Teresa Sadoń-Osowiecka
Uniwersytet Gdański

Zdolność mimikry czy wiedza przedmiotowa?

Zawartość oceny szkolnej na przykładzie geografii

Mimikra to zdolność organizmów do przybierania cech innych organizmów lub cech przedmiotów martwych środowiska. Ma to stwarzać pozory, że organizm jest groźniejszy niż w rzeczywistości albo powoduje, że staje się on niezauważalny, wtapia się w otoczenie. W środowisku szkolnym uczniowie często stosują tego typu strategie, stwarzając pozory swojej wiedzy lub stając się niewidzialni, doskonale stereotypowi w swoich poglądach nieodbiegających od poglądów przyjętych za obowiązujące, przybierając cudzy sposób myślenia w szkole. Odrzucają jednocześnie poglądy głoszone w szkole oraz szkolny sposób działania poza szkołą. Tego typu zachowania są inteligentną odpowiedzią na warunki środowiska szkolnego, tworzonego przez wymóg osiągania odpowiednich efektów kształcenia stawiany uczniom przez nauczycieli i rodziców; stawiany nauczycielom przez władze oświatowe, rodziców i, paradoksalnie, przez samych uczniów, chcących szybko i bezboleśnie osiągnąć dobre oceny szkolne, dobry wynik na egzaminie zewnętrznym. Celem uczenia staje się nie umiejętność zdobywania wiedzy, nie jej poszukiwanie, ale ocena przedstawiona jak najwyższą cyfrą, oderwana od kontekstu kształcenia.

Ocenianie a wiedza

Funkcją oceniania w szkole jest ewaluacja osiąganych przez uczniów założonych celów kształcenia. Podstawowe cele oceniania to: diagnozowanie słabych i mocnych stron ucznia, słabych i mocnych stron stosowanych metod nauczania, dokumentowanie tego, co uczeń wie, rejestracja tempa postępów w nauce, porównywanie uczniów, selekcja pod kątem przyszłej edukacji. Drugorzędne cele to: rozliczanie się nauczycieli i uczniów wobec zainteresowanych stron, motywowanie, dyscyplinowanie (L. Cohen, L. Manion, K. Morrison,1999, s.438-439).

wydawnictwo_kor_ok.indd 378 19-09-2006 19:52:23

D. Fontana (1998) zwraca uwagę na główny cel oceniania – diagnozę, która ma dać nauczycielowi „*jasny obraz tego, czego dzieci nie umieją i dlaczego nie umieją oraz jakie błędy sam popełnia*" (s.183). Stwierdza jednak: „(...) *nauczyciele zazwyczaj oceniają, lecz nie diagnozują, przede wszystkim z powodu presji czasu i nacisku, jaki kładzie się na wyniki dzieci, a nie na procesy i strategie, które są przyczyną takich wyników. (...) Ocena bez diagnozy ma ograniczoną wartość i może być w rzeczywistości bezproduktywna, jeżeli jej wyrazem są słabe stopnie i niechętne komentarze nauczyciela, a nie uświadomienie dziecku przyczyn takich wyników i podanie sposobów zapobieżenia podobnej sytuacji w przyszłości.*" (s.183)

