

GRAŻYNA BARABASZ

ORCID 0000-0002-0651-2547

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

UMIĘTNOŚCI SPOŁECZNO-EMOCJONALNE W UCZENIU SIĘ JAKO PROCESIE POZNAWANIA SIEBIE I ŚWIATA

ABSTRACT. Barabasz Grażyna, *Umiejętności społeczno-emocjonalne w uczeniu się jako procesie poznawania siebie i świata* [Socio-emotional Skills in Learning as a Process of Discovering Oneself and the World]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 279-294. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.18

The author discusses the Concept of Multidimensional Skills (for education) presented in the Report of the World Bank *Learning to realize education's promise* (2018), with particular emphasis on its first part - socio-emotional skills. Socio-emotional skills are the basic competences for learning, for getting to know oneself, for developing awareness of oneself and the social world, and for building social relationships. The author analyzes the learning process in various contexts.

Key words: learning, socio-emotional skills, Report *Learning to realize education's promise*, multidimensionality of skills

Uczenie (się) - uwagi wprowadzające

Uczenie się jest samoregulującym procesem zmagania się między istniejącymi osobistymi modelami świata a napływającymi informacjami z zewnątrz. Wpisane jest ponadto w mechanizm konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli w dynamikę nieustannego negocjowania znaczenia zarówno poprzez bezpośredni kontakt z przedmiotem poznania, jak i pracę w grupie oraz dyskusję¹. Proces uczenia się zostaje tym samym uwikłany w relacje, zdarzenia, rzeczy, a indywidualne predyspozycje i doświadczenia biograficzne jednostki sprawiają, że

¹ S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 172.

dla każdego jest on jedyny i niepowtarzalny. W konsekwencji, bardzo trudna jest próba precyzyjnego i jednoznacznego określenia istoty, a przede wszystkim cech procesu uczenia się, gdyż mamy do czynienia ze zdarzeniami, które determinowane są między innymi zdolnościami, wiekiem, doświadczeniami, a więc indywidualną biografią – siedem miliardów istnień, tak jakby, oznacza siedem miliardów różnych dróg zdobywania wiedzy i umiejętności². Jak zauważa M. Klichowski, powołując się na S.J. Blakemore, U. Frith, „jest nieprawdopodobne, aby istniał tylko jeden uniwersalny rodzaj uczenia się”³.

Uczenie się jako proces rozważać można w różnorodnych kontekstach – jednostkowym, zbiorowym, jako pojedyncze zdarzenie, cykl czy system. Jednak, jak zauważa A. Rutherford w *Księżde Ludzi* w rozdziale zatytułowanym „Každy jest wyjątkowy”:

Łatwiej nam przychodzi myślenie o pojedynczych momentach lub przyczynach niż o nieprzeniknionym systemie działającym przez milion lat. Nauka mimowolnie wywołała i punktowy, i liniowy sposób pojmowania złożoności, ponieważ tak musimy dzielić na fragmenty mocno zintegrowane systemy, takie jak nasze ciała i umysły oraz dzieje naszej ewolucji⁴.

Zastosowanie takiego podejścia do rozważań nad procesem uczenia pozwala nam na jego analizę w istotnych kontekstach. Ich wybór, w prezentowanym dyskursie, podyktowany jest przede wszystkim wyzwaniem, jakie stawia przed nami współczesny świat. Chodzi o wyzwania stojące zarówno przed jednostką uczącą się, jak i przed systemem edukacji, który w większości charakteryzuje się jednokierunkową transmisją wiedzy⁵. Podjęcie tego problemu nie jest zdeterminowane potrzebą redefinicji celów edukacyjnych, co namysłem nad ich realizacją – zmianą *drogi* dochodzenia do wiedzy – równoznaczną z nabywaniem i rozwijaniem umiejętności, które są niezbędne do funkcjonowania w świecie niepewności i zmiany⁶.

Celem artykułu jest omówienie Koncepcji Wielowymiarowych Umiejętności (dla edukacji) zaprezentowanych w Raporcie Banku Światowego *Learning to realize education's promise (2018)*, ze szczególnym uwzględnieniem jej pierwszego obszaru – umiejętności społeczno-emocjonalnych jako bazowych kompetencji dla uczenia się. Wcześniej jednak zostanie podjęty dyskurs, w którym ukazane zostaną różnice między rzeczywistością a wizją edu-

² Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Kraków 2018.

³ M. Klichowski, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012, s. 12.

⁴ A. Rutherford, *Księżde ludzi. Opowieść o tym jak staliśmy się nami*, Warszawa 2019, s. 180.

⁵ Por. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>; [18.06.2021].

⁶ Por. S. Dylak, *Architektura wiedzy*; J. Morbitzer, *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 50(4), s. 7-30; Y.N. Harari, *21 lekcji*; K. Robinson, *Kreatywne szkoły*, Kraków 2015.

cji we współczesnym świecie. Konteksty, w jakich przedstawiony zostanie ów dyskurs jak i koncepcja, mają charakter punktowy i są wynikiem zainteresowań autorki oraz prowadzonych badań. Rozwijanie (zainteresowanie) umiejętności społeczno-emocjonalnych analizowane jest przede wszystkim na przykładach polskich.

