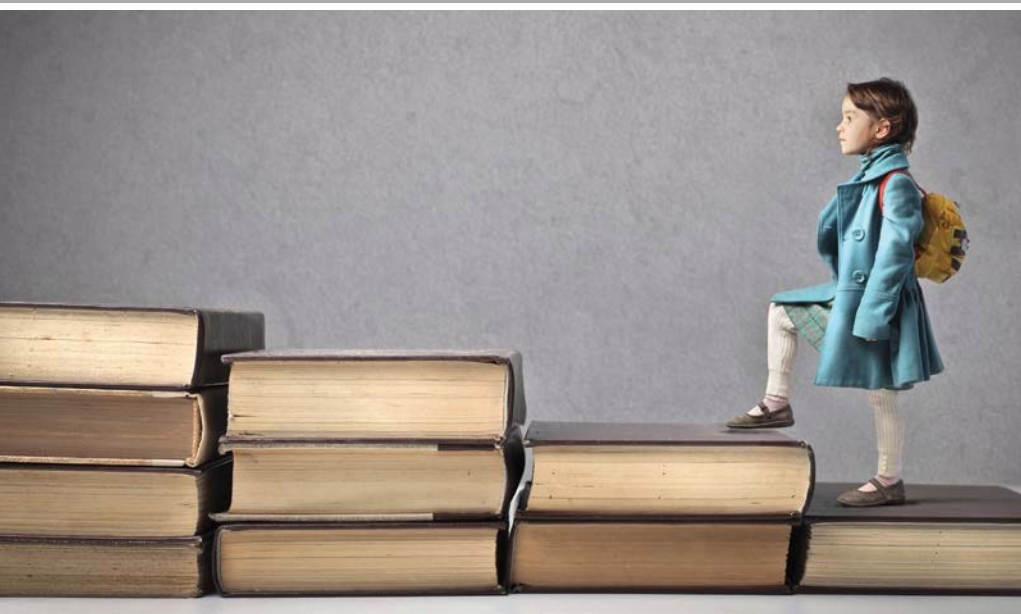


# Mit pracy domowej



**ALFIE KOHN**

**Mit  
pracy  
domowej**

---

---

**ALFIE KOHN**

*Przekład z języka angielskiego Anna Boniszewska*

## Spis rzeczy

CZEŚĆ I. PRAWDA O PRACY DOMOWEJ .....	5
ROZDZIAŁ 1. STRACONE DZIECIŃSTWO .....	7
Ile pracy domowej?.....	10
Wpływ .....	12
Podstawy .....	23
ROZDZIAŁ 2. CZY DZIĘKI PRACY DOMOWEJ UCZYMY SIĘ LEPIEJ? ŚWIEŻE SPOJRZENIE NA DOWODY .....	29
Ograniczenia badań naukowych .....	32
ROZDZIAŁ 3. CZY PRACA DOMOWA PRZYNOSI KORZYŚCI POZASZKOLNE? .....	51
Szukanie dowodów.....	53
Rozmyślania nad sensem.....	56
Przewartościowanie.....	62
CZEŚĆ II. SZEŚĆ POWODÓW, DLA KTÓRYCH PRACA DOMOWA JEST WCIĄŻ ZADAWANA .....	71
ROZDZIAŁ 4. BADANIA DOWODZĄ... – CZY FAKTYCZNIE DOWODZĄ? .....	72
Wątpliwe dane.....	73
Kiedy naukowcy wprowadzają w błąd .....	77
Wyniki a wnioski .....	80
ROZDZIAŁ 5. PYTANIA BEZ ODPOWIEDZI .....	87
Akceptacja pracy domowej .....	91

ROZDZIAŁ 6. CZEGO NIE NAUCZYLIŚMY SIĘ O UCZENIU SIĘ?	97
Czas .....	98
Praktyka .....	103
Z punktu widzenia ucznia .....	111
ROZDZIAŁ 7. MODA NA WYŻSZE STANDARDY .....	115
<i>Rigor mortis</i> .....	115
Wygrywanie a nauka .....	117
ROZDZIAŁ 8. LEPIEJ SIĘ PRYZYWYCZAJ!.....	122
ROZDZIAŁ 9. BEZCZYNNOŚĆ... ..	129
CZĘŚĆ III. POWRÓT DO NORMALNOŚCI .....	137
ROZDZIAŁ 10. JESZCZE RAZ ZASTANÓWMY SIĘ NAD PRACĄ DOMOWĄ .....	138
Ile?.....	141
Jakość.....	145
Wybór.....	149
ROZDZIAŁ 11. ZMIANY .....	154
Świadectwa .....	159
Zmiana decyzji .....	166
Przypisy .....	172
Podziękowania .....	193
Bibliografia .....	194
Indeks.....	197

Tytuł oryginału

THE HOMEWORK MYTH. WHY OUR KIDS GET TOO MUCH OF A BAD THING

Projekt okładki

ALEKSANDRA SZEMPRUCH

Redakcja

ADRIANNA STANISZEWSKA

© Copyright 2006 by Alfie Kohn

First published in the United States by Basic Books, a member of the Perseus Books Group.

© Copyright for the Polish translation and edition by Wydawnictwo MIND, 2018

ISBN 978-83-62445-70-7

# CZEŚĆ I

## PRAWDA O PRACY DOMOWEJ



# ROZDZIAŁ 1

## STRACONE DZIECIŃSTWO

Spędziwszy większość dnia w szkole, dzieci zwykle dostają jeszcze pracę do odrobienia w domu. To dość osobliwe, jeśli się nad tym zastanowić, ale jeszcze bardziej osobliwe jest to, że niewielu ludzi się nad tym zastanawia. Warto zapytać nie tylko o to, czy istnieją przekonujące powody, by podtrzymywać niemal powszechną praktykę zadawania lekcji do domu, ale i o to, dlaczego ta praktyka jest tak często uznawana za oczywistość.

Jest to tym bardziej niezrozumiałe, że dostępne dowody nie potwierdzają korzystnych efektów odrabiania zadań ani w postaci lepszych wyników w nauce, ani rozwoju takich cech, jak samodyscyplina lub odpowiedzialność. Jak się dalej przekonamy, dane empiryczne na korzyść zadań domowych są mało przekonujące albo po prostu ich nie ma, zależnie od tego, jaki aspekt tej kwestii się bada, oraz zależnie od wieku uczniów. Ale i to rzadko prowadzi do poważnej dyskusji ani nie tłumi żądań, by zadawać dzieciom więcej.

Rodzice często rozmawiają o zadaniach domowych, gdy się spotykają, jest to też jeden z pierwszych tematów poruszanych podczas wywiadówek oraz indywidualnych spotkań z nauczycielami. Nie ma lepszego sposobu na to, żeby wszyscy przyszli na wywiadówkę, niż obiecać, że rodzice usłyszą porady dotyczące odrabiania pracy domowej. Istnieje nieograniczony po-



pyt na książki oferujące pomoc w tym zakresie, o tytułach takich jak: *Rozwiązanie problemu pracy domowej*, *Praca domowa – siedem kroków do sukcesu*, *Zasady i narzędzia do odrabiania pracy domowej*, *Jak pomóc dziecku w odrabianiu pracy domowej* i tak dalej.

Najwyraźniej jest to istotna kwestia dla każdego, kto ma do czynienia z dziećmi – a do tego wywołująca u wielu z nas frustrację, bezsilność, a nawet złość. Lecz pomimo wątpliwości rzadko kwestionujemy założenie, iż dzieci powinny odrabiać zadania domowe.

Taką postawę ogólnej akceptacji można by zrozumieć, gdyby większość nauczycieli raz na jakiś czas uznawała, iż określoną lekcję należy kontynuować po szkole, i z tego powodu zalecała uczniom coś dodatkowego do przeczytania, napisania lub zrobienia w domu. Przynajmniej wiedzielibyśmy wówczas, że nauczyciel decyduje w każdym poszczególnym wypadku, czy okoliczności naprawdę usprawiedliwiają odbieranie dzieciom czasu, który powinny spędzać z rodziną, i bierze pod uwagę, czy dziecko faktycznie może nauczyć się czegoś ważnego.

Jednak taki scenariusz nie ma żadnego związku z tym, co dzieje się w większości szkół. Prac domowych nie zadaje się wyłącznie wtedy, gdy wydają się one uzasadnione i ważne. Większość nauczycieli i opiekunów nie mówi: „Może warto byłoby to zadanie zrobić w domu”, lecz z góry przyjmuje, że dzieci będą musiały zrobić codziennie lub kilka razy w tygodniu coś po szkole. Takie przywiązanie do idei pracy domowej panuje w zdecydowanej większości szkół publicznych i prywatnych, podstawowych i średnich. Nawet wiele szkół uznających się za postępowe przyjęło zasadę, że dzieci na określonym poziomie nauczania muszą przeznaczyć pewną ilość czasu na pracę domową w jakiejś formie.

Czy ktokolwiek zakwestionował ten stan rzeczy? Zastanówmy się nad fragmentem artykułu z czasopisma „Parents” (Rodzice):

Jeśli dzieci nie muszą uczyć się niepotrzebnych i nieważnych rzeczy, to zadania domowe są zupełnie zbędne do nauki typowych przedmiotów szkolnych. Lecz jeśli szkoła wymaga, by dziecko zapamiętało mnóstwo faktów, które dla niego nie mają większego lub nawet żadnego znaczenia, to proces nauki przebiega tak powoli i boleśnie, że szkoła musi zwrócić się do środowiska domowego o pomoc w wydobyciu dziecka z tarapatów, w które sama je wpędziła.

Powyższy artykuł ukazał się w numerze z listopada 1937 roku<sup>1</sup>. Jego autorem był kurator szkolny, Carleton Washburne, którego imieniem nazwano szkołę w jego rodzinnej miejscowości Winnetka, w stanie Illinois. Gdy dziś wejdziemy na stronę internetową szkoły im. Washburne’a, pierwsze, co zobaczymy, to „link do strony z pracą domową dla uczniów”, niemal jakby ktoś chciał nam pokazać, jak bardzo zmieniło się podejście od tego czasu. Ale, oczywiście, czytelnicy popularnych czasopism i gazet już wiedzą, jak obecnie najczęściej traktujemy tę kwestię. Na przykład w numerze „Parents” z lutego 2004 roku opublikowano artykuł bezkrytycznie popierający postulat, że wszystkim dzieciom należy zadawać zadania domowe, począwszy od pierwszej klasy. Każdy, kogo nie zadowalają tego typu rady, może zatęsknić za dociekliwością i postępowym myśleniem, powszechniejszym w latach dwudziestych, trzydziestych i czterdziestych XX wieku. Niestety, wydaje się, że obecnie musimy przedstawiać te same argumenty i staczać te same bitwy przeciwko tym samym praktykom szkolnym, z którymi mierzył się Washburne i jego koledzy.

## Ile pracy domowej?

W ciągu ostatnich dwudziestu lat rzuca się w oczy tendencja do zadawania coraz większej liczby prac domowych coraz młodszym dzieciom. Liczne szkoły, w których panował zwyczaj zadawania zadań dopiero od trzeciej klasy, porzuciły to ograniczenie<sup>2</sup>. Obecnie rzadko można spotkać nauczyciela, który ma odwagę zadać pytanie, czy pierwszaki naprawdę muszą robić zadania w domu. Długoterminowe badanie z udziałem kilku tysięcy rodzin z całego kraju wykazało, że odsetek dzieci w wieku od sześciu do ośmiu lat, które dostały danego dnia pracę domową, wzrósł z 34 procent w 1981 do 58 procent w 1997 roku, zaś w wypadku dzieci w podanym wieku tygodniowa ilość pracy domowej zwiększyła się ponaddwukrotnie<sup>3</sup>.

W 2002 roku badanie zaktualizowano. Odsetek młodszych dzieci, które dostały pracę domową danego dnia, wzrósł do 64 procent, zaś ilość czasu, jaki nad nią spędzały, zwiększyła się znów o jedną trzecią. Te nowe dane nie tylko potwierdzają trend zadawania dzieciom z młodszych klas coraz większej liczby zadań, ale pokazują, że szybkość, z jaką ten trend narasta, jest nadzwyczajna, zważywszy że pomiędzy kolejnymi badaniami upłynęło zaledwie pięć lat. Liczba dzieci w wieku od sześciu do ośmiu lat, którym zadaje się zadania, jest obecnie niemal taka sama jak dla grupy od dziewięciu do dwunastu lat<sup>4</sup>. Prawdę powiedziawszy, praca domowa staje się nawet „codziennym elementem doświadczenia przedszkolnego”, według raportu z 2004 roku, zamieszczonego w czasopiśmie „Teacher”: „Część rodziców twierdzi, że codzienne odrabianie zadań wieczorem to zbyt wielkie obciążenie dla dzieci, które jeszcze nie tak dawno temu po obiedzie szły spać, żeby wypocząć”<sup>5</sup>.

Zgodnie z badaniem z 2004 roku, mierzącym postępy w nauce (National Assessment of Educational Progress), zaledwie 21 procent dzieci do dziewiątego roku życia stwierdziło, że nie dostało poprzedniego dnia pracy domowej, co stanowi znaczący spadek w porównaniu do 39 procent dzieci, które udzieliły takiej odpowiedzi dwie dekady wcześniej<sup>6</sup>. Nie oznacza to jednak, że dzieci nie dostały żadnego zadania. Nawet te, które odpowiedziały, że nie miały nic do odrobienia „wczoraj”, mogły odrabiać pracę domową w inne dni tygodnia.

Gdy nauka szkolna zostaje podzielona na poszczególne przedmioty, niekiedy wiele lat przed etapem szkoły średniej, nauczyciele często nie koordynują swojej pracy, co oznacza, że każdy z nich może zadać do domu, nie zważając na to, ile zadali pozostali nauczyciele. Ponoć wielu rodziców nastoletnich dzieci jest zdumionych tym, ile pracy domowej dostają ich dzieci w porównaniu z tym, co oni sami musieli robić, oraz poziomem ich trudności. Dotyczy to głównie uczniów szkół średnich, którzy uczęszczają na kursy umożliwiające dostanie się na wybrane uczelnie wyższe.

Twarde dane dotyczące starszych uczniów są niejednoznaczne: jak to często bywa, wszystko zależy od tego, jak sformułujemy pytanie. Tak jak w wypadku młodszych dzieci, liczba trzynastoletków, którzy twierdzili, że niczego im nie zadano poprzedniego dnia, zmniejszyła się z 30 procent w 1980 do 20 procent w 2004 roku. Jeśli chodzi o siedemnastoletków, także odnotowano spadek z 32 procent do 26 procent<sup>7</sup>. Analitycy Departamentu Edukacji USA kontynuują:

Jednakże ilość czasu, jaką uczniowie poświęcają codziennie na odrabianie zadań domowych, nie zmieniła się znacząco. W 1999

roku odsetek siedemnastolatków twierdzących, że często odrabia zadania domowe z matematyki, był wyższy niż w 1978 roku. Odsetek dziewięcio- i trzynastolatków, którzy czytali ponad dwadzieścia stron dziennie, by przygotować się na zajęcia w szkole i odrobić zadanie, był wyższy w 1999 niż w 1984 roku. Jednak liczba stron, jaką siedemnastolatkowie czytali dziennie, nie zmieniła się znacząco<sup>8</sup>.

Niedawno uwaga prasy skupiła się na kilku autorach będących gorącymi zwolennikami zadań domowych – jak również innych tradycyjnych metod nauczania – którzy utrzymywali, że dzieci w rzeczywistości dostają za mało pracy domowej<sup>9</sup>. Argumentują oni, że wszelkie wątpliwości dotyczące nadmiernego obciążenia młodszych dzieci są nieuzasadnione. Co ciekawe, w Japonii zwolennicy powrotu do podstaw niedawno wysuwali takie same postulaty względem japońskich dzieci<sup>10</sup>. Zawsze można przytoczyć wybiórcze dane na poparcie wniosku, że obciążenie pracą domową wcale nie jest duże i że uczniowie powinni robić więcej. Ale rodzice, którzy codziennie obserwują, jak ich dzieci się trudzą, nie tak łatwo zgodzą się z tym argumentem.

Najwyraźniej musimy uważnie przyjrzeć się danym i rozważyć argumenty obu stron. A zatem dwa pytania, na które będziemy szukać odpowiedzi w niniejszej książce, brzmią następująco:

- Czy praca domowa przynosi korzyści?
- Dlaczego nie przynosi?

# Wpływ

Oto pięć podstawowych tematów dotyczących pracy domowej.

## 1. Brzemie dla rodziców

Gary Natriello, profesor Uniwersytetu Columbia, zajmujący się edukacją, napisał kiedyś artykuł w obronie wartości pracy domowej. Swoje stanowisko uznawał za zasadne do chwili, gdy kilka lat później jego „dzieci zaczęły dostawać zadania domowe w szkole podstawowej”. Dopiero wówczas zrozumiał, jak wiele szkoła wymaga od matek i ojców.

Nie tylko musieliśmy wygospodarować czas i miejsce na pracę domową, ale i sami musimy wykonywać polecenia i sprawdzać postępy na każdym etapie. Nauczyciel traktował je bardzo poważnie i zadawał wymagające zadania, a potem sprawdzał codziennie i opatrywał uwagami.

Nawet „rutynowe zadania niekiedy opatrzone są wskazówkami, które trudno jest zrozumieć rodzicom z wykształceniem magisterskim czy doktorskim”, odkrył Natriello, a zadania wymagające większej kreatywności mogą być męczarnią dla rodziców. W najlepszym wypadku „wymagają tego, by robić je, gdy jesteś wypoczęty, a dla pracujących rodziców jest to często stan nieosiągalny”<sup>11</sup>. Wiele matek i ojców wraca wieczorem po pracy do domu, gdzie musi jeszcze pomóc dziecku w odrobieniu pracy domowej, choć nigdy się na to nie pisali.

## 2. Stres dla dzieci

Pewien sfrustrowany ojciec oświadczył, że praca domowa to „przekleństwo dla rodziców”. Niestety, powiedział to w obec-

ności swojego dziecka, które odpowiedziało: „Jeżeli myślisz, że jest to trudne dla rodziców, to powinieneś być dzieckiem. Praca domowa jest straszna”<sup>12</sup>. Większość troskliwych rodziców może zaświadczyć, że z powodu zadań domowych ich dzieci są chronicznie sfrustrowane, płaczliwe i zestresowane. Niektóre lepiej radzą sobie z nieustanną presją i odrabiają lekcje na czas i poprawnie, zyskując w ten sposób aprobatę nauczyciela. Ale tylko osoba oderwana od rzeczywistości mogłaby zaprzeczyć, że duża liczba zadań domowych wyczerpuje emocjonalnie wiele dzieci. Jak powiedział pewien rodzic, nadmiar zadań „przytłacza dzieci słabiej radzące sobie z nauką i odbiera radość tym, które osiągają najlepsze wyniki”<sup>13</sup>.

Bardzo często pojawia się przekonanie, że odrabianie zadań domowych to test na wytrzymałość. „Szkoła jest dla mojego syna pracą – pisze pewna matka – i pod koniec siedmiodzinnego dnia pracy jest on wyczerpany. Ale kiedy wróci do domu, musi nadal pracować, jak ktoś, który zostaje na drugą zmianę”<sup>14</sup>. Wyczerpanie to jednak tylko część problemu. Koszty psychiczne płacą już pierwszoklasiści, którzy nie tylko nie wiedzą, jak poradzić sobie z kartą ćwiczeń, ale nie mogą zaakceptować faktu, że po szkole muszą znowu siedzieć przy biurku.

Sytuacja wygląda inaczej w wypadku uczniów szkół średnich zasypywanych niekończącą się liczbą zadań z chemii i literatury, francuskiego i historii oraz trygonometrii. „Nasz syn często uczy się jeszcze, gdy my idziemy spać, a do tego wstaje przed nami” – ubolewa pewien ojciec<sup>15</sup>. Badanie opublikowane w 2002 roku dowiodło, że istnieje bezpośredni związek między ilością czasu poświęcanego przez uczniów szkół średnich na pracę domową a poziomem niepokoju, depresji, złości oraz innych zaburzeń nastroju, jakich doświadczały<sup>16</sup>. Tam, gdzie małe

dziecko wybuchnie płaczem, nastolatek spróbuje poradzić sobie ze stresem w bardziej kłopotliwy sposób.

Żadnej dyskusji o zadaniach domowych nie można traktować poważnie, jeśli nie uwzględnia ona wpływu na dzieci. Kiedy słyszę pełne samozadowolenia wypowiedzi dorosłych, że należy „wymagać więcej” i wyrabiać u dzieci „nawyki dobrej pracy”, lub kiedy czytam monografie naukowe postulujące „zwiększenie funkcji produkcyjnej edukacji o wartość dodaną w celu potraktowania pracy domowej jako dodatkowej miary danych szkolnych” (tak się składa, że to autentyczny cytat), chcę zapytać: Czy ci ludzie wiedzą cokolwiek na ten temat? Czy mają dziecko? Czy naprawdę nie zdają sobie sprawy z tego, jak praca domowa wpływa na dzieci, odbierając im radość, pewność siebie, pozbawiając snu – a w ekstremalnych wypadkach pozbawiając je dzieciństwa? A może wiedzą, ale to lekceważą? Taka jest właśnie rzeczywistość milionów rodzin.

Zadania domowe są więc nie tylko utrapieniem dla dzieci, ale i dla rodziców. Ponadto te dwa aspekty wiążą się ze sobą. Jeśli władze szkolne wywierają presję na rodziców, by zmuszali dzieci do pilnej nauki, to z kolei rodzice wywierają presję na dzieci. Kiedy matka wyczuwa, że jej kompetencje rodzicielskie podlegają ocenie, to można być pewnym, iż jej potomstwo to odczuje. W interesującym badaniu przeprowadzonym przez Wendy Grolnick trzecioklasistów i ich rodziców poproszono o wspólne wykonanie ćwiczenia podobnego do pracy domowej, polegającego na rymowaniu wierszyków. Rodzice, których badacz uprzedził, że ich dzieci niedługo będą zdawały podobny test, w interakcjach byli bardziej kontrolujący. Później każde dziecko zostało samo i miało się uporać z podobnym zadaniem: te, których rodzice zostali uprzedzeni o ocenianiu, uzyskały gorsze wyniki<sup>17</sup>.



### 3. Konflikty rodzinne

Oprócz tego, że zadania domowe negatywnie wpływają na dzieci i rodziców, to oddziałują także na rodzinę jako całość. Jak zauważył pewien autor: „Związek pomiędzy rodzicem a dzieckiem jest i tak trudny, nawet jeśli rodzic nie bierze na siebie roli nauczyciela” albo kogoś, kto ma zmuszać dziecko do nauki<sup>18</sup>. Jak na ironię odprężające, konstruktywne zajęcia rodzinne, które mogłyby ten rodzaj zniszczeń naprawić, nie są możliwe, ponieważ praca domowa pochłania większość czasu.

W pewnym badaniu ponad jedna trzecia piątoklasistów stwierdziła, że „denerwują się, gdy odrabiają zadania z rodzicami”. Zaś z ponad tysiąca dwustu rodziców dzieci w wieku od przedszkolnego do późnego nastoletniego, którzy wzięli udział w pewnej ankiecie, dokładnie połowa przyznała, że w minionym roku miała z dzieckiem awanturę o pracę domową, w czasie której doszło do płaczu lub krzyków<sup>19</sup>. Skoro tak wiele osób przyznało się do tego obcej osobie, to można tylko spekulować, o ile wyższa jest faktyczna liczba. Ponadto im bardziej rodzice pomagali przy pracy domowej, tym większe napięcie odczuwały dzieci – a przy tym pomoc ta nie dawała żadnych korzyści edukacyjnych na dłuższą metę<sup>20</sup>.

Kiedy praca domowa jest wyjątkowo trudna – albo po prostu niezrozumiała – wzrasta prawdopodobieństwo, że relacje będą nieprzyjemne. „Pomimo mojego wieloletniego zawodowego doświadczenia – zauważa wybitna specjalistka z zakresu wychowania i edukacji, Nel Noddings – często ledwie jestem w stanie zrozumieć, czego oczekuje nauczyciel w niektórych zadaniach domowych zadawanych drugoklasistom. Z łatwością mogę sobie wyobrazić, że przyczynia się to do wzrostu napięcia w wielu domach, zamiast zbliżyć rodziców i dzieci do siebie”.

I dodaje na marginesie: „Wyobraźmy sobie, co się dzieje, kiedy jeszcze dziecko dostaje złą ocenę!”<sup>21</sup>.

Konflikty rodzinne są zatem częstsze, gdy dzieci słabo sobie radzą. Właściwie każdy przymiotnik o negatywnym zabarwieniu, za pomocą którego można opisać pracę domową – czasochłonne, zakłócające spokój, stresujące – w jeszcze większym stopniu odnosi się do dzieci, którym nauka przychodzi z trudnością. Curt Dudley-Marling, były nauczyciel szkoły podstawowej, obecnie profesor Boston College, przeprowadził ankietę wśród kilkudziesięciu rodzin, w których było przynajmniej jedno takie dziecko. Opisuując wyniki, stwierdził, że „praca domowa niszczy relacje rodzinne oraz odbiera rodzicom i dzieciom wiele przyjemności życia rodzinnego”. „Niemal nieznośny ciężar” narzucony siłą przez pracę domową wynikał częściowo z tego, że dzieci czuły się przegrane, że poświęciły na nią wiele godzin, nie widząc wielkich efektów, z tego, że rodzice frustrowali się, kiedy wywierali presję na dzieci, ale i wtedy, gdy jej nie wywierali, kiedy pomagali dzieciom, ale i kiedy powstrzymywali się od pomocy. „Kończy się to tym, że niszczysz swoją relację z dzieckiem” – wyjaśnił jeden z ojców<sup>22</sup>. Tacy rodzice często akceptowali to, co usłyszeli: że zadania domowe są pożyteczne i należy namawiać dzieci do ich odrabiania. Ale sami często doświadczali „napięcia i frustracji, złości, krzyków, wychodzenia z pokoju i trzaskania drzwiami”<sup>23</sup>.

Nawet jeśli dzieci są w stanie sprostać wymaganiom i nawet jeśli dobrze układa im się z rodzicami, praca domowa zmienia i kształtuje relacje rodzinne w sposób, który budzi niepokój. Leah Wingard, lingwistka z University of California w Los Angeles, nagrała trzydzieści dwie rodziny w ich domach, a potem starannie przeanalizowała, kto co kiedy i jak powiedział

do kogo. Przede wszystkim odkryła, że temat pracy domowej niemal zawsze podejmowali rodzice – zwykle w ciągu pięciu minut od przywitania się z dzieckiem po szkole. W jaki sposób mogłoby to nie mieć wpływu na relację, skoro pierwsze słowa rodziców brzmią: „I jak tam, zadali coś?”. Może warto zastanowić się, co innego moglibyśmy powiedzieć po całym dniu niewidzenia się z dzieckiem: jakie inne uwagi lub pytania odebrałoby ono jako bardziej serdeczne, wspierające lub interesujące.

Badanie wykazało, że w tych rzadkich wypadkach, kiedy dziecko jako pierwsze poruszyło temat pracy domowej, zawsze robiło to, z ulgą obwieszczając, że nie ma nic zadane albo że odrobiło lekcje już w szkole. Generalnie spotykało się to z pozytywną reakcją rodzica: rodzic pozwolił mu wtedy pójść gdzieś lub coś zrobić. „Dzieci traktują pracę domową jako coś, według czego organizują sobie czas, albo jeśli jej nie odrobiją, jako coś, co uniemożliwia im inne zajęcia”.

Przede wszystkim jednak Wingard uderzyło to, że „rozmowa o pracy domowej i jej odrabianie były jednym z czynników decydujących o tym, jak dziecko ma zorganizowany czas popołudniami, po szkole, oraz że znacząco wpływały na ilość i planowanie czasu spędzanego z rodziną”<sup>24</sup>. W większości wspomnianych interakcji zarówno rodzice, jak i dzieci traktują zadania domowe jako coś, z czym trzeba sobie poradzić. Zwykle rozmowy toczyły się o tym, co zostało zadane, ile czasu zajmie odrabianie lekcji oraz jak trzeba dostosować inne czynności. Dane Wingard wskazują na to, że nawet jeśli praca domowa nie jest przyczyną niezadowolenia lub niechęci, to jest czymś nieprzyjemnym, co rodzina nauczyła się znosić. Z pewnością zgadza się to z innymi opiniami: nawet ci rodzice, którzy bronią pracy domowej przed krytykami, często robią to, upierając się,

że nie czyni ona zbytnej szkody i nie jest już znaczącym źródłem konfliktów rodzinnych.

Na nagraniu widać, jak jeden z ojców biorących udział w badaniu przybija podczas obiadu piątkę ze swoją córką, dowiedziawszy się, że skończyła odrabiać lekcje. Lecz ani w tej, ani w żadnej innej rodzinie w zasadzie nie toczyły się rozmowy dotyczące ich treści. Żadne z rodziców nie zapytało: „Czy praca domowa pomogła ci lepiej zrozumieć temat?” albo „A co myślisz o temacie, którego dotyczyła?”. Celem pracy domowej nie jest bowiem nauczenie się czegoś, a tym bardziej czerpanie autentycznej przyjemności z nauki. Jest to coś, co trzeba skończyć. I dopóki to nie nastąpi, jest ona częstym tematem rozmów, jak niemile widziany gość przy codziennym obiedzie<sup>25</sup>.

#### 4. Mniej czasu na inne zajęcia

Oprócz tego, że praca domowa negatywnie wpływa na rodziców, dzieci i relacje rodzinne, trzeba wziąć pod uwagę, że godzina poświęcona na jej odrabianie to czas, w którym dzieci nie mogą robić czegoś innego. Mają mniej okazji, żeby побыć z rodzicami, poczytać dla przyjemności, poznawać nowych ludzi i spędzać z nimi czas, odpocząć lub zwyczajnie побыć dzieckiem.

W połowie lat sześćdziesiątych Amerykańskie Stowarzyszenie Badań nad Edukacją (American Educational Research Association) wydało oficjalne oświadczenie, w którym między innymi napisano: „Zawsze gdy praca domowa zabiera czas przeznaczony na doświadczenia społeczne, wypoczynek na świeżym powietrzu, twórcze zajęcia czy sen, uniemożliwia zaspokojenie podstawowych potrzeb dzieci i nastolatków”<sup>26</sup>. Te podstawowe potrzeby najwyraźniej nie są zaspokajane w wielu wypadkach. Pewna psycholog kliniczna wspomina: „Co moje

dzieci i ja robiliśmy, zanim praca domowa zdominowała nasze życie? Jadaliśmy wspólnie obiady, opowiadaliśmy sobie, jak minął dzień. Wspólnie czytaliśmy. Niekiedy grywaliśmy w karty albo w Monopol. Kiedyś zbudowaliśmy całe miasto z pierników. Dzieci miały też czas dla siebie: na zabawę, wyjście z domu, na nicnierobienie”<sup>27</sup>.

Szkoła rzadko docenia wartość tego typu zajęć. Pewna niezależna szkoła w Kolorado uznała, że:

Sześć i pół godziny dziennie w szkole wystarczy... Dzieci i ich rodziny potrzebują reszty dnia, wieczoru, dni świątecznych na życie, zabawę, przyjaciół, na zwierzęta domowe, zakupy, rozwiązywanie problemów, gotowanie, jedzenie, wykonywanie codziennych obowiązków, podróże, uprawianie sportów zespołowych, rozmowy, informacje o tym, co dzieje się w świecie, grę na instrumentach muzycznych, czytanie dla przyjemności, oglądanie filmów, kolekcjonowanie i tak dalej.<sup>28</sup>.

Jeśli w miejsce tych wszystkich „i tak dalej” wstawimy swoje ulubione zajęcia, to stworzymy listę tego, co zostaje zastąpione odrabianiem lekcji. Nie twierdzę, że zadania domowe wykluczają wszystkie inne zajęcia. Większość dzieci odrabia je i robi także inne rzeczy. Ale po zrobieniu pracy domowej często nie zostaje wiele czasu na rozwijanie zainteresowań. Innymi słowy, nauka pochłania znaczną część dnia dziecka. Czy szkoła powinna narzucać rodzinie, w jaki sposób dziecko ma spędzać czas późnym popołudniem lub wieczorem?

Tak czy inaczej, strata czasu różni się od innych negatywnych skutków, co przynajmniej teoretycznie można sprawdzić w praktyce. W tym wypadku badania naukowe nie mają znaczenia. To kwestia oceny wartości: w jakim stopniu wierzymy,

że dzieci i rodzice powinni sami decydować o tym, jak spędzają wspólny czas? Jakie, naszym zdaniem, powinno być dzieciństwo? Wymóg, by dzieci regularnie odrabiały prace domowe, to jedna z odpowiedzi na te pytania. Ale nie jest to odpowiedź, którą musimy zaakceptować.

## 5. Mniejsze zainteresowanie nauką

Wpływ zadań domowych na emocje jest oczywisty, ale nie mniejszy okazuje się ich negatywny wpływ na ciekawość intelektualną. Negatywne reakcje dziecka mogą ulec uogólnieniu i przenieść się na szkołę jako taką, a nawet samą ideę uczenia się. Jest to czynnik o najwyższym znaczeniu dla tych, którzy pragną, aby ich dzieci nie tylko posiadały wiedzę, ale chciały ją zdobywać. „Najważniejsza postawa, jaką można ukształtować, to pragnienie ciągłej nauki” – powiedział John Dewey<sup>29</sup>. Ale być może „ukształtować” nie jest najodpowiedniejszym słowem. Jak przypomina pedagog Deborah Meier, pasja nauki „to nie jest coś, co trzeba w dzieciach wzbudzać – wystarczy zadbać, żeby nie zgasła”<sup>30</sup>.

Każdy, komu zależy na tej pasji, będzie chciał się upewnić, że u podstaw wszystkich decyzji o tym, czego i jak dzieci uczą się w szkole, leży pytanie: w jaki sposób wpłynie to na zainteresowanie dzieci uczeniem się, ich chęć czytania, myślenia i badania? W wypadku pracy domowej odpowiedź jest niepokojąco jasna. Większość dzieci jej nie znosi. Boją się jej, narzekają nań, odkładają na tak długo, jak tylko się da. Możliwe, że to właśnie praca domowa w największym stopniu gasi w nich płomień ciekawości.

Phil Lyons, nauczyciel wiedzy o społeczeństwie w szkole średniej w Kalifornii, powiedział mi, że praca domowa przyczy-

nia się do tego, że uczeń postrzega proces nauki jako nieprzyjemny środek do osiągnięcia celu, którym są stopnie szkolne.

Ona po prostu nasila to, co i tak jest wielkim problemem w archaicznym systemie nauczania: kładzie nacisk na czytanie, bo będzie test z czytania, składa się z kilkadziesiątu identycznych zadań z matematyki, bo na teście będzie kilkadziesiąt takich samych zadań, a podczas powtórki całego działu uczniowie muszą odpowiedzieć, które państwo zaatakował Napoleon w 1812 roku. Wszystkie te zadania są czasochłonne, nużące, nie inspirują, za to niszczą resztki motywacji uczniów.

Nauczyciel ten doszedł do wniosku, że dążenie do poprawy jakości zadań domowych nie rozwiąże problemu. W końcu postanowił, że w ogóle przestanie je zadawać. W dalszej części napiszę więcej o powodach, dla których to zrobił, i o rezultatach, jakie osiągnął, jak również o innych nauczycielach i szkołach, które zdecydowały się pójść tą drogą. Teraz chciałbym wspomnieć o pewnej rzeczy, którą Lyons zauważył: gdy nie ma zadań, „uczniowie cały czas przychodzą do mnie i pokazują mi artykuły o czymś, o czym mówiliśmy na lekcjach, albo mówią, że oglądali film na ten temat. Kiedy są zaciekawieni dobrą lekcją i mają wolność od pracy domowej, to w naturalny sposób chcą wzbogacić swoją wiedzę”<sup>31</sup>.

Rodzice często czują się zobowiązani, żeby chwalić dzieci za odrabianie lekcji i zachęcać je do tego, lub też grozić karami za uchylanie się właśnie dlatego, że dla większości dzieci zadania domowe są bardzo nieprzyjemne. Postępuje tak również wielu nauczycieli. W innych książkach pisałem obszernie, że głównym skutkiem metody kija i marchewki jest spadek zainteresowania tym, za co się nagradza lub karze<sup>32</sup>. Osoby korzy-

stające z takich metod, aby zmusić dzieci do odrabiania lekcji, sprawiają, że nauka staje się mniej atrakcyjna, w efekcie czego przekupstwo i groźby robią się jeszcze bardziej potrzebne, i tak tworzy się błędne koło. Ale źródłem problemu nie jest stosowanie przez zdesperowanych dorosłych prymitywnych metod – to istnienie pracy domowej skłania ich, by robić dzieciom coś takiego.

## Podstawy

Opisane przeze mnie skutki są jeśli nie uniwersalne, to z pewnością wszechobecne. Żadne dziecko nie doświadczy ich wszystkich naraz, ale większość rodzin zna większość z nich. Rodzi się zatem logiczne pytanie: Jakie wnioski dotyczące pracy domowej w świetle opisanych konsekwencji wyciągają ludzie?

Niektórzy popierają zadania domowe z entuzjazmem i bez zastrzeżeń. Wielu nauczycieli powie, że „nadmiar zadań domowych to w dużej części wynik presji ze strony rodziców”<sup>33</sup>. Niekiedy po prostu chcą, żeby dziecko miało w domu zajęcie. Pewna nauczycielka z Nowego Jorku opisuje: „Szczерze mówiąc, rodzice przychodzili do mnie i prosili, żebym dużo dzieciom zadawała, bo jak dziecko nie ma nic do zrobienia, to doprowadza ich do szału”<sup>34</sup>.

Wydaje się jednak, że rodzice przede wszystkim chcą, żeby ich dziecko dobrze radziło sobie w szkole, i jednocześnie wierzą, że praca domowa to dobry sposób na osiągnięcie tego celu. Stąd też, gdy pewna nauczycielka szkoły podstawowej w Waszyngtonie, która po dziesięciu latach pracy w szkole uznała, że zadania domowe są stratą czasu, i chciała z nich zrezygnować, okazało się to niemożliwe z powodu rodziców. „Usłyszałam na-



wet, że przeze mnie dzieci nie odniosą sukcesu, bo nie zadają im do domu”<sup>35</sup>. Zaś nauczyciel z gimnazjum w Ohio skomentował: „Większość prac domowych, które zadają nauczyciele głównych przedmiotów w mojej szkole, to coś, co sam uznaję za bezproduktywne. Wielu uczniom nie chce się ich odrabiać, a większość tych, którzy je robią, niczego się dzięki nim nie uczy. Moim zdaniem, inni nauczyciele zadają prace domowe, ponieważ tego oczekują rodzice i dyrekcja”<sup>36</sup>.

Widocznie niektórzy rodzice uważają, że dopóki dzieci codziennie mają dużo do zrobienia, to znaczy, że się uczą. Sądzą, iż jakość kształcenia jest równoznaczna z „rygorem” oraz że rygor znajduje odzwierciedlenie w liczbie i trudności zadań. „Przy wielu okazjach kontaktowali się ze mną rodzice, którzy domagali się, aby ich dzieci »coś« robiły – opisuje nauczyciel angielskiego z Kalifornii. – Najwyraźniej dopóki jest dużo zadań domowych do odrobienia, nie jest dla nich ważne, o czym myślą ich dzieci”<sup>37</sup>. Nawiasem mówiąc, taka postawa nie ogranicza się tylko do jednej grupy społecznej. Można ją spotkać wśród rodziców dzieci nadmiernie ambitnych, jak i tych, które źle się uczą, wśród bogatych i biednych, liberałów i konserwatystów.

Z kolei inni rodzice popierają ideę zadań domowych, mimo wątpliwości co do tego, jak wpływa to na ich dzieci. Niektórzy wysyłają sprzeczne sygnały nauczycielom oraz władzom szkolnym: z jednej strony narzekają, że jest mniej czasu na życie rodzinne, a z drugiej zakładają, że zbyt mało zadań świadczy o niepoważnym traktowaniu nauczania przez szkołę. Sprzeciwiają się obciążaniu dziecka, a jednocześnie są podejrzliwi wobec nauczycieli, którzy nie zadają dużo do domu.

Jeszcze inni rodzice, choć nie są zwolennikami zadań domowych, nie sprzeciwiają się im. Nigdy nie zajmują określane-

go stanowiska w tej sprawie, po prostu płyną z prądem. Pewna dobrze wykształcona matka z New Hampshire, o postępowych poglądach politycznych, podczas rozmowy ze mną wykazała niezwykłą bezstronność, przyznając, że bardzo wygodnie jest nie zastanawiać się nad tym zbyt głęboko. Po przeczytaniu wstępnego opisu niniejszej książki napisała: „Sama byłam bardzo ambitną, grzeczną dziewczynką i nigdy nie przyszło mi do głowy, aby zastanowić się, czy zadania domowe mojego syna mają jakąś wartość. Po prostu zmuszałam go, żeby je odrabiał. A weszły weekend... przyjrzałam im się. Chryste Panie, jakie to wszystko było głupie. Oczywiście, teraz jestem na pana wściekła, ponieważ muszę przyznać rację mojemu synowi albo pójść do dyrektora szkoły i porozmawiać z nim o tym. Żadna z tych rozmów nie budzi mojego entuzjazmu”<sup>38</sup>. Nie trzeba dodawać, że wielu rodziców wykazujących podobną postawę nigdy nie decyduje się na takie rozmowy – a nawet na takie rozmyślenia. Po prostu traktują pracę domową jako kolejny oczywisty fakt i zmuszają dzieci do odrabiania jej.

Jednak niektórzy rodzice zastanawiają się nad tym i czują potrzebę określenia się. Dochodzą do wniosku, że jeśli chodzi o naukę, to praca domowa „raczej przeszkadza niż pomaga”. Określają ją jako „bezsensowną pracę, która nic nie daje”; przykro im, że ich dzieci „dorastają w swoich pokojach, odrabiając pracę domową, i marnują sobie dzieciństwo”<sup>39</sup>. Oburzają się też faktem, że ich samych, podobnie jak wszystkich innych rodziców, zmusza się do tłumienia wątpliwości oraz pilnowania, żeby dziecko zrobiło, co mu się każe, nawet jeśli nie przynosi to wielkich korzyści. Oficjalne dokumenty programowe, jak również okólniki szkolne, często sprawiają wrażenie, że jedynym celem jest wymuszanie zarówno na rodzicach, jak i na dzie-

ciach podporządkowania się zaleceniom.

Z jednej strony nauczyciele obwiniają rodziców o to, że robią za mało. W pewnej ankiecie niemal czterech na pięciu nauczycieli stwierdziło, że ich zdaniem, „rodzice nie interesują się pracą domową dziecka”<sup>40</sup>. Pewien artykuł na pierwszej stronie „Washington Post” wyrażał oburzenie, że uczniowie nie odrabiają zadań, po czym zacytowano nauczycieli, według których „ostatecznie wina leży po stronie rodziców, ponieważ nie wywierają oni dostatecznej presji na dzieci”<sup>41</sup>. Z drugiej strony, rodziców często obwinia się o to, że zbyt się angażują. Nierzadko spotyka się nauczycieli i dziennikarzy, dla których jest to główny powód do narzekań. Faktycznie, niektórzy rodzice odrabiają za dzieci zadania<sup>42</sup>. Być może dzieje się tak z powodu rywalizacji, bo pragną, aby ich dzieci były lepsze od rówieśników, lub zatarcia się granic – ich poczucie wartości zależy od sukcesów dziecka – a być może z powodu niewłaściwych priorytetów: tak bardzo zależy im na jakości odrobionej pracy domowej, że zapominają, iż w gruncie rzeczy chodzi o proces – to znaczy o naukę. Wiadomo, że coś jest nie tak, kiedy mówiąc o odrabianiu lekcji, rodzice używają słowa „my”.

Jednak poprzez krytykę takiego zachowania tracimy z oczu rzeczywisty problem, z którym borykają się niemal wszyscy. Co innego zgodzić się teoretycznie, że dzieci powinny być odpowiedzialne za odrobienie pracy domowej, a co innego przedłożyć zasadę samodzielności nad prośby ze strony przemęczonych, sfrustrowanych dzieci. Część troskliwych rodziców udziela tej pomocy, bo dochodzą do wniosku, że to najlepszy z najgorszych sposobów uporania się z trudną sytuacją; jeszcze inni, z tego samego powodu, nie wtrącają się, ale odczuwają przy tym frustrację. Skłonność do obwiniania rodziców za to,

że za bardzo – albo za mało – się starają, to sposób na odwrócenie uwagi od problemu pracy domowej jako takiego.

Jeśli rodzice niekiedy odczuwają presję – „Zaangażuj się bardziej... ale nie *za* bardzo!” – to podobnie czuje się wielu nauczycieli. Pewna nauczycielka, która w ciągu dziesięciu lat pracowała w trzech szkołach podstawowych, powiedziała mi: „Nieważne, czy zadawałam dużo, czy mało, zawsze znaleźli się jacyś rodzice, którzy domagali się, abym zadawała więcej, oraz tacy, którzy żądali mniej”<sup>43</sup>. W każdym punkcie skali rozciągającej się między tymi skrajnymi postawami znajdziesz jakichś nauczycieli i rodziców. Niektórzy gorąco wierzą w wartość pracy domowej<sup>44</sup>. Z kolei inni nie znoszą zadań domowych, a przynajmniej uważają je za nieprzydatne, i zadają je tylko dlatego, że czują się do tego zmuszeni. Opierając się na długoletnim doświadczeniu wyniesionym z pracy w szkole, wielu nauczycieli doszło do wniosku, że zadania mają niewielką wartość pedagogiczną. Jednak niektórzy musieli przekonać się, jak to jest z drugiej strony, zanim coś zaświtało im w głowie. Rozmawiałem z kilkoma nauczycielami, którzy zadawali zadania rzadko lub wcale, a kiedy zapytałem ich, dlaczego się na to zdecydowali, pierwsze ich słowa brzmiały: „Sam jestem rodzicem i kiedy widziałem, jak *moje* dzieci...”. Niepokojące jest to, że część nauczycieli najwyraźniej nie potrafi spojrzeć w ten sposób, jeśli sami nie mają dzieci. „Teraz, kiedy sama jestem rodzicem – wyjaśniła pewna nauczycielka czwartej klasy z Karoliny Północnej – pojęłam, że dzieci oprócz szkoły mają jeszcze jakieś życie rodzinne”<sup>45</sup>.

To zrozumiałe, że rodzice krytycznie oceniający zadania domowe obwiniają nauczycieli, nauczyciele krytykujący zadania domowe obwiniają rodziców, zaś uczniowie krytykujący zadania domowe obwiniają jednych i drugich. Należy jednak uświa-

domić sobie, że te trzy grupy często w równym stopniu czują się obciążone i bezsilne. Obwinianie którejkolwiek z nich jest równoznaczne z niedostrzeganiem całego problemu.

Matki siedzące na ławeczce na placu zabaw często ubolewają nad tym, co praca domowa robi z ich rodzinami, lecz nauczycielom swoich dzieci zadają pytania ograniczające się do szczegółów: „Na kiedy jest zadane?”, „Jakiego segregatora będzie potrzebować dziecko?”. Pytanie: „Ile dziecko powinno codziennie spędzić czasu nad tym zadaniem?” jest dopuszczalne, ale nie można zapytać: „Czy tego rodzaju zadanie jest naprawdę niezbędne?”. Także nauczyciele nie zastanawiają się nad faktyczną przydatnością zadań, lecz przyjmują, że jedynym wyjściem jest rozważanie ich treści .

Dlaczego tak wielu z nas dostrzega szkodliwe skutki zadań domowych, a mimo to nadal je toleruje, a nawet ich broni? W niniejszej książce rozważymy kilka możliwych wyjaśnień. Najbardziej oczywistym spośród nich jest to, że zgodnie z naszym założeniem korzyści z zadań domowych przewyższają koszty. Trudno nam patrzeć, jak nasze dzieci mechanicznie, bez entuzjazmu mozolą się nad ćwiczeniami, ale powtarzamy sobie, że przynajmniej będą mieć z tego jakieś korzyści: nauczą się niezależności, dyscypliny, będą osiągać większe sukcesy w szkole.

Ale co, jeśli nic z tego?

## ROZDZIAŁ 2

### CZY DZIĘKI PRACY DOMOWEJ UCZYMY SIĘ LEPIEJ? ŚWIEŻE SPOJRZENIE NA DOWODY

Jako że pytanie zawarte w tytule rozdziału jest bardzo proste, może się wydawać, że odpowiedź też będzie oczywista i ludzie o otwartych umysłach, którzy przeanalizowali wyniki badań, powinni jednoznacznie określić, czy praca domowa pomaga, czy nie. Niestety, nic z tego. Według artykułu opublikowanego w „Journal of Educational Psychology”, „naukowcy nie są zgodni w ocenie pozytywnych i negatywnych aspektów pracy domowej jako metody nauczania. Wnioski z przeglądu kilkudziesięciu pozycji literatury naukowej poświęconej temu zagadnieniu z lat 1960–1989 znacząco różnią się między sobą. Ocena waha się od wpływu pozytywnego, przez neutralny lub złożony, po stwierdzenia, że badanie było zbyt małe lub źle przeprowadzone, aby dało się wysnuć wiarygodne wnioski”<sup>1</sup>.

Być może jednak pewne kwestie komplikują obraz? Bo o jakim rodzaju pracy domowej mówimy: o uzupełnianiu luk czy o dłuższych projektach? Z jakich przedmiotów? Dla uczniów w jakim wieku? Czy uczniowie są zdolni i zainteresowani tematem? Czy oceniamy to, ile nauczyciel zadał, czy ile dzieci faktycznie zrobiły? Na ile staranne było badanie oraz ilu uczniów wzięło w nim udział?

Nawet jeśli weźmiemy pod uwagę wszystkie te zmienne,

i tak nie można wysnuć definitywnych wniosków, co już samo w sobie jest ważnym wnioskiem. Fakt, że wśród ekspertów nie ma jednomyślnego stanowiska, przeczy powszechnemu przekonaniu o zaletach pracy domowej i uwidacznia, jak powierzchowne i mylące są stwierdzenia, że „badania wykazują”, iż praca domowa przyczynia się do lepszych wyników w nauce.

Prace naukowe podające w wątpliwość tę opinię sięgają wstecz co najmniej do 1897 roku, kiedy pewne badanie wykazało, że zadawanie zadań z literowania nie ma żadnego wpływu na późniejszą biegłość w tym zakresie<sup>2</sup>. Do 1960 roku przeprowadzono siedemnaście eksperymentów, których wyniki w większości były niejednoznaczne, a kilka wskazywało, że praca domowa w ogóle nie robi żadnej różnicy<sup>3</sup>. Do 1979 roku zrobiono kolejnych pięć badań. Jedno z nich wykazało, że praca domowa jest pomocna, dwa – że nie jest, a dwa przyniosły niejednoznaczne rezultaty<sup>4</sup>. Kilka lat później opublikowano kolejną analizę opisującą osiem artykułów i siedem dysertacji z okresu od połowy lat sześćdziesiątych do początku lat osiemdziesiątych. Według autorów, wśród których znajdowali się zwolennicy tradycyjnych metod nauczania, wyniki badań dowodziły, że praca domowa ma „bardzo znaczący wpływ na uczenie się”<sup>5</sup>. Jednak inny naukowiec dokładniej się temu przyjrzał i odkrył, że jedynie cztery z tych piętnastu badań porównywały sytuację otrzymywania zadań z ich nieotrzymywaniem, a ich wyniki wcale nie świadczyły o tym, że zadania domowe pomagają<sup>6</sup>.

