

Szkoła przyszłości. Między opętańczym galopem a przytomnością umysłu



TOMASZ GARSTKA

Psycholog, szkoleniowiec, autor książki
„Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy
sceptycyzm w edukacji i wychowaniu”
i współautor (wraz z dr. Andrzejem Śliwerskim)
książki „Psychopedagogiczne mity 2.
Dlaczego warto pytać o dowody?”.

Wraz z przemianami politycznymi, gospodarczymi i społecznymi, które nastąpiły po 1989 roku w Polsce, żywy stał się postulat przemian w edukacji i unowocześnienia polskiej szkoły. W kraju upowszechniły się, znane na Zachodzie od lat 50. i 60. XX wieku, idee psychologii i pedagogiki humanistycznej. Często działało się to oddolnie, dzięki nauczycielkom i nauczycielom inspirującym się tymi ideami oraz psycholożkom i psychologom, którzy doskonalili się zawodowo pod okiem zagranicznych przedstawicieli tego nurtu psychologii. Co to oznacza dla polskiej szkoły dzisiaj i w przyszłości, kiedy następują zmiany cywilizacyjne, wzrasta liczba młodych ludzi z problemami psychicznymi, kipią konflikty wokół ideologizacji treści programowych?

Nie ma wątpliwości, że młodym ludziom nie służą ani przetadowany program nauczania, którego treści nie zawsze ukazywane są jako ważne dla rozumienia świata i ludzi oraz zastosowania w praktyce, ani zaganiani i przepracowani nauczyciele i nauczycielki, dla których uczennice i uczniowie pozostają anonimowi, albo którzy swoje frustracje na nich odreagowują. Według psychologii

i pedagogiki humanistycznej problemy młodych ludzi w rozwoju, uczeniu się, budowaniu relacji i ze zdrowiem psychicznym mają swoje podłoże w:

- braku bezwarunkowej akceptacji dorosłych, która miałaby pozwolić młodej osobie być tym, kim naprawdę jest, a tym samym umożliwić jej dążenie do zaspokojenia – naturalnej

TOMASZ GARSTKA

dla każdego – potrzeby nieagresywnych kontaktów z ludźmi¹;

- uwarunkowaniach kulturowych, które miałyby niszczyć zdolność mądrego wolnego wyboru i możliwość ujawnienia się wrodzonej, instynktownej, prawdziwej natury jednostki przez nieskrępowane wyrażanie jej preferencji; ujmując to inaczej: w wymaganiach kultury, które blokują spontaniczny rozwój prawdziwego „ja”²;
- niezapewnianiu możliwości udanego uczenia się każdemu dziecku, co wynika z praktyki oceniania nieuwzględniającej różnorodności potencjału uczniów i z faktu, że nie wszyscy są w stanie osiągnąć podobne wyniki w tradycyjnym nauczaniu³.

RECEPTA?

Teoretycy i praktycy pedagogiki i psychologii humanistycznej, które zakładają naturalne dobro ludzkiej istoty, a źródeł cierpienia jednostek upatrują w kulturowych wzorcach rodziny, szkoły, relacji, znaleźli złoty środek profilaktyczny (zapobiegawczy) i terapeutyczny (korekcyjny). Postulowali, że szkoła, która miałaby być miejscem wzrastania zdrowych i szczęśliwych osób, realizujących swój potencjał w edukacji, powinna⁴:

- uznać, że rozwój poznawczy (np. umiejętność czytania, pisanie, liczenia, korzystania z informacji), któremu służyła tradycyjna szkoła, jest istotnym, lecz nie jedynym i nie najważniejszym aspektem edukacji i rozwoju jednostki;

