

Jolanta Maciąg
jolanta.maciag@apsl.edu.pl
Akademia Pomorska w Słupsku

KONSTRUKTYWISTYCZNA PERSPEKTYWA WSPIERANIA DZIECKA W PROCESIE UCZENIA SIĘ

Sylabus oznacza treść, która jest poza klasą.
Dzieci nie mają swojego sylabusa.
P. Donnelly¹

Wprowadzenie

Współczesna wizja edukacji mieści się w perspektywie „nieoczywistości”, wzbudzając tym samym niewyraziste, często sprzeczne emocje, oscylujące wokół zaciekawienia i wzburzenia. Co jest przedmiotem i źródłem tego zainteresowania? W moim przekonaniu są to kwestie dotyczące przekształcającego się modelu edukacji ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwości wykorzystania potencjału poznawczo-rozwojowego dziecka. Do znaczących zadań edukacji należy wyposażenie dziecka w umiejętność uczenia się poprzez przygotowanie do samodzielnego i świadomego korzystania ze zróżnicowanych możliwości poznawczego doświadczania otaczającej rzeczywistości oraz doskonalenie uzyskiwanej w tym procesie zdolności do systematyzowania, weryfikacji i ewaluacji zdobytej wiedzy. Postulat ten spełnia strategia kształcenia oparta na konstruktywistycznej teorii uczenia się, w której centrum znajduje się dziecko dynamicznie tworzące swoją wiedzę na drodze eksploracji i przetwarzania informacji.

¹ P. Donnelly (2001). Donnelly Philomena Reponse to John White. *Arista. Journal of the Association of Teachers of Philosophy with Children*, 1(2), s. 39, cyt. za: A. Murzyn (2013). *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls.

Badania nad edukacją charakteryzują się złożonością, gdyż proces kształcenia (wychowanie), a dalej społeczeństwo i osobowość to kategorie ściśle pozostające w jednym łańcuchu systemowym. Sfera edukacji ma bezpośrednie bowiem odniesienie do wszelkiego rodzaju przejawów życia społecznego. Stąd też preferowana jest szkoła jako organizacja ucząca się, czyli taka, która zrywa z jednokierunkową transmisją informacji, stawia na uczenie się holistyczne jako strategię wspierania rozwoju osobowego, a przede wszystkim przygotowuje dziecko do samokształcenia. Ważne w takiej perspektywie jest kształtowanie osobowości aktywnej społecznie, zdolnej do rekonstrukcji postrzeganej rzeczywistości oraz dysponującej nową cechą: tzw. edukabilnością (*educability*), czyli gotowością do zmian w skali ogólnoludzkiej i mikrospołecznej (Prokopiuk, 2010).

Niemiecki badacz Horst Siebert koncentrujący się na filozofii nauczania i uczenia się uważa, że przyswajanie nowej wiedzy jest skuteczne wówczas, gdy można ją powiązać z istniejącymi już doświadczeniami. Co ciekawe, autor ma na myśli doświadczenia nie tylko w obszarze myślenia, ale także w zakresie przeżywania osiąganego wiedzy, czyli odkrycia „miejsca zakotwiczenia” (Murzyn, 2013, s. 30). Może temu sprzyjać układ treści edukacyjnych posiadający izomorficzny charakter, uwzględniający zarazem *zakorzenie* w strukturze osobowości człowieka. Chodzi o to, by stawały się aktualnym pomostem ułatwiającym dialog ze środowiskiem, bez „fetyszowania znaczenia tak zwanych pośredników w postaci tradycyjnych podręczników i źródeł naukowych [...]” (Prokopiuk, 2010, s. 14), i tym samym spełniały funkcję antycypacyjną, skutkującą uruchomieniem możliwości samorozwoju. Postrzeganie edukacji jako faktu egzystencjalnego (Waloszek, 2009) staje się podstawą do zaakcentowania kontekstu aksjologicznego, podkreślającego wartość współuczestniczenia osoby (dziecka) w procesie zmiany.

