

INSPIRACJE EDUKACYJNE



Jarosław Kordziński

Nowoczesne nauczanie



Wolters Kluwer

Jarosław Kordziński

Nowoczesne nauczanie

Wydawca serii
Elżbieta Piotrowska-Albin

Wydawca
Izabella Matecka

Redaktor prowadzący
Paulina Ambroży

Opracowanie redakcyjne
Aleksandra Natęcz-Zienkiewicz

Ilustracja na okładce
juliatim/123RF

prawoLubni

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przystępujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

Szanujmy prawo i własność
Więcej na www.legalnakultura.pl
Polska Izba Książki

© Copyright by Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., 2022

ISBN 978-83-8246-640-9

Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
Dział Praw Autorskich
01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33
tel. 22 535 82 19
e-mail: PL-ksiazki@wolterskluwer.com

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

Jakże głęboko tkwi w nas przekonanie, iż jeśli nie zastosujemy
swoistej inżynierii wychowania, jeżeli nie będziemy manipulować
dziećmi, aby łamać ich wolę, wyrosną one na jakieś dzikie bestie.

Jest to najbardziej barbarzyńskie przekonanie cywilizowanego
społeczeństwa, które jest w dodatku tak głęboko przeświadczone, że
nasza kultura zorientowana jest na dobro dziecka.

Joseph Chilton Pearce¹

W szkole nie chodzi ani o mnie, ani o wiedzę, którą przekazuję.
W szkole chodzi o uczniów. (...) Piękno naszego zawodu polega na
tym, że nigdy nie wiadomo, jaki plon wyda ziarno, które siejemy.
Siejcie więc tak, jakby każde ziarenko miało paść na żyzny grunt.

Pernille Ripp²

Żyjemy w społeczeństwie stałej konkurencji, gdzie wygrana oznacza
sukces. Poza kilkoma wyjątkami praktycznie we wszystkich krajach
świata szkolnictwo i rekrutacja nadal opierają się na przyswajaniu
wiedzy i umiejętności technicznych, co dla człowieka oznacza
konkurowanie z nośnikami USB lub robotami kuchennymi.

Jérémy Lamri³

¹ Za: M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1998.

² P. Ripp, *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą*, Słupsk 2017.

³ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku*, Warszawa 2021.

SPIS TREŚCI

WSTĘP	11
1. Kluczowe pytania o istotę funkcjonowania szkoły i nauczycieli	11
2. Nie ucz tego, ucz, jak	22
I	
ORGANIZACJA PROCESU	33
1. Nauczanie czy uczenie się uczniów	33
2. Tajemnice organizacji procesu	39
3. <i>Non scholae, sed vitae discimus</i>	51
II	
BUDOWANIE RELACJI	55
1. Być jak uczniowie	55
2. Nauczyciel na trudne czasy	63
3. Cyfrowy wymiar relacji	65
III	
TOWARZYSZENIE UCZNIOWI W ROZWOJU	71
1. Czynniki stymulacji zaangażowania uczniów	71
2. Pozyskiwanie uczniów	82

IV

KORZYSTANIE ZE ŹRÓDEŁ I PRZETWARZANIE INFORMACJI	94
1. Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji	94
2. Rozumienie treści a kompetencje XXI wieku	100
3. Promowanie krytycznego myślenia	117
4. Biblioteka a zarządzanie informacją	124

V

ROZWIJANIE KOMPETENCJI UCZNIÓW	134
1. Podstawy angażowania uczniów i nauczycieli	134
2. Uczenie się uczniów	143
3. Osobiste zaangażowanie ucznia	149

VI

PRACA Z PYTANIAMI	156
1. Pytania zadawane przez nauczycieli	156
2. Znaczenie pytań w procesie uczenia się	166

VII

UWAŻNOŚĆ, SŁUCHANIE, ROZMOWA	174
1. Znaczenie słów	174
2. Szkoła jako społeczność dialogu	188
3. Korzystanie z ciszy	192

VIII

DBAŁOŚĆ O WSPÓLNE DZIAŁANIA UCZNIÓW	195
1. Współpraca w klasie	195
2. Czynniki wspierające zespołowe uczenie się	212

IX

UNIKANIE OCEN	220
1. Ocenianie jako element ukrytego programu szkoły	220
2. Psychologiczne aspekty oceniania	229
3. Pożyteczne ocenianie	237
4. Informacja zwrotna	241

X

DBAŁOŚĆ O PRZESTRZEŃ	250
1. Ważny aspekt organizacji pracy szkoły	250
2. Przestrzeń edukacyjna przyjazna uczeniu się	256
3. Szkoła jako przestrzeń dorastania i rozwoju	263

XI

PRACA Z BŁĘDEM	272
1. Błąd jako sytuacja uczenia się przez doświadczenie	272
2. Kultura błędu	275
3. Odwracanie błędnych koncepcji	286

XII

PRZYGOTOWANIE UCZNIĄ DO SAMODZIELNEGO

UCZENIA SIĘ	291
-------------------	-----

XIII

WSPIERANIE PROCESU UCZENIA SIĘ I ROZWOJU UCZNIÓW	306
1. Podstawy rozwoju autonomii uczniów	306
2. Nic nie dzieje się samo przez się	311
3. Metody pracy wspierające rozwój i zaangażowanie uczniów	315
4. Organizacja środowiska uczenia się i rozwoju	322
5. Wspieranie rozwoju ucznia	332
6. Podstawy rozwoju kompetencji nauczycielskich	337
7. Tworzenie środowiska edukacyjnego	343

XIV

ROZWIJANIE WARSZTATU	347
1. Warsztat pracy a rozwój kompetencji uczniowskich	347
2. Profesjonalizacja procesu rozwoju	354

XV

SZKOŁA PEŁNA INNOWACJI	363
1. Kierunki edukacji przyszłości	363
2. Szkoła dla innowatora	366

3. Samodzielność myślenia	370
4. Rozwiązywanie problemów	372
5. Zarządzanie sobą	373
6. Współpraca	376
7. Liderstwo	378
POSŁOWIE	381
BIBLIOGRAFIA	385
SPIS TABEL, SCHEMATÓW I RYSUNKÓW	391

WSTĘP

1. KLUCZOWE PYTANIA O ISTOTĘ FUNKCJONOWANIA SZKOŁY I NAUCZYCIELI

Edukacja potrzebuje nowego kształtu. Coraz szybsze zmiany obejmują niemal każdy obszar i aspekty naszego funkcjonowania, wszędzie dokonuje się postęp. Tylko edukacja stoi w miejscu, chociaż to ona powinna być dźwignią wzrostu i jakości życia.

Ewa Radanowicz¹

Kiedy zaczynamy ufać sobie i uczniom, kiedy pozwalamy, by mieli wpływ na proces nauki, możemy stać się wspaniałymi nauczycielami znakomitych uczniów, nawet jeśli ograniczają nas zasady, testowania i obowiązująca podstawa programowa. Możemy zmienić edukację od wewnątrz. Możemy zmienić to, jak dzieci czują się w szkole.

Pernille Ripp²

¹ E. Radanowicz, *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*, Głogów 2020.

² P. Ripp, *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą*, Słupsk 2017.

Trwający od ponad dwudziestu lat nowy wiek przyniósł nie tylko plagę fake newsów, Brexit, polityczny populizm i COVID-19, ale też zupełnie nową formację osób, które zapełniły nasze szkoły, a po części też tych, którzy je do szkół przyprowadzają. Dzisiejsza szkoła to arena powtarzających się paradoksów. Z jednej strony zakłada kształcenie indywidualnych, kreatywnych oraz przedsiębiorczych osobowości, z drugiej podporządkowuje wyniki kształcenia narzuconym odgórnie standardom, badanym przy pomocy zuniformizowanych narzędzi, które w gruncie rzeczy potwierdzają nie tyle zakres oraz poziom osiągnięć uczniów, ile zgodność podanych przez nich odpowiedzi z oczekiwanymi wynikami przeprowadzanego testu. I jak w takim kontekście wzmacniać zaangażowanie i odpowiedzialność uczniów, skoro zarówno ze strony ich samych, jak i ze strony ich nauczycieli nieustannie słyszymy, że wszystkie nowe propozycje, rozwiązania odbiegające od sztampy, próby indywidualizacji, kreatywności czy wzmocnienia osobistej odpowiedzialności za swój rozwój muszą się niechybnie rozbić o rafę, jaką jest system egzaminów zewnętrznych i rankingi uczniów ubiegających się o przyjęcie do kolejnych typów szkół.

