

Czy dydaktyka konstruktywistyczna może być lekarstwem na problemy uczniów i nauczycieli szkół zawodowych?

Alina Karaśkiewicz

Inspiracją do napisania tego artykułu stały się wyniki diagnozy przeprowadzonej w szkołach zawodowych przez Mazowiecki Zespół ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Nauczycieli. Jak się należało spodziewać, obraz wyłaniający się z badania nie napawa optymizmem z kilku powodów. Po pierwsze – coraz bardziej daje się odczuć brak nauczycieli-absolwentów kierunków politechnicznych. Zawód nauczyciela przedmiotów zawodowych nie jest atrakcyjny, biorąc pod uwagę uposażenie młodego nauczyciela oraz perspektywę długiej ścieżki awansu zawodowego. Po drugie – zagrożenie dla jakości kształcenia zawodowego stanowi ujawniające się wśród nauczycieli poczucie braku podstawowych narzędzi do realizacji tego kształcenia. Wiąże się ono na przykład z niewielkim zainteresowaniem dydaktyką kształcenia zawodowego oraz jego organizacją ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej, czego dowodem są przestarzałe programy nauczania zawodów lub programy niedostosowane do istniejącej bazy szkoły, niskiej jakości podręczniki do nauki przedmiotów zawodowych lub ich brak (materiał rozproszony w kilku podręcznikach, na których zakup nie stać uczniów), niespójny system praktyk zawodowych oraz jego niewystarczająca kontrola. Po trzecie – czynnikiem bardzo silnie wpływającym na obniżenie jakości kształcenia zawodowego jest niski poziom intelektualny uczniów wybierających kształcenie w szkołach typu zawodowego, brak motywacji do nauki, niechęć do współpracy z nauczycielami i innymi uczniami. Po czwarte – w niewystarczającym stopniu wykorzystywana jest technologia informacyjna i komunikacyjna w nauczaniu teoretycznym i praktycznym przedmiotów zawodowych.

Autorzy raportu¹ przygotowanego na zlecenie Mazowieckiego Kuratora Oświaty zalecają wzmocnienie roli nauczyciela przedmiotów zawodowych poprzez wyposażenie w nowe programy nauczania z nowoczesną obudową metodyczną, zapewnienie warunków do szybkiej adaptacji zawodowej nauczycieli z krótkim stażem zawodowym, zapewnienie nauczycielom z długim stażem zawodowym możliwości i środków do rozwoju podmiotowości i autonomiczności, systematyczne udzielanie wsparcia nauczycielowi przedmiotów zawodowych i wychowawcy przez podmioty wewnętrzne (dyrektor szkoły, psycholog, pedagog, doradca zawodowy) oraz zewnętrzne (samorząd terytorialny, wizytator, doradca metodyczny). Postulują także o podjęcie działań na rzecz zmiany modelu systemu wychowania młodzieży w szkołach zawodowych, budowanie samoświadomości i poczucia wartości ucznia, wskazanie użyteczności zawodu, do którego wykonywania uczeń się przygotowuje w celu zwiększenia motywacji do nauki, staranne diagnozowanie uczniów rozpoczynających naukę i konsekwentne wykorzystywanie wyników rozpoznania, uatrakcyjnianie procesu dydaktycznego kształcenia zawodowego.

Szkolnictwo zawodowe – błękitny czy czerwony ocean polskiej edukacji?

Do nazwania sytuacji, w jakiej znajdują się szkoły zawodowe, z powodzeniem można użyć metafory błękitnego oceanu, zaczerpniętej z publikacji

¹ *Nauczyciele praktycznej, teoretycznej nauki zawodu: uwarunkowania, zagrożenia i potrzeby wspomagania* – raport z diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim, Warszawa 2008 (<http://www.kuratorium.waw.pl>).

H. Kim Chana i R. Mauborgne'a², w której autorzy omawiają dwie przeciwstawne strategie – czerwonego i błękitnego oceanu. Czerwonym oceanem nazywają przestrzeń rynkową, która staje się coraz bardziej zatłoczona, trwa w niej nieustanna konkurencja, a produkty stają się standardowymi towarami. Natomiast błękitnym oceanem określają niewykorzystaną przestrzeń rynkową, gdzie konkurencja jest nieistotna, ponieważ reguły gry mają dopiero zostać ustalone.

