

Uczenie się uczenia

Wprowadzenie

Nie należą do rzadkich, nowych czy zadawanych wyłącznie przez uczniów pytania, których treścią są obiekcje względem szkoły. Dotyczą one najczęściej rozwiązań organizacyjnych, przydatności niektórych obszarów czy choćby fragmentów treści, a także sprawności i efektywności systemu szkolnego w ogóle. Mało kto jednak kwestionuje sens uczenia się jako takiego, również w krytycznie ocenianych warunkach szkolnych. Wydaje się to skutkiem – nawet jeśli nie werbalizowanego i funkcjonującego jak mało uchwytna intuicja – powszechnie podzielanego przekonania o tym, iż uczenie się definiuje kondycję człowieka i w istocie jego człowieczeństwo. M. Spitzer (2012, s. 11) pisze o tym:

Jeśli coś wyróżnia człowieka spośród innych istot żywych, to to, iż potrafimy się uczyć i czynimy to przez całe nasze życie. Uczymy się pić, biegać, mówić, jeść, śpiewać, czytać, jeździć na rowerze, pisać, liczyć, uczymy się angielskiego i zasad dobrego wychowania, osiągając w tym większe lub mniejsze sukcesy. Później uczymy się zawodu, poznajemy ludzi, uczymy się, jak wychowywać dzieci i być przełożonym. Tu również osiągamy większe lub mniejsze sukcesy. Jeszcze później uczymy się, aby przede wszystkim być dla innych, traktować siebie z przyzwyczajeniem oka; uczymy się, jak przeżyć miesiąc za emeryturę i jak godnie odejść.

Dowodem nadmiaru dumy i braku rozeznania byłoby przekonanie, że tylko człowiek posiada zdolność uczenia się. Z pewnością jednak jego uczenie się dotyczy wyjątkowo wielu elementów rzeczywistości, w jakiej żyje, jest procesem całościowym i przyjmuje szczególne formy. Na przykład obok zdobywania

wiadomości i umiejętności mamy do czynienia z kształtowaniem się w wyniku uczenia postaw i przekonań, a poza uczeniem się okazjonalnym, przypadkowym czy przebiegającym nieświadomie – z uczeniem się celowym, podejmowanym w sposób planowy, z użyciem różnorodnych metod i poddawanych autorefleksji.

Uczenie się jako odpowiedź na wymagania współczesności

Uczenie się to jedna z niewielu możliwych, racjonalnych odpowiedzi człowieka na wymagania, jakie stawia przed nim niezwykle złożony i dynamicznie zmieniający się świat. Świat, w którym poza wielowymiarowym tu i teraz każda osoba „stoi przed wyzwaniem i zadaniami przyszłości, które są nieprzejrzystym spletem szybkich, nawet gwałtownych zmian we wszystkich sferach życia” (Kwieciński 1999, s. 5). Odnosząc się do interpretowanych przez C. Gonzaleza danych, J. Uszyńska-Jarmoc (2012, s. 256) podaje, że „połowa tego, co znane jest dzisiaj, nie była znana 10 lat temu. Ilość wiedzy na świecie podwoiła się w ciągu ostatnich 10 lat i podwaja się co 18 miesięcy” i tak jak kiedyś „życie wiedzy było mierzone w dekadach, dziś te prawidłowości zmieniły się. Wiedza rośnie wykładniczo, a w wielu dziedzinach jej życie jest już mierzone w miesiącach lub latach”. Z. Kwieciński (1999, s. 13), analizując prognozy F. Dalina i V.D. Rusta – których sprawdzalność już możemy ocenić – podkreśla, że XXI wiek ma być okresem dynamicznych zmian, między innymi w zakresie: stosowania nauki na licznych polach, gwałtownej ekspansji informatyki, pogłębiania się globalizacji wytwarzania, wymieszania kultur, wielokrotnego i wielostronnego zmieniania pracy, zwiększenia się zasobów czasu wolnego, głodu etniczności i tożsamości kulturowej, akceptacji różnic kulturowych, upowszechnienia rozwoju zainteresowań artystycznych i twórczych itd.