Tymczasem świat, w którym funkcjonuje współczesna szkoła, nieustannie się zmienia. Z jednej strony dotyczy to dostępu do informacji i możliwości jej przetwarzania, z drugiej modyfikacji relacji społecznych powodowanych w znacznym stopniu powszechnym użytkowaniem narzędzi ICT i wyjątkowym doświadczeniem, jakie niesie czas pandemii koronawirusa, wymóg edukacji zdalnej i szamotanie się administracji oświatowej w związku z brakiem pomysłów, woli działania i wystarczającej determinacji w przeciwstawieniu się ograniczeniom wynikającym z tej sytuacji. Na to nakłada się kryzys klimatyczny, postępujący konsumpcjonizm oraz rosnąca dominacja sztucznej inteligencji, stawiająca pod coraz większym znakiem zapytania sens uczenia się w ogóle.

Przełom wieku i kolejne dziesięciolecia nowego tysiąclecia powodują, że dookoła i wśród nas objawiają się kolejne typy ludzkich osobowości. Ponad ćwierć wieku temu pojawili się pierwsi przedstawiciele pokolenia Y, a około dwudziestu lat temu pokolenie Z³. To osoby wychowywane w nieustannym kontakcie z najnowszymi technologiami. Ludzie, którzy nie znają świata bez internetu, e-maili czy telefonów komórkowych. Większość z nich ma poczucie wyjątkowości i w efekcie niezwykle istotna jest dla nich świadomość istoty oraz wagi wykonywanych przez siebie zadań. Kluczowe dla tego środowiska są partnerskie relacje, bezpośredniość, swoboda wypowiedzi i nagradzanie pożądaných zachowań. Jednocześnie przedstawiciele pokolenia Z w typowy dla siebie sposób podważają obowiązujące standardy, nie uznają formalnej hierarchii i brak im cierpliwości, a świat dla wielu z nich porusza się zdecydowanie zbyt wolno. Idąc dalej – oni sami, a w jeszcze większym stopniu ich dzieci, to przedstawiciele społeczności C (z ang. *connected*, czyli podłączony do sieci), za podstawową potrzebę uznający szybkość wyszukiwania i stałą dostępność do informacji. Mają świadomość, w jakim tempie zmienia się otaczająca ich rzeczywistość. W istotnym zakresie lekceważą wiedzę oraz osoby, które ją upowszechniają. Naukę traktują bardzo instrumentalnie – jeśli się nie nadaje do natychmiastowego wykorzystania, to, ich zdaniem, nie nadaje się do niczego. Najnowsza grupa uczniów, właśnie wchodząca do szkół, to przedstawiciele pokolenia Alpha, potomkowie wczesnej generacji Y oraz późnego pokolenia X. Pokolenie w znacznym stopniu doświadczające edukacji z wykorzystaniem nowych technologii, urządzeń mobilnych oraz różnorodnych aplikacji, w sytuacji wzmocnionej w sposób szczególny konsekwencjami pandemii – czasu, w którym nauczanie zdalne wymusiło wykorzystywanie kolejnych roz-

³ Twórcami teorii pokoleń są amerykańscy historycy, William Strauss i Neil Howe, którzy opisali swoją koncepcję w książce pt. *Generations. The history of America s future, 1584 to 2069*, New York 1991.

wiązań technologicznych, w tym sprzyjających uczeniu się programów czy aplikacji. Alpha to pokolenie, które nie zna życia bez portali społecznościowych, skupione na przekazie obrazkowym i skrótach, a więc chętniej korzystające z Instagrama i SMS-ów niż chociażby z Facebooka, czy tym bardziej tradycyjnej korespondencji. Pokolenie, które – nie bez podstaw – zaczyna się nazywać pokoleniem JPG, znacznie mniej czasu poświęcające na relacje osobiste, a zdalny kontakt, który buduje pozory relacji, w gruncie rzeczy wzmacniać będzie ich poczucie osamotnienia i pustki wewnętrznej. Pokolenie, które musi mieć, i to mieć natychmiast. Jednocześnie to środowisko osób, które w ograniczonym zakresie zgadzają się na podporządkowanie dorosłym i branie odpowiedzialności za własny rozwój, w coraz bardziej bezwzględny sposób chcących decydować o sobie, o świecie, w którym żyją i roli, jaką chciałyby w nim odgrywać. Nic dziwnego, że w związku z tym kluczowym marzeniem staje się zostanie już nie piłkarzem czy gwiazdą disco polo, ale kimś, kim można stać się dużo szybciej – youtuberem czy influencerem.

Kiedy się zastanawiamy, jaka w związku z tym ma być polska szkoła, z reguły przychodzą nam do głowy różne tematy, treści, zagadnienia, a nawet osobne przedmioty, które powinny tę nową szkołę reprezentować. Tymczasem w tym kontekście powinno nas zajmować niezwykle proste pytanie – po co? Po co w ogóle mamy zajmować się organizacją nauki naszych podopiecznych? Po co mają oni chodzić do szkoły, spotykać się z nauczycielami, uczyć się, odrabiać lekcje itd. Po co? A odpowiedź na tak postawione pytanie nie powinna brzmieć – bo tak trzeba, bo jak świat światem.... Odpowiedź na to pytanie powinna.... No właśnie, co tak naprawdę powinna zawierać?

Pytanie „po co?” w kontekście edukacji jest w gruncie rzeczy pytaniem o kondycję człowieka, o to, kim ma się stać dzięki naszej szkole. To pytanie o to, kim będzie, kiedy zostanie dorosły. I kim, kiedy zacznie wykonywać wybraną

przez siebie pracę. I jeszcze co będzie sobą reprezentował, jakim wartościom służył, gdy zostanie partnerem, mężem, ojcem, dziadkiem albo partnerką, żoną, matką czy babcią. Ale też sąsiadem czy sąsiadką, teściową lub teściem. Szkoła jest bowiem po to, żeby człowiek mógł w niej zbudować podstawy swojej dorosłości. To bezwzględny wymóg czasów, w których żyjemy. Środowiska nieustannie zmieniających się słów i pojęć. Priorytetów oraz wartości mogących zdecydować już nie o tym, co stanie się za kilkadziesiąt czy kilkaset lat, ale o tym, co zdarzy się jutro i nie pozostawi możliwości odwrotu. To pytanie o kształt świata, w którym będą żyć nasi dzisiejsi uczniowie. Dziś bowiem szkoła to nie tylko „transporter” odwiecznych prawd, wartości i uwiarygadniających otaczającą nas rzeczywistość algorytmów. To konieczność możliwie szybkiej i możliwie trafnej reakcji na wyzwania, na które składa się „Złożoność współczesnego świata oraz dynamika zmiany w otoczeniu człowieka, które powodują, że radzenie sobie z pojawiającymi się problemami życiowymi i zawodowymi oraz podejmowanie decyzji wymagają poszukiwania coraz to nowych źródeł informacji, rozwiązań i ich wariantów, a także uwzględniania różnorodnych czynników i sądów na dany temat. Takie wymagania sprawiają, że współczesny człowiek powinien być elastyczny w myśleniu, otwarty na zmieniające się warunki życia i pracy, refleksyjny i mądry w swych relacjach samym sobą i z innymi⁴”.

Szkoła, jakkolwiek by to patetycznie zabrzmiało, jest miejscem brania odpowiedzialności za świat chociażby poprzez kształtowanie postaw oraz poznawanie ważnych dla każdego z nas wartości i utożsamianie się z nimi. Wartości, które z ogólnie akceptowanych przekonań z czasem zmieniają się w istotne wskazówki, powodujące, że zaczynamy swoją pracę traktować naprawdę poważnie. Pernille Ripp opisuje, jak doszła do refleksji, że musi coś zmienić w swojej pracy: „Podczas wakacji

⁴ K.J. Szmidt, E. Płóciennik, *Myślenie pytajne*, Łódź 2020, s. 37.

poczułam, że jestem rozczarowana sobą, tym, kim się stałam i jak daleko odeszłam od moich marzeń. Wiedziałam, że muszę coś z tym zrobić. A skoro nie mogłam zmienić uczniów, musiałam zmienić sposób, w jaki z nimi pracuję. Musiałam złamać zasady. Niezależnie od tego, czy jesteśmy młodymi nauczycielami, czy mamy wieloletni staż pracy, łamanie zasad w publicznej szkole budzi lęk i niepewność. Przez lata studiów, a potem praktyki nauczycielskiej przesiąkamy tradycyjnym modelem edukacji, kiedy więc przychodzą nam do głowy nowe pomysły lub choćby próbujemy zaufać własnej intuicji, często myślimy: »To się nie uda«, zanim jeszcze podejmiemy działanie. Znajdujemy się pod ciągłą presją – władz, żebyśmy się dostosowali do systemu, egzaminów i testów – żeby ich wyniki były wysokie, środowiska nauczycielskiego – żeby nikt się nie wychylał. W takiej sytuacji trudno nawet pomyśleć, że moglibyśmy coś zmienić⁵.