Między rzeczywistością a potrzebami

Współczesny świat radykalnie różni się od wcześniejszych jego postaci. Istotę tego stwierdzenia trafnie oddają słowa Y.N. Hararięgo: „ludzkość staje w obliczu niespotykanych dotąd rewolucji, wszystkie narracje upadają (...)”. Paradoksalnie, jedyną stałą w naszym życiu jest zmiana. W tej sytuacji kluczowa staje się umiejętność radzenia sobie z tego rodzaju regułą naszej egzystencji, uczenia się nowych rzeczy i zachowania równowagi psychicznej w nowych, nieznanych sytuacjach. Aby to było możliwe, szkoły powinny kłaść mniejszy nacisk na umiejętności techniczne, a bardziej koncentrować się na uniwersalnych umiejętnościach życiowych, to jest krytycznym myśleniu, komunikacji, kooperacji, kreatywności. Najważniejsze zadanie, jakie zostaje postawione przed jednostką, polega na poznawaniu siebie i swojego potencjału⁷.

Kompetencje wskazane przez Y.N. Hararięgo, jako kluczowe do życia we współczesnym świecie, są kształtowane w holistycznym procesie, przy dużej świadomości i aktywności uczącego się. Podobnego zdania są amerykańscy badacze kultury cyfrowej i nowych form uczenia się J.S. Brown i D. Thomas, którzy w 2011 roku wprowadzili do literatury pojęcie „nowej kultury uczenia się”. Definiując je, zwracają uwagę, że kluczowe w obecnym świecie jest uczenie: samodzielności, odpowiedzialności (za własne kształcenie i jego finalny efekt – wykształcenie), zdolności do pracy w zespole, umiejętności gospodarowania własnym czasem, dynamizmu działania, umiejętności prowadzenia dialogu, kreatywności, odwagi, zaangażowania, a także zamiłowania do odkrywania i eksperymentowania⁸. Trafnym podsumowaniem tych rozważań i równocześnie wskazaniem miejsca szkoły w budowaniu tych kompetencji wydaje się stwierdzenie S. Dylaka, że

szkoła nie tylko powinna uczyć o życiu, ale samo życie powinno być obecne w szkole, to jest bardzo ważne dla ogólnego wykształcenia uczniów, a nie ich przedmiotowego wytrenowania⁹.

⁷ Y.N. Harari, *21 lekcji*, s. 335.

⁸ J. Morbitzer, *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli*, s. 16.

⁹ S. Dylak, *Architektura wiedzy*, s. 190.

Tymczasem szkoła, mimo nieustającej krytyki i podejmowanych wielu działań systemowych, wciąż koncentruje się na przedmiotowym wyćwiczeniu, a konkretnie – na przekazywaniu informacji, a potem ich egzekwowaniu. Od około 200 lat oparta jest na modelu pruskim. Niezmiennie funkcjonują w niej: odgórnie narzucone treści, zestawy obowiązkowych lektur, lekcje podzielone na 45-minutowe jednostki, krótkie przerwy sygnalizowane głośnym dzwonkiem, stopnie za wiedzę, nauczanie monologowe (frontalne), książki do nauki, egzaminy¹⁰. Od lat najważniejsze dla szkoły jest podawanie i przyswojenie informacji, a nie ich rozumienie czy zastosowanie w praktyce.

Już w XIX wieku E. Renan zauważył, że „największy leniuch w podstawówce zna dziś prawdy, za które Archimedes oddałby życie”, tylko że nie dociekał on, w jaki sposób uczeń wchodzi w posiadanie tych prawd, że jest ona mu „dana a nie zadana”. Dana na tacy, niczym danie dnia w barze szybkiej obsługi. Na domiar złego – wszyscy dostają to samo i nikt nie dba o kulturę podania ani konsumpcji. Podobnie w szkole, uczniów nikt nie pyta o zainteresowania i pasje – najważniejsze, aby było dużo, szybko i bez problemów – liczy się szybki efekt (niekoniecznie trwałe). W ucznia, w szybkim tempie, „rzuca się” dużą ilością wiadomości (jak makaron na ścianę), z oczekiwaniem, że „coś, trochę”, jakaś część tych informacji będzie dla niego interesująca i pozostanie w jego pamięci (*spaghetti on the wall*).

Wydawało się, że czas pandemii i przeniesienie lekcji do wirtualnej przestrzeni równocześnie zapoczątkuje gwałtowną ewolucję celów, treści i form uczenia. Zdaniem Z. Czechowskiej, Nauczycielki Roku 2019:

Nie da się przenieść nauczania stacjonarnego w skali 1 : 1 do przestrzeni cyfrowej, ponieważ metodyka nauczania zdalnego jest zupełnie inna¹¹.

W dalszej części swojej wypowiedzi proponuje ona:

Wykorzystajmy ten moment na to, aby odejść od nauczania podającego, od wykładu, od serwowania uczniom gotowych treści na rzecz samodzielnej nauki, poszukiwania informacji, selekcjonowania i krytycznego myślenia.

Tak chyba jednak się nie dzieje. Mimo zwrotnego momentu, w jakim znalazła się ludzkość w wyniku pandemii, nie jesteśmy w stanie zmienić priorytetów, jak również przyzwyczajęń i „wyjść” z modelu nauczania i uczenia się, który towarzyszy nam od lat. J. Pytlak, dyrektor warszawskiej szkoły i wydawca kwartalnika pedagogiczno-społecznego „Wokół Szkoły”, odwołując się do własnych obserwacji i doświadczeń, zauważa, że pandemia i kształce-

¹⁰ <https://magdalenabockomysiorska.pl/9-mitow-temat-uczenia-sie-dzieci/> [23.06.2021].