Podstawowym celem każdej edukacji jest stymulowanie rozwoju poznawczego, zdobywanie coraz bardziej zaawansowanej, pogłębionej własną refleksją i rozumieniem wiedzy, która ułatwi w przyszłości poruszanie się w świecie. Warto w tym miejscu podkreślić, że wiedza definiowana jest przez psychologię poznawczą nie tylko jako zbiór zmagazynowanych w umyśle wiadomości. Powstaje ona w oparciu o informacje, ale nie jest z nimi tożsama. Wiedza to uporządkowany, hierarchiczny system informacji przechowywany w pamięci długotrwałej, za pomocą którego poznawczo odwzorowujemy świat (M. Ledzińska,2004a). Rozwój wiedzy to nie tylko przyrost ilościowy, ale zmiana jakościowa – zmiana w sposobie i stopniu porządkowania informacji. Sposób ustrukturyzowania informacji zależy od indywidualnych doświadczeń jednostki. Wiedza jednostki określa odbiór, ocenę i selekcję informacji, pełniąc w procesie percepcji funkcję filtra, sita poznawczego, co umożliwia ocenę informacji w wymiarze prawda/fałsz. Jednak, jak stwierdza M. Ledzińska (2004b), współcześnie, w potocznym rozumieniu, utożsamia się informacje z wiedzą. Takie zubożone rozumienie wiedzy, traktowanie informacji jako „nadwartości", „*utrudnia zdobycie orientacji w sobie i otoczeniu oraz celowe działanie człowieka*". Tymczasem, wg prof. K. Obuchowskiego (2005), człowiek, by żyć w zgodzie z sobą, musi modyfikować siebie, adaptować się do zmian cywilizacyjnych, bowiem to, co wydawało się prawidłową zasadą kiedyś, staje się po latach niewystarczające. Wraz ze zmianami cywilizacyjnymi zmienia się wiedza uniwersalna. Adaptacja psychiki do aktualnej wiedzy uniwersalnej polega na nieustannym odpowiadaniu sobie na pytania „*dotyczące tego, czym jest świat, kim jest człowiek, kim jestem ja jako człowiek w tym świecie.*" Informacyjna faza cywilizacyjna w jakiej żyjemy, spowodowała rewolucję podmiotu. Człowiek jako podmiot twórczo interpretuje własne pragnienia i dążenia, generuje osobisty model świata, jest „*autorem siebie*", tworzy sobie wymagania zgodnie z prywatną koncepcją świata. Informacja stała się dlań tworzywem, substytutem zasobów materiałowych. To podejście warunkuje zdefiniowanie uczenia się jako sposobu, „*w jaki jednostka dokonuje interpretacji i próbuje nadać znaczenie temu, co się dzieje. Postrzega się tu jednostkę (...) jako aktywnego uczestnika procesu uczenia się, świadomie próbującego przetwarzać i kategoryzować strumień informacji odbieranych z zewnętrznego świata.*" (D. Fontana,1998, s.161)

wydawnictwo_kor_ok.indd 379 19-09-2006 19:52:24

Przemiany cywilizacyjne zachodzą coraz szybciej. Truizmem jest stwierdzenie, że edukacja powinna pomóc przystosować się do tych zmian, a nie stwarzać pozory, że świat pozostaje stale w zastygłej, niezmiennej formie, znanej ze szkolnej ławki. Tymczasem dzisiejsza szkoła preferuje inne pojmowanie wiedzy niż to, które przedstawiłam wcześniej. Wiedzę preferowaną dziś w szkole, kontrastującą z pojęciem wiedzy przedstawianym przez psychologów poznawczych, dobrze definiuje stwierdzenie: „*ustrukturalizowany, względnie stały, upubliczniony i zobiektywizowany przez program nauczania oraz podręczniki zbiór wiadomości i umiejętności*" (D. Klus-Stańska,2002, s.101). Takie ujęcie jest typowe, według D. Klus-Stańskiej, dla edukacji monologowej, nastawionej na przekaz treści, a nie pomoc w organizowaniu własnej wiedzy przez ucznia poprzez autentyczny dialog. Nie sprzyja to przystosowywaniu się do zmienności świata. Celem kształcenia staje się nie rozwój poznawczy, ale przyswojenie „*obligatoryjnych treści limitowanych zgodnie z przyjętymi instytucjonalnie regułami*". Ocenie w tym wypadku podlega stopień przyswojenia treści zawartych w programie i podręczniku.