- indywidualizować nauczanie, w związku z akceptacją faktu różnorodności potencjału młodych ludzi;
- tworzyć uczniom możliwości samorealizacji i wspomagać dzieci w rozwijaniu przede wszystkim ich zainteresowań;
- dostosować nauczanie do potrzeb uczniów w taki sposób, żeby wykorzystać w procesie edukacji ich naturalne zdolności;
- ustąpić z pozycji nauczycielskiego autorytetu, unikać narzucania ograniczeń i konwencji;
- w miarę możliwości odstąpić od sprawdzania przyswojenia programowych treści, a przede wszystkim zrezygnować z wystawiania niskich i/lub negatywnych ocen, które mogą mieć szkodliwy wpływ na samoocenę uczniów;
- koncentrować się na rozwijaniu, przydatnych w życiu, kompetencji miękkich (psychospołecznych) oraz budowaniu lub wzmacnianiu na różne sposoby poczucia własnej wartości młodych ludzi i afirmowaniu niepowtarzalności jednostek;
- uwzględniać rolę, jaką szkoła odgrywa w rozwoju emocjonalnym i interpersonalnym dzieci („psychoedukacja”), oraz moderować doświadczanie przez młodych ludzi w klasie (na wzór tzw. grup spotkaniowych Rogersa⁵) spontaniczności, otwartości, akceptacji wyrażania emocji, świadomości uczuć własnych i innych, bycia słuchanym, bycia sobą, wiary w możliwość stania się tym, kim chce się być;
- oczekiwać od kadry nauczycielskiej stałej pracy nad rozwojem osobistym, ponieważ tylko to pozwoli nawiązywać dobre, autentyczne, pełne akceptacji relacje z uczniami i uczniacami.

¹ Por. C.R. Rogers, *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*, Houghton Mifflin Company, Boston 1961, s. 163.

² A. Maslow, *Religions, Values and Peak Experiences*, Kappa Delta Pi, Columbus 1964, s. 102. Por. też: Rogers, op. cit.

³ W.D. Hedges, M.L. Martinello, *What the Schools Might Do: Some Alternatives for the Here and Now* [w:] L.A. Berman, J.A. Roderick [red.] *Feeling, Valuing, and the Art of Growing: Insights into the Affective*, ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development, Washington 1977, s. 244.

⁴ J.S. Rice, *The Therapeutic School: Its Origins, Nature, and Consequences* [w:] J.B. Imber [red.] *Therapeutic Culture. Triumph and Defeat*, Routledge, Londyn 2017, s. 117-122.

⁵ C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław 1991.

SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI. MIĘDZY OPĘTAŃCZYM GALOPEM A PRZYTOMNOŚCIĄ UMYŚLU

Wedle powyższych założeń kluczowe w szkole stało się rozwijanie kompetencji psychospołecznych, m.in. efektywnej komunikacji interpersonalnej, budowanie dobrych relacji (autentycznych, empatycznych, bez oceniania) dorosłych z dziećmi i młodzieżą oraz takichże relacji rówieśniczych, a także nauka współtętnienia i dialogu w różnorodnym społeczeństwie. Szło za tym wyobrażenie, że realizacja wymienionych założeń przyczyni się do powstania szczęśliwszego od dotychczasowego społeczeństwa, złożonego z samorealizujących się jednostek.

Carl Rogers, jedna z czołowych postaci psychologii i pedagogiki humanistycznej, początku zmian upatrywał w relacjach międzyludzkich, sprzeciwiał się ujmowaniu tego jako „resocjalizacji” czy „leczenia” (co oznaczało dla niego dostosowanie się do norm narzucanych przez społeczeństwo), a terapię i pedagogikę nazywał „skoncentrowaną na kliencie”, ponieważ priorytetem były dla niego potrzeby i samorealizacja jednostek. To krytyczni analitycy nazwali instytucjonalną realizację postulatów psychologii i pedagogiki humanistycznej „szkołą terapeutyczną”.