„Omówienia badań z ponad sześćdziesięciu ostatnich lat wskazują na sprzeczne rezultaty – podsumował pewien ekspert w 1985 roku. – Nie ma przekonujących dowodów na to, że odrabianie zadań prowadzi do lepszych wyników w nauce”<sup>7</sup>. Cztery lata później Harris Cooper, psycholog edukacyjny,

podjął próbę wyjaśnienia tej kwestii, dokonując najbardziej wyczerpującej analizy badań przeprowadzonych do tej pory. Zrobił metaanalizę, czyli statystyczne połączenie wyników wielu badań w jedno większe badanie<sup>8</sup>. Cooper uwzględnił siedemnaście raportów z eksperymentów, które zawierały w sumie czterdzieści osiem porównań pomiędzy uczniami robiącymi zadania domowe i tymi, którym ich nie zadawano. Mniej więcej 70 procent z nich wykazało, że praca domowa wiązała się z lepszymi wynikami w nauce. Przeanalizował on również ankiety, których celem było zbadanie korelacji między wynikami z testów a liczbą zadań domowych. Pozytywną korelację stwierdzono w czterdziestu trzech z pięćdziesięciu ankiet, choć ogólny wpływ nie był zbyt wielki – praca domowa była przyczyną mniej niż 4 procent różnic w liczbie punktów uzyskanych przez uczniów<sup>9</sup>. Co gorsze, większość badań uwzględnionych w analizie cechowała tak poważne „niedostatki metodologiczne”, że zdaniem innych ekspertów budziły one wątpliwości co do słuszności jakichkolwiek wniosków<sup>10</sup>.

Harris Cooper i jego współpracownicy opublikowali analizę nowszych badań w 2006 roku. Te, w których porównywano uczniów odrabiających i nieodrabiających pracę domową, wykazały silniejszą korelację z osiągnięciami w szkole niż wcześniejsze, lecz w nowszych badaniach kryterium osiągnięć stanowiły wyniki testów opracowanych tak, by były dopasowane do zadań, które dzieci właśnie odrobiły. Jeśli chodzi o bardziej aktualne badania nad związkiem między wynikami w nauce a czasem spędzonym na odrabianiu zadań, to ogólna korelacja była taka sama jak w metaanalizie z 1989 roku<sup>11</sup>.

Jednakże w ostatniej analizie Coopera nie ujęto kilku nowszych badań, które „nie potwierdzają tezy, że uczniowie, którzy



poświęcają więcej czasu na zadania domowe, osiągają lepsze wyniki w nauce niż ich koledzy z klasy”<sup>12</sup>. Jeszcze inne badanie – to samo, które wykazało, że obecnie młodsi uczniowie spędzają o wiele więcej czasu na odrabianiu zadań – potwierdziło, że ilość czasu „nie wiązała się z wyższymi, niższymi czy jakimikolwiek wynikami testów”. Istniała jednak silna korelacja między ilością czasu, jaką dzieci spędzały na czytaniu dla przyjemności, a lepszymi wynikami<sup>13</sup>.

Ogólnie rzecz biorąc, dostępne badania naukowe można podsumować jako niejednoznaczne. Ale jeśli przyjrzymy się temu dokładniej, to nawet taki wniosek okaże się zbyt ogólny. W niniejszym rozdziale postaram się wykazać, że uważna analiza danych budzi poważne wątpliwości, czy praca domowa przyczynia się do lepszego przyswajania wiedzy przez większość uczniów.

## Ograniczenia badań naukowych

1. Większość badań nad pracą domową nie wykazuje związku przyczynowo-skutkowego

Trudno o bardziej podstawową zasadę statystyczną niż ta, że korelacja nie dowodzi przyczynowości. Liczba parasoli przyniesionych do pracy rano będzie wysoce skorelowana z prawdopodobieństwem opadów po południu, ale obecność parasoli nie wywołuje deszczu. Ponadto założyłbym się, że dzieci, które jeżdżą na nartach, częściej uczęszczają do elitarnych szkół niż te, które nie jeżdżą na nartach, ale to nie znaczy, że zostały tam przyjęte dlatego, że jeżdżą na nartach. Niemniej wydaje się, że większość badań, których celem jest wykazanie pozytywnych

skutków odrabiania zadań, opiera się na założeniu, że jeśli uczniowie, którzy dostają lub robią więcej zadań, osiągają również lepsze wyniki w testach, to dzieje się tak dzięki temu, że mieli więcej pracy domowej.

Istnieją inne wyjaśnienia faktu, że uczniowie odrabiający więcej zadań w domu mogą osiągać sukcesy w nauce. Nawet Cooper, zwolennik pracy domowej, przyznaje, że „możliwe jest, iż nauczyciele zadają więcej zadań uczniom, którzy lepiej się uczą, lub po prostu lepsi uczniowie więcej uczą się w domu”<sup>14</sup>. W jeszcze innych przypadkach może występować trzeci czynnik: na przykład fakt, że dziecko urodziło się w bogatszej i lepiej wykształconej rodzinie. Także wówczas wniosek, iż lepsze wyniki to zasługa pracy domowej, lub że całkowity jej brak miałby szkodliwy wpływ, byłby błędny.

Niekiedy trudno jest dostrzec inne zmienne wpływające na wyniki w nauce oraz czas poświęcany pracy domowej, co sprawia wrażenie, że te dwa aspekty są ze sobą związane przyczynowo. Jedno z najczęściej cytowanych badań z tej dziedziny opublikował na początku lat osiemdziesiątych naukowiec Timothy Keith, który przeanalizował wyniki ankiet dziesiątków tysięcy uczniów szkół średnich i doszedł do wniosku, że praca domowa w pozytywny sposób wiąże się z osiągnięciami w szkole. Ale coś zdumiewającego stało się dziesięć lat później, kiedy wraz ze współpracownikami uwzględnił pracę domową oraz inne czynniki potencjalnie wpływające na uczenie się, na przykład jakość kształcenia, motywację oraz zajęcia, w których uczniowie brali udział. Kiedy do równania wprowadzono wszystkie te zmienne jednocześnie, wynik okazał się „zagadkowy i zaskakujący”: praca domowa nie wpływała już w znaczący sposób na wyniki<sup>15</sup>. Innymi słowy, odkrycia, które służą jako podstawa tezy, że od-

rabianie pracy domowej poprawia wyniki szkolne, okazały się oparte na błędnych przesłankach.

W rzeczywistości kilka badań dowiodło negatywnego związku między osiągnięciami a ilością czasu, jaki uczniowie spędzają na odrabianiu zadań<sup>16</sup>. Lecz naukowcy, którzy przytaczają te sprzeczne z intuicją wyniki, zadają sobie trud, by wyjaśnić, że „nie należy tego interpretować jako wzorca przyczynowego”<sup>17</sup>. Zapewnia się nas, że tak naprawdę dzieci, które mają trudności w nauce, poświęcają więcej czasu na pracę domową, aby nadrobić zaległości.

Brzmi to przekonująco, ale oczywiście to tylko teoria. Pewien eksperyment wykazał, że dzieci, które miały problemy z nauką, w rzeczywistości nie dostawały więcej zadań od nauczycieli, natomiast możliwe, że więcej czasu zabierało im uporanie się z zadaniami, które dostały<sup>18</sup>. Nawet jeśli zgodzimy się, że praca domowa nie odpowiada za obniżenie wyników w nauce, to niezbyt pomaga słabym uczniom. W każdym razie czytając badania, trudno nie zauważyć, jak rzadko napotykamy te same przestrogi co do złudności korelacji wyników, jeśli sugerują one istnienie pozytywnego związku między pracą domową a wynikami w nauce.

Podsumowując: większość badań cytowanych w celu wykazania, że praca domowa przyczynia się do poprawy wyników w nauce, w rzeczywistości niczego takiego nie dowodzi.

## 2. Czy naprawdę wiemy, ile zadań dzieci odrabiają w domu?

Badania dowodzące użyteczności zadań domowych opierają się na założeniu, że potrafimy dokładnie określić ich liczbę i rodzaj. Jednak wiele badań opiera się na ankietach samych

uczniów. Kiedy Harris Cooper i jego współpracownicy przeanalizowali najnowsze badania, w których uczniowie mówili, ile czasu poświęcają na pracę domową, a następnie porównali je z badaniami, w których tych samych informacji udzielają ich rodzice, wyniki były rozbieżne. Prawdę powiedziawszy, korelacja między pracą domową a wynikami w nauce zniknęła, gdy uwzględniono dane szacunkowe uzyskane od rodziców<sup>19</sup>. To samo dotyczyło jednego z badań przeprowadzonych przez Coopera: „Nie było korelacji między informacjami od rodziców dotyczącymi odrabiania zadań a informacjami od uczniów”<sup>20</sup>. Podobne rozbieżności widać w badaniach międzykulturowych: rodzice i dzieci podają bardzo różne dane o tym, ile pomocy dzieci otrzymują<sup>21</sup>. Podobnie, uczniowie i nauczyciele<sup>22</sup> – i nie jest jasne, które źródło jest dokładniejsze albo czy którekolwiek jest wiarygodne.

Według niepochlebnego podsumowania zamieszczonego w *Encyclopedia of Educational Research* te pierwsze dwie wady razem podają w wątpliwość wiele istniejących danych: „Badania nad pracą domową wciąż ujawniają te same fundamentalne słabości, które cechują je od stu lat: nadmierna zależność od tego, co twierdzi sam badany, oraz od korelacji jako głównej metody analizy danych”<sup>23</sup>.

### 3. W badaniach nad pracą domową błędnie utożsamia się oceny i wyniki testów z nabywaniem wiedzy

Większość naukowców zajmujących się szkolnictwem mówi o tym, jak taka czy inna polityka wpływa na osiągnięcia uczniów, nie kwestionując, czy sposób, w jaki zdefiniowane są „osiągnięcia”, ma jakiś sens. Okazuje się, że w rzeczywistości

mierzy się jedną z trzech rzeczy: liczbę punktów uzyskanych z testu przygotowanego przez nauczycieli, oceny wystawione przez nauczyciela i wyniki standaryzowanych testów. O tych danych w najlepszym wypadku można powiedzieć, że naukowcom łatwo je zebrać i przeanalizować. Każdy z tych trzech elementów posiada jakąś poważną wadę.

Podczas badań w formie testu w klasie niektórzy uczniowie dostają zadanie polegające na przeanalizowaniu faktów na wybrany temat, a następnie razem z kolegami, którzy nie dostali zadania, robią quiz z tego materiału. Innymi słowy, mierzony wynik jest dostosowany do zadania, które część uczniów zrobiła, a część nie – lub które uczniowie odrobili w różnym stopniu. To tak, jakby ktoś spędził popołudnie, ucząc się nazwisk wszystkich prezydentów Stanów Zjednoczonych, a potem zrobił test wyłącznie z tych nazwisk. Jeśli po „wkuwaniu” zapamięta ich więcej, to naukowcy dojdą do wniosku, że „uczenie się po szkole” jest skuteczne.

Innym kryterium tego, czy praca domowa coś zmienia, są oceny szkolne. W tym wypadku problem polega na tym, że ocena, jak dawno temu określił to pewien autor, to „nieadekwatny raport z niedokładnego osądu dokonanego przez nieobiektywnego sędziego, dotyczącego tego, w jakim stopniu uczeń osiągnął nieokreślony poziom znajomości niewiadomej części nieskończonej ilości materiału”<sup>24</sup>. Oceny wpływają destrukcyjnie na zainteresowanie uczniów nauką oraz na ich chęć mierzenia się z ambitnymi zadaniami. Do tego bardzo możliwe, że dwaj nauczyciele o jednakowych kwalifikacjach zupełnie odmiennie oceniają to samo zadanie – a może nawet ocenią je inaczej, gdy przeczytają je po raz drugi. Ponadto ostateczna ocena z przed-

miotu to wypadkowa tych różnych pojedynczych ocen, a także innych, jeszcze słabiej zdefiniowanych aspektów<sup>25</sup>.

Choć oceny są ogólnie złe, w szczególności nie nadają się do oceniania skuteczności pracy domowej z jednego prostego powodu: ten sam nauczyciel, który zadaje pracę domową, ocenia w klasie uczniów. Ostateczna ocena, jaką wystawi, często opiera się przynajmniej częściowo na tym, czy i w jakim stopniu uczeń odrobił pracę domową. A zatem stwierdzenie, że większa liczba zadań jest związana z lepszymi wynikami w nauce – mierzonymi za pomocą ocen – nie dostarcza użytecznej informacji o tym, czy praca domowa ma wartość samą w sobie. A mimo to oceny stanowią podstawę wielu cytowanych badań. Jak można się spodziewać, zazwyczaj wykazują one wtedy o wiele silniejszy wpływ pracy domowej na sukcesy szkolne niż badania wykorzystujące standaryzowane, punktowane testy<sup>26</sup>.

Oto jeden z przykładów. Cooper i jego współpracownicy przeprowadzili w 1998 roku badanie z udziałem uczniów z klas od drugiej do dwunastej, wykorzystując do pomiaru wyników oceny oraz standaryzowane testy. Mierzili również, ile zadań zadał nauczyciel oraz ile czasu uczniowie poświęcili na ich odrobienie. Dzięki temu uzyskano osiem odrębnych wyników. Oto one.

#### MŁODSI UCZNIOWIE

Wpływ liczby zadań domowych na oceny	Brak znaczącego związku
Wpływ liczby zadań domowych na oceny z testów	Brak znaczącego związku
Wpływ liczby odrobionych zadań domowych na oceny	Negatywny związek
Wpływ liczby odrobionych zadań domowych na oceny z testów	Brak znaczącego związku

## STARSI UCZNIOWIE

Wpływ liczby zadań domowych na oceny	Brak znaczącego związku
Wpływ liczby zadań domowych na oceny z testów	Brak znaczącego związku
Wpływ liczby odrobionych zadań domowych na oceny	Pozytywny związek
Wpływ liczby odrobionych zadań domowych na oceny z testów	Brak znaczącego związku

A zatem wśród tych ośmiu porównań pozytywny związek – choć niezbyt silny – stwierdzono tylko między liczbą zadań odrabianych przez starszych uczniów a ich wynikami w nauce, mierzonymi za pomocą ocen<sup>27</sup>. Jeśli to kryterium pomiaru wydaje się wątpliwe, a nawet głupie, to wychodzi na to, że badania przeprowadzone przez najbardziej znanego w USA naukowca od zadań domowych podważają sens zadawania ich uczniom w jakimkolwiek wieku.

Ostatnim i najpowszechniejszym sposobem pomiaru osiągnięć w nauce są standaryzowane testy. Uznaje się je powszechnie za obiektywne narzędzie oceny wyników szkolnych wyłącznie dlatego, że są standaryzowane. Ale moim zdaniem, istnieją ważne powody, by sądzić, że standaryzowane testy to nie najlepsza miara sprawności intelektualnej<sup>28</sup>. Są one jednak doskonałymi wskaźnikami dwóch rzeczy. Po pierwsze, zamożności – aż do 90 procent różnic w wynikach pomiędzy szkołami, społecznościami lub nawet stanami można wyjaśnić za pomocą danych o średnim dochodzie i poziomie wykształcenia rodziców, nic nie wiedząc o tym, co działo się w klasie szkolnej. Drugim zjawiskiem, które mierzą standaryzowane testy, jest zdolność danej grupy uczniów do radzenia sobie ze stan-

daryzowanymi testami oraz – w coraz większym stopniu – ilość czasu poświęcona na przygotowanie się do nich.

Z mojego doświadczenia wynika, że każdy nauczyciel potrafi wymienić kilkoro uczniów, którzy słabo radzą sobie z testami, choć przejawiają różne inne talenty. Inni doskonale wypadają na testach, mimo że ich sposób myślenia nie jest szczególnie imponujący. Dane te zostały potwierdzone badaniem, które dowiodło, że istnieje statystycznie istotny pozytywny związek między płytkim lub powierzchownym podejściem do nauczenia a wysokimi wynikami ze standaryzowanych testów. Co więcej, związek ten udokumentowano na poziomie szkoły podstawowej, średniej i wyższej.

Standaryzowane testy są jeszcze mniej użyteczne, jeśli charakteryzują się którąkolwiek z poniższych cech.

- Jeśli większość zadań przyjmuje postać pytań wielokrotnego wyboru, to uczniowie nie potrafią sami wymyślić lub choćby uzasadnić swoich odpowiedzi. Nie potrafią w rzeczywistości pokazać, co wiedzą lub co potrafią zrobić ze swoją wiedzą. Testy wielokrotnego wyboru zasadniczo są układane w taki sposób, aby wiele dzieci, które rozumieją daną ideę, podstępem skłonić do wybrania nieprawidłowej odpowiedzi.
- Jeśli test ma limit czasowy, to kładzie nacisk na szybkość, a nie na uważność.
- Jeśli test skupia się na „wiedzy podstawowej”, to dobry wynik w większym stopniu wynika z wypełnienia pamięci krótkotrwałej niewartymi zapamiętania faktami, niż odzwierciedla faktyczne zrozumienie idei, umiejętność



łączenia i rozróżniania faktów, czytania, pisanie czy analizowania problemów w złożony sposób, myślenia jak naukowiec czy historyk, umiejętność wykorzystywania wiedzy w nieznanym sytuacjach i tak dalej.

- Według większości ekspertów od wczesnej edukacji, w wypadku młodszych dzieci testy są bardzo marnym wskaźnikiem. Wiele dzieci poniżej ósmego lub dziewiątego roku życia nie potrafi wykazać się w standaryzowanym teście tylko dlatego, że mają problem z jego formą.
- Testy różnicujące (*norm-referenced*) opracowano nie po to, aby ocenić wiedzę ucznia. Ich głównym celem jest takie umiejscowienie wyników na skali, aby łatwiej było stworzyć ranking i porównywać uczniów między sobą. Testy te nie mają zatem odpowiedzieć na pytanie: „Czy nasze dzieci i nasze szkoły dobrze sobie radzą?”, lecz: „Kto jest lepszy od kogo?”. To, że wiemy, od ilu procent uczniów dane dziecko jest lepsze, nic nam nie mówi o jego kompetencjach w ujęciu bezwzględnym. Ponadto dobór pytań na wspomnianych testach jest uzależniony od konieczności klasyfikowania dzieci na określonej skali. W efekcie pytania, na które większość uczniów odpowiada poprawnie lub niepoprawnie, zazwyczaj się usuwa – niezależnie od tego, czy ich treść jest ważna – a w ich miejsce wstawia się pytania, na które poprawnie odpowie około połowa dzieci. Postępuje się tak po to, aby łatwiej było porównywać uczniów między sobą.

Napisałem tych kilka akapitów po to, aby krótko podsumować powody, dla których kompetentni nauczyciele nigdy nie

uznaliby wyników testu za miarodajne źródło informacji o jakości sposobu myślenia dziecka albo o jakości szkoły. Każda godzina, którą poświęca się na przygotowanie dzieci do osiągnięcia bardzo dobrych wyników w testach, nawet jeśli ta inwestycja się opłaca, nie jest godziną spędzoną na rozwijaniu krytycznego i twórczego myślenia czy zaciekawienia. Ograniczenia testów są tak liczne i tak poważne, że badania wykazujące związek między pracą domową a lepszymi wynikami w nauce mogą być wysoce mylące. Ponieważ dotyczy to także badań, które traktują oceny jako równoważne z osiągnięciami, powinno być oczywiste, że połączenie dwóch wadliwych sposobów pomiaru w niczym nie poprawia sytuacji<sup>29</sup>.

Nic mi nie wiadomo o jakichkolwiek badaniach poświęconych temu, czy praca domowa pogłębia rozumienie materiału lub zamiłowanie do nauki. Fakt, że istotniejsze wyniki trudno zmierzyć, nie sprawia, iż wyniki testów lub oceny są bardziej zasadne, wiarygodne lub użyteczne. Stosowanie ich przywodzi na myśl historię o mężczyźnie, który pewnego wieczoru szukał zagubionych kluczy pod latarnią, nie dlatego, że tam właśnie je zgubił, ale dlatego, że to miejsce było najlepiej oświetlone.

Jeśli zależy nam, aby nasze dzieci potrafiły dobrze zrozumieć idee, i jeśli nie mamy żadnego dowodu na to, iż praca domowa pomaga im opanować tę umiejętność, to wszystkie eksperymenty świata dowodzące, że wyniki testów są lepsze, gdy dzieci odrabiają więcej zadań w domu, nie mają większego znaczenia. W szczególności jeśli zadania te zostały przygotowane właśnie po to, aby rozwinąć ograniczony zestaw wiedzy i umiejętności potrzebny na testach. Nieprzypadkowo praca domowa zdaje się skuteczniejsza w nauce pamięciowej oraz powtarzaniu informacji niż w nauce myślenia<sup>30</sup>. Bo przecież „skuteczniejsze”

znaczy po prostu: „pozwała uzyskać wyższą liczbę punktów z egzaminów”.

Generalnie dostępne badania nad pracą domową przedstawiają „korzystny” wpływ w kategoriach osiągnięć, zaś osiągnięcia definiują jako lepsze oceny lub wyższe wyniki testów. Jednak na tej podstawie nie możemy wysnuć wniosku, czy dzieci lepiej się uczą.

#### 4. Im dłuższe badanie, tym mniejsza wartość pracy domowej

Im dłużej trwa badanie nad pracą domową, tym mniej otrzymujemy dowodów jej skuteczności<sup>31</sup>. Cooper, który wspominał o tym mimochodem, twierdził, że być może w każdym tygodniu badań zadawano mniej zadań, ale nie poparł tego żadnymi faktami. A oto inne wyjaśnienie: badania, które wykazywały największą skuteczność, w mniejszym stopniu oddawały to, co rzeczywiście się dzieje, właśnie dlatego, że były krótkie. Jeśli przyjrzymy się niewielkiemu i niereprezentatywnemu fragmentowi życia dziecka, to może powstać wrażenie, że praca domowa przyczynia się do jego lepszych wyników. Przy dalszej obserwacji przyczynek ten okaże się iluzoryczny.

#### 5. Nawet jeśli istnieją jakieś pozytywne efekty, często są one nieznaczące

Jak już wspominałem, w pracy Coopera praca domowa być może odpowiada jedynie za niewielką część różnic w wynikach szkolnych. To samo dotyczy badania na dużą skalę przeprowadzanego w latach sześćdziesiątych w szkołach średnich<sup>32</sup>. Zaś w nieco nowszym badaniu brytyjskich szkół średnich „korzyści z nauki danego przedmiotu kilka godzin dłużej tygodniowo

wydawały się niewielkie, a klasy, w których zadawano więcej zadań do domu, nie zawsze osiągały lepsze wyniki<sup>33</sup>. Jak zauważa pewien naukowiec: „Jeśli badanie mówi nam cokolwiek” o pracy domowej, to „że jej korzystne działanie jest minimalne, zwłaszcza w porównaniu do nakładu pracy ze strony nauczycieli i uczniów<sup>34</sup>”.

6. Nie ma żadnych dowodów na to, że praca domowa w szkole podstawowej w jakikolwiek sposób przyczynia się do lepszych wyników w nauce

Choćbyśmy zignorowali wątpliwości, które opisuję, fakt jest taki, że nawet dziesiątki lat badań nad tą dziedziną nie wykazują pozytywnej korelacji między pracą domową a lepszymi wynikami w nauce w wypadku uczniów szkół podstawowych – i to niezależnie od metody pomiaru. Dokładniej mówiąc, nie ma żadnego dobrego badania poświęconego wpływowi pracy domowej na dzieci z młodszymi klasami, a zatem nie ma żadnych danych potwierdzających zasadność zadawania prac młodszym dzieciom. Przeprowadzono natomiast badanie z udziałem uczniów starszych klas szkoły podstawowej i zasadniczo nie wykazało ono żadnych korzyści.

Eksperti, nawet ci, którzy mają mniej krytyczne podejście do literatury naukowej niż ja, zasadniczo przyznają, że brakuje dowodów na zasadność zadawania prac domowych dzieciom nieuczęszczającym jeszcze do szkoły średniej. Lecz o tym fakcie rzadko informuje się opinię publiczną. W rzeczywistości to właśnie młodszym dzieciom zadaje się coraz więcej zadań!

W 1989 roku Cooper podsumował dostępne badania zdaniem, które należałoby wysłać każdemu rodzicowi, nauczycie-

lowi i dyrektorowi szkoły: „Nie ma żadnego dowodu na to, że jakakolwiek liczba zadań domowych przyczynia się do poprawy wyników w nauce u uczniów szkoły podstawowej”<sup>35</sup>. Odnosząc się do tego niemal dekadę później, wspominał o innym dużym badaniu, na które się natknął. Także i ono wskazywało na tylko nieznaczną korelację między liczbą zadań domowych, jakie odrabiali szóstoklasiści, a ich ocenami i wynikami z testów. W wypadku trzecioklasistów korelacja była negatywna: większa liczba zadań wiązała się z gorszymi wynikami<sup>36</sup>.

W 2005 roku zapytałem Coopera, czy wiadomo mu o jakichkolwiek nowszych badaniach z udziałem uczniów szkół podstawowych, i odpowiedział mi, że zna tylko cztery takie badania, dość małe i żadne z nich nie zostało opublikowane. Był tak uprzejmy, że podał mi odwołania do nich i udało mi się je znaleźć.

Pierwsze z nich to studencka praca zaliczeniowa opisująca eksperyment z udziałem trzydziestu dziewięciu drugoklasistów z jednej szkoły. Chodziło o to, aby sprawdzić, czy dzieci, które odrabiają zadania z matematyki, będą miały lepsze wyniki z testów robionych natychmiast potem, obejmujących dokładnie ten sam materiał. Drugie badanie przeprowadzono w ramach pracy magisterskiej z udziałem czterdziestu trzecioklasistów i wyniki mierzono również za pomocą testu przeprowadzonego tuż po zrobieniu zadania, obejmującego ten sam materiał, w tym wypadku dotyczący słownictwa. W trzecim badaniu sześćdziesięciu czterech piątoklasistów rozwiązywało test z wiedzy o społeczeństwie.

Wszystkie te trzy eksperymenty wykazały dokładnie to, czego się można było spodziewać, a mianowicie, że dzieci, które wielokrotnie powtarzały dany materiał w domu, poradziły

sobie lepiej na teście. Czwartoklasiści, którym zadano pracę domową, osiągnęli lepsze wyniki w teście podsumowującym rozdział w podręczniku, lecz w standardowych testach nie wypadli lepiej. Zaś trzecioklasiści, którzy nie odrobili żadnej pracy domowej, w standaryzowanych testach uzyskali więcej punktów<sup>37</sup>. Podobnie jak w trzech wcześniej wspomnianych eksperymentach, miarą sukcesu było zasadniczo uczenie się na pamięć oraz bezmyślne odtwarzanie faktów.

Z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, że te cztery nowsze badania nie dają żadnych podstaw do zrewidowania wcześniejszego stwierdzenia o braku jakichkolwiek znaczących dowodów na to, że dzieci ze szkół podstawowych odrabiające zadania w domu lepiej się uczą<sup>38</sup>. Wieści nie są lepsze, jeśli chodzi o dzieci z gimnazjów oraz młodszych klas szkół średnich. Jeśli wyniki pracy Coopera wskazują, że „w zasadzie nie istnieje” bezpośrednia korelacja między lepszymi wynikami w nauce – liczbą punktów na teście lub ocenami – a czasem poświęconym na odrabianie zadań domowych u uczniów z klas od trzeciej do piątej, to korelacja ta jest bardzo nieznaczna u uczniów klas gimnazjalnych. Korelacja rośnie dopiero u uczniów szkół licealnych<sup>39</sup>.

Wspomniana korelacja byłaby warunkiem niezbędnym założenia, że praca domowa daje korzyści naukowe, lecz pragnę powtórzyć, że to nie wystarczy do uzasadnienia takiego wniosku. Duża korelacja jest niezbędną, ale niewystarczającą. W rzeczywistości konkluzja, że praca domowa znacząco przyczynia się do lepszych wyników w nauce, nawet w szkole średniej, byłaby błędna. Pamiętajmy, że Cooper i jego współpracownicy wykazali pozytywny wpływ tylko wtedy, gdy sprawdzali, ile zadań domowych uczniowie faktycznie odrobili – i tylko

wtedy, gdy wyniki mierzono za pomocą ocen wystawianych przez tego samego nauczyciela, który je zadawał. Pozytywna korelacja dotycząca zadań domowych w szkole średniej, jaką stwierdził Keith, zniknęła, gdy zastosowano bardziej złożone techniki statystyczne.

Wszystkie zastrzeżenia, przestrogi oraz krytyka zamieszczone w niniejszym rozdziale odnoszą się do uczniów w różnym wieku. Warto jednak zaznaczyć, że nie ma żadnych dowodów na skuteczność zadań domowych dla uczniów szkół podstawowych. Nic dziwnego, że „wiele japońskich szkół podstawowych pod koniec lat dziewięćdziesiątych zaczęło stosować politykę »zero zadań domowych«”<sup>40</sup>. Takie podejście może być dla nas zaskakujące, szczególnie wobec tego, że japoński system edukacji od dawna był uznawany za modelowy<sup>41</sup>.

## 7. Uboczne wnioski dotyczące pracy domowej z badań nad innymi kwestiami rodzaj kolejne wątpliwości

Omówienia różnych badań poświęconych pracy domowej zazwyczaj pomijają badania skupiające się na innych tematach, lecz uwzględniających pracę domową jako jedną ze zmiennych. Oto dwa przykłady.

Para naukowców z Harvardu przeprowadziła ankietę wśród niemal dwóch tysięcy studentów uczęszczających na zajęcia z fizyki na studiach licencjackich po to, by przekonać się, czy jakiegokolwiek wiadomości z lekcji fizyki w szkole średniej przydają im się na studiach. Początkowo odkryli niewielki związek między liczbą zadań domowych z fizyki w szkole średniej a obecnymi wynikami z fizyki na studiach. Kiedy jednak uwzględnili inne zmienne, na przykład rodzaj zajęć, związek zniknął. Ci sami

naukowcy przeprowadzili następnie podobne badanie z udziałem znacznie większej liczby studentów uczęszczających na zajęcia z nauk przyrodniczych na studiach licencjackich i odkryli to samo: praca domowa nie pomaga<sup>42</sup>.

Po drugie, pod koniec lat siedemdziesiątych pedagog z New Jersey Ruth Tschudin wybrała około trzystu wybitnych nauczycieli, jako kryterium wyboru stosując rekomendacje, nagrody i informacje w mediach. Następnie porównała ich sposób pracy z pracą innej grupy nauczycieli. Oto jedno z jej odkryć: wyjątkowi nauczyciele nie tylko zadawali mniej zadań domowych, ale też częściej dawali uczniom większy wybór w tej kwestii.

Ciekawe są spekulacje co do przyczyn takiego stanu rzeczy. Czy lepsi nauczyciele w ogóle są bardziej skłonni kwestionować popularne przekonania? Czy częściej zauważają, że praca domowa niewiele pomaga? Czy w większym stopniu reagują na jej negatywny wpływ na dzieci i rodziny? Czy są bardziej skłonni kierować się własnymi spostrzeżeniami i doświadczeniem? A być może „to najslabsi nauczyciele zadają najwięcej zadań, ponieważ ci skuteczni cały materiał przerabiają podczas zajęć w klasie”<sup>43</sup>.

Steve Phelps, nauczyciel matematyki w szkole średniej, przychyła się do takiego wniosku. „Uczniowie mają obowiązek być u mnie na zajęciach przez czterdzieści pięć minut dziennie – wyjaśnia. – Jeśli w tym czasie nie jestem w stanie zrobić tego, co należy, to nie wolno mi ingerować w czas, jaki spędzają z rodziną”<sup>44</sup>. Ale nie zawsze łatwo jest dojść do tego, jak to zrobić. Z pewnością sporo czasu zajęło to Philowi Lyonsowi, nauczycielowi wiedzy o społeczeństwie, o którym wcześniej wspominałem. Zauważył, że przez pracę domową uczniowie byli mniej zainteresowani nauką, ale wielu z nich zaczęło starać



się zdobywać wiedzę, kiedy przestał ją zadawać. W początkach swojej kariery nauczycielskiej Lyons zadawał dużo zadań „w ramach rekompensaty za słabe lekcje. Ale w miarę jak opanowałem materiał, zadania domowe przestały być potrzebne. Niezadawanie zadań domowych to dla mnie wyzwanie. Jestem zmuszony opracować tak dobre lekcje, by po ich zakończeniu uczniowie nie musieli już utrzymywać materiału”.

Lyons przeprowadził również nieformalne badanie, aby ocenić skutki tej zmiany. Z roku na rok zadawał coraz mniej prac domowych, aż w końcu całkowicie z nich zrezygnował.

Z roku na rok uczniowie mieli coraz lepsze wyniki z testu z ekonomii. Praca domowa to dla nich oczywiste obciążenie, ale ocenianie, zbieranie prac, wystawianie ocen i notowanie wyników to ogromna ilość pracy także dla mnie. Czuję się usprawiedliwiony, że ingeruję w czas wolny uczniów, i chętnie bym oceniał, gdybym dostrzegał namacalne efekty, ale jeśli nie ma żadnych wymiernych korzyści, to nie ma sensu im tego narzucać<sup>45</sup>.

Efekty zaobserwowane przez pojedynczego nauczyciela nie są oczywiście miarodajne, podobnie jak badania dotyczące zajęć z fizyki na Harvardzie czy badania nauczycieli przeprowadzone przez Tschudin. Ale jeśli wszystkie te obserwacje połączymy z zaskakującymi wynikami amerykańskich i międzynarodowych egzaminów oraz jeśli spojrzymy na nie w kontekście literatury naukowej dowodzącej, że ich korelacja z pracą domową w wypadku uczniów szkół średnich jest niewielka, to dojdziemy do wniosku, że złożono nam obietnicę bez pokrycia.

Oczywiście ludzie, którzy nigdy w te obietnice nie wierzyli, nie będą zaskoczeni. „Jestem dobrze wykształcona i mam porządną pracę pomimo tego, że w okresie dorastania nie spędza-

łam połowy życia na odrabianiu zadań domowych” – wyjaśniła matka czworga dzieci, której obawy o nadmiar pracy domowej doprowadziły do tego, że zaczęła aktywnie działać w tej kwestii<sup>46</sup>. Jednak niektórych takie wyniki nie tylko zaskoczą, ale też trudno im będzie w nie uwierzyć, choćby dlatego, że na zdrowy rozum praca domowa powinna pomagać.

Jednak ciężar dowodu, że pomaga, nie spoczywa na krytykach. Spoczywa na zwolennikach pracy domowej, którzy powinni wykazać, w szczególności, że korzyści są na tyle duże i uniwersalne, żeby usprawiedliwić zabieranie czasu dzieciom, rodzicom i nauczycielom. Kiedy dyrektor szkoły przyznaje, że praca domowa „zabiera część dzieciństwa i wieku młodzieńczego”, ale potem dodaje, że wymóg odrabiania zadań domowych od najwcześniejszych lat nauki szkolnej „daje nam przewagę podczas testów”, to musimy się zastanowić, jaki nauczyciel lub pedagog – a prawdę powiedziawszy, jaki człowiek – skłonny jest zaakceptować taki kompromis, nawet gdyby to ostatnie założenie było prawdziwe<sup>47</sup>.

Oczywiście, większość zwolenników zadań domowych nie twierdzi, że są one pod każdym względem dobre dla wszystkich dzieci – tak samo jak krytycy nie mogą obronić tezy, że całkowity ich brak jest dobry pod każdym względem dla każdego dziecka. Powszechnie panujący pogląd można podsumować następująco: „Zadania domowe w przeważającej części są dobre dla większości dzieci”. Ja uważam, że dowody nie potwierdzają nawet tego stosunkowo umiarkowanego stanowiska. Dowodzę także, iż wszelkie potencjalne korzyści są nie tylko minimalne, ale i dalekie od uniwersalności, bo ograniczają się tylko do dzieci w pewnym wieku i do określonych – bardzo wątpliwych – miar skuteczności. Co więcej, nawet badania pozornie wyka-

zujące ogólne korzyści nie potwierdzają, że większa liczba zadań domowych jest skuteczna w wypadku większości uczniów. Innymi słowy, badania nie dają żadnych podstaw, by wierzyć, że uczniowie uczestniczący w lekcjach prowadzonych na wysokim poziomie, otrzymujący niewiele lub żadnych zadań, byłiby w gorszym położeniu, jeśli chodzi o zdobywanie wiedzy.

Ale może istnieją jakieś inne korzyści niezwiązane z nauką, które mogłyby uzasadnić pracę domową? Zwróćmy się teraz ku temu pytaniu.

## ROZDZIAŁ 3

### CZY PRACA DOMOWA DAJE KORZYŚCI POZASZKOLNE?

Dwadzieścia lat temu zgłębiałem kwestię rywalizacji i odkryłem ciekawą rzecz na temat sposobu, w jaki jej zwolennicy bronią idei nastawiania ludzi przeciwko sobie. Dane sugerowały, że rywalizacja wcale nie sprawia, iż ludzie starają się najlepiej, jak potrafią, zwłaszcza jeśli to, co robią, wymaga kreatywności. Nowsze badania wykazują, że kiedy jesteśmy zaangażowani w jakiś rodzaj współzawodnictwa, nie radzimy sobie wcale tak jak wtedy, gdy nie rywalizujemy. W rzeczywistości najbardziej produktywna jest współpraca, podczas której robimy coś wspólnie z innymi zamiast przeciwko nim lub osobno.

Jednak zauważyłem, że w reakcji na te zaskakujące dowody wiele osób głęboko wierzących w potrzebę rywalizacji po prostu przestaje mówić o osiągnięciach. Zamiast tego upierają się, że osoby rywalizujące muszą osiągać jakieś inne korzyści. Zwolennicy rywalizacji wolą raczej gładko przejść do twierdzenia, że „wzmocnienia ona charakter”, niż przemyśleć wartość takiego układu, w którym jedna osoba musi przegrać, aby inna mogła odnieść sukces<sup>1</sup>.

Podobnie jest w wypadku pracy domowej. Jeśli nie można dowieść, że przepełnione plecaki szkolne oraz popołudnia wypełnione odrabianiem zadań domowych pomogą dzieciom w nauce, to wiele osób stara się bronić zadań na innym grun-

cie. Zamiast zacząć od pytania „Co sensownego mogłyby robić dzieci?”, zadają pytanie: „W jaki sposób możemy usprawiedliwić zadania domowe, które tak czy inaczej zamierzamy zadawać?”

Niektórzy zatem twierdzą, że praca domowa „daje rodzicom wgląd w filozofię szkoły, program oraz cele nauczania”<sup>2</sup>. Ułatwia kontakty między szkołą a domem i jeśli nawet nie stanowi autentycznego dialogu, to przynajmniej daje rodzicom sposobność, by zobaczyli, czego uczą się ich dzieci. Nazywa się je oknem na klasę szkolną. Broszurka opracowana przez National Education Association potwierdza, że praca domowa jest „określonym połączeniem między szkołą a domem, które pokazuje, czego dzieci się uczą”<sup>3</sup>. Nie jakimś połączeniem, lecz określonym.

Jeśli jednak celem pracy domowej jest zapewnienie rodzicom informacji o tym, co dzieje się w klasie, to po co zmuszać dzieci do odrabiania zadań w domu każdego popołudnia lub wieczoru? Nie mogłyby po prostu przynosić do domu zadań, którymi zajmowały się na lekcji, i wyjaśniać, co zrobiły? Gdyby trzeba było czegoś więcej, to czy nauczyciele mogliby od czasu do czasu przekazywać rodzicom opisowe notki i przykładowe plany lekcji lub zapraszać rodziców do szkoły, aby dowiedzieli się czegoś więcej? Wyczerpujące informacje o tym, co dzieci robiły i czy dobrze im poszło, można podać także podczas wywiadówki lub rozmów telefonicznych. Jakkolwiek połączenie tych metod prawdopodobnie bardziej pozwoliłoby rodzicom być na bieżąco niż zadania domowe, a przy tym nie obciążałoby uczniów i ich rodzin<sup>4</sup>. „Pomaganie dzieciom w odrabianiu lekcji ma być także sposobem na okazywanie przez rodziców zainteresowania tym, co robią w szkole”, twierdzi Kalman Heller, psycholog z Bostonu. Jednak „to samo można osiągnąć o wiele

skuteczniej dzięki dyskusowaniu z dzieckiem o tym, czego się uczy w szkole, oraz dzięki modelowaniu wartości uczenia się przez rodziców w ich życiu i w czynnościach wykonywanych wspólnie z dziećmi. Pytanie: »Co teraz omawiacie na lekcjach wiedzy o społeczeństwie?« jest o wiele lepsze niż pytanie skupiające się przede wszystkim na ocenach i pracy zadanej do domu»<sup>5</sup>.

Niekiedy pracy domowej broni się, ukazując ją jako sposób pokazania rodzicom, jak ich dziecko robi zadania. Ma ono dać rodzicom wgląd w to, jak działa umysł ich dziecka. Ogólnie, jak nadmieniałem w rozdziale 1, rodzice mogą mieć poczucie, że nie da się wygrać, ponieważ dostają sprzeczne komunikaty o tym, na ile powinni angażować się w to, co robią dzieci. Lecz ten dylemat staje się jeszcze bardziej frustrujący, gdy oczekuje się od nich aktywnego zaangażowania, a jednocześnie praca domowa ma być sposobem na to, by usiąść i obserwować, jak uczą się ich dzieci. W każdym razie, jeśli brakuje dowodów na to, że dzięki zadaniom domowym dzieci uczą się lepiej, to trudno usprawiedliwić zmuszanie dzieci do ich odrabiania, zwłaszcza gdy istnieją inne sposoby informowania rodziców o tym, co dzieje się w szkole.

## Szukanie dowodów

A zatem jakie racjonalne uzasadnienie pozostaje? Najczęstszym usprawiedliwieniem zadań domowych, niezwiązanym z nauką, jest przekonanie, że podobnie jak rywalizacja wyrabiają one charakter. Mówi się zwłaszcza, że pomagają uczniom „wziąć na siebie odpowiedzialność za naukę, nabyć umiejętności szkolne, dzięki którym rozwija się wytrwałość, umiejętność stosowania się do wskazówek, staranność i rzetelność

oraz ogólna odpowiedzialność”<sup>6</sup>. Inni potwierdzają, że praca domowa sprzyja „samodyscyplinie”<sup>7</sup>, jak również „inicjatywie” i „niezależności”<sup>8</sup>.

Kiedy rodziców i nauczycieli zapytano w sondażu o powody, dla których popierają zadania domowe, pierwsza odpowiedź w obu grupach nie miała nic wspólnego z kształtowaniem umiejętności akademickich czy zrozumieniem. Zamiast tego pytani wybierali odpowiedź: „Rozwija u dziecka inicjatywę i odpowiedzialność”<sup>9</sup>. Twierdzenie, że zmuszanie dzieci do odrabiania zadań ma sprawić, że zyskają one te cechy – nazwijmy je zbiorowo „nawykami dobrej pracy” – bezkrytycznie akceptują nawet troskliwi i rozważni pod innymi względami nauczyciele i rodzice. W badaniu poświęconym przekonaniom na temat skutków odrabiania zadań nauczyciele zarówno ze szkoły podstawowej, jak i średniej byli co najmniej tak samo pewni, że pomaga ono uczniom „nabyć umiejętności szkolne” lub sprawniej „zarządzać czasem”, jak i tego, że pomaga im osiągać lepsze wyniki w nauce<sup>10</sup>.

Ale podobnie jak w wypadku twierdzeń dotyczących wpływu na wyniki w nauce, powinniśmy zapytać o dowody potwierdzające tę hipotezę, zanim będziemy wymagać od dzieci, by poświęcały swój wolny czas na pracę domową. Potrzebne nam będzie do tego albo badanie, w którym losowo przypisujemy dzieci do klas z pracą domową i bez niej, albo takie, w którym obserwujemy istniejącą klasę, w której zadaje się dużo zadań w porównaniu do innych, a następnie stosujemy statystyczne środki kontroli w celu utrzymania innych czynników na stałym poziomie. Dzięki temu bylibyśmy w stanie określić, czy uczniowie z dwóch pierwszych rodzajów klas mają lepsze nawyki pracy niż inni, a jeśli tak, to w jakim stopniu różnica ta wynika z odrabiania zadań domowych.

Czy praca domowa faktycznie działa w ten sposób? Nikt nie ma pojęcia. O ile jestem w stanie stwierdzić, nigdy nie przeprowadzono takich eksperymentów w celu zbadania powszechnych przekonań o odpowiedzialności, samodyscyplinie i tak dalej. Jak na razie nie ma żadnych dowodów potwierdzających te tezy.

Początkowo nie chciało mi się wierzyć, że może to być prawda. Bardzo wiele osób, w tym naukowców, z taką pewnością broniło zadań domowych, używając wymienionych argumentów, iż założyłem, że muszą istnieć jakieś badania, do których nie dotarłem. Faktycznie, natknąłem się na artykuły naukowe przedstawiające takie twierdzenia, ale cytowane źródła nie zawierały żadnych danych empirycznych. Harris Cooper napisał w 1989 roku, że „nie przeprowadzono żadnych badań poświęconych rezultatom pozaszkolnym, takim jak nawyki dotyczące uczenia się”<sup>11</sup>. Zapytałem go w 2005 roku, czy od tego czasu cokolwiek opublikowano. Był w stanie przytoczyć jedynie dwa badania, lecz skupiały się one nie na nawykach związanych z uczeniem się, lecz na związku między pracą domową a zachowaniem uczniów. A przy okazji wnioski z obu badań były odmienne<sup>12</sup>.

W końcu sprawdziłem hasło dotyczące pracy domowej w autorytatywnym źródle, jakim jest *Encyclopedia of Educational Research*, i znalazłem następujące podsumowanie: „Najważniejsze spośród pytań dotyczących pracy domowej, zadawanych podczas badań, zawsze skupiało się na związku między pracą domową a wynikami w nauce”. Nie można stwierdzić, czy praca domowa wpływa w jakikolwiek sposób na „cele inne niż oceny z testów i przedmiotów, na przykład na rozwój samodyscypliny i niezależności, pogłębienie zrozumienia lub wzmocnienie pozytywnej postawy wobec uczenia się”<sup>13</sup>.



To ostatnie zdanie sugeruje – a moja własna analiza danych to potwierdza – że to, czego w literaturze naukowej brakuje, można podzielić na trzy grupy. Po pierwsze, nie wiemy, czy praca domowa przynosi jakiegokolwiek znaczące korzyści wykraczające poza to, co znajduje odzwierciedlenie w wynikach standaryzowanych testów oraz ocenach stawianych przez nauczycieli. Po drugie, nie ma żadnych empirycznych dowodów wykazujących, w jaki sposób praca domowa wpływa na to, co uczniowie myślą o szkole, swoich nauczycielach, o sobie samych, a nawet o samej idei pracy domowej. I po trzecie, nie ma żadnych badań potwierdzających przekonanie, że praca domowa pomaga uczniom rozwinąć jakiegokolwiek cechy związane z nawykami pracy. A zatem, gdybyśmy mieli wziąć pod uwagę tak często obecnie wysuwane żądanie, by metody edukacji były oparte na dowodach lub potwierdzone naukowo, to nie moglibyśmy użyć żadnego usprawiedliwienia dla zadawania zadań, niezwiązanego z wynikami w nauce.

## **Rozmyślania nad sensem**

Niektóre twierdzenia wydają się przekonujące nawet wtedy, gdy brak danych. Na przykład wiemy, że pewne rzeczy są prawdziwe, ponieważ intuicja podpowiada nam, że mają sens, a nasze osobiste doświadczenie je potwierdza. Czy tak samo jest z kwestią pracy domowej? Czy zatem nie musimy przejmować się brakiem odpowiednich badań naukowych?

Zastanówmy się, czy odrabianie lekcji wyrabia odpowiedzialność. Takie stwierdzenie może wydawać się uzasadnione do chwili, gdy nie zadamy pytania, za co dokładnie uczniowie są w rzeczywistości odpowiedzialni. Niemal nigdy nie pozwala

im się decydować o tym, czy mają odrabiać zadania domowe, ile i jakiego rodzaju. Zamiast tego ich wybór ogranicza się do takich pobocznych kwestii, jak pora wykonania tego, czego się od nich wymaga. Należy przyznać, że nie jest to najlepsza wersja odpowiedzialności.

A jednak gdyby dzięki zadaniom domowym dzieci uczyły się, jak efektywnie rozporządzać swoim czasem, to byłoby już coś. Trudno jednak o to z dwóch przyczyn. Po pierwsze, decyzję o tym, kiedy odrabiać lekcje, zazwyczaj podejmują rodzice. Pewna matka w rozmowie ze mną zauważyła, że zadania domowe jej dzieci w rzeczywistości sprawdzają jej umiejętność zarządzania czasem. Oczywiście moglibyśmy odpowiedzieć, że ona, oraz inni rodzice, mogliby dać sobie spokój i pozwolić dzieciom samodzielnie zająć się pracą domową<sup>14</sup>. Lecz co, jeśli okaże się tuż przed udaniem się na spoczynek lub następnego dnia rano, że lekcje nie są zrobione? Konsekwencje będą wtedy nieprzyjemne i dla rodzica, i dla dziecka. Prawdę powiedziawszy, jeżeli dziecko nie odrobi lekcji, to rodzic może zwykle być pewien, że nauczyciel skontaktuje się z nim. A zatem zrozumiałe jest, że większość rodziców zwykle wypowiada słowa: „Musisz odrobić lekcje, zanim...”. Trudniej jednak zrozumieć, że rodzice bronią pracy domowej, argumentując, iż dzięki niej dziecko staje się bardziej odpowiedzialne lub niezależne.

Po drugie, nawet gdyby rodzice przestali się wtrącać, nie oznacza to, że zadania domowe jako takie mogłyby nauczyć dzieci odpowiedzialności. Przekonanie, że mogą, jest jednak głęboko zakorzenione. Pewna nauczycielka szóstej klasy niedawno opowiedziała mi, że czasem nie zadaje swoim uczniom nic do domu, a innym razem „dostają pracę domową na weekend lub na wakacje, i niekiedy trzeba na nią poświęcić trzy

kolejne tygodnie”. Oświadczyła, że metoda ta „wymaga od uczniów, aby rozwinęli zmysł organizacji w stopniu zaawansowanym, oraz sama w sobie jest korzystna”. Najwyraźniej wymóg rozwinięcia zmysłu organizacji w stopniu zaawansowanym jest równoznaczny z pewnością, że dziecko go rozwinie. W rzeczywistości, jeśli uczeń nie posiada tej umiejętności, to praca domowa będzie w nim przede wszystkim wywoływać niepokój i poczucie niekompetencji. Niektórzy ludzie wciąż wierzą, że rzucanie dziecka na głęboką wodę nauczy je pływać.

Oprócz pytania, czy praca domowa wystarcza do nabycia takich umiejętności, pozostaje jeszcze kwestia, czy jest w ogóle do tego konieczna. Umiejętność skutecznego zarządzania czasem to najwyraźniej funkcja dwóch zmiennych. Pierwszą z nich jest wiek: większość dwunastolatków poradzi sobie z tym lepiej niż większość siedmiolatków, niezależnie od tego, ile dostają zadań domowych. Oczekiwanie, że młodsze dzieci będą potrafiły odroczyć nagrodę lub tworzyć długoterminowe plany, jest nie tylko naiwne, ale i niezbyt pomocne. Drugą zmienną jest osobowość. Mnóstwo osób, które w dzieciństwie nie dostały zadań domowych, świetnie radzi sobie z niezależnym myśleniem i terminowym wykonywaniem obowiązków, zaś wiele osób, które odrabiały tonę zadań, nie radzi sobie z tym. Nawiasem mówiąc, dzieci mogą lepiej radzić sobie z planowaniem między innymi dzięki codziennym obowiązkom i uczestnictwu w innych zajęciach stanowiących część życia rodzinnego. Jednak – jak zaobserwowali Etta Kralovec i John Buell – mają na to mniej czasu, bo przeszkadza im praca domowa<sup>15</sup>.

