

Psychosocial conditioning of lifelong learning

Psychospołeczne uwarunkowania
edukacji całościowej

dr Tadeusz Graca

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie
tg@wsge.edu.pl

Abstract

The end of the education system is characterized by continuous widening of scope and offer for participants of universal education. On the basis of the analyzes and findings of various national and international organizations, a concept of continuing education, called lifelong learning or has been introduced. This activity is realized through a variety of forms and methods.

Streszczenie

Ostatni okres funkcjonowania systemów edukacyjnych charakteryzuje ciągłe poszerzanie zakresu i oferty dla uczestników korzystających z powszechnej edukacji. Na podstawie analiz i ustaleń różnych organizacji krajowych i międzynarodowych wprowadzono koncepcję edukacji całościowej, zwanej inaczej edukacją ustawiczną lub uczeniem się przez całe życie. Działalność ta jest realizowana za pomocą różnorodnych form i metod.

Keywords: *education, lifelong education, motivation, forms of education*

Słowa kluczowe: *edukacja, edukacja ustawiczna, motywacja, formy edukacji*

Wstęp

W całościowości dociekań nad działalnością, postępowaniem i zachowaniem się człowieka ważną rolę odgrywa całościowe, ale również szczegółowe spojrzenie na występujące w tych zjawiskach i procesach uwarunkowania i mechanizmy. Dlatego też niezmiernie ważne są te czynniki i uwarunkowania, które tkwią w samym człowieku, bo to one uruchamiają, pobudzają, ukierunkowują jego działania. W tym konkretnym przypadku chodzi o nastawienie na uczenie się przez całe życie, czy też – jak to się często ostatnio mówi – edukację całościową. Analizy takie zastosować również można, a nawet należy do prawie wszystkich zjawisk i procesów zachodzących w obszarze życia społecznego i społecznego funkcjonowania człowieka.

Niemniej istotne są także uwarunkowania zewnętrzne, systemowe, zwłaszcza po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej i wejściu naszego kraju w Europejską przestrzeń edukacyjną potwierdzoną podpisaniem Deklaracji Bolońskiej w 1999 roku. Na potwierdzenie tego wystarczy przytoczyć kilka fragmentów z analiz lub oficjalnych dokumentów Unii Europejskiej, z których wynika m.in., że „Szeroko rozumiana edukacja jest dzisiaj w Unii Europejskiej sprawą zasadniczej wagi, staramy się bowiem umożliwić wszystkim obywatelom pełne uczestnictwo w życiu społecznym, gospodarczym i politycznym. Ten cel osiągniemy jedynie wtedy, gdy kształcenie nie będzie ograniczać się do pierwszych etapów życia, ale obejmie całe życie i będzie dostosowane do indywidualnych potrzeb osobistych i zawodowych. W związku z tym należy gruntownie zrewidować cele, treści i metody stanowiące podstawę funkcjonowania systemów edukacji. W tym właśnie kontekście państwa członkowskie Unii Europejskiej wprowadziły do swych programów politycznych nowy cel, jakim jest „uczenie się przez całe życie”, natomiast Komisja Europejska zobowiązała się wspierać współpracę europejską w tej dziedzinie. Pierwszą podjętą w tym duchu inicjatywą było ogłoszenie roku 1996 „Europejskim rokiem uczenia się przez całe życie”. Następnie inicjatywę tę rozwinięto i rozszerzono w ramach programów Sokrates, Leonardo da Vinci i Młodzież” (por. EURYDICE, Sieć Informacji o Edukacji w Europie, <http://www.frse.org.pl/program/eurydice/>).