¹¹ <https://glos.pl/zyta-czechowska-jak-wykorzystac-doswiadczenia-edukacji-zdalnej-powrocie-do-stacjonarnej-szkoly> [16.06.2021].

nie zdalne niewiele zmieniło w nauczaniu – jest to mniej lub bardziej udane opracowanie tradycyjnej szkoły w elektroniczne ramki, jest to „pruska szkoła w wersji 5.0”¹².

Okazuje się, że zmiana systemu, który funkcjonuje od tak wielu lat, jest bardzo skomplikowana, bo dotyczy nie tylko procesu i metodycznych rozwiązań, ale przede wszystkim zmiany świadomości społecznej. Z raportu Banku Światowego *Learning to realize education's promise* jednoznacznie wynika, że próby wprowadzania fragmentarycznych zmian systemowych kończą się niepowodzeniem. Autorzy Raportu wskazują, że systemy edukacyjne poszczególnych krajów muszą być osadzone w kontekście kulturowym, spójne, a wszelkiego rodzaju nowe rozwiązania czynione z rozmysłem i refleksją. „Pożyczanie” rozwiązań, które się sprawdziły w innych krajach, automatyczne ich imitowanie i aplikowanie, jest ryzykowne. Jako przykład podają oni Republikę Południowej Afryki, która w latach 90. i 2000., na wzór fiński, zapewniła swoim nauczycielom zdecydowanie większą autonomię w dostosowywaniu nauczania do potrzeb uczniów. Twórcy reformy w RPA nie wzięli jednak pod uwagę, że ich nauczyciele są pozbawieni motywacji, gorzej wykształceni i słabo zarządzani, stąd też zapewnienie im autonomii tylko pogorszyło sytuację. Jak wcześniej wspomniano, wprowadzanie wszelkiego rodzaju zmian w systemach edukacyjnych musi opierać się na zasadzie spójności, a towarzyszyć tym przeobrażeniom powinno budowanie świadomości społecznej, jasne wskazywanie tego, czemu one służą. W Raporcie podany jest także przykład Korei Południowej, gdzie aby zwiększyć kreatywność uczniów i rozwinąć umiejętności społeczno-emocjonalne, w istotny sposób zmieniono program nauczania, ale system testowania i egzaminowania uczniów pozostał ten sam. W rezultacie, wielu rodziców uczniów szkół średnich nadal posyłało swoje dzieci do prywatnych szkół, w których nauczanie miało charakter podający, tam bowiem uczniowie byli przygotowywani pod testy obowiązujące w ramach egzaminów na studia¹³.

Można odnieść wrażenie, że wszelkiego rodzaju zmiany wprowadzane przez polityki edukacyjne państw koncentrują się wokół prostych czy też fragmentarycznych rozwiązań. Próbując naprawiać system, wymienia się jego pojedyncze elementy, nie bacząc na to, że te „nowe” nie pasują do starego systemu. Tymczasem system ten, oparty przede wszystkim na jednokierunkowej transmisji wiedzy metodami podającymi, przestaje działać. Jak zauważa Y.N. Harari: „dawne narracje upadają, a w ich miejsce nie powstała żadna nowa”¹⁴. Szkoła pruska upada, ale nikt nie ma propozycji, co mogłoby ją zastąpić. Wydaje się, że potrzeba zmiany na poziomie elementarnym –

¹² <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/5012-pruska-szkola-5-0> [4.06.2021].

¹³ <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018,s.13> [18.06.2021].

¹⁴ Y.N. Harari, *21 ekcji*, s. 331.

w myśleniu o świecie, edukacji, sobie i swoim uczeniu się. Kim jestem? Jakich kompetencji potrzebuję? W jaki sposób mogę je kształtować? Na jakiej drodze mogę je zdobyć? Oto najważniejsze do podjęcia kwestie. Autorzy wcześniej wspomnianego Raportu jako propozycję (narzędzie do zmiany) przedstawiają Koncepcję Wielowymiarowych Umiejętności¹⁵.

Wielowymiarowa Koncepcja Umiejętności (dla uczenia się)

Autorzy Raportu przedstawiając problemy i konteksty współczesnej edukacji w poszczególnych krajach, wskazują umiejętności, które wydają się konieczne dla uczenia się we współczesnym świecie. Zwracając uwagę, że wiedza nie jest tożsama z umiejętnościami, koncentrują się oni na wymiarze praktycznym – na sprawnościach jako aspektach wielowymiarowych, dynamicznych i interaktywnych:

Posiadanie umiejętności wymaga wiedzy, ale posiadanie wiedzy niekoniecznie oznacza posiadanie umiejętności¹⁶.

Zaproponowana przez nich koncepcja składa się z trzech obszarów umiejętności, które wchodzi z sobą w interakcje: społeczno-emocjonalnych (1), poznawczych (2) i technicznych (3). W obszarze umiejętności społeczno-emocjonalnych wyróżniono: (a) samoświadomość siebie, (b) umiejętność zarządzania sobą, (c) świadomość społeczną i (d) umiejętności interpersonalne; w obszarze umiejętności poznawczych: (a) podstawowe umiejętności (ogólne akademickie – czytanie, liczenie; ogólne poznawcze), (b) wyższego rzędu. Ostatni obszar to umiejętności techniczne: (a) przedsiębiorczość, (b) umiejętności cyfrowe.