Podczas analizy asocjacji Kim Chana i Mauborgne'a w odniesieniu do szkolnictwa ponadgimnazjalnego, analogie nasuwają się same. Czerwony ocean to w dużej mierze przestrzeń edukacyjna wypełniona przez licea ogólnokształcące lub klasy licealne tworzone przy szkołach zawodowych (często po to, aby utrzymać się na rynku), przyjmujące coraz słabszych uczniów, obniżające wymagania edukacyjne, a w konsekwencji „wypuszczające” coraz gorszych absolwentów. Absolwent liceum ogólnokształcącego przestaje być „produktem luksusowym”, staje się „standardowym towarem edukacyjnym”. Błękitny ocean tworzą technika, zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły policealne. Tam na ogół nie ma żadnej konkurencji, gdyż często brakuje klientów zainteresowanych zdobywaniem edukacji zawodowej po gimnazjum, a liczne ograniczenia, wpływające na jakość kształcenia, nie pozwalają konkurować na przykład z liceami ogólnokształcącymi.

Przywołanie metafor czerwonego i błękitnego oceanu służy sugestywnemu zobrazowaniu sytuacji szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Zabiegu tego nie należy traktować jako odpodmiotowienia szkoły jako instytucji, uczniów czy nauczycieli, ale wskazanie interesującej strategii myślenia i działania, jaką mogą wykorzystać szkoły zawodowe.

Zdaniem Kim Chana i Mauborgne'a *twórcy błękitnych oceanów nie porównują się z konkurencją za pomocą zestawu jakichś wskaźników. Zamiast tego postępują się inną logiką strategiczną*³, zwaną innowacją w dziedzinie wartości lub, krótko, innowacją wartości. Innowacja wartości polega na tym, że zamiast koncentrować się na pokonaniu konkurencji, należy skupić się na stworzeniu *nowej wartości dla nabywców i własnej firmy, a tym samym otwarciu nowej, wolnej przestrzeni rynkowej*⁴. Wartość dla nabywcy jest podnoszona poprzez oferowanie tylko tego, co najlepsze, przy jednoczesnym eliminowaniu lub ograniczaniu czynników negatywnych

² Kim Chan H., Mauborgne R. *Strategia błękitnego oceanu*.

³ Strategia błękitnego oceanu AUDIO. *Jak stworzyć wolną przestrzeń rynkową i sprawić, by konkurencja stała się nieistotna*, s. 20 (www.mtbiznes.pl).

⁴ Op. cit., s. 30.

oraz wnoszenie i tworzenie elementów, których branża wcześniej nie oferowała.

Z badań diagnostycznych wynika, że tym, co najlepsze w szkołach zawodowych, są nauczyciele – ich kwalifikacje, kompetencje, doświadczenie zawodowe, sukcesy podopiecznych oraz determinacja w zmierzaniu się z trudną materią, jaką są liczne ograniczenia indywidualne i środowiskowe uczniów. Okazuje się, że badani nauczyciele szkół zawodowych stawiają sobie i uczniom wysokie wymagania etyczne i profesjonalne. Za ważne uznają następujące postawy, sprawności i umiejętności nauczycielskie: profesjonalizm, kompetencje merytoryczne, techniczne oraz wychowawcze, umiejętność przekazywania wiedzy, umiejętność posługiwania się językiem technicznym, umiejętność łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką, umiejętność praktycznego stosowania indywidualizacji nauczania, obiektywizm i sprawiedliwość w ocenianiu ucznia, dokładność i solidność w wykonywaniu swoich obowiązków, cierpliwość, otwartość na zmiany, umiejętność rozwiązywania problemów. Od uczniów-absolwentów oczekują, że będą: odporni na stres i porażki życiowe, wytrwali w dążeniu do celu, uczciwi, odpowiedzialni i pracowici, dokładni, dociekliwi, skrupulatni, dyspozycyjni, punktualni, otwarci na zmiany rynkowe i technologiczne. Będą także znawcami zawodu i profesjonalistami, osobami potrafiącymi nawiązywać i podtrzymywać kontakty interpersonalne, negocjować oraz sprawnie porozumiewać się w obcych językach. Wart odnotowania jest fakt, że badani nauczyciele wymieniają wiele cech wspólnych sobie i uczniom. Wysokie poczucie własnej wartości, wysoka kultura osobista, niepodważalny autorytet, kreatywność i elastyczność, komunikatywność, mobilność, umiejętność pracy w zespole to mocne podstawy, na których można zbudować nową jakość w szkole zawodowej.