Edukacja traktowana jako czynnik wzbogacający człowieka nie tylko warunkuje rozwój wiedzy, ale jednocześnie przyczynia się do doskonalenia inteligencji emocjonalnej i uczestnictwa w ważnych dziedzinach życia publicznego. Od przygotowania edukacyjnego zależy perspektywa innowacyjnych projektów oraz intensyfikacja samodzielności i twórczej aktywności człowieka w różnych sferach jego działalności. Dyskusje i polemiki na temat stanu edukacji nie mają dokładnie założonej płaszczyzny postulatywnej, a publiczny dyskurs – jak pisze Mirosław Józef Szymański – traktuje kwestie dotyczące edukacji w sposób instrumentalny, jako okazję do popularyzowania lub dyskredytacji danej opcji politycznej (Szymański,

2008)². Stąd też mój pomysł, by pochylić się nad problematyką związaną ściśle z edukacją, jej jakością i skutecznością, przedstawiając kilka wątków dotyczących procesu uczenia się dziecka ze szczególnym uwzględnieniem wczesnej edukacji.

Od dydaktyki pouczania do procesu umożliwiania

W kontekście ewoluujących warunków doświadczania świata, których źródłem jest rozrastająca się przestrzeń technologiczno-informacyjna, powinna zostać dostrzeżona fluktuacja usytuowania dziecka w procesie edukacji. W preferowanym holistycznym podejściu do uczenia się podejmuje się ważną kwestię wykorzystania potencjału rozwojowego i edukacyjnego dziecka poprzez uwzględnienie nie tylko stosowanych strategii kształcenia umiejętności poznawczych, ale także wartości, poglądów i własnej emocjonalności, składających się na psychofizyczną całość osobotwórczą.

Mam wrażenie istnienia edukacyjnego rozwarstwienia, które z jednej strony akcentuje poglądy promujące ideę *universal liberation* (Cramer, 2012, s. 23), czyli samostanowienia człowieka (niezależnie od wieku) wobec podejmowanych przez niego decyzji i wyborów egzystencjalnych, a z drugiej przyjmuje perspektywę tkwiącą w granicach konwencjonalnego paradygmatu szkoły herbartowskiej „w odartej z wszelkiego przeżywania dydaktyce” (Murzyn, 2013, s. 20).

Skutkuje to wyróżnieniem warstwy instrumentalnego traktowania edukacji (szczególnie szkolnej), a więc i procesu uczenia się. Joanna Rutkowiak wskazuje na cechy charakterystyczne dla tego typu podejścia:

- 1) instrumentalizacja – oznacza uczenie się traktowane jako narzędzie do budowania własnej kariery; osłabia skłonność do poznania autotelicznego, zgodnego z zainteresowaniami, pasją eksploracyjną oraz chęcią społecznego współbywania;
- 2) polaryzacja, która wiąże się z generowaniem nierówności szkolnych, wynikających z radykalnego statusowo-ekonomicznego selekcyjonowania jakości i poziomów uczenia;
- 3) jednostronność – ujawnia się w praktyczności; nawiązuje do modelu pragmatycznego funkcjonowania osoby uczącej się (istotne to, co przydatne, użyteczne, korzystne);

² Por. Klus-Stańska, 2014, s. 27.

- 4) symplifikacja, obejmująca infantyлизację uczenia się, przejawiającą się w tendencjach do upraszczania rzeczywistości poznawanej, atomizowania i dychotomizowania;
- 5) pasywizacja, czyli nastawienie uczących się na przyswajanie wiedzy bez większego wysiłku i mobilizacji intelektualnej; podejście „niewymagające przekraczania poziomu własnego rozwoju i w tym sensie antyrozwojowe” (Rutkowiak, 2010, s. 165–166).