Tyle że edukacja to zbiór małych rzeczy, które robią wielką różnicę. I kiedy większość z nas, wypowiadając się na temat szkoły, uczenia się, uczniów i nauczycieli zaczyna od wielkich słów, najczęściej pojęć czy zwrotów wyjętych żywcem ze słownika komunałów – wypowiada się tak naprawdę po nic! Zwłaszcza kiedy posługujemy się całą galerią przekonań i stereotypów, w poczuciu niezwyklej misji, jakbyśmy nie wiedzieli, że przed nami wiele razy mówiono dokładnie to samo. Zwłaszcza że jednocześnie pomijamy sprawy drobne, z pozoru zbyt marginalne i błahe, by warto się było nimi zajmować. W efekcie uczniowie uczą się za dużo, ale nie tego, co trzeba, a nauczyciele poświęcają zbyt wiele czasu na działania, które w gruncie rzeczy niczemu nie służą.

Jedną z prawd powtarzanych od dawna jest stwierdzenie, że to nie treści programów czy tym bardziej podręczników powinny decydować o tym, czego i w jaki sposób uczymy. Podstawą decyzji w tej kwestii powinny być dobrze zdiagno-

⁵ P. Ripp, *Uczyć (się)...*, s. 29–30.

zowane potrzeby uczniów oraz umiejętność połączenia ich z wyzwaniem, jakie przed uczniami i nauczycielami stawiają podstawy programowe. Czas pandemii ujawnił sporą liczbę nauczycieli, którzy sobie doskonale z tym radzą. Udostępniają swoje rozwiązania, dzielą się doświadczeniami, niekiedy dają się zaprosić na prowadzone przez innych nauczycieli lekcje. Czy skorzystaliśmy w naszych szkołach z tych możliwości? Szkoła, uczniowie, nauczyciele potrzebują relacji. Świadomości wspólnoty celów i umiejętnego komunikowania swoich potrzeb oraz ograniczeń. Wiedzy i przekonania, że uczyć się to znaczy się rozwijać. Stawać się ważnym, odpowiedzialnym i świadomym swoich możliwości i obowiązków dorosłym.

Szkoła potrafi zadziwiać. Można sobie wyobrazić sytuację, w której dziecko, które umiało czytać i pisać, zanim trafiło do pierwszej klasy, zadziwiło swoją mamę, mówiąc, że nauczyło się na lekcji rozpoznawania w tekście oraz pisania literki „o”. „Przecież ty to umiesz od dawna” – krzyknęła mama. „Tak – odpowiedziało dziecko – ale pani tak się cieszyła...”. Inne mogłoby napisać na tablicy „Uwielbiam się uczyć, ale nie lubię być do tego zmuszanym”.

* * *

Coraz więcej znaków na niebie i ziemi wskazuje na konieczność radykalnej zmiany instytucji, postaw, rzeczywistych kompetencji osób oraz sposobów działania praktykowanych w szkole. Punktem wyjścia jest uczeń i jego osobiste zaangażowanie w to, co powinno być kluczowe, a więc w uczenie się i pracę na rzecz własnego rozwoju. Myślenie o edukacji, które autor jednego z bardziej wartościowych opracowań na temat pracy szkoły, nauczycieli i uczniów nazwał „widocznym uczeniem się⁶”, powinno się stać procesem, do którego dochodzi

⁶ J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa 2013.

wówczas, gdy „uczenie się stanowi jasno określony i jawny cel, będący odpowiednim wyzwaniem, oraz kiedy zarówno nauczyciel, jak i uczeń (na swój własny sposób) starają się określić, czy i w jakim stopniu ten ambitny cel został osiągnięty. Z widocznym nauczaniem i uczeniem się mamy do czynienia wtedy, gdy świadomie podejmowane są działania, które mają zapewnić pełne osiągnięcie celu, kiedy zabiega się o informację zwrotną i ją się dostarcza oraz kiedy w uczeniu się uczestniczą osoby (nauczyciel, uczeń, rówieśnicy) aktywne zaangażowane i pełne entuzjazmu. Chodzi o nauczycieli patrzących na uczenie się oczami uczniów i uczniów, którzy nauczanie postrzegają jako klucz do swojego uczenia się”⁷. Kontekst tej samej idei wiele lat temu w swojej książce pod znamienym tytułem *Jak uczyć lepiej?* nakreśliła Małgorzata Taraszkiewicz, skupiając uwagę na dziecku, które kiedy już trafi do szkoły, dostrzega, że „wprowadzane jest w sytuację podziału sztucznego i odrębności zjawisk. Tu wiedza podawana jest jako coś niejako spoza jego świata, abstrahując od osobistego doświadczenia. Wiedza podawana z pozycji eksperta, nalaadowane niezrozumiałymi kategoriami poznawczymi, słabo lub w ogóle nie odniesiona do pojęć znanych, naturalnych, potocznych. W praktyce szkolnej zmianie ulega metodologia badania świata: samodzielny proces poznawczy zastępują gotowe informacje i przypisy. Obniża się aktywność poznawcza dziecka – stara się ona jedynie zapamiętać właściwe odpowiedzi, często operując niezrozumiałymi dla niego pojęciami lub symbolami. Obniża się stopniowo (aż do zaniku) zaufanie do własnych możliwości i kompetencji (na ogół ogromnych w dzieciństwie). Sukcesywnie znika spontaniczna ciekawość poznawcza, bo dodatkowe pytania są niepożądane i wzmacniane negatywnie. Pojawia się i utrwała postawa reaktywna: gotowość do udzielania właściwej odpowiedzi, tzn. zgodnej

⁷ J. Hattie, *Widoczne uczenie się...*, s. 40.

z oczekiwaniami nauczyciela, w odpowiednio reglamentowanym przez niego czasie⁸”.

Spowodowana pandemią przerwa od nauczania w klasie wzmocniła wiele przemyśleń związanych z analizą podstaw skuteczności nauczania i uczenia się. Wiele nauczycielek i nauczycieli, doświadczonych obrazem wyłączonych kamerek i brakiem jakiegokolwiek zaangażowania swoich uczniów, zaczęło się zastanawiać nad powodem, dlaczego uczniowie nie chcą robić tego, co powinno być dla nich tak bardzo inspirujące i angażujące. Co innego mają do robienia? Tym bardziej że przecież, siedząc w domach, nie mogą spotykać się ze swoimi rówieśnikami, chodzić do kina czy brać udziału w zajęciach poza domem? Część uczących daje na to pytanie najprostszą z możliwych odpowiedzi – oni po prostu tacy są: leniwi, niechętni, pozbawieni jakiegokolwiek motywacji. Niektórzy uznają być może, że jest tak, jak jest, ponieważ proponowane przez nich rozwiązania nie są szczególnie atrakcyjne dla ich podopiecznych.

Badania podejmowane przed laty przez profesora Michaela Fullana pokazują, że uczenie się staje się atrakcyjne, kiedy:

- angażuje zarówno uczniów, jak i nauczycieli,
- jest wyraźnie efektywne i użyteczne,
- korzysta z nowoczesnych technologii,
- rozwiązuje realne problemy⁹.

Autor tych słów to jeden z najbardziej znanych na świecie teoretyków zmian oświatowych, dyrektor ds. przywództwa w międzynarodowej organizacji New Pedagogies for Deep Learning, której celem jest wspieranie głębokiego uczenia się, tak aby wszyscy uczący się przyczynili się do wspólnego dobra, stawili czoła globalnym wyzwaniom i prosperowali

⁸ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1998, s. 13–14.

⁹ Za: A. Kalbarczyk, *Globalny apel o zmianę w edukacji*, „Dyrektor Szkoły” 2015/1.

w złożonym świecie. Promując nowe rozwiązania w edukacji, sugeruje potrzebę tworzenia możliwości działania przez uczniów zamiast rozliczania nauczycieli z wykonywania przez nich zadań, rozwijanie umiejętności współpracy w zespole w miejsce wzmocnienia kwalifikacji pojedynczych nauczycieli, skupienie na wykorzystywaniu narzędzi z zakresu pedagogiki, a nie technologii i wreszcie budowanie na podstawie systemowości działań edukacyjnych zamiast działania opartego na fragmentarycznych strategiach edukacyjnych.

