
ARTYKUŁY

Dorota Klus-Stańska

Uniwersytet Gdański

Wydział Nauk Społecznych

ORCID: 0000-0002-0430-3776

Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej

Summary

PERSONAL KNOWLEDGE AS A TURNING POINT IN TEACHING THEORY AND PRACTICE

The article presents the students' personal knowledge as a crucial element of the learning and teaching process. The discovery of personal knowledge by psychologists caused a paradigmatic turn in the theory of teaching. While the conceptions inspired by behaviourism do not take into consideration the personal knowledge and notice/see only the public knowledge assigned by the formal curriculum and textbooks, the constructivist conceptions place personal knowledge very high among the factors significant for the learning process. However, its status is still controversial as far as we treat it not only as a starting point for learning but as a final point determining personalisation of new knowledge as well. To explain this mechanism, the author uses the notions of „a mental gentling of the public knowledge” and „a cognitive partnership”.

Keywords: personal knowledge, theory of learning – teaching, school education, theory of teaching paradigms

red. Paulina Marchlik

Wiedza w szkole, powszechnie kojarzona jest z programem nauczania, podręcznikami i przekazem nauczyciela, czyli tym, co do nauczania wnosi instytucja. Ja skupiam się na tym, co do procesu uczenia się wnosi uczeń. Ten uczniowski wkład traktuję jako zasadniczy dla rozumienia, co dzieje się na lekcjach, ale też tego, jak można zmieniać jakość edukacji.

O czym jest dydaktyka?

Teorie dominujące w polskiej w dydaktyce ogólnej skoncentrowane są na procesie nauczania. Dydaktykę zdefiniowano w nich jako dyscyplinę, której przedmiotem jest proces nauczania–uczenia się, co sytuuje uczenie się w pozycji prostego skutku nauczycielskich czynności. Przez długi czas w naukach o edukacji szkolnej ta perspektywa była traktowana jako obowiązująca i jedyna słuszna naukowo, a i obecnie jej popularność jest znaczna. Bezdyskusyjnie przyjmowane jest w niej założenie, że prawidłowa nauczycielska aktywność (w praktyce jest to zgodność z konspektem lub konspektopodobnym zamysłem nauczyciela) pozwala osiągnąć zaplanowane cele przy spełnionym warunku pilności ucznia. Podobnie jak w przypadku procesów technologicznych przyjmuje się, że odpowiednie czynności prowadzą do zaplanowanego produktu.

W tej perspektywie dydaktycznej kształcenie nauczycieli zorientowane jest na projektowanie lekcji przez ustalaniu sekwencji bodźców (czynności nauczyciela) i przypisanych im reakcji uczniów. Uwaga dydaktyków akademickich i nauczycieli skupiona jest na metodach nauczania i zbieżności jego efektów z założonymi celami, a nie na procesach dziejących się w umyśle ucznia.

Separacyjna tradycja ignorowania umysłowych zasobów uczniowskich tak na poziomie teorii dydaktycznej, jak i w szkolnej codzienności nauczania, jest wyrazem głęboko zinternalizowanych, ale niewyrażanych *explicite* (bo traktowanych jako oczywiste, więc niewymagające wskazywania) założeń o odrębności i niezależności wiedzy osobistej i wiedzy publicznej (tu: szkolnej). Stąd też ustalone ogólnie treści kształcenia utożsamiane są jednoznacznie z wiedzą wartościową i sytuowane poza możliwym kwestionowaniem, a uwaga dydaktyków koncentruje się na metodach ich opracowywania. Psychologicznym źródłem założeń separacyjnych jest przede wszystkim behawioryzm, często ujmowany w spłyconej i metodologicznie zniekształconej postaci (Klus-Stańska 2010). Dla behawioryzmu odrębność środowiska zewnętrznego jako źródła bodźców i wzmocnień od obiektu oddziaływań była bezdyskusyjna.

Od separacji do interakcji

W nierelacyjnym rozumieniu edukacji przyjmuje się obraz wiedzy publicznej jako istniejącej poza uczniem w postaci gotowej do nieodkształconego przeniesienia do jego umysłu. W ten sposób wiedza publiczna ma być multiplikowana,

a za optymalny przyjmuje się efekt: „taka sama wiedza w każdym umyśle”. To uzasadnia określone conceptualizacje licznych elementów dydaktycznych, jak na przykład nadawanie kierowniczej roli nauczyciela rangi niezbędności, dominacja frontalnego nauczania, traktowanie modelu ogniw dydaktycznych jako dowodzącego relacji przyczynowo-skutkowej między nauczaniem i uczeniem się itd.