Powyższy punkt widzenia dotyczy obrazu uczenia się regulowanego czynnikami społeczno-kulturowymi, które świadczą o tym, iż uczenie się nie należy do dziecka. Staje się bowiem nastawieniem na sprostanie oczekiwaniom społeczeństwa konsumpcyjnego, a w konsekwencji „prowadzącym do elementarizacji i prymitywizacji poznawania” (Rutkowiak, 2010, s. 166) oraz ekspozowania doraźności i praktyczności.

Znaczące jest przemodelowanie zaznaczonej perspektywy tak, aby w procesie kształcenia rozwijać nie tylko umiejętności uczenia się, ale wzmacniać także kulturę bycia i współbycia, która będzie transferowana do wszelkich sfer życia społecznego.

To właśnie w koncepcji transgresyjnej człowieka Józefa Kozielskiego podkreśla się zdolności generowania informacji oraz wiedzy poprzez ujawniane „czynności inwencyjne i ekspansywne, wykraczające poza typowe granice działania”; dzięki temu rozwój człowieka jest postrzegany jako ciągła reorganizacja dotychczasowego doświadczenia, permanentne „budowanie siebie od nowa” (Kozielski, 2001, s. 242). W zadaniach zaangażowanych, nastawionych na aktywność transgresyjną, podejmowane czynności polegające na poszukiwaniu i konstruowaniu stają się przyczynkiem do przesuwania granic własnych możliwości oraz podążania w kierunku samorozwoju i autokreacji.

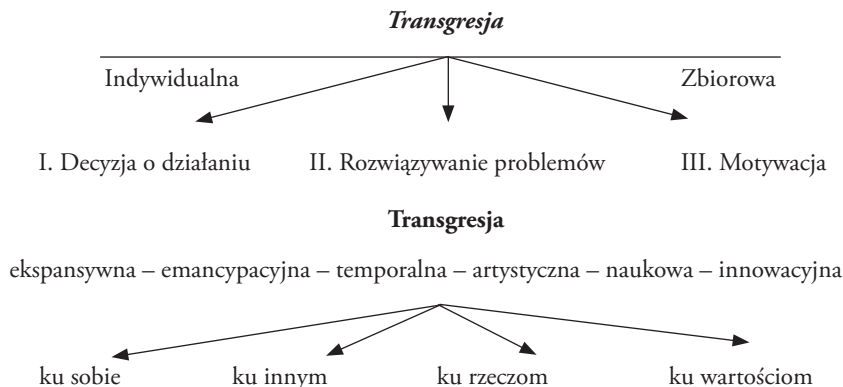
Edukacja zorganizowana zgodnie z ideą transgresyjnego postrzegania człowieka zawiera treści wspierające dziecko w jego rozwoju – dziecko staje się w jego współuczestnikiem i kreatorem wiedzy. Trudno wyobrazić sobie usytuowanie programowe dziecka pozbawione akceptacji autonomicznego poszukiwania odpowiedzi na podstawowe egzystencjalne pytania:

- Kim jestem(?)/ jako JA, jako ON, ONA dla siebie i dla kogoś; to odkrywanie własnej tożsamości, autoidentyfikatory, czyli informacje o sobie, na temat relacji wzajemnych/wspólnotowych; rozpoznanie przestrzeni społecznej i kulturowego funkcjonowania/istnienia.
- Jaki jestem(?)/ jako JA, jako ON, ONA dla siebie i dla kogoś; w zależności od wyposażenia naturalnego, ujawnionego w zakresie

samopoznania osobniczego (kim jestem?) zostaje wykazana autoewaluacja dotycząca własnych preferencji, poglądów, potrzeb i predyspozycji; to także przestrzeń wypełniona wiedzą na temat oczekiwań innych wobec mnie.

- Gdzie jestem(?)/jako JA, jako ON, ONA dla kogoś i z kimś; to uczenie się kontekstowe wobec zdarzeń, zjawisk i innych osób; rozpoznanie przedmiotu i obszaru autoodpowiedzialności (Włoszek, 2014, s. 182–183).

