

# ZROZUMIEĆ SZKOŁĘ

## Konteksty zmiany

Redakcja naukowa

Mirosław J. Szymański

Barbara Walasek-Jarosz

Zuzanna Zbróg



# ZROZUMIEĆ SZKOŁĘ



AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
IM. MARII GRZEGORZEWSKIEJ w Warszawie



UNIWERSYTET JANA KOCHANOWSKIEGO w Kielcach

# ZROZUMIEĆ SZKOŁĘ

## Konteksty zmiany

Redakcja naukowa

Mirosław J. Szymański  
Barbara Walasek-Jarosz  
Zuzanna Zbróg



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
WARSZAWA 2016

Recenzował

*Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski*

Projekt okładki

*Anna Gogolewska*

Redakcja

*Hanna Cieśla*

Korekta

*Zespół*

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
z badań statutowych nr 613527

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2016



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska

ISBN 978-83-64953-53-8

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40

tel. 22 5893645

e-mail: [wydawnictwo@aps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@aps.edu.pl)

# Spis treści

<b>Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany .....</b>	<b>7</b>
<i>Miroslaw J. Szymański, Barbara Walasek-Jarosz, Zuzanna Zbróg</i>	

## CZEŚĆ 1.

### ISTOTA ZMIANY SZKOŁY

<b>Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem .....</b>	<b>25</b>
<i>Miroslaw J. Szymański</i>	

<b>Paradoksy przemian współczesnej edukacji dziecka .....</b>	<b>36</b>
<i>Józefa Bałachowicz</i>	

<b>Prawo do równych szans. Uczniowie niepełnosprawni w polskiej szkole ogólnodostępnej .....</b>	<b>58</b>
<i>Renata Nowakowska-Siuta</i>	

<b>Funkcje szkoły w kalejdoskopie dyskursu prasowego .....</b>	<b>75</b>
<i>Inetta Nowosad, Iwona Kopaczyńska</i>	

<b>O zjawisku „nadnormalności” w przestrzeni edukacyjnej (szkic socjologiczny) .....</b>	<b>94</b>
<i>Maria Sroczyńska</i>	

## CZEŚĆ 2.

### NAUCZYCIEL A ZMIANA SZKOŁY

<b>Przywództwo nauczycieli – konteksty teoretyczne i praktyczne .....</b>	<b>113</b>
<i>Joanna Madalińska-Michalak</i>	

<b>Relacyjność jako kategoria pedeutologiczna .....</b>	<b>127</b>
<i>Jarosław Michalski</i>	

<b>Nieracjonalne przekonania zawodowe nauczycieli .....</b>	<b>138</b>
<i>Jolanta Szempruch</i>	

Najpilniejsze problemy, trudności oraz potrzeby życiowe i zawodowe nauczycieli .....	150
<i>Wanda Dróżka</i>	
Badanie własnej praktyki w rozwoju zawodowym nauczycieli akademickich .....	172
<i>Agnieszka Szplit</i>	
Sukces ucznia zdolnego jest też sukcesem jego nauczyciela .....	188
<i>Teresa Giza</i>	

### CZĘŚĆ 3.

#### BADANIE ZMIANY SZKOŁY

O makropolitycznych modelach badań oświatowych, ich wdrażaniu i projektowaniu .....	205
<i>Bogusław Śliwerski</i>	
Teoria reprezentacji społecznych w badaniach zmiany szkoły – możliwe zastosowania .....	226
<i>Zuzanna Zbróg</i>	
Od Karpowicza do pytań o nauczycielską diagnozę gotowości szkolnej .....	250
<i>Aldona Kopik</i>	
Szkoła w kontekście zjawiska niepewności .....	267
<i>Bożena Majerek</i>	
Badania oświatowe a paradygmaty .....	279
<i>Barbara Walasek-Jarosz</i>	
* * *	
Zmiana szkoły – próba predykcji .....	303
<i>Miroslaw J. Szymański, Barbara Walasek-Jarosz, Zuzanna Zbróg</i>	
Noty o autorach .....	317

*Mirostaw J. Szymański*

Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

*Barbara Walasek-Jarosz*

*Zuzanna Zbróg*

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany

### Wprowadzenie

Szkoła jest instytucją złożoną, skomplikowaną, wielowymiarową, będącą nieustannie tematem dyskusji ogólnospołecznych. Podejmowanie problematyki związanej ze zrozumieniem szkoły jako formalnie ukształtowanej instytucji edukacyjnej, organizacji (uczącej się) i jednocześnie jako wspólnoty wiąże się nieodwołalnie z trudnymi do dostrzeżenia, zawilymi uwarunkowaniami. W związku z szerokim kontekstem rozważań, dyskurs edukacyjny staje się więc z jednej strony coraz bardziej wielowarstwowy, chaotyczny, zagmatwany, a z drugiej strony – w sytuacji gdy koncentrujemy się stale na tych samych problemach, stale na tych samych zjawiskach – niepełny i powierzchowny. Obiekt badań stale pokazywany w tym samym kontekście, tym samym położeniu, z takim samym tłem jest stale widziany tak samo. Jeśli wciąż posługujemy się tymi samymi ramami, opowiadamy te same wątki, to rozumienie tego, co dzieje się na świecie, w tym rozumienie szkoły, staje się utrudnione, jeśli nie niemożliwe. Zdawanie sobie sprawy z tego, że dyskurs manipuluje kadrem, że zwraca uwagę na to, co jest najważniejsze; sugeruje także to, co jest mniej ważne, jest początkiem procesu „dyskursywnego uwarazliwienia”, jak powiedziała by Robert Kwaśnica (2014). Wiedząc, że dyskurs decyduje o tym, jaki kadr (obszar widzenia) został wydzielony do obserwacji, uświadamiamy sobie, że przesądza on o tym, co jest ujawniane, a co ukrywane (Wihlborg, 2015). Uzupełnić ten wątek może jeszcze wypowiedź Richarda Rorty’ego, który uświadamia, że „dyskurs nie tylko opisuje i wyjaśnia, ale tworzy rzeczywistość społeczną, gdyż istnienie jej elementów i przejawów jest możliwe wyłącznie za pośrednictwem języka. Rzeczywistość [...] jest taka, jak o niej mówimy. Oznacza to, że ta



sama rzeczywistość nabiera innych sensów i znaczeń w zależności od dyskursu, w jaki zostaje włączona i jaki ją kreuje” (za: Klus-Stańska, 2009, s. 35).

Naszym zamierzeniem jest więc taki dyskurs o szkole, który „mówi” o niej w sposób możliwie wszechstronny, ujawniający to, czego na co dzień nie chcemy/nie możemy zobaczyć, ponieważ funkcjonujemy mentalnie w obszarze „oczywistych oczywistości” (wyrażenie za: Czyżewski, 1997, s. 72), prawd niepodważalnych, nad którymi się zwykle nie zatrzymujemy, bo traktujemy je jako dogmaty, jako kwestie niewymagające wyjaśniania. Zależy nam najbardziej na niejednoznacznościach, na różnych ujęciach problematyki związanej z rozumieniem szkoły, wynikających z własnych wyborów Autorów tej monografii. Bez względu zaś na to, po której stronie sporu o jakość edukacji się opowiadamy, „czy akceptujemy jej kształt i funkcjonowanie, czy przyklaskujemy zachodzącym w niej zmianom, czy może zmiany te uważamy za chybione, destrukcyjne, przynoszące marazm lub chaos, za każdym razem stajemy przed zadaniem rozumienia. Uchylenie się od niego tworzy zamknięte koło nieświadomości (nie chcę wiedzieć i nie wiem „coraz bardziej” lub coraz bardziej fałszywie)” (Klus-Stańska, 2007, s. 637).

## **Dylematy „zmiany”**

Kategoria pojęciowa „zmiany” jest różnie interpretowana nawet wewnątrz poszczególnych dyscyplin naukowych. Jest też kategorią kontrowersyjną w związku z wielością różnic między teoriami społecznymi zajmującymi się zmianą. Mnogość ujęć dotyczy przede wszystkim możliwości określenia kierunku wpływów i wskazywania determinantów wywołujących zmianę. Nie istnieje bowiem pojedynczy czynnik zmiany i żadna teoria nie może w związku z tym objąć pełnej skali jej zróżnicowania (Giddens, 2006, s. 65). Brak możliwości dojścia do definicyjnego konsensusu doprowadził badaczy do ustalenia, że pojęcie „zmiany” „jest tylko werbalnym określeniem dla wielu złożonych, nieregularnych, w różny sposób krzyżujących się czy wręcz nakładających procesów niepoddających się standaryzacji, zaś każda zmiana ma swoją własną, niepowtarzalną trajektorię, zatem wymaga odrębnego poznania i opisu” (Cierzniewska, 2011, s. 59; zob. Hałas, 2001, s. 277–278).

Konsekwencją takiego niejednolitego podejścia teoretycznego (co można uznać za pozytywne) jest wielość refleksji i rozbieżności w ujmowaniu kategorii „zmiany”. Tym bardziej, że typologia zmian także nie jest jednolicie artykułowaną kwestią. Przyjmujemy więc za Piotrem Sztompką (2005, s. 33–34), że efekty procesu zmiany mogą występować w postaci:

- „morfogenezy”, gdy dochodzi do prawdziwie twórczego procesu prowadzącego do wykreowania „nowych warunków, stanów społeczeństwa, struktur społecznych”
- „reprodukcji”, w której ma miejsce proste odtwarzanie, ewentualne wyrównywanie, dostosowywanie podtrzymujące organizm społeczny w jego funkcjonalności, utrzymanie status quo w nienaruszonej postaci
- „transformacji”, kiedy to dochodzi zarówno do zmian w wymiarze jakościowym, jak i ilościowym (zob. także: Szymański, 2014, s. 20).

Zdaniem Sztompki (2005, s. 34), dopiero transformacja „dotyka samego jądra rzeczywistości społecznej, jako że jej reperkusje są zazwyczaj odczuwalne we wszystkich aspektach życia społecznego”.

Biorąc pod uwagę, że w związku z powszechnym narzekaniem na polski system edukacji i wprowadzaniem nowych rozwiązań, od lat niewiele się w szkole zmienia, można przyjąć, że dokonujące się obecnie w szkole zmiany mają charakter „reprodukcji”. Nadal mamy przecież w szkole do czynienia z odtwarzaniem nierówności o różnym charakterze, mechanizmami selekcji, zapóźnieniami technologicznymi, marginalizacją wielu ważnych życiowo (dla uczniów) zagadnień, brakiem indywidualizacji, encyklopedyzmem i jeszcze wieloma innymi dysfunkcjami, a nawet patologiami. Trudności te zapętlają się w różnego rodzaju pułapki organizacyjne czy mentalne, pojawiają się wciąż nowe wątki i nowe problemy, a stare – nierozwiązane – wracają po latach w postaci jeszcze bardziej skomplikowanych.

Wielu badaczy poszukuje pomysłów na zmierzenie się z trudnościami ze zmianą szkoły, upatrując przyczyn problemów w różnych uwarunkowaniach, procesach, niedociągnięciach, zaniechaniach itp. W literaturze dominuje zainteresowanie szeroko pojętymi uwarunkowaniami politycznymi, ekonomicznymi (rynkowymi) i społecznymi, co przekłada się na dużą liczbę publikacji odnoszących się do tego typu problematyki, np.: Dudzikowa, 2011, 2013; Kupisiewicz, 2006; Konarzewski, 1999, 2004; Kwieciński, 1992, 2000, 2007, 2010, 2011, 2013; Nowosad, 2003, 2011; Szymański, 1999, 2002, 2004, 2010, 2013, 2014; Śliwerski, 2008, 2009, 2013, 2015. Najczęściej wiąże się więc proces zmiany szkoły ze zmianą społeczną, zmianą kultury szkoły, z niedostosowaniem szkoły do wyzwań współczesności, do potrzeb społecznych, ale także z koniecznością jej rozumienia czy też koniecznością uświadomienia sobie złożonych zależności funkcjonowania szkoły.

Na potrzeby artykułu skoncentrujemy się bardziej na wybranych kwestiach. Na przykład Robert Kwaśnica umieszcza wątek trudności z dokonaniem rzeczywistej zmiany szkoły w kontekście bezrefleksyjnego spełniania nakazów kulturowej oczywistości, rozumianej jako „zdeformowana

widzialność świata, będąca skutkiem inwazji (rozumu instrumentalnego – przyp. autorzy), utrwalona w języku i kulturowych wzorcach myślenia, udostępniająca świat w perspektywie zbudowanej z właściwych dla tego rozumienia reguł i – co niezmiernie ważne – ukazująca siebie samą jako widzialność obiektywną, naturalną, uniwersalną i bezwarunkowo obowiązującą” (Kwaśnica, 2014, s. 11). Przez nią postrzegamy rzeczywistość, realia naszego działania, „[z] niej czerpiemy wzorce i kategorie myślenia, a także język i zasady, formujące nasz globalny dyskurs. Pozostając w jej władzy, uznajemy racjonalność instrumentalną za racjonalność jedyną i widzimy świat tylko w jej perspektywie” (tamże, s. 12)<sup>1</sup>.

Nasze niepodlegające wątpliwościom przeświadczenia na temat szkoły<sup>2</sup> przyjmują charakter konstruktów mentalnych nieadekwatnych do możliwości zmiany. Zauważa to zjawisko także Dorota Klus-Stańska, odnośnie do kultury dydaktycznej szkoły, twierdząc, że podstawową barierą zmiany kultury szkoły jest właśnie (sama) kultura szkoły, „[b]ezrefleksyjne zanurzenie we własnej kulturze i nieświadomość jej „nienaturalności”. „Kultura szkolna staje się tym trudniejsza do zmiany, im głębiej składające się na nią wzory są zinternalizowane, a przez to bardziej ukryte i niedostępne refleksji” (Klus-Stańska, 2011a, s. 49).

Z tego powodu współczesna krytyka szkoły, ta, spełniająca nakazy rozumienia instrumentalnego, ma charakter adaptacyjny, mimo iż żyjemy w czasach permanentnej zmiany. Brak stałości, chaotyczność, przypadkowość, fragmentaryzacja, efemeryczność, ciągła niepewność i dynamika społeczno-kulturowych przeobrażeń uniemożliwia bowiem myślenie o zmianie kultury (dydaktycznej) szkoły, o zmianie edukacyjnej w konwencji prostych wskazówek i jednowymiarowych działań.

W obliczu takiej właśnie permanentnej reorganizacji świata wokół nas „zmiana” staje się centralną kategorią opisu edukacji (Szymański, 2002, 2004, 2014; Nowak-Dziemianowicz, 2014).

---

<sup>1</sup> Opis fenomenu kulturowej oczywistości przez Kwaśnicę jest dogodnym przykładem. Wcześniej wielu badaczy odnosiło się już do omawianego zjawiska, np. Richard Rorty (1996, s. 123) pisał o człowieku, jako „istocie opisującej w przygodnie określonej kulturze”, Marek Czyżewski (1997, s. 72–73) zauważył utrwalanie się „niepodatnych na zmianę wzorów działania” i traktowanie ich jako niedyskursywnej „oczywistej oczywistości”, zaś Józef Tischner (2000, s. 354) zwracał uwagę na badaczy „preparujących rzeczywistość”, podchodzących „do strumienia ludzkiej świadomości ze swym wiaderkiem zapożyczonym od systemu” i wpatrujących się „w wodę, która zdążyła już przybrać kształt naczynia”.

<sup>2</sup> Szeroko opisuje je Robert Kwaśnica w książce *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumienia instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności* (2014).

Dorota Klus-Stańska (2010b) upatruje przyczyn nieradzenia sobie szkoły z przystosowaniem się do potrzeb społeczeństwa w niejednorodności oczekiwań społecznych wobec szkoły. Zauważa, że czego innego oczekują od niej liberałowie, czego innego radykałowie, czego innego konserwatyści. Czego innego oczekują od szkoły urzędnicy ministerialni, badacze, rodzice, nauczyciele i dzieci. Rozbieżność potrzeb i napięcia między interesami różnych grup społecznych i społeczności szkolnych nie są niczym nowym. Zawsze dzieje się tak, że preferowanie zaspokojenia potrzeb jednych, powoduje depriwację potrzeb innej grupy. Nieustanny balans między często sprzecznymi potrzebami różnych grup społecznych, koncentrujący się na osiągnięciu wspólnego celu (w wypadku szkoły jest nim dobro dziecka), przybierający postać chwiejnej równowagi, jest konieczny, aby organizacja funkcjonowała sprawnie. Coraz bardziej doskwierający wszystkim rozdźwięk między potrzebami społecznymi, dla zaspokojenia których szkoła została powołana, a jej rzeczywistym funkcjonowaniem, daje się odczuć w wielu sferach rzeczywistości oświatowej (zob. Feinberg, Soltis, 2000; Szymański, 2002, 2004; Zbróg, 2011).

Podjęmowane w szkole próby dostosowywania się do tych zróżnicowanych wymagań/oczekiwań/potrzeb różnych społeczności najczęściej kończą się fiaskiem. Dynamiczność zachodzących zmian społeczno-kulturowych sprawia, że na nowo rekonstruowane cele, zadania, programy, zanim jeszcze się je wdroży, już są nieadekwatne do toczącej się zmiany. „Szkoła nie chce się zmienić, chce się udoskonalić. Biorąc pod uwagę nieadekwatność wobec zmiany kultury jej dawniej trafnego działania, doskonalenie tego, co było, może jedynie oznaczać wzrost tej nieadekwatności” (Klus-Stańska, 2010b, s. 45).

Niespełnienie społecznych i indywidualnych nadziei wiązanych ze szkołą (i edukacją) sprzyja podejmowaniu dalszej dyskusji. Mimo wielu trudności nie można przecież przekreślać sensu przekonania, że jeszcze wiele do zrobienia przed nami. Tym bardziej, że problematyki związanej ze szkołą nie sposób jest dzisiaj traktować pobieżnie, jako naturalny i oswojony przez wszystkich byt. Naiwnością byłoby analizować rozumienie szkoły przez pryzmat towarzyszących wszystkim milczącym założeniom, bez krytycznego odkrywania sił, które kierują dyskursem o szkole (i edukacji), bez rozumienia naszego uwikłania w „kulturową oczywistość”. Pozwala ona zwykle na sięganie po „wytrychy” niepodważalnych prawd, „oczywistych oczywistości”, niewymagających głębszej refleksji, wyjaśniania, argumentowania, badawczej dociekliwości. Uważamy, że nieuniknione pozostawanie we władzy kulturowej oczywistości wymaga od badaczy znacznie większej „czujności semantycznej niż w obiegowej retoryce i praktyce pedagogicznej się zwykle uznaje” (Witkowski, 2014, s. 49).

Witkowski zwraca także uwagę na to, że szkoła coraz bardziej ugina się pod balastem „nieprzystawalności”, nieadekwatności własnego systemu do celów, jakie przychodzi jej realizować w zmienionej rzeczywistości. Faktem jest jednak także to, że szkoła jako system „nie rozpoznaje narastającego fiaska” jej systemowości (tamże, s. 64; także: Kwaśnica, 2014). Powoduje natomiast narastające odczucie chaosu, dezorientacji, wątpliwych decyzji i braku jasnej wizji rozstrzygnięć w tej sytuacji.

Pogłębiające się wrażenie zamętu wynika także z tego, że zmiana nie może dokonać się wyłącznie w obrębie szkoły. Rozliczne uwarunkowania funkcjonowania szkoły pokazują, że dopiero równoległe zmiany w uczelniach kształcących przyszłych nauczycieli, ale także w mediach, mogą dać nadzieję na powodzenie.

Chaotyczność i nietrafność zmian są najczęstszymi negatywnymi cechami kontekstu funkcjonowania szkoły. Nadal bowiem tkwimy w tradycyjnych modelach kształcenia, mimo głośno ogłaszanych zmian w tym zakresie. Składane deklaracje mają najczęściej charakter celowo pozorowany, a zadaniem badaczy staje się w związku z tym demaskowanie tychże działań pozornych, obecnych na różnych piętrach funkcjonowania systemu edukacji i jego zarządzania (zob. np. Klus-Stańska, 2000, 2005, 2010a, 2010b; Banach, 2001; Szymański, 2002, 2004, 2014; Śliwerski, 2008, 2009, 2013, 2015; Dudzikowa, 2013; Dudzikowa, Knasierska-Falbierska, 2013; Kwaśnica, 2015).

Nie pomoże w tej sytuacji żadna zmiana nazewnictwa ani inna powierzchowna reforma oświaty, bowiem badacze systemów oświatowych dawno dostrzegli, że jakakolwiek reforma szkolna właściwie nigdy nie została pomyślnie zakończona, a uzyskiwane rezultaty zwykle daleko odbiegały od założonych celów (Banach, 2001; Szymański, 2002, 2014). Wszelkie reformy szkoły przybierały raczej postać „eksperymentowania na żywym organizmie bez poczucia odpowiedzialności i świadomości tego, co tak naprawdę się dzieje” (Witkowski, 2014, s. 52). Mirosław J. Szymański opisywał takie sytuacje jako (nie)zmianę, przestrzegając zresztą przed tym, że „zmiana w warunkach kryzysu bardzo szybko może przerodzić się w kryzys zmiany” (Szymański, 2010, s. 14). Może przekształcić się w zmianę niepożądaną i/lub nieoczekiwaną, może być postępowaniem, ale i regresem, może być pozorną, ale może być także – mimo swoich negatywów – nieodwracalną. Tym bardziej wtedy, gdy reformowanie przybiera postać permanentną, przede wszystkim uwarunkowaną politycznym populizmem, bez oceny założeń, celów i przewidywanych rezultatów reorganizacji. Każda bowiem kolejna opcja polityczna wstrzymuje/przerzywa poprzednie reformy, koryguje je, naprawia albo

wprowadza nowe bez względu na dotychczasowe doświadczenia i problemy (Śliwerski, 2009, s. 19; także: 2013, 2015; Dudzikowa, 2011, s. 12–13; Szymański, 2014).

## Od ewolucji myślenia o szkole do zmiany szkoły

Zmiana szkoły to wieloaspektowy, złożony wątek, który nie poddaje się poszukiwaniom ostatecznego rozwiązania, który nigdy nie znajdzie wystarczająco satysfakcjonującego zakończenia. Wielość uwarunkowań tego procesu powoduje bowiem, że zmiana trwa nieustannie, rozwija się w nieprzewidywalnym kierunku, wymagając tym samym nieprzerwanego prowadzenia badań teoretycznych i empirycznych. Punktem wyjścia do rozważań na temat zmiany szkoły może być wiele kwestii, bowiem pola problemowe związane z tym obszarem badań są liczne i nie zawsze dobrze rozpoznane lub zinterpretowane.

W zamierzeniach skoncentrowaliśmy się na poszukiwaniach możliwości zmiany szkoły poprzez próbę jej zrozumienia, a właściwie spojrzenia na nowo na wybrane problemy. Nie sposób przecież dokonać opisu całości niedociągnięć trapiących współczesną szkołę.

Przyjeliśmy na wstępie, że początkowym warunkiem realności zmian jest podejmowanie prób zrozumienia współczesnego świata przez nauczycieli. To, w jaki sposób (przyszły) nauczyciel postrzega świat ma związek z tym, jak wygląda polska szkoła i jakie miejsce widzi w niej nauczyciel dla siebie, dla rodziców, dla uczniów. Inicjatywa zmiany należy więc między innymi/zwłaszcza do nauczycieli akademickich przygotowujących przyszłych nauczycieli. Z literatury przedmiotu badań wynika bowiem, że jakkolwiek progres nie wydaje się możliwy, jeśli nie przygotowujemy do zawodu nauczycieli, którzy rozumieją złożone mechanizmy funkcjonowania szkoły i którzy będą potrafili dezawuować różnorodne wpływy na szkołę: jej kulturę, program itd. Podkreśla to Dorota Klus-Stańska (2007, s. 638) w słowach: „Myślenie pedagogiczne wykracza [...] daleko poza myślenie „zamknięte” w klasie szkolnej, ale wymaga szerokiej świadomości społeczno-politycznej, zdolności do angażowania się w kwestie ogólnospołeczne, w które wbudowany jest system edukacyjny i kształtowanie młodych pokoleń [...]”.

Rozumienie zjawisk, jakie zachodzą w szkole, ich racjonalności lub braku racjonalności, jest podstawą rozumienia sposobu funkcjonowania szkoły i zmiany jej kultury poprzez modyfikację sposobu myślenia o szkole, a zatem ewolucję także praktyk szkolnych. Przekonanie o tym, że zmiana



myślenia o szkole, zmiana filozofii edukacyjnej prowadzi do zmiany samej szkoły, daje nadzieję na porzucenie edukacji transmisyjnej, inercyjnie dostosowującej się do coraz to nowych kontekstów ideologicznych i kulturowych.

Wielokrotnie w literaturze pojawia się postulat zmiany szkoły przez zmianę myślenia o szkole. Zmiana myślenia zawsze wiąże się ze zmianą języka, którego używamy do opisu i zrozumienia rzeczywistości. Wszystko to, co myślimy o szkole, zawiera się w pojęciach, kategoriach i praktykach komunikacyjnych charakterystycznych dla schematycznych analiz o szkole, dla zbiorowych reprezentacji szkoły, dla codziennego języka, którego uczymy się bezwiednie, nieświadomie, który staje się niepostrzeżenie przeszkodą w wielopłaszczyznowym myśleniu i rozumieniu świata, złożonej rzeczywistości, naszą intelektualną ramą myślenia o szkole. Językowo funkcjonujemy, jak powiedziałby Kwaśnica (2014), w kulturowej oczywistości, której dominacja oznacza dla nas to, że rozumiemy i uznajemy za racjonalne „tylko to, co da się wyrazić w jej języku. To zaś, co w tym języku jest nieuchwytnie i niewyraźne, traktujemy jako pozbawione sensu i racjonalności. [...] dzisiejsza kulturowa oczywistość mówi nam nie tylko, jakim językiem mamy opisywać świat, co widzieć, jak myśleć, ale również uczy nas, jak nie być wrażliwym na inne języki i jak je unieważniać, nie słysząc ich, poprawiając je lub zastępując własnym” (tamże, s. 233). Kulturowa oczywistość sprawuje kontrolę nad naszym myśleniem i nad naszym językiem, sprawiając, że – jako zniewoleni mentalnie, okazując jej hipnotyczne posłuszeństwo – nie jesteśmy w stanie dostrzec/wypracować nowego języka, a zatem także nowych możliwości zmiany. Bez dogłębnej refleksji nad dyskursem edukacyjnym, którym posługujemy się, mówiąc i myśląc o szkole, pozostajemy w stanie myślenia zniewolonego racjonalnością instrumentalną. Bez zmiany myślenia o szkole, szkoła, jej kultura nie zmienią się, bo nie będziemy rozumieć szkoły inaczej. Dopiero rozumienie szkoły inaczej, jej ogląd z różnych perspektyw, z użyciem innego języka, stworzy możliwość istotnej zmiany, będzie fundamentem jej prawdziwej metamorfozy.

### **Kluczowa/Krytyczna rola nauczycieli (także akademickich)**

Zmaganie się z utrwalonymi kulturowo przekonaniami, schematami, stereotypami jest zwykle nieskuteczne i niewdzięczne. Pesymistycznie nastrajające poprzednie próby zmiany szkoły, edukacji, także modelu kształcenia nauczycieli nie mogą jednak spowodować zaniechań w tym obszarze. Tylko poszukiwanie nowych rozwiązań daje nadzieję na początek faktycznej zmiany, która uwarun-

kowana jest przecież nie tylko filozofią edukacji ujawnianą przez nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. Konteksty systemowe funkcjonowania polskiej oświaty stanowią tu istotną barierę, która mogłaby zniechęcić do podejmowania kolejnych prób w tej domenie, ale zbyt wielu nauczycieli swoją twórczą, innowacyjną postawą udowadnia, że można je pokonać. Wiele przykładów odstępstw od schematów i rutyny pedagogicznej, od nauczycielskiej pewności odnośnie do własnej nieomylności, świadczy na korzyść wysiłku podejmowania badań w tym obszarze, jest dowodem na możliwość dokonania mentalnego wyłomu ze swoich przyzwyczajzeń. Daje zatem nadzieję na emancypację pedagogiczną nawet w obecnym systemie oświaty.

Sądźmy, że zbyt często badacze koncentrują się na instytucjonalnych uwarunkowaniach funkcjonowania nauczycieli, wyolbrzymiając przy tym wpływ systemu na ich poczynania pedagogiczne. Przecenianie formalnych i nieformalnych oddziaływań szkoły pomniejsza rolę dążeń samych podmiotów. Zgadza się tutaj z Michałem Gabrielem Woźniakiem, ekonomistą zajmującym się badawczo m.in. rozwojem kapitału ludzkiego, iż „Instytucje nie determinują działań ludzkich w sposób jednoznaczny, mechanistyczny [...]”. Dzieje się tak dlatego, że instytucje tworzą przestrzeń wyboru celów i środków ich realizacji, określając warunki brzegowe (ograniczenia) wolnego wyboru” (Woźniak, 2008, s. 41–42). Każdy człowiek – jak dalej pisze Woźniak – jest wyposażony w określony kapitał ludzki, moralny i kulturowy, specyficzny dla danego miejsca i czasu, który może wykorzystać na drodze wolnego wyboru, bez możliwości/konieczności tłumaczenia swoich zachowań uwarunkowaniami systemu. Francuski socjolog Raymond Boudon (2008, s. 74) także jest zdania, że instytucje nie mogą determinować indywidualnych sposobów postępowania. Ich oddziaływanie na jednostkę ogranicza się do wyznaczania pola działania i wpływania na suwerenny wybór pojedynczych osób, ale nigdy nie możemy mówić o determinizmie w tym względzie.

Również twórca etnometodologii, Harold Garfinkel (2007), przekonywał, że porządek społeczny jest wypadkową następstw zwykłych, codziennych działań ludzi, którzy w toku swej aktywności wywołują bieg rzeczywistości społecznej, nadając jej zarazem swoisty sens. To zwykli ludzie są kreatorami porządku społecznego, utrwalanego przez stosowanie tych samych praktyk i strategii, przede wszystkim podczas codziennych praktyk komunikacyjnych.

Mimo iż złożoność sytuacji społeczno-kulturowo-ekonomicznej jest ogromna i nie można czynić nauczyciela odpowiedzialnym za większość problemów polskiej szkoły, rzeczywista zmiana może/powinna zacząć się od niego. Naszym zdaniem, efektywne wprowadzenie realnych zmian należałoby



rozpocząć od zmiany kształcenia polskich nauczycieli. Truizm o tym, że bez dobrych nauczycieli nie może być dobrej szkoły i dobrej edukacji, wydaje się być w tym kontekście nadal aktualny.

Uważamy, że przede wszystkim od nauczycieli akademickich należałoby oczekiwać „wrażliwości dyskursywnej” (wyrażenie za: Kwaśnica, 2014), czujności semantycznej, obligującej jednocześnie do tworzenia pęknięć w nawykowym, schematycznym postrzeganiu i opisywaniu świata, a następnie zrywaniu z rezultatami socjalizacji w warunkach tradycyjnej szkoły, z dominującym stereotypowym obrazem szkoły, roli nauczyciela, ucznia i rodziców w szkole, nieadekwatnym do dzisiejszego świata, bowiem bazującym na mechanicznych, jałowych, bezsensownych praktykach (zob. Klus-Stańska 2000, 2010b; Zbróg, 2016).

W każdej szkole istnieje jakiś „potencjał zmian, łagodzących jej instrumentalno-biurokratyczny charakter. One pozwalają na pewne odstępstwa od modelowych zasad, one mogą uczynić szkołę „bardziej ludzką”. Potencjał tych zmian zależy, przede wszystkim, od nauczycieli. To oni sprawiają, że w szkole może być trochę inaczej (lepiej), niż wymaga tego jej instrumentalna racjonalność” (Kwaśnica, 2014, s. 250).

Skoro od początku swojej wypowiedzi zwracamy uwagę na trudności w zmianie szkoły, także i w tym momencie nie da się nie zwrócić uwagi na komplikacje tego (nauczycielskiego) kontekstu zmiany. Otóż wiemy, że w Polsce nie zaistniała faza niezależności szkoły i nauczyciela, która jest przecież istotnym warunkiem rozwoju wrażliwości dyskursywnej i refleksyjności nauczycieli. Z systemu zamkniętego, z dominującą pozycją ideologii socjalistycznej, gwałtownie przeskoczyliśmy do porządku neoliberalnego, w którym znów nie dotarliśmy do właściwego uspołecznienia szkoły, ponieważ nowy porządek polityczno-ekonomiczny spowodował ekspansję różnych interesów, nie pozwalając szkole na autonomię i samorozwój (Szymański, 2002, 2004, 2014; Śliwerski, 2009, 2013, 2015). Zmiana społeczna w Polsce ma zresztą „charakter szczególnie gwałtowny i wielostronny, gdyż w ostatnich dekadach w istocie mamy do czynienia z nakładaniem się na siebie aż czterech rodzajów gwałtownej zmiany. Są to: szybkie zmiany naukowo-techniczne, globalizacja, transformacja ustrojowa oraz integracja europejska” (Szymański, 2014, s. 13). Zmiana systemu edukacji, zmiana szkoły jest pochodną zmian społecznych. Tempu i gwałtowności zmian społecznych szkoła nie była w stanie sprostać, dlatego proces (braku) odnowy kulturowej szkoły jest tak bardzo widoczny.

## Konkluzje

Dzisiejsza szkoła nie odpowiada ani wymaganiom społecznym, ani kulturowym. Wielu pedagogów sądzi, że powodem takiego stanu rzeczy jest nieznanomość szkoły jako instytucji, która nieustannie poddawana jest różnym naciskom polityczno-ekonomiczno-kulturowym. Sam zamysł szkoły jako instytucji społecznej, w której działają jawne i ukryte mechanizmy opresyjne o różnym charakterze, zbyt rzadko i powierzchownie poddawany jest analizom refleksyjnym przez nauczycieli, przez studentów-przyszłych nauczycieli, przez nauczycieli akademickich. Nie ma w uczelniach pedagogicznych pomysłu na to, jak przygotowywać (przyszłych) nauczycieli do świadomego funkcjonowania w instytucji zniewolonej politycznie, ekonomicznie i kulturowo. W programach studiów nie ma przedmiotu, na którym można byłoby wspólnie ze studentami „ujawniać” różniczne uwikłania szkoły jako instytucji i mechanizmy społeczno-organizacyjne, które wpływają na polską szkołę i jej funkcjonowanie (Dudzikowa, 2011). Obecnie wszystko, czego uczą się studenci na specjalności nauczycielskiej, ujmowane jest w mikroperspektywie interpersonalnej, z pominięciem kontekstów politycznych, ekonomicznych i kulturowych (Klus-Stańska, 2011b, s. 26).

Wyrażamy nadzieję, że przygotowana przez nas monografia stanie się inspiracją dla naukowych przemyśleń, kolejnych poszukiwań teoretycznych i empirycznych, które przyczynią się do owocnych zmian polskiej szkoły, przede wszystkim do refleksji nad trapiącymi ją problemami, przyczyniając się tym samym do lepszego jej rozumienia, lepszego rozumienia jej kultury, potrzeb i, co się z tym wiąże, lepszego funkcjonowania.

Jesteśmy przekonani, „że prawdziwa reforma polskiej edukacji jest dopiero przed nami” (Szymański, 2014, s. 11). Tylko poważne potraktowanie problemów nurtujących polską edukację, a zatem także polską szkołę, i zajęcie się nimi w gronie specjalistów może stać się gwarancją sprostania, przynajmniej częściowego, potrzebom społeczności szkolnych, może pomóc zrozumieć szkołę i dostrzec złożoność uwarunkowań jej funkcjonowania. Może pozwolić dostrzec problemy, których – patrząc przez soczewkę kulturowej oczywistości – nie dostrzegamy. Uważamy za konieczne angażowanie się w proces świadomego namysłu nad szkołą, który może być w przyszłości inspiracją do podjęcia konkretnych działań na rzecz jej zmiany, zawsze zależnej od czasu (Walasek-Jarosz, 2014, s. 248). Jak trafnie ujęła to Inetta Nowosad (2011, s. 27) „[z]rozumienie jej istoty [zmiany – przyp. autorzy] ma też kluczowe znaczenie w przebudowie szkoły i odnalezieniu siły witalnej instytucji kształcenia. W przeciwnym razie efekty pracy skazuje się na żywiołowość zjawisk”.

Naszym zamiarem było przygotowanie publikacji interdyscyplinarnej, dlatego skierowaliśmy swoje zaproszenie do współpracy do badaczy różnych dyscyplin, przede wszystkim pedagogiki, psychologii, socjologii, pochodzących z kilku ośrodków akademickich. Wymiana myśli przedstawicieli różnych podejść teoretycznych i badawczych sprzyja podjęciu dyskusji nad ciągle aktualnymi zagadnieniami związanymi z funkcjonowaniem polskiej szkoły oraz tendencjami co do jej rozwoju i zmiany, sprzyja świadomemu wyjściu poza zwyczajowo analizowane wątki, poszerzaniu perspektywy oglądu problematyki zmiany i pojawianiu się coraz wnikliwszych interpretacji współczesnych problemów oświatowych/pedagogicznych na tle osiągnięć światowej myśli, przede wszystkim socjologicznej, filozoficznej i psychologicznej (Giddens, Moscovici, Rorty, Bauman, Erikson, Beck, Heidenreich, Goffman, Hofstede).

Patrzymy zatem na szkołę w kilku różnych perspektywach, ponieważ wyboru tematyki szczegółowej dokonali sami Autorzy, biorąc pod uwagę swoje zainteresowania badawcze i pozostając jednocześnie w związku z tematem przewodnim monografii. Chcąc zmieniać szkołę, trzeba ją rozumieć. Trzeba rozumieć złożoność uwarunkowań jej funkcjonowania, ale także dostrzegać to, co niewidoczne, co zostało przysłonięte przez kulturową oczywistość. To, CZY DA SIĘ WYJŚĆ POZA KULTUROWĄ OCZYWISTOŚĆ podlega dyskusji, a przede wszystkim wymaga wysiłku namysłu, co w tej monografii staraliśmy się zrealizować.

## Bibliografia

- Boudon, R. (2008). *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Tłum. A. Karpowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Cierzniewska, R. (2011). *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Czyżewski, M. (1997). W stronę teorii dyskursu publicznego. W: M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.). *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego* (s. 49–117). Kraków: Aureus.
- Dudzikowa, M. (2011). Dlaczego problematyzowanie problemów? Wprowadzenie. *Studia Pedagogiczne*, t. LXIV, 9–20.
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary przemocy w edukacji szkolnej* (s. 27–82). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falberska, K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Feinberg, W., Soltis, J. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2006). *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hałas, E. (2001). Zmiany społeczne: dylematy teoretyczne i praktyczne. W: E. Hałas (red.), *Rozumienie zmian społecznych* (s. 275–288). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska, D. (2007). Polska szkoła w poszukiwaniu swojej świadomości. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 635–643). Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: WAIp.
- Klus-Stańska, D. (2010a). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2010b). Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła? W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 35–49). Łódź: Wydawnictwo Naukowe UŁ.
- Klus-Stańska, D. (2011a). Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia. *Studia Pedagogiczne, LXIV*, 43–50.
- Klus-Stańska, D. (2011b). (Anty)rozwojowa tożsamość pedagogiki wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji* (s. 17–36). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Konarzewski, K. (1999). Reforma oświaty przedmiotem dyskursu. W: J. Koziński (red.), *Humanistyka przelomu wieków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Konarzewski, K. (2004). *Reforma oświaty: Podstawa programowa i warunki kształcenia*. Warszawa: ISP.
- Kupisiewicz, Cz. (2006). *Szkoła w XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwaśnica, R. (2015). O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18, 3(71), 7–37.

- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (1998). O warunkach koniecznych i zagrożeniach reformy. *Problemy Opiekuńczo Wychowawcze*, 7.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy–Ślady–Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Kwieciński, Z. (2010). Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów. W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju* (s. 27–32). Gdańsk: IBnGR.
- Kwieciński, Z. (2011). *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia. Nad przestankami odrodzenia edukacji w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwieciński, Z. (2013). Edukacja – do naprawy. *Akademia*, 1(33), 7–18.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19(2), 97–128.
- Nowosad, I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Nowosad, I. (2011). O potrzebie integralności podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmiany szkoły. *Studia Pedagogiczne*, LXIV, 27–42.
- Rorty, R. (1996). Przygodność, ironia, solidarność. Tłum. W.J. Popowski. Warszawa: Spacja.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Tłum. J. Konieczny. Kraków: Znak.
- Szwed, R. (2011). *Reprezentacje opinii publicznej w dyskursie publicznym*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Szymański, M. (1999). Wyrównywanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty. *Edukacja*, 1, 58–69.
- Szymański, M.J. (2002). *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Szymański, M.J. (2004). *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Szymański, M.J. (2010). Kształcenie pedagogiczne w szkołach wyższych w warunkach (nie)zmiany. *Debata Edukacyjna. Humanistyka, Pedagogika, Wychowanie*, 3, 14–21.
- Szymański, M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2008). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAiP.

- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tischner, J. (2000). *Myslenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Walasek-Jarosz, B. (2014). Posłowie (Zmiana i czas). W: J. Góral-Pórola, M. Wojciechowska, B. Walasek-Jarosz (red.), *Trwałość i zmiana. Pytania o edukację* (s. 239–248). Kielce: Oficyna Wydawnicza SSW.
- Wihlborg, M. (2015). An Awareness of the Feminist Subject: An Example of Collective Biography Writing in Poststructuralist Discourse Practice. W: P. Smeyers, D. Bridges, N.C. Burbules, M. Griffiths (red.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research* (s. 257–280). New York–London: Springer.
- Witkowski, L. (2014). Współczesne „systemy” edukacyjne między samoregulacją i autodegradacją. O problematyczności i dramaturgii kategorii systemu w pedagogice. W: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura* (s. 45–84). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Woźniak, M.G. (2008). Instytucjonalne uwarunkowania spójności społeczno-ekonomicznej. W: D. Kopycińska (red.), *Polityka ekonomiczna państwa we współczesnych systemach gospodarczych* (s. 40–54). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Zbróg, Z. (2011). *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zbróg, Z. (2016). Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1.



# Część 1. Istota zmiany szkoły





*Miroslaw J. Szymański*

Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem

### Szkoła tradycyjna

Szkoła jest instytucją od wieków wplecioną w pejzaż niemal każdego społeczeństwa. Długa historia istnienia i funkcjonowania tej instytucji nieuchronnie odciska piętno na jej obliczu. Naturalną konsekwencją są trwałe cechy szkoły, które mimo wszelkich zmian społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych wciąż są obecne w jej codziennym funkcjonowaniu. Szkoła od dawna kojarzyła się z utrwalonymi w tradycji relacjami nauczyciela i uczniów, w których wyraźnie zaznaczone były atrybuty władzy i panowania pedagoga, dyscypliną, werbalnym nauczaniem, pamięciowymi metodami zdobywania wiedzy, częstą nudą na lekcjach, dużą ilością prac zadawanych do domu, stresem i fobiami szkolnymi, poczuciem marnowania czasu doznawanym przez uczniów zdolnych. Jednocześnie co najmniej od połowy XIX wieku uznawana była w sposób niekwestionowany i niewymagający dowodu za instytucję niezbędną i pożyteczną, bez ukończenia której niepodobna myśleć o sukcesach zawodowych i dalszym pomyślnym życiu.

Jest wiele szkół w Polsce i na świecie, które chlubią się swoim wieloletnim istnieniem. Dla uczniów i absolwentów tych szkół, nauczycieli i rodziców, społeczności lokalnej dorobek i tradycje tych szkół są traktowane jako pozytywny wyróżnik, coś, co ma szczególne znaczenie. Przeważnie każda z tych placówek kontynuuje pracę dydaktyczną i wychowawczą szkoły, która wcześniej z różnych względów mogła być lub była uznana za elitarną. W ogólnym ujęciu pojęcie szkoły tradycyjnej, tradycyjnego nauczania i uczenia się oraz

tak nazywanego wychowania uzyskało wydźwięk negatywny. Kojarzone było z tym, czym charakteryzują się szkoły publiczne o charakterze masowym, a był to obraz mało budujący.

Wielcy pedagodzy, których koncepcje i poczynania reformatorskie przyczyniły się znacznie do naruszenia niezmiennych zdawałoby się struktur i zasad działania szkół tradycyjnych, nie szczędzili słów ostrej krytyki wobec wszelkich form tradycyjnego kształcenia i wychowania. W wydanej w 1900 roku w Stanach Zjednoczonych książce *The School and Society* znajdujemy taką oto ocenę tradycyjnej szkoły: „Na widok tych klas z szeregami ławek nasuwa się dalej myśl, że wszystko w nich jest tak urządzone, ażeby ogarnąć jak największą liczbę dzieci, ażeby traktować te dzieci *en masse*, jako zbiorowisko jednostek, przy założeniu znów biernej z ich strony postawy. [...] Na tej samej podstawie można wytłumaczyć jednorodność metod i programów nauczania. Jeśli wszystko jest oparte na «słuchaniu», można osiągnąć jednorodność materiału i metod. Mowa słyszana i książka, która jest odbiciem tej mowy, stanowią ośrodek jednakowy dla wszystkich. Możliwość przystosowywania się do różnych uzdolnień i wymagań jest tu minimalna” (Dewey, 2005, s. 29).

John Dewey, jeden z wybitnych pedagogów XX wieku, dostrzegał pogłębiające się nienadążanie tradycyjnej szkoły za przemianami dynamicznie rozwijającego się społeczeństwa. W wydanej po raz pierwszy w 1916 roku pracy *Democracy and Education* pisał więc: „W miarę jak społeczeństwa stają się bardziej złożone w strukturze i zasobach, wzrasta też potrzeba formalnego, czy zamierzonego nauczania i uczenia się. W miarę, jak rośnie zakres formalnego nauczania i szkolenia, powstaje niebezpieczeństwo wytworzenia niepożądanego rozczepienia pomiędzy doświadczeniem zdobywanym w bardziej bezpośrednich związkach a tym, które nabywa się w szkole. Nigdy niebezpieczeństwo nie było większe jak w chwili obecnej z powodu szybkiego rozwoju, w ostatnich kilku wiekach, wiedzy i usprawnień technicznych” (Dewey, 1963, s. 14). Szczególny wyraz znajduje to w oderwaniu nauczania i wychowania szkolnego od procesu pracy. Dewey zwracał uwagę na to, że koncentracja tradycyjnej szkoły na czynnościach i zadaniach niezwiązanych z pracą było usprawiedliwione, gdy w rodzinie i środowisku dziecko pozostawało w nieustannym kontakcie z pracą. Jednak – jak to autor ten postrzegał w czasach mu współczesnych – praca pozaszkolna dostępna młodzieży w dużym stopniu ma aspekty antywychowawcze. Przypominał, że praca, podobnie jak zabawa, jest pierwszym etapem poznania, ma też niebagatelne znaczenie wychowawcze. Zarzucał więc tradycyjnej szkole oderwanie kształcenia i wychowania od rzeczywistego działania. Z ubolewaniem stwierdzał, że jedynym rodzajem pracy w szkole jest praca z książką (tamże, s. 210–211 i nast.).