Dydaktyka konstruktywistyczna – obiecująca podstawa budowania strategii błękitnego oceanu w szkołach zawodowych

Konstruktywizm to kierunek w pedagogice określany mianem „teorii parasola”, wywodzący się z trzech głównych dyscyplin naukowych: neurobiologii, psychologii rozwojowej i komunikacyjnej oraz cybernetyki. Jest zbiorem koncepcji i twierdzeń określonych wspólną nazwą „konstruktywizm”, a za jedną z jego podstaw teoretycznych uznać można twierdzenia sformułowane przez Piageta, Wygotskiego i Brunera.

Profesor Stanisław Dylak⁵ proponuje składające się na konstruktywizm koncepcje i twierdzenia ująć w trzy teorie: teorię wiedzy, teorię poznania i teorię uczenia się.

Teoria wiedzy: Zdaniem konstruktywistów wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający (J. Bruner), jest także konstruowana społecznie i kulturowo (L. Wygotski). Nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zdarzeń. Dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym (J. Piaget), w którym następuje wewnętrzna organizacja doświadczonego świata. Wiedza to nie tylko zdolność wykorzystania informacji w racjonalny sposób, ale także uczucia oraz nieustanna interpretacja znaczenia zdarzeń i zjawisk.

Teoria poznania: Konstruktywiści zakładają istnienie trzech dróg poznawczo-teoretycznych (B. Śliwerski). Ich zdaniem poznanie odbywa się w trzech perspektywach: konstrukcji, rekonstrukcji i dekonstrukcji. Perspektywa konstrukcji podkreśla rolę osobistego doświadczenia, wypróbowywania, eksperymentowania (*My jesteśmy wynalazcami naszej rzeczywistości!*). Natomiast perspektywa rekonstrukcji podkreśla możliwość odkrywania wynalazków innych (*Jesteśmy odkrywcami naszej rzeczywistości!*). Perspektywa dekonstrukcji kładzie nacisk na umiejętność kwestionowania, podawania w wątpliwość, krytycznego przejrzenia i dopytywania (*Mogłoby być także jeszcze trochę inaczej!*). Dużą rolę w sferze poznania odgrywa język, który jest *najsukuteczniejszym narzędziem przetwarzania i przeobrażania świata*.

Teoria uczenia się: Uczenie się jest procesem konstruowania nowych modeli reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli. Proces ten ma charakter kontekstowy, gdyż człowiek uczy się *w relacji do tego, co już wie, w co wierzy, co składa się na całokształt jego życia i doświadczenia*⁶. Odbywa się poprzez negocjowanie znaczeń w wyniku dyskursu i pracy grupowej, które sprawiają, że uczenie staje się aktem społecznym *wewnątrznie i gruntownie związanym z innymi ludźmi*⁷.

Wiele naukowych autorytetów wyznacza konstruktywizmowi doniosłą rolę w edukacji, zatem warto dokładnie przeanalizować założenia konstruktywistycznej dydaktyki, aby móc wyrobić so-

bie pogląd na jej wartość i przydatność w polskiej szkole.

Dydaktyka, zdaniem konstruktywistów, jest *wielopoziomową konstrukcją o różnych teoretycznych poziomach i praktycznych polach działania*⁸. Układ ten nie ma hierarchicznej budowy, każdy z jego elementów jednakowo znaczący, a punkt wyjścia stanowi refleksyjny paradygmat.

Refleksyjny paradygmat: Refleksyjny paradygmat to *antropologiczna, poznawczo-teoretyczna i społeczno-teoretyczna rama wyznaczająca granice i możliwości pracy kształceniowej*. Model ten ma charakter refleksyjny wtedy, gdy zainteresowani jego tworzeniem i realizacją zostaną włączeni w proces refleksji o sensie, celach i korzyściach kształcenia, a programy nauczania-uczenia się będą uwzględniały psychiczne koszty (które ponieść mogą nauczający i uczący się) oraz uboczne działania.