Fullan proponuje refleksję nad dwoma modelami pracy nauczyciela: osoby, która dostarcza i tłumaczy przekazywaną informację, bądź tego, kto raczej inspiruje i aktywizuje uczniów do samodzielnego uczenia się. Dostawca i tłumacz wiedzy (z ang. *facilitator*) udziela zindywidualizowanych instrukcji, naucza przez kierowanie uczniem. Inspirator i aktywizator (z ang. *activator*) to osoba, która nie tylko kieruje procesem uczenia się, lecz także sama uczy się od ucznia. Co więcej, zapewnia mu stałą informację zwrotną, stwarza możliwość refleksji nad uzyskaną wiedzą i sposobami uczenia się. Istotnym czynnikiem takiego sposobu pełnienia funkcji nauczyciela jest motywacja uczniów do nauki poprzez stawianie im (a po części samemu sobie) atrakcyjnych celów nauki, wyzwań pozwalających zmierzyć się ze swoimi ograniczeniami, uzmysłowić sobie posiadane zasoby i skorzystać z nich, wreszcie podążać typową dla ich osobowości drogą aspiracji, marzeń czy ambicji. Sformułowanie mówiące o tym, że uczenie się jest atrakcyjne, kiedy „rozwiązuje realne problemy”, może być zrozumiane opacznie, zwłaszcza kiedy słowo „problem” rozumieć jako barierę czy niezасłużone ograniczenie, a nie interesujące wyzwanie. Problem warto postrzegać jako zadanie. Jako cel, który może przenieść nas w świat nowych możliwości.

Uczenie się powinno czemuś służyć. Autorka kolejnej kluczowej dla refleksji nad szkolną edukacją pozycji – Marzena Żylińska – zwraca uwagę na następny punkt odniesienia:

„W testach TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) azjatyccy uczniowie biją na głowę swoich amerykańskich czy niemieckich rówieśników. Niemieccy dydaktycy matematyki, analizując różnice nauczania tego przedmiotu w Niemczech i w Japonii, doszli do wniosku, że w ich kraju dużo większą wagę przykładają się do wyuczenia określonych schematów postępowania (algorytmów), podczas gdy japońscy nauczyciele starają się przede wszystkim wyrobić u swoich uczniów matematyczne myślenie i często zachęcają ich do poszukiwania własnych, nieszablonowych rozwiązań (...) japońscy nauczyciele wyjaśniają dużo dłużej i dokładniej nowe fenomeny, podczas, gdy niemieccy stosują raczej strategię kierowanych do uczniów tzw. pytań rozwijających. Problem tej techniki polega na tym, że nauczyciel, dostając od jednego ucznia poprawną odpowiedź, kontynuuje swój wywód, zakładając, że wszyscy inni też rozumieją omawiane zagadnienie. W ten sposób można prowadzić lekcje dla kilku najlepszych uczniów, a w skrajnym przypadku jednego, który podąża za nauczycielem¹⁰”. Paradoks? Na co dzień wielu nauczycieli nie zdaje sobie sprawy, że w gruncie rzeczy prowadzi lekcje tylko dla kilku uczniów. I nie chodzi tylko o opisane w cytacie zjawisko braku potrzeby potwierdzenia skuteczności swojego działania, determinowane na przykład pozycją nauczyciela, jaką ten przyjmuje w klasie (siedzi za swoim biurkiem, stoi na środku, do kogo i kiedy podchodzi, na kogo patrzy, kiedy mówi). To zmienne z zakresu proksemiki, czyli konsekwencji relacji przestrzennych między osobami, ale przecież w grę wchodzi jeszcze inne uwarunkowania. Na przykład język, którym się posługujemy – porównania, przenośnie, a nawet zestaw podstawowych pojęć czy struktur gramatycznych. Wyzwaniem są również nauczyciele jako osoby – dla jednych uczniów atrakcyjni, dla drugich nudni, u jednych budzący

¹⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 43.

strach, innych być może nieco śmiesząc. Stref wpływu, jaki wywieramy tym, kim i jacy w danym momencie jesteśmy, jest znacznie więcej, stąd tak istotne, byśmy do końca nie wierzyli, że jeśli mówimy wolno, wyraźnie i z sensem, to wszyscy uczniowie tak samo nas rozumieją. Przed uczniami należy stawiać wyzwania i stwarzać im możliwość radzenia sobie z nimi na swój sposób. Praktyka podpowiada, że w wielu wypadkach uczniowie więcej uczą się od siebie nawzajem niż od nauczyciela. Zapewne nie na poziomie nowej wiedzy, ale na pewno w obszarze jej zrozumienia i uświadomienia sobie możliwości jej zastosowania.

2. NIE UCZ TEGO, UCZ, JAK

Być nauczycielem we właściwym sensie to znaczy być uczniem. Nauczanie zaczyna się wtedy, kiedy ty – nauczyciel – uczysz się od ucznia, stawiasz się w jego położeniu tak, abyś mógł zrozumieć, co on rozumie, i poznać sposób, w jaki to czy owo pojmuje.

Søren Kierkegaard

Żyjemy w społeczeństwie stałej konkurencji, gdzie wygrana oznacza sukces. Poza kilkoma wyjątkami praktycznie we wszystkich krajach świata szkolnictwo i rekrutacja nadal opierają się na przyswajaniu wiedzy i umiejętności technicznych, co dla człowieka oznacza konkurowanie z nośnikami USB lub robotami kuchennymi.

Jérémy Lamri¹¹

Nasze otoczenie, obok estetycznych i społecznych, musi spełnić szereg podstawowych funkcji praktycznych i dydaktycznych. Z myślą o wspieraniu rozwoju i jednocześnie sensownym spełnianiu podstawowych obowiązków narzucanych przez państwo, np. realizacji podstaw programowych, projektowaliśmy przestrzeń szkoły tak, żeby

¹¹ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku*, Warszawa 2021, s. 15.

nie było w niej przypadkowości. Każdy przedmiot w niej umieszczony ma swoje określone przeznaczenie i znaczenie.

Ewa Radanowicz¹²

Myślenie o edukacji poprzez wzmacnianie i rozwój kompetencji z kolejnym dniem staje się nie tyle interesującym pomysłem, ile koniecznością. W atrakcyjny sposób opisuje oraz rozwija tę koncepcję Jérémy Lamri w swojej książce *Kompetencje XXI wieku*¹³. Jérémy Lamri na co dzień nie zajmuje się edukacją. To przede wszystkim HR-owiec. Specjalizuje się w wyszukiwaniu osób, których kompetencje najbardziej się nadają do wykonywania określonych zadań. I to zdecydowało o tym, że zaczął łączyć rekrutację z edukacją, uczenie do objęcia określonego stanowiska z kształceniem pozwalającym w elastyczny i mobilny sposób odnajdywać się wobec wyzwań związanych z wykonywaniem różnych zadań. Najciekawsze jest to, że rozwój kompetencyjny człowieka połączył nie z umiejętnością, czego i jak się należy nauczyć oraz co i w jaki sposób należy robić, by być poszukiwanym pracownikiem, ale z umiejętnością rozpoznania, co decyduje o tym, że rozwijamy się jako społeczeństwo.

Jérémy Lamri wskazuje pięć sił, które determinują wybory i stanowią podstawy postępu. To:

- przepływ informacji,
- kontakty międzyludzkie,
- eliminacja zadań pasożytniczych,
- standaryzacja,
- indywidualne uznanie.

Szczególnym wyznaniem w tym zestawie zdaje się eliminacja zadań pasożytniczych. Autor tłumaczy ten element swojej koncepcji opisem dwóch sytuacji. Wspomina, że na Półwyspie Somalijskim dziesiątki tysięcy osób zmuszonych jest spędzić

¹² E. Radanowicz, *W szkole...*, s. 47.

¹³ J. Lamri, *Kompetencje...*

nieomal osiem godzin dziennie na poszukiwaniu wody, która umożliwi im przetrwanie i wykonywanie podstawowych czynności. Tymczasem w dowolnym kraju europejskim wystarczy odkręcić kran i ma się wodę pitną w ciągu zaledwie sekundy. Skoro jednym potrzeba ośmiu godzin, aby wykonać czynność, która innym zajmuje tylko sekundę, trudno porównywać pozostałe kwestie – podkreśla. To właśnie zdaniem Lamriego przykład zadania pasożytniczego, czyli takiego, które wymaga więcej wysiłku, niż dostarcza korzyści. Ważnym wyzwaniem dla jakiegokolwiek postępu jest usuwanie takich działań i wyrównywanie skuteczności zaangażowania różnych osób (w tym wypadku uczniów) w procesie dochodzenia do tych samych rezultatów. Jednym ze źródeł takiego działania może być z jednej strony odpowiedzialność za jakość zadań powierzanych uczniom przez nauczycieli, z drugiej zaś współpraca.