Trudno się dziwić, że zarysowana sytuacja nie od dziś jest powodem podkreślenia w rozważaniach pedagogicznych, że życie we współczesnym świecie wymaga uczenia się nie tylko jako procesu prowadzącego do opanowywania gotowego, wystarczającego do sprawnego funkcjonowania wyposażenia, ale raczej uczenia się jako nabywania narzędzia pozwalającego skutecznie i elastycznie odpowiadać na zastaną i zmienną rzeczywistość – a więc uczenia się uczenia. W takiej rzeczywistości bowiem, o jakiej mowa, uczenie się i jego rozwojowa wartość zyskuje ponadadaptacyjny, tj. emancypacyjny i kreacyjny wymiar.

Docenienie takiego sposobu rozumowania znajdujemy już od lat w licznych – mniej czy bardziej obszernie traktujących problem – publikacjach, żeby wymienić choćby pochodzące z ubiegłego wieku raporty opracowywane pod patronatem UNESCO, takie jak *Uczyć się, aby być* (*Learning to be*), znany jako raport Faure’a

(1972), czy też *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (*Learning: The treasure within*) zwany raportem Delorsa (1996).

Aktualność problemu i wagę uczenia się jako umiejętności o znaczeniu całościowym podkreślono także w zawartych w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej zapisach obejmujących Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl...>). W dokumencie tym wśród siedmiu¹ innych kompetencji – rozumianych jako potrzebne czy wręcz warunkujące samorealizację i rozwój osobisty każdego człowieka, jego bycie aktywnym obywatelem oraz integrację społeczną i zatrudnienie – wymieniono również umiejętność uczenia się.

Odpowiedzią polskich ustawodawców na uwypukloną rolę uczenia się było i jest podkreślanie jego rangi w kolejno obowiązujących podstawach programowych. Dla przykładu w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej, dotyczącym podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014 roku, poz. 803), znaleźć można takie oto zapisy:

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą [...] czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jak i jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy², rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa; [...] umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji.

Zadaniem szkoły jest [...] kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy [...] dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata.

Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszech-

¹ Kompetencje kluczowe wymieniane w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady to: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

² Podkreślenia autora.

stronnego przygotowania uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji.

Jakkolwiek powyższe zapisy pozwalają sądzić, że w polskim systemie szkolnym rozumie się, jak „ważnym życiowym zadaniem dziecka wstępującego do szkoły staje się umiejętność uczenia się”, to jednak – jak zauważa J. Uszyńska-Jarmoc (2012, s. 263), odnosząc się do kształcenia początkowego (a przecież sytuacja dotyczy również innych szczebli) – „w programach edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym nie występują treści dotyczące wiedzy o uczeniu się człowieka, a także treści wskazujące na konieczność rozwijania umiejętności świadomego uczenia się, jak się uczyć.”

Warto zatem zadawać pytania o to, czy faktycznie, w jakim stopniu czy też w jakich zakresach szkoła wywiązuje się z powierzonego sobie obowiązku przygotowania uczniów do uczenia się. Odpowiedzi na nie poszukiwać zaś nie tyle w dokumentach zawierających ogólnikowo konstruowane założenia czy hipotetyczne projekty pracy, ile koncentrując się na badaniu osiągnięć uczniów w tym obszarze.

Natura uczenia się

W podręcznikach psychologii uczenie się jest określane jako regulacyjny proces nabywania wiedzy (*knowledge*) jako trwałej – to znaczy powstającej i zmieniającej się w dłuższym cyklu czasowym – reprezentacji rzeczywistości, która ma postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury, kodowanej w pamięci długotrwałej. Ten wysoce zindywidualizowany proces (uczenie się zachodzi na podłożu indywidualnego doświadczenia i jego przebieg jest zależny od osobniczych właściwości człowieka³) polega na odbiorze, przetworzeniu (transformowaniu, przekształcaniu, redukowaniu, wzmacnianiu, zachowywaniu, przywoływaniu lub wykorzystywaniu w jakikolwiek inny sposób) i kodowaniu informacji, a jego skutkiem jest wiedza jako struktura wytworzona z informacji przetworzonych „na najgłębszym poziomie, z odniesieniem do systemu przekonań i sądów włącznie” (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006, s. 25, 60, 137, 163 i in., Włodarski 1996, s. 32, Łukaszewski 2009, s. 163).