Kluczowe kompetencje konstruktywistyczne:

Konstruktywistyczne kompetencje kluczowe rozumiane są dwojako. Po pierwsze, jako interdyscyplinarne kwalifikacje nauczyciela ułatwiające działanie i podejmowanie decyzji zgodnie z ideą konstruktywizmu. Po drugie, jako potencjał podmiotu (nauczyciela, ucznia), wyznaczający zdolności tegoż podmiotu do wykonywania określonych typów działań związanych z procesem dydaktycznym. Oto przykładowe kompetencje wymieniane przez konstruktywistów: tolerowanie rozbieżności w sytuacji dylematów, paradoksów i niepewności, wrażliwość kontekstualna na strategię myślenia i rozwiązywania problemów, zdolność i gotowość do obserwacji, odpowiedzialne postępowanie z własną i obcą emocjonalnością, otwartość na publiczne tematy i zasadnicze problemy.

Konstrukcja treści nauczania: Zdaniem konstruktywistów wiedza przekazywana w procesie kształcenia powinna odnosić się do subiektywnych zainteresowań poznawczych oraz doświadczeń edukacyjnych uczniów. Brak subiektywnego odniesienia powoduje, że wiedza pozostaje w większości przypadków bezładna, nieprzetworzona, niezakotwiczona lub słabo zakotwiczona we wspólnej „strefie dryfowania”, wyznaczonej przez program kształcenia.

Z perspektywy konstruktywizmu wskazane jest także, *aby respektować tematyczne różnice i od czasu*

⁵ Dylak, S. *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, s. 2 (<http://www.amu.edu.pl>).

⁶ Op. cit., s. 3.

⁷ Ibidem.

⁸ Siebert H. *Konstruktywizm jako pedagogiczna koncepcja. Szkic dydaktyki konstruktywistycznej*, Neuwied – Kriftel, Luhtenhahd 1999.

do czasu wykorzystywać je dydaktycznie, i aby zwracać uwagę na to, czy tematy kursów są ważne dla większości. Należy przy tym pamiętać, że poziom konstruktywności zależy w dużym stopniu od przedmiotu nauczania oraz omawianych tematów.

Zróżnicowany poziom grup docelowych: Aby nauczanie i uczenie się było aktywne (podstawowe założenie konstruktywistów), powinno odbywać się w grupach heterogenicznych psychologicznie, społecznie i kulturowo. Różnorodność promuje się jako wartość ułatwiającą rozwój, wzajemne uczenie się, dialogiczność i samosterowalność.

Pedagogiczny profesjonalizm: Na pedagogiczny profesjonalizm składa się szereg postaw i zachowań nauczycielskich. Konstruktywiści podkreślają najczęściej wagę następujących: ewolucyjne opanowanie, świadomość własnej konstrukcji, własna gotowość do nauki i otwartość na naukę, opanowanie metod aktywizujących i kreatywnych, wycucie sytuacji. Ewolucyjne opanowanie to gotowość zdania się na dynamiczne procesy w grupie, *gotowość pozostania spokojnym, ale nie niezainteresowanym*. Taka postawa wiąże się z rolą, jaką konstruktywiści proponują nauczycielom – rolę „towarzysza podróży”, a nie „prowadzącego lokomotywę”. Świadomość własnej konstrukcji dotyczy materiału nauczania, który nauczyciel konstruuje na potrzeby nauczanego przedmiotu. Ale jest to także budowany w jego świadomości obraz szkoły, danego zespołu klasowego czy uczniów. Wycucie sytuacji jest natomiast utożsamiane z umiejętnością oceny, w jakich grupach, z jakimi uczniami, w jakich sytuacjach i warunkach organizacyjnych można zastosować określone sposoby pracy.

Samosterowanie systemu nauczania i uczenia się: Z punktu widzenia konstruktywizmu problematyczne jest rozróżnianie nauczających i uczących się. Szczególnie dotyczy to uczniów – młodych dorosłych i dorosłych uczestników szkoleń. Okazuje się, że często uczestnicy uczą się więcej od innych uczestników niż od prowadzącego zajęcia i nie musi to być, zdaniem konstruktywistów, przejaw niekompetencji nauczyciela, ale wyraz umiejętnego rozwijania potencjału kompetencyjnego grupy. Założenie, że nauczyciel *nie jest sprawcą procesów edukacyjnych, jest natomiast ważnym uczestnikiem w dynamice systemów uczenia się i nauczania* skutkuje pojawieniem się w klasie szkolnej wielu podmiotów nauczających i uczących się.