Szkoła nasycona jest zadaniami pasożytniczymi. Sprawdziany, prace klasowe, zadania domowe – mnóstwo działań, które w większości przypadków w żaden sposób nie służą rozwojowi uczniów, lecz jedynie różnym formom pomiaru punktowych wyników nauczania i głównie zalgorytmizowanych umiejętności. W efekcie ci, którzy wiedzą i potrafią, wykonują w sposób prosty i bez zaangażowania zalecone im zadania. Inni, którzy nie potrafią i powinni zyskać dodatkowe wsparcie, pozostają na ogół bez możliwości osiągnięcia oczekiwanego przez nauczyciela wyniku.

Jérémy Lamri wśród głównych kompetencji XXI wieku wymienia kooperację, na którą składa się wspólnota celów, wymiana poglądów, wewnętrzna motywacja do pracy na rzecz wspólnych rezultatów (zaprzeczenie rywalizacji) i wrażliwość na siebie, na innych i na kontekst wspólnych działań. Autor podkreśla znaczenie umiejętności, które w coraz szerszym zakresie zaczynają decydować o możliwościach rozwoju człowieka czy ludzkości. To zdolności jednostek do adaptacji, interakcji, mobilizacji czy wykorzystania nowych możliwości w nieustannie zmieniających się realiach. To też rywalizacja ze

sztuczną inteligencją, która karmi się możliwościami algorytmizacji działań. Ludzie w coraz większym stopniu korzystają z rozmaitych programów ułatwiających im wykonywanie rozmaitych czynności. Powoli zamiast decydentami stają się aplikacjami swoich aplikacji. Zarządzanie sobą, kreatywne myślenie, odnajdywane nowych rozwiązań we współpracy z innymi, poszerzanie umiejętności komunikacyjnych i pogłębianie relacji – to sfery, w których żadna maszyna nas nie zastąpi. Warto pracować nad tym z pokoleniem dorastającym do świata, w którym łatwość delegowania swoich ludzkich atutów na sztuczną inteligencję będzie coraz większym wyzwaniem.

Podstawowym błędem wielu współczesnych rozwiązań edukacyjnych jest bezkrytyczne bazowanie na wiedzy. Trzymanie się zasady, że w szkole zdecydowanie ważniejsze jest poznawanie kolejnych konkretnych faktów zgodnie z zasadą *knowing wath* („wiem, że...”), a nie kreowanie praktyki operowania umiejętnościami zgodnie z zasadą *knowing how* („wiem jak...”). Do tego dostosowany jest też przekaz wiedzy, przede wszystkim przez słowa, zarówno wypowiedane, jak i pisane. Jednocześnie rzadko kształtuje się wyobraźnię uczniów czy nawet myślenie przyczynowo-skutkowe, nie mówiąc o odwoływaniu się do intuicji czy emocji. Zakłada się, że wystarczy precyzyjnie sformułowany komunikat i egzekwowanie podobnie dokładnie sformułowanej odpowiedzi ze strony ucznia. Szkoła pracuje z uczniami tak, jakby w procesie uczenia się wystarczyło posługiwanie się przede wszystkim kodem językowym. Sprzyja to rzecz jasna kształtowaniu wiedzy opartej na zestawie jedynie słusznych odpowiedzi, ale jednocześnie zdecydowanie ogranicza edukację opartą na pytaniach będących potwierdzeniem poszukiwań oraz dociekań uczniów. Uczeń spostrzega, że oczekuje się od niego jedynie odtwarzania tego, co mu przekazują dorośli, a jego samodzielne poszukiwanie i myślenie jest pozbawione sensu oraz znaczenia. Przez oddziaływania wychowawcze szkoła stara się kształtować w uczniach wartości i preferencje pokolenia aktualnie

wpływającego na losy dzisiejszego świata, ale na pewno nie będą one miały żadnego znaczenia w czasach, kiedy dzisiejsi uczniowie zaczną w pełni decydować o tym, co się dookoła nich dzieje. W jakimś sensie uczy bowiem zachowań koniunkturalnych i konformistycznych, kreuje współczesny establishment jako niepodlegający zmianie i zapowiada, że świat taki, jaki jest, będzie trwał wiecznie. Równoległe młodzi ludzie, którzy nie mogą pytać, bo oczekuje się od nich, że będą się posługiwać tylko jedynie słusznymi odpowiedziami, próbując znaleźć dla siebie bezpieczne i możliwe do zaakceptowania przez nich miejsce, tworzą niekiedy własny system norm i zachowań, bywa, że kreują własne subkultury, a nawet starają się przejąć władzę nad innymi, w tym również nad rodzicami i nauczycielami.

Szkoła, preferując w zbyt wielu przypadkach rozwiązanie biurokratyczne i autokratyczny model oddziaływania nauczycieli, powoduje, że uczeń zbyt często traktowany jest nie jako podmiot odpowiedzialny za własny rozwój, ale jako swoisty układ reaktywny, zewnątrzsterowalny, który można w dowolny sposób programować, stymulować czy zapełniać jedynie słusznymi treściami. Uczeń ma tylko zapamiętywać i odtwarzać. Tymczasem człowiek jest tak skonstruowany, by eliminować ze swoich zasobów to, co nie jest mu potrzebne. Nauczyciele często nie mogą zrozumieć, że można nie pamiętać rzeczy wydałoby się oczywistych. Problem polega na tym, że oni je stale powtarzają, uczniowie zaś czynią to rzadko albo wcale.

Nauczanie nie musi wyglądać tak, jak wygląda. Nie ma żadnych przeciwwskazań, by uczniowie sprawnie myśleli, by się uczyli i by mogli przynosić radość, a nawet chwałę swoim nauczycielom. Trzeba ich tylko uczyć formułowania hipotez, ćwiczyć wraz z nimi różne metody ich weryfikacji, wyciągania wniosków, projektowania kolejnych zadań. Nie uda się to, jeśli zamiast uczyć myślenia będzie się jedynie oczekiwało od uczniów kolejnych, niekiedy bezmyślnie odtwarzanych rozwiązań czy odpowiedzi. Uczeń się uczy, kiedy odczuwa

potrzebę uczenia się. Kiedy widzi, że nauka i jego pobyt w szkole ma czemuś służyć. „Procesy uczenia się powinny być inicjowane przez pozytywne emocje i doświadczenia, tylko tak bowiem będą owocne i trwałe. Sensowne uczenie się motywuje i zwiększa osobiste zaangażowanie uczniów, którzy uczą się z o wiele większą radością. I nie chodzi o to, że nauczyciel ma zabawiać roześmianą publiczność. Nie chodzi również o to, by usunąć dzieciom i młodzieży spod nóg każdą przeszkodę i trudność. Nie, powtórzmy: chodzi o tworzenie wyzwań, które uczący się jest gotów przyjąć, które są do niego dostosowane i sensowne¹⁴”. Polskim przykładem nowoczesnego nauczania może być pomysł na edukację realizowany przez nauczycieli i uczniów Szkoły Podstawowej w Radowie Małym. Jego autorka i dyrektorka szkoły, Ewa Radanowicz, tak opisuje wspólne doświadczenia uczniów i nauczycieli: „Szkoła bez wątpienia kojarzy nam się z działaniami na rzecz rozwoju intelektualnego. Jednak z naszych doświadczeń wynika, że w nauce i wychowaniu nie zawsze chodzi o słowa. Często miejsca oraz tworzone przy ich wykorzystaniu edukacyjne sytuacje mają równie dużą moc uczącą i wychowawczą. Wszechstronny i autonomiczny rozwój oparty na potrzebie samorealizacji, rozwijaniu wyobraźni, kreatywności, budzeniu ciekawości, aktywności, uczuć i wrażliwości wymaga sprzyjającej ku temu przestrzeni. Otoczenie przystosowane do prowokowania określonych emocji, przeżyć, doświadczeń, pomaga też budować poczucie przynależności, bezpieczeństwa, spełniać potrzeby zauważania, uznania. Np. dziecko, które nie radzi sobie w sytuacjach typowo szkolnych, możemy umieścić w kontekstach mu znajomych, takich jak wspólne gotowanie w kuchni, w której poczuje się pewnie i poradzi sobie lepiej. Dzięki temu będzie mogło doświadczyć uczestnictwa w sukcesie grupy¹⁵”.