FAKTY

Na ile wdrażanie modelu „szkoły terapeutycznej” – z niezaprzeczalnie słusznymi postulatami podmiotowego traktowania uczniów – przyczyniło się do poprawy wyników w uczeniu się i podwyższeniu dobrostanu dzieci i młodzieży? Wyniki ze Stanów Zjednoczonych ukazują pogorszenie średnich z wyników uczniów i uczennic – zarówno w wymiarze podłużnym, jak i międzykulturowym – w różnych obszarach poddawanych pomiarom. John S. Rice, profesor socjologii na Uniwersytecie Północnej Karoliny w Wilmington, nazywa to „rosnącą falą przeciętności”⁶. A co z dobrostanem? Systematycznie zwiększa się liczba problemów emocjonalnych i zaburzeń psychicznych dzieci i młodzieży. Wśród problemów z zachowaniem znaczące miejsce zajmuje przemoc. Co ciekawe, na tym tle wyniki edukacyjne polskich uczennic i uczniów nie są złe.

⁶ J.S. Rice, op. cit., s. 122.

W 2018 roku, w ostatnich przedpandemicznych badaniach PISA, polska szkoła dogoniła – stawianą za wzór – szkołę finlandzką⁷. Niepokojące doniesienia o rozmiarach fali zaburzeń psychicznych i rozmiarów zagrożenia samobójstwami bywają niedostatecznie wiarygodne. Uwaga! Nie chodzi o lekceważenie bardzo poważnych sygnałów problemów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Chodzi o to, że kiedy raporty przygotowywane są przez organizacje pozarządowe, niekoniecznie trzymające się wysokich standardów metodologicznych, a nie realizowane jako projekty badawcze ośrodków akademickich czy klinicznych, może się okazać, że raporty te mają ton alarmistyczny (cel: zwrócenia uwagi dla dobra młodych ludzi), a nie oddają prawdziwego obrazu rzeczywistości (trafność i rzetelność badawcza). Innymi słowy, chociaż autorom raportów przyświecają szlachetne idee, dobre intencje czasem nie służą metodologicznej staranności w zbieraniu danych. Tak było m.in. ze znanym raportem Fundacji UNAWEZA, dotyczącym zdrowia psychicznego oraz poczucia własnej wartości i sprawczości młodych ludzi⁸. Z uznaniem wagi celów badawczych raportu, został on poddany metodologicznej analizie krytycznej przez Dorotę Peretiatkovicz i Janusza Sielickiego, badacza z 25-letnim stażem⁹.

Jak te dane mają się do wdrażania (lub nie) wszystkich (lub wybranych) postulatów psychologii i pedagogiki humanistycznej do polskich szkół? Odpowiedź nie jest łatwa. „Kultura terapeutyczna” w szkole miała zapobiec negatywnym skutkom takich samych wymagań od wszystkich, sprawdzianów i oceniania w szkole tradycyjnej. Jak zatem wytłumaczyć to, że ten innowacyjny model zdaje się nie spełniać pokładanych w nim nadziei? Oczywiście możemy wskazać jako powód cywilizacyjną

⁷ Patrz: dr Tomasz Gajderowicz podczas MeetUp 2023. Dyskusja: tradycyjne vs nowatorskie podejście do edukacji, min. 00:18:14 <https://www.youtube.com/watch?v=K7YTIBREvQ4&t=1652s>, dostęp 20.09.2023.

⁸ M. Dębski, J. Flis, *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Fundacja UNAWEZA, Warszawa 2023.

⁹ Patrz m.in. K. Romanowska, *To badanie to wielki błąd*, „Wprost” nr 21/2023.

TOMASZ GARSTKA

przemianę, jaką jest – niewystępujące nigdy przedtem w historii – cyfrowe zapośredniczenie relacji o wielkim zasięgu (portale społecznościowe) i jego wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży. Rice zwraca jednak uwagę na dwie cechy samej „szkoły terapeutycznej”, które przyczyniają się do obecnego stanu rzeczy. Są to niewspółmierność i cyrkularność.