W ciągu stu lat, które minęły od ukazania się w Stanach Zjednoczonych książki *Democracy and Education*, najważniejszej spośród wielu znaczących innych dzieł tego autora, wielu innych uczonych i nauczycieli praktyków poddało wielostronnej krytyce zasady działania tradycyjnej szkoły. W drugiej połowie XX wieku najbardziej druzgocące analizy i wnioski przedstawili: Ivan Illich w wydanej w 1971 roku książce *Deschooling Society*, a także Everett Raimer, który w tym samym roku opublikował książkę *School is Dead*. W ślad za nimi pojawili się także inni autorzy postulujący po prostu likwidację szkoły jako instytucji już nader wyeksploatowanej, nieprzystającej do wyzwań i potrzeb czasów współczesnych.

Tezy tych prac są dość podobne, dlatego można tu poprzestać na przypomnieniu tych poglądów, które znalazły się w tłumaczonej na język polski pracy Illicha. Charakterystyczne są słowa tego autora, w których ujawnia ukryty program szkoły i to, co naprawdę oferuje uczniom: „Szkołą ich w myleniu procesu z treścią. A w wyniku zatarcia różnic zaczyna obowiązywać nowa logika: im dłuższy proces, tym lepsze rezultaty. W ten sposób „szkoli się” ucznia, by mylił nauczanie z nauką, dobre oceny z edukacją, dyplom z kompetencjami i elokwencją z umiejętnością powiedzenia czegoś nowego. «Szkoli się» także jego wyobraźnię, aby wartości zastępowała usługami. Leczenie myłone jest z ochroną zdrowia, prace społeczne z poprawą życia społeczeństwa, dozór policyjny z bezpieczeństwem osobistym, wojskowy dryl z bezpieczeństwem narodowym, wyścig szczurów z produktywną pracą” (Illich, 2010, s. 37).

Illich krytykuje szkołę z wielu powodów. Główny kierunek krytyki dotyczy nieefektywności ekonomicznej, marnotrawienia przeznaczanych na edukację szkolną ogromnych funduszy społecznych. Jego zdaniem, zarówno wiedza, jak i umiejętności uczniów szkół publicznych po wielu latach kształcenia przedstawiają się bardzo mizernie, pozostając w niewspółmiernej relacji do środków przeznaczanych na edukację dzieci i młodzieży. Stwierdza wręcz: „Eskalacja szkolnictwa jest tak samo niszcząca jak eskalacja zbrojeń, ma jednak mniej oczywisty charakter. Wszędzie na świecie koszt wykształcenia szkolnego wzrasta szybciej niż ilość uczniów oraz PKB i nigdzie na świecie wydatki na szkoły nie dorównują oczekiwaniom rodziców, nauczycieli i uczniów” (tamże, s. 46).

Inny ważny kierunek krytyki to totalne rozmijanie się głoszonej tezy, że współczesna edukacja służy wyrównywaniu szans dzieci i młodzieży, z rzeczywistością. Zdaniem autora, jest skrajną niesprawiedliwością, że w szkołach średnich i wyższych szczebli, w których nadreprezentowana jest młodzież z rodzin o uprzywilejowanych warstwach społecznych, uczniowie i studenci otrzymują stypendia i inne bonusy, podczas gdy ich rówieśnicy z biednych

rodzin, którzy wcześniej kończą kształcenie, podejmując pracę i płacąc podatki pośrednio finansują kształcenie tych, którzy są społecznie uprzywilejowani. Freire konkluduje zatem: „Równe szanse edukacyjne są istotnie celem zarówno pożądanym, jak i możliwym do zrealizowania, jednak zrównanie ich z obowiązkiem szkolnym jest niczym innym jak pomylenie zbawienia z kościołem. Szkoła stała się globalną religią unowocześnionego proletariatu, która daje puste obietnice zbawienia biedocie ery technologicznej” (tamże, s. 47).

Mimo tych i wielu innych wyrazów krytyki tradycyjnej szkoły, przyjętego w niej sposobu nauczania i równie skostniałych, autorytarnych metod wychowawczych, jej charakterystyczne elementy w różnych miejscach i w różnym zakresie przetrwały do dziś. Minister Mirosław Handke, ogłaszając koncepcję reformy szkolnej, która zaczęła się w 1999 roku, mówił o konieczności zerwania z przeżytkami dziewiętnastowiecznej szkoły, która – jego zdaniem – kształtowała oblicze instytucji oświatowych w III Rzeczypospolitej. Przyczyny tak długiego trwania tradycyjnego kształcenia i wychowania są złożone. Do najważniejszych należą – jak dowodził Gaston Mialaret (1968) – inercyjny, konserwatywny charakter szkoły jako instytucji, chroniony przez niepodatność dużego systemu, jakim jest system szkolnictwa, na szybkie i radykalne zmiany.

## Próby modernizacji

Choć w skali całego społeczeństwa konserwatyzm i związane z nim postawy zachowawcze mają się całkiem dobrze, znaczące próby podważenia ich trwałej obecności w szkolnictwie pojawiały się już na początku XX wieku. W Stanach Zjednoczonych były one związane z progresywizmem, w Europie z jego odpowiednikiem – ruchem „Nowego Wychowania”. Główną uwagę zwrócono na dziecko, zapomniany wcześniej rzeczywisty podmiot kształcenia i wychowania. Maria Montessori w swych pracach ukazała ogromne rozmiary krzywdy i zaniedbań dotyczących dzieci, wykorzystywania ich do ciężkiej, zbyt wcześnie rozpoczynanej pracy, zaniedbywania niezbędnej im edukacji, pozbawiania młodego pokolenia prawa do godziwie i radośnie spędzanego dzieciństwa. Przedstawiała obserwowanych na początku XX wieku nauczycieli jako osoby zniewalające dusze dziecka. Propagowała „naturalne wychowanie” oparte na „naturalnych zainteresowaniach” dziecka, stwarzanie pola jego aktywności w procesie uczenia się i wychowania, obserwowanie dziecka w celu uchwycenia jego właściwości, wspieranie indywidualnych, spontanicznych dążeń i wszelkich przejawów twórczości. Książka Montessori *Odkrycie dziecka*

(2014), co jest znamienne, została wydana w Polsce dopiero kilkadziesiąt lat po jej ukazaniu się we Włoszech i w wielu innych krajach europejskich, włącznie z Wielką Brytanią.

Wychodząc z podobnych założeń, szwedzka pisarka, nauczycielka, działaczka społeczna Ellen Key (2005) w tytule jednej ze swych książek wysunęła ideę uczynienia XX wieku stuleciem dziecka. I choć idea ta nie spełniła się przede wszystkim z powodu ogromu nieszczęść, które przyniosły dzieciom dwie wojny światowe, jej zaistnienie dało potężny impuls zainteresowania się problemami dziecka, opieki nad nim oraz kształcenia i wychowania.

Key wiązała koncepcję szkoły przyszłości z wiarą, że jej powszechny charakter można połączyć z planem indywidualnego rozwoju każdego ucznia, uwzględniającym jego predyspozycje, zainteresowania i zdolności. Przywiązywała wielką wagę do przygotowania nowoczesnej infrastruktury szkolnej, umożliwiającej zetknięcie się z dziełami sztuki, z piękną biblioteką, doskonale wyposażonymi pracowniami i warsztatami, kącikami do indywidualnej nauki. Taka szkoła miała stwarzać warunki do samodzielnego kształcenia się uczniów, bliskiego kontaktu z rzeczywistością pozaszkolną, wczesnego rozpoznawania indywidualnych predyspozycji uczniów i zapewnianiu im wolności w wyborze przedmiotów i treści kształcenia. Już u progu XX wieku rozumiała potrzebę integracji wiedzy zdobywanej w szkole bez sztucznego dzielenia jej na to, co obejmują poszczególne przedmioty szkolne.

Obok Deweya, Montessori, Key można wymienić wielu znaczących przedstawicieli ruchu określanego mianem „Nowego Wychowania”. Ich prace zostały spopularyzowane już w okresie międzywojennym przez serie wydawnicze publikowane głównie przez „Naszą Księgarnię” i „Książnicę Atlas”. To w nich ukazały się prace Johna Deweya (*Szkoła i dziecko*, 1930, *Moje pedagogiczne credo* i *Szkoła i społeczeństwo*, 1933), Amélie Hamaïde (*Metoda Decroly*, 1926), Georga Kerschensteinera (*Pojęcie szkoły pracy*, 1926, 2. wyd. 1934), Helen Parhurst (*Wykształcenie według planu daltońskiego*, 1928, 2. wyd. 1933), Petera Petersena (*Szkoła wspólnoty życia. Plan jenańskiej wolnej powszechnej szkoły ludowej*, 1934), Johna A. Stevensona (*Metoda projektów w nauczaniu*, 1930), Carletona Washburne’a (*Przystosowanie szkoły do życia, System Winnetki*, 1934) oraz Karola Linkego (*Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej*, 1933).

Po zakończeniu II wojny światowej ruch eksperymentatorski w polskim szkolnictwie wyraźnie został ograniczony. W okresie istnienia PRL-u było to niewątpliwie spowodowane brakiem pluralizmu, zdecydowaną dominacją ideologii komunistycznej, monopolem państwa w oświacie połączonym z centralistycznym sposobem zarządzania placówkami edukacyjnymi. Owszem, istniał

ruch nowatorstwa pedagogicznego, ale był on ograniczony głównie do sfery dydaktycznej. Nie było możliwe naruszanie narzucanych szkole celów kształcenia, planów i programów nauczania, rezygnowanie z przyjętych do użytku szkolnego na podstawie decyzji ministra podręczników szkolnych. Nienaruszalne były ustalone centralnie treści kształcenia, a także podstawowe zrzęby organizacji pracy szkolnej, w tym zwłaszcza systemu klasowo-lekcyjnego, ostoi tradycyjnej szkoły. Po zmianie ustrojowej – zgodnie z postulatami opozycji solidarnościowej – początkowo pojawiło się zielone światło dla innowacji pedagogicznych. Autonomia szkoły, prawo do gestii dyrektora szkoły, samorządność, wolność inicjatyw nauczycielskich, zwiększenie praw uczniów i rodziców to czynniki, które miały prowadzić do radykalnej przebudowy szkolnictwa, aby mogło wywiązywać się z zadań wobec demokratycznego społeczeństwa. Nauczyciele nie byli jednak do tego przygotowani, gdyż wcześniej zostali wykształceni wyłącznie jako wykonawcy dyrektyw „płynących z góry”, swego rodzaju technicy i instrumentalisci, od których wymaga się jedynie sprawnego wykonywania rzemieślniczej roboty. Dlatego też szerokie otwarcie możliwości tworzenia własnych programów autorskich uzyskało stosunkowo słaby rezonans. Większość nauczycieli tęskniła więc za ustalonymi z góry i arbitralnie przyjętymi programami i podręcznikami, co więcej, za konspektami lekcji, które można by prowadzić według ustalonego przez inne osoby schematu. Jest znamienne, że ówczesny minister edukacji Henryk Samsonowicz w udzielanych wywiadach mówił, że będzie „po rękach całował” nauczycieli (a właściwie ze względu na feminizację kadr pedagogicznych nauczycielki), podejmujących innowacje, nowe rozwiązania pedagogiczne. Jednakże późniejsze lata przyniosły częste zmiany rządów (i ministrów edukacji). Nie zmieniała się jednak tendencja polegająca na stopniowym ograniczaniu samorządności szkół i społeczności lokalnej i jednoczesnym zwiększaniu roli ministra edukacji oraz coraz silniejszej centralizacji zarządzania oświatą (Śliwerski, 2013, 2015).

Unowocześnieniu szkół w założeniach miały służyć wszystkie reformy szkolne, które prowadzono w Polsce po II wojnie światowej. Żadna z tych reform nie była jednak odpowiednio przygotowana, nie miała niezbędnych podstaw finansowych, nie uzyskała odpowiedniego poparcia społecznego. W żadnej z tych reform nie udało się osiągnąć zakładanych efektów także dlatego, że przesłanki wprowadzanych zmian miały w istocie rzeczy charakter ideologiczny, nie uwzględniały wiedzy naukowej istniejącej w kraju i na świecie. Wprawdzie w okresie, gdy nieskrywany dyktat ideologii przestał być możliwy, stwarzano instytucjonalne formy naukowego patronatu nad przebiegiem reform, ale stanowiły one w istocie rzeczy jedynie potrzebną politykom fasadę, umożliwiały grę pozorów w realnym sterowaniu zmianami w oświacie.



To, czym jest pozór, jak zauważyła Maria Dudzikowa (2013, s. 28), trafnie wyraził Immanuel Wallerstein (2008, s. 87), pisząc, że jego twórcy myślą „jak przekonać większość, że brak zmiany jest zmianą, że transformacja prowadzi do bardziej materialnie racjonalnego świata, a nie nowej formy materialnej nieracjonalności”. Wallerstein dodaje ponadto, odwołując się przy tym do tzw. zasady di Lampedusy (1988, s. 361) wyprowadzonej z treści powieści tego autora *Lampart*, że sekret „polega na tym, żeby nie głosić (swych rzeczywistych intencji – przyp. M.S.) zbyt otwarcie i trzymać się strategii pozorów” (tamże).

W odniesieniu do reform szkolnych pozór wiąże się z ich fasadowością. Wprowadzanie każdej reformy poprzedzane jest intensywną propagandą, która ma na celu przekonanie społeczeństwa o wyjątkowym znaczeniu i spodziewanych doniosłych efektach podejmowanych przedsięwzięć. Tak było w 1961 roku, kiedy przedłużenie kształcenia w szkole podstawowej o 1 rok przedstawiano jako skuteczny środek wyrównywania szans dzieci wiejskich w stosunku do ich rówieśników z miasta. Wprawdzie dłuższy okres kształcenia dla tych, którzy uznają wartość edukacji szkolnej, jest istotny, ale w owym czasie było to związane z pogłębieniem słabości wielu szkół wiejskich. W warunkach bardzo rozproszonej sieci osadniczej w Polsce wiele z tych szkół prowadziło nauczanie w systemie klas łączonych, nie miało odpowiednio wykształconych nauczycieli i potrzebnego wyposażenia. Wobec braku rewizji sieci szkolnej, klasy ósme zlokalizowano również w bardzo małych szkołach podstawowych. Powodowało to kontynuację kształcenia tych ósmoklasistów w szkołach o niskim poziomie. Nie było więc zaskakujące, że znaczna część absolwentów szkół na wsi stanowiła główną bazę nazbyt rozpowszechnionych zasadniczych szkół zawodowych, w praktyce nie zapewniających niezbędnego wykształcenia młodym ludziom, których aktywność zawodowa miała przypadać na końcowe dekady XX i początek XXI wieku. Zasadnicze szkoły zawodowe stanowiły wówczas ślepą uliczkę i – jak to trafnie określał Zbigniew Kwiecieński (1992, 2002) – swoiste edukacyjne getto. Zatem deklarowane i pozornie realizowane działania mające prowadzić do „wyrównania szans” w praktyce przyniosły odwrotny skutek.

## Pełzający chaos

Kategoria działań pozornych jest przydatna do analizy rzeczywistości w różnych okresach funkcjonowania naszego państwa. Szczególne zastosowanie ma do rozpatrywania realiów PRL-u, gdzie nawet postępowanie działaczy partyjnych i przedstawicieli wysokich szczebli administracji państwowej da-



leko odbiegało od oficjalnie głoszonej przez nich ideologii. Często celowo tworzono fasadowy obraz rzeczywistych zamierzeń, by ukryć prawdziwe cele podejmowanych działań i osłabić możliwy opór społeczny. Tak było z reformą szkolnictwa w okresie rządów Piotra Jaroszewicza, gdy z góry podjęty plan wprowadzenia w Polsce szkoły dziesięcioletniej, związany z chęcią ujednoczenia struktur systemów szkolnych w krajach RWPG, zamaskowano przez powołanie w 1971 roku Komitetu Ekspertów ds. Rozwoju Oświaty, który – jak to określano – miał dokonać oceny stanu szkolnictwa i zaproponować nowy, bardziej perspektywiczny model systemu oświaty. Było to jednak zadanie niemające szans urzeczywistnienia w praktyce, gdyż niemal jednocześnie powołano resortową Główną Komisję Prognozowania Oświaty, która intensywnie przygotowywała reformę zmierzającą do wprowadzenia w polskim szkolnictwie szkoły dziesięcioletniej. Wprawdzie wyniki pracy Komitetu Ekspertów (1973) zostały ogłoszone, ale wkrótce Sejm uchwalił podjęcie reformy, której głównym celem miało być upowszechnienie dziesięciolatki, mimo że Komitet orzekł, że ten typ szkoły nie jest dostosowany do warunków i potrzeb naszego kraju i w okresie nadchodzących lat nie powinien być wprowadzany. W prowadzonej intensywnie propagandzie podkreślano znaczenie prac Komitetu Ekspertów, zaś w praktyce okazało się ono znikome.

Przykład ten potwierdza spostrzeżenie Jana Lutyńskiego (1990, s. 116), że brak zgodności między podejmowanymi działaniami związany jest ściśle z tworzeniem fikcji i występowaniem zakłamania. W odbiorze społecznym wywołuje to poczucie chaosu. Nierzadko chaos ten jest celowo tworzony lub pogłębiany. Zgodnie ze znanym powiedzeniem najłatwiej bowiem jest łapać ryby w mętnej wodzie. Bywa jednak i tak, że chaos jest wyrazem niekompetencji i nieudolności rządzących, którzy bez odpowiedniego rozeznania i namysłu zbyt szybko podejmują decyzje, napotykają trudności, oddalają więc termin wykonania zamierzeń lub w ogóle z nich rezygnują.

Jak zauważa Zbigniew Kwieciński (2010, s. 31–32): „Mętne wizje» i obietnice bez pokrycia w efekcie działań pod hasłami wielkich reform wspierane są przez część «najemnych kaznodziejów» – profesjonalnych animatorów samoświadomości systemu edukacji («naukowców», polityków, popularyzatorów, dziennikarzy)».

Taki stan nie ma ograniczeń czasowych czy też ściśle określonego kontekstu. Maria Dudzikowa (2013, s. 36) stwierdza więc: „Choć działania pozorne były immanentną cechą realnego socjalizmu i uwikłane w nie były różne instytucje oświatowe, to wydają się nieusuwalne i po zmianie systemu, szczególnie w odniesieniu do współczesnego myślenia i edukacji zdominowanej coraz

bardziej przez ekonomię, usuwając z niej kwestie etyczne”. Zdaniem autorki można mówić wręcz o „pełzającym chaosie” (tamże, s. 36–48).

Przejawów chaosu w edukacji mieliśmy wystarczająco dużo w III RP, są one widoczne także w okresie „dobrej zmiany”. Dotyczyły one właściwie wszystkich dziedzin pracy szkoły: określania celów kształcenia i wychowania, relacji między wolnością i dyscypliną w wychowaniu, autonomii szkoły bądź jej administracyjnego podporządkowania, programów i podręczników szkolnych, doboru treści kształcenia, uspołecznienia szkoły lub jego ograniczania, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, obejmowania dzieci sześciolletnich obowiązkiem szkolnym i pospiesznego wycofywania się z tego zamiaru. „Koronnym” jednak przykładem może być mało uzasadnione wprowadzanie gimnazjów do polskiego systemu szkolnego (Szymański, 1999) i jeszcze bardziej szkodliwe zamykanie ich, gdy po kilkunastu latach uzyskały odpowiednią kosztowną infrastrukturę, wykazały osiągnięcia w kształceniu potwierdzane w badaniach międzynarodowych, zdobyły akceptację większości rodziców, zarówno na wsi, jak i w mieście. Chaos w edukacji pogłębiały po 1989 roku zmiany ministrów odpowiedzialnego za nią resortu. Zdarzały się one o wiele częściej niż zmiany rządzących ugrupowań politycznych. Zwykle nie wносиły one wiele, gdyż jednych mało kompetentnych ministrów zastępowali inni, na ogół niemający jakiegś przewagi nad poprzednikami. W istocie rzeczy zmiany oświatowe były wynikiem ścierania się nacisków i bodźców zewnętrznych płynących głównie z Unii Europejskiej, interesów rodzimego, dość jeszcze żywiołowego, niestabilnego rynku pracy, możliwości finansowych państwa i samorządów terytorialnych, ambicji rodziców i społeczności lokalnej, odradzania się podmiotowości dyrektorów szkół i nauczycieli. Od czasu rozpoczęcia transformacji ustrojowej w 1989 roku nie bez znaczenia były też interwencje Kościoła. Szczególną rolę, niestety na ogół destrukcyjną, odgrywały i odgrywają „gry o szkołę” z dużym zaangażowaniem uprawiane przez silniejsze partie polityczne.

Niestety, w ostatnich latach można odnieść wrażenie, że w sporach o kształt i charakter edukacji na plan dalszy schodzą najbardziej istotne potrzeby dzieci i młodzieży. W debacie publicznej inspirowanej przez siły polityczne i ochoczo wzmocnionej przez służące im media nie ma mowy o tym, jak chcemy wychować i wykształcić młode pokolenie, jak to się ma do tego, co czynią w tej dziedzinie inne kraje, jak powinna funkcjonować szkoła jako instytucja społeczna w demokratycznym społeczeństwie, a jak funkcjonuje obecnie, jak zapewnić szkołom nowoczesnie wykształconych i pasjonujących się swą pracą nauczycieli, co zrobić, aby bardzo twórcze i ciekawe świata dzieci nie gasły rok po roku w kolejnych klasach zbiurokratyzowanych, zewnętrznie sterowanych, przepełnionych i pozbawionych twórczej atmosfery szkół?

W sporze zaciętrzewionych polityków bynajmniej nie chodzi o racje. Te dobiera się w sposób taktyczny i instrumentalny, zwykle pod wpływem chwili, aby zdyskredytować pomysł i obalić koncepcje przeciwnika. Wyniki badań i poglądy przedstawicieli świata nauki mogą tylko przeszkadzać. Tak naprawdę nie liczono się z nimi w ciągu kilkudziesięciu powojennych lat, mają znikome znaczenie nadal. Pod tym względem sytuacja pedagogiki i nauk społecznych różni się zasadniczo w stosunku do nauk przyrodniczych i technicznych. Politycy mogą ingerować w to, czy i jakie dzieci mają rodzić kobiety, mogą też poprzez arbitralne kształtowanie ich dróg edukacyjnych wpływać na losy życiowe dzieci. W czasach – podobno – społeczeństwa opartego na wiedzy, nie wtrącają się do projektowania budynków i mostów, sposobu przeprowadzania skomplikowanych operacji chirurgicznych, budowy samolotów. Choć i w tym względzie ich zapędy nie są ograniczone. Okazuje się nagle, że są znakomitymi znawcami przyczyn katastrof samolotowych. Czują zapewne, że o wiele bardziej „znają się” jednak na katastrofach związanych z rozwojem dzieci i młodzieży oraz wszelkich porażkach edukacyjnych. Dzięki temu mają, niestety, szanse doprowadzić do kolejnego niewypału oświatowego, a może nawet edukacyjnej katastrofy.

## Bibliografia

- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dewey, J. (2005). *Szkoła a społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary przemocy w edukacji szkolnej* (s. 27–82). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Key, E. (2005). *Stulecie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Kwieciński, Z. (2002). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kwieciński, Z. (2010). Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów. W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju* (s. 27–32). Gdańsk: IBnGR.
- Lutyński, J. (1990). Działania pozorne oraz system dogmatycznego autorytaryzmu i jego tendencje rozwojowe (ze szczególnym uwzględnieniem roli działań

pozornych i ukrytych. W: J. Lutyński (red.), *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa* (s. 105–120). Warszawa: PIW.

Mialaret, G. (1968). *Wprowadzenie do pedagogiki*. Warszawa: PWN.

Montessori, M. (2014). *Odkrycie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Palatum.

Szymański, M. (1999). Wyrównywanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty. *Edukacja*, 1, 58–69.

Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Wallerstein, I. (1988). *Lampart*. Warszawa: Książka i Wiedza.

*Józefa Bałachowicz*

Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Paradoksy przemian współczesnej edukacji dziecka

### Wprowadzenie

Namysł nad edukacją i pokazanie czynników hamujących jej przemiany jest współcześnie przez pedagogów podnoszony do rangi „palących problemów i potrzeb społecznych”<sup>1</sup>. Mimo wielu prób reformowania edukacji i kolejnych zapowiedzi zmian przez obecny rząd, istnieje nadal pilna potrzeba refleksji nad edukacją młodego człowieka w kontekście przemian demokratycznych kraju i wyzwań współczesności. Przypomnijmy za Jürgenem Habermasem, że edukacja jest podstawowym intermedium pomiędzy rozwojem jednostki a rozwojem społecznym (Habermas, 1983). System oświaty nie jest przecież systemem autonomicznym ani pomniejszonym elementem społecznego konstruującego warunki egzystencji społecznej. Trzeba podkreślić, że powszechnie edukacja jest wskazywana jako *centralny* element społecznego systemu – jako miejsce kształtowania umiejętności pracy i współpracy, jako miejsce formowania się tożsamości jednostki, tworzenia osobistej wiedzy i kompetencji kulturowych, jako arena mobilizacji i uczenia się działania, i wielu innych umiejętności (Apple, 2013, s. 158). Od inkulturacji politycznej, społecznej i obywatelskiej społeczeństwa, a nie tylko od utrwalonej w wyniku edukacji pryncypialności światopoglądowej zależy to, jak będzie kształtować się społeczeństwo, państwo i instytucje publiczne. Zatem refleksja nad edukacją czy dyskusja o edukacji, o jej rozumieniu, wnoszone do

---

<sup>1</sup> Jest to nawiązanie do hasła serii wydawniczej *Palące problemy edukacji i pedagogiki*, przygotowanej pod patronatem KNP PAN (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013, s. 13).

niej paradygmaty i założenia zawsze wiążą się z pytaniami: W jakim społeczeństwie żyjemy? Jaki jest nasz świat, jak go opisujemy, jakie nadajemy mu znaczenia? W jakim świecie żyje/będzie żył nasz uczeń? Jakie dyskursy rządzą naszym myśleniem? Na jakie przesłanki i wartości w formułowaniu swoich ocen, propozycji i planów na przyszłość powołujemy się?

Niewątpliwie czas obecny, wyznaczający perspektywę, z jakiej dostrzegamy społeczną, polityczną i kulturową rolę edukacji, można określić jako nadal trwający czas przemian. Czas przemian to nie tylko zmiana aspektów rzeczywistości zewnętrznej wobec jednostek, obejmująca sferę instytucjonalną czy organizacyjną. Przemiany społeczne dokonują się bowiem wewnątrz społeczeństwa, obejmując te aspekty życia społecznego, które wkraczają w sposoby myślenia, rozumienia świata i działania. Mają one miejsce „na poziomie najgłębszych kodów kulturowych, symboli, reguł, wzorów i schematów myślenia i działania” (Sztompka, 1994, s. 12), dokonują się wolno i po „wyboistej drodze”. Analiza zjawisk zmiany społecznej podjęta przez socjologów pokazuje, iż jest to „konstrukcja nowego porządku społecznego, częściowo ze starych, i częściowo z zapożyczonych elementów” (tamże). Piotr Sztompka, posługując się rekonstrukcyjnym rozumieniem zmiany społecznej, napisał: „[...] postrzegam toczące się zdarzenia jako powolne wyłanianie się tradycji postkomunistycznej, częściowo oczywiście ze starych i częściowo z zapożyczonych elementów [...], swoistej syntezy dawnych tradycji, uwarunkowań wewnętrznych, lokalnych i wpływów zewnętrznych, globalnych” (tamże). Te słowa wypowiedziane na początku przemian ustrojowych brzmią nadal aktualnie. Konieczność rozpoznania funkcji transmisyjnej szkoły i zawartych w niej mechanizmów reprodukcji pomaga nam opisać przeniesione z poprzedniego ustroju wzory mentalne i wzory działania, i rozpoznać bariery rozwojowe edukacji, które można opisać jako „bariery czasu przeszłego”, „bariery teoretyczności”, „bariery instrumentalizmu”, „bariery ahistoryczności”, „bariery metodologiczne” (Bałachowicz, 2011). Mimo tego, nie zmieniliśmy istotnych wymiarów praktyki edukacyjnej w kategoriach personalistycznych i demokratycznych, więc nasza szkoła nadal jest nastawiona na regulowanie i kontrolowanie tożsamości, na regulowanie aspiracji edukacyjnych dzieci i młodzieży na wszystkich szczeblach edukacji (np. Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013; Melosik, 2013; Klus-Stańska, 2014).

Dlaczego tak się dzieje? Jaki model edukacji się ukształtował? Jaki model próbowaliśmy odrzucić? Dlaczego nam się to nie udaje? Jakie „klucze” do zmiany szkoły przyjąć i gdzie ich poszukiwać? Jak to się dzieje, że edukacja nadal pozostaje narzędziem władzy, a nie upodmiotowienia jednostki i społeczeństwa?

Odpowiedź na te pytania i zidentyfikowanie wiążących się z tym problemów edukacyjnych wymaga pogłębionych analiz, wielopłaszczyznowych wyjaśnień i jest podejmowana w wielu ekspertyzach, raportach np. „Młodzi 2011”, „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”, „Polska 2050” czy w kompleksowych opracowaniach autorskich (np. Śliwerski, 2015). W swojej wypowiedzi zwrócę więc uwagę na wybrane wątki związane z personalizacją i demokratyzacją szkolnego uczenia się dziecka. Odnosząc się do tej problematyki, spróbuję przyjąć różne perspektywy historyczne i dyskursywne, pokazując różne obrazy i oczekiwania co do edukacji oraz paradoksalność czynionych wyborów.

### **Kulturowe i wychowawcze przyczyny paradoksu polskiej demokracji**

Minęło już ponad ćwierć wieku od rozpoczęcia kompleksowych przeobrażeń w naszym kraju, które miały doprowadzić do istotnych zmian społeczno-świadomościowych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Podstawą tych przeobrażeń miały być ideały demokracji, które zajmowały wysoką pozycję w hierarchii wartości. Jednakże nadal realnie funkcjonująca w Polsce demokracja nie otrzymuje powszechnie społecznego poparcia (Filipowicz, 2007). Badacze wskazują na złożoność przyczyn tego podstawowego paradoksu polskiej demokracji (Błuszkowski, Mider, 2012). Z jednej strony wymieniają realne warunki życia, istotne braki systemowe, a z drugiej – nasilenie niezgodności między zasadami demokracji a praktyką życia itp. Ustanowienie w kraju demokratycznych instytucji jeszcze nie gwarantuje przestrzegania standardów życia, oczekiwanej praktyki społecznej. Współczesna demokracja definiowana jest przede wszystkim w kategoriach dominujących w życiu publicznym określonych orientacji, wartości, obyczajów, ocen, emocji i wynikających z nich zachowań. To kultura polityczna społeczeństwa stanowi w znacznej mierze o jakości demokracji, daje szansę na rozwój i stabilność systemu. Aby mogła się ona zakorzenić, muszą być rozwijane prodemokratyczne przekonania i postawy ludzi. Robert Putnam (1996) kulturę polityczną widział w kategoriach postaw wobec wspólnoty obywatelskiej. Charakteryzując wspólnotę obywatelską, posługuje się on pojęciem „kapitału społecznego”, który obejmuje: zaufanie społeczne, normy, sieci zaangażowania obywatelskiego. Podkreśla również wagę dla wspólnoty obywatelskiej, równości politycznej, solidarności i tolerancji. Widzimy zatem, iż zmiany w kulturze politycznej mają swój początek w zmianach na poziomie świadomości jednostek. Głęboko uwewnętrznione i trwałe postawy prodemokratyczne w sprzyjających warunkach instytucjonal-



nych tworzą demokratyczną osobowość, wspierającą demokratyczny system polityczny (Urban, 2013).

Faza zapoczątkowania zmian i transformacji ustrojowej nie prowadzi wprost do zmian świadomościowych obywateli. W społeczeństwach o długiej tradycji demokratycznej wiedza o demokracji, o indywidualnym i społecznym funkcjonowaniu obecna jest w kulturze, tradycji, obyczajowości, co powoduje, iż demokratyczne postawy przyswajane są w drodze socjalizacji pierwotnej i wychowania instytucjonalnego. W Polsce radykalna, jednoczesna zmiana w sferze politycznej, gospodarczej, społecznej, również brak tradycji demokratycznej, spowodowały, że zarówno młodzi ludzie, jak i ich rodzice uczyli się życia w nowym systemie wprost doświadczając demokracji. Jednakże kształtowanie postaw prodemokratycznych obywateli wymaga edukacyjnego wsparcia, kształtowania wzorców osobowości, które wyraźnie wiążą się z kategorią podmiotowości i wspólnotowej egzystencji. Do najważniejszych problemów współczesnej edukacji należy zatem wspieranie rozwoju podmiotowości młodego człowieka, pomoc w rozumieniu wartości wspólnotowych i kształtowaniu postaw prodemokratycznych, sprzyjających rozwojowi szans życiowych, kształtowaniu pomyślnego środowiska egzystencji. Jak podkreśla Krzysztof Wielecki (2010, s. 7), kluczem do współczesnej demokracji jest przede wszystkim podmiotowość, bez niej demokracja jest dziś wręcz niemożliwa, a „kryzys podmiotowości zawsze oznacza uwiąd demokracji. Jest też oczywiście i odwrotnie”.

Na braki w uczeniu się zasad demokratycznych i wsparcia tego procesu przez system edukacyjny wskazywano już wielokrotnie (np. Kwiatkowska, Kwieciński, 1996; Kwieciński 2013b; Szymański, 2013). Jako stymulator zmian edukacyjnych wskazywano idee personalizmu pedagogicznego, nowoczesne myślenie o dziecku, o jego prawach i partycypacyjnym uczeniu się czy szeroko rozumiane idee współczesnego progresywizmu. Pedagogika zorientowana humanistycznie, podmiotowo i demokratycznie dostarczała wystarczająco dużo podpowiedzi kierunku reformowania systemu edukacji i jej praktycznego działania. Mimo tego, nie zmieniliśmy gruntownie codziennej praktyki edukacyjnej. Reforma edukacji zapoczątkowana w 1999 roku i kolejne zmiany programowe edukacji zostały oparte na standardach, co utrwaliło instrumentalny wymiar edukacji, formułowanie celów i środków w kategoriach określonych wyników nauczania, a nie urzeczywistniania wartości. Środowisko edukacyjne jest tu postrzegane jako zamknięty, linearny system rządzony prawami przyczyny i skutku, gdzie nie ma miejsca na to, co indywidualne i na rozwój podmiotu społecznego. Współczesne przemiany szkoły bardzo dobrze wpasowały się w „stare koleiny” instrumentalnego stylu pracy nauczycieli (Bałachowicz,



2009; Sowińska, 2011; Michalak, 2013; Klus-Stańska, 2014; Żytko, 2014). Nic więc dziwnego, że bieżąca praktyka pedagogiczna lekceważy znaczenie złożoności życia w klasie i nie jest zdolna odpowiedzieć na potrzeby indywidualne i społeczne uczniów. Rozumienie społeczeństwa w kategoriach czysto ekonomicznych, w kategoriach konfliktów, walki o byt nie da obrazu całości, gubi aspekty humanistyczne, gubi wartości i sprowadza jednostkę do roli podmiotu ekonomicznego. Problem ten w wyrazisty sposób przedstawił francuski socjolog Alain Touraine: „[...] społeczeństwa nie da się zredukować do warsztatu produkcyjnego czy do systemu wymiany. Podobnie prawa nie są jedynie sposobem organizowania życia ekonomicznego i społecznego oraz środkiem ochrony interesów. Dziedzina moralności i praw, zarówno w aspektach praktycznych, jak i teoretycznych, odwołuje się do sądów wartościujących, a więc do pewnej koncepcji jednostki ludzkiej, jej praw i powinności względem innych” (Touraine, 2007, s. 20–21). Bez stałego odniesienia do koncepcji upodmiotowienia jednostki nie widzi on możliwości wyjścia z kryzysu (Touraine, 2013). Podobnie jest z naszym systemem edukacji. Koncentracja na wynikach nauczania, a nie na wartościach, bez koncepcji wsparcia rozwoju osoby i jej podmiotowego funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym wystawia system edukacyjny na pokusę oddziaływania interesów władzy i ekonomii. Spróbujmy cofnąć się krok i przywołać te obrazy edukacji szkolnej, które – moim zdaniem – tworzą swego rodzaju „barierę czasu przeszłego” dla demokratyzacji praktyki edukacyjnej dziecka.

## **Edukacja jako przestrzeń realizacji założeń ideologicznych państwa**

W pedagogice od lat 50. XX wieku w Polsce zaczęło dominować przekonanie, że szkołę jako najważniejszą centralną instytucję edukacyjną należy budować zgodnie z wizjami państwa i dominującej siły politycznej (Bałachowicz, 2015b, s. 110–140). Jak zwięźle określił to Jan Szczepański (1989, s. 48), „ideą przewodnią oświaty w Polsce była idea socjalizmu i funkcjonowanie całej oświaty szkolnej, pozaszkolnej i poszkolnej było nastawione na wychowanie osobowości człowieka socjalizmu”. Idea przewodnia wyznaczała ideał wychowawczy, ale także wpływała na oczekiwania wobec nauczycieli przekazywania określonych wartości, treści nauczania, obrazu świata i prezentowania określonych relacji. Szkoła jako instytucja oświatowa podlegała planowaniu i złudnemu przekonaniu, że efekty działalności szkoły w postaci wcielenia w życie ideału wychowawczego można zaplanować i przewidzieć, przygotować centralne

programy nauczania, dobrać odpowiednie metody i przygotować nauczycieli do wiernej ich realizacji. Odpowiedni dobór ludzi, sankcje i nagrody zapewnią realizację ideologicznych planów.

Działanie szkoły jako projektu założeń ideologicznych jest dobrze znane. Można się dzisiaj sprzeczać, czym była socjalistyczna teoria wychowania, jak określała rozwój człowieka, a może teoria wychowania w socjalizmie była mitem, utopią, pozorem? W każdym razie określano wzorce osobowe, normy i oczekiwania wychowawcze kierowane do szkoły (Muszyński, 1976), a instrumentalny charakter szkoły i strukturalistyczno-funkcjonalistyczne ramy określały praktykę edukacyjną i kształcenie nauczycieli. Model kształcenia był skupiony przede wszystkim na umiejętnościach nauczycieli, w odniesieniu zaś do uczniów zakładano ich podatność i wysoką plastyczność na szkolne oddziaływanie. Dominowała edukacja wzorowana na tradycyjnych metodach przekazu wiedzy, na organizacyjnych schematach pracy klasowo-lekcyjnej i na normatywno-represyjnych sposobach wychowania. W centrum zainteresowania pedagogiki znajdowały się cele, zadania, metody kształcenia i wychowania służące kolektywnemu nauczaniu i wychowaniu. System polityczny PRL nie cenił indywidualności w kolektywnym świecie społecznym. Osiągnięcia psychologii rozwojowej służyły raczej dostosowaniu treści kształcenia i metod pracy do przeciętnych możliwości dzieci, zwracano uwagę na możliwości intelektualne uczniów i ich wykorzystanie, lecz tylko w przyswajaniu treści programowych, a nie na potrzeby rozwijania podmiotowości dziecka (Muszyński, 1985). Zdecydowanie uznawano, iż dziecko wymaga nadzoru w uczeniu się i zalecano styl „życzliwego kierowania” przez nauczyciela w celu rozwijania pożądanych wzorów zachowań, a nie autonomii dziecka. Nauczyciel więc rozumiany był jako ekspert, instruktor i trener, także kierownik zespołu klasowego, był nośnikiem i realizatorem oczekiwanych wzorów wychowawczych. Dziecko traktowano jako osobę, którą można łatwo nauczyć, szczególnie przy zastosowaniu odpowiednich metod tego, co programują i czego oczekują dorośli. „W okresie wczesnoszkolnym dziecko łatwo poddaje się różnym oddziaływaniom wychowawczym. Jest to okres sprzyjający nauce jak nigdy potem. Dziecko uczy się chętnie, nie analizując sposobu nabywania wiedzy. Jest więc w stanie uczyć się w sposób całkiem mechaniczny, jak też uczyć się myśleć poprawnie, logicznie w toku rozwiązywania problemów. Normalne, zdrowe dziecko chętnie pracuje, uczy się i słucha poleceń” (Wilgocka-Okoń, 1985, s. 150).

Przytoczony cytat odzwierciedla funkcjonujący w oficjalnym dyskursie edukacyjnym obraz dziecka, rozumienie jego roli ucznia i jego pozycję w systemie edukacyjnym. Widać wyraźnie przedmiotowe ujęcie dziecka, zarządzanie dziecięcym umysłem i jego podporządkowanie odgórnie przyjętym

oczekiwaniom edukacyjnym. Panujący w PRL ład społeczny został przeniesiony w postaci „władzy dyscyplinarnej” również do edukacji dziecka. Ograniczało to jego szanse nieskrępowanej aktywności poznawczej, rozwijania postaw twórczych i rozwoju indywidualności. W szkole socjalistycznej człowiek widziany w perspektywie edukacji miał być przedmiotem jej unifikujących działań, a nie siłą współkreującą swoją indywidualność. W pracy szkoły nastawionej na kolektywne nauczanie dziecko było rozumiane raczej jako „zbiorowy przedmiot” oddziaływań nauczyciela (Schultz, 1992).

Praca wychowawcza w klasach niższych miała usprawnić dziecko do roli ucznia i bycia członkiem grupy społecznej, stąd poczynania nauczyciela-wychowawcy klasowego miały prowadzić do ukształtowania dobrych stosunków w relacjach nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel oraz uczeń-otoczenie. Wzorem osobowym miał być wzorowy uczeń, a chodziło o wyrobienie „postawy człowieka zainteresowanego w doskonaleniu całego systemu pracy. Takie nastawienie racjonalizatorskie wymaga od ludzi rzetelnej pracy, wytrwałości i wielkiego hartu” (Schultz, 1992, s. 28). Było to więc przygotowanie użytecznego członka społeczeństwa ludzi pracy, radzącego sobie w świecie techniki, podatnego na kierowanie. Natomiast niewielkie „okienka możliwości” związane z rozwojem indywidualności dziecka, jego wyobraźni i kreatywności, można było zauważyć w treści celów metodycznych nastawionych na działalność artystyczną na zajęciach szkolnych.

W latach 70. XX wieku, kiedy przygotowywano reformę edukacji w Polsce, znane były nowe prądy społeczne i naukowe na Zachodzie oraz poglądy dotyczące możliwości dzieci, uwarunkowane kształtowaniem się nowych warunków życia. W Polsce również zaobserwowano wzrost możliwości dzieci w uczeniu się, poparty badaniami rozwijającej się psychologii poznawczej. Starano się go wykorzystać do uzasadnienia i projektowania nowych ram systemowych i programowych edukacji dziecka. Tadeusz Wróbel (1980, s. 241–243) ujął to w następujący sposób: „całokształt współczesnych warunków sprawia, że rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym jest szybszy, ich możliwości znacznie większe. Tak jak szkoła aktywna w pierwszej połowie XX wieku opierała się na «pierwszym odkryciu dziecka», tak my jesteśmy świadkami ponownego odkrycia dziecka ze względu na zwiększone jego możliwości umysłowe i fizyczne. [...] Dzieci właściwie prowadzone, oczywiście przy znacznej własnej aktywności, szybko postępują naprzód; uczą się więcej i szybciej”. Zwracał on uwagę na opisywane w literaturze zjawisko akceleracji i badania psychologiczne pokazujące przyspieszenie poznawczych osiągnięć dzieci, w tym także nawiązywał do prac Jerome’a Brunera. To przyspieszenie rozwoju jednak nie miało służyć upodmiotowieniu dziecka, a miało być spożytkowane

do przyspieszenia nauki wszystkich dzieci 6-letnich w przedszkolu, szybszego i obszerniejszego doboru treści nauczania, wprowadzaniu treści teoretycznych do programu edukacji wczesnoszkolnej. Jak uzasadniał Wróbel „potrzeby dalszej nauki i rozwój techniki wymagają, aby od początku dawać dzieciom porcje rzetelnych i operatywnych wiadomości z różnych dziedzin [...] Uczyć więcej, lepiej i wcześniej – oto hasła zwięźle odzwierciedlające odnawianie nauczania początkowego” (tamże, s. 252).

Zgodnie z obowiązującą wtedy ideologią materializmu funkcjonalnego, wyłożoną w dydaktyce przez Wincentego Okonia, „znikał” spór, co jest ważniejsze w pracy szkoły – treści kształcenia czy funkcja społeczna szkoły; tak samo znikało pytanie, które zadania w pracy szkolnej są ważniejsze – zadania rzeczowe, obiektywne, społeczne czy zadania osobowościowe – subiektywne – jednostkowe (Okoń, 1967). Stąd nauczanie początkowe powinno łączyć obiektywne cele społeczne z potrzebami rozwojowymi dzieci. Starano się tak zaprojektować dobór treści w programie nauczania, aby stopniowo wprowadzać dziecko w „system obiektywny” z równoczesnym realizowaniem własnych potrzeb psychicznych. Jak zauważył Wróbel (1980, s. 264), centralnym punktem w konstrukcji programu nauczania początkowego „są szczegółowe odpowiedzi na pytanie: jak przekazać dzieciom «system» na tym poziomie”. A więc teoretyczne i praktyczne zadania dydaktyki klas początkowych skupiały się raczej na poszukiwaniu możliwości wspierania rozwoju sprawności dzieci i ich wychowawczego przystosowywania do „systemu obiektywnego”.