By lepiej zrozumieć, jak złożona jest natura procesu uczenia się, warto przywołać podstawowe wiadomości na temat typów wiedzy i dróg ich nabywania.

³ Chodzi tu również o możliwości poznawcze i emocjonalne, jakimi dysponuje człowiek w danym momencie rozwojowym (zob. Bee 2004, Brzezińska 2005).

Zagadnienie to zostało obszernie opracowane przez E. Nęcę, J. Orzechowskiego i B. Szymurę w *Psychologii poznawczej* i z tej publikacji będą pochodzić przedstawione tu charakterystyki⁴.

Pierwszy typ wiedzy – wiedzy „że”⁵ – buduje się na zebranych faktach (danych z zakresu wiedzy ogólnej, epizodycznej bądź autobiograficznej) w sposób nazywany dyskretnym, tj. „poprzez włączenie jakiejś informacji w istniejące struktury wiedzy”. Jak podają autorzy: „W sprzyjających warunkach wystarczy pojedyncza ekspozycja informacji, aby została ona zasymilowana.” Dzięki temu, że zawiera wyraźny komponent semantyczny, wiedza ta jest stosunkowo łatwa do werbalizacji i jej wydobycie ma charakter wolicjonalny (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2007, s. 138, 660).

Wiedza „jak”⁶ odnosi się do „kodowanych w pamięci trwałej procedur realizacji czynności” i obejmuje w tej samej mierze (często wzmacniające się wzajemnie) umiejętności wykonawcze (czynności motoryczne), co i poznawcze (procedury umysłowe). Specyfika reprezentowania jej w pamięci sprawia, że jest z reguły dość trudna do werbalizacji, natomiast jeśli procedura jest dobrze opanowana, uruchamia się automatycznie. Nabywana jest w toku treningu dzięki wielokrotnemu powtarzaniu czynności lub proceduralizacji polegającej na przekształcaniu jawnej wiedzy deklaratywnej w niejawne programy działania (tamże, s. 138, 648, 660).

Warto pamiętać, że – jak zaznaczają autorzy – odmienny sposób nabywania opisanych typów wiedzy „stanowi definicyjną podstawę ich wyodrębnienia, ale nie oznacza jednocześnie, że różne są też sposoby przechowywania, wewnętrzna struktura czy też mechanizmy wydobywania wiedzy określonego rodzaju. Niekiedy trudno rozstrzygnąć, czy wiedza wywodzi się wyłącznie z pamięci deklaratywnej, czy też – nieobecna w niej wcześniej – została wynioskowana z danych zapisanych w pamięci proceduralnej dzięki aplikacji reguł (np. dedukcji)” (tamże, s. 138).

⁴ W cytowanym opracowaniu nie znajdziemy charakterystyki typu wiedzy zwanej kontekstową, opisywanego w ramach poznawczego paradygmatu uczenia się przez R. D. Tennysona (1991, s. 79). Jej istotą jest rozumienie, kiedy i dlaczego wybrać te, a nie inne pojęcia czy reguły, zależne od kryteriów dokonywania selekcji zawartych w strukturze organizacyjnej wiedzy. Określa się ją jako wiedzę: wiem, „kiedy i dlaczego” użyć wiedzy „że” i „jak” oraz wiem „coś” łącznie z „czymś”.

⁵ W literaturze przedmiotu ten typ wiedzy nazywany bywa również wiedzą deklaratywną, zimną, jałową, reprodukcyjną czy narracyjną (zob. Koziński 1997, Nęcka 1987, Tomaszewski 1984, Łukaszewicz 1980).

⁶ Ten typ wiedzy z kolei jest nazywany wiedzą operacyjną bądź proceduralną (zob. Koziński 1997).

