

UCZENIE OPARTE NA DOCIEKANIU NA PRZYKŁADZIE PROGRAMU BADAWCZEGO SZKOŁY MIĘDZYNARODOWEJ IB

AGNIESZKA KOTERWAS

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4541-5459>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wprowadzenie

Uczenie oparte na dociekaniu (*inquiry-based learning*) ma swoje źródło w teorii konstruktywizmu. Jest obok uczenia opartego na rozwiązywaniu problemów (*problem-based learning*) oraz uczenia metodą projektów (*project-based learning*) jedną z głównych odmian współczesnego rozwinięcia Deweyowskiej (1938) teorii dociekań, która jest źródłem koncepcji uczenia się przez działanie (*learning by doing*).

Podczas gdy w anglojęzycznej literaturze szczegółowo opisywane są różnorodne metody uczenia wpisujące się w nurt konstruktywizmu, sposoby ich zastosowania w codziennej szkolnej praktyce, ich źródła czy konsekwencje ich realizacji, w Polsce największą popularnością cieszy się metoda projektów. Jest ona szeroko opisywana zarówno w literaturze pedagogicznej (Gołębiak, 2002), w przewodnikach metodycznych dla nauczycieli czy w samej podstawie programowej, stając się dominującą alternatywą transmisyjnego modelu kształcenia, która w praktyce nierzadko bywa jedynie pozorowaniem „innowacji” pedagogicznej, czy uatrakcyjnieniem procesu dydaktycznego, a nie głównym jego rdzeniem. Z kolei zdecydowanie rzadziej można trafić w Polsce na metodę uczenia opartego na dociekaniu (IBL). Jedyne publikacje w tym obszarze dotyczą późniejszych etapów kształcenia (Maciejowska, Odrowąż, 2013; Boyd, Szplit, 2017).

W związku z opisaną luką w polskiej pedagogice proponuję przyjrzeć się metodzie opartej na dociekaniu w kontekście edukacji na poziomie szkoły podstawowej. Metoda ta cieszy się na całym świecie coraz większym uznaniem, zarówno w obszarze praktyki edukacyjnej, na poziomie dokumentacji oświatowej, jak i w środowisku naukowym (Gatt, Zammit, 2017; Friesen, Scott, 2013). W artykule przybliżę założenia teoretyczne IBL oraz omówię sposób jej realizacji w praktyce edukacyjnej przez przywołanie egzemplifikacji z codziennego życia jednej ze szkół z programem matury międzynarodowej IB.

Teoretyczne założenia metody uczenia opartego na dociekaniu

Ustalenia słownikowe definiują „dociekanie” jako badanie istoty jakiegoś zjawiska czy rozważanie nad jakimś problemem (SJP). Dociekanie to bycie w permanentnym stanie pobudzonej ciekawości poznawczej, w stanie naturalnego, niewarunkowanego, wynikającego z wewnętrznej potrzeby dążenia do rozwiązania nurtujących kwestii. W polskiej literaturze o dziecięcym dociekaniu pisze się na polu filozoficznym (Walczak, 2017). Natomiast w kontekście dociekań badawczych czasownik ten zazwyczaj zarezerwowany jest już nie dla dzieci, lecz naukowców eksplorujących nurtujące ich kwestie.

Inny kontekst stosowania tego pojęcia wyłania się z artykułów z kręgu pedagogiki zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej. Anglojęzyczny odpowiednik tego słowa „inquiry” jest terminem przypisywanym uczniom. Jest najczęściej stosowanym określeniem w amerykańskich i kanadyjskich dokumentach ministerialnych związanych z programem nauczania (Friesen, Scott, 2013; National Research Council, 1996; 2000). Ma także bogatą tradycję w zagranicznej literaturze pedagogicznej poświęconej metodzie pracy z uczniem opartej na dociekaniu, przyjmując różnorodne warianty, takie jak: dociekanie przez zabawę (*inquiry through play*), narrację (*narrative inquiry*) czy w edukacji przyrodniczej (*inquire based science education*).