Należy zauważyć, że w tym czasie na Zachodzie nastąpiło wyraźne ożywienie badań dydaktycznych, poszukujących nowych możliwości efektywnej pracy na lekcjach, szczególnie przez włączenie do badań teorii Lwa S. Wygotskiego. Ważne dla budowania teorii edukacji, zdaniem Ronalda Gallimore’a i Ronalda Tharpa (1990, s. 192), były jej trzy aspekty, a mianowicie: pojęcie strefy najbliższego rozwoju i wykorzystanie jej we wspieraniu uczenia się, rola aktywnego działania w kontekście i współpraca oraz koncepcja znaczenia słowa. Pokazano, że podstawowym wymiarem nauczania-uczenia się jest interakcja, z jej interpersonalnym i intersubiektywnym wymiarem, a nauczycielskie kierowanie polega na pomocy dziecku w internalizacji nowych działań poznawczych i rozwoju samoregulacji (Diaz, Neal, Amaya-Williams, 1990). W Polsce badania w obszarze samodzielnej aktywności dziecka dotyczyły raczej tzw. strony orientacyjnej działania, spełniającej rolę kierowniczą w podejmowanym działaniu, a więc rozumienia celu i doboru środków do wykonania zadania. Podstaw teoretycznych dostarczała rozwijana wtedy przez Tadeusza Tomaszewskiego teoria czynności (1979), wysoko ceniona nie tylko w Polsce, ale i w psychologii zachodniej. Były to próby wprowadzenia do metodyki

kierowania aktywnością dzieci elementów zaangażowania ich w zadania poznawcze. Zakres spożytkowania tych badań do reformy edukacji początkowej możemy częściowo odnaleźć w książce pod redakcją Barbary Wigockiej-Okoń pt. *Edukacja wczesnoszkolna* (1985). Najogólniej można powiedzieć, że służyły one raczej odpowiedzi na pytanie, jak przekazać dzieciom więcej wiedzy i jak włączyć je do obowiązujących reguł systemu społecznego, który przecież nie był systemem demokratycznym, nie uznawał jednostki wolnej i autonomicznej.

Spojrzenie na oficjalną edukację wczesnoszkolną przez pryzmat instrumentalnej dydaktyki i zakrywanego w niej „zapętlenia ideologicznego” nie oddaje do końca całego obszaru wysiłków nauczycieli i działań badawczych w tamtym okresie. Paradoksalnie w monocentrycznym ustroju, obok oficjalnego nurtu pedagogiki, w edukacji dziecka próbowano nawiązać do idei progresywizmu, które wniosły do szkoły wiele nowatorskich myśli na Zachodzie i dały podstawy konkretnych działań pedagogicznych, chociażby wspominając nowoczesną szkołę francuską Célestina Freineta czy metodę pracy Marii Montessori. Koncepcje te w praktyce w niewielkim zakresie, zazwyczaj w nowej interpretacji były (i są) wykorzystywane w praktyce edukacyjnej. W pedagogice wczesnoszkolnej stawały się one probierzem konstrukcji programu, integracji treści i sposobów pracy z dziećmi w codzienności szkolnej. W Polsce też powstało wcześniej wiele wartościowych koncepcji integrujących treści nauczania wokół aktywności uczniów (Janina i Antoni Maćkowiakowie), modernizacji treści i metod nauczania (Marian Falski), całościowego ujęcia koncepcji nauczania w postaci ośrodków pracy (Maria Grzegorzewska) czy koncepcji integracji nauczania początkowego (Jadwiga Walczyńska). W Polsce aż do lat 80. XX wieku nauczanie łączne, całościowe/globalne, powiązane z aktywnością dziecka było w piśmiennictwie pedagogicznym zalecane w szkołach, ale w praktyce stosowane z różnym powodzeniem, gdyż było ono włączane w system klasowo-lekcyjny, w obowiązujący model funkcjonowania szkoły (Wróbel, 1980). Ograniczony ruch eksperymentów i innowacji oświatowych ożywiały myśl przeciwko schematyzmowi szkolnemu, zwracał uwagę na zbyt małe rozumienie „czynnika ludzkiego”, na rozwój autonomii i sił twórczych jednostki. Tym bardziej było to ważne, iż w ówczesnym oficjalnym dyskursie uważano autonomię dziecka za szkodliwy wymysł liberalizmu, mimo uznania „odkrycia niezwykłych możliwości uczenia się dzieci”, pogłębiania się wiedzy o uczeniu się dzieci (Muszyński, 1985). Wiedza o uczeniu się dzieci miała służyć podniesieniu efektywności procesu wychowania i nauczania oraz ulepszeniu kierowania dzieckiem. W związku z tym idee progresywizmu przejawiały się tylko w szczątkowy sposób w teorii i praktyce edukacji

początkowej, ale najczęściej przetworzone, zrekonstruowane czy włączone w tradycyjne sposoby nauczania. O początku lat 50. XX wieku system polityczny kraju i potrzeby upowszechniania oświaty sprawiały, że dominowały metody oraz formy kształcenia i wychowania dające się łatwo stosować, kierować i kontrolować pracę uczniów w szkolnictwie powszechnym, aby panować nad przypadkiem i przygodnością (Bauman, 2006, s. 88).

Należy pamiętać, że w tym czasie, kiedy na Zachodzie formowała się myśl o odpowiedzialności za humanistyczny rozwój człowieka, przetrwanie i jego warunki życia, do Polski przenikały w pewnym zakresie nowe idee, myśli i wyzwania edukacyjne, szczególnie za sprawą raportów oświatowych Klubu Rzymskiego, ONZ i UNESCO. Przybliżane polskiemu czytelnikowi raporty oświatowe nie tylko dotyczyły diagnozy zachodzących przemian cywilizacyjnych oraz kulturowych w krajach otwartych, ale zawierały nowe wizje przyszłości, nowe kategorie postrzegania świata, nową etykę i wyzwania edukacyjne.

Formowanie się nowego paradygmatu nastawionego na rozwój indywidualności człowieka wyrażał raport pod redakcją Edgara Faure'a o symbolicznym już tytule *Uczyć się, aby być* (1975). Nowy paradygmat był odpowiedzią na niespełnione oczekiwania edukacyjne, na kryzys systemów oświatowych, na rozwój scholaryzacji niemal utożsamianej z procesami wzrostu ekonomicznego. Z tego okresu pochodzi idea edukacji w duchu „nowego humanizmu”, „trzeciej kultury”, odwołującej się do wrażliwości, aktywności, wyobraźni, a bazującej na inspiracji, animacji, pobudzaniu – zamiast na przekazie intelektualnym (Wojnar, 1984, s. 11). Rozwijano wówczas koncepcje twórczości, spontaniczności, rozbudzania ekspresji, wyobraźni, pełnego rozwoju możliwości człowieka, wspólnoty, komunikowania się, rozumienia, a także edukacji wszechstronnej i permanentnej integralnego człowieka w „społeczeństwie wychowującym”; koncepcje „nowej jakości człowieka” i „ludzkiej rewolucji”. W związku z tym rozumienie edukacji zostało wzbogacone o nowe kategorie jakościowe, zwrócono uwagę na podmiotowy wymiar podejmowanych działań, kształtowanie ludzkich postaw, wsparcie w poszukiwaniu wartości (Dudzikowa, 1987). Zanegowano rozumienie kształcenia jako urabiania młodego człowieka czy prowadzenia go ku dorosłości. Podkreślano podmiotowy wymiar edukacji, uznając, że kształcenie należy ujmować jako aktywny proces istnienia człowieka, który poprzez różnorodność własnych doświadczeń kształtuje swoje indywidualne kompetencje, uczy się porozumiewać, ale przede wszystkim kształtuje swoją tożsamość, ustawicznie realizuje samego siebie.

Pod koniec lat 80. XX wieku w Polsce zaczęły odbywać się również debaty, konferencje w poszukiwaniu nowego modelu wykształconego Polaka (Wojnar, 2000). „Rozumieć świat – kierować sobą” było to nowe hasło Bogdana



Suchodolskiego określające sens edukacji. Wydobywało ono kwestię rozumienia świata, jego nowych wymiarów i złożoności. Kształcenie nastawione na rozumienie to nie tylko kształcenie umysłu, lecz także człowieka posługującego się umysłem. Kategoria „rozumienia” w działaniach edukacyjnych szkoły zakłada udział osobistej ciekawości, zainteresowań, wyobraźni, zaangażowania emocjonalnego, prowadzi do osiągnięcia „wiedzy osobistej”. Kształcenie skierowane na „rozumienie” odnosi się nie tylko do dyspozycji poznawczych, lecz także do wymiarów społecznych. Podstawowym jednak novum zaproponowanej koncepcji edukacji był akcent na indywidualną, podmiotową stronę edukacji, owo postulowanie „kierowania sobą”, możliwe dzięki rozwijaniu sił indywidualnych człowieka.

Jak zaznacza Irena Wojnar (2000, s. 190), „po raz pierwszy chyba w powojennej Polsce edukacja ukazana została **nie** jako proces służebny w stosunku do priorytetów ekonomicznych, politycznych czy społecznych, ale przede wszystkim proces o charakterze podmiotowym, spełniający indywidualne oczekiwania ludzkiej osoby, wzbogacające jej rozwój ogólny i sposoby życia”. „Druga rewolucja indywidualistyczna” przyniosła również w Polsce ożywienie w pedagogice, wskazywano potrzebę powrotu do pedagogiki aksjologicznie zorientowanej, odsłaniającej „wartości ludzkie”, której „humanistyczna intencjonalność” polega na „trosce o duchowy rozwój człowieka”. Wychowanie zatem miałoby prowadzić do „dobrego, dającego ludzką satysfakcję życia wartościowego dla siebie i dla innych” (Kwieciński, 1984, s. 3), pokazywać „horyzonty życia wartościowego” (Łukaszewicz, 1984, s. 15–16). Wśród „wartości ludzkich” wyróżniano godność i podmiotowość, autonomię i samodzielność człowieka, potrzebę doskonałości i odwagę bycia sobą (tamże, s. 6), potrzebę autokracji i poszukiwania wartości. W dyskusjach nad kształtem edukacji zwracano uwagę na jej powinności egzystencjalne, jakimi są: rozwój młodego człowieka, ułatwianie mu poszukiwania i tworzenia własnej podmiotowości i tożsamości, realizacji aspiracji, marzeń i wyboru wartości. Tak zorientowana edukacja powinna uwzględniać różnorodność idei i różnorodność możliwości, pluralizm, otwartość, spotkanie i dialog. W latach 80., podobnie jak na początku XX wieku, nawiązywano do idei edukacji jako „rekonstrukcji świata od nowa”, poprawiania go w poczuciu odpowiedzialności człowieka, w „humanistycznej wspólnotcie moralnych obowiązków” (Wojnar, 1984, s. 21). Pedagogika humanistyczna, zorientowana personalistycznie, uznająca prymat osoby, nastawiona na wychowanie konkretnego człowieka, twórczy rozwój jednostki ku wartościom, nie odrzucała oczywiście celów społecznych wychowania. Jednak tylko pedagogika akademicka, a nie praktyka edukacyjna, przyjmowała realizację szeroko zakrojonych celów globalnych i społecznych w perspektywie

wychowania osoby odpowiedzialnej, w dialogu i spotkaniu z drugim człowiekiem. Podmiotowy paradygmat edukacji, stanowiący przełomowy zwrot w myśleniu o kształceniu człowieka w latach 80. poprzedniego wieku, wzbogacił poszukiwania badawcze pedagogiki o nowe kategorie pojęciowe; zwrócono zwłaszcza uwagę na możliwości twórcze człowieka i zdolności do kształtowania własnej osoby. Natomiast oficjalna praktyka edukacyjna nadal opierała się na założeniach „pedagogiki opartej na oczekiwaniach” (Więckowski, 1993, s. 65) i „uczeniu się po śladzie”, a kierowanie uczeniem się dziecka miało charakter instrukcyjny.

### Paradoksy fazy przełomu

Polska pedagogika po 1989 roku, wchodząc w fazę przełomu i początków budowy społeczeństwa demokratycznego, próbowała zarysować możliwe sposoby odpowiedzi na pytania o kierunek demokratycznych przemian szkoły (Kwiatkowska, Kwieciński, 1996). Pojawiły się nowe strategie w teorii i praktyce edukacyjnej, a przede wszystkim zmiany w myśleniu o filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych i kulturowych aspektach studiów nad edukacją (Lewowicki, Szymański, 2004). Zmiany po 1989 roku stworzyły możliwości ponownego otwarcia się polskiej pedagogiki na wiele perspektyw poznawczych, ujawniających się w różnorodności przyjmowanych orientacji światopoglądowych, ideologicznych, filozoficznych, teoretycznych i pragmatycznych. Odstąpiono od złudzeń jednowymiarowego uporządkowania kwestii rozwoju i wychowania człowieka, odrzucając model reprodukcji, a sięgnięto do tych modeli, które zasadzają się na uznaniu kreatywnej roli człowieka w rozwoju i jego funkcjonowania w świecie.

Pedagogika zorientowana podmiotowo, sprzyjająca rozwojowi społeczeństwa demokratycznego, była wskazywana przez Komitet Prognoz „Polska 2000” Plus jako podstawa projektowania reform oświatowych. Naukowcy współpracujący w ramach tego Komitetu proponowali drogi wyjścia z impasu, w jakim znalazła się polska edukacja po 1989 roku, drogi wyjścia z jej sztywnego adaptacyjnego gorsetu, klasyfikowania w zakresie celów, treści, schematów, metod itp., co prowadziło do przyswajania i standaryzacji zachowań. Ten typ edukacji nie przystawał już do „rozpędzonego świata” i nie był w stanie przygotować młodego człowieka do „twórczej adaptacji”, do rozumienia i współtworzenia współczesnej cywilizacji. Słusznie zatem podkreślał Zbigniew Kwieciński, że nowe myślenie o edukacji, które w latach 80. ubiegłego wieku w Polsce było ledwo zauważalne, wraz ze zmianą ładu społecznego i zaakceptowaniem



modelu demokracji zachodniej, musi być zasymilowane, dostosowywane i rozwijane w pedagogice i nauczycielskich wzorach działania. „Dla procesu kształcenia oznacza to koncentrację na jednostce, uczenie się aktywne, odkrywcze, poszukiwawcze, uczynienie całościowego rozwoju celem edukacji, a podstawową kompetencją szkolną – umiejętność zadawania pytań badawczych o to, co jest zagadką, co jest dotychczas nieznane i skryte” (Kwieciński, 1990, s. 38).

Wątek uczestnictwa pedagogiki i pedagogów w kształtowaniu demokracji w Polsce wystąpił wyraźnie na II Zjeździe Pedagogicznym, który obradował pod hasłem „Demokracja a wychowanie”. Wątek ten pozostał aktualny w debatach kolejnych zjazdów, wciąż bowiem istniała potrzeba dyskusji nad rolą wychowania we wspieraniu człowieka w rozwoju i kształtowaniu jego egzystencji. Podczas obrad plenarnych III Zjazdu Pedagogicznego Kwieciński powiedział, że współczesność obciążona nieustannym kryzysem „wymusza typ człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umięjącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i mglistych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad. Jeżeli edukację rozumieć jako ogół warunków, procesów i czynności sprzyjających optymalnemu i adekwatnemu rozwojowi jednostki, to ukształtowanie wzoru człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności właśnie od edukacji zależy, i to od edukacji powszechnej, masowej, dostępnej dla wszystkich warstw społecznych i każdego pokolenia” (Kwieciński, 1998).

Wskazywanie jednostki jako podmiotu edukacji miało zasadniczo zmienić oblicze polskiej szkoły i ukierunkować ją na wspieranie rozwoju personalnego uczniów. Jak zaznaczał Tadeusz Lewowicki, współcześnie człowiek ma prawo domagać się i uzyskiwać od edukacji [...] „pomocy w realizacji indywidualnych celów, pomocy w samorealizacji, w rozwoju własnej osobowości, kształtowaniu własnej podmiotowości według również własnych pragnień, wyobrażeń, motywacji” (Lewowicki, 1993, s. 61). Wobec potrzeb zmiany społecznej stało się ważne „dokonanie redefinicji socjalizacji, a także podjęcie prób określenia modeli socjalizacji w warunkach demokratyzacji życia społecznego” (Lewowicki, 2000, s. 21). Zmiana społeczna wymagała również zmiany edukacji, bo demokratyzacja społeczeństwa opiera się na wychowaniu demokratycznym jednostek.

Lewowicki, rozważając perspektywę zmian edukacji początkowej na początku XXI wieku, stawiał dwa zasadnicze pytania:

- czy edukacja wczesnoszkolna pozostanie w zgodzie z dotychczasowymi dominującymi wyobrażeniami o tej edukacji?

- czy też poszukiwane będą nowe rozwiązania kwestii edukacyjnych, które uwzględnią istotne przemiany kontekstów społecznych i cywilizacyjnych? (tamże).

Odpowiedź na pierwsze pytanie Lewowicki łączył tylko z modernizacją adaptacyjnej funkcji szkoły, ale w drugim przypadku, przy uwzględnieniu dynamiki procesów społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych, należało jego zdaniem nasilić funkcje emancypacyjne szkoły. W przypadku pozytywnej odpowiedzi na pierwsze pytanie edukacja dziecka może długo trwać w postaci swoistego skansenu, spełniać wiele zadań, ale coraz bardziej odległych od potrzeb indywidualnych i społecznych, właściwie jednak hamować rozwój autonomii i kompetencji młodego człowieka. Długie utrzymywanie stanu edukacji w postaci skansenu z poprzedniego okresu hamuje przecież oczekiwane przemiany społeczne i kulturowe, kreujące potencjał rozwojowy społeczeństwa, co ma zasadnicze znaczenie dla innowacyjności gospodarki. Wobec potrzeb zmiany społecznej stało się ważne „dokonanie redefinicji socjalizacji, a także podjęcie prób określenia modeli socjalizacji w warunkach demokratyzacji życia społecznego” (tamże). Zmiana społeczna wymagała nowego podejścia do systemu edukacji, a nie pozostawienia go w postaci skansenu „uprzedmiotowienia” młodych ludzi.

W Polsce w projektowaniu reformy edukacji dziecka nie musieliśmy wyważać „otwartych drzwi”, tym bardziej, że szkoła w wielu krajach Europy w tym czasie zmieniała swoje instrumentalne oblicze (Silcock, 1999). Mogliśmy sięgać do rekonstruowanych w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych wzorów współczesnego progresywizmu stanowiących trzon pojmowania istoty demokratycznej edukacji dziecka i włączyć je w nasze potrzeby. W okresie przemian w rodzimej pedagogice wczesnoszkolnej były proponowane koncepcje nawiązujące do współczesnego progresywizmu sformułowane przez Marię Cackowską (1997) czy Marię Jakowicką (1994).

Rozwinięciem postulatów humanistycznego i poprogresywistycznego ujęcia edukacji wczesnoszkolnej, w kontekście zmian cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych, wyróżniała się koncepcja „kształcenia dla rozwoju”, proponowana przez Jakowicką (1994). Koncepcja „kształcenia dla rozwoju” wymagała nowej interpretacji efektów rozwojowych, innego rozumienia kategorii zmiany, aktywności podmiotu, zmiany metod analizy rozwoju dziecka itd. Zmieniała ona wcześniejsze ujęcie istoty procesu kształcenia w klasach niższych, podnosiła pozycję ucznia jako „podmiotowego centrum uczenia się”, a także wzbogacała podstawy do współczesnego rozumienia integracji i poszukiwania rozwiązań praktycznych. Jakowicka (1993) zwracała uwagę na podmiotowość w praktyce szkolnej i wynikające z niej rozumienie zasady

interakcji edukacyjnych w klasie szkolnej. Zdaniem Jakowickiej, koncepcja „kształcenia dla rozwoju” powinna więc ukierunkowywać poszukiwania sposobów zmiany dotychczasowej praktyki edukacji początkowej na rzecz podniesienia jej jakości, ale brak jeszcze było pełniejszych opracowań na poziomie aplikacyjnym. Było to ważne i pilne zadanie, stojące przed środowiskiem pedagogów wczesnoszkolnych.

Nowy model edukacji wczesnoszkolnej oparty na mocnych filarach teoretycznych, proponowany przez środowisko pedagogów, nie znalazł paradoksalnie zastosowania w projektowaniu reformy. Wszystkie prowadzone w Polsce reformy inicjowane były przez elity polityczne, administracyjne, lansujące wybrane poglądy polityczne, orientacje ideologiczne i światopoglądowe, mając zazwyczaj w tle edukację instrumentalną. Mimo transformacji ustrojowej, nowego ładu społeczno-politycznego i gospodarczego, nie zmieniła się zasadniczo praktyka edukacyjna. Kwieciński nazywa to zjawisko zapętlaniem kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtowej zmiany jej kontekstu, pisząc: „zmiany po roku 1989 – choć gwałtowe i wyzwajające z autorytarnego etatyzmu państwa = partii – mają charakter potrójnie **sybiotyczny** (Staniszki): 1) splątania terażniejszości i tworzonej przyszłości z przeszłością, 2) nierozstrzygalnych sprzeczności w obrębie każdego aspektu tych zmian oraz 3) splątania ich pomiędzy sobą” (Kwieciński, 2000, s. 189–190).

Po zmianie politycznej edukacja nie zmierzała do przewyciężenia opóźnienia kulturowego i cywilizacyjnego Polski, nie potrafiła wyjść poza kontekst własnego doświadczenia kulturowego i wcześniej przyjętych wzorów. Po roku 1989 podejmowane były różne reformy (Śliwerski, 2015), ale bardziej potwierdzały one zapętlenie polskiej rzeczywistości edukacyjnej i jej polityczno-rynkowe usytuowanie niż faktyczną zmianę i inwestycje w przyszłość.

## **Zapętlenie kulturowe i ideologiczne edukacji dziecka**

Tym samym działaniom podlegała edukacja wczesnoszkolna. Pod nowymi hasłami typu: „kształcenie zintegrowane”, „oceniwanie opisowe”, „pakiety edukacyjne” kryły się stare rozwiązania oparte na modelu behawioralnym i kształtowaniu jednostki podlegającej narzuconym normom, jednostki zdyscyplinowanej. Wprawdzie dyskurs edukacji wczesnoszkolnej na początku zmiany społecznej próbował przywdziać „nową szatę”, ale nie metodą zmiany paradygmatów, a metodą maskowania i pozorowania zmian. Pozorowanie zmian i maskowanie reprodukcyjnego charakteru odbyło się szczególnie przez odrzucanie z programów i podręczników treści o wyraźnym zabarwieniu

ideologicznym i wprowadzenie nowego słownictwa na pozostawiane w „starej szacie” kwestie czy znaczenia. W odcięciu się od widocznych przejawów poprzedniej ideologizacji stosowano prostą metodą amputacji, np. odrzucając cele wychowania, zadania, zmieniając jednocześnie formę poleceń, „sytuacji edukacyjnych”. Jednakże dalsze odwołanie się do pojęć z „poststrukturalnego słownika” nie zmieniało fundamentów teorii i praktyki, a zakrywało tylko jej instrukcyjny charakter. W rzeczywistości pozostawiono całe instrumentarium kształtowania praktyki edukacyjnej z jej instrukcyjnym modelem opartym na quasi-behawiorystycznych podstawach. Przesunięto akcent z nauczyciela jako „zbiorowego podmiotu edukacji” na ucznia, ale faktycznie władza pozostała po stronie nauczyciela. Uczeń stawał się gwiazdą, centrum edukacji, ale na dotychczasowych warunkach. Wprawdzie pojawiały się hasła o podziale władzy, równoważeniu ról nauczyciela i ucznia, partnerstwie, ale uczeń nie był w tym procesie upelnomocniony (Puślecki, 1996), nadal pozostawał pod „kierowniczą rolą nauczyciela”. Model socjalizacji był zbudowany na strukturalistycznej roli ucznia i wbudowanymi w nią cechami „konstruowania człowieka wytwórcy”, a kierowane wobec dziecka oczekiwania społeczne były raczej związane z wypełnianiem zaleceń roli i podporządkowaniem się instrukcji jednakowej dla wszystkich. Unifikacja oczekiwań i wyznaczanych norm nie przewidywała partycypacji dziecka w procesie kierowania swoim rozwojem, negocjacyjnego stylu pracy w klasie. Wprawdzie zwracano uwagę na indywidualne potrzeby ucznia, ale były one podporządkowane potrzebom systemowym, osiągnięciu szkolnej sprawności w ramach nauczania zbiorowego. Na podstawie diagnozowanego obrazu można powiedzieć, że pedagogika edukacji wczesnoszkolnej „umknęła historii”, przeniosła model reprodukcyjny do zmieniającego się świata społecznego, niezgodny z potrzebami kształtowania upodmiotowionej jednostki i demokratycznej wspólnoty.

Wydaje się, że czynnikiem wyostrajającym instrumentalny charakter polskiej szkoły było również, obok wcześniej zaznaczonego „zapętlenia kwestii edukacyjnej”, niezbyt trafne, dla potrzeb gruntownej zmiany naszej kultury edukacji, odczytanie zadań wynikających z internacjonalizacji przestrzeni edukacyjnej, przede wszystkim po wstąpieniu do UE. Internacjonalizacja przestrzeni edukacyjnej oznacza, że polityka edukacyjna w krajach tego regionu jest ukierunkowana przede wszystkim na wprowadzenie koncepcji kształcenia, które zostały sformułowane na poziomie międzynarodowym i ponadnarodowym (np. Strategia Lizbońska UE) jako te, które powinny determinować rozwój tzw. społeczeństwa wiedzy (ang. *Knowledgesociety*), czyli zapewnić rozwijanie kompetencji kluczowych, kształcenie ustawiczne, mierzenie programów edukacyjnych oraz sprawiedliwość systemów edukacyjnych. Zmiany

te uwidaczniają się, gdy mówi się również w szerokim kontekście społeczno-kulturowym i cywilizacyjnym, o kryzysie szkoły, kryzysie wykształcenia. Okazuje się, że optymistyczny scenariusz rescholaryzacyjny w postaci zakładanej w opracowaniu OECD pod tytułem *Schooling for Tomorrow* (OECD, 2001), w ramach którego zostało sformułowanych sześć możliwych scenariuszy, nie do końca się spełnia. Nie wdając się w szczegóły, można powiedzieć, iż zastosowanie języka ekonomii w połączeniu z wąsko rozumianą efektywnością kształcenia i jej standaryzacją, wzmocnioną instrumentalnym stylem kierowania uczeniem się w publicznej szkole, prowadzi obecnie do kształcenia młodych ludzi jako nowej rzeszy wytwórców. Wobec tego dzisiaj szkoła jest krytykowana we wszystkich wymiarach działania: od tradycyjnie postrzeganych funkcji (funkcja transmisyjna nawet w powszechnej świadomości nauczycieli uznawana jest za istotę tej instytucji), poprzez edukacyjne praktyki (działanie instrukcyjne, koncentracja na programie a nie na rozwoju, powszechne testowanie) aż do komunikacji i budowania relacji społecznych (hierarchia jako podstawowa zasada relacji szkolnych, prymat nauczania nad uczeniem się, uczenie się wykonywania instrukcji i trening w niepodmiotowej socjalizacji (Bałachowicz, 2015a, s. 14). Ta nieadekwatna do „późnej nowoczesności” szkoła jest odzwierciedleniem kulturowych kodów w wychowaniu dzieci, także schematów zakorzenionych w praktykach edukacyjnych „wzorów dyscyplinarnych” i paradoksalnie podtrzymywanych przez politykę państwa, mimo nakreślenia nowych wyzwań cywilizacyjnych przed naszym społeczeństwem i nowych kontekstów jego rozwoju. Oczekujemy człowieka twórczego, przedsiębiorczego, wolnego, odpowiedzialnego, uspołecznionego, tolerancyjnego, solidarnego, uczącego się przez całe życie, radzącego sobie z wyzwaniami globalizacji, a utrzymujemy system edukacji, który mimo przekształceń, drogą inercji działa zgodnie z „modelem fordowskim”, a który dawno stracił na aktualności. Brak jest w reformowaniu szkoły wyraźnej ideologii edukacji, wyraźnych filarów, na których posadowione byłyby zmiany, które wyznaczałyby kierunki emancypacji i demokratyzacji społeczeństwa (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 133–136).

## **Edukacja dziecka edukacją demokratyczną**

Edukacja dziecka ma w demokratyzacji życia swój udział i zapominanie o tym niezbywalnym, dialektycznym związku między szkołą a ładem społecznym prowadzi do „rozejścia się” wartości, celów edukacji i potrzeb życia jednostkowego i społecznego. Szukamy wtedy jakichś szczególnych form edukowania

do demokracji, tworzenia szkół, które mają w swojej nazwie przymiotnik „demokratyczna”, a często uznawane są za szkoły alternatywne. Ta droga myślenia i działania nie przynosi efektów, bo instytucjonalne demokratyczne wychowanie odbywa się już w przedszkolu, a później w szkole – i to od klasy pierwszej. Taki sposób myślenia o szkole uznawany w wielu krajach demokratycznych za naturalny, u nas nie może jeszcze znaleźć zrozumienia w działaniach reformatorskich. Skoro mamy nadal ogromne trudności z wprowadzeniem edukacji dziecka z zakłętą kręgu transmisyjnego i instrumentalnego modelu działań szkoły, może warto zobaczyć jak robią to inne kraje, szczególnie w zakresie kultury edukacji (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska, 2015). Gruntowna zmiana kultury edukacji wymaga przedstawienia nowych paradygmatów szkoły i ponownego odczytania wartości demokratycznych, odejścia w szkole od rynkowego postrzegania człowieka i nowego spojrzenia na cele oraz założenia edukacji w kontekście rozwoju podmiotowego człowieka i jego wspólnoty. Patrząc z punktu widzenia podmiotu, dyskurs o edukacji trzeba wzbogacić o następujące kategorie: autonomia, interpersonalność, wspólnotowość, wolność, odpowiedzialność, sprawczość, zaangażowanie, refleksyjność, kreatywność, emancypacja, edukacja elastyczna, program spersonalizowany, konstruowanie znaczeń i relacji społecznych, zmienność, kontekstowość, interaktywność itp.

Zmiana praktyki edukacji wczesnoszkolnej jest szczególnie „palącym problemem” przede wszystkim dlatego, że jego nierozwiązanie powoduje trwałe szkody indywidualne i społeczne. Wczesna edukacja to „edukacja fundamentalna”, która daje podwaliny pod całożyciowy rozwój, realizację własnych planów życiowych i pomyślne funkcjonowanie społeczne.

### Zakończenie

I znowu powracamy do potrzeb reformowania szkoły, w którą są niezmiennie wpisane paradoksy. Jak je rozumieć i nad nimi panować, nie gubiąc z pola widzenia ponowoczesnych tendencji indywidualizacyjnych i integracyjnych, aprobowanych w kulturze Zachodu jako źródeł przemian. Jak zaznacza Kwieciński (2013a, s. 2), „[...] centralna kwestia rozwoju naszego kraju ma charakter pytania pedagogicznego: jak pomóc Polakom ukształtować się we wspólnotę osób autonomicznych, zdolnych nie tylko do indywidualnego radzenia sobie ze splątanymi i szybkimi zmianami ponowoczesności, ale zarazem do współdziałania na wszystkich poziomach na rzecz zbiorowej wizji rozwoju, zachowującego tożsamość narodową, ale też włączającego nas do wspólnot



międzynarodowych?”. Próbowałam rozpoznać tę kwestię, uwypuklając wątki instrumentalnego, adaptacyjnego modelu działania szkoły, sprzecznego z potrzebą demokratyzacji życia społecznego. Ten kierunek myślenia jest szczególnie widoczny w działaniach rządowych podejmowanych wobec edukacji sześciolatków.

## Bibliografia

- Apple, M.N. (2013). *Can Education Change Society?* New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Bałachowicz, J. (2011). Pedagogika wczesnoszkolna – bariery i kierunki rozwoju. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 56–67). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bałachowicz, J. (2015a). Równi czy różni? Współczesne dylematy edukacji dziecka. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, tom XXXIV, 2, 13–27.
- Bałachowicz, J. (2015b). Paradoxy przemian współczesnej edukacji dziecka w świetle dyskursu podmiotowości. W: J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne* (s. 110–140). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz J., Halvorsen K.V., Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Błuszkowski, J., Mider, D. (2012). *Demokracja późnej nowoczesności*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Cackowska, M. (1997). Nowy model edukacji wczesnoszkolnej. W: A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych* (s. 180–196). Warszawa: IBE.
- Diaz, R.M., Neal, C.J., Amaya-Williams, A. (1990). The Social Origins of Self-regulation. W: L.C. Moll (red.), *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (s. 127–154). Cambridge University Press.
- Dudzikowa, M. (1987). *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa: WSiP.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN.
- Filipowicz, S. (2007). *Demokracja. O władzy iluzji w królestwie rozumu*. Warszawa: WAiP.
- Gallimore, R., Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. W: L.C. Moll (red.), *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (s. 175–205). Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: PIW.
- Jakowicka, M. (1993). Podmiotowość ucznia jako podstawa współczesnego kształcenia. *Scholasticus*, 2, 18–28.
- Jakowicka, M. (1994). Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej. W: S. Palka (red.), *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Katowice: „Śląsk”.
- Klus-Stańska, D. (red.) (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowska, H., Kwieciński, Z. (red.) (1996). *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Kwieciński, Z. (1984). *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*. Jabłonna: Komitet Prognozowania Perspektywicznego Rozwoju Kraju „Polska 2000”.
- Kwieciński, Z. (1990). Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kwieciński, Z. (1998). *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Poznań: III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny.
- Kwieciński, Z. (2000). *Zapełnienie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 79–90). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kwieciński, Z. (2012). Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcyjności po 20 latach. *Nauka*, 4, 77–85.
- Kwieciński, Z. (2013a). *Pilne kwestie naprawcze systemu edukacji*, PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” – referat wygłoszony w czasie konferencji pt. „Edukacja w Polsce: diagnoza, modele, prognozy”, Warszawa 23 stycznia 2013.
- Kwieciński, Z. (2013b). Edukacja – do naprawy. *Akademia*, 1 (33), 7–18.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewowicki, T. (2000). Światowe tendencje a stan i perspektywy edukacji wczesnoszkolnej w Polsce. W: W. Puślecki (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci* (s. 13–24). Warszawa: PAN, Komitet Nauk Pedagogicznych.
- Lewowicki, T. (2004). Odmiany współczesnej (poprogresywistycznej) edukacji – siła tradycji, konteksty społeczne i cywilizacyjne, kształtujące modele perspektywne.



- W: E. Smak, S. Włoch (red.), *Edukacja poprogresywistyczna* (s. 33–40). Opole: Wydawnictwo UO.
- Lewowicki, T., Szymański, M.J. (red.) (2004). *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Łukaszewicz, R. (1984). *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej*. Jabłonna: Komitet Prognozowania Perspektywicznego Rozwoju Kraju „Polska 2000”.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Muszyński, H. (1974). *Ideal i cele wychowania*. Warszawa: PZWS.
- Muszyński, H. (1985). Cele wychowawcze pierwszego szczebla szkoły. W: B. Wilgocka-Okoń (red.), *Edukacja wczesnoszkolna* (s. 60–79). Warszawa: WSiP.
- Okoń, W. (1967). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Puślecki, W. (1996). *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Putnam, R. (1996). *Demokracja w działaniu*. Kraków: SIW „Znak”.
- Schultz, R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Silcock, P. (1999). *New Progressivism*. London: Falmer Press.
- Skorny, A. (1976). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Sowińska, A. (red.) (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM .
- Szczepański, J. (1989). *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa: WSiP.
- Sztompka, P. (1984). Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji. *Studia Socjologiczne*, 1 (32), 19–38.
- Szymański, M.J. (2013). Podmiotowość – dryfująca idea polskiej edukacji. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 17–26.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tomaszewski, T. (1979). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Touraine, A. (2007). *Mysleć inaczej*. Tłum. M. Byliniak. Warszawa: PIW.
- Touraine, A. (2013). *Po kryzysie*. Tłum. M. Frybes. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Wielecki, K. (2010). Wprowadzenie. W: K. Wielecki (red.), *Wybrane problemy demokracji i podmiotowości. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.
- Wilgocka-Okoń, B. (1985). Organizacja pracy i odpoczynku ucznia. W: B. Wilgocka-Okoń, *Edukacja wczesnoszkolna* (s. 137–163). Warszawa: WSiP.
- Wigocka-Okoń, B. (red.) (1985). *Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.
- Wojnar, I. (1984). *Wychowanie dla wartości humanistycznych – problemy globalne*. Jabłonna: Komitet Prognozowania Perspektywicznego Rozwoju Kraju „Polska 2000”.

- Wojnar, I. (2000). O samokształceniu – inaczej. W: I. Wojnar (red.), *Humanistyczne intencje edukacji* (s. 187–201). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wróbel, T. (1980). *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*. Warszawa: PWN.
- Urban, M. (2013). *Demokratyczna osobowość. Model i jego urzeczywistnienie w warunkach polskiej demokracji*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Żytko, M. (2014). Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 315–344). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

*Renata Nowakowska-Siuta*

Uniwersytet Warszawski  
Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych  
i Edukacji Europejskiej

## **Prawo do równych szans. Uczniowie niepełnosprawni w polskiej szkole ogólnodostępnej**

### **Wprowadzenie**

Zmiany polityczne i społeczne zachodzące w ostatnich dwóch dekadach w wielu państwach Europy znalazły swoje odzwierciedlenie w kondycji systemów edukacyjnych. We współcześnie funkcjonujących, nowoczesnych systemach edukacyjnych znaczącą rolę stymulatora zmian, a także wyznacznika nowoczesnego myślenia o dziecku i jego potrzebach kształceniowych i wychowawczych przypisuje się ideom personalizmu pedagogicznego. Personalizm pedagogiczny należy do tych prądów w naukach o wychowaniu, które szczególnie mocno akcentują tezę o wolności człowieka. Uznanie wolności wszystkich podmiotów edukacyjnych bierze się z przekonania, że wychowanie jest ryzykiem, że jego rezultaty są prawdopodobne, a nie pewne, że wymaga ono stałego wysiłku i troski o dziecko, zawsze jednak z jego udziałem. Podmiotowe, a więc w swej istocie personalistyczne podejście do edukacji kruszy dość stabilny, autorytarny model wzajemnych relacji między podmiotami nauczania i wychowania a przedmiotami ich oddziaływań (uczniami, wychowanekami). Istotną kwestią a zarazem zadaniem staje się afirmacja autonomii każdej osoby jako wartości podstawowej, naczelną i immanentną, tkwiącą w człowieku, w tym, że jest niepowtarzalnym bytem. Człowiek w ujęciu personalistycznym jest istotą wolną, a podmiotowość człowieka, tzn. osoba – bez względu na jej wiek, płeć, rasę, wyznanie, stopień sprawności itp. – nie może być nigdy traktowana jako przedmiot, narzędzie czy środek do celu. Jest ona niereduko-

walna do jakiejś sfery życia (np. ciało, zmysły, fizjologia, produktywność), ma podmiotowość prawną, której podstawą jest prawo naturalne (wrodzone) lub godność osoby ludzkiej. Uznaje się zatem, że prawa nie są darem społeczności czy władzy, ale tkwią w rozumnej, wolnej, zdolnej do odpowiedzialności, samoświadomości i samokierowania naturze ludzkiej. Personalizm pedagogiczny akcentuje prymat życia duchowego osoby w stosunku do innych dziedzin życia oraz w stosunku do społeczności, a także dialogowy i wspólnotowy wymiar więzi społecznych.

W wielu krajach europejskich odnaleźć można wpływy ideowe Nowego Wychowania, w tym przede wszystkim filozoficzne podstawy tego nurtu, aczkolwiek nie unika się także kwestii organizacyjnych. Wpływy te najszerzej obserwowane są w krajach tradycyjnie już hołdujących zasadom pluralizmu edukacyjnego, a należą do nich m.in. Holandia i Dania. Zmiana ideologii edukacyjnej z tradycyjnej na progresywną widoczna jest jednak niemal we wszystkich krajach europejskich, zwłaszcza tak zwanej „starej Europy”. Paradygmat ten ma szczególne znaczenie dla idei edukacji włączającej i towarzyszącego jej przekonania o równości szans edukacyjnych i prawa do rozwoju osobistego osób niepełnosprawnych (*Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych*, art. 24). Zapisy Konwencji gwarantują tym samym dostęp do systemu powszechnej edukacji osobom niepełnosprawnym w takim samym zakresie, w jakim mogą ją otrzymać osoby sprawne. Ponadto osoby z niepełnosprawnością powinny otrzymywać w procesie edukacji odpowiednie wsparcie, m.in. w postaci racjonalnych dostosowań, zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami.

W artykule podejmę kilka wybranych kwestii związanych z zapewnieniem równości szans edukacyjnych dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w polskim systemie edukacji ogólnodostępnej, takich jak możliwość dostępu do edukacji zgodnej z możliwościami i potencjałem intelektualnym dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, spersonalizowanego wsparcia kierowanego do dzieci niepełnosprawnych i ich rodzin, a także niektóre problemy dotyczące przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w szkole ogólnodostępnej.

## **Równość szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością**

Na continuum – od edukacji segregacyjnej, poprzez różne formy integracji, do edukacji włączającej – Polska znajduje się zdecydowanie bliżej końca segregacyjnego. Kwestia ta dotyczy nie tyle organizacji systemu edukacyjnego czy

zagadnień prawnych, ile mentalnych przyzwyczajzeń i uprzedzeń. Wprawdzie na poziomie legislacji istniejące zapisy należy uznać za korzystne dla edukacji osób niepełnosprawnych, bowiem Ustawa o systemie oświaty (z dnia 7 września 1991, Dz. U. nr 67, poz. 329) gwarantuje dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół „zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami”. Ustawa ta stanowi także, iż treści, metody i organizacja nauczania muszą być dostosowane do „możliwości psychofizycznych uczniów” oraz że przysługuje im opieka psychologiczna i specjalne formy pracy dydaktycznej.

Z kolei w nowelizacji Ustawy o systemie oświaty (obowiązującej od 1 stycznia 1996, Dz. U. nr 101, poz. 504), wywalczonej przez Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, sformułowano obowiązek kształcenia dzieci głęboko upośledzonych (uznając ich udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych za spełnianie obowiązku szkolnego). Włączono w ten sposób pomijane dotąd dzieci w obowiązujący system oświaty. Jednakże zapisy te pozostają ciągle jeszcze w rażącej sprzeczności z codzienną praktyką edukacyjną – zwłaszcza w stosunku do dzieci i młodzieży głębiej niepełnosprawnej i to szczególnie mieszkającej na wsi. Dość powiedzieć, że w roku szkolnym 1996–1997 różne formy nauczania integracyjnego, czy uważanego za integracyjne, objęły zaledwie 2% z około półmilionowej rzeszy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (wśród których około 80% stanowiły dzieci niepełnosprawne intelektualnie). W roku szkolnym 2000/2001 odsetek ten wzrósł do ok. 3–5%. Wprawdzie liczba placówek integracyjnych i objętych nimi dzieci dość dynamicznie rośnie, to jednak wciąż potrzeby w tym względzie pozostają daleko niezaspokojone.

W roku szkolnym 2014/2015 wyznaczono kierunek polskiej polityki oświatowej w kwestii włączania uczniów niepełnosprawnych do edukacji ogólnodostępnej zawarty w dokumencie noszącym tytuł *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych*. Podjęto w związku z wdrażaniem założeń edukacji włączającej szereg kontroli zewnętrznych w publicznych przedszkolach, szkołach publicznych wszystkich szczebli dotyczących prawidłowości organizacji oraz poprawności merytorycznej zajęć rewalidacyjnych. Pozyskane w ten sposób dane statystyczne wskazują, że w roku szkolnym 2014/2015 w polskim systemie oświaty publicznej funkcjonowało 26 411 szkół ogólnodostępnych, 2428 szkół specjalnych i 192 szkoły integracyjne. Warto zwrócić uwagę na to, że prawie taki sam procent uczniów uczęszczał do szkół ogólnodostępnych (47%) co specjalnych (49%). W roku szkolnym 2014/2015 ponad 145 500 uczniów posiadało orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w tym, z uwagi na niepełnosprawność, 132 531 (wrzesień 2014). W roku kolejnym

orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego otrzymało 151 343 uczniów, w tym 138 096 ze względu na niepełnosprawność, co oznacza wzrost w stosunku do roku poprzedniego. Dodajmy, że na przestrzeni kilku ostatnich lat obserwuje się znaczący wzrost liczby uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na autyzm i zespół Aspergera. Z liczby 4828 w roku szkolnym 2009/2010 (dane SIO na 30 marca 2010) do liczby 23 731 osób w roku szkolnym 2015/2016 (dane SIO na 30 września 2015).

Z danych Najwyższej Izby Kontroli uzyskanych po kontroli kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, obejmujących lata szkolne 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012 wynika pozytywna ocena realizacji przez ministra edukacji narodowej polityki oświatowej państwa w odniesieniu do kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami; wykazano jednak kilka dość istotnych nieprawidłowości.

Kontrolę przeprowadzono w 58 jednostkach, w tym Ministerstwie Edukacji Narodowej, 13 urzędach miast i trzech starostwach powiatowych (organy prowadzące szkoły) oraz 40 szkołach publicznych, w tym 22 szkołach specjalnych i 18 szkołach ogólnodostępnych (cztery integracyjne i 14 z oddziałami integracyjnymi) oraz jednej samorządowej jednostce budżetowej utworzonej do obsługi ekonomiczno-administracyjnej szkół prowadzonych przez powiat (*Informacja o wynikach kontroli NIK*, KNO-4101-01-00/2012). W *Informacji z kontroli* wskazano, że w skontrolowanym okresie, w wyniku działań podjętych w Ministerstwie Edukacji Narodowej, wprowadzone zostały nowe rozwiązania prawne w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. Przyjęte rozwiązania prawne dotyczą m.in. : szczegółowych zasad działania poradni psychologiczno-pedagogicznych i zasad udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych – (Dz. U. nr 228, poz. 1488).

Stwierdzone zostały nieprawidłowości w działalności organów prowadzących szkoły, które dotyczyły przede wszystkim niewłaściwej realizacji zadania bezpłatnego dowożenia uczniów do szkoły oraz zwrotu kosztów przejazdu uczniów z niepełnosprawnościami w przypadkach, gdy dowożenie i opiekę zapewniają rodzice lub opiekunowie prawni, a także niezapewnienia nadzoru nad przestrzeganiem przepisów w zakresie bezpieczeństwa i higieny uczniów i nauczycieli w szkołach. Nieprawidłowości stwierdzono także w samych instytucjach szkolnych. Dotyczyły one głównie nieprzestrzegania w szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi wymaganej przepisami prawnymi

ogólnej liczby uczniów w oddziale integracyjnym, w tym dopuszczalnej liczby uczniów z niepełnosprawnościami w tych oddziałach, niewywiązywania się dyrektorów z obowiązku rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych uczniów i organizacji kształcenia zapewniającego im dostosowane metody i formy pracy, niezapewnienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej (w tym zajęć specjalistycznych, z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego), a także niewłaściwego sprawowania nadzoru nad realizacją tych zadań. W niektórych kontrolowanych szkołach dyrektor nie zapewnił kadry pedagogicznej posiadającej wymagane kwalifikacje.

