

Marzena Żylińska

Metodyka dyskretna, czyli dlaczego powinniśmy odejść od kultury nauczania i stworzyć kulturę uczenia się¹

„My to już dawno robimy!”

W czasie licznych konferencji i prowadzonych przeze mnie szkoleń często słyszę zdanie:

- *Ale my to wszystko, o czym pani mówi, od dawna robimy! W naszej szkole już dawno wprowadziliśmy kulturę uczenia się.* –

- *Tak?* – pytam wtedy. *A na czym ta kultura uczenia się polega?* –

- *Robimy projekty* – odpowiadają zazwyczaj moi rozmówcy.

- *A jak często je organizujecie?* – dopytuję.

W odpowiedzi najczęściej słyszę, że jest to jeden projekt w roku szkolnym lub w semestrze. Dlatego drążę dalej.

- *A jak to wygląda procentowo? Ile procent lekcji to tradycyjna transmisja wiedzy, a jaka część przypada na aktywne poznawanie świata i uczenie się przez własną aktywność, doświadczanie, eksperymentowanie?*

Jeszcze się nie zdarzyło, żebym usłyszała choćby przybliżone wartości procentowe. Zazwyczaj moi rozmówcy mówią, że przecież nie można wszystkiego, co znamy i dotychczas robiliśmy, wyrzucić do kosza, że metody podawcze też są potrzebne, że bez klasówek uczniowie by się nie uczyli, że...

Za każdym razem, gdy słyszę zdanie „Ale my to już dawno robimy!” uświadamiam sobie, jak długa droga przed nami. Żeby rozwiązać problem, najpierw trzeba go dostrzec, a to wydaje się największą przeszkodą na drodze ku nowemu modelowi szkoły. Żeby zmienić system edukacji, najpierw trzeba uświadomić sobie, jak wiele musimy zmienić. Jeden projekt w roku szkolnym,

¹ Artykuł bazuje na rozdziale mojego autorstwa: *Od alternatywnych idei do metodyki dyskretnej*, zamieszczonym w książce *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, przeze mnie redagowanej (Toruń 2019).

semestrze, czy nawet w miesiącu to jedynie listek figowy, wygodne alibi, które poprawia samopoczucie dorosłym i stwarza iluzję nowoczesnej edukacji. Alibi, dzięki któremu możemy nie dostrzegać, jakim skansenem jest obecny model edukacji i jak głębokich zmian potrzebuje, by sprostać wymogom XXI wieku.

Dlaczego tak trudno odejść od szkoły transmisyjnej i metod podawczych?

Zmiana modelu szkoły wymaga zmiany każdego z tworzących ją elementów. O nowej roli nauczyciela i uczniów dużo się ostatnio mówi. Aby uczniowie mogli uczyć się poprzez własną aktywność, samodzielnie odkrywać świat, wchodzić w rolę eksperymentatorów, potrzebna jest inna kultura edukacyjna, inne środowisko, materiały dydaktyczne nowej generacji, a nauczyciele potrzebują nowej metodyki. Szkoła nie powinna izolować uczniów od prawdziwego życia, bo to właśnie jest źródłem „szkolarstwa” i wynikającej z niego nudy i zniechęcenia. „Szkolarstwo to system pracy i życia właściwy tylko szkole, nie mający żadnej wartości poza nią, gdyż nie potrafi przygotować dziecka do różnorodnych sytuacji życiowych” – pisał Celestyn Freinet w *Niezmiennych prawdach pedagogicznych*². Tam, gdzie wszystko jest z góry zaplanowane nie ma miejsca ani na kreatywność, ani na spontaniczność, ani na autonomiczne działania, a to właśnie tworzy podglebie dla motywacji wewnętrznej. To ona napędza dzieci do działania, poznawania świata i uczenia się. Gdy systemowo zostanie wygaszona przez system nagród i kar, czyli np. przez stopnie, dzieci stają się uczniami. Uczniów napędza motywacja zewnętrzna. Robią to, co każe nauczyciel. Nie kierują się już – jak to robiły wcześniej – swoimi zainteresowaniami i fascynacjami, nie kierują uwagi ku temu, co dla nich ważne, ale robią to, czego oczekują nauczyciele i za co obiecali nagrody. Celem stają się oceny, średnie, świadectwa. W efekcie radosne, ciekawe świata, eksplorujące otoczenie i zadające tysiące pytań wewnątrzsterowne dzieci zamieniają się w zewnątrzsterownych uczniów, którzy zanim coś zrobią, analizują czy im się to opłaca. Przejawem takiej postawy jest pytanie: „Czy to jest na ocenę?”.

Jako osoba przez wiele lat zajmująca się metodyką i przygotowująca do pracy przyszłych adeptów zawodu nauczyciela, często zastanawiałam się jaką rolę w procesie wygaszania u dzieci wewnątrzsterowności odgrywa tradycyjna metodyka. Wymaga ona, żeby nauczyciele, tworząc scenariusze lekcji, co do minuty określali, co uczniowie będą robić, mówić, myśleć. Od wielu studen-

² C. Freinet, *Niezmienné prawdy pedagogiczne*, Otwock 1933, s. 14.

tów wciąż jeszcze oczekuje się wpisywania do konspektów, inaczej nazywanych scenariuszami lekcji, „oczekiwanych odpowiedzi uczniów”. Ale tam, gdzie wszystko jest z góry zaplanowane nie ma miejsca ani na autonomię, ani na kreatywność. Właśnie w tym pozbawianiu uczniów autonomii i możliwości rozwijania kreatywności upatruję przyczyn systemowego wygaszania motywacji do nauki, z jaką dzieci przychodzą do szkoły. Jednak nigdy nie udało mi się przekonać moich kolegów i koleżanek, którzy jak ja byli promotorami prac studenckich, żeby zmodyfikować nasze oczekiwania i odejść od planowania, przypominającego raczej metodyczną buchalterię. Na tym polu poniosłam całkowitą porażkę. Również uczestnicy moich seminariów dyplomowych, aby ukończyć studia i zdobyć dokument dający uprawnienia do pracy w szkole, musieli pisać tradycyjne scenariusze lekcji, skupiać się nie tylko na drobiazgowym planowaniu tego, co mają robić, mówić i myśleć uczniowie, ale również na progresji i formułowaniu celów lekcji, które koniecznie musiały być celami operacyjnymi. I choć byłam przekonana, że właśnie takie podejście jest przejawem szkolstwa i przyczyną wygaszania u uczniów motywacji wewnętrznej, jako promotor musiałam trzymać się obowiązujących standardów prac dyplomowych. System był ode mnie silniejszy. To pokazuje jego siłę i sposób działania. Nawet, jeśli ktoś jest przekonany o szkodliwości tradycyjnych rozwiązań, to, chcąc zmieniać szkołę, musi wykazać się biegłością robienia tego, co jego zdaniem należy odrzucić. Po wielu latach zajmowania się metodyką doszłam do wniosku, że jedną z głównych przyczyn szkolnych problemów wielu uczniów, przyczyną zniechęcenia, nudy i niskiej efektywności jest tradycyjna metodyka, która jest metodyką kultury nauczania.

Do czego przygotowuje szkoła?

Tradycyjna metodyka jest metodyką nauczania. Adeptci zawodu nauczyciela wciąż są przygotowywani do pracy w szkołach i przedszkolach w taki sam sposób. W tradycyjnej kulturze nauczania to nauczyciel wyznacza uczniom drogę rozwoju, jedną dla wszystkich. Uczniom w tym teatrze przypada rola wykonawców poleceń. Ich zadaniem jest działanie zgodne z planem nauczyciela, opartym na podstawie programowej. W tym modelu problem stanowią zarówno uczniowie rozwijający się w wolniejszym, jak i szybszym tempie. Metodyka kultury nauczania opiera się na metodach podawczych i przekonaniu, że wszyscy mogą rozwijać się w takim samym tempie. Takie podejście dobrze oddaje obrazowe określenie „nauczanie stadne”. Nauczyciel określa cel

i temat lekcji, wybiera materiały, tzn. teksty, ćwiczenia i zadania, a także metody pracy. Na zainteresowania, fascynacje, potrzeby czy trudności uczniów nie ma tu miejsca. W każdym razie system ich nie uwzględnia, tak samo jak nie uwzględnia indywidualnych różnic między nimi. Takie podejście można nazwać totalnym. Uczniowie traktowani są jak przedmioty nauczania, które na nic nie mają wpływu i których zadaniem jest realizowanie poleceń. Wielu reformatorów edukacji, takich jak Friedrich Froebel, Maria Montessori czy Celestyn Freinet doskonale zdawało sobie sprawę z tego, że przymus i presja źle wpływają na motywację do nauki. Problem ten poruszył Freinet w nieziennej prawdzie nr 7: „Każdy woli sam wybrać sobie pracę, nawet jeśli wybór wypadnie niekorzystnie”³.

Ponieważ nie umiemy mierzyć tego, co w życiu najważniejsze, największą wagę przywiązujemy do tego, co umiemy mierzyć.

Ceną za poskromienie dziecięcej żywiołowości i zanegowanie podmiotowości dzieci jest utrata motywacji wewnętrznej i niechętny stosunek do szkoły i do instytucjonalizowanej nauki. To jednak wciąż jest tematem

tabu. Z jednej strony wielu dorosłych uważa, że szkoła musi boleć, a z drugiej podtrzymywany jest fikcyjny jej obraz jako miejsca przyjaznego dzieciom i autentycznie dbającego o ich potrzeby rozwojowe. Znalezienie rozwiązania problemów edukacji wymaga zdemitologizowania naszego postrzegania tej instytucji, czyli odrzucenia wielu wygodnych dla nas mitów. Jednym z nich jest przeświadczenie, że dzieci uczą się tylko wtedy, gdy są nauczane. Wiara w ten mit determinuje zarówno postrzeganie roli nauczyciela, jak i uczniów.

Mówiąc o krzywdach dziecka, które hamują jego rozwój, warto ponownie powołać się na Celestyna Freineta:

1. lekcje szkolne oparte na podziale treści na przedmioty,
2. podręczniki powiązane z poszczególnymi programami,
3. stereotypowe, wykonywane przez całą klasę ćwiczenia.

Innym mitem, który przysłania wielu ludziom rzeczywisty obraz szkoły, jest przekonanie, że przygotowuje do życia. Nic bardziej mylnego. Szkoła w obecnej formule przygotowuje do testów i nagradza za udzielanie najbardziej typowych odpowiedzi. Jak długo będziemy mylić rozwój potencjału każdego dziecka z przygotowaniem do testów, tak długo nie stworzymy naprawdę

³ *Ibidem*, s. 12.

stymulującego środowiska, a uczniowie nie będą w szkole przygotowywani do życia. Największym problemem jest systemowe wygaszanie przez szkołę wielu, ważnych z punktu widzenia pracodawców, kompetencji. Wystarczy wymienić tu innowacyjne myślenie, kreatywność, nastawienie na współpracę czy potrzebę autonomicznego działania. Ponieważ nie umiemy mierzyć tego, co w życiu najważniejsze, największą wagę przywiązujemy do tego, co umiemy mierzyć.

Dzieci chcą się uczyć, ale inaczej niż oczekuje tego tradycyjna szkoła

Metodyka kultury uczenia się, czyli metodyka dyskretna, traktuje uczniów jak pełnoprawne, autonomiczne podmioty, które mają określone potrzeby, różne możliwości, talenty, fascynacje i deficyty. Dzieci i młodzi ludzie najlepiej rozwijają się, gdy mogą uczyć się w naturalny sposób. Choć dziś o naturalnych mechanizmach uczenia się mówią neurobiolodzy, pedagogzy i psychologowie, to takie podejście już w XVIII wieku propagował francuski lekarz i pedagog Jean Itard.

Zmiana modelu szkoły wymaga ponownego zdefiniowania jej celów. Chodzi tu nie tylko o deklaracje, ale również o tzw. ukryty plan szkoły. Jej celem nie powinna być realizacja podstawy programowej, ale stworzenie wszystkim uczniom warunków do rozwinięcia ich indywidualnego potencjału, a więc całego wachlarza posiadanych talentów. W nowej kulturze edukacyjnej nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę z tego, że kluczową rolę w budowaniu motywacji wewnętrznej odgrywa poczucie sprawstwa i poczucie własnej wartości⁴, a one pojawiają się wtedy, gdy człowiek może dokonywać samodzielnych wyborów i ma wpływ na to, co i jak robi. Oznacza to konieczność zmiany tradycyjnej formuły lekcji. Jak już zostało powiedziane, w tradycyjnym modelu szkoły to nauczyciel podejmuje wszystkie decyzje dotyczące procesu uczenia się. Określa cele lekcji, wybiera materiały, w tym również zadania, wyznacza czas i decyduje o metodach i formach pracy. Od niego zależy również forma kontroli postępów. W tym modelu rolą uczniów jest podążanie po wytyczonej ścieżce i wykonywanie poleceń nauczyciela. Doświadczenie pokazuje, że wielu uczniom, szczególnie osobom kreatywnym o dużej potrzebie autonomii, taka formuła nauki nie odpowiada. Część z nich jawnie się buntuje, próbując wykonywać zadania po swoimemu, czego skutkiem jest przypięcie im łatki trudnego ucznia,

⁴ Lekarz i neurobiolog Joachim Bauer ostrzega, że brak poczucia własnej wartości może powodować u dziecka fatalne skutki, a u młodych ludzi często jest przyczyną sięgania po narkotyki, co jest spowodowane szukaniem przez organizm dających zadowolenie środków zastępczych. J. Bauer, *Co z tą szkołą?*, Słupsk 2015, s. 22-23.

inni tracą zainteresowanie tym, co dzieje się na lekcjach i się wycofują. O takich uczniach mówi się, że nic ich nie interesuje i nie mają motywacji do nauki. Reprodukowanie podanych treści i wynikająca z takiej formy pracy nuda są dla dużej grupy uczniów największą przeszkodą w drodze do sukcesu. Pełniąc przez wiele lat funkcję kierownika praktyk pedagogicznych, które studenci kierunków nauczycielskich odbywają w szkołach, często spotykałam się z przypadkami błędnych diagnoz uczniowskich problemów. Osoby, które uchodziły za mało zdolne, po zmianie metod pracy na wymagające aktywności, zaczynały angażować się w lekcje i robiły ogromne postępy. Mogąc mieć wpływ na to, co dzieje się na lekcji i wybierać formy pracy czy źródła, z których czerpią wiedzę zadziwiająco szybko zmieniały swoje nastawienie do przedmiotu i nauki. Zapewne doświadczył tego każdy z Czytelników, kiedy np. po odejściu nieulubianego nauczyciela nagle zaczęliśmy lubić przedmiot, którego uczył. Powodem tej zmiany była nowa, pełna entuzjazmu nauczycielka, która potrafiła nawiązać dobre relacje. Bywa też odwrotnie. Najciekawszy przedmiot, po zmianie nauczyciela, a więc i metod pracy, nagle staje się najtrudniejszym i budzącym głęboką niechęć, bo ciekawe eksperymenty i rozmowy zastąpiła surowa dyscyplina, punkty, sprawdziany, testy i związany z nimi ciągły strach i stres.

Dlaczego metodyka dyskretna?

Uwzględnienie rozwojowych potrzeb dzieci i ich możliwości od dawna postulowali reformatorzy edukacji. Dzięki empatii i zdolności wnikliwej obserwacji rozumieli, czego potrzebują mali ludzie, żeby móc w harmonijny sposób rozwijać swój potencjał. Z tych obserwacji płynęły mniej lub dalej idące postulaty odejścia od metod transmisyjnych i zastąpienia ich wymagającą indywidualizacji kulturą uczenia się. Reformatorzy edukacji doskonale rozumieli, czego potrzebuje żywa inteligencja dzieci, aby móc się rozwijać. Warto w tym kontekście przytoczyć słowa Céline Alvarez, współczesnej francuskiej reformatorki rozwijającej idee Marii Montessori i czerpiącej również z jej inspiracji, czyli dorobku dwóch zajmujących się pedagogiką lekarzy Jeana Itarda i Édouarda Séguina.

To nie sama nauka jest dla dzieci męcząca, bo mały człowiek jest zaprogramowany do nauki. To, co je męczy, to konieczność uczenia się rzeczy uwłaczających ich inteligencji. Szkoła powinna w końcu to pojąć: mózg ludzki jest nadzwyczajny – poszukuje *sensu, życia, mądrości i głębi*. Został zaprogramowany, by uczyć się tego, co piękne, wielkie, żywe, dynamiczne i inspirujące. Dajmy mu, czego potrzebuje.

Dlatego właśnie w Gennevilliers odrzuciłam bezkompromisowo wszystkie zajęcia i zadania, które nie przedstawiały dla dzieci sensu. Wybierając je, kierowałam się tym, czy na dany rodzaj czynności lub dane zadanie dzieci reagowały radością i chęcią natychmiastowego samodzielnego wykonania. Jeśli się tak nie działo – wycofywałam daną propozycję dydaktyczną z oferty⁵.

Podejście Céline Alvarez jest jednym z przykładów tego, co nazywam metodyką dyskretną. Nauczycielka w przemyślany sposób stworzyła środowisko edukacyjne, które określało możliwe kierunki rozwoju dzieci, niczego im w jawny sposób nie narzucając i nie zabierając im poczucia wolności i sprawstwa, dzięki czemu mogły pracować, kierując się własnymi potrzebami rozwojowymi i motywacją wewnętrzną. Celem metodyki dyskretniej nie jest rezygnacja dorosłego, czy nauczyciela, ze wskazywania uczniom drogi rozwoju czy sterowania procesem uczenia się. Dzieci potrzebują płynących od opiekunów inspiracji. Chodzi raczej o zastosowaną formę. W tradycyjnej kulturze nauczania nauczyciel decyduje o wszystkim w jawny sposób i poprzez polecenia i zadania zazwyczaj narzuca uczniom treści oraz metody pracy. W czasie tradycyjnej lekcji wszystko odbywa się pod jego dyktando. Metodyka dyskretna, jak sama nazwa wskazuje, prowadzi uczniów w bardziej subtelny sposób. Wskazuje wprawdzie drogę rozwoju, pozostawiając jednocześnie uczącym się dużą przestrzeń wolności, która umożliwi im wykorzystanie indywidualnych preferencji, kierowanie się własnymi zainteresowaniami i fascynacjami oraz rozwijanie mocnych stron. Nauczyciel planujący zajęcia na podstawie metodyki dyskretniej musi odpowiedzieć na pytanie, jak planować lekcje, by stworzyć uczniom jak największą przestrzeń dla ich własnej aktywności i jak dobrać materiały edukacyjne, by mogli rozwijać wewnątrzsterowność, poczucie sprawstwa i autonomii.

Metodyka dyskretna a dobór zadań

Decyzją mającą ogromny wpływ na efektywność procesu uczenia się jest dobór materiałów dydaktycznych, a więc tekstów, zadań i ćwiczeń. W kulturze nauczania dominują zadania receptywne i reproduktywne z jedną dobrą odpowiedzią. Zdecydowana większość nie rozwija kreatywności i nie pozwala ani na zindywidualizowane, ani tym bardziej na spersonalizowane podejście. Takie schematyczne, wymagające prostej reprodukcji zadania, które w intencji ich autorów mają pomóc w utrwalaniu poznanej wiedzy, są niezwykle skuteczną metodą niszczenia motywacji wewnętrznej i źródłem nudy i zniechęcenia.

⁵ C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka*, Warszawa 2017, s. 114-115.

Nauczyciel, pracujący na podstawie metodyki dyskretnej, planuje zadania, które:

- wymagają zaangażowania, którego skutkiem jest Brunerowskie „efektywne działanie poznawcze”⁶,
- wymagają pracy w grupach,
- nie mają jednej dobrej odpowiedzi,
- można je zrobić na wiele różnych sposobów i na różnych poziomach,
- można je rozwiązać różnymi metodami, z zastosowaniem różnych technik,
- wymagają głębokiego przetwarzania,
- wymagają łączenia treści z różnych dziedzin wiedzy,
- umożliwiają rozwijanie wielu ważnych w życiu kompetencji,
- umożliwiają konstruowanie znaczeń,
- umożliwiają kierowanie się własnymi zainteresowaniami i możliwościami,
- umożliwiają tworzenie z informacji wiedzy, czyli tworzenie jej struktury,
- uczniowie widzą w pracy nad nimi sens,
- budzą zainteresowanie uczniów.

Oczywiste jest, że jedno zadanie nie musi spełniać wszystkich podanych kryteriów. Podaną listę należy raczej traktować jako wskazanie kierunku. Aby stworzyć dzieciom warunki do samodzielnego konstruowania znaczeń i nadawania informacjom struktury wiedzy, potrzebne są zupełnie inne zadania, niż te, które dominują dziś w zeszytach ćwiczeń i które uczniowie rozwiązują, przygotowując się do testów⁷.

W ostatnim czasie ukazały się dwie książki mojego autorstwa. Pierwsza nosi tytuł *Życie to nie wyścigi*, a druga *Między kijem a marchewką*⁸. To książki dla dzieci, które już umieją pisać i czytać. Ale zawarte w nich przesłanie związane np. z motywowaniem do nauki, adresuję do nauczycieli i rodziców. W treść obu książek zostały wplecione zadania typowe dla metodyki dyskretnej. Dostają wiele informacji, że są one dla nauczycieli inspiracją do tworzenia własnych. Są to zadania otwarte (nie mają jednej dobrej odpowiedzi), wymagają kreatyw-

⁶ J.S. Bruner używał pojęcia „efektywne działanie poznawcze” w kontekście tworzenia przez nauczyciela warunków umożliwiających efektywną naukę. Brunerowskie efektywne działanie poznawcze stoi w opozycji do nauki polegającej na mechanicznym reprodukowaniu wiedzy.

⁷ Z metodycznego punktu widzenia większość zadań w tradycyjnych zeszytach ćwiczeń to nie ćwiczenia, a narzędzia pomiaru, które niczego nie ćwiczą. Choć receptywne i reproduktywne zadania często są mylnie określane jako ćwiczenia, nie stwarzają okazji do przetwarzania informacji, które jest warunkiem efektywnego kodowania nowych faktów.

⁸ M. Żylińska, *Życie to nie wyścigi*, Toruń 2019 i *Między kijem a marchewką*, Toruń 2020. Książki adresowane są do dzieci, które już umieją czytać i pisać, ale można z nich korzystać również w klasach 4-6 na języku polskim, matematyce i na godzinach wychowawczych. Zadania nie mają określonego poziomu i można je dowolnie wybierać. Z większością zadań, szczególnie tymi rozwijającymi kompetencje językowe i pisanie, można pracować w klasach 4-6.

ności i każde dziecko lub każda grupa może je zrobić „po swojemu”, na miarę swoich aktualnych możliwości. W książce zostały poruszone ważne i trudne problemy, które są udziałem wszystkich dzieci, np. radzenie sobie z trudnymi emocjami, szkolnymi porażkami, ocenami, samodzielnym planowaniem pracy czy koniecznością zmiany planów i szukania nowych strategii, gdy nie udaje się osiągnąć zamierzonych rezultatów. Tradycyjne materiały często infantylizują świat dziecka i nie tworzą okazji do rozmów na trudne tematy, z którymi muszą się mierzyć kilkulatki. Nauczyciele, którzy wykorzystują w pracy z uczniami książki *Życie to nie wyścigi* i *Między kijem a marchewką*, relacjonują, że dzieciom dużo łatwiej jest rozmawiać o trudnych zachowaniach czy emocjach, gdy problem dotyczy książkowych bohaterów. Przeniesienie własnych trudności na zewnątrz pozwala spojrzeć na nie z innej perspektywy.

Pomiar dydaktyczny czy diagnoza w procesie?

Książki *Życie to nie wyścigi* i *Między kijem a marchewką* adresowane są z jednej strony do dzieci, a z drugiej do dorosłych, nauczycieli i rodziców. Sposób, w jaki dzieci rozumieją przedstawione problemy, może być dla dorosłych cennym źródłem informacji dotyczących ich rozwoju. Wiele zadań, np. zadania matematyczne, które trzeba samodzielnie stworzyć, uwzględniając podane dane, pozwalają również na diagnozowanie w procesie. Dzięki temu nauczyciele mają doskonały obraz tego, co które dziecko potrafi, a z czym sobie jeszcze nie radzi, bez konieczności przeprowadzania stresujących i zaburzających pomiar sprawdzianów.

W tradycyjnym modelu szkoły liczy się nie jakość, ale ilość. Dla wielu dorosłych, wyznacznikiem jakości szkoły jest liczba zrobionych zadań, „przerobionych” w podręczniku stron, liczba sprawdzianów i ocen czy zajęć pozalekcyjnych. Czas spędzony w szkole lub na dodatkowych zajęciach jest utożsamiany z nauką. Jeśli wszystkiego jest dużo, to znaczy, że proces uczenia się przebiega efektywnie. Jakość nie jest brana pod uwagę. Mało kto interesuje się tym, czy dziecko widzi sens w zadaniach, nad którymi pracuje, jaka jest ich wartość metodyczna, czy umożliwiają głębokie przetwarzanie, czy uczą jedynie, że aby uniknąć kłopotów, trzeba wykonywać polecenia. Dokładnie to samo dotyczy jakości sprawdzianów i diagnoz. Wiele osób utożsamia testowanie z procesem uczenia się. Z metodycznego punktu widzenia wygląda to zupełnie inaczej.

Im więcej testowania i pomiaru dydaktycznego, tym mniej czasu na naukę⁹. Dlatego jednym z kluczowych wyznaczników metodyki dyskretniej jest stosunek do pomiaru dydaktycznego.

Nauczyciel, który odchodzi od kultury nauczania i przechodzi do kultury uczenia się, powinien maksymalnie ograniczyć wszelkie formy pomiaru dydaktycznego – a jeśli to możliwe, zrezygnować z oceniania¹⁰ – zaoszczędzony zaś czas przeznaczyć na naukę. Powinien też pamiętać, że od tego, jakie zaplanował zadania zależy efektywność procesu uczenia się. Jeśli czas lekcji jest nieefektywnie wykorzystany, nauka zostaje przeniesiona do domu, a rodzice zmuszani zostają do wchodzenia w rolę nauczycieli. Szkoła nie powinna zabierać czasu przeznaczonego na życie rodzinne. Zarówno rodzice, jak i dzieci powinni mieć czas na odpoczynek, choćby po to, by następnego dnia znowu móc efektywnie pracować. Wielu nauczycieli obawia się, że rezygnując ze sprawdzianów, nie będą mieć wglądu w to, co uczniowie już opanowali, a z czym sobie jeszcze nie radzą. Temu celowi dużo lepiej służy inne narzędzie metodyczne, o którym była już mowa, czyli diagnoza w procesie.

Ponieważ tradycyjny model szkoły wyrobił w nas przekonanie, że człowiek uczy się tylko wtedy, gdy jest nauczany, lata spędzone w szkolnej ławce wyrobiły w nas określone przyzwyczajenia. Uczono nas pracy pod dyktando i trzymania się podanych schematów. Kultura testów wyrobiła w nas przekonanie, że na każde pytanie jest jedna dobra odpowiedź i że wszystko da się zmierzyć i ocenić. Warto sobie uświadomić, skąd bierze się potrzeba ciągłego oceniania i przekonanie, że rozwój człowieka poddaje się prostemu pomiarowi. „Ludzie, którzy przeszli pełnowymiarowe kształcenie szkolne, pozwalają, by niemierzalne doświadczenia wymykały im się z rąk. W ich oczach wszystko, czego nie można zmierzyć, staje się drugorzędne i niebezpieczne. A przecież nie muszą być okradani z kreatywności. W toku kształcenia oduczyli się »robić« swoje lub »być« sobą”¹¹, twierdzi Ivan Illich. Lektura książki *Odszkolnić społeczeństwo* pozwala zrozumieć, dlaczego tak wielu rodziców domaga się ocen, dlaczego tak ostro reagują nawet na próby zredukowania ich liczby. W ich uszkolnionym myśleniu to oceny nadają nauce sens i są namacalnym dowodem postępów.

⁹ Patrz: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 233.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych Na podstawie art. 44zb ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2018 r. poz. 1457, 1560, 1669 i 2245) stanowi, że nauczyciel musi wystawić uczniom przynajmniej jedną ocenę w roku szkolnym, tę na świadectwie. Oceny bieżące nie muszą być wystawiane w formie cyfrowej.

¹¹ I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojsak, Warszawa 2010, s. 87.

Jeśli nie ma ocen, to znaczy, że dziecko się nie uczy. Na tak myślące osoby duża liczba sprawdzianów, kontroli i ocen działa uspokajająco. Ich brak wywołuje zaniepokojenie, a nawet strach. Dlatego nauczyciele, którzy przenoszą punkt ciężkości z oceniania i kontroli na proces uczenia się, muszą poświęcić wiele uwagi rodzicom i znaleźć czas na wygaszanie ich autentycznych obaw. Jednak, wybierając między dobrem dzieci a dobrem rodziców zawsze powinni wybierać dobro tych pierwszych, nawet jeśli wywołuje to dyskomfort dorosłych. Dobro dziecka powinno być stawiane również przed potrzebami systemu.

Motywacja wewnętrzna a możliwość robienia zadań „po swojemu”

Rolą nauczyciela stosującego metodykę dyskretną jest wskazywanie kierunku, a nie oczekiwanie, że uczniowie będą podążać wytyczoną przez niego drogą w wyznaczonym przez niego tempie. Celem jest subtelne sterowanie, które nie pozbawia uczniów poczucia autonomii i sprawstwa oraz tworzy przestrzeń do rozwijania kreatywności. Takie podejście pozwala na rozwijanie u uczniów wewnętrznej motywacji i wielu potrzebnych w życiu kompetencji. Ale przede wszystkim tworzy warunki ku temu, by uczniowie mogli przejąć odpowiedzialność za swój proces uczenia się i by rozwinęli przekonanie, że mają kontrolę nad własnym życiem.

Koncepcja metodyki dyskretniej jest spójna z postulatami reformatorów edukacji. Ich wizje roli nauczyciela, choć nieco się od siebie różnią, wszystkie prowadzą w tym samym kierunku. Szkoła nie może dzieciom i młodym ludziom wszystkiego narzucać, nie może pozbawiać ich prawa do autonomicznego, zgodnego z ich naturą rozwoju. Jednym z głównych źródeł opresyjności obecnego systemu edukacji jest sformalizowana, zbiurokratyzowana i przeracjonalizowana metodyka, która – jak mówi Illich – z nauczycieli czyni dystrybutorów gotowych produktów, a z uczniów biernych i pozbawionych woli konsumentów. Dzieci chcą się uczyć, a w szkołach wciąż jeszcze są nauczane. Pozbawienie ich autonomii i możliwości twórczego działania wielu z nich zamyka drogę do sukcesu, jest źródłem frustracji, zniechęcenia, a nawet oporu. Musimy wreszcie zrozumieć, przed czym wiele dzieci się broni i zastanowić się, czy mają do tego prawo. Warto pochylić się nad postawionym przez Celestyna Freineta pytaniem, czy droga, którą od wielu lat idzie edukacja nie jest błędem lub iluzją¹². Wiele przemawia za tym, że powinniśmy dziś wymyślić szkołę od nowa, bo ta, którą wszyscy znamy, powstała na potrzeby świata, którego już nie ma. Jednak

¹² C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, Otwock, Warszawa 1993, s. 5.

nie można zmienić szkoły, nie zmieniając tego, jak wyglądają szkolne lekcje. Dlatego powinniśmy odejść od kultury nauczania i stworzyć kulturę uczenia się, a to wymaga nowej metodyki i zupełnie innych kompetencji nauczycieli. Tworzenie nowej kultury edukacyjnej wymaga też tego, czego nasze szkoły często nie dostrzegają i nie rozwijają: kreatywności.

dr Marzena Żylińska zajmuje się metodyką, prowadzi szkolenia i warsztaty, pisze artykuły i książki. Przez wiele lat kształciła przyszłych nauczycieli i prowadziła seminaria metodyczne. Od wielu lat zajmuje się również tworzeniem materiałów dydaktycznych umożliwiających uczniom rozwijanie kreatywności, autonomii i krytycznego myślenia.