Trudność w określeniu źródła konkretnych faktów, a dokładniej rola procedury wnioskowania oraz innych procesów poznawczej obróbki w powstawaniu wiedzy stała się powodem wyodrębnienia kolejnego jej rodzaju – „wiem, że wiem”, zwanego metawiedzą. Ten typ związany jest zasadniczo z zarządzaniem i wykorzystywaniem wiedzy o własnej wiedzy, przy czym nie zawsze musi się ona ujawniać wprost.

Metawiedza może także ujawniać się bez uświadomienia jej sobie, kiedy człowiek np. podejmuje pewne zadania, a inne pomija, a jeśli je już podejmuje, to za pomocą preferowanych przez siebie stylów poznawczych, uwzględniających swoje poznawcze i temperamentalne „wyposażenie”. Preferencje te wydają się wynikać z jakiegoś rodzaju metawiedzy (tamże, s. 139).

Przedstawione opisy pozwalają zauważyć, że wiedzę można w niektórych przypadkach określić jako bardziej bądź mniej „obserwowalną” czy też dostępną świadomości jej posiadacza i użytkownika. Stąd też możliwe jest wyróżnienie jej kolejnych typów (por. Łukaszewski 2009, s. 164).

Za jawną uważa się tę wiedzę, która jest dostępna świadomości (choć znane są przypadki sytuacji przeczących tej regule) i w stosownych okolicznościach jest dość łatwo aktualizowana oraz wykorzystywana. Nabywana jest ona bezpośrednio głównie w toku zorganizowanej nauki (szkolnej, akademickiej czy zawodowej) (tamże, s. 144).

Wiedzą niejawną natomiast nazywa się tę, która choć nie jest całkowicie dostępna świadomości i werbalizacji, ma wpływ na procesy przetwarzania informacji. Możliwe jest wyodrębnienie jej dwóch rodzajów, ale – jak zastrzegają cytowani autorzy – „różnice dotyczą [...] raczej kontekstu i tradycji badań w pewnym paradygmacie, a nie istoty rzeczy” (tamże, s. 141).

Wiedza *implicite knowledge* (niejawna) – czyli pierwszy rodzaj – to ta, która jest nabywana bez świadomego zamiaru i wysiłku woli, zazwyczaj w wyniku mimowolnego uczenia się, tzn. takiego, „które nie stanowi odpowiedzi na polecenie ani nie wynika z samodzielnie powziętej intencji” oraz które „odbywa się bez udziału świadomych strategii uczenia się i bez zamiaru nabycia wiedzy” (tamże, s. 145). Jak możemy przeczytać w cytowanym opracowaniu, wiedza niejawna może być dostępna we fragmentach bądź wtórnie uświadomiona dzięki stymulującemu działaniu procesów werbalizacji wywoływanych pytaniami lub zadaniami, ale przede wszystkim w takich sytuacjach, gdy poziom tej wiedzy jest dość wysoki. Jest ona używana (czy raczej powinno się powiedzieć, że działa, bowiem jest to również proces nieświadomy) „w procesie rozwiązywania problemów i podejmowaniu decyzji w sytuacjach mniej lub bardziej podobnych do sytuacji, w której nastąpiło uczenie się” (tamże, s. 144, 145, 147, 148, 660).

Wiedzy, która nie jest wyrażana bezpośrednio i jest trudna do zwerbalizowania – czyli drugi rodzaj – to wiedza ukryta czy inaczej milcząca (*tacit*). Ma ona charakter proceduralny i nabywana jest dzięki indywidualnemu doświadczeniu jednostki (tamże, s. 144, 660).

Właściwości różnych typów wiedzy, dróg ich nabywania, efektów i kontrolowania dostępności wskazują, że uczenie się to niezwykle złożony proces trudno poddający się systematycznemu opisowi. Dobrze ilustrują to słowa odnoszące się do świadomości i jawności przebiegu i skutków uczenia się:

Możemy być nieświadomi ani tego, że w ogóle czegoś się uczymy, ani tego, czego się nauczyliśmy. [...] Możemy być świadomi faktu, że się uczymy, ale nieświadomi skutków i efektów uczenia się. W szczególności nie potrafimy zwerbalizować reguł rządzących opanowywanym przez nas materiałem. [...] Możemy być również świadomi i tego, że się uczymy, i tego, czego się nauczyliśmy – ale dopiero w wyniku procesu wtórnego, który polega na transformacji wiedzy niejawnej w jawną.