Chociaż niewątpliwie dydaktyka skoncentrowana na wiedzy publicznej stanowiła ważny krok w rozwoju tej subdyscypliny pedagogicznej, jednak ignorowanie wiedzy osobistej uczniów zadecydowało o jej licznych ograniczeniach (Klus-Stańska 2010), prowadząc do zastoju w całej dydaktyce ogólnej.

Impulsem dla zmiany, a na świecie źródłem radykalnego zwrotu w obszarze myślenia o nauczaniu i uczeniu się, stał się konstruktywizm (Gołębniak 2005) zarówno w swojej wersji rozwojowej (Piaget 1966, 1992), jak i socjokulturowej (Bruner 1960, 1978; Wygotski 1989). Teorie formułowane na jego gruncie wyeksponowały znaczenie wiedzy osobistej w procesach poznania i rozumienia świata.

Konstruktywizm znosi całkowicie model separujący wiedzę w umyśle ucznia od tej, którą szkoła przeznacza do opracowywania na lekcjach. Przyjmuje się w nim założenie, że te dwa zakresy wiedzy nie są od siebie niezależne. Jednostka nie ma bezpośredniego, „czystego”, dostępu do wiedzy publicznej (czymkolwiek miałoby to być); odczytuje ją zawsze z perspektywy własnej biografii poznawczej. Treści, pojęcia, strategie działania, wartości pochodzące z zajęć szkolnych są w procesach odbioru filtrowane i zmieniane z użyciem zgromadzonych przez ucznia doświadczeń poznawczych. Dodatkowo ów proces filtracji i rekonstrukcji jest pod wpływem kontekstu sytuacyjnego, na który składa się rozpoznawanie przez ucznia sytuacji w klasie, klimat lekcji, cechy nauczyciela i jego komunikatów, sygnały płynące z ciała ucznia i inne elementy warunków, w których uczeń się znajduje.

Relacje zachodzące między wiedzą osobistą uczniów a dekretną programem wiedzą publiczną, opisywane są przez konstruktywistów jako dynamiczne, silnie współzależne, interferujące, a budujący je kontekst jako złożony, wrażliwy na detale i uwikłany w szereg elementów „niewidocznych” na lekcji.

Konstruktywizm zawiera więc sprzeciw wobec ujmowania i analizowania uczenia się jako wyniku nauczania oraz pomijania jego kontekstu zarówno w planie najbliższego otoczenia i biografii jednostki, jak też w planie systemowo-historycznym. To głęboko zmieniło myślenie o nauczaniu i dydaktyce¹.

¹ W tym tekście zajmuję się koncepcjami wiedzy osobistej w dydaktyce, mającymi swoje źródła w psychologii, ale trzeba pamiętać, że konstruktywistyczny zwrot dydaktyczny ma również swoje źródła w innych naukach (np. socjologii czy antropologii), a przede wszystkim w filozofii.

Język kontekstem racjonalności dydaktyki

Czynnikiem o znaczącym wpływie na przebieg procesów nauczania jest kontekst „zakłęty” w języku programu i metodyki. Założenia wykluczające wiedzę osobistą uczniów z pola zainteresowania dydaktyki i ekskluzywnie łączące termin „wiedza w szkole” wyłącznie z treściami kształcenia, są bardzo silne. Wyrażają się nawet w stabilnych związkach frazeologicznych i wytwarzanych przez nie rozwiązaniach metodycznych opartych na nieustannej werbalnej aktywności nauczyciela i kierowaniu uczniami krok po kroku. Te frazeologiczne struktury są na tyle uporczywe, że można je określić mianem perseweracji metodycznej.