Otoczenie uczącego się: Konstruktywiści przywiązują dużą wagę do „ekologii uczenia się”, czyli szeroko pojmowanego otoczenia uczącego się rozumianego wieloaspektowo jako: miejsce, w którym odbywa się uczenie, czas uczenia się, wyposa-

zenie pomieszczenia oraz skład grupy. Otoczenie uczącego się to środowisko zewnętrzne, ale również *wiedza uprzednia, styl poznawczy ucznia, relacje między uczniem a przedmiotem poznania*.

Metodyka: Konstruktywiści nie opracowali oddzielnej metodyki nauczania, rozumianej jako nauka o celowo i systematycznie stosowanych sposobach kierowania pracą uczniów w procesie nauczania. Natomiast wskazali preferencyjne metody – aktywne i kreatywne, których odpowiedni wybór pozwoliłby wprowadzić w życie ważne dla konstruktywistów zasady kształcenia, takie jak: stawianie problemów odpowiednich (zwłaszcza atrakcyjnych) dla uczniów, organizowanie nauczania wokół podstawowych pojęć, poszukiwanie i docenianie uczniowskiego punktu widzenia w procesie kształcenia, uwzględnianie posiadanej już przez uczniów wiedzy, co pozwoliłoby nauczycielom na budowanie pomostu między obecnym rozumieniem danych zagadnień przez uczniów a rozumieniem bardziej złożonym, ocenianie wyników uczenia się w kontekście procesu kształcenia oraz zapewnionych warunków.

Ewaluacja: Konstruktywiści skłonni są zrozumieć fakt stosowania standaryzowanych narzędzi do pomiaru osiągnięć uczniów oraz przeprowadzania egzaminów zewnętrznych, które elegancko nazywają „społecznie potrzebnymi rytuałami”. Zwracają jednak uwagę na to, że skutki uczenia się są mierzalne tylko w pewnych granicach, i że *często nieprzewidywalne działania uboczne są trwalsze niż zaplanowane cele nauczania*. Protestują przeciwko postrzeganiu szkoły – która z racji swych licznych zadań jest niezwykle skomplikowaną strukturą – przez pryzmat liczb, procentów i statystyk. Podkreślają rolę autoewaluacji jako najważniejszej strategii badania, pozwalającej jednocześnie zebrać obiektywne informacje o efektach pracy dydaktycznej oraz nakreślić subiektywną rzeczywistość szkoły z punktu widzenia kierownictwa, nauczycieli, uczniów, rodziców, pracowników administracyjnych.

Jak stworzyć błękitny ocean w szkole zawodowej, wykorzystując założenia dydaktyki konstruktywistycznej?

Po analizie podstawowych założeń pedagogiki i dydaktyki konstruktywistycznej nasuwają się trzy ważne pytania: Na ile znaczący wśród innych kierunków pedagogicznych jest konstruktywizm? W jakim stopniu myśl konstruktywistów znalazła odbicie w edukacji? Czy w polskiej szkole zawodowej jest przestrzeń do wykorzystania podstaw dydaktyki konstruktywistycznej? Zdaniem

H. Siebersa *era pedagogiki szkolnej i pedagogiki dla dorosłych, które dają właściwe odpowiedzi na wszystkie prywatne i społeczne problemy, bezpowrotnie minęła*. Prof. Śliwerski twierdzi, że jeśli uznamy za ważne myślenie konstruktywistów, *niezbędna jest ponowna reinterpretacja centralnych kategorii teorii kształcenia oraz modyfikacja koniecznych interdyscyplinarnych kluczowych kwalifikacji*⁹. Profesor S. Dylak¹⁰ wskazuje na konstruktywizm jako *zdecydowanie inne podejście do nauczania, w stosunku do tego, które możemy obserwować w większości szkół i uczelni*. W tytule artykułu nazywa ten kierunek „*obiecującą perspektywą kształcenia nauczycieli*” i proponuje za M. Windschitilem systematyczne i staranne analizowanie twierdzeń konstruktywizmu w celu zrozumienia zarówno jego zasad oraz zalet, jak też ograniczeń. Założenia konstruktywizmu (oczywiście nie w wersji radykalnej – która zdaniem Ewalda Terharta uczyniłaby *dydaktyczną myśl i działanie moralnie nieuzasadnionym i merytorycznie niemożliwym*¹¹ – ale umiarkowanej) włączane są w aktualne reformy oświaty wielu państw, na przykład jako podstawy budowania systemu kształcenia, tworzenia standardów kształcenia, zmiany programów nauczania czy unowocześniania form i metod uczenia się i nauczania.