Dodać tu należy, że idee edukacji całożyciowej ukazywane są najczęściej w wielu kontekstach i perspektywach różnych koncepcji badawczych. Ważnym zagadnieniem jest także rozumienie przestrzeni, w której następują poszczególne etapy edukacji i która w rzeczywistości jest „terytorium” edukacji całożyciowej. Opisuując związki i uwarunkowania, z jakimi mierzy się edukacja całożyciowa w konfrontacji z rygoryzmem narzuconym przez rynek pracy, uwzględniać trzeba różnorodne perspektywy i egzemplifikacje idei i praktyki tej edukacji (E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całożyciowe uczenie się*).

Warto w tym miejscu zauważyć, że w realizację koncepcji „uczenia się przez całe życie” angażują się nie tylko systemy edukacji, ale także wiele ważnych inicjatyw. Jest ona efektem wspólnych działań świata pracy, kręgów gospodarczych i partnerów społecznych. Rola edukacji zasługuje

jednak na szczególną uwagę, ponieważ – jak niejednokrotnie już stwierdzano w badaniach na ten temat – w różnych formach edukacji przez całe życie uczestniczą te osoby, dla których dotychczasowe kształcenie okazało się wartościowym doświadczeniem. W tym właśnie kontekście jesteśmy w stanie docenić potężną siłę edukacji, pozwalającą wykształcić chęć do nauki oraz wyposażyć w umiejętności niezbędne do dalszego kształcenia.

Instytucjonalne uwarunkowania edukacji całościowej

Problematyka uczenia się przez całe życie w dyskursie pedagogiki europejskiej nie jest nowa. Wspomnieć tu można tworzenie i dyskusje nad tym problemem przez członków Klubu Rzymskiego czy też na forum OECD. Z bardziej współczesnych działań wskazać można materiały związane z uczeniem się przez całe życie zawarte w raporcie Edgara Fouera – „Uczyć się aby żyć”, czy też w materiałach Jaquesa Delorsa „Edukacja, jest w niej ukryty skarb”. To właśnie Jaques Delors wprowadzając do analizy procesu edukacji tzw. „cztery filary” zoperacjonalizował jak gdyby zagadnienie dotyczące uczenia się przez całe życie – oczywiście używane były tam i są nadal używane takie pojęcia, jak: kształcenie ustawiczne czy edukacja permanentna.

Analiza treści poszczególnych „filarów” Delorsa, które nazwał:

- uczyć się aby wiedzieć,
- uczyć się aby działać,
- uczyć się aby żyć wspólnie i uczyć się współżycia z innymi,
- uczyć się aby być,

pozwała na odkrycie głębokich idei i sugestii związanych z szeroko rozumianą działalnością edukacyjną. Stwierdzenie J. Delorsa, że idea edukacji przez całe życie jest kluczem do bram XXI wieku, stało się wyraźnym obszarem edukacyjnym, w którym to utworzono różnorodne struktury zaliczane do edukacji formalnej, nieformalnej oraz pozaformalnej, zwanej niekiedy edukacją incydentalną. Szybko zmieniający się świat stawia nowe wyzwania przed współczesnym człowiekiem na każdym etapie życia. Zmianom w sferach życia publicznego i prywatnego muszą towarzyszyć zmiany w edukacji, m.in. w celach i metodach oraz w podejściu

do edukacji i określaniu jej miejsca w społeczeństwie. Edukacja szkolna powinna przygotować jednostkę do dalszej całonocnej aktywności edukacyjnej, wspierającej ją w odnajdywaniu się i skutecznym funkcjonowaniu w rzeczywistości.