We frazeologicznych powszechnie podzielanych automatyzmach nauczyciel zawsze „wiedzę przekazuje”, „zapoznaje ucznia z wiedzą”, „kształtuje pojęcia”, a uczeń „wiedzę przyswaja”, „zapoznaje się z nią”, „zapamiętuje i utrwała”. Określenia takie, jak „nauczyciel rekonstruuje wiedzę uczniów”, „bada rozumowanie uczniów”, „tworzy warunki do odkrywania wiedzy”, „uczeń wytwarza wiedzę” itd. brzmią w akceptowanej tradycji językowej nienaturalnie i obco. Leksyka taka jak: „nauczyciel przekazuje, zapoznaje, kształtuje, wdraża / uczeń zapoznaje się, utrwała, nazywa, wymienia, przyswaja” obniża status wiedzy osobistej uczniów, wzmacniając przekonania nauczyciela, co do tego, czym jest nauczanie i uczenie się i co oznacza wartościowa wiedza. Kierowanie myśleniem uczniów, jego ujednolicanie, egzekwowanie wiedzy w postaci werbalnej – to tylko niektóre nieuniknione charakterystyki lekcji wytworzonej przez takie dydaktyczne zasoby leksykalne (por. Klus-Stańska 2017). Inne praktyki edukacyjne są pochodną języka, który wynika z uznania wartości wiedzy osobistej: „nauczyciel organizuje, stwarza warunki, wspiera, stawia problemy / uczeń bada, projektuje, gromadzi dane, sprawdza, eksperymentuje, uzasadnia”.

W każdym z tych przypadków rozumienie zdarzeń na lekcji jest zupełnie odmienne i to, co dla jednych nauczycieli jest dobrym nauczaniem, dla drugich nauczaniem nie jest w ogóle. Dlatego choć dominację niektórych koncepcji można rozpatrywać jako dopracowanie wspólnego języka dydaktyki i nauczycieli (Kruszewski 1993), trzeba pamiętać, że wytwarza to kolektywne nauczycielskie „my”, które pozostaje nieeksplikowane, ale jest przeżywane jako jedyny sensowny wariant rzeczywistości dydaktycznej, co w konsekwencji pozostawia te koncepcje poza namysłem i krytycznością.

Język nie tyle opisuje rzeczywistość, co ją wytwarza, głęboko penetrując praktyki kulturowe oraz sposoby ich rozumienia i interpretacji. Ta teza w naukach

społeczno-humanistycznych nie jest niczym nowym (Grzegorzczkova 1999; Maćkiewicz 1999; Sapir 1978; Whorf 1982). Tu przywołuję ją jedynie dla wzmocnienia refleksji nad dydaktycznym statusem wiedzy osobistej uczniów.

Zwrot dydaktyczny

Wywołane konstrukttywizmem zmiany w dydaktyce widać w jej wielu obszarach. Co oczywiste, nastąpiła wyraźna zmiana rozumienia znaczenia wiedzy osobistej w procesach dydaktycznych, a także relacji między nią i wiedzą, wynikającą z programu kształcenia.

Jednak kluczowe jest przesunięcie przedmiotu badań dydaktyki. Wyraża się to szczególnie w odejściu od ograniczania go do uczenia się kierowanego przez nauczyciela i poszerzeniu obszaru zainteresowań o liczne inne zagadnienia. Należą do nich takie nowo dostrzeżone elementy procesu dydaktycznego, jak: przestrzeń i rzeczy (Karwasz, Kruk 2012), uczenie się rówieśnicze i mowa eksploracyjna (Barnes 1988), nieprzejrzystość oceniania szkolnego (Szyling 2011), etyczne aspekty egzaminów (Groenwald 2011), kultura dydaktyczna (Klus-Stańska 2010), językowy obraz świata programów i podręczników (Wiśniewska-Kin 2013) itd. Zaczęto badać uczenie się w szkole z uwzględnieniem kontekstu społecznego, historycznego, politycznego, instytucjonalnego, biograficznego. Nauczanie i program kształcenia nadal poddaje się analizie, ale nie w perspektywie normatywnej czy instrukcyjnej, ale interpretatywno-krytycznej. Dobro, jakie w dotychczasowych założeniach bezdyskusyjnie oznaczała dydaktyczna oferta szkoły, wskazano jako problematyczne i kontrowersyjne. Po raz pierwszy sformułowano pytanie, czy nauczanie jest konieczne dla uczenia się, albo – w wersji miękkiej – jak należy zredefiniować nauczanie, bo okazuje się pojęciem polisemicznym – w świetle nowych ujęć i wyników badań.

Wyraźna jest też zmiana metodologiczna. Dotychczasowa dominacja pomiaru i eksperymentu została otwarta na takie metody, jak etnografia lekcji (Kruszewski 1993; Karkowska 2005), badania w działaniu (Klus-Stańska 2013), analiza dyskursu podręczników (Zalewska 2000), badania projektowe (Kruk 2008), analiza semiotyczna przestrzeni (Nowicka 2010), brikolaż w wieloaspektowych analizach dydaktycznych (Groenwald 2011; Sadoń-Osowiecka 2009) i wiele innych.

