizm, który wchodzi w interakcje ze środowiskiem jako jeden zespół, a nie oddzielnie mózg i ciało. Dlatego zjawiska umysłowe mogą zostać w pełni zrozumiane jedynie wtedy, gdy są rozpatrywane w kontekście interakcji ze środowiskiem (Damasio 1999: 15).

² Peter Jarvis jako sposoby uczenia się (*ways of learning*) podaje: słuchanie (*hearing*), widzenie (*seeing*), odczuwanie zapachu (*smelling*), smakowanie (*tasting*) i dotykanie (*touching*). Te zmysły wpływają na nasze myślenie (*thinking*), wykonywanie różnych czynności (*doing*) i emocjonalne odczuwanie (*feeling*) (Jarvis 2006: 17–18).

prezentowaniu ukazywane są jego psychologiczne konotacje, które wydają się dogodną płaszczyzną dla dalszych analiz³.

W latach 80. ubiegłego wieku psycholog Charles Galloway (1988: 10) stwierdził, że pojęcie „uczenie się” wydaje się łatwe do zdefiniowania dopóki nie próbujemy tego uczynić. Pomimo tej konstatacji sformułował jednak własną definicję pojęcia „uczenie się”. Zdaniem Ch. Gallowaya (1988: 98) uczenie się to:

... względnie trwała zmiana w tendencji do zachowania się w pewien sposób, która to zmiana jest wynikiem ćwiczenia połączonego ze wzmacnianiem.

Inny uznany badacz uczenia się – Sarnoff A. Mednick, najpierw uważa, że:

... prawie całe zachowanie się człowieka dorosłego jest postępowaniem nauczone. Niektóre tylko reakcje mają charakter odruchowy lub instynktowny: oddychamy, serce pompuje krew, komórki wielu tkanek aż kipią różnorodną aktywnością, żrenice zwężają się przy wzmożonym natężeniu światła. Wszystkie te czynności zachodzą bez potrzeby uczenia się (Mednick 1967: 28),

a następnie przypisuje uczeniu się następujące cechy:

- efektem uczenia się jest zmiana w zachowaniu;
- zmiana ta pojawia się jako wynik (wielokrotnego) powtarzania określonej sytuacji;
- zmiana ta (zmiany) jest względnie trwała;
- uczenia się nie można bezpośrednio obserwować (Mednick 1967: 31).

Stefan Baley (1967: 142) uważał uczenie się za proces, „którego produktem jest wiedza i umiejętność”. Zwracał też uwagę, że uczenie się nie jest tym samym, co ćwiczenie:

... każde ćwiczenie może być uważane za pewien przypadek uczenia się, natomiast nie każdą formę uczenia się można nazwać ćwiczeniem (Baley 1967: 124).

Zbliżoną definicję uczenia się podaje współczesny polski psycholog Ziemowit Włodarski (1993: 860):

... uczenie się – w znaczeniu szerokim rozumiane jest w psychologii jako proces nabywania przez jednostkę względnie trwałych zmian w zachowaniu się na podstawie jej indywidualnego doświadczenia. [...] to proces niezwykle ważny i występujący u człowieka

³ Znany czeski badacz uczenia się – Josef Linhart zwraca uwagę na to, że uczeniem się zajmują się badacze reprezentujący tak różne dyscypliny naukowe, jak: fizjologia, biologia, cybernetyka, filozofia, socjologia, aksjologia i pedagogika, ale to psychologia jest pierwszą nauką, na gruncie której został podjęty problem uczenia się. To psychologowie zapoczątkowali systematyczne badania tego procesu i wyznaczyli kierunki badań (Linhart 1972: 14). Zdaniem J. Linharta psychologiczne rozumienie uczenia się nawiązuje do biologicznych i fizjologicznych praw uczenia się. Warte podkreślenia jest, że już w połowie lat 60. ubiegłego wieku w czeskojęzycznej pracy *Psychologické problémy teorie učení* (1965) badacz ten postawił tezę, że psychologiczne ujęcie uczenia się (regulacja pośrednia, sprzężenie zwrotne, reakcje warunkowe) jest za wąskie w stosunku do uczenia się ludzi, które zależy między innymi od złożonych struktur poznawczych, motywacyjnych, warunków społecznych i komunikacji.