Równie wątpliwe jest przekonanie, że praca domowa jest niezbędna uczniom do rozwijania „umiejętności uczenia się”. Zakładając, że wyrażenie to oznacza umiejętność formułowa-

nia pytań, wyszukiwania informacji oraz porządkowania własnych myśli, osobliwe wydaje się twierdzenie, że praca domowa to jedyne czy nawet najlepsze narzędzie, jakim szkoła dysponuje, aby rozwijać te kompetencje. Założenie, że praca domowa jest niezbędna do rozwoju umiejętności uczenia się, staje się przekonujące tylko wówczas, gdy określenie to zawężymy tak bardzo, że cała argumentacja zamieni się w błędne koło: praca domowa pomaga dzieciom lepiej radzić sobie z odrabianiem pracy domowej.

Ponadto nawet gdyby ktoś upierał się, że praca domowa faktycznie przynosi opisane korzyści, to jak często należałoby ją zadawać, aby pomóc uczniom wyrobić nawyki i umiejętności niezbędne podczas nauki? Może wystarczyłoby trzy razy na miesiąc? Wspomniane argumenty na rzecz zadań domowych, nawet jeśli są prawdziwe, nie usprawiedliwiają zadawania ich codziennie. O wiele bardziej prawdopodobne jest to, że odwoływanie się do umiejętności pozaszkolnych służy jedynie uzasadnieniu praktyki, którą część osób preferuje z innych powodów.

Przekonanie, że praca domowa daje korzyści niezwiązane z nauką, staje się jeszcze mniej wiarygodne w świetle literatury psychologicznej poświęconej motywacji, rozwojowi dziecka i edukacji<sup>16</sup>. Można w niej między innymi znaleźć spostrzeżenie, że dzieci, podobnie jak dorośli, o wiele lepiej radzą sobie, kiedy mają choć częściową kontrolę nad zdarzeniami, które ich dotyczą. Jak ujął to jeden z naukowców: kiedy czują się w swoim życiu jak „źródło”, a nie jak „pionek”. Korzyści, jakie daje poczucie autonomii, dotyczą nie tylko lepszego zdrowia fizycznego, ale i łatwiejszego dostosowania się emocjonalnego, zaś w wypadku uczniów obejmują także większą pewność siebie, co z kolei wiąże się z lepszymi wynikami w szkole. Oprócz praktycz-

nych korzyści w postaci możliwości wyboru, można również przedstawić argument, że z moralnego punktu widzenia wszyscy ludzie powinni mieć częściową kontrolę nad swoim życiem. Oczywiście istnieją pewne granice, w szczególności odnoszące się do wieku, ale nawet dzieci powinny móc podejmować decyzje w kwestiach ich dotyczących, z wyjątkiem sytuacji, gdy istnieje jakiś przekonujący powód, by odmówić im tego prawa<sup>17</sup>.

Zastanówmy się wobec tego nad faktem, że, jak donosi pewien naukowiec, przedszkolaki często proszą o zadania domowe, „naśladując swoje starsze rodzeństwo”. Kiedy idą do szkoły, mogą nadal „sprawiać wrażenie, że są podekscytowane ideą pracy domowej, ale zdumiewająco szybko wiele z nich zostaje pozbawionych złudzeń”<sup>18</sup>. Co się więc zmienia? Być może jakość zadań, które dostają? W większości chodzi o to, że teraz już nie wybierają zadań do zrobienia, lecz je otrzymują. Faktycznie rzadko zdarza się, by rodzice zapytali, jaką dzieci odgrywają rolę w podejmowaniu decyzji dotyczących rodzaju zadań domowych. Także nauczyciele, w nawet najbardziej postępowych szkołach zapewniających uczniom autonomię, zasadniczo biorą za pewnik, że uczniowie nie mają nic do powiedzenia w kwestiach takich, jak: co będą robić, z kim będą to robić, jak wiele czasu powinno to zająć, jak będzie to oceniane. Zrozumieć ludzką potrzebę autonomii – oraz konsekwencje jej zlekceważenia – to zrozumieć, dlaczego praca domowa, przynajmniej w swojej typowej postaci, jest dla dzieci równie bezproduktywna, co niemiłe widziana.

Wpływ wyboru lub jego braku wskazuje na jeszcze ważniejszy aspekt, często niedostrzegany w tego typu dyskusjach. Chcemy, by dzieci wiedziały, jak coś robić, ale to niewiele znaczy, jeśli one nie chcą tego robić. Zwolennicy zadań domowych

zwykle skupiają się na umiejętnościach – na tym, czy dziecko potrafi wykonać skomplikowane dzielenie, napisać poprawnie recenzję książki lub określić, jak rozłożyć pracę, aby skończyć ją w terminie. Ale samo wyznaczanie zadań nie sprawi, że będzie chciało robić te rzeczy. Różne cechy tych zadań – to, że nie są interesujące, są zbyt trudne, wyznaczone bez konsultacji z uczniami, zabierają czas, który dziecko chciałoby poświęcić na coś innego – mogą w rzeczywistości zmniejszyć tę chęć. Z naszego punktu widzenia praca domowa może być w pełni uzasadniona – ale nasz punkt widzenia nie liczy się, kiedy pytamy, w jaki sposób wpłynie ona na dzieci.

Kiedy dzieci narzekają na obowiązkowe zadania domowe, niektórzy z nas reagują współczuciem: „Kochanie, wiem, że ci się to nie podoba, ale...”. Po „ale” zazwyczaj pojawia się albo próba obrony pracy domowej, albo stwierdzenie, że nie da się jej uniknąć. Staramy się okazać zrozumienie, lecz nasze przesłanie jest jasne: sposób, w jaki dziecko postrzega zadania domowe, nie liczy się. „Mój syn co drugi dzień płacze z powodu zadań, a ja muszę mu powtarzać, że trzeba je odrobić” – opisuje matka pewnego ośmiolatka<sup>19</sup>. Tymczasem inni dorośli nie przejawiają współczucia, są pewni, że obawy dziecka można bezpiecznie zignorować. Ich zdaniem, jedyny problem polega na tym, że dzieciaki dostają za mało pracy domowej<sup>20</sup>. Powinno się zwiększyć oczekiwania, zmusić pokolenie rozpieszczonych dzieci, by bardziej się starały w szkole i po szkole. Nie podoba im się to? Trudno, czasem trzeba robić coś, czego się nie lubi.

Pierwsze, co uderza mnie w obu tych reakcjach, łagodnej i ostrej, jest to, że różnią się one tylko tonem, a nie istotą. Ostatecznie żadna nie traktuje poważnie tego, że dziecko jest nie-szczęśliwe, a zatem obie cechuje brak szacunku. Co ważniejsze,

jeśli nie pojmiemy, jak istotne są reakcje dzieci, w jaki sposób wpływają na ich sposób myślenia o nauce i o sobie samych, przejawiamy coś więcej niż brak życzliwości. Możemy zmusić dzieci do zrobienia czegoś, czego nie chcą, ale nie możemy sprawić, żeby chciały to robić. A niezależnie od tego, co sądzimy o ich niechęci, istnieje niewielkie prawdopodobieństwo, że później dostrzegą wartość w robieniu czegoś, co jest dla nich nieprzyjemne lub po prostu bezsensowne.

Starania, by skłonić dzieci do większej pilności poprzez zmuszanie ich do większej pilności, odzwierciedlają niewiedzę na temat tego, jak ludzie funkcjonują w realnym świecie. Ludzie w aktywny sposób tworzą sens. Nie są naczyniami, w które można wlać wiedzę, umiejętności lub skłonności. Pomoc dzieciom w rozwijaniu odpowiedzialności lub niezależności czy jakiegokolwiek innej cechy wymaga od nas pracy z nimi, a nie robienia im różnych rzeczy, takich jak zmuszanie do odrabiania zadań domowych. Wymaga od nas dostrzeżenia, czego pragną, czego potrzebują i jak postrzegają rzeczywistość. Zazwyczaj obrona pracy domowej nie uwzględnia tych kwestii.

## **Przewartościowanie**

Do tego punktu zakładałem, że omawiane nawyki pracy są pożądane, i ograniczyłem się do pytania, czy praca domowa może pomóc dzieciom je wykształcić. Ale przyjrzyjmy się dokładniej wartości tych cech, zaczynając od *n i e z a l e ż n o ś c i*. Nasza kultura nagradza samodzielność. Często kryterium rozwoju dziecka jest to, że do wykonania określonej czynności nie potrzebuje zbytnej pomocy – nawiasem, mówiąc taki punkt widzenia wcale nie jest powszechny na całym świecie. Wielu

myśliciele sugeruje, że być może posunęliśmy się zbyt daleko, kładąc wielki nacisk na indywidualizm, oraz że wartość samowystarczalności być może przyćmiła inne wartości, takie jak współpraca i relacje. Może wobec tego należałoby zapytać, czy naprawdę musimy zadawać dzieciom zadania do domu, aby zmuszać je do samodzielnego wysiłku popołudniami i wieczorami?

O wiele rozsądniejsza wydaje się teza, że w szkołach wciąż brakuje okazji do skutecznej współpracy i nauki dzielenia zadaniami oraz wymiany informacji, rozwijania pomysłów innych, stawiania sobie wyzwań, uważnego słuchania i rozumienia innych punktów widzenia. Mówiąc krótko: bycia częścią dobrze funkcjonującego zespołu oraz dostrzegania wartości współpracy. Praca domowa nie jest do tego potrzebna. Choć niektóre zadania mogą przyjmować postać projektu grupowego, większość z nich bywa odrabiana samodzielnie. Prawdopodobieństwo, że nauczyciel, który pragnie zachęcić do wspólnej nauki, potraktuje zadanie jako środek do osiągnięcia tego celu, jest niewielkie, ponieważ spotkanie po lekcjach wymaga od uczniów o wiele więcej wysiłku niż nauka w szkole.

Praca domowa jest też sposobem na zapewnienie sobie pomocy rodzica. Często dziecko może nauczyć się więcej dzięki temu, że otrzymało tę pomoc, niż dzięki temu, że zrobiło zadanie samodzielnie. Mimo to rodzice nieustannie słyszą napomnienia, aby nie angażować się zbyt mocno.

Z niezależnością wiąże się idea pomagania dziecku w rozwijaniu odpowiedzialności. Jeśli słowo to zdefiniujemy jako „samodzielne podejmowanie decyzji”, to możemy dojść do wniosku, że praca domowa niezbyt pomaga dzieciom wyrobić tę cechę. Jednak często słowa tego używamy w całkiem innym znaczeniu. Psychiatra William Glasser zauważył, że wielu pe-



dagogów „uczy bezmyślnego przestrzegania regulaminu szkoły i takie posłuszne dziecko nazywa »odpowiedzialnym«”<sup>21</sup>. Wystarczy posłuchać uważnie niektórych zwolenników pracy domowej, a stanie się jasne, że oni wierzą, iż takiej właśnie odpowiedzialności uczą. Na przykład, pewna badaczka przeprowadziła eksperyment mający „z badać, jak dziecko rozumie swoją odpowiedzialność za pracę domową oraz wyjaśnić, jaką rolę odgrywają nauczyciele i rodzice”. Okazało się, że w jej badaniu „rozumienie” przez dzieci ich „odpowiedzialności” oznaczało bezkrytyczną akceptację tego, co im kazano robić<sup>22</sup>.

Jeśli właśnie taki cel określony słowem „odpowiedzialność” zamierzamy osiągnąć, to praca domowa może okazać się bardzo skuteczna. W rzeczywistości, jak zauważa pedagog Patricia Hinchey: „Szkoły o wiele za dobrze uczą ludzi robić to, co im się każe... Musimy zakwestionować praktykę codziennego zadawania uczniom zadań, służącą temu, żeby nauczyli się bezwarunkowego posłuszeństwa kosztem własnego czasu i zainteresowań”<sup>23</sup>.

Twierdzi się także, że praca domowa uczy dzieci s a m o d y s c y p l i n y. Określenie to jest bardziej złożone, niż mogłoby się wydawać. Po pierwsze, można zdyscyplinować się zbyt mocno, odmawiać sobie przyjemności i wykonywać swoje obowiązki z niezdrowym poczuciem przymusu i zorganizowaniem graniczącym z obsesją. Są takie dzieci, które pozornie osiągnęły sukces, a w rzeczywistości są niespokojne i nadmiernie ambitne, zaś ich motywacją jest nieustająca potrzeba poprawy własnej samooceny, a nie ciekawość. Takich osób nie trzeba przymuszać do nauki, a zatem można by powiedzieć, że mają motywację wewnętrzną. Z pewnością jednak nie jest ona naturalna<sup>24</sup>. Wiele takich dzieci to przyszli pracoholicy.

Ponieważ samodyscyplina nie zawsze jest zdrowa, więc rze-  
koma rola pracy domowej w nabywaniu przez dzieci tej cechy  
nie powoduje, że praca domowa staje się korzystna. Musieli-  
byśmy wiedzieć nieco więcej. Z pewnością nie chcielibyśmy  
twierdzić, iż dopóki dzieci pilnie odrabiają zadania, dobrze za-  
rządzają swoim czasem i są dobrze oceniane przez nauczycieli,  
dopóty nie ma znaczenia, czy robią to z radością. Rozsądniej  
byłoby rozważyć podstawowe cele, abyśmy przestali pytać: „Co  
możemy zrobić, aby nasze dzieci miały więcej samodyscypli-  
ny?“, a zamiast tego zaczęli się zastanawiać: „W jaki sposób  
możemy pomóc naszym dzieciom, aby cieszyły się zdrowiem  
psychicznym?“. Oczywiście, chcemy, aby w tym, co robią, nie  
kierowały się wyłącznie nagrodami, ale chcemy również, aby  
doświadczaly autentycznej przyjemności – także tej płynącej  
z uczenia się. Ponadto pragniemy pomóc im rozwijać zaintere-  
sowania pozaszkolne, aby nie poświęcały całego swego czasu na  
pracę, ani teraz, ani w życiu dorosłym.

Co więcej, samodyscyplina, nawet jeśli nie jest zbyt daleko  
posunięta, być może nie odgrywa tak ważnej roli, jak się po-  
wszechnie uważa. Eseistka Annie Dillard zauważyła kiedyś, że  
pisanie nie zależy od dyscypliny, jak sądzi większość ludzi. „Nie  
robisz tego, kierując się siłą woli, robisz to z niezłomnej pasji”.  
W rzeczywistości, twierdzi dalej, przypomina to rodzicielstwo.  
„Jeśli twoje malutkie dziecko płacze w środku nocy, to pozos-  
tałoby głodne, gdyby motywowała cię wyłącznie siła woli, by  
wstać i je nakarmić. Raczej robisz to z miłości”. Także w pisar-  
stwie „siła woli to słaba idea, silna jest miłość”<sup>25</sup>.

Kolejna obiekcja: nawet jeśli uda nam się wzbudzić to pra-  
gnienie, nadal będzie wiele rzeczy, które musimy w życiu robić,  
choć nie są szczególnie przyjemne. To prawda. Po moich wy-

kładach na temat reform w edukacji, w efekcie których nauka mogłaby stać się dla dzieci bardziej interesująca, wielokrotnie przypominano mi, że życie nie zawsze jest interesujące. Taka odpowiedź najwyraźniej implikuje, że edukacja nie służy pobudzeniu zainteresowania życiem i światem, lecz przyzwyczajeniu dzieci do otępiających i nieprzyjemnych obowiązków. „Dążenie do tego, by nauczyć dzieci samodyscypliny poprzez nieustanne narzucanie im zadań” do zrobienia po szkole, często zasada się na fałszywej dychotomii – zauważa pisarz John Buell. „Z jednej strony mamy świat pobłażania sobie, w którym dziecko jest chronione przed każdym możliwym obciążeniem i rozczarowaniem, z jakim rodzic może się uporać, a z drugiej strony mamy świat, w którym oczekuje się od niego, aby nieustannie mierzyło się z nadzwyczaj trudnymi wyzwaniem”. Buell argumentuje, iż „samodyscyplina to nauka radzenia sobie z wolnością poprzez stopniowe poszerzanie odpowiedzialności za swój wolny czas”<sup>26</sup>.

Ożywczego przekonania, że nauka zarządzania wolnością jest dla dzieci co najmniej tak samo ważna jak nauka radzenia sobie z coraz większą liczbą zadań, brakuje u obrońców pracy domowej. Brakuje także bardziej dogłębnego zrozumienia samodyscypliny, które byłoby wyzwaniem dla naiwnej tendencji, by przeciwstawiać ją pełnemu pobłażaniu sobie. Na przykład konserwatywne czasopismo „National Review” opublikowało kilka lat temu esej popierający zadawanie prac domowych, bazując na tym, że najważniejszą nauką z nich płynącą jest „osobista odpowiedzialność oraz samodyscyplina. Praca domowa jest praktyką życia”<sup>27</sup>. Prawdę powiedziawszy, esej nosił tytuł *Szkolenie z życia*. Ale jakiego aspektu życia? Najwyraźniej nie chodzi o to, aby podczas tego szkolenia dzieci praktykowały

podejmowanie ważnych decyzji lub stawanie się częścią demokratycznego społeczeństwa ani nauczyły się krytycznie myśleć. Zamiast tego zaleca się raczej lekcje posłuszeństwa oraz ciężkiej pracy niezależnie od tego, czy ta praca jest warta zachodu.

Przychodzi tu na myśl ponadczasowe łacińskie pytanie: *Cui bono?* – Czym interesom to służy? Kto odniesie korzyści z wpajania ludziom, by nie kwestionowali wartości tego, co każe im się robić, tylko to robili i jeszcze uznawali za cnotę? Podążmy za tym pytaniem tam, dokąd prowadzi, a okaże się, że to, co początkowo sprawiało wrażenie kontrowersyjnych twierdzeń dotyczących pracy domowej, ujawni bardzo dyskusyjny zestaw wartości kulturowych.

W istocie, w takiej obronie możemy dostrzec element ekonomiczny. Pracę domową postrzega się jako użyteczną między innymi dlatego, że rozwija „umiejętności, które można zastosować w pracy osób dorosłych”<sup>28</sup>. A zatem być może rozważania o wartości pracy domowej w rzeczywistości w mniejszym stopniu dotyczą potrzeb dzieci, a w większym potrzeb ich przyszłych pracodawców. Być może zapewnienie, że praca domowa stanowi „praktykę życia”, jest częściowo prawdziwe – tylko że jest to praktyka życia w korporacjach. A może chodzi nie tylko o zdobycie umiejętności, które mogą przydać się przyszłemu pracownikowi, ale także o wpojenie norm, dzięki którym łatwiej będzie stworzyć „ludzi przyzwyczajonych do długiego dnia pracy i nienarzekających nań”<sup>29</sup>.

Każdy, kto wspomina o pozaszkolnych korzyściach zadań domowych, przypomina nam, że osiągnięcia szkolne to nie jedyny cel szkoły. Z pewnością jest to mile widziana perspektywa. Lecz jeśli wszystkie te korzyści okażą się różnymi odmianami prote stanckiej etyki pracy, charakteryzującej się odpowiedzialnością

za planowanie i samodyscypliną niezbędną do tego, żeby poświęcać czas na nieprzyjemne zadania, umiejętnością pilnej nauki i samodzielnym odnoszeniem sukcesów – to mimo wszystko naprawdę nie odeszliśmy zbyt daleko od umiejętności szkolnych. A co gdyby zależało nam na dzieciach jako kompletnych istotach ludzkich, a nie tylko na kimś, kto coś osiąga lub wytwarza? W jaki sposób względy pozaszkolne wpłynęłyby wtedy na kwestię pracy domowej? Oprócz samodyscypliny możemy mieć też inne cele, takie jak zdrowie emocjonalne czy wszechstronność. Im poważniej je potraktujemy, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że zaakceptujemy reżim codziennych zadań domowych.

Kiedy wygłaszam wykłady lub prowadzę warsztaty, lubię na początek poprosić uczestników – rodziców lub nauczycieli – aby pomyśleli o swoich dzieciach albo uczniach w dłuższej perspektywie, czyli o tym, jakie trwałe cechy życzyliby sobie u nich widzieć. Wielokrotnie przeprowadziwszy to ćwiczenie, mogę z dużą dozą pewności stwierdzić, że nawet nauczyciele są przede wszystkim zainteresowani cechami niezwiązanymi ze szkołą. Skupiają się na tym, na jakich ludzi, a nie na jakich uczniów, wyrosną dzieci. I choć w odpowiedzi na moje pytanie okazjonalnie słyszę o cechach, które praca domowa ma w założeniu rozwijać, to w większości wspomniane długoterminowe cele nie dotyczą nawyków związanych z pracą. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele najczęściej odpowiadają, że chcą, aby dzieci były szczęśliwe, uczciwe, troskliwe, wrażliwe, pełne pasji, odpowiedzialne społecznie oraz aby przestrzegały zasad moralności i umiały docenić to, co mają.

Wcześniej zacząłem od pozaszkolnych cech, które praca domowa jakoby rozwija, i zastanawiałem się, czy faktycznie tak jest. Następnie rozważyłem, czy cechy te są zawsze pożądane.

Teraz chciałbym przejść do cech pozaszkolnych, na których zależy większości rodziców i nauczycieli. Czy zmuszanie dzieci do odrabiania zadań szkolnych po powrocie do domu sprawi, iż staną się one szczęśliwe, uczciwe, troskliwe, będą przestrzegać zasad moralnych i tak dalej?

W najlepszym wypadku praca domowa nie będzie miała w ogóle wpływu na te cechy. W najgorszym jej wpływ będzie negatywny, zwłaszcza gdy uwzględnimy inne czynności i interakcje, na które dziecko może mieć mniej czasu. W pewnym komiksie w „New Yorkerze” mały chłopczyk mówi do swojego kolegi dźwigającego wielki tornister: „Jeszcze nikt na łożu śmierci nie powiedział »Żałuję, że nie odrabiałem więcej zadań domowych«”.

Jedną z cech często pojawiającą się na liście rodzicielskich celów długoterminowych jest coś, co można określić jako „pełen ciekawości” lub „uczący się przez całe życie”. Psychologowie niekiedy nazywają to wewnętrzną motywacją do nauki. Dla wielu z nas jest to najważniejszy cel, przynajmniej jeśli chodzi o szkołę. Niestety, jak argumentuję w rozdziale 1, często jest to jedna z najbardziej widocznych ofiar pracy domowej: „Praca domowa w większości zniechęca dzieci do nauki” – twierdzi profesor pedagogiki Harvey Daniels<sup>30</sup>. Już tylko z tego względu należałoby się jej przeciwstawić, nawet jeśli przynosi jakieś inne korzyści.

Pewna nauczycielka klasy trzeciej pamięta, że któryś rodzic zapytał ją, w jakim celu zadaje pracę domową. To proste pytanie skłoniło ją do refleksji i ostatecznie przyczyniło się do podjęcia przez nią decyzji o zaniechaniu zadań domowych, z wyjątkiem lektury wybranych przez uczniów książek. „Chcę, aby sami podejmowali decyzję, ponieważ wtedy ma ona większe znacze-

nie, a jej efekty są długotrwałe”. Oto rezultat: wielu jej uczniów obecnie samodzielnie wymyśla i robi zadania domowe, „ponieważ gdy zniesie się bariery, sami się do tego mobilizują. Wielu rodziców zauważyło, że nigdy wcześniej ich dziecko nie miało tak pozytywnego stosunku do szkoły”<sup>31</sup>.

Podsumowując, powszechne przekonanie, że praca domowa przynosi pozaszkolne korzyści, okazuje się wątpliwe i niepotwierdzone. Uwagi o „niezależności”, „braniu odpowiedzialności” oraz „umiejętności zarządzania czasem” mogą być tylko innym sposobem na powiedzenie, że dziecko musi robić obowiązkowe zadania w taki sposób, który pozwoli mu szybko przebrnąć przez coś, czego doświadcza jako udręki. Nieuchronnie nasuwa się wniosek: jeżeli oceniamy pracę domową na podstawie kryteriów niezwiązanych z nauką, to otrzymujemy mocny argument przeciwko niej.

## CZEŚĆ II

# SZEŚĆ POWODÓW, DLA KTÓRYCH PRACA DOMOWA JEST WCIĄŻ ZADAWANA



## ROZDZIAŁ 4

### BADANIA DOWODZĄ... – CZY FAKTYCZNIE DOWODZĄ?

Badania naukowe zasadniczo nie potwierdzają, że dzieci powinny odrabiać zadania domowe. Nie ma dowodów na ich wkład w rozwój umiejętności szkolnych czy pozaszkolnych. A mimo to praca domowa jest niemal powszechna i rzadko kwestionowana – niektórzy nawet uważają, że należy jej zadawać jeszcze więcej.

Jak pogodzić ze sobą te dwa fakty? Oto zagadka, którą będziemy starali się rozwikłać w dalszej części książki. Aby zrozumieć nasze przekonanie o konieczności zmuszania dzieci do poświęcania czasu w domu na robienie zadań, będziemy musieli przyjrzeć się czemuś więcej niż zawartość ich plecaków szkolnych. Praca domowa to pole, na którym toczą się o wiele szerzej zakrojone dysputy, także dotyczące standaryzowanych testów, zasad pedagogiki, natury i celów edukacji oraz postaw wobec badań naukowych. Praca domowa to temat intrygujący sam w sobie, ale można ją również postrzegać jako pewnego rodzaju studium przypadku, sposób naświetlenia wybranych podstawowych wartości naszej kultury.

Na końcu książki odwołuję się do praktycznych doświadczeń nauczycieli, którzy zakwestionowali konwencjonalne podejście i zaproponowali inny sposób myślenia o pracy do-

mowej. Lecz najpierw wymieniam kilkanaście powodów, dla których mimo wyników badań tak powszechnie akceptuje się zadania domowe. Dwa pierwsze są ogólne, to znaczy opisują sposób, w jaki zwykle podchodzimy do wielu zagadnień. Pozostałe powody wyjaśniają, dlaczego tak chętnie akceptujemy pracę domową.

- Lekceważenie wyników badań naukowych, niekiedy nawet przez samych naukowców.
- Niechęć do zadawania niewygodnych pytań o powszechną praktykę.
- Błędne przekonania na temat sposobu przyswajania wiedzy.
- Nacisk na rywalizację i „wysokie standardy” w edukacji.
- Przekonanie, że wszelkie zwyczaje i praktyki, z jakimi uczniowie zetkną się później, należy wprowadzać jak najwcześniej.
- Brak zaufania do dzieci oraz ich decyzji o sposobie spędzania wolnego czasu.

## Wątpliwe dane

Kwestia powodów i okoliczności, w jakich powinniśmy odwoływać się do badań, jest zbyt złożona, by ją tutaj w pełni rozstrzygnąć. Nawet jeśli odkrycia naukowe są istotne i trafne, istnieje różnica między odwoływaniem się do nich a używaniem ich jako jedyne kryterium. Sądzę, że w edukacji należy

uwzględniać także doświadczenie osobiste, podobnie jak zrozumienie, które zyskujemy dzięki innym dziedzinom, takim jak filozofia, historia i literatura. Scjentyzm – założenie, że wszelka prawdziwa wiedza ma charakter naukowy – może być równie niebezpieczne, jak absolutna niechęć wobec metody naukowej lub jej lekceważenie.

Ważny jest jaki wykorzystujemy dane. Musimy odróżnić badania dobrze przeprowadzone od źle przeprowadzonych oraz zrozumieć, od których zmiennych zależy wynik danego badania. Na przykład, jeżeli ktoś ogłasza, że badania dowodzą skuteczności tradycyjnych metod stosowanych w klasie, opierających się na dyscyplinie, natychmiast powinniśmy zadać pytanie: „Skuteczności pod jakim względem?”. Czy ułatwiają naukę i rozwijają życzliwość wobec innych? A może wywołują krótkotrwałe posłuszeństwo? Rezultaty empiryczne mogą być pochodną rygorystycznie przeprowadzonych badań naukowych, a mimo to mieć ograniczoną wartość; wszystko zależy od celów przyjętych na początku.

Nawet do dobrze przeprowadzonych badań z rozsądnymi kryteriami oceny należy pochodzić ostrożnie z tego prostego powodu, że wiarygodne i zasadne wyniki mogą dotyczyć tylko części uczniów. „Nasze obecne metody naukowe skupiają się niemal wyłącznie na określeniu, co ogólnie jest najbardziej skuteczne – komentuje naukowiec badający zagadnienia edukacyjne, Richard Allington. – Ale dzieci są różne. I właśnie dlatego martwi mnie polityka decyzyjna w szkolnictwie »oparta na dowodach«. Dobre nauczanie, skuteczne nauczanie nie polega wyłącznie na stosowaniu wszystkiego, co nauka uzna za »przeciętne« najskuteczniejsze. Polega na tym, aby odkryć to, co jest najskuteczniejsze dla pojedynczego dziecka oraz grupy dzieci siedzących przed tobą”<sup>1</sup>.

Dlatego można spokojnie stwierdzić: „Nie potrafię udowodnić, że ta idea jest pomocna, ale wierzę, że istnieje przekonujący powód, aby ją za taką uznać, jeśli nie ma przekonujących dowodów świadczących o czymś przeciwnym”. Na takiej podstawie dyrektor szkoły może zdecydować, na przykład, o zorganizowaniu zajęć, podczas których starsi i młodszy uczniowie będą spędzać wspólnie czas po to, aby w szkole panowało poczucie wspólnoty. Lub też nauczyciel może przeznaczyć dodatkowy czas na spotkania klasowe, aby dzieci zyskały doświadczenie we wspólnym podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu problemów. Nawet jeśli nie istnieją badania uzasadniające takie zmiany, nie ma powodu, aby ich nie spróbować.

Ale praca domowa jest czymś zupełnie innym. Potencjalnie niekorzystne skutki w postaci stresu, braku czasu na inne aktywności oraz konfliktów rodzinnych są znaczne. Mamy zatem przypadek, w którym dane o skuteczności zadań domowych mają znaczenie – i powinniśmy je uwzględnić, jeśli tylko są dostępne<sup>2</sup>.

Tymczasem takich danych nie ma i najwyraźniej nikomu to nie przeszkadza. W rzeczywistości, jak wspomniałem wcześniej, gwałtowne zwiększenie liczby zadań domowych w okresie ostatnich dziesięciu lub dwudziestu lat dotyczy głównie młodszych dzieci, choć badania wykazują brak pozytywnych efektów właśnie w tej grupie wiekowej. Trudno sobie wyobrazić bardziej przekonujący dowód na ignorowanie dowodów. Jeśli chodzi o osoby, które tworzą i wdrażają politykę edukacyjną, najbardziej niepokojące nie jest nadmierne zaufanie do badań naukowych, ale obojętność wobec nich. Obojętność ta w szczególności wywołuje niepokój, kiedy mówimy o decyzjach niosących ze sobą potencjalnie poważne szkody.

Oczywiście, praca domowa to nie jedyny przykład polity-

ki edukacyjnej, która umacnia się, mimo braku argumentów naukowych – lub mimo badań dowodzących, że to fatalny pomysł. Zastanówmy się, na przykład, nad zmuszaniem uczniów do powtarzania klasy. Dowody wyraźnie wskazują, że opóźnienie edukacji dziecka o rok ze względu na jego trudności w nauce to najgorsze możliwe rozwiązanie, jeśli chodzi o wyniki szkolne, samopoczucie i prawdopodobieństwo ostatecznego ukończenia szkoły. Jednak ze względów ideologicznych lub politycznych wielu decydentów i ekspertów domaga się, aby dziecko powtarzało klasę, mimo że dowiedziono nieskuteczności takiego rozwiązania. Prawdę powiedziawszy, praktyka ta stała się popularna „w tym samym czasie, w którym badania dowiodły jej negatywnego wpływu na dzieci, wobec których była stosowana”<sup>3</sup>.

Badania robią różnicę tylko wtedy, gdy wiemy o ich istnieniu, poprawnie je rozumiemy i traktujemy poważnie. W wielu wypadkach nawet pierwszy z tych trzech warunków nie zostaje spełniony. Najbardziej oczywista odpowiedź na pytanie: „Jeśli dane wykazują, że X, to dlaczego tak wiele osób postępuje w sposób Y”, brzmi następująco: dane te publikuje się w zupełnie nieznanymi czasopismach. Ale niekiedy nie to jest powodem. Zdarza się, że osoby podejmujące decyzję mają dostęp do badań naukowych, tylko po prostu nie chce im się sprawdzać, jakie wnioski z nich płyną. A może znają wyniki badań, ale je ignorują, może ich nie rozumieją albo niezbyt im ufają. To źle. Ale jeszcze gorsze jest wybiórcze odwoływanie się lub ignorowanie badań w zależności od tego, czy dowodzą one słuszności idei, która akurat nam się podoba.

Jeżeli nie istnieją żadne wartościowe badania naukowe na poparcie preferowanej polityki, to albo te badania nagle stają

się nieważne, albo tworzy się wrażenie, że dane dowodzą słuszności wspomnianej polityki. Stąd też wielu autorów, zarówno akademickich jak i nieakademickich, niejasno twierdzi, że „badania wykazują” skuteczność danej praktyki – na przykład pracy domowej – bo chodzi o stworzenie wrażenia, że ich osobiste preferencje mają poparcie naukowe. Rzadko kiedy wymaga się obrony takich stwierdzeń i przytoczenia danych, na których się opierają. Tymczasem zdarza się także, że sami autorzy, w tym naukowcy, błędnie przedstawiają wyniki i wnioski płynące z badań.

## Kiedy naukowcy wprowadzają w błąd

Większość pracy naukowej w rzeczywistości polega na zwyczajnej pracy biurowej. Dlatego kiedy ktoś powołuje się na określone badania, nie trzeba specjalnego talentu, żeby pójść do biblioteki, wyszukać je i sprawdzić. Właśnie tak postąpiłem kilka lat temu, kiedy znalazłem następujące zdanie w książce E.D. Hirscha Jr: „Badania jasno wykazały, że uczniowie uczą się więcej, kiedy dostają oceny”. Przypis odsyłał do pięciu badań. Zważywszy na istnienie dużej liczby dowodów, że oceny przynoszą dokładnie odwrotny efekt, byłem ciekawy, na jakie dowody powoływał się Hirsch. Okazało się, że badania, do których odsyłał, wcale nie potwierdzały jego tezy<sup>4</sup>.

Miałem to doświadczenie w pamięci, kiedy przeczesałem literaturę poświęconą pracy domowej. Jedną z bardziej znanych książek, na które się natknąłem, niezwykle popularną wśród nauczycieli i opiekunów szkolnych, napisaną przez Roberta Marzano, Debrę Pickering i Jane Pollock, nosi tytuł *Classroom Instruction That Works. Research-based Strategies for Increasing*

*Students Achievement*<sup>5</sup> (Skuteczne nauczanie w klasie. Metody poprawy wyników oparte na badaniach naukowych). Moją uwagę zwrócił podtytuł oraz fakt, że na omówienie znaczenia pracy domowej poświęcono cały rozdział. Autorzy przyznają, że analiza najważniejszych badań nie dostarcza zbyt wielu dowodów na poparcie praktyki zadawania lekcji uczniom szkoły podstawowej. A następnie oświadczają, że część badań opublikowanych w ostatnich latach dowodzi, iż „praca domowa przynosi korzyści uczniom szkoły podstawowej, począwszy już od drugiej klasy”. Po tym stwierdzeniu przytoczono pięć badań, z których wszystkie udało mi się znaleźć. Oto, co odkryłem.

Badanie nr 1 ograniczało się do uczniów gimnazjów i szkół średnich i w ogóle nie obejmowało młodszych dzieci<sup>6</sup>. Badanie nr 2 odbyło się z udziałem uczniów w różnym wieku, ale nie wykazało żadnych pozytywnych efektów w przypadku młodszych dzieci, zaś na ich postawę miało wpływ negatywny<sup>7</sup>. Badanie nr 3, przeprowadzone w latach siedemdziesiątych, wyemieniło wybrane metody stosowane przez nauczycieli, których uczniowie uzyskali dobre wyniki w standaryzowanych testach. Zalicza się do nich, między innymi, zadawanie większej liczby zadań domowych<sup>8</sup>. W badaniu nr 4 naukowcy dali dzieciom zadania do domu, a następnie mierzyli, ile czasu grupa uczniów poświęciła na ich odrobienie, jednak nie starali się określić, czy zadanie większej (albo w ogóle jakiegokolwiek) ilości pracy domowej było korzystne. Mimo to wysnuli wniosek, że „duża ilość czasu poświęcona na zadania nie gwarantuje dobrych wyników”<sup>9</sup>. I w końcu w badaniu nr 5 wzięło udział sześćoro dzieci z różnymi zaburzeniami uczenia się. Polegało ono na prowadzeniu lekcji w klasie według sztywnego planu. Eksperymentator chciał dowiedzieć się, czy jeśli dzieci dostaną więcej

zadań, osiągną lepsze rezultaty na pięciominutowym teście pamięciowym. Nawet w tak sztucznych warunkach wyniki były w większości negatywne<sup>10</sup>.

Byłem szczerze zdumiony, w jak wielkim stopniu zostały tu przeinaczone fakty. Nie chodziło o to, że postulatów nie potwierdza jedno czy dwa z przytaczanych badań. Rzecz w tym, że żadne z badań nie dostarczyło takiego dowodu. Teza, której Marzano i jego współpracownicy bronili, że praca domowa przynosi korzyści edukacyjne młodszym uczniom, w rzeczywistości nie ma żadnego empirycznego potwierdzenia. Ale czytelnicy, którzy uwierzyli autorom, być może dlatego, że byli pod wrażeniem powołania się aż na pięć badań, nie mogli tego wiedzieć.

Gdyby to dotyczyło tylko jednej książki, przypuszczalnie w ogóle bym o tym nie wspominał. Ale kiedy zacząłem szukać dowodów na pozaszkolne efekty pracy domowej, odkryłem o wiele więcej przypadków podobnego wprowadzania w błąd. Janine Bempechat, zagorzała obrończyni „motywacyjnych” zalet zadań domowych, napisała w swoim artykule: „Ogółem badania naukowe sugerują, że zadawanie prac domowych w początkowych klasach szkoły podstawowej jest korzystne bardziej ze względu na to, że na dłuższą metę rozwijają cenne zdolności motywacyjne niż ze względu na krótkotrwałe skutki w postaci ocen szkolnych”.

Taki sposób postawienia sprawy zdaje się sugerować, że brak korzyści edukacyjnych jest równoznaczny z obecnością korzyści pozaszkolnych: jeżeli praca domowa nie pomaga uczniom lepiej się uczyć, to *musi* im pomagać w rozwoju nawyków dobrej pracy. Bempechat przytacza cztery badania na poparcie swoich twierdzeń<sup>11</sup> – i udało mi się do nich dotrzeć. Okazało



się, że żadne z nich nie zawierało *jakiegokolwiek* empirycznego dowodu takich korzyści ani nawet odsyłały do innych badań, które podawałyby jakiegokolwiek dowody.

Jedno z czterech przytoczonych przez Bempechat źródeł to artykuł autorstwa Joyce Epstein i Frances Van Voorhis, który poza tym, że nie zawierał żadnych danych dotyczących omawianej kwestii, zawierał twierdzenie interesujące samo w sobie: „Dobrzy nauczyciele zadają więcej (Corno 1996)”<sup>12</sup>. Czy to zaskakujące, że artykuł Corno, na który się powołują, niczego takiego nie stwierdza? W rzeczywistości znajduje się w nim następujące zdanie: „Najlepsi nauczyciele uzależniają zadawanie zadań od zainteresowań i możliwości uczniów. Sama ilość zadawanej przez nauczyciela pracy domowej nie wiąże się z jakimkolwiek obiektywnym wskaźnikiem osiągnięć edukacyjnych”<sup>13</sup>.

## Wyniki a wnioski

Przeinaczanie wyników cudzych badań jako takie jest bardzo niewłaściwe. Jednak jeszcze bardziej zdumiewa, że niektórzy naukowcy podają niekompletne lub niedokładne opisy własnych danych. W ciągu ostatnich lat zauważyłem, że niektórym badaczom tak bardzo zależy na udowodnieniu określonej tezy, iż ignorują, a przynajmniej umniejszają znaczenie wyników własnej pracy, jeśli nie są one zgodne z ich nadziejami. Innymi słowy, ich wnioski i zalecenia niekiedy szokująco różnią się od uzyskanych wyników.

Zjawisko to było tak powszechne już w 1962 roku, że psycholog Harry Harlow, najbardziej znany ze swoich eksperymentów z małpkami, które przytulały się do miękkiego materiału, zaproponował satyryczny zestaw instrukcji dla naukowców

szykujących się do opublikowania swoich odkryć. Przypominał im, że „choć istnieje etyka i sztywne zasady dotyczące zbierania i raportowania danych, które należy umieścić w rozdziale »Wyniki«, to zasady te przestają obowiązywać, kiedy przechodzimy do rozdziału »Omówienie«. Tam można napisać wszystko!”<sup>14</sup>.

Jak już się przekonaliśmy, liczące się omówienie badań, autorstwa Rosanne Paschal, Thomasa Weinsteina i Herberta Walberga, opublikowane w połowie lat osiemdziesiątych, kończyło się gromkim potwierdzeniem pozytywnego wpływu pracy domowej na wyniki w nauce, mimo że – jak odkrył inny pedagog – omówione badania wcale nie potwierdzały takiego wniosku. Mniej więcej w tym samym czasie pewien ekspert do spraw edukacji posunął się do stwierdzenia, że: „Staranna lektura recenzji powoduje utratę zaufania do naukowców badających zadania domowe. Wygląda na to, że wnioski, do których dochodzą, niekiedy nie mają nic wspólnego z zebranymi przez nich danymi”<sup>15</sup>.

Warto przyjrzeć się, czy ta niepokojąca ocena nie dotyczy pracy Harrisa Coopera. Jego recenzje badań są bardzo ambitne i aktualne, a przy tym jest on uznawany za czołowego eksperta amerykańskiego w tej kwestii, dlatego warto byłoby przyjrzeć się temu, co mówi, oraz sprawdzić, czy to, co mówi, zgadza się z wynikami recenzowanych przez niego badań oraz jego własnymi badaniami.

Cooper ubolewa, że „rola badań w kształtowaniu praktyki oraz postaw nauczycieli, rodziców i decydentów wobec pracy domowej jest minimalna”, a w szczególności krytykuje tych, którzy „cytują pojedyncze badania tylko po to, aby wykazać wartość pracy domowej lub jej brak”<sup>16</sup>. Faktycznie uważa on, że zalecenia innych należy oceniać w świetle literatury naukowej.

Jak się przekonaliśmy, jego szczegółowe podsumowanie literatury przedmiotu obejmuje bardzo ważne potwierdzenie, że „nie ma żadnych dowodów na poprawę wyników w nauce uczniów szkoły podstawowej na skutek odrabiania zadań domowych”<sup>17</sup>. A jednak, gdy przychodzi do porad, Cooper upiera się, że młodsze dzieci powinny odrabiać zadania. Radzi, aby szkoły „przyjęły politykę wymagającą zadawania prac domowych na poziomie wszystkich klas, ponieważ może to wpłynąć pozytywnie na wyniki uczniów”<sup>18</sup>.

Być może praca domowa „powinna” mieć taki pozytywny wpływ, lecz Cooper wie, że żadne dowody tego nie potwierdzają. W świetle tego faktu twierdzi on: „Można bezpiecznie wysnuć wniosek, że w wypadku młodszych dzieci korzyści z pracy domowej nie należy oceniać wyłącznie na podstawie bezpośredniego wpływu na oceny lub wyniki z testów”<sup>19</sup>. Taka odpowiedź wskazuje na poszukiwanie usprawiedliwienia dla praktyki zadawania prac domowych wszystkim uczniom. Jeżeli badania naukowe nie dostarczają argumentów, to musimy szukać gdzie indziej. Najwyraźniej wniosek jest taki, że jeśli praca domowa nie przyczynia się do poprawy wyników w nauce, to inne kryteria są bardziej istotne.

Jakie zatem są te inne kryteria? „Praca domowa powinna pomagać młodszym dzieciom wyrabiać sobie nawyki dobrej nauki, wzmacniać pozytywne nastawienie do szkoły oraz pokazywać im, że uczą się nie tylko w szkole, ale i w domu”<sup>20</sup>. Odlóżmy na bok ostatnią z tych trzech domniemyanych korzyści, która przypomina błędne koło: zmuszanie dzieci do odrabiania zadań szkolnych w domu nauczy je, że będą musiały uczyć się treści szkolnych w domu. Rozważmy dwie pozostałe: pozytywne nastawienie i nawyki dobrej nauki. Cooper nie pi-

sze o żadnych dowodach na to, że praca domowa prowadzi do poprawy nastawienia uczniów, a i ja takich dowodów nie znalazłem. Na poziomie szkoły podstawowej w rzeczywistości odkrył coś dokładnie odwrotnego. Pozostaje więc tylko jeden powód zadawania prac domowych, ale niestety Cooper przyznał w tym samym artykule, cztery akapity wcześniej, iż „nie istnieją żadne badania skupiające się na pozaszkolnych efektach, takich jak nawyki związane z nauką”<sup>21</sup>.

W swojej książce z 2001 roku Cooper ponownie podejmuje tę kwestię: „Jeśli praca domowa nie wpływa w żaden zauważalny sposób na wyniki uczniów szkoły podstawowej, to po co w ogóle ją zadawać? Uwagi Timothy’ego Keitha odnoszące się do poszczególnych poziomów edukacji oraz zaangażowanie rodziców wskazują na to, co moim zdaniem jest głównym powodem tej sytuacji. W młodszych klasach uczniom można zadawać prace domowe, które nie mają na celu znaczącej poprawy wyników w nauce, a raczej mają kształtować właściwe postawy i nawyki edukacyjne”. Następnie dodaje: „Oczywiście, nie dysponujemy jeszcze żadnymi dowodami naukowymi na potwierdzenie lub obalenie tezy, że zalecane rodzaje zadań dla uczniów szkoły podstawowej faktycznie wywierają zamierzony efekt”<sup>22</sup>.

Tego nader ważnego zastrzeżenia brakuje w artykule Coopera opublikowanym w tym samym roku. We wnioskach on i jego współpracownicy napisali: „Przeanalizowaliśmy również badania i literaturę popularną sugerujące, że pozytywny wpływ pracy domowej na młodsze dzieci może znacznie wykraczać poza bezpośrednie wyniki w nauce oraz rozwój umiejętności szkolnych. Dzięki niemu dzieciom łatwiej dostrzec, że mogą się uczyć nie tylko w szkole, ale i w domu. Praca domowa sprzyja samodzielnej nauce oraz rozwija niezależność”. Sugeruje to, że

badania potwierdzające te słowa nie tylko istnieją, ale i zostały omówione w tymże artykule. A nie istnieją i nie omówiono ich<sup>23</sup>.

Z większości uwag Coopera poświęconych tej kwestii, w tym skierowanych do dziennikarzy, płynie przesłanie, iż najwybitniejsi badacze tej kwestii wierzą – zapewne na podstawie jego badań – iż młodsze dzieci powinny odrabiać zadania w domu<sup>24</sup>. Nie widać natomiast, że nigdy nie uzyskano danych uzasadniających takie zalecenie.

Trzeba porządnie zagłębić się w jego najbardziej naukowe książki na ten temat, żeby odkryć, iż sposób, w jaki Cooper uzasadnia swoje zalecenie, jest niespójny z badaniami, które analizował. W pewnym miejscu przyznaje, że lista „zalecanych wskazówek dotyczących zasad zadawania prac domowych byłaby dość krótka, gdyby opierała się wyłącznie na wnioskach, które bezsprzecznie można wysnuć z badań”. Jako że dane nie pozwalają na zalecanie pracy domowej wszystkim, choć wyraźnie pragnie on to zaproponować, w efekcie decyduje się obniżyć poprzeczkę: „Moje zalecenia opierają się na badaniach w tym sensie, że żadne z tych badań nie przeczy wnioskowi zawartemu w mojej pracy”<sup>25</sup>. Warto przeczytać to zdanie dwukrotnie. Żadne badanie nie wykazuje jakichkolwiek korzyści z zadawania prac domowych w szkole podstawowej, ale ponieważ niewiele eksperymentów wykazuje jej szkodliwość, więc Cooper uważa, że należy je zadawać, a następnie potwierdza, że taka opinia „opiera się na badaniach naukowych”<sup>26</sup>. Oczywiście, wiele badań miało wykazać korzyści, ale to się nie udało – jednak niemal żadne z badań nie dotyczyło negatywnych skutków pracy domowej.

Ponadto Cooperowi przypisuje się autorstwo „zasady dziesięciu minut”, którą stosuje wiele szkół. Zgodnie z nią praca do-

mowa powinna „zajmować około dziesięciu minut, a wartość tę mnożymy przez poziom klasy, do której uczęszcza uczeń”<sup>27</sup>. Wygląda na to, że nie ma jakichkolwiek badań na potwierdzenie tej chwytniejszej reguły, zwłaszcza w szkole podstawowej.

Uważna lektura badań i artykułów Coopera ujawnia dalsze przykłady jego determinacji, aby naginać dane, dopóki nie wykażą czegoś – czegokolwiek – na czym można by oprzeć obronę pracy domowej dla młodszych dzieci. Kiedy porównamy w tych publikacjach rozdział z wynikami i rozdział z wnioskami, możemy wyobrazić sobie magika gorączkowo wymachującego różdżką nad pustym czarnym kapeluszem, następnie opisującego kształt króliczka i przysięgającego, że ten króliczek się pojawił<sup>28</sup>.

A przy okazji, nie tylko ja uznałem, że wnioski Coopera nie są adekwatne do danych. W *Encyclopaedia of Educational Research*, pod hasłem „praca domowa” można znaleźć jego krytykę „za nieco zbyt daleko idący wniosek” (w tego rodzaju publikacji to dobitna krytyka), że „im więcej zadań odrabiają uczniowie szkół średnich, tym lepsze są ich wyniki w nauce”. Ostatecznie „Cooper nie dysponuje jakimikolwiek danymi opisującymi, co faktycznie dzieje się, gdy praca domowa zajmuje ponad dziesięć godzin tygodniowo”<sup>29</sup>.

Ukazują te rozbieżności między wynikami uzyskanymi przez naukowca a jego wnioskami czy też między odkryciami przypisywanymi innym źródłom a tym, co źródła te faktycznie twierdzą, z trzech powodów. Po pierwsze, ukazują one, że to, co wygląda na empiryczne potwierdzenie skuteczności pracy domowej, to tylko pozór. Po drugie, przypominają, jak istotne jest zachowanie krytycznej postawy podczas lektury. Po trzecie, odwołania, które w rzeczywistości nie dowodzą tego, czego mają

dowodzić, lub wnioski nieprzystające do danych, na podstawie których zostały sformułowane, ujawniają elementarny brak szacunku dla badań. W innych miejscach to lekceważenie przejawia się jako obojętność wobec wyników badań lub cyniczna chęć cytowania ich tylko wówczas, gdy służy to określonym celom. Wszystkie te działania pomagają wyjaśnić zdumiewający skądinąd entuzjazm dla praktyki, która nie znajduje większego poparcia empirycznego. Innymi słowy, taki entuzjazm może po prostu odzwierciedlać przekonanie, że dowody empiryczne nie są istotne. Przesłanie jest następujące: My wiemy, że praca domowa jest dobra dla dzieci, i nie pozwolimy, żeby fakty nam przeszkadzały w rozpowszechnianiu tego przekonania.