Uczniowie chcą określenia jasnych wymagań, które mogą być spełnione przy niewielkim ich wysiłku. Wtórują im w tym rodzice. Najłatwiejszą drogą do spełnienia tych żądań jest ustalenie listy wiadomości, których uczeń powinien się „wyuczyć". Jednak „*łatwość pozyskiwania informacji prowadzi do doraźnej satysfakcji poznawczej*", kontrastuje z samodzielnym wysiłkiem przekształcania pojedynczych informacji w system trwałej i użytecznej wiedzy (M. Ledzińska, 2004 b). Nauczyciele opracowują przedmiotowe systemy oceniania, w których formalnie najwyżej oceniane jest z reguły samodzielne rozwiązywanie problemów, zgodnie z taksonomiami celów kształcenia (np. B. Blooma, Taksonomia ABC B. Niemierki). Czy w rzeczywistości wyżej niż odtworzenie informacji oceniana jest samodzielność działania ucznia? Co oceniają nauczyciele w polskiej zreformowanej szkole? Co zawiera szkolna ocena? Jaka wiedza oceniana jest w szkole? Jakie to przynosi konsekwencje? Na te pytania nie ma prostej odpowiedzi. Żeby na nie odpowiedzieć, poddałam analizie kilka sytuacji szkolnych. Moja wypowiedź stanowi tylko próbę bliższego przyjrzenia się problemowi na przykładzie jednego przedmiotu – geografii. Jest zatem z tej racji jednostronna i subiektywna.

Szkolne sytuacje

Żeby zilustrować, czego wymagają od szkoły uczniowie, posłużę się wspomnieniem z mojej własnej pracy jako nauczycielki geografii w gimnazjum. W 2003 roku prowadziłam lekcję w klasie trzeciej (uczyłam ją pierwszy rok) na temat szans i zagrożeń związanych ze wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej. Uczniowie, w roli sejmowych posłów, przygotowali wcześniej materiały do dyskusji (np. dane dotyczące polskiego i europejskiego rolnictwa, przemysłu

wydawnictwo_kor_ok.indd 380 19-09-2006 19:52:24

itp.), służące jako rzeczowe argumenty za lub przeciw wstąpieniu Polski do Unii. Pod koniec lekcji, jeszcze w trakcie dyskusji, jedna z uczennic wyraziła własną opinię na temat tej lekcji: „*Proszę pani, my nic nie zapisaliśmy w zeszycie. Poprzednio zawsze wiedzieliśmy, czego mamy się nauczyć. Gdyby, zamiast tej dyskusji, podyktowała nam pani do zeszytu te argumenty za i przeciw i czy Polska ma wejść do Unii, to my byśmy się tego nauczyli i wiedzieli, co myśleć, a na następnej lekcji mogłaby nas pani z tego odpytać i postawić stopnie.*" Być może przeceniłam możliwości uczniów. Można jednak wypowiedź uczennicy zinterpretować jako diagnozę szkoły monologowej, przyzwyczajającej uczniów do tego, że ich zdanie jest nieważne i nieważne, jak wygląda świat dookoła. Liczy się szkolna wiedza, narzucona, ułatwiająca przetrwanie w szkole, „zaokrąglona", bezsporna, „na ocenę" i przede wszystkim łatwa do oceny na zasadzie umiesz/nie umiesz odtworzyć zdanie nauczyciela. Szkoła w tym wypadku nie uczy poruszania się po zewnętrznym, skomplikowanym, niejednoznacznym świecie; tworzy własną, uproszczoną wizję świata zamkniętego granicami wyznaczonymi nauczycielskimi wymaganiami, które pochodzą ze struktury wiedzy nauczyciela, lekceważącej struktury uczniowskiej wiedzy. Motywacją do nauczenia się o tym szkolnym świecie (nie – poznawania zewnętrznego świata) jest otrzymanie oceny. Jak w przyszłości ci uczniowie będą potrafili samodzielnie ocenić napływające ze świata informacje w wymiarze prawda/fałsz?