Dla przypomnienia możemy stwierdzić, że dziś na szczepku Komisji Europejskich definiuje się „uczenie się przez całe życie” w następujący sposób: „Ta koncepcja uczenia się obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności”. W tym podejściu uwzględnia się cały system, koncentrując się na standardach wiedzy i umiejętności, które powinni opanować wszyscy, niezależnie od wieku. Podkreśla się w nim potrzebę przygotowywania i zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie już od wczesnego wieku oraz ukierunkowuje działania w taki sposób, by zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim pracującym i bezrobotnym, osobom dorosłym, które muszą przekwalifikować się lub podnieść swe kwalifikacje. Koncepcja kształcenia pierwotnego została tu więc rozszerzona o rozwiązania obejmujące kształcenie nieformalne. Układ, w którym dominującą rolę w zakresie prowadzenia kształcenia oraz zarządzania systemem i jego finansowania odgrywały władze publiczne, zastąpiły obecnie modele zakładające partnerską współpracę i podział obowiązków, w których większą odpowiedzialność przyjmują na siebie firmy i sami uczniowie, zwani czasami słuchaczami. Wprawdzie kształcenie na poziomie podstawowym jest nadal w dużej mierze podporządkowane rozwojowi przyszłego życia zawodowego, to de facto nacisk kładzie się na ponadobowiązkowe kształcenie ogólne i zawodowe oraz kształcenie dorosłych.

W przygotowanym niedawno przez struktury europejskie opracowaniu na temat finansowania kształcenia przez całe życie, podkreśla się również, że istotną rolę w tym nowatorskim podejściu mają do odegrania same jednostki oraz sektor prywatny.

Zgodnie z dostarczonymi przez państwa członkowskie informacjami o tym jak rozumie się u nich to pojęcie, określono, że uczenie się przez całe życie obejmuje następujące elementy:

- ludzie uczą się na wszystkich etapach swego życia;
- uwzględnia się szeroki wachlarz umiejętności – zarówno ogólnych i zawodowych, jak i cech osobowości (kraje, w których uczenie się przez całe życie jest ściśle powiązane z kształceniem ustawicznym i kształceniem dorosłych koncentrują się na umiejętnościach zawodowych);
- istotną rolę we współpracy sektora publicznego z prywatnym, zwłaszcza jeśli chodzi o kształcenie dorosłych, odgrywają formalne systemy edukacji, jak również działania i zajęcia nieformalne organizowane poza tymi systemami;
- zwraca się uwagę na potrzebę tworzenia solidnych podstaw w trakcie edukacji podstawowej oraz rozbudzanie w ludziach chęci i motywacji do nauki.

Indywidualne uwarunkowania edukacji całościowej

Analizując osobowościowe, motywacyjne i indywidualne uwarunkowania tkwiące w człowieku, nie sposób nie poruszyć problemów związanych z przygotowaniem człowieka do edukacji całościowej. Bardzo ważną konstatacją jest tu stwierdzenia, że najlepiej to przygotowanie rozpocząć jak najwcześniej, nawet już od okresu przedszkolnego. Działaniem sprzyjającym jest tu kształtowanie umiejętności i rozbudzanie chęci do nauki począwszy od etapu kształcenia obowiązkowego. Na tym szczeblu edukacji wszystkie państwa członkowskie realizują projekty służące budowaniu społeczeństwa uczącego się przez całe życie. Ponadto uznaje się, że kształcenie obowiązkowe odgrywa zasadniczą rolę w rozbudzaniu rozwijanej na dalszych etapach umiejętności samokształcenia.

Działania, które są w stadium planowania bądź realizacji, można wymienić w następujących punktach:

- określanie w programach nauczania pożądanych umiejętności podstawowych;
- przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce i przedwczesnemu odchodzeniu ze szkoły;

- wprowadzanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz rozbudzenie w uczniach chęci i motywacji do wprowadzania nowych form i metod nauczania oraz nowych materiałów dydaktycznych w celu zachęcania uczniów do większej aktywności;
- rewidowanie wszystkich celów kształcenia obowiązkowego;
- rozszerzenie oferty na ostatnich etapach obowiązkowego kształcenia w szkole średniej;
- ogólne zacieśnianie współpracy z rodzinami i całą społecznością;
- wprowadzanie nowych rozwiązań administracyjnych;
- podniesienie górnego limitu wieku dla kształcenia obowiązkowego (Irlandia) lub objęcie młodzieży w wieku do 18 lat obowiązkiem uczęszczania na zajęcia prowadzone w ramach kształcenia ogólnego i zagwarantowanie tego, by wszyscy młodzi ludzie otrzymywali świadectwo ukończenia szkoły średniej, co nie musi oznaczać podniesienia ustawowego wieku zakończenia obowiązku szkolnego.