Niewspółmierność, czyli swego rodzaju nieprzystawanie do rzeczywistości. Przejawia się to w antyintelektualnym charakterze szkoły, takim jaki cechuje psychologię humanistyczną, która obecnie – by użyć słów polskiego psychologa prof. dr. hab. Wiesława Łukaszewskiego – *stanowi w najlepszym razie zaplecze kiepskich poradników psychologicznych adresowanych do Bridget Jones*¹⁰. Nie rozum jest stawiany na pierwszym miejscu, a emocje. Nie racjonalne zrozumienie ludzi się liczy, a empatyzowanie. Pierwszorzędne znaczenie mają doświadczenia indywidualne (odczucia i uczucia, relacje i kontakty interpersonalne), a nie doświadczenia naukowe (eksperymenty, systematyczne obserwacje). Z tym wiąże się nierzadkie wybieranie w edukacji i wychowaniu podejść nie-naukowych, pseudonaukowych lub antynaukowych. Dowodem na ich efektywność nie są wyniki badań, lecz jedynie głosy „autorytetów”: autorów poradników, trenerów i szkoleniowców nieopierających się na dowodach. Dla dobra dzieci wprowadza się do szkół sposoby nauczania lub wyrównywania szans bazujące na „dobrych praktykach” niezwyfikowanych w rzetelny sposób. Na przykład, o czym pisałem już wcześniej w innych miejscach, w polskich szkołach polecana jest dla uczniów ze spektrum autyzmu (d. zespół Aspergera) terapia integracji sensorycznej¹¹, a w amerykańskich – wciąż popularna jest metoda całościowego opanowywania języka (ang. *whole language*)¹². Obie nie znajdują poparcia w wynikach metodologicznie solidnych badań skuteczności.

Kolejnym przejawem niewspółmierności jest nacisk na nauczycielki i nauczycieli, żeby dbali przede wszystkim o dobrostan uczniów, emocje i samoocenę, mimo iż współcześnie wymaga się od osób wchodzących w dorosłe życie posiadania lub umiejętności zdobywania twardych kompetencji, np. wykorzystania nowych technologii. Postuluje się ograniczanie wymagań (dostosowanie do możliwości), by nie narażać uczniów na porównywanie się. Idea nieoceniania i nieporównywania nie przystaje do rzeczywistości rynku pracy. Niezależnie od tworzenia możliwości pracy osobom odstającym pod jakimś względem od statystycznej średniej (sam jestem osobą z niepełnosprawnością fizyczną, poruszającą się na wózku inwalidzkim), nieuchronnie bardziej ceniona będzie osoba z wyższym poziomem kompetencji oraz cechami takimi jak wytrwałość, pracowitość, lojalność. Dlatego powinno się sprawdzać poziom opanowania kompetencji przedmiotowych (a nie tylko psychospołecznych) i uczyć sposobów doskonalenia ich zastosowania w praktyce. Rzecz jasna, nie można pomijać tu kompetencji psychospołecznych. Umiejętność wchodzenia w relacje jest np. warunkiem skutecznej współpracy.

Drugą cechą „terapeutycznej szkoły” – cyrkularność – Rice opisał jako „kręcenie się w kółko”. Jak wytłumaczy się wyznawca tego modelu szkoły z tego, że spełnienie postulatów nie przynosi obiecanych pozytywnych skutków? Skoro spodziewane efekty nie następują, a przyczyną blokowania rozwoju „ja” i rozkwitu potencjału uczniów miałyby być kulturowa opresja w szkole, oznacza to, że szkoła i społeczeństwo są nadal zbyt opresyjne. W związku z tym konieczne jest dalsze podążanie za potrzebami uczniów i uczennic, pogłębianie empatii w relacjach, doskonalenie komunikacji interpersonalnej oraz unikanie czegokolwiek, co miałyby znamiona nadzoru albo powodowało jakikolwiek dyskomfort u młodych ludzi. W ten sposób ulega się presji „przygotowania dziecka drogi”, zamiast „przygotowania dziecka do drogi”¹³. Rice zauważa, że w żadnym stopniu nie rozwiązuje to kryzysu

¹⁰ W. Łukaszewski, *Psychologia podzielona*, „Nauka” nr 4/2011, s. 11.