Oto zadanie z jednego z etapów gimnazjalnego konkursu geograficznego. Uczeń ma ocenić warunki dla rolnictwa (oddzielnie warunki naturalne i warunki społeczno-ekonomiczne) na różnych obszarach (m.in. na Ukrainie, na Nizinie Zachodniosyberyjskiej w Rosji, na Żuławach). Jeśli ocenia je pozytywnie, wpisuje w odpowiednie miejsce tabeli plus, jeśli negatywnie – minus. Na pozór zadanie znacznie wykracza poza szkolny program nauczania, zmusza ucznia do samodzielnych przemyśleń. W taksonomiach celów kształcenia w dziedzinie poznawczej (por. np. W. Okoń 2003, s.80) ocenianie to najwyższa kategoria. Klucz odpowiedzi burzy to poczucie adekwatności zadania konkursowego, bo jednoznacznie i autorytarnie wyznacza układ plusów i minusów w tabeli. Oczywiście, przecież muszą być jasne kryteria przyznawania punktów! Tak wyznaczone kryteria powodują jednak promowanie stereotypów o świecie. Spróbujmy odtworzyć przemyślenia i argumentację wiele wiedzącego o świecie ucznia, który jednak nie dostał za to zadanie zbyt dużej liczby punktów. Warunki społeczno-ekonomiczne Rosji i Ukrainy bowiem nie różnią się dla niego zbytnio. Obydwa kraje borykają się z pokłosiem kolektywizacji rolnictwa w czasach ZSRR. Nawet jeśli o Ukrainie mówiło się bardzo dobrze z racji „pomarańczowej rewolucji" (konkurs, o którym mowa odbywał się właśnie w tym czasie), to nie zmieniało to faktu, że obszar będący kiedyś „spichlerzem Europy", zamiast być eksporterem żywności, importował ją. W rubryczce warunki społeczno-ekonomiczne Ukrainy uczeń postawił więc minus, tak jak w przypadku Rosji (w kluczu odpowiedzi – plus). Warunki naturalne Ukrainy:

wydawnictwo_kor_ok.indd 381 19-09-2006 19:52:24

oczywiście, Ukraina to największy obszar czarnoziemnych gleb w Europie, ale gleby te podczas nieumiejętnego użytkowania przez lata zostały znacznie zdegradowane. Poza tym suchy klimat, więc minus (w kluczu odpowiedzi – plus). Warunki naturalne na Żuławach Wiślanych: mady rzeczne to żyzne gleby, ale ile kłopotów przysparza melioracja tych nisko położonych obszarów. Może więc postawić minus? (w kluczu – plus). Nie neguję tu wartości samego zadania. Jest ono tylko ilustracją, jak bardzo w oczekiwanych odpowiedziach, w pogoni za łatwością oceniania, żąda się stereotypów, odrzucając wartościową, głęboką wiedzę. Nie daje się uczniom argumentować swojego zdania. A przecież to argumenty, przemyślenia, a nie samo podsumowanie jako wynik rozumowania, mają wartość dydaktyczną. Zbyt rzadko nauczyciele zadają sobie trud prześledzenia i zrozumienia toku uczniowskiego rozumowania, co powinno być podstawową umiejętnością nauczyciela. Zbyt łatwo oceniają na podstawie wyniku, koniecznie zgodnego ze zdaniem nauczyciela. Zbyt często dobra ocena związana jest z uczniowską umiejętnością prześledzenia dróg rozumowania i odgadywania intencji nauczyciela, a nie z rzetelną wiedzą polegającą na własnej interpretacji i nadawaniu znaczenia napływającym informacjom.

Następna sytuacja jest typowa dla lekcji geografii – odpytywanie przy mapie z ostatniej lekcji.

N: „*Co z rolnictwem we Włoszech*?"

U: (zerka na wiszącą obok mapę): „*No, chyba nie bardzo rozwinięte, bo tu są góry. Może troszkę na północy – z nanosów rzek.*"