Niejednorodność wiedzy osobistej

Jednym z obszarów problemowych, który pojawił się z impetem teoretyczno-metodologicznym w dydaktyce, jest właśnie wiedza osobista. Wiąże się z tym pewne nieporozumienia pojęciowe, bowiem wśród badaczy, deklarujących konstruktywizm – koncept wiedzy osobistej bywa rozumiany głęboko i wszechstronnie, ale bywa też spłypany i „przykrawany” do dawnego modelu dydaktycznego.

Wiedza osobista jest konstruktem złożonym, dynamicznym i nieustannie reorganizującym się. Nie jest synonimem wiedzy uprzedniej, gdyż może być uruchamiana także na lekcji, na przykład podczas samodzielnego rozwiązywania problemów. Przekracza zakres wiedzy potocznej, gdyż do samodzielnie odkrytych lub zewnętrznych, ale spersonalizowanych jej zasobów mogą należeć elementy wiedzy naukowej. Jest czymś więcej niż zbiorem informacji, ponieważ obejmuje też strategie poznawcze.

Niejednorodność wiedzy osobistej i jej potencjał wyrażają się w jej cechach i strukturze. Typowe dla niej są: nielinearność, kontekstowość, elastyczność, dynamika i zróżnicowanie temporalne (wiedza z „przedtem”, ale też wiedza niekierowana, uruchamiana „tu i teraz”). A bogactwo struktury przejawia się w konglomeracie różnorodnych elementów, składających się na wiedzę osobistą: informacje, fakty, pojęcia, antycypacje, strategie rozumowania, pytania, hipotezy, obrazy, techniki działania, wartości, oczekiwania poznawcze, wrażenia cielesne itd.

Dydaktyczne statusy wiedzy osobistej ucznia

Wiedza osobista uczniów daje się odnaleźć w trzech statusach w różnych odmianach dydaktyki. Może być:

1. nieobecna w teorii dydaktycznej / karana w praktyce szkolnej,
2. odkryta dla teorii dydaktycznej / nieobecna w praktyce szkolnej,
3. kluczowa w teorii dydaktycznej / kluczowa w praktyce szkolnej.

Pierwszy ze statusów wytwarza dydaktyka mainstreamowa. Wiąże się to z utożsamianiem wiedzy traktowanej jako ważna jedynie z programowymi treściami kształcenia. Tradycyjne ujęcia dydaktyczne oparto na założeniu, że przed byciem nauczaniem uczeń nie dysponuje wiedzą związaną z realizowanym tematem, a ujawnianie wiedzy osobistej jest karane jako zakłócenie.

Na tym przekonaniu zbudowane są podręczniki i schemat lekcji. Konspekt lekcji zorientowany jest zawsze tylko na wiedzę publiczną i z założenia ma doprowadzić do ujednoliconej jej znajomości przez wszystkich uczniów. Ujednolicenie – to nie tylko zgodność merytoryczna, lecz uleganie dwóm formom nacisku. Są to:

- tyrania formy (porządek języka), gdy tak zwana poprawna odpowiedź oznacza nie tylko zgodność treści, ale też oczekiwaną ich ekspresję (użycie określonych słów, preferowanej formy gramatycznej, przewidzianych przykładów itd.)
- tyrania czasu (porządek struktury), gdy regulatorem opracowywania wiedzy jest przyjęty arbitralnie rozkład materiału i konspekt lekcji.

Wytwarza to praktyki, w których wiedza osobista i jej zindywidualizowana ekspresja staje się elementem obcym, zbędnym, a nawet destrukcyjnym. Jest ignorowana i marginalizowana przez nauczycieli, ale bywa też jawnie wygaszana i eliminowana. Uczniowie szybko uczą się ukrywać swoje nieprzewidziane przez nauczyciela kompetencje, interpretacje, strategie działania i rozumowania (Klus-Stańska 2000).

Odmienny status wiedzy osobistej dotyczy sytuacji, gdy badacze akademicki są nią zainteresowani, natomiast jest ona nadal nieobecna w praktyce, choć już niezwalczana. Odkryta dla teorii, zyskuje w szkole co najwyżej status „sympatycznej ciekawostki”.