Umiejętności społeczno-emocjonalne są pierwszym wyodrębnionym obszarem i utożsamiane z kompetencjami, których dana osoba potrzebuje do tworzenia relacji interpersonalnych, do odnalezienia się w różnych sytuacjach społecznych, a także do tego, aby skutecznie i zgodnie z obowiązującymi zasadami radzić sobie z codziennymi wyzwaniami. W tym obszarze znajdują się takie kategorie, jak: samoświadomość, praca zespołowa, przywództwo, samokontrola, motywacja. Umiejętności z tego obszaru powinny być rozwijane równolegle z umiejętnościami poznawczymi, gdyż sukces w realizacji wyzwań życiowych zależy często od umiejętności z obu tych zakresów.

¹⁵ <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>, s. 103 [18.06.2021].

¹⁶ Tamże, s. 102.

Drugi obszar wyodrębniony w koncepcji to umiejętności poznawcze – umiejętności tworzenia i modyfikowania wiedzy, rozumienia złożonych wyobrażeń, rozwiązywania problemów i wdrażania tych rozwiązań w życie w postaci efektywnego dostosowania się do otoczenia. Potrzebne są one do uczenia się, zarówno w życiu osobistym jak i w pracy zawodowej. Do podstawowych kategorii w tym obszarze należą: umiejętność czytania i pisania, liczenia, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów. Trzeci obszar to umiejętności techniczne, które są rozumiane jako wiedza i doświadczenie niezbędne do wykonywania obowiązków związanych z konkretną pracą. Umiejętności techniczne wiążą się z opanowaniem potrzebnej wiedzy, znajomością i biegłością w posługiwaniu się odpowiednimi narzędziami i technologiami.

Według autorów Raportu, wskazane przez nich umiejętności są kluczowe dla uczenia się i funkcjonowania we współczesnym świecie, do radzenia sobie z wyzwaniem życia w nieustającej zmianie. Równocześnie wskazują oni, że dyskusja na temat znaczenia tych kompetencji jest już edukowaniem w kierunku ich rozwijania¹⁷. Można więc przyjąć, że w koncepcji przedstawione zostały takie umiejętności, których najpierw zrozumienie (uświadomienie znaczenia), a potem kształtowanie (poprzez zastosowanie odpowiednich technik i narzędzi) zmieni zarówno myślenie o edukacji, jak również wpłynie na sam jej proces, tak w znaczeniu indywidualnym jak i systemowym. Na potrzeby tego artykułu, w dalszej jego części, analizie zostanie poddany pierwszy obszar modelu – *umiejętności społeczno-emocjonalne*, w przekonaniu, iż są to bazowe kompetencje dla uczenia się, do poznania siebie, rozwijania świadomości o sobie i świecie społecznym oraz do budowania relacji społecznych.

Umiejętności społeczno-emocjonalne w uczeniu się

Umiejętności społeczno-emocjonalne autorzy Raportu określili jako „przekrojowe”, czyli posiadające istotny wpływ na umiejętności z innych obszarów. Samoświadomość, zarządzanie sobą, świadomość społeczna i umiejętności interpersonalne to cztery podstawowe kategorie, które wyróżniono w tym obszarze. Są to umiejętności bazowe dla budowania osobistej wiedzy o sobie, rozwijania świadomości co do możliwości, potencjału, potrzeb, a w końcu też pojmowania „idei samego siebie”¹⁸.

Poznawanie, uczenie się jest funkcją całego umysłowego doświadczenia, osobistej biografii. Istotne na drodze rozwoju są dla nas krytyczne momenty, indywidualne, osadzone w wielorakich kontekstach, doświadczenia biogra-

¹⁷ Tamże, s. 104.

¹⁸ Zob. J. Skibska, J. Wojciechowska, *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, Warszawa 2015.

ficzne. Wiedza, jak pisze S. Dylak, niezależnie od tego, czy jest to wiedza naukowa, potoczna, czy szkolna, jest osadzona w doświadczeniu osobniczym, uwikłana w emocje i osobiste upodobania. Trudno ją przekazać „z głowy do głowy”¹⁹. Z tej perspektywy bardzo istotne jest budowanie świadomości jednostki o niej samej, jak również o świecie, w którym żyje. Ważna jest refleksja nad indywidualnym procesem uczenia się i osobistymi doświadczeniami. Są one nierozłącznym elementem naszego życia – nieustannie doświadczamy nowych doznań, zdobywamy nową wiedzę i wykształcamy nowe umiejętności. Tym samym, uczenie jest (trans)formacją struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (*lifeworlds*), to jest w kontekście całościowym (*lifewide context*)²⁰.

Można zatem sądzić, że kluczowa staje się umiejętność przenoszenia doświadczeń z różnych „światów życia”. Tymczasem, wrażenia z tych światów (ich przestrzeni) bywają tak różne, że bez refleksyjności, świadomości siebie i świadomości społecznej oraz umiejętności zarządzania sobą staje się to niezwykle trudne. Rzeczywistość nacechowana ciągłą zmianą i niepewnością sprawia, że umiejętności społeczno-emocjonalne stają się kluczowe dla codziennego funkcjonowania na każdym etapie życia, począwszy od wczesnego dzieciństwa. Autorzy Raportu zwracają uwagę, że optymalnym momentem na kształtowanie umiejętności społeczno-emocjonalnych jest wczesne dzieciństwo, natomiast poczucie własnej wartości, pozytywną tożsamość lub przywództwo lepiej rozwijać w średnim dzieciństwie i w okresie dojrzewania. Umiejętności tych (choć neurobiologiczne i psychospołeczne podstawy rozwoju są już dobrze rozwinięte) można się również nauczyć na wczesnym etapie dorosłości, poprzez nowe doświadczenia. Jednak im szybciej je nabędziemy, tym więcej czasu i przestrzeni pozostaje na rozwój innych umiejętności, przede wszystkim tych z obszaru poznawczego²¹.