Pojęcie IBL pojawiło się po raz pierwszy na przełomie lat 50. i 60. XX w. w kontekście modelu nauczania przedmiotów ścisłych, zgodnie z którym nauczyciel ma umożliwić aktywności badawcze uczniom i ich własne dociekanie, zanim zostaną oni wprowadzeni do formalnego wyjaśnienia przez nauczyciela danego zjawiska naukowego (Schwab, 1962). Wyjaśnianie zjawisk ma odbywać się przez samodzielne wyprowadzanie dowodów naukowych, a nie uprzednie wyjaśnienie pojęć przez przekaz nauczyciela. Obecnie dostrzega się wartość stosowania tego modelu niezależnie od dziedziny wiedzy czy wieku uczniów, stopniowo zyskuje on zatem uznanie na całym świecie. Wiele badań dowodzi wyższości IBL w procesie uczenia w porównaniu z uczeniem tradycyjnym (Alfieri i in., 2011; Friesen, Scott, 2013; Pedaste i in., 2015; Saavedra i in., 2021). Badacze podkreślają wagę tego podejścia dla rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego uczniów (Gatt, Zammit, 2017). Poza wspomnianą Kanadą czy Stanami Zjednoczonymi w Europie są wdrażane popularyzujące IBL projekty finansowane ze środków unijnych. Między innymi projekt FIBONACCI wspierający nauczycieli szkół podstawowych i średnich w stosowaniu tej metody, który obejmuje ponad 30 krajów¹. Czy SAILS poświęcony strategiom oceniania promowanym w podejściu IBL². Metoda ta stanowi także fundament programu Szkoły Międzynarodowej IB, która jest jedną z bardziej rozpoznawalnych sieci szkół na świecie, o czym szerzej napiszę w dalszej części tego tekstu.

¹ Zob. Projekt FIBONACCI, dostęp: <https://cordis.europa.eu/article/id/35891-better-teaching-for-inquiring-minds/pl>; <http://www.fibonacci-project.eu/>

² Zob. Projekt SAILS, dostęp: <http://www.sails-project.eu/>

Uczenie oparte na dociekaniu jest metodą skoncentrowaną na uczniu, który w procesie dydaktycznym podejmuje wiele aktywności przybliżających go do pogłębiania rozumienia złożonych zagadnień. Uczniowie obserwują zjawiska, analizują je i podają w wątpliwość. Opracowują i przeprowadzają eksperymenty, gromadząc dane potwierdzające lub kwestionujące ich hipotezy. Analizują dane, wyciągają wnioski, poszukują zależności i powiązań między zjawiskami, opracowują modele i schematy lub stosują dowolną kombinację tych czynności (Hattie, 2009, s. 208). Innymi słowy, uczniowie wykonują te same czynności co naukowcy projektujący i realizujący swoje badania, naukowcy poszukujący odpowiedzi na nurtujące ich pytania (Keselman, 2003). Przykłady praktyk badawczych, które mogą być realizowane przez uczniów, opracowane przez amerykańskie National Research Council (2012), to: zadawanie pytań, opracowywanie i stosowanie modeli, planowanie i przeprowadzanie badań, analizowanie i interpretowanie danych, stosowanie matematyki i myślenia komputacyjnego, konstruowanie wyjaśnień, podejmowanie argumentacji na podstawie dowodów, zdobywanie, ocenianie i przekazywanie informacji.

Charakterystyczna dla metod wywodzących się z koncepcji uczenia się przez działanie jest cykliczna natura procesu uczenia się. Niezależnie od obszaru badawczego czy kompetencji dziecięcych składa się z takich samych następujących po sobie etapów czy „kroków badawczych”, podejmowanych w ramach pogłębiania rozumienia danego zagadnienia i służących przeprowadzeniu dowodu. Istnieją różne warianty tych etapów, ale ich rdzeniem są etapy określone w książce *Logika. Teoria dociekania* Johna Deweya (1938), takie jak: (1) początek dochodzenia do wiedzy, podanie w wątpliwość; (2) proces dochodzenia do wiedzy, postawienie problemu, sformułowanie hipotezy, jej testowanie; (3) koniec dociekania, chwilowa harmonia, weryfikacja przez przeprowadzenie badań, zakończona potrzebą wątplenia do czasu pojawienia się nowych warunków i pytań. Cykl ten wyznacza etapy uczniowskiego działania w ramach poszczególnego projektu edukacyjnego.