¹⁴ D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Słupsk–Warszawa 2018, s. 65–66.

¹⁵ E. Radanowicz, *W szkole...*, s. 47–48.

Nauczanie, czy – bardziej precyzyjnie – organizacja procesu uczenia się uczniów to przyjemność towarzyszenia w rozwoju swoich podopiecznych, a uczenie się to radość nabywania kolejnych kompetencji przydatnych do życia w świecie. To myślenie pełną skalą taksonomii Blooma¹⁶. Tymczasem w szkole najczęściej analizowane poziomy osiągnięć uczniów ograniczają się do poziomu znajomości i zrozumienia dostarczanych treści oraz umiejętności ich zastosowania, i to najczęściej w sytuacjach wyuczonych. Tymczasem dla rozwoju uczniów XXI wieku konieczne jest docieranie do źródeł i modeli zachowań oraz ich przetwarzanie i odnajdywanie różnorodnych zastosowań w życiu codziennym. Takie podejście do nauczania i uczenia się może przynieść zadowolenie każdej stronie, nie mówiąc o korzyściach społecznych, na które zwrócił uwagę inny znawca edukacji, Andreas Schleicher. W swojej książce *Edukacja światowej klasy* podkreśla on: „Dziś sukces edukacji nie polega na odtwarzaniu treści nauczania, ale na wykorzystywaniu tego, co już wiemy, i stosowaniu tej wiedzy w nowych sytuacjach, a także na myśleniu ponad granicami dyscyplin. Każdy potrafi wyszukać – i zazwyczaj odnaleźć – informacje w internecie, ale sukces osiągną ci, którzy wiedzą, do czego mogą je wykorzystać”¹⁷. Uczenie się – efektywne, użyteczne i sprzyjające rozwiązywaniu realnych problemów – to główne wyzwanie współczesnej edukacji. O potrzebie uczenia się w odniesieniu do wyzwań i potrzeb świata otaczającego i dotyczącego uczniów piszą też eksperci, którzy zdecydowali się poddać analizie edukację w okresie pande-

¹⁶ Taksonomia Blooma to istniejąca od dawna struktura poznawcza, która kategoryzuje krytyczne rozumowanie, aby pomóc nauczycielom w ustalaniu lepiej zdefiniowanych celów uczenia się. Stworzona w latach 50. XX wieku i zmodyfikowana na początku wieku XXI zakłada sześć poziomów uczenia się: zapamiętywanie, zrozumienie i stosowania oraz analizowanie, ocenę oraz tworzenie. (B.S. Bloom, *Taksonomia celów edukacyjnych*, Nowy Jork 1956; P. Armstrong, *Taksonomia Blooma*, Center for Teaching, Vanderbilt University, 13 sierpnia 2018 r.).

¹⁷ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy*, Warszawa 2019, s. 244.

mii. Ich zdaniem „[p]roblemem o ogólnym charakterze jest niezamierzone spychanie uczniów do bierności, co wygasza ich początkowe zainteresowanie oraz uniemożliwia rozwijanie samodzielnego myślenia i szerzej – ich samodzielności. Nowoczesne technologie wykorzystywane są w procesie dydaktycznym jako wsparcie metod podawczych i stanowią narzędzie przekazu informacji, a nie aktywizacji uczniów (...). Model transmisyjny pobudza myślenie naśladowcze i mechaniczne. Z natury rzeczy będzie to myślenie podążające za zmieniającą się rzeczywistością, które co najwyżej umożliwi pasywne i responsywne dostosowywanie się do zachodzących zmian. Model relacyjny może pobudzać i rozwijać myślenie refleksyjne i twórcze, bazujące na wyobraźni. A takie myślenie umożliwia podejmowanie działań wyprzedzających i aktywne kształtowanie rzeczywistości. Jego upowszechnienie wyposaża społeczności i społeczeństwo w zdolność systemowej adaptacji i transformacji, co staje się kluczową kompetencją w warunkach nieprzewidywalności i zmienności otoczenia”¹⁸. W daleko szerszym kontekście wspominał o tym Schleicher, odwołując się do badań założeń oraz efektów PISA: „strategie uczenia się oparte na zapamiętywaniu przestają być skuteczne, gdyż zadania stają się coraz bardziej złożone i wymagają wykonania większej liczby nierutynowych czynności analitycznych. (...) strategie uczenia się oparte na przetwarzaniu – czyli procesie łączenia nowej wiedzy z wiedzą nabytą, myślenia dywergencyjnego i twórczego na temat nowatorskich rozwiązań lub o możliwościach wykorzystywania wiedzy – lepiej pomagają uczniom rozwiązywać bardziej wymagające zadania w testach PISA, która jednocześnie lepiej odzwierciedla problemy, z jakimi będą się mierzyć w przyszłości. (...) W przyszłości praca będzie prawdopodobnie polegała na łączeniu sztucznej inteligencji komputerów z ludzkimi kompetencjami społecz-

¹⁸ „Poza Horyzont – Kurs na Edukację”, Warszawa 2020, raport do pobrania na stronie <https://fundacjagap.pl/program-dialog> (dostęp: 28.07.2021 r.), s. 49–50.

nymi i emocjonalnymi, postawami oraz wartościami. Dzięki naszej innowacyjności świadomości i poczuciu odpowiedzialności będziemy mogli wykorzystać potencjał sztucznej inteligencji do zmieniania świata na lepsze”¹⁹. Nowe metody pracy do szkolnej edukacji wprowadziła w ramach trzyletniego eksperymentu w podparyskim przedszkolu Céline Alvarez. Twórczo wykorzystwała dorobek naukowy i doświadczenie lekarzy, ale też pedagogów, Édouarda Séguina i Marii Montessori, poszerzone o wiedzę z zakresu neuronauk uwzględniających możliwości wzmocnienia plastyczności mózgu dziecka od pierwszych dwóch lat życia. Punktem wyjścia było uczenie się poprzez wrażliwe doświadczenie bazujące na:

- rozpoznaniu i optymalizacji wrażliwych okresów w nauce dzieci,
- rozwoju umiejętności wykonawczych: pamięć robocza (pamięć krótkotrwała, zdolność do zachowania instrukcji), kontrola hamująca (kontrola emocji, rozwój empatii) oraz elastyczność poznawcza (zdolność samodzielnego znajdowania rozwiązań, umiejętność autokorekty i kreatywności),
- wykorzystywaniu oraz wzmacnianiu autonomii dzieci w procesie poszukiwania rozwiązań i samodzielnego uczenia się,
- stwarzaniu możliwości aktywnego poznawania natury oraz dostarczania wiedzy o tym, co niesie doświadczenie związane z obcowaniem z nią, i to, w jaki sposób o nią dbać,
- ochronie przed stresem powodowanym m.in. przez przemoc, zniewagi, powtarzające się upokorzenia²⁰.

Ważnym aspektem pracy Alvarez było budowanie optymalnego środowiska rozwoju dzieci m.in. poprzez wzmocnianie dobrego samopoczucia i równowagi dorosłych, którzy się nimi zajmowali, i postrzeganie go jako jednego z podsta-

¹⁹ „Poza Horyzont – Kurs na Edukację”, s. 244–245.

²⁰ Za: C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka*, Warszawa 2017.

wowych warunków do konstruktywnego i życzliwego wsparcia dla każdego dziecka. Alvarez szkołę czy przedszkole postrzegała przede wszystkim jako przestrzeń naturalnego rozwoju dzieci, stąd negowała rozwiązania odgórne, które miałyby w sposób systemowy przyczynić się do formalnego nauczania uczniów czy przedszkolaków: „Dzisiejsze programy edukacyjne próbują nieporadnie wypełnić dzieciom głowy wiedzą, ale w ogóle nie biorą pod uwagę ani kluczowego znaczenia otoczenia, ani naturalnych praw, które rządzą kształtowaniem się dziecięcej inteligencji. Prawa te mówią nam jedną podstawową rzecz: nie możemy tak naprawdę »uczyć« dziecka. Jedynie ono samo może tworzyć i kształtować swoją inteligencję, na podstawie własnych doświadczeń. Możemy tylko towarzyszyć mu w tej kreacji. (...) Człowiek uczy się dzięki własnej aktywności, przez swoje wewnętrznie motywowane działania. W tej kwestii szkoła obrała zupełnie błędny kierunek. Podobnie jak współcześni Galileusza musieli z bólem zrewidować swoją wizję kosmosu i zaakceptować irytującą prawdę o heliocentryzmie, tak my dziś nie mamy wyboru i musimy całkiem zrewidować nasze modele edukacyjne, opierające się na prawdzie dotyczącej funkcjonowania dziecka. I to szybko, bo w tych świątyniach odziedziczonych po zamierchłej przeszłości marnują się całe pokolenia wybitnie uzdolnionych dzieci, żądnych wiedzy, znudzonych, ściśniętych w zbyt małych klasach, patrzących na rzeczywistość przez okna, marzących o złożonej, żywej i dynamicznej eksploracji świata²¹”. Podejście Alvarez, skoncentrowane przede wszystkim na człowieku i szacunku dla jego naturalnego funkcjonowania (zarówno emocjonalnego, jak i poznawczego), opiera się na wielu specyficznych wartościach wychowawczych i zasadach obowiązujących w środowisku szkolnym. Punktem wyjścia jest zasada horyzontalnej, czy – inaczej mówiąc – partnerskiej relacji dorosły-dziecko.