¹¹ Por. T. Garstka, *Reaktywacja terapii integracji sensorycznej?*, „Dyrektor Szkoły” nr 1/2023.

¹² Por. T. Garstka, *Paradoksy kultury terapeutycznej*, „Dyrektor Szkoły” nr 3/2022.

¹³ G. Lukianoff, J. Haidt, *Rozpieszczony umysł. Jak dobre intencje i złe idee skazują pokolenia na porażkę*, Zysk i S-ka, Poznań 2023, s. 352.

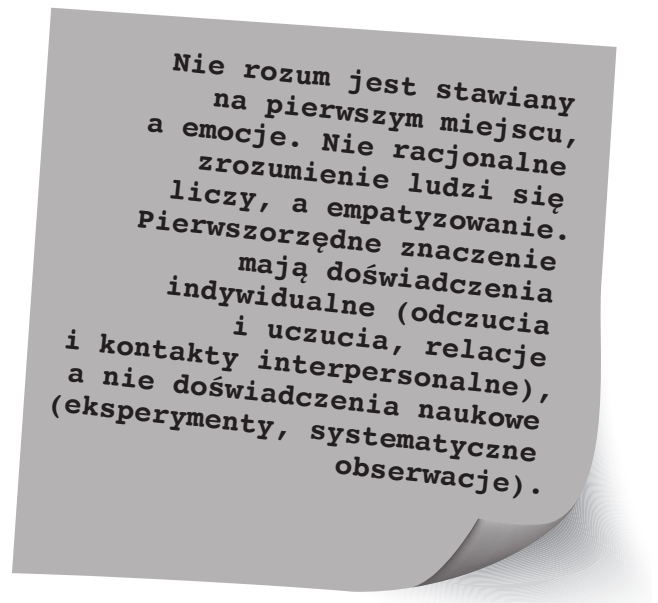
SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI. MIĘDZY OPĘTAŃCZYM GALOPEM A PRZYTOMNOŚCIĄ UMYSŁU

w edukacji. Przeciwnie – nasila go. To pułapka błędnego koła. Nauczycielki i nauczycieli obwinia się za niespełnianie wymagań szkoły przyjaznej uczniom i uczennicom, a im bardziej się starają, tym gorsze przynosi to skutki. Ponieważ *warunek konieczny* nie jest jednocześnie *warunkiem koniecznym i wystarczającym*. Należy uwzględnić inne istotne czynniki.

SZCZERE ZAUFANIE A TWARDE DOWODY

Skąd koncentracja na „domenie emocjonalnej i psychospołecznej” w edukacji? Oprócz pewnego procesu kulturowego możemy spojrzeć na to z perspektywy indywidualnej. Po pierwsze, intuycyjnie narzuca się myśl, że dobre relacje i efektywna komunikacja międzyludzka nie może mieć złego wpływu na uczenie się, a stąd łatwo przejść do uproszczenia, że to wystarczy. Wykazany w działaniach naszych umysłów jest tzw. efekt konfirmacji, czyli potwierdzenia tego, o czym jesteśmy przekonani. Dostrzegamy to, co potwierdza nasze mniemania. Mimowolnie pomijamy i słabo zapamiętujemy to, co naszym przekonaniom przeczy. A jeśli zostajemy skonfrontowani z dowodami przeczącymi temu, w co wierzymy, mamy skłonność do lekceważenia lub umniejszania tych faktów.