Podjęcie to ma charakter indukcyjny, to znaczy zadaniem ucznia jest zbieranie i analiza informacji i danych, porównywanie ich i konfrontowanie z dotychczasową wiedzą, szukanie powiązań i zależności między nimi. W efekcie następuje stopniowe budowanie, a następnie pogłębianie rozumienia danej koncepcji czy idei w ramach określonej dyscypliny lub ponad nią (Murdoch, 2015). W tym podejściu wiedza jest traktowana jako system powiązanych ze sobą znaczeń konstruowanych i rekonstruowanych przez negocjację społeczną (Bruner, 2010). Nie jest usystematyzowanym, dobrze opracowanym zbiorem informacji i danych do przyswojenia, tylko konstruktem budowanym w umyśle uczniów na podstawie ich wiedzy osobistej, doświadczenia i jedyne go w swoim rodzaju sposobu interpretacji świata. Są to pewnego rodzaju skrypty, schematy, poprzez które uczniowie nadają zjawiskom nowe znaczenia, nadbudowują nowe struktury organizujące wiedzę o świecie (Klus-Stańska, 2000).

Kolejnym charakterystycznym elementem wykorzystywanym w tej metodzie są „prowokacje edukacyjne” stanowiące sztukę tworzenia sytuacji dydaktycznych wyzwalaających uczniowskie dociekanie. Istotne jest zaprojektowanie sytuacji

edukacyjnej, która wprowadzi uczniów w stan zaciekawienia i naturalnej potrzeby dociekania. Nauczanie oparte na dociekaniu to, jak pisze John A.C. Hattie (2009, s. 208), „sztuka tworzenia sytuacji, w której uczniowie są proszeni o obserwowanie i kwestionowanie zjawisk, przedstawianie wyjaśnień”. W metodzie tej akcent położony jest na zdarzeniu dydaktycznym, które inicjuje cały proces uczenia się, stanowiąc punkt zapalny rozbudzający ciekawość poznawczą i chęć eksploracji zagadnienia. Tworzenie takiego zdarzenia dydaktycznego jest głównym zadaniem nauczyciela projektującego środowisko edukacyjne i jest utożsamiane ze sztuką (Hattie, 2009). Nauczyciel, zamiast prezentować uczniom definicje, przedstawiać reguły, zasady działania danego zjawiska i omawiać je wspólnie z uczniami na konkretnych przykładach – jak to się dzieje przy okazji nauczania tradycyjnego – opracowuje „wyzwania poznawcze” (*scaffold*), problemy czy „prowokacje edukacyjne”. Takie zdarzenia Dewey (1938) w swojej teorii dociekania określał mianem sytuacji zaskakujących (*perplexing situations*), niedookreślonych (*indeterminated situation*) – sytuacji prowokujących uczniów do refleksji, eksploracji zagadnienia oraz dalszego dociekania. Zdarzenia te prowadzą także do uruchomienia wiedzy osobistej uczniów (Klus-Stańska, 2000), stanowiącej punkt wyjścia do budowania nowej struktury wiedzy.

Ideę metody i możliwe sposoby jej odczytania w świecie praktyki opisuje w swojej książce *The Power of Inquiry* australijska nauczycielka i działaczka edukacyjna Kath Murdoch. O wspomnianej już prowokacji edukacyjnej, jako podstawowym elemencie metody, pisze, że można ją rozumieć dwojako. Może być szczegółowo zaplanowana przez nauczyciela lub spontaniczna, nabierająca charakteru przypadkowości (Murdoch, 2015). Ta zaplanowana dzieje się na początku cyklu spotkań poświęconych konkretnej problematyce, która poddana jest dziecięcym dociekaniom. Spontaniczna dzieje się niejako „przy okazji” i to od wrażliwości i elastyczności nauczyciela będzie zależało to, czy ją „sformalizuje” jako zdarzenie dydaktyczne stanowiące ważną część toczącej się lekcji i nada jej wymiar edukacyjny czy raczej jako wątek na marginesie lekcji, bo niezwiązany z zamierzonym planem nauczyciela.

Zaplanowaną prowokacją może być umieszczenie w klasie jakiegoś tajemniczego przedmiotu, dzieła sztuki, materiału wizualnego, a następnie czekanie na dziecięcą reakcję (Murdoch, 2015). Prowokacją może też być zachowanie nauczyciela w określony, ale nietypowy, nieprzewidywalny czy trudny do uzasadnienia sposób, który wywoła w uczniach zdumienie.