W tym miejscu nie wypada nie odnieść się do rozpoczynających się od września 2009 roku zmian programowo-organizacyjnych i chociaż pokrótce przeanalizować z perspektywy konstruktywizmu ważny dla tych zmian dokument, jakim jest „Podstawa programowa kształcenia ogólnego”. Już w części wstępnej podstawy programowej dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej¹² znaleźć można przesłanki pozwalające sformułować tezę o tym, że MEN daje zielone światło dla konstruktywizmu w polskiej edukacji. Oto kilka z nich: możliwość wyboru przez uczniów zajęć zgodnych z ich zainteresowaniami, współuczestniczenie uczniów w budowaniu programu wychowawczego zbieżnego z ich wartościami (spójnego z programami nauczania), organizowanie całych dni nauki poza szkołą, uczenie się poprzez obserwacje, doświadczenia, rozwiązywanie problemów, rozpoznawanie przez uczniów własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się, praca zespołowa.

⁹ Śliwerski B. [red.] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 206.

¹⁰ Dylak. S. *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, s. 16 (<http://www.amu.edu.pl>).

¹¹ Op. cit., s. 18.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Tym większa staje się szansa wykorzystania propozycji dydaktyki konstruktywistycznej w szkole zawodowej, która ma jeszcze trzy lata na zbudowanie strategii błękitnego oceanu, czyli wypełnienie przestrzeni edukacyjnej nowoczesną, interesującą, atrakcyjną dla potencjalnych uczniów ofertą programowo-organizacyjną w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego. Należy przypomnieć, że podstawą budowania przestrzeni błękitnego oceanu jest tzw. innowacja wartości. Wspominani już Kim Chan i Mauborgne proponują w realizacji opisywanej strategii uwzględnienie czterech następujących działań: eliminacja, rekonstrukcja, wzmocnienie, tworzenie. Każda szkoła zawodowa (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum, technikum uzupełniające, szkoła policealna), pragnąca zmian w swoim *status quo*, powinna przygotować tzw. kanwę strategii. Punktem wyjścia jest, wspólne dla wszystkich zainteresowanych zmianą pozycji szkoły na rynku edukacyjnym, ustalenie odpowiedzi na najważniejsze pytania odpowiadające wymienionym wyżej działaniom: Które z czynników uważanych za pewnik można wyeliminować? (eliminacja); Które czynniki można zredukować znacznie poniżej obowiązujących standardów? (rekonstrukcja); Które z czynników należy wzmocnić znacznie powyżej standardów? (wzmocnienie); Jakie czynniki dotychczas nieoferowane można stworzyć? (tworzenie). Oczywiście z innej perspektywy na przytoczone pytania będą odpowiadać urzędnicy ministerialni, osoby odpowiedzialne za tworzenie systemu egzaminów zewnętrznych, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego czy przedstawiciele doskonalenia zawodowego nauczycieli. W tym artykule najistotniejsze jest, jakich odpowiedzi udzielić mogą nauczyciele, którzy chcieliby w proces dydaktyczny włączyć założenia konstruktywizmu, co z szerokiej gamy myśli i propozycji dydaktycznych mogliby wybrać i przyjąć jako własne, zmodyfikować lub wzbogacić.

Niewątpliwie punktem wyjścia do wprowadzania innowacji wartości w danej szkole powinno być stworzenie refleksyjnego paradygmatu, czyli wspólne wyznaczenie *granic i możliwości pracy kształceniowej*. W dyskusji nad wartościami, normami społecznymi, zasadami kształcenia, ważnymi dla placówki treściami kształcenia, ale także nad ograniczeniami w ich realizacji i perspektywami rozwoju instytucji powinni uczestniczyć wszyscy zainteresowani.