Reasumując powyższe rozważania, najważniejsze cele przygotowania człowieka i warunków do uczenia się przez całe życie określić można następująco:

- wzmocnienie edukacji podstawowej i ułatwienie przejścia ze szkoły do życia zawodowego;
- zwiększenie spójności całego systemu edukacji;
- dostosowanie systemu kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego i kształcenia ustawicznego do potrzeb rynku pracy oraz zachęcanie dorosłych do podejmowania nauki poprzez stworzenie im możliwości kształcenia przemiennego;
- urozmaicenie oferty w ramach kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego i doskonalenia zawodowego.

W obszarze uwarunkowań osobowościowych, opartych na psychologii uwarunkowania edukacji całościowej, odwołać się warto bezpośrednio do koncepcji potrzeb Abrahama Masłowa. Jest to znana w środowisku pedagogów teoria, która zakłada, że ludzie zaspokajają swoje potrzeby w określonej kolejności, poczynając od tych najbardziej podstawowych (zwanym fizjologicznymi czy biologicznymi), a następnie przechodząc do zaspokajania potrzeb wyższego rzędu.

Rys. 1. Piramida potrzeb A. Maslowa

Źródło: opracowanie autora

Według teorii Maslowa, uczeń który przychodzi do szkoły głodny lub chory nie będzie zainteresowany nauką i potrzebą samorealizacji, należąca do potrzeb wyższego rzędu i znajdującą się na szczycie piramidy. Podobnie będzie z uczniem, który ma problemy w domu, np. rozwód rodziców, poczucie braku miłości lub akceptacji. Nauczyciel nie ma niestety wpływu na sytuację rodzinną czy finansową ucznia i wobec takich problemów może jedynie okazać zrozumienie, a w szczególnych przypadkach zwrócić się o pomoc do pedagoga szkolnego. Są jednak i takie potrzeby, o które nauczyciel może i powinien zadbać, np. potrzeba spokoju i bezpieczeństwa psychicznego. Hasło „bezpieczna szkoła” jest najczęściej interpretowane jako przestrzeganie zasad i przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy. Trudno nam nauczycielom się przyznać, że to w nas uczniowie często dopatrują się zagrożenia i braku poczucia bezpieczeństwa. I nie chodzi tu najczęściej o zagrożenie natury fizycznej, a właśnie dydaktyczno-psy-

chiczne. Najlepszym rozwiązaniem jest ustanowienie przejrzystych reguł zachowania, obowiązujących zarówno ucznia jak i nauczyciela, a następnie ich konsekwentne przestrzeganie. Jest to jedyny sprawdzony sposób na wprowadzenie trwałej dyscypliny oraz zbudowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku. Tylko w ten sposób damy uczniom poczucie bezpieczeństwa i stworzymy w klasie klimat sprzyjający przekazywaniu i zdobywaniu wiedzy.