²¹ C. Alvarez, *Prawa...*, s. 155–165.

Zakłada ona brak oceniania zbudowanego na zewnętrznych kryteriach czy narzędziach, a w miejsce tego praktykowanie oceny dziecka na podstawie jego osobistej satysfakcji wyrażanej przez nie w odniesieniu do swojej pracy. Kolejny element to prorozwojowa modyfikacja relacji dziecko-dziecko: brak rywalizacji, praca nad zrozumieniem i werbalizowaniem emocji, współpraca grupowa, akceptacja różnic i priorytetowy rozwój autonomii, promocja wymian między grupami wiekowymi czy międzypoziomowymi, m.in. z wykorzystaniem metody peer learningu²². W kontekście kształtowania oczekiwanych postaw oraz zachowań kluczowe okazuje się wzorowe zachowanie każdego, w tym zarówno dorosłego, jak i dziecka. W sposób szczególny dotyczy to języka (musi być nie tylko poprawny, ale też nie może posługiwać się nadmiernymi uproszczeniami, kolokwializmami ani nie może infantylizować treści). Niezbędne jest też odrzucenie wszelkich destrukcyjnych zachowań, takich jak przemoc czy upokorzenie, a w zamian wzmocnienie codziennego szacunku dla pracy, koncentracji na zadaniu, bezpiecznej nauki, wzajemnej pomocy i wspólnego życia. Szkoła Alvarez to szkoła życia, relacji i uczenia się przez doświadczanie bezpiecznego odkrywania oraz praktykowania nowych kompetencji. Nic więc dziwnego, że w swojej książce napisała: „Nie rozwiążemy trudności szkolnych za pomocą nowych programów i ładnych tabletek, jeśli nie zabierzemy się za bezpośrednią przyczynę, która je wywołuje: system narzucający swoje prawa, a depczący przy tym prawa dziecka. Działając w tak brutalny sposób, szkoła sama tworzy problemy, które następnie usiłuje rozwiązać za pomocą kolejnych reform²³”.

²² Z ang. *peer* – rówieśnik, *learning* – uczenie się. Metoda ta polega na tworzeniu sytuacji, w których uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Proces uczenia się polega na tym, że uczniowie najpierw poszukują różnych informacji bądź wykonują różne zadania, a następnie dzielą się nowo nabytą wiedzą, spostrzeżeniami czy umiejętnościami. Więcej o tej metodzie w rozdziale VIII.

²³ C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka*, Warszawa 2017, s. 11.

I

ORGANIZACJA PROCESU

1. NAUCZANIE CZY UCZENIE SIĘ UCZNIÓW

Zdolność do uczenia się zapewnia wam w życiu przewagę.

Peter C. Brown, Henry L. Roediger III,
Mark A. McDaniel¹

Bez przyjemności i z bardzo małą efektywnością uczymy się treści, które są narzucone. Ale czy może być inaczej? Szkoła zawsze narzucała uczniom to, czego mieli się nauczyć, zawsze za pomocą nagród i kar wymuszała pożądane zachowania, dlaczego dziś mielibyśmy to zmieniać? Czy wnioski płynące z badań nad mózgiem będą wystarczającym

¹ P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. McDaniel, *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, Warszawa 2016, s. 14.

argumentem i bodźcem prowadzącym do zmian? Czy jesteśmy już gotowi na rozpoczęcie tworzenia lepszego modelu nauczania?

Manfred Spitzer, Marzena Żylińska²

Książka o skutecznym nauczaniu to w gruncie rzeczy pozycja na temat właściwego sposobu organizacji przez nauczycieli procesu uczenia się ich uczniów. Sformułowanie „nauczanie” to tak naprawdę edukacyjna zaprzeszość, w języku potocznym służy jednak do powszechnego uwiarygodnienia podstaw funkcjonowania całych systemów oświaty oraz powodu, dla którego posyłamy dzieci do szkoły. Bywa też źródłem wiary uczących w spełnianie przez nich ich dziejowej misji oraz pretekstem do organizacji szkoleń na temat efektywnego wymuszania (?) na uczniach poznawania i zapamiętywania określonych treści czy ćwiczenia i utrwalania umiejętności uznanych za właściwe dla poszczególnych przedmiotów. By tak się jednak stało, uczeń musi poddać się skutecznemu nauczaniu, a nauczyciel powinien umiejętnie dysponować wybranymi strategiami, narzędziami oraz technikami pracy, które pozwolą zachęcić podopiecznych najpierw do zaangażowania w proces uczenia się, a następnie do pracy na rzecz uzyskania określonych efektów, ważnych tak samo dla ucznia, jak i dla nauczyciela.

W poprzednim akapicie przy sformułowaniu „wymusić” pojawił się znak zapytania. Czy rzeczywiście wspomniane przesłanie ma tak wyraźny charakter przemocowy? W szkole przecież skupiamy się głównie na podejmowaniu działań, które mają służyć „dobru dziecka”. Przemoc i żadne wymuszanie nie mają z tym nic wspólnego. Jednak w sformułowaniu typu: „Musisz coś z tym zrobić, inaczej grozi ci jedynka i pozostanie na drugi rok w tej samej klasie” pojawia się coś z przemocy (groźby, szantazu, próby wymuszenia). Zwłaszcza kiedy powiązać je z zachowaniami dorosłych. Najpierw uwagi, informacje i wreszcie oceny

² M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 61.

wystawiane przez nauczyciela, później prośby i groźby rodziców (niekiedy także innych dorosłych). Równolegle, być może, rozmowa z wychowawcą, dyrektorem szkoły, niekiedy specjalistami – pedagogiem czy psychologiem. Można powiedzieć: „siła złego na jednego”. Wszystko dla dobra dziecka?

I do tego jeszcze zbiór dobrych porad. „Ucz się, powtarzaj wiele razy to samo, zapamiętuj”. W bardzo ciekawy sposób ów zbiór „dobrych rad” skwitowali autorzy *Harvardzkiego poradnika skutecznego uczenia się*: „Wielokrotna lektura tekstu i skomasowane ćwiczenia, czyli strategie nabywania nowej wiedzy i umiejętności najczęściej wybierane przez uczących się wszelkiego autoramentu, należą zarazem do strategii najmniej skutecznych. (...) Wielokrotna lektura i skomasowane ćwiczenia dają poczucie płynności, które bierzemy za dowód opanowania materiału, ale z punktu widzenia prawdziwego mistrzostwa strategie te są w znacznym stopniu stratą czasu. (...) Ćwiczenie w przywoływaniu – czyli przypominanie sobie faktów bądź pojęć czy też zdarzeń – stanowią dużo bardziej skuteczne strategię uczenia się niż powtarzanie materiału przez jego wielokrotną lekturę. (...) Jeden prosty quiz po przeczytaniu tekstu bądź wysłuchaniu wykładu prowadzi do lepszych efektów uczenia się i do lepszego zapamiętania niż wielokrotna lektura tekstu czy przeglądanie notatek. (...) Jeśli ćwiczenia dotyczące określonego materiału rozkładamy w czasie, a między kolejnymi sesjami w pewnym stopniu tracimy naszą sprawność, albo gdy wykonujemy ćwiczenia przemieszane dotyczące dwóch lub więcej przedmiotów, przywołanie właściwych treści z pamięci okazuje się trudniejsze i odnosimy wrażenia, że jest ono mniej efektywne, ale wysiłek z nim związany prowadzi do ich trwalszego zapamiętania i umożliwia bardziej różnorodne ich zastosowanie w okolicznościach, które mogą pojawić się w przyszłości³”.