Z tej perspektywy szczególnie ważna wydaje się wiedza o sobie, przyczyniająca się do intensyfikacji sukcesu w procesie uczenia się, umożliwiającą tym samym podejmowanie zadań twórczych na miarę własnych możliwości i kompetencji. Danuta Włoszek uzasadnia, iż wykraczanie „poza”, „ku” jest na tyle głęboko wewnętrznym procesem, że jednostka nie zawsze jest w stanie go uchwycić, a tym bardziej sklasyfikować i opisać (Włoszek, 2014, s. 101). Autorka, przedstawiając filozoficzno-aksjologiczne kryterium poprawności programu edukacyjnego, podjęła inspirującą analizę układu treści kształcenia wedle koncepcji transgresyjnej.



Wykres 1. Układ treści kształcenia według koncepcji transgresyjnej.
Źródło: Włoszek, 2005, s. 100.

Z zarysu przebiegu aktywności transgresyjnej wynika wielowymiarowość odkrywania szerszych horyzontów myśli i działania skierowanego ku światu

materialnemu, społecznemu, duchowemu. Niewątpliwie treści edukacyjne założone z takiej perspektywy teoretycznej dają szansę na poszukiwanie rozwiązań niestandardowych w konstruktywnym porozumieniu.

Wizja procesu uczenia się uwzględniająca biograficzne uwarunkowanie struktur sensorycznych, poznawczych i emocjonalnych umożliwia wyjście poza technologię nauczania ku „dydaktyce umożliwiania” (Murzyn, 2013, s. 20), której celem nadrzędnym staje się dostrzeżenie i wykorzystanie indywidualnego doświadczenia dziecka, wynikającego z jego potencjału rozwojowego i edukacyjnego.

W kierunku modelu konstruktywistycznego uczenia się

Celem konstruktywistycznego kształcenia powinno stać się działanie ukierunkowane na wspieranie ucznia w kształtowaniu autonomicznej postawy wobec uczenia się. W takiej perspektywie osoba ucząca się nabywa sekwencyjnie w sytuacjach doświadczania umiejętności analitycznego postrzegania treści (zawartości) i celów uczenia się, a także podejmowania refleksji nad sposobami zoptymalizowania procesu uczenia się. Kolejnym warunkiem rozbudowywania autonomicznej postawy prezentowanej przez uczącego się jest posiadanie wewnętrznej motywacji, zdolności do planowania i organizacji czynności uczenia się oraz umiejętności włączenia trybu autoregulacji, świadczącego o zaangażowanym uczestnictwie w podejmowanych działaniach edukacyjnych. Istotnym czynnikiem determinującym skuteczne uczenie się jest także „poznanie strategii kognitywnych, które umożliwiają uczenie się polegające na przetwarzaniu informacji” (Głóskowska-Sołdatow, 2016, s. 75). Nie chodzi jednak o zahamowanie poziomu oryginalności myślenia poprzez bezwzględną akceptację narzuconego porządku, ale o preferowanie wieloznaczności umożliwiającej wprowadzenie nowego sposobu uporządkowania. Dzięki temu dziecko może stopniowo przejmować odpowiedzialność za efektywność uczenia się, co prowadzi w konsekwencji do rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów i weryfikacji strategii uczenia się. We wczesnym etapie edukacji określenie procesów rozumowania staje się dla ucznia znaczące i tu przydatna może okazać się taksonomia umiejętności rozumowania Benjamina Blooma³ uzupełniona w zakresie afektywnym przez Davida Krathwohla (Mietzel, 2002). Zgodnie

³ Wielu teoretyków nauczania uznało taksonomię Blooma za wartościową z uwagi na uwzględnienie celów poznania, ale też za niepełną, bo ignorującą sferę rozwoju społeczno-emocjonalnego. Zob. Gołębiak, 2003, s. 170–171.

z założeniami wskazanymi koncepcji można sformułować dwa zasadnicze pytania pozwalające na przygotowanie się do uczenia się ze zrozumieniem: 1) Jakie procesy rozumowania pozwalają uczniom wzbogacić wiedzę na podstawie tego, co już wiedzą i potrafią? 2) Jaki model struktur mentalnych będzie sprzyjać głębokiemu zrozumieniu zagadnienia i kształtowaniu umiejętności, aby uczniowie analizowali, przeformułowali, poszerzali, przewidywali, wykorzystywali i konstruowali dalszą wiedzę na podstawie tego, czego już się nauczyli (za: Moss i Brookhart, 2014, s. 40)?