Prowokacja spontaniczna zazwyczaj okazuje się ważnym zdarzeniem dydaktycznym już po fakcie, gdy w naturalny sposób wzbudzi uczniowską ciekawość. Zazwyczaj jest ona niewspółmiernie bardziej znacząca w porównaniu do tej celowo zaplanowanej, gdyż jest zainicjowana przez samych uczniów i dotyczy aktualnych ich rozterek oraz przemyśleń wynikających z bieżących spraw, wydarzeń szkolnych czy doświadczeń pozaszkolnych, aktualnych wydarzeń w kraju i na świecie. Na przykład są sytuacje ożywionej dyskusji między uczniami na przerwie, która albo zostanie przerwana przez nauczyciela wraz z dzwonkiem, albo będzie punktem inicjującym klasową debatę dotyczącą problemu istotnego dla danej klasy.

Prowokacją edukacyjną mogą też być pytania problemowe postawione przed dziećmi. Murdoch (2015, s. 46–47) proponuje długą listę inspirujących pytań według dziedzin. Przykładowe pytania to: W jaki sposób powstaje wzór? W jaki sposób mierzymy? W jaki sposób mierzymy zmiany? Co oznacza słowo „równy”? Gdzie jest matematyka na szkolnym podwórku? Gdzie jest matematyka w muzyce? Skąd pochodzą słowa? W jaki sposób słowa wywołują uczucia? W jaki sposób przeszłość wpływa na to, kim jesteśmy? Kto ma władzę?

Formułowanie pytań problemowych czy opracowywanie prowokacji edukacyjnych jest sztuką. Nauczyciel staje się artystą – wrażliwym i uważnym kreatorem zdarzeń wyzwalających dziecięce dociekanie. Podejmując się aktu tworzenia, jego punktem odniesienia nie są treści, które mają być przez uczniów przyswojone, tylko dziecięce emocje, poznawcza fascynacja wyzwalająca naturalną ciekawość.

Cel i przebieg badań

Uczenie oparte na dociekanii jest fundamentem procesu dydaktycznego podstawowej szkoły międzynarodowej z programem IB. Program ten został opracowany przez fundację edukacyjną International Baccalaureate Organization (IB) ponad 50 lat temu. Fundacja współpracuje z 5,5 tys. szkół międzynarodowych ze 150 krajów świata. Sieć tych szkół z roku na rok wciąż się rozrasta³. W Polsce jest obecnie 13 międzynarodowych szkół podstawowych IB. W szkołach tych uczniowie w ciągu roku szkolnego na każdym poziomie realizują sześć następujących po sobie sześciotygodniowych modułów – ścieżek interdyscyplinarnych, składających się na program badawczy szkoły (Program of Inquiry). Każdy moduł jest szczegółowo planowany przez nauczyciela wczesnej edukacji – wychowawcę we współpracy z nauczycielami pozostałych przedmiotów uczącymi w danej klasie (nauczyciel muzyki, plastyki, a nawet wychowania fizycznego). Po skończonym module ten sam zespół dokonuje jego ewaluacji. Plan oraz ewaluacja poszczególnego modułu są na bieżąco w ciągu roku szkolnego spisywane w formie kilkustronicowych scenariuszy przez nauczyciela wychowawcę przy wsparciu pozostałych nauczycieli oraz koordynatora programu w formie scenariuszy. Scenariusze te mogą być interesującym materiałem badawczym umożliwiającym odpowiedź na postawiony problem: W jaki sposób projektowane są zajęcia w szkole IB na poziomie edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem metody uczenia opartego na dociekanii?

Badania przeprowadzone były metodą przeszukiwania i jakościowej analizy źródeł wtórnych (Rubacha, 2008). Analizie poddano sześć scenariuszy dla każdego z pięciu poziomów (od klasy 0 do klasy 4) dających łącznie 30 scenariuszy o objętości od trzech do pięciu stron A3. Pojedynczy scenariusz składa się z planu pracy dydaktycznej nauczyciela w ciągu realizacji sześciotygodniowego modułu i jego

³ Dane dostępne na stronie: <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/>

ewaluacji. Scenariusze uzupełniane były przez nauczycieli w formie luźnych notatek, w taki sposób, by jak najbardziej precyzyjnie odzwierciedlić przebieg lekcji, by scenariusze te były użyteczne także w kolejnych latach pracy dydaktycznej szkoły.