Natomiast jeśli chodzi o wiedzę jawną, co prawda jest ona „nabywana w procesie intencjonalnego, zamierzonego uczenia się z zachowaniem od samego początku świadomości skutków uczenia się, a zwłaszcza znajomości abstrakcyjnych reguł. Ale nawet w takim wypadku nie jesteśmy świadomi poznawczego mechanizmu nabywania wprawy lub poszerzania zakresu wiedzy” (tamże, s. 148).

Uczenie się w warunkach szkolnych

Definicję szczególnie przydatną dla podjętych rozważań pedagogicznych i pozwalającą uznać uczenie się – jak postuluje T. Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 125 i n.) – za centralną kategorię pojęciową współczesnej praktyki edukacyjnej podaje J. Uszyńska-Jarmoc. Autorka nawiązuje do różnych dróg nabywania wiedzy i pisze, że „uczenie się jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz” i „polega na świadomym lub nieświadomym, spontanicznym lub kierowanym z zewnątrz zbieraniu doświadczeń poznawczych, społecznych i praktycznych; w sytuacjach zaplanowanych i niezaplanowanych, następnie na ich opracowywaniu (rekonstruowaniu lub dekonstruowaniu) i na ich podstawie konstruowaniu nowej wiedzy o sobie samym i o świecie” (Uszyńska-Jarmoc 2012, s. 262).

Niczym innym nie jest uczenie się w warunkach szkolnych. Zyskuje ono co prawda określone ramy organizacyjne i nabiera – szczególnie w zakresie

opracowywanych programowych treści kształcenia – cech celowości i planowości, ale w bogatym poznawczo i emocjonalnie środowisku dotyczy wielu zarówno przewidywanych, jak i nieprzewidywanych do opanowania elementów. Dziecko uczy się nie tylko z tego i tego co zostało zaplanowane, a określenie „uczenie się szkolne” nie pokrywa się zakresem ze znaczeniem określenia „to, czego uczy szkoła”.

Pierwszą perspektywą uczenia się w szkole – choć nie bez świadomości drugiej – interesuje się dydaktyka. K. Kruszewski pisze, że w nauce tej uczenie się rozpatruje się „jako główną czynność regulującą stosunki uczącego się człowieka z otoczeniem zorganizowanym celowo podług planowanych zmian, jakie mają zajść w uczącym się⁷. Przedmiotem dydaktyki ogólnej jest zatem natura i organizowanie działań regulujących czynności uczenia się oraz natura i organizowanie otoczenia, w którym zachodzi uczenie się” (Kruszewski 1995, s. 69).

Tę drugą perspektywę – trudniej uchwytną – tłumaczy koncepcja programu ukrytego (por. Meighan 1993), w której podkreśla się, że uczeń w szkole uczy się znacznie więcej, niż zakłada program czy obejmują świadome zabiegi nauczycieli. Uczy się czegoś – „prześwitującego” niejako z zasadniczych, objętych procesem kształcenia czynności nauczania-uczenia się – co można nazwać podejściem do życia i postawą w uczeniu się. Czegoś, co – biorąc pod uwagę opisywane właściwości uczenia się mimowolnego, proceduralizacji, metawiedzy – nabywane jest i działa także nie zawsze zgodnie z uczniowską świadomością i wolą, ale co warunkuje jego obecne i przyszłe zachowanie.