W opinii nauczycieli zatrudnionych w skontrolowanych szkołach, wyrażonej w badaniu ankietowym przeprowadzonym w trakcie kontroli przez NIK, preferowaną formą edukacji dla uczniów z niepełnosprawnościami powinno być kształcenie w szkołach specjalnych (47%), a edukację integracyjną (włączającą) poparło tylko 17% ankietowanych. Tylko 2% ankietowanych nauczycieli poparło edukację integracyjną (włączającą) i jest przekonanych, że skorzysta na niej każdy uczeń z niepełnosprawnością i to niezależnie od typu niepełnosprawności<sup>1</sup>.

Najwyższa Izba kontroli pozyskała ponadto w trybie art. 29 pkt 2 lit. f ustawy o NIK informacje od dyrektorów 97 szkół publicznych kształcących m.in. uczniów z niepełnosprawnościami (nieobjętych kontrolą). Wynika z nich, że w 44 szkołach (45%) nie ma odpowiednich warunków lokalowych do organizowania kształcenia specjalnego (bariery architektoniczne: brak wind, podjazdów), ani sprzętu specjalistycznego i pomocy dydaktycznych. W 29 szkołach (30%) brak jest wsparcia ze strony organów nadzoru pedagogicznego w organizowaniu kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami i zatrudniona jest zbyt mała liczba specjalistów. Tylko w 14 szkołach, tj. 14%, zatrudniono dodatkowo specjalistów w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (*Informacja o wynikach kontroli NIK, KNO-4101-01-00/2012*). Badane szkoły zarówno publiczne, jak i niepubliczne nie monitorowały losów swoich absolwentów.

Czy zatem realizacja przez różne jednostki oświatowe zadań wynikających z obowiązującego prawa zapewnia efektywne, spersonalizowane wsparcie dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami? Jeśli nie, to jakie są tego przyczyny? Odpowiadając na to pytanie, przede wszystkim chcę zwrócić uwagę

---

<sup>1</sup> Warto zaznaczyć, że w Polsce mamy do czynienia ze swoistym spłaszczeniem pojęcia „integracja”. W kontekście edukacyjnym integracja jest sprowadzana do formy kształcenia – szkół/klas integracyjnych. Wielu pedagogów traktuje integrację jako ideę społecznej koegzystencji i traktuje rozdzielenie pojęć „integracja” i „włączanie” jako trudne lub wręcz niepotrzebne (Mittler, 2000; Mitchell, 2005; Szumski, 2010; Chrzanowska, 2015).



na wielokrotnie pojawiający się problem braku koordynacji działań instytucji wsparcia dla osób niepełnosprawnych. Równe traktowanie w mojej opinii to zapewnienie równych możliwości nie tylko w dostępie do edukacji, lecz także w dostępie do kultury, instytucji zapewniających doradztwo, pomoc psychologiczną, instytucji pomocy społecznej. Na miejsce pierwsze tej listy wysuwa się jednak szkoła. To tu bowiem w pierwszym rzędzie odbywać się powinna koordynacja działań pomocowych dla dziecka i jego rodziny.

Podjęcie włączające wymaga zmiany metod kształcenia nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie specjalnych potrzeb dzieci i młodzieży, wsparcia dla nauczycieli w zakresie pracy z osobami niepełnosprawnymi, w tym wprowadzenia powszechnej zasady funkcjonowania w każdej szkole gabinetu nauczyciela-specjalisty, który pomagałby nauczycielom w sytuacjach trudnych, pełniłby rolę mediatora, współpracowałby z instytucjami pozaszkolnymi w zakresie koordynowania działań terapeutycznych, pomocowych, socjalnych itp. Zapobiegłoby to tradycyjnie pojmowanemu w szkolnej rzeczywistości „terytorializmowi” nauczycieli oraz tradycji samodzielnego profesjonalizmu.

Wedle standardów światowych i europejskich, sformułowanych w licznych dokumentach międzynarodowych dotyczących praw człowieka, każdy – a więc i człowiek niepełnosprawny – ma prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym. Do najważniejszych mówiących o tym dokumentów należą:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948);
- Konwencja Praw Dziecka (1989);
- Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990);
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1994);
- Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994);
- Deklaracja Madrycka (2002).

We wszystkich wymienionych dokumentach kluczowe miejsce zajmuje kwestia edukacji jako podstawowego prawa wszystkich ludzi, niezależnie od rasy, płci, miejsca zamieszkania czy stopnia niepełnosprawności. „Edukacja dla wszystkich oznacza w istocie edukację dla każdego, szczególnie dla najslabszych i będących w największej potrzebie” (Mayor, 2001).

Warto tu przytoczyć kilka podstawowych tez z wyżej wymienionych dokumentów. I tak np. Zasada 6, dotycząca edukacji, sformułowana w Standardowych Zasadach Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych głosi m.in.: „Państwa powinny uznać zasadę równych szans edukacyjnych – na poziomie podstawowym, średnim i wyższym dla dzieci, młodzieży i dorosłych



z niepełnosprawnościami – organizowanych w warunkach integracji. Powinny one zagwarantować, by edukacja osób niepełnosprawnych stanowiła integralną część systemu oświaty” (Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych, 1994, s. 10).

Z kolei Deklaracja z Salamanki stwierdza: „Każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia; każde dziecko ma charakterystyczne indywidualne cechy, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania; systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych charakterystycznych cech i potrzeb; dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach nauczania, stawiającego w centrum zainteresowania dziecko i zdolnego zaspokoić jego potrzeby; zwykle szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich. Co więcej, zapewniają one odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty” (Deklaracja z Salamanki, UNESCO 1994, s. 2). Z dokumentów tych wyłania się idea edukacji i szkoły przyjaznej dla wszystkich dzieci, a więc i tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wynikających zarówno z niepełnosprawności fizycznej, psychicznej, intelektualnej czy społecznej, jak i ze sprawności wybitnych.

W różnych regionach świata wizja edukacji włączającej realizowana jest w różnym stopniu – wydaje się jednak, że jest to proces, od którego nie ma i nie powinno być odwrotu. Przykłady z Kanady, USA, Wielkiej Brytanii i Skandynawii pokazują, że nawet w przypadkach głębszej oraz wielorakiej niepełnosprawności integracja bywa możliwa i odnosi pożądane skutki – zarówno w odniesieniu do samych niepełnosprawnych, jak i ich rówieśników i nauczycieli. Należy ją jednak realizować w sposób przemyślany i elastyczny – z zapewnieniem odpowiedniego ustawodawstwa, wprowadzeniem nauczania wielopoziomowego oraz przygotowaniem kompetentnych służb wspierających (najczęściej asystentów wspomagających indywidualnie niepełnosprawne dziecko – przy czym nie musi to być wykwalifikowany nauczyciel, jeżeli tylko ma on z kolei wsparcie ze strony doświadczonego pedagoga specjalnego, wizytującego szkołę.

Z raportu Komisji Europejskiej pt. *Special Needs Education in Europe* (2003) wynika zróżnicowany stan zaawansowania praktyk integracyjnych i włączających w Europie. Najbardziej bronią się przed integracją i włączeniem kraje o rozbudowanym systemie segregacyjnym, ale i tam praktyki

segregacyjne są w odwrocie. W całej Unii Europejskiej tylko około 2% wszystkich uczniów nauczanych jest w placówkach segregacyjnych.

Warto w tym miejscu powiedzieć, że kwestia oszacowania zakresu zjawiska niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży nastęrcza w Polsce wielkie trudności, brak bowiem jednolitych kryteriów diagnozowania tego zjawiska, brak porównywalnych kategorii wiekowych, których diagnozy te dotyczą (np. kategorie wieku, funkcjonujące w badaniach i statystykach Głównego Urzędu Statystycznego, nie pokrywają się ani z obowiązującym do niedawna, ani z obecnym systemem edukacyjnym). Brak wreszcie banku danych, w którym wedle jednolitych kryteriów orzekania gromadzono by informacje na temat skali zjawiska, czyli rozpowszechnienia poszczególnych rodzajów niepełnosprawności (z uwzględnianiem ich etiologii) oraz charakterystyki demograficznej dotkniętych nimi osób. W tej sytuacji zdani jesteśmy na kopiowanie trudno porównywalnych danych z różnych źródeł, by w efekcie dojść do przybliżonego szacunku liczby niepełnosprawnych dzieci i młodzieży w Polsce.

Tymczasem z ogromnej liczby światowych badań na ten temat, w tym również badań realizowanych w Polsce wynika, że w efekcie procesu integracji i włączania odnotowujemy cały szereg korzystnych zmian. Na poziomie indywidualnym dotyczą one zarówno samych osób niepełnosprawnych, jak i ich sprawnych rówieśników; na poziomie instytucjonalnym dotyczą przede wszystkim organizacji i funkcjonowania poszczególnych szkół i całego systemu edukacji, a na poziomie ogólnospołecznym prowadzą do przemodelowania świadomości i postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych.

Wśród korzyści płynących z edukacji włączającej wymienia się najczęściej możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego, a zwłaszcza społecznego samych dzieci niepełnosprawnych, dzięki temu, że przebiega on w naturalnym środowisku, bez odrywania dziecka od rodziny i sąsiedzkich kręgów koleżeńskich. Wspólna nauka wszystkich dzieci z danego terenu służy także pełnosprawnym rówieśnikom, oswajając ich z odmiennością, ucząc akceptacji, tolerancji i solidarności. Edukacja włączająca stawia także wielkie wyzwania przed systemem szkolnym i funkcjonowaniem poszczególnych szkół, mobilizując je do ulepszania i uelastyczniania programów i metod nauczania, stymulując rozwój kompetencji nauczycieli i upowszechniając taki „klimat kulturowy”, który pozwala bardziej elastycznie odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci danej społeczności. „Klimat taki zachęciłby nauczycieli do patrzenia na uczniów mających trudności w nauce nie jak na problem, lecz jak na bodziec, dzięki któremu mogą udoskonalić i rozwinąć własne metody nauczania. Spojrzenie na uczniów, doznających trudności, jako na swoiste «wskaźniki» potrzeby reformy oświaty, jest szansą na tworzenie szkół, które będą efektywnie kształcić wszystkich”

(Ainscow, 2000, s. 181). Nauczyciele nie mogą jednak działać w pojedynkę. Niezbędnym zapleczem muszą być dla nich ośrodki wspierające, powstające w wielu krajach zachodnich dzięki przekształcaniu szkół specjalnych. Dzięki takim przekształceniom wykorzystuje się w pełni bezcenne doświadczenia pedagogów specjalnych, bez których wsparcia zwykły nauczyciel czuje się często zagubiony i bezradny. Warto tu odnotować także różnorodne formy kształcenia i szkolenia nauczycieli – np. w niektórych krajach europejskich kształcenie w zakresie potrzeb specjalnych zostało włączone na stałe do ogólnego programu nauczania początkowego dla wszystkich nauczycieli, w innych – proponuje się intensywne formy szkoleń w tej dziedzinie, w jeszcze innych – istnieje zupełnie odrębny tor kształcenia dla nauczycieli szkół specjalnych.

Jeśli miałabym wskazać trzy podstawowe bariery, które występują w dostępie do edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, byłyby to **po pierwsze**: właściwy podział zadań pomiędzy rodzicami a strukturami państwa w odniesieniu do edukacji włączającej, **po drugie**: luki w przygotowaniu merytorycznym oraz mentalnym nauczycieli – przyszlých i aktualnie pracujących w szkołach ogólnodostępnych i **po trzecie**: brak zaplecza metodycznego w odniesieniu do potrzeb dzieci niepełnosprawnych lub jego nieadekwatność w stosunku do potrzeb.

Jeśli chodzi o kwestię pierwszą, to zadają sobie zasadnicze pytanie, czy strukturom państwa wolno i jak dalece wolno ingerować w decyzje rodziny dotyczące losów (także edukacyjnych) jej dzieci? Podstawową kwestią, która rzutowała tak dawniej, jak i obecnie na wzajemne stosunki między rodziną a szkołą jest to, czy to szkoła ma być odpowiedzialna za edukację i (lub) wychowanie dzieci, czy też jedynie ich rodzice? Można wyróżnić dwa przeciwstawne sobie bieguny interesującego nas wymiaru uspołecznienia edukacji: „upaństwowienie” i „podmiotowość”. Ten pierwszy jest nurtem pozbawienia człowieka prawa do posiadania tak rzeczy, jak i samego siebie. Upaństwowienie szkoły zostaje w nim wykorzystane do zmiany natury człowieka, do uczynienia tak nauczycieli i uczniów, jak i ich rodziców z racji istniejącego obowiązku szkolnego „własnością państwową”. Wszystkie strony zobowiązań edukacyjnych: nauczyciel jako pracownik państwowy, uczeń i jego rodzice, podlegający realizacji ustanowionego przez państwo obowiązku szkolnego, muszą się oddać do dyspozycji władzy, która działa z mocy prawa. Nikt nie jest tu niezależny, gdyż każda z osób może się znaleźć na miejscu „pana” lub „niewolnika”. Nie zniweluje tego stanu zastąpienie kategorii centralizacji czy decentralizacji władzy oświatowej terminem mecenatu państwa nad powszechną edukacją młodej generacji, gdyż ów zabieg semantyczny nie zmienia w niczym, poza utrzymaniem władzy strukturalnej nad podmiotami

uczenia się, dehumanizujących funkcji szkoły. Podstawowa dla tak rozumianej edukacji etatystycznej ideologia władzy pedagogicznej jest obudowana związaniami administracyjno-prawnymi, które nadają jej charakter legalizmu wychowawczego. W ostatecznym rachunku władza pedagogiczna narzuca jest społeczności szkolnej bez mechanizmów społecznej kontroli i przemian, toteż wszyscy przyzwyczajają się do posiadania takich praw, jakie im władza przyznaje. W tak funkcjonującym systemie edukacyjnym, a do takiego modelu zdaje się zmierzać polski pomysł edukacyjny, rodzice i uczniowie pełnią rolę konsumentów, klientów, podczas gdy nauczyciele i administracja szkolna rolę producentów i decydentów. Centralizacja władzy w tej ostatniej grupie oznacza nie tylko zmniejszenie możliwości dokonywania wyboru przez klientów, lecz także zwiększenie władzy producentów. Nie jest prawdą, że obie grupy mają te same interesy, w związku z tym nie ma potrzeby redukcji władzy lub dostępu do niej przez którąś ze stron. Wprowadzenie w 1991 roku organów społecznej kontroli do Ustawy o systemie oświaty miało zagwarantować personalistyczny (podmiotowy) nurt uspołecznienia szkół i zapobiec skłonnościom dyktatorskim, autorytatywnym czy ewentualnej samowoli i nadmiernej władzy dyrektorów szkół oraz nauczycieli. Tym samym miało skończyć ostatecznie z zarządzaniem oświatą w sposób administracyjny, autorytarny. W takiej sytuacji organy społeczne inicjowały funkcje samoobronne dla tych, których dobro fizyczne, moralne czy intelektualne mogłoby być zagrożone. Władze oświatowe opowiedziały się za promocją edukacji autorskiej. Czy w obecnym pomysle ministerialnym mamy do czynienia z respektem dla autonomii rodziny w zakresie edukacji dzieci, w tym również dzieci niepełnosprawnych? Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt umniejszania lub wręcz ignorowania roli obywatelskich ruchów rodzicielskich, to uznać możemy, iż nadal mamy do czynienia z systemem „nadwładzy” państwa. A przecież już na początku XX wieku mówiono o edukacji szkolnej z perspektywy personalizmu pedagogicznego (John Dewey, Maria Montessori, Lew S. Wygotski, Janusz Korczak i wielu innych pedagogów i psychologów) takiej, która miała otwierać przed nauczycielami – pedagogami i administratorami szkół – horyzont poszukiwań nowych orientacji, form i metod kształcenia, wychodzących od nich samych, od dziecka czy jego rodzica ku ich człowieczeństwu. Edukacja, w tym także edukacja włączająca, tylko wtedy ma szansę na efektywność, gdy uwzględni suwerenność i twórczość nauczycieli, gdy w procesie respektu dla podmiotów edukacyjnych da się szansę rodzicom na wybór najlepszej – ich zdaniem, a nie zdaniem państwa – drogi edukacyjnej dziecka, gdy rodzicom dzieci niepełnosprawnych zapewni się rzeczywistość, a nie jedynie deklarowaną możliwość współuczestniczenia w procesie kształcenia ich dzieci.

Kwestia druga dotyczy luk w przygotowaniu merytorycznym oraz mentalnym nauczycieli – przyszłych i aktualnie pracujących w szkołach ogólnodostępnych – do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Wydaje się kwestią bezsporną, że obecna polityka oświatowa potrzebuje pilnie sprecyzowania idei, jakimi ma się kierować system edukacji, celów, do których powinien dążyć, profilu absolwenta na poszczególnych etapach kształcenia, wreszcie dyspozycji i kompetencji, jakimi powinien wykazywać się nauczyciel.

Dziś mamy do czynienia z sytuacją chaosu ideowego, aksjologicznego i teleologicznego. Brakuje procedur właściwej selekcji do zawodu nauczycielskiego, a samo słowo selekcja ma absolutnie negatywną konotację, zwłaszcza w systemie szkolnictwa wyższego, w którym lansuje się od wielu lat ideę „każdy może być każdym”. Pozytywne aspekty selekcji promującej w zawodzie nauczycielskim zauważa się jedynie wówczas, gdy mamy do czynienia z medialnie ujawnianymi przypadkami nadużycia władzy nauczycielskiej, stosowania przemocy wobec dzieci, ujawniania się przeróżnych dewiacji społecznych i osobowościowych wśród nauczycieli (por. Kopińska, 2015, 2016). Jeśli nie uznamy potrzeby baczniejszego przyglądania się kandydatom do zawodu i tym, którzy już ten zawód wykonują, pod kątem dyspozycji osobowościowych i psychicznych, będziemy mieć nadal negatywny dobór do zawodów pedagogicznych, a w efekcie słaby system kształcenia i wychowania.

Kwestia trzecia – zaplecze metodyczne adekwatne do potrzeb dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, a także zaplecze metodyczne uczelni wyższych, dotyczące przygotowania nauczycieli do pracy z osobami niepełnosprawnymi. Większość krajów europejskich wytyczyła już własne strategie doskonalenia nauczycieli. Dla Polski pilnym zadaniem jest stworzenie warunków do tego, by wszyscy przyszli nauczyciele zostali „wyposażeni” w niezbędne umiejętności i postawy, zwłaszcza że częstokroć świetnie przygotowani merytorycznie absolwenci w sytuacji szkolnej mają problem z uczniem „nietypowym” – nie tylko tak zwanym trudnym wychowawczo, niepełnosprawnym, ale coraz częściej i z uczniem zdolnym. Być może decydenci oświatowi oraz środowiska akademickie powinny na nowo przedyskutować także kwestie progowych wymagań stawianych kandydatom do zawodu nauczycielskiego oraz procedury związane z promowaniem najlepszych studentów kierunków nauczycielskich i wychładzaniem aspiracji miernych. Praca z człowiekiem jest przecież zadaniem i zobowiązaniem szczególnie odpowiedzialnym. Nie można być nauczycielem jedynie z powodu braku lepszego zajęcia. Niestety, w mojej opinii nie wszyscy nauczyciele są przygotowani w wystarczającym stopniu do pracy z dzieckiem, a z dzieckiem niepełnosprawnym w sposób szczególnie widoczny. Zmiana standardu kształcenia nauczycieli w roku 2012 co prawda wymusiła uzupełnienie programu kształcenia przyszłych nauczycieli

o zagadnienia związane z pedagogiką specjalną, jednak w praktyce dydaktycznej szkoły wyższej zauważalny jest często brak dostatecznej obudowy metodycznej dotyczącej inkluzji pedagogicznej, pomocy metodycznych; widoczny jest również brak podręcznika dla nauczycieli omawiającego zagadnienia pedagogiki specjalnej z perspektywy praktyki szkolnej. Oczywiście doceniam funkcjonujące nowe ujęcia podręcznikowe w zakresie pedagogiki specjalnej, jednak są one przeznaczone głównie dla pedagogów. Istnieje potrzeba uzupełnienia tej luki o materiały podręcznikowe i ćwiczeniowe, prezentujące różne działy pedagogiki specjalnej oraz zagadnienia metodyczne dotyczące inkluzji pedagogicznej. Nauczyciele akademicy w zakresie przygotowania studentów kierunków nauczycielskich do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi nie mogą jednak działać w pojedynkę. Niezbędnym zapleczem muszą być dla nich ośrodki wspierające, powstające w wielu krajach zachodnich dzięki przekształcaniu szkół specjalnych. Dzięki takim przekształceniom wykorzystuje się w pełni bezcenne doświadczenia pedagogów specjalnych, bez których wsparcia zwykły nauczyciel czuje się często zagubiony i bezradny. Warto tu odnotować także różnorodne formy kształcenia i szkolenia nauczycieli – np. w niektórych krajach europejskich kształcenie w zakresie potrzeb specjalnych zostało włączone na stałe do ogólnego programu nauczania początkowego dla wszystkich nauczycieli, w innych – proponuje się intensywne formy szkoleń w tej dziedzinie, w jeszcze innych – istnieje zupełnie odrębny tor kształcenia dla nauczycieli szkół specjalnych.

I jeszcze jedna sprawa nie mniej istotna. Nauczyciele i specjaliści już pracujący z dziećmi niepełnosprawnymi w placówkach ogólnodostępnych mają mniej możliwości uzyskania dedykowanych szkoleń w stosunku do nauczycieli placówek specjalnych, nie otrzymują dodatku finansowego, nie mają specjalistycznego wyposażenia metodycznego i terapeutycznego, brak jest wsparcia specjalistycznego ze strony pedagogów szkolnych lub psychologów szkolnych. Nauczyciel wspierający często nie jest nauczycielem etatowym w szkole, co nie zapewnia optymalnej współpracy z nauczycielem przedmiotu. Najlepiej prezentuje się dostęp do szkoleń z zakresu edukacji włączającej, choć w dużym mieście jest on znacznie większy niż w małych miastach i na wsi.

## **Jak poprawić jakość edukacji uczniów z niepełnosprawnościami**

Spróbujmy zastanowić się, co może pomóc w poprawieniu kondycji polskiej szkoły w odniesieniu do pracy dydaktycznej i wychowawczej z dzieckiem niepełnosprawnym. Wśród najważniejszych czynników naprawczych wymienię



trzy najważniejsze: po pierwsze *czynniki strukturalne* (dostosowanie architektoniczne placówek, wzbogacony program przygotowania nauczyciela do pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, zapewnienie środków finansowych), po drugie *czynniki dydaktyczne* (dostosowanie wymagań do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, nowoczesna konstrukcja programów kształcenia, wyposażenie placówki w specjalistyczne programy inkluzji oraz pomoce dydaktyczne, wyposażenie nauczyciela szkoły ogólnodostępnej w dodatkowe umiejętności dydaktyczne: alternatywne środki porozumiewania się, metody pracy dydaktycznej i wychowawczej z dziećmi niepełnosprawnymi), po trzecie *czynniki personalne* (kompetencje miękkie nauczycieli, umiejętność wspierania dzieci niepełnosprawnych w zakresie autonomicznego wyrażania własnych potrzeb, własnych sądów itp., umiejętność rozwiązywania konfliktów, mediacji, w tym mediacji rodzinnych i rówieśniczych, umiejętność pracy w grupach niejednorodnych zdrowotnie, chęć merytorycznego samodoskonalenia nauczycieli, pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla rodziców i nauczycieli oferowana w placówce przedszkolnej lub szkolnej).

Czy są dostępne takie zasoby, które mogłyby pomóc w poszerzeniu dostępu do edukacji i samym procesie edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami? Jeśli tak, to jakie? W mojej opinii takie zasoby tkwią w wielu pojawiających się projektach pozaszkolnych dotyczących oferty edukacyjnej dla dzieci niepełnosprawnych. Dobre praktyki mogą być implementowane do pracy szkół. Istnieją również bardzo dobre wzorce inkluzji pedagogicznej w innych krajach Europy, np. w krajach skandynawskich czy Holandii, z których można czerpać wzorce. Jeśli chodzi o zasoby intelektualne, można wykorzystać np. przy konstruowaniu podręcznika dla nauczycieli w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych doświadczenia anglosaskie w tym zakresie (Hegarthy, Pocklington, Lucas, 1982, a także Cohen, Cohen, 1986). Niestety, dostęp do wiedzy specjalistycznej nie jest wystarczający. Problem jest głębszy: brak wiedzy nauczycieli i dyrektorów w zakresie specjalnych potrzeb dzieci i młodzieży przekłada się na brak wsparcia udzielanego rodzicom. W konsekwencji wielu z rodziców pomoc uzyskuje szcątkowo lub niepełnie. Byłoby ważne upowszechnienie modelu wczesnej diagnostyki i tam, gdzie to konieczne i potrzebne, rozszerzenia badań przesiewowych. Modelowym rozwiązaniem jest m.in. kwestionariusz oceny ryzyka spektrum autyzmu u dzieci od 9. do 36. miesiąca życia M-CHAT-R, dostępny on-line wraz z kluczem odpowiedzi.

W celu poprawienia kondycji polskiej szkoły w zakresie jej zadań dydaktycznych i wychowawczych należy przeznaczyć dodatkowe środki finansowe na

wyposażenie lub doposażenie placówek edukacyjnych w obudowę metodyczną potrzebną do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Proces poprawy warunków kształcenia musi być jednak pomyślany kompleksowo, tzn. chodzi nie tylko o wystarczające dotacje finansowe, lecz także o wiedzę, na co i w jakim celu środki powinny być wydatkowane, a zatem wsparcia wymagają również szkolenia kaskadowe dla dyrektorów placówek w zakresie rodzaju i jakości bazy dydaktycznej, zasobów kadrowych, oceny potencjału istniejącego, potrzeb kadrowych, szkoleniowych itp. Dodatkowo potrzebne jest opracowanie spójnej koncepcji praktycznego przygotowania nauczycieli (nowych i obecnie pracujących) do pracy w grupach niejednorodnych pod względem sprawności (fizycznej, intelektualnej, psychicznej itp.) wraz z obudową merytoryczną: podręcznikami, ćwiczeniami, praktykami pedagogicznymi. Co za tym idzie, również uczelnie kształcące nauczycieli powinny mieć dostęp do nowoczesnej bazy kształceniowej i metodycznej w zakresie pedagogiki specjalnej. Należy również brać pod uwagę łączenie zasobów ludzkich, instytucjonalnych, logistycznych, materialnych i finansowych różnych departamentów ministerialnych (edukacji, zdrowia, opieki społecznej, pracy, młodzieży itp.), władz terenowych i lokalnych oraz innych specjalistycznych instytucji, które jest skutecznym sposobem maksymalizowania ich wpływu. Istotne jest także powiązanie podejścia edukacyjnego i społecznego do specjalnych potrzeb edukacyjnych.

## Podsumowanie

Historycznie rzecz ujmując, pierwszym krokiem na drodze realizacji edukacji dla wszystkich była idea tzw. normalizacji. Polegała ona, w największym uproszczeniu, na uznaniu prawa osób niepełnosprawnych intelektualnie do bycia traktowanymi z szacunkiem równym innym członkom społeczeństwa i do umożliwienia im, dzięki odpowiedniemu wsparciu i kształceniu, maksymalnie normalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Idea normalizacji pojawiła się jako reakcja na wieloletnią tradycję segregacji i marginalizacji osób niepełnosprawnych intelektualnie, powszechną praktykę izolowania ich w zamkniętych zakładach czy szpitalach psychiatrycznych oraz odmawianie im wszelkiej wartości jako jednostkom i członkom społeczeństwa.

W obszarze edukacji odpowiednikiem tych praktyk było segregacyjne szkolnictwo specjalne, organizowane głównie dla dzieci określanych jako upośledzone w stopniu lekkim; dla głębiej upośledzonych brakowało najczęściej jakichkolwiek form edukacji. Tak więc dzieci te znajdowały się na marginesie, a ściślej mówiąc – w ogóle poza nawiasem nurtu kształcenia.



Idea normalizacji, odnosząca się głównie do dorosłych, uitorowała drogę pojęciu integracji, używanemu głównie w odniesieniu do dzieci. Upraszczając, integracja oznacza przede wszystkim „nie-segregację”. A więc dzieciom o indywidualnych, specyficznych potrzebach, poddanych z racji tych potrzeb wcześniejszej segregacji, oferuje się integrację. Może ona oznaczać m.in. umieszczenie dzieci niepełnosprawnych w zwykłej szkole –ale np. na różną liczbę dni czy godzin lekcyjnych czy też w klasie specjalnej – zapewniając w ten sposób tzw. integrację przestrzenną; umieszczenie dzieci o specjalnych potrzebach w zwykłej klasie ze sprawnymi rówieśnikami (bez wsparcia lub z zapewnieniem specjalnej pomocy); umieszczenie dzieci sprawnych w klasach dla dzieci niepełnosprawnych (tzw. *reverse mainstreaming*).

Tak rozumiana integracja koncentruje się głównie na umiejscowieniu dziecka w środowisku szkolnym wraz ze sprawnymi rówieśnikami. Jest to oczywiście ogromny postęp w stosunku do segregacyjnego systemu kształcenia, ponieważ daje szansę dziecku niepełnosprawnemu na naukę w lokalnej szkole – bliskiej miejsca zamieszkania jego rodziny i na uczestnictwo – przynajmniej formalne – w życiu szkoły.

Z szeregu badań nad tak rozumianą integracją wyłania się jednak potrzeba kroku naprzód w postaci idei edukacji włączającej. Okazuje się bowiem, że integracja przestrzenna i programowa nie wystarcza. Dzieci w tzw. placówkach integracyjnych nie mają często poczucia, że rzeczywiście autentycznie „należą” do społeczności szkolnej. Nie wystarcza zaspokojenie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych – konieczne jest zadbanie o ich potrzeby osobiste i społeczne. Tak więc włączanie wymaga przekonstruowania systemu szkolnego tak, by stworzyć wszystkim uczniom, niezależnie od rodzaju czy głębokości niepełnosprawności, poczucie przynależności do zbiorowości.

„Włączające szkoły są szczególnie skuteczne w budowaniu solidarności pomiędzy dziećmi o specjalnych potrzebach i ich rówieśnikami” (Deklaracja z Salamanki, UNESCO 1994). Solidarność ta sprawia, że powstaje jedna zbiorowość uczących się dzieci, a nie dwie – tych sprawnych i tych niepełnosprawnych. W ten sposób pojęcie „włączania” wpisuje się w szerszą perspektywę praw człowieka, w myśl której wszelkie formy segregacji są moralnie złe.

Jeżeli chodzi o rolę szkół specjalnych w procesie integracji, to jest ona uzależniona od dominującego systemu oświaty w danym kraju. Tam, gdzie prawie nie ma szkół specjalnych, ich rola jest znikoma. Tam, gdzie system szkolnictwa specjalnego jest rozbudowany, postawy wobec integracji są negatywne. Wynika to m.in. stąd, że nauczyciele specjaliści i inni specjaliści pracujący w sektorze specjalnym uważają się na ogół – i często słusznie – za ekspertów i boją się utraty własnej pozycji. Z kolei nauczyciele zwykłych szkół optują za istnieniem

szkolnictwa specjalnego, są bowiem przyzwyczajeni do przrzucania odpowiedzialności za losy uczniów sprawiających kłopoty na szkoły specjalne. Sprawą kluczową staje się wypracowanie nowoczesnych form kooperacji między instytucjami edukacyjnymi. Niestety, biorąc pod uwagę rzeczywistość społeczną, w której współpraca nie jest najmocniejszą stroną, wypracowanie takiej kooperacji będzie prawdopodobnie zadaniem na kolejne dekady.

Kwestie uspołecznienia szkoły, podmiotowości wszystkich nauczycieli i uczących się, ich kreatywności oraz partycypacji w procesie kształcenia i samostanowienia o nim, wymagają aktywnej niezgody na ukryty program odczłowieczania w toku edukacji. Szkoły powinny stawiać się mikrospołecznościami tworzonego wspólnie dobra i wzajemnego szacunku, przyjaźni, która nie będzie ślepa, naiwna i opierająca się na podziale i wyzyskiwaniu jednych (uczniów i ich rodziców) przez drugich (nauczycieli) lub odwrotnie, ale stanie się tworzycem autentycznego zaangażowania wszystkich podmiotów edukacji w budowanie przestrzeni wiedzy osadzonej w prawdzie i dobru.

## Bibliografia

- Ainscow, M. (2000). Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne* (s. 181–207). Warszawa: CMPP-P MEN.
- Bayliss, F. (1996). Modele integracji pedagogicznej. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne* (s. 35–40). Warszawa: CMPP-P MEN.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cohen, A., Cohen, L. (red.) (1986). *Special Education Needs in the Ordinary School: A Sourcebook for Teachers*. London: Paul Chapman Publishing.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez ŚWIATOWĄ KONFERENCJĘ DOTYCZĄCĄ SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH: DOSTĘP I JAKOŚĆ Salamanka, Hiszpania 7–10 czerwca 1994 r. UNESCO 1994. [http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja\\_z\\_salamanke.pdf](http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanke.pdf); dostęp: 26.11.2016.
- Hegarty, S., Pocklington, K., Lucas, D. (1982). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. London: NFER-Nelson.
- Informacja o wynikach kontroli NIK. KNO-4101-01-00/2012, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,4585,vp,5892.pdf>; dostęp: 28.07.2016.
- Jönsson, T. (1995). *Inclusive Education*. Genewa: UNDP.

- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych, [http://www.niepelnosprawni.pl/files/www.niepelnosprawni.pl/public/formularze/konwencja\\_praw\\_osob\\_niepelnosprawnych.pdf](http://www.niepelnosprawni.pl/files/www.niepelnosprawni.pl/public/formularze/konwencja_praw_osob_niepelnosprawnych.pdf); dostęp: 28.07.2016.
- Kopińska, J. (2015). *Czy Bóg wybaczy siostrze Bernadecie*. Warszawa: Świat Książki.
- Kopińska, J. (2016). *Polska odwraca oczy*. Warszawa: Świat Książki.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*. Tłum. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk. Warszawa: Fundacja Studiów Badań Edukacyjnych.
- Mitchell, D. (red.) (2005). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*. New York: Routledge.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Context*. London: Fulton.
- Special Needs Education in Europe (2003) THEMATIC PUBLICATION, European Agency for Development in Special Needs Education, [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf); dostęp: 26.11.2016.
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 (Rezolucja 48/96). Narody Zjednoczone, 1994. [http://rownosc.info/media/uploads/standardowe\\_zasady.pdf](http://rownosc.info/media/uploads/standardowe_zasady.pdf); dostęp: 26.11.2016.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Veck, W. (2014). Hope, disability and inclusive participation in education. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (2), 177–195.
- Veck, W. (2014b). Inclusive pedagogy: Ideas from the ethical philosophy of Emmanuel Levinas. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 451–464.

## **Funkcje szkoły w kalejdoskopie dyskursu prasowego**

### **Wprowadzenie**

Szkoła w trakcie swego istnienia stale poszukiwała najlepszych sposobów wypełniania swego powołania. Na przestrzeni dziejów badacze i teoretycy analizowali różne aspekty jej pracy, by w rezultacie wskazywać na satysfakcjonujące rozwiązania. Również współcześnie rzeczą wręcz naturalną jest powszechne zainteresowanie szkołą i edukacją. Jednakże nowe wymagania wobec szkolnictwa stawiają w innym świetle dotychczasową pracę i funkcjonowanie instytucji oświatowych różnego szczebla. Weryfikacji poddawane jest funkcjonowanie szkolnictwa: od założeń i celów wyznaczających w istotnej mierze perspektywę na przyszłość, po rozwiązania najbliższe codziennej praktyce i na bieżąco ją modyfikujące. W procesie tym wyłania się współczesny obraz szkoły – jej funkcji, uwzględniający część minionej perspektywy poznawczej, która zostaje przewartościowana przez nową interpretację. Przestrzeń publiczna staje się w tym przypadku swoistą platformą wymiany informacji na temat dokonujących się zmian, czy choćby wyrażania nastrojów społecznych, a obecność danej problematyki w debacie publicznej ukierunkowuje uwagę na ważne problemy (Nowosad, 2003).

W tak przyjętej optyce dużego znaczenia nabiera możliwość poddania najważniejszych zmian publicznej dyskusji. Zmian, które z jednej strony pobudzą partnerów szkoły do zaangażowania się w sprawy oświaty, przypominając, że należą one do podstawowych kwestii życia publicznego, z drugiej strony – wyrażane publicznie poglądy mogą przekonać nauczycieli do proponowanych stanowisk, usunąć niejasności. Akceptacja lub przyzwolenie na proponowane

rozwiązania jest w tym przypadku niezbywalnym warunkiem sprzyjającym zmianom. Innym ważnym aspektem debaty publicznej jest postawienie decydom ważnych pytań, zwrócenie uwagi na obszary niedopracowane czy też ostrzeżenie przed możliwymi zagrożeniami. Aby debata oświatowa mogła spełnić pożądane oczekiwania, potrzebne są wzajemne relacje presji, wsparcia i ustawicznych negocjacji, które obejmą wszystkich bezpośrednio i pośrednio związanych z edukacją, włączając w swój nurt jak najszersze rzesze społeczeństwa i w ten sposób wynosząc kwestie oświaty ze „sfery ciszy społecznej” (Kwieciński, 1998, s. 28).

Debata publiczna jako wymiana poglądów, rozpatrywanie różnych perspektyw i punktów widzenia, może odbywać się w wielu miejscach. Areną debaty mogą być obrady parlamentarne, spotkania różnych gremiów o bardziej lub mniej sformalizowanej formule działania. Mogą być też media. Pełnią one przy tym podwójną rolę: z jednej strony są wyrazicielem opinii publicznej, z drugiej ją kreują. Dlatego przyjmujemy, że podejmowane przez media sprawy dotyczące oświaty z jednej strony stanowią odzwierciedlenie zainteresowania społeczeństwa edukacją, z drugiej – mogą prowadzić do pogłębionego przyglądania się wskazywanym zjawiskom i decyzji o podjęciu określonego, oddolnego działania<sup>1</sup>.

Na potrzeby prezentowanego tekstu sięgnęliśmy do prasy o zasięgu ogólnopolskim, czyli takiej, która jest dostępna w każdym rejonie Polski i w której podejmowane są zagadnienia dotyczące wszystkich Polaków. Dobór tytułów wiązał się także z potrzebą ukazania różnych perspektyw wynikających z odmiennych opcji politycznych: prawicowych i lewicowych. Zróznicowanie to ukazuje odmiennosc wygłaszanych poglądów i idących za tym proponowanych rozwiązań niektórych kwestii, głównie na płaszczyźnie ideologicznej (np. stosunek do religii). W tym względzie zdecydowałyśmy o wyborze takich dzienników, jak „Gazeta Wyborcza”, „Polityka” (opcja lewicowa) oraz „Rzeczpospolita”, „Uważam Rze” (opcja prawicowa). Ważna była też cezura czasowa, która zakreśliła ramy dokonanego przeglądu oraz umożliwiła ukazanie reorientacji w priorytetach dotyczących spraw oświatowych, kształtowanych w debacie publicznej. Uznałyśmy, że ramy czasowe wyznaczają ważne decyzje dotyczące oświaty podjęte na szczeblu ministerialnym po 1989 roku, czyli po transformacji ustrojowej – są to więc lata od 1991 roku do 2015<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Miało to miejsce np. w przypadku, bardzo silnie rozwijającego się, ruchu rodziców sprzeciwiających się obniżeniu wieku szkolnego, począwszy od 2007 roku.

<sup>2</sup> Artykuł stanowi zmienioną i uaktualnioną wersję tekstu: I. Nowosad, I. Kopaczyńska (2015). Oświata polska w debacie publicznej. W: A. Sander, M.S. Szymański (red.), *Pedagogika społeczna – nowe wyzwania w Polsce i w Niemczech* (s. 61–76). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego MINERWA.

Struktura tekstu przywołuje tematy poruszane w mediach, które są odzwierciedleniem kwestii interesujących opinię publiczną oraz ukazują, na ile społeczeństwo aktywnie angażuje się w rozwiązywanie problemów dotyczących szkoły. Celem lepszego zobrazowania charakteru wyrażanych poglądów przytoczone zostały niektóre tytuły prasowe.

Wyodrębnienie tematów debaty publicznej było podyktowane z jednej strony częstotliwością publikowania tekstów na dany temat, z drugiej ciągłością debaty w wybranych obszarach. Poruszane kwestie nie mają układu chronologicznego, zgodnego ze zmianami wdrażanymi ogólnie, ale odzwierciedlają problematykę funkcji szkoły absorbującą opinię publiczną od 1989 roku. Omawiamy je w kolejnych podpunktach.

### Funkcje szkoły

Pojęcie funkcji *functio* (poch. łac.) w dosłownym tłumaczeniu znaczy tyle co „czynność” (Tokarski, 1980, s. 237), jednak zakres tego pojęcia z czasem uległ rozszerzeniu, wkraczając i znajdując sobie trwałe miejsce w różnych dziedzinach nauki oraz życia ludzkiego. Słownik języka polskiego podaje trzy zakresy znaczeniowe tego pojęcia (Szymczak, 1996, s. 580):

- 1) utożsamiane z pracą, obowiązkiem, które ktoś ma wykonać lub z zajmowanym stanowiskiem;
- 2) rozumiane jako działanie, funkcjonowanie; rola, zadanie czegoś;
- 3) jako jedno z podstawowych pojęć matematyki, wyrażające wzajemny związek albo zależność dwóch lub więcej wielkości.

Analizując pojęcie funkcji na gruncie pedagogiki w kontekście pracy szkoły, można odnaleźć jej rozumienie we wszystkich trzech zakresach pojęciowych (Nowosad, 2001, s. 30–32).

W pierwszym znaczeniu *funkcja* dotyczy zakresu powinności, zadań i obowiązków przypisanych osobom zatrudnionym w szkole. Wskazują na to procedury prawne i organizacyjne (mianowanie, powołanie, nadanie), mogące nauczycielom przypisać określone funkcje w rozumieniu stanowiska np. dyrektora szkoły, wizytatora, pedagoga szkolnego, instruktora harcerskiego, wychowawcy internatu oraz wychowawcy klasy. Przyjęty na tej drodze zakres powinności ujęty jest w specjalnie ku temu sformułowanych aktach normatywnych prawa oświatowego. W poważnej części przepisy resortowe kształtują tzw. funkcję założoną, mającą zaistnieć w rzeczywistości szkolnej.

Drugie znaczenie funkcji, koncentrujące się na działaniu, dotyczy zbioru pewnych prac (lub obowiązków) delegowanych danej osobie lub temu, co

powinna robić osoba zajmująca dane stanowisko. W tym rozumieniu istotne jest wypełnianie funkcji, czyli działanie rozumiane jako wykonywanie zawodowych obowiązków zatrudnionych w szkole osób.

Trzecie rozumienie funkcji w ujęciu matematycznym mówi o wzajemnym związku dwu lub więcej wielkości bądź o ich wzajemnej zależności. Pojęcie to w tej jednej ze ścisłych nauk nie jest jednoznaczne, toteż przenosząc pojęcie to na grunt pedagogiki, nie upraszcza się wcale jego znaczenia. Dlatego, mając na myśli funkcje szkoły, należałoby brać pod uwagę jej zależność od jakiejś jednej, istotnej dla niej *wielkości* lub od kilku *wielkości*. W tym przypadku trudność w określeniu tego pojęcia sprawia dotychczasowa różnorodność w rozumieniu i określaniu pojęcia funkcji szkoły na tle celów i wybranych ideologii. Czynniki, od których ona zależy, jak podaje Wincenty Okoń (1991, s. 9), „są ogromnie zróżnicowane i mało wymierne lub całkiem niewymierne, a przy tym pod wpływem przemian historycznych stale ulegają przewartościowaniu”. Poczynając od najdawniejszych czasów, funkcje szkoły wyznaczał cały splot czynników, z reguły wszakże – w zależności od kontekstu historycznego – jakiś czynnik brał górę nad innymi i nadawał funkcjom szkoły w danych warunkach społecznych jakiś swoisty wymiar. Pełna analiza funkcji szkoły możliwa jest przy zestawieniu wszystkich trzech znaczeń tego pojęcia. Ich łączne omówienie daje szansę na uchwycenie powiązań i relacji funkcji szkoły z innymi elementami systemu społecznego.

## Główne kierunki zmian edukacji

Po 1990 roku miały miejsce trzy znaczące punkty zwrotne w reformowaniu oświaty. Ich celem było dążenie do poprawy jakości edukacji po latach totalitaryzmu i zideologizowania. Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty była pierwszym porządkującym i formalnym dokumentem, będącym też przepięczeniem zmiany ustrojowej w Polsce. Miała uruchomić inicjatywy oddolne i umożliwić demokratyzację oświaty, a także nadać szkołom i nauczycielom autonomię. Idee decentralizacji wyrażały się w zachęcaniu do innowacyjności, do prowadzenia eksperymentów pedagogicznych, tworzenia autorskich programów, klas, szkół niepaństwowych. Działania te miały pobudzić zideologizowaną i zcentralizowaną wcześniej oświatę do zmian.

W 1999 roku reforma miała charakter strukturalny, zmieniła organizację systemu szkolnego oraz wprowadziła system wspierania i zabezpieczania jakości edukacji. Umożliwiono szkołom wprowadzenie wewnętrznego systemu oceniania oraz wprowadzono system egzaminów zewnętrznych. Zmieniono



charakter egzaminu maturalnego. Kontynuowane były też procesy autonomizacji szkół. Zmiana struktury polegała na likwidacji 8-klasowych szkół podstawowych i 4-letnich liceów, a w zamian za to powołaniu 6-klasowych szkół podstawowych, 3-letnich gimnazjów i 3-letnich liceów. Zlikwidowano jeden obowiązujący program, a w zamian zaproponowano podstawę programową, co zainicjowało pluralizm programowy. Powstające programy odzwierciedlające autorskie rozwiązania, miały być zgodne z podstawą programową oraz odpowiadać na zapotrzebowanie konkretnej szkoły. Stworzyło to asumpt do kreowania decyzyjności i odpowiedzialności szkół w kwestiach dotyczących programów kształcenia. W klasach I–III zlikwidowano nauczanie przedmiotowe na rzecz kształcenia zintegrowanego, a ocenianie przyjęło charakter opisowy. Zlikwidowano egzamin na studia, zastępując go punktowaniem świadectwa maturalnego. Stworzono też ścieżki awansu zawodowego nauczycieli, otwarto możliwości tworzenia szkół niepublicznych, a rodzicom stworzono szansę pełniejszego zaangażowania w życie szkół.