Powyższe rozważania prowadzą nas do stwierdzenia, że umiejętności społeczno-emocjonalne, które stanowią pierwszą część koncepcji, są umiejętnościami bazowymi do budowania osobistych kompetencji uczenia (się) i pierwszym elementem do zmiany w myśleniu o edukacji, również jako systemie; budowaniem świadomości o sobie i świecie – Kim jestem? Kim są inni? Jak to działa? Czego mi potrzeba? Jak mogę to osiągnąć? Jak efektywnie się komunikować i współpracować? Dlatego, kategorie z pierwszego obszaru modelu umiejętności społeczno-emocjonalnych zostaną dalej przedstawione w wybranych relacjach i kontekstach jako podstawowe kompetencje dla uczenia się.

¹⁹ S. Dylak, *Architektura wiedzy*.

²⁰ P. Alheit, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2011, 55(3), s. 7-21.

²¹ <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>, s.102, [18.06.2021].

Aktywny sprawca jako uczący się samego siebie (świadomość siebie i zarządzanie sobą)

J. Koziński, twórca psychotransgresjonizmu, poszukując jednej organizującej zasady, jednej uogólniającej myśli, która pozwoliłaby spojrzeć na człowieka jak na całościowy system, zauważa:

Człowiek jest aktywnym sprawcą, którego biografia składa się z wiązek i sekwencji czynów oraz wyczynów, działań zewnętrznych i aktów myślenia²².

W dalszej części za Obuchowskim potwierdza on, że jednostka intencjonalna (sprawca) obdarzona jest wolnością wyboru i świadomością²³. Człowiek (aktywny sprawca) opanowując przyrodę w procesie swojego historycznego rozwoju (ucząc się), równocześnie opanowuje siebie, swoje zachowanie²⁴. Na efektywność tych działań istotny wpływ ma zdawanie sobie sprawy z doświadczanych aktualnie doznań, emocji, potrzeb, myśli, swoich możliwości, czy ograniczeń²⁵. Stanowi to istotny aspekt umysłu, odznaczającego się wysokim poziomem funkcji poznawczych. Na znaczenie świadomości w procesie rozwoju i życia w ogóle zwraca uwagę A. Rutherford w *Księdze Ludzi. Opowieści o tym, jak staliśmy się nami*. Zauważa on, że

samoświadomość jest niezbędna do zdania sobie sprawy z tego, że jest się istotą odrębną od wszystkiego innego. Jest częścią świadomego doświadczania bycia człowiekiem – indywidualnością obdarzoną sprawstwem oraz prawem do samostanowienia²⁶.

Szeroko rozumiana świadomość (siebie i świata) staje się obecnie szczególnie ważna. Jak podkreśla Y. Harari,

(...) By przetrwać i rozwijać się w takim świecie, potrzebne będą niezwykła elastyczność umysłowa i potężne rezerwy równowagi emocjonalnej. (...) A jeśli chcesz zachować pewną kontrolę nad własnym istnieniem i przyszłością swojego życia (...) musisz poznać samego siebie²⁷.

Tymczasem, szkoła nie wydaje się w ogóle zaangażowana w poznanie ucznia jako jednostki, indywidualium, jego możliwości i potrzeb. Zainteresowana jest przede wszystkim efektem – wiadomościami i wskaźnikami wiedzy deklaratywnej, tym co widoczne i łatwo mierzalne, czyli wiedzą i zapamiętaniem²⁸.

²² J. Koziński, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, s. 31.

²³ Tamże.

²⁴ L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1974, s. 138.

²⁵ J. Skibska, J. Wojciechowska, *Nauczyciel i uczeń*.

²⁶ A. Rutherford, *Księga ludzi*, s. 241.

²⁷ Y. Harari, *21 ekcji*, s. 337.

²⁸ S. Dylak, *Architektura wiedzy*, s. 25.

Mimo upływu lat i zmieniającej się rzeczywistości, cały czas wydaje się aktualna opinia D. Barnes'a:

Edukacja – przynajmniej w zachodnich kulturach miejskich – wydaje się nieomal zaprojektowana w taki sposób, by dostarczyć dzieciom wielu doświadczeń podobnych do doznań cudzoziemca.

W dalszej części rozważań D. Barnes podkreślając, jak ważne jest stawianie przed uczniami zadań, powołuje się na pogląd M. Greene:

Poświęcamy zbyt mało uwagi jednostce poszukującej własnej przyszłości, pragnącej wykroczyć poza to, co jest tylko „dane”, przewyciężyć codzienność.

Nadal, niezmiennie od lat, uczniowie w szkole stają się konsumentami gotowych dokonań poznawczych; uczą się historii bohaterów czy też o problemach postaci literackich, ale nikt o ich własne rozterki, pragnienia i marzenia nie pyta. Uczą się zatem o życiu innych, często nie radząc sobie ze swoim. Studentki i studenci zapytani, czego brakowało im w szkole, gdy byli uczennicami i uczniami, w zdecydowanej większości odpowiadali, że wsparcia, zrozumienia, rozmów na ważne tematy. Jedna z osób napisała:

Brakowało mi warsztatów, w których uczylibyśmy się radzenia sobie w życiu, brakowało mi wsparcia od strony nauczycieli, możliwości nauki tego co nas najbardziej interesuje i co jest ważne dla naszego życia²⁹.