Nauczyciel milczy. Nie komentuje i nie prostuje odpowiedzi uczennicy. Po krótkiej chwili: „*Nie nauczyłaś się. Ocena niedostateczna*." Z jednej strony, rzeczywiście, uczennica nie nauczyła się, nie powtórzyła w domu materiału z lekcji. W tym wypadku ocena pełniła rolę dyscyplinującą, ale nie odzwierciedlała poziomu wiedzy. Czy naprawdę uczennica nie umiała? Potrafiła posłużyć się mapą. Niektóre jej wnioski były słuszne (rolnicza Nizina Padańska na północy Włoch utworzona z nanosów rzeki Pad), inne wymagały sprostowania. Natomiast kierunek wnioskowania był logiczny. Nie chcę pochwalać luk w wiedzy. Nie doceniono tu jednak w ogóle drogi rozumowania uczennicy. Czy w przyszłości ta uczennica postawiona przed koniecznością poradzenia sobie z nową sytuacją nie będzie potrafiła wykorzystać informacji z mapy? Czy odtworzone informacje z ostatniej lekcji będą trwalsze niż strategia wnioskowania na podstawie informacji odczytanych z mapy? D. Klus-Stańska (2002) podaje konsekwencje nacisku na trwałość nabywanych wiadomości: „(*1) niedocenianie procesualnej natury myślenia i tendencja do redukowania stanów „pośrednich" między niewiedzą i wiedzą oraz (2) egzekwowanie systematycznego utrwalania z gratyfikacją za dokładność odtwarzania treści, co zmniejsza otwartość systemu wiedzy na nowe informacje, jego zdolność do całościowego przekształcania oraz stopień jego użyteczności.*" (s. 82)

wydawnictwo_kor_ok.indd 382 19-09-2006 19:52:24

Rezultatem takiego działania może być także wyuczona bezradność, kiedy uczeń postawiony przed problemem nie śmie go rozwiązać, bo nikt nie podał mu przedtem odpowiednich informacji albo algorytmu postępowania. Wiedza naukowa jawi się jako wiedza tajemna, którą posiąść może tylko wtajemniczony przez mistrza i taka wiedza nie poddaje się rozumowaniu właściwemu zwykłemu uczniowi. Oto na innej lekcji geografii „odpytywany" jest uczeń. Ma omówić krajobraz pasa nizin w Polsce.

U: „*Nie młodoglacjalny, tylko jakoś na p...*"

N: „*Staroglacjalny. Może coś o klimacie*?"

U: „*Nie nauczyłem się*." Nie ufa własnej wiedzy. Rezygnuje, bo nie zapamiętał terminu. Nikt nawet nie wymagał, by uczeń, jeśli nie mógł przypomnieć sobie odpowiedniego słowa, potrafił opisać desygnat nazwy krajobraz staroglacjalny.

Używanie terminów nie mających pokrycia w autentycznym rozumieniu zjawisk jest powodem wysokich ocen, bo „uczeń się nauczył". Czy wynika coś z tego dla procesów rozwojowych? Jakie stadium rozwojowe osiąga ktoś powtarzający zestaw niezrozumiałych dla siebie głosek? Jak długo będzie pamiętał wiadomości utrwalone bez kontekstu, potrzebne tylko do wystawienia oceny?

Zwierzenia uczennicy I klasy gimnazjum: „*Dostałam szóstkę z geografii. Trochę fuksem. Nauczyłam się w ciągu siedmiu minut przed i trochę w czasie lekcji. Pani pytała z dziejów Ziemi. I dostałam sześć. Teraz już nie muszę się tak dużo uczyć, bo pani nie będzie mnie pytać.*" Widać, że funkcją oceny jest nawet nie tyle „dokumentowanie tego, co uczeń wie", ale po prostu formalne wywiązanie się ucznia i nauczyciela z obowiązku.

Studentka opisuje swoje wrażenia z praktyki pedagogicznej po napisanym przez uczniów sprawdzianie: „*Uczniowie mieli duże problemy z samodzielnym myśleniem i wyciąganiem wniosków. Prawie wszyscy wiedzieli, że Francja jest piątą potęgą gospodarczą świata, ale z wyjaśnieniem– dlaczego, mieli już problemy (tak jak w przypadku Wielkiej Brytanii). Na pytanie o rolnictwo w Czechach i na Słowacji uczniowie potrafili mi wymienić, co się w tych krajach uprawia, ale tylko 1 osoba zwróciła uwagę na to, że Słowacja jest krajem górzystym i tym samym rolnictwo rozwinięte jest w nim gorzej. (...) Większość uczniów uczy się, niestety, na pamięć, bez zrozumienia.*" Czy w przyszłości ci uczniowie będą potrafili wybrać kryteria słuszności głoszonych przez innych prawd? Czy oprą się politycznej i ekonomicznej demagogii? Wiedza szkolna (a raczej w tym wypadku tylko wiadomości) jest bezsporna. Podawana w taki sposób, by nie budzić wątpliwości, ale właśnie dlatego nie prowokuje do dalszych poszukiwań. Wnioski studentki dobrze korespondują z wnioskami z badań dotyczących zdolności poznawczych ucznia a ich osiągnięciami szkolnymi: „*zdolność wnioskowania może odgrywać mniejszą od innych zdolności rolę w edukacji szkolnej ze względu na znaczny sposób uporządkowania i ustrukturalizowania podawanej uczniom wiedzy*" (N. Wyrwicz, 2005).

