

INSPIRACJE EDUKACYJNE



Jarosław Kordziński

Edukacja wyzwolenia szkoły i nauczycieli



Wolters Kluwer

Jarosław Kordziński

Edukacja wyzwolenia szkoły i nauczycieli

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 978-83-8286-219-5

Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
Dział Praw Autorskich
01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33
tel. 728 313 462
e-mail: PL-ksiazki@wolterskluwer.com

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

SPIS TREŚCI

ŚWIAT SIĘ ZMIENIA	7
ZADANIA PASOŻYTNICZE	11
WŁAŚCIWE KORZYSTANIE Z INFORMACJI	17
WSPÓŁPRACA	24
STANDARYZACJA	34
INDYWIDUALNE UZNANIE – ROZWÓJ	41
CO ROBIĆ?	49
LĘK PRZED WOLNOŚCIĄ	52
GEN POSŁUSZEŃSTWA	62
SZKOŁA PRZEMOCY	66
KIEDY SZKOŁA NIE PRZESZKADZA	82
WOLNOŚĆ, ALE JAKA?	96
UCIECZKA OD WYBORU KONIECZNEJ ZMIANY I STREFA KOMFORTU	116
EDUKACJA W WOLNOŚCI	126

MIĘDZY TRENOWANIEM ZACHOWAŃ A KSZTAŁTOWANIEM POSTAW	139
JA, NAUCZYCIEL, CZYLI MIĘDZY REALIZACJĄ PODSTAW A AUTONOMIĄ DECYZJI	150
NAUCZYCIEL TUTOR	167
TUTORING RÓWIEŚNICZY	183
ETAPY ROZWOJU TUTORA	191
ODPOWIEDZIALNOŚĆ DOROSŁYCH	194
ZAPRZECZYĆ TEZOM MILGRAMA	225
DZIAŁANIA SPOŁECZNE, CZYLI O AKTYWNOŚCI NA RZECZ EDUKACJI	254
PORZĄDKOWANIE ROZWIĄZAŃ	278
ZWIĄZKI WSPIERAJĄCE WOLNOŚĆ	315
ZAKOŃCZENIE	339
BIBLIOGRAFIA	345

ŚWIAT SIĘ ZMIENIA

Wiek XX zmusił nas do stłumienia w jak największym stopniu tego, co czyni nas wyjątkowym, abyśmy działali tak jak roboty. Wiek XXI będzie natomiast wymagał od nas czegoś przeciwnego – abyśmy się od tych robotów odróżniali¹.

Jérémy Lamri

Moja młodsza córka w wieku czterech lat miała w swoim życiu okres pytań z serii: „Co jest ważniejsze?”. Na przykład – co jest ważniejsze: słońce czy księżyc? Krew czy nos? Głowa czy mózg? „Kocham cię” czy „boli mnie brzuch”? Odpowiadałam na to pytanie w miarę gładko, zgodnie ze swoim stanem wiedzy i systemem wartości, aż do pewnego dnia, gdy zadało mi pytanie: „Co jest ważniejsze – jarzębina czy telefon?”. Najpierw miałam moment zawahania, a potem, kładąc na szali z jednej strony to, że rośliny dają nam tlen, jedzenie i schronienie, a z drugiej – że w telefonie mam zapisane wszystkie zdjęcia, wspomnienia, kontakty, że daje mi on możliwość komunikacji z bliskimi, nieograniczony dostęp do świata i wiedzy, odpowiedziałam... „telefon”.

Natalia Hatałska²

Kiedy 18 października 1931 r. zmarł Thomas Edison, Nowy Jork chciał oddać mu hołd, wyłączając prąd w mieście na jedną godzinę. W celu uniknięcia paniki i zbyt dużych zakłóceń czas ten musiał zostać skrócony do jednej minuty, co jednocześnie stanowiło największy hołd, jaki można było złożyć wynalazcy

¹ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku*, Warszawa 2021, s. 58.

² N. Hatałska, *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?*, Kraków 2021, s. 13.

żarówki. Zaledwie pięćdziesiąt lat po elektryfikacji Nowego Jorku nie wydawało się możliwe, aby pozbawić miasto prądu choćby na godzinę.

Tymczasem szkołę próbuje się zmienić nieustannie. Modyfikuje, poddaje reformom, wyposaża w kolejne kluczowe treści i kompetencje. Starano się zrobić z nią niemal wszystko, a ona jaka była, taka jest i wszystko wydaje się w niej trwać po staremu. Może przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi w tym, że gdyby dotknąć istoty jej funkcjonowania, to świat by się faktycznie rozpadł, zmienił się o 180 stopni i zaczął zmierzać w zupełnie innym kierunku? A może właśnie tego natychmiast trzeba dokonać?

Jérémy Lamri w książce, z której zapożyczony został przykład z uczczeniem Edisona, próbując zidentyfikować główne obszary zmiany w sposobie myślenia w pierwszej ćwierci XXI wieku, zwraca uwagę na to, że „Na ewolucję każdego społeczeństwa lub cywilizacji wpływają siły charakterystyczne dla ludzkiej natury. Trzeba je zrozumieć i powiązać z naszym kontekstem. Chociaż wielu obecne zmiany przypisuje cyfryzacji, w żadnym przypadku nie jest ona ani przyczyną, ani siłą działającą na społeczeństwo, ale raczej logiczną konsekwencją. Trzeba cofnąć się o krok i przyjrzeć się zjawiskom, które doprowadziły do powstania i rozprzestrzeniania się technologii cyfrowych. Należy pamiętać, że wszystkie innowacje, zarówno użytkowe, technologiczne, jak i usługowe, są jedynie katalizatorami rzeczywistniającymi wpływ głównych zjawisk powodujących ewolucję naszego społeczeństwa”³. Myślenie innowacyjne to działanie na styku tego, czego jeszcze niedawno nie było, z tym, co jest teraz. To myślenie w kategoriach zarządzania zmianą, gdzie zmiana oznacza przejście od stanu tu i teraz do rzeczywistości oczekiwanej, której tymczasem jeszcze nie ma, ale którą z jakiegoś powodu odczuwamy jako istotną oraz potrzebną. Rzeczywistość generuje tysiące potrzeb. Większość

³ J. Lamri, *Kompetencje...*, s. 46.

z nich jest konsekwencją rynku oferującego miliony produktów i promującego wszystkie te, do których zakupu zamierza nas skusić. To obszar nieokreślonej konsumpcji. Żyjemy w świecie, w który wszystko jest na wyciągnięcie ręki – wystarczy zdecydować się i zapłacić. Sytuacja ta nie ma jednak nic wspólnego z innowacyjnością. Myślenie innowacyjne nie polega na zastanawianiu się, jak określony produkt zastąpić którymkolwiek z tych, które oferują nam liczni dostawcy. Innowacja to poszukiwanie rzeczy i rozwiązań, których jeszcze nie ma, testowanie dziesiątek możliwych rozwiązań oraz zastosowań, popełnianie setek błędów i modyfikowanie swoich celów, idei, wyobrażonych efektów końcowych. Wreszcie zaprojektowanie modelu, testowanie jego próbnej implementacji, weryfikacja, poprawianie, testowanie na nowo, wdrażanie na małej, później na dużej grupie, pełna implementacja i... przejście do kolejnej koncepcji, nie bez monitorowania jednak, czy to, co już zafunkcjonowało jako nowa jakość, sprawdza się w rutynowym działaniu.