Doświadczenia dotyczące uczenia się nabywane w trakcie – świadomie i nieświadomie organizowanej w określony sposób – nauki szkolnej prowadzą ucznia do wielu istotnie oddziałujących na jego przyszłość jako podmiotu uczącego się konkluzji (też nie zawsze w pełni uświadomionych i łatwych do werbalizacji) dotyczących procesu uczenia się, jak np.:

- roli własnej aktywności i krytycyzmu w procesie uczenia się,
- możliwości samodzielnego odkrywania wiedzy,
- osobistej kontroli nad własnym uczeniem się,
- związków opracowywanych treści ze sobą wzajemnie,
- przydatności uczenia się w ogóle,
- ciągłości i wielopostaciowości uczenia się,

⁷ Organizacja otoczenia oznacza również wykorzystanie stosownej do potrzeb podmiotu uczącego się metodyki pracy. W kształceniu początkowym chodzi np. o respektowanie właściwości uczenia się dzieci znajdujących się w fazie myślenia konkretno-obrazowego i organizowanie działań uczniów w sposób czynnościowy, opierający się na manipulacji i eksperymentowaniu na rzeczywistych przedmiotach, przy jednoczesnym uwzględnianiu możliwych znaczących różnic rozwojowych między dziećmi.

- kryteriów oceny skuteczności zastosowanych metod uczenia się,
- kryteriów oceny efektów własnej pracy,
- roli osób dorosłych i rówieśników czy też przewodników i partnerów w procesie uczenia się,
- związku uczuć i zaangażowania emocjonalnego z przebiegiem i efektami uczenia się (por. Meighan 1993, s. 71–72).

Kompetencja uczenia się a poczucie kompetencji uczenia się

Kompetencje to znacznie bardziej złożony konstrukt, niż można by wnioskować z wielu (często raczej okrawanych do potocznego rozumienia) kontekstów, w jakich jest używane to pojęcie. W klasycznej już definicji M. Czerepaniak-Walczak (1997, s. 87–88) podaje, że kompetencje to „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie.”

Wnikliwsze odczytanie treści tego określenia i koncepcji przywoływanej autorki prowadzi do kilku kluczowych wniosków, które dotyczą wszelkich kompetencji (por. tamże, s. 88):

- kompetencje to konstrukt wielowymiarowy – na każdą z nich bowiem składają się wzajemnie wzmacniające się wymiary tego, co się wie, umie zrobić i jaką się ma motywację do działania i myślenia w określony sposób⁸;
- nie w pełni poddają się operacjonalizacji, to jest sprowadzeniu do łatwo obserwowalnych i poddających się pomiarowi oraz ocenie kategorii;
- są kategorią podmiotową – stanowią element zasobów osobistych każdego człowieka, a więc mają również zindywidualizowany charakter;
- są stopniowalne, ponieważ nie tylko doskonałą się w podmiotowym wymiarze w wyniku budowania się osobistej wiedzy na bazie wzbogacanych doświadczeń, ale także w perspektywie socjologicznej są jako całość dostępne społeczeństwu, a nie jednostce;
- w praktyce zakresy kompetencji nakładają się na siebie, nie tworząc kategorii rozłącznych (żeby jako przykład przywołać złożoność wzajemnych relacji między kompetencjami komunikacyjnymi a społecznymi);

⁸ Do tych trzech wymiarów kompetencji nawiązuje np. R. I. Arends, podając, że efektywny nauczyciel: włada zasobem wiedzy, na którym wspiera się sztuka nauczania; dysponuje repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego; wykazuje postawy i umiejętności niezbędne dla systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów; pojmuje naukę nauczania jako proces ustawiczny (1995, s. 36).

• ujawniają się w działaniu, stąd orzekanie o nich czy też interpretowanie ich wymaga odwołania się do kontekstu (naturalnego kontaktu z rzeczywistością), w jakim się ujawniają;

• dotyczą poziomu metawiedzy i metaumiejętności, gdyż wiążą się z zarządzaniem własnym działaniem i świadomością siebie w procesie działania.