(a także u zwierząt) zupełnie powszechnie. Prowadzi do zmian w zachowaniu jednostki, zmian opartych na jej indywidualnym doświadczeniu (Włodarski 1992: 35).

Dla Johna A. Andersona uczenie się to proces:

... przez który na skutek doświadczenia zachodzą względnie trwałe zmiany w potencjale zachowaniowym (Anderson 1998: 21).

Natomiast Myron Dembo twierdzi, że uczenie się to też proces:

... za którego pośrednictwem następuje modyfikowanie czy zmiana zachowania dzięki doświadczeniu lub ćwiczeniu (Dembo 1997: 22).

Powyższe definicje odzwierciedlają behawiorystyczne rozumienie pojęcia „uczenie się”. Inną teoretyczną perspektywą formułowania definicji pojęcia uczenie się jest perspektywa poznawcza⁴. Poznawcze teorie uczenia się, koncentrując się na rezultatach uczenia się, podkreślają jego efekty w postaci zdobywania lub budowania wiedzy, jej organizowania i wiązania lub wydobywania z pamięci (Dembo 1997: 22).

Egzemplifikacją podejścia poznawczego jest stanowisko dwóch amerykańskich psychologów – Ernesta Hilgarda i Don Marquisa. Zwracają oni uwagę, iż uczenie się polega nie tylko na zmianach w zachowaniu, ale także na „przyswajaniu sobie wiadomości, umiejętności, nastawień i postaw” (Hilgard, Marquis 1968: 525). W ramach podejścia poznawczego sytuują się dwa wyrażenie wyróżnione przez Kazimierza Sośnickiego (1959: 355–362) rodzaje uczenia się: uczenie się sztuczne i uczenie się naturalne. Skrajnym rodzajem uczenia się poznawczego jest uczenie się sztuczne, czyli uczenie się na pamięć, a efektem takiego uczenia się jest umieć – to znaczy potrafić biegle, bez błędu wyrecytować wyuczone treści. W tym rozumieniu uczenia się umiejętność samodzielnego odkrywania nowych faktów i zależności oraz twórczość zarezerwowane były jedynie dla nauki uniwersyteckiej i uczonych. Uczenie się sztuczne to uczenie odtwórcze, z przewagą treści intelektualnych nad emocjonalnymi i wolicjonalnymi, to przyswajanie sobie zasobów wiedzy, którą zdobyli inni. Takiemu uczeniu się K. Sośnicki przeciwstawiał uczenie się naturalne, które też ma walor poznawczy. Początkiem myślenia o uczeniu się naturalnym było odkrycie, że uczenie się jest torowaniem nowych dróg w systemie nerwowym człowieka, dzięki czemu człowiek lepiej przystosowuje się do otoczenia lub przystosowuje to otoczenie do własnych potrzeb. Reakcje człowieka zmieniają się w zależności od sytuacji, ale sytuacje nie są jedynym warunkiem ich zmiany. Reakcje zależą też od sprawności dróg nerwowych, po których przechodzą impulsy wywołane przez sytuacje, jakie człowiek może napotkać. Skojarzenie sytuacji i reakcji nie jest raz na zawsze ustalone, ale podlega

⁴ Behawiorystyczną i poznawczą perspektywę analizy procesu uczenia się przyjmują m.in. M. Ledzińska i E. Czerniawska (2011) w podręczniku akademickim *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