O tego rodzaju działalności innowacyjnej pisze Maciej Pabisek, pokazując, jak kwestie nowości pedagogicznych widzi dyrektorka jednej z najbardziej innowacyjnych szkół w Polsce: „uczniowie są obecni w szkole tylko przez kilka lat, więc oni i rodzice poznają tylko określony, teraźniejszy wycinek jej pracy. Nowinki pedagogiczne, udogodnienia, innowacje wprowadzane przez dyrektora oraz grono pedagogiczne są przez konkretnego ucznia (i jego rodziców) postrzegane nie w kategorii innowacji, ale raczej zastanej i niejako spodziewanej rzeczywistości. Dlatego rodzice bywają roszczeniowi, nie dostrzegają, jak bardzo pozytywnie szkoła zmieniała się w przeciągu kilkunastu lat. Dla nich istotny jest moment przyjścia dziecka do szkoły – to od tej chwili obserwują proces organizacji nauki oraz postępujące w nim zmiany. Paradoksalnie taka momentalność i konkretność postrzegania nauki mogą być szansą dla szkoły. Innowacyjna zmiana przeprowadzona wcześniej w wielu placówkach dydaktycznych w konkretnej szkole staje się in-

nowacją z chwilą wprowadzenia. Nie ma znaczenia, że została wymyślona gdzie indziej i przez kogoś innego – zaadaptowanie określonych rozwiązań, przejęcie idei lub dostosowanie narzędzi dydaktycznych na potrzeby konkretnego przedmiotu przez nauczyciela uczącego tu i teraz stają się innowacją dla jego uczniów z chwilą, gdy zaczynają odczuwać zmianę na lepsze, a postępy w ich nauce w wymierny sposób wzrastają⁴.

Świat się zmienia. To, co przed kilku laty było marzeniem, z czasem staje się codziennością, by wraz z upływem lat przekształcić się w miły, ale niewiele znaczący gadżet z przeszłości. Pytanie, czy podobnie dzieje się z edukacją? Jérémy Lamri wymienia pięć sił, które mają kształtować nasze wybory i nasz postęp jako społeczeństwa. Sił, które na swój sposób decydują również o kształcie oraz rozwoju edukacji. Należą do nich:

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

Wśród wielu zestawów kompetencji, nad którymi warto pochylić się w szkole, ten wydaje się szczególnie interesujący. Mówi o czasach, w których żyjemy, i mówi o tym, jak sobie poradzić ze zmiennymi, które o życiu w tej epoce decydują. Dla wielu z nas to nieistotna pieśń przyszłości. Dla współczesnych uczniów to zbiór determinantów, które zdecydują o ich realnej egzystencji. O tym, czy z czasem uznają szkołę za ważny punkt odniesienia w dorosłości, czy za zwykłą stratę czasu.

⁴ Zob. https://blog.ceo.org.pl/systemowe-zarzadzanie-innowacja/?fbclid=IwAR3NKe0wAAhD5EajjAupZ8mB_AYbMRnd8EJSy5skT9ccBNK42-W1oU-I9KAE (dostęp: 5.03.2022 r.).

ZADANIA PASOŻYTNICZE

Polska szkoła nie daje satysfakcji. Paradoksalnie nie daje jej nikomu. Dzieci mówią, że nie lubią do niej chodzić. Nauczyciele są sfrustrowani i wygląda na to, że nie lubią w niej uczyć. Rodzice są niezadowoleni. Władza twierdzi, że szkoła nie wychowuje, a samorządy, że kosztuje za drogo. I to jest właśnie kłopot systemowy, o którym mówiłem, więc można powiedzieć, że szkoła jest niewinna. Po prostu w tych realiach nie może być lepsza⁵.

Przemysław Sadura

Zacznijmy od tego, co wydaje się największym obciążeniem szkoły oraz organizacji procesu nauczania (a w jakimś sensie również uczenia się) – od zadań pasożytniczych. Szkoła jest nimi nasycona aż do bólu. Lamri tłumaczy je opisem dwóch sytuacji. Wspomina, że na Półwyspie Somalijskim dziesiątki tysięcy osób zmuszonych jest spędzić niemal 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 ciągu zaledwie sekundy. Skoro jednym potrzeba ośmiu godzin, aby wykonać czynność, która innym zajmuje tylko sekundę, trudno porównywać pozostałe kwestie – podkreśla⁶. Zadanie pasożytnicze to praca, która wymaga więcej wysiłku, niż dostarcza korzyści. Ważnym wyzwaniem dla jakiegokolwiek postępu jest ich usuwanie i wyrównywanie skuteczności zaangażowania różnych osób (uczniów) w procesie

⁵ J. Cwieliucha, *Pracy domowej nie będzie*, „Pismo” 2015/7.

⁶ J. Lamri, *Kompetencje...*, s. 54–55.

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. Tymczasem praktyka dnia codziennego szkoły pokazuje, że najważniejsza jest transformacja, implementacje oraz odtwarzanie wiedzy. Nauczyciel naucza. Uczeń się uczy. Nauczyciel sprawdza, czy to, czego się uczeń nauczył, jest tym, czego zdaniem uczącego uczący się nauczyć powinien. Tymczasem to oczywistość, że model: dostawa (wyjaśnienie osoby bardziej kompetentnej) – zrozumienie – utrwalenie – posiadanie wiedzy jest strukturą nieodpowiednią do konstrukcji procesu uczenia się uczniów. Przede wszystkim „dostawa” rzadko przekłada się na stuprocentowe „zrozumienie”, a bez tego nie ma ciągu dalszego. Choć, jak podpowiada praktyka dnia codziennego, w opisanej strukturze uczeń wcale nie musi zrozumieć, żeby na teście zaznaczyć odpowiednią odpowiedź, a co za tym idzie – wykazać się „posiadaniem wiedzy”. Czy jednak o to chodzi? Znana konstruktywistka specjalizująca się w kwestiach edukacji, Dorota Klus-Stańska, pisze, że „wiedza to nie tyle zbiór wiadomości, ile sposób ich funkcjonowania w umyśle, który zależy od warunków ich poznawania. Pamięć ludzka gromadzi bowiem nie tyle efekty aktywności poznawczej, ile sposoby dojścia do tych efektów (...) Jeśli zatem uczeń głównie śledzi rozumowanie nauczyciela, a potem ćwiczy to, co mu pokazano, jego umysł dysponuje głównie takimi strategiami: absolwent umie śledzić cudze wyjaśnienia i je replikować w jednoznacznych sytuacjach, ale nie umie już wytwarzać własnej argumentacji⁷”. Oznacza to, że „edukacja oparta na konstruktywizmie musi być oparta na aktywności i zaangażowaniu ucznia, a nie nauczyciela. Uczeń, żeby się czegoś nauczyć, musi to faktycznie zrobić, a więc musi eksperymentować, argumentować, rozwiązywać problemy teoretyczne lub

⁷ D. Klus-Stańska, *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, „Studia Pedagogiczne” 2011/14, s. 47.

praktyczne etc., a nie tylko obserwować, jak robi to nauczyciel czy powtarzać jego działania⁸”. Jedna i druga myśl mówi, że jeśli uczeń nie zechce się nauczyć, to żaden nauczyciel za niego tego nie robi. Konstruktywiści podważają tradycyjną, opartą na koncepcji behawioralnej koncepcję uczenia się, zakładającą proces oparty na następujących czterech krokach:

- źródło zewnętrzne (nauczyciel, podręcznik),
- motywacja zewnętrzna (ocenie, system wzmocnień),
- struktura linearna (uczenie się krok po kroku zgodnie z założonym programem),
- podatność na kontrolę (cele operacyjne wyznaczające założone efekty, ale też dające podstawę do bieżącego monitorowania i oceny wyników pracy uczniów).

Dydaktyka behawioralna wymaga bowiem od nauczyciela, by ten dostarczał, zapoznawał, kształtował, wdrażał, a od ucznia, by: zapoznał się, utrwalił, przyswoił, potrafił nazwać i wymienić. Dydaktyka konstruktywistyczna zaś chciałaby, żeby nauczyciel organizował, stwarzał warunki, stawiał problemy, monitorował, uczniowie zaś eksplorowali, badali, projektowali, sprawdzali, eksperymentowali, uzasadniali. W efekcie konstruktywiści proponują, by skupić się na stwarzaniu sytuacji, w których zachodzi:

- konflikt poznawczy,
- eksploracja i osobiste procedury rozumienia,
- negocjacje społeczne,
- rekonstrukcja i zachowana w umyśle zmiana znaczeń.