Po drugie, wielu nauczycieli i wiele nauczycielek, a często również wielu szkoleniowców wspomina źle to, czego doświadczyli we własnej szkole (ja – wręcz przeciwnie!). Łatwo dokonać generalizacji, że wszystkiemu winny jest stary model szkoły i w dobrej intencji poszukiwać nowego, lepszego warsztatu pracy. Czasem przyjmuje to formę galopu: za nowościami, za ulepszeniem, za innowacjami... Wszystko z troski o młodych ludzi, z niepokoju o ich pogarszający się – wedle doniesień mass mediów – stan zdrowia oraz dla wyrównywania szans w edukacji. Myślenie o dobrym kontakcie i efektywnej komunikacji jako o tym, czego brakowało we własnych – złych – doświadczeniach szkolnych, może być łatwo identyfikowane jako brakująca przyczyna osiągnięcia szkolnych sukcesów i dobrostanu.



Po trzecie, niemal wszyscy mamy skłonność do ufania osobom postrzeganym jako autorytety, naszym znajomym, którzy coś nam polecają jako skuteczne, oraz świadectwom, relacjom, przekonującym i/lub emocjonującym opisom przypadków i dobrych praktyk. Wtedy zapominamy o sprawdzaniu, o pytaniu dotyczącym innych czynników niż ten reklamowany (np. używanie techniki komunikatu „ja” w kontaktach z młodymi ludźmi), które mogły mieć wpływ na wskazywany pozytywny efekt. A jeśli ktoś powołuje się na wyniki badań? Może zastosować strategię „wybierania rodzynek z ciasta” lub „zrywania wisienek” (*cherry picking*), czyli dobierać wyniki badań (dowody) w taki sposób, żeby informacje zgadzały się z jego czy jej przekonaniem. A tym samym, żeby nas do czegoś przekonać¹⁴. Raczej nie pytamy w takich sytuacjach o przegląd wszystkich badań i metodologię poszczególnych badań. Tymczasem część efektów uzyskiwanych w badaniach ma charakter metodologicznych artefaktów. Efekty te znikają, kiedy badanie zostaje powtórzone z należytą metodologiczną starannością, np. z grupą kontrolną lub porównawczą na dużej i reprezentatywnej próbie uczniów i uczennic.

¹⁴ T. Garstka, A. Śliwerski, *Psychopedagogiczne mity 2. Dlaczego warto pytać o dowody*, Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 508.

TOMASZ GARSTKA

Zdarza się styszeć, że w zakresie kompetencji „miękkich” nie można przeprowadzić badań i trzeba zaufać doświadczeniom indywidualnym, ujętym co najwyżej w studia przypadków lub opisy dobrych praktyk. Nie jest to prawda. Badania efektów zastosowania kompetencji psychospołecznych są możliwe. Poza eksperymentem laboratoryjnym istnieje możliwość prowadzenia eksperymentów w warunkach naturalnych (w szkołach, bez przydziału losowego do grup i z grupą porównawczą w miejsce grupy kontrolnej). Studium przypadku może zastąpić rzetelny tzw. eksperyment jednopodmiotowy, *szczególnie w takich sytuacjach, kiedy badanie jest ukierunkowane na zmianę zachowania jakiejś konkretnej osoby badanej*¹⁵.

Jeśli szkoła przyszłości ma być dobrą szkołą – o czym warto pamiętać? O czym nie zapominać, kiedy ktoś (np. firma szkoleniowa) rekomenduje nam w edukacji i wychowaniu innowacyjne modele, dotyczące zastosowania przez nauczycielki i nauczycieli kompetencji „miękkich” i/lub kształtowania takich kompetencji u uczniów i uczennic?

- Pytajmy o aktualne dowody opublikowane w artykułach lub monografiach, w tym o metodologię badań: studia przypadków i opisy dobrych praktyk niekoniecznie muszą się sprawdzić w naszej pracy. Do poradników (niepowołujących się na wyniki badań) należy mieć umiarkowane zaufanie.
- Pamiętajmy, że trafność modelu, efektywność zastosowania metody czy procedury to nie to samo, co skuteczność ich sprzedaży albo wynik ich popularności.
- Nie dajmy się nabrać, że potwierdzenie trafności jakiegoś elementu modelu (jednej tezy albo zastosowania metody wobec jednej kategorii odbiorców w wybranym kontekście) oznacza, że ten model wytrzymał falsyfikację i jako całość jest godny zaufania.
- Miejmy na uwadze, że wyniki badań bywają sprzeczne z intuicjami, interesami, ideologiami. Model nauki otwartej ma zapobiegać