Analizowane scenariusze tworzone były na bieżąco przez cały rok szkolny 2017/2018 przez zespół nauczycieli – pracowników jednej z niepublicznych szkół podstawowych w Polsce z programem IB. Materiały te były udostępnione przez nauczycieli na prośbę badacza. Analiza materiałów odbyła się na początku 2022 roku.

Celem badań był opis sposobu realizacji metody uczenia opartego na dociekaniu w praktyce edukacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem prowokacji edukacyjnych, pytań problemowych, konstruowanych aktywności badawczych oraz źródeł wiedzy. Spośród 30 analizowanych scenariuszy na wstępnym etapie odrzucono osiem niekompletnych dokumentów. Spośród pozostałych wyłonione zostały trzy, każdy dla innej klasy (dla klasy 1, dla klasy 2 i dla klasy 3). Do analizy wybrane zostały najbardziej obszerne, „wzorcowe” dokumenty, które wyróżniały się poziomem szczegółowości zarówno opisu realizacji zajęć, jak i opisu ewaluacji.

Metoda uczenia opartego na dociekaniu – szkolne egzemplifikacje

Struktura wszystkich analizowanych scenariuszy była jednolita. Każdemu z nich przypisana była teza, kilka precyzujących ją obszarów wyznaczających ramy uczniowskich aktywności. Na pierwszej stronie widniał opis zaplanowanej przez nauczyciela prowokacji edukacyjnej, wymienione były pytania problemowe stawiane uczniom podczas realizacji modułu, źródła wiedzy, z których uczniowie w ramach danego modułu mają korzystać, w tym pozycje książkowe, filmowe, zaproszeni do klasy eksperci, muzea czy szeroko rozumiane środowisko lokalne. Kolejna strona scenariuszy zawierała szczegółowy opis aktywności uczniowskich w formie tabeli z podziałem na sześć tygodni pracy dydaktycznej. Ostatnia część scenariuszy poświęcona była ewaluacji zajęć w formie nauczycielskich refleksji. Po ukończeniu danego modułu zadaniem nauczycieli było wypełnienie tej części scenariusza, odpowiadając na pytanie o to, w jakim stopniu udało się zrealizować cel modułu. Nauczyciele zapisują swoje refleksje dotyczące stopnia zrozumienia przez uczniów przyjętej tezy modułu.

Jako pierwszy zaprezentowany zostanie opis sposobu realizacji założeń metody IBL na przykładzie zajęć poświęconych problematyce norm i zasad społecznych, zrealizowanych w klasie 1 przez pierwsze sześć tygodni roku szkolnego. Teza modułu brzmiała: „Normy wpływają na funkcjonowanie społeczności”, a obszary uczniowskich aktywności były następujące: (1) różnorodność grup i norm; (2) zależności między rodzajem grupy a jej normami; (3) skutki przestrzegania i nieprzestrzegania norm.

Podczas gdy w typowym programie nauczania szkoły tradycyjnej w Polsce we wrześniu w klasie 1 przewiduje się pogadankę na temat klasowych zasad i wypracowanie klasowego regulaminu, uczniowie klasy 1 szkoły IB mieli okazję do pogłębionej eksploracji tego tematu w sposób znacznie szerszy z uwzględnieniem kontekstu kulturowego czy historycznego.

Moduł rozpoczął się prowokacją edukacyjną, która polegała na celowym łamaniu przez nauczycielkę obowiązujących szkolnych reguł oraz na naruszaniu przez nią granicy uczniowskiej prywatności. Zgodnie z opisem prowokacji zawartym w scenariuszu zadaniem nauczycielki było zachowanie niestosowne do pełnionej roli. Podczas przerwy nauczycielka miała kłaść nogi na stole, chodzić po ławkach, wy ciągać śniadaniówki z uczniowskich plecaków, sięgać po szkolne przybory swoich uczniów, a po rozpoczęciu lekcji wygodnie rozsiąść się na swoim fotelu i czytać gazetę. Uczniowska konsternacja miała być okazją do rozpoczęcia dyskusji na temat norm i reguł obowiązujących w danej grupie. Planowane pytania problemowe brzmiały: Jakie emocje wam towarzyszyły? Po co są te zasady? W jaki sposób są ustalane? Gdzie obowiązują zasady?