zmianie. Szansa tej zmiany jest możliwością uczenia się rozumianego nie jako opanowywanie teoretycznej wiedzy, ale jako działanie ukierunkowane na samodzielne poszukiwanie wiedzy, samodzielne kreowanie sytuacji poznawczych wpisane w różnorodność sytuacji, w jakich znaleźć się może uczący się podmiot, nastawione na opanowywanie umiejętności znaczących dla codziennego życia. Rezultatem uczenia się naturalnego nie jest statyczny stan umysłu (zapas wiedzy), ale dynamizm życiowych sytuacji. K. Sośnicki zwraca też uwagę na poznawczą rolę uczenia się naturalnego: prawdą jest to, co prowadzi do właściwego lub/i skutecznego rozwiązania sytuacji problemowej, przy czym poznanie i prawda są raczej następstwem uczenia się niż jego warunkiem. Powyższe spojrzenie na naturalne uczenie się jest najbliższe jego społeczno-kulturowemu rozumieniu, czego egzemplifikacją są społeczne, społeczno-kulturowe i kulturowe teorie uczenia się. Podobnie jak koncepcja naturalnego uczenia się zakładają one, że świat i człowiek przestają być odrębnymi elementami, ale stają się komplementarne wobec siebie, będąc dynamicznym bytem społecznym. Współczesne uczenie się to „bycie człowieka (umysłu) w świecie”, z określoną historią i w określonej sytuacji. Znosi się redukowanie osób do ich umysłów, procesów mentalnych do instrumentalnego racjonalizmu, a uczenia się do pozyskiwania wiedzy. Uczenie się jest naturalnym elementem uczestnictwa człowieka w społeczeństwie i kulturze. Jest nieodzownym elementem życia jako wchodzenia w interakcje z innymi, podejmowanie wspólnych zadań, rozwiązywanie sprzeczności. Wymaga ono nieustannego negocjowania i renegocjowania znaczeń kultury.

Przytoczone dotychczas definicje uczenia się wpisują się w psychologiczną perspektywę jego rozumienia, w której uczenie się to pojawienie się względnie trwałych zmian w potencjale zachowaniowym jednostki (behawioryzm) lub przyswojenie sobie jakichś wiadomości, co wskazuje na procesualny i przystosowawczy charakter uczenia się (podejście poznawcze). Z psychologicznego punktu widzenia, nawet jeżeli uczenie się zachodzi w relacjach z otoczeniem, to i tak ma ono charakter wewnętrznego, psychicznego procesu, zachodzącego w umyśle jednostki uczącej się, czego efektem są zmiany w zachowaniu lub nabycie nowej wiedzy, umiejętności i nawyków.

Punktem wyjścia do ukazania pedagogicznego rozumienia uczenia się można uczynić jego pochwałę sformułowaną przez znanego psychologa Philipa Zimbardo:

... cechą, która najbardziej odróżnia organizmy wyższe od niższych form zwierzęcego życia, jest względna niezależność ich zachowania od niezmiennych, wrodzonych mechanizmów biologicznych i większa zdolność modyfikowania zachowania przez uczenie się w kontaktach ze swym środowiskiem. Uczymy się, jak stawać się ludźmi, jak żyć z innymi, mówić, uważać, spostrzegać, rozumować, a także jak działać [...]. To właśnie dzięki procesowi uczenia się ludzie osiągają najwyższy stopień autonomii i wolności od ograniczeń nakładanych przez ich naturalne środowisko, jak również przez fizjologiczne i anatomiczne dziedzictwo, historię gatunku lub społeczeństwa (Zimbardo, Ruch 1988: 96).

Philip Zimbardo wskazuje na humanistyczny charakter uczenia się. Podobne stanowisko zajęł znany amerykański antropolog Ralph Linton:

...człowiek, w przeciwieństwie do owadów społecznych, jest produktem końcowym procesu ewolucyjnego, który zmierzał do wzrostu indywidualizacji [...]. Nasi przodkowie, z chwilą, gdy osiągnęli poziom ludzki, utracili większość automatycznych reakcji, te zaś, które im pozostały, miały najprostszy charakter. Człowiek nie posiada instynktów, a przynajmniej nie w tym sensie, w jakim używamy tego terminu, gdy mówimy o zachowaniu owadów. Musi nauczyć się lub wymyśleć wszystko, co robi. Toteż każda jednostka nie tylko może, ale musi wytworzyć własne wzory zachowania [...]. W parze z ludzką zdolnością uczenia się i tworzenia zwyczajów idzie też równie ważna zdolność zapominania, rozpoznawania nowych sytuacji i wynajdywania nowych form zachowania, by stawić czoło tym nowym sytuacjom (Linton 2000: 27).

Zdaniem obu uczonych uczenie się może i powinno być rozumiane szerzej niż było rozumiane na gruncie psychologii. Jest to zarówno zjawisko dotyczące ludzi i między ludźmi zachodzące, jak i czynność najczęściej świadomie przez ludzi podejmowana. Takie rozumienie przedstawił Czesław Kupisiewicz, którego zdaniem uczenie się to:

... proces zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego lub pośredniego poznawania rzeczywistości – zakładamy przy tym, że czynnikami wyzwalającymi ów proces są dostatecznie silne motywy uczenia się, a jego rezultatem jest wzrost posiadanego zasobu wiedzy i sprawności, wywierający wpływ na poglądy, przekonania, postępowanie i ogólny rozwój jednostki, słowem – na jej zachowanie (Kupisiewicz 1995: 17).