Reforma w 2009 roku była reformą programową. Nastąpiła zmiana programów kształcenia jako skutek zmian w podstawach programowych, co pociągnęło za sobą wymianę podręczników szkolnych. Podjęto decyzję o obniżeniu wieku szkolnego do 6 lat. Wprowadzona została także zmiana w organizacji kształcenia zawodowego. Istotnym elementem tej reformy była zmiana trybu przygotowania do matury oraz przebieg egzaminów zewnętrznych. Przygotowanie do matury już od II klasy odbywa się w grupach fakultatywnych, a nie w dotychczasowych zespołach klasowych, które tworzone są na podstawie wyborów przedmiotowych dokonywanych przez uczniów. Profilowany w ten sposób jest przyszły kierunek studiów, ale też zamyka to ścieżkę kształcenia ogólnego, gdyż przedmioty niewybrane przez ucznia nie są już elementem jego kształcenia.

### **Organizacyjne podstawy pracy szkół w debacie publicznej. Krytyka zmian strukturalnych**

Analizując wątpliwości związane z reformą strukturalną, Krzysztof Konarzewski pisał: „Nie było od nich wolne nawet kierownictwo resortu, co przyznał Wojciech Książek, wiceminister oświaty w rządzie Jerzego Buzka, mówiąc na konferencji w Kancelarii Premiera 22 maja 2001 r. : „[...] decyzję o gimnazjum, tym kole zamachowym reformy, właściwie podjął pan minister Mirosław Handke. To była jego autorska decyzja. Myśmy się wahali. Czego dotyczyły te wahania, nie wiemy, ale musiały mieć związek z jakością samego projektu.

Przeciwnicy reformy uznali, że jest on mętny i nierealistyczny – raczej polityczne widzimisię niż przemyślany plan naprawy oświaty” (Konarzewski, 2002, s. 23–24).

Można powiedzieć, że reforma systemu edukacji sprowokowała społeczny dyskurs nad rolą i rangą oświaty w życiu codziennym. Zmusiła wiele środowisk do refleksji i wnikięcia w problemy, które od lat starano się rzucić na innych. Komentując ten fakt w innej publikacji, Konarzewski podkreśla: „Trzymani przez kilka dziesięcioleci na ścisłej diecie Polacy odkrywają dziś smak publicznych *dyskursów praktycznych*. Reforma oświaty, w przeszłości projektowana w zaciszu gabinetów, teraz stała się własnością publiczną: po kraju krążą teksty zawierające projekty i kontrprojekty, słowa poparcia i krytyki, deklaracje współpracy i sprzeciwu” (Konarzewski, 1999, s. 78). Należy jednak w tym miejscu postawić pytanie: czy to żywiołowe zainteresowanie sprawami edukacji wywołane przez reformę zostanie utrzymane? Czy przemieni się w próbę „budowania zarysów planowej zmiany edukacyjnej dla nowego społeczeństwa ludzi uczących się w nowej, jeszcze nie znanej i nigdzie nie doświadczonej demokracji uczestniczącej czy podmiotowej” (Kwieciński, 2000, s. 196).

Jakie zatem były społeczne reakcje na reformowanie oświaty i jakie było ich podłoże? Wyraźnie akcentowaną, zauważalną kwestią podejmowaną w debacie publicznej była reorganizacja struktury oświaty w Polsce. Można powiedzieć, że zmiana ta odbyła się z dnia na dzień. Dotychczasowa ośmioklasowa szkoła podstawowa i czteroletnie liceum zostały podzielone na sześcioklasową szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum i trzyletnie liceum. Wydzielenie gimnazjum jako odrębnego etapu szkolnego wywołało zdecydowanie negatywne komentarze, tym bardziej, że zmiana została wprowadzona bez wcześniejszych równoległych działań związanych z przygotowaniem bazy i kadry szkół. Szkoły podstawowe miały bowiem swoje budynki i całą infrastrukturę, podobnie licea. Gimnazja natomiast tę infrastrukturę musiały tworzyć. Najczęściej przyjmowano następujące rozwiązania: likwidowano szkołę podstawową, a w jej miejsce powoływano gimnazjum, likwidowano liceum, a w jego miejsce powoływano gimnazjum lub w dotychczasowych szkołach podstawowych lub liceach powoływano zespół szkół. Przy czym częstsze były rozwiązania łączące licea i gimnazja niż szkoły podstawowe i gimnazja. Wówczas w jednym budynku szkolnym funkcjonowały dwie szkoły.

Podobnie problem rozwiązywano z kadrą nauczycielską. Nauczyciele likwidowanych szkół musieli podjąć decyzję o przejściu do kształcenia gimnazjalnego lub pozostaniu na etapie kształcenia podstawowego, co czasami wymagało przeniesienia miejsca pracy do innej lokalizacji budynku szkoły.

Dokonanie zmiany musiało się odbyć w ogromnym tempie, gdyż wraz z końcem roku szkolnego pracę kończyły szkoły w dawnej strukturze, a od nowego roku, po wakacjach uruchamiane były już szkoły w nowej strukturze. Jeśli gimnazjum nie mogło powstać jako odrębna szkoła, wówczas uczniowie funkcjonowali w budynku dotychczasowych szkół podstawowych, a samo gimnazjum miało charakter wirtualny (Famuła, 2010). Nauczyciele w nim pracujący rekrutowali się z kadry szkoły częściowo podstawowej, częściowo pracując na pół etatu lub zlecenie. Byli w szkole tylko „na chwilę” i nie współtworzyli wspólnoty szkolnej. Uczniowie w związku z powyższym doświadczali swobodnego zawieszenia – nie byli już uczniami szkoły podstawowej, ale pozostawali w tej samej szkole, wśród tych samych nauczycieli oraz tych „dochodzących”, nie zawsze w pełni identyfikujących się z tą właśnie szkołą. Trudno w takich warunkach budować etos szkoły.

Zarzuty, które wówczas pojawiały się, miały nie tylko charakter organizacyjny, lecz także merytoryczny. Okazało się bowiem, że zgromadzenie w jednej szkole uczniów w trudnym rozwojowo okresie między 13. a 16. rokiem życia, przysporzyło wielu problemów natury wychowawczej. Nauczyciele czuli się nieprzygotowani do radzenia sobie z niespotykaną liczbą i nasileniem trudnych sytuacji. Uczniowie kończący szkołę podstawową w tym okresie przechodzą kryzysy tożsamościowe, emocjonalne, przeżywają napięcia wynikające z dojrzewania płciowego, poszukują swojego miejsca w grupie rówieśniczej, a nieadekwatne reagowanie dorosłych może te trudności potęgować (Brzezińska, 2000, s. 225). Potrzeba wzajemnego poznania szczególnie w zakresie wymagań, reguł zachowania i możliwości ich spełniania wprowadza niepewność, burzy poczucie bezpieczeństwa, co staje się źródłem konfliktów. Zanim uczniowie i nauczyciele dobrze się poznali, musieli już rozstać się ze sobą.

Dodatkowo okazało się, że zintegrowanie nowo powstającego zespołu klasowego jest trudne, jeśli czas jest tylko trzyletni. Efekty pracy wychowawczej mogłyby być widoczne dopiero w kolejnym roku, a wówczas uczniowie kończą już edukację w gimnazjum i przechodzą do następnego etapu kształcenia.

Problemem okazały się też rozwiązania podejmowane w małych gminach, w których zdecydowano o tworzeniu w mniejszych miejscowościach zespołów szkolnych, złożonych ze szkoły podstawowej i gimnazjum. Wówczas najmłodszy uczniowie narażeni byli na przejawy niechęci ze strony uczniów gimnazjum, którzy przechodząc do etapu gimnazjalnego – zdarzało się – demonstrowali swoją wyższość. Stało się to przedmiotem ogólnopolskiej dyskusji na łamach prasy.

Innym problemem w małych miejscowościach, mającym podłoże logistyczno-organizacyjne, była także zmiana umiejscowienia szkół różnego

szczebla. Z dwóch szkół podstawowych w dwóch miejscowościach jedna musiała zostać przekształcona w gimnazjum. Dzieci do momentu reformy strukturalnej w szkolnictwie uczęszczały w swojej miejscowości do szkoły podstawowej, a po jej ukończeniu mając lat 15, przechodziły do kolejnego szczebla edukacyjnego, najczęściej dojeżdżając do większej miejscowości. Po zmianie problem polegał na tym, że dojazdy do szkoły w dużym stopniu zaczęły dotyczyć również najmłodszych uczniów, dopiero rozpoczynających edukację, szczególnie wówczas, gdy w danej miejscowości zlikwidowano szkołę podstawową, a utworzono w jej miejsce gimnazjum. Organizacja dojazdów pociągnęła za sobą potrzebę uruchomienia komunikacji szkolnej.

Problem dojazdu do szkoły wiązał się z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom, ale miał też swój wymiar emocjonalny, który dotyczył higieny uczenia się, potrzeby sprawnej organizacji zajęć w szkole, utrudnień w realizacji przez uczniów zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Wszystkie wskazane czynniki spowodowały falę niezadowolenia ze zmian i były szeroko komentowane w mediach.

Ówczesna debata publiczna koncentrowała się głównie na kwestiach organizacyjnych oraz podających w wątpliwość wyłonienie gimnazjum jako odrębnego etapu kształcenia. Wskazywano na rozdrobnienie edukacji dzieci i młodzieży, na relatywnie krótkie etapy, co narażało uczniów na częste zmaganie się z utratą poczucia bezpieczeństwa, zmiany formalnych i w następstwie nieformalnych grup rówieśniczych, zmiany nauczycieli z ich wymaganiami, trudności w zachowaniu ciągłości oddziaływań wychowawczych. Współcześnie powraca obszar spraw powiązanych ze strukturą systemu szkolnego. Co ciekawe, to co wcześniej było argumentem przemawiającym za wprowadzeniem gimnazjum do systemu polskiego szkolnictwa, dzisiaj jest argumentem przeciwnym. W momencie przygotowywania przedstawianej publikacji Sejm RP uchwalił ustawy wprowadzające zmiany w prawie oświatowym. Zmieni się docelowa struktura szkół i od roku 2017/2018 rozpocznie się stopniowe wygaszanie gimnazjów. Szkoła podstawowa stanie się ponownie 8-klasowa, a licea 4-letnie. Nastąpi też zmiana w kształceniu zawodowym. Debata publiczna zapewne będzie kontynuowana.

## **Funkcja opiekuńcza szkoły w kontekście debaty nad obniżeniem wieku szkolnego**

Obniżenie wieku szkolnego, jako decyzja Ministerstwa Edukacji Narodowej, podjęta w 2009 roku, stała się przyczynkiem do bardzo zdecydowanej, negatywnej reakcji społecznej. Zaangażowanych w dyskusję zostało wiele kręgów

społecznych, gremiów i grup. Wypowiadali się także ci, którzy nie mieli aktualnie dzieci w wieku szkolnym. Siła protestów była tym większa, im bardziej ministerstwo ignorowało głosy rodziców. Zjawiska towarzyszące powstaniu projektu reformy, a później jej wdrażaniu, wywołały wiele wątpliwości, by nie powiedzieć fali krytyki, gdyż pomimo otwarcie głoszonej potrzeby społecznego dyskursu, ministerstwo nawiązywało bardziej do dawnych praktyk znanych przed 1989 roku. Krzysztof Konarzewski zaznaczał: „[...] porozumiewanie się autorów reformy polskiego systemu oświaty z różnymi kręgami społecznymi było dalekie od doskonałości: mówili, ale nie słuchali. W publikacjach i na niezliczonych zebraniach rozwijali własną wizję szkolnictwa, lecz nie wsłuchiwali się w pytania i milczeniem lub propagandowym frazesem zbywali wątpliwości” (Konarzewski, 2002).

Uwadze autorów reformy umknęło, że włączenie dzieci sześciolletnich w system szkolny wiąże się jednocześnie z faktem, że do każdej kolejnej klasy przejdą dzieci o rok młodsze niż przed 2009 rokiem. W debacie publicznej stawiano pytania, na ile szkoły i nauczyciele są gotowi do pracy z dziećmi młodszymi niż dotychczas. Rozwojowe możliwości zarówno dzieci sześciolletnich, jak i tych kończących etap edukacji wczesnoszkolnej wymagają ze strony nauczycieli reorganizacji w metodach pracy, wymaganiach i oczekiwaniach. Dotyczy to zarówno nauczycieli przyjmujących najmłodszych uczniów, jak i tych nauczycieli, którzy przyjmują uczniów do klasy czwartej.

Nie kwestionując dojrzałości dzieci w sferze poznawczej, możliwości uczenia się uczniów szkole, podawano w wątpliwość ich dojrzałość emocjonalną i społeczną w kontekście schematów działania nauczycieli w polskich szkołach.

Silny niepokój wzbudzała kwestia organizacji pracy szkoły w odniesieniu do realizacji funkcji opiekuńczej. Niedofinansowanie<sup>3</sup> polskiej oświaty, brak wystarczających środków finansowych ze strony państwa na przystosowanie klas, świetlic i zaplecza sanitarnego na potrzeby młodszych dzieci były przyczyną obaw rodziców mających podjąć decyzję o posłaniu sześciolletnich dzieci do szkoły. Kompleksowa opieka przedszkolna, bezpieczeństwo dzieci, czas pracy placówek przedszkolnych, prorozwojowy charakter zajęć bez presji oceny to argumenty wysuwane jako kluczowe przez rodziców nie decydujących się na posłanie dziecka do szkoły.

---

<sup>3</sup> Reforma z 1999 roku w kwestii finansowania szkół wprowadziła istotną zmianę. Utrzymanie szkół stało się zadaniem gmin, nastąpiła więc decentralizacja wydatków związanych z oświatą. Spowodowało to dużą dysproporcję w warunkach pracy szkół w gminach o różnych zasobach materialnych.

Na fali niezadowolenia rodzice uruchomili społeczną akcję „Ratuj Maluchy”<sup>4</sup>, która bardzo aktywnie uczestniczyła w debacie publicznej. Z jednej strony podejmowana aktywność służyła demaskowaniu sytuacji w szkołach, także prowadzeniu akcji informacyjnej dotyczącej rozwojowych cech dzieci w wieku 6–7 lat, a z drugiej uczestniczeniu w otwartej dyskusji z różnymi gremiami. Tak szeroko zakrojona i długotrwała debata publiczna musiała ostatecznie doprowadzić do ustąpienia ministerstwa. W efekcie decyzja o obniżeniu wieku szkolnego została czasowo odroczone. Do września 2014 roku (to jest dwa lata później niż pierwotnie przewidywał projekt) decyzję o posłaniu dziecka do szkoły w wieku sześciu lat pozostawiono w rękach rodziców. Ten problem obecny jest na łamach mediów najdłużej, bo od ponad 5 lat niezmiennie.

Burzliwy i długotrwały przebieg debaty publicznej nad obniżeniem wieku szkolnego wskazuje, że wypełnianie funkcji opiekuńczej przez szkoły w odniesieniu do najmłodszych uczniów ma dla rodziców bardzo istotne znaczenie. Ich wielogodzinna praca zawodowa powoduje, że chcą mieć pewność, że ich dzieci nie pozostaną w tym czasie bez profesjonalnej opieki. Biorąc pod uwagę, że charakter opieki i edukacji w pierwszych latach szkolnych doświadczeń jest dla dzieci kluczowy z perspektywy ich sukcesów edukacyjnych, wydaje się zrozumiałe, że debata publiczna jest tak wyrazista. Warto zauważyć, że z dniem 23 stycznia 2016 roku weszła w życie nowelizacja ustawy o systemie oświaty, w efekcie której ponownie został podwyższony wiek rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego. Od września 2016 roku do szkoły poszły obowiązkowo już nie dzieci 6-letnie, ale 7-letnie.

## **Ideologie i wartości w debacie publicznej. Problematyka funkcji wychowawczej szkoły**

Kolejnym problemem w debacie publicznej były kwestie ideologii i wartości obecnych w szkole. Wśród tematów podejmowanych w mediach w tym zakresie były: religia w szkole, mundurki szkolne i bezpieczeństwo uczniów.

**Religia.** Włączenie religii – na mocy konkordatu – do przedmiotów realizowanych w planie zajęć szkolnych ma charakter światopoglądowy i dlatego wzbudził wiele kontrowersji. Szczególnie emocjonujące okazały się dyskusje wokół kwestii eksponowania symboliki religii katolickiej w klasach szkolnych.

---

<sup>4</sup> Po roku prowadzenia akcji „Ratuj Maluchy” Tomasz i Karolina Elbanowscy, jako inicjatorzy akcji, powołali Stowarzyszenie Rzecznik Praw Rodziców.



Umieszczenie w przestrzeni klas krzyży miało swoich zwolenników i równie zagorzałych przeciwników. Obserwować można było jednocześnie polaryzację polityczną dyskusji. Lewica opowiadająca się za szeroko pojętą wolnością i egalitaryzmem występowała przeciw umieszczaniu krzyża w klasach szkolnych, argumentując to zawłaszczeniem przez katolicyzm przestrzeni nie tylko fizycznej, lecz także mentalnej. Uznawano obecność krzyża za przejaw dyskryminacji tych, którzy katolikami nie są oraz wskazywano tym samym na naruszenie wolności i demokracji. Prawica z kolei argumentowała, że Polska jest krajem głównie katolików, a w Preambule Konstytucji RP (Dz. U., 1997, nr 78, poz. 483) odwołuje się do kultury zakorzenionej w chrześcijańskim dziedzictwie i roli katolicyzmu w dziejach narodu. Obecność katolickiej symboliki w nauczaniu religii w szkole zapewnia również podpisany ze Stolicą Apostolską konkordat.

Obecność w szkole religii w kraju postkomunistycznym siłą rzeczy wywołała gorące dyskusje. Z jednej strony ujawniała się nostalgia za przedwojenną edukacją, jednolitością wyznaniową i konserwatywną ideologią kładącą nacisk na tradycyjne wartości jak religia (w tym przypadku katolicyzm). Z drugiej strony podkreślano potrzebę dążenia do racjonalnego i demokratycznego sposobu myślenia.

W przestrzeni publicznej dyskutowano także problem oceniania i włączania oceny z religii do średniej ocen otrzymywanych na świadectwie szkolnym. Pytaniem, które również stawiano, było organizowanie zajęć dla uczniów, którzy nie uczęszczali na religię. Szkołom zarzucano nieumiejętne planowanie zajęć i niezabezpieczanie lekcji etyki tym, którzy zrezygnowali z religii.

Na mocy konkordatu nauczać religii mogli tylko ci, którzy wypełnili wymogi stawiane przez episkopat. W pierwszych latach funkcjonowania religii w szkołach emocje w debacie publicznej wzbudzał problem przygotowania pedagogicznego takich osób. Mimo istniejących uregulowań formalnych tego zagadnienia, pytanie powraca, zwłaszcza w sytuacjach, mocno nagłaśnianych przez media, łamania zasad pracy pedagogicznej przez księży i katechetów. Indywidualne przypadki negatywnych zdarzeń są szczególnie podsycane w prasie lewicowej („Gazeta Wyborcza”). Wielokrotne przywoływanie tego samego zdarzenia prowadzi do przeświadczenia, że takich zdarzeń jest bardzo wiele i że dotyczą głównie księży-nauczycieli. A stąd już prosta droga do dokonywania w nieuprawniony sposób daleko idących uogólnień.

Warto zwrócić uwagę, iż tocząca się publicznie debata dotycząca religii w szkołach staje się narzędziem walki politycznej i powraca cyklicznie w okresach przedwyborczych. Debata wokół religii to także stawianie pytań o ideologię i wartości stanowiące podstawę edukacji. Jej obecność w mediach może wskazywać, że funkcja wychowawcza szkoły ma dla społeczeństwa istotne znaczenie.



**Mundurki szkolne.** Równie emocjonujące było w 2006 roku wprowadzenie obowiązku mundurków szkolnych przez ówczesnego ministra MEN Romana Giertycha. Kontrowersje w debacie publicznej wzbudziło odgórne narzucenie wszystkim szkołom wymogu ujednoczonego stroju szkolnego uczniów. Niechęć wobec takiej decyzji okazali zarówno uczniowie, jak i rodzice, a także sami nauczyciele. Tym bardziej, że obowiązek ten miał być restrykcyjnie kontrolowany na poziomie szkoły oraz przez kuratoria oświaty.

Niechęć do mundurków szkolnych była też różnie uzasadniana. Rodzice używali głównie argumentacji finansowo-organizacyjnej. Wskazywali na dodatkowy wydatek, co w kontekście całości wydatków na podręczniki i inne szkolne artykuły rzeczywiście stanowiło obciążenie, oraz akcentowali dodatkowy obowiązek nałożony na rodziców dbania o codzienną jakość stroju. Uczniowska niechęć wiązała się z wprowadzeniem do szkoły kolejnego elementu szkolnego ujednoczania i pozbawiania indywidualności. Nauczyciele natomiast wskazywali restrykcyjność nakazu i zewnętrzne narzucenie obowiązku przez ministra, który nie był w pełni przez nich akceptowany.

Można powiedzieć, że bardziej sposób wprowadzenia nakazu niż sam fakt istnienia mundurka był czynnikiem emocjonującym w debacie publicznej. Mundurki szkolne mogą przecież stać się elementem etosu szkoły, jednak muszą być traktowane przez wszystkie podmioty edukacji jako element integrujący i będący zewnętrznym wyrazem uewnętrznionych wartości, z którymi wszyscy się identyfikują. Nie nastąpi to w wyniku zewnętrznego zadekretowania obowiązku. Musi być wyrazem tradycji szkoły i oddziaływań o charakterze wychowawczym, które zbudują akceptację uczniów.

**Bezpieczeństwo w szkole.** Problematyka bezpieczeństwa w szkole podejmowana w debacie publicznej ma dwojaki charakter. Z jednej strony dotyczy obecności firm ochroniarskich w szkole, z drugiej wiąże się z budowaniem pozytywnych relacji i poczucia bezpieczeństwa psychicznego uczniów. Zadaniem ochrony w szkole ma być czuwanie nad tym, aby niepożądane osoby, np. zakłócające spokój czy dilerzy narkotyków, nie mogły wejść na teren szkoły. Monitorowanie obcych osób podejmowane jest po to, aby nie prowokować sytuacji związanych z agresją. Ma ustrzec przed wnoszeniem niebezpiecznych narzędzi na teren szkoły i aktami wandalizmu.

Jednak obecność umundurowanych funkcjonariuszy firm ochroniarskich wywołuje pytania o funkcję wychowawczą szkoły. Scedowanie części zadań wychowawczych, a także próba zastąpienia kontroli społecznej zewnętrzną firmą ochrony, która nie posiada w zakresie swojego działania

celów pedagogicznych, a jedynie komercyjne, wprowadza czynnik zakłócający przebieg procesu wychowania w szkole.

Z kolei zapewnienie bezpieczeństwa psychicznego diskutowane jest w kontekście relacji między uczniami oraz między nauczycielem a uczniami. Głośno piętnuje się na łamach prasy i na portalach internetowych sytuacje agresywnych zachowań nauczycieli wobec uczniów. Jeśli zdarzają się, to oczywiście bulwersują opinię publiczną i są szeroko komentowane.

Prasa także chętnie ujawnia przypadki znęcania się uczniów nad rówieśnikami, wywołując w tych sytuacjach debatę nad funkcją wychowawczą szkół i rolą rodziny w procesie spójnego oddziaływania wychowawczego.

### **Problematyka socjalna i zdrowotna jako wyraz dbałości o zdrowy styl życia i wyrównywanie szans dzieci z niskim wskaźnikiem SES<sup>5</sup>. Dylematy funkcji opiekuńczej**

Wytrwale podejmowanym tematem w debacie publicznej są kwestie zdrowego żywienia i zapewnienia dzieciom w szkole minimum zdrowej diety. Szklanka mleka w szkole od lat jest programem promocji zdrowej diety. Obecnie promowanie zdrowia w szkole wspierane jest przez kampanię społeczną „Pij mleko – będziesz wielki”. Od kilku lat w mediach również podejmuje się kwestię jedzenia w szkole owoców i warzyw zamiast słodczy. W tym zakresie debata toczy się wokół sklepików szkolnych i produktów, które są sprzedawane uczniom. Głównie wskazuje się na potrzebę zminimalizowania sprzedaży niezdrowej żywności, nadmiaru słodczy, produktów sztucznie konserwowanych i barwionych. Szkoły uczestniczą także w unijnych programach promujących zdrowy styl życia, co ze względu na zaangażowanie środków unijnych jest problematyką podlegającą społecznej kontroli<sup>6</sup>.

Problematyka zdrowego żywienia na łamach prasy stanowi temat „dyżurny”, który pojawia się w debacie publicznej systematycznie, zwłaszcza w okresach jesienno-zimowych i zimowo-wiosennych, czyli okresach wzmożonych przeziębień i zachorowań. Daje to asumpt do szerszych dyskusji na temat zdrowia i zinstytucjonalizowanych działań na rzecz rozwijania postaw prozdrowotnych.

Szkoły stały się też miejscem realizacji programów pomocy najuboższym przez uruchomienie dożywiania w szkole, znanego pod hasłem „Podziel się

---

<sup>5</sup> SES -Sytuacja Ekonomiczno-Społeczna.

<sup>6</sup> Agencja Rynku Rolnego realizuje program współfinansowany ze środków Unii Europejskiej „Owoce w Szkole”.

posiłkiem”. Symbolem tej akcji jest drewniany pajacyk z „pustym” brzuchem. Akcja ta jest podejmowana zarówno w telewizji i w Internecie, jak i prasie. Jej nagłaśnianie rozpoczyna się co roku pod koniec wakacji oraz w okresach poprzedzających święta. Służy uczuleniu opinii publicznej na problemy dzieci z rodzin uboższych, potrzebujących wsparcia w wypełnianiu funkcji opiekuńczych ze względu na niższy status ekonomiczny.

## **Jakość edukacji jako orientacja na osiągnięcia uczniów. Wokół funkcji dydaktycznej**

Kolejne reformy edukacji wyprowadziły sprawy związane ze szkołą i edukacją z „ciszy” publicznej. Można było wysunąć przypuszczenie, że od tej pory jakość kształcenia w szkolnictwie publicznym powinna stanowić stałą i ważny temat publicznych debat. Niestety, nic bardziej mylącego. Dziwi bowiem nikły odzew na udział i osiągnięcia polskich uczniów w międzynarodowych badaniach PISA<sup>7</sup>. Warto przypomnieć, że PISA, którego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów (piętnastolatków) po to, by poprawić jakość nauczania i organizacji systemów edukacyjnych – jest traktowany przez społeczność międzynarodową jako przedsięwzięcie unikalne, wprowadzające nową jakość do polityki oświatowej, a mianowicie dialog międzynarodowy i wymianę doświadczeń ponad podziałami politycznymi i ideologicznymi ([www.pisa.org.pl/cele\\_programu.htm](http://www.pisa.org.pl/cele_programu.htm)). Uczestników programu, „na zasadzie dobrowolnego uczestnictwa, łączy troska o lepsze dostosowanie edukacji do potrzeb współczesnego świata i do wyzwania, jakie

---

<sup>7</sup> PISA to akronim angielskiej nazwy Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment*) – międzynarodowego badania koordynowanego przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). W badaniu PISA wyróżniono trzy podstawowe dziedziny: czytanie ze zrozumieniem (ang. *reading literacy*), matematyka (*mathematical literacy*) i rozumowanie w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*). Punktem wyjścia jest pojęcie alfabetyzmu (*literacy*) odnoszące się do „zdolności stosowania wiedzy i umiejętności, analizowania, argumentowania i efektywnego komunikowania w procesie stawiania, rozwiązywania i interpretowania problemów w różnych sytuacjach”. Program powstał w 1997 roku w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych, zaś badanie realizowane jest regularnie co trzy lata, począwszy od 2000 roku. W każdym z kolejnych badań szczególnie nacisk jest położony na zbadanie jednej dziedziny: w 2000 roku było to czytanie ze zrozumieniem, w 2003 – matematyka, w 2006 – rozumowanie w naukach przyrodniczych. Pierwsze badanie PISA zrealizowano w 2000 roku: objęło ono 265 tys. uczniów z 32 krajów, w tym 28 krajów OECD. W PISA 2003 wzięło udział 42 krajów (ponad 275 tys. uczniów), w tym wszystkie kraje OECD. W PISA 2006 57 krajów. Program PISA jest realizowany nadal. Wyniki badań publikowane są we wszystkich państwach w tym samym terminie, tj. grudniu kolejnego roku.

w przyszłości po ukończeniu edukacji obowiązkowej staną przez młodymi ludźmi” ([www.pisa.org.pl](http://www.pisa.org.pl)).

Tymczasem w kwestii jakości edukacji, w debacie publicznej, dominuje problematyka badania (sprawdzania) efektów końcowych, bez akcentowania jakości pracy, stosowanych metod, czy pedagogicznych warunków, które zapewniłyby wysoką jakość edukacji. W mediach, cyklicznie, tuż po egzaminie, publikowane są testy i sprawdziany, które zdają dzieci. Problematyka ta powraca w prasie co roku począwszy od marca do czerwca. Najpierw w zakresie omawiania pytań zawartych w testach, a następnie w kontekście uzyskanych wyników poddawanych wszelakim porównaniom.

Ostatnie lata w odpowiedzi na niezadowolające wyniki, w szczególności wyniki badań PISA, przyniosły pewien zwrot w debacie publicznej. W mediach podjęte zostały zagadnienia dotyczące narzędzi i zasad testowania. Publikacje prasowe wskazywały niską skuteczność testów jako narzędzia umożliwiającego uczniom wykazanie się myśleniem krytycznym, innowacyjnym podejściem, indywidualnością rozwiązań, pomysłowością. Jednakże mniej już mówi się o tym, że test jest końcowym etapem procesu uczenia się, a jego wykonanie odzwierciedla przebieg tego procesu. Rozwijanie myślenia krytycznego i twórczego jest przecież procesem, w którym istotną rolę odgrywają metody pracy, formy jej organizacji, systematyczność (a nie incydentalność działań), dzięki czemu mogą kształtować się nawyki pracy umysłowej. Dla ostatecznego wyniku będzie więc miało znaczenie doświadczenie edukacyjne ucznia, a nie wyłącznie narzędzie użyte do weryfikacji efektu.

Media podkreślają w debacie publicznej, że polska szkoła uczy właśnie pod testy, pod klucz (Testolatki, „Polityka” nr 19, 2011, Ucz się pod klucz, „Polityka”, 22 czerwca 2011). W efekcie dostrzegany jest schematyzm myślenia i brak samodzielności intelektualnej uczniów. Szkoła porównywana jest w prasie do fabryki lemingów (Fabryki lemingów, „Uważam Rze”, nr 16–17, 2013), bo efektem edukacji jest brak inicjatywy, pomysłowości, indywidualności i własnych standardów intelektualnych. Koncentracja na wynikach testów i rankingach powoduje również, że o szkole mówi się jak o rzeźni talentów (Szkoła, rzeźnia talentów, „Dziennik Gazeta Prawna”, 10–12 maja 2013). Szkołom brakuje bowiem strategii rozwijania indywidualnych możliwości dzieci. Media posługują się też silnie pejoratywnymi porównaniami, jak na przykład wymowne przyrównanie do więzienia (Szkoła to więzienie, „Uważam Rze”, 22 kwietnia – 5 maja 2013). Piętnuje się fakt, że szkoła wymaga od uczniów jednakowego myślenia i działania, zgodnie z podanym wzorem, bo wykraczanie poza jedno słuszne rozwiązanie jest karane złą oceną.

Innym nowym problemem powiązanim z nauczaniem w szkołach są nieprawidłowości biznesowe związane z dystrybucją podręczników. Zmiana w programach oraz pluralizm podręcznikowy umożliwiły powstanie firm wydawniczych specjalizujących się w wydawaniu i sprzedaży podręczników. Szkoła jest tu ogromnym rynkiem zbytu, o który wydawnictwa zabiegają. Niestety, zaistniała sytuacja uruchomiła agresywną reklamę w szkołach i stało się to źródłem nieprawidłowości w dystrybucji.

Dobór podręcznika jest zadaniem nauczycieli, którzy muszą się z nim zapoznać, zanim podejmą decyzję. Argumenty uzasadniające wybór muszą mieć charakter merytoryczny. Zdarza się jednak, że w zamian za zamówienie podręczników proponuje się szkołom różne prezenty, od czajników po komputery. Wówczas ocena merytoryczna podręczników schodzi na drugi plan. Problem ten był ujawniany przez dziennikarzy. Dobrze ilustruje to tytuł prasowy: *Podręcznikowe eldorado* („Rzeczpospolita”, 18–19 maja 2013 r.).

W nowej rzeczywistości większość ludzi skoncentrowała się na działaniach związanych z „zaistnieniem” na rynku pracy, pomnażaniem swych dochodów, czasem też polityką, rekreacją. Dominuje pragmatyzacja, która skupia uwagę społeczną przede wszystkim na interesach ekonomiczno-socjalnych i wyznacza orientacje oraz zachowania znacznej większości społeczeństwa. Badania przeprowadzone przez Marka Ziółkowskiego ukazują specyficzną dla polskiego społeczeństwa konstelację wartości i interesów (Ziółkowski, 2000, s. 33–34). W pogoni za zyskiem może ulec zatarciu najważniejszy cel funkcjonowania szkoły związany ze wspieraniem rozwoju uczniów. W zakresie podręczników od dnia 8 lipca 2014 roku obowiązują przepisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie udzielania dotacji docelowej na wyposażenie szkół w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe. W efekcie pojawił się w szkołach bezpłatny podręcznik, dostępny dla każdego dziecka w klasach I–III. Ocena wartości przyjętego przez ministerstwo rozwiązania wykracza poza zakres przedstawianego tekstu.

## **Zakończenie**

Można optymistycznie przyjąć, że już samo zainteresowanie, badania, monitorowanie wdrożonych zmian, publikacje oraz częsta wymiana poglądów na łamach prasy lokalnej i krajowej stanowią o faktycznej zmianie w społecznej świadomości. I choć reformowanie oświaty, bogate zarówno w ważne, jak i korzystne postanowienia, nie jest wolne od zarzutów i uchybień, to jednak stanowi istotny bodziec budzący społeczeństwo ze „snu zimowego” do aktywności

społecznej, sprzyjającej rozwiązaniu ważnych problemów oświaty. Jednocześnie dziwić może fakt nikłego zainteresowania społecznego wynikami badań osiągnięć polskich 15-latków na tle uczniów innych państw i kondycji polskiej szkoły w programie PISA.

Przedstawiona prezentacja tematyki debaty publicznej pokazuje, że zainteresowanie społeczne koncentruje się wokół kwestii socjalnych, zdrowotnych, dotyczących bezpieczeństwa, spraw materialnych, ekonomicznych. Zdecydowanie mniej uwagi poświęca się w ciągu roku na problemy jakości i jej wspomaganie. Omawia się wyniki testów, ale o dobrych praktykach edukacyjnych mówi się mniej. Analiza artykułów prasowych pozwala na postawienie kilku wniosków.

1. Debata publiczna koncentruje się na problemach organizacyjnych, socjalnych, zdrowotnych.
2. Istnieją tematy debaty, które powtarzają się cyklicznie i stanowią tzw. tematy dyżurne. Nie są to jednak problemy jakości edukacji.
3. Często uwaga jest kierowana na zdarzenia jednostkowe, incydentalne, które są najczęściej pochoinnie uogólniane.
4. Sposób przedstawiania zagadnień związanych z edukacją, szkołą, nauczycielami często ma cechy sensacyjności, stanowiąc pożywkę emocjonalnej eskalacji napięć.
5. Walka polityczna obozu rządowego i opozycji uruchamia w debacie o szkole tematy zastępcze (jak np. krzyż w klasie), nie zawsze jednak staje się przyczynkiem do rozwiązań systemowych.
6. Debata o jakości kształcenia sprowadza się do kwestii sprawdzania efektów i ich porównywania na różne sposoby. Rzadko prowadzi do zainicjowania dyskusji na temat metod pracy z uczniami mającymi służyć poprawie efektywności.

Jak zaznacza Mirosław J. Szymański, „modyfikacja stosunku społeczeństwa do określonych instytucji, w tym także edukacyjnych, z pewnością dokonuje się wolniej niż przekształcanie struktur administracyjnych czy też tworzenie nowych przepisów prawnych” (Szymański, 1999, s. 22). Tadeusz Lewowicki podkreśla również, że „pozostaje wiara i wciąż ograniczone możliwości wpływania na to, żeby polityka oświatowa rzeczywiście stała się społeczną działalnością, której celem jest określanie generalnych założeń, celów, idei, funkcji, zasad oraz struktur określonej strategii postępowania, by zaspokoić aktualne i przyszłe potrzeby społeczeństwa” (Lewowicki, 2005, s. 16). Autor tych słów taki stan tłumaczy skomplikowanymi relacjami polityki (polityków) i społeczeństwa zwłaszcza w sytuacjach przemian ustrojowych, chaosu politycznego, walki politycznej przysłaniającej wiele ważnych spraw życia



publicznego, kondycji państwa i, oczywiście, kondycji oświaty. Zjawiska te występujące łącznie powodują, że programy polityczne i działania są niespójne, poczynania mało efektywne, nastawione bardziej na konfrontację z politycznymi przeciwnikami niż kształtowanie modelu państwa demokratycznego spełniającego potrzeby obywateli. Jednocześnie nie znamy skutków dokonujących się wokół nas transformacji, a dostrzegamy jedynie wiele procesów na tyle otwartych, iż trudno byłoby nawet wytrawnemu badaczowi dostarczyć trafnych i wiarygodnych prognoz (Radzewicz-Winnicki, 2002, 2004, s. 45).

W tym kontekście można przyjąć, że społeczeństwo nie wypracowało choćby zarysu planowej zmiany edukacyjnej i nie ma wyrobionej opinii, a skutki zmian ocenia po nagłaśnianych przez media zjawiskach lub osobistych doświadczeniach.

## Bibliografia

- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Famuła, A. (2010). *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju ucznia. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum wirtualnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konarzewski, K. (1999). Reforma oświaty przedmiotem dyskursu. W: J. Koziński (red.), *Humanistyka przelomu wieków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwieciński, Z. (1998). O warunkach koniecznych i zagrożeniach reformy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7.
- Konarzewski, K. (2002). Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki. W: E. Wosik (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych* (s. 23–84). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kwieciński, Z. (2000). Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lewowicki, T. (2005). Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn-Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Nowosad, I. (2001). *Nauczyciel – wychowawca czasu polskich przelomów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.



- Nowosad, I. (2010). O wspólną troskę... Znaczenie szkoły i edukacji w debacie publicznej. W: E. Syrek (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society* (s. 301–311). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Okoń, W. (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Potulicka, E. (2001). Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań: Eruditus.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2002). Zmienność i niestabilność nowej rzeczywistości społecznej w dobie globalizacji. *Pedagogika Społeczna*, 2.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2004). *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: GWP.
- Szymański, M.J. (1999). Nieco nadziei na lepszą przyszłość oświaty. *Amicus*, 10–11.
- Szymczak, M. (red.) (1996). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2001). Awans zasobów ludzkich. *Życie Szkoły*, 5 (622), 258–263.
- Tokarski, J. (red.) (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ziółkowski, M. (2000). Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- [www.pisa.org.pl/cele\\_programu.htm](http://www.pisa.org.pl/cele_programu.htm).

*Maria Sroczyńska*

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

## O zjawisku „nadnormalności” w przestrzeni edukacyjnej (szkic socjologiczny)

*Ciągle i od nowa winniśmy pracować nad oczyszczaniem drogi wiodącej do lepszego jutra.  
Jako że nie w naszej mocy jest wiedzieć, dokąd zmierza całość,  
nie mamy też prawa odbierać innym ich wiary we własną przyszłość.*

Speck (2005, s. 314)

### Wprowadzenie

O ile na początku XXI wieku kontekst socjalizacyjny polskiego społeczeństwa wiązał się z sytuacją traumy, oznaczającą głębokie i dotykające wszystkich dziedzin życia przeobrażenia (Sztompka, 2002, s. 455), o tyle dzisiaj bardziej doświadczamy ich reperkusji w rozmaitych synkretycznych postaciach – rozchwianych przekazach i niespójnych modelach. Dwa główne nurty współwystępują, a zarazem ścierają się ze sobą. Pierwszy z nich, związany z tworzeniem wartości, dóbr potrzebnych innym ludziom, wspierają instytucje edukacyjne, ekonomiczne oraz media, drugi – podkreślający gotowość do dzielenia się dobrami, pozostaje w gestii związków wyznaniowych (w tym Kościoła katolickiego), części rodzin oraz organizacji narodowych. Zatem warunki socjalizacyjne, które mają sprzyjać zdolności podmiotu do społecznego działania, wpisują się raczej w swoisty *dissens*, co oznacza osłabienie znaczeń nadawanych przez tradycyjne autorytety i instytucje (Frindt, 2005, s. 181–184). Proces indywidualizacji, prowadzący do życia „razem osobno”, prowokuje powstawanie rozmaitych zjawisk o charakterze przeciwnym, czego wyrazem jest poszukiwanie nowych form działania, zasilających wspólnoty „karnawałowe”

(Bauman, 2006, s. 312), internetowe czy ruchy społeczne o rozmaitej proweniencji (Boksański, 2007, s. 87). Młodzież, którą na ogół socjologowie identyfikują z kohortą wiekową 15–24 lata, to szczególna – ze względu na swoje położenie –kategoria społeczna zdominowana przez cechy polskiej transformacji, do których należy doświadczenie traumy i intensyfikującej się (choć nierównomiernej) modernizacji. Młodzi są dziś szczególnie wyczuleni na słabości tradycyjnej edukacji opartej na opozycji podmiot–przedmiot i dominacji treści, a zarazem pragną nowej, kompleksowej socjalizacji otwartej na różnorodność perspektyw i strategii życiowych, emocjonalność i doświadczenie, której centralnym punktem pozostaje kategoria życia codziennego (Maffesoli, 2008, s. 130–136; Szafraniec, 2011). Łączy się z tym zorientowanie na doznania płynące bardziej ze spontanicznego przeżywania wiary (*dzikie sacrum*) niż na moralne zobowiązania. W polskim społeczeństwie realizacja projektu tożsamości dialogicznej (tak bliskiej Janowi Pawłowi II i Franciszkowi I) opartej na aktywnej pamięci, otwartej na Innego, spełniającej się poprzez akceptację własnej płci i relację miłości oraz zaangażowanie w budowanie „struktur dobra” w społeczeństwie, przebiega jednak w sposób powolny i rozproszony (Rogaczewska, 2008, s. 169–171).

Charakter polskich przemian tworzy rzeczywistość hybrydalną i przynosi rezultaty w postaci kolazu elementów przednowoczesnych, nowoczesnych i ponowoczesnych (Ziółkowski, 2000). Konstytuuje on zupełnie nową jakość życia, rodzącą trudne wyzwania o charakterze społecznym i jednostkowym (Jasińska-Kania, 2012). „Młodzież, choć z natury otwarta na zmiany, jest wystawiona na szczególne ryzyko tych wyzwań – tym bardziej, im w większym stopniu jest zagubioną, opuszczoną czy porzuconą (przez kulturę, demiurgów czy społeczny system) generacją” (Szafraniec, 2007, s. 208). Niestabilność, niespójność, zachwianie systemu aksjonormatywnego, brak całościowej, powszechnie akceptowanej koncepcji nowego porządku to czynniki, które muszą powodować dysharmonizowanie świadomości młodzieży, niekonsekwencje i niejednorożności w systemie wartości i celów życiowych. Coraz silniej zaznaczają się u nas procesy związane z fragmentacją społeczeństwa, z odchodzeniem od obiektywnych wartości moralnych, z akcentowaniem indywidualistycznych dążeń i potrzeb (Mariański, 2008, 2011). Na konieczność konstrukcji własnej biografii (bez jednoznacznych drogowskazów i w poczuciu odpowiedzialności za własny los) wskazywały wyniki badań Hanny Świdry-Ziemby, prowadzone wśród elit młodzieżowych. Reprezentanci pokolenia X (studenci i licealiści) to „nieakceptujący rzeczywistość konformiści”. W stwierdzeniu tym, a zarazem swoistym oksymoronie, tkwi ukryte założenie, że świat który można dowolnie kształtować, nie jest co prawda „oswojony”, pozostaje jednak terenem

wyrażania „ja”, działania i pomyślności własnych dokonań (Świda-Ziemba, 2005, s. 280–297). Do ukrytych, nieartykułowanych bezpośrednio wartości należą: chęć odnalezienia siebie, afiliacyjne, nieantagonizujące kontakty międzyludzkie, tęsknota za realizacją prostych, rozpoznawalnych wartości moralnych, zapotrzebowanie na *sacrum*, które można odnaleźć zarówno w tradycji instytucji religijnych, jak i na drodze indywidualnych poszukiwań noszących znamiona synkretyzmu światopoglądowego. Młodzi, doceniając znaczenie religii jako residuum symboli o charakterze uniwersalnym, odrzucają jednocześnie te elementy doktryny, które są oceniane jako sprzeczne z indywidualnymi przekonaniem ludzi wierzących i zastępują je treściami, pojawiającymi się na bazie konkurencyjnych grup odniesienia (Mariański, 2007, s. 249). Młodzież, bardziej niż inne kategorie społeczne, akceptuje rytualność otwartą łączącą formy tradycyjne i nowatorskie, co znajduje odzwierciedlenie także na terenie szkoły (Sroczyńska, 2015). Szacunkiem i podziwem cieszy się ten wychowawca (niekoniecznie występujący w roli sformalizowanej), który potrafi wykreować udany, nasycony emocjonalnie i społecznie integrujący rytuał (por. Collins, 2011), pozwalający wszakże na zachowanie własnej indywidualności. Przykładem może być nauczyciel-buntownik z filmu Petera Weira (1988) *Stowarzyszenie umarłych poetów*. John Keating poprzez oryginalne metody nauczania przekazuje uczniom moc poezji i zachęca ich do odnajdywania sensu życia, a tym samym kontestowania tradycyjnie rozumianego sukcesu.