Na zajęcia został zaproszony nauczyciel, który miał opowiedzieć dzieciom o zasadach panujących w szkołach zagranicznych, w których pracował, a także kilka lat starszy uczeń tej szkoły, który opowiedział o tym, jak szkolne zasady zmieniają się na kolejnym etapie kształcenia. Planowanym zadaniem dzieci było stworzenie ilustracji prezentującej prawa i obowiązki uczniów i nauczycieli, a następnie porównanie ilustracji ze statutem szkoły. Klasę odwiedziła także właścicielka szkolnego sklepiku i udzieliła wywiadu na temat społecznej funkcji pieniądza czy wymiany barterowej oraz policjant, z którym uczniowie przeprowadzili wywiad o prawie obowiązującym w polskim społeczeństwie oraz o zasadach ruchu drogowego. Na podstawie czytanej przez nauczyciela książki *Bon czy ton – savoir-vivre dla dzieci* Grzegorza Kasdepke uczniowie ustalali, czym jest *savoir-vivre*. Eksploracja tej problematyki była realizowana również poza terenem szkoły. Zadaniem uczniów była m.in. obserwacja zachowania klientów i ekspedientów w sklepie, a także bibliotekarza i osób odwiedzających bibliotekę oraz określenie norm i zasad, jakich mają przestrzegać. Na zajęciach technicznych zadaniem uczniów była praca w grupach polegająca na stworzeniu autorskich gier planszowych i opracowaniu zasad gry. Natomiast na zajęciach teatralnych uczniowie porównywali zasady, jakie obowiązują aktorów oraz widownię. Podczas zajęć uczniowie wykorzystali obserwacje z wcześniejszego wyjścia na spektakl do teatru.

Na poziomie ewaluacji zajęć wychowawczyni tej klasy zanotowała w scenariuszu, że przy okazji nowych aktywności uczniowie sami domagali się ustalenia wspólnych zasad. Taka inicjatywa jest właśnie uznawana za działanie, efekt uczenia się, widoczny w uczniowskich refleksjach i aktywnościach.

Kolejny scenariusz poddany analizie przeznaczony był do realizacji w klasie 2. Jego teza brzmiała: „Wiele czynników wpływa na podejmowanie decyzji”. Wyznaczone kierunki uczniowskich poszukiwań były następujące: (1) różnorodność podejmowania decyzji; (2) czynniki wpływające na nasze decyzje; (3) konsekwencje naszych decyzji. Prowokacja edukacyjna polegała na aranżacji procesu grupowego podejmowania decyzji. Uczniowie zostali poproszeni o podanie propozycji oraz dokonanie wyboru dotyczącego sposobu spędzenia czasu na lekcji. Następnie uczniowie byli poproszeni o wypełnienie karty refleksji, w której odpowiadali na pytania o przebieg procesu decyzyjnego, o ich odczucia podczas tego doświadczenia oraz

o sposoby poprawy tego procesu. Skonstruowane przez nauczyciela pytania problemowe zawarte w scenariuszu brzmiały: Jakie podejmujemy decyzje? Co robimy, kiedy chcemy podjąć decyzję w grupie? Co wpływa na nasze decyzje? Od czego zależą nasze decyzje? Czy konsekwencje naszych decyzji są ważne?

Zaplanowaną aktywnością badawczą było przeprowadzenie wywiadu z rodzicami dotyczącego różnic między decyzjami, jakie podejmują dorośli oraz decyzjami, jakie podejmują dzieci. Po przeprowadzeniu wywiadu uczniowie mieli wymienić w formie pisemnej, jakie decyzje podejmują sami, jakie decyzje zależą wyłącznie od rodziców oraz czego dotyczą wspólne decyzje. Zostały także zaplanowane aktywności umożliwiające analizę podejmowanej tematyki w sposób bardziej globalny, w obrębie kraju, a także w kontekście międzykulturowym. Na zajęciach miała być podejmowana problematyka decyzji politycznych, wyborów parlamentarnych, prezydenckich, demokracji. W ramach tego modułu nauczyciel zaplanował również dyskusję na temat praw dzieci w różnych krajach. Zaproszono dwóch ekspertów: psychologa szkolnego, który przeprowadził dyskusję o sztuce podejmowania decyzji oraz pracownika banku (jednego z rodziców uczniów), który poruszył zagadnienie podejmowania rozsądnych decyzji finansowych. Zaplanowano też analizę wybranych tekstów literackich. Były to m.in. *Bajki filozoficzne* Michela Piquemala czy *Ja, co to takiego?* Oscara Brenifiera z ilustracjami Aurélien Débat i na ich podstawie wskazanie czynników wpływających na ludzkie wybory, a także konsekwencje tych wyborów. Na zajęciach teatralnych każdy uczeń miał wykonać postać i wspólnie stworzyć historię, przygotować scenki i nagrania filmowe. Na zajęciach plastycznych uczniowie mieli za zadanie podjąć decyzję o temacie i sposobie wykonania pracy plastycznej. Na zajęciach muzycznych uczniowie tworzyli akompaniament na wybranych przez siebie instrumentach, podejmowali refleksję na temat doboru instrumentu do charakteru muzyki. Na zajęciach z wychowania fizycznego poruszana była kwestia podejmowania decyzji prozdrowotnych.