Przywołany wcześniej czeski psycholog – J. Linhart⁵ jest zdania, że pedagogiczny aspekt uczenia się:

... uwzględnia szczególne właściwości uczenia się przebiegającego w warunkach wychowania i nauczania [...]. Pedagogika zajmuje się badaniem i ustalaniem podstawowych praw wychowawczo-dydaktycznych dotyczących kierowania uczeniem się człowieka w różnych stadiach jego rozwoju (Linhart 1972: 22).

Problem „pedagogicznego uczenia się” podjął na gruncie pedagogiki między innymi Roman Schulz (2009: 102–112). Badacz ten zauważył, że „pedagogiczne uczenie się” obejmuje szerszy zakres niż „psychologiczne

⁵ J. Linhart zwraca też uwagę na słuszność metody porównawczej w badaniu uczenia się, dlatego „konieczne jest, jak to wynika z istoty interdyscyplinarnego podejścia, aby każda z [...] samodzielnych dyscyplin badała procesy uczenia się ze swojego punktu widzenia i swoimi metodami [...]. Dążenie do jednolitego ujęcia wszystkich tych aspektów i stworzenia jednolitej teorii uczenia się, wymaga wprowadzenia jednolitego więcej czy mniej formalnego języka, zapewnienia ścisłej interdyscyplinarnej współpracy i przyjęcia *kompleksowej metody badania* procesów uczenia się. Opracowanie tych międzydyscyplinarnych powiązań jest bardzo ważne nie tylko z punktu widzenia teoretycznego, ale i praktycznego. Świadczy o tym np. historia stosunków między pedagogiką i psychologią: pedagogika w pewnych etapach swojego rozwoju albo jednostronnie skłaniała się do psychologicznego punktu widzenia (patrz np. pajdocentryzm), albo jednostronnie od niego oddalała (patrz np. pedagogiczny woluntaryzm). Było to zawsze ze szkodą dla wychowania i nauczania w praktyce (Linhart 1972: 23–24).

uczenie się”. W pedagogice uczenie się związane jest z opisem mechanizmów wskazujących kierunek i przebieg rozwoju osobniczego człowieka. Jednocześnie omawiane jest w opozycji do procesu dojrzewania, które nie zależy od indywidualnego doświadczenia człowieka i przebiega podobnie u wszystkich ludzi. Swoiście pedagogiczną perspektywą rozumienia i badania zjawiska uczenia się jest odniesienie go do ludzi dorosłych:

... już zakorzenionych w kulturze, demonstrujących zdolność poszerzania swego doświadczenia w ramach pełnionych przez siebie (lub nabywanych) ról zawodowych. Wykładnia ta ma w szczególności zastosowanie do opisu pedagogicznego uczenia się, które jest przecież formą nabywania (wzbogacania) doświadczenia zawodowego u wychowawców, nauczycieli i pedagogów, pełniących role podmiotów kształtujących, a nie kształtowanych w interakcjach edukacyjnych (Schulz 2009: 103).

R. Schulz zwraca też uwagę na perspektywę pedeutologiczną pedagogicznego uczenia się:

... z perspektywy pedeutologicznej pedagogiczne uczenie się jest pojmowane zasadniczo jako przyswajanie elementów tradycji pedagogicznej przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego w toku ich przygotowania zawodowego, w związku z adaptacją do zadań stanowiska pracy czy w ramach podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Przeciwnieństwem tej odmiany pedagogicznego uczenia się jest uczenie się innowacyjne, twórcze, heurystyczne, owocujące wzbogacaniem kultury pedagogicznej o nowe składowe (Schulz 2009: 103).

Obydwie formy pedagogicznego uczenia się uznaje on za ważne dla opisu i wyjaśniania *logosu* edukacyjnego (Schulz 2009: 103), ponieważ:

... procesowi życia towarzyszy proces uczenia się, jak żyć. Wykonywaniu pracy towarzyszy proces uczenia się, jak pracować (lub nie pracować). Procesowi edukacji towarzyszy proces uczenia się, jak kształcić i wychowywać. Właśnie to jest klucz do zrozumienia tego ważnego składnika pedagogiki, którego twórcami, nośnikami i użytkownikami są podmioty czynu edukacyjnego i który powstaje w trakcie realizacji funkcji dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych (Schulz 2009: 112).