## O przydatności koncepcji nadnormalności – rozważania teoretyczne

Pytania o cechy i uwarunkowania ludzkiej wybitności wydają się być nieodłącznymi towarzyszami ludzkiej kultury i cywilizacji. W każdym czasie i w każdej społeczności pojawiają się jednostki, których cechy i sposoby działania postrzegane są jako nonkonformistyczne i wcześniej czy później prowadzące do społecznie znaczących rezultatów. Niewątpliwie trafne jest spostrzeżenie wybitnego antropologa Ralpa Lintona (1975, s. 18–34), który twierdził, że ci, którzy czerpią korzyści z istniejącego stanu rzeczy, nie dokonują zmian społecznych, tym bowiem zależy na podtrzymaniu *status quo*. Modyfikacje w obrębie wzorów kulturowych, zwłaszcza te najistotniejsze, pozostają dziełem jednostek, które cierpiąc w określonych warunkach, podejmują ważne zadania na własną rękę, bez odpowiedniego przygotowania i dopiero w trakcie ich wykonywania opanowują istniejący już w danej dziedzinie (np. technicznej, religijnej, artystycznej, społecznej, wychowawczej) porządek dla jego gruntownego przekształcenia (Znaniecki,

1970, s. 283–289). Scharakteryzowany powyżej sposób postępowania przysługuje tzw. *zbożeniom nadnormalnym*, jak ich nazywał Florian Znaniecki. Nie ulega wątpliwości, że wielka złożoność czynników bio-, psycho- i socjogennych, decydujących o ich niepowtarzalności, wpływa na fakt, że tak jak w przypadku pisarza, grafika, a na co dzień nauczyciela – Bruno Schulza: *wielkość rozsiana jest skąpo w planie świata* (<http://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/980849,Bruno-Schulz...>). Znacznie częściej można spotkać częściową nadnormalność, odchylenie „w górę”, spowodowane chęcią doskonalszej realizacji wzorów osobowych, stosowanych na co dzień w różnych rodzajach ról społecznych. Jednostki takie przyczyniają się swoim zachowaniem do ubogacenia określonych wzorów oraz do pozytywnej dezorganizacji społecznej. Nonkonformistyczni innowatorzy mogą być pożądanymi w warunkach dynamicznych przeobrażeń kulturowych, zmieniających się ocen wzorów i zasad współżycia społecznego (por. Pyszczek, 2013). W tym miejscu należy z całą mocą podkreślić, że zdolność działania sprawczego jest dana wszystkim ludziom, jednak jego rodzaj i zakres pozostaje bardzo zróżnicowany. William H. Sewell Jr. (2006, s. 716) zauważa, że specyfika pragnień, intencji i twórczych przekształceń (transpozycji) dokonywanych przez ludzi zależy od tego „...w jakich żyją światach społecznych, które są wynikiem charakteru konkretnych struktur przenikających te światy społeczne”. Zajmowanie rozmaitych pozycji społecznych daje jednostkom wiedzę o schematach oraz dostęp do różnych zasobów i ich ilości, co przekłada się na wielość możliwości działania transformacyjnego.

Wybitność zawsze pozostaje swoistą pozytywną dewiacją, wyrazistym odchyleniem od tego co „oczywiste”, niezgodą na treści normatywne, składające się na podzielaną przez jakąś zbiorowość (wspólnotową) wizję ładu (Frieske, 1991, s. 155–159). Supranormalny dewiant odwołuje się do wyższego poziomu cywilizacyjnego, czemu towarzyszy zawyżenie standardów realizacji wartości uznawanych w danym systemie społecznym, nieegzystyczna motywacja, samorzutny bunt (Kwaśniewski, 1976). Ludzie tacy nie stosują się do zwyczajowo zagwarantowanych, dających poczucie bezpieczeństwa norm, lecz je zwalczają, podsuwając odmienne definicje sytuacji. Oczywiście, samotna jednostka napotykająca mocno ugruntowaną tradycję lub powszechną zgodę niewiele może zdziałać, co doprowadza ją do wyobcowania i egzystencji na marginesie społeczeństwa. Taka możliwość jest już jednak jakimś wskaźnikiem tego – zauważa socjolog Peter L. Berger (1988, s. 133) – „że powszechnie podzielane znaczenia nie mają nieograniczonej mocy zniewalania. Lecz jeszcze bardziej są interesujące te przypadki, gdy jednostce uda się zgromadzić dość naśladowców, żeby uczynić swe odbiegające od ogólnie przyjętych interpretacje miarą świata, przynajmniej w kręgu

naśladowców”. Teoria charyzmy sformułowana przez Maxa Webera (2002) ukazuje niezwykłość społecznego autorytetu, który nie jest oparty na tradycji czy prawie, lecz na wpływie osobowości przywódcy. Charyzma może ujawnić się nie tylko w dziedzinach religijnych, czego prototypem jest prorok, upominający się o boskie prawa w ziemskiej rzeczywistości, lecz także w świeckich sferach, zwłaszcza politycznej, społecznej czy wychowawczej. Napoleon Bonaparte, Józef Piłsudski, Janusz Korczak czy Alexander Neill to przykłady jednostek zastępujących stare znaczenia nowymi i rzucających wyzwanie potędze predefinicji. Choć charyzma jest na ogół zjawiskiem krótkotrwałym, podlegającym rutynizacji (idee ucieleśniają się w strukturach), świat nie jest już całkiem taki sam.

O ile koncepcja charyzmy nie przesądza jednoznacznie o dalekosiężnych, pozytywnych konsekwencjach jednostkowego działania, o tyle model zboczenia nadnormalnego ten element zakłada. W koncepcji Znanieckiego działalność dewiantów supranormalnych bywała niejednokrotnie przedmiotem ambiwalentnych ocen, co kwitowano stwierdzeniem: „trudno być prorokiem we własnym kraju”. Historyczne postacie Jezusa, Buddy czy van Gogha są tego wymownym przykładem. Niewątpliwie, w tradycyjnych społeczeństwach Losu dewianci doświadczali zarówno uwielbienia (przez mniejszość), jak i odrzucenia ze strony współczesnych, co nazbyt często owocowało przesunięciem w czasie uznaniem ich wybitności. W innej sytuacji znajdują się uczestnicy tzw. późnej nowoczesności (ponowoczesności), której dominującymi cechami pozostają m.in. względna elastyczność struktur, mobilność jednostkowa, indywidualizacja czy doświadczenie ryzyka. Członków tych społeczeństw charakteryzują niecierpliwie i permanentne poszukiwania wielkości, co nierzadko przynosi w konsekwencji jej zamianę na nietrwały, wykreowany medialnie zbiór potencjalnych przedmiotów konsumpcji, w tym popularnych biografii. Różne symulacje, wizje, spektakle (na co wskazywał Jean Baudrillard) uwodzą masy, zapewniając rozrywkę i kreując „pięciominutowe” modele zachowań, swoiste „wybitności”, natychmiast urzeczawiane i konsumowane (Baudrillard, 2006, s. 83–112). „Nikt już nie panuje nad słowem – pisał Tadeusz Konwicki w *Kalendarzu i Klepsydry*. Słowa leją się z ust rozwrzeszczanych tłumów, z głośników radiowych i telewizyjnych, z milionów książek i gazet, z magnetofonów i adapterów, z wieców i kościołów, z nielegalnych druków i z kosmosu. Ogromne rzeki zatrutych słów płyną znikąd donikąd [...] słowo jest śmieciem. Słowo jest najtańszym opakowaniem plastikowym. Słowo jest kłopotliwym odpadkiem współczesnej cywilizacji. [...] Jak w tym wszystkim odróżnić postrzeżenia ważne od błahych, trwałe od ulotnych – jak wysupłać prawdę spod warstw

strojów jarmarcznych, postanowić co strój, a co przebranie, co jest czego udawaniem?” (za: Bauman, 1994, s. 18–19).

Prawdziwa wielkość wydaje się opierać takim mutacjom, występując w obronie wartości rudymenarnych, niezbywalnych. Czas działa na jej korzyść, gdyż u podstaw znajdują się najważniejsze, uniwersalne stany rzeczy: prawda, dobro, piękno, sacrum (Kaczyńska, 2000, s. 108–109). Niekiedy społeczeństwo docenia wysiłki wybitnej jednostki, nadaje stygmatyzuje ją jako geniusza, rzadziej obdarza wysoką pozycją społeczną. Próba „uwięzienia” zbrożenia nadnormalnego w prawomocnych strukturach spotyka się niekiedy z jego dezaprobatą, zawsze jednak prowadzi do transgresji znaczeń, przypisywanych określonym pozycjom i rolom społecznym. Biografie wybitnych ludzi nierzadko obfitują w elementy skłaniające do myślenia o nich w kategoriach potencjalnej demoralizacji. Czasami znajdujemy w nich obrazy niełatwego dzieciństwa, słabych wyników w nauce szkolnej, konfliktowego usposobienia, braku respektu dla obowiązujących norm prawnych i moralnych (Czekaj, Gorlach, Leśniak, 1998, s. 73–93). Czynniki te wskazują na swoistą buntowniczość towarzyszącą takim jednostkom już we wczesnych fazach socjalizacji, niezgodę na różne formy nacisku symbolicznego i przymusu wychowawczego, preferowanie bardziej otwartych środowisk społecznych, o większym marginesie swobody w pełnieniu ról. Wszyscy zbrojeńcy nadnormalni spotkali się w dzieciństwie i w młodości z różnymi systemami kulturowymi, odmiennymi od akceptowanego w ich własnych społeczeństwach. Przekonanie o relatywnym znaczeniu rozmaitych rozwiązań społecznych (także subkulturowych) wzmacniał wpływ innych pozytywnych dewiantów, z którymi jednostki te podejmowały interakcje bezpośrednie lub pośrednie (dzięki literaturze, wytworom artystycznym i technicznym oraz treściom medialnym).

Nie ulega wątpliwości, że nieopresyjne, lecz perswazyjne, oparte na osobistym przykładzie oddziaływanie wychowawcze, zwłaszcza rodzicielskie, jest głównym czynnikiem sprawczym wiary w siebie i poczucia własnej godności. Ludzie posiadający silną motywację prospołeczną i wykazujący niezwykle poświęcenie dla ratowania wartości i życia innych twierdzili, że nikogo w takich sprawach nie pytali o radę – uważali, że po prostu muszą to zrobić. Nie mogli beczynnie przyglądać się złu (Koralewicz, Malewska-Peyre, 1998, s. 11–21). Pożądana, a trudno osiągalna (zwłaszcza w ponowoczesności), wewnątrzsterowność i autonomia jednostkowa wskazuje na istnienie układu wartości centralnych, który u ludzi nadnormalnych sprzyja swoistej ciągłości tożsamościowej (Malewska-Peyre, 2005, s. 17–18). Mimo że współczesne modele osobowościowe promują otwartość, kreatywność, twórczość, pytanie o wybitność jednostkową nie ulega marginalizacji. Pozostaje ono niezwykle



ważnym jakościowo sprzeciwem zarówno wobec miałkości konsumpcjonizmu i zachłanności Mcświata, jak i wobec jego alternatywy – brutalnej agresywności dżihadu (Barber, 2000). Wpływ wybitnej jednostki na zbiorowość polega na ucieleśnianiu i kontynuowaniu głoszonych przez nią idei. „Dlatego tak jak Zieloni walczą przeciw zanieczyszczeniu powietrza przez spaliny i wyziewy – czytamy w *Buszu po polsku* Ryszarda Kapuścińskiego (1988, s. 18) – powinniśmy walczyć przeciw zanieczyszczeniu stosunków międzyludzkich przez ignorancję i nienawiść”.

W wizji społeczeństwa przyszłości zwraca się uwagę na rolę, jaką mogą odegrać zboczeńcy nadnormalni lub jednostki, których pewien obszar osobowości naznaczony został cechami supranormalności (Znanięcki, 1970). Globalna cywilizacja „ludzi mądrych” (ceniących różnorodność kulturową) i „dobrych” (szanujących godność jednostkową) może zostać stworzona przez młodych, współdziałających na bazie grup rówieśniczych, zorientowanych na prefigurację kulturową, ale zainspirowanych przykładami wybitności przedstawicieli starszych pokoleń. Warto w tym miejscu przywołać kilka bliskich autorce postaci, wyróżniających się aktywnością na rzecz dobra i mądrości. W obszarze życia religijnego i duchowości trudno przecenić znaczenie Jana Pawła II i Franciszka I. Wpływ Jana Pawła II (zmarłego w 2005 roku) na młodych ludzi towarzyszących jego wieloletniemu pontyfikatowi, a obecnie papieża Franciszka opiera się na wiarygodności i osobistym świadectwie, którego fundamentem jest otwieranie się na dobro innych (por. Nęcek, 2014). „Nie tylko nie zubaża to naszego spojrzenia, lecz jeszcze bardziej nas wzbogaca, gdyż pozwala uznać prawdę innego, ważność jego doświadczenia i podstawy tego, co mówi, nawet jeśli ukrywa to za postawami i wyborami, których nie podzielamy” (<http://wpolityce.pl/kosciol/305325-papiez...>; dostęp: 21.08.2016).

Sięgając do niwy akademickiej, pragnę odwołać się w tym miejscu do osobowości Pana Jana – wybitnego socjologa okresu powojennego (zmarłego w 2004 roku). Jak mówił o nim Jan Lutyński: „Znamienną dla działalności profesora Szczepańskiego jest także tendencja, którą można nazwać konstruktywistyczną. Charakterystyczna jest ona chyba w ogóle dla jego osobowości. [...] Dominuje zdecydowane dążenie, aby do każdej dziedziny badań i refleksji wnieść coś pozytywnego, wnieść to, co może być użyteczne dla jej rozwoju. Łączy się z tym cecha, którą nazwałbym realizmem – realizmem w przedstawianiu zjawisk społecznych, w ukazywaniu ich we właściwych proporcjach, a jednocześnie w możliwie najprostszy sposób, bez używania wyszukanej terminologii i uduziwień” (por. Kozeki i in., dostęp: 24.09.2016). Szczepański był mistrzem i wychowawcą oddziałującym na kolejne pokolenia socjologów, z czasem coraz bardziej otwartym na problemy egzystencjalne (*Sprawy ludzkie*,

1984; *O indywidualności*, 1988), myślicielem formułującym trudne pytania (m.in. o funkcje „świata wewnętrznego”, będącego centrum jednostkowej podmiotowości) i nieudzielającym łatwych odpowiedzi. Jakże aktualne z perspektywy powojennej, w tym ćwierćwiecza polskiej transformacji, wydają się być podejmowane przez Jana Szczepańskiego kwestie poszukiwania politycznego i edukacyjnego rozwiązania będącego próbą przewyciężenia, z jednej strony – żądań wolnego rynku sprzyjających postawom egoistycznym i maksymalizacji zysku, a z drugiej – kolektywistycznych ograniczeń systemu autorytarnego. Jego zdaniem naczelną wartością winno być kształtowanie indywidualnych zdolności twórczych, oryginalności i chęci dzielenia się z innymi.

### **O niektórych współczesnych wyzwaniach socjalizacyjnych**

Jak już wspomniano we wstępie artykułu, współczesne wyzwania socjalizacyjne przejawiają się na różnych, choć wzajemnie przenikających się, płaszczyznach życia społecznego, od globalnej począwszy na mikrostrukturalnej kończąc. W kręgu kultury zachodniej można je wiązać z upadkiem nowoczesnego projektu, ze swoistym „bankructwem” intelektualnych elit, oznaczającym niemożność odniesienia do „przewidywalnej” przyszłości, obecnie zagrożonej zderzeniem z cywilizacją islamu (por. Huntington, 2008). Wizje przyszłości stają się coraz mniej optymistyczne – podkreślają socjologowie tacy jak Ulrich Beck, Anthony Giddens i Scott Lash (2009). Konsekwencją refleksywnej modernizacji, a co za tym idzie konfliktowego dynamizmu społeczeństwa ryzyka, stają się niepożądane zjawiska, takie jak: kryzysy gospodarcze i ekologiczne, nacjonalizm czy fundamentalizm religijny, możliwe są także wojny i rewolucje. Propagowanie konsumpcji, czego od połowy lat 90. zaczęło doświadczać także polskie społeczeństwo, opierające się na ekonomicznym modelu szybkiego dostępu do przedmiotów i usług, zdaje się zaspokajać potrzeby i „zachcianki”, w rzeczywistości prowadząc do kultu marnotrawstwa i upowszechnienia „kultury kasyna”. Powiększaniu się nierówności społecznych towarzyszy obojętność zorientowanych kosmopolitycznie przedstawicieli ponadnarodowego biznesu i przemysłu kulturalnego. Zygmunt Bauman zauważa, że większą część swojego życia spędzają oni w strefie bezwspólnotowej, kładąc nacisk na indywidualną autonomię, która jest ujmowana „[...] jako bezproblemowa łatwość, z jaką wchodzi się w stosunki partnerskie i je porzuca. [...] Secesja ludzi sukcesu to przede wszystkim ucieczka od wspólnoty” (Bauman, 2008, s. 78). Socjologowie zajmujący się ponowoczesnością zwracają uwagę na niebezpieczeństwa związane z przenoszeniem tej strategii na relacje międzyludzkie,

zwłaszcza te, które do niedawna były domeną grup o charakterze naturalnym (więzi typu *descent*) (por. Bauman, 2007; Mariański, 2004, 2011).

Dotyczy to także stosunku wychowawczego, którego niepowtarzalność, zakorzeniona aksjologicznie w określonym modelu kulturowym, związana jest z wpływem na osobowość innego człowieka (Znaniński, 2001; Barber, 2008). Kultura prefiguratywna (Mead, 2000), w której „dzieci uczą starszych”, w znacznym stopniu podważa rolę rodziny jako źródła wartości i norm, co łączy się z odwróceniem, rozproszeniem przekazu oraz tzw. wyprzedzeniem socjalizacyjnym. Agendy edukacyjne, nowe media i instytucje rynkowe coraz wcześniej ingerują w proces socjalizacji pierwotnej, co z jednej strony stwarza możliwość zmniejszania niekorzystnych różnic środowiskowych, ale z drugiej – budzi obawy o niedostateczne zakorzenienie aksjologiczne (Pilch, 2009). Tym bardziej, że rodzina jako instytucja przechodzi istotne przemiany – wzrasta znaczenie modelu partnerskiego opartego na „psychologicznym uszlachceniu” (Szlendak, 2011) oraz znaczenie funkcji miłości i indywidualnego autorytetu rodziców. Nie bez znaczenia są także problemy związane z utrzymaniem ciągłości życia rodzinnego (kohabitacja, rozwody, ograniczanie dzietności). Z kolei młodzi wydają się być obciążeni zbyt dużą odpowiedzialnością za własny los, czego efektem jest swoiste „zawieszenie kulturowe”, obawa przed wchodzeniem w dorosłość i niejednokrotnie doświadczenie *crowded nest*. Podkreśla się, że tożsamości młodych mają wiele cech hybrydalnych, a narcyzm współwystępuje z brakiem przywiązania do materializmu i chęcią bycia użytecznym dla innych, co znajduje odzwierciedlenie zwłaszcza w mediach społecznościowych. Wśród młodzieży zauważalny jest spadek znaczenia mediów tradycyjnych na rzecz Internetu, który obok pełnienia znaczących funkcji socjalizacyjnych, związanych z informacją, dostarczaniem modeli zachowań, komunikacją, rekreacją czy wspieraniem aktywności na rynku pracy, generuje szereg negatywnych zjawisk w rodzaju: „wszystkożerności”, braku dostatecznej kontroli dostępu do treści oraz czasu użytkowania czy promowania kultury o cechach solipsystycznych (Micyńska-Kowalska, 2012, s. 121–136).

Widoczne jest także słabnięcie socjalizacji religijnej, zdominowanej przez instytucjonalny wpływ Kościoła katolickiego. Duże znaczenie posiada „filtr” rodzinny i rówieśniczy, toteż od postaw i zachowań znaczących innych – najpierw rodziców (i uczestniczących w wychowaniu dziadków), a w okresie adolescencji – rówieśników, w znacznej mierze zależy stopień internalizacji i chęć podtrzymywania/pogłębiania wzorów życia religijnego (por. Collins, 2011). W społeczeństwie polskim, zwłaszcza w środowisku młodzieży, scenariusz powolnej desakralizacji w obszarze świadomości, a następnie kultu religijnego, realizowany jest częściej niż scenariusz kontynuacji czy rewitalizacji religijnej

(Piwowski, 1996; Baniak, 2007; Mariański, 2008). Sprzyjają temu, nierzadko podnoszone w dyskursie społecznym, takie okoliczności jak niedostosowanie katechezy do struktury szkolnej, zachowawczość instytucji religijnej, „język” odległy od potrzeb i oczekiwań młodych, a także zachowania samych duchownych. Jak wynika z badań autorskich, prowadzonych wśród maturzystów regionu świętokrzyskiego pod koniec pierwszej dekady XXI wieku, orientacje rytualne nabyte w okresie socjalizacji pierwotnej, zwłaszcza w rodzinie, stanowią „pas transmisyjny” dla partycypowania w różnego typu rytuałach, a brak takich kompetencji utrudnia przeżywanie „tego, co niecodzienne” (Sroczyńska, 2013, 2015). Niewątpliwym wyzwaniem jest postępujący proces prywatyzowania wiary, analfabetyzm religijny i duchowe „pustynnienie”, z drugiej zaś – potrzeba indywidualnego świadectwa (duchownych i świeckich) oraz autentycznej wspólnoty.

Z kolei szkoła stoi przed trudnym zadaniem jednoczesnej odpowiedzi na oczekiwania o charakterze pragmatycznym, związane z rynkiem idei i usług, oraz tożsamościowym – zorientowane na kształtowanie postaw etycznych, dzielenie się dobrami z innymi. Oznacza to realizację powinności uczenia i wychowywania, przy czym ta druga łączy się ze wspomaganiem, a nie zastępowaniem rodziny w przysługujących jej funkcjach. Współczesnym zagrożeniem funkcjonowania szkoły pozostaje zbiurokratyzowanie i etatystyczne zarządzanie, a co za tym idzie jego upolitycznienie (por. Śliwowski, 2015), adiaforyzacja działań, implementacja strategii rywalizacyjnych czy instrumentalizacja uczniów. Warto jednak pamiętać, że rola wychowawcy jest mocno wpisana w przestrzeń ambiwalencji, w kontradykcyjność normatywną, co w interesujący sposób komentował Lech Witkowski (1998, s. 212–215), odwołując się do koncepcji Roberta Mertona (Merton, Barber, 1976, s. 3–31). Oscylowanie między normami i kontrnormami pociąga za sobą bliskość i serdeczność w stosunku do wychowanka, ale jednocześnie pewną konieczność dystansu, bez którego dobre pełnienie roli nauczyciela nie byłoby możliwe. Oznacza to, że aspekt merytoryczny roli jest ściśle powiązany z wymiarem afektywnym, który nie musi pojawiać się w najbardziej podstawowym mechanizmie jej formułowania i przekazywania, co jest doświadczeniem wielu uczestników procesu edukacyjnego na poziomie szkolnictwa wyższego. Podzielał opinię tych badaczy i praktyków rzeczywistości edukacyjnej, którzy uważają, że szkoła powinna pozostać instytucją konserwatywną *per se* na poziomie celów (nadrzędnych wartości), podczas gdy środki (strategie i sposoby ich osiągania) winny być dostosowywane do zmieniających się warunków społeczno-kulturowych. Trzeba jednak pamiętać, że w polskiej rzeczywistości wychowawczej szkoła pełni głównie funkcję reprodukcyjną o charakterze stratyfikacyjnym (w wymiarze wykształcenia, zamożności, kapitału społecznego i kulturowego) (Bielecka-Prus, 2010, s. 325–334). Niestety, mniejszą troską, do czego przyczynia

się także tożsamość nauczycieli (por. Kwiatkowska, 2005), objęta jest realizacja innych funkcji, takich jak: rozwój (a nie petryfikacja) osobowości, wychowanie do innowacji, spędzanie czasu wolnego czy pogłębianie zainteresowań wychowanków. W dzisiejszym świecie warto także pamiętać o reaktywowaniu znaczenia szkoły jako kulturotwórczego ośrodka społeczności lokalnej, a także ważnego pośrednika w transmisji kultury narodowej, europejskiej i globalnej.

## Uwagi końcowe

Dla socjologa interesującym wyzwaniem pozostaje spojrzenie na treści kultury jako komponenty socjalizacji internalizowane w postawach i zachowaniach ludzi, służące konstruowaniu społecznych i indywidualnych tożsamości. Ich przeobrażenia odzwierciedlają wzajemne przenikanie się procesów instytucjonalizacji i indywidualizacji w warunkach nowoczesnych społeczeństw. W świetle prowadzonych badań można założyć, że większość młodych Polaków, zwłaszcza u progu dorosłości, posiada cechy tożsamości moratoryjnej (ang. *moratorium identity*), nie będąc pewnymi co do ostatecznych rozstrzygnięć życiowych lub posiada tożsamość przejętą (ang. *foreclosed identity*), akceptując zobowiązania normatywne pod wpływem nacisku autorytetów lub rodziców i nie doświadczając przy tym wewnętrznych sprzeczności. Najbardziej reprezentowany jest typ tożsamości rozproszonej (ang. *diffused identity*), a zwłaszcza wypracowanej (ang. *achievement identity*) (Krzyszczka, 2007, s. 239–248; Sroczyńska, 2010, s. 114–126). Ten ostatni wydaje się być najsilniej powiązany z częściowym bądź wieloaspektowym wpływem jednostek supranormalnych, których postawy i zachowania służą do konstruowania własnych odniesień. Tożsamość młodych ludzi coraz częściej podlega osobistemu samookreśleniu, czemu towarzyszy brak spójności na płaszczyźnie biograficznej. Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze podlegają stopniowej deinstytucjonalizacji, co jednak nie oznacza zerwania więzów o charakterze międzygeneracyjnym. Treści transmitowane pokoleniowo zachowują relatywną ważność w życiu młodzieży, jednak ich nośność socjalizacyjna musi być postrzegana w kontekście zaplecza społeczno-demograficznego i aktywności młodego pokolenia. Socjologowie próbują określać te procesy w kategoriach stopniowej sepizacji (Fatyga, 2001)<sup>1</sup>, ale i solidarności tolerancyjnej (Szlendak,

---

<sup>1</sup> Barbara Fatyga twierdzi, że charakterystyczny dla współczesnej młodzieży socjalizowanej w zachodniej kulturze brak tendencji buntowniczych zamienił się w sepizację, rozumianą jako stopniowe unieważnianie treści o charakterze postfiguratywnym. Oczywiście nie oznacza to, że młodzi nie potrzebują obecności i przewodnictwa starszych, uznają nawet to za ich obowiązek.

2012)<sup>2</sup>. Kontynuacja ważnych elementów świata wartości, co pokazują również badania autorskie prowadzone wśród maturzystów pod koniec pierwszej dekady XXI wieku (Sroczyńska, 2013), wyraża z jednej strony opór przeciwko „zniczeniowej pustce”, z drugiej zaś prowokuje do poszukiwania zachowań i symboli w sferze prywatnej, niejednokrotnie zapośredniczonej medialnie. Zjawisko to uruchomiło nowy typ obywatelskości, związany z gwałtownym rozwojem mediów społecznościowych.

Osoby znaczące, a zarazem jednostki buntownicze, które pojawiają się w środowisku dorosłych na różnych etapach socjalizacji dzieci i młodzieży, mogą pełnić bardzo ważną rolę w procesach transformacji cywilizacyjnej. Pozostają one krytyczne wobec każdego typu ideologii, traktując ją jako formę władzy symbolicznej, zarówno zewnętrznej (instytucjonalnej), jak i wewnętrznej, zinterioryzowanej przez jednostki w postaci „właściwych” układów znaczeń. Ideologie zasilają w istocie interesy społecznych i politycznych elit (Michel Foucault), często niezainteresowanych wspieraniem działań *pro publico bono*<sup>3</sup>. Wśród badaczy polskiej transformacji nierzadko pojawiają się głosy podnoszące kwestie krótkowzroczności elit politycznych, bezrefleksyjnego ulegania obcym trendom obyczajowo-kulturowym przez część środowisk opiniotwórczych, trywializacji debaty publicznej, niskiego poziomu kultury politycznej, rozkładu moralnych standardów życia politycznego i społecznego (Stawrowski, 2014). Demaskatorski, a zarazem innowacyjny wpływ supranormalności na środowisko rówieśnicze młodych, będące ich naturalnym zapleczem społecznym, jest zatem nie do przecenienia. Chodzi tu zarówno o obnażanie słabości tzw. ideologii totalnych przybierających postać świeckiej religii, jak i ideologii „partykularnych” o charakterze statusowym, ekonomicznym i politycznym, choć jak zauważa Daniel Bell (2005, s. 373-382), radykalna inteligencja i starzy ideologowie stracili swoją „prawdę” i siłę perswazji. Na potrzebę dekonstruowania „ukrytych intencji” grup zarządzających polską oświatą zwraca uwagę Bogusław Śliwerski (2015). Kwestie te podkreślają „zaangażowane” nurty nauk społecznych, włączające się w odbudowywanie nadwątlonych, niekiedy obumarłych więzi wspólnotowych, dzięki którym zachowujemy i odkrywamy na nowo nasze człowieczeństwo. Peter McLaren (2015) uważa, że dehumanizacja młodzieży pozostanie krótkim epizodem

---

<sup>2</sup> Tomasz Szlendak stawia hipotezę, że pomimo silnych więzi rodzinnych młodzi i starsi oddalają się od siebie na płaszczyźnie aksjologicznej (solidarność tolerancyjna), jednak wpływ pokolenia dziadków może być większy niż rodziców.

<sup>3</sup> Proces oligarchizacji posttotalitarnych społeczeństw Europy Środkowo-Wschodniej, także Polski, był podnoszony przez socjologów transformacji (por. P. Sztompka; J. Gładys-Jakóbk; A. Zybortowicz).



w dziejach wychowania, a edukacja stanie się jednym z elementów sprawiedliwości społecznej. Edukacja wzmocniona rysem „nadnormalności”, tak jak ją rozumiał Florian Znaniecki, może odegrać w tym procesie kluczową rolę. Tym bardziej, że na różnych jej szczeblach spotykamy nauczycieli, których osobowości posiadają cechy nadnormalności. Są wśród nich tacy, którzy oprócz pasji i zaangażowania charakteryzują się jednostkową wybitnością, chociaż pewnie nie zawsze pozostają świadomi socjologicznego zaplecza własnej dewiacyjności. Szkoda, że struktury biurokratyczne (korporacyjne, tak jak w wypadku wyższych uczelni) systemu edukacyjnego wypychają ich niekiedy na „zewnątrz” lub nie pozwalają rozwinąć „skrzydeł”. Ci jednak, którym chodzi o coś więcej niż tylko o poprawne wykonywanie zawodu pedagoga, dające prestiż, podstawowe zabezpieczenie materialne i niekiedy możliwość realizacji kariery, zgodzą się zapewne z zasadami (por. Dylus, 2016, s. 484–496)<sup>4</sup> współokreślającymi fenomen „nadnormalności”. Niektóre z nich posiadają zastosowanie głównie w pracy z młodzieżą:

Nie bądź obojętny na sprawy społeczne, nie bój się podejmowania służby dla dobra wspólnego, szukaj sojuszników; Nie mieszaj środka z celem– nie wolno godzić w człowieka, uchylać praw moralnych; są granice nieprzekraczalne, kiedy trzeba powiedzieć *non possumus*; Nie zniechęcaj się niepowodzeniami, bądź cierpliwy i mężny; Doceniaj permanentną edukację i kompetencje, bądź krytyczny wobec demagogii, stereotypów i resentymentów; Wspieraj ludzi młodych (ich talenty i głowy pełne pomysłów) w wypracowywaniu projektów życiowych; Bądź tolerancyjny, doceniaj możliwość zawierania kompromisów, zgodnie z zasadą *primum non nocere*; Walcz z korupcją, nepotyzmem i klikowością; Promuj etykę odpowiedzialności i wcielaj ją w życie.

## Bibliografia

- Baniak, J. (2007). *Desakralizacja kultu religijnego i świąt religijnych w Polsce. Studium socjologiczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Barber, B.R. (2000). *Dżihad kontra Mcświat*. Tłum. H. Jankowska. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Barber, B.R. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*. Tłum. H. Jankowska. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Baudrillard, J. (2006). *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*. Tłum. S. Królak. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

---

<sup>4</sup> Autorka odwołała się w tym miejscu do dekalogu politycznie zaangażowanych chrześcijan, sformułowanego przez Anielę Dylus.



- Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2008). *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Tłum. J. Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berger, P. (1988). *Zaproszenie do socjologii*. Tłum. J. Stawiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bell, D. (2005). Koniec ideologii na Zachodzie: epilog. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury* (s. 373–382). Tłum. M. Kotlarska. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boksański, Z. (2007). *Indywidualizm a zmiana społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Collins, R. (2011). Łańcuchy rytuałów interakcyjnych. Tłum. K. Suwada. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Czekaj, K., Gorlach, K., Leśniak, M. (1998). *Labirynty współczesnego społeczeństwa. Kluczowe problemy społeczne w kształceniu pracowników socjalnych*. Katowice: BPS.
- Dylus, A. (2016). *Polityka w perspektywie etycznej i religijnej*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Fatyga, B. (2001). Pseudo-kultura i pseudo-tożsamość, czyli czego nie przewidziała Margaret Mead? W: B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań nad młodzieżą* (s. 94–119). Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży.
- Frieske, K. (1991). Dewiacja społeczna. W: Z. Krawczyk, W. Morawski (red.), *Socjologia. Problemy podstawowe* (s. 155–159). Warszawa: PWN.
- Frindt, A. (2005). *Czy warto być dorosłym? Społeczno-kulturowe uwarunkowania pojęcia dorosłości w świadomości młodzieży wielkomięskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Huntington, S. (2008). *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Tłum. H. Jankowska. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- <http://wpolityce.pl/kosciol/305325-papiez-chrzcijanin-jest-zawsze-otwarty-wobec-innych-ludzi-nie-uwaza-zadnej-osoby-za-definitywnie-stracona>, dostęp: 21.08.2016.
- <http://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/980849,Bruno-Schulz-Wielkosc-rozsiana-jest-skapo-w-planie-swiatea>, dostęp: 24.08.2016.

- Jasińska-Kania, A. (red.) (2012). *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kaczyńska, W. (2000). Aksjologiczne przesłanki socjotechniki i praktyki zmian społecznych. W: J. Kubin, J. Kwaśniewski (red.), *Socjotechnika. Kontrowersje, rozwój, perspektywy* (s. 95–109). Warszawa: IPSiR UW.
- Kapuściński, R. (1988). *Busz po polsku*. Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.
- Koralewicz, J., Malewska-Peyre, H. (1998). *Człowiek człowiekowi człowiekiem. Analiza wywiadów biograficznych działaczy społecznych w Polsce i we Francji*. Warszawa: ISP PAN.
- Koseła, K. (2003). *Polak i katolik. Splątana tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Kozek G. i in., opr. (2016). *Jan Szczepański (1913–2004)*, dostęp: 24.08.2016.
- Krzychała, S. (2007). *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Kwaśniewski, J. (1976). Pozytywna dewiacja społeczna. *Studia Socjologiczne*, 3 (62), 215–233.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Linton, R. (1975). *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa: PWN.
- Maffesoli, M. (2008). *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malewska-Peyre, H. (2005). Jednostka w zmieniającym się świecie. *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*, 1, 17–18.
- Mariański, J. (2004). *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Mariański, J. (2007). Zmieniająca się tożsamość religijna we współczesnej Europie. Religijność pozakościelna. W: I. Borowik, K. Leszczyńska (red.), *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, ekspresje* (s. 245–258). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Mariański, J. (2008). *Emigracja z Kościoła? Religijność młodzieży polskiej w warunkach zmian społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Mariański, J. (2011). *Przemiany moralności polskich maturzystów latach 1994–2009. Studium socjologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Merton, R.K., Barber, E. (1976). Sociological ambivalence. W: R.K. Merton (red.), *Sociological Ambivalence and Other Essays* (s. 3–31). New York: The Free Press.
- Miczyńska-Kowalska, M. (2012). *Socjalizacja w społeczeństwie ponowoczesnym*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Nęcek, R. (2014). *Od kapłaństwa do człowieczeństwa. Wybrane kwestie z nauki społecznej papieża Franciszka*. Kraków: Wydawnictwo Salwator.

- Pilch, T. (2009). Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna* (s. 89–110). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piwowarski, W. (1996). *Socjologia religii*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Rogaczewska, M. (2008). Czy „Pokolenie JP2” zbuduje w Polsce społeczeństwoobywatelskie? Szanse i bariery. W: T. Szawiel (red.), *Pokolenie JP2. Przeszłość i przyszłość zjawiska religijnego* (s. 142–178). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pyszczek, G. (2013). *Nadnormalność jako zjawisko społeczne: wokół klasycznej koncepcji Floriana Znanieckiego*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Sewell, W.H. Jr. (2006). Teoria struktury: dwoistość, podmiotowość sprawcza a transformacja. W: *Współczesne teorie socjologiczne*. Wybór i opracowanie A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski. Tłum. A. Zawadzka, J. Derczyński (s. 700–722). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Speck, O. (2005). *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk: GWP.
- Sroczyńska, M. (2010). Młodzież wobec rytuałów religijnych: konteksty tożsamościowe. W: J. Baniak (red.), *W poszukiwaniu sensu. O religii, moralności i społeczeństwie* (s. 114–126). Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Sroczyńska, M. (2013). *Rytuały w młodzieżowym świecie. Studium socjologiczne*. Kraków: Wydawnictwo FALL.
- Sroczyńska, M. (2015). Rytuały przejścia, nadania i zatwierdzania w społecznej przestrzeni rodziny (z badań nad młodzieżą). *Zeszyty Naukowe KUL*, 4, 51–75.
- Stawrowski, Z. (2014). *Budowanie na piasku. Szkice o III Rzeczypospolitej*. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej.
- Szafraniec, K. (2007). Polska młodzież: między apatią, partycypacją a buntem. W: A. Kojder (red.), *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne* (s. 207–236). Kraków: WAM, PAN.
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011. Raport*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szczepański, J. (1988). *O indywidualności*. Warszawa: IWZZ.
- Szczepański, J. (1984). *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Szlendak, T. (2011). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szlendak, T. (2012). Zażyłość w oparach niezrozumienia. O hipotezie międzygeneracyjnej solidarności tolerancyjnej. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 3, 75–90.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Świda-Ziemia, H. (2005). *Młodzi w nowym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: IBE.
- Ziółkowski, M. (2000). *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*. Poznań: Fundacja Humaniora.
- Znaniński, F. (1970). *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN.
- Znaniński, F. (2001). *Socjologia wychowania*. T. 1 i 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

# **Część 2. Nauczyciel a zmiana szkoły**



## **Przywództwo nauczycieli – konteksty teoretyczne i praktyczne**

### **Uwagi wstępne**

W prezentowanym tekście – zgodnie z zapowiedzią w tytule – podejmuję problematykę przywództwa nauczycieli. W prowadzonych rozważaniach skupię się na przybliżeniu kategorii pojęciowej, jaką jest przywództwo nauczycieli, i ukazaniu znaczenia, jakie przypisuje się przywództwu nauczycieli w rozwoju szkoły. Wskażę także na – wybrane przeze mnie na potrzeby niniejszych rozważań – dwa zasadnicze czynniki, decydujące o jakości przywództwa nauczycieli, a mianowicie na rolę dyrektora szkoły w budowaniu potencjału przywódczego nauczycieli, w rozwijaniu przywództwa partycypacyjnego w szkole, jak i rolę nauczycieli akademickich w przygotowaniu nauczycieli do pracy w zawodzie oraz w ich ciągłym rozwoju zawodowym.

Zakładam, że po pierwsze przywództwo powinno się rozwijać na różnych poziomach organizacji szkoły i obejmować różne podmioty edukacyjne, a zwłaszcza nauczycieli (Snoek, 2014; Flores, 2014; Madalińska-Michalak, 2015). Po drugie, warunkiem wprowadzania jakichkolwiek zmian w szkole jest to, jak dyrektor szkoły i nauczyciel postrzegają siebie i swoje role w szkole i w jej otoczeniu (bliższym i dalszym), jakie miejsce przypisują sobie i na ile pragną zmian w swojej codziennej pracy, gdyż – jak trafnie zauważa Mirosław J. Szymański (2014, s. 22) – „najbardziej istotne źródła i impulsy zmiany znajdują się w samym systemie oświaty”. Po trzecie zaś, wszelka współczesna refleksja nad nauczycielem i jego pracą wymaga – jak słusznie zauważa Henryka Kwiatkowska (2001, s. 72) – usytuowania „nauczyciela w kulturze, a nie jak się powszechnie postuluje, bliżej dziecka, w klasie szkolnej”. Redukcyjne



podejście do roli nauczyciela może oznaczać skazywanie „edukacji na pewien rodzaj wyalienowania z problemów, którymi żyje współczesny świat” (tamże). Bez uwzględnienia zmian, które dzieją się w świecie, bez umiejętności rozpoznania rzutujących na pracę nauczycieli warunków społecznych, ekonomicznych, kulturowych, czy historycznych, nauczyciel nie jest w stanie właściwie czytać tego, co się dzieje w jego szkole i klasie. Zrozumienie warunków, w jakich przyszło pracować nauczycielom, jest podstawą do refleksji nad szkołą i jej zmianą oraz wprowadzaniem zmian w szkole. I wreszcie, zasadniczą rolę w rozwijaniu umiejętności odczytywania tych warunków przez nauczycieli i rozwijaniu postaw przywódczych nauczycieli należy przypisać nauczycielom akademickim, którzy zajmują się kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem nauczycieli. Zmiany, jakie zauważamy w oczekiwaniach kierowanych w stosunku do nauczycieli, wymagają nowego podejścia w zakresie edukacji nauczycieli. Wciąż wzrastające wymagania w stosunku do nauczycieli stawiają nowe wyzwania i zadania w obszarze kształcenia i doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

## **Dyrektor szkoły a przywództwo partycypacyjne**

Szkoła jako określona, konkretna placówka edukacyjna jest z założenia miejscem interakcji zachodzących między grupami wewnątrzszkolnymi – dyrektorem, nauczycielami, pracownikami administracji i obsługi, uczniami i rodzicami. W każdej z tych grup wewnątrzszkolnych można zidentyfikować, podobnie jak w otoczeniu społecznym szkoły, różnego rodzaju przywódców. Jednakże w szkole, w odróżnieniu od jej otoczenia zewnętrznego, można w sposób intencjonalny tworzyć warunki do kształtowania cech sprzyjających rozwojowi postaw przywódczych wśród nauczycieli czy uczniów. Zasadnicze zadanie w tym zakresie przypisuje się dyrektorowi szkoły, na co wskazują zarówno naukowe doniesienia, jak i wskazania polityki oświatowej<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Doniesienia naukowe odsłaniające wartość przywództwa w rozwoju szkoły i dbałości o jakość jej pracy spotkały się z zainteresowaniem ze strony polityków oświatowych w Europie. W Komunikacie Komisji Edukacyjnej (2012) „Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes” znajdują się rekomendacje co do pożądanych reform w obszarze edukacji. Uwytkła się w nim konieczność podniesienia jakości kadry nauczycielskiej w Europie, zadbania o przyciąganie najlepszych nauczycieli do zawodu, stwarzanie im dobrych warunków rozwoju zawodowego w celu rozwijania ich kompetencji oraz wspieranie przywództwa edukacyjnego w celu osiągnięcia lepszych wyników edukacyjnych. Podkreśla się także wagę przygotowania odpowiedniej kadry, która będzie mogła pełnić rolę przywódcze na różnych poziomach edukacji (tamże, s. 10–11). W raporcie Eurydice „Key Data on Teachers and School

Wyniki, jakie uzyskano w ramach międzynarodowego programu badawczego TALIS (Teaching and Learning International Survey), ukierunkowanego na badanie środowiska uczenia się i warunków pracy nauczycieli, pokazują, że „Nowoczesne spojrzenie na szkołę oznacza, że od dyrektora oczekuje się nie tylko zarządzania, ale też sprawowania ról przywódczych, co oznacza większą samodzielność i odpowiedzialność, konieczność patrzenia w szerszej perspektywie, samodzielne wyznaczanie celów” (Piwowski, Krawczyk, 2010, s. 145).

W publikacjach naukowych coraz częściej podkreśla się wagę roli przywódczej dyrektora szkoły i umiejętności budowania przez dyrektora potencjału przywódczego szkoły. Jednocześnie dowodzi się, że rozważania nad przywództwem w szkołach nie powinny się koncentrować jedynie na przywództwie formalnym dyrektora szkoły, ale powinny się rozciągać na przywództwo nauczycieli, uczniów i rodziców, które może występować w postaci przywództwa formalnego, bądź nieformalnego. Badania nad przywództwem w szkole pokazują, że skuteczne przywództwo jest oczywiście nieodłącznie związane z dyrektorem szkoły, który często pełni kluczową rolę w motywowaniu pracowników i sprzyjaniu zmianie w szkole, lecz nie mniej istotną rolę odgrywa każdy nauczyciel, który wnosi swój wkład w kształtowanie wizji szkoły i jej kulturę organizacyjną (Day i in., 2000; Flores, 2014; Snoek, 2014; Angelle, Teague, 2014). Badania dowodzą, że dyrektor współczesnej szkoły powinien dostrzegać zdolności przywódcze nauczycieli, uczniów czy rodziców i znajdować sposoby na ich wzmacnianie. Sukces przywództwa nauczycieli zależy w dużym stopniu od przyjętego przez dyrektora szkoły podejścia do dzielenia się władzą w szkole. Badania pokazują, że nauczyciele chętniej podejmują się pełnienia ról przywódczych w szkole, jeśli są stymulowani do tego przez swoich dyrektorów szkół (Angelle, Teague, 2014).

Z doniesień naukowych dowiadujemy się także, że nie ma jednego modelu skutecznego przywództwa w szkole, który można byłoby upowszechnić i wdrożyć do każdej szkoły. Jednakże jest możliwe rozpoznanie wspólnych wartości, którymi kierują się dyrektorzy szkół uznawani w swoich środowiskach

---

Leaders in Europe” („Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie”) (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013) pokazano, że mimo tego, że zarządzanie szkołą nie pozostaje w rękach jednej osoby, ale jest podzielone między różne osoby i zespoły, to jednak rozwiązania innowacyjne w krajach europejskich są raczej rzadkością. W większości krajów „podział przywództwa odbywa się w tradycyjnej formie, tj. zadania są dzielone między zespoły formalne lub członków wchodzących w skład kierownictwa placówki” (tamże, s. 19). W raporcie tym wskazano, że jednym z priorytetów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej jest promowanie innowacyjnych form przywództwa, w tym przywództwa partycypacyjnego, a zwłaszcza przywództwa nauczycieli.

za skutecznych przywódców oraz przedstawienie najważniejszych cech i kompetencji tych dyrektorów, a także opisanie ich sposobów działania, podejmowania decyzji i realizacji działań (zob. Day i in., 2009; Madalińska-Michalak, 2015). Atrybuty dyrektorów szkół, którzy są uznawani za skutecznych przywódców edukacyjnych – potrafiących skupiać wokół siebie innych i pociągnąć ich do osiągnięcia ponadprzeciętnych rezultatów – pomagają wyjaśnić, dlaczego potrafią oni niejednokrotnie działać wbrew zastanym warunkom, by stworzyć uczniom możliwości uczenia się i sprzyjać ich osiągnięciom edukacyjnym. Jedną z istotnych cech/umiejętności działania tych dyrektorów jest wzbogacanie pozytywnych doświadczeń nauczycieli poprzez ich partycypację w przywództwie w szkole. Przed dyrektorem szkoły, który kładzie nacisk na partycypację nauczycieli w przywództwie i jednocześnie dąży do wzmocnienia potencjału przywódczego w szkole<sup>2</sup>, stoją różnego rodzaju wyzwania. Dyrektor powinien szczególne znaczenie przypisać:

- określaniu kierunku, tzn. określaniu porywającej wizji i misji wiążących się z systemem wartości i z potrzebami klientów szkoły, przyczyniając się w ten sposób do tworzenia strategicznego planu działania;
- korelowaniu, tzn. tworzeniu struktur organizacyjnych, systemów oraz procesów operacyjnych, które są zgodne z wizją, a także misją szkoły i realizują potrzeby wszystkich;
- uprawnianiu, tzn. delegowaniu odpowiedzialności na innych i tworzeniu sytuacji, w których nauczyciele mają coraz większe poczucie wpływu na to, co dzieje się w szkole poprzez partycypowanie w przywództwie (Madalińska-Michalak, 2015, s. 211).