Tymczasem nieustanne kierowanie czynnościami uczniów, wyrażające się w nadreprezentacji nauczycielskich komunikatów i instrukcji w czasie lekcji, nierzadko stanowi – jak obecnie wiadomo – nie źródło uczenia się uczniów, ale jeden z jego głównych inhibitorów.

Konstruktywizm pozwolił dostrzec, że naiwne prekoncepty nierzadko utrudniają rozumienie pojęć naukowych, ale ujawnił też potencjał poznawczy i wiedzotwórczy laików². Oba te wątki (błędy wynikające z naiwnych przedzałożeń i osobisty potencjał kognitywny) są intrygujące z dydaktycznego punktu widzenia.

² Choć na świecie badania naiwnych teorii są prowadzone we wszystkich grupach wiekowych i na różnych poziomach edukacji, w Polsce zainteresowali się nimi niemal wyłącznie pedagodzy wczesnej edukacji. Wyeksponowali orientację badawczo-eksploracyjną dzieci, zwrócili uwagę na wysokie, ignorowane przez system oświatowy, szkolne kompetencje dzieci u progu szkoły (Murawska 2004), badali dziecięce koncepcje świata przyrodniczego (Rybska 2017) i społecznego (Wiśniewska-Kin 2013) oraz dziecięcy filozoficzny potencjał refleksyjny (Szczepka-Pustkowska 2011). Powstały empiryczno-teoretyczne opracowania wiedzy osobistej dzieci w kontekście edukacji szkolnej (Kochanowska 2018).

Ignorowanie koncepcji, jakie uczeń wnosi do klasy, powoduje, że jego teorie pozostają nierozpoznane i nieskonfrontowane z wiedzą naukową.

Chociaż na świecie zgromadzono już rozliczne dane na temat potocznych koncepcji liczby, zjawisk przyrodniczych czy społecznych³, a autorzy najnowszych koncepcji nauczania matematyki, fizyki czy historii jako kluczowe wskazują rozpoznawanie uczniowskich osobistych teorii, to nadal dysproporcja między zainteresowaniem badaczy a uwagą praktyków jest ogromna. W praktyce nauczania o behawiorystycznej proveniencji wciąż mamy do czynienia z silnym sterowaniem lekcją przez nauczyciela i jego wyrazistą nadaktywnością.

O trzecim, najwyższym statusie osobistej wiedzy uczniów możemy mówić, gdy jest ona respektowana zarówno w teorii, jak i w praktyce dydaktycznej. Z badań do praktyki przenika rozumienie znaczenia samodzielnej, niekierowanej aktywności uczniów dla jakości uczenia się. Owa samodzielność jest utożsamiana nie z pozbawionym bezpośredniej nauczycielskiej kontroli ćwiczeniu się w tym, co zostało wcześniej wskazane na lekcji jako poprawne (np. podczas pracy domowej), ale z podejmowaniem przez uczniów wysiłku koncepcyjnego: poszukiwaniu własnych sposobów działania i rozumienia (wiedzy osobistej aktywowanej wobec zadań szkolnych). Niezbędne jest stawianie przed uczniami dobrze sformułowanych problemów, a samodzielność koncepcyjna może być realizowana zarówno indywidualnie, jak i w procesach nietutoringowego uczenia się rówieśniczego w warunkach mowy eksploracyjnej (Mercer, Hodgkinson 2008).

Zmiana rekomendacji dla praktyki

W dydaktyce pojawiła się konieczność redefinicji nauczania i uczenia się. Punktem centralnym staje się spersonalizowana i indywidualnie zróżnicowana aktywność uczniów, a nauczanie staje się „nauczaniem w tle”. Redefinicje

³ Uczniowie dysponują własnymi sposobami rozumienia elementów świata przynależnych do szkolnej wiedzy przedmiotowej. Mają koncepcje liczby, zbiorów, relacji między liczbami (Driver i in., 1994; Fischbein 1994; Kalinowska 2010; Starkey 1992), koncepcje wielu zjawisk przyrodniczych (Inagaki G. Hatano 2002; Majcher, Suska-Wróbel 2005; Medin, Atran 2004; Rybska 2017; Tarłowski 2006) czy społecznych. Powszechne dziś wśród psychologów odejście od założeń Jeana Piageta na temat istotnych różnic między myśleniem dzieci i dorosłych wiąże się z dowodami, że teorie dziecięce oraz osobiste teorie młodzieży i dorosłych zawierają zasadnicze podobieństwa, a potoczne koncepcje są w znacznej mierze odzwierciedleniem wzorów, jakie charakteryzowały historyczny rozwój nauk (Carey 1985).

pojęć dydaktycznych to efekt szerszej świadomości potrzeby nowego języka⁴. Niezdolność od jego zmiany jest jednym z zagrożeń rozwoju dydaktyki, która wyrażana w „starym” języku – działa zachowawczo.