## ROZDZIAŁ 5

### PYTANIA BEZ ODPOWIEDZI

Nie zadajemy trudnych pytań na temat pracy domowej między innymi dlatego, że w ogóle nie zadajemy trudnych pytań. Osoby decyzyjne bronią pracy domowej, nauczyciele zadają je, a rodzice akceptują po części z powodu awersji do ujawniania ukrytych przesłanek, niedomagania się sprawiedliwości czy braku sprzeciwu wobec praktyk, dla których nie ma usprawiedliwienia.

Gdy ktoś wywiera na nas presję z powodu jakiegoś naszego nawyku lub przekonania, zwykle bez zastanowienia odpowiadamy: „No cóż, tak mnie wychowano”. Jednak wartości, które nam wpojono, można poddać krytycznej ocenie. Zbyt wielu z nas, w tym także osoby zajmujące się edukacją, utraciło zdolność oburzania się oburzającymi rzeczami. Gdy otrzymujemy głupie i destrukcyjne polecenia, reagujemy pytaniem o wskazówki, by jak najlepiej je wypełnić.

Nawet kiedy mamy jakieś obiekcje, nie znaczy to, że będziemy się sprzeciwiać. Raczej skłonni jesteśmy postrzegać sytuację tak jak pogodę, z którą musimy nauczyć się żyć. Możemy nie akceptować wszystkiego, co słyszymy z ust oficjeli i specjalistów, ale raczej tolerujemy to, co robią.

Bierność to nawyk, którego nabywamy bardzo wcześnie. Już od pierwszych dni w szkole starannie wpaja nam się coś, co nazwano „ukrytym programem”: jak robić to, co nam każą,



i trzymać się z dala od kłopotów. Są też nagrody, zarówno materialne, jak i symboliczne, dla tych, którzy zachowują się wzorowo, kary zaś dla tych, którzy się zachowują niewłaściwie. Wpaja się nam, byśmy jako uczniowie siedzieli w bezruchu, słuchali nauczyciela, podkreślali w książkach słowa, których trzeba będzie nauczyć się na pamięć. Bardzo szybko stajemy się mniej skłonni do zadawania pytań, a nawet zastanawiania się, czy to, czego się uczymy, naprawdę ma sens. Chcemy tylko wiedzieć, czy to będzie na teście.

Pamiętam, jak usłyszałem o pewnym nauczycielu na studiach licencjackich, który pierwszego dnia zajęć prosił swoich studentów, aby myśleli krytycznie o wszystkim, co im przekaże, zamiast tylko bezmyślnie notować wykłady. Kiedy to mówił, uczniowie posłusznie zanotowali: „Nie zapisywać wykładów bezmyślnie”. Sam miałem okazję tego zakosztować, kiedy jako świeżo upieczony nauczyciel przypiąłem sobie do koszuli żółtą plakietkę z napisem KWESTIONUJ AUTORYTET. Ale dla moich uczniów było to pojęcie do tego stopnia obce, że część z nich założyła, iż jest to jakaś plakietka z nazwą mojego stanowiska, nie zaś wezwanie do samodzielnego myślenia.

Kiedy nie odpowiada nam jakaś praktyka albo polityka, zachęca się nas do tego, byśmy skupili się na incydentalnych aspektach tego, co się dzieje, zadawali pytania dotyczące wdrażania – jak coś zrobić, kto ma to zrobić albo jaki jest harmonogram – ale nigdy pytania o to, czy w ogóle należy to robić. Zachęca się nas do unikania radykalnych pytań. Używam tego przymiotnika w jego oryginalnym znaczeniu: słowo „radykalny” pochodzi od łacińskiego słowa oznaczającego korzeń. Noam Chomsky ujął to następująco:

Sprytny sposób na utrzymywanie ludzi w stanie bierności i posłuszeństwa polega na ścisłym ograniczeniu zakresu dopuszczalnych opinii i zezwoleniu na bardzo ożywioną debatę w obrębie tego zakresu – a nawet zachęcaniu do bardziej krytycznych i opozycyjnych poglądów. To daje ludziom poczucie, że mogą swobodnie myśleć, gdy tymczasem ograniczenia nałożone na ramy debaty nieustannie umacniają założenia systemu<sup>1</sup>.

W naszej kulturze istnieje wiele instytucji, które pchają nas w tym kierunku. Weźmy, na przykład, czasopisma dla rodziców. Po ich lekturze wydaje się, że ich zadaniem jest nie tyle nauczyć nas, jak uspołecnić nasze dzieci, ile raczej jak uspołecnić nas – abyśmy zaakceptowali *status quo*. Znajdziemy w nich artykuły o tym, jak wpoić dzieciom podstawy sportowego zachowania na boisku, ale żadnych, które rozważałyby, czy gry i sporty oparte na rywalizacji są pożądane. Uzyskamy porady, jak pomóc dziecku zdobywać lepsze oceny lub co robić, jeśli ma złe stopnie, ale na próżno szukać dyskusji o tym, czy istnieje jakaś alternatywa dla stawiania ocen albo czy program nauczania jest sensowny. Nie mówiąc już o tym, w jaki sposób rodzice mogą zmienić system edukacji. Wspomniane czasopisma ostatecznie uczą rodziców traktowania ważnych kwestii jako pewnik i poruszania się w zastanej rzeczywistości.

Tymczasem nasz system edukacji ciągle unika ważnych tematów. Na każde zadane pytanie przypada więcej pytań nigdy niezadanych. Pedagodzy ważą rozmaite techniki „zarządzania zachowaniem”, ale rzadko skupiają się na potrzebach dzieci, które stoją za określonym zachowaniem. Nauczyciele zastanawiają się, jakie reguły powinni wprowadzić w klasie, ale mało prawdopodobne jest, że zapytają, dlaczego robią to jednostron-

nie, dlaczego uczniowie nie uczestniczą w takich decyzjach. To prawdopodobnie nie przypadek, że większość szkół wymaga od przyszłych nauczycieli udziału w kursie „Metody”, nie ma zaś kursu „Cele”.

Nauczycieli zachęca się, aby rozważyli, jak często wywołują uczniów do odpowiedzi albo czy dają im wystarczająco dużo czasu na odpowiedź. Ale nie nakłania się ich, aby zastanowili się nad tym, dlaczego w ogóle zadają uczniom pytania. Dlaczego siłą napędową lekcji mają być pytania nauczycieli, a nie uczniów? Co stałoby się, gdyby uczniowie nie podnosili rąk i wspólnie musieli odkryć sposób na to, aby nie przeszkadzać sobie nawzajem? Co stałoby się, gdyby podzielić się z nimi częścią odpowiedzialności i gdyby klasa stała się bardziej demokratycznym miejscem? Głębsze pytania są pomijane częściowo ze względu na to, że skupiamy się na ocenie technik prowadzenia tradycyjnych dyskusji w klasie szkolnej.

Świadomość, jak wiele rzeczy uznajemy za pewnik, może jednocześnie rozbawić i zaniepokoić. Kilka lat temu badałem kryteria przyjmowania na studia. Postawiłem tezę, że nie ma sensu pytać o to, czy oceny są bardziej przydatne niż wyniki testów, ponieważ obie te metody są obciążone poważnymi błędami jako czynnik prognostyczny przyszłych osiągnięć akademickich. Oceny i testy w szkole średniej pozwalają jedynie ogólnie przewidzieć oceny i wyniki testów na studiach. Nie mówią niemal nic o zaangażowaniu intelektualnym, głębi myślenia lub tym, co nastąpi po ukończeniu studiów. I wówczas przypadkiem natrafiłem na uwagę poczynioną kilkadziesiąt lat wcześniej przez psychologa Davida McClellanda. Zamiast pytać, jakie kryteria najlepiej pozwalają przewidzieć przyszłe sukcesy na wyższym poziomie edukacji, zastanawiał się on, dla-

czego uczelnie szukają najlepiej wykwalifikowanych studentów. „Można by pomyśleć, że celem edukacji jest właśnie poprawa wyników tych, którzy nie radzą sobie najlepiej – dumał. – Jeśli uczelnie wyższe pragną udowodnić, że potrafią edukować, to wybór uczniów osiągających najlepsze wyniki jest niezrozumiały, ponieważ prawdopodobieństwo, że poprawią oni swoje wyniki, jest małe”<sup>2</sup>.

Powiew powietrza bywa ożywczy, ale czasem może wywołać dreszcze. Jak bardzo szkodzimy – a przynajmniej na ile szkód przyzwalamy – nie zadając właściwych pytań i pomijając szerszą perspektywę? Lubimy gratulować ludziom, którzy myślą niestandardowo, ale denerwujemy się, gdy osoba taka robi to zbyt często albo zbyt dobrze, zwłaszcza gdy standardy te odnoszą się do naszego życia. Niekiedy wydaje się, że górnolotność, z jaką obdarzamy szacunkiem niezależne myślenie, jest wprost proporcjonalna do niezadowolenia, z jakim przyjmujemy rzeczywistość tego myślenia. A nawet jeśli doceniamy uprzykrzonych krytyków, standardy się nie zmieniają. Dzięki temu wciąż będziemy potrzebować więcej ludzi myślących niestandardowo.

## Akceptacja pracy domowej

Mając to wszystko na względzie, zbliżamy się do być może najbardziej intrygującego i niepokojącego pytania dotyczącego pracy domowej: „Dlaczego tak wielu uważa ją za przekleństwo, a mimo to tak chętnie pozwala ją sobie narzucać”<sup>3</sup>. Rodzice niecierpliwie dopytują nauczycieli o zasady odrabiania zadań i szczegóły prac domowych swoich dzieci. Jeżeli praca domowa jest ogólnie uznawana za pewnik, to oczywiście rozumiemy chęć upewnienia się, że będzie zrobiona „poprawnie”. Ale aż

prosi się o pytanie: Czy i dlaczego powinna być uznawana za pewnik?

Ze swej strony nauczyciele widzą, jak wiele dzieci jest nie-szczęśliwych z powodu pracy domowej i nie chce jej odrabiać. Niektórzy reagują współczuciem i szacunkiem. Inni uciekają się do przekupstwa i gróźb – i mogą się nawet upierać, że te bodźce dopingujące są niezbędne. „Gdyby dzieci nie dostawały ocen, nigdy nie odrabiałaby zadań!”. Nawet jeśli to prawda, jest to raczej zachęta do ponownego rozważenia wartości pracy domowej niż argument na rzecz ocen oraz innych metod opartych na przymusie. A przynajmniej tak mogłoby się wydawać. Jednak nauczyciele sami musieli odrabiać zadania, kiedy byli uczniami, i prawdopodobnie oczekiwano od nich zadawania ich w każdej szkole, w której pracowali. Przekonanie, że trzeba zadawać zadania, to założenie, a nie wniosek – i jest to założenie, którego zasadność nauczyciele rzadko badają.

W przeciwieństwie do rodziców i nauczycieli, naukowcy nie mają styczności z klasą szkolną, a zatem stać ich na luksus zgłębiania potencjalnie niewygodnych obszarów. Lecz niewielu tak postępuje. Zamiast tego zadadzą raczej pytanie: Ile czasu uczniowie powinni poświęcać na zadania? A nawet uważają to za „najbardziej ogólne i podstawowe, a jednocześnie najbardziej złożone i kontrowersyjne pytanie” z omawianej dziedziny<sup>4</sup>. Bardziej fundamentalne wydawałoby się następujące pytanie: Czy uczniowie w ogóle powinni poświęcać jakąkolwiek ilość czasu na pracę domową? Ale ono najwyraźniej nie mieści się w dopuszczalnych granicach. Kwestie drugorzędne w literaturze akademickiej dotyczą tego, jakie strategie prowadzą do „zwiększenia procentowej realizacji zadań domowych”, bo po prostu zakłada się, że jest to wskazane<sup>5</sup>. Na przykład, w pew-

nej publikacji punktem wyjścia jest stwierdzenie, że odrobienie każdej zadanej pracy domowej to oznaka dojrzałości ucznia. Przekonuje się nas, że młodsze dzieci po prostu nie rozumieją, „że praca domowa może pomóc im w nabyciu pewnych ważnych cech osobistych lub odpowiedzialnej postawy naukowej”<sup>6</sup>. Sukces definiuje się jako uległość. Wartość określonego zajęcia – a co dopiero pracy domowej – jest istotna<sup>7</sup>.

Badania doświadczalne niemal nigdy nie skupiają się na powodach, dla których nadal zadaje się pracę domową mimo braku dowodów potwierdzających jej zasadność. Ale jeszcze bardziej niezrozumiała jest niechęć, by poważnie przemyśleć tę kwestię, ze strony naukowców, którzy sami są źródłem dowodów skłaniających do takich przemyśleń. Autorzy broszurki wydanej kilka lat temu przez jedną z głównych organizacji edukacyjnych przyznali, że dostępne badania naukowe budzą poważne wątpliwości co do wartości pracy domowej. Po przytoczeniu tych danych stawiają pytanie retoryczne: „Czy ośmielamy się sugerować, że doszliśmy do punktu, w którym należałoby zastanowić się nad całkowitą rezygnacją z zadań domowych? Może właśnie tak należałoby zrobić. Naszym zamierzeniem nie jest jednak całkowita krytyka pracy domowej”<sup>8</sup>. W ten sposób autorzy wycofują się na bezpieczną pozycję, udzielając wskazówek, jak należy zadawać i odrabiać pracę domową.

Tymczasem pracownicy służby zdrowia zaczynają wyrażać zaniepokojenie wagą tornistrów dzieci, a następnie zalecają... ćwiczenia na wzmocnienie kręgosłupa! Ten sam kurs przyjęło czasopismo „People”: na stronie z artykułem o tym, jak rodziny próbują uporać się z nadmiarem zadań domowych, znajdował się pasek boczny prezentujący wybrane „sposoby na zminimalizowanie obciążenia młodych kręgosłupów”, na przykład po-

przez wybór „tornistra z wyściełanymi paskami na ramiona”<sup>9</sup>. Jak zauważył pewien autor, taka reakcja to „klasyczny przypadek leczenia objawów zamiast choroby. Rzeczywiste pytanie brzmi następująco: »Co znajduje się w tornistrze, kto to tam włożył i dlaczego?«. Zastanawiając się nad tymi kwestiami, uświadamiamy sobie, że „dzieci cierpią nie tylko z powodu bólu pleców. Cierpią także z powodu braku wolnego czasu na myślenie, zabawę, na to, żeby być dziećmi”<sup>10</sup>.

Artykuł w czasopiśmie „People” przypomina nam, że prasa popularna od czasu do czasu zwraca uwagę na liczbę zadań domowych, jakie dzieci muszą odrabiać, oraz na to, jak różnorodne i szkodliwe są tego skutki. Lecz takie dociekania rzadko docierają głębiej, a wnioski z nich niemal nigdy nie burzą zastanego porządku. W 2003 roku czasopismo „Time” opublikowało artykuł *Praca domowa pokonała moją rodzinę*. Zaczynał się on od wstrząsających historii o szkodach poczynionych przez zadania domowe. Jednakże kilka stron później, na koniec autor oświadczył, że „zarówno rodzice, jak i uczniowie muszą wykazać chęć do zaakceptowania elementu »pracy« w zadaniach domowych – dostrzeżenia ukrytej satysfakcji, która płynie z praktyki i wielokrotnych powtórek”<sup>11</sup>.

Pewna niezależna autorka skontaktowała się ze mną, aby powiedzieć, jaki artykuł zamierza napisać do czasopisma dla rodziców. Stawiała w nim tezę, że obecnie rodzice zbyt mało angażują się w zadania domowe swoich dzieci. Odpowiedziałem jej, iż rzeczywisty problem polega nie tyle na odrabianiu przez rodziców zadań dzieci, ile na tym, że wiele z tych zadań po prostu nie jest wartych odrabiania. Dodałem, że w rzeczywistości skupianie się na tym, w jakim stopniu rodzice angażują się w odrabianie zadań, może odciągać czytelników od ważniejszej

kwestii, czy praca domowa jest faktycznie niezbędna. Autorka nie była przekonana, czy warto o tym pisać. Najwyraźniej przyjęła, że nieważne, czy praca domowa jest dobra, czy zła dla dzieci. Dopóki będziemy je zadawać, rolą specjalistów i dziennikarzy jest pomóc rodzicom sobie z tym radzić. Przyznała, że to ważniejsze pytanie może być bardziej odpowiednim tematem artykułu do czasopisma poświęconego edukacji, ale z pewnością nie do czasopisma dla rodziców.

Uznaje się, że naszym celem jako rodziców i nauczycieli jest po prostu zwiększenie wydajności dzieci po to, żeby skuteczniej odrabiały pracę domową. Takich starań, aby zrobić z nas kierowników kontroli jakości, którzy będą wdrażać surową etykę pracy, można by się spodziewać po lokalnej izbie handlowej. Jednak, jak dowodzę w tym rozdziale, zwracanie uwagi na szczegóły zadawania i odrabiania prac domowych zniechęca wszystkich zainteresowanych do stawiania głębszych pytań. Po drugie, nie jest jasne, czy istnieją jakiegokolwiek dowody na to, że konkretne wskazówki w ogóle pomagają. Pewien psycholog skomentował to następująco: „Dla dzieci, które nie odrabiają zadań dobrze lub regularnie, czas i miejsce właściwie nigdy nie stanowią problemu”<sup>12</sup>. Rzeczywiście, przynajmniej jedno badanie wykazało, że „stałe miejsce na odrabianie zadań nie jest ściśle związane z wynikami w nauce”<sup>13</sup>. I w końcu, nacisk na ustalenie porządku odrabiania zadań jest bardziej szkodliwy, niż się zdaje, ponieważ każe nam myśleć, że wszelkie trudności, z jakimi borykają się rodziny, są ich winą. Jeżeli dzieci niczego nie zyskują dzięki zadaniom domowym lub jeśli rodzice z obawą i niechęcią do nich podchodzą, to mogą winić tylko siebie – nie udało im się odpowiednio wypełnić wskazówek<sup>14</sup>.

Im bardziej zachęca się nas do myślenia w kategoriach „za



dużo, za mało albo w sam raz”, tym mniej prawdopodobne, że zatrzymamy się i zadamy naprawdę ważne pytanie: Czy istnieje powód, dla którego naprawdę warto odrabiać jakąkolwiek pracę domową zadawaną naszym dzieciom? Czy istnieją dowody na to, że codzienne odrabianie prac domowych jest niezbędne, aby dzieci nauczyły się lepiej myśleć? Dlaczego uczniowie nie mają możliwości uczestniczenia w podejmowaniu decyzji, które zadania domowe należy odrabiać w domu? Oraz: Co by się stało, gdyby w ogóle nie było pracy domowej?

## ROZDZIAŁ 6

### CZEGO NIE NAUCZYLIŚMY SIĘ O UCZENIU SIĘ?

Gdy ktoś jest głęboko przywiązany do jakiejś idei, zdarza się, że ignoruje lub przeinacza dowody naukowe, które ją podważają. Takie reakcje, które omówiłem w dwóch ostatnich rozdziałach, pomagają nam zrozumieć, jak to możliwe, że wciąż stosuje się nieskuteczne praktyki. Jednak pod pewnymi względami wyjaśnienia te cofają nas o krok. Sprawiają, że zastanawiamy się, dlaczego tak wiele osób akceptuje wartość wspomnianych praktyk.

W wypadku pracy domowej, o której powszechnie sądzi się, że pomaga uczniom osiągać lepsze wyniki w nauce, odpowiedź częściowo wiąże się z błędnymi przekonaniem dotyczącymi samego procesu uczenia się. Błędnymi założeniami na temat sposobu, w jaki dziecko zdobywa wiedzę i pojmuje różne idee, odpowiadają strategię edukacyjne najbardziej przemawiające do osób, które najmniej rozumieją edukację. Jednym z takich przykładów są standaryzowane testy: im mniej wiemy, jak naprawdę przebiega nauka w klasie i jak rozpoznać, którzy uczniowie mają problemy, tym większe prawdopodobieństwo, że wyniki testów uznamy za istotne. Sądzę, że poparcie dla zadań domowych wynika również z niewiedzy dotyczącej nauk kognitywnych, pedagogiki oraz psychologii rozwoju dziecka. Głębsze poznanie tych dziedzin pozwala uświadomić sobie, że

to, co sprawia wrażenie rozsądnego, w rzeczywistości nie ma sensu.

## Czas

Na początek rozważmy założenie, że praca domowa powinna być użyteczna dlatego, że daje uczniom więcej czasu na opanowanie danego tematu lub umiejętności. Wielu ekspertów opiera się na tym założeniu, postulując wydłużenie dnia lekcyjnego lub roku szkolnego. Rzeczywiście, pracę domową można traktować jako prosty sposób wydłużenia dnia lekcyjnego. Zadania, które dziecko odrabia po szkole, o godzinę lub dwie wydłużają czas, jaki poświęca ono na naukę. W związku z tym osiąga lepsze wyniki w szkole. Niestety, ten sposób rozumowania okazuje się naiwny. Jak wyjaśnia grupa psychologów edukacyjnych: „Kiedyś uznawano, że proces uczenia się ściśle zależy od czasu. Jednak obecne badania sugerują, że przekonanie to jest fałszywe”<sup>1</sup>.

Dlaczego? Na początek przyznajmy, że stwierdzenie: „Ludzie potrzebują czasu, żeby się czegoś nauczyć” jest prawdziwe. Problem polega na tym, że jest to trywialna prawda, która nie mówi o niczym, co miałyby praktyczną wartość. Przekonanie, że „większa ilość czasu zazwyczaj prowadzi do lepszych wyników w nauce” jest o wiele bardziej interesujące. W wielu wypadkach większa ilość czasu wcale nie prowadzi do lepszych wyników w nauce. Kiedy w czasopiśmie „Economist” opowiedziano się za większą liczbą zadań domowych, dowiedzono, że „jeżeli pozostałe czynniki są niezmiennie, to im więcej się uczysz, tym więcej wiesz”<sup>2</sup>. Problem w tym, że pozostałe czynniki rzadko są niezmiennie.

Na przykład, nie da się zaprzeczyć, że wiele dzieci spędza czas w szkole, spoglądając w książki lub słuchając nauczyciela, i niewiele z tego wynosi. Czy więcej tego, co eksperci nazywają „czasem poświęconym na zadania”, naprawdę zrobi różnicę? Odpowiedź jest tak oczywista, że zwolennicy „czasu poświęconego na zadania” kilka lat temu zostali zmuszeni zrewidować swoje stanowisko. W nowej wersji twierdzi się, że wyniki w nauce poprawiają się proporcjonalnie do ilości czasu, jaki dziecko z zaangażowaniem poświęca na pracę domową. Ale jak mamy pomóc dzieciom bardziej zaangażować się w to, co robią? Na temat stworzenia takiego środowiska szkolnego, które sprzyja zaangażowaniu uczniów, napisano już wiele. Idee te prowadzą w różnych kierunkach, jedne są bardziej obiecujące, inne mniej, ale czas jest tylko jednym z wielu ważnych czynników. Zmuszanie uczniów do odrabiania większej liczby zadań szkolnych w domu nie sprawi, że będą uczyli się z większym zaangażowaniem.

Przyjrzyjmy się dokładniej badaniom naukowym. Ilość czasu, jaką uczeń poświęca na zadania, „nie jest tak ściśle związana z dobrymi wynikami w nauce, jak mogłoby się wydawać – podsumowała pewna badaczka, analizując badania na ten temat. – Czas jest niezbędnym, ale niewystarczającym warunkiem nauki. Nauka wymaga czasu, jednak zapewnienie tego czasu dziecku nie gwarantuje, że ono się czegoś nauczy. Większa ilość czasu może sprawić, że nauczy się więcej – przede wszystkim jeśli brak czasu był przyczyną problemu. Jeżeli natomiast powodem były inne czynniki, to wydłużenie czasu nie będzie skutecznym rozwiązaniem”<sup>3</sup>.

Niektórzy nauczyciele pewnie spieraliby się, czy główną przyczyną problemu jest brak czasu. Jednak najważniejszym następstwem ograniczonej ilości czasu szkolnego jest to, że na-

wet gdy zadaje się prace domowe, to zyskuje się niewiele. Jeśli pomnożyć ilość czasu potrzebnego nauczycielowi na lekturę i poważną ocenę pracy domowej każdego ucznia przez liczbę uczniów w klasie, to widać, dlaczego nauczyciele, którzy regularnie zadają do domu, zazwyczaj nie są w stanie szczegółowo ocenić starań swoich podopiecznych. Co gorsze, ograniczenia czasowe zmuszają nie tylko do tego, aby wszystkim dzieciom w klasie zadać to samo, ale też aby zadawać najmniej wymagające zadania, które można szybko sprawdzić.

Czy jednak brak czasu na lekcji usprawiedliwia zadawanie do domu? Odpowiedzmy na to pytanie innym pytaniem: Jaka ilość czasu wystarczyłaby, żeby nauczyciel mógł oznajmić, że praca domowa nie jest już konieczna? Zgaduję, że nigdy nie byłoby go wystarczająco dużo, a zadania domowe pojawiłyby się niezależnie od tego, ile nauczyciele mieliby godzin do dyspozycji<sup>4</sup>. Jeśli to prawda, to coś innego niż brak czasu musi wyjaśniać zmuszanie uczniów do regularnego odrabiania prac domowych.

Przyjrzyjmy się tej kwestii z innego punktu widzenia. Zamiast pytać, czy większa ilość czasu na naukę pomaga, może powinniśmy zapytać, czy większa ilość czasu na naukę pomaga bardziej niż inne rzeczy, które moglibyśmy zamiast tego robić. W badaniu przeprowadzonym na Stanford University porównano cztery różne zmiany wprowadzone w sposobie nauczania, takie jak pomoc kolegów w nauce, mniejsza liczba dzieci w klasie, częstsze używanie komputerów oraz dodatkowa godzina nauki dziennie. Oto rezultaty: „Z punktu widzenia opłacalności wydłużenie czasu nauki w najmniejszym stopniu wpływało pozytywnie na wyniki uczniów z matematyki, znalazło się zaś na trzecim z czterech miejsc, jeśli chodzi o wyniki z czytania”<sup>5</sup>.

Carole Ames, dziekan wydziału pedagogicznego na Michigan State University, zwraca uwagę na to, że to nie „ilościowe zmiany w zachowaniu” – na przykład wymóg, by uczniowie spędzali dodatkową godzinę dziennie nad książkami lub ćwiczeniami – pomogły dzieciom osiągnąć lepsze wyniki, lecz „jakościowe zmiany w sposobie, w jaki uczniowie postrzegają siebie w relacji do zadania, angażują się w proces nauki, a następnie reagują na zajęcia i sytuację uczenia się”<sup>6</sup>. Z kolei te reakcje i postawy uczniów to konsekwencja sposobu, w jaki nauczyciele myślą o uczeniu się oraz w jaki organizują pracę w klasie. Jeśli celem jest znalezienie najlepszego sposobu na realizację programu – czyli sprawienie, żeby uczniowie zapamiętali jak największą liczbę faktów – to zwiększenie ilości czasu poświęcanego na zadania, na przykład poprzez pracę domową, wydaje się stosowne. Ale mało prawdopodobne, że będzie to miało pozytywny wpływ na krytyczne zmienne opisane przez Carole Ames. Być może rozsądniej byłoby uznać, że w edukacji w mniejszym stopniu chodzi o to, ile nauczyciel przerobi materiału, a w większym o to, co można pomóc uczniom odkryć. Zwiększenie ilości czasu w żaden sposób nie przyczynia się do tej zmiany.

Na jeszcze bardziej podstawowym poziomie: pomysł zapewnienia uczniom dłuższego czasu na naukę to unik przed pytaniem, czy warto się uczyć danego materiału. Załóżmy, że dodatkowa godzina po szkole zwiększyłaby prawdopodobieństwo, że dzieci chętniej będą zapamiętywać różne daty i definicje. Jeśli nie znajdujemy dobrego powodu, żeby zmuszać uczniów do uczenia się na pamięć czegoś, co i tak prawdopodobnie zapomną – a co zawsze mogą sprawdzić w źródłach w razie potrzeby – to pozorna korzyść w postaci większej ilości czasu nie miałaby większego znaczenia. Oczywiście, skłania

to nas do postawienia pytania, czego *warto* się uczyć i w jaki sposób należy o tym decydować. Chodzi jednak o to, że prawdopodobieństwo podjęcia dyskusji na ten ważny temat spada, jeśli skupiamy się na tym, żeby wydłużyć czas poświęcony na realizację zadań bieżącego programu.

W rzeczywistości charakter pracy domowej pomaga określić związek między czasem a wynikami w nauce. Okazuje się, że większa liczba godzin najmniej przyczynia się do poprawy wyników, gdy w grę wchodzi zrozumienie lub kreatywność. „To, ile nauczymy się na pamięć, zależy od czasu i wysiłku – przyznaje specjalista w zakresie nauki pisania, Frank Smith. – Ale o wiele szybciej uczymy się czegoś, co ma znaczenie... Konieczność poświęcania dużej ilości czasu na monotonne próby przyswojenia sobie określonych treści, oznacza, że nie zachodzi proces nauki, że nie znajdujemy się w sytuacji produktywnego uczenia się”<sup>7</sup>.

Rzecz jasna, naukowcy odkryli, że kiedy dzieci uczą się czytać poprzez skupianie się na znaczeniu tekstu, to proces uczenia się „nie zależy od czasu nauczania”<sup>8</sup>. Nawet w matematyce nowa, ulepszona koncepcja czasu, jaki dziecko „z zaangażowaniem” poświęca na zadanie, jest bezpośrednio powiązana z wynikami w nauce tylko wtedy, kiedy zarówno zadanie, jak i miara osiągnięć skupiają się na pamięciowym odtworzeniu. Nie stwierdzono z kolei żadnego „prostego związku w wypadku zadań z zaawansowanej matematyki, w tym zastosowań matematycznych i rozwiązywania problemów”<sup>9</sup>.

Zatem z wielu powodów koncepcja, że praca domowa przynosi korzyści dlatego, że w ten sposób uczniowie poświęcają więcej czasu na naukę, okazuje się mniej przekonująca, niż wydawałoby się na pierwszy rzut oka. Niestety, zazwyczaj kończy się na pierwszym rzucie oka.

## Praktyka

Z koncepcją, że im więcej czasu poświęcamy na naukę, tym lepiej się uczy, ściśle wiąże się przekonanie, powszechne wśród rodziców i nauczycieli, że praca domowa jest pożyteczna, bo daje uczniom okazję do praktykowania umiejętności, które nabyli. To oczywiście obrona pewnego rodzaju pracy – takiej, która wymaga praktyki. Oczywiście, jest nieco prawdy w przekonaniu, że praktyka wiąże się z biegłością. Ludzie, którzy często coś robią, zwykle stają się w tym o wiele lepsi. Ale i w tym wypadku mamy do czynienia ze stwierdzeniem, które okazuje się prawdziwe w bardziej ograniczonym sensie, z większą liczbą zastrzeżeń oraz warunków, niż mogłoby się wydawać.

Często twierdzi się, że zadawanie uczniom prac domowych wymagających wielokrotnego powtarzania i praktyki utrwała umiejętności, które dziecko nabywa w szkole. Czasownikiem „utrwałać” żongluje się dowolnie, jak gdyby wystarczał do rozstrzygnięcia tej kwestii. Ale co on dokładnie znaczy? O ile nie zakłada się, że praktyka z definicji jest utrwalaniem, trzeba by wykazać, że faktycznie samo powtarzanie najprawdopodobniej doprowadzi do uzyskania lepszych wyników. A wcale nie jest oczywiste, że to prawda. Na przykład, stwierdzenie: „Powtarzaj, dopóki nie zrozumiesz” nie ma racjonalnego uzasadnienia, ponieważ praktyka nie sprawia, że coś pojmujemy – tak samo jak wyznaczenie dziecku terminu oddania zadania nie uczy go zarządzania czasem. Natomiast przynajmniej w pewnych okolicznościach sensowne byłoby stwierdzenie: „Ćwicz do chwili, gdy to, co robisz, zaczniesz robić automatycznie”. Tylko jakie umiejętności poprawiają się dzięki temu?

Odpowiedź brzmi: reakcje behawioralne. Potrzeba dużo



praktyki, żeby nabrać wprawy w grze w tenisa: trudno poprawić uderzenie, nie spędzając dużej ilości czasu na korcie. Uczysz się odpowiedniej techniki uderzania piłki za pomocą odpowiednich ruchów po to, aby lądowała tam, gdzie chcesz.

Przekonanie, że nauka w szkole i tenis są analogiczne, to pokłosie doktryny znanej jako behawioryzm, powszechnie kojarzonej z Johnem B. Watsonem, Burrhusem F. Skinnerem oraz ich zwolennikami. Zgodnie z tym poglądem liczą się jedynie zachowania, które można zaobserwować i zmierzyć, zaś „człowiek to zwierzę różniące się od innych zwierząt tylko rodzajem przejawianych zachowań” – jak Watson oznajmił na pierwszej stronie swojej najbardziej znanej książki<sup>10</sup>. Dlatego jest oczywiste, że większość zasad dotyczących uczenia się, sformułowanych przez behawiorystów, opierała się na badaniach zwierząt laboratoryjnych. Wśród tych zasad jest następująca: wszystko, co robimy, wszystko, czym jesteśmy, to wyłącznie funkcja wzmocnień – czyli tego, co potocznie nazywa się „nagrodami” – wynikających z tego, co robiliśmy w przeszłości.

Kiedy nauczyciele i rodzice mówią o stosowaniu pracy domowej do „wzmacniania” materiału, którego uczniowie się nauczyli – lub, mówiąc dokładniej, który im wyłożono, a oni się go nauczyli lub nie – to nie używają tego określenia w znaczeniu technicznym. Czy zdają sobie z tego sprawę, czy nie, przyjmują mało skuteczny pogląd na uczenie się, który kładzie nacisk na wielokrotne powtarzanie i praktykę, ponieważ skupiają się na uzyskaniu określonego zachowania. Może chodzić o zachowanie jakiegoś gryzonia szukającego wyjścia z labiryntu lub dziecka uczącego się, jak odejmować w słupkach. Dla behawiorysty działania te różnią się tylko zakresem, bo do obu w równym stopniu odnosi się ta sama teoria. A zatem uspra-

wiedliwianie faktu, że wysyłamy uczniów do domu z naręczem pełnym ćwiczeń, motywując to wzmacnianiem umiejętności, jest jednoznaczne ze stwierdzeniem, że liczy się nie zrozumienie, lecz zachowanie.

W latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku, kiedy Watson formułował swoją teorię, o wiele mniej znany naukowiec, William Brownell, podawał w wątpliwość koncepcję wielokrotnego powtarzania i praktyki w nauczaniu matematyki, która była już wówczas powszechna. „Jeśli ktoś chce umieć myśleć ilościowo, potrzebuje do tego zasobu znaczeń, nie zaś niezliczonych »automatycznych reakcji« – pisał. – Wielokrotne powtarzanie nie rozwija znaczeń. Powtarzanie nie prowadzi do zrozumienia”. W rzeczywistości, jeśli „arytmetyka nabiera znaczenia, staje się tak pomimo powtórek”<sup>11</sup>.

Nacisk na to, aby nadać znaczenie, stoi w opozycji do poglądu, że uczenie się polega na wyrabianiu pewnych zachowań. Uwagi Brownella odnoszące się do nauczania matematyki zostały rozbudowane i wzbogacone przez wielu ekspertów, którzy zrozumieli, że model behawiorystyczny jest bardzo powierzchowny. Uczenie się to coś więcej niż tylko przyswajanie nowych informacji lub wyrabianie sobie automatycznych reakcji na bodźce. My, istoty ludzkie, spędzamy całe życie, tworząc teorie na temat funkcjonowania wszechświata, a potem rekonstruujemy je w świetle nowych dowodów. Nie tylko teoretycy edukacji, ale w zasadzie wszyscy naukowcy kognitywiści „przychylają się do tego konstruktywnego poglądu na uczenie się i wiedzę”<sup>12</sup>. Nauczanie najbardziej zgodne z nim traktuje uczniów jako twórców znaczenia i proponuje im odpowiednie wyzwania, które mają pomóc w wysuwaniu coraz bardziej złożonych teorii. Chodzi o to, aby pojęli idee od środka<sup>13</sup>.

Podstawowe rozróżnienie między zachowaniem a zrozumieniem odnosi się do każdego przedmiotu szkolnego. Lecz jego znaczenie dla matematyki jest szczególnie intrygujące. Wydaje się, że matematyka to przedmiot, w wypadku którego najczęściej zaleca się zadawanie prac domowych, a zatem jest to nie gorszy od innych przykład pozwalający zrozumieć ograniczenia całej idei<sup>14</sup>. Nacisk na praktykę utrwalania umiejętności wynika z przekonania, że dzieci muszą się przede wszystkim nauczyć „faktów matematycznych”: umiejętności udzielenia odpowiedzi „42”, gdy tylko usłyszą bodziec „6 razy 7”, oraz znajomości krok po kroku procedur (niekiedy nazywanych algorytmami) rozwiązywania różnego rodzaju zadań: przenoszenia cyfr podczas odejmowania, odejmowania podczas dzielenia, skracania ułamków do najmniejszego wspólnego mianownika i tak dalej. Robisz jedno zadanie po drugim, aż masz tego dość. A jak zauważył Brownell, jeśli nie potrafisz udzielić poprawnej odpowiedzi, „uznaje się to za dowód tego, że nadal powinieneś ćwiczyć”<sup>15</sup>.

W rzeczywistości to właśnie dzieci, które nie rozumieją tych podstawowych pojęć, najbardziej potrzebują nauczania, które nastawione jest na dogłębne zrozumienie. Im częściej podajemy im algorytmy, co mają robić, tym bardziej będą zostawać w tyle, jeśli chodzi o pojmowanie tych pojęć. Bezmyślna, naśladowcza matematyka to norma w naszych szkołach, począwszy od dodawania pojedynczych cyfr w pierwszej klasie, po trygonometrię w szkołach średnich. Uczniowie mogą zapamiętać, że 0,4 równa się  $\frac{4}{10}$ , lub z powodzeniem stosować wzór na obliczenie  $x$ , ale tradycyjne podejście sprawia, że nie mają pojęcia o znaczeniu tego, co robią. Bez jakiegokolwiek wyobrażenia szerszego kontekstu mechanicznie podstawiają liczby,

stosując technikę, której ich nauczono. W rezultacie często nie potrafią przełożyć tych metod na rozwiązywanie zadań choćby nieznacznie różniących się od tego, do czego są przyzwyczajeni. A może powinienem powiedzieć, że *my* tego nie potrafimy zrobić, zważywszy na to, jak wielu z nas, dorosłych, beztrudnie przyznaje, że nie znosimy matematyki albo że nie mamy do niej zdolności.

Istnieje silny kontrast między matematyką definiowaną głównie w kategoriach umiejętności a matematyką definiowaną w kategoriach zrozumienia. Oczywiście, ta druga nie wyklucza umiejętności: po prostu utrzymuje, że umiejętności należy nauczać w kontekście i celowo. Ale nawet lekcja, której głównym celem jest zrozumienie, to być może za mało. Część tradycyjnych pedagogów zgodzi się, że myślenie należy „formułować w kategoriach rozumienia, integrowania i stosowania wiedzy”. Ale na ich lekcjach zadaniem uczniów jest „zrozumieć, w jaki sposób nauczyciel zintegrował lub zastosował te idee... i zrekonstruować sposób myślenia nauczyciela na kolejnym teście”<sup>16</sup>. To ponownie prowadzi nas do fundamentalnego pytania, czy sposób rozumienia pasywnie przyswajamy czy aktywnie konstruujemy. Najlepsze lekcje nie tylko cechują się większym skupieniem na myśleniu zamiast na zapamiętywaniu, ale to podczas nich uczniowie myślą więcej.

Kiedy natomiast uczniom podaje się od razu najskuteczniejszy sposób uzyskania odpowiedzi, nabierają nawyku, by po odpowiedzi zwracać się do nauczyciela lub sprawdzić ją w książce, zamiast nad nią pomyśleć. Nawet kiedy uczniowie dzięki praktyce faktycznie nabędą umiejętności akademickie, sposób, w jaki je nabywają, jest bardzo istotny. Jak wykazała psycholog Ellen Langer: „Kiedy ćwiczmy jakąś umiejętność przez

wielokrotne powtarzanie, aż wchodzi nam w nawyk”, może okazać się, że stosujemy ją „bezmyślnie”<sup>17</sup>. Ćwiczenie niektórych czynności do czasu, aż można robić je właściwie nawet przez sen, często wyklucza elastyczność i innowacyjność. To, co można robić bez zastanawiania się, zazwyczaj robi się bez zastanowienia. W ten sposób ludzie przyzwyczajają się do nie najlepszych wzorców i metod. Ćwiczenie często prowadzi do wyrobienia nawyku, który z definicji jest bezmyślnym powtarzaniem danego zachowania, a nie do zrozumienia. Kiedy zaś brakuje zrozumienia, korzystanie z danej umiejętności staje się bardzo ograniczone.

Nawet w wypadku tematów, których ćwiczenie ma sens, nie zawsze praca domowa będzie odpowiednia dla każdego ucznia. Przede wszystkim zadania domowe nie przydadzą się tym, którzy nie rozumieją, co robią. „Możliwe, że zmuszanie tych dzieci do jeszcze częstszego robienia tego, czego nie potrafią, to najgorsze wyjście z sytuacji” – napisali kiedyś specjaliści zajmujący się rozwojem dziecka, Rheta DeVries i Lawrence Kohlberg<sup>18</sup>. Zadawanie ćwiczeń uczniom, którym brak zrozumienia, może mieć kilka skutków.

- Dzieci mogą wówczas pomyśleć, że są głupie, ponieważ ciągle przypomina im się, że czegoś nie potrafią zrobić.
- Mogą przyzwyczać się do robienia czegoś w niewłaściwy sposób, ponieważ w takim wypadku „wzmacnia się” błędne założenia<sup>19</sup>.
- Mogą nauczyć się oszukiwania, na przykład przez to, że zapytają kogoś innego o poprawne odpowiedzi, aby ukryć, że czegoś nie wiedzą.

- I w końcu takie ćwiczenie uczy ich, że nikt nie oczekuje od nich rozumienia matematyki czy jakiegokolwiek innego przedmiotu.

Jednocześnie jeśli inni uczniowie w tej samej klasie dobrze opanowali już daną umiejętność, to dalsze ćwiczenia byłyby dla nich stratą czasu. A zatem część dzieci nie potrzebuje ćwiczeń, a inna część nie skorzysta z nich. Nawet jeśli jesteśmy gotowi odłożyć na bok obawy dotyczące tego rodzaju zadań, możliwe, że tylko garstka uczniów w danej klasie z nich korzysta. Stąd też trudno obronić na gruncie pedagogicznym powszechną tendencję do zadawania tych samych zadań wszystkim w klasie, choć jest ona zrozumiała z racji ograniczeń czasowych.

Właśnie dlatego pewna nauczycielka matematyki z Nowego Jorku, która uczyła w klasach od drugiej do ósmej, powiedziała mi, że „nigdy nie uznawała zadań domowych za pomocne. Dla tych uczniów, którzy już wiedzieli, jak coś obliczyć, większa ilość pracy w domu była nudna. Z kolei ci, którzy nie rozumieli zagadnienia, wymyślali własne sposoby obliczeń, często błędne, a potem trudno było ich skłonić do zrobienia tego w inny sposób w klasie”<sup>20</sup>.

Nauczyciel angielskiego w południowej Kalifornii uczący w ósmej klasie doszedł do tego samego wniosku.

Bardzo rzadko daję moim uczniom pracę domową. Nie wierzę w zadania, zwłaszcza z przedmiotów językowych. Wielu nauczycieli twierdzi, że zadaje uczniom zadania w ramach praktyki, co jest wspaniałą ideą. Jednak czy każdy uczeń w klasie potrzebuje tyle samo praktyki? A co z uczniami, którzy opanowali dane zagadnienie od razu przy pierwszym przykładzie? Czy oni też muszą robić pozostałe czterdzieści przykładów? A co z uczniami, któ-

rzy wszystkie przykłady zrobili źle? Czy praca domowa pomogła im w jakiś sposób? Chcę, żeby moi uczniowie uczyli się w mojej obecności, bo wtedy mogę ich od razu poprawić, albo pchnąć ich w innym kierunku, lub pchnąć ich dalej czy nauczyć się czegoś od nich<sup>21</sup>.

Założmy na chwilę, że praktyka naprawdę mogłaby pomóc większości dzieci. Nawet gdyby tak było, nie dowiedziono, że muszą robić to w domu. Zwolennicy zadań domowych po prostu zakładają, że jeśli praktyka warta jest wysiłku, to musi mieć miejsce po szkole – częściowo dlatego, że w ciągu dnia uczniowie nie mają czasu na pisanie lub rozwiązywanie problemów. Lecz to nasuwa pytanie, co uczniowie powinni robić w szkole. Często zakłada się, że czas lekcyjny najlepiej wykorzystać na to, aby uczniowie słuchali nauczyciela. Oto kolejny przykład tego, w jaki sposób wątpliwe założenia dotyczące edukacji stoją za przekonaniami o konieczności zadawania prac domowych. Mamy już dzisiaj wiele powodów, by wyjść poza „transmisyjny” model uczenia się. George Leonard określił kiedyś wygłaszanie wykładów jako „najlepszy sposób przekazywania informacji z zeszytu nauczyciela do zeszytu ucznia bez dotykania umysłu ucznia”<sup>22</sup>. Jeśli czas lekcyjny jest ograniczony, to lepiej wykorzystać go tak, by uczniowie czytali, pisali, dyskutowali i zastanawiali się.

Wiele zadań przynosi największą korzyść, gdy uczeń robi je w klasie, gdzie od razu może otrzymać informację zwrotną. Posłuchajmy wypowiedzi trzech nauczycieli na temat nauki czytania, pisania i matematyki.

Oprócz ćwiczeń typu „utrwalanie”, których nie zadaję do domu, nie zadaję również czytania. Zamiast tego zaczynam każdy dzień od artykułu (najwyżej jedna lub dwie strony) związanego z oma-

wianym tematem. Poświęcam na to zaledwie dziesięć minut dziennie, a w efekcie w ciągu roku uczniowie czytają ponad sto artykułów na poziomie uniwersyteckim. Dzięki wykorzystaniu czasu lekcyjnego możemy omówić informacje grupowo i natychmiast<sup>23</sup>.

Muszę zapewnić uczniom czas na pisanie w klasie. Jeszcze nigdy nie widziałam lekcji sztuki, podczas której uczniowie nie byłoby faktycznie zajęci tworzeniem sztuki. Wyobraź sobie, jak głupio by takie lekcje wyglądały, gdyby nauczyciel oczekiwał od uczniów, że nad wszystkimi swoimi projektami będą pracować samodzielnie w domu, zaś podczas lekcji słuchaliby jedynie wykładów lub oglądali slajdy. Oczywiście powinniśmy oczekiwać od uczniów, żeby regularnie pisali coś w domu. Ale ocena zależy od obserwacji i jeśli nie pozwolimy uczniom pisać podczas lekcji, nie będziemy w stanie obserwować ich procesu lub znaleźć czasu na udzielanie im odpowiedzi lub zadawanie ważnych pytań<sup>24</sup>.

Lubię obserwować, jak uczniowie zastanawiają się nad zadaniami matematycznymi. Muszę widzieć, co rozumieją, a czego nie, żeby móc ich odpowiednio naprowadzić. Przekonuję się, że jest to możliwe tylko podczas lekcji<sup>25</sup>.

## Z punktu widzenia ucznia

Nawet jeżeli odrabianie zadań domowych rzeczywiście pomogłoby niektórym uczniom w opanowaniu jakichś umiejętności, korzyść tę należy zestawić z ich wpływem na chęć – a w zasadzie niechęć – do nauki. Jeśli mozolne odrabianie kolejnych ćwiczeń zniechęca do czytania lub myślenia, to z pewnością nie są one tego warte. Niestety, niektórzy dorośli są przekonani,



że dzieci powinny spędzać czas, robiąc coś, co oni uważają za cenne, nawet jeśli dla dzieci jest to nieprzyjemne. W rzeczywistości nie ma powodów, by wierzyć, że zmuszanie ich do pracy domowej przyniesie jakąkolwiek korzyść. Doskonałe wyniki są zwykle konsekwencją prawdziwego zainteresowania.

Jak już wcześniej wspomniałem, obrońcy zadań domowych bardzo lubią podkreślać, że nie da się zdobyć biegłości w czynnościach takich jak tenis czy koszykówka, jeśli nie poświęci się im dużo czasu. Ale nawet w tym wypadku najbardziej liczy się to, czy przyszły sportowiec chce być na korcie lub na boisku. Prawdopodobieństwo, że praktyka okaże się użyteczna, jest największe w wypadku osób, które same chcą ćwiczyć, zaś entuzjazm dla danej aktywności to najlepszy prognostyk kompetencji. Dlatego właśnie jednym z największych wyzwań stojących przed nauczycielem jest pomóc dziecku wzbudzić i podtrzymać wewnętrzną motywację do zabawy słowami, cyframi oraz ideami. I na odwrót, kiedy dana czynność jest męczarnią, cierpi na tym jakość procesu przyswajania wiedzy. Fakt, że tak wiele dzieci uważa zadania domowe za coś, co trzeba skończyć jak najszybciej, wyjaśnia, dlaczego tak niewiele jest dowodów na to, że przynoszą one korzyści<sup>26</sup>.

Potwierdzają to obserwacje teoretyków psychologii oraz naukowców, którzy wyszli poza behawioryzm: najbardziej liczy się nie to, co dziecko robi, lecz to, co tkwi u podstaw jego działania, czyli jego potrzeby, cele i postawy<sup>27</sup>. Korzystne na dłuższą metę jest nie to, co dziecko robi, lecz powody, dla których to robi, oraz czy ma to dla niego sens. Oczywiście, trudniej to zmierzyć niż takie zmienne, jak czas poświęcony na pracę domową. Podobnie o wiele łatwiej jest zmusić uczniów do ćwiczenia jakiejś umiejętności godzinami, niż zmienić ich zapatrywania na to,

czego się uczą, ich opinię o własnych kompetencjach i tak dalej. Wciąż jednak najlepszym prognostykiem wyników jest punkt widzenia ucznia na te kwestie.

Niedocenie ogromnego znaczenia tych złożonych spraw to najpoważniejszy błąd dotyczący natury uczenia się. Opracowania propagujące zadania domowe zwykle odzwierciedlają tendencję do traktowania dzieci jako biernych obiektów, na które się oddziałuje: zmusz je do ćwiczeń, a nabiorą wprawy. Moim zdaniem, taki punkt widzenia stanowi nie tylko pozostałość po przestarzałej psychologii bodźca i reakcji, ale jest także przejawem braku szacunku. Na dodatek jest nieskuteczny: dzieci nie można zmusić do nabywania jakichś umiejętności. To nie są automaty, które dostając więcej zadań, zdobędą więcej wiedzy.

Nawet rodzice, którzy sprzeciwiają się zadaniom domowym z powodu negatywnego wpływu na relacje rodzinne, mogą nie zdawać sobie sprawy, jak doświadczają tego ich dzieci. Podobnie naukowcy, którzy dostrzegają, że zadania domowe wywołują opór, ale oznacza to dla nich, że dzieci nie rozumieją płynących z nich korzyści. Daje się nam do zrozumienia, że naszym zadaniem jest zmienić punkt widzenia naszych dzieci<sup>28</sup>. Ale co, jeśli naszym celem byłoby ich zrozumienie, a nie przekonywanie? Co, gdybyśmy wyobrazili sobie – stawiając się na miejscu dziecka – jak to jest odrabiać zadania domowe i czego to naprawdę uczy? Czy uzmysławiają one dzieciom, jak ważna jest odpowiedzialność, osiągnięcia i ciężka praca? A może w rzeczywistości pokazują, że nauka musi być nieprzyjemna, a rodzice i nauczyciele sprzysięgli się przeciwko nim i nie ufają im w kwestii tego, co zrobią ze swoim wolnym czasem? Chyba za rzadko spoglądamy na sprawę oczami tych, którzy muszą odrabiać pracę domową, bo inaczej dostrzeglibyśmy jej daremność.