---

<sup>2</sup> Problematykę budowania potencjału szkoły podjęłam w artykule pod tytułem *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły* (zob. Michalak, 2010). W pracy tej zaproponowałam rozumieć potencjał szkoły jako pewien zasób możliwości, mocy, zdolności tkwiący w szkole, jako pewną sprawność szkoły do wypełniania stojących przed nią zadań. Na potencjał szkoły składają się takie podstawowe składniki, jak: wiedza, doświadczenia, umiejętności, wartości, środki, struktury (tamże, s. 68). Natomiast budowanie potencjału szkoły to proces, który powinien się toczyć w ramach i pomiędzy trzema wzajemnie powiązаныmi obszarami lub sferami: osobistą, interpersonalną i organizacyjną. W pracy tej podkreśliłam, że nie można koncentrować swoich wysiłków wyłącznie w jednym obszarze i oczekiwać, że to wystarczy. Działanie we wszystkich wskazanych obszarach daje szansę na dojście do swoistego rodzaju synergii w szkole. Wszelkie działania mające u swoich podstaw doskonalenie szkoły muszą zostać przeprowadzone jednocześnie na trzech poziomach: indywidualnym, zespołowym i szkoły jako całości (Hadfield, 2006). Stąd też są one związane z przewodem trzem procesom: (a) zmianie umiejętności (rozwój procesów nauczania – uczenia się), (b) zmianie kultur, (c) zmianie struktur (rozwój organizacyjny szkoły).

Przywództwo partycypacyjne wymaga, aby dyrektor szkoły stymulował kształtowanie w szkole kultury opartej na pełnej współpracy, gdzie dąży się nie tyle do delegowania uprawnień, co zwiększania stopnia włączania pracowników w życie szkoły i dystrybucji przywództwa (zob. Madalińska-Michalak, 2013, s. 41). „Dystrybucja przywództwa to podstawa dla wyzwania potencjału nauczycieli, umożliwiania im rozwoju, rozwijania i wzmacniania ich poczucia odpowiedzialności. Sprzyja temu tworzenie przez dyrektorów szkół warunków do współpracy, zespołowego uczenia się, zmiany zachowań w celu zdobycia nowej wiedzy oraz modyfikacji sposobu myślenia i działania” (tamże). W szkole, w której mamy mieć do czynienia z przywództwem partycypacyjnym niezmiernie ważne jest, aby każdy pracownik szkoły przyjął odpowiedzialność przywódczą za swoją pracę. Odpowiedzialność przywódcza jest rozłożona, na ile to jest tylko możliwe, na całą szkołę jako na organizację. Nie jest przy tym traktowana tylko jako swobodnego rodzaju narzędzie kontrolowania i *de facto* zamknięcia potencjału przywódczego wybranych członków grona pedagogicznego w ograniczonych ramach.

Sprzysiężanie partycypacji w przywództwie w szkole nie należy do zadań prostych, ale jak pokazują badania „szkoły stają się bardziej efektywne, kiedy wielu członków personelu jest chętnych do przyjęcia różnych ról przywódczych, kiedy władza i autorytet są dzielone przez różnych członków organizacji w środowisku, gdzie przywództwo nie należy do jednostki, ale do grupy ludzi” (Bezzina, 2014, s. 75). Realizacji tego zadania mogą sprzyjać zarówno doświadczenia przywódcze dyrektora szkoły, jak i doświadczenia przywódcze nauczycieli oraz ich oczekiwania co do włączania się w proces podejmowania decyzji i prowadzenia szkoły. Warto – jak wskazuję w książce *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy* (Madalińska-Michalak, 2015) – by dyrektor szkoły postawił przed sobą szereg pytań i podjął próbę odpowiedzi na nie.

- „Na czym polega przywództwo partycypacyjne?
- W jakim zakresie dzielenie się przywództwem jest możliwe w szkole?
- W jaki sposób włączać nauczycieli do przywództwa w szkole?
- Co przynosi partycypacja w przywództwie w szkole?
- Jakie czynniki wspierają, a jakie hamują dzielenie się przywództwem w szkole?
- Co powinno się zmienić w szkole, aby można było zainicjować przywództwo partycypacyjne?” (tamże, s. 211–212).

W sytuacji, gdy mówimy o przywództwie partycypacyjnym w szkole, należy, jak dowiodła Linda Lambert (2003), wziąć pod uwagę zarówno poziom kompetencji przywódczych dyrektora szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców oraz ich poziom partycypacji w przywództwie. Dobrze rozwinięte kompetencje przywódcze dyrektora szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców

stanowią jeden z warunków ucieleśniania się przywództwa partycypacyjnego w szkole. Wyniki badań Lambert pokazują, że wdrażanie idei przywództwa partycypacyjnego do życia szkoły musi być czynione uważnie. Zasadniczą rolę odgrywa tutaj kontekst, w jakim się dzieje edukacja. Łatwiej jest dostrzec atrakcyjność rozproszonego przywództwa dla krajów o politycznej i edukacyjnej historii, która jest związana z demokracją społeczną oraz dla tych dyrektorów szkół, którzy widzą zalety przywództwa rozproszonego w zakresie motywowania nauczycieli, wzmaganie ich zaangażowania, powiększania współuczestnictwa w życiu szkoły i poczucia jedności szkoły. O wiele trudniej jest wdrażać tę ideę w szkołach funkcjonujących w krajach, gdzie istnieją tendencje do centralizacji władzy oświatowej, a dyrektorzy szkół mają raczej ograniczone pole autonomii działania w szkole i jej otoczeniu.

### **Przywództwo nauczycieli: od przywództwa formalnego do przywództwa nieformalnego**

Na przestrzeni ostatnich trzech dekad przywództwo nauczycieli zmieniało swój obraz. Różnie było ono opisywane w literaturze naukowej i różnie praktykowane w środowisku szkolnym. Jak pokazują nam wyniki badań międzynarodowych (Silva, Gimbert, Nolan, 2000), można wyróżnić trzy zasadnicze fale reform, u podstaw których leżały różne konceptualizacje przywództwa nauczycieli. Na początku lat 80. XX wieku, zwłaszcza w USA zaczęto powierzać nauczycielom formalne obowiązki kierownicze – przywództwo nauczycieli było powiązane z pełnieniem takich formalnych ról, jak kierownik działu/pionu (ang. *department head*), czy też przewodniczący zespołu przedmiotowego/zespołów przedmiotowych na odpowiednim poziomie nauczania (ang. *grade level chair*). Podczas gdy pełnienie tych ról stwarzało nauczycielom szanse na przywództwo formalne, to jednak nie były one tak zaprojektowane, aby nauczyciele mogli pracować nad dzieleniem się swoimi doświadczeniami edukacyjnymi i wyłanianiem ze swojego grona lidera w zakresie nauczania.

Kolejna fala reform rozpoczęła się w połowie lat 80. Wówczas zaczęto tworzyć w szkołach takie stanowiska dla nauczycieli, jak lider w zakresie rozwoju/tworzenia programów nauczania (ang. *curriculum leader/curriculum developer*), czy mentor nauczycieli (ang. *teacher mentor*). Powierzane nauczycielom stanowiska związane były z wiedzą nauczycieli na temat nauczania, wychowania czy rozwoju zawodowego i miały oznaczać pełnienie przez nauczycieli ról przywódczych w określonych sferach. Ten rodzaj ról liderek wymagał bardziej doświadczenia pedagogicznego niż doświadczenia w zakresie kierowania

zespołami i przewodzenia im. Należy zauważyć, że mimo iż nauczycielom zaczęto przypisywać nowe role w szkole – role przywódcze i tworzyć dla nich odpowiednie stanowiska, to nie byli oni obdarzani rzeczywistym autorytetem, gdyż ich siła oddziaływania jako przywódców była dość nikła.

Trzecia fala reform rozpoczęła się w późnych latach 80. i na początku lat 90. Trwa ona do dnia dzisiejszego. Cechą znamioną tego ruchu zmian w szkole, jeśli chodzi o przywództwo nauczycieli, jest położenie nacisku na kolegalność, współpracę i ciągłe uczenie się. Podkreśla się tutaj wagę rzeczywistego autorytetu przywódcy, który nauczyciel uzyskuje dzięki pracy z innymi i uznaniu społecznemu, jakim jest obdarzany za efekty i sposoby swojej pracy. Zewnętrzne przypisanie nauczycielowi roli przywódcy i zajmowanie przez niego określonego, wyróżnionego stanowiska w szkole jest ważne, ale nie najistotniejsze w drodze do bycia obdarzonym autorytetem jako przywódca. Współcześnie liczy się przede wszystkim przywództwo, u którego podstaw leży oddziaływanie na innych poprzez swoje przymioty i pracę, poprzez budowanie relacji i wpływ na innych, nie zaś przywództwo budowane na władzy i autorytecie zewnętrznym (Poekert, 2012, s. 171).

Badania nad znaczeniem terminu przywództwo nauczycieli pokazują, że mimo, iż jest to termin powszechnie stosowany w literaturze przedmiotu, to wciąż jest on bardzo ogólny, pojemny, wieloznaczny, nieostry i w związku z tym kryją się za nim różne znaczenia (zob. Snoek, 2014; Flores, 2014; York-Barr, Duke, 2004; Frost, Harris, 2003). Termin ten bywa rozumiany jako wpływ nauczycieli – indywidualny lub grupowy – na życie szkoły, na wprowadzanie zmian w szkole i jej otoczeniu w celu poprawy praktyki edukacyjnej, a zwłaszcza nauczania i uczenia się, co ma prowadzić do wzmożenia uczenia się uczniów i uzyskiwania przez nich wyższych osiągnięć edukacyjnych (zob. np. York-Barr, Duke, 2004, s. 288).

Znane badaczki przywództwa edukacyjnego – Marilyn Katzenmeyer i Gayle Moller pokazały w książce pod tytułem *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, że nauczyciele jako liderzy „przewodzą w klasie szkolnej i poza klasą, identyfikują się ze społecznością uczących się nauczycieli i z innymi liderami oraz przyczyniają się do rozwoju tej społeczności i wpływają na innych w celu poprawy praktyki edukacyjnej” (Katzenmeyer, Gayle, 2001, s. 5). Nauczyciele liderzy, podejmując wysiłki na rzecz doskonalenia szkoły, odgrywają znamioną – często kluczową – rolę w życiu szkoły i we wprowadzaniu zmiany w szkole i poza nią. Nauczyciel – podobnie jak uczniowie, czy rodzice – może za sprawą swoich kompetencji i pozycji w grupie sprawować formalne bądź nieformalne przywództwo (Silva, Gimbert, Nolan, 2000). O roli nauczyciela w grupie nauczycielskiej, czy wśród uczniów i ich rodziców decydują



w równej mierze jego właściwości, przymioty (cechy osobowe, dyspozycje, kompetencje, wartości), jak i efektywność działania. Przywództwo nauczycieli, jak pokazuje Linda Lambert (2003, s. 10), jest traktowane – zwłaszcza w uczących się społecznościach – jako nieodłączna część ich pracy, nie zaś jako dodatek do niej. Obecnie przywództwo nauczycieli, można dodać za Marią Flores (2014, s. 171), „skupia się nie tylko na odgrywaniu pełnionych ról, na realizacji zadań i obowiązków oraz na szkolnych strukturach, ale obejmuje również, w szerszym sensie, sposoby, za pomocą których nauczyciele pragną coś zmienić w swojej pracy w szkole i otoczeniu szkolnym”. Tak rozumiane przywództwo odnosi się zatem do umiejętności nauczycieli związanej z oddziaływaniem nie tylko na uczniów w klasie, ale w dużej mierze na innych nauczycieli, rodziców, dyrektora szkoły, władze oświatowe – na różne podmioty edukacyjne w celu czynienia zmiany w szkole i jej otoczeniu. Przejawia się ono w umiejętności wykorzystywania różnych strategii działania, w inicjatywach na rzecz wspierania innowacji, czy też w realizacji projektów doskonalenia szkół.

### **W stronę przywództwa nauczycieli – rozwijanie kompetencji przywódczych**

Badania nad przywództwem nauczycieli ewidentnie wskazują, że istnieje istotny związek między przywództwem nauczycieli a samooceną nauczycieli, ich umiejętnościami pedagogicznymi, atmosferą panującą w zespole nauczycieli, kulturą organizacyjną szkoły, motywacją nauczycieli, satysfakcją zawodową nauczycieli, czy też zaangażowaniem uczniów w proces uczenia się i ich osiągnięciami edukacyjnymi (Flores, 2014; Frost, Harris, 2003; Leithwood, Jantzi, 2000; Tuohy, 2002). Chcąc mieć do czynienia z pozytywnymi rezultatami, jakie niesie ze sobą przywództwo nauczycieli w szkole i jej otoczeniu, powinniśmy położyć nacisk na odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pełnienia ról przywódczych. Zasadniczą rolę w tym zakresie odgrywa edukacja nauczycieli, zarówno ta wprowadzająca do zawodu (kształcenie nauczycieli w toku studiów), jak i ta w trakcie pełnienia roli zawodowej nauczyciela (doszkalać i doskonalenie zawodowe nauczycieli).

Wysokie kompetencje przywódcze nauczycieli, podobnie jak kadry kierowniczej oświaty, to jeden z warunków skutecznego zarządzania szkołą oraz skutecznego wprowadzania dobrze przemyślanych i potrzebnych zmian edukacyjnych. Podejście kompetencyjne w analizie pracy nauczyciela i związanej z nią odpowiedzialności, zadań, które przypisujemy nauczycielowi pozwala na odsłonięcie konkretnych oczekiwań kierowanych pod adresem pracy nauczycieli i ich



rozwoju zawodowego. Niemniej jednak, aby tworzyć jakiegokolwiek sensowne programy edukacyjne dla nauczycieli w zakresie rozwoju ich kompetencji przywódczych należy w pierwszej kolejności opisać i wyjaśnić naturę tego rodzaju kompetencji i ukazać ich cechy istotnościowe. Warto w tym miejscu zauważyć, że – mimo iż na rynku wydawniczym ukazały się takie prace, jak *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej* oraz w Stanach Zjednoczonych (Pyżalski, 2015) i *Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań* (Dorczyk, Kołodziejczyk, red., 2015) – to wciąż brakuje nam rzetelnej kwerendy krajowych i światowych badań nad kompetencjami przywódczymi dyrektorów szkół i nauczycieli, która miałaby kluczowe znaczenie zarówno dla konceptualizacji pojęcia kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i kompetencje przywódcze nauczycieli, jak i praktyk edukacyjnych w zakresie wspierania rozwoju tych kompetencji. Kompetencje przywódcze czy to dyrektora szkoły, czy nauczyciela mają to do siebie, że warto je traktować jako rezultat procesu uczenia się. Samo nabywanie i rozwijanie kompetencji przywódczych ma charakter procesualny.

Wyniki badań dowodzą, że w programach kształcenia kadry kierowniczej oświaty i nauczycieli w zakresie przywództwa edukacyjnego (Flores, 2014; Day, 2014) powinno kłaść się nacisk na uczenie się na podstawie doświadczeń własnych i innych, na dobrą znajomość i rozumienie siebie, umiejętność nazywania swoich mocnych i słabych stron, na rozpoznawanie swoich potrzeb, emocji i motywatorów.

Jednocześnie badania nad rozwojem zawodowym nauczycieli, w tym nauczycieli, którzy podjęli się pełnienia roli dyrektora szkoły, pokazują, że rozwój ten nie powinien być traktowany jako proces płynny co jest typowe dla liniowych modeli rozwoju zawodowego. Rozwój zawodowy nauczycieli i dyrektora szkoły to proces, w którym obok rzeczywistego wzrostu pojawiają się momenty regresji i zastojów. Przebiega on w specyficznym dla każdego nauczyciela i dyrektora tempie, w sposób ciągły lub skokowy. Użyteczne dla analiz rozwoju zawodowego nauczycieli i dyrektorów, zwłaszcza tych, gdy pod uwagę bierze się proces stawania się przywódcą edukacyjnym, są transformatywne teorie rozwoju, gdyż traktują one proces rozwojowy jako kumulowanie i przekształcanie doświadczeń jednostki oraz pokazują wagę biograficznej perspektywy badawczej. U podstaw procesu przekształcania doświadczeń jednostki tkwi ich integracja, co z kolei, prowadzi do zmiany jakościowej w rozwoju jednostki. Stąd też, w analizach związanych z rozwojem kompetencji przywódczych nauczycieli i dyrektorów szkół warto przyjąć biograficzną perspektywę badawczą i zwrócić uwagę na proces uczenia się przywództwa, w którym ważną rolę odgrywają poszczególne „zdarzenia przywódcze” oraz

znaczenia, jakie im przypisują dla swojego rozwoju osoby badane (Madalińska-Michalak, 2012, 2015).

W toku procesu rozwoju zawodowego nauczycieli powinno być miejsce na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jakie są możliwości zmiany w polskiej szkole z uwzględnieniem rozważań na temat uwarunkowań funkcjonowania edukacji w Polsce i zadań, jakie przypisuje się różnym grupom zawodowym w tej edukacji. Zjawisko przywództwa nie jest poznawalne poza swym kontekstem sytuacyjnym, czyli współtworzącymi go faktami, procesami, zjawiskami i zdarzeniami: to one nadają temu fenomenowi właściwy sens i pozwalają na jego prawdziwie wielostronny opis i interpretację. Każda szkoła ma swoją specyfikę – jest określonym miejscem, w jakim dzieje się różne zjawiska edukacyjne, w tym interesujące nas tutaj przywództwo nauczyciela. Jeśli zignorujemy różnice, jakie istnieją pomiędzy szkołami, to prawdopodobnie będziemy mieć do czynienia z sytuacją, w której dojdzie „wprowadzenia błędnych polityk rekrutacji, szkolenia i rozwoju dyrektorów szkół. Nie bez znaczenia są także cechy, kwalifikacje, umiejętności, predyspozycje i biografie edukacyjne samych dyrektorów i nauczycieli w jakości kształcenia w szkołach” (Day, 2014, s. 120–121).

Warto zatem zadać sobie już teraz pytanie o to, jaka jest rola nauczycieli akademickich, rola uczelni w przygotowaniu kadr oświatowych do pracy w szkole. I jaka będzie ta rola w nieco dalszej perspektywie, na przykład w roku 2030. Oczywiście, możemy przyjąć, że uczelnie będą starały się przygotować kandydatów na nauczycieli, którzy przede wszystkim będą gotowi dobrze uczyć i wychowywać swoich uczniów. Niemniej jednak można założyć, co już obecnie jest bardzo widoczne, że rola nauczyciela nie oznacza wyłącznie realizacji przypisanych do niej obowiązków dydaktycznych i wychowawczych. Koniecznie należy już teraz pomóc nauczycielom – jak trafnie zauważa Maria Flores (2014, s. 184) – „w rewizji pojęcia przywództwo nauczycieli, które jest wciąż przez nich postrzegane w tradycyjny sposób i kojarzone, w ramach istniejących struktur szkolnych, z formalnymi rolami oraz z obowiązkami i zadaniami, które kryją się za tymi rolami. Zmiana map mentalnych nauczycieli może stać się podstawą zmian praktyki edukacyjnej nauczycieli, w tym podstawą do ich zaangażowania w przywództwo w szkole, rozumiane w szeroki sposób”.

## **Uwagi podsumowujące**

Niewątpliwie problematyka przywództwa w szkole wykracza poza obszar związany z rolą dyrektora szkoły i wypełnianiem przez niego rozmaitych zadań. Zwracanie uwagi wyłącznie na przywództwo dyrektora szkoły jest kryty-

kowe w literaturze przedmiotu, przede wszystkim ze względu na minimalizowanie obecności innych liderów w szkole i jej otoczeniu, którzy biorą udział w doskonaleniu pracy szkoły. Przywództwo rozpatrywane na gruncie nauki oraz z różnych poziomów polityki oświatowej bądź praktyki szkolnej nie jest modą, jak trafnie podkreśla Rafał Piwowarski (2014, s. 156), „lecz pragmatycznym wyzwaniem nakierowanym na to, co się dzieje w szkole, w środowisku, w jakim ona funkcjonuje, w systemie oświatowym na poziomie kraju, organizacji międzynarodowej, bądź związku państw”. W stawianiu czoła temu wyzwaniu mogą sprzyjać dyskusje i debaty nad teoretycznym i praktycznym znaczeniem przywództwa edukacyjnego w środowisku szkolnym i pozaszkolnym oraz poszukiwanie odpowiednich metod wspierania rozwoju liderów edukacji. Działania tego rodzaju stają się podstawą do wzajemnego uczenia się różnych środowisk w celu przyczynienia się do torowania drogi do godzenia różnych, czasem sprzecznych poglądów, na temat przywództwa w szkołach, jego roli i miejsca w edukacji.

Badania nad przywództwem nauczycieli, nad jego występowaniem w przestrzeni edukacyjnej odsłaniają złożoność tego zjawiska. Pozwalają one na głębsze jego poznanie i rozumienie. Pomimo wzrostu zainteresowania tym zjawiskiem w obszarze nauk pedagogicznych wciąż jednak widzimy niedostatek tych badań, zwłaszcza na gruncie rodzimej pedagogiki. Badania nad przywództwem nauczycieli wymagają pogłębionych analiz pozwalających na rozpoznanie jego natury, uwarunkowań, cech i istoty związków między nimi. Badania nad tym zjawiskiem powinny prowadzić do określenia jego miejsca i roli w przestrzeni edukacyjnej oraz analizy istoty i struktury kompetencji przywódczych nauczycieli będących liderami w swoich środowiskach.

Myślenie o nauczycielu, który jest jej liderem, o nauczycielu jako o osobie, która obdarzana jest autorytetem przez uczniów, ich rodziców, kolegów z pracy wiąże się ze szczególnymi wyzwaniami, jakie wobec niego stoją. Aby im sprostać nauczyciel musi przede wszystkim położyć nacisk na swój nieustanny rozwój, a wraz z tym na nabywanie i rozwijanie kompetencji przywódczych, gdyż „bycie skutecznym przywódcą to przede wszystkim rozwijanie się” (Day, 2006, s. 103). Wśród badaczy istnieje zgoda, że „umiejętności przywódcze są czymś znacznie rzadszym i trudniejszym do osiągnięcia niż menedżerskie. Zarządzania można się nauczyć, do przywództwa trzeba «dorosnąć»” (Kozmiński, 2013, s. 92). Nauczyciele jako przywódcy mogą rozwijać swoje kompetencje przywódcze tylko wówczas, gdy nabywają doświadczenia przywódczego i gdy wspólnie uczą się.

Z pewnością, jeśli zależy nam na zmianie w szkole, na czynieniu szkoły miejscem rzeczywistego rozwoju ucznia i nauczyciela, to z jednej strony

powinniśmy zadbać o rozwój wiedzy pedagogicznej na temat przywództwa nauczycieli i prowadzić badania w tym zakresie. Potrzebne są badania, które pozwolą poznać, jak przywództwo nauczycieli jest praktykowane w szkołach i od czego jest uzależnione oraz jaki jest wpływ przywództwa nauczycieli na proces edukacyjny dziejący się w szkole. Z drugiej zaś strony, powinniśmy zadbać o rozwój nauczycieli, o tworzenie w trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela i w toku rozwoju zawodowego takich sytuacji edukacyjnych, które będą sprzyjać pełnieniu ról przywódczych. W dużej mierze należałoby zadbać zwłaszcza o tych nauczycieli, którzy są aktywni i już wiele osiągnęli, ale chcą osiągnąć jeszcze więcej, którzy mają aspiracje zmieniania szkoły i edukacji w szkole. Uczelniom wyższym powinno zależeć na tym, aby nauczyciele mogli rozwijać się i uczyć się, jak zostać jeszcze lepszymi liderami, jak zmieniać szkołę na lepszą i realizować projekty edukacyjne na jeszcze wyższym poziomie.

## Bibliografia

- Angelle, P., Teague, G.M. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52 (6), 738–753.
- Bezzina, Ch. (2016). Odkrywanie ludzkiego wymiaru przywództwa. Tłum. J. Madalińska-Michalak. W: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne – wyzwania współczesności* (s. 65–80). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Day, Ch. (2006). Jak wygląda skuteczne przywództwo w szkole? Tłum. i oprac. nauk. W: J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 83–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Day, Ch. (2014). Budowanie i podtrzymywanie sukcesu w przywództwie szkolnym: perspektywy międzynarodowe. Tłum. i opracowanie nauk. J. Madalińska-Michalak. W: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania* (s. 119–155). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Day, Ch., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Day, Ch., Sammons, P., Hopkins D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., Kington, A. (2009). *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project. Final Report*. Nottingham: University of Nottingham.
- Dorczak, R., Kołodziejczyk, J. (red.) (2015). *Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes. Communication from the Commission to the European*

- Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions*. Strasbourg: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Flores, M.A. (2014). Przywództwo nauczycieli w czasach pełnych wyzwań. Tłum. i oprac. nauk. J. Madalińska-Michalak. W: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania* (s. 167–186). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Frost, D., Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 479–498.
- Hadfield, M. (2006). Budowanie potencjału, doskonalenie szkoły i przywódca szkolni. Tłum. J. Michalak. W: J. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 109–126). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Holland, J.M., Eckert, J., Allen, M.M. (2014). From Preservice to Teacher Leadership: Meeting the Future in Educator Preparation. *Action in Teacher Education*, 36 (5–6), 433–445.
- Katzenmeyer, M., Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Wydanie drugie. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie)*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Koźmiński, A.K. (2013). *Ograniczone przywództwo. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Poltex.
- Kwiatkowska, H. (2001). Potrzeba nowego usytuowania nauczyciela w kulturze a problem nauczycielskiej tożsamości. W: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze* (s. 72–81). Warszawa–Kielce: Wydawnictwo IBE.
- Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: A Replication. *School Leadership and Management*, 20 (4), 451–479.
- Michalak, J.M. (2010). Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 63–82). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Madalińska-Michalak, J. (2013). Dzielenie się przywództwem – wartość współpracy. *Dyrektor Szkoły*, 5, 38–43.

- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Piwowarski, R. (2014). Badanie przywództwa szkolnego. Przykłady perspektywy pragmatycznej i teoretyczno-badawczej. W: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania* (s. 156–166). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Piwowarski, R., Krawczyk, M. (2010). *Zarządzanie i przywództwo w szkołach (w świetle analizy danych projektu TALIS)*. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 143–158). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Poekert, P.E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38 (2), 169–188.
- Pyżalski, J. (2015). *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa: ORE.
- Silva, D.Y., Gimbert, B., Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102 (4), 779–804.
- Snoek, M. (2014). *Developing Teacher Leadership and its Impact in Schools*. Amsterdam: University Press.
- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków-Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły: o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Tłum. K. Krużewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- York-Barr, J., Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.

## Relacyjność jako kategoria pedeutologiczna

Relacja nie może być kategorią deklaratywną, podkreślaną jako bardzo ważna w kontaktach międzyludzkich, ale niejednokrotnie też pomijaną. Rozumienie jej fenomenu wymaga nie tylko weryfikacji doświadczania sytuacji relacyjnych, wykazywania się gotowością do stałego dążenia ich stwarzania, ale przede wszystkim, ponoszenia odpowiedzialności za trwałość takich kontaktów międzyludzkich. Co to znaczy? Oczywiście podjęcia swoistego trudu w poszukiwaniu kierunków urzeczywistniania relacji i oddania swemu powołaniu do współdziałania z drugim człowiekiem, co bezspornie uzasadnia rozumienie bycia nauczycielem. Bez takiego podejścia praca ta będzie wspomnianą już kategorią deklaratywną, niemającą nic wspólnego z byciem przewodnikiem, mistrzem, dlatego że zabrakło przekonania do wyznaczania wspólnych sfer oddziaływań z uczniami i tym samym odkrywania, co to znaczy, że jesteśmy ze sobą w relacji. Jeśli na tę kwestię pozostaniemy obojętni, będziemy szkodzić nie tylko procesowi wychowawczemu, ale przede wszystkim tym osobom, które od początku, w tym rozumieniu, chcą podjąć z nami współpracę. Celowo podkreślam, że jest to ważne już na starcie do budowania stabilnej rzeczywistości wartości, bo trudno sobie wyobrazić pracę nauczyciela bez potraktowania tej kategorii jako wyjściowej w odnoszeniu się do uczniów. Porozmawiajmy zatem o relacyjności jako ważnej kategorii pedeutologicznej. Zdaniem Alicji Kotusiewicz (2000, s. 9–10), „nauczyciel jako przedmiot badań pedeutologicznych pozostaje zawsze w określonej relacji z dzieckiem (uczniem, studentem, osobą uczącą się), jako podmiotem wychowania. Sam jest osobą i zarazem rolą społeczną definiowaną przez ucznia i edukacyjną sytuację. Poza nimi, tzn. poza relacją z podmiotem kształcenia i jej kulturowym, społecznym, historycznym usytuowaniem, nauczyciel jako



przedmiot badań pedeutologicznych nie istnieje, ponieważ nie daje się sensownie wyodrębnić i wypreparować”.

W odniesieniu do wskazanego stanowiska na szczególną uwagę zasługuje nie tylko szeroka kategoria uczestników tego procesu, dodajmy, że bardzo specyficzna z racji swej charakterystyki rozwojowej, lecz także z racji postrzegania nauczyciela jako osoby i zarazem rozumienia jego roli społecznej. To bardzo trudne zadanie, ale też niezwykle wzniosłe, bo niesie nie tylko konieczność, rozumianą duchowo, niepowierzchownie, lecz także podstawę aksjologiczną, która wyznacza nauczycielowi refleksję nad byciem sobą w odniesieniu do normatywnego kontekstu pracy zawodowej. Właśnie z takiego podejścia nie warto rezygnować, gdyż buduje ono poczucie niezależności, a tylko w takim działaniu jesteśmy bardziej przekonujący dla innych, bo prawdziwi. Trudno bowiem mówić o dobrze rozumianej relacyjności bez tej kategorii. Jak dalej podkreśla Kotusiewicz (2000, s. 10), „pozycje podmiotów edukacyjnej relacji nie są jednak stałe lecz zmienne, dynamiczne, zależne od zajmowanego miejsca. Jeżeli jest ono wyznaczone kryterium władzy i decyzji zawartych w koncepcji edukacji jako nauczycielskiego monologu, uczniowi wyznaczone zostaje miejsce słuchacza przyswajającego przekazywaną wiedzę. W relacji dialogu, pozycje obydwóch podmiotów zostają zmienione. Nauczyciel jako podmiot i uczeń jako podmiot uzyskują miejsca naprzeciw siebie, w partnerstwie toczącej się rozmowy. Jeżeli jednak dialog przyjmuje formę rozmowy – współbycia, współgenerowania pytań i współkonstruowania odpowiedzi, rodzi się relacja dialogiczności jako humanizującej przestrzeni komunikacyjnej, w której możliwy jest proces wzajemnego wzbogacania i rozpoznawania siebie. Nauczyciel i uczeń zajmują wtedy miejsce blisko, tuż obok siebie, we wspólnym wzmagananiu się z oporem poznawanej rzeczywistości”.

Przedstawione stanowisko podkreśla znaczenie dialogu, godności czy podmiotowości, ale niesie zarazem nie tylko ich zharmonizowanie, ale również prefigurację, czyniąc je w istocie bardzo dynamicznymi w kontekście dobrych relacji. Ta struktura jest bardzo zasadna, ponieważ albo nauczyciel działa, respektując znaczenie tych pojęć, albo dokonuje mistyfikacji, czyniąc tym samym wiele szkód. Tymczasem relacyjność, ujmowana jako otwarta, jest prawdziwa i postrzegana jako sens nauczycielskiego działania. Nie jest to więc odniesienie paranetyczne, ale zdecydowanie służące odkrywaniu nowych możliwości poprzez kategorię ethosu. Mamy więc przed sobą zadanie takiego zinterpretowania relacyjności, aby jej pedeutologiczny kontekst wyznaczał nauczycielowi przekonanie, że ją się zdobywa i doskonali, że wymaga ona stałego zainteresowania, nie zaś tylko mówienia, jak bardzo jest potrzebna. Relacyjność trzeba budować, ale również badać. Właśnie dlatego, że ma związek

z człowiekiem, który nie posiada przecież niezmiennych warunków do bycia z innymi, są one nieoczekiwane zaskakujące, a wtedy zrozumiałe, gdy w zadaniach ich interpretacji czy rozwiązania nie jest blokowany ich osobowy wymiar działaniowy. Relacyjność jest więc dotrzymywaniem przyrzeczenia bycia nauczycielem. Oto więc pewna charakterystyka jej zasadności. Przede wszystkim zwróćmy uwagę na to, że „wszyscy są dziś zgodni, co do szczególnej wartości *relacji* dla konstruowania i równowagi osoby, lecz nikt jeszcze nie umiał wyczerpująco zdefiniować tej koncepcji i jej znaczenia klinicznego, dlatego też nie jest łatwo zaprezentować ją w sposób zwięzły i wyczerpujący. Jednakże koncepcja *relacji* jest intuicyjna: odnosi się do wewnętrznego doświadczenia dwóch (lub więcej) osób, które wzajemnie wymieniają się uczuciami, koncepcjami, perspektywami, przekazując sobie jednocześnie treści osobiste. Relacja związana jest nie tylko z przedmiotami znanymi lub z postawami świadomymi, lecz także z przedmiotami całkowicie nieznanymi, które znajdują się w sferze nieświadomej. Jest rzeczą pewną, że w relacji dwie osoby wpływają na siebie wzajemnie w sposób mniej lub bardziej silny, modyfikując własne treści wewnętrzne, często w sposób znaczący, jak to czynią na przykład rodzice wobec dzieci, chłopak wobec swej dziewczyny...” (Fontana, 2002, s. 18).

Sformułowanie, że relacja ma charakter intuicyjny, jest bardzo ważne dla naszych potrzeb, bowiem podkreśla przekonanie o czymś nieposiadającym jednoznacznego uzasadnienia, ale również rolę wewnętrznej dyspozycji do budowania danego stanowiska. Jak twierdzi Gerald Trauffer (2009, s. 320), odnosząc się do modelu Georga Kleina, „najważniejsze jest rozpoznawanie wzorców, dokonujące się poza świadomością człowieka. Intuicja kojarzy jakąś sytuację z teraźniejszością z inną, już kiedyś przeżyta i zapamiętana. Następnie łączy sensownie fragmenty wiedzy, które początkowo wydają się nie mieć ze sobą związku. Takie wnioski dotyczące analogii między różnymi zdarzeniami należą do najpotężniejszych instrumentów intuicji i jeśli ich zabraknie, może dojść do katastrofy”. W tym kontekście dla nauczyciela ma ogromne znaczenie umiejętność trafnego interpretowania powtarzających się uczniowskich działań, mających przecież odniesienie do środowiska szkolnego. „Najprostszym rysem każdej relacji jest *interakcja*, jest to relacja, która wiąże właśnie sposób wchodzenia w relację pomiędzy dwoma osobami, i dlatego obserwując, w jaki sposób dwie osoby wzajemnie oddziałują na siebie, można uchwycić coś ze sposobu, w jaki pozostają one ze sobą w relacji” (Fontana, 2002, s. 18). Ten kontekst jest już nie tylko uchwytany bezpośrednio, ale niejednokrotnie nie utrudnia też interpretacji, bo wystarczy zauważyć, jak rozmawia nauczyciel z uczniem faworyzowanym przez siebie, a tym, który budzi jego resentyment. Nam oczywiście chodzi o prawidłowość procesu relacji, nie zaś jego

deformowanie, stąd tak wyraźne podkreślenie, że ma pełnić rolę analityczną (badawczą), ale również wychowującą. Bez tych czynników praca nauczyciela będzie niezbyt silnie blokowała zachowania niewłaściwe. Potrzebna jest tu bowiem świadomość relacyjna, która ma wyznaczać perspektywiczne widzenie pomysłowości uczniów w ich samodzielnym działaniu, ale przez pryzmat uczestnictwa w relacjach międzyosobowych. Jest to więc zadanie dla nauczyciela, które można ująć między eutyfroniką a psychologią komunikacji. Nauczyciel musi w swych działaniach wychodzić dziś także poza pedagogikę, ale zarazem nie odstawiając jej na boczny tor. To właśnie ma ją dopełniać nowymi treściami, aby stawała się nie tylko zrozumiała, lecz także łącząca teorię z praktyką, co nie jest zbyt łatwym procesem. Podajmy następujący przykład: skoro ważną kategorią pedagogiczną jest dialog, to czy nie można go dopełnić osiągnięciami psychologii komunikacji? Budowa komunikatu obejmuje przecież zawartość rzeczową wypowiedzi, relacje z osobą, ujawnienie siebie i apel. Te komponenty tworzą tak zwany *kwadrat wypowiedzi*. Można te składniki wyróżnić w prawie każdej wypowiedzi, chociaż wypowiadający może nie być ich świadomy. Chodzi jednak generalnie o odbiór intelektualny, samopoczucie nadawcy, postawę emocjonalną wobec adresata i elementy emocjonalne komunikatu – czego od rozmówcy potrzebuję? (Sujak, 2011, s. 36–37). W kontekście dialogu te elementy są bardzo ważne, gdyż zakłada on prawidłowo rozumiane uczestnictwo osób zaangażowanych w jego przebieg. Zarazem tworzy wizerunek nauczyciela przyjmującego ucznia, co jest bardzo istotne z punktu widzenia jego komfortu emocjonalnego w szkole.

W odniesieniu do omawianego zagadnienia warto zwrócić uwagę właśnie na ów aspekt przygotowawczy. Pojawia się tu następujące pytanie – co to znaczy przywitać ucznia w szkole, a tym samym go przyjąć? To jest podstawowa kwestia, ponieważ zmierza do uchwycenia różnicy między tworzeniem relacji a samym mówieniem o niej. Jest zarazem wyznacznikiem tego, na co szczególnie zwracamy uwagę w tym procesie. Niejeden nauczyciel priorytetowo traktuje właśnie przekaz jednokierunkowy, milczenie, odpowiadanie tylko na zadawane pytania, czyli realizuje zadanie tworzenia „woskowych uczniów”, jakże bezbarwnych i zablokowanych w ujawnianiu swej spontaniczności. Inni zaś nauczyciele troszczą się o tworzenie wielu możliwości porozumiewania się z uczniami, które ujawniają niedoskonałość manieryzmu, eksponowania siebie, nieuzasadnionego krytykanctwa, a tym samym niedających szans pełnej relacyjności. Bo ta kategoria, oprócz wyeksponowania kultury własnej, daje też możliwość mówienia własnym głosem, co niekiedy jest bardzo trudne do ukazania. Tymczasem nauczyciele i uczniowie powinni poprzez tę treść nad czymś się zastanowić i dochodzić do rozumienia tego, co tak naprawdę jest

widziane w toku jednej lekcji, wielu lekcji, w ogóle w szkole. Nie jest zadowolająco refleksyjnie zwracana uwaga na to, jak uczniowie przygotowują się do lekcji, jak zwracają się do siebie, siedząc w ławkach, jak reagują na pytania, co odpowiadają, dlaczego tak, a nie inaczej się zachowują. Niejednokrotnie jest to gaszone stwierdzeniami: *Coś się nie podoba? Mam was zaraz uspokoić? Jeszcze chcesz się odezwąć?* To wcale nie konstytuuje relacji, ale nagłośnia rezonans szkoły mało ciekawej i bezradnej w pracy z uczniami. Relacja to bowiem myślenie połączone z działaniem: kiedy potrzeba, to należy być dynamicznym, uspokoić sytuację albo ją obronić, ponieważ tego wymagają przemyślane założenia wychowawcze. Zatem relacyjność jest wewnętrznym autokomentarzem nauczyciela i uczniów o realizacji zadania współbycia z innymi, szanowania ich i pozostawiania w gotowości pomocy, jeśli jest taka konieczność. Wskazać zarazem trzeba, że „zdolność do ustanawiania relacji nie może być pozostawiona spontanicznej grze, która może przypadkowo narodzić się w swoich kontaktach, lecz powinna stać się cechą profesjonalną, szczególnie na linii *relacji pomocy*. Dobra komunikacja gwarantuje rezultaty we wszystkich rodzajach działalności związanej ze społeczeństwem, w której celem jest «przekonywanie», «proponowanie», «doprowadzenie do wykonania», «motywowanie» i «nauczanie»; jest rzeczą ogólnie wiadomą, że nie powinni wykonywać zawodów społecznych ci, którzy nie mają dobrych zdolności komunikowania się. Lecz dla zawodów, które mają cele zorientowane na wzrost i na uczenie się (wśród nich można umieścić lekarza, instruktora, nauczyciela, wychowawcę i...dlaczego nie? Księdza), relacja dobra nie jest wystarczająca: powinna być «wyspecjalizowana», przynajmniej w minimalny sposób, we właściwym sensie *relacji pomocy*, inaczej nie jest możliwe przekazanie treści specyficznych (np. treści dyscyplin nauczania), które chce się zaproponować. *Relacji pomocy* należy więc najpierw świadomie się nauczyć, a potem ją podtrzymywać” (Fontana, 2002, s. 47–48).