⁸ B. Atroszko, *Konstruktywizm jako źródło inspiracji dla rozwoju współczesnej edukacji nauczycieli*, Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants QUAERE 2018, vol. VIII, June 27–29, 2018, Magnanimitas: Hradec Králové, Czechy 2018, s. 1224–1231.

Zaś kluczowe sposoby pracy nauczycieli to:

- informacja i instrukcja,
- organizacja środowiska uczącego,
- dostarczanie problemów,
- monitorowanie oraz dyskusja,
- zapewnienie możliwości uczenia się rówieśniczego i korzystania z mowy eksploracyjnej w trakcie uczenia się uczniów, a także wykorzystywanie ich biografii poznawczej, czyli posiadanych doświadczeń.

Brak praktyki stosowania tej wiedzy powodowany jest głęboko zakorzenionym w szkole dydaktycznym behawioryzmem naiwnym, który bazuje na:

- ignorowaniu różnic indywidualnych uczniów,
- braku weryfikacji zakładanych hipotez,
- pozorowania wyników,
- ignorowania słabych efektów (potwierdzanych choćby w wynikach zewnętrznych),
- przeciążania uczniów.

To myślenie w kategoriach odejścia od poznania poprzez pozyskanie i zrozumienie wiedzy na rzecz rozwoju warunkowanego przez doświadczenie, poszukiwanie, manipulowanie, przetwarzanie i budowanie nowych konstrukcji. To rezygnacja z działań mających na celu potwierdzenie efektów założonych przez nauczyciela na rzecz odnajdywania w sobie ciekawości poznawczej i determinacji poszukiwania rozwiązań dla siebie samych. Proces ten w mniejszym stopniu szuka założonych odgórnie potwierdzeń, a w większym skupia się na procesie poszukiwań, odnajdywaniu związków, paraleli, struktur przyczynowo-skutkowych, gdzie mniej istotny jest zapamiętany zestaw znaczeń, a bardziej doświadczenie konsekwencji określonych zachowań i samodzielnego użycia nowych znaczeń. Za błędne uważa się naśladowanie cudzych myśli (autorytetów, na-

uczyciela), istotne jest natomiast odnajdywanie i wytwarzanie własnych. Dla nauczyciela przestaje być ważne dostarczanie rozwiązań i instruowanie, jak mają myśleć uczniowie, kluczowe staje się zaś obserwowanie sposobów prowadzonych przez nich poszukiwań, badanie, jak myślą. Stąd dla konstruktywizmu zaprzeczeniem w edukacji jest transmisja danych (gotowych prawd i rozwiązań), jej istotą natomiast wykorzystywanie przestrzeni nasyconej bodźcami do uczenia się. Tymczasem w szkole królują zadania pasożytnicze. Królem działania jest nauczyciel. On wie, on zadaje pytania, on sam sobie na nie odpowiada albo, żeby wykazać się skutecznością, wyluskuje wśród uczniów tego, o którym wie, że zna odpowiedź, i każe mu ją wygłosić wobec całej klasy. Jakiś czas temu rozmawiałem z nauczycielką o tym, że uczniowie niespecjalnie chcą się uczyć tego, co ma im do zaproponowania. Powiedziała, że są tak oporni, że nawet kiedy przygotowywali się do pracy klasowej, co miało polegać na wspólnym rozwiązaniu pięciu zadań, które następnego dnia miały być na klasówce, udało im się rozwiązać tylko jedno zadanie. A przecież uczniowie wiedzieli, że pracują nad zagadnieniami, z którymi zmierzą się następnego dnia i właśnie dlatego jeden z uczniów rozwiązywał, korzystając z pomocy całej klasy, zadanie na tablicy. Ale szło im to mozolnie, mimo że nauczycielka cały czas starała się im jakoś pomóc. Na pytanie, dlaczego nie połączyła uczniów w pięć grup (klasa liczy 20 osób) i czemu uczniowie sami w małych zespołach nie mieli w określonym czasie (nie więcej niż 10 minut) rozwiązać swojego zadania – nauczycielka powiedziała, że przecież mogliby się pomylić, zrobić źle, nie wykazać się należytą starannością. Po krótkiej rozmowie doszła jednak do wniosku, że to może byłoby niezłe, gdyby uczniowie wzięli na siebie odpowiedzialność, gdyby, popełniwszy błędy, zrozumieli, jakie sposoby rozwiązywania nie gwarantują sukcesu, żeby później, prezentując efekty swojej pracy, mogli powiedzieć, co im wyszło, co nie, i co prowadzi do wykonania zadania. Co ważne – nauczyciel-

ka na kolejnej lekcji zastosowała to rozwiązanie. Uczniowie, najpierw zdziwieni, zaangażowali się i wykonali swoją robotę całkowicie poprawnie. Bo to już była ich robota, ich sukces i ich osobista satysfakcja.

Kiedy przyniesiesz wodę po ośmiu godzinach poszukiwań, cenisz ją zupełnie inaczej niż wówczas, gdy wystarczy dla jej uzyskania przekręcić kurek kranu w kuchni.

WŁAŚCIWE KORZYSTANIE Z INFORMACJI

Chciałam pokazać, że świat nie jest płaski, ale wielowymiarowy. Że nie jest czarno-biały, że często nie można opowiedzieć się tylko po jednej ze stron.

Że może i warto na niego patrzeć inaczej, z wielu perspektyw. Że można zacząć inaczej o nim myśleć i w związku z tym podejmować inne decyzje.

Że potrzebne nam są pluralizm poglądów i źródeł, syntetyczna wiedza z różnych dziedzin oraz kulturowa i społeczna różnorodność, bo dzięki nim możemy uchronić się przed popadnięciem w prezentowanie tylko jednej wizji świata, której przecież nie ma. Że oprócz rozmów o technologiach, urządzeniach, mechanizmach, ekonomii, wskaźnikach powinniśmy też rozmawiać o wartościach, szczęściu, wspólnocie, bo bez tego nie uda się nam realnie zmierzyć z problemami, które dziś przed nami stoją⁹.

Natalia Hatałska

Kiedy wiesz, że nie musisz robić wszystkiego, warto skupić się na tym, co musisz robić na pewno. W edukacji kluczowym wyzwaniem jest przygotowywanie kolejnych pokoleń do właściwego korzystania z informacji. Zwłaszcza dziś, kiedy wiedza wydaje się tak mało ważna, bo przecież całe biblioteki zamknięte są w naszych smartfonach. Wystarczy wybrać odpowiednie hasło i już się ma gotową odpowiedź. Po co coś wiedzieć, przecież Google wie za nas. Tymczasem: „Wszyscy ludzie potrzebują dostępu do informacji – po to, aby się dowiedzieć, uczyć, działać bądź czuć. Informacja jest podstawową jednost-

⁹ N. Hatałska, *Wiek paradoksów...*, s. 21.

ką zapewniającą funkcjonowanie człowieka w interakcji ze swoim otoczeniem i z samym sobą. W naszej przeszłości, ilekroć mieliśmy dostęp do bardziej skutecznych lub efektywnych sposobów uzyskiwania informacji, głęboko zmieniało to nasze funkcjonowanie jako jednostek oraz społeczności. Przykładem może być wynalezienie pisma – tak znaczący przełom, że służy do oddzielenia prehistorii od historii! Albo rozpowszechnienie druku, które umożliwiło szerokie przekazywanie wiedzy. A także późniejszą dystrybucję korespondencji, działanie telegrafu, telefonu, faksu i – oczywiście – internetu. [choć] Stopniowo dostęp do informacji staje się natychmiastowy, nieograniczony i niezawodny – tak bardzo, że zdobyta przez nas wiedza jest potencjalnie przestarzała¹⁰”. Pozyskiwanie i przetwarzanie informacji to jedna z kompetencji kluczowych zalecanych zarówno przez Radę Europy¹¹, jak i wymienianych w przepisach udostępniających podstawy programowe kształcenia ogólnego. Wskazania europejskie, częściowo zapisane również w polskim ustawodawstwie oświatowym, w pierwszym rzędzie zalecają kształcenie kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji rozumianej jako zdolność identyfikowania, rozumienia, wyrażania, tworzenia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie, przy wykorzystaniu obrazów, dźwięków i materiałów cyfrowych we wszystkich dziedzinach i kontekstach. Na poziomie praktycznego posługiwania się wybranym językiem wskazany zbiór obejmuje znajomość słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka, świadomość głównych rodzajów interakcji słownej, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych, a także głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka. Na poziomie praktycznych umiejętności obok umiejętności komunikowania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach, a także kontrolowania

¹⁰ J. Lamri, *Kompetencje...*, s. 48.