Kolejne potrzeby w hierarchii Masłowa, na które nauczyciel ma częściowy wpływ, to potrzeby przynależności, a w przypadku środowiska szkolnego są to akceptacja, przyjaźń i przynależność do grupy. Również wobec potrzeb uznania nauczyciel nie jest bezradny, i jeśli tylko zechce może odegrać ważną rolę w kształtowaniu wysokiej samooceny swoich uczniów. Jednym ze sposobów na dokonanie tego jest zachęcanie ucznia, aby formułował swoje własne cele w zdobywaniu wiedzy. Dając uczniowi wybór, nauczyciel daje nie tylko podstawy do samodzielności i pozytywnej samooceny, ale również poczucie odpowiedzialności i sprawczości – uczeń widzi, że jego postępy zależą rzeczywiście od niego i że ma wpływ na osiągnięte wyniki, a to stanowi ważny czynnik motywacyjny. W psychologii znane jest również zjawisko „samospelniającej się przepowiedni”, które w kontekście szkolnym pokazuje, jak ogromny wpływ na zachowanie i motywację ucznia mają oczekiwania nauczyciela. Zasada działania „samospelniającej się przepowiedni” jest bardzo prosta: jeżeli nauczyciel uzna uczniów za „złych” i nie oczekuje od nich żadnych postępów, to uczniowie rzeczywiście mają złe wyniki w nauce. Jeżeli natomiast nauczyciel wierzy, że ma „dobrych” uczniów, to tacy uczniowie faktycznie robią postępy i osiągają dobre wyniki. A dzieje się tak dlatego, że nauczyciel, nie zawsze świadomie, traktuje uczniów zgodnie z etykietami, które im „przypiął”, bądź zrobili to już wcześniej inni nauczyciele. Tak więc w trakcie lekcji nauczyciel poświęca więcej uwagi uczniom „dobrym”, ponieważ oczekuje od nich zdolności myślenia i trafnych odpowiedzi na swoje pytania. Jeżeli „dobry” uczeń ma problem z odpowiedzią na pytanie nauczyciela, to nauczyciel pomaga mu, udziela wskazówek i naprowadza na poprawną odpowiedź.

Te szersze rozważania, dotyczące nie tylko hierarchii potrzeb Masłowa, ale także elementów procesu dydaktycznego pokazują, ile ważnych, a nie

zawsze dostrzeganych elementów sprzyja kształtowania postaw i przekonań o konieczności i potrzebie uczenia się przez całe życie. Krótko podsumowując dotychczasowe rozważania stwierdzić można, że motywacja do nauki zależy nie tylko od wychowania i sytuacji rodzinnej, ale również od postaw i działań nauczyciela. Dlatego celem szkoły nie powinno być wtłaczanie uczniom do głowy jak największej wiedzy, lecz sprawianie, by zechcieli zdobywać ją sami, i to w jak najdłuższym okresie swojego życia.

Warto tu jeszcze wspomnieć o pewnych zjawiskach, które zaistniały w ogólnoeuropejskiej przestrzeni edukacyjnej. Jest to koncepcja uczenia się, w pewnym sensie zorganizowanego, przez bardzo „dorosłych” ludzi – seniorów. Chodzi o funkcjonowanie uniwersytetów III wieku. Wielu autorów sugeruje konkretne rozwiązanie związane z funkcjonowaniem tej stosunkowo młodej instytucji edukacyjnej. Stwierdzają m.in., że pomimo, iż uczymy się przez całe życie, to jednak mózg człowieka w późnym wieku wymaga specjalnych i nieco innych zabiegów psychodydaktycznych. Uczenie się w kolejnych etapach życia odbywa się inaczej i wymaga odmiennych form przekazu.

Skuteczność uczenia się zależy w pierwszym rzędzie od doświadczeń edukacyjnych w życiu i aktywności w gromadzeniu wiedzy. Umysł ludzki to pojemnik, który im więcej otrzymuje, tym więcej gotów jest przyjąć bez zagrożenia przeciążeniem. Jeśli się go „nie obciąża” – staje się mniej sprawny. Mądrość, jako wynik połączenia dużej wiedzy ze sprawnym, wnikliwym myśleniem i racjonalnym zachowaniem, służy edukacji. Pedagodzy zwracają uwagę na to, iż uczenie się ludzi dorosłych jest efektywniejsze wówczas, gdy elementy wiedzy deklaratywnej odpowiadającą na pytanie „jak jest” łączą się z wiedzą proceduralną „jak i co należy zrobić” oraz wiedzą wyjaśniającą „dlaczego tak jest i dlaczego należy tak zrobić”.