W rozdziale 2 pisałem, że dokładna analiza danych nie dostarcza argumentów na rzecz pracy domowej. Jeśli nas to zaskakuje, powodem może być bezkrytyczna akceptacja twierdzenia, że warto poświęcać więcej czasu na ćwiczenie danej umiejętności, bądź też nie bierzemy pod uwagę praw psychologii uczenia się, która mówi, jak ważne jest, by uczeń doświadczał tego, co robi.

Błędne przekonania dotyczące nauki są wszechobecne we wszystkich sferach, zarówno wśród rodziców jak i nauczycieli. To właśnie one – znacznie bardziej niż niezajomość wyników badań – sprawiają, że tak trudno jest kwestionować praktykę zadawania prac domowych. Można pokazać wyniki prac naukowych i wykazać, że nie ma żadnych korzyści z zadawania prac domowych uczniom szkoły podstawowej, ale nie przyniesie to efektu, jeśli wszyscy będą przekonani, że praktyka ta ma sens i korzystnie wpływa na wyniki. Ludzie wierzą, że praca domowa to konieczna część edukacji, ponieważ niewiele wiedzą o tym, w jaki sposób dzieci faktycznie się uczą.

## ROZDZIAŁ 7

### MODA NA WYŻSZE STANDARDY

*W latach 30. XIX wieku dr Pierre-Charles-Alexandre Louis badał wpływ upuszczania krwi – standardowego w ówczesnym czasie sposobu leczenia – na zapalenie płuc. Badania wykazały, że upuszczanie krwi jest nieskuteczne, lecz dr Louis odrzucił tę konkluzję jako absurdalną. I dał następujące zalecenie: krew należy zacząć upuszczać wcześniej i bardziej intensywnie<sup>1</sup>.*

#### ***Rigor mortis***

Istnieje przekonanie, o którym rzadko mówi się wprost, choć podziela je wielu rodziców i pedagogów: że „trudniej i ciężiej” znaczy „lepiej”<sup>2</sup>. Zgodnie z tym największą wadą naszych szkół jest to, że wszystko upraszczają i ułatwiają. Rozwiązaniem zaś byłoby „podniesienie poprzeczki” oraz domaganie się „wyższych standardów” i większego „rygoru”. Zatem z definicji najlepsze lekcje to te, które są dla dzieci natrudniejsze.

O ile mi wiadomo, wyrażenie „podnosić poprzeczkę” stosuje się w czasie zawodów konnych, co chyba dość dużo mówi o sposobie, w jaki ludzie używający takiego języka postrzegają dzieci. A co do „rygoru”, to kilka lat temu słyszałem o dyrektorze, któremu pewien rodzic zadał pytanie, czy uczniowie otrzymują w jego szkole „rygorystyczną” edukację. Dyrektor zawa-

hał się, po czym odpowiedział, że nie ma pewności, dopóki nie sprawdzi znaczenia tego słowa w słowniku. Następnego dnia odszukał wspomnianego rodzica i udzielił mu następującej odpowiedzi: „Dobry Boże, nie!”<sup>3</sup>. Niemal sto lat temu John Dewey przypomniał nam, że wartość tego, co robią uczniowie, „zależy od tego, czy skłania to do większej rozważności, a nie od tego, czy wywołuje większe napięcie”<sup>4</sup>. A jednak większość obecnych reform, pomimo towarzyszącej im retoryki, najwyraźniej ma na celu zmuszenie uczniów do bardziej wytężonej pracy.

Rodzice niekiedy mylą rygor z jakością, dlatego że system łączy te pojęcia. Zakładamy, że jeśli materiały, które dzieci dostają na lekcji, są dla nich nudne, to dlatego, że zadania nie są dość „ambitne”, a nie dlatego, że są niewłaściwe. Pewien publicysta zauważył, że „rodzice, którzy mają wybór, często zapisują dzieci na bardziej wymagające zajęcia, gdyż pragną zwiększyć szanse na to, że nauczyciel będzie dobry, a program solidny”<sup>5</sup>. Tylko czasem staje się dla nich jasne, że trudniejszy wcale nie oznacza lepszy. Problem polega na tym, że zajęcia lub szkoła mogą ostatecznie okazać się zbyt trudne: skrajna trudność to nie to samo, co optymalna trudność. Ale o wiele ważniejsze, choć rzadko dostrzegane jest to, że skupienie się na poziomie trudności odciąga nas od ważniejszych kryteriów, według których należy oceniać edukację.

Bez wątpienia szkoły potrzebują gruntownej zmiany. Są za duże, bezosobowe, nazbyt polegają na autorytetach, za dużo w nich rywalizacji, kładą przesadny nacisk na oceny i testy, za bardzo skupiają się na ulotnych faktach i pojedynczych umiejętnościach. Twierdzenie, że podstawowy problem polega na tym, iż są zbyt łatwe, mogłoby się wydawać niemal zabawne, gdyby jego skutek – czyli trudniejsze kursy dla wszystkich i więcej standaryzowanych testów – nie szkodził tak wielu dzieciom.

Dążenie do zaostrzenia standardów, które przyniosło standaryzowane testy, odpowiada również za większą liczbę zadań domowych. W połowie lat osiemdziesiątych XX wieku pedagog Bill Barber zauważył, że „włączenie postulatu większej liczby zadań domowych do reformy szkolnictwa budzi zażenowanie, bo pokazuje, że najlepsze, co możemy zaoferować uczniom, to zalecenie, aby robili więcej tego samego, co dotychczas”<sup>6</sup>.

Choć dowody nie potwierdzają, że praca domowa zwiększa skuteczność nauki lub poprawia wyniki testów, najwyraźniej nie ma to żadnego znaczenia. Nie potrzeba żadnego dowodu, ponieważ praca domowa ma wartość symboliczną. Zmuszanie dzieci do większego wysiłku samo w sobie uznaje się za oznakę „wyższych standardów”, co po części wyjaśnia, dlaczego uspokaja ono wielu rodziców. Ponadto jest to powszechny sposób, żeby wykazać się zaangażowaniem, bo jest on tani i stosunkowo niewiele wymaga od pedagogów – przynajmniej w porównaniu do innych, bardziej sensownych zmian, które można by wprowadzić.

## Wygrywanie a nauka

Kiedy urzędnicy państwowi oraz publicyści dyskutują o wpływie edukacji na gospodarkę, zakładają, że celem jest pokonanie innych, a nie osiągnięcie dobrych wyników. Jakość błędnie utożsamiana jest z rygiorem, a doskonałość z konkurencyjnością<sup>7</sup>.

Jeśli chodzi o system gospodarczy lub globalizację, to powszechnie zakłada się, że rywalizacji nie da się uniknąć: aby jedna firma – lub państwo – mogła odnieść sukces, inna musi ponieść porażkę. Nawet gdyby to była prawda – choć nie jest to pewne<sup>8</sup> – dlaczego w ten sam sposób mamy podchodzić do edukacji? Ciągle rozważamy rankingi, w których wyniki

uczniów z jednego kraju porównuje się z wynikami uczniów z innych krajów – jak w sporcie. A przecież stwierdzenie, że nasi uczniowie zajmują pierwsze lub dziesiąte miejsce w rankingu, nic nam nie mówi o tym, czy radzą sobie dobrze, czy źle. Nie daje nam to żadnej użytecznej informacji na temat tego, ile wiedzą, ani czy nasze szkoły są dobre. Jeśli w kategoriach absolutnych wszystkie kraje uzyskały dość dobre wyniki, to zajęcie ostatnich miejsc nie byłoby żadnym wstydem ani być może nie miałyby statystycznego znaczenia. A jeśli wyniki we wszystkich krajach byłyby słabe, to czołowa pozycja nie byłaby powodem do dumy.

Przyjrzyjmy się artykulowi z początku 2006 roku, informującemu, że amerykańscy uczniowie obecnie lepiej sobie radzą z matematyką niż wcześniejsze pokolenia. Czy jego autor chciał wyrazić zachwyt nad tym faktem? Ani trochę. W rzeczywistości uznał obecny stan rzeczy za „niepokojący”, ponieważ dzieci w innych krajach także dobrze sobie radzą – a to, z definicji, źle wieści<sup>9</sup>. Stwierdził, że powinniśmy się martwić, ponieważ inne kraje też poczyniły postępy i nie jesteśmy już lepsi od pozostałych.

Spróbujmy wyobrazić sobie inne podejście. Po pierwsze, moglibyśmy zignorować wyniki uczniów w innych krajach i po prostu skupić się na tym, jak uczą się nasi uczniowie. Takie spojrzenie może i nie jest przejawem sąsiedzkiego nastawienia, ale przynajmniej nie traktuje się osiągnięć dzieci w innych krajach jako niepokojącego zjawiska. Co więcej, zamiast bronić polityki edukacyjnej, która rzekomo pomaga naszym absolwentom „rywalizować”, moglibyśmy podejmować decyzje, kierując się tym, co pomoże im rozwijać umiejętności i budzić chęć skutecznej współpracy. Także osoby zajmujące się edukacją mogłyby myśleć w kategoriach współpracy, podobnie jak

ich odpowiedniki w innych krajach – i uczyć się od nich – po to, żeby dzieci w każdym miejscu na świecie uczyły się skuteczniej i bardziej chętnie. Janet Swenson z Michigan State University zauważa, że „wszyscy skorzystamy z najlepszej edukacji, jaką możemy zapewnić każdemu dziecku na tej planecie. Nie robi żadnej różnicy, czy lek na raka odkryje dziecko z Afryki czy z mojego kraju”<sup>10</sup>.

Kiedy celem staje się osiągnięcie doskonałości, a nie zwycięstwo nad innymi, głupotą wydaje się poświęcanie czasu na zastanawianie się, kto jest lepszy. W rzeczywistości może powinniśmy nie tylko przestać porównywać wyniki standaryzowanych testów, ale także przemyśleć przesłanki przeprowadzania takich testów. Jedynym powodem standaryzacji ocen jest ułatwienie klasyfikacji krajów, miast i szkół. Ale jeśli chcemy tylko wiedzieć, czy dziecko dobrze się uczy lub czy nauczyciel dobrze naucza, to istnieje wiele form oceny pracy w klasie, które mogą dostarczyć bardziej wartościowej odpowiedzi<sup>11</sup>. Przewodzenie identycznych testów jest potrzebne tylko wtedy, kiedy chcemy wiedzieć, kto jest lepszy od kogo. Nie tylko można zrezygnować z takich testów, ale nawet trzeba, jeśli widzimy, że przyczyniają się do rywalizacji, w efekcie której obawiamy się sukcesów innych dzieci i cieszymy się ich porażką.

Patologiczny impuls do przekształcania nauki w rywalizację tkwi u podstaw ruchu nawołującego do zaostrenia standardów. Ten ruch z kolei pomaga wyjaśnić, dlaczego zadaje się coraz więcej zadań domowych. Gdyby naszym głównym celem nie była wygrana, lecz nabywanie wiedzy, czyli pomaganie dzieciom w tym, żeby nauczyły się myśleć, to nasza polityka edukacyjna byłaby całkiem inna i można by kwestionować wartość takich rzeczy, jak praca domowa. Ale mało prawdo-



podobne jest, że ludzie będą coś kwestionować lub nad czymś się zastanawiać, gdy właśnie z kimś rywalizują. Perspektywy na przyszłość są szczególnie ponure, gdy słyszymy, że ten wyścig nigdy się nie kończy.

Tendencja do rywalizacji występuje nie tylko między krajami, ale również między szkołami. To zbliża nas do rozwiązania zagadki, dlaczego wciąż zadaje się zadania domowe, mimo że nie przynoszą one większych korzyści. Jeśli dyrektorzy pochłonięci są tym, jak wypadają ich szkoły w porównaniu z innymi, to trudno im zrezygnować z tego narzędzia, dopóki pozostałe szkoły nie będą gotowe także tego zrobić. Tę błędną logikę można przyrównać do wyścigu zbrojeń. Podobnie mogą myśleć rodzice, którzy chcą, żeby ich dzieci dostawały bardzo dobre oceny, osiągały ponadprzeciętne wyniki na testach, otrzymywały nagrody i dostały się na dobrą uczelnię. Zmiana podejścia do zadań domowych może dla nich oznaczać, że ich dziecko będzie gorsze od tych, które ciężko pracują po lekcjach w domu.

Oczywiście praca domowa to tylko jeden ze sposobów, w jaki rodzice mogą starać się zapewnić swoim dzieciom lepszą pozycję wśród rówieśników. Kiedy pisałem niniejszy rozdział, ktoś przysłał mi artykuł z gazety o rodzicach, którzy zatrudniają korepetytorów dla dwulatków – kolejny przykład na to, jak wczorajsza satyra staje się dzisiejszą rzeczywistością. Stałym elementem każdego artykułu opisującego tego rodzaju przesadę jest to, że niezależnie od tego, jakie koszty ponosi dziecko pod względem rozwoju emocjonalnego, społecznego, etycznego czy intelektualnego, z pewnością w artykule znajdzie się wypowiedź co najmniej jednej osoby twierdzącej: „Przecież żyjemy w świecie, który zmusza do rywalizacji”.

Jednak najbardziej skrajne praktyki przypuszczalnie nie stanowią najlepszego przykładu. Ostatecznie mniej bulwersujące przejawy rywalizacji mogą wyrządzić więcej szkód, ponieważ są ogólnie akceptowane. Jednym z nich jest subtelny sposób, w jaki skłania się dzieci do wiary w to, że muszą zaskarbić sobie miłość rodziców, osiągając sukcesy w szkole – a dokładniej większe sukcesy niż ich rówieśnicy. Kiedy dzieci dochodzą do wniosku, że uwaga i aprobatą rodziców zależą od tego, jak one radzą sobie w szkole, skutki psychiczne mogą być przerażające<sup>12</sup>.

Dynamika rywalizacji pomaga wyjaśnić, dlaczego tak wielu z nas czuje się jak w pułapce, jeśli chodzi o pracę domową. Podobnie jak dyrektorzy szkół możemy mieć poczucie, że dopóki inni rodzice nie zmienią swojego podejścia, dopóty my sami nie możemy podważać *status quo* – niezależnie od tego, jak bardzo szkodliwe to będzie dla obu stron. Rodzice „mogą w głębi serca mieć poczucie, że ich dzieci mają za dużo zadań domowych, ale dopóki wszyscy inni je odrabiają, istnieje presja, by je odrabiać”<sup>13</sup>. Niekiedy zapominamy jednak, że każdy z nas stanowi część tych „innych”, na których się wskazuje, żeby usprawnić *swoje* działania. W efekcie nigdy mogą nie nastąpić zmiany, które wielu z nas uważa za pożądane. W ostatecznym rozrachunku nawet zwycięzcy przegrywają.

## ROZDZIAŁ 8

### LEPIEJ SIĘ PRYZYWCZAJ!

Wygląda na to, że jedyne umiejętności szkolne wymagające więcej zadań domowych to takie, które są potrzebne do... odrabiania większej liczby zadań domowych. Jeśli faktycznie tak jest, to mamy bardzo dobry powód, aby poważnie zastanowić się nad pracą domową. Po co zmuszać dzieci do praktyki, która nie ma żadnej wartości poza instytucją szkoły?

Jednak stwierdzenie, że praca domowa przygotowuje dzieci do odrabiania większej ilości pracy domowej, często uznaje się za przekonujący argument. Jak twierdzi bez cienia ironii pewien naukowiec: „Dzięki regularnemu odrabianiu zadań uczniowie nabywają umiejętność odrabiania zadań w przyszłości”. Inny zwolennik z aprobatą cytuje następujące słowa piątklasisty: „Będę musiał to robić w szkole średniej, więc lepiej, żebym teraz się nauczył, jak to robić”. Zaś pewien rodzic opisuje, że „regularnego odrabiania zadań oczekuje się od pierwszoklasistów, a czasami nawet od przedszkolaków. Wmawia się nam, że muszą wyrobić sobie właściwe »nawyki dotyczące nauki« albo rozwinąć »umiejętność zarządzania czasem« po to, żeby umieli sobie radzić z ogromną ilością zadań domowych w szkole średniej”<sup>1</sup>.

Tego rodzica to uzasadnienie wyraźnie nie przekonuje, ale wydaje się, że dla wielu innych jest ono sensowne. Tom Little, dyrektor szkoły w Oakland, który ma wątpliwości co do wartości zadań, komentuje:

Największym wyzwaniem jest przekonać rodziców, iż dwie lub trzy godziny zadań domowych wcale nie zapewni ich dzieciom sukcesu w życiu, czy to jeśli chodzi o wyniki w nauce, czy pod jakimkolwiek innym względem. W jakiś sposób uspokaja ich widok pociech trudzących się do późna nad pracą domową. Usilnie staramy się zapoznać tych rodziców z wynikami badań, ale nie mam poczucia, że dają się przekonać. Słyszą przerażające opowieści o dzieciach, które cierpią, bo poświęcają na pracę domową co najmniej cztery godziny dziennie. „Gdybyśmy tylko przygotowali ich na to” – ubolewają, jakby odrabianie zadań niczym nie różniło się od podnoszenia ciężarów<sup>2</sup>.

Skoro rodzice określają takie doniesienia jako przerażające, to dlaczego mieliby narażać swoje dzieci na coś tak strasznego? Odpowiedź brzmi: Lepiej Się Przygotuj<sup>3</sup>. Tym sposobem myślenia przesiąknięta cała dzisiejsza edukacja. To miecz obosieczny: można nim zaatakować praktyki, którym się przeciwstawiamy, jak i bronić tych, które popieramy. W reakcji na humanistyczne, pełne szacunku podejście do edukacji niektórzy lubią się sprzeciwiać: „Tak, ale co stanie się z tymi dziećmi, kiedy przekonają się, że w życiu jest inaczej?”. Zgodnie z tą logiką nie powinniśmy wychowywać dzieci w pełnej miłości atmosferze, bo nie każdy, kogo poznają, będzie ich tak traktował. I na odwrót, na uwagi, że określony sposób postępowania jest destrukcyjny, oświadcza się, że dzieci kiedyś i tak doświadczą czegoś podobnego, więc muszą być na to przygotowane.

Obecne szaleństwo na punkcie „wyższych standardów” wywiera presję na nauczycieli, by nauczali zbyt wiele zbyt wczesnie. Specjaliści w dziedzinie rozwoju dziecka niemal jednoznacznie potępiają stosowanie standaryzowanych testów wobec młodszych dzieci<sup>4</sup>. Pewna dyrektorka szkoły w Iowa przyznaje,

że również wielu nauczycieli uważa zmuszanie pierwszoklasistów do pisania testów za „szaleństwo”, ale dodaje, że „muszą się do tego przyzwyczaić”. Jest to imperatyw, który przeważa nad wszystkimi obiekcjami. „Kierujemy się następującą filozofią: im wcześniej będą pisać tego typu testy, tym wcześniej się do tego przyzwyczają”<sup>5</sup>.

Zasadę Lepiej Się Przygotuj stosuje się także w ramach innych praktyk edukacyjnych. Stwierdzono, że używanie tradycyjnego sposobu oceniania skutkuje niższą jakością procesu uczenia się, mniejszym zainteresowaniem nauką oraz wybieraniem łatwiejszych zadań. Lecz fakt, że starania uczniów zostaną kiedyś zredukowane do litery lub cyfry, uważa się za wystarczający powód, aby stawiać im oceny już od najmłodszych klas. Podobnie nastawianie dzieci przeciwko sobie w konkursach, gdy jedno z nich może wygrać, tylko jeśli inne przegrają, wpływa negatywnie na zdrowie psychiczne, relacje, motywację wewnętrzną i osiągnięcia. Prawdę powiedziawszy, ogólnie wpływa w taki sposób zarówno na zwycięzców, jak i na przegranych<sup>6</sup>.

Jestem świadomy, że zdaniem wielu czytelników takie praktyki da się usprawiedliwić, a nawet uznać za pożądane. Zapewne wierzą oni, że rywalizacja ujawnia to, co w dzieciach najlepsze, że stawianie stopni to właściwa forma oceniania postępów dziecka, że standaryzowane testy pozwalają dokładnie oszacować najważniejsze aspekty nauki. Wszystkie te twierdzenia podważam w innej swojej książce. Tutaj mówię o nich jedynie w kontekście osób przyznających, że te praktyki mogą być szkodliwe, lecz broniących ich mimo wszystko.

Równie dobrze praktyki te mogą szkodzić dorosłym. To, co jest złe, a przynajmniej bezcelowe w szkole podstawowej, może być równie nieprzydatne w szkole średniej i na dalszych eta-

pach edukacji. Ale nawet jeśli dana praktyka ma sens w wypadku starszych uczniów, nie znaczy, że jest odpowiednia dla młodszych. Niemal z definicji przy obronie zadań domowych ignoruje się różnice rozwojowe, czyli to, że młodszymi dziećmi brakuje pewnych umiejętności poznawczych i społecznych. Postrzeganie młodszych dzieci jako przyszłych starszych to błąd: nie należy żadnego dziecka traktować jak rozwijającego się dorosłego. Jak stwierdził John Dewey, edukacja to proces życia, a nie przygotowanie do przyszłego życia. Filozofia Lepiej Się Przygotuj stawia to stwierdzenie do góry nogami.

Argument o przygotowaniu do życia zawodzi, ponieważ daje wypaczony obraz życia dorosłych. Nie można zaprzeczyć, że rywalizacja stanowi część naszej kultury, ale w miejscu pracy ceni się także umiejętność współpracy, zaś szkoły, w których panuje rywalizacja – konkursy ortograficzne, apele, podczas których wręczają się nagrody, normowane testy, ranking klasowy – zniechęcają do rozwijania tych umiejętności. Podobnie jest większe prawdopodobieństwo, że dorośli będą oceniani w pracy na podstawie tego, jak faktycznie wykonują swoje obowiązki, a nie jak radzą sobie na teście. Mówiąc krótko: wcale nie sprawiamy, że dla małych dzieci szkoła jest bardziej jak prawdziwe życie – sprawiamy, że jest bardziej jak szkoła dla starszych dzieci.

U podstaw filozofii Lepiej Się Przygotuj leży nie tylko idea przygotowania, ale przygotowania na niezbyt zachęcające doświadczenia. Zadaje się dzieciom pracę domową między innymi dlatego, że później nie będą chciały jej odrabiać. Muszą wyrobić w sobie dyscyplinę, żeby przebrnąć przez coś, co uważają za niewarte zachodu. Jeśli nie dowiedziono, że dzięki pracy domowej dzieci uczą się lepiej, to jej obrońcy muszą uciekać się

do stwierdzenia, że pomoże im ona pogodzić się z robieniem tego, co niekoniecznie jest dla nich korzystne.

Jako rodzice i nauczyciele stajemy przed wyborem, czy naszym podstawowym obowiązkiem jest pomóc dzieciom pokochać uczenie się, czy przyzwyczaić je do niepotrzebnej nieprzyjemności. Oczywiście, nikt nie podważa faktu, że dzieci doświadczą nieprzyjemności w życiu. Doświadczą ich i będą musiały robić wiele wymagających rzeczy. Ile jednak jesteśmy skłonni zrobić, żeby je na to przygotować? Jak zauważyli pewni pedagodzy: „Pobyć w szkole przez siedem godzin dziennie jest wystarczająco wymagający. Ale jeśli nie jest, to zawłaszczanie przez szkołę czasu, który można by spędzić z rodziną, to chyba nie najlepsze rozwiązanie”<sup>7</sup>.

Co jednak ważniejsze, ludzie wcale nie radzą sobie z trudnościami lepiej tylko dlatego, że w dzieciństwie celowo je nań narażano. Przeciwnie: to doświadczenie sukcesu i bezwarunkowej akceptacji pomaga dobrze sobie radzić z trudnościami. Narzucanie dzieciom rywalizacji lub standaryzowanych testów albo pracy domowej tylko dlatego, że kiedy będą starsze, inni ludzie będą im robić to samo, jest równie sensowne jak stwierdzenie, że z powodu dużej ilości substancji rakotwórczych w środowisku, powinniśmy podawać dzieciom, dopóki są małe, jak najwięcej środków wywołujących raka, żeby się do nich przyzwyczaiły<sup>8</sup>.

Niektórzy upierają się, że dzieci powinny od małego doświadczać tego, z czym zetkną się później, żeby nie były zaskoczone. Ale ile takich doświadczeń byłoby niezbędnych do osiągnięcia pożądanego efektu? Nie ma danych potwierdzających zasadność zadań domowych w szkole podstawowej, ale przypuśćmy, że są one wskazane w szkole średniej. Czy w takim

wypadku naprawdę musimy zapoznawać z nimi dzieci wiele lat wcześniej? I czy naprawdę musimy zadawać je codziennie, przez całe tygodnie, a nawet lata bez żadnych przerw?

Zdrowy rozsądek podpowiada, że jeśli mamy na celu oswoić dziecko z pracą domową, to wystarczy kilka zadań w roku szkolnym bezpośrednio poprzedzającym naukę w szkole średniej. „Odrabianie godzinami zadań domowych w przedszkolu nie jest sposobem na to, żeby przygotować uczniów do odrabiania godzinami zadań domowych w dziewiętej klasie” – wyjaśnia Marilou Hyson z National Association for the Education of Young Children (Narodowego Stowarzyszenia na rzecz Wczesnej Edukacji)<sup>9</sup>. Co więcej, można przygotowywać uczniów, przynajmniej po części, omawiając z nimi to, z czym zetkną się później, a nie zanurzając je w tym. Nie trzeba zmuszać dziecka do rywalizacji, żeby dostrzegło, że rywalizacja jest wszechobecna.

Jeśli praktyki, których się broni, używając argumentu Lepiej Się Przygotuj, nie są naprawdę potrzebne, to co kryje się za zmuszaniem dzieci, by robiły coś, co jest zbędne i bezproduktywne? Niekiedy można wyczuć w tym nutę moralizowania, że wszystko, co przykre, musi być cenne właśnie z tego powodu. Przy takim założeniu nie chodzi o to, że praca domowa okazuje się korzystna pomimo tego, że dzieci jej nie lubią – ale właśnie dlatego, że jej nie lubią. Na zasadzie: „Mniejsza o to, czy ten trud jest użyteczny. Kształtuje charakter, więc jest dobry”. Zachęca się nas, byśmy czerpali ponurą satysfakcję z faktu, że dzieci są zmuszane robić coś nieprzyjemnego.

Kryje się za tym niewyobrażalna znieczulica. Dzieci często słyszą następujące przesłanie: „Twoje obiekcje się nie liczą, tak samo jak to, że jesteś nieszczęśliwy. Zaciśnij zęby i weź się w garść”. Z zasady ludzie, którzy wypowiadają się w ten spo-



sób, zajmują najwyższe stanowiska, wydają polecenia, nie należą zaś do tych na najniższych stanowiskach, którzy polecenia wykonują. „Naucz się z tym żyć, bo dalej będzie jeszcze gorzej” – to postawa, która umacnia władzę osób udzielających takich rad. W taki sposób socjalizuje się jednostki, żeby akceptowały wszystko, z czym zetkną się w swoim życiu.

Mówiąc słowami pewnego nauczyciela: „Szkoła rutynowo zadaje prace domowe, dzięki którym uczeń niczego się nie uczy, usprawiedliwiając to faktem, że młodsi uczniowie muszą się przyzwyczaić do żmudnej nauki”<sup>10</sup>. I z przykrością muszę stwierdzić, że większość się prawdopodobnie przyzwyczai. Nic, co dotyczy zadań domowych, choćby najbardziej nieprzyjemnych lub bezsensownych, nie zaskoczy dzieci, gdy będą w wieku nastoletnim. Do tego czasu, jak zauważa pewien komentator, „nie będą nawet pamiętać, jak to jest spędzić popołudnie, nic nie robiąc”<sup>11</sup>. Jeśli celem jest zapoznanie uczniów z koniecznością robienia tego, co nie ma sensu, to musimy przyznać, że praca domowa, przynajmniej w takiej formie, w jakiej funkcjonuje obecnie, idealnie się do tego nadaje.

## ROZDZIAŁ 9

### BEZCZYNNOSĆ...

*„Lubię, kiedy moje dzieciaki dostają pracę domową na wakacje.*

*Dzięki temu trzymają się z dala od kłopotów!”*

Komentarz anonimowego rodzica

Istnieje jeszcze jedna przyczyna, dla której praca domowa jest powszechnie praktykowana i akceptowana. Na pewnym poziomie wielu z nas po prostu nie ufa dzieciom. Z podejrzliwością myślimy o tym, co robiłyby z większą ilością czasu wolnego, i wątpimy, czy nauczyłyby się czegokolwiek, gdyby nie dostały konkretnych zadań. Oczywiście, nie wszyscy zwolennicy pracy domowej popierają taki pogląd. Ale ta raczej ponura opinia o dzieciach pojawia się w wielu dyskusjach i jest wystarczająco powszechna w naszej kulturze.

Nastolatki zazwyczaj opisuje się za pomocą daleko idących uogólnień, których raczej nie zastosowalibyśmy wobec żadnej innej części społeczeństwa. Wiele z tych cech okazuje się przesadzonych, o ile nie fałszywych. Z nastolatków często robi się także kozła ofiarnego, gdy w grę wchodzi jakieś problemy społeczne<sup>1</sup>. Ankiety konsekwentnie wykazują zjawisko, które pewna gazeta określiła jako „szokujący poziom niechęci nie tylko wobec nastolatków, ale i młodszych dzieci”. Znacząca większość obywateli określa dzieci jako niegrzeczne, leniwe, nieodpowiedzialne i pozbawione podstawowych wartości<sup>2</sup>.

Być może zapomnieliśmy, że nasi rodzice to samo mówili o naszym pokoleniu: od tysięcy lat starsi bezpodstawnie krytykują młodszych. Na przykład, autorstwo poniższej tyrady powszechnie przypisuje się greckiemu epikowi Hezjodowi, żyjącemu mniej więcej 2700 lat temu: „Nie widzę żadnej nadziei, jeśli chodzi o przyszłość naszego ludu, jeśli polegamy na frywolnej współczesnej młodzieży, bowiem z pewnością młodzież jest nierozważna ponad miarę. Kiedy ja byłem młody, uczono nas, byśmy byli ostrożni i szanowali starszych, lecz dzisiejsza młodzież jest nadzwyczaj pełna lekceważenia i nie zna umiaru”<sup>3</sup>.

Czy taka postawa wobec młodych jest jednym z wielu stereotypów, które bezkrytycznie przejmujemy? A może odczuwamy potrzebę większej kontroli nad dziećmi, niż są one w stanie znieść, a potem winimy je za opór, jaki stawiają? Czy nasz sposób postrzegania dzieci wyraża ogólne poglądy na naturę człowieka? A może dezaprobata wynika z zazdrości, że dzieci mają przed sobą więcej życia niż my? Czy stanowią one lustro, w którym odbijają się z niepokojącą wyrazistością nasze własne nieprzyjemne cechy?

Niezależnie od przyczyn, nieufność wobec młodych ludzi jest tak powszechna, że uważamy ją za oczywistość i nie dostrzegamy, jakie ma znaczenie dla powszechnych praktyk w szkole i w domu. Na przykład, jak zauważyła psycholog edukacyjna Marilyn Watson, myśląc o dyscyplinie, zakładamy, że słynny opis człowieka żyjącego w naturze autorstwa Thomasa Hobbesa odnosi się również do dzieci: nieprzyjemne i okrutne<sup>4</sup>. Właśnie dlatego nauczyciele często słyszą, że jeśli nie zapanują nad klasą, najprawdopodobniej nastąpi chaos. Takie dychotomiczne spojrzenie sugeruje, że uczniowie, a może w ogóle ludzie, nigdy nie zachowują się odpowiedzialnie ani uprzejmie, o ile tego na nich nie wymusimy.

Ściśle wiąże się z tym również przekonanie, że dzieci należy straszyć karami, jeżeli nie stosują się do naszych oczekiwań. Prośby i wyjaśnienia nie wystarczą, bo dzieci nie spełniają oczekiwań, jeśli się nie boją, że nie ucierpią w jakiś sposób z powodu nieposłuszeństwa. Ponieważ większość tradycyjnych metod kontrolowania klasy wypływa właśnie z takich przesłanek, można wyciągnąć wniosek, że opierają się one na podstawowym braku zaufania do dzieci.

Nie mniej problematyczna jest tendencja do chwalenia dzieci, kiedy zrobią coś dobrego („Wspaniale!”). U jej podstaw najwyraźniej tkwi założenie, że każdy taki czyn jest wynikiem szczęśliwego zrządzenia losu, a dziecko postępuje tak tylko dlatego, żeby dostać jakąś nagrodę, na przykład aprobatę dorosłego. Teoria „utrwalania” pożądanych zachowań sugeruje, że zachowania te natychmiast zniknęłyby pod nieobecność czynników utrwalających. Behawioryści uważają, że odnosi się to do wszystkich zachowań, ale wielu ludzi sądzi, że jest to prawda szczególnie w odniesieniu do pomocy, dzielenia się i troski. To z kolei sugeruje, że cechy takie jak wielkoduszność są nienaturalne, a dzieci pozostawione samym sobie dbają tylko o siebie<sup>5</sup>.

Idzie za tym także przekonanie, że w szkole trzeba dokładnie mówić uczniom, czego mają się uczyć. Z mojego doświadczenia wynika, że istnieje korelacja między negatywnym spojrzeniem na dzieci a tradycyjnym podejściem do edukacji, w którym właściwie wszystkie ważne decyzje podejmuje dorosły. Bezpośrednie instrukcje przeważają nad badaniem i odkrywaniem. Uczniów prowadzi się krok po kroku przez listę faktów i umiejętności oraz nieustannie ocenia, czy opanowali program, w tworzeniu którego nie brali udziału. Panuje przekonanie, że nawet starsze dzieci nie umieją – lub nie powinny

– uczestniczyć w formułowaniu własnych pytań lub pomagać w opracowaniu własnych badań. Wszystko to uwidacznia nie tylko nasze poglądy na naukę, ale i nasze spojrzenie na uczących się.

W 1960 roku teoretyk zarządzania Douglas McGregor wysunął tezę, iż menedżerowie różnią się między sobą przekonaniami na temat osób posiadających mniejszą władzę (pracowników). Tezę, że ludzie zasadniczo nie lubią pracować i wobec tego należy ich kontrolować i zmuszać do pracy, nazwał „teorią X”. Natomiast zgodnie z „teorią Y”, kiedy ludzie robią coś wartościowego i są traktowani z szacunkiem, to lubią być produktywni, szczytą się swoją pracą i aktywnie szukają wyzwań oraz odpowiedzialności<sup>6</sup>. Wygląda na to, że teoria X opisuje domyślny pogląd wielu osób na temat dzieci, a może nawet na temat całego naszego gatunku.

W rzeczywistości dane w większości potwierdzają teorię Y. Przekonanie, że w naszej naturze leży lenistwo, to relikw przestarzałych teorii, zgodnie z którymi organizm zawsze dąży do odpoczynku. Niewiele hipotez psychologicznych zostało obalonych na podstawie równie wielkiej liczby dowodów jak ta<sup>7</sup>. Zwłaszcza dzieci w naturalny sposób dążą do zrozumienia świata oraz podejmują się zadań przekraczających ich aktualny poziom kompetencji. Gdy przejawiają lenistwo, to nie ze względu na swoją naturę, ale dlatego, że czegoś im brakuje: mogą się czuć zagrożone i stosować taktykę kontroli szkód. Albo przestały interesować się zadaniem, które w wyniku zewnętrznych czynników motywujących zmieniło się w nużący warunek otrzymania nagrody. Albo uważają to zadanie za bezcelowe i nieciekawe. A może otoczenie – na przykład klasa szkolna – to miejsce, gdzie ceni się wyniki, a nie poszukiwania intelektual-

ne. W takim wypadku dzieci, które się objijają, nie są leniwe, tylko rozsądne. Wybierając najłatwiejsze zadania, maksymalizują swoje szanse na sukces.

A zatem kiedy szkoła wystawia oceny i stosuje różne inne formy zachęty podkreślające znaczenie stopni, uczniowie zniechęcają się do wysiłku, który pozwoliłby im przekonać się, czego mogliby dokonać. Jak na ironię, nauczyciele często się uskarżają, że dzieci wybierają to, co najłatwiejsze... Tymczasem sami współtworzą system edukacji, który prowadzi właśnie do takiego rezultatu.

Praca domowa najwyraźniej opiera się na dwóch odrębnych formach braku zaufania. Pierwsza z nich to ogólna podejrzliwość wobec dzieci, w efekcie której wielu dorosłych wierzy, że musimy dzieciom wypełnić czas, bo inaczej go zmarnują lub będą psocić. Z tego względu zadania domowe gwarantują, że dzieci zajmą się czymś konstruktywnym. Kilka lat temu w artykule w „National Review” stwierdzono: „Dla każdego rodzica oczywiste jest, że większość nastolatków poświęciłaby wolny czas na oglądanie telewizji, gry wideo, słuchanie muzyki, rozmowę przez telefon czy online albo wyjście do centrum handlowego – lub po prostu na zażywanie narkotyków i uprawianie seksu”<sup>8</sup>. Badacz edukacji Herbert Walberg podzielał ten pogląd, upierając się, że gdyby nastolatki nie odrabiały zadań, siedziałyby przed telewizorem lub „pracowały, żeby zarobić na samochód, randki i modne ubrania”<sup>9</sup>.

Tytuł niniejszego rozdziału przypomina nam, niestety, że nawet rodzice mogą podzielać ten pogląd. Pewna matka z Virginii wyjaśniła mi, dlaczego jest zadowolona, kiedy jej trzynastoletnia córka przesiaduje wieczorami nad pracą domową: „Jeżeli masz za dużo wolnego czasu, to możesz się zadawać

z nieodpowiednimi osobami”<sup>10</sup>. W rzeczy samej, brak zaufania do własnego dziecka może okazać się samospełniającą się przepowiednią, a jeśli są jakieś głębsze problemy usprawiedliwiające obawy rodziców, to trzeba się nimi zająć bezpośrednio – nie znikną one z powodu pracy domowej.

Autorzy publikacji akademickich rzadko wyrażają wprost brak zaufania do dzieci. Ale niektórzy uznają za pewnik, że wszystko, co dzieci mogą robić w wolnym czasie, jest problematyczne, a przynajmniej mniej ważne niż nauka. Pewni naukowcy stwierdzili, że „plan dnia rodziny często nie pozwala kontrolować zadań domowych”<sup>11</sup>. Dla niektórych jest oczywiste, że praca domowa powinna być ważniejsza niż wszystkie inne sprawy rodziny, zaś głównym obowiązkiem rodziców jest jej dopilnować. Stajemy wobec tego znowu przed pytaniem o podstawowe wartości: Kto powinien decydować, w jaki sposób dzieci i rodziny spędzają swój czas? Jeśli ktoś odpowiada, że szkoły i urzędnicy, to najwidoczniej bardzo mało wierzy w dzieci – i w rodziców.

Za przekonaniem, iż praca domowa jest dzieciom potrzebna, żeby były zajęte, idzie pogląd, że gwarantuje ona, że będą się uczyć. Zadania domowe uznaje się za niezbędne, ponieważ zakłada się, że dzieci są z natury leniwe i pozostawione samym sobie będą robić najmniej, jak to możliwe. Stąd też, jeśli chcemy, żeby między popołudniami i wieczorem robiły coś pożytecznego, to należy im zadać coś do zrobienia w domu<sup>12</sup>.

W rzeczywistości wiele dowodów wskazuje na to, że dzieci nieustannie uczą się czegoś o otaczającym ich świecie. Niekiedy nauka ta ma miejsce podczas zorganizowanych zajęć pozaszkolnych, na przykład na lekcjach tańca czy muzyki. Dzięki coraz większej liczbie badań wiemy, że udział w takich zajęciach przy-

nosi oczywiste korzyści, zwłaszcza dzieciom „zagrożonym”<sup>13</sup>. Nie musimy jednak szukać usprawiedliwień dla dodatkowych zajęć. Czy fakt, że udział w zajęciach gimnastycznych po południu lub zajęciach teatralnych daje dzieciom przyjemność i pozytywnie wpływa na ich życie, nie jest wystarczającym uzasadnieniem? Również podczas różnych zajęć w domu i na podwórku, w samotności i podczas spotkań z przyjaciółmi, w świecie realnym i wirtualnym dzieci zdobywają rozmaite kompetencje. Fakt, że taka nauka nie przypomina tradycyjnych zajęć akademickich, zbyt łatwo uznaje się za dowód, że nie jest ważna.

Jest też taki rodzaj nauki, który ma charakter akademicki, ale nie wymaga odrabiania tradycyjnych zadań domowych. To naturalne przedłużenie tego, co dzieci robią w szkole – projektów, które same wybierają i nadają im kształt. Po rezygnacji z pracy domowej w Kino School w Tucson okazało się, że dzieci po szkole nadal uczyły się o tym, czym zajmowały w klasie, i robiły tak nie pomimo tego, że nie było pracy domowej, ale właśnie dlatego, że jej nie było. Jak wyjaśniła mi Mary Jane Cera, dyrektorka szkoły: „Naszym celem jako nauczycieli jest zainteresować uczniów nauką na tyle, żeby zechcieli kontynuować pracę nad danym projektem po szkole”. Cera tłumaczy dalej:

Idealnie, jeśli uczeń jest tak bardzo pochłonięty tematem lub projektem, że chce nadal nad nim pracować. Uważam, że to ideał, który często udaje nam się realizować: uczeń zaczyna czytać książkę i okazuje się, że nie może jej odłożyć, albo uczniowie kontynuują dyskusję wieczorem przez komunikatory, członkowie zespołu muzycznego zbierają się razem, aby poćwiczyć lub pograć, członkowie zespołu filmowego nagrywają filmy podczas weekendów lub wakacji, dzięki lekcjom poświęconym bieżącym wydarzeniom uczniowie angażują się w kampanie polityczne jako wolontariu-



sze, albo też uczniowie namawiają rodziców do kupienia iguany. W naszej szkole podczas lekcji nauk przyrodniczych zwykle trzeba przynieść coś, co każdy ma w domu: mąkę ziemniaczaną, mydło, olej, słomki do napojów, balony. Słyszymy niesamowite opowieści o bałaganie, jaki dzieci robią, kiedy chcą pokazać rodzicom, co robiły dziś w szkole... Rozumiemy, że rodziny mają ważne sprawy w weekendy lub popołudniami i szanujemy to. Z drugiej strony, odrabianie po południu pracy domowej, którą dziecko samo wybrało i jest nią zainteresowane, to przyjemność. Pokazuje też, że nauka to nieustający proces<sup>14</sup>.

Czy wszyscy uczniowie będą się chętnie angażować w takie projekty? Nie. Ale nie jest to argument za tym, żeby zmuszać wszystkich do odrabiania zadań domowych – z których korzyści, przypomnijmy, są wątpliwe – a tym samym ograniczać przynajmniej niektórym uczniom możliwość samodzielnej nauki.

Skonfrontujmy się z naszymi najgorszymi lękami i rozważmy to, że niektóre dzieci chociaż przez część czasu będą się w domu objać. A co, jeśli to prawda? Sami potrzebujemy odpoczynku po całym dniu pracy, więc dlaczego dzieci miałyby cały czas robić coś pożytecznego aż do chwili, gdy położą się spać? A co, jeśli chcą się spotkać z przyjaciółmi? Albo wolą spędzić nieco czasu w samotności?

CZĘŚĆ III

POWRÓT DO NORMALNOŚCI

## ROZDZIAŁ 10

### JESZCZE RAZ ZASTANÓWMY SIĘ NAD PRACĄ DOMOWĄ

„Kiedy podczas dni otwartych mówię rodzicom, że staram się nie zadawać pracy domowej – wyjaśnia nauczycielka czwartoklasistów – niemal zawsze słyszę aplauz”<sup>1</sup>. Mimo to ankiety wskazują, że większość rodziców jest zadowolona z liczby zadań domowych w szkole ich dzieci, zaś niektórzy chcieliby ich jeszcze więcej<sup>2</sup>. Wcale nie znaczy to, że są zadowoleni z ich rodzaju. Nie wiemy, co sądzą na ten temat, ponieważ nikt nigdy nie przeprowadził takich badań zakrojonych na szeroką skalę.

Czy to możliwe, że rodzice akceptują obecny stan rzeczy, ponieważ nie zdają sobie sprawy, że nauka nie potwierdza skuteczności pracy domowej? Czy zmieniliby zdanie, gdyby wiedzieli, że nie ma dowodów, iż poprawia nawyki dotyczące nauki, ani nie prowadzi do lepszych wyników w nauce na etapie przed szkołą średnią? Co byłoby, gdyby uświadomili sobie, że głównym efektem pracy domowej oprócz stresu i konfliktów rodzinnych jest mniejsze zainteresowanie dziecka nauką?

Oczywiście, niektóre osoby nie zgodzą się z moją interpretacją badań lub przytoczą inne powody, by nadal uważać, że większość zadań domowych jest potrzebna. Ale co z tymi, którzy staną się – lub już od dawna są – sceptyczni? Jak oni usprawiedliwią zmuszanie dzieci do czegoś takiego? Czy uśmiechną

się niepewnie i powiedzą: „Praca domowa generalnie jest bezcelowa albo wręcz nie do zniesienia, ale nauczyciele ciągle ją zadają, więc nie mamy chyba żadnego wyboru?”. Czy nauczyciele uciekną się do podobnych usprawiedliwień? „No cóż, dyrektor szkoły i niektórzy rodzice oczekują ode mnie zadawania prac domowych, więc ja nie mam żadnego wyboru”. Czy możemy zaakceptować takie odpowiedzi, kiedy chodzi o zdrowie psychiczne naszych dzieci?

W niniejszym rozdziale chciałbym opisać inne podejście, a właściwie szereg sugestii dotyczących pracy domowej. Zacznę od ogólnej propozycji, która moim zdaniem jest sensowna, a następnie przedstawię kilka związanych z nią pomysłów mających na celu poprawę sytuacji w większości szkół. Należy przy tym zachować proporcje między tym, co idealne, a tym, co możliwe w danym miejscu i czasie. Brak akceptacji cegokolwiek oprócz ideału może być niepraktyczny, a nawet przynieść skutki odwrotne do zamierzonych. Z kolei nie domagając się tego, co możliwe, nie oddajemy sprawiedliwości naszym dzieciom. Gdzie postawimy granicę, będzie zależeć od tego, na ile jest to ważny temat dla nas i dla naszych dzieci, ilu sąsiadów i kolegów możemy namówić, aby się do nas przyłączyli, oraz od otwartości osób odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji w szkole naszych dzieci.

Obecnie domyślną polityką w niemal wszystkich szkołach jest regularne zadawanie prac domowych. Brak pracy domowej jest wyjątkiem. Takie „ustawienia domyślne” mają sens tylko wtedy, gdy praca domowa sama w sobie jest korzystna, jednak nawet pobieżny przegląd dowodów płynących z nauki uniemożliwia obronę tej idei. Można nie zgadzać się co do użyteczności poszczególnych ćwiczeń, kryteriów oceny postępów

w nauce, wartości wielokrotnych powtórek, wpływu pracy domowej na rodziny i wielu innych kwestii. Ale nie można utrzymywać, że praca domowa ze swej istoty daje określone korzyści i niezależnie od ilości lub jakości oddziałuje pozytywnie na wszystkie dzieci w każdych okolicznościach. Jeśli tego założenia nie da się obronić, to nie da się również obronić obecnej domysłnej polityki.

A zatem moje pierwsze zalecenie brzmi: domyslnym stanem rzeczy powinien być brak pracy domowej. Osoby, które bronią pracy domowej jako koniecznego lub pożądanego środka nauczania, powinny wykazać korzyści z niej płynące. Domyslną praktyką powinno być zadawanie uczniom do domu tylko wówczas, gdy istnieje prawdopodobieństwo, że dane ćwiczenie okaże się korzystne dla większości z nich. Ponadto każda ocena potencjalnego wpływu powinna uwzględniać możliwy wpływ ćwiczenia na ich zainteresowanie nauką oraz danym tematem.

Moja propozycja jest mniej radykalna niż całkowity zakaz prac domowych. Jednak zmiana „ustawień domyslnych”, czyli założenie, że pracę domową należy zadawać tylko wtedy, gdy wydaje się naprawdę ważna i wartościowa, jest już wystarczająco rewolucyjna. W dalszej części napiszę więcej o ewentualnych kryteriach.

Prośba skierowana do nauczycieli, by przed zadaniem pracy domowej upewnili się, że ma ona sens, to zachęta do podejmowania świadomych decyzji na poziomie klasy szkolnej. Zamiast stosować się do z góry narzuconej polityki, nauczyciele powinni samodzielnie oceniać, w jaki sposób chcą rozwiązać kwestię zadań domowych, uwzględniając potrzeby i preferencje poszczególnych dzieci w swoich klasach. Gdybyśmy zmienili ustawienia domysłne na takie, w których w ogóle nie zadaje się

prac domowych, prawdopodobnie przyniosłoby to dwa skutki: zmniejszyłaby się liczba zadań, a poprawiła ich jakość. Uważam, że byłby to znaczący postęp w edukacji naszych dzieci.

## Ile?

Ale zacznijmy od liczby zadań, jakie otrzymują dzieci. Rodzice, którzy krytykują obecną sytuację, widzą, ile czasu dzieci spędzają na nauce, martwią się skutkami tego zjawiska i mówią: „To już za dużo!”. Niektórzy nauczyciele, jak się przekonaliśmy, dochodzą do tego samego wniosku albo dzięki własnym doświadczeniom rodzicielskim, albo dlatego że pojęli, iż duża liczba zadań nie pomaga dzieciom uczyć się lepiej lub chętniej.

Nauczyciele odkrywają również kolejny problem: niektórzy uczniowie po prostu nie odrabiają lekcji, zwłaszcza jeśli jest ich dużo<sup>3</sup>. Powody tego są rozmaite: dzieci nie wiedzą, jak je odrobić, albo są przekonane, że i tak sobie z nimi nie poradzą, lub też przeszkodę stanowi brak czasu wynikający z obowiązków pozaszkolnych, a może po prostu nie widzą w tym sensu. Niezależnie od powodu, oczywiste jest, że karanie dziecka, na przykład przez wpisywanie mu złej oceny lub zmuszanie do pozostawania w klasie na przerwie, nie pomoże. Oprócz tego, że nauczyciel może mieć wątpliwą satysfakcję z tego, że pokaże dziecku, kto tu rządzi, innym efektem będzie zwiększenie negatywnego nastawienia ucznia do zadań, szkoły, nauczyciela, a nawet samego siebie.

Pewna nauczycielka angielskiego z Arizony mówiła czasem o swoich „dniach frustracji”. Planowała „lekcję, która zależała od tego, czy uczniowie odrobili pracę domową, po czym okazywało się, że połowa klasy nie miała na to czasu między próbami

zespołu, treningami piłki nożnej, zajęciami tanecznymi, wizytami w kościele albo jeżdżeniem między domem mamy i taty”. Postanowiła zatem, że przestanie zadawać do domu, „chyba że będzie to absolutnie konieczne”. Zamiast mieć pretensje albo martwić się, że część klasy nie odrabia zadań, dostrzegła, iż takie rozwiązanie nie powoduje problemów. Stwierdziła: „Przekonałam się, że uczniowie są aktywnie zaangażowani przez cały czas podczas lekcji, że razem dyskutujemy, uczymy się, czytamy i rozwijamy się”<sup>4</sup>.