¹¹ Zalecenie Rady z 22.05.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.Urz. UE z 2018 r. C 189, poz. 1).

swojego sposobu komunikowania się i dostosowywania go do wymogów sytuacji, niezbędne jest również rozróżnianie i wykorzystywanie różnych źródeł informacji, umiejętności poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania danych, a na poziomie generowania treści umiejętności wykorzystywania odpowiednich pomocy oraz formułowania i wyrażania swoich argumentów w mowie i piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu. Niezwykle ważna, i to na każdym poziomie, jest również umiejętna praktyka krytycznego myślenia oraz oceny informacji i celowego jej zastosowania.

Praktyka pozyskiwania, przetwarzania i generowania treści w istotnym zakresie sprowadza się do krytycznej oceny informacji zewnętrznych oraz wysokiej wartości odpowiedzialności za treści proponowane przez nas samych. Zwraca na to uwagę znawczyni cyfrowej dominacji Shoshana Zuboff, stwierdzając, że kiedyś to my poszukiwaliśmy informacji w Google'u, ale teraz Google poszukuje nas, i, posługując się metaforą Królowej Śniegu, podkreśla, że: „Królestwo cyfrowego wymiaru opanowuje i redefiniuje wszystko, co dotąd znane – zanim jeszcze mieliśmy szansę pomyśleć i podjąć decyzję. Cieszymy się światem połączonym w sieci na wiele sposobów, ponieważ daje nam nowe możliwości i perspektywy, ale otwiera też zupełnie nowe terytoria niepokoju, zagrożenia i przemocy, gdy poczucie przewidywalności świata znika. (...) Zagmatwane dylematy wiedzy, autorytetu i władzy nie są już związane z miejscami pracy, jak w latach 80. ubiegłego wieku. Teraz ich korzenie wnikają głęboko w potrzeby codziennego życia, pośrednicząc w prawie każdej formie społecznego uczestnictwa”¹². Żyjemy w świecie nieustannej presji informacji, która, jak to ocenia Lamri: „Z racji swojej coraz większej dostępności posiada coraz mniejszą wartość bezpośrednią, to znaczy, że wartość zależy od tego, co się w tą infor-

¹² S. Zuboff, *Wiek kapitalizmu inwigilacji*, Poznań 2020, s. 14.

macją robi¹³”. Całość domyka Natalia Hatałska: „nie można być naprawdę wolnym, jeśli nie jest się świadomym. Wolność zawsze zaczyna się od świadomości. Świadomość pozwala bowiem na podejmowanie własnych wyborów, nawet w świecie, który teoretycznie kontrolowany jest przez innych. W ten sposób świadomość daje nam poczucie sprawczości i wpływu na własne życie¹⁴”. Z perspektywy szkoły kluczowym aspektem jest świadomość, że nie każda informacja jest wiedzą. I choć w większości posługujemy się treściami zweryfikowanymi, które, zamknięte w programach czy podręcznikach, na ogół nie budzą wątpliwości, niemniej poprzez ich dobór, uzupełnianie i komentarz mogą przyczynić się do upowszechniania dezinformacji i kształcenia fałszywego oraz sprzecznego z naukową interpretacją obrazu świata. Co gorsza, taki obraz oraz związane z nim przekonania, a w konsekwencji określone nawyki postępowania, mogą wytworzyć w swoich umysłach nasi uczniowie. „Jeśli chodzi o wiarygodność informacji dostępnych online, można powiedzieć, że to obecnie najważniejszy temat, którym należy się zająć. Nie ma dnia, żebyśmy nie zostali dotknięci problemami związanymi z fałszywymi informacjami (...). Stajemy wobec rzeczywistości, w której większość zebranych informacji nie nadaje się do użytku, ponieważ albo brakuje im struktury i są w pewien sposób nieczytelne, albo są błędne. Mogą być nieaktualne. Niedokładne, niekompletne lub po prostu fałszywe, niezależnie od woli tego, kto je zbiera lub generuje¹⁵”. Tworzenie informacji i korzystanie z nich to jedna z podstawowych kompetencji, którymi warto zajmować się w szkole. I to coraz bardziej!

Nadmiar informacji to poważny problem szkoły. Dzieje się tak, kiedy założymy, że każdy uczeń, niezależnie od swoich indywidualnych predyspozycji oraz ograniczeń, ma obo-

¹³ J. Lamri, *Kompetencje...*, s. 49.

¹⁴ N. Hatałska, *Wiek paradoksów...*, s. 17.

¹⁵ J. Lamri, *Kompetencje...*, s. 48–49.

wiązek przyswoić w określonym czasie to, co mu nauczyciel każe, by w konsekwencji uzyskać pozytywną ocenę na klasówce. Co gorsza, wiedza, którą próbuje opanować, ma najczęściej charakter encyklopedyczny, w niewielkim stopniu związany z jego osobistymi doświadczeniami. Co więcej, nawet jeśli uczeń posiada w tym zakresie jakieś zasoby, dzieci w końcu sporo doświadczają, czytają, oglądają, dowiadują się z różnych źródeł – to, co mógłby wykorzystać, co osobiście przeżyte i poddane osobistej refleksji, i tak na ogół oddzielane jest wysokim, betonowym murem od tego, czego wymaga od niego formalna edukacja. Szkoła nie ma nic wspólnego z życiem ucznia. Nauka szkolna zamknięta jest w podręcznikach i przekazie nauczyciela. Uczniowie mają to tylko po prostu zapamiętać i odtworzyć we wskazanym momencie. Co gorsza, nie widzą powodu, dla którego mieliby to robić. Przeprowadzone w 2018 r. badania kontekstowe w ramach PISA wykazały¹⁶, że zdaniem uczniów nauczyciele co prawda „przerabiają” bardzo rozbudowane programy nauczania, ale dzieci wychodzą ze szkoły, mając wrażenie, że się niczego nie nauczyły. Dzieje się tak głównie dlatego, że polskiej szkole nie udaje się pokazać związku pomiędzy tym, czego dzieci mają się nauczyć, a ich życiem. To, czego się uczą, powinno dać się wykorzystać od razu, zaspokajać ich potrzeby i ciekawość tu i teraz. W efekcie naruszony zostaje jeden z kluczowych aspektów podstawowych potrzeb każdego człowieka – celowe, sensowne wykorzystanie własnego życia. Uczenie się powinno czemuś służyć. Młodzi ludzie, a dzieci w sposób szczególny, poświęcają mnóstwo czasu na to, by dowiedzieć się rzeczy dla nich ważnych, by nabyć praktycznej kompetencji posługiwania się posiadaną wiedzą, by wreszcie sprawiać wrażenie osób szczególnie wartościowych właśnie ze względu na umiejętność nazywania, rozróżniania, interpretowania, a nawet kreowania obserwowanego czy opowiadanego świata. Za-

¹⁶ Za: PISA 2018, czytanie, pisanie, rozumowanie, https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA_2018_wyniki_raport.pdf (dostęp: 5.03.2022 r.).

mykanie ich w ograniczonych konserwach znaczeń i zmuszanie do konsumpcji głęboko przetworzonej i rzadko atrakcyjnej papki wiedzy nie jest najlepszym rozwiązaniem do rozwijania w uczniach motywacji do uczenia się. Oni nie wiedzą, po co, i w gruncie rzeczy mają rację.