Osoba posiadająca kompetencje uczenia się w równej mierze powinna dysponować umiejętnościami o poznawczym i wykonawczym charakterze, jak i specyficznymi właściwościami emocjonalno-wolicjonalnymi. Wśród wymaganych dyspozycji wymienia się m.in. (zob. Uszyńska-Jarmoc 2012, s. 258–259; <http://eur-lex.europa.eu...>):

- intencjonalne podejmowanie aktywności poznawczej;
- ciekawość poznawczą, która prowokuje do samodzielnego zdobywania i odkrywania wiedzy;
- krytyczne i refleksyjne konstruowanie celów uczenia się i także odnoszenie się do nich;
- dysponowanie wiedzą na temat procesu uczenia się i jego uwarunkowań;
- rozumienie i kontrolowanie własnych procesów myślowych i pamięciowych;
- świadome dokonywanie wyboru najskuteczniejszych i najbardziej oszczędnych metod uczenia się, a także świadomość własnych preferencji w tym zakresie;
- krytyczne i refleksyjne wykorzystywanie efektów swojej pracy;
- organizowanie środowiska uczenia się (czasu, miejsca i środków) stosownie do własnych potrzeb;
- postrzeganie nauki jako pozytywnego doświadczenia;
- autorefleksyjne podejście do wcześniejszych doświadczeń w zakresie uczenia się;
- pozytywną wewnętrzną motywację do uczenia się i wiarę we własne możliwości;
- postawę pracy rozumianą jako wytrwałość w uczeniu się, zdolność do samodyscyplinowania się, a także konsekwencji w pokonywaniu możliwych trudności oraz koncentrację na przebiegu i efektach tego procesu;
- świadomość własnych słabych i mocnych stron jako osoby uczącej się;
- aktywne poszukiwanie źródeł wiedzy oraz korzystanie z pomocy i bycie wsparciem dla innych w uczeniu się;
- wykorzystywanie umiejętności uczenia się w różnorodnych sytuacjach życiowych.

Wobec tak złożonej natury kompetencji w ogóle, a w tym kompetencji uczenia się, próby jej badania są przykładem znakomicie ilustrującym słowa W. Łukaszewskiego:

Przedmiotem obserwacji może być tylko to, co ma naturę fizyczną, a więc to, jak dane obiekty wyglądają (charakterystyka wyglądu fizycznego), oraz to, jak się zachowują (charakterystyka fizycznych właściwości zachowania – szybko, wolno, często, rzadko itp.). Cała reszta jest przedmiotem wnioskowania (2009, s. 167).

Same kompetencje w ścisłym tego słowa znaczeniu, jakkolwiek ujawniać się mogą w konkretnych sytuacjach w obserwowalnym zachowaniu osoby, to przecież budują się na wiedzy, w której wzajemnie dopełniają się komponenty jawne i niejawne, a także zawierają trudno mierzalny wymiar wolicjonalno-emocjonalny. Ta złożona i niefizyczna natura przedmiotu badań sprawia, że niezwykle trudno znaleźć jest wystarczająco pewne, tj. trafne i wyczerpujące wskaźniki. Argumentów wspierających to przekonanie dostarczają nie tylko potoczne obserwacje, ale też np. analizy testów zwanych kompetencyjnymi, w wyniku których można powiedzieć o konkretnym narzędziu, że mniej czy bardziej sprawdza wiadomości i umiejętności z określonego obszaru treści (niestety także różnie co do spójności i trafności), ale nie da się powiedzieć, że bada motywację ucznia w tym zakresie. I nawet jeśli zgodzić się z B. Niemierko (1999, s. 33), że nauczyciel ma możliwość badania motywacji ucznia poprzez jego osiągnięcia praktyczne i poznawcze, to należy zauważyć, że jest to proces długotrwały i zawsze obciążony dużym błędem. Innym argumentem może być to, że mimo zaliczenia w poczet kompetencji kluczowych kompetencji uczenia się nie uwzględnia się jej jako odrębnie poddawanej ocenie w międzynarodowych przedsięwzięciach, jak choćby: Programme for International Student Assessment (PISA) czy raportach Euridice.

Można sądzić, że jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest również to, iż kompetencja ta w stopniu znacznie większym niż pozostałe ujawnia się w swej istocie w naturalnych warunkach, a jej faktyczne ocenianie wymaga w sposób szczególny długotrwałych obserwacji szkolnych i pozaszkolnych sytuacji, w jakich dziecko staje wobec różnorodnych zadań związanych z uczeniem się i odpowiada na nie we właściwy sobie sposób. Kompetencja ta, wymagając kontekstowej interpretacji, jest zatem trudna do oceny i – wbrew potocznemu rozumieniu – nie jest wystarczające uznanie ocen szkolnych czy sposobów radzenia sobie z pojedynczymi zadaniami uczenia się za wystarczające jej wskaźniki.