Radykalna zmiana teoretyczna wygenerowała odmienne rekomendacje dla praktyki. Szczególnie znaczące różnice dotyczą:

- zmiany pola aktywności ucznia i uwagi nauczyciela (inny obszar kontroli i samokontroli; orientacja na procesy dochodzenia do wiedzy, a nie jedynie na ich wynik; monitorowanie zamiast sterowania itd.)
- zmiany zarządzania treściami, czasem i przestrzenią (w miejsce sztywnego kierowania i zewnętrznego planu zaczynają działać zasady elastyczności, personalizacji treści, szerokiej dostępności przestrzeni i źródeł itd.)
- nacisku na indywidualizację (która okazała się bardziej wiedzotwórcza niż nauczanie zbiorowe, nierespektujące zasobów indywidualnych).

W teorii dydaktycznej pojawiły się badania demaskujące dramatyczny rozdźwięk między bogatą wiedzą i możliwościami poznawczymi dzieci a mierną programową ofertą szkolną. Zmienia to status wiedzy publicznej uznanej za odpowiednią i pożądaną: okazuje się jałowa lub wręcz szkodliwa. Relacja wartościująca między tym co, osobiste, a tym, co naukowe, przestaje być jednoznaczna.

Kontrowersje wokół statusu (kluczowej) wiedzy osobistej

Chociaż niewątpliwie konstruktywiści wzmocnili pozycję wiedzy osobistej w teoriach uczenia się i w rekomendacjach dla praktyki, jednak z jej statusem wiążą się pewne ambiwalencje, które można odnieść do trzech momentów jej występowania. Najkrócej rzecz ujmując: jest ona akceptowana w różnym stopniu w zależności od tego, czy chodzi o wiedzę na wejściu uczenia się, w trakcie uczenia się, czy na wyjściu uczenia się.

Wiedza osobista uczniów jako stan wyjściowy dla myślenia i działania ucznia jest powszechnie uznawana przez konstruktywistów i respektowana jako ważna. Podobnie wysoki status ma wiedza osobista jako strategia uruchamiana w trakcie uczenia się (na przykład podczas dyskusji, projektowania, rozwiązywania problemów itd.), choć mamy tu do czynienia z pewną jej instrumentalizacją – jest traktowana jako narzędzie dojścia do „pozaosobistych” rezultatów.

⁴ O niezbędności zmiany języka i jego zasobów w odniesieniu do pedagogiki jako dyscypliny naukowej pisał Lech Witkowski (1998).

Natomiast dyskusyjne okazuje się lokowanie wiedzy osobistej jako punktu dojścia – przypadającego na dany moment uczenia się stanu końcowego. Z reguły przyjmuje się, że rezultatem uczenia się winno być zastąpienie wiedzy osobistej przez naukową. I takie oczekiwanie ma sens, gdy wiedza osobista definiowana jest jako nieuchronnie błędna, niedokładna, chybiona. Lecz gdy zasadniczym kryterium jej wskazywania nie jest pochodzenie z doświadczeń codziennych, ale stopień „udomowienia” poznawczego (mentalnego oswojenia) widocznego w poczuciu, że jest to „moja wiedza”, wówczas nie wystarcza ograniczanie znaczenia wiedzy osobistej do pierwszego etapu lub narzędzia.

Możliwe jest zatem naświetlenie relacji „wiedza osobista–wiedza publiczna” z nieco przesuniętej perspektywy. Między prywatnym i publicznym zachodzi interakcja, więc jest to oddziaływanie dwukierunkowe i są tu możliwe dwa pytania:

1. Jak „prywatne” zmienia się w publiczne?
2. Jak publiczne staje się „prywatne”?

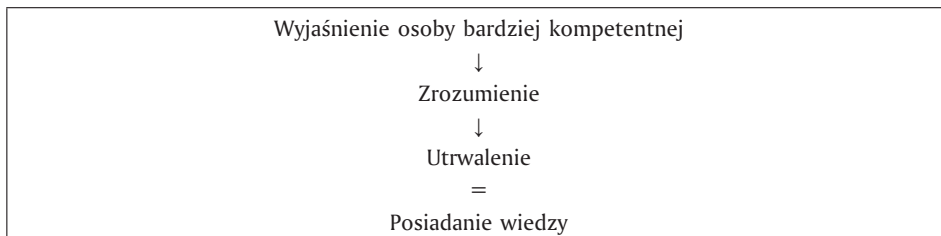
Z jednej bowiem strony, nasze doświadczenia poznawcze mogą pod wpływem konfrontacji z wiedzą naukową ulec uporządkowaniu i przekształceniu; z drugiej, to co naukowe / publiczne może stać się integralną częścią „ja”. Najbardziej jaskrawym przykładem głębokiego zinternalizowania i spersonalizowania tego, co publiczne, jest opanowanie języka ojczystego (inaczej dzieje się z językiem obcym – chyba, że stanie się językiem, w którym myślimy i czujemy).

Wiedza osobista jako punkt dojścia, jakim staje się w wyniku oswojenia mentalnego wiedzy publicznej (Klus-Stańska, Nowicka 2005), wymaga określonych warunków, w których aktywność poznawcza ucznia nie jest sterowana przez nauczyciela. Niezbędne są: każdorazowa aktywizacja wiedzy osobistej przed kontaktem z wiedzą publiczną, codzienna przestrzeń dla uczniowskich strategii rozumowania w zderzeniu z problemem, zgoda na osobisty język ucznia, swobodna interakcja rówieśnicza dla uczenia się.

Wiedza osobista uczniów w modelach procesów dydaktycznych

W transmisyjnym modelu procesu dydaktycznego kierownicza rola nauczyciela i centralna rola podręcznika jako źródeł i weryfikatorów wyselekcjonowanej, jedynej uznanej za ważną wiedzy, czyni z umysłowych zasobów personalnych element zbędny i przez nikogo nieoczekiwany (rys. 1).

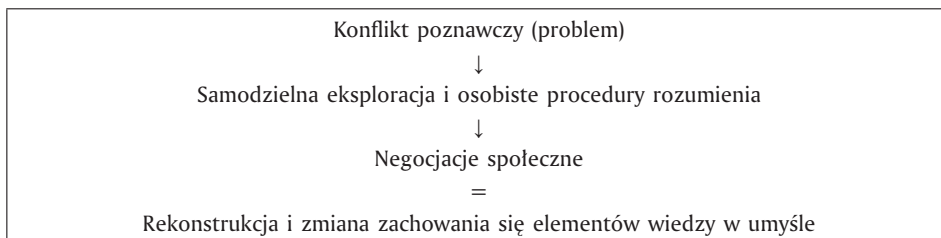
Rys. 1. Transmisyjny model nauczania (bez wiedzy osobistej uczniów)



Źródło: Dorota Klus-Stańska (2010)

Zmiana statusu wiedzy osobistej prowadzi do zmiany modelu przebiegu lekcji. Konstrukttywizm zakłada niezbędną aktywizację osobistej wiedzy uczniów na każdym etapie lekcji, łącznie z finalnym spersonalizowaniem wiedzy zewnętrznej (rys. 2).

Rys. 2. Konstruktystyczny model uczenia się (wiedza osobista na każdym etapie)



Źródło: D. Klus-Stańska (2010)

Konsekwencją zmiany jest potrzeba relacji uczeń–nauczyciel, którą określam jako partnerstwo poznawcze (Klus-Stańska 2000). Rzecz nie w partnerstwie społecznym (jest ono kontrowersyjne), które wymaga symetrii statusów zachowań uczniów i nauczyciela, ale poznawczym, opartym na symetrii statusów znaczeń nadawanych rzeczywistości. Wiedza ucznia rozpatrywana jest jako warta zastanowienia i deliberacji, co wynika ze społecznego charakteru wszelkiej wiedzy. Nadawanie sensu rzeczywistości / treściom kształcenia ujmowane jest horyzontalnie (ujawniając wielość znaczeń i argumentów), a nie wertykalnie (jako stanowczo poprawna i niepoprawna).

Partnerstwo poznawcze wyrasta z założeń dotyczących umysłu i określonego systemu wartości i wyraża się w:

- dynamicznej relacji między wiedzą osobistą i publiczną (aspekt intelektualny),

- budowaniu przestrzeni porozumienia (aspekt społeczny),
- perspektywie personalnie dialogowej (aspekt etyczny).

Na koniec...