Kolejna z kompetencji, o której warto porozmawiać, to kooperacja rozumiana jako umiejętności budowania relacji, komunikowania oraz współpracy. Jérémy Lamri, wymieniając ją wśród pięciu głównych kompetencji XXI wieku, identyfikuje ją ze wspólnotą celów, prawdziwą wymianą poglądów, wewnętrzną motywacją do pracy na rzecz wspólnych rezultatów i wrażliwość na siebie, na innych i na kontekst wspólnych działań. Podkreśla jej części składowe takie jak: zdolności jednostek do adaptacji, interakcji, mobilizacji czy wykorzystania nowych możliwości w nieustannie zmieniających się realiach. Dobrze zorganizowana kooperacja to niezwykle ważna w dzisiejszych czasach podstawa do rywalizacji ze sztuczną inteligencją (*artificial intelligence*, AI). Pozornie wydawać się może, że przecież obie sfery nie są w żaden sposób ze sobą skonfrontowane, niemniej warto zwrócić uwagę, że AI, która karmi się możliwościami algorytmizacji działań, bazuje na rozpoznawaniu wszystkich tych ludzkich zachowań, które można ułożyć w powtarzające się elementy pozwalające docelowo zastąpić to, co dziś robi człowiek, programem, który w całości go zastąpi (czytaj: wyeliminuje z organizacji, rynku, może nawet społeczeństwa). Ludzie w coraz większym stopniu korzystają z rozmaitych programów ułatwiających im wykonywanie rozmaitych czynności i powoli zamiast decydentami stają się aplikacjami swoich aplikacji. Szczęśliwie współpraca, zarządzanie sobą, kreatywne myślenie, odnajdywane nowych rozwiązań w kooperatywie z innymi, poszerzanie umiejętności komunikacyjnych i pogłębianie relacji to sfery, w których żadna maszyna nas nie zastąpi. Tym bardziej warto pracować nad pokoleniem dopiero dorastającym do świata, w którym sztuczna inteligencja

cja będzie miała jeszcze więcej kompetencji człowieka, a chęć zastąpienia ludzkiego działania pozwoli umieścić w miejsce człowieka maszyny czy po prostu programy cyfrowe.

WSPÓŁPRACA

W czasie ewolucji gatunków to właśnie współpraca umożliwiła ludziom ich przetrwanie. W rezultacie zdolność do współpracy i tworzenia więzi emocjonalnych została genetycznie przekazana bardziej niż cechy przeciwstawne (...) Człowiek jest naturalnie wyposażony w cały arsenał neuronów wyzwalających empatię, która stanowi ważną bazę współpracy i komunikacji. Neurony te są również nazywane neuronami lustrzanymi i tworzą biologiczną podstawę współpracy. Tak więc rodzimy się z silnymi zdolnościami do socjalizacji i wchodzenia w relacje z innymi¹⁷.

Jérémy Lamri

Kooperacja wymaga rzeczywistego zaangażowania wszystkich członków grup czy zespołów, w których miałyby występować. By tak się działo, nie wystarczy podzielić uczniów na grupy. John Hattie zauważa, że: „nauczyciele często błędnie zakładają, że skoro uczniowie siedzą w grupach, to znaczy, że się w nich uczą¹⁸”. Tak nie jest. Obserwacja i badania pokazują, że w praktyce szkolnej spotkamy przede wszystkim grupy, w których uczniowie oczekują, że po pracy grupowej będą oceniani indywidualnie, a ponadto:

- są przekonani, że ich poziom aktywności jako członków grupy nie interesuje nauczyciela;
- wierzą, że ich oceny będą decydowały o miejscu w klasowym (szkolnym) rankingu i usiłują wspólnie ustalić, za co będą oceniani;

¹⁷ J. Lamri, *Kompetencje...*, s. 52.

¹⁸ J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa 2013, s. 182.

- postrzegają innych członków grupy jako potencjalnych rywali i pozorują proces uczenia się albo ukrywają ważne informacje;
- starają się eksploatować lepiej poinformowanych kolegów, ci zaś czują się wykorzystywani i pracują w grupie na pół gwizdka.

Oznacza to, że choć w wielu klasach uczniowie wykonują zadania podzieleni na grupy lub pary, większość realnej pracy odbywa się jednak albo indywidualnie, albo w ramach nauczania ogólnoklasowego¹⁹. Podział czy łączenie w grupy niewiele daje, jeśli nie zadamy o właściwe warunki pracy takiego zespołu. Bo przecież chodzi o to, żeby uczniowie współdziałali ze sobą na najwyższym poziomie, pamiętając, że ich indywidualny sukces zależy od wkładu wszystkich członków grupy, a jedynie wysoka jakość pracy poszczególnych członków pozwoli osiągnąć wspólny cel. Dlatego ważne, by w czasie pracy grupowej:

- udzielali sobie nawzajem osobistego i merytorycznego wsparcia;
- czuli się odpowiedzialni za siebie i innych i stosowali różne społeczne umiejętności;
- analizowali efektywność pracy grupy i poszczególnych jej członków;
- charakteryzowali się wysokim poziomem wzajemnego zaufania i pogłębionym poczuciem odpowiedzialności, a także szczerą troską okazywaną sobie nawzajem, nieograniczającą się do funkcjonowania zadaniowego.

W zależności od celów, które zamierzamy osiągnąć, tworzymy grupy na wiele rozmaitych sposobów. Podstawowym elementem współpracy jest praca w parach. Jeśli mamy w klasie klasyczne ławki dwuosobowe, para staje się automatycznie naturalnym pretekstem do wymiany doświadczeń, omawiania

¹⁹ Tamże, s. 182.

poleconych zagadnień, wzajemnego sprawdzania poziomu swoich osiągnięć. Do faktycznej pracy zespołowej potrzeba jednak więcej niż dwóch osób. Powszechnie uznaje się, że najbardziej efektywne są grupy liczące od trzech do pięciu uczniów, z powodów praktycznych w pracy klasy szczególnie korzystne wydają się grupy składające się z czterech osób, choćby dlatego, że:

- w tym przypadku stosunkowo łatwa jest aranżacja przestrzeni klasy, wystarczy, że dwie ławki odwrócić się do siebie,
- wszyscy uczniowie mogą siedzieć naprzeciwko siebie, a jednocześnie żaden nie będzie musiał siedzieć odwrócony plecami do tablicy,
- stosunkowo łatwo jest w takim przypadku dokonywać różnych konfiguracji umożliwiających wymianę uczniów w grupach.