Do konstruktywnego poszukiwania wiedzy dochodzi przede wszystkim wówczas, gdy uczniowie dostrzegają sensowność uczenia się, rozumieją przebieg procesu poznawczego i angażują się w sposób refleksyjny w prezentację zrozumienia problematyki. Stąd też w cyklu uczenia się kształtującego, warunkującego rozwój konstruktywistycznej myśli poznawczej i/lub metapoznawczej, można wskazać (nie)określone kryteria uczenia się w wymiarze procesowym.



Wykres 2. Cykl uczenia się kształtującego.

Źródło: Klus-Stańska, 2002, s. 123–130. Por. Moss i Brookhart, 2014, s. 32.

W warunkach sprzyjających konstruowaniu wiedzy możliwy staje się dyskurs nad niedookreśleniem informacji i celu w edukacji, które nie oznaczają w tym przypadku braku kompetencji w przedstawianiu swoich pomysłów przez nauczyciela. Niedoprecyzowanie informacji wskazuje raczej na poszukiwanie śladu⁴ wobec trudności stanowiących źródło dla odkrywanego obszaru epistemologicznego. W takiej perspektywie nauczyciel nie tylko wypełnia rolę autora wiedzy przeznaczonej do odtwórczej reprodukcji, ale przede wszystkim umożliwia twórcze uczenie się poprzez dialog (współuczestnictwo) i autonomię zewnętrznego działania.

Postulowana zmiana współczesnej edukacji związana jest także z innym postrzeganiem procesu uczenia się, wynikającym z odmiennych racjonalności, świadomości współlistniejących różnorodnych sposobów rozumienia rzeczywistości. Ujawniająca się w wyniku społecznego doświadczania *interaktywna sytuacja edukacyjna* została określona przez Michaela Tomasella (2002) jako „scena wspólnej uwagi”, zawiera bowiem potencjał poznawczy, będący komponentem wiedzy, pojęć czy też „matrycy” zachowań składających się na reprezentację eksplorowanych relacji społecznych, zdarzeń i przedmiotów materialnych (za: Kruk, 2011, s. 502). Uczeń powinien stać się indywidualnością oraz autonomicznym podmiotem rozwijającym się w integracji intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej, zdolnym do decydowania, odpowiedzialnego postępowania, wartościowania oraz nieskrępowanego argumentowania. Konstruktivistyczny model uczenia się zakłada zdobycie podstaw do racjonalnego, refleksyjnego kreowania siebie z uwzględnieniem własnego uczestnictwa przez planowanie i działanie, a także ewaluacji zmian w środowisku koegzystencji.

Jak podkreśla Klus-Stańska, tworzenie własnych interpretacji przez dziecko jest zawsze realizowane w określonej wspólnocie kulturowej w wymiarze nie tylko aksjologicznym, ale również emancypacyjnym i epistemologicznym. Współlistnienie wielu równoprawnych znaczeń podczas konstruowania wiedzy wskazuje na paradygmat „partnerstwa poznawczego”, który oznacza rezygnację z „kultu jednej prawdy” na rzecz kształtowania świadomości o zindywidualizowanych doświadczeniach w konstruowaniu map mentalnych (Klus-Stańska, 2002, s. 86–87). Spotkanie edukacyjne w ujęciu dialogowym traktowane jako *versus* dla nieuprawnionej monologizacji w przekazie szkolnym nie

⁴ Jak zauważyła Klus-Stańska, przy braku reprezentacji w trybie „rozpoznaj i działaj”, stanowiącym „ślad”, pojawia się myśl nad modyfikowaniem struktur poznawczych, którymi dysponuje uczeń, lub tworzenia nowych. Wówczas można wskazać na „poszukiwanie śladu”, czyli zadania typu „twórz”. Zob. Klus-Stańska, 2002, s. 124–125.