Oczywiście, wiele matek i ojców zmusza dzieci do odrobienia wszystkich zadań, nawet jeśli jest ich tak dużo, że są potem skrajnie wyczerpane. Oficjalne stanowisko przedstawiane w artykułach i broszurach brzmi następująco: rodzice powinni dać znać nauczycielowi, jeśli zadania domowe wymknęły się spod kontroli. Brzmi to jak przyjacielska i uspokajająca zachęta, dopóki nie zastanowimy się nad jej implikacjami. Po pierwsze, wcale nie zachęca się uczniów – czyli osoby, które faktycznie odrabiają pracę domową – do tego, żeby same przemówiły w swoim imieniu. Skarga wydaje się uzasadniona tylko wtedy, gdy wniesie ją dorosły. Po drugie, przekonanie, że rodzice mogą zawsze porozmawiać z nauczycielem, jeśli wystąpi jakiś problem, jest szczególnie popularne wśród zwolenników pracy domowej, być może dlatego, że wówczas brzemień spada na rodzinę. Dopóki rodzina działa, żeby pomóc dziecku – a nie poprawić jakość edukacji – to nie ma potrzeby kwestionować praktyk i założeń związanych z pracą domową<sup>5</sup>.

I w końcu rozważmy, co się dzieje, gdy rodzice wreszcie zbiorą się na odwagę i wyrażą swoje zdanie, ryzykując, że nauczyciel uzna ich za roszczeniowych i powie: „Od lat zadaję tyle zadań i jeszcze nikt się nie skarżył! Problem polega na tym,

że to wasze dziecko się nie przykłada! Nie umie odpowiednio zaplanować sobie czasu! A wy nie robicie wystarczająco dużo, żeby mu pomóc!”

Oczywiście, niektórzy nauczyciele nie śmieliby zareagować w ten sposób. Czekają na informacje zwrotne od rodziców i traktują je poważnie. Być może też w mniejszym stopniu niż ich koledzy wierzą w pracę domową. Może mają wątpliwości co do jej wartości i doceniają znaczenie czasu spędzanego z rodziną. Renee Goularte, która uczyła w szkole podstawowej przez ponad dziesięć lat, na początku każdego roku szkolnego informowała rodziców: „Jeśli praca domowa koliduje z jakimikolwiek zajęciami rodzinnymi lub pozaszkolnymi, takimi jak muzyka albo sporty, to bardzo proszę, aby państwo napisali notatkę w zeszyt przy zadaniu, a ja zrezygnuję z niego lub wyznaczę późniejszy termin, i to samo dotyczy jakiegokolwiek zadania, z którym dzieci sobie nie radzą”. Ale nauczycielka ta „z czasem zadawała coraz mniej zadań i w większości polegały one na tym, aby coś przeczytać w domu” albo nawet „zrobić dobry uczynek lub pomóc rodzicom w jakichś obowiązkach domowych”<sup>6</sup>.

W wypadku wielu klas praca domowa zajmuje więcej czasu niż przewidział nauczyciel<sup>7</sup>. Rodzice nie powinni wtedy obawiać się poruszać tę kwestię. Z kolei nauczyciele powinni realnie oceniać czas potrzebny na odrobienie zadań, a nie zakładać, „że dzieci są geniuszami i szybko piszą”, jak ujęła to pewna mama z Massachusetts. „Stwierdzenie, że praca domowa zajmie dwadzieścia minut, to oszustwo, jeśli tyle czasu zajmie ono tylko najzdolniejszym uczniom. To działanie na szkodę pozostałych dzieci”<sup>8</sup>.

W idealnej sytuacji to osoby zajmujące się edukacją powinny określić limity gwarantujące, że zadań nie będzie zbyt dużo.



Lecz jeśli tego nie zrobią, należy porozmawiać z nauczycielem. Jeśli można skontaktować się z innymi rodzinami, które mają podobne odczucia, to grupa rodziców wyrażająca swoje zaniepokojenie w pełen szacunku, lecz stanowczy sposób będzie miała większy wpływ niż pojedyncza osoba. A jeśli rozmowa z nauczycielem nie doprowadzi do zmian, to być może nadzedł czas na rozmowę z dyrektorem lub kuratorem. W międzyczasie rodzice powinni robić to, co uznają za konieczne w celu ochrony dzieci. „Określ limit czasowy na pracę domową swojego dziecka, a ono zrobi tyle, ile da radę – i to wszystko” – nawołuje pewien psycholog<sup>9</sup>.

Właśnie to postanowił zrobić Artie Voigt. „Wyznaczyliśmy ostateczny limit. Nie dbamy o to, co szkoła uzna za stosowne. Mamy swoje zasady, dzięki którym dzieci mają czas na zabawę i wczesne położenie się spać”. Wierzy on również, że jego zadanie jako rodzica polega na uchronieniu swojej córki „przed zadaniami domowymi, które nie pomagają jej w nauce”. To chyba nie przypadek, że Voigt to nie tylko rodzic, ale i pedagog – tacy ludzie rozumieją, że praca domowa ma ograniczoną wartość, zwłaszcza gdy jest jej bardzo dużo. Mają również dość pewności siebie, żeby kierować się tą wiedzą. Barbara Williams, która spełnia oba warunki, przywołuje w pamięci pewien wieczór, kiedy „oboje popłakaliśmy się po zrobieniu dwóch stron zadań z matematyki i w końcu powiedziałam synowi, który chodzi do trzeciej klasy, żeby to odłożył. Zamiast pracy domowej wybrałam książkę i czytaliśmy, ja wyciągnęłam notebook, a John zaczął pisać pamiętnik i resztę wieczoru spędziliśmy bardzo przyjemnie. Wzięłam na siebie odpowiedzialność za niezrobione zadania”<sup>10</sup>.

## Jakość

Istnieje związek między jakością a ilością. Przede wszystkim zmiana „ustawień domyślnych” odnośnie do pracy domowej spowodowałaby, że zadań będzie nie tylko mniej, ale i będą one lepsze. Innymi słowy, klasy, w których obecnie dużo się zadaje, to często te same klasy, w których zadania nie mają szczególnej wartości. Pewna nauczycielka szkoły średniej zauważyła: „Słyszę, jak inni nauczyciele ogłaszają z dumą: »Zadaję godzinę pracy domowej dziennie«. Co takiego zadają? To musi być praca, która nie ma sensu, bystry uczeń ją zlekceważy, a słaby po prostu jej nie odrobi”<sup>11</sup>. Oczywiście, wszyscy twierdzą, że nienawidzą bezsensownych zadań, ale właśnie takie uczniowie zwykle dostają, kiedy nacisk kładzie się na regularne zadawanie pracy domowej. Jak opisuje znany reformator szkół średnich, Ted Sizer: „Na tej samej zasadzie, na której »trudniejsze« zajęcia często oznaczają po prostu większą ilość materiału, »większa ilość zadań domowych« zwykle oznacza więcej bezsensownej pracy”<sup>12</sup>.

Jednak mimo tego, że jakość i ilość są zwykle ze sobą powiązane, musimy myśleć o nich osobno. W szczególności nie powinniśmy zakładać, że wszystko jest w porządku tylko dlatego, że dzieci dostają taką ilość pracy domowej, którą my – lub one same – uznajemy za rozsądną. Nawet jeśli to prawda, zadania same w sobie mogą być nieodpowiednie, mogą nie być warte nawet pięciu minut czasu naszych dzieci. Bardzo wielu pierwszoklasistów musi wycinać z gazet słowa na wybraną literę alfabety lub kolorować nieskończenie wiele wspólnych dzielników. Natomiast wielu ośmioklasistów spędza popołudnia nad podręcznikami przeładowanymi wiedzą, napisanymi przez jakąś radę lub komitet. Bardzo wielu uczniów w każdym wieku wraca

do domu z ćwiczeniami, które muszą zrobić tylko po to, żeby nauczyć się jakichś faktów na pamięć.

Nawet jeśli dziecko potrafi zrobić pracę domową, zawsze możemy pytać: dlaczego miałyby ją robić? Musimy zapytać, czy dane zadanie pomoże mu zastanowić się nad jakimiś ważnymi kwestiami. Jaka filozofia nauczania leży u podstaw tych zadań? Czy traktuje naukę jako proces aktywny czy bierny? Czy chodzi o rozważanie jakichś idei, czy tylko o postępowanie zgodne z jakimiś wskazówkami? Te dychotomie są oczywiście uproszczone, ale pokazują, jakie czynniki odpowiadają za to, czy dana praca domowa ma wartość<sup>13</sup>. Oczywiście, te same przesłanki mogą pomóc określić, co uczniowie robią podczas zajęć w szkole.

Jeśli już praca domowa jest nieodzowna, nauczyciele, a także rodzice powinni dążyć do tego, aby była lepsza. Pragnę jednak podkreślić, że dopóki nie zmienią się „ustawienia domyślne”, lepsza jakość zadań nie wystarczy. Dobrzy nauczyciele i tak zadają dobre zadania, ale nie znaczy to, że można zmuszać uczniów do regularnej pracy w domu po szkole, gdy nie ma takiej potrzeby. Powinniśmy nalegać, żeby zadawać do domu tylko wtedy, gdy zadania są naprawdę tego warte.

Pozwolę sobie zaproponować trzy kryteria takich zadań.

### 1. Czynności, które w naturalny sposób lepiej zrobić w domu

„Dlaczego nie mogą zrobić tego w szkole?” – to rozsądne pytanie, które należy zadać na widok tego, co dzieci przynoszą w tornistrach do domu. Są zadania – takie jak rozmowa z rodzicem o historii rodziny – których nie da się zrobić w szkole. Na podobnej zasadzie można zachęcić uczniów do kontynu-

owania w domu jakiejś czynności, na przykład eksperymentu w kuchni, żeby potwierdzić wyniki, które otrzymali wcześniej w szkole. Takie projekty pomagają także stworzyć właściwy związek pomiędzy szkołą a domem.

## 2. Czynności wykonywane wspólnie z rodziną, których zazwyczaj nie traktujemy jak pracy domowej

Pośród wielu użytecznych i satysfakcjonujących czynności, które dzieci mogą robić w domu, jak opisuje pedagog Deborah Meier, są takie, podczas których dzieci „spędzają wiele czasu w towarzystwie dorosłych” i uczą się przy tym planować, obliczać coś lub odkrywać, wspólnie gotując, rozwiązując krzyżówki, grając w gry słowne lub planszowe, czytając na głos lub nawet oglądając wartościowe programy telewizyjne albo szukając informacji w Internecie<sup>14</sup>. Podstawowa zasada jest następująca: im bardziej zadania tego rodzaju wypierają tradycyjne prace domowe, tym lepiej dla społecznego, emocjonalnego i intelektualnego rozwoju dzieci. Możemy potraktować takie czynności jako bogatszą, bardziej organiczną formę pracy domowej lub jako alternatywę dla niej, którą pewni naukowcy wolą nazywać „nauczaniem w domu”<sup>15</sup>.

## 3. Czytanie

Niektórzy z najbardziej sumiennych nauczycieli szkół podstawowych, jakich spotykam, wyjaśniają mi, że jedynie zadanie, jakie zadają do domu, to samodzielne czytanie wybranych książek. Jest to dobry sposób, po pierwsze dlatego, że regularna lektura pomaga dzieciom nabyć umiejętność płynnego czytania. Badania dowodzące słuszności tego wniosku są niepodwa-

żalne<sup>16</sup>. Po drugie, autentyczne czytanie jest jedną z ofiar pracy domowej. Czytanie jest zatem korzystne zarówno dzięki temu, co dzieci robią, jak i dzięki temu, czego nie robią. A jeśli uczniowie mają szansę omówić swoją lekturę z kolegami, to tym lepiej.

A co jeśli dzieci nie potrafią jeszcze czytać? Erin Hyde uczy w przedszkolu i pierwszej klasie, zatem praca domowa jej uczniów polega na tym, że „ktoś im czyta”.

Dzieci codziennie przynoszą do domu książkę pożyczoną ze szkoły, aby ktoś im ją przeczytał. Dążę do tego, aby w domu pojawił się zwyczaj wspólnej, codziennej lektury. Mimo to rodzice mnie pytają, kiedy ich dziecko dostanie wreszcie prawdziwą pracę domową. Dlaczego codziennego czytania nie traktuje się poważnie? A jeszcze bardziej irytuje mnie, kiedy rodzice mówią o dziecku, które ma niecałe pięć lat: „Kazałem mu czytać tę książkę”. Celem codziennego czytania *nie* jest nauczenie dziecka czytania. To należy do moich obowiązków. Celem jest rozpoczęcie rozmowy, nawiązanie kontaktu, poznanie *języka* książek i dzielenie się zamilowaniem do literatury<sup>17</sup>.

Choć korzyści z lektury są przekonujące, to możemy je utracić, jeśli nauczyciele postawią warunek, że uczeń musi przeczytać określoną liczbę stron lub czytać przez określony czas każdego popołudnia. Nie będzie to wtedy przykład konstruktywnej alternatywy dla tradycyjnych zadań, lecz zmiana czegoś potencjalnie pozytywnego w tradycyjne zadanie. Kiedy uczniom nakazuje się, ile mają przeczytać, po prostu „przewracają strony i czytają tyle, ile mają zadane, a potem przestają” – wyjaśnia pewna nauczycielka<sup>18</sup>. Pewna matka z Kalifornii napisała: „Nasze dzieci mają czytać po dwadzieścia minut dziennie i zapisywać to w specjalnym formularzu. Rodzice przekonują się,

że dzieci, które kiedyś czytały dla przyjemności, zapominając o bożym świecie, teraz nastawiają minutnik, wybierają najłatwiejszą książkę i przestają czytać, kiedy minutnik zadzwoni... Czytanie stało się obowiązkiem, jak mycie zębów<sup>19</sup>. Nauczyciel języków, Jim DeLuca, stwierdził:

Najlepszy sposób na to, żeby dzieci znieawidziły czytanie, to zmusić je do udowadniania, że czytały. Niektórzy nauczyciele korzystają ze specjalnych dzienników, w których uczniowie zapisują, na której stronie zaczęli czytać i na której skończyli. Inni korzystają z dzienniczka lektur lub innych form, które można łatwo sfałszować. W wielu wypadkach takie zadania sprawiają, że dziecko zaczyna nienawidzić przeczytaną książkę, niezależnie od tego, co o niej myślało przed lekturą. Uczniowie będą umieli czytać, kiedy będą czytać więcej. Uczniowie będą czytać więcej, kiedy czytanie będzie im sprawiało przyjemność. Będzie im ono sprawiało przyjemność, kiedy sami będą mogli wybrać lekturę i zanurzą się w niej na własnych warunkach. Uczniowie często proszą mnie o pomoc, jeśli chodzi o książki, które sami wybrali, co postrzegam jako dowód na to, że nie muszę zmuszać ich do udowadniania mi, że faktycznie czytają<sup>20</sup>.

## Wybór

Jednym ze sposobów oceny jakości zajęć szkolnych jest zakres, w jakim uczniowie mogą uczestniczyć w dokonywaniu wyborów dotyczących nauki. Najlepsi nauczyciele wiedzą, że dzieci uczą się, jak podejmować dobre decyzje poprzez podejmowanie decyzji, a nie poprzez stosowanie się do wskazówek. Jak argumentowałem wcześniej, uczniowie powinni mieć coś do powiedzenia, jeśli chodzi o to, czego i w jakich okoliczno-

ściach będą się uczyć, jak również w jaki sposób ich nauka będzie oceniana, jak urządzona będzie klasa, w jaki sposób będą rozwiązywane konflikty i w wielu innych kwestiach. To, co dotyczy edukacji, odnosi się także do zadań domowych. Co najmniej dwóch badaczy odkryło, że nauczyciele oceniani jako najlepsi – według różnych kryteriów – najczęściej angażują uczniów w decyzje dotyczące pracy domowej, zamiast po prostu mówić im, co mają zrobić<sup>21</sup>.

Na niektórych zajęciach dzieciom pozwala się podejmować decyzje tylko w kwestiach pobocznych, takich jak data oddania pracy domowej. Niestety, nawet ta najprostsza oznaka szacunku – prośba, aby uczniowie zastanowili się, ile czasu potrzebują na zrobienie określonych zadań – jest raczej wyjątkiem niż regułą w szkołach. Uczniów można też zachęcić do wyboru jednego z kilku możliwych tematów, na który trzeba coś napisać. Jednak tym, co naprawdę wyróżnia najlepszych pedagogów, jest chęć omawiania nie tylko tego, kiedy, jak lub co dzieci mają zrobić, ale czy w ogóle mają to robić. Podczas spotkań w klasie pytają uczniów, czy zrobienie danego zadania po szkole wydaje im się sensowne. Czy będziemy mieć wystarczająco dużo czasu, żeby omówić tę pracę dzisiaj, czy lepiej dopracować ją w domu? Czy kiedy już przeanalizowaliśmy jakość wody w łazienkach w szkole, sensownie będzie pobrać próbki wody z naszych własnych kuchni, a następnie porównać wyniki? Czy powinniśmy porozmawiać z sąsiadami, aby dowiedzieć się, jakie sztuki teatralne im się podobają i co im się w nich podoba?

Dyskusja o tym, czy dane zadanie przyniesie korzyści i dlatego, może być cenna sama w sobie – niezależnie od tego, czego nauczymy się dzięki samemu zadaniu. Jeżeli opinie się różnią, to kwestia tego, co robić, jeśli nie ma zgody – głosować,

rozmawiać do chwili osiągnięcia konsensusu, poszukać kompromisu? – kształtuje umiejętności społeczne oraz pobudza rozwój intelektualny. Rozwój ten następuje właśnie dlatego, że nauczyciel pyta, a nie podaje gotowe rozwiązanie. Nauczyciele, którzy regularnie prowadzą takie konsultacje, zaprzeczają, jakoby uczniowie nie przejawiali chęci do pracy domowej ani czegokolwiek, co wymaga wysiłku. Kiedy traktujemy ich z szacunkiem, kiedy zadaną pracę warto odrobić, większość potrafi stawić czoło wyzwaniu i spełnić nasze oczekiwania. Jeśli zaś narzekają na zadania domowe lub próbują ich unikać, zazwyczaj dzieje się tak dlatego, że dostają ich za dużo lub są zadawane bezmyślnie i nieustannie, albo po prostu nie mają w tej kwestii nic do powiedzenia. Korzyści z pracy domowej, nawet wysokiej jakości, są ograniczone, jeśli uczniowie nie odgrywają żadnej roli przy wyborze. Takie prace domowe w oczach uczniów wydają się mniej interesujące i mniej uzasadnione.

Udział w zbiorowym podejmowaniu decyzji to dla ucznia okazja do podejmowania indywidualnych decyzji. Szkoły mogą zrobić choćby tyle, że zapewnią w ciągu dnia czas dla uczniów, którzy wolą mieć wolne popołudnia i wieczory, żeby mieli szansę skończyć albo przynajmniej zacząć odrabianie zadań, zanim wrócą do domu. Na przykład w Peninsula School w Menlo Park, w Kalifornii, zadawanie zadań zaczyna się w piątej klasie, „ale uczniowie zawsze mają wybór, czy zrobić je w szkole, czy w domu” – wyjaśnia Katy Dalglish, dyrektorka szkoły. „Zanim dojdą do ósmej klasy, większość z nich wyrobi sobie własne nawyki i albo będzie wolała zrobić zadania w szkole, albo mieć wolny czas w szkole, a potem zrobić je w domu. Tu chodzi o decyzje podejmowane samodzielnie, o rozwijanie oraz popieranie wolności i odpowiedzialności”<sup>22</sup>.



Dodatkowo każdy uczeń mógłby otrzymać możliwość wyrażenia swojego zdania w kwestii, co robić, a nie tylko kiedy to robić. W Japonii zadania dla starszych uczniów rzadko przybierają postać ćwiczeń narzuconych przez nauczyciela, typu: „Przeczytajcie rozdział 12, a następnie zróbcie wszystkie ćwiczenia oznaczone parzystą liczbą”. Zamiast tego oczekuje się, że uczniowie poświęcą czas na „powtórzenie lekcji z danego dnia i oczekiwanie lekcji kolejnego dnia”<sup>23</sup>. W programie „Soundings”, realizowanym w Radnor Middle School niedaleko Filadelfii, uczniowie pracują nad ambitnymi długoterminowymi projektami, które sami wybierają, kontynuując swoje badania po szkole. „To uczeń decyduje, co chce osiągnąć w domu – wyjaśnia kierownik programu, Mark Springer. – Traktujemy tę pracę jako ciągłą i »profesjonalną« w tym sensie, że każdy uczeń sam określa, co robi oraz ile czasu poświęci w domu na realizację zadania w terminie, który sam pomógł ustalić”<sup>24</sup>.

Najlepsza byłaby sytuacja, w której uczniowie w ogóle nie dostają zadań, żeby sami mogli decydować o swoich zajęciach po szkole, stanowiących kontynuację tego, co działo się w klasie. W takim wypadku pojawia się poczucie decydowania o samym sobie. Różne świadectwa potwierdzają, że gdy zrezygnujemy z tradycyjnych zadań domowych, skutki są wówczas niezwykle. Zapoznaliśmy się już z opinią pojedynczych nauczycieli opisujących, jak uczniowie szkół podstawowych realizują własne projekty, a uczniowie szkół średnich „w naturalny sposób dążą do zdobycia głębszej wiedzy”. Przekonano się o tym w Kino School w Arizonie oraz w Open Classroom School w Salt Lake City, gdzie „dzieci regularnie kontynuują naukę szkolną w domu, czytając książki z klubu czytelniczego, wyszukując informacje potrzebne do danego projektu, przeglą-

dając artykuły prasowe potrzebne do omawiania bieżących wydarzeń, pracując w domu nad projektem, którym zainteresowały się w szkole i tak dalej. Ponieważ jednak podczas tych zajęć mogą realizować swoje pomysły i same podejmować decyzje, nie postrzegają ich jako pracy domowej, nawet jeśli spędzają nad nimi wiele godzin”<sup>25</sup>.

Na takich przykładach widać, że zmiana podejścia do pracy domowej wiąże się z intelektualnymi korzyściami. Gdy zadania domowe nie stają na przeszkodzie, dzieci zyskują możliwość, aby robić więcej tego, co ma sens i pobudza ich myślenie, a co z jednej strony wynika z ich zainteresowań, a z drugiej samo je pobudza.

## ROZDZIAŁ 11

### ZMIANY

Nauczyciele, którzy z powodów merytorycznych lub pragmatycznych obawiają się wprowadzić w życie pomysły opisane w poprzednim rozdziale, powinni uświadomić sobie, że istnieją sposoby, by dążyć w tym kierunku. To nie są propozycje, które trzeba wdrożyć od razu w całości. Można zacząć od wypytania uczniów w anonimowej ankiecie, co myślą o zadaniach domowych, i poproszenia ich o własne propozycje. Kolejnym krokiem może być przyznanie uczniom prawa do częściowego udziału w decyzjach dotyczących pracy domowej lub okazjonalne włączenie ich do dyskusji, czy w ogóle zadawać zadania z danego tematu. Co do treści, można stopniowo zamieniać typowe zadania polegające na wielokrotnym powtarzaniu na bardziej przemyślane projekty, nawet jeśli nie jest się przekonanim do całkowitego wyeliminowania tych pierwszych.

Całkowita rezygnacja z pracy domowej może być także przedmiotem eksperymentu, zanim nauczyciele się na nią zdecydują. Nauczyciel z ponad trzydziestoletnim doświadczeniem pracujący w szkołach w Ohio i na Florydzie radzi swoim kolegom, aby „przynajmniej czasem przestali zadawać do domu, aby się przekonali, czy przynosi to takie skutki, jakich się spodziewają”<sup>1</sup>. Wydaje się to zgodne z duchem naukowych badań. Nauczyciele, którzy wierzą, że praca domowa jest korzystna,

powinni sprawdzić, jak czasowa rezygnacja z niej wpływa na osiągnięcia uczniów, ich chęć do nauki, nastrój oraz ogólną atmosferę w klasie.

Oto kilka wskazówek, co robić, aby zadania domowe były bardziej konstruktywne, a przynajmniej mniej szkodliwe.

Samodzielnie przygotowuj pracę domową. Gdyby nauczyciele postanowili zadawać tylko takie zadania, które sami przygotowali – zamiast gotowych arkuszy ćwiczeniowych lub zadań z książki – uczniowie prawdopodobnie dostawaliby mniej zadań, ale byłyby one lepszej jakości. Jeżeli przygotowanie zadania wymaga więcej czasu i zastanowienia, być może nauczyciel lepiej wybierze to, co zadaje uczniom.

## 1. Nie wszystko jest odpowiednie dla wszystkich

Nawet nauczyciele, którzy niezbyt chętnie pozwalają uczniowi decydować o pracy domowej, powinni zastanowić się nad sposobem dopasowania zadań do indywidualnych potrzeb danego ucznia. Odłóżmy na chwilę kwestię jakości lub zainteresowań i zastanówmy się tylko nad poziomem trudności. W konwencjonalnej klasie nauczyciel staje przed dylematem: jeżeli zada ćwiczenie, które każdy uczeń może zrobić samodzielnie, to dla wielu z nich będzie ono zbyt łatwe, a zatem będzie miało małą wartość. Lecz jeśli zada więcej trudniejszych zadań, to dla części dzieci okażą się one za trudne i nie wyniosą większych, może nawet żadnych korzyści, a do tego mogą poczuć się mało zdolne. Mogą też zwrócić się o pomoc do rodziców, co jest potencjalnie źródłem frustracji i kłótni w domu. A ponieważ nie-

którzy rodzice są w stanie pomóc bardziej niż inni, kolejnym skutkiem zadawania trudnych zadań będzie pogłębienie różnic pomiędzy dziećmi.

Ten dylemat wynika tylko i wyłącznie z faktu, że dwudziestu lub trzydziestu bardzo różnym dzieciom zadaje się tę samą rzecz. Nauczyciele powinni to przemyśleć i przestać starać się znaleźć idealne zadania dla wszystkich. Jeżeli wybór sprowadza się albo do zadawania wszystkim tego samego, albo niezadawania nikomu, to lepiej wybrać tę drugą opcję, która również z innych przyczyn może być rozsądniejsza. Ale kilka różnych zadań dostosowanych do zainteresowań i możliwości uczniów to lepszy wybór niż jedno zadanie dla całej klasy.

## 2. Włącz rodziców w proces zadawania prac domowych

Nauczyciel szkoły podstawowej mógłby zwrócić się do rodziców: „Moje doświadczenie zawodowe potwierdza to, co wiemy dzięki badaniom naukowym, że zadawanie zadań do domu ogólnie przynosi niewielkie korzyści lub wręcz żadnych. Co więcej, uważam, że to państwo i państwa dzieci powinni zdecydować o tym, jak spędzać popołudnia i wieczory: sześć lub siedem godzin nauki to wystarczająco dużo jak na cały dzień. Jeśli jednak stanowczo się państwo ze mną nie zgadzają i uważają, że dziecko powinno dostać pracę do domu, to z radością wymyślę coś wspólnie z dzieckiem”. Miejmy nadzieję, że każdy rodzic skłonny do skorzystania z takiej propozycji zrobi to dopiero po omówieniu tej kwestii ze swoimi dziećmi. Ale nawet jeśli dzieci nie będą zachwycone koniecznością odrabiania zadań, których wielu ich rówieśników nie musi robić, to takie rozwiązanie będzie mimo wszystko lepsze niż zadawanie każdemu

tej samej pracy o wątpliwej wartości tylko po to, żeby zadowolić kilku gorliwych rodziców domagających się zmuszania dzieci do wysiłku.

Nawet nauczyciele, którzy koniecznie chcą zadawać pracę domową wszystkim, mogą zachęcić rodziców i uczniów do wspólnego zastanowienia się nad tym, ile zadawać oraz jakiego rodzaju mają to być zadania. Można to zrobić, prosząc rodziców, żeby podzielili się swoimi przemyśleniami w formie pisemnej albo podczas bezpośredniej rozmowy. Także w tym wypadku należy położyć nacisk na wspólne podejmowanie decyzji oraz dostosowanie pracy domowej do danego dziecka, lecz tym razem przy udziale nie tylko dzieci, ale i rodziców.

### 3. Przestań oceniać zadania

Jeśli nauczyciel postanowi zadawać prace domowe, to powinien zrezygnować z takiego modelu, w którym je ocenia i wymusza odrabianie, a zamiast tego dążyć do sytuacji, w której uczniowie wspólnie wyjaśniają, co zrobili, i przyglądają się temu: co im się podobało w przeczytanej książce, a co nie, z czym mieli trudności, jakie nowe pytania przyszły im do głowy i tak dalej. Jak ujął to pedagog Martin Haberman, na najlepszych zajęciach zadań „się nie sprawdza, tylko się nimi dzieli”<sup>2</sup>.

Innymi słowy, jeśli już ma być praca domowa, to wszystko, co się z nią wiąże, powinno sprzyjać dwóm rzeczom: wysokiej jakości nauczania oraz pragnieniu, by ciągle się czegoś uczyć. Miejsce, w którym uczniowie odrabiają lekcje rutynowo i w dużych ilościach tylko po to, żeby otrzymać zaliczenie, to środowisko niesprzyjające rozwojowi. Zaś jeszcze gorsze od sprawdzania pracy domowej jest jej ocenianie. Zgodnie z tym, co mi wiadomo, każde badanie poświęcone wpływowi ocen na moty-

wację wewnętrzną i nastawienie do nauki przynosiło złe wieści<sup>3</sup>. Ocenianie zadań jest szczególnie szkodliwe, gdyż pokazuje uczniom, że celem ćwiczeń nie jest pomóc im w nauce, lecz ocenić, czy sobie poradzili. Nel Noddings, jedna z najbardziej wnikliwych teoretyków edukacji, podkreśla, że „nie powinno się karać za błędy” w zadaniu. Kiedy sama uczyła, stale powtarzała uczniom: „To wasza okazja do popełniania błędów i uczenia się na nich” i nigdy nie stawiała ocen z pracy domowej<sup>4</sup>.

#### 4. Rozwiąż problemy związane z nierównością

Wielu krytyków argumentuje, że praca domowa pogłębia różnice pomiędzy uczniami z rodzin uprzywilejowanych i biednych. Jednym ze sposobów rozwiązania tej sytuacji – nie rezygnując z pracy domowej – jest nieznaczne wydłużenie czasu, jaki dzieci codziennie spędzają w szkole, po to, żeby mogły dokończyć zadania, zanim wrócą do domu. W ten sposób wszystkie dzieci będą miały dostęp do takich samych zasobów<sup>5</sup>. Inna propozycja polega na stworzeniu w wybranych dzielnicach centrów polekcyjnych, oferujących pomoc w odrabianiu lekcji, jak również rozmaite zajęcia kulturalne. Richard Rothstein wyjaśnia, że mogłyby one „zapewnić dzieciom z uboższych rodzin taką pomoc, jaką dzieci z klasy średniej otrzymują w domu”, a tym samym „zmniejszyć wpływ, jaki na naukę ma przynależność do określonej klasy społecznej”. Centra te „nie zlikwidują nierówności całkowicie – dodaje – ale to skandaliczne, żeby osoby związane z edukacją pogłębiały nierówności”<sup>6</sup>. Jeśli te propozycje zostaną odrzucone jako niewykonalne lub jeśli okażą się nieskuteczne, to każdy, dla kogo sprawiedliwość społeczna jest priorytetem, nie powinien wzdragać się na myśl

o całkowitej rezygnacji z zadań domowych, szczególnie w świetle dowodów na temat ich skutków. Pozbycie się pracy domowej może nie przyczyniłoby się do wyrównania istniejących nierówności, ale przynajmniej zapobiegłoby dalszym szkodom.

## Świadectwa

W niniejszej książce dzielę się uwagami oraz sugestiami od nauczycieli z całego kraju, którzy zaczęli wątpić w wartość pracy domowej. Niektórzy z nich nie zdradzają się ze swoimi poglądami, ponieważ pracują w tradycyjnych szkołach i nie chcą zwracać na siebie uwagi. Ale podnosi mnie na duchu to, jak wielu przejęło inicjatywę i napisało do mnie, pragnąc podzielić się swoim doświadczeniem i nie obawiając się podać swojego nazwiska. Ich doświadczenia powinny inspirować osoby zajmujące się edukacją, które w głębi ducha też są sceptyczne wobec zadań domowych.

W obecnej sytuacji godne uwagi jest to, że odzywają się do nas nauczyciele szkół podstawowych, którzy zrezygnowali z pracy domowej i po prostu proszą uczniów o przeczytanie czegoś w domu. Ale jeszcze bardziej niezwykle jest, gdy nauczyciele szkół średnich oświadczają, że obywają się bez pracy domowej. Zamieściłem już wcześniej komentarze nauczycieli, twierdzących, że brak obowiązkowych zadań domowych jest nie tylko możliwy, ale wręcz wskazany.

Pozwolę sobie dodać do tego głos Leslie Frothingham, która uczy chemii w szkole średniej w Vermont. „Wiem, co muszą umieć dzieci, żeby mogli zostać naukowcami – mówi mi. – Sama zajmowałam się nauką”. Frothingham pracowała kiedyś jako genetyk molekularny w prestiżowym Dana Farber Can-



cer Institute w Bostonie oraz w firmie zajmującej się badaniami z dziedziny neurobiologii w Cambridge. Nie tylko jej sześciolletnie doświadczenie jako nauczycielki, ale także wcześniejsza praca naukowa sprawiają, że „jest zdecydowaną przeciwniczką zadawania prac domowych”. Na początku roku oświadczyła uczniom, że „będą ciężko pracować, ale tylko podczas zajęć w szkole, chyba że sami postanowią inaczej. Mija trochę czasu, zanim się do tego przyzwyczajają, ale w końcu dociera to do nich. Zaczynają brać odpowiedzialność za własną naukę, czerpać z niej radość, zadawać pytania o to, w jaki sposób chemia może być przydatna w życiu. Jeśli dasz im więcej odpowiedzialności i kontroli nad własną edukacją, to staną na wysokości zadania. Ale nie osiągniesz tego, zasypując ich zadaniami domowymi”.

„Żaden z moich uczniów nie stwierdziłby, że chemia jest łatwa – dodaje Frothingham. – Muszą uczyć się bilansowania równań chemicznych, które ćwiczymy na zajęciach. Czytają coś w domu, ale zadania rozwiązujemy wspólnie. Mówią mi: »Jeśli da mi Pani zadanie do domu i nie poradzę sobie z nim, to stracę mnóstwo czasu«”. Wszystko wskazuje na to, że brak pracy domowej przynosi dobre rezultaty. Frothingham nie słyszała jeszcze żadnych skarg na swoich uczniów ze strony nauczyciela fizyki, który przejął ich w kolejnej klasie, a wygląda na to, że równie dobrze radzą sobie na studiach. Natomiast widziała, jak dwójka jej dzieci boryka się w gimnazjum Montessori z ogromną ilością zadań domowych, których wartość wydawała jej się wątpliwa. „Czy jest jakiś inny zawód, w którym pracujesz cały dzień, wracasz do domu, jesz obiad i potem znowu pracujesz cały wieczór? – pyta. – Może tak pracuje bardzo ambitny prawnik? To nie jest dobry sposób na życie. Nie masz czasu zastanowić się nad sobą, nie masz czasu na życie towarzyskie”. A zatem

kiedy sama została nauczycielką, postanowiła: „Teraz będę mogła coś z tym zrobić, przynajmniej w swojej klasie”.

„Przynajmniej w swojej klasie” – to wyrażenie, które zachęca do zastanowienia nad tym, o ile więcej dobrego można by zrobić, gdyby cała szkoła zlikwidowała pracę domową, zmniejszyła jej ilość, albo zmieniła jej definicję. Wspomniałem już o kilku takich szkołach, a oto kolejne.

- W szkole imienia Christy McAuliffe w Kalifornii nie ma żadnej pracy domowej do czwartej klasy, zaś piątoklasistom zazwyczaj udaje się odrobić zadania podczas zajęć w szkole. „Zwykle uczniowie mają zadania do zrobienia w domu tylko wtedy, gdy przygotowują się do prezentacji lub przedstawienia, albo określonego projektu” – wyjaśnia nauczycielka, Judith Barnes.

- W roku szkolnym 2005/2006 w Sparhawk School w Amesbury, w Massachusetts, wprowadzono nowe zasady dotyczące szkoły podstawowej: najwyżej piętnaście minut pracy domowej w trzeciej klasie oraz dwadzieścia pięć w klasach od czwartej do szóstej, od trzech do czterech razy w tygodniu. Kładzie się tam również nacisk na to, aby zadania nie były monotonnymi ćwiczeniami oraz aby opierały się na zainteresowaniach dzieci.

Bethany Nelson, odpowiedzialna w szkole za tę politykę, dąży do tego, aby dzieci zastanawiały się nad zadaniami domowymi: nad tym, jaką ich część już odrobiły, co je spowolniło lub jakie metody byłyby skuteczniejsze. Zawsze dziwiło ją, że większość szkół zadaje dzieciom do

domu, zakładając, że będą one wiedziały, jak zaplanować swoją pracę. Kiedy zapytała uczniów, jakie metody stosują przy odrabianiu zadań, odpowiedź zazwyczaj brzmiała: „Rodzice krzyczą na mnie”. Nelson była zdziwiona, ile konfliktów rodzinnych bierze się z pracy domowej, ale jeszcze bardziej tym, jak wielu rodziców żąda, aby dzieci nadal ją odrabiali.

Jej ogólna ocena idei pracy domowej jest taka: „Gdyby to ode mnie zależało, całkowicie bym ją zlikwidowała i wprowadziła dopiero w szkole średniej”. To stanowisko wypływa nie tylko z jej dwudziestoletniego doświadczenia nauczycielskiego, ale także doświadczenia matki trójki dzieci oraz „obserwacji, jak uchodzi z nich radość”. Nelson twierdzi, że przez wszystkie te lata, kiedy dzieci uczęszczały do różnych szkół, „nigdy nie widziałam choćby kawałka pracy domowej, który, moim zdaniem, pozwoliłby dzieciom zrobić postępy w nauce oraz zwiększył ich zainteresowanie danym tematem. Widziałam, że wracają do domu podekscytowane czymś, co robiły w szkole, ale nigdy nie widziałam takiej reakcji, jeśli chodzi o pracę domową”.

Ponadto jej dzieci, jeszcze zanim poszły do gimnazjum, często spędzały żmudne godziny nad pracą domową. Kiedy poruszyła ten temat w rozmowie z nauczycielami, odpowiedzieli jej, że dziecko na pewno było zdekoncentrowane, choć ona wiedziała, że to nieprawda. Ostatecznie doszła do wniosku, że wielu rodziców odrabia zadania za dzieci tylko dlatego, że tych zadań jest za dużo. „Jeśli uznasz, że jedyną możliwą korzyścią z zadań

domowych na wczesnym etapie szkoły jest fakt, że dzieci uczą się je odrabiać samodzielnie, brać odpowiedzialność, planować, to po co dawać im ich tak dużo, żeby konieczna była pomoc rodziców?” – zastanawia się Nelson.

Pomimo że Sparhawk nie jest szkołą tradycyjną, część rodziców nie mogło się pogodzić z nowymi limitami zadań domowych. Niektórzy nawet zmuszali dzieci do robienia większej liczby zadań niż zadano w szkole. Jednak większość przystosowała się do tych zmian w ciągu pierwszych kilku miesięcy, w czym pomogły rozdawane przez Nelson kopie artykułów wyjaśniających, dlaczego praca domowa ma w rzeczywistości niewielką wartość, szczególnie w szkole podstawowej.

- W Bellwether School w Williston, w Vermont, nie ma żadnych tradycyjnych zadań domowych, chyba że dzieci same o nie poproszą lub „są tak podekscytowane jakimś projektem, że pracują nad nim nawet w domu – twierdzi Marta Beede, dyrektor szkoły. – Zachęcamy również dzieci do czytania w domu książek, które same wybiorą”. Ona i jej współpracownicy uważają, że dzieci „naprawdę ciężko pracują, kiedy są w szkole. Uczą się nowych rzeczy, uczą się relacji z innymi. Powiedzieć im, że muszą jeszcze pracować po powrocie do domu, to byłby brak szacunku dla tego, jak wiele energii zużywają w ciągu dnia”. Beede dodaje, że dochodzi jeszcze presja, jaką praca domowa wywiera na rodzinę. „Jeżeli dzieci chcą robić coś w domu, to wspaniale. Dość regularnie proszą o takie zadania, a my uważamy, że jeżeli są podekscytowane nauką, to nie należy im w tym przeszkadzać. Ale stwierdzenia takie jak »Macie

zrobić to i to« brzmiałyby sztucznie”. Zasadą szkoły jest zostawianie dzieciom wolnego czasu popołudniami, aby mogły rozwijać swoje zainteresowania, o których potem często opowiadają kolegom z klasy.

- The Beacon Day School w Oakland, w Kalifornii, jest nietypowa, ponieważ zajęcia w niej odbywają się przez większą część roku. Taki plan pracy pozwala na większą elastyczność w kwestii frekwencji w każdym miesiącu, zaś dzięki dodatkowym godzinom łatwiej przekonać rodziców, że praca domowa w nauczaniu na poziomie podstawowym nie jest konieczna. Jak twierdzi Thelma Farley, dyrektorka szkoły, niektórzy rodzice „wyznający purytańską zasadę, że bez pracy nie ma kołaczy”, są nieufni, ale większość jest spokojna, że ich dzieci radzą sobie bez zadań. Farley przyznaje, że o wiele lepszym rozwiązaniem jest, aby to nauczyciele, a nie rodzice nadzorowali naukę dzieci.
- Uczniowie z Wingra School w Madison, w Wisconsin, „uczą się w ramach tematycznych jednostek nauczania, w opracowaniu których biorą udział – jak wyjaśnia dyrektorka Diane Meier. – Nie jesteśmy szkołą, w której dzieci robią ćwiczenia i nie zadajemy zadań. Nasi uczniowie mogą sami decydować, jak spożytkują swój czas w szkole, a jeśli czegoś nie skończą, to mogą to zabrać do domu”.
- W Golden Independent School w Golden, w Kolorado, „unikamy pracy domowej jako takiej, ale jeśli coś, czego uczniowie się uczą, trzeba zrobić w domu, to staje się to ich

zadaniem domowym” – twierdzi Erika Sueker, dyrektorka szkoły. Na przykład, może to być rozmowa z rodzicami o tradycjach rodzinnych, ćwiczenia gry na instrumencie albo „dokończenie okładki na jakąś opowieść, ponieważ chcemy wysłać w terminie klasowy projekt na konkurs pisarski”. Główna zasada jest taka, że wszystko, co robi się w domu, powinno być „użyteczną czynnością będącą częścią życia wspólnoty szkolnej, nie zaś ćwiczeniem jakiejś umiejętności po to, żeby wszyscy byli na tym samym poziomie”, zgodnie z jakimiś odgórnymi ustaleniami. „Niekiedy zadanie domowe trzeba oddać przed upływem wyznaczonego terminu – kontynuuje Sueker – ale tylko jeśli dziecko miało jakiś udział w zaakceptowaniu lub wyznaczaniu tego terminu. Czytanie zawsze jest zadaniem domowym, ponieważ jest to nawyk, który pragniemy wpoić wykształconym obywatelom. Dzieci robią swoje zadania chętnie i nie traktują ich jako pracy domowej, ponieważ są aktywne i osobiście zainteresowane ich zrealizowaniem”.

- Wiele szkół na całym świecie zaczyna kwestionować politykę domyślnej pracy domowej. W Cargilfield, szkole niedaleko Edynburga, w Szkocji, dyrektor John Elder zaobserwował, że z powodu zadań domowych uczniowie byli przygnębieni i buntowali się, co z kolei negatywnie wpływało na ich wyniki w nauce. Odkąd zrezygnowano z obowiązkowej pracy domowej, uczniowie „stali się bardziej odpowiedzialni za to, czego uczą się po szkole, tym samym oszczędzając rodzicom udreki, jaką była konieczność pomocy w rozwiązywaniu skomplikowanych

zadań, które sami ledwo rozumieją”. Elder dodaje, że celem szkoły jest pomóc „dzieciom myśleć samodzielnie” oraz „uporać się z zadaniami, które wiedzą, że muszą zrobić, ale jednocześnie nie zmuszać ich do robienia tego, czego nie muszą robić”<sup>7</sup>. Ponadto informuje, że rok po wprowadzeniu takich zasad „pojawiła się znacząca różnica w wynikach uczniów zdających egzaminy wstępne do szkół średnich. Oceny z egzaminów z matematyki i nauk ścisłych poprawiły się aż o 20 procent”<sup>8</sup>. W Wiltshire, w Anglii, w St. John’s School, w ramach eksperymentu także zrezygnowano z tradycyjnych zadań dla jedenasto- i dwunastolatków na rzecz samodzielnego podejmowania przez nich decyzji, w jaki sposób najlepiej przygotować się do nauki następnego dnia. Dyrektor szkoły Patrick Hazlewood wyjaśnia: „Dla każdego ucznia może to być to samo lub coś innego. Najważniejsze, że zależy to od ucznia, a nie jest narzucone przez nauczyciela”. Jak dotychczas efektem był „wysoki poziom zainteresowania i motywacji” oraz „jakość pracy wykraczająca poza typową w wypadku dzieci”<sup>9</sup>.

## Zmiana decyzji

Niestety, wiele szkół, które z dumą ogłaszają się jako postępowe lub alternatywne, regularnie zadaje tradycyjne zadania domowe, gdy dzieci dojdą do trzeciej lub czwartej klasy, a niekiedy nawet wcześniej. Równie zniechęcająca jest wiadomość o szkołach, które próbowały przyjąć odmienny kierunek, ale zostały zmuszone do powrotu do głównego nurtu. Szkoła podstawowa w Oregonie zrezygnowała z pracy domowej, po czym

pojawił się nowy dyrektor i natychmiast ją przywrócił. W New Jersey rodzice udaremniili dążenia założycieli szkoły do tego, by dzieci mogły spędzać popołudnia i wieczory, jak im się podoba. Niektórzy nauczyciele donoszą, że w najlepszym wypadku są w stanie jedynie ograniczyć liczbę zadań domowych lub starać się, aby były jak najbardziej przemyślane.

Zmiana nie jest łatwa, szczególnie w miejscach, w których przekonanie o wartości zadań domowych bardziej przypomina dogmat religijny niż hipotezę naukową. Niekiedy nawet sam fakt poruszenia tej kwestii jest niemile widziany. „Niektórzy krytycy argumentują, że praca domowa jest bezużyteczna, nawet jeśli uczniowie pilnie ją odrabiają, oraz że szkoły powinny z niej zrezygnować – przyznaje pewien autor prac o edukacji. I dalej twierdzi – Ale zamiast debatować nad zaletami pracy domowej, przyjmijmy, że dopóki szkoły ją zadają, rodzice powinni zrobić wszystko, co w ich mocy, by nie straciła ona swojego znaczenia”<sup>10</sup>. Trudno wyobrazić sobie bardziej precyzyjny opis tego, co dla myślących ludzi lub troskliwych rodziców oznaczałaby rezygnacja. Utrzymywanie, że powinniśmy popierać wszelkie zasady, które akurat obowiązują, nawet takie, które są szkodliwe, jest głęboko niepokojące w jakimkolwiek kontekście.

Inni sugerują, że rodzice, którzy martwią się, że ich dzieci spędzają popołudnia nad mało wartościowymi zadaniami, powinni przestać narzekać i spróbować je uatrakcyjnić. „Jeśli szkoła nalega na to, żeby uczniowie zapamiętywali wyłącznie suche fakty, na przykład o Azji Środkowej”, to rodzice mogliby „wypożyczyć książkę lub film, dzięki którym ten rejon stanie się dla uczniów mniej abstrakcyjny” – proponuje pewien ekspert<sup>11</sup>. Lecz pomysł ten także uważam za problematyczny. Po



pierwsze, budzi on poważne zastrzeżenia dotyczące równości. Tylko niektórzy rodzice mają czas, doświadczenie i środki, żeby zapewnić swoim dzieciom dodatkową pomoc. Po drugie, praca domowa często jest po prostu szkodliwa. Dziecko ma poczucie, że nauka o odległych miejscach – albo poezji czy pojęciach matematycznych – jest nudna i bezcelowa, a to z kolei zniechęca je do zgłębiania innych dziedzin<sup>12</sup>.

Nie da się tego obejść: powinniśmy wzajemnie zachęcać się do przemyślenia podstawowych założeń związanych z przekonaniem, że praca domowa jest nieodzowna i pożądana. Powinniśmy debatować nad jej zaletami, ale jeśli dojdziemy do wniosku, że przynosi więcej szkody niż pożytku, musimy głośno to powiedzieć. Nauczyciele powinni rozmawiać o tej kwestii ze swoimi kolegami i z rodzicami, rodzice powinni rozmawiać ze swoimi przyjaciółmi oraz z nauczycielami swoich dzieci. Ruth Lazarus, pracownica opieki społecznej w Chicago, zauważa: „Rodzice często tak bardzo niepokoją się konsekwencjami nieodrobienia zadań przez dzieci, że, moim zdaniem, jest to główne źródło stresu większości rodzin, z jakimi pracuję. Jednakże badania pomagają złagodzić ten stres: ponieważ nie wykazują wartości zadań domowych, więc rodziny zwykle przestają denerwować się tą kwestią”<sup>13</sup>.

Ci, którzy zawsze zakładali, że praca domowa jest niezbędna, nie będą zbyt otwarci na kwestionowanie swoich poglądów. Niektórzy reagują mniej więcej tak samo jak kreacjoniści, „kiedy próbujesz im wyjaśnić teorię ewolucji – twierdzi nauczyciel wiedzy o społeczeństwie, Phil Lyons. – Pomimo logicznych argumentów nie chcą wierzyć, że przy mniejszej liczbie zadań domowych można nauczyć się więcej i lepiej”. Ale szybko dodaje, że nawet gdy mówimy o starszych uczniach w takich społecz-

nościach, w których szkołę średnią traktuje się jako bramę do elitarnych uczelni wyższych, można zachęcić ludzi do ponownego przemyślenia własnych przekonań.

Spotkałem się z wrogością ze strony rodziców przekonanych, że ich dzieci są traktowane gorzej, bo przychodzą do domu i twierdzą, że nie dostały żadnej pracy domowej. Po moich wyjaśnieniach większość jednak popiera te zasady. Dorosli bez wahania przyznają, że nie pamiętają nic o wyborach z 1876 roku, nic z zajęć historii USA w szkole średniej oraz że ważniejsze były inne umiejętności i doświadczenia. Kiedy zaś im wyjaśniam, że te ważne umiejętności i doświadczenia lepiej się nabywa bez odrabiania monotonnych zadań, zwykle się ze mną zgadzają<sup>14</sup>.

Tymczasem innych rodziców nie trzeba przekonywać, że praca domowa jest generalnie bezużyteczna i stresująca, ale trzeba ich przekonywać, że warto głośno o tym mówić. Oto co sądzi waszyngtońska nauczycielka, Kathy Oliver:

Przekonałam się, że większość rodziców nie chce nudnych zadań, ale boi się z nich zrezygnować, bo przecież są od zawsze. W zeszłym roku poprosiłam rodziców o wypełnienie ankiety i spośród dwudziestu sześciu tylko dwoje odpowiedziało, że chcieliby większej liczby zadań domowych, takich jak zapamiętywanie tabliczki mnożenia albo ćwiczenia ortograficzne. Ale znam też rodziców, którzy opowiadają, jak jest w czwartej klasie – dwie godziny pracy domowej dzień w dzień – i że tego nie znoszą. Pewna matka niedawno wypisała córkę z mojej szkoły i przepisała ją do innej właśnie z tego powodu. Zachęcałam ją do rozmowy z dyrektorem na ten temat, ale nie zdecydowała się na to. Powiedziała, że wielu innych rodziców myśli dokładnie tak samo, ale boją się, że to tylko spowoduje kłopoty<sup>15</sup>.