³ P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. McDaniel, *Harvardzki poradnik...*, s. 13-14.

Bez wątpienia kiedyś, w kontekście braku dostępu do niezbędnej literatury, przydatne było stosowanie metod, które skutecznie wymuszały zapamiętywanie określonych treści, podobnie jak trenowanie zestawu określonych umiejętności potrzebnych do powtarzania tych samych algorytmów w różnych miejscach regionu, kraju czy nawet świata po to, by pozyskiwać porównywalne efekty w czasach, kiedy zdalne zarządzanie opierało się na narzuconej dyscyplinie organizacji i kontroli określonych działań. Czy jednak to samo potrzebne jest dzisiaj? Otóż nie. Stąd czas na wielką wolę i próbę modyfikacji znaczenia sformułowania „skuteczne nauczanie” w formułę „organizacji uczenia się”.

Kiedy zastanawiamy się nad brakiem wystarczającej motywacji uczniów do angażowania się w procesy działań zwiększających efektywność ich pracy nad własnym rozwojem, wielu z nas postrzega tę sytuację w kontekście zbyt niskich nagród za osiągnięcie sukcesów szkolnych i jednocześnie niewystarczających kar za brak dostatecznego zaangażowania. W efekcie często „dajemy szansę” swoim uczniom, organizując liczne kartkówki albo sprawdziany, żeby wiedzieli, że uczenie się jest ważne, zwłaszcza że nauczyciel zawsze może sprawdzić, czy nauczyli się wystarczająco dużo, by otrzymać satysfakcjonującą ich ocenę. Problem polega na tym, że uczniowie widzą to inaczej. Części to po prostu w ogóle nie interesuje. Jedyńka, piątka – bez znaczenia. W takiej sytuacji częściej ocena niedostateczna niż bardzo dobra dla znacznej części uczniów stanowi tylko element większej całości, swoistej gry z dorosłymi – od poziomu „oni się na mnie uwzięli”, poprzez „bardzo się staram, ale mi nie wychodzi” do „żyjemy przecież w wolnym kraju, każdy może człowiekowi postawić jedyńkę i nikt nie musi się tym w szczególny sposób przejmować”. I gdzie tu szukać źródeł jakiegokolwiek motywacji?

Na początku lat 90. XX w. Tony Blair, wówczas minister spraw wewnętrznych w gabinecie cieni Partii Pracy, zabiegającym o przejęcie władzy, zastanawiał się nad tym, dlaczego

praca policji skupia się przede wszystkim na ściganiu przestępców po popełnieniu przez nich przestępstw czy wykroczeń, a tak mało – podobnie jak całe społeczeństwo – przykładą wagi do tego, by wyeliminować przyczyny nagannych postaw czy zachowań. Parafrazując tę tezę można by zapytać – a co by się stało, gdyby służby porządkowe były równie skuteczne w wykrywaniu i eliminowaniu przyczyn popełnianych przez przestępców czynów niezgodnych z prawem? Odnosząc wspomnianą koncepcję do warunków szkolnych, warto pomyśleć nad przyczynami braków, by w rezultacie je zidentyfikować, nazwać i konsekwentnie eliminować – a przynajmniej skutecznie ograniczać. Może zorientowalibyśmy się wówczas, że wielu uczniów chce się uczyć, mówi o tym głośno, a nawet to robi. Chcą się oni jednak uczyć w zdecydowanie inny sposób niż chcieliby tego ich nauczyciele: niepasujący do obowiązującego systemu, sprzeczny z doświadczeniami oraz tradycją postępowania zdecydowanej większości uczących.

Gdybyśmy więc, rozważając kwestię niewielkiej aktywności uczniów na rzecz własnego rozwoju, skupili się nie na efektach, ale na przyczynach powyższego stanu rzeczy, dostrzegliśmy być może, że u podstaw tak ograniczonego zaangażowania znajdują się:

- specyfika treści (zbyt często odnoszących się do rzeczywistości zupełnie uczniom obojętnej),
- metody pracy (nadmiar statyki i form podawczych),
- przekonanie o jedynym kierunku przekazywania wiedzy i inspiracji (nauczyciel zawsze wie lepiej),
- skupienie na procesie uczenia się i wychwytywaniu błędów zamiast na założonych rezultatach i świętowaniu nawet drobnych sukcesów.

W niedługim czasie po wspomnianym wystąpieniu przysłego premiera Wielkiej Brytanii na innym kontynencie – w kanadyjskim miasteczku Richmond – pojawił się nowy, młody komisarz policji Ward Clapham. Było to w czasach,

kiedy skala przestępczości wśród nieletnich ciągle rosła, a blisko 65% zatrzymanych po jakimś czasie popadało w recydywę. Nowy komisarz postanowił zastosować innowacyjny eksperyment. Do asortymentu narzędzi prewencji dodał nowy rodzaj działania, tzw. „mandaty pozytywne”. Polegało to na tym, że policja interweniowała nie tylko wtedy, gdy młodzi mieszkańcy robili coś złego, ale też wtedy, gdy zrobili coś dobrego: wrzucali śmieci do kosza, jeździli na rowerze w kasku czy pomagali starszym. Mandat – jak każdy mandat – miał również określoną wartość, nie do zapłacenia co prawda, ale do wykorzystania. Można było dzięki niemu dostać bezpłatny bilet do kina czy wejściówkę na wydarzenie zorganizowane w lokalnym domu kultury. Ważne, by to, co proponował, dodatkowo wzmacniało pozytywne postawy czy zachowania i stanowiło alternatywę wobec problemów, jakich na co dzień dostarczała ulica.

Jeden z młodych obywateli dostał pozytywny mandat za uratowanie dziewczynki przed nadjeżdżającym samochodem. Zabrał go do domu, a na pytanie, na co go wymieni, odpowiedział, że na nic. Powiesił go sobie w pokoju. Z dumą codziennie spoglądał na dowód potwierdzający, że jest wartościowym człowiekiem i że pozytywne działania również dają satysfakcję i mogą być zauważane.

W Richmond, gdzie zastosowano i konsekwentnie stosowano opisaną zasadę, po dziesięciu latach wskaźnik recydywy spadł ze standardowego w wielu miejscach 60% do ośmiu. Czy można by coś podobnego zrobić w szkole? Ważne jest to, co będziemy nagradzać (w zasadzie wszystko, do czego zobowiązani są uczniowie – aktywność na zajęciach, zadawanie wartościowych pytań na lekcji, przygotowanie ciekawego projektu) oraz w jaki sposób.

I tu pojawia się szkolna rutyna, która może całkowicie zniweczyć omawiany pomysł. Praktyka tego typu rozwiązań działa na ogół na zasadzie nagroda – kara, co powoduje, że z czasem nagrodą staje się samo uniknięcie kary. Na przykład

dobre zachowanie może rekompensować złe zachowanie, dodatkowe zaangażowanie na lekcji – odstąpienie od kary za brak zadania domowego, przygotowanie atrakcyjnej prezentacji zgodą na niepisanie sprawdzianu. Każde z tych rozwiązań jest błędem. „Pozytywny mandat” nie ma na celu akceptacji braku zaangażowania, ale wręcz przeciwnie – jego wzmocnienie w innym wymiarze. W szkolnych realiach mogłoby to być na przykład zaproponowanie atrakcyjnego filmu edukacyjnego ściągniętego z YouTube’a, przeprowadzenie ciekawego eksperymentu, zaangażowanie nauczyciela w określone niebanalne działanie związane z realizowanymi treściami.

Zmiana wektora motywacji to przede wszystkim budowanie przekonania, że rzeczy atrakcyjne rozwojowo są rzeczywiście warte zachodu oraz że zachowanie związane z tego typu działaniami powoduje, że uczniowie są w większym stopniu traktowani jako atrakcyjni autonomiczni partnerzy, którzy przez swoje wybory i aktywności również mają wiele do zaproponowania w zakresie działań szkolnych.

2. TAJEMNICE ORGANIZACJI PROCESU

Wszystko to, co robimy dla lub za ucznia, pozbawia go możliwości zrobienia tego samemu.

Jean Piaget⁴

Mózgi uczniów bez udziału świadomości wyłapują z otoczenia wszystko to, co nowe, zaskakujące, intrygujące lub przydatne. Kierują się przy tym własnymi subiektywnymi kryteriami. Uwaga uczniów automatycznie zanika, gdy omawiane zagadnienia oceniane zostają przez układ

⁴ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wrocław 1993.