Budowanie samoświadomości to proces myślowy, a każda myśl, emocja, doświadczenie, spostrzeżenie i działanie w jakiejś mierze go przekształcają. Dlatego, istotne jest monitorowanie własnych emocji i doświadczeń³⁰. Ważne jest też, aby rozwijanie świadomości było procesem zamierzonym, pozytywnym i stale w szkole obecnym. Do rozwijania świadomości o sobie samym, rozpoznawania swoich potrzeb i możliwości potrzebna jest otwartość i wyobraźnia. B. Bergen w książce *Latające świnię. Jak umysł tworzy znaczenie* zauważając, że wyobraźnia jest użyteczna i pouczająca (jeśli chcesz, możesz sobie nakazać coś wyobrazić), stwierdza:

Wiele z naszych zdolności umysłowych można przypisać symulacji – wywołanie obrazów umysłowych jest jedną z metod zamierzonego i świadomego posłużenia się nią. Na podstawie hipotezy ucieleśnionej symulacji możemy więc dokonywać jasnych i sprawdzalnych przewidywań³¹.

²⁹ Niepublikowane badania własne przeprowadzone wśród studentek i studentów WSE w roku 2021.

³⁰ A. Fernandes, E. Goldberg, E.P. Michelon, *Fitness mózgu*, przekł. M. Guzowska, Warszawa 2015.

³¹ B. Bergen, K. Bergen, *Latające świnię. Jak umysł tworzy znaczenie*, przekł. Z. Lamża, Kraków 2019. Por. B. Brożek, *Myślenie. Podręcznik użytkownika*, Kraków 2020.

Symulacje wydają się też dobrym sposobem na refleksje nad sobą i budowaniem swojej świadomości, stawianiem hipotez, co by było gdyby..., gdyż jak twierdzi Harari:

Jako poszczególne jednostki, jak i również jako cała ludzkość, będziemy musieli nauczyć się sobie radzić z doświadczeniami, z którymi nikt wcześniej nie miał do czynienia³².

Wielość tych doświadczeń, nieskończoność otaczających, zmieniających się informacji nie pozostawia złudzeń, że przed jednostką uczącą się stoi kolejne zadanie – rozwijanie umiejętności zarządzania sobą i wiadomością, co przy wszechobecnie obowiązującej logice supermarketu polegającej na myśleniu o wielu rzeczach jednocześnie, byciu jednocześnie i tu i tam, i jeszcze tam, odbieraniu wszystkich wrażeń naraz³³ staje się wyjątkowym wyzwaniem. Dla współczesnego pokolenia i Generacji podjęcie decyzji, dokonanie wyboru, systematyczna praca czy determinacja w autokreacji i rozwoju staje się trudnym, życiowym sprawdzianem, próbą sił, którego wielu się nie podejmuje³⁴. W szkole, nastawionej na przekazywanie wiedzy, nie ma miejsca na rozwijanie tego rodzaju umiejętności. A przecież, jak podkreśla B. Śliwowski w książce *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, definiując rolę nauczyciela:

(...) w procesie kształcenia kluczowe jest (...) także sprawstwo uczniów, wobec których ma on [nauczyciel – G.B.] moralne zobowiązanie, by stawali się istotami samostanowiącymi, o zintegrowanym systemie wartości ukierunkowującym ich działania, uczucia i myśli³⁵.

Erazm z Rotterdamu dla uczącego się w obliczu wielości informacji, spraw i wariantów miał następującą radę: człowiek powinien

strawić albo zinternalizować to, czego się uczy i co odzwierciedla, zamiast niewolniczo odtwarzać pożądane jakości autora modelowego³⁶.

Sposób opisany przez Erazma wymaga kreatywności i oceny (świadomości, co jest mi potrzebne), umiejętności zarządzania sobą i swoją wiedzą.

O podobnym zjawisku, charakteryzując popkulturowy typ *lifelong learning*, pisze Z. Melosik, nazywając je za Z. Baumanem zdolnością do zapominania:

³² Y. Harari, *21 lekcji*, s. 331.

³³ Z. Melosik, *Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje*, Studia Edukacyjne, 2018, 49(3), s. 74.

³⁴ J.M. Twenge, *iGen*, przekł. O. Dziedzic, Sopot 2019.

³⁵ B. Śliwowski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków 2021, s. 69.

³⁶ E. Rummel, za: N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przekł. K. Rojek, Gliwice 2013, s. 221.

(...) punktem wyjścia jest nie tylko zdolność do nieustannego przyswajania sobie nowych doświadczeń, praktyk i wiedzy (a raczej informacji), i ludzi, ale także zdolność do ich zapominania, „od-uczenia się”³⁷.

Uczący się w relacjach (świadomość społeczna, umiejętności interpersonalne)

Znaczącymi komponentami wskazanymi w Koncepcji Wielowymiarowych Umiejętności, obok świadomości siebie i umiejętności zarządzania sobą, są: świadomość społeczna i umiejętności interpersonalne; wchodząc w relacje budujemy świadomość o sobie i świecie – uczenie się jest procesem społecznym. L. Wygotski odwołując się do wyników własnych eksperymentów, jednoznacznie stwierdza:

Cała historia rozwoju psychicznego dziecka poucza nas, że już od pierwszych dni tego rozwoju przystosowanie dziecka do środowiska jest osiągalne środkami społecznymi, za pośrednictwem otaczających je ludzi. Droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi poprzez drugiego człowieka³⁸.