zatajaniu takich ustaleń. Przeszkadza temu ideologizacja wiedzy, a także jej komercjalizacja (rozumiana nie jako wykorzystywanie ustaleń naukowych w edukacji i szkoleniach, lecz jako manipulowanie danymi w celach komercyjnych).

NIE WYLEWAJMY DZIECKA Z KĄPIELĄ!

Nie ma nic złego w tym, że szkoła rozwija kompetencje psychospołeczne młodych ludzi. Tym bardziej nie ma powodów do sprzeciwiania się profesjonalnemu doskonaleniu nauczycielek i nauczycieli w budowaniu kultury dialogu w szkole¹⁶. Przeciwnie: jest to ważny i być może, mimo ogromnych zmian *in plus*, wciąż niedostatecznie uwzględniany obszar. Uznanie argumentów racjonalnej i popartej wynikami badań krytyki „kultury terapeutycznej” dokonanej przez Rice’a nie może oznaczać zwolnienia się przez nauczycielki i nauczycieli z odpowiedzialności za komunikację i relacje z uczniami i uczennicami. Traktowanie uczniów i uczennic jako numerków na liście obecności, rankingowanie ich przez wystawianie stopni, brak uważności na problemy w uczeniu się i relacjach koleżeńskich, niedostrzeganie różnorodności uzdolnień, jak też trudności, czyli to co – słusznie lub nielusnie – przypisuje się „szkole tradycyjnej”, nie jest niczym dobrym dla dzieci i młodzieży.

W swojej krytyce Rice zwraca uwagę na inne niebezpieczeństwo modelu „szkoły terapeutycznej”. To kulturowa zmiana rozumienia funkcji szkoły w społeczeństwie z wyposażającej w wiedzę i rozwijającej umiejętności przydatne w dalszej edukacji i pracy na postrzeganie jej jako miejsca budowania relacji i kształtowania pozytywnego obrazu siebie. Edukacja nie stanowi w takim modelu najważniejszego elementu. Innymi słowy jest to zachwianie równowagi w szkole między „domeną poznawczą i intelektualną” i „domeną emocjonalną i psychospołeczną” na rzecz tej drugiej.

¹⁵ J. Shaughnessy, E. Zechmeister, J. Zechmesiter, *Metody badawcze w psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 364.

¹⁶ Por. J. Kordziński, *Szkoła dialogu – czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI. MIĘDZY OPĘTAŃCZYM GALOPEM A PRZYTOMNOŚCIĄ UMYŚLU

Psychologowie i pedagodzy humanistyczni mylnie założyli (nie znajduje to poparcia w wynikach badań), że samo budowanie autentycznych, akceptujących i empatycznych relacji między dorosłymi (rodzicami, nauczycielkami i nauczycielami) a dziećmi oraz odstąpienie od oceniania w komunikacji wzajemnej otwiera potencjał rozwoju i samodoskonalenia. Można powiedzieć, że to nierządki, intuicyjny błąd mylenia warunków koniecznych z przyczynami¹⁷. To, co traktujemy jako przyczynę, może nie być wystarczające dla danego efektu. Nassim Taleb podaje przykład z obszaru biznesu: *Oczywiście skłonność do ryzyka jest warunkiem koniecznym osiągnięcia dużego sukcesu, ale też warunkiem koniecznym poważnej porażki*¹⁸. Nie wystarczy zatem – przynajmniej do efektywnego funkcjonowania na drodze edukacyjnej i na rynku pracy – doświadczanie komfortu dobrych relacji i sprawność w komunikacji interpersonalnej. Nie gwarantuje tego też wysoka samoocena. Wyniki badań *wskazują na słabą korelację między samooceną a wynikami w nauce i karierą zawodową, wbrew powszechnemu przekonaniu, że to wysoka samoocena jest przyczyną sukcesów. Tymczasem tam, gdzie tę zależność ustalono, kierunek był odwrotny – to sukcesy w uczeniu się i w pracy podwyższyły samoocenę*¹⁹. Wysokie poczucie własnej wartości pozwala pozostawać w dobrym nastroju. Nie jest to jednak równoznaczne z małą agresywnością.