Na zakończenie tej próby obrony wiedzy osobistej uczniów i założenia, że uczeń, by się uczyć, nie musi być nauczany, chciałabym przytoczyć słowa, które Geoff Graham zamieścił na Twitterze: „Gdyby dzieci rozpoczynały naukę w szkole w wieku sześciu miesięcy, a ich nauczyciele prowadziliby lekcje chodzenia, to wystarczyłoby jedno pokolenie, by ludzie doszli do przekonania, że ludzie nie są w stanie nauczyć się chodzić bez uczęszczania do szkoły” (<https://twitter.com/geoffreydgraham...>).

Bibliografia

- Barnes D. 1988. *Nauczyciel i uczniowie: od porozumiewania się do kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Bruner J. S. 1960. *The process of education*, Harvard University Press Cambridge, Mass.
- Bruner J. S. 1978. *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa.
- Carey S. 1985. *Conceptual change in childhood*. Bradford Books, MIT Press, Cambridge, Mass.
- Driver R., Squires A., Rushworth P., Wood-Robinson V. 1994. *Making sense of secondary science*. Routledge, London.
- Fischbein E. 1994. *The interaction between the formal, the algorithmic, and the intuitive components in a mathematical activity* [w:] *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*, red. R. Biehler, R.W. Scholz, R. Strässer, B. Winkelmann, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Gołębiak B. D. 2005. *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1(1), s. 13–20.
- Graham G. (<https://twitter.com/geoffreydgraham/status/963190112178798594>) [dostęp 3.06.2018].
- Groenwald M. 2011. *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Grzegorzczkova R. 1999. *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Inagaki G., Hatano G. 2002. *Young Children's Naive Thinking about the Biological World*, Psychology Press, New York, Brighton.
- Kalinowska A. 2010. *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Karkowska M. 2005. *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Karwasz G., Kruk J. 2012. *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej: wystawy, muzea i centra nauki*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

- Klus-Stańska D. 2000. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Klus-Stańska D. 2010. *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Klus-Stańska D. 2013. *Szkoła, jakiej nie znałam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*, [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Cervinkova, B.D. Gołębnik, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 306–336.
- Klus-Stańska D. 2017. *Uwagi do Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. <http://edukacjananowo.pl/wp-content/uploads/2017/02/UWAGI-DO-PODSTAWY-PROGRAMOWEJ-KSZTA%C5%81CENIA-OG%C3%93LNEGO-DLA-SZKO%C5%81Y-PODSTAWOWEJ.pdf> [dostęp 31. 05. 2018].
- Klus-Stańska D., Nowicka M. 2005. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Kochanowska E. 2018. *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kruk J. 2008. *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kruszewski K. 1993. *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Maćkiewicz J. 1999. *Co to jest „językowy obraz świata”* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, „Etnolingwistyka” nr 11, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Majcher I. Suska-Wróbel R. 2005. *Zasób osobistej wiedzy przyrodniczej dzieci dziewięcioletnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Medin D. L., Atran S. 2004. *The native mind: Biological categorization and reasoning in development and across cultures*. „Psychological Review” , vol 111 (4), s. 960–983.
- Mercer N., Hodgkinson S. red. 2008. *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes*, Sage, London.
- Murawska B. 2004. *Segregacje u progu szkoły podstawowej*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Nowicka M. 2010. *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych: praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Piaget J. 1966. *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
- Piaget J. 1992. *Mowa i myślenie u dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rybska E. 2017. *Przyroda w osobistych koncepcjach dziecięcych – implikacje dla jej nauczania z wykorzystaniem rysunku*, Kontekst, Poznań.
- Sadoń-Osowiecka T. 2009. *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sapir E. 1978. *Kultura, język, osobowość*, PIW, Warszawa.
- Starkey P. 1992. *The early development of numerical reasoning*. „Cognition” nr 43, s. 93–126.
- Szczepka-Pustkowska M. 2011. *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szyling G. 2011. *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tarłowski A. 2006. *If it's an animal it has axons: Experience and culture in preschool children's reasoning about animates*, „Cognitive Development”, nr 21, s. 249–265.

- Whorf B. L. 1982. *Język, umysł, rzeczywistość*, PIW, Warszawa.
- Wiśniewska-Kin M. 2013. *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Witkowski L. 1998. *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*. [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Wygotski L.S. 1989. *Myslenie i mowa*, PWN, Warszawa.
- Zalewska E. 2000. *Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.