J. Bruner określa taką relację zasadą interakcyjności – poprzez interakcje z innymi dziećmi doświadczają, czym jest kultura i jak w niej uczestniczyć³⁹. Zdaniem tego Autora, jest to jedna z najważniejszych zasad, jakie psychologia kulturowa przekazała edukacji. Zgodnie z nią rozwój jest efektem procesu społeczno-wychowawczego i polega na stopniowej internalizacji – głównie za pomocą języka, ogółu wiedzy i narzędzi myślenia z otaczającej kultury. Internalizacja prowadzi do budowania układu uczenia się⁴⁰.

Na znaczącą rolę rozmowy, posługiwania się mową w osiągnięciu celów praktycznych w szkole zwracał uwagę już D. Barnes w swej książce *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. W przedmowie do tej pracy, czytamy:

Postanowiłem przedstawić pewne sposoby posługiwania się mową stosowane przez dzieci w trakcie uczenia się oraz wskazać, jak jest to uzależnione od systemów porozumiewania się, które nauczyciel ustanawia w swoich klasach (...) jest bardzo potrzebne, aby wszyscy nauczyciele rozumieli, jak ich zachowanie z zakresu porozumiewania się wpływa na naukę ich uczniów⁴¹.

³⁷ Z. Melosik, *Lifelong learning*, s. 73.

³⁸ L. Wygotski, *Narzędzie i znak*, s. 46.

³⁹ E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011, s. 113.

⁴⁰ Brown, Ferrara, za: tamże, s. 53.

⁴¹ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przekł. J. Radzicki, Warszawa 1988, s. 3.

Wiodącą rolę interakcji (tym razem w formie dyskusji) w procesie uczenia się podkreśla O. Ybarra w rozmowie z autorami książki *Fitness mózgu*. Wskazuje on, że:

uczestniczenie w dyskusji wymaga wykorzystywania społecznych procesów poznawczych, takich jak: wnioskowanie, o czym myślą inni, przyjmowanie perspektywy rozmówcy, zapamiętywanie i uaktualnianie informacji oraz hamowanie nie stosownych emocji i zachowań. Dlatego kontakty społeczne dostarczają niejako wpisanych w nie ćwiczeń dla mózgu, stymulują funkcje wykonawcze i przyczyniają się zarówno do krótko-, jak i długotrwałej poprawy poziomu wykonania oraz do budowania rezerwy poznawczej⁴².

Rolę interakcji i porozumiewania się podkreślają też autorzy Raportu *Learning to realize education's promise*:

Mózgi dzieci najskuteczniej przyswajają (włączają do swojego systemu poznawczego) nowe informacje poprzez eksplorację, zabawę i interakcje z dorosłymi lub rówieśnikami⁴³.

Podobną tezę wysnuł już w latach 50. XX wieku H. Aebli, autor pracy *Dydaktyka psychologiczna*:

Szkoła w miarę możliwości powinna wcielać w życie tę formę uspołeczniania pracy uczniów, która postuluje prowadzenie zajęć szkolnych za pomocą dyskusji wspólnej (ogólnej) i pracy zespołów uczniowskich⁴⁴.

Z kolei, B. Śliwerski w swej najnowszej książce *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego* zauważa, że szkoła powinna zaspokajać potrzebę poznawczą, która jest niczym innym jak ciekawością dziecka, które potrzebuje wiedzy o sobie, o innych, o świecie, by móc w nim funkcjonować i działać⁴⁵.

Tymczasem współczesna szkoła – z jej podstawą programową, systemem klasowo-lekcyjnym, z jednokierunkową transmisją wiedzy (od nauczyciela do uczniów), nastawiona na przekazanie wiadomości (a nie radzenie sobie z informacją) – zdaje się nie zauważać tych potrzeb i oczekiwań. Uczeń pozostaje biernym odbiorcą treści, które w żaden sposób nie przystają do jego życia i problemów, których doświadcza poza szkołą. A zgodnie z ideą „świata życia”, wysuniętą przez Schütza, cele dziecka powinny wywodzić się z jego świata⁴⁶. Jak zauważył już J. Dewey:

⁴² A. Fernandes, E. Goldberg, E.P. Michelon, *Fitness mózgu*, s. 147; Por. S. Dylak, *Architektura wiedzy*; T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001; D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie*.

⁴³ <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>, s. 69.

⁴⁴ H. Aebli, *Dydaktyka psychologiczna*, przekł. Cz. Kupisiewicz, Warszawa 1959, s. 146.

⁴⁵ B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę*, s. 28.

⁴⁶ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie*, s. 131.

fikcja jest zbyt łatwym wyjściem, aby dawała zadowolenie (...) Jakkolwiek prozaicznym wydawałby się ten świat dorosłych, którzy jego obowiązki uważają za rzecz rutynową, dla dziecka jest ów świat pełen znaczenia społecznego. Brać w nim udział znaczy to działać z wyobraźnią, budując doświadczenie o głębszej wartości niż to, które dziecko mogło dotąd osiągnąć⁴⁷.