Ważne jest zatem, oprócz warunków koniecznych – dobrej komunikacji, empatii, dbania o jakość relacji – uczenie młodych ludzi samodzielności, zmagania się z konkretnymi wymaganiami, znoszenia niepowodzeń, uczenia się na błędach, tolerowania braku sympatii ze strony innych i nieuzależnienia od tego samooceny. A to wszystko bez pomijania efektywnego nauczania niezbędnych umiejętności (np. poszukiwania informacji godnych zaufania i odróżniania ich od *fake newsów*). Nie mogą być one oderwane od wiedzy. Nie można nabrać np. kompetencji myślenia krytycznego bez

podstawowej choćby wiedzy z dziedzin, w której chce się odróżnić prawdę od fałszu. Osoba o dużej sprawności komunikacyjnej może być postrzegana jako przekonujące źródło, gdy tymczasem skutecznie manipuluje.

To wszystko istotne jest dla „tu i teraz” w szkole oraz dla przygotowania dzieci i młodzieży do dalszego życia w społeczeństwie. Nie przynoszą wielkiego pożytku próby zrównywania podmiotowej godności i równouprawnienia jednostek w ich różnorodności z zaprzeczaniem nierównym możliwościom, z których nie wszystkie da się „nadrobić”: nie każdy jest tak samo sprawny, tak samo uzdolniony lub wystarczająco dobrze nauczony czegoś, by skutecznie realizować jakieś zadania (np. wykonywać określoną pracę). Powtórzę wyraźnie: nie zmienia to prawa do szacunku i godnego traktowania, powinności dbania o relację i jakość współtistnienia w szkole i w społeczeństwie. A jeśli chcemy dbać o jakość edukacji dla dobra i dla przyszłości młodych ludzi, warto wykorzystywać metody i strategie opierające się na dowodach²⁰. Warto nie zapominać jednak, że charakter relacji nauczyciel – uczeń, wykorzystanie informacji zwrotnej w edukacji i ocenianie kształtujące (także pracy nauczyciela) mają wpływ nie tylko na atmosferę w szkole, lecz – na co wskazują wyniki metaanaliz – na poziom osiągnięć uczniów i uczennic w nabywaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności²¹.

Czy to, co napisałem, oznacza konieczność rezygnacji z innowacji i lekceważenie czynników interpersonalnych (komunikacja, relacja, dialog) w edukacji? Oczywiście nie. Chodzi o to, żeby otwartość umysłu nie oznaczała utraty krytycznego myślenia. I żeby nie złapać zadyszki w pogoni za nowościami, zapominając o tym, co dowiedzione w psychologii uczenia się i pedagogice opartej na dowodach, a wymaga (tylko i aż) zastosowania w szkole. ●

¹⁷ T. Garstka, A. Śliwerski, op. cit., s. 136.

¹⁸ N.N. Taleb, *Zwiedzeni przez losowość. Tajemnicza rola przypadku w życiu i w rynkowej grze*, Kurhaus Publishing, Warszawa 2016, s. 23.

¹⁹ Garstka, Śliwerski, op. cit., s. 157.

²⁰ J. Dunlosky, K.A. Rawson, E.J. Marsh, M.J. Nathan, D.T. Willingham, *Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology*, „Psychological Science in the Public Interest” nr 14(1)/2013.

²¹ J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Civitas i CEO, Warszawa 2015.