Katharine Samway należy do grupy rodziców, którzy wzięli na siebie rolę „nauczyciela wspomagającego” dla własnego dziecka w domu. Przestrzeganie rytuału zadań domowych było jednak „przeraźliwie męczące” dla niej i dla syna. Mimo to pozwoliła na „naruszanie jego integralności i marnowanie cennego czasu rodzinnego”, ponieważ „nie chciała być krytykowana za to, że nie wspiera dziecka w nauce”. Ale w końcu miała dość. „Zbyt wiele razy pozwalałam na to, aby obowiązki narzucone przez nauczyciela były ważniejsze niż potrzeby i zainteresowanie mojej rodziny”. Zaczęła się zastanawiać: „Wy spędzacie z naszymi dziećmi sześć godzin przez pięć dni w tygodniu. Czy my nie możemy spędzać z nimi choć trochę czasu tak, jak nam się podoba?”. Dlatego postanowiła, że będzie mówić synowi: „Nie będziesz odrabiał pracy domowej, dopóki nie wrócimy z przedstawienia albo przejażdżki rowerowej, dopóki nie skończymy grać w piłkę albo czytać rozdziału książki lub wiersza”. Jeśli priorytety szkoły są niewłaściwe, nie znaczy to, że trzeba je akceptować. Postanowiła, że rodzina jest dla niej ważniejsza, że dzieci są dla niej ważniejsze, że prawdziwa nauka jest ważniejsza niż praca domowa<sup>16</sup>.

Katharine jest nauczycielką. Doświadczenie rodzica pozwoliło jej dostrzec negatywną stronę zadań domowych i fakt, ile odbierają dzieciom. A doświadczenie zawodowe pokazało, że nie przynoszą także zbyt wielu korzyści: niewiele można stracić, przedkładając przejażdżkę rowerową nad pracę domową. Oczywiście, jej decyzja była bardzo odważna, ale to, co zrobiła, było rozwiązaniem, dzięki któremu uratowała swojego syna. Postanowiła, że swoimi przemyśleniami podzieli się w czasopiśmie poświęconym edukacji w nadziei, że pomoże kolegom po fachu przemyśleć swoje postępowanie.

Jeśli niniejsza książka czegokolwiek dowiodła, to z pewnością tego, że czynniki odpowiedzialne za zmuszanie naszych dzieci do odrabiania dużej liczby zadań domowych są bardzo silne. Ale pokonywaliśmy je już w przeszłości i pokazywaliśmy bezpodstawność różnych przesądów, inspirując do tego także innych ludzi. I jeśli praca domowa nadal istnieje z powodu mitu i wbrew prawdzie empirycznej, to ze względu na nasze dzieci powinniśmy nalegać na zmianę obowiązujących zasad.

# PRZYPISY

## ROZDZIAŁ 1

<sup>1</sup> Carleton Washburne, *How Much Homework?*, „Parents” listopad 1937. Przekonanie, że szkoła zwraca się do rodziców o pomoc w rozwiązaniu problemów, do powstania których sama się przyczyniła, pojawia się ponownie po latach w poglądach Martina Habermana. Twierdzi on, że nauczyciele, którzy nie odnoszą sukcesów, zwykle „zrzucają winę na »niechętnych do współpracy« rodziców, którzy nie uczą dziecka tego, czego nauczyciel nie potrafił nauczyć w szkole”.

<sup>2</sup> Merri Rosenberg podaje przykład szkoły Scarsdale, w stanie Nowy Jork w: *When Homework Takes Over*, „New York Times”, 18 kwietnia 2004.

<sup>3</sup> Sandra L. Hofferth, John F. Sandberg, *How American Children Spend Their Time*, „Journal of Marriage and Family” 63/2001; Hofferth, rozmowa osobista, styczeń 2006. Te małe dzieci w 1981 roku spędzały 52 minuty tygodniowo na nauce, podczas gdy w 1997 roku było to 118 minut.

<sup>4</sup> Sandra L. Hofferth, rozmowa osobista, 2006.

<sup>5</sup> Linda Jacobson, *Playtime Is Over*, „Teacher”, maj 2004.

<sup>6</sup> Amerykański Departament Edukacji, National Center for Education Statistics, *NAEP 2004 Trends in Academic Progress*, 2005. O wiele mniejsze badanie wskazuje na to, że liczba zadań domowych dla tej grupy wiekowej rosła już od początku lat osiemdziesiątych. „Matki oceniały, że liczba zadań dla piątoklasistów z Minneapolis wzrosła ze średnio 4 godzin 12 minut tygodniowo w 1980 do 5 godzin i 4 minut w 1984” (Chen i Stevenson, s. 555). Tymczasem badanie Hofferth i Sandberga dało mieszane wyniki w wypadku dzieci w wieku od 9 do 12 lat. Odsetek dzieci, które odrabiały jakies zadania, spadł z 82 procent w 1981 do 62 procent w 1997 roku, po czym ponownie wzrósł w 2002 roku do 68 procent. Ale całkowity czas, jaki uczniowie w tej grupie wiekowej spędzali na nauce w domu, wzrósł w okresie od 1981 (3 godziny, 22 minuty tygodniowo) do 1997 (3 godziny, 41 minut), po czym jeszcze gwałtowniej wzrósł w 2002 roku (4 godziny, 20 minut). W badaniu nie uwzględniono uczniów szkół średnich.

<sup>7</sup> Amerykański Departament Edukacji, *NAEP 2004 Trends...*

<sup>8</sup> Jay R. Campbel i in., *NAEP 1999 Trends in Academic Progress. Three Decades of Student Performance*, „Education Statistics Quarterly” 2001 nr 2. Jeśli cofniemy się o pół wieku i ograniczymy badania do uczniów szkół średnich, to – jak twierdzi pewna para naukowców – różnice w liczbie zadań domowych „są stosunkowo małe, nawet w okresach zawirowań w sferze edukacji. W 1999 roku uczniowie szkół średnich dostawali mniej więcej tyle samo zadań, ile uczniowie w latach 1980, 1972 czy 1948” – nie więcej, ale też z pewnością nie mniej (Brian P. Gill, Steven L. Schlossman, *A Nation at Rest. The American Way of Homework*, „Educational Evaluation and Policy Analysis” 2003 nr 25).

<sup>9</sup> Porównaj zwłaszcza Tom Loveless, *Do Students Have Too Much Homework?*, Brown Center on Education Policy, Washington, Brookings Institution, październik 2003; Brian P. Gill, Steven L. Schlossman, *A Nation at Rest...*, op. cit.

<sup>10</sup> Ryoko Tsuneyoshi, *The New Japanese Educational Reforms and the Achievement „Crisis” Debate*, „Educational Policy” 18/2004. „W Japonii obecnie uważa się, że japońscy uczniowie uczą się mniej niż wcześniej, a przynajmniej mniej niż dzieci w innych krajach uprzemysłowionych”. Na przykład „odsetek rodziców odpowiadających, że dzieci uczą się 30 minut lub mniej dziennie, był niższy w Japonii, jeśli chodzi o każdą badaną grupę wiekową (7 do 9, 10 do 12, 13 do 15 lat). W szczególności jeśli chodzi o grupę wiekową 7 do 9, niemal 60 procent Japończyków odpowiedziało, że dzieci uczą się 30 minut lub mniej dziennie, u Amerykanów zaś było to 26,8 procent, a u Koreańczyków 10,3 procent”.

- <sup>11</sup> Gary Natriello, *Hoist on the Petard of Homework*, „Teachers College Record” 98/1997, s. 572–573.
- <sup>12</sup> R.P. McDermott, Shelley V. Goldman, Hervé Varenne, *When School Goes Home. Some Problems in the Organization of Homework*, „Teachers College Record” 85/1984, s. 391.
- <sup>13</sup> Ten ojciec z hrabstwa Westchester, w stanie Nowy Jork, był cytowany przez Merri Rosenberg (*When Homework...*). Pewien autor ujmuje to następująco: „Oczywiście, niektórzy uczniowie prawdopodobnie błyskawicznie uporali się z zadaniami, z radością zrobili każde z nich i skończyli na tyle wcześnie, że mieli jeszcze czas na czytanie, telewizję lub zabawę. Tylko że my żadnego takiego dziecka nie znamy” (Sharon Begley, *Homework Doesn't Help*, „Newsweek”, 30 marca 1998, s. 50).
- <sup>14</sup> Ayelet Waldman, *Homework Hell*, 22 października 2005.
- <sup>15</sup> David Davenport, *Life Support. A Beastly Burden*, „Pittsburgh Post-Gazette”, 13 czerwca 2002.
- <sup>16</sup> Nadya M. Kouzma, Gerard A. Kennedy, *Homework, Stress, and Mood Disturbance in Senior High School Students*, „Psychological Reports” 91/2002.
- <sup>17</sup> Wendy S. Grolnic i in., *Antecedents and Consequences of Mothers' Autonomy Support*, „Developmental Psychology” 38/2002.
- <sup>18</sup> Valerie Strauss, *Homework Dreaded – by Parents*, „Washington Post”, 12 marca 2002.
- <sup>19</sup> Badanie przeprowadzone wśród piątoklasistów: Joyce L. Epstein, *Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students*, Center for Research on Elementary and Middle Schools, Report nr 26, ERIC Document, lipiec 1988. Badanie przeprowadzone wśród rodziców przez Public Agenda w 1998 roku.
- <sup>20</sup> Iris Levin i in., *Antecedents and Consequences of Maternal Involvement in Children's Homework: A Longitudinal Analysis*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 18/1997. Zakres pomocy matek w odrabianiu zadań nie wpływał na wyniki w nauce, kiedy dzieci były w pierwszej klasie.
- <sup>21</sup> Nel Noddings, *Happiness and Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- <sup>22</sup> Curt Dudley-Marling, *How School Troubles Come Home. The Impact of Homework on Families of Struggling Learners*, „Current Issues in Education” 6/2003.
- <sup>23</sup> Rick VanDeWeghe, „How's It Coming?”. *Homework and Struggling Learners*, „English Journal” marzec 2004.
- <sup>24</sup> Wydaje się, że dotyczy to również Anglii, wnioskując na podstawie przeprowadzonych tam badań nad relacjami w rodzinie. Naukowcy donosili, że „praca domowa była spontanicznie i często wymieniana jako ważny czynnik wpływający na relacje w rodzinie przez większość respondentów, którzy opisywali swój typowy dzień” (Yvette Solomon i in., *Helping with Homework? Homework as a Site of Tension for Parents and Teenagers*, „British Educational Research Journal”, 28/2002).
- <sup>25</sup> Leah Wingard, *Parents' Inquiries About Homework. The First Mention*, „Text & Talk” 26/2006.
- <sup>26</sup> Oświadczenie AERA jest cytowane w: Peggy Riggs Wildman, *Homework Pressures*, „Peabody Journal of Education”, 45/1968.
- <sup>27</sup> Kate McReynolds, *Homework*, „Encounter”, lato 2005.
- <sup>28</sup> Bezpośrednia rozmowa z Eriką Sueker, dyrektorką Golden Independent School w Golden, w stanie Kolorado, listopad 2005.
- <sup>29</sup> John Dewey, *Experience and Education*, Collier, New York 1963.

- <sup>30</sup> Marge Scherer, *On Schools Where Students Want to Be. A Conversation with Deborah Meier*, „Educational Leadership”, wrzesień 1994.
- <sup>31</sup> Phil Lyons, rozmowa osobista, grudzień 2005.
- <sup>32</sup> Por. na przykład Alfie Kohn, *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*, Houghton Mifflin, Boston 1999.
- <sup>33</sup> Peggy Riggs Wildman, *Homework Pressures*, op. cit.
- <sup>34</sup> Sonia Medrano, nauczycielka w trzeciej klasie w Nowym Jorku, rozmowa osobista, czerwiec 2005.
- <sup>35</sup> Kathleen Hennessy uczy w szkole państwowej w Seattle, rozmowa osobista, styczeń 2006.
- <sup>36</sup> Paul Kopp uczy biologii w siódmej klasie w szkole w Cleveland, rozmowa osobista, styczeń 2006.
- <sup>37</sup> Andrew Dominguez uczy języka angielskiego w szkole średniej w Clovis, w Kalifornii, rozmowa osobista, styczeń 2006.
- <sup>38</sup> Leigh Peake, rozmowa osobista, grudzień 2005.
- <sup>39</sup> „Raczej przeszkadza niż pomaga” – matka piątoklasisty cytowana przez Valerie Strauss (*Homework Dreaded...*, op. cit.). „Bezsensowna praca” – matka szóstkłasy cytowana przez Karin Chenoweth (*From Home, a Sampling of Views on Homework*, „Washington Post”, 30 stycznia 2003). „Dorastają w pokojach”, „marnują sobie dzieciństwo” – matka czwórki dzieci z Kalifornii cytowana przez Pam Lambert (*Overbooked*, „People”, 20 stycznia 2003).
- <sup>40</sup> To odkrycie dokonane dzięki badaniom Public Agenda opisane jest w artykule *Homework Hell*.
- <sup>41</sup> Maria E. Odum, *A Tough Assignment for Teachers*, „Washington Post”, 2 maja 1994. Nauczyciele również narzekali na „rodziców i dzieci, dla których ważniejsze są zajęcia pozaszkolne niż nauka”. Oczywiście, mieli na myśli to, co dzieci robią po całym dniu szkoły.
- <sup>42</sup> W pewnym badaniu oddzielono „wspieranie przez rodziców autonomicznych zachowań dzieci” od „bezpośredniego zaangażowania rodziców w naukę”. To pierwsze skorelowane było pozytywny sposób w osiągnięciami uczniów, to drugie – w negatywny (Harris Cooper, Jeffrey C. Valentine, *Using Research to Answer Practical Questions About Homework*, „Educational Psychologist”, 36/2001).
- <sup>43</sup> Renée Goularte, rozmowa osobista, listopad 2005.
- <sup>44</sup> Kiedy naukowcy zapytali nauczycieli z Chicago, jakie mogłyby być negatywne skutki pracy domowej, jeden na trzech odpowiedział, że nie ma żadnych. Zob. Chuansheng Chen, Harold W. Stevenson, *Homework. A Cross-cultural Examination*, „Child Development” 60/1989.
- <sup>45</sup> T. Keung Hui, *Too Much of a Good Thing?*, „Raleigh News & Observer”, 4 grudnia 2000.

## ROZDZIAŁ 2

<sup>1</sup> Harris Cooper i in., *Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement*, „Journal of Educational Psychology”, 1998 nr 90.

<sup>2</sup> To wczesne badanie przeprowadzone przez Josepha Mayera Rice'a jest cytowane przez Briana P. Gilla i Stevensa L. Schlossmana (*Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850–2003*, „Theory into Practice” 43/2004, s. 175).

- <sup>3</sup> Avram Goldstein, *Does Homework Help? A Review of Research*, „Elementary School Journal” 60/1960.
- <sup>4</sup> Joe Dan Austin, *Home Work Research in Mathematics*, „School Science and Mathematics” 79/1979.
- <sup>5</sup> Rosanne A. Paschal i in., *The Effects of Homework on Learning. A Quantitative Synthesis*, „Journal of Educational Research” 78/1984; Herbert J. Walberg i in., *Homeworks Powerful Effects on Learning*, „Educational Leadership”, kwiecień 1985.
- <sup>6</sup> Bill Barber, *Homework Does Not Belong on the Agenda for Educational Reform*, „Educational Leadership”, maj 1986, s. 56. Dwa z czterech badań analizowanych przez Rosanne A. Paschal i in. nie wykazały żadnych korzyści z zadań domowych. Trzecie wykazało korzyści na dwóch z trzech poziomów nauczania, ale wszystkim uczniom, którzy w tym badaniu dostawali zadania, pomagali rodzice. Ostatnie badanie wykazało, że uczniowie, którzy dostawali zagadki matematyczne (niezwiązane z programem nauczania w szkole), radzili sobie równie dobrze jak uczniowie, którzy odrabiali typowe zadania z matematyki.
- <sup>7</sup> Eugene Jongsma, *Homework. Is It Worthwhile?*, „Reading Teacher” 38/1985, s. 703.
- <sup>8</sup> Są podstawy, by podważyć zasadność tej techniki, a zatem i prawdziwość wniosków, w odniesieniu do zadań domowych. Metaanaliza może być użyteczna, gdy uwzględnimy wiele badań, na przykład dotyczących skuteczności leków na nadciśnienie, ale niekoniecznie tych dotyczących różnych aspektów skomplikowanego zachowania człowieka. Mark Lepper, psycholog prowadzący badania na uniwersytecie Stanforda, postulował, że „czysto statystyczne wielkości uwzględniane w metaanalizie całkowicie i bezzasadnie ignorują kluczowy kontekst społeczny, w którym badania psychologiczne są prowadzone oraz interpretowane”. Utrzymuje on, że znacznie pewnych badań w realnym świecie zatracą się, gdy sprowadzimy je do wspólnego mianownika. „Zastosowanie czysto statystycznej miary wielkości skutków i pomijanie tego, co nazywa »psychologiczną wielkością efektu«, przyczynia się do iluzji porównywalności i precyzji ilościowej, która subtelnie, lecz głęboko jest sprzeczna z wartościami definiującymi tu, co sprawa, że badanie jest interesujące lub ważne”. Wydaje się, że ta wątpliwość odnosi się do badań charakterystycznych dla pracy domowej. (Mark R. Lepper, *Theory by the Numbers? Some Concerns about Meta-Analysis as a Theoretical Tool*, „Applied Cognitive Psychology” 9/1995 s. 414-415).
- <sup>9</sup> Harris Cooper, *Homework*, Longman, White Plains, NY 1989; idem, *The Battle over Homework*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2001.
- <sup>10</sup> Ulrich Trautwein, Olaf Köller, *The Relationship Between Homework and Achievement. Still Much of a Mystery*, „Educational Psychology Review” 15/2003, s. 119.
- <sup>11</sup> Harris Cooper i in., *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003*, „Review of Educational Research” 76/2006.
- <sup>12</sup> Ulrich Trautwein, Olaf Köller, *The Relationship ...*, op. cit., s. 131.
- <sup>13</sup> Sandra L. Hofferth, John F. Sandberg, *How American Children Spend Their Time*, „Journal of Marriage and Family” 63/2001, s. 306.
- <sup>14</sup> Harris Cooper, *Homework*, op.cit., s. 100. Teoretycznie możliwe jest również, że działa to odwrotnie: praca domowa przyczynia się do uzyskania lepszych wyników w nauce, co z kolei skłania uczniów do tego, by poświęcać na nią więcej czasu. Ale korelacje pomiędzy tymi dwoma czynnikami uniemożliwiają odróżnienie wspomnianych dwóch efektów i określenie, który z nich jest silniejszy.
- <sup>15</sup> Valerie A. Cool, Timothy Z. Keith, *Testing a Model of School Learning. Direct and Indirect Effects on Academic Achievement*, „Contemporary Educational Psychology” 16/1991. Co ciekawe, Herbert Walberg, gorący zwolennik zadań domowych, odkrył, że twierdzenie o wyższości prywatnych szkół nad państwowymi okazało się bezpodstawne, kiedy inne zmienne były stałe



w ponownej analizie tego samego zestawu danych „High School and Beyond” (Herbert J. Walberg, Timothy Shanahan, *High School Effects on Individual Students*, „Educational Researcher”, sierpień–wrzesień 1983).

<sup>16</sup> Por. na przykład Chuansheng Chen, Harold W. Stevenson, *Homework. A Cross-cultural Examination*, „Child Development” 60/1989; Joyce L. Epstein, *Homework Practices...*, op. cit.; Stelios N. Georgiou, *Parental Involvement. Definition and Outcomes*, „Social Psychology of Education” 1/1997; Todd C. Gorges, Stephen N. Elliott, *Homework. Parent and Student Involvement and Their Effects on Academic Performance*, „Canadian Journal of School Psychology” 11/1995; Bernhard Schmitz, Ellen Skinner, *Perceived Control, Effort, and Academic Performance*, „Journal of Personality and Social Psychology” 64/1993.

<sup>17</sup> Joyce L. Epstein, Frances L. van Voorhis, *More Than Minutes. Teachers’ Roles in Designing Homework*, „Educational Psychologist” 36/2001, s. 183–184. Por. również Herbert J. Walberg i in., *Homework’s Powerful Effects...*, op. cit., s. 76–77.

<sup>18</sup> Laura Muhlenbruc i in., *Homework and Achievement. Explaining the Different Strengths of Relation at the Elementary and Secondary School Levels*, „Social Psychology of Education” 3/2000. U Harrisia Coopera i in., „pojawiły się pewne dowody na to, że nauczyciele w klasach drugich i czwartych twierdzili, że zadają więcej zadań w słabszych klasach, ale uczniowie i rodzice twierdzili, że nauczyciele zadają więcej zadań w klasach, gdzie uczniowie są zdolniejsi, zwłaszcza jeśli miarą wyników w nauce były oceny” (Harris Cooper i in., *Relationships ...*, op. cit., s. 80).

<sup>19</sup> Harris Cooper i in., *Does Homework Improve...*, op. cit., s. 44.

<sup>20</sup> Harris Cooper i in., *A Model of Homework’s Influence on the Performance Evaluations of Elementary School Students*, „Journal of Experimental Education” 69/2001, s. 190–191.

<sup>21</sup> Chuansheng Chen, Harold W. Stevenson, *Homework...*, op. cit., s. 558.

<sup>22</sup> „Kilka badań wykazało, że uczniowie nieustannie zgłaszają, iż poświęcają na pracę domową więcej czasu niż powinna ona zająć zdaniem nauczycieli” (Suzanne Ziegler, *Homework*, ERIC Document, czerwiec 1986, s. 21).

<sup>23</sup> Suzanne Ziegler, *Homework*, w: *Encyclopedia of Educational Research*, Marvin C. Alkin (red.), Macmillan, New York 1992. Niedawno dwóch naukowców stwierdziło, że „empiryczne podstawy nawet najbardziej podstawowych pytań, takich jak »Czy praca domowa poprawia wyniki w nauce?« są niewystarczające i sprzeczne” (Ulrich Trautwein, Olaf Köller, *The Relationship Between Homework ...*, op. cit., s. 134).

<sup>24</sup> Paul Dressel, *Facts and Fancy in Assigning Grades*, „Basic College Quarterly” 2/1957, s. 6.

<sup>25</sup> Bardziej szczegółowe omówienie, uwzględniające także badania naukowe, kwestii wpływu zob. Alfie Kohn, *Punished by Rewards...*, op. cit. oraz idem, *The Schools Our Children Deserve. Moving Beyond Traditional Classrooms and Tougher Standards*, Houghton Mifflin, Boston 1999.

<sup>26</sup> Harris Cooper, *Homework*, op. cit., s. 72. Ta różnica zmniejszyła się w najnowszych badaniach (Harris Cooper i in., *Does Homework Improve...*, op. cit.), lecz nadal postępowała w tym samym kierunku.

<sup>27</sup> Harris Cooper i in., *Relationships Among Attitudes...*, op. cit. Korelacja wynosiła 0,17.

<sup>28</sup> Por. Alfie Kohn, *The Schools Our Children Deserve...* op. cit.; idem, *The Case Against Standardized Testing. Raising the Scores, Ruining the Schools*, Heinemann, Portsmouth 2000.

<sup>29</sup> Niemniej Cooper krytykuje badania, w których zastosowano tylko jedną z tych miar, i optuje za tymi, które, jak jego własne, wykorzystują obie (por. Harris Cooper i in., *Relationships Among Attitudes...*, op. cit., s. 71). Problemy z testami i ocenami są różne i nie neutralizują się nawzajem, kiedy stosuje się obie zmienne jednocześnie.

<sup>30</sup> Harris Cooper, *Homework*, op. cit., s. 99. Z drugiej strony badania wykazujące niewielką korelację między wynikami z testów a liczbą zadań z matematyki wykazały także, iż „ćwiczenia pełne powtórzeń”, jakie mają w zamierzeniu pomóc uczniom rozwinąć jakąś umiejętność, w rzeczywistości wywierały „szkodliwy wpływ na uczenie się” (Ulrich Trautwei i in., *Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics*, „Contemporary Educational Psychology” 27/2002, s. 41).

<sup>31</sup> Cooper, *The Battle over Homework...*, op. cit., s. 16. Badania, które analizował, trwały od dwóch do trzydziestu tygodni.

<sup>32</sup> Gary Natriello, Edward L. McDill, *Performance Standards, Student Effort on Homework, and Academic Achievement*, „Sociology of Education” 59/1986. „Dodatkowa godzina pacy domowej dziennie prowadzi do poprawy średniej oceny z angielskiego o 0,13” (s. 27).

<sup>33</sup> P.B. Tymms, C.T. Fitz-Gibbon, *The Relationship of Homework to A Level Results*, „Educational Research” 34/1992, s. 8. To podsumowanie wręcz pomniejsza faktyczne odkrycia. Kiedy przeanalizowano wyniki punktowe poszczególnych uczniów z angielskich egzaminów na poziomie A, ci, którzy poświęcali ponad siedem godzin tygodniowo na określony przedmiot, „dostawali o jedną trzecią lepsze oceny niż uczniowie tej samej płci, tak samo zdolni, którzy poświęcali mniej niż dwie godziny tygodniowo, a jeśli wziąć pod uwagę uczniów, którzy wcześniej osiągnęli podobne wyniki, to przewaga wynosiła jedną piątą stopnia”. Kiedy naukowcy porównywali nie pojedyncze osoby, ale całe klasy – co przypuszczalnie jest bardziej odpowiednią jednostką analizy do badań nad pracą domową – średnie oceny z egzaminów na poziomie A, w klasach otrzymujących bardzo dużo zadań nie różniły się od ocen w klasach, gdzie zadań było mało, gdy inne zmienne pozostały stałe (s. 7-8).

<sup>34</sup> Bill Barber, *Homework Does Not Belong on the Agenda for Educational Reform*, „Educational Leadership”, maj 1986, s. 55.

<sup>35</sup> Harris Cooper, *Homework*, op. cit., s. 109. Pozostaje kwestią interpretacji, dlaczego to może być prawda. Cooper (*The Battle over Homework*, s. 20) spekuluje, że dzieje się tak dlatego, że młodsze dzieci mają ograniczoną zdolność utrzymania uwagi, ale to wyjaśnienie wypływa z przesłanki, że problem tkwi nie w pracy domowej jako takiej, i wydaje się próbą obrony tej przesłanki. Tutaj raczej „ograniczenia poznawcze” dzieci uniemożliwiają im skorzystanie z wartości, jaką w założeniu posiada praca domowa. Z pewnością należałoby także wykazać, że zadania domowe są wartościowe dla starszych uczniów. Jeśli istnieje jakikolwiek powód, by w to wątpić, to musielibyśmy ponownie przyjrzeć się innym, bardziej fundamentalnym założeniom, dotyczącym tego, jak i dlaczego dzieci się uczą.

<sup>36</sup> Niepublikowane badanie autorstwa C. Bents-Hill i in. opisane przez Coopera (*The Battle over Homework*, s. 26).

<sup>37</sup> Są to w kolejności: Elaine Finstad, *Effects of Mathematics Homework on Second Grade Achievement*, praca zaliczeniowa z Sam Houston State University, ERIC Document 291 609, grudzień 1987; Stacy Townsend, *The Effects of Vocabulary Homework on Third Grade Achievement*, Kean College of New Jersey, ERIC Document 379 643, kwiecień 1995; Harvey Foyle i in., *Homework and Cooperative Learning. A Classroom Field Experiment*, ERIC Document, maj 1990; Linda L. Melroy, *Effects of Homework on Language Arts Achievement in Third and Fourth Grades*, dysertacja doktorska, University of Iowa, 1988.

<sup>38</sup> Kiedy Cooper i jego współpracownicy recenzowali nowe badania w 2006 roku, ponownie odkryli, że „średnia korelacja pomiędzy czasem poświęconym na zadania domowe a wynikami w nauce nie różniła się znacząco od zera w wypadku uczniów szkół podstawowych” (Harris Cooper i in., *Does Homework Improve...*, op. cit., s. 43).

<sup>39</sup> Harris Cooper, *Homework...*, op. cit., s. 100. Korelacja wynosiła odpowiednio: 0,02, 0,07 i 0,25.

<sup>40</sup> David P. Baker, Gerald K. Letendre, *National Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling*, Stanford University Press, Stanford 2005, s. 118.

<sup>41</sup> Czytelnik może, na przykład, zapoznać się z pracami Herberta Walberga. Kolejny możliwy powód tego, że w Japonii „wyniki w nauce w szkołach podstawowych są wysokie”, jest taki, że nauczyciele japońscy „nie odczuwają presji, by nauczać pod kątem standaryzowanych testów” (Catherine C. Lewis, *Educating Hearts and Minds. Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1995, s. 201). Takich testów w ogóle nie ma w Japonii aż do szkoły średniej.

<sup>42</sup> Philip M. Sadler, Robert H. Tai, *Success in Introductory College Physics. The Role of High School Preparation*, „Science Education” 85/2001; osobista rozmowa z Philem Sadlerem, sierpień 2005. Większe badanie wykazało również, że uczniowie, którzy uczestniczyli w kursach z nauk przyrodniczych – i uzyskali dobre wyniki z testu – na studiach licencjackich na zajęciach z nauk przyrodniczych nie radzili sobie dużo lepiej niż ci, którzy w ogóle nie uczestniczyli w tych kursach.

<sup>43</sup> David P. Baker, Gerald K. Letendre, *National Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling*, Stanford University Press, Stanford 2005, s. 126.

<sup>44</sup> Steve Phelps, rozmowa osobista, marzec 2006.

<sup>45</sup> Phil Lyons, rozmowa osobista, grudzień 2005.

<sup>46</sup> Cytowane przez Pam Lambert (*Overbooked*, op. cit.).

<sup>47</sup> Ten dyrektor z New Jersey cytowany jest przez Michaela Wineripa (*Homework Bound*, „New York Times Education Life”, 3 stycznia 1999).

### ROZDZIAŁ 3

<sup>1</sup> W razie gdyby czytelnik się zastanawiał, to ani logika, ani dowody nie potwierdzają obrony rywalizacji. Zob. Alfie Kohn, *No Contest*, Houghton Mifflin, Boston 1992.

<sup>2</sup> Deborah Burnett Strother, *Homework. Too Much, Just Right, or Not Enough?*, „Phi Delta Kappan”, luty 1984, s. 423.

<sup>3</sup> „Nauczyciele twierdzą, że zadania domowe mogą pomóc uczniom stworzyć silniejszy związek pomiędzy domem a szkołą. To sposób na włączenie rodziców w to, co dzieje się w klasie” – uważa pewna nauczycielka szkoły podstawowej (cyt. za: Linda Jacobson, *Playtime Is Over*, „Teacher”, maj 2004).

<sup>4</sup> John Buell odwraca tę obronę, argumentując, że rezygnacja z zadań domowych, które zabierają czas całej rodzinie, w rzeczywistości mogłaby zacieśnić kontakty między rodzicami a szkołą (John Buell, *Closing the Book on Homework. Enhancing Public Education and Freeing Family Time*, Temple University Press, Philadelphia 2004, s. 126).

<sup>5</sup> Kalman M. Heller, *Solutions to the Homework Dilemma*, [www.drheller.com/homework.html](http://www.drheller.com/homework.html).

<sup>6</sup> Joyce L. Epstein, *Homework Practices...*, op. cit., s. 5.

<sup>7</sup> Por. Amitai Etzioni, cyt. za: Deborah Burnett Strother, *Homework...*, op. cit., s. 425: „Rola zadań domowych jest decydująca. Nie dlatego, że zapewniają one więcej godzin włączania nauki do głów uczniów, ale dlatego, że zachęcają do rozwijania samodyscypliny oraz związanych z nią nawyków dobrej pracy”.

<sup>8</sup> Amerykański Departament Edukacji, *How Important Is Homework?*, [www.kidsource.com/kid-source/content/how\\_important\\_homework.html](http://www.kidsource.com/kid-source/content/how_important_homework.html).

<sup>9</sup> John F. Savage, *Homework. Put Your Policy Where Your Aims Are*, „American School Board Journal”, czerwiec 1969. Ten powód podało 77 procent rodziców i 87 procent nauczycieli. Osobno odpowiedź „pomaga kształtować charakter i samodyscyplinę” podało około 2/3 osób z obu grup. Badanie obejmowało odpowiedzi udzielone przez 1480 rodziców i 242 nauczycieli, dyrektorów i kuratorów.

<sup>10</sup> Laura Muhlenbruck i in., *Homework and Achievement. Explaining the Different Strengths of Relation at the Elementary and Secondary School Levels*, „Social Psychology of Education” 3/2000, s. 307.

<sup>11</sup> Harris Cooper, *Synthesis of Research on Homework*, „Educational Leadership”, listopad 1989, s. 89. Ponownie lepsze nawyki związane z nauką, większa samodyscyplina i umiejętność pokierowania sobą, umiejętność zaplanowania czasu oraz większa docieklivość i samodzielne rozwiązywanie problemów podano jako ważne pozytywne efekty zadań domowych. A mimo to żaden z nich nie pojawił się w badaniach (Homework, Longman, White Plains 1989, s. 195). W zaktualizowanej analizie badań Cooper (*The Battle over Homework*, Corwin, Thousand Oaks 2001, s. 18) wspominał o „jedynym badaniu, jakie znalazłem, które stosowało nawyki związane z nauką jako wymierny efekt zadań”. Ale w badaniu tym porównywano tylko zadania odrabiane w domu z zadaniami odrabianymi przed zakończeniem lekcji danego dnia („badanie przeprowadzone w klasie w obecności nauczyciela”). Nie ma badania, które mierzyłoby skutki pracy domowej jako takiej.

<sup>12</sup> Alexander T. Vazsonyi i Lloyd E. Pickering (*The Importance of Family and School Domains in Adolescent Deviance. African American and Caucasian Youth*, „Journal of Youth and Adolescence” 32/2003) zapytali uczniów tej samej szkoły średniej, jak często zażywają narkotyki lub dokonują kradzieży, aktów wandalizmu czy w inny sposób przejawiają złe zachowanie, i stwierdzili negatywną korelację z tym, ile uczniowie, ich zdaniem, poświęcali codziennie czasu na zadania domowe. Nie podjęto próby wykazania związku przyczynowego pomiędzy oboma czynnikami. Joyce L. Epstein badała uczniów szkoły podstawowej i nie stwierdziła żadnego związku między ilością czasu spędzonego nad pracą domową przez danego ucznia a prawdopodobieństwem, że nauczyciel opisze go jako tego, który ma problemy z samodyscypliną. Odkrycie Epstein, że nie ma związku pomiędzy tymi dwoma zmiennymi, zostało potwierdzone w dużym badaniu, które nie wykazało żadnego związku między problemami z zachowaniem zgłaszanymi przez rodziców a ilością czasu, jaką uczniowie poświęcali na odrabianie lekcji (Sandra L. Hofferth, John F. Sandberg, *How American Children Spend Their Time*, „Journal of Marriage and Family” 63/2001, s. 305).

<sup>13</sup> Suzanne Ziegler, *Homework*, w: *Encyclopedia of Educational Research*, op. cit.

<sup>14</sup> Choć można być nadopiekuńczym wobec dzieci, można też zbłądzić w przeciwnym kierunku. Niepodejmowanie żadnych działań w imię pokazania dziecku „naturalnych konsekwencji” nie nauczy go lepiej zarządzać swoim czasem. Dziecko nauczy się tylko tego, że rodzice mogli mu pomóc, ale tego nie zrobili. Jest to temat, który omawiam szczegółowo w: *Alfie Kohn, Mit rozpieszczonego dziecka*, Wydaw. MIND, 2018.

<sup>15</sup> Etta Kralovec, John Buell, *The End of Homework. How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*, Beacon, Boston 2000, s. 13. Obroncy zadań domowych mogą odpowiedzieć, że choć rodzice mogliby pomagać dzieciom rozwijać te umiejętności dzięki obowiązkom domowym, to nie wszyscy tak robią. Ale jeśli właśnie na tym opiera się obrona pracy domowej, to sprowadza się ona do potwierdzenia, że rodzicom nie można ufać w kwestii właściwego wychowania dzieci, a zatem nauczyciele muszą rekompensować niekompetencję rodziców.

<sup>16</sup> Nie sugeruję, że wszyscy naukowcy, na pracach których się opieram – Edward Deci, Richard Ryan, Carol Midgley, Carol Dweck, Carole Ames, John Nicholls, Ruth Butler, Martin Covington, by wymienić tylko kilku z nich, oraz ich współpracownicy i studenci – są zgodni w każdej kwestii. Istnieją znaczące różnice, na przykład między tymi, których kojarzy się z teorią motywacji wewnętrznej, a tymi, których kojarzy się z teorią atrybucji. Nie sugeruję też, że którykolwiek z nich

zgodziłby się z każdym elementem mojego podsumowania. Ale rozmaite odcienie różnic zbytnio oddaliłyby nas od celu niniejszej książki, a są mniej znaczące niż przepaść między ogólnym punktem widzenia psychologii a punktem widzenia związanym z pozaszkolnymi korzyściami wynikającymi z odrabiania zadań domowych.

<sup>17</sup> Więcej w: Alfie Kohn, *Choices for Children. Why and How to Let Students Decide*, „Phi Delta Kappan”, wrzesień 1993; idem, *The Schools Our Children Deserve...*, op. cit., s. 150–153.

<sup>18</sup> Pamela M. Coutts, *Meanings of Homework and Implications for Practice*, „Theory into Practice” 43/2004, s. 182. Pewne badanie z udziałem uczniów szkół podstawowych w Ameryce, Chinach i Japonii, wykazało, że we wszystkich tych trzech krajach „piątoklasiści mniej lubili odrabianie zadań niż pierwszoklasiści” (Chuansheng Chen, Harold W. Stevenson, *Homework...*, op. cit., s. 557).

<sup>19</sup> T. Keung Hui, *Homework Headaches*, „Raleigh News & Observer”, 5 stycznia 2003.

<sup>20</sup> Konserwatywny analityk edukacji Tom Loveless pisze: „Oczekuje się, że dzieci będą trochę narzekać na pracę domową, ale wiele z nich musi zrobić więcej” (cyt. za: Ulrich Boser, *Overworked and Underplayed?*, „U.S. News & World Report”, 13 października 2000, s. 51).

<sup>21</sup> William Glasser, *Schools Without Failure*, Harper & Row, New York 1969, s. 22. „Kiedyś uczyłem w szkole średniej, w której dyrektor często wzywał uczniów do tego, aby »brali odpowiedzialność«. Chciał przez to powiedzieć, że powinni wydać kolegów, którzy zażywali narkotyki”.

<sup>22</sup> Pamela M. Warton, *Learning About Responsibility. Lessons from Homework*, „British Journal of Educational Psychology” 67/1997; por. Lyn Corno, *Looking at Homework Differently*, „Elementary School Journal” 100/2000.

<sup>23</sup> Patricia Hinchey, *Rethinking Homework*, „Fall Journal”, grudzień 1995, s. 16.

<sup>24</sup> Richard M. Ryan i in., *Ego-Involved Persistence*, „Motivation and Emotion” 15/1991.

<sup>25</sup> Annie Dillard, *To Fashion a Text*, w: *Inventing the Truth*, William Zinsser (red.), Houghton Mifflin, Boston 1998, s. 161.

<sup>26</sup> John Buell, *Closing the Book on Homework. Enhancing Public Education and Freeing Family Time*, Temple University Press, Philadelphia 2004, s. 141.

<sup>27</sup> John D. Gartner, *Training for Life*, „National Review”, 22 stycznia 2001.

<sup>28</sup> Harris Cooper, *This Issue. Homework*, „Theory into Practice” 43/2004, s. 173.

<sup>29</sup> John Buell, *Closing the Book on Homework...*, op. cit., s. 53. Por. również Samuel Bowles, Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic, New York 1976. Omawia się tam pogląd, że szkoły w zamierzeniu mają przygotować ludzi do biernego życia – posłuszeństwa wobec autorytetów, poddawania się kontroli za pomocą nagród i kar w celu wykonywania różnych zadań – ponieważ tego wymaga nasz system gospodarczy.

<sup>30</sup> Harvey Daniels, rozmowa osobista, luty 2006.

<sup>31</sup> Kathy Oliver, nauczycielka klasy trzeciej niedaleko Tacoma, w Waszyngtonie, rozmowa osobista, luty 2006.

## ROZDZIAŁ 4

<sup>1</sup> Richard L. Allington, *Ideology Is Still Trumping Evidence*, „Phi Delta Kappan”, luty 2005, s. 462–463.

<sup>2</sup> To, że trudno byłoby kontynuować tę praktykę bez potwierdzających ją danych, przynajmniej po cichu wiele osób, które starają się zapewnić, iż badania dowodzą potrzeby zadawania prac domowych.

<sup>3</sup> Gary Natriello, *Failing Grades for Retention*, „School Administrator”, sierpień 1998, s. 15. I podobnie: „Dlaczego im bardziej badania potwierdzają zasadność edukacji dwujęzycznej, tym mniejsze wsparcie otrzymujemy od decydentów?” – pyta James Crawford, były dyrektor National Association for Bilingual Education. Cyt. za Mary Ann Zehr, *Advocates Note Need to Polish „Bilingual” Pitch*, „Education Week”, 1 lutego 2006.

<sup>4</sup> Jak pisałem w *The Schools Our Children Deserve...*, op. cit., s. 209–210, we wszystkich pięciu badaniach, do których odwołuje się Hirsch, ocena ograniczała się jedynie do „zaliczone”, „niezaliczone”, a udział wzięli w nich studenci studiów licencjackich. Cztery z nich zostały przeprowadzone ponad dwadzieścia pięć lat wcześniej, dwa okazały się niepublikowanymi raportami, a zatem nie można ich było zweryfikować. Spośród trzech opublikowanych badań jedno było wyłącznie komentarzem, inne zaś składało się z ankiety zawierającej opinie wykładowców jednej szkoły. A zatem tylko jedno z tych badań można zakwalifikować jako wiarygodne źródło wyników danych. Wykazało ono, że studenci, których oceny ze wszystkich przedmiotów ograniczały się do „zaliczone” lub „niezaliczone”, otrzymywali niższe stopnie niż pozostali. Ale naukowcy doszli do wniosku, że „ocena na zasadzie zaliczenia lub jego braku mogłaby okazać się bardziej korzystna, gdyby wprowadzono ją na wcześniejszym etapie nauki, zanim motywacja wynikająca z ocen staje się przeszkodą”. Innymi słowy, całe badanie cytowane przez Hirscha w celu potwierdzenia jego tezy, iż badania „wyraźnie dowodzą” wartości ocen, w rzeczywistości budzi wątpliwości co do stosowania ocen na tym etapie kształcenia, o którym mówi jego książka.

<sup>5</sup> Robert I. Marzano i in., *Classroom Instruction That Works. Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA 2001.

<sup>6</sup> Harris Cooper i in., *Relationships Between Five After-School Activities and Academic Achievement*, „Journal of Educational Psychology” 91/1999. Głównym celem tego badania było potwierdzenie znaczenia udziału w zajęciach pozaszkolnych. Ale wykazano korelację pomiędzy ilością czasu, jaki starsi uczniowie poświęcali na zadania domowe, a stopniami wystawianymi przez nauczycieli.

<sup>7</sup> Harris Cooper i in., *Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement*, „Journal of Educational Psychology” 90/1998.

<sup>8</sup> Thomas L. Good i in., *Active Mathematics Teaching*, Longman, New York 1983. Pierwsza część książki opisuje badanie, w którym dziewięcioro nauczycieli, których uczniowie uzyskali dużą liczbę punktów ze standaryzowanych testów z matematyki, porównano z dziewięcioma nauczycielami, których uczniowie otrzymali mniejszą liczbę punktów. Nauczyciele z pierwszej grupy zadawali więcej zadań, ale to nie jedyna różnica. Poza tym przerabiali materiał szybciej i częściej prowadzili zajęcia tak, aby uczestniczyli w nich wszyscy uczniowie. Wielu specjalistów uważa takie metody za problematyczne, co pokazuje, jak słabą miarą wyników są w rzeczywistości testy. Dzięki nim niewłaściwy sposób nauczania często wydaje się skuteczny. W każdym razie nie tylko nie stwierdzono wpływu pracy domowej w porównaniu z innymi zmiennymi, ale dodatkowo autorzy ostrzegali, że „wyniki korelacyjne nie prowadzą do sformułowania bezpośrednich zaleceń, jak nauczyciele powinni postępować w klasie”. W rzeczywistości autorzy wcale nie polecali stosowania zadań domowych lub jakichkolwiek innych praktyk i napisali dalej: „Mieliliśmy świadomość, że za lepsze wyniki uczniów w nauce może odpowiadać wiele innych czynników niż zaobserwowane przez nas zachowania”. Druga część książki opisywała eksperyment, w którym nauczycieli uczących na poziomie niższym i średnio zaawansowanym poproszono, aby ograniczyli pracę domową do piętnastu minut dziennie oraz zmieniali sposób i termin jej zadawania, sposób oceniania, wyjaśnienia dotyczące zadań itd. Miało to zmienić całe doświadczenie dotyczące pracy domowej, nie zaś tylko porównać sytuację, w której zadaje się albo nie zadaje zadań do domu, a zatem nie można wnioskować o jakichkolwiek korzyściach płynących z pracy domowej.

<sup>9</sup> Todd C. Gorges, Stephen N. Elliott, *Homework. Parent and Student Involvement and Their Effects on Academic Performance*, „Canadian Journal of School Psychology” 11/1995, s. 28. W badaniu wzięli udział trzecio- i piątoklasiści z dwóch szkół. Większa ilość czasu poświęcona na pracę domową nie przyniosła korzystnych rezultatów pod trzema względami: nie stwierdzono żadnych znaczących efektów w grupie piątoklasistów, gdy zadawano więcej zadań; uczniowie, którzy więcej czasu poświęcali na pracę domową, to ci, którzy osiągnęli słabsze wyniki; praca domowa przede wszystkim wpływała na to, jak nauczyciel postrzegał kompetencje dziecka, nie zaś na „jego faktyczną wiedzę związaną z określonym tematem”.

<sup>10</sup> Michael S. Rosenberg, *The Effects of Daily Homework Assignments on the Acquisition of Basic Skills by Students with Learning Disabilities*, „Journal of Learning Disabilities” 22/1989. Zdaniem tego badacza, problem polegał na tym, że dzieci nie zawsze odrabiali pracę domową lub nie odrabiali jej poprawnie albo samodzielnie. Zauważył również, że zadania domowe nie miały wartości dla dzieci, które wcześniej nie nauczyły się danego materiału podczas lekcji. Innymi słowy, jego eksperyment wyraźnie pokazywał, że praca domowa nie przynosi korzyści. Aby temu zaradzić, przeprowadził drugi, w którym czworo dzieci i ich rodziców musiało stosować się bardzo dokładnie do jego zaleceń. Tym razem ćwiczenia ortograficzne, polegające na nieustannym powtarzaniu w domu, przyczyniły się do poprawy wyników z testów u trzech na czterech uczniów.

<sup>11</sup> Janine Bempechat, *The Motivational Benefits of Homework. A Social-Cognitive Perspective*, „Theory into Practice” 43/2004, s. 193. Te cztery badania są wzmiankowane w następującej formie: „Ci, którzy badali wpływ pracy domowej na wyniki w nauce, omówili korzyści pozaszkolne (Warton, 2001), pośredni wpływ na motywację (Cooper i in., 1998), wpływ na rozwój zbliżonych wyników uczniów (Hoover-Dempsey i in., 2001) oraz ogólny rozwój osobisty (Epstein & Van Voorhis, 2001)”. Wszystkie te prace być może omawiały te korzyści, ale żadna nie wykazała, że korzyści te faktycznie się pojawiają. Artykuł Hoover-Dempsey i współpracowników w rzeczywistości był poświęcony efektom pomocy rodziców w odrabianiu zadań domowych, a nie temu, czy jako takie są one korzystne. Później w swoim artykule Bempechat ponownie zapewnia: „Jak wykazały poprzednie badania, praca domowa to kluczowy sposób informowania o standardach i oczekiwaniach (Natriello & McDill, 1986)”. Lecz wymienieni autorzy w rzeczywistości omawiali tylko kwestię, czy wysokie standardy i oczekiwania sprawiają, że uczniowie poświęcają więcej czasu na pracę domową. W jej badaniu nie ma nic, co upoważniałoby do wyciągnięcia wniosku, że praca domowa jako taka jest użyteczna. Myśl, że przyszli autorzy będą powoływać się na artykuł Bempechat, zapewniając, że zadania domowe przyczyniają się do rozwoju odpowiedzialności, umiejętności nauki, samodyscypliny i tak dalej, budzi niepokój. Tak się składa, że dwukrotnie napisałem do niej o tych niezgodnościach, ale dotychczas nie otrzymałem odpowiedzi.

<sup>12</sup> Joyce L. Epstein, Frances L. Van Voorhis, *More Than Minutes. Teachers' Roles in Designing Homework*, „Educational Psychologist” 36/2001, s. 181.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Harry F. Harlow, *Fundamental Principles for Preparing Psychology Journal Articles*, „Journal of Comparative and Physiological Psychology” 55/1962, s. 895. Dziękuję Jerry'emu Braceyowi za zwrócenie mi uwagi na ten artykuł.

<sup>15</sup> Suzanne Ziegler, *Homework*, ERIC document 274 418, czerwiec 1986, s. 8.

<sup>16</sup> Harris Cooper, *The Battle over Homework*, wyd. 2, Corwin, Thousand Oaks 2001; Harris Cooper, Jeffrey C. Valentine, *Using Research to Answer Practical Questions About Homework*, „Educational Psychologist” 36/2001, s. 144.

<sup>17</sup> Harris Cooper, *Homework*, op. cit.

<sup>18</sup> Harris Cooper, *The Battle over Homework*, op. cit., s. 64.

<sup>19</sup> Laura Muhlenbruck i in., *Homework and Achievement. Explaining the Different Strengths of Relation at the Elementary and Secondary School Levels*, „Social Psychology of Education” 3/2000, s. 315.

<sup>20</sup> Harris Cooper, *Synthesis of Research on Homework*, „Educational Leadership”, listopad 1989, s. 90.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 89.

<sup>22</sup> Harris Cooper, *The Battle over Homework*, op. cit., s. 58.

<sup>23</sup> Harris Cooper, Jeffrey C. Valentine, *Using Research...*, op. cit., s. 151. Określenie „przeanalizowaliśmy również badania” najwyraźniej odnosi się do wcześniejszego długiego fragmentu eseju podsumowującego jeden z wcześniejszych artykułów Coopera (Laura Muhlenbruck i in., *Homework and Achievement. Explaining the Different Strengths of Relation at the Elementary and Secondary School Levels*, „Social Psychology of Education” 3/2000). Lecz ten artykuł nie zawiera żadnych danych na poparcie opisaney tezy.

<sup>24</sup> Na przykład w „Chicago Tribune”: „»Dzięki pracy domowej dzieci nabywają umiejętność uczenia się zarządzania czasem«, stwierdził Cooper. »Wszystkie dzieci powinny odrabiać zadania«” (Napolitano). Zaś felietonistka z „American School Board Journal” pisze: „Jak można się spodziewać, Cooper odkrywa mnóstwo pozytywnych skutków pracy domowej, w tym poprawę umiejętności nauki u dzieci, umiejętności kierowania własnym życiem oraz odpowiedzialność” (Susan Black, *The Truth About Homework*, „American School Board Journal”, październik 1996, s. 49). Łatwo zrozumieć, w jaki sposób nabrała przekonania, że Cooper faktycznie „odkrył” takie skutki.