Rekonstrukcja: Aby szkoła zawodowa mogła osiągnąć sukcesy edukacyjne, konieczne jest przeanalizować

zowanie obowiązujących w niej zasad kształcenia, czyli wzorców zachowań nauczycieli i uczniów w procesie nauczania-uczenia się. Warto uporządkować je w grupy dotyczące materiału nauczania, czynności uczenia się i nauczania, stosunku uczniów do nauki, stosunków społecznych w klasie, warunków zewnętrznych¹³ i zastanowić się, które z nich należy zmienić lub przebudować. W proces rekonstrukcji zasad kształcenia warto włączyć proponowane przez konstruktywistów reguły, które mogą stać się dobrą podstawą do tworzenia innowacji wartości w szkole zawodowej. Na przykład:

1. Zasady dotyczące doboru i układu wiadomości stanowiących materiał nauczania: program nauczania powinien być dostosowany do wstępnej wiedzy uczących się, treści kształcenia powinny być ułożone w układzie spiralnym, aby uczniowie mieli możliwość *dobudowywania kolejnych informacji do wiedzy, którą już posiadli*, nauczanie treści nie powinno ograniczać się do powierzchownego przeglądu wiadomości z danego przedmiotu, lecz powinno skupić się na zdobywaniu nowych doświadczeń.
2. Zasady dotyczące czynności uczenia się: uczenie się powinno być sytuacyjne, rozumiane jako uczenie się w środowiskach autentycznych działań, uczenie się w szkole nie powinno być odizolowane od uczenia się i konstruowania wiedzy uczniów w rzeczywistym świecie.
3. Zasady dotyczące czynności nauczania: główną praktyką nauczania powinno być przejście od ogółu do szczegółu, od konkretnego do abstrakcji, nauczyciel powinien *skupić się na tworzeniu związków między faktami i stymulować proces rozumowania u uczących się*.
4. Zasady dotyczące stosunków społecznych w klasie: współpraca nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą stanowi warunek zaistnienia dyskusji weryfikującej wiedzę i ustalającej porozumienie.

Wzmocnienie: Ważnymi czynnikami wymagającymi wzmocnienia są: motywacja uczniów do nauki oraz utożsamienie się z tym, co się dzieje na lekcji. W budowaniu tych postaw powinni uczestniczyć w równym stopniu nauczyciel i uczeń poprzez relację opartą na aktywnym dialogu obu podmiotów – nauczającego i uczącego się. Aby ten dialog mógł zaistnieć, każda ze stron powinna z pełną świadomością przyjąć i wypełniać zadania swojej roli zaproponowane przez konstruktywistów.

Nauczyciel konstruktywista wypełnia swoją rolę zawodową, podejmując następujące działania¹⁴: dokładnie poznaje ograniczenia indywidualne i środowiskowe uczniów, pełni rolę przewodnika – wskazuje kierunki i doradza, akceptuje autonomię uczącego się, ułatwia naukę poprzez staranne planowanie i organizowanie procesu dydaktycznego, stwarza bogaty zbiór informacji służących do tworzenia przez uczniów ich własnych konstrukcji, organizuje środowisko nauczania, w którym jest miejsce i czas na komunikację międzyludzką i współpracę, promuje otwarte myślenie, zachęca i stwarza warunki do nieskrępowanego myślenia, sprzyja kreatywności, w pracy z uczniami (szczególnie starszymi) posługuje się terminami z zakresu nauk poznawczych, takimi jak: uporządkuj, zanalizuj, utwórz, postaw hipotezę, przeprowadź dowodzenie, skonstruuj, udowodnij, podważ. Ocenia poszczególnych uczących się, biorąc pod uwagę ich możliwości, siły, potrzeby i odczucia, ale też w kontekście zapewnionych warunków nauczania, uczenia się i samokształcenia. Ważnym partnerem w procesie dydaktycznym staje się uczeń, w związku z tym powinien przyjmować odpowiedzialność za własne uczenie się, mieć jasno sprecyzowany cel uczenia się i uświadamiać sobie koszty związane z jego realizacją, przejawiać chęć do nauki na przykład poprzez: zadawanie pytań, ciekawość poznawczą, inicjatywę w podejmowaniu zadań, wykorzystywać nowe technologie – korzystać z Internetu jako źródła informacji i komunikacji, oprogramowania jako środka osiągnięcia celów uczenia się, symulacji modeli w celu prowadzenia doświadczeń i badań, współpracować i współdziałać z innymi uczniami i nauczycielem w trakcie uczenia się.