Wskazany kontekst pomocowy jest tu bardzo zasadny, ale swoiste znaczenie ma również wzmacnianie rozumienia relacji, porozumienie i wreszcie dialog. To są kluczowe elementy: nie można rezygnować z ich obecności w pracy z uczniami. Relacja to przecież swoista wymiana znaczeń osobowych, niekiedy powierzchownie interpretowanych, ale też często bardzo głęboko przemyślanych, lecz nieznajdujących możliwości wyjaśnienia albo też niedostrzeżonych i zagubionych. Ta wymiana ma zaś doprowadzić do poradzenia sobie z wieloma problemami osobistymi, które są wyciszane, a nie wypowiedane, które są męczące, a nie uwalniane, które są wreszcie nie do zniesienia. Właśnie nauczyciel ma pełnić tu rolę przewodnika, który nie powie, że jest na to wszystko obojętny. To nauczyciel prowokujący do myślenia i wypowiedania

się, z przekonaniem, że wspólnie można stawić czoło problemom, a to, co niedoskonałe zamienić na prawidłowy osąd. Taka jest właśnie kolejna rola nauczyciela w kontekście relacyjności. Nie jest to zarazem wystarczające uzasadnienie omawianego pojęcia pedeutologii, ponieważ w układzie nauczyciel–uczeń nie bez znaczenia jest odpowiedzialność. Zdaniem Józefa Górniewicza (2001, s. 18), w tym kontekście „wspólnym elementem wielu definicji jest to, że człowiek będący podmiotem odpowiedzialności jest źródłem oceny moralnej własnych czynów, wypowiedzi, zachowań oraz uczestnikiem sytuacji i zdarzeń, w których uczestniczą też inne osoby”. Ta kategoria w swej istocie tworzy dwa odniesienia: zewnętrzne i wewnętrzne, co z punktu widzenia relacyjności jest bardzo ważne, ponieważ nie doprowadza do upraszczania codziennych zdarzeń w szkole. Takie podejście nawiązuje do przedstawionego wcześniej założenia, że to, co widzimy, tak naprawdę wymaga interpretacji, nie zaś negacji i odrzucenia. Jest to o tyle ważne, że „diagnoza i poszukiwanie nowych rozwiązań w planowanych działaniach na rzecz współpracy umożliwi uczniom wzajemne poznawanie się, co będzie skutkowało doskonaleniem relacji interpersonalnych w klasie. Wczesna diagnoza zajmowanych pozycji w szkole zwiększa możliwość oddziaływań wychowawczych” (Zaborek, 2016, s. 221). Ta kwestia warta jest podkreślenia, ponieważ relacja stanowi ogniskową wielu sekwencji, które mogą nieść na przykład mechanizmy obronne, ale również dążenia do intensyfikacji przebiegu, biorąc pod uwagę korzystne odniesienia dla wzajemnego funkcjonowania. Relacja jest więc w pracy nauczyciela nie tylko wyjściową podstawą oddziaływań wychowawczych, lecz także istotnym elementem strukturalnym przekazywanych komunikatów, gdyż ich rozumienie niejednokrotnie decyduje o jej utrwaleniu albo niestety też o zakłócaniu. Skoro więc mówimy o umiejętnościach komunikacyjnych nauczyciela, to relacja zajmuje tu swoiste miejsce, gdyż wyznacza drogę do uczestnictwa w jej przebiegu i również możliwość jej określenia wartościującego, bo właśnie jej nazwanie będzie obrazowało to, co ujawnili uczestnicy, nad czym pracowali, co sobie uświadomili i jak chcą dalej w tym procesie uczestniczyć. Jest to więc wspólna droga nauczyciela z uczniami, ponieważ ujawnia, o czym chcemy rozmawiać, czego się obawiamy, jakie dostrzegamy kontrowersje, co akceptujemy, jak reagujemy na stereotypy? Nie da się więc relacji tworzyć bez wspólnego podejścia, które wyznacza pewną równość i świadomość naszego uczestnictwa. W tym kontekście interesujące jest stanowisko, które prezentuje U. Fontana (2002, s. 116–117), że „jednostka, która «komunikuje» innym coś o sobie, angażuje się także w «zrozumienie» drugiego i nawiązuje – można powiedzieć – *relację*, która zakłada modyfikowanie siebie. Relacja stanowi więc równocześnie wiadomość, którą ktoś chce przekazać, i rodzaj klucza do lektury samego

przesłania, które wpływa na wewnętrzne dyspozycje tego, kto na to przesłanie ma dać odpowiedź. Osoba pokazuje się w swej rzeczywistości strukturalnej tylko wtedy, gdy włącza się w ten sposób w relację. Uczucia, jakie wzbudza relacja – zadowolenia lub niezadowolenia – są potwierdzeniem, że komunikat został dobrze przyjęty, dobrze zrozumiany lub przeciwnie, nie został przyjęty, został źle zinterpretowany lub po prostu odrzucony. [...] Ten, kto wykonuje zawód *wychowawcy* – w jego wszystkich rozmaitych aspektach społecznych – nie może uchylać się od poznania siebie samego, ponieważ musi stosować, jak to już wiele razy powiedziano, własną osobowość *w relacji*, a to nie jest możliwe bez wcześniejszego poznania własnego sposobu bycia”. Biorąc pod uwagę to stanowisko, zasadne jest przedstawienie zagadnienia relacji w odniesieniu do działalności Janusza Korczaka, podkreślającego ogromne znaczenie szacunku w tym procesie. Jest to kategoria niezbędna dla rozumienia relacji, bowiem daje nie tylko swoistą wymianę tego, co najlepsze, lecz także ujawnia jego przejawy choćby w działaniu, okazywaniu go czy uznaniu dla kogoś. Jest to więc swoiste rozumienie własnego odniesienia w stosunku do innych. Natomiast mówienie o szacunku, ale przy braku okazywania go, nie spowoduje przekonania się do danej osoby. Jest to kategoria mająca potwierdzać postawę autentyczną, budującą poczucie sensu uczestnictwa, odkrywania siebie, własnej godności czy przynależności. Brak takiego podejścia przynosi, niestety, wiele bolesnych doświadczeń, od których trudno się potem uwolnić. Szkoda, że niejednokrotnie brakuje tu przekonania o własnych słabościach, a w relacji potrzebna jest nie tylko refleksja nad tym aspektem, lecz także postawienie sobie innego pytania: czy moi uczniowie będą zadowoleni, że to ja jestem ich nauczycielem? To jest właśnie odwróceniem procesu, który jest tym samym skierowany w pierwszej kolejności na nich, jako podmioty uczestniczące. Jeśli nauczyciel wychodzi ku uczniom przez pryzmat szacunku umiejscowionego w relacji, wówczas postrzeżenie ten proces przez pryzmat jego miary i odkrywa siłę swoich oddziaływań wychowawczych. A zatem wspólnie z uczniami podąża do odkrywania samych siebie, nie zadowolając się głosem formuł, niemających żadnego znaczenia. Wtedy będzie odczuwana wewnętrzna jakość procesu relacji. To sytuacja bardzo specyficzna, kiedy uczeń nie jest jeszcze przygotowany, a my na podstawie naszych relacji mamy odpowiedzieć, czy został przygotowany do swego funkcjonowania? Jak wspomniałem, bardzo ciekawe są w tym aspekcie przemyślenia Janusza Korczaka, warto zatem je przedstawić, aby dostrzec niezwykłą specyfikę tego procesu. „Próbowały mamusi – porady higieniczne: że nie tknął obiadu. – «Czym, palcem nie tknął?» – «Nie jadł» – «Aha – zapewne nie był głodny» – Pytam się: «byłeś głodny, czy nie?» – A on: «jeszcze jak». «Więc?» – «Bo byłem głodny i lubię



barszcz, i siadam, i biorą łyżkę, i mama poprawia mi włosy, i przysuwa talerz», i mówi: «jedz – jedz, taka dobra zupka, musisz zjeść; dlaczego mama obrzydza mi jedzenie?» Drugi znów: ma często brzuszek i rozwolnienie. – Leczyła go u różnych lekarzy i powag; już brał różne proszki, krajowe konsylia i obcokrajowe mikstury. – Co robić? – «A wie pani, taki mi się przypomniał przypadek podobny (kubek w kubek) – też chroniczny, też chłopak. – A on raz gazetę zjadł – nie całą, bo mu zdążyła wyjąć palcem z buzi, ale kawałek zjadł (papier, farbę, druk). – I nie otruł się, i gazeta wyszła (bez przeczyszczenia nawet), tylko dieta – i pomogło: fakt. Zdrów». (Chroniczny). Rozeszła się w pensjonacie pogłoska, że leczę zaburzenia przewodu pokarmowego wiadomościami politycznymi gazety. A no dobrze. – Ostatnia już próba: „porada pedagogiczna. – «Co z nim robić?» – Nie odmawiam: sąsiedzka przysługa. Posadziłem mamusię na trzcinowym krześle, jego na stole, sam na stołku. I mówię: – Słuchaj, syn. Mam wrażenie, że i tobie już dokuczyła ta inflacja wykroczeń. Więc spróbuj: program poprawy i frontem do grzeczności. Poznałem cię już tyle, ile człowiek człowieka przeniknąć jest zdolny. – Zbożne są twoje na ogół intencje, popełniasz błędy taktyczne, więc – drobna korekta... Zmarszczył brwi. Widzę wysiłek myślowy. Skupienie. Słucha. Więc efekt. – Mówię: – Jesteś już duży i rozumny chłopak... A on przerywa nagle: – Pan cwaaany. Pan mnie buja, żebym się słuchał mamusi. Nie ma głupich. Więc mówię: «wyrośnie, rozejdzie się. Radzę – więcej zostawić go w spokoju» (Korczak, 1958, s. 229–230).

Zauważamy w tych przykładach nie tylko niezwykłą przenikliwość, wycucie, poczucie humoru czy refleksyjność. Nie ma tu zbytecznego moralizatorstwa, ale właśnie zachowanie szacunku dla osób, z którymi były prowadzone te konwersacje i bardzo trafna droga do uzasadnienia przyczyn oraz konsekwencji przytoczonych problemów. Na pewno były tu też spore trudności wynikające z oczekiwania, że zostanie pokonany praktycznie każdy problem, co nie jest łatwym zadaniem, ale widzimy, że w tych rozmowach nie ma tak zwanych sformułowań blokujących, typu: „jak nie zjesz, będziesz głodny”; „wiem i tak, co zrobiłeś”; „jesteś niegrzeczny, wiesz o tym?” i wielu innych, zwyczajnie nietrafnych. Warto sobie uświadomić, że to właśnie one prowadzą do blokowania procesu relacyjnego, gdyż stawiają dzieci w sytuacji, o której nie chcą się wypowiadać. Zauważmy, że takie sformułowania mają w istocie charakter oskarżycielski, a nie prowadzący w sposób delikatny i z wycuciem do ich wyjaśnienia i rozwiązania. Korczak przedstawił bardzo interesującą drogę do prowadzenia toku relacyjnego, która jest oparta na dążeniu do zrozumienia sytuacji, ale przede wszystkim na wiedzy o dziecku. Dla współczesnego nauczyciela to bardzo ważna kwestia z punktu widzenia zagubienia wychowawczego uczniów, które tworzy niezbyt dobra orientacja w ich problemach.



A przecież potrzebują oni relacji z drugim człowiekiem oraz zainteresowania nauczycieli swoimi sprawami. Tymczasem okazuje się, że na te dwie kluczowe kategorie nie ma czasu ani w szkole, ani w domu, co doprowadza do błędzenia, którego nie potrafią niejednokrotnie określić, gdyż nie znajdują wsparcia, dialogu czy wyjaśniania negatywnych przyczyn dążności do zdobywania własnej popularności. Wydaje się, że ciekawą propozycją mogącą wzmacniać proces relacyjny jest pedagogika przeżyć będąca „metodą zorientowaną na działanie, która poprzez charakterystyczny proces uczenia się, kiedy młodzi ludzie postawieni są wobec wyzwań fizycznych, psychicznych i społecznych, chce wspierać ich rozwój osobowości i uzdalniać do tego, aby z odpowiedzialnością kształtowali swoje środowisko życiowe” (Michl, 2011, s. 13–14). Nie chodzi zarazem tylko o definicję, „ponieważ niektórzy autorzy (por. Schad/Michl 2004, s. 23) próbowali opisać pedagogikę przeżyć za pomocą następujących cech: realizowana jest ona przeważnie pod gołym niebem; często używa przyrody jako przestrzeni do uczenia się; posiada rozbudowany element aktywności fizycznej; stawia na bezpośrednie konsekwencje działania zastosowanych aktywności; opiera się na wyzwaniach i subiektywnych doświadczeniach granicznych; jako nośników używa mieszanki sportów związanych z naturą, specjalnie sztucznie wytworzonych urządzeń, jak również całej gamy ćwiczeń dla budowania zaufania i rozwiązywania problemów; grupa jest ważnym katalizatorem przemiany; to, co się przeżyło, jest poddawane refleksji: czego się nauczyłem i jak to wpływa na osobistą i zawodową codzienność? Po refleksji następuje transfer do życia osobistego i/lub szkolnego i/lub zawodowego” (tamże, s. 14).

Jest to interesująca koncepcja, ponieważ przeżycia stanowią wypadkową silnych emocji, związanych z jakąś sytuacją, wywołują zupełnie nieoczekiwany stan funkcjonowania, reakcje, przejście, czy utrwalenie czegoś w świadomości. Niejednokrotnie też chcemy opowiadać o nich, a w poczuciu zainteresowania drugiej osoby, poważnego potraktowania czy spokojnego wysłuchania dają możliwość zupełnie innej oceny, odkrycia czegoś bardzo ważnego czy też dochodzenia do rozumienia ważnych kategorii życia człowieka. Niejednokrotnie uczniowie chcą się dzielić swoimi przeżyciami, ale jeszcze ważniejsze jest to, aby znaleźli zainteresowanych słuchaczy, czyli rodziców i nauczycieli, aby nie mieli odczucia, że zostali wysłuchani formalnie. Pedagogika przeżyć może ten kierunek kształtować, ponieważ jedną z jej odkryć jest założenie: Wychowywać znaczy działać. „Pedagogika przeżyć próbuje w najlepszy całościowy sposób połączyć ze sobą zmysły, głowę, serce i ręce. Chociaż większość prób połączenia ze sobą głowy i ducha w pracy wychowawczej i dydaktycznej zakończyła się niepowodzeniem, to można jednak przedstawić kilka pozytywnych modeli, a należą do nich przede wszystkim działania reprezentantów

pedagogiki przeżyć. Kto działa, podniesie się; psychologowie mówią: Działający ma dobrą osobowość. Tam, gdzie zapowiada się na sport, grę i napięcie lub «akcję» i «przygodę», możemy liczyć na rosnące zainteresowanie ze strony dzieci i młodzieży. Ten, kto kupuje swoim dzieciom dobre książki i wartościowe zabawki, stwarza mniej okazji do uczenia się niż rodzice, którzy coś robią i coś przeżywają ze swoimi dziećmi. Ci, którzy przeżyli coś wspólnie, mają też o czym sobie opowiadać. Odnosi się to także do relacji nauczyciel–uczeń: Każda klasa szkolna w schronisku młodzieżowym, w czasie obozu narciarskiego czy w schronisku górskim przeżywa dobroczynne załamanie się wzajemnych uprzedzeń. Relacja uczeń – nauczyciel często po takich działaniach konstytuowała się i najczęściej zmieniała pozytywnie” (tamże, s. 36).

Jest to kierunek poszukiwania relacyjności wart zwrócenia uwagi, ale też wymagający gruntownego przemyślenia i przygotowania przez nauczycieli i wychowawców. Przecież współdziałanie dla osiągnięcia najlepszych efektów uczenia się może mieć miejsce również przy wykorzystaniu bardzo ciekawej książki czy interesującej zabawki, ale pod warunkiem, że nie zostaną one potraktowane statycznie i dla własnego spokoju: *przecież zadbałem o to, aby dziecko czymś się zajęło*. Takie podejście nie jest do końca właściwe, bo może być inna interpretacja: *chciałbym uczestniczyć w poznawaniu treści książki czy tworzeniu możliwości wykorzystania interesującej zabawki*. Oczywiście z wycuciem, z taktem, z daniem możliwości odkrywania. Wydaje się również, że relacyjność będzie świetną kategorią już w trakcie przygotowywania wyjazdu na wycieczkę czy rajdu. Nauczyciel może umożliwić uczniom bardzo wiele możliwości relacyjnych na tym etapie, a będąc mądrym obserwatorem, ale też bezpośrednim uczestnikiem, może swoje diagnozy skutecznie wykorzystywać.

Według Fontany (2002, s. 8) „każdą rzeczywistość wychowawczą można sprowadzić do jednej dynamiki: *stosunku relacyjnego* (zależności wychowawczej, zależności terapeutycznej), który człowiek dorosły jest w stanie stworzyć wówczas, gdy wchodzi w relację z młodym (z jednostką lub grupą). W ten sposób dorosły przyjmuje rolę *wychowawcy* (nauczającego, terapeuty, instruktora...), a młody przyjmuje (tego, który uczy się, tego, który słucha, tego, który otrzymuje...) i z tej *wzajemnej interakcji* rodzą się wychowanie, uczenie się, restrukturyzacja i przemiana”.

Jest to więc bardzo intensywny proces wartościowania wzajemnych oddziaływań, bowiem wskazane kategorie są bardzo ważne, ale przecież mogą być też wzmocnione innymi kategoriami, na przykład dotyczącymi roli przewodnika, znawcy, mistrza, ale też w odniesieniu do ucznia jako odkrywcy, pomysłodawcy, twórcy czy konsultanta. W kontekście relacji bardzo wyraźnie podkreślam kwestię dynamiczności rozmaitych kategorii przedstawianych

w opracowaniach na ten temat. Skoro relacja ma tworzyć osobowe współbycie, to nie może być oparta tylko na zestawieniach przymiotnikowych, ale ma swoje komponenty potwierdzać i doprowadzać do obustronnego ich rozumienia: teoretycznego i wdrożeniowego, a więc zobrazowania empirycznego. Cenne na pewno będą w tym obszarze procedury eksperymentalne z punktu widzenia naukowego, ale także te prowadzone w szkołach przez nauczycieli i wychowawców klas. Relacja daje możliwość uchwycenia funkcjonowania osób w danej rzeczywistości, dlatego powinna mieć jak najszersze możliwości wykonawcze, ale wezmą one swój początek od podejścia nauczycieli do pracy z uczniami. Oni bardzo szybko zorientują się, czy nauczyciel jest relacyjny, czy kumplowski i niestawiający wymagań. Muszą mieć przekonanie, że jest to ktoś poważnie ich traktujący, konsekwentny, wręcz rewelacyjny, ale dlatego, że kwestię relacji będzie traktował jako drogę do tworzenia wspólnoty wychowawczej i pomocy w pracy, czyli kontekście naturalnym, codziennym i wzbogacającym.

### Bibliografia

- Fontana, U. (2002). *Relacja sekretem wszelkiego wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Górniewicz, J. (2001). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Korczak, J. (1958). *Pedagogika żartobliwa*. Warszawa: PZWS.
- Kotusiewicz, A.A. (2000). Pytanie o nauczyciela. W: A.A. Kotusiewicz (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 17–23). T. II. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Michl, W. (2011). *Pedagogika przeżyć*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Sujak, E. (2011). *ABC psychologii komunikacji*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Traufetter, G. (2009). *Intuicja czyli mądrość uczuć*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Zaborek, R.S. (2016). Szkoła konflikt podmiotów. Oferta działań na rzecz inicjowania współpracy i rozwoju podmiotów szkolnej edukacji. W: I. Nowosad, K. Pietrań, M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Konflikt podmiotów* (s. 209–222). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

## **Nieracjonalne przekonania zawodowe nauczycieli**

### **Wprowadzenie**

Przekonania zawodowe nauczycieli są związane z ich samoświadomością osobową i poczuciem zawodowej wartości. Stanowią istotny warunek krytycznej, refleksyjnej i samodzielnej postawy wobec codziennych dylematów szkolnych. Podczas konfrontacji z rzeczywistością szkolną, która wywołuje silne emocje, w obliczu sytuacji trudnych, którym należy sprostać, siła przekonań co do pełnionej roli zawodowej może wzrosnąć, ulegając usztywnieniu. Osoby na skutek sztywnych i zhierarchizowanych przekonań mogą być nie dość racjonalne i refleksyjne (Sęk, 2007a, 2007b).

Każdy nauczyciel ma indywidualny system przekonań, który wpływa na jego życie, postępowanie, podejmowane decyzje, nastawienie do świata i samoocenę. Przekonania to własna filozofia życia, czyli sądy o porządku świata, sposobach wyjaśniania przyczyn i skutków zjawisk w świecie i w życiu człowieka, sądy o innych ludziach, o sobie samym i sensie życia. Można stwierdzić, że przekonania będące podstawą osobowości nauczyciela kierują jego działaniem, emocjami i percepcją. Są ogólnym spojrzeniem na świat i siebie (Raudner, 1998).

### **Znaczenie przekonań w życiu człowieka**

Z analizy wyników badań prowadzonych nad istotą i rolą przekonań w życiu człowieka wynika, że: „są one swoistą soczewką, przez którą patrzymy na

świat, staramy się go zrozumieć i ocenić, planować przyszłość, wyznaczać ważne cele, [...] przekonania są jednym z najważniejszych czynników kształtujących życie jednostek” (Cisłak, Henne, Skarżyńska, 2009, s. 13). Strukturę wewnętrzną przekonań tworzą wiedza, uczucia i doświadczenie, które wzajemnie się przenikają. Człowiek, budując system przekonań na przestrzeni całego życia, postępuje zgodnie z nim, przeżywa stosowne do niego emocje i przejawia określone zachowania. W przypadku gdy spostrzega nowości i zmiany w kategoriach szans, gotów jest inicjować nowe działania, natomiast spostrzegając nowości i zmiany w kategoriach zagrożeń, skłania się do aktywności ukierunkowanej najczęściej na unikanie niepożądanych konsekwencji – przejawia lęk, skłonność do podejmowania działań zapobiegawczych i obronnych (Oleś, Drat-Ruszczak, 2008). Poznawczo-interpretacyjny system przekonań człowieka może być przyczyną jego specyficznych reakcji w obliczu trudnych lub traumatycznych wydarzeń (Ellis, 1999).

Analiza stosunku przekonań do rzeczywistości społecznej prowadzi do wyodrębnienia przekonań prawdziwych lub fałszywych, stąd dzielimy je na racjonalne, stanowiące najlepszą podstawę do harmonijnego rozwoju osobowości i irracjonalne (Szaciło, 1966). Niewłaściwa interpretacja zdarzeń na drodze irracjonalnych przekonań ma miejsce zazwyczaj w obliczu sytuacji mającej charakter przeszkody w osiągnięciu pożądanego przez człowieka celu. Potrzeba sukcesu lub zdobycia czyjegoś uznania staje się w tym przypadku wewnętrznym nakazem (muszę, powinienem). Nieracjonalne przekonania, uniemożliwiając przeprowadzenie rzeczowej analizy warunków działania, zwiększają ryzyko porażki (Jakubowska, 1994). Nieadekwatne do sytuacji, dysfunkcyjne emocje i zachowania „są w dużej mierze wynikiem działania określonych schematów odpowiedzialnych za konsekwentnie zniekształcone sądy oraz towarzyszącej im tendencji do popełniania błędów poznawczych w określonych sytuacjach” (Beck, Frejman, Davis, 2005, s. 4). W tym przypadku, indywidualne procesy psychiczne są głównie pochodną zinternalizowanych przekonań o charakterze mitów.

Człowiek swoje przekonania traktuje subiektywnie jako prawdziwe i słuszne. Nieracjonalne, skrajne przekonania mogą wystąpić zwłaszcza u osób o niskiej samoakceptacji. Odnoszące się do innych osób generują złość, natomiast odnoszące się bezpośrednio do osoby napotykejacej trudności, budzą w niej niepokój. Zmniejszają szansę osiągnięcia sukcesu.

## **Przekonania warunkiem skuteczności zawodowej nauczyciela**

Interesujące jest przyjrzenie się nieracjonalnym przekonaniom zawodowym nauczycieli, które są jedną z determinant skuteczności zawodowej. Koncepcja poczucia skuteczności zawodowej nauczyciela wywodzi się z teorii uczenia się społecznego Alberta Bandury (1982, 1986, 1993) i odwołuje się do tworzenia subiektywnej opinii na temat własnej zdolności do skutecznego zakończenia podejmowanych w przyszłości działań. Powstała w wyniku zainteresowania procesami poznania, uczenia się i zmiany zachowania. Poczucie własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*) oznacza przekonanie nauczyciela, że może on tak kierować swoim zachowaniem, żeby osiągnąć założone cele i wywierać realny, korzystny wpływ na życie swoich uczniów oraz na ich proces uczenia się. Zwykle oznacza możliwość kontrolowania zdarzeń i skutecznego oddziaływania na sytuacje życiowe, możliwość dotarcia nawet do najtrudniejszych i pozbawionych motywacji uczniów, poczucie osobistego wpływu na ich edukację, odnoszenie sukcesów dydaktyczno-wychowawczych itp. (Szempruch, 2013, s. 198–199). Zdaniem Bandury ludzie z większym poczuciem skuteczności zawodowej doświadczają mniej stresu, ponieważ są przekonani, że mogą sobie skutecznie radzić z nim, więc sytuacje są uznawane przez nich za mniej stresogenne (Bandura, 1989, s. 1175–1184).

### **Z badań nad nieracjonalnymi przekonaniem nauczycieli**

W badaniach nieracjonalnych przekonań zawodowych, prowadzonych pod moim kierunkiem na terenie województwa świętokrzyskiego, brało udział 315 nauczycieli gimnazjów (Synal, 2012). Badani nauczyciele mieli możliwość określenia, które z niepopartych racjonalnymi podstawami przeświadczeń zawodowych dotyczą ich osoby. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Badani nauczyciele gimnazjów jedynie częściowo zgadzają się z nieracjonalnymi dla ich profesji przekonaniem. Największe nasilenie nieracjonalnych przekonań odnosi się do oczekiwania pełnego wsparcia w działaniach dydaktyczno-wychowawczych, zarówno ze strony przełożonych i innych nauczycieli, jak i rodziców uczniów (odpowiednio 76,2% i 74,0% odpowiedzi *tak* i *raczej tak*). O ile zdobycie uznania i szacunku może być interpretowane jako jedna z wytycznych nauczycielskiego profesjonalizmu, to potrzeba budzenia powszechnej sympatii może rodzić wiele frustracji, gdyż – jak podkreśla Halina Sęk (2007b, s. 161) – „celem zawodu nauczyciela nie jest *podobanie się*”. Połowa

Tabela 1. Nieracjonalne przekonania zawodowe badanych nauczycieli

I.p.	Rodzaj nieracjonalnego przekonania	Tak		Raczej tak		Raczej nie		Nie		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
1	Muszę być bezwzględnie lubiany i szanowany przez uczniów.	13	4,1	117	37,1	130	41,3	55	17,5	315	100,0
2	Muszę być bezwzględnie lubiany i szanowany przez rodziców uczniów.	12	3,8	114	36,2	141	44,8	48	15,2	315	100,0
3	Muszę być bezwzględnie lubiany i szanowany przez przełożonych i innych nauczycieli.	13	4,1	122	38,7	139	44,2	41	13,0	315	100,0
4	Oczekuję pełnego wsparcia w moich działaniach dydaktyczno-wychowawczych ze strony rodziców uczniów.	46	14,6	187	59,4	69	21,9	13	4,1	315	100,0
5	Oczekuję pełnego wsparcia w moich działaniach dydaktyczno-wychowawczych ze strony przełożonych i innych nauczycieli.	63	20,0	177	56,2	65	20,6	10	3,2	315	100,0
6	Muszę lubić wszystkich uczniów.	30	9,5	70	22,2	126	40,0	89	28,3	315	100,0
7	Muszę osiągnąć mistrzostwo w swoim zawodzie.	31	9,8	127	40,3	102	32,4	55	17,5	315	100,0
8	Muszę silnie przeżywać problemy i trudności uczniów.	8	2,5	54	17,1	160	50,9	93	29,5	315	100,0
9	Nie mam wpływu na sprawy zawodowe.	9	2,9	62	19,7	166	52,7	78	24,8	315	100,0
10	Lepiej unikać trudności, niż się z nimi spotykać.	13	4,1	64	20,3	123	39,1	115	36,5	315	100,0

Źródło: J. Synał (2012).



badanych jest przekonana, że musi osiągnąć mistrzostwo w zawodzie (50,1% odpowiedzi *tak* i *raczej tak*). Towarzyszy temu najczęściej nadmierna skłonność do perfekcjonizmu, przy czym wysoki poziom aspiracji powiązany jest często z nierealistycznymi oczekiwaniami. Nauczyciele ci wyznaczają sobie i innym wysokie, nierealistyczne standardy, oczekując, że zostaną spełnione. Często są nadmiernie krytyczni w stosunku do uczniów, siebie i dyrekcji szkoły. Narazają się na rozczarowania i negatywne emocje, tym bardziej, że gratyfikacja w pracy pedagogicznej jest odroczone – praca wykonywana w ich przypadku sumiennie, z pełnym zaangażowaniem nie przynosi natychmiastowych bezpośrednich efektów i oczekiwanej satysfakcji. Nieco mniej nauczycieli uważa ponadto, że powinni być bezwzględnie lubiani i szanowani przez zwierzchników i kolegów z grona pedagogicznego (42,8% odpowiedzi *tak* i *raczej tak*), uczniów (40,0% odpowiedzi *tak* i *raczej tak*) oraz ich rodziców (41,2% odpowiedzi *tak* i *raczej tak*). Oczekiwanie szacunku pokazuje przekonania nauczycieli ujawniające oczekiwania przyjaznego klimatu emocjonalno-społecznego w szkole, w tym poprawnych kontaktów interpersonalnych. Życzliwe relacje w szkole – z przełożonymi, współpracownikami, uczniami i rodzicami, a także szacunek i umiejętność docenienia wysiłku nauczyciela można uznać za istotne czynniki decydujące o satysfakcji z pracy pedagogicznej. Zdaniem mniej niż co trzeciego badanego odczuwanie sympatii wobec wszystkich uczniów jest powinnością. Takie przekonanie może rodzić frustrację, bowiem sympatia i antypatia nie jest kwestią wyboru – nauczyciel ma wpływ co najwyżej na okazywanie tych uczuć lub nie. W sytuacji braku posłuszeństwa uczniów pojawia się skłonność do autorytaryzmu sprzyjająca uczuciu złości i przedmiotowemu traktowaniu uczniów, niezgodnym z przekonaniem o konieczności lubienia ich wszystkich. W takich sytuacjach nauczyciele traktują władzę jako źródło poczucia własnej mocy. Najrzadziej nauczyciele byli przekonani o konieczności silnego przeżywania problemów swoich uczniów (80,4% odpowiedzi *raczej nie* i *nie*), co może świadczyć o umiejętności zachowania dystansu i nieprzekraczania pewnych granic w angażowaniu się w ich życie. Respondenci w większości nie zgadzają się z przekonaniem, że lepiej unikać trudności niż się z nimi konfrontować (77,5% odpowiedzi *raczej nie* i *nie*) oraz że nie mają wpływu na sprawy zawodowe (72,6% *raczej nie* i *nie*). Na ogół są przekonani, że efekty działań zależą od nich samych i od ich wysiłku; uważając się za sprawcę zdarzeń, przyjmują na siebie odpowiedzialność za zaistniałą sytuację. Poszukują rozwiązań oraz informacji ułatwiających skuteczne działanie. Skuteczniej radzą sobie w sytuacjach zadaniowych. Brak lub niskie nasilenie nieracjonalnych przekonań w tym zakresie mogą przemawiać za aktywną postawą wobec napotykaných trudności wpisanych w profesję nauczycielską oraz wobec kreowania własnego funkcjonowania zawodowego.

Z przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami wynika również, że raczej nie kierują się oni nieracjonalnymi przekonaniem odnośnie do wykonywanego zawodu, choć przyznają, że funkcjonowanie takich stereotypów w świadomości społecznej może rodzić potrzebę sprostania im za wszelką cenę, często kosztem własnego zdrowia:

„Miło jest być lubianym i budzić szacunek. Na początku swojej pracy uważałam, że muszę zrobić wszystko, żeby tak było, ale życie zweryfikowało, że jest to niemożliwe. Nauczyciel i tak podlega ciągłej ocenie – kolegów, uczniów, rodziców uczniów. Presja podobać się wszystkim i ciągle monitorowanie siebie, żeby przypadkiem nie zrobić czegoś, co zniszczy mój nienaganny obraz, zbyt dużo mnie to kosztowało” (wywiad, kobieta 20 lat pracy).

„Wsparcie uczniów, ich rodziców, a szczególnie koleżanek i kolegów, i dyrektora w tym, co robię, jest dla mnie ważne, ale nie ulegam iluzji, że za każdym razem je otrzymam. Czasem jest przecież tak, że to, co robię, podoba się uczniom, a nauczycielom już mniej, szczególnie tym bardziej konserwatywnym. Nauczyłam się, że wszystkich nie zadowolę, szkoda nerwów” (wywiad, kobieta 5 lat pracy).

„Myślę, że nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że nie mogą być lubiani przez wszystkich uczniów, ich rodziców, kolegów i koleżanki z pracy. Przecież zawsze znajdzie się ktoś, komu nie będzie odpowiadało to, co robimy czy mówimy. Takie myślenie jest bardzo niezdrowe” (wywiad, mężczyzna 10 lat pracy).

„Chyba nie ma dziś nauczycieli, którzy za wszelką cenę chcieliby się przypodobać wszystkim. Nauczyciel ma przede wszystkim uczyć, a nie podobać się uczniom czy ich rodzicom. Ci nauczyciele, których spotkałam w swojej praktyce i którzy kierowali się dewizą wszechobecnego podobać się wszystkim, okupowali to dużym stresem” (wywiad, kobieta 15 lat pracy).

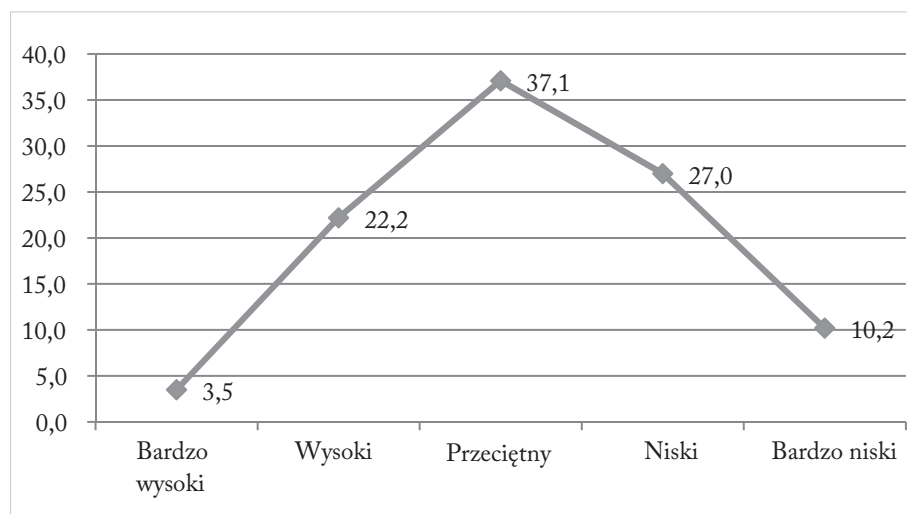
Odmienne wizerunek nauczyciela ukazały badania przeprowadzone przez Halinę Sęk (2007b, s. 159–161) za pomocą Skali nieracjonalnych przekonań zawodowych, z których wynika, że badani nauczyciele generalnie zgadzają się z nieracjonalnymi dla ich zawodu przekonaniem. Najwyższe średnie wyniki w grupie 119 nauczycieli dotyczyły przekonań o tym, że powinni być oni lubiani przez wszystkich uczniów, trudności zawodowe i problemy uczniów trzeba silnie przeżywać, nauczyciel powinien być mistrzem w swoim zawodzie oraz powinien budzić uznanie, podziw i szacunek u przełożonych i rodziców uczniów. W odniesieniu do tych przeświadczeń wyniki badanych istotnie przekraczały średnią.

Interpretację oraz kryteria oceny poziomu nieracjonalnych przekonań zawodowych badanych nauczycieli wraz z otrzymanymi wynikami zaprezentowano w tabeli 2.

**Tabela 2.** Poziom nieracjonalnych przekonań zawodowych badanych nauczycieli

Poziom nieracjonalnych przekonań zawodowych nauczycieli	Liczba punktów	Badani	
		L	%
Bardzo wysoki	32–40	11	3,5
Wysoki	27–31	70	22,2
Przeciętny	22–26	117	37,1
Niski	17–21	85	27,0
Bardzo niski	10–16	32	10,2
Razem		315	100,0

Źródło: J. Synal (2012).



**Wykres 1.** Poziom nieracjonalnych przekonań zawodowych nauczycieli (%)

Źródło: J. Synal (2012).

Analiza danych przedstawionych na wykresie 1 wskazuje, iż najliczniejszą grupę badanych charakteryzuje przeciętny lub niższy od przeciętnego poziom nieracjonalnych przekonań zawodowych. Respondenci o wysokim lub bardzo wysokim poziomie nasilenia tej cechy stanowią 25,5%, przy czym najwyższy poziom dotyczy zaledwie 3,5% badanych. W tej grupie najbardziej liczne grono osób kierowało się przekonaniem o konieczności osiągnięcia

mistrzostwa w zawodzie oraz bezwzględne szacunku i sympatii ze strony uczniów, ich rodziców, przełożonych i innych nauczycieli.

Niepokoi fakt, że u co czwartego badanego nauczyciela (25,7% ogółu badanych) wysoki lub bardzo wysoki poziom nieracjonalnych przekonań zawodowych może być przyczyną negatywnych konsekwencji dezorganizujących funkcjonowanie w roli zawodowej, między innymi może wpływać na poczucie niskiej skuteczności i zagrożenie wypaleniem zawodowym. Nauczyciele o niskim poziomie poczucia własnej skuteczności na ogół traktują wyzwania zawodowe jako potencjalne zagrożenie, nadmiernie skupiają się na trudnościach, stają się wycofani i bezradni oraz obniża się ich poziom aspiracji (por. Bandura, 1998).

Poziom nieracjonalnych przekonań nauczycieli nie okazał się istotnie statystycznie zróżnicowany ze względu na płeć, wiek, staż pracy, nauczany przedmiot, miejsce zamieszkania czy lokalizację placówki. Największy odsetek osób o wysokim lub bardzo wysokim poziomie nieracjonalnych przekonań zawodowych nieoczekiwanie obejmuje nauczycieli dyplomowanych (31,9%). U nauczycieli stażystów nie stwierdzono poziomu bardzo wysokiego ani wysokiego. Może być to związane z ich udziałem w programach integracyjnych dla nauczycieli i dobrą pracą opiekunów stażu. Ta grupa respondentów, obok nauczycieli mianowanych, charakteryzuje się najniższym poziomem nieracjonalnych przeświadczeń na temat wykonywanego zawodu (40,0%). Siła związku pomiędzy omawianymi zmiennymi jest słaba ( $\chi^2 = 21,26$ ;  $df = 12$ ;  $p = 0,047$ ;  $C$  Pearsona = 0,28) (tabela 3).

**Tabela 3.** Poziom nieracjonalnych przekonań zawodowych a stopień awansu zawodowego nauczycieli

Poziom nieracjonalnych przekonań zawodowych	Stopień awansu zawodowego								Ogółem	
	nauczyciel stażysta		nauczyciel kontraktowy		nauczyciel mianowany		nauczyciel dyplomowany			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Bardzo wysoki	0	0,0	2	4,5	4	5,4	5	2,7	11	3,5
Wysoki	0	0,0	9	20,5	8	10,8	53	29,2	70	22,2
Przeciętny	9	60,0	19	43,2	27	36,5	62	34,1	117	37,1
Niski	3	20,0	10	22,7	25	33,8	47	25,8	85	27,0
Bardzo niski	3	20,0	4	9,1	10	13,5	15	8,2	32	10,2
Razem	15	4,7	44	14,0	74	23,5	182	57,8	315	100,0
Wartości statystyczne: $\chi^2 = 21,26$ ; $df = 12$ ; $p = 0,047$ ; $C$ Pearsona = 0,28										

Źródło: J. Synal (2012).

Ważnym więc zadaniem zarówno uczelni przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, jak i środowiska szkoły staje się kształtowanie gotowości do zmiany, odwagi tworzenia i bycia kreatywnym. Istotne jest też wsparcie nauczyciela w osiągnięciu wysokiego poczucia skuteczności, gdyż jest ono związane z postrzeganiem siebie jako osoby sprawczej, radzącej sobie i kontrolującej sytuację. Taki nauczyciel napotyka wyzwania traktując jako zadania do wykonania oraz odczuwa wyższy poziom satysfakcji zawodowej. Sprzyjają temu dobre relacje z uczniami, uczestnictwo w programach integracyjnych dla nowych nauczycieli i posiadanie mentora.

### **Wsparcie nauczyciela w rozwoju racjonalnych przekonań**

Celem wsparcia powinny być nie tylko rozwiązywanie problemów i rozwój zawodowy nauczyciela, lecz także pomoc w rozwoju samoświadomości osobowej i poczucia zawodowej wartości. Mają one związek z rozwojem indywidualnego systemu przekonań, pobudzaniem refleksji pedagogicznej i racjonalnego oglądu rzeczywistości szkolnej. Program wsparcia powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb nauczyciela i uwzględniać jednostkowe przyczyny słabej skuteczności zawodowej, jego wiedzę i doświadczenie. Powinien być nakierowany na postrzeganie zmian w kategoriach szans i inicjowanie nowych działań. Wsparcie dla nauczyciela przejawiającego nieracjonalne przekonania i przeżywającego trudności zawodowe powinno być zapewnione przez pracowników szkoły odpowiedzialnych za wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej. Może to być dyrektor lub jego zastępcy, opiekun nauczyciela, lider zespołu przedmiotowego, pedagog, psycholog szkolny itp. Może również pochodzić z instytucji współpracujących ze szkołą, doradców metodycznych, przyjaciół, profesjonalnych grup wsparcia, rodziców uczniów i własnej rodziny. Ważne jest, by osoby oferujące pomoc były kompetentne i obdarzone zaufaniem nauczyciela.

Wsparcie chroni nauczyciela przed poczuciem osamotnienia i izolacji, pomaga zmienić negatywne podejście do sytuacji, zmniejszyć przekonanie o własnej niekompetencji i dodać pewności siebie. Doświadczenie wsparcia od współpracowników powoduje, że nauczyciel częściej rozwiązuje problemy przy współpracy z nimi oraz planuje swoje działania. Ponadto wsparcie rozwija umiejętność radzenia sobie, zwłaszcza w sytuacjach sprzyjających wspólnemu opracowaniu planu działania i korzystaniu z innych zasobów. Doświadczenie wsparcia zawodowego w szkole powinno łączyć się z uwzględnianiem i zaspokajaniem potrzeb nauczyciela, wówczas sprawniej doskonali on swoje kompetencje na drodze rozwoju zawodowego.

## Konkluzje i wnioski

Poznanie poziomu nieracjonalnych przekonań zawodowych okazało się istotne poznawczo z punktu widzenia prowadzonych badań. Badani nauczyciele jedynie częściowo zgadzają się z nieracjonalnymi dla ich profesji przekonaniami. Największe nasilenie niepopartych racjonalnymi argumentami przeświadczeń odnosi się do oczekiwania pełnego wsparcia w działaniach dydaktyczno-wychowawczych, zarówno ze strony przełożonych i innych nauczycieli, jak i rodziców uczniów. Połowa badanych jest przekonana, że musi osiągnąć mistrzostwo w zawodzie. Nieco mniej nauczycieli uważa ponadto, że powinni być bezwzględnie lubiani i szanowani przez zwierzchników i kolegów z grona pedagogicznego, uczniów oraz ich rodziców. Zdaniem mniej niż co trzeciego badanego powinnością jest odczuwanie sympatii wobec wszystkich uczniów. Najrzadziej nauczyciele byli przekonani o konieczności silnego przeżywania problemów swoich uczniów, co może świadczyć o umiejętności zachowania dystansu i nieprzekraczania pewnych granic w angażowaniu się w życie uczniów. Respondenci w większości nie zgadzają się z przekonaniem, że lepiej unikać trudności niż się z nimi konfrontować oraz że nie mają wpływu na sprawy zawodowe. Brak lub niskie nasilenie nieracjonalnych przekonań tego typu może przemawiać za aktywną postawą wobec napotykaných trudności wpisanych w profesję nauczycielską oraz wobec kreowania własnego funkcjonowania zawodowego. Próba oszacowania ogólnego poziomu nieracjonalnych przekonań zawodowych wykazała, że najliczniejszą grupę badanych charakteryzuje przeciętny lub niższy od przeciętnego poziom tej cechy. Jednak respondenci o wysokim lub bardzo wysokim poziomie nasilenia omawianego aspektu wykonywanej profesji stanowią 25,7%, co może być przyczyną między innymi niskiego poczucia własnej skuteczności, obniżonej satysfakcji zawodowej i trudności w wykonywaniu zawodu nauczyciela.

Ponieważ nauczyciel buduje indywidualny system przekonań na przestrzeni całego życia, niemałe znaczenie ma ukazywanie studentom kierunków nauczycielskich realnego obrazu szkolnictwa i przygotowanie do pracy w zawodzie obciążonym znacznym nośnikiem stresogennym. Przedmiotem troski osób odpowiedzialnych za przygotowanie przyszłych nauczycieli do wypełniania powierzonych im zadań i radzenia sobie z często niestandardowymi sytuacjami edukacyjnymi, jakich w szkole wiele, powinien stać się rozwój wiedzy i umiejętności studentów na temat skutecznych metod radzenia sobie ze stresem zawodowym i konstruktywnego rozwiązywania problemów.

Z badań wynika, że najbardziej skuteczne działania profilaktyczne w tym zakresie prowadzą się do kształtowania umiejętności ustalania realistycznych

celów, planowego działania, pozytywnej oceny zdarzeń, aktywnego podejścia do zadań i trudności zawodowych, poczucia skuteczności zawodowej, pielęgnowania pozazawodowych zainteresowań, dokonywania zmian we własnej osobie, poszukiwania różnych źródeł wsparcia, zarówno w miejscu pracy, jak i poza nią, a także eksponowania roli działań twórczych i innowacyjnych przeciwdziałających rutynie oraz patologicznym zjawiskom społecznym w szkole. Uwzględnienie tej problematyki w kształceniu przyszłych nauczycieli powinno być powiązane z niwelowaniem nieracjonalnych przekonań zawodowych, a mianowicie nieuzasadnionych przeświadczeń o tym, że nauczyciele muszą być bezwzględnie lubiani i szanowani przez uczniów, ich rodziców oraz pozostałych nauczycieli; muszą bezwzględnie darzyć wszystkie te osoby sympatią; w podejmowanych działaniach powinni oczekiwać pełnego wsparcia z ich strony; nauczyciele nie mają wpływu na to, co się wokół nich dzieje; lepiej unikać trudności, niż się z nimi mierzyć. Wykazanie nieprawdziwości tych sformułowań oraz ich często zgubnych skutków powinno być jednym z zagadnień analizowanych w ramach zajęć warsztatowych w szkołach wyższych.

## Bibliografia

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 2, 117–148.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. W: V.S. Ramachandran (red.), *Encyclopedia of Mental Health* (T. 4, 71–81). San Diego: Academic Press.
- Beck, A.T., Freeman, A., Davis, D.D. (2005). *Terapia poznawcza zaburzeń osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UJ.
- Cisłak, A., Henne, K., Skarżyńska, K. (2009). *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności*. Warszawa: Wydawnictwo Academica.
- Ellis, A. (1999). *Terapia krótko-terminowa: lepiej głębiej trwalej*. Tłum. A.M. Mydlarska. Gdańsk: GWP.
- Jakubowska, U. (1994). Terapia racjonalno-emotywna Ellisa. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia: szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy* (s. 41–44). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Oleś, P.K., Drat-Ruszczak, K. (2008). Osobowość. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki* (s. 651–764). Tom 1. Gdańsk: GWP.
- Raudner, J.C. (1998). *Mysli. Emocje. Przekonania*. Kraków: International Institute for NLP & MORE.
- Sęk, H. (2007a). Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 83–112). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H. (2007b). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 149–167). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Synał, J. (2012). *Funkcjonowanie profesjonalne a poczucie wypalenia zawodowego nauczycieli gimnazjów*. Kielce, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, niepublikowana rozprawa doktorska.
- Szaciło, T. (1966). *O istocie o podstawach przekonań*. Warszawa: PWN.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

## Najpilniejsze problemy, trudności oraz potrzeby życiowe i zawodowe nauczycieli

### Wprowadzenie. Zarys problematyki i metody badań

Celem podjętych rozważań i analiz jest przybliżenie obrazu problemów i trudności nurtujących nauczycieli w ich życiu oraz w pracy, w aktywności pozazawodowej, a także stopnia ich zadowolenia/niezadowolenia z aktualnej sytuacji życiowej i zawodowej.

Podjęta problematyka nieczęsto bywa przedmiotem badań w odniesieniu do zawodu nauczyciela, jakkolwiek właśnie w tym zawodzie, podobnie jak i w profesji lekarza, duchownego, prawnika itp., a zatem w zawodach o charakterze misji intelektualno-kulturalnej, powołania i służby społecznej (tzw. etosowych, z ang. *profession*), odpowiednie warunki życia i pracy są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania. Należy tu wszak wymienić badania Witolda Rakowskiego (2000) nad warunkami życia i pracy nauczycieli, jak też badania Henryki Kwiatkowskiej (2005) nad tożsamością nauczycieli oraz badania Zuzanny Zbróg (2008, 2011) nad identyfikowaniem i zaspokajaniem potrzeb społecznych tej grupy zawodowej. W prowadzonych badaniach pamiętnikarskich nad pokoleniami nauczycieli (Dróżka, 1993, 2004, 2008, 2015) sprawy warunków życia, pracy, stanu zdrowia, sytuacji materialnej, kontaktów z kulturą, życia towarzyskiego zajmowały poczesne miejsce. Należy przy tym zauważyć, że na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza wymienione kwestie stanowiły niedostatki i bolączki nauczycielskiej egzystencji oraz kariery zawodowej, szczególnie jeśli chodzi o zły stan zdrowia, przyplącanie chorobami zaangażowanie w pracy zawodowej, braki materialne.

Istotnym wątkiem w podjętych badaniach jest próba porównania problemów trudności i potrzeb obecnie pracujących nauczycieli z ich obrazem

sprzed 25 lat. W tamtym bowiem czasie – na przełomie 1989/1990 roku przeprowadzone zostały takie same badania, na tym samym terenie, których wyniki zostały opublikowane w mojej książce pt. *Pokolenia nauczycieli* (1993).

Szczególnie interesujące wydaje się pytanie o to, które potrzeby nