

[11:] Redagowane s kolegi nauczycielki,  
pod red. E. Kruszenkiewic, MSiP, W-wa  
2000, 1. 234-249.

Krzysztof Kruszewski

## SIEDM CNOT KARDYNALNYCH NAUCZANIA

Zadanie jest pozornie proste: wyszukać w literaturze, jakie cechy *nauczania są w największej mierze odpowiedzialne za jego dobrą jakość*. A literatura jest w tym względzie nader bogata. Domiesień z badań jest mnóstwo, w dodatku układają się w logiczne wzory. Wielu autorów tak zwanych metaanaliz pozbięrało te badania, podało zbiorczej obróbce statystycznej i stwierdziło dowodnie, które cechy nauczania, z jaką siłą wpływają na jego poziom. Wystarczyłoby teraz to wszystko poddać krytycznej analizie, porównać z badaniami własnymi i kolegów, odnieść do podstawowej wiedzy o procesach uczenia się i nauczania. Tylko że nie ustaliliśmy jeszcze, *co świadczy o dobroci nauczania*. Jeśli zastanowić się nad tym, to jasny obraz zadania mętnieje.

O jakości nauczania wyrokuję się na jeden z dwóch sposobów, łącząc je czasem w rozmaitych proporcjach. Pierwszy – to stopień zgodności nauczania z uznanymi regułami i wzorcami postępowania dydaktycznego: temat lekcji powinien być wypisany na tablicy, jeśli został napisany niechlujnie, wcisnięty w jakiś inny tekst, to niedobrze; jeżeli nauczyciel o temacie zapomniał, to całkiem źle. Drugi – to osiągnięcia uczniów. Czyja klasa ma lepsze oceny? Z której klasy więcej uczniów przeszło do renomowanych szkół wyższego szczebla? Kto wychował więcej uczestników i laureatów konkursów przedmiotowych? Czy uczniowie osiągnęli lepsze wyniki w sprawdzianach?

Pierwszy sposób podoba się bardzo autorom podręczników dydaktyki lub metodyk przedmiotowych. Uprawiają go chętnie osoby hospitujące lekcje, zwłaszcza z zamiarem skontrolowania i ocenienia nauczyciela. Wydaje się, że jest to sposób właściwy ludziom, w których rękach jest władza. Elementem władzy jest stanowienie norm i kontrola ich przestrzegania. Autorzy książek pedagogicznych normy stanowią, kontrolerzy procesu dydaktycznego – ci starsi od nauczyciela ramę według własnych kryteriów i również według własnych kryteriów oceniają, czy i w jakim stopniu znajdują one odbicie w pracy kontrolowanego personelu.

Parędziesiąt lat temu, kiedy niezłomnie wierzyłem w stalową rzetelność norm postępowania formułowanych przez naukowców, no! powiedziałem niektórych, zaproponowałem paru uczestniczkom seminarium magisterskiego, do-

świadczonym nauczycielkom wykonanie prac poświęconych błędom nauczycielskim definiowanym jako odstępstwa od reguł dydaktycznych. Zamiar ten porzuciłszy już po pierwszym badaniu, gdy mieliśmy tylko wypróbować artykuł obserwacji. Magiistrantki zauważyły, że nauczycielka o marnej zawodowej reputacji popełniała znacznie mniej błędów od nauczycielki, która uchodziła za utalentowaną przodowniczkę. Ponieważ nie czuliśmy się na siłach rozstrzygnąć, czy źle dobraliśmy reguły, czy może badać je należy w szerszym kontekście, ja ki tworzy osobowość nauczycielki wraz z jej całą historią życia zawodowego (uczniowie, klasa, materiał) albo wreszcie może lepiej byłoby wysłuchiwać, skąd wzięły się dane reguły, wybraliśmy prosty schemat badania eksperymentalnego. Badaliśmy, jak na wynikach sprawdzianu wiedzy uczniów waga rozmaite warianty wybranej metody nauczania.

Zgola niedawno, przy okazji innych zupełnie badań oglądałem w liceum ogólnokształcącym lekcje nauczycielki, uznanej mistrzyni zawodu. Lekcje w trzech czwartych wyglądały fatalnie. Monotonny wykład, źle skomponowany, raczej podający niż problemowy. Nauczycielka „obrazliła” większość reguł dobrej lekcji i dobrego wykładu. Po wykładzie poprosiła o pytania. Byłem przekonany, że pytań od klasy nie będzie, że sama nauczycielka odpyła uczniów z zapamiętania i zrozumienia materiału wykładu. Tymczasem pytań było dużo. Dociekliwe, zaczępane. Wokół nich, nim nauczycielka zdążyła odpowiedzieć, jeśli w ogóle było to jej zamiarem, wybuchaly polemiki angażujące prawie wszystkich.

Jak pokazały doświadczenia nieudanych badań, postępy uczniów nauczycieli nieprzestrzegających zaleceń podręczników dydaktyki mogą być doskonałe. Teraz okazało się, że na pozornie zgnitym fundamencie podającego nauczania powstaje mocna i sliczna konstrukcja lekcji.

Zaletą tego sposobu oceniania jakości pracy nauczyciela jest wszechstronność: czego tylko dotyczy norma, a dotyczy praktycznie wszystkiego – od nauczania po kontakty z rodzicami i atmosferę w klasie albo szkole – mogą być traktowane jako dowód skuteczności nauczycieli.

Sposób drugi budzi wątpliwości inne, ale również poważne. Oto pani Maria co roku doprowadza do finału olimpiady matematycznej paru uczniów, ale reszta musi brać korepetycje, żeby poradzić sobie z egzaminami wstępnymi na politechnikę. Oto niemal wszyscy z klasy pana Kazimierza dostają się do dobrych liceów tyle, że są to dzieci skazane na sukces edukacyjny przez fakt urodzenia się w rodzinie wyposażającej potomków w pokazny kapitał kulturalny. Stopnie w dzienniku i na świadectwie to po części dowód opanowania materiału, a po części, zwykle większej zresztą, wskaźnik nauczycielskich wymagań i polityki oceniania. Przychodzi na myśl, żeby oddać się w opiekę zobiektywizowanych sprawdzianów, podobnych w przypadku wszystkich klas porównywalnych nauczycieli. I tak właśnie z reguły się robi, kiedy empirycznie pragnie się doweść związku między czynnościami nauczyciela a postępnami uczniów. Rzuca się jednak w oczy, że nie tylko badaczy począgają zobiektywizowane sprawdziany osiągnąć uczniowskich. Są one ulubionym narzędziem już nie jednosterk, ale instytucji sprawujących władzę nad oświatą.

Odkrycie tajemnicy osiągnąć nauczyciela wymaga ustalenia, co składa się na postępy uczniów. Jest to decyzja w znacznym stopniu arbitralna. Arbitralnie, co nie znaczy, że niesłusznie, przyjmuje się, że będą to postępy dydaktyczne, czyli opanowanie przepisane go materiału nauczania. Innymi słowy, jaką bazą informacyjną władają uczeni: ile wie i umie oraz co ze swoją wiedzą i umiejętnościami potrafi zrobić. Badacze analizują ów materiał nauczania i układają do niego sprawdziany. Powiedzmy, że w materiale znalazł się dział „tolerancja”. Cele pracy nad tym działem były między innymi takie: wyrobić postawę tolerancji wobec osób fizycznie odmiennych, wyznających inne religie, mających odmienne przekonania polityczne i estetyczne, odróżniających się obyczajowością, poznanie i analiza różnic wybranych kultur, religii, obyczajów.

Ponieważ nie da się ułożyć wygodnego praktycznie, a rzetelnego sprawdzianu postawy tolerancji, badacze ułożą pytania w rodzaju „wybierz trafną definicję tolerancji”, „które z podanych niżej cech składają się na postawę nietolerancji”, „z dwóch poniższych opisów religii wybierz to, co wspólne i co różne”. Ponieważ pani Zofia świetnie wbiła uczniom do głowy wiadomości i wybormie uczy, jak samodzielnie rozwiązywać problemy, jej klasa doskonale wypełniła sprawdzian, ale dopiero we wtorek, w poniedziałek bowiem nikt prawie nie przyszedł do szkoły. Niedziela była burzliwa: część uczniów po meczu piłkarskim biła się z policją i kibacami drużyny przyjezdnej, a druga część – o bardziej wyrafinowanych gustach – rozganiata demonstrację anarchistów i homoseksualistów.

Konkluzja stąd taka: ogromna większość badań nad czynnikami wpływającymi na jakość nauczania polega na szukaniu związku pomiędzy elementami sytuacji dydaktycznej a wynikami uczniów w sprawdzianach; sprawdziany obejmują z reguły materiał nauczania, znacznie rzadziej zmiany w osobowości ucznia i w jego sytuacji społecznej. Prawda ta to owa szczypta soli z jaciniskiej sentencji. Mając tę prawdę na względzie, traktujmy *cum grano salis* wnioski z badań nad skutecznością nauczania. W istocie bowiem wiemy tylko, jakie cechy nauczania podnoszą wyniki uczniów w sprawdzianach dydaktycznych.

W życiu, w rozmowach o swoich latach uczniowskich, sięgamy po zupełnie inny i pod pewnymi względami niezawodny sposób oceny nauczycieli – wspomnienia odniesione do własnej drogi życiowej. Z tej perspektywy widzimy, co który nauczyciel nam dał. Jakie popełniał ostre błędy, jakimi wyrazistymi zaletami się cechował. Co tygodniowo dodatek pedagogiczny do londyńskiego „Timesa” zawiera kolumnę, na której wartościowi ludzie opowiadają o wybitnych nauczycielach, na jakich trafili we własnych czasach *in statu pupillaris*. Uogólnienie takich przywoływanych z pamięci obserwacji, sformułowanie na tym fundamencie sądów naukowych i dogrzebanie się prawdziwości jest praktycznie niemożliwe. Da się jednak, mniemam, coś ważnego powiedzieć.

Za wybitnych nauczycieli uważamy zwykle takich, którzy nie mają poręcznych wad pedagogicznych, lecz sporo pedagogicznych przymiotów rozmaitej skali i jakąś jedną wielką zaletę, wokół której zbudowana jest reszta pedagogicznej osobowości nauczyciela. Dlatego doskonałi nauczyciele tak różnią się między sobą, dlatego tak trudno opisać wzorzec dobrego nauczyciela.

Pozostaje więc wrócić do cech nauczania korelujących wysoko z wynikami uczniów w sprawdzianach. Literatura mówi o związkach tych cech z wynikami sprawdzianów i różnych mierników, na przykład poczuciem zadowolenia, neutralnością, lękiem szkolnym. Rozpatrzywszy się w literaturze przyracającej lub sumującej wyniki badań nad efektywnością nauczycieli szczególnie uwagę wypada poświęcić, siedmiu właściwościom nauczania:

- 1) budowaniu znaczenia nowych wiadomości,
- 2) gospodarowaniu czasem lekcji,
- 3) czasowi wyczekiwania,
- 4) informacji zwrotnej,
- 5) kształtowaniu umiejętności uczenia się i myślenia,
- 6) formowaniu z klasy i szkoły środowiska sprzyjającego wydajnej nauce,
- 7) usuwaniu trudności kulturowych.

### 1. Jak wygląda niebo?

Dla przodków dzisiejszych wyznawców islamu niebo pełne było hurys spełniających najbardziej wyuzdane pomysły zbalwionych prawowiernych. Dla Indian niebo to przepelnione zwierzem bory i sawanny – krana wiecznych a udanych łowów. Sekistowskie to wyobrażenia, niemniej jednak ponętne. Chrześcijańskie niebo – przypominajmy sobie rozmowy o raj u toczone przez Sienkiewiczowskich bohaterów – to znacznie lepiej urządzona Ziemia; stopniowo pierwiastki fizyczne ustępowały pierwszeństwa pierwiastkowi duchowemu, wszelako zawsze chodziło o doznanie szczęścia. Odwrotnie chrześcijańskie piekło. Tu postawienie ludzka nastawiona była, wspomnijmy Dantego, na najokropniejsze zadawanie najdotkliwszych cierpień, wpierv fizycznych, a w miarę rafinowania kultury – psychicznych.

Porównajmy teraz te opisy z definicyjną prezentacją z *Nowej encyklopedii powszechnej* PWN. Według teologii katolickiej „niebo jest obcowaniem zbawionych z Bogiem, polegającym na intuicyjnym widzeniu go”, a piekło to „rzeczywistość śmierci wiecznej, czyli potępienia” polegającego na „wiecznym odzieleniu człowieka od Boga”. Dla ludzi bez wiedzy teologicznej takie definicje nie nie znaczą: nie rozumieją ich i nie potrafią powiązać konkretnie nieba z pojęciem nagrody, piekła z perspektywą kary. Czyli definicje te nie mają dla takich ludzi subiektywnego sensu poznawczego ani emocjonalnego. Trudno je nawet zapamiętać.

Pojęcia piekła i nieba są w naszej kulturze ważne, tkwią w niej i budują ją. Trzeba więc je poznać. Porównanie potocznych ich obrazu z wizerunkiem teologicznym pokazuje, jak człowiek stara się zrozumieć nowe pojęcia, doświadczania, uczucia, czyli nadać im sens. Zawsze odnosi je do tego, co już wie. Niebo jest nagrodą za uczciwe – jak uczciwość widzi dana kultura – życie. Wszystko zależy od tego, jak rozumiemy „nagrodę”. Piękne kobiety, polowania, sytość... No, ale rzecz dzieje się w królestwie niebieskim. Pod wpływem książek i dojrzałych ludzi przychodzi nam do głowy, że stan błogości przypisany nie-

bu musi być bardziej subtelny: antołowie, muzyka. I tak po kolei od konkretnu zacierpniętego z własnych doświadczeń, przez konkrety zacierpnięte z kultury uznawanej za wyższą (przyjmujemy na warę, że czujemy się szczęśliwi dzięki antelskiej muzyce, nie dość, że klasycznej, to granej na harfach, a nie dzięki discopolo), do skomplikowanej abstrakcji zatopienia się w Bogu.

Kiedy uczeń styka się z nową wiadomością (wiadomością w szerokim sensie), czyli informacją, umiejętnością albo wartością, stara się ją zrozumieć, to znaczy przyłożyć do niej to, co wie, umie, co uważa za dobre (złe), piękne (brzydkie). Nowa wiadomość wybucha niby szrapnel i trafia w różne punkty za-sobu wiedzy ucznia; tak pobudzone tworzą jej znaczenie (sens). Jeżeli trafia celnie, powstaje prawidłowe znaczenie. Może być i tak jednak, że w zasobie wiedzy brakuje tej, na podstawie której dąłoby się zrozumieć nową, mimo to uczeń stara się ją zrozumieć, posługując się wiedzą tylko w jego mniemaniu pasującą. Opowiadano mi o dziecku, które nadało sens pojęciu „wschodu”, odwolując się do znanego sobie pojęcia schodów – usłyszawszy w telewizji, że od Wschodu nadiąga tatarska nawała, poszło sprawdzić, co dzieje się na klatce schodowej. Jest otóż tak, że materiał nauczania lepiej opanowują uczniowie, których nauczyciele:

- 1) przygotowując lekcje uwzględniają kolarzące się z nowym materiałem uczniowskie wiadomości, umiejętności, a wśród nich umiejętności myślenia, i wartości;
- 2) korzystają z nich we wstępnej fazie pracy uczniów z nowym materiałem;
- 3) w razie potrzeby przygotowują glebę pod siew – uzupełniają wiedzę uczniów o elementy niezbędne do rozumnej pracy nad nowym materiałem. Te elementy, rzecz jasna, muszą z jednej strony mieć dla uczniów sens, a z drugiej, wiązać się z wiadomościami, pod które grunt przygotowują.

## 2. Piramida czasu

Rozsądek podpowiada, że im dłużej uczyć się czegoś, tym lepiej, więcej i dokładniej to coś się opanowuje. Od absolwentów liceów ogólnokształcących oczekuje się, że lepiej znać będą historię od absolwentów techników. I w zasadzie sprawdza się to w rzeczywistości. W końcu plan nauczania w liceum przewiduje więcej czasu na naukę historii. Rozsądek każe łączyć wyniki nauczania z czasem nauczania.

W takim razie, trzeba by uznać, że za różnice między klasami i uczniami w opanowaniu licealnego materiału nauczania historii też w jakimś stopniu odpowiada czas spędzony przez uczniów na nauce historii. Z drugiej strony, wszyscy uczniowie danego profilu liceum albo wszyscy absolwenci szkół podstawowych mieli z grubsza tyle samo godzin lekcyjnych historii. Więc albo czas nie ma tu nic do rzeczy, albo nie o czasie przewidzianym przez plan nauczania ma być mowa. Odrzucamy możliwość pierwszą, bo nie jest rozsądna, ale przyjmu-

jąc drugą, przenosimy się ze sfery planu nauczania do sfery wykorzystania czasu. Wykorzystania przez kogo – nauczyciela, czy ucznia?

Najpierw o tym, co robi z czasem do dyspozycji nauczyciel. Uznajmy, że przeciętny rok szkolny w Polsce to 40 tygodni nauki (dokładniej – 210 szkolnych dni). Przypuśćmy, że nauczyciel ma na swój przedmiot 2 godziny lekcyjne tygodniowo: 90 minut razy 40 to 3600 minut czasu lekcyjnego do jego dyspozycji. Szkolne sprawy organizacyjne, wycieczki, akademie, choroby czas ten redukują, ale każdemu nauczycielowi mniej więcej tak samo. Znaczne różnice w liczbie odbytych lekcji z danego przedmiotu pojawiają się nie tyle między oddziałami w danej szkole, ile między szkołami. Mówimy więc o dyscyplinie czasu jako o wydajnej cesze szkoły raczej niż o przynioście skutecznego nauczyciela: efektywna szkoła unika wszystkiego, co wyciągnęłoby uczniów z klasy w czasie przewidzianym planem na lekcje. Czyli dla oceny pojedynczego nauczyciela ważniejsza jest, co robi z przydzielonymi mu czterdziestopięciominutowymi porcjami.

Pod tym względem nauczyciele różnią się między sobą, ale też różnią się poszczególne lekcje tych samych nauczycieli. Jednym nauczycielom czynności organizacyjne, porządkowe, zabiegi wychowawcze, robota papierkowa zajmują 10% czasu lekcji, innym 70%. Są dni, kiedy praca rusza z miejsca i toczy się do dzwonka, są i takie, gdy utyka co chwila i trzeba wielokrotnie przeżywać udręki startu. W sumie jednak od umiejętności pedagogicznych nauczyciela i jego kontaktów z klasą zależy, jaką proporcję czasu lekcyjnego zajmie praca nad materiałem nauczania. Większa jest w przypadku nauczycieli, którzy nie mają kłopotów z dyscypliną i dobrze władają treścią przedmiotu nauczania. Okazuje się jednak, że skuteczność nauczania prowadzonego przez nauczycieli wykorzystujących na pracę z materiałem merytorycznym lekcji podobną proporcję czasu bywa nader różna. Przyjdzie zatem rozpatrzyć wykorzystanie czasu przez uczniów.

Lekcja to dla ucznia ciąg poleceń i instrukcji. W tym miejscu interesują nas te, które dotyczą zadań związanych z materiałem nauczania. Na przykład nauczyciel rzuca klasie pytanie – trzeba się zastanowić, zgłosić gotowość do od-powiedzi i albo jej udzielić, albo słuchać i analizować odpowiedzi kolegów. Albo nauczyciel poleca opracować w małych grupach rozwiązanie jakiegoś problemu – należy, wspierając się wzajemnie, takie rozwiązanie przygotować ustnie lub pisemnie i oddać je nauczycielowi lub być gotowym do zaprezentowania klasie. Czasami nauczyciel przydziela prace indywidualne. W tym przypadku, jak w poprzednim, uczeń w zasadzie nie powinien ani myśleć, ani rozmawiać o niczym, co nie ma związku z zadaniem i nie zwracać nauczycielowi głowy niczym z wyjątkiem prośb o konsultacje sposobu pracy i jej cząstkowych oraz końcowych wyników.

Oczywiście mało który uczeń ma dość chęci, uporu i posłuszeństwa w sobie, by tkwić myślami w zadaniu przez cały czas przewidziany na to przez nauczyciela. Rozpoczyrna pogaduszki, psoci, myśli o niebieskich miedziach, kombinuje, jak po kryjomu ugrzyć kanapkę. Gdy kończy wcześniej od innych, nudzi się i odbiega od zadania. Gdy praca przysparza mu trudności nie do pokona-nia, porzuca ją i zabija chwilę za chwilą.