Zdaniem Romana Schulza pedagogiczne uczenie się nauczycieli, wychowawców, pedagogów i opiekunów ma bardziej zaawansowane postacie w stosunku do jego pierwotnego, psychologicznego odpowiednika. Jest ono dobrowolne i towarzyszy mu zamierzenie osiągnięcia określonego celu, na przykład związanego ze współczesnymi problemami edukacyjnymi: przeciążeniem programowym, brakiem motywacji uczniów do uczenia się, brakiem chęci do samorozwoju, przeciwdziałaniem uzależnieniom wśród młodzieży. W zaawansowanych formach uczenia się duże znaczenie ma wcześniejsze doświadczenie pedagoga. Bazując na doświadczeniu, nauczyciel uczy się na przykład, jak nauczać dzieci liczenia, jak opracować program nauczania lub jak przeprowadzać testy. Takiemu uczeniu się towarzyszy zastosowanie rozmaitych systemów symbolicznych, takich jak język, koncepcje, teorie. Pośredniczą one w relacjach poznawczych między nauczycielem a otaczającą go rzeczywistością. Podczas uczenia się nauczyciele uruchamiają swoje spostrzeżenia, wyobraźnię i myślenie. Zaawansowane formy uczenia

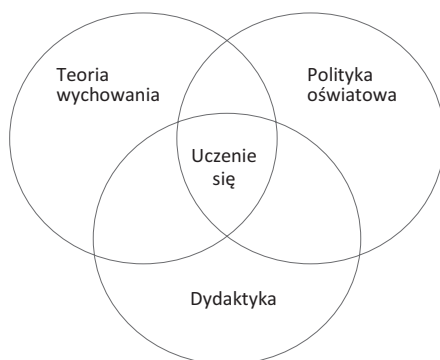
się mogą mieć charakter czynny, w którym nauczyciel w celu zdobycia nowej wiedzy eksperymentuje z warunkami środowiska. W pierwotnej postaci uczenie się pedagogów zintegrowane jest z praktyką, inspirowane potrzebami praktyki. W bardziej zaawansowanych formach może ulegać emancypacji, uniezależniać się od praktyki, autonomizować strukturalnie i funkcjonalnie, czyli być odpowiedzią na problemy, które w praktyce nie występują lub są niedostrzegane (Schulz 2009: 104–105).

Problem pedagogicznego rozumienia uczenia się podjęła także Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008: 123–163), uznając uczenie się za centralną kategorię pedagogiczną:

... jeżeli uczenie się w warstwie ideologicznej jest traktowane jako pojęcie łączące zakresy znaczeniowe przypisywane trzem pojęciom: „kształceniu – wychowaniu – oświacie”, to możemy powiedzieć, że wiedza o tym procesie jest wytwarzana przez trzy szczegółowe subdyscypliny pedagogiczne: 1) dydaktykę, której przedmiotem jest proces kształcenia (nauczania i uczenia się); 2) teorię wychowania, której przedmiotem jest proces wychowania (w pedagogice polskiej oddzielany od procesów kształcenia); 3) politykę oświatową (Hejnicka-Bezwińska 2008: 141).

T. Hejnicka-Bezwińska, powołując się na wyniki badań naukowych z dziedziny genetyki, neurofizjologii i neuropsychologii, uważa, że uczenie się odnosi się do całej osobowości człowieka. Autorka zauważa też, że współczesne raporty oświatowe⁶ wskazują na związek uczenia się z konkretnym rodzajem postawy wobec wiedzy i wobec życia, co wymaga osobistego zaangażowania i inicjatywy, ale też jest koniecznością we współczesnym szybko zmieniającym się świecie.

Rycina 1. Status uczenia się w strukturze współczesnej pedagogiki



Źródło: Hejnicka-Bezwińska 2008: 142.

⁶ Raport Ireneusza Białeckiego i Jacka Hamana zatytułowany *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA; Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa; Edukacja. Jest w niej ukryty skarb; Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*