W części scenariusza poświęconej refleksji nauczyciel wskazał spostrzeżenia związane z efektami kształcenia: „W codziennym funkcjonowaniu można było zauważyć świadome podejmowanie decyzji. [...] Sądzę, że w większym stopniu na co dzień [uczniowie] wykazują się autorefleksją niż podejmują działania bezrefleksyjnie”.

Ostatni analizowany scenariusz opracowany był przez wychowawcę klasy 3. Dotyczył tezy: „To, w co wierzymy i co uważamy za ważne, wpływa nasze życie”. Obszary uczniowskich poszukiwań badawczych to: (1) dokonania naszych przodków; (2) hierarchia wartości; (3) różnorodność wyznań i wartości. Zaplanowana przez nauczyciela prowokacja polegała na zaproszeniu ucznia klasy 7, który miał poprosić uczniów, by podpisali się pod petycją o ograniczenie posiłków szkolnych jedynie do wegetariańskich. Dyskusja po tym zdarzeniu stała się punktem wyjścia do odpowiedzi na następujące zaplanowane pytania problemowe: Co jest dla nas ważne? Co to znaczy wartość, moralność? Czy dla każdego człowieka te same wartości są ważne? Czym jest wiara?

Ponownie aktywnością badawczą wprowadzającą do tego modułu była eksploracja najbliższego otoczenia. Zadaniem uczniów było przedstawienie w dowolnej formie wartości lub wierzeń swojej rodziny, które wpływają na ich życie codzienne.

Następnym etapem był już szerszy kontekst. Zadaniem dzieci było stworzenie plakatów przedstawiających sylwetki sławnych Polaków, ich dokonania, wierzenia i wartości, jakimi kierowali się w życiu. Obrzędy w różnych częściach świata. Na zajęciach komputerowych uczniowie sporządzali notatki dotyczące określonych wyznań – buddyzmu, islamu, judaizmu, chrześcijaństwa. Na zajęciach z języka angielskiego zaplanowana była dyskusja na temat Święta Dziękczynienia. Zaplanowano także pracę w grupach polegającą na stworzeniu mapy wierzeń i wartości.

Charakterystyczny dla analizowanych scenariuszy jest szeroki kontekst podjęcia aktywności badawczych – rozpoczynając od najbliższego środowiska ucznia, a kończąc na kontekście kulturowym czy historycznym. Analizując scenariusze zauważalna jest waga, jaką przykładają się do opracowania prowokacji edukacyjnych czy pytań problemowych charakterystycznych dla metody IBL. W ten sposób inicjowany jest proces refleksji nad daną problematyką przez wzbudzenie u uczniów określonego rodzaju emocji, zdumienia czy fascynacji skłaniających do dociekań i krytycznego namysłu. Wiąże się on z uruchomieniem wiedzy osobistej uczniów i ich naturalnej ciekawości poznawczej. W scenariuszach położony jest nacisk na aktywności badawcze uczniów, możliwe do podjęcia dzięki precyzyjnie dobranym źródłom wiedzy w postaci nie tylko odpowiedniej literatury czy materiału audiowizualnego, lecz także zapraszanych dla klasy ekspertów czy organizowanych wycieczek. W ten sposób nauczyciel szczegółowo opracowuje sposób, w jaki klasa, szkoła, biblioteka, najbliższa okolica czy lokalna społeczność mogą wspierać uczniowskie eksploracje.