Pewnym wyzwaniem dla nauczycieli jest zorganizowanie i zapoczątkowanie pracy grupowej. Uczniowie nie zawsze chcą ze sobą współpracować. Niektórzy odrzucają współdziałanie z wybranymi koleżankami czy kolegami. Najprościej, kiedy decydują sami o składzie grup, co zapewnia im duże poczucie bezpieczeństwa i swobody działania. Najwięcej korzyści przynosi jednak praca w grupach zróżnicowanych pod względem zdolności i zainteresowań. Stąd warto dokonywać podziału przez losowanie, zwłaszcza kiedy w klasie nie ma zbyt wielkich różnic pomiędzy osiągnięciami szkolnymi uczniów. We wczesnych klasach szkoły podstawowej uczniowie wolą często pracować w grupach homogenicznych pod względem płci. Tendencja ta powoli słabnie w starszych klasach. Jeśli nauczyciel ma do czynienia z niechęcią uczniów do łączenia się w grupy mieszane pod względem płci, musi rozważnie zdecydować, czy uszanować wolę uczniów, czy z ważnych powodów (np. wychowawczych) postawić na swoim. Wywieranie presji, by uczniowie pracowali w mieszanych grupach, może czasem

mieć pewien sens – np. przyczynić się do niwelowania niechęci czy stereotypów dotyczących płci. Nauczyciel rozpoczynający w klasie uczenie się we współpracy powinien przydzielać równą liczbę chłopców i dziewcząt do poszczególnych grup, tworzyć grupy, w których uczniowie mają „średnie” zdolności lub w których występuje umiarkowane zróżnicowanie poziomu zdolności, oraz unikać tworzenia grup, do których należy tylko jeden chłopiec czy jedna dziewczynka lub do których należą sami uczniowie o niskim czy wysokim poziomie zdolności. Mało doświadczonych we współpracy uczniów trzeba także nauczyć, kiedy i jak prosić o pomoc oraz jak takiej pomocy w razie potrzeby udzielać. Z kolei uczniowie zdolni powinni co jakiś czas pracować w grupach złożonych z osób o podobnych zdolnościach i kompetencjach.

Oczywiście współpraca nie sprowadza się do organizacji pracy w grupach. Im częściej jednak będziemy zachęcać uczniów do współdziałania w parach czy w małych zespołach, tym łatwiej i z tym lepszym skutkiem osiągniemy ważne rezultaty, zachęcając swoich podopiecznych do współdziałania w ramach projektów realizowanych również poza klasą. Obok tradycyjnej metody projektu jednym z jego odmian jest questing. To forma turystyki z zagadkami – metoda zdobywania wiedzy i jednocześnie atrakcyjny sposób spędzania czasu.

Przygotowanie questu często przypomina realizację projektu opartego na przyjętej strukturze:

- wybór zagadnienia,
- przedstawienie kilku folderów, arkuszy questu,
- przedyskutowanie możliwości opracowania questu w danej okolicy lub danym miejscu i wstępny wybór tematu,
- zebranie grupy realizującej projekt,
- opracowanie i przyjęcie instrukcji questu – ustalenie czasu jego wykonania, efektu końcowego oraz kryteriów oceny,
- opracowanie szczegółowego harmonogramu działań,

- przygotowanie i podpisanie kontraktu edukacyjnego,
- wykonanie zadań zgodnie z założonym harmonogramem,
- prezentacja efektów,
- ocena całości.

W czasie spotkania organizacyjnego, np. w czasie lekcji, w obecności całej klasy, nauczyciel proponuje ogólną tematykę projektu. Następnie uczniowie wspólnie z nauczycielem ustalają, czy w danej okolicy są jakieś ciekawe miejsca (zabytki, obiekty przyrodnicze, punkty ze szczególnie pięknym krajobrazem itp.), o których warto opowiedzieć – starają się wyłonić temat przewodni i na jego podstawie nakreślić temat questu. Prace należy rozpocząć od ostatecznego zaakceptowania tematu przewodniego i zaplanowania trasy. Temat przewodni powinien być tak nakreślony, aby po rozwiązaniu questu wyjaśniła się jakaś zagadka z nim związana.

Kolejnym ważnym krokiem jest wyłonienie spośród wszystkich uczniów w klasie grupy, która podejmie się realizacji projektu. Sposób wyboru może być dowolny. Najlepiej jednak, by w skład grupy weszli uczniowie, którzy z własnej woli chcą się zaangażować w projekt i wykazują największe zainteresowanie tematem.

Kolejne spotkanie dotyczy już zainteresowanej grupy. Uczestnicy wspólnie ustalają zasady, którymi będą się kierowali, termin wykonania pracy (nie powinien być dłuższy niż sześć tygodni), i omawiają, jak powinien wyglądać efekt końcowy, czyli arkusz questu (należy ustalić np., czy arkusz będzie kolorowy, czy czarno-biały, czy będzie zawierał rysunki lub zdjęcia, a jeśli tak, to kto je wykona, czy wydrukowany będzie na zwykłej drukarce, czy też jest możliwość profesjonalnego druku w drukarni). Trzeba również określić kryteria oceny założonych efektów pracy, zarówno na poszczególnych etapach, jak i samego efektu końcowego.

Podczas kolejnego spotkania należy ustalić szczegółowy harmonogram działań. Cała grupa może podzielić się na mniejsze grupki, z których każda będzie musiała opracować określoną część trasy. W tym celu uczniowie będą musieli zebrać informacje, udać się na wskazane miejsce oraz ułożyć rymowany tekst na temat punktów, które zostały wybrane, a także na temat drogi łączącej te punkty ze sobą. Harmonogram powinien zawierać informacje o tym, jakie działania mają być kolejno wykonane, kto jest za nie odpowiedzialny (imiennie) oraz czas ich wykonania (dokładne daty). Należy również ustalić sposób dokumentowania zebranych informacji.

Uczniowie otrzymują zadanie zebrania wiadomości o miejscach i obiektach, które powinny się znaleźć w queście. W tym celu będą musieli wyszukać informacje w dostępnej literaturze, obejrzeć mapy terenu, popytać o ewentualne legendy, dowiedzieć się od swoich dziadków o wydarzeniach z historii itp. Dobrze, aby odpowiedzi na zadania zawarte w queście nie dało się łatwo odszukać w internecie. Wszystkie zebrane wiadomości uczniowie powinni gromadzić w ustalony z nauczycielem sposób, np. w formie notatek, zdjęć, opisów, wywiadów zebranych do specjalnej teczki. Tę część projektu uczniowie wykonują samodzielnie. Spotkanie powinno się kończyć podpisaniem kontraktu edukacyjnego, w którym uczniowie zobowiązują się do sumiennego wykonywania przydzielonych zadań i dotrzymania terminów.

Po upływie czasu przeznaczanego na zebranie informacji, zgodnie z terminami zawartymi w harmonogramie, grupa spotyka się i omawia rezultaty swojej pracy. Dobrze takie spotkanie zorganizować na trasie questu, gdyż wtedy dopiero będzie możliwe sprawdzenie, czy została ona właściwie zaprojektowana. Przejście trasy umożliwi wykrycie ewentualnych błędów. Możliwe będzie też naniesienie poprawek czy uzupełnień. Po poprawieniu questu konieczne jest jeszcze jedno jego kontrolne przejście.

Po dopracowaniu szczegółów grupa wspólnie z nauczycielem ustala termin publicznej prezentacji projektu. Prezentacja powinna rozpoczynać się w miejscu startu questingu, gdzie uczniowie przedstawiają cele projektu i zapoznają uczestników z zasadami gry. Następnie arkusze questu zostają wręczone grupie osób przybyłych na prezentację. Grupa przechodzi trasę, rozwiązując zawarte w queście zadania. Na mecie uczestnicy odbierają nagrodę, czyli otrzymują pieczętki lub certyfikaty rozwiązania questu i dzielą się z uczniami swoimi wrażeniami. Po publicznej prezentacji nauczyciel ocenia pracę uczniów, uwzględniając wcześniej ustalone kryteria.

Do ewidentnych zalet questingu należy to, że uczniowie:

- poznają fakty związane z geografią, biologią, historią i kulturą swojego regionu i uczą się łączyć je ze sobą;
- ćwiczą umiejętności, takie jak posługiwanie się mapą, czytanie ze zrozumieniem tekstu, świadoma obserwacja otaczającego świata, współpraca w grupie, dzięki różnorodnym zadaniom zawartym w queście;
- zgłębiają mechanizmy rządzące otaczającym światem;
- poszukują swojej tożsamości, odkrywają samego siebie i swoją rolę w społeczeństwie;
- aktywnie i ciekawie spędzają czas.