polega – zdaniem autorki – na linearnym zetknięciu się autonomicznych podmiotów, ale na impulsywnej styczności tworzącej nowe jakości rozumiane przez innych. Zasadne będzie wskazanie na określone charakterystyki dialogowego ujęcia w procesie poznawania (Klus-Stańska, 2002, s. 90):

1. „Konstruowanie znaczeń wymaga pojawienia się fazy «doświadczania chaosu poznawczego» przez uczniów”, skutkującego niejednoznacznością i poczuciem problematyczności poglądów i opinii. Występujący dysonans poznawczy umożliwia podjęcie czynności badawczych i negocjacji postulowanych znaczeń oraz autoregulację poznawczą diagnozowanej sytuacji.
2. Postulowanie «uczenia się tworzenia/rozbudowywania» teorii. Dziecko jako kreator rzeczywistości poznawanej, cechującej się „wysokim stopniem prawdopodobieństwa”.
3. Dynamizm i otwartość konstruowanych znaczeń inicjuje działanie w celu ustawicznego «poszukiwania nowych konsekwencji» wobec rozwiązanego problemu – a zatem status *post factum* rozstrzygniętego problemu jest niestabilny, tkwiący w wymiarze niejednoznaczności.
4. Docenianie istotności «zadawania pytań»⁵ przez ucznia, gdyż formowanie znaczeń uwarunkowane jest umiejętnością stawiania pytań, co stanowi podstawę problematyzowania poglądów i pozostawania w stanie zaciekawienia.

Odkrycie konstruktywistycznego charakteru czynności poznawczych i respektowania wiedzy osobistej nabywanej w naturalnych warunkach było dziełem klasyków teorii edukacji (Dewey, Piaget, Wygotski i Bruner), a obecnie myśl jest pogłębianą przez autorów aktualnych analiz edukacyjnych. Można wskazać na ujawniające się dwie symbiotyczne tendencje: pierwszą, „scalającą”, przeciwstawiającą się redukcjonistycznemu rozpatrywaniu czynności psychicznych jako izolowanych lub współzależnych od modelu przyczynowo-skutkowego, i drugą, „aktywnościową”, związaną z rozumieniem ludzkiego poznania jako bardziej konstruującego niż receptywnego (Klus-Stańska, 2002, s. 51). Najbardziej istotna dla tworzenia wiedzy w konstruktywistycznym paradygmacie staje się zatem zmiana roli zasady pogładowości, deklarująca

⁵ M. Szczepka-Pustkowska także wskazuje na moc twórczej ciekawości w dziecięcej postawie pytającej, nastawionej na eksplorację i chęć wyeksponowania własnego zdziwienia, będącego zarazem odzwierciedleniem nieskrępowanej spontaniczności, świeżości postrzegania i rozumienia, a także możliwości korzystania z wyobraźni (por. R. Łukaszewicz), wobec sensów dociekania znaczeń. Zob. Szczepka-Pustkowska, 2004, s. 214.

odejście od jej „odzwierciedlanej funkcji” (Kruk, 2011, s. 498) z równoczesnym wyemancypowaniem aktywności badawczej uczącego się.