Tworzenie: Ważnym momentem we wprowadzaniu innowacji wartości jest zaoferowanie uczniom niestosowanych lub rzadko stosowanych w szkole strategii, metod i środków oraz form organizacyjnych kształcenia. Oto, co w tym zakresie proponują konstruktywiści. Nauczyciel konstruktywista opiera swoje nauczanie na eksperymentowaniu, inicjowaniu i poszukiwaniu pomysłów uczniów, tworzonych przez nich hipotez i modeli, ważne stają się zatem metody i techniki pracy z grupy metod problemowych i praktycznych, na przykład: projekt edukacyjny, analiza indywidualnych przypadków, mapy mentalne, dyskusja dydaktyczna – związana z wykładem, okrągłego stołu, panelowa, metaplan, burza mózgów, symulacja, obserwacja, doświadczenie laboratoryjne. Konstruktywiści przywiązują dużą wagę do wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej

¹³ Kruszewski K. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

¹⁴ Por. Pilch. T. [red.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

w nauczaniu, uczeniu się i samokształceniu. Ujawniły się nawet dwa podejścia do wykorzystania technologii w klasie lekcyjnej – obok wszechobecnego już współcześnie nauczania wspomaganego komputerowo pojawiła się wizja ucznia programującego komputer. Uczeń staje się „nauczycielem komputera”, czyli komunikuje się z komputerem za pomocą specjalnego języka, a przy okazji ucząc komputer myślenia, sam doznaje refleksji na temat własnych strategii rozumowania i uczenia się. Przyjęcie za słuszne twierdzenia, że nauczanie-uczenie się odbywa się w dwóch bardzo ważnych wymiarach – kulturowym i społecznym (J. Bruner i L. Wygotski), nakłada na nauczyciela powinność organizowania form kształcenia umożliwiających poznawanie przez jego podopiecznych złożoności realnego świata, uczenie się w konkretnych sytuacjach życiowych, wykonywanie autentycznych zadań osadzonych w naturalnym kontekście społecznym lub kulturowym oraz uczenie się we współpracy.

Zdaniem Józefa Błachowicza konstruktoryzm nie przedstawia rewolucyjnych idei dotyczących uczenia się i nauczania, jest jednak ważną koncepcją pedagogiczną, której popularność rodzi się z przyjęcia tezy o niezależności poznającego podmiotu, jego autonomii i indywidualnym potencjale. Wpisuje się on zatem w humanistyczny klimat dyskusji na temat człowieka w świecie, jego możliwości kreatywnych i twórczej adaptacji. Doskonale wpisać się może także w dyskurs na temat nowoczesnego kształcenia w szkole zawodowej, która zmieniając (poprzez innowację wartości) swoją niską pozycję na rynku edukacyjnym, ma szansę stworzyć ważną dla polskiej oświaty przestrzeń błękitnego oceanu.

Bibliografia

1. Dylak. S. *Konstruktoryzm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* (<http://www.amu.edu.pl>).
2. Kim Chan H., Mauborgne R. *Strategia błękitnego oceanu*.
3. Kruszewski K. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
4. *Nauczyciele praktycznej, teoretycznej nauki zawodu: uwarunkowania, zagrożenia i potrzeby wspomaganie – raport z diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim*, Warszawa 2008 (<http://www.kuratorium.waw.pl>).
5. Pilch. T. [red.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
7. Siebert H. *Konstruktoryzm jako pedagogiczna koncepcja. Szkic dydaktyki konstruktorywistycznej*, Neuwied – Kriftel, Luhtenhahd 1999.
8. *Strategia błękitnego oceanu AUDIO. Jak stworzyć wolną przestrzeń rynkową i sprawić, by konkurencja stała się nieistotna* (www.mtbiznes.pl).
9. Śliwerski B. [red.] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.

Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji polonistycznej i badań edukacyjnych w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

*Wszystka wiedza pochodzi
z doświadczenia. Doświadczenie
jest produktem rozumu.*

Immanuel Kant