Metodę questingu na zajęciach dydaktycznych można wykorzystać dwojako. Po pierwsze, uczniowie mogą sami układać takie questy (np. realizując projekt edukacyjny). Po drugie – z questów skonstruowanych przez jednych uczniów mogą korzystać inni. Wszyscy przy tym doskonale się bawią, a co ważniejsze, nabywają wiedzę, ćwiczą umiejętności i nawiązują właściwe relacje społeczne. Quest nigdy nie dotyczy tylko jednego przedmiotu. W jego konstruowaniu konieczne jest połączenie wiadomości i umiejętności z zakresu takich przedmiotów jak np. geografia, biologia i historia.

Współpraca to nie tylko wspólne działanie w zespołach, ale dobra komunikacja i relacja. To oczywiste, że im lepiej ludzie dogadują się ze sobą, tym lepsze są efekty ich pracy. Tak działa efekt synergii, który z jednej strony sumuje działania, z drugiej zaś obdarowuje współpracujące ze sobą osoby wartością dodaną, jaką jest zwiększony efekt działań spowodowany indywidualnymi aspektami obserwacji, refleksji i zaangażowania każdego z członków grupy. Jedną z podstaw tego stanu rzeczy jest odpowiednio wykorzystywana komunikacja, a w szczególności aktywne słuchanie i przekazywanie sobie informacji zwrotnej. Kluczem w nawiązaniu relacji i porozumiewaniu się jest jasno określony cel, proste i jednoznaczne komunikaty dostosowane do potrzeb i umiejętności odbiorcy. Do tego utrzymywanie kontaktu wzrokowego, okazywanie zainteresowania i stosowanie takich technik aktywnego słuchania jak parafraza czy klaryfikacja. Z kolei korzystanie z informacji zwrotnych umożliwia sprawdzenie wartości naszych działań i potwierdzenie, czy zostaliśmy poprawnie zrozumiani. To także sygnał, co należy zmienić, by w przyszłości uniknąć potencjalnych konfliktów.

Dobra komunikacja sprzyja skutecznemu podziałowi obowiązków. Błędem jest myślenie, że najbardziej korzystne byłoby bazowanie na szczególnych kompetencjach czy predyspozycjach poszczególnych osób i przypisywanie im określonych zadań związanych z indywidualnymi cechami dotyczącymi myślenia czy działania. To prawda, że różnimy się w wielu kategoriach. Jesteśmy albo bardzo zadaniowi i nastawieni na cel, albo relacyjni i skupieni na potrzebach innych, albo poświęcamy czas na porządkowanie i analizowanie struktur czy procesów bądź też na wymyślanie i proponowanie proponowanie coraz to nowych rozwiązań. Tak, mamy indywidualne preferencje i szczególną łatwość do robienia określonych rzeczy. I to właśnie te predyspozycje i te szczególne kompetencje powinny decydować o tym, czym się **właśnie** zajmujemy i jaką rolę **aktualnie** odgrywamy – bo pełniona przez nas funkcja powinna

wynikać nie z tego, jacy jesteśmy, ale z tego, co mamy w danym momencie do zrobienia. Jeśli grupa ma przed sobą nowe i nieprzepracowane jeszcze zadanie, wówczas liderem grupy powinien być ten, który ma najwięcej pomysłów. Kiedy z mnóstwa propozycji wybierzemy najbardziej atrakcyjne rozwiązanie, liderowanie powinien przejąć zadaniowiec – on będzie wiedział, jak najlepiej zaangażować posiadane zasoby i co zrobić, żeby osiągnąć cel w optymalnym czasie. Ważne jednak, by był w stałym kontakcie z osobą skupioną na relacjach – to ona podpowie, czy zespół odnosi satysfakcję z wykonywanej pracy, czy jest we właściwy sposób zmotywowany i czy przypadkiem nie przygotowuje się do uzasadnionego buntu, bo zadaniowiec od nich za dużo wymaga. Nad wszystkim powinien czuwać ktoś skupiony na szczegółach, żebyśmy wiedzieli, czy proces przebiega poprawnie, że efekty są zgodne z tym, co założyliśmy, że człowiek od relacji przesadza, bo ludzie mogą dużo, a nawet więcej, albo że przesadza ten od zadań, bo więcej naprawdę już się nie da. I kiedy pojawi się konflikt, bariera albo blokada, warto znowu wrócić do tego od wizji – on na pewno zaproponuje mnóstwo nowych rozwiązań, wśród których będą i takie, które z korzyścią da się zastosować, by pójść dalej. Dobór zadań dla poszczególnych osób w zespole nie może być losowy, powinien być dostosowany do doświadczenia, umiejętności i kompetencji, ale też do konkretnego celu, dla osiągnięcia którego dane predyspozycje określonego człowieka miałyby być wykorzystane.

Pracując nad rozwojem kompetencji współpracy, warto nie tylko organizować pracę uczniów w sposób sprzyjający rozwojowi związanych z nią umiejętności i postaw, ale też wzmacniać je, praktykując odpowiednie sposoby oceniania (czy raczej dostarczania informacji zwrotnej). Tu konieczne będzie wzięcie pod uwagę zarówno efektów, jak i procesu współpracy. Informację zwrotną należy przekazywać możliwie często, stosując jednak wyłącznie kryteria, z którymi uprzednio zapoznaliśmy

uczniów. Dobrze jest też promować autorefleksję, ocenę grupową i samoocenę. Jest wiele aspektów współpracy w grupie, które można zaobserwować i wykorzystać do konstruowania informacji zwrotnej dla samego zespołu, jak i dla poszczególnych członków, na przykład:

- planowanie pracy (określenie celów, zadań i metod pracy, odwoływanie się do przyjętego planu w trakcie realizacji zadania, korygowanie planu pod wpływem zmieniających się okoliczności),
- podejmowanie decyzji (podejmowanie decyzji zgodnie z przyjętymi procedurami, trzymanie się reguł demokratycznych, współudział każdego członka grupy w podejmowaniu decyzji, respektowanie podjętych decyzji),
- komunikowanie się (otwarte stawianie trudnych kwestii, mówienie do siebie wprost, słuchanie się nawzajem, zachęcanie innych do wyrażania opinii),
- atmosfera pracy (stopień zaangażowania wszystkich członków grupy, stopień zadowolenia ze wspólnej pracy, oznaki dbania o dobre samopoczucie wszystkich członków grupy, okazywanie im szacunku),
- autorefleksja (rozumienie przez członków zespołu ich osobistej sytuacji w grupie, znajomość preferowanych ról naturalnych).

Szanse na efektywne rozwijanie kompetencji współpracy uczniów rosną, jeśli jest to przyjęty przez szkołę priorytet edukacyjny. W takim przypadku zespoły nauczycielskie powinny wypracować ogólnoszkolne narzędzia, które będą punktem odniesienia dla nauczycieli do samodzielnego konstruowania kryteriów użytecznych do budowania informacji zwrotnych na każdym poziomie, a także do formułowania zadań szkoły w cyklach rocznych i dłuższych czy ewaluacji procesu oraz efektów.

STANDARYZACJA

Wiek XX zmusił nas do stłumienia w jak największym stopniu tego, co czyni nas wyjątkowym, abyśmy działali tak jak roboty. Wiek XXI będzie natomiast wymagał od nas czegoś przeciwnego – abyśmy się od tych robotów odróżniali²⁰.