Ważnymi czynnikami wzrostu efektywności uczenia się osób dorosłych są stosowane metody uczenia się – nauczania. Możemy wyróżnić następujące rodzaje uczenia się dorosłych:

- uczenie sztuczne – pamięciowe. Dorośli lepiej zapamiętują to, co kojarzy im się z już posiadanymi wiadomościami i co wydaje się im ważne i potrzebne, co mogą wykorzystać w pracy;
- uczenie naturalne – rozpatrywanie konkretnych rozwiązań na przykładach, analiza i synteza przypadków, zwana metodą

studium przypadku (ang. case study, spolszczone: metoda кейsów). Ten typ uczenia się, szczególnie w grupach tych samych zawodów lub stanowisk pracy, okazuje się bardzo skuteczny i dobrze przyjmowany przez uczących się;

- uczenie racjonalne – poznawanie w działaniu, pod warunkiem rozumienia i wykorzystywania uogólnień, wnioskowania i poszukiwania nowych rozwiązań.

Kształcenie profesjonalne jest więc specjalnym rodzajem edukacji dorosłych. Jego celami są wyższa efektywność, skuteczność i wydajność pracy z jednej strony oraz satysfakcja menedżerów z drugiej (por. P. Ziółkowski. *Student 50+. Poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku*). W tym też kontekście należałoby poddać dokładniejszej analizie zagadnienia motywacji dorosłych do nauki w różnych okresach życia dorosłego.

W różnorodnej literaturze z tego zakresu można znaleźć uwarunkowania związane z motywacją potrzeb, a mianowicie:

- potrzeby adaptacyjne, aby nie znaleźć się w sytuacji mniejszości wobec nacisków wywieranych przez nowe okoliczności i aspiracje;
- motywacje transformacyjne, aby unowocześnić swoje przyzwyczajenia i ukierunkować je;
- motywacje reprodukcyjne związane z potwierdzeniem i ugruntowaniem wcześniej zdobytej wiedzy, albo też motywacje wewnętrzne, jak np.:
 - po prostu chcę się uczyć,
 - to może być, albo już jest dla mnie ważne,
 - to mi się w życiu przyda,
 - świat jest skomplikowany i muszę go lepiej poznać,
 - uczenie się jest wspaniałą przygodą.

Zakończenie

Współczesny świat wymaga od każdego człowieka orientacji w dzisiejszej rzeczywistości. Nawet zwykłe codzienne funkcjonowanie wymaga ciągłego uaktualniania i uzupełniania swojej wiedzy oraz umiejętności. Możliwości takie daje koncepcja edukacji całościowej, ale też związane z nią bezpośrednio techniki informatyczne, w tym e-learningowe (por. M. Kowalski, A. Olczak, *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*). Oferta edukacyjna jest dostosowywana do wymogów rynku pracy, ale rozwijające się kształcenie na odległość jest szansą m.in. dla osób pracujących, osób mieszkających daleko od centrów edukacyjnych, a również osób już niepracujących. Również seniorzy, preferujący książki, prasę, radio i telewizję, interesują się komputerem i Internetem. Chcąc być członkiem i obywatelem społeczeństwa informacyjnego jest się jednocześnie członkiem e-społeczności, korzysta z e-edukacji, e-urzędów i e-zakupów. Wymaga to jednak aktywnego włączenia się w ideę edukacji całościowej i uczenia się przez całe życie.

Literatura:

- Kowalski M., Olczak A. (red.) (2010). *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*. Wydawnictwo Impuls.
- Michalak R. (red) (2010). *Edukacja całościowa : wybrane konteksty*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zawodowej..
- Solarczyk-Ambrozik E. (red.) (2014). *Całozyciowe uczenie się*. Wydawnictwo UAM.
- Ziółkowski P. (2013). *Student 50+. Poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki. .
- <http://www.frse.org.pl/program/eurydice/>