Podsumowanie

Kierując się przyjętym przez Dorotę Klus-Stańską (2020, s. 13) założeniem, że „dopiero wykorzystanie konstruktywizmu w praktycznych sytuacjach edukacyjnych daje szansę na pogłębione rozumienie, czym on jest”, szczegółowy opis metody oraz sposobu jej realizacji w szkolnej praktyce, jaki został tu podjęty, ma służyć upowszechnieniu rozwiązań dydaktycznych, stanowiąc ciekawą propozycję w obszarze kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli. Tekst prezentuje odmienny świat praktyki wywodzący się z założeń konstruktywizmu, w którym źródłem wiedzy przestaje być nauczyciel czy podręcznik, w którym uczeń ma okazję do partnerskiej eksploracji nurtujących go zjawisk. Stanowi inspirację do refleksji, że świat szkoły w warunkach polskiego systemu kształcenia może funkcjonować w sposób odmienny. Dzięki temu w pewnym sensie przełamany zostaje dydaktyczny impas i myślenie o szkole w kategoriach nienaruszalnej oczywistości, wykraczając poza horyzont wyobrażenia sobie szkoły (Klus-Stańska, 2016).

Bibliografia

- Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J., Tenenbaum, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning?. *Journal of Educational Psychology*, 103, 1–18.
- Boyd, P., Szplit, A. (red.). (2017). *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives*. Kielce–Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The theory of inquiry*. New York: Henry Hold and Company.
- Friesen, S., Scott, D. (2013). *Inquiry-based learning literature review*. Paper prepared for the Alberta Ministry of Education. Alberta.
- Gatt, S., Zammit, Ch. (2017). The challenges 10 of implementing inquiry science in primary school. W: J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.), *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world* (s. 207–224). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gołębniak, B.D. (red.). (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSIP.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Keselman, A. (2003). Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multi-variable causality. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 898–921.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Warmińsko-Mazurskie.
- Klus-Stańska, D. (2016). Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(33), 9–22.
- Klus-Stańska, D. (2020). Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(51), 7–20.
- Maciejowska, I., Odrowąż, E. (red.). (2013). *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*, cz. 1. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Murdoch, K. (2015). *The power of inquiry*. Northcote: Seastar Education.
- National Research Council. (1996). *Science Education Standard*. Washington: National Academy Press.
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards: A guide for teaching and learning*. Washington: National Academy Press.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts and core ideas*. Washington: National Academies Press.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L.A., de Jong, T., Siswa, A.N., van Riesen, Kamp, E.T., Manoli, C.C., Zacharia, Z.C., Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Literackie.
- Saavedra, A.R., Liu, Y., Haderlein, S.K., Rapaport, A., Garland, M., Hoepfner, D., Morgan, K.L., Hu, A. (2021). *Knowledge in action efficacy study over two years*. University of Southern California Dornsife Center for Economic and Social Research.
- Schwab, J. (1962). The teaching of science as enquiry. W: J.J. Schwab, P.F. Brandwein (red.), *The teaching of science* (s. 1–103). New York: Simon and Schuster.
- Walczak, P. (2017). Wpływ dociekań filozoficznych na rozwój intelektualny dzieci. Analiza wyników badań. *Kultura i Edukacja*, 3(117), 128–142.

INQUIRY-BASED LEARNING ON THE EXAMPLE OF THE IB INTERNATIONAL SCHOOL PROGRAMME OF INQUIRY

Abstract

Introduction. Inquiry-Based Learning is seen as one of the most effective teaching methods, which is an example of the implementation of the assumptions of constructivism in educational practice with the dominant role of the cognitively activated student, who, analogous to the role of a scientist, has the opportunity to pose questions, hypotheses and research problems and to construct strategies to solve them through the use of a number of different research tools, and finally to present in a variety of forms the results of their inquiries. However, in Poland, this approach to teaching is an area that is basically unrecognized, especially at the level of early childhood education.

Purpose. The purpose of this article will be to present a description of the Inquiry-Based Learning (IBL) method, pointing out its key elements and implications using the example of one elementary school with an IB program.

Materials and Methods. The subject of the analysis are publications and educational materials devoted to the inquiry-based learning method, as well as content analysis of documents presenting the plan and evaluation of the school's didactic work developed by a team of early childhood education teachers from a non-public international elementary school in Poland with the IB program.

Results. The IBL method with the system support offered by the IBO Foundation can be implemented in early childhood education in the conditions of the Polish education system.

Conclusions. The example of implementation of the IBL method in the world of school practice proves that teaching in Poland can be different. There is a need for promote such didactic solutions.

Keywords: inquiry-based learning, constructivism, IB international school