wydawnictwo_kor_ok.indd 383 19-09-2006 19:52:24

Co ocenia szkoła

Z przytoczonych przykładów wyłania się obraz tego, czego naprawdę oczekuje od ucznia szkoła. Nie jest to samodzielność w interpretowaniu świata. Taką samodzielność trudno ocenić. Ocenie podlega stopień przyswojenia jednoznacznych, dających się łatwo sprawdzić ustrukturalizowanych, przetrawionych już informacji, Wiedza deklaratywna, a nie proceduralna. Nie sprzyja to samodzielnemu wzbogacaniu wiedzy i umiejętności poruszania się w świecie. Taka wiedza to tylko pozór naukowości. Przedstawia się tylko efekty badań, a nie metody naukowego postępowania. A przecież „*wiedza stanowiąca plon naukowych odkryć jest zbiorem stwierdzeń o różnym stopniu pewności. Uczeni żyją w aurze niepewności nauki, świadomi względnego charakteru formułowanych przez nią tez. Wiedzą, że żyją w niewiedzy, ale zależy im, by wiedzieć, jak wiedzę zdobywać.*" (M. Ledzińska, 2004 b) Szkoła wpaja uczniom pewność i nieodwracalność szkolnej wiedzy. Oceny szkolne nie motywują do podejmowania mozołu odszukiwania własnej drogi w świecie. Nie promują działań twórczych, polegających na tworzeniu nowych zasad postępowania i uzyskiwaniu dzięki temu nowych rezultatów (patrz: Taksonomia efektów uczenia się Z. Włodarskiego, za: M. Ledzińska, 2004 a, str. 132). Ocenianie w szkole promuje raczej zadania sprzyjające myśleniu konwergencyjnemu (z jednym tylko rozwiązaniem), zaniedbując myślenie twórcze, dywergencyjne. Twierdzi się nawet, że motywacja osiągnięć (ocenianie selekcyjne) może szkodzić twórczości, jeśli „*przerodzi się w rywalizację o sławę i uznanie społeczne*." Myśleniu twórczemu sprzyja „*motywacja immanentna, która polega na czerpaniu satysfakcji z samej czynności tworzenia*" (E. Nęcka, 2004). Szkoła poprzez selekcyjny system oceniania uczy przyjmowania przez uczniów celów popisowych, polegających na dążeniu do uzyskania przychylnej oceny swoich kompetencji, a nie nauczenia się czegoś nowego. Nie sprzyja natomiast przyjęciu celów dydaktycznych. Ci uczniowie, którzy nastawieni są na cele dydaktyczne, chcą nauczyć się czegoś nowego. „*Przetwarzają więc informacje z myślą o ich związku z rozwiązaniem problemu, a w błędzie widzą sygnał, że należy poprawić metodę pracy.*" Ci, którzy nastawieni są na cele popisowe, w obliczu popełnionego przez siebie błędu „*przyjmują wzorzec bezradności*", „*łatwo tracą wiarę w siebie*" (J. Brophy, 2002, s. 62)