Konkluzja

W paradygmacie konstruktywistycznego uczenia się nowego wymiaru nabiera rola nauczyciela, który powinien inicjować rozwój u uczniów zdolności związanych z gotowością do kreowania zmian, jak również kształtowanie sokratejskiej umiejętności krytycznego namysłu nad sobą, narracyjnej wyobraźni i strategicznego myślenia. W debacie na temat wiedzy coraz częściej akcentuje się jej charakter osobisty (powiązany z biografią), społeczny (wymiana znaczeń) i kontekstualny (zależny od czasu i miejsca). Należy uwzględnić zatem w procesach uczenia się współwystępowanie wiedzy naukowej/deklaratywnej i potocznej/subiektywnej. Interesującą kategoryzację subiektywnych wyobrażeń o naturze wiedzy zaprezentowała Christiane Hof, wskazując na: 1) perspektywę instrumentalną (wiedza jako opis rzeczywistego świata), 2) perspektywę partykularną (wiedza jako opis wielu światów), 3) perspektywę konstruktywistyczną (wiedza jako rezultat procesu konstruowania – Szempruch 2012, s. 68). W związku z tym istotnym zadaniem edukacji jest kształtowanie kompetencji uczenia się, a więc bycia świadomym, uczącym się przez całe życie podmiotem, funkcjonującym w szerokim kontekście, nie tylko szkolnym.

Bibliografia

- Cramer, J. (2012). *The Portable Thoreau*. London: Penguin.
- Głowska-Sołdatow, M. (2016). *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gołębniak, B.D. (2003). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 170–171). T. 2. Warszawa: PWN.
- Klus-Stańska, D. (2014). Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 24–60). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Kruk, J. (2011). W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej. W: D. Klus-Stańska, A. Bronk i A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 497–506). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia*, przeł. A. Ubertowska. Gdańsk: GWP.
- Moss, C.M. i Brookhart, S.M. (2014). *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*, przeł. W. Gasperczyk. Warszawa: MEN.
- Murzyn, A. (2013). *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Prokopiuk, W. (2010). *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak, J. (2010). Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia. W: E. Potulicka i J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 163–176). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2004). Tropami dziecięcych pytań filozoficznych. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń* (s. 202–232). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, M.J. (2008). *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, wyd. II. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Waloszek, D. (2014). *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Waloszek, D. (2005). *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Waloszek, D. (2009). *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

KONSTRUKTYWISTYCZNA PERSPEKTYWA WSPIERANIA DZIECKA W PROCESIE UCZENIA SIĘ

Streszczenie: Artykuł odnosi się do współczesnej wizji edukacji, która mieści się w perspektywie „nieoczywistości”, wzbudzając obecnie niewyraziste, często sprzeczne emocje, oscylujące wokół zaciekawienia i wzburzenia. Co jest przedmiotem i źródłem tego zainteresowania? W moim odczuciu są to kwestie dotyczące transformującego się modelu edukacji ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwości wykorzystania potencjału poznawczo-rozwojowego dziecka. Do znaczących zadań edukacji należy wyposażenie dziecka w umiejętność uczenia się poprzez przygotowanie do samodzielnego i świadomego korzystania ze zróżnicowanych możliwości poznawczego doświadczania otaczającej rzeczywistości

oraz doskonalenie uzyskiwanej w tym procesie zdolności do systematyzowania, weryfikacji i ewaluacji zdobytej wiedzy. Postulat ten spełnia strategia kształcenia oparta na konstruktywistycznej teorii uczenia się, w której centrum znajduje się dziecko dynamicznie tworzące swoją wiedzę na drodze eksploracji i przetwarzania informacji.

Słowa kluczowe: konstruktywizm, uczenie się, edukacja, wspieranie dziecka

THE CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE OF SUPPORTING CHILDREN IN THE LEARNING PROCESS

Summary: This article focuses on the modern vision of education – one situated in the perspective of “non-obviousness” – currently giving rise to unclear and frequently contradictory emotions based on curiosity and indignation. What’s the subject and source of this interest? It is this author’s belief that those are questions related to a model of education in a state of transformation – one which constitutes the status quo of a multi-dimensional growth potential of the child. Among significant tasks for education we can name equipping the child with the ability to learn through preparation for independent and conscious employment of diverse possibilities of experiencing the surrounding reality as well as perfecting the acquired (in this process) ability to systemize, verify and evaluate the gained knowledge. This idea is put into practice by the strategy of teaching through the constructivist theory of learning which focuses on the child who dynamically creates his or her own knowledge in the process of exploring and processing information.

Keywords: constructivism, learning, education, supporting the child