Jérémy Lamri

Standaryzacja to w oświacie z jednej strony coś przeoczywistego, z drugiej zaś poważne wyzwanie. O standardach wiele się mówiło w czasach, kiedy do systemu nadzoru pedagogicznego wprowadzono zasady mierzenia jakości pracy szkoły. Wydawało się, że to doskonałe rozwiązanie, bo w prosty sposób będzie można stwierdzić, czy szkoła pracuje dobrze (zgodnie z założonymi standardami, kryteriami), czy też nie. I jakkolwiek od pomiaru jakości w oświacie w jakimś sensie odeszliśmy, to przecież system badania pracy szkół w istotnym zakresie pozostał. Po pierwsze, polega on na definiowaniu efektów zakładanych wyników uczenia się uczniów oraz wyznaczaniu poziomów spełniania przez szkoły określonych wymagań. Po drugie, wyraża się w badaniu poziomu osiągnięć uczniów i strukturze egzaminów zewnętrznych oraz ewaluacji zewnętrznej na podstawie wytycznych zapisanych w rozporządzeniu w sprawie wymagań wobec szkół i placówek²¹. Oba wymienione rozwiązania

²⁰ J. Lamri, *Kompetencje...*, s. 58.

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11.08.2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2020 r. poz. 2198 ze zm.) – dzisiejsza wersja tego aktu wykonawczego nie jest już tak restrykcyjna i nie

pozwalają na zbudowanie całego systemu kryteriów, narzędzi oraz procedur pozwalających sprawdzać, w jakim zakresie nauczyciele i szkoły spełniają standardy zapisane w obowiązujących przepisach prawa. Co więcej, zasada jest zakorzeniona tak głęboko, że znaczna część społeczeństwa, a w szczególności rodzice oraz administracja (zarówno rządowa, jak i samorządowa), nie patrzy na szkoły jak na miejsca rozwoju dzieci i młodzieży, ale podmioty przygotowujące swoich absolwentów do zdawania kolejnych egzaminów zewnętrznych. Jakkolwiek by na to patrzeć, mamy tu do czynienia z pierwszym i kluczowym powodem zniewolenia szkół i nauczycieli, a w jakimś sensie również poddaństwa uczniów i ich rodziców.

Standaryzacja pojawia się tam, gdzie chcielibyśmy z wykorzystaniem możliwie najmniejszej liczby czynników wygenerować możliwie najwyższy i zgodny z założonymi celami rezultat. Nauczeni doświadczeniem lat funkcjonowania przemysłu uznaliśmy, że standaryzacja pozwala w bezpieczny sposób budować środowisko, pozwalające w nieskończoność replikować z wykorzystaniem dobrze rozpoznanych nakładów te same i porównywalne ze sobą produkty. Systemy cyfrowe na skutek swojej zerjedynkowej struktury upowszechniły dominację algorytmów rozumianych jako logiczne sekwencje skończonych operacji gwarantujących nieskończony cykl odtwarzania z tym samym skutkiem tego samego procesu. Choć brzmi to bardzo formalnie, stanowi w jakimś sensie również metaforę funkcjonowania współczesnej szkoły. Środowiska, w którym z wykorzystaniem tych samych metod oraz narzędzi pracuje się nad pozyskaniem porównywalnego wyniku potwierdzonego egzaminem

może służyć „ocenie” szkół w skali od A do D, niemniej opisy poszczególnych wymagań w dalszym ciągu stanowią podstawę do oceny, czy szkoły podejmują niezbędne działania w celu tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju, a także sprzyjają podnoszeniu jakości pracy i jej rozwoju organizacyjnego placówki.

zewnątrznym weryfikującym wyniki pracy szkoły i nauczycieli. W efekcie przez lata nauczyciele wszystkich szkół musieli analizować opracowane przez okręgowe komisje egzaminacyjne wyniki swoich uczniów i tworzyć na ich podstawie programy naprawcze, w wyniku których, mając na uwadze ten sam efekt, zakładano osiągnięcie lepszych rezultatów w porównaniu do tych, które uzyskali uczniowie w minionym roku szkolnym. Przepraszam za język, ale o tak działającym systemie inaczej pisać nie można. To system, o którym Sadura powiedział: „Polska szkoła jest nastawiona na potrzeby ministra, kuratora, burmistrza, nauczyciela, księdza. Dzieci są gdzieś na dole tej drabiny potrzeb²²”. Bo polska szkoła nie jest dla uczniów!

Dlaczego więc rozmawiamy o standaryzacji? Z jednej strony mamy z nią problem. „System wyższych uczelni został zaprojektowany z myślą o kształceniu tych, którzy mogliby tworzyć i utrzymywać standardy. W czasach, kiedy maszyny coraz lepiej dostosowują się do standardów, nasza wartość dodana leży w umiejętności rozwiązywania problemów i radzenia sobie w niespotykanych dotąd sytuacjach. (...) system edukacji, szczególnie na wyższych uczelniach, nie rozwija ani kreatywności, ani współpracy. (...) Kiedy praktyka, która wydaje się tą najlepszą, wejdzie w automatyczny tryb odtwarzania, trudno ją zakwestionować. (...) pojawienie się technologii informatycznych i sektora usług oraz zawirowania gospodarcze położyły kres stabilności stanowisk pracy. I nawet jeśli praca zawiera zadania rutynowe, obejmuje coraz więcej zadań nierutynowych, wymagających zdolności adaptacyjnych²³”. Standaryzacja unifikuje, automatyzuje i podporządkowuje działanie, a nawet myślenie do jednej sztancy, a przecież świat rozwija się w sposób dużo bardziej skomplikowany. Pozornie dobre algorytmy postępowania gwarantują powszechność właściwych rozwiązań. Ciągłe słyszymy, że jeśli zrezygnujemy z „właściwego” ka-

²² J. Ćwielucha, *Pracy domowej...*

²³ J. Lamri, *Kompetencje...*, s. 63–64.

nonu lektur, to stracimy rdzeń wspólnoty kulturowej, zagubimy język odwołań i metafor, sprowadzając go jedynie do najprostszych znaczeń i zastępowania słów wyrazami, które mogą zastąpić wszystkie inne. Coraz wyraźniej też dochodzi do nas, że rezygnacja z „właściwej” interpretacji zdarzeń i postaci historycznych, zwłaszcza dotyczących dziejów naszego narodu, spowoduje błędną interpretację naszego dziedzictwa i umożliwi gloryfikację postaci niewłaściwych z pominięciem tych, którzy zasługują na szczególne upamiętnienie. Tymczasem potoczna rozmowa na ulicy, a nierzadko i w szkole, sprowadza się do języka najprostszych znaczeń (z wykorzystaniem aktualnie obowiązującej nowomowy), zaś treści historyczne są całkowicie podporządkowane reprezentowanym przez poszczególne osoby poglądom politycznym, w efekcie czego to samo zdarzenie może być podawane jako symbol naszej glorii lub klęski, zaś postać historyczna nazywana przez jednych bohaterem, a przez drugich zbrodniarzem. Z podobnym podejściem do wiedzy mamy spotykamy się coraz częściej w wypadku nauk ścisłych, co może jest mniej widoczne w szkole, ale bardziej w otaczającym nas świecie, w którym na co dzień doświadczamy skrajnie różnej oceny faktów związanych z biologią, chemią, geografią, a nawet matematyką czy ekonomią. Standaryzacja, a zwłaszcza związane z nią algorytmy postępowania działają tylko wtedy, kiedy służą powtarzalności czy odtwarzaniu dobrych praktyk oraz rozwiązań. Jednak gdy opierają się na błędnych podstawach czy wzorcach, wprowadzają upowszechnianie się niewłaściwych rozwiązań. By tego uniknąć na poziomie edukacji, mniej uwagi należy przywiązywać do jedynie słusznych przekazów, więcej zaś do standardów krytycznego myślenia i weryfikacji treści, źródeł oraz przydatności praktykowania nauczanych umiejętności czy kształtowanych postaw. Jednym z rozwiązań jest określenie standardu wykrywania odchylenia od przyjętego rozwiązania, wzoru czy klucza. Model ten z powodzeniem zastosowano w praktyce oceny za-