Podsumowanie

Rzeczywistość, której doznajemy (również ta pandemiczna), życie w niepewności i zmianie, jak również doświadczenia z edukacji zdalnej wywołują refleksję i coraz większą potrzebę zmiany w myśleniu o uczeniu się, o szkole jako miejscu uczenia się, czy też efektywności wirtualnej lekcji. W codziennym życiu coraz większego znaczenia nabiera inteligencja społeczna, czyli zdolność zrozumienia własnego otoczenia społecznego, rozwiązywania problemów i zarządzania relacjami, przy jednoczesnym utrzymywaniu równowagi między potrzebami własnymi a potrzebami innych ludzi⁴⁸. Z kolei, dla samego ucznia znaczenia nabiera osobisty wymiar edukacji⁴⁹. Wyniki badań i ich analizy przedstawione w Raporcie Banku Światowego *Learning to realize education's promise* wydają się to potwierdzać, a Koncepcja Wielowymiarowych Umiejętności, zaproponowana przez autorów tego dokumentu, wpisuje się w dzisiejsze trendy i opinie wyrażane w naukowych i społecznych dyskusjach. Kluczowe staje się budowanie świadomości o sobie i świecie, rozwijanie umiejętności interpersonalnych i budowanie wspólnotowości oraz traktowanie jednostki jako całości o niepowtarzalnej architekturze umysłu⁵⁰.

Seneka aby opisać rolę, jaką odgrywa pamięć w czytaniu i pisaniu dla budowania osobistej wiedzy uczącego się posłużył się metaforą botaniczną. Wydaje się, że można ją również zastosować do opisu procesu uczenia się opartego na umiejętnościach społeczno-emocjonalnych. Według Seneki,

powinniśmy naśladować pszczoły (...) I powinniśmy przechowywać oddzielnie to, co zebraliśmy z naszych różnych lektur, ponieważ rzeczy konserwowane osobno trzymają się lepiej. Następnie wykorzystując mądrze wszelkie zasoby naszego przyrodzonego talentu, powinniśmy mieszać nektary, których kosztowaliśmy, aby potem z nich stworzyć jedną, słodką substancję, która nawet jeśli jasne skąd się bierze – zdawała się zupełnie inna od tego, czym była pierwotnie⁵¹.

⁴⁷ J. Dewey, *Jak myślimy?* przekł. Z. Bastgenówna, Warszawa 1988, s. 206.

⁴⁸ A. Fernandes, E. Goldberg, E.P. Michelon, *Fitness mózgu*, s. 155.

⁴⁹ S. Dylak, *Architektura wiedzy*.

⁵⁰ Nosal, za: B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę*, s. 153.

⁵¹ Moss za: N. Carr, *Płytki umysł*, s. 221.

W takim rozumieniu pamięć, a dalej wiedza, stanowi coś więcej, aniżeli tylko sumę tego, co zostało zapamiętane, zrozumiane (nauczone), stanowi istotę niepowtarzalnego „ja”⁵². To symboliczne „mieszanie nektarów” (wiedzy i umiejętności) odbywa się w procesie, w którym dużą rolę odgrywa kontekst osobisty związany z poczuciem świadomości siebie, swoich zasobów i możliwości, z poczuciem sprawstwa, a także (równocześnie) kontekst społeczny odnoszący się do współdziałania z innymi ludźmi⁵³, powiązany ze świadomością społeczną (obowiązującymi normami, dominującymi schematami myślenia). Wydaje się, że to właśnie te konteksty (społeczno-emocjonalne) sprawiają, że uczenie się jest niepowtarzalnym procesem poznawania siebie i świata.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Aebli H., *Dydaktyka psychologiczna*, przekł. Cz. Kupisiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959.
- Alheit P., *Podejście biograficzne do całonocnego uczenia się*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2011, 55(3).
- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przekł. J. Radzicki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Bergen B.K., *Latające świnię. Jak umysł tworzy znaczenie*, przekł. Z. Lamża, Copernicus Center Press, Kraków 2019.
- Brożek B., *Myślenie. Podręcznik użytkownika*, Copernicus Center Press, Kraków 2020.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przekł. K. Rojek, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Dewey J., *Jak myślimy?* przekł. Z. Bastgenówna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Dylak S., ... *aby uczyć dzieci myśleć*, [w:] *Uczenie się dzieci. Myślenie i działanie*, red. J. Malinowska, T. Neckar-Ilnicka, Wydawnictwo Epideixis, Kraków 2015.
- Fernandes A., Goldberg E., Michelon P., *Fitness mózgu*, przekł. M. Guzowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, przekł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Klichowski M., *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.

⁵² Tamże.

⁵³ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przekł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.

- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Maruszewski T., *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Melosik Z., *Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 49(3).
- Morbitz J., *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 50(4).
- Robinson K., *Kreatywne szkoły*, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
- Rutherford A., *Księga ludzi. Opowieść o tym jak staliśmy się nami*, przekł. A. Tuz, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2019.
- Schwartz D.L., Tsang J.M., Blair K.P., *Jak się uczymy. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*, przekł. E. Czerniawska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Skibska J., Wojciechowska J., *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przekł. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020.
- Śliwerski B., Paluch M., *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021.
- Tomasello M., *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, przekł. B. Kucharzyk, R. Ociepa, Copernicus Center Press, Kraków 2015.
- Twenge J.M., *iGen*, przekł. O. Dziedzic, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2019.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

Źródła

<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018> [dostęp: 18.06.2021].

Źródła internetowe

- <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/5012-pruska-szkola-5-0> [dostęp: 4.06.2021]. <https://glos.pl/zyta-czechowska-jak-wykorzystac-doswiadczenia-edukacji-z-dalnej-po-powrocie-do-stacjonarnej-szkoly> [dostęp: 16.06.2021].
- <https://magdalenabockomysiorska.pl/9-mitow-temat-uczenia-sie-dzieci/> [dostęp: 23.06.2021].