Ocena nie jest również diagnozą postępów ucznia i działań nauczyciela. Ocena mówi tylko o efekcie przyswojenia informacji. Na pierwszy plan wysuwają się cele oceniania określane przez L. Cohena i in. za drugorzędne: rozliczanie się nauczycieli i uczniów wobec zainteresowanych stron, dyscyplinowanie, motywowanie (L. Cohen, L. Manion, K. Morrison,1999, s. 438-439), ale motywowanie zewnętrzne, dla osiągnięcia doraźnych, jednorazowych korzyści w postaci wysokiej cyfry w dzienniku. Nie stymuluje rozwoju poznawczego rozumianego nie jako przyrost informacji, ale pogłębianie rozumienia napływają-

wydawnictwo_kor_ok.indd 384 19-09-2006 19:52:25

cych informacji. Tymczasem psychologiczna dojrzałość polega na „rozróżnianiu *informacji i wiedzy oraz budowaniu tej ostatniej.*" (M. Ledzińska, 2004 b)

Czy chcemy żyć w szarym świecie promowanym przez szkołę, gdzie „malowane ptaki" zadziobywane są przez szare stadko, gdzie nie ma miejsca na odmienność myślenia? Czy szkoła „brązowa" i „sztywna", jak z wiersza ucznia amerykańskiej szkoły daje możliwość uzyskiwania wiedzy? Czy chcemy takich właśnie efektów kształcenia?

„Zawsze chciał wytłumaczyć wszystko. Lecz nikt nie dbał o to. (...)
A potem narysował obrazek. (...) I on cały był w nim. I kochał go.
Gdy poszedł do szkoły, wziął go ze sobą.
Nie żeby pokazać komuś, lecz po prostu by mieć go przy sobie jak przyjaciela. (...)
Usiadł w solidnej, brązowej ławce. Podobnej do wszystkich innych solidnych, brązowych ławek. I pomyślał, że powinna być czerwona.
A jego klasa była solidną, brązową klasą. Podobną do wszystkich innych klas.
I była ciasna i zamknięta. I sztywna. Z nauczycielką czuwającą i pilnującą.
Powiedziała mu, by nosił krawat jak wszyscy inni chłopcy.
On powiedział, że nie lubi krawatów. A ona rzekła, że to nie ma znaczenia.
Potem rysowali.
A on narysował wszystko żółte, bo właśnie w ten sposób odczuwał poranek.
I to było piękne. Nauczycielka podeszła i śmiała się z niego.
„Co to jest?" powiedziała, „Dlaczego nie narysujesz czegoś podobnego do rysunku Kena? Czyż nie jest on piękny?"
Potem matka kupiła mu krawat. I zawsze rysował samoloty i rakiety jak wszyscy.
I stary obrazek wyrzucił precz.
A kiedy leżał sam patrząc w niebo,
było ono ogromne i błękitne i wszechogarniające.
Lecz jego już nie było. Był wewnątrz solidny i brązowy.
A jego ręce były sztywne, i był podobny do wszystkich.
A to wszystko w nim, co pragnęło się wypowiedzieć,
nie potrzebowało już tego wcale. Przestało napierać. Było zmiażdżone.
Sztywne. Takie jak wszystko." (C. Galloway, Psychologia uczenia się i nauczania)

Bibliografia:

1. Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
2. Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania,* Zysk i S-ka, Poznań 1999.
3. Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli,* Zysk i S-ka, Poznań 1998.
4. Galloway C., *Psychologia uczenia się i nauczania.T.1.,* PWN, Warszawa 1988.
5. Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole,* Wydawnictwo Uniwersytetu Warminsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

wydawnictwo_kor_ok.indd 385 19-09-2006 19:52:25

6. Ledzińska M. *Uczenie wykraczające poza warunkowanie,* [w:] Strelau J. (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. T.2., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004a.
7. Ledzińska M., *Od informacji do wiedzy, czyli o niektórych wyzwaniach edukacyjnych u progu nowego wieku,* „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo" 2004b, nr 1.
8. Nęcka E., *Twórczość,* [w:] Strelau J. (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. T.2., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
9. Obuchowski K., *Dylematy kulturowości,* wykład wygłoszony 5.12.2005 r. na Konferencji 30 lat Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego: Przeszłość, Przyszłość, Teraźniejszość.
10. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.
11. Wyrwicz N., *Zdolności poznawcze jako predyktor osiągnięć szkolnych ucznia,* „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo" 2005, nr 2.

wydawnictwo_kor_ok.indd 386 19-09-2006 19:52:25