Podsumowanie

Wobec wskazanych trudności warto przyrzeć się możliwości badania kompetencji uczenia się przez pryzmat tego, jak uczniowie oceniają sami siebie w tym zakresie. W takim ujęciu mamy do czynienia – jak określa to J. Uszyńska-Jarmoc

(2012, s. 265) – z internalizacyjnym aspektem kompetencji, tj. poczuciem kompetencji. Jego istotą jest „ocena swojej efektywności i niezależności, powodująca wzrost rozumienia, kto i co kontroluje wyniki działania, oraz dająca pewność, że można być sprawcą własnego sukcesu”.

Nie rozwiązuje to wszystkich wcześniej sygnalizowanych problemów, gdyż, jak zauważa W. Łukaszewski (2008, s. 89), stany jakościowe, do jakich obok przesvědzeń, intuicji czy apriorycznych pomysłów należą również poczucia, są swoistymi stanami świadomości, które nie najlepiej są definiowane. Podejście takie nie rozwiązuje również bardzo ważnego problemu deklaratywności uzyskanego materiału badawczego, pozwala jednak zgromadzone dane traktować jako dane o podmiotowym charakterze, czyli takie, które umożliwiają badającemu (szczególnie w przypadku stosowania przez nauczyciela pracującego z konkretną grupą uczniów) przyjęcie decentracyjnej perspektywy – takiej w której organizowanie cudzej aktywności (a przecież w nauczaniu zakładamy kierującą rolę nauczyciela w stosunku do ucznia) rozpoczyna się od rozpoznania, jak ona sama widzi w niej siebie, tj. własne możliwości, preferencje, przebieg czynności czy skuteczność.

Innym ważnym argumentem przemawiającym za badaniem poczucia kompetencji uczenia się jest to, że poczucie kompetencji (w ogóle) obok samooceny jest uznawane za najważniejsze (centralne) w stosunku do innych osiągnięć rozwojowych dziecka w młodszym wieku szkolnym i rzutujące na jego przyszłe życie. Jako takie – co ważne w kontekście postawionego pytania o to, czy szkoła wywiązuje się z niezwykle złożonego obowiązku przygotowania uczniów do uczenia się – może być ono, i jest w znacznej części, efektem działań edukacyjnych (por. Appelt 2005, s. 260–261, 296–297, 301).

Bibliografia

- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk, s. 259–301.
- Arends R. I. (1995), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i Ska, Poznań.
- Brzezińska A. (red.) (2005), *Portrety psychologiczne człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń.
- Delors J. et al. (1996), *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*, UNESCO, Paris.
- Faure E. et al. (1972), *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO/Harrap, Paris.

- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kozielecki J. (1997), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Kruszewski K. (1995), *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 69–103.
- Kwieciński Z. (1999), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, „Edukacja”, nr 1, s. 5–19.
- Łukaszewicz R. (1980), *Szanse człowieka wobec edukacji*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 2.
- Łukaszewski W. (2008), *Wielkie pytania psychologii*, GWP, Gdańsk.
- Łukaszewski W. (2009), *Relacyjna teoria osobowości – reaktywacja czy galwanizacja zwłok?* [w:] J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii*, GWP, Gdańsk.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Nęcka E. (1987), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawnictwo UW, Kraków.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2007), *Psychologia poznawcza*, ACADEMICA Wyd. SWPS, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2014, poz. 803) <https://men.gov.pl>.
- Spitzer M. (2012), *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Tennyson R. D. (1991), *Poznawczy paradygmat uczenia się przystosowany do technologii kształcenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Tomaszewski T. (1984), *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2012), *Rozumiem siebie i szkołę, umiem i chcę się uczyć – metauczenie się dziecka w świetle wyników badań jakościowych*, [w:] M. Kowalik-Olubińska (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 256–282.
- Włodarski Z. (1996), *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl>, data pobrania 14.09.2015r.).