<sup>25</sup> Harris Cooper, *Homework*, op. cit., s. 175.

<sup>26</sup> Cooper twierdzi, że zamierza przedstawić wnioski nie tylko na podstawie danych, ale także na podstawie „domyślnej wiedzy” (cudzysłów jego) nabytej dzięki lekturze publikacji na ten temat, niezawierających żadnych danych, jak również na podstawie „omawiania kwestii zadań z przyjaciółmi i współpracownikami” (ibidem, s. 175). Wydaje się to rozsądne, pod warunkiem że jasno się stwierdzi, iż wnioski te nie są poparte faktycznymi badaniami.

<sup>27</sup> Harris Cooper, *The Battle over Homework*, op. cit., s. 65. Twierdzi również, że „ogólny zakres częstotliwości zadań i ilości czasu” powinien „podlegać wpływow czynników wspólnotowych” (s. 64–65). Nie wyjaśnia, co to znaczy, ale w zamieszczonych gdzie indziej cytatach sugeruje, że można zadawać więcej zadań w szkołach, gdzie są większe wymagania – przypuszczalnie dlatego, że tego domagają się rodzice, a nie dlatego, że jest to usprawiedliwione w jakiś inny sposób (por. Michael Winerip, *Homework Bound*, „New York Times Education Life”, 3 stycznia 1999, s. 40).

<sup>28</sup> Przykład 1: Dane przytaczane przez Coopera stanowiły dość przekonujący argument, że praca domowa niezbyt poprawia wyniki w nauce, niezależnie od tego, jak zinterpretujemy wyniki. Ale opisując wnioski w podrozdziale „Praktyczne implikacje” (s. 82), autorzy piszą coś, co sprawia zupełnie inne wrażenie: „Po pierwsze, badając złożone modele i odróżniając zadania zadane od zadań odrobionych, mogliśmy wykazać, że już na poziomie klasy drugiej i czwartej częstotliwość odrabiania zadań domowych stanowi prognostyk ocen”. W rzeczywistości jednak odkryli „mało znaczącą tendencję” do korelacji między liczbą zadawanych zadań, podawaną przez uczniów, a ocenami wystawionymi im przez nauczycieli. Jest to odkrycie, które nie miałyby żadnego praktycznego znaczenia, nawet gdyby było istotne pod względem statystycznym. Autorzy dalej piszą: „Ponadto w takim zakresie, w jakim praca domowa pomaga młodszym uczniom wyrobić nawyki skutecznej nauki” – oczywiście nie podają żadnych dowodów, że tak się dzieje – „nasze wyniki sugerują, że w początkowych klasach może wyrzucić długotrwały efekt przyczyniający się do rozwoju, który ujawnia się jako jeszcze silniejszy związek między odsetkiem odrobionych zadań a ocenami, kiedy uczeń rozpoczyna edukację na poziomie średnim. A zatem sugerujemy, że obecne badanie wskazuje na zasadność zadawania zadań do domu w początkowych klasach, niekoniecznie ze względu na bezpośredni wpływ na wyniki w nauce, lecz ze względu na potencjalny długoterminowy skutek”. To zdumiewające stwierdzenie opiera się wyłącznie na tym, że ta sama korelacja – między liczbą zadań, jakie swoim zdaniem odrabiają dzieci, a otrzymanymi ocenami – była znacząca w wypadku starszych uczniów. Biorąc pod uwagę, że oceny wystawione przez



nauczycieli zazwyczaj odzwierciedlają podporządkowanie się uczniów w wielu aspektach, zaskakujące jest, że nie stwierdzono silniejszej korelacji we wszystkich grupach wiekowych. Ale nie ma żadnych dowodów na to, że praktyka zadawania prac domowych – którą autorzy starają się obronić – wywiera korzystny „długoterminowy wpływ” tylko dlatego, że starsze dzieci dostają lepsze oceny za to, że robią, co im się każe.

Przykład 2: Muhlenbruck oraz Cooper ogłaszają w swoich wnioskach, że „najwyraźniej prace domową zadaje się w szkole podstawowej z innych powodów niż w szkole średniej” (s. 315). Ewidentnie właśnie to mieli nadzieję odkryć, aby potwierdzić, że nie powinniśmy przejmować się brakiem wpływu na wyniki w nauce w wypadku młodszych dzieci, ponieważ pracę domową w tym wieku tak naprawdę zadaje się po to, aby dziecko nauczyło się uczyć oraz stało się odpowiedzialne. Lecz w rzeczywistości w eksperymencie tym naukowcy badali, co nauczyciele uznają za korzystne dla uczniów w różnym wieku, a to, jak chyba nie trzeba dodawać, nie dowodzi, że takie korzyści istnieją. Nawet stwierdzone różnice, choć statystycznie istotne, były mniej niż doniosłe. Kiedy dwudziestu ośmiu nauczycieli szkoły podstawowej zapytano, czy ich zdaniem praca domowa przyczynia się do rozwoju umiejętności zarządzania czasem, i kiedy ich odpowiedzi („bardzo”, „trochę” lub „wcale”) przeformatowano na skalę numeryczną, średnia odpowiedź wyniosła 2,86, podczas gdy średnia odpowiedzi pięćdziesięciu dwóch nauczycieli szkoły średniej wyniosła 2,6. Nauczyciele w szkole średniej byli mniej entuzjastycznie nastawieni do idei, że praca domowa pomaga uczniom w nauce (2,6 a 2,78), co w zasadzie podważa całą tezę, że praca domowa w szkole podstawowej służy wyłącznie celom niezwiązanym z nauką. Inne wnioski z tego badania także są sformułowane na podstawie wątpliwych i marginalnych rezultatów.

<sup>29</sup> Suzanne Ziegler, *Homework*, op. cit.

## ROZDZIAŁ 5

<sup>1</sup> Noam Chomsky, *The Common Good*, wywiad przeprowadzony przez Davida Barsamiana.

<sup>2</sup> David C. McClelland, *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*, „American Psychologist”, styczeń 1973, s. 2.

<sup>3</sup> R.P. McDermott i in., *When School Goes Home*, op. cit.

<sup>4</sup> Harris Cooper, Jeffrey C. Valentine, *Using Research...*, op. cit., s. 145.

<sup>5</sup> Tanis Bryan, Karen Burstein, *Improving Homework Completion and Academic Performance. Lessons from Special Education*, „Theory into Practice” 43/2004.

<sup>6</sup> Lyn Corno, *Looking at Homework Differently*, „Elementary School Journal” 100/2000, s. 537.

<sup>7</sup> Nie twierdzę, że badacze skupiają się wyłącznie na dzieciach. Mogą ubolewać nie tylko nad tym, że „niektórzy uczniowie nie odrabiają zadań”, ale również, że „niektórzy rodzice nie angażują się w edukację swoich dzieci lub nic o niej nie wiedzą; zaś niektórzy nauczyciele nie przygotowują odpowiednio zadań domowych” (Joyce L. Epstein i in., *More Than Minutes*, op. cit., s. 191).

<sup>8</sup> David A. England, Joannis K. Flatley, *Homework And Why*, Phi Delta Kappa, Bloomington 1985, s. 8–9.

<sup>9</sup> Pam Lambert, *Overbooked*, op. cit..

<sup>10</sup> David Davenport, *Life Support. A Beastly Burden*, „Pittsburgh Post-Gazette”, 13 czerwca 2002.

<sup>11</sup> Romesh Ratnesar, *The Homework Ate My Family*, „Time”, 30 czerwca 2003.

<sup>12</sup> Kalman M. Heller, *Solutions to the Homework Dilemma*, zob. [www.drheller.com/homework.html](http://www.drheller.com/homework.html).

<sup>13</sup> Joyce L. Epstein, *Homework Practices...*, op. cit., s. 14.

<sup>14</sup> W tej kwestii zobacz również: Etta Kralovec, John Buell, *The End of Homework. How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*, Beacon, Boston 2000, s. 91.

## ROZDZIAŁ 6

<sup>1</sup> Richard C. Anderson i in., *The Reading Group. An Experimental Investigation of a Labyrinth*, „Reading Research Quarterly” 20/1984, s. 34.

<sup>2</sup> *Homework, Sweet Homework*, „Economist”, 6 maja 1995, s. 15.

<sup>3</sup> Nancy Karweit, *Time-on-Task Reconsidered. Synthesis of Research on Time and Learning*, „Educational Leadership”, maj 1984, s. 33.

<sup>4</sup> Por. Patricia Hinchey, *Rethinking Homework*, „MASC Fall Journal”, grudzień 1995, s. 14.

<sup>5</sup> Henry M. Levin, *Clocking Instruction. A Reform Whose Time Has Come?*, „IFG Policy Perspectives”, wiosna 1984, s. 3.

<sup>6</sup> Carole Ames, *Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation*, „Journal of Educational Psychology” 84/1992, s. 268.

<sup>7</sup> Frank Smith, *Insult to Intelligence. The Bureaucratic Invasion of Our Classrooms*, Heinemann, Portsmouth 1986, s. 46. Taki pogląd pozostaje w sprzeczności z powszechnym przekonaniem, że edukacja to zawsze ciężka praca, wynikającym z założeń dotyczących tego, czego i jak uczyć. Niektóre rodzaje programu i niektóre techniki nauczania mogą *sprawić*, że nauka będzie nieprzyjemna, ale ta nieprzyjemność nie jest nieunikniona.

<sup>8</sup> Richard C. Anderson i in., *The Reading Group. An Experimental Investigation of a Labyrinth*, „Reading Research Quarterly” 20/1984, s. 34.

<sup>9</sup> Ralph T. Putnam i in., *Alternative Perspectives on Knowing Mathematics in Elementary Schools*, w: *Review of Research in Education*, Courtney B. Cazden (red.), American Educational Research Association, Washington 1990, s. 129. Nie oznacza to, że czas poświęcony na pracę domową staje się nieistotny, jeśli chodzi o matematykę w późniejszych klasach. Oznacza, że jest mniej istotny niż wszystkie oceny, kiedy nauczamy przedmiotu w sposób, który kładzie nacisk na zrozumienie.

<sup>10</sup> John B. Watson, *Behawioryzm. Psychologia, jak ją widzi behawiorysta*, przekł. Jerzy Siuta, Ewa Klimas-Kuchtova, PWN, Warszawa 1990.

<sup>11</sup> William A. Brownell, *Psychological Considerations in the Learning and the Teaching of Arithmetic*, w: *The Teaching of Arithmetic*, Tenth Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics, Teachers College, New York 1935, s. 10. Gdzie indziej pisze: „Dziecko, które natychmiast potrafi udzielić odpowiedzi »12« na pytanie »Ile jest 7 + 5?«, nie udowodniło, że zna tę kombinację. Nie »zna« kombinacji, dopóki nie zrozumie czegoś o powodzie, dla którego 7 plus 5 to 12, dopóki nie potrafi udowodnić sobie i innym, że 7 dodać 5 równa się 12... i dopóki nie potrafi użyć tej kombinacji w inteligentny sposób. Innymi słowy, dopóki ta kombinacja nie będzie miała dla niego sensu” (ibidem, s. 18).

<sup>12</sup> Ralph T. Putnam i in, *Alternative Perspectives...*, op. cit., s. 89. Lauren Resnick i inni specjaliści mówili to samo.

<sup>13</sup> Tym samym zachęca ich do krytycznego myślenia o tych ideach. Z kolei brazylijski pedagog Paulo Freire zauważył: „Im bardziej uczniowie pracują nad przechowaniem powierzonych im depozytów, tym mniej rozwijają krytyczną świadomość (Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York 1970, s. 54). Pojawia się wówczas możliwość, że podczas gdy niechęć do

zadawania prowokacyjnych pytań może podtrzymywać istnienie pracy domowej, to praca domowa może także zniechęcać uczniów do zadawania prowokacyjnych pytań.

<sup>14</sup> W dalszej części czerpię z mojej książki *The Schools Our Children Deserve*, op. cit., w której zawarte są odniesienia do prac wielu innych myślicieli.

<sup>15</sup> William A. Brownell, *The Development of Children's Number Ideas in the Primary Grades*, University of Chicago, Chicago 1928, s. 200.

<sup>16</sup> Mark Windschitl, *Why We Can't Talk to One Another About Science Education Reform*, „Phi Delta Kappan”, styczeń 2006, s. 352.

<sup>17</sup> Ellen J. Langer, *The Power of Mindful Learning*, Addison-Wesley, Reading 1997, s. 13.

<sup>18</sup> Rheta DeVries, Lawrence Kohlberg, *Constructivist Early Education. Overview and Comparison with Other Programs*, National Association for the Education of Young Children, Washington 1990, s. 374.

<sup>19</sup> Właśnie to odkrył znany pedagog John Goodlad w swoim badaniu „Study of Schooling” prowadzonym w całych Stanach Zjednoczonych: „Bardzo duży odsetek dzieci ze szkół podstawowych deklaruował brak zrozumienia wskazówek do zadań, które miały zrobić. W konsekwencji niewiele udawało im się zrobić w szkole, a potem dużo musiały robić w domu. Innymi słowy, jeśli istniało jakiegokolwiek wzmocnienie w znaczeniu behawiorystycznym, to praca domowa prawdopodobnie wzmocniała niewłaściwy sposób rozwiązywania zadań matematycznych” (rozmowa osobista, listopad 2005).

<sup>20</sup> Karen Schupack jest obecnie dyrektorką Bethlehem Children's School w Bethlehem, w Nowym Jorku. Rozmowa osobista, grudzień 2005.

<sup>21</sup> Jim DeLuca, rozmowa osobista, styczeń 2006.

<sup>22</sup> George Leonard, *Education and Ecstasy*, Delta, New York 1968, s. 2.

<sup>23</sup> Phil Lyons to nauczyciel wiedzy o społeczeństwie w szkole średniej w Kalifornii. Rozmowa osobista, luty 2006.

<sup>24</sup> Maja Wilson uczy angielskiego w szkole średniej w Michigan. Także William Morris, nauczyciel z ponadtrzydziestoletnim doświadczeniem przekonał się, że kiedy przestał zadawać prace domowe, a zamiast tego uczniowie pisali w klasie, „zajęcia stały się dużo lepsze”. Wyjaśnia, że, po pierwsze, ćwiczenia, które dla nich wymyślił, były lepsze, być może dlatego, że wiedział, iż „trzeba je było zrobić naraz i wszystkie w klasie”. Po drugie, „uczniowie przychodzili do klasy gotowi do pisania i dzielili się z innymi tym, co napisali”. Chętniej czytali na głos to, co napisali, i mieli poczucie, że wzajemnie się od siebie uczą. Najlepsze zaś było to, że uczniowie zakładali, że ja też będę pisał i podzielię się tym, co zrobiłem. A ponieważ wszystko robiliśmy na bieżąco, nie było powodu, żebym na to nie przystał. Dzięki temu wzbogaciłem swoje zajęcia i wszyscy się zbliżyliśmy do siebie. Ponieważ ja zaryzykowałem, oni też byli chętni spróbować wszystkiego. Rozmowa osobista, luty 2006.

<sup>25</sup> Karen Schupack, por. przypis 24.

<sup>26</sup> A przy okazji wszystko to odnosi się do bardziej skomplikowanych zadań. Nawet jeśli celem jest doprowadzenie do „integracji umiejętności”, a nie ich utrwalanie, to w rzeczywistości często „jedynymi integrowanymi umiejętnościami są odkładanie wszystkiego na później i panika”. Zob. Ayelet Waldman, *Homework Hell*, op. cit.

<sup>27</sup> Więcej o tym oraz o badaniach, które to potwierdzają: Alfie Kohn, *The Schools Our Children Deserve*, op. cit.

<sup>28</sup> Por. na przykład Pamela M. Coutts, *Meanings of Homework and Implications for Practice*, „Theory into Practice” 43/2004; Lyn Corno, *Looking at Homework Differently*, „Elementary School Journal” 100/2000.

## ROZDZIAŁ 7

- <sup>1</sup> Gina Kolata, *Thinning the Milk Does Not Mean Thinning the Child*, „New York Times. Week in Review”, 12 lutego 2006.
- <sup>2</sup> Więcej na ten temat: Alfie Kohn, *Confusing Harder with Better*, „Education Week”, 15 września 1999, [www.alfiekohn.org/teaching/edweek/chwb.htm](http://www.alfiekohn.org/teaching/edweek/chwb.htm).
- <sup>3</sup> Mniejsza z tym, zaoszczędzę czytelnikowi kłopotu. Pierwsza definicja ze słownika *Random House Unabridged Dictionary*: „Charakteryzujący się rygiorem; ściśle surowy lub ostry, o ludziach, zasadach lub dyscyplinie”.
- <sup>4</sup> John Dewey, *Interest and Effort in Education*, Houghton Mifflin, Boston 1913, s. 58. Jeszcze wcześniej Voltaire zauważył: „To, co jest tylko trudne, nie daje na końcu żadnej przyjemności”.
- <sup>5</sup> Jerry Large, *Find a Place for Family in Society Driven by Homework*, „Seattle Times”, 4 grudnia 2005.
- <sup>6</sup> Bill Barber, *Homework Does Not Belong on the Agenda for Educational Reform*, „Educational Leadership”, maj 1986, s. 55.
- <sup>7</sup> Więcej na ten temat w: Alfie Kohn, *No Contest*, op. cit.
- <sup>8</sup> Prowokacyjne argumenty dwóch ekonomistów zob. David M. Gordon, *Do We Need to Be No. 1?*, „Atlantic Monthly”, kwiecień 1986; Paul Krugman, *Competitiveness. A Dangerous Obsession*, „Foreign Affairs”, marzec–kwiecień 1994.
- <sup>9</sup> Philip Daro, *Math Warriors, Lay Down Your Weapons*, „Education Week”, 15 lutego 2006.
- <sup>10</sup> Janet Swenson, *Can You Hear Me Now? Composing Connections Between Classrooms and Communities*, przemówienie inauguracyjne, Society for Information Technology and Teacher Education conference, marzec, Orlando 2006.
- <sup>11</sup> Omawiam część bogatej literatury nakowej poświęconej autentycznej ocenie w: Alfie Kohn, *The Schools Our Children Deserve ...*, op. cit.
- <sup>12</sup> Por. Alfie Kohn, *Wychowanie bez nagród i kar*, op. cit., rozdz. 5.
- <sup>13</sup> Michael Winerip, *Homework Bound...*, op. cit., s. 40.

## ROZDZIAŁ 8

- <sup>1</sup> Lyn Corno, *Looking at Homework Differently*, „Elementary School Journal” 100/2000, s. 545; Pamela M. Coutts, *Meanings of Homework and Implications for Practice*, „Theory into Practice” 43/2004, s. 185; Julie King, matka trójki dzieci z Kalifornii, rozmowa osobista, październik 2005.
- <sup>2</sup> Rozmowa osobista, listopad 2005.
- <sup>3</sup> Moja analiza w tym rozdziale pochodzi z publikacji: Alfie Kohn, *Wychowanie bez nagród i kar*, op. cit.
- <sup>4</sup> Jedno z wielu źródeł to National Association for the Education of Young Children. Wśród wielu powodów są takie: po pierwsze, małe dzieci rzadko potrafią wyrazić swoje głębokie zrozumienie za pomocą metod stosowanych w standaryzowanych ocenach. A zatem takie testy nie oddają faktycznego obrazu tego, co dziecko potrafi. Po drugie, takie testy są bardzo stresujące dla małych dzieci. Istnieją incydentalne doniesienia o tym, że pięć-, sześć- i siedmioletnie

dzieci wybuchają płaczem albo wymiotują ze strachu, tracąc swoje dopiero rodzące się poczucie pewności siebie. Po trzecie, standaryzowane testy opierają się na założeniu, że wszystkie dzieci na określonym poziomie muszą umieć określone rzeczy w określonym czasie. Faktycznie, testy są często powiązane ze standardami wyrażanymi za pomocą ocen, zgodnie z którymi: „Wszyscy  $n$ -klasiści potrafią...”. To wątpliwe stwierdzenie, jeśli  $n$  równa się 10. Ale jeśli  $n$  wynosi 1 lub 2, to nie da się tej tezy obronić. Umiejętności u małych dzieci rozwijają się szybko i w zróżnicowany sposób, co oznacza, że oczekiwanie, iż wszyscy uczniowie w danym wieku będą posiadać określone umiejętności, prowadzi do nierealistycznych oczekiwań, do nauczania wszystkich w ten sam sposób, czyli źle – i gwarantuje, że niektóre dzieci zostaną uznane za niezdolne już na samym początku ich drogi szkolnej.

<sup>5</sup> Dyrektor szkoły w Iowa cytowany przez Amandę Ripley (*Beating the Bubble Test*, „Time”, 1 marca 2004.). Dyrektor szkoły w Kalifornii cytowany przez Jenifer Ragland, *In Santa Paula, Kindergartners Put to the Test*, „Los Angeles Times”, 6 października 2001.

<sup>6</sup> Więcej szczegółów i dowodów dotyczących ocen w: Alfie Kohn, *Punished by Rewards*, op. cit.; idem, *The Schools Our Children Deserve*, op. cit.; i dotyczących rywalizacji: idem, *No Contest*, op. cit.

<sup>7</sup> David A. England, Joannis K. Flatley, *Homework And Why*, Phi Delta Kappa, Bloomington 1985, s. 11–12.

<sup>8</sup> Inne porównanie, jakie słyszałem, wyrażające ten sam pogląd, brzmiało następująco: filozofia Lepiej Się Przygotuj jest jak odmawianie ludziom jedzenia po to, żeby przyzwyczaili się do nadchodzącej klęski głodu.

<sup>9</sup> Hyson cytowany przez Lindę Jacobson, *Playtime Is Over*, „Teacher”, maj 2004, s. 14.

<sup>10</sup> Phil Lyons, rozmowa osobista, luty 2006.

<sup>11</sup> Ayelet Waldman, *Homework Hell*, op. cit.

## ROZDZIAŁ 9

<sup>1</sup> Por. książki Mike'a Malesa pełne danych (*The Scapegoat Generation: America's War on Adolescents*, Common Courage, Monroe 1996; *Framing Youth. Ten Myths About the Next Generation*, Common Courage, Monroe 1998), które podważają powszechne przekonanie o lekkomyślności, przemocy i braku moralności nastolatków.

<sup>2</sup> Por. ankiety z 1997 i 1999 roku pt. „Kids These Days” (Dzieci w obecnych czasach) przeprowadzone przez Public Agenda, firmę zajmującą się sondażami. Szczegóły pierwszego raportu można znaleźć u Applebome'a; szczegóły drugiego pod adresem [www.publicagenda.org/specials/kids/kids.htm](http://www.publicagenda.org/specials/kids/kids.htm)). Mike Males (*Framing Youth...*, op. cit., s. 339) zaznacza, że wyniki takiego sondażu nic nie mówią o dzieciach, jedynie dają nam „brzydki obraz uprzedzeń dorosłych”.

<sup>3</sup> Nie udało mi się potwierdzić autentyczności tego cytatu ani podobnego cytatu przypisywanego Sokratesowi („Obecnie dzieci nadmiernie kochają zbytki. Mają godny pożałowania sposób bycia, sztydzą z autorytetów i nie mają szacunku dla starszych. Jakimiż ohydnymi stworzeniami będą, gdy dorosną?”) czy cytatu przypisywanego Piotrowi Eremicie („Młodzi ludzie dziś myślą jeno o sobie. Nie żywią ni krzty szacunku dla swych starych rodziców. Nie znają wstrzemięźliwości. Mówią, jakoby wszystko wiedzieli, a co uchodzi za mądrość dla nas, dla nich jest głupotą”). Ale wiadomo, o co chodzi – krytykowanie młodych to nic nowego.

<sup>4</sup> Marylin Watson, rozmowa osobista, 1995.

<sup>5</sup> Jeśli to przynębiające założenie jest nieuzasadnione – a na szczęście tak właśnie jest – to być może wystarczy podać dziecku w sposób opisowy informację zwrotną lub porozmawiać z

nim o wpływie jego zachowania na innych, zamiast po prostu go chwalić. Więcej o założeniach tkwiących u podstaw pochwał, o nieskuteczności pochwał i alternatywnych rozwiązaniach w: Alfie Kohn, *Punished by Rewards...*, op. cit.; idem, *Wychowanie bez nagród i kar*, op.cit. Dowody przeciwko cynicznemu tezom o motywacji dzieci – i wszystkich ludzi – znaleźć można w bogatej literaturze naukowej, podsumowanej w: idem, *The Brighter Side of Human Nature: Altruism and Empathy in Everyday Life*, Basic, New York 1990.

<sup>6</sup> Douglas McGregor, *The Human Side of Enterprise*, McGraw-Hill, New York 1960. Teoria X jest całkowicie zgodna z behawiorystycznymi poglądami na motywację: wszystkie organizmy w zasadzie pozostają bierne, o ile nie dostaną jakiegoś zewnętrznego bodźca motywującego.

<sup>7</sup> Czytelnik zainteresowany tym tematem może zapoznać się z pracami Gordona Allporta, jak również odkryciami związanymi z podstawowym dążeniem człowieka do uzyskania poczucia kompetencji (Robert White), stanowienia o sobie (Richard deCharms, Edward Deci i in.), zaspokajania własnej ciekawości (D.E. Berlyne) czy realizowania na różne sposoby swojego potencjału (Abraham Maslow).

<sup>8</sup> John D. Gartner, *Training for Life*, „National Review”, 22 stycznia 2001.

<sup>9</sup> Herbert J. Walberg, *Does Homework Help?*, „School Community Journal” 1/1991, s. 14. Także u nauczycieli dostrzega to, co najgorsze, i zapewnia, że nie zadają zadań domowych, ponieważ „nie będzie im się chciało ich poprawiać”. Nie chodzi o brak czasu albo uzasadnione obawy, że zwiększenie liczby zadań domowych jest bezcelowe – zdaniem Walberga, tylko niechęć nauczycieli do poprawiania zadań może wyjaśniać fakt, że nie zadają ich uczniom więcej.

<sup>10</sup> Sheila Cushman z Manassas, Virginia, cyt. za Maria E. Odum, *A Tough Assignment for Teachers*, „Washington Post”, 2 maja 1994.

<sup>11</sup> Tanis Bryan, Karen Burstein, *Improving Homework Completion and Academic Performance. Lessons from Special Education*, „Theory into Practice” 43/2004, s. 217.

<sup>12</sup> Choć wielu autorów, według których dzieci są zasadniczo leniwe, popiera zadania domowe, to niekoniecznie ci, którzy sprzeciwiają się takiemu pogładowi, będą również sprzeciwiać się obowiązkowym zadaniom domowym.

<sup>13</sup> Por. Harris Cooper i in., *Relationships Between Five After-School Activities and Academic Achievement*, „Journal of Educational Psychology” 91/1999; Susan B. Gerber, *Extracurricular Activities and Academic Achievement*, „Journal of Research and Development in Education” 30/1996; Susie D. Lamborn i in., *Putting School in Perspectiv. The Influence of Family, Peers, Extracurricular Participation, and Part-Time Work on Academic Engagement, w: Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, Fred M. Newmann (red.), Teachers College Press, New York 1992.; Joseph L. Mahoney, Robert B. Cairns, *Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout?*, „Developmental Psychology” 33/1997; Joseph L. Mahoney i in., *Promoting Interpersonal Competence and Educational Success Through Extracurricular Activity Participation*, „Journal of Educational Psychology” 95/2003. Oczywiście, dzieci mogą mieć za dużo zajęć pozaszkolnych. Nawet jeśli uczestnictwo w jednym lub dwóch zajęciach jest satysfakcjonujące, nie oznacza to, że udział w czterech lub pięciu, zwłaszcza wybranych przez rodziców, byłby lepszy.

<sup>14</sup> Rozmowa osobista z Mary Jane Cerą z Kino School, lipiec 2005.

## ROZDZIAŁ 10

<sup>1</sup> Komentarz June Shoemaker pojawia się w *Should We Do Away with Homework?*, op. cit.

<sup>2</sup> Sondaż przeprowadzony wśród 1085 rodziców na początku 2006 roku dla Associated Press and America Online przez Knowledge Networks wykazał, że zdaniem 57 procent rodziców, lic-

ba zadań domowych zadawanych dzieciom była właściwa.

<sup>3</sup> Por. na przykład Maria E. Odum, *A Tough Assignment for Teachers*, „Washington Post”, 2 maja 1994.

<sup>4</sup> Krista Gypton uczy w Cienega High School w Vail, w Arizonie, rozmowa osobista, styczeń 2006.

<sup>5</sup> Na przykład, kiedy Tom Loveless twierdzi, że „jeśli rodzice wierzą, że dziecko ma za dużo zadań, powinni porozmawiać z nauczycielem”, to zwykle dzieje się tak w kontekście jego szerszej refleksji, że „jeśli praca domowa stanowi problem, to rozwiązanie powinno przyjść od rodziców i nauczycieli, a nie zostać narzucone z góry”. Tom Loveless, *Do Students Have Too Much Homework?*, Brown Center on Education Policy, Washington 2003. W efekcie mamy gwarancję, że nikt nie zajmie się źródłem problemu.

<sup>6</sup> Rozmowa osobista, listopad 2005.

<sup>7</sup> Jak pokazują rozmowy z uczniami szkół średnich z Nowego Jorku, „najwyraźniej nauczyciele ciągle zaniżają ilość czasu potrzebną uczniom na zrobienie pracy domowej” (Susan Black, *The Truth About Homework*, op. cit.). Wnioskując z rozmów z rodzicami, wydaje się, że to prawda również gdzie indziej (T. Keung Hui, *Homework Headaches*, op. cit.).

<sup>8</sup> Bethany Nelson, rozmowa osobista, listopad 2005.

<sup>9</sup> Kalman M. Heller, *Solutions to the Homework Dilemma*, b.d., [www.drheller.com/homework.html](http://www.drheller.com/homework.html).

<sup>10</sup> Voigt i Williams, cyt. za Kathy Egawa i in., *Developing a Homework Plan*, NCTE Elementary Cyberbrief, grudzień 1999, [www.ncte.org/library/files/Files/Cyberbriefs/Homework\\_Plan.pdf](http://www.ncte.org/library/files/Files/Cyberbriefs/Homework_Plan.pdf).

<sup>11</sup> Robert Richmond, nauczyciel angielskiego w Salinas, w Kalifornii, rozmowa osobista, styczeń 2006.

<sup>12</sup> Theodore R.Sizer, *Horace's School. Redesigning the American High School*, Houghton Mifflin, Boston 1992, s. 11. Oraz z innego źródła: „Wskutek oficjalnego zalecenia, aby regularnie zadawać pracę domową, możemy spodziewać się mnóstwa zadań, które nie są ani pomysłowe, ani dostosowane do indywidualnych potrzeb – właśnie takich »bezmysłnych ćwiczeń«, przed jakimi od dziesięcioleci ostrzegają zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy obowiązkowych prac domowych” (Ann M. Marek, *The Research on the Benefits of Homework*, w: *The Whole Language Catalog*, Kenneth S. Goodman i in. (red.), McGraw-Hill, New York 1991). W niektórych wypadkach efektem są zadania i dłuższe, i trudniejsze. Lecz pewne badanie wykazało, że nauczyciele, którzy zazwyczaj zadają „dłuższe zadania, zwykle preferują ćwiczenia mniej wymagające pod względem poznawczym” (Ulrich Trautwein i in., *Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics*, „Contemporary Educational Psychology” 27/2002, s. 41). Oczywiście, nie możemy wyciągać wniosków o wartości intelektualnej pracy domowej wyłącznie na podstawie tego, czy jest ona łatwa, czy trudna.

<sup>13</sup> Więcej na ten temat w: Alfie Kohn, *The Schools Our Children Deserve*, op. cit., Steven Zemelman i in., *Best Practice. Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools*, Heinemann, Portsmouth 2005, oraz wiele źródeł omawianych w obu tych książkach.

<sup>14</sup> Deborah Meier, *Homework. Theory and Reality*, „Mission Hill School News”, 10 września 2001.

<sup>15</sup> Lawrence Dennis, Kevin Swick, *How to Turn Homework into Home Learning*, „Teacher”, listopad 1973.

<sup>16</sup> Por. na przykład Stephen D. Krashen, *The Power of Reading*, Heinemann, Portsmouth 2004.

<sup>17</sup> Hyde uczy w Central Park Elementary School w Nowym Jorku. Rozmowa osobista, listopad 2005.

<sup>18</sup> Christopher Ward Ellsasser uczy w szkole średniej w południowej Kalifornii. Jest także adiunktem na Pepperdine University. Rozmowa osobista, listopad 2005.

<sup>19</sup> Julie King, rozmowa osobista, październik 2005.

<sup>20</sup> Rozmowa osobista, styczeń 2006.

<sup>21</sup> Wcześniej w tekście wspominałem o badaniu Tschudin. Tymczasem Haberman przeprowadził ponad tysiąc rozmów w szkołach, do których uczęszczają uczniowie z biednych rodzin, i znalazł stosunkowo niewielu „wybitnych nauczycieli”. Wśród wyróżniających ich cech było to, że „nie zadają oni pracy domowej w tradycyjny sposób, na zasadzie: »Zróbcie ćwiczenia ze strony 58 z książki do arytmetyki«. Starają się przygotować takie zadanie, które dzieci są w stanie zrobić samodzielnie. Zadania te są często planowane wspólnie z dziećmi i bazują na czymś, co dzieci robiły w szkole”.

<sup>22</sup> Rozmowa osobista, lipiec 2005.

<sup>23</sup> Harold Stevenson W., *A Study of Three Cultures. Germany, Japan, and the United States: An Overview of the TIMSS Case Study Project*, „Phi Delta Kappan”, marzec 1998, s. 529.

<sup>24</sup> Mark Springer, rozmowa osobista, listopad 2005. Więcej o programie „Soundings” w: Dave F. Brown, *Self-Directed Learning in an 8th Grade Classroom*, „Educational Leadership”, wrzesień 2002.

<sup>25</sup> Barbara Rogoff, *Becoming a Cooperative Parent in a Parent Co-operative*, w: *Learning Together: Children and Adults in a School Community*, Barbara Rogoff i in. (red.), Oxford University Press, Oxford 2001, s. 152.

## ROZDZIAŁ 11

<sup>1</sup> William Morris, rozmowa osobista, luty 2006.

<sup>2</sup> Martin Haberman, *Star Teachers of Children in Poverty*, Kappa Delta Pi, West Lafayette 1995. Stąd też słowa Sonii Medrano, nowojorskiej nauczycielki w trzeciej klasie: „Kiedy zadają pracę domową, odnosi się ona do tego, czego nauczyliśmy się w klasie, a nie do jakiegoś arkusza ćwiczeń. Poza tym proszę dzieci, aby nawzajem sprawdzały swoje prace nie po to, żeby się upewnić, że je zrobili, tylko żeby dzielili się pomysłami i wzajemnie sobie pomagali” (rozmowa osobista, czerwiec 2005).

<sup>3</sup> Por. badania omawiane w: Alfie Kohn, *Punished by Rewards*, op. cit.; idem, *The Schools Our Children Deserve*, op. cit.

<sup>4</sup> Nel Noddings, *Happiness and Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003. Nawet Harris Cooper, który reprezentował bardziej tradycyjne stanowisko, twierdzi: „Praktykę oceniania zadań należy ograniczyć do minimum, zwłaszcza jeżeli ich celem jest wyrabianie pozytywnego nastawienia wobec tematu. Ocenianie może dostarczyć zewnętrznych powodów do odrabiania zadań, które sprawią, że uczniowie nie docenią wartości ćwiczenia jako takiego” (Harris Cooper, *Homework*, op. cit.).

<sup>5</sup> Por. Etta Kralovec, John Buell, *The End of Homework*, op. cit.. Autorzy ci dodają, że bardziej konwencjonalne propozycje wydłużenia czasu zajęć szkolnych jako sposobu na „podniesienie standardów” należy popierać tylko „w takim stopniu, w jakim pozwalają one uwolnić się od zadań domowych”.

<sup>6</sup> Richard Rothstein, *How to Ease the Burden of Homework for Families*, „New York Times”, 23 maja 2001.



- <sup>7</sup> Kevin Schofield, *The Head Who Banned Homework*, „Scotsman”, 28 kwietnia 2004.
- <sup>8</sup> Kevin Schofield, *Ditching Homework Adds Up to Better Grades*, „Scotsman”, 5 kwietnia 2005.
- <sup>9</sup> Patrick Hazlewood, *Homework – A Burden of the Past?*, „Teaching Expertise”, lato 2006.
- <sup>10</sup> Gene I. Maeroff, *Reform Comes Home. Policies to Encourage Parental Involvement in Children's Education*, w: *Education Reform in the '90s*, Chester E. Finn Jr, Theodor Rebarber (red.), Macmillan, New York 1992, s. 164.
- <sup>11</sup> Howard Gardner, *A Prescription for Peace*, „Time”, 25 stycznia 1999.
- <sup>12</sup> Więcej o tym pomysle w: Kohn Alfie, *Education's Rotten Apples*, „Education Week”, 18 września 2002, [www.alfiekohn.org/teaching/edweek/rotten.htm](http://www.alfiekohn.org/teaching/edweek/rotten.htm).
- <sup>13</sup> Ruth Lazarus, rozmowa osobista, luty 2006.
- <sup>14</sup> Phil Lyons, rozmowa osobista, luty 2006.
- <sup>15</sup> Kathy Oliver, rozmowa osobista, luty 2006. Jeśli chodzi o reakcję jej współpracowników na decyzję o rezygnacji z zadań domowych lub ich ograniczenia, Oliver mówi: „Młodszy nauczyciele są zaciekawieni i zastanawiają się, jak udaje mi się to wdrażać bez negatywnych konsekwencji, nie mają na tyle pewności siebie, żeby spojrzeć z innej perspektywy. Poza tym nadal wierzą, że muszą »przygotować« dzieci na kolejny trudny rok. Ja zaś odpowiadam: A co jeśli tego nie zrobisz? Co by się stało? Najczęściej boją się, że rodzice lub inni nauczyciele przestaliby ich szanować. Mówię im o wynikach badań i wydaje mi się, że po prostu w to nie wierzą. Do tego kilkoro młodszych nauczycieli nie ma dzieci i jeszcze nie rozumieją, o co cały ten raban”.
- <sup>16</sup> Katharine Samway, „*And You Run and You Run to Catch Up with the Sun, But It's Sinking*”, „Language Arts” 63/1986, s. 352–353.

## Podziękowania

Dziękuję mojej znakomitej redaktorce Marnie Cochran za jej profesjonalizm, cierpliwość i poświęcenie dla tego projektu; mojej agentce Gail Ross za wsparcie; Alisie, Abigail i Asie za wyrozumiałość w czasie, kiedy byłem w biurze, hm, odrabiając swoją pracę domową; Lois Bridges i Smokey Daniels za pomoc w rozpoczęciu moich badań; Cathy Vatterott za to, że pozwoliła, abym był pierwszy. A w szczególności dziękuję wszystkim nauczycielom i rodzicom, którzy dzielili się ze mną swoimi przemyśleniami i doświadczeniami. Wykazują się tym większą odwagą, że większość z nich czuje się osamotniona w kwestionowaniu powszechnych przekonań. Ale dobra wiadomość jest taka, że w rzeczywistości jest ich już całkiem sporo.

# Bibliografia

- Baker David P., Gerald K. Letendre, *National Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling*, Stanford University Press, Stanford 2005
- Berliner David C., Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*, Addison-Wesley, Reading 1995
- Bowles Samuel, Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic, New York 1976
- Bracey Gerald W., *Setting the Record Straight. Responses to Misconceptions About Public Education in the U.S.*, Heinemann, Portsmouth 2004
- Brownell William A., *The Development of Children's Number Ideas in the Primary Grades*, University of Chicago, Chicago 1928
- Buell John, *Closing the Book on Homework. Enhancing Public Education and Freeing Family Time*, Temple University Press, Philadelphia 2004
- Chomsky Noam, *The Common Good*, wywiad przeprowadzony przez Davida Barsamiana, Odonian, Tucson 1998
- Cooper Harris, *Homework*, Longman, White Plains 1989
- Cooper Harris, *Synthesis of Research on Homework*, „Educational Leadership”, listopad 1989
- Cooper Harris, *The Battle over Homework*, Corwin, Thousand Oaks 2001
- Cooper Harris, *This Issue. Homework*, „Theory into Practice”, 2000 nr 43
- Cooper Harris, James J. Lindsay, Barbara Nye, Scott Greathouse, *Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement*, „Journal of Educational Psychology”, 1999 nr 90
- Cooper Harris, Jeffrey C. Valentine, *Using Research to Answer Practical Questions About Homework*, „Educational Psychologist”, 2001 nr 36
- Cooper Harris, Jeffrey C. Valentine, Barbara Nye, James J. Lindsay, *Relationships Between Five After-School Activities and Academic Achievement*, „Journal of Educational Psychology”, 1999 nr 91
- Cooper Harris, Jorgianne Civey Robinson, Erika A. Patall, *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003*, „Review of Educational Research”, 2000 nr 76
- Cooper Harris, Kristina Jackson, Barbara Nye, James J. Lindsay, *A Model of Homework's Influence on the Performance Evaluations of Elementary School Students*, „Journal of Experimental Education”, 2001 nr 69
- Corno Lyn, *Student Volition and Education. Outcomes, Influences, and Practices, w: Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, Dale H. Schunk, Barry J. Zimmerman (red.), Hillsdale 1994
- Dewey John, *Experience and Education*, Collier, New York 1963

- Dewey John, *Interest and Effort in Education*, Houghton Mifflin, Boston 1913
- Dillard Annie, *To Fashion a Text, w: Inventing the Truth*, William Zinsser (red.), Houghton Mifflin, Boston 1998
- England David A., Joannis K. Flatley, *Homework – And Why*, Phi Delta Kappa, Bloomington 1985
- Epstein Joyce L., *Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students*, Center for Research on Elementary and Middle Schools, Report nr 26, ERIC Document 301 322, lipiec 1988
- Foyle Harvey i in., *Homework and Cooperative Learning. A Classroom Field Experiment*, ERIC document 350 285, maj 1990
- Freire Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York 1970
- Glasser William, *Schools Without Failure*, Harper & Row, New York 1969
- Haberman Martin, *Star Teachers of Children in Poverty*, Kappa Delta Pi, West Lafayette 1995
- Holt John, *How Children Fail*, Delta, New York 1982
- Kamii Constance, *Young Children Continue to Reinvent Arithmetic – 3rd Grade. Implications of Piaget's Theory*, Teachers College Press, New York 1994
- Kohn Alfie, *Wychowanie bez nagród i kar. Rodzicielstwo bezwarunkowe*, przekł. Bogumiła Malarecka, Wydaw. MIND 2013
- Kohn Alfie, *Mit rozpieszczonego dziecka. Wyzwanie rzucone stereotypom na temat wychowania*, przekł. Karolina Bochenek, Wydaw. MIND 2018
- Kohn Alfie, *Choices for Children. Why and How to Let Students Decide*, „Phi Delta Kappan”, wrzesień 1993
- Kohn Alfie, *Confusing Harder with Better*, „Education Week”, 15 września 1999
- Kohn Alfie, *Education's Rotten Apples*, „Education Week”, 18 września 2002
- Kohn Alfie, *Getting-Hit-on-the-Head Lessons*, „Education Week”, 7 września 2005
- Kohn Alfie, *No Contest. The Case Against Competition*, Houghton Mifflin, Boston 1992
- Kohn Alfie, *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*, Houghton Mifflin, Boston 1999
- Kohn Alfie, *Test Today, Privatize Tomorrow*, „Phi Delta Kappan”, kwiecień 2004
- Kohn Alfie, *The Brighter Side of Human Nature. Altruism and Empathy in Everyday Life*, Basic, New York 1990
- Kohn Alfie, *The Case Against Standardized Testing. Raising the Scores, Ruining the Schools*, Heinemann, Portsmouth 2000
- Kohn Alfie, *The Schools Our Children Deserve. Moving Beyond Traditional Classrooms and Tougher Standards*, Houghton Mifflin, Boston 1999
- Kohn Alfie, *What to Look For in a Classroom... And Other Essays*, Jossey-Bass, San Francisco 1998

- Kozol Jonathan, *The Shame of the Nation. The Restoration of Apartheid Schooling in America*, Crown, New York 2005
- Kralovec Etta, John Buell, *The End of Homework. How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*, Beacon, Boston 2000
- Krashen Stephen D., *The Power of Reading*, Heinemann, Portsmouth 2004
- Krugman Paul, *Competitiveness. A Dangerous Obsession*, „Foreign Affairs”, marzec-kwiecień 1994
- Langer Ellen J., *The Power of Mindful Learning*, Addison-Wesley, Reading 1997
- Leonard George, *Education and Ecstasy*, Delta, New York 1968
- Levine Mel, *The Myth of Laziness*, Simon & Schuster, New York 2003
- Lewis Catherine C., *Educating Hearts and Minds. Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, Cambridge University Press, 1995
- Marzano Robert I., Debra J. Pickering, Jane E. Pollock, *Classroom Instruction That Works. Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2001
- McGregor Douglas, *The Human Side of Enterprise*, McGraw-Hill, New York 1960
- Noddings Nel, *Happiness and Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003
- Waldman Ayelet, *Homework Hell*, 22 października 2005 [www.salon.com/mwt/col/waldman/2005/10/22/homework/print.html](http://www.salon.com/mwt/col/waldman/2005/10/22/homework/print.html)
- Ziegler Suzanne, *Homework*, ERIC document 274 418, czerwiec 1986
- Ziegler Suzanne, *Homework*, w: *Encyclopedia of Educational Research*, Marvin C. Alkin (red.), Macmillan, New York 1992

# INDEKS

## B

Behawioryzm 104, 112

## C

Charakter

wzmacnianie, wyrabianie 51, 53, 127, 179

## D

Dyscyplina *zob. także* Samodyscyplina 28, 74, 125, 130

## M

Motywacja 59, 64, 65, 79, 166, 189

do nauki 22, 33, 69

wewnętrzna 64, 69, 112, 158, 179

zewnętrzna 132

## O

Oceny *zob. także* Praca domowa, sprawdzanie, ocenianie 36–41, 55, 77, 89, 90, 116, 120, 124, 133, 141, 166, 176, 177, 181, 183

Odpowiedzialność 55, 64, 66, 68, 90, 113, 130, 132, 151, 180

a praca domowa 7, 54, 56, 57, 62, 64, 66, 113, 182, 183

za naukę 53, 160, 165

za pracę domową 26, 70, 144

Osiągnięcia szkolne 51, 67, 90, 113, 155

a praca domowa 31, 33–36, 42, 174

kryteria 38, 41, 80, 102

## P

Praca domowa

a brak czasu na inne zajęcia 8, 16–21, 24, 48, 49, 54, 58, 61, 64, 69, 75, 94, 141

a jakość pracy nauczyciela 11, 40, 47–49, 72, 80, 100, 112, 149, 151, 154–158

a konflikty rodzinne 17, 19, 75, 138, 162

a osiągnięcia szkolne *zob.* Osiągnięcia szkolne

a rywalizacja *zob.* Rywalizacja

czas odrabiania 8, 10, 11, 13, 18, 28, 31–37, 39, 45, 60, 65, 72, 78, 92, 98–102

ilość 141–144

jakość 145–149  
korzyści 28, 29–50, 82–86, 112, 114, 120, 136, 140,  
korzyści pozaszkolne 51–70  
pomaganie dzieciom w pracy domowej 16, 17, 52, 63  
rezygnacja z pracy domowej 24, 48, 93, 120, 135, 154–171  
sprawdzanie lub ocenianie 13, 15, 16, 37, 46, 48, 60, 124, 157, 158, 181  
stosunek nauczycieli 8, 10, 13, 16, 22–27, 33, 36–39, 47, 60, 78, 81, 89,  
92–104, 114, 115  
stosunek rodziców 7, 10–19, 23–28, 35, 57, 68, 81–83, 87, 91–98, 103,  
104, 113–116, 120, 130, 133, 139, 142–148  
stosunek uczniów 26, 28, 29, 31, 35, 48, 54, 101, 133, 141, 142, 149, 151  
wpływ negatywny 16, 19, 21, 29, 34, 47, 69, 76, 78, 85, 113, 124, 165, 170

## R

Rodzice *zob.* Praca domowa, stosunek rodziców  
Rywalizacja 26, 51, 53, 73, 89, 117–127, 178, 188

## S

Samodyscyplina 7, 53, 55, 65–68, 178, 179, 182  
Standardy nauczania 73, 115–121, 123

### Szkoły

gimnazjalne 45, 78, 162  
podstawowe 27,39, 43–46, 54, 78, 79, 82, 83, 114, 147, 152, 159, 161, 177,  
179, 184, 186  
średnie 11, 14, 33, 39, 42, 45, 48, 78, 85, 106, 145, 152, 159, 166, 172, 190

## T

Testy (standaryzowane) 31–34, 36–42, 44–45, 49, 55, 56, 72, 78, 82, 90, 97,  
116–120, 123–126, 176–178, 181, 182, 188

## U

Uczenie się 21, 30, 33, 45, 55, 97–114, 126, 165  
Umiejętności 62, 103, 105, 108, 111–114, 116, 118, 131, 177, 188  
akademickie, szkolne 53, 54, 61, 68, 72, 84, 98, 106, 107, 122,  
organizacji, zarządzania czasem 57, 58, 70, 122, 184  
pracy 67  
społeczne, współpracy 125, 151  
uczenia się 59, 68, 122, 182, 183

## Z

Zajęcia pozaszkolne 18, 65, 135, 141–143, 152, 158, 174, 181

## O Autorze

**Alfie KOHN** (ur. 1957) jest amerykańskim badaczem interdyscyplinarnym, znanym ekspertem od edukacji i wychowania. Zajmuje się zagadnieniami motywacji, współpracy i długoterminowych skutków strategii wychowawczych. Prowadzi wykłady i warsztaty dla instytucji, nauczycieli i rodziców.

Autor książek: *Wychowanie bez nagród i kar* (wyd. pol. 2013), *Mit rozpieszczonego dziecka* (wyd. pol. 2018), *Przeciw współzawodnictwu* (wyd. pol. w przygotowaniu), oraz wielu innych.

Kohn dał się poznać jako błyskotliwy krytyk współczesnej kultury rywalizacji. Wypowiada się przeciwko wszelkim formom nauczania opartymi na współzawodnictwie.

Jest ojcem dwojga dzieci.

[www.alfiekohn.org](http://www.alfiekohn.org)





- ⊙ Badania naukowe nie potwierdzają skuteczności pracy domowej.
- ⊙ Odrabianie zadań nie wpływa znacząco na poprawę wyników w nauce.
- ⊙ Nie wspiera także rozwoju samodzielności ani odpowiedzialności.
- ⊙ Uczniowie powinni mieć wpływ na ilość i rodzaj pracy domowej.



Powszechnie uważa się, że praca domowa to konieczna część edukacji. Panuje tendencja do zadawania coraz więcej i coraz młodszym dzieciom. Jednak badania naukowe dowodzą, że potencjalne korzyści tych praktyk są minimalne i ograniczają się tylko do starszych uczniów.

**Alfie Kohn** zachęca do debaty nad zaletami i wadami pracy domowej. Jego książka przynosi skrupulatną analizę badań naukowych oraz mitów narosłych wokół edukacji. Kohn zachęca nauczycieli i rodziców do odważnego i krytycznego stanowiska wobec tradycji, która odbiera radość z nauki i czas potrzebny na życie rodzinne.



Książkę polecają:

family/lab  
Polska

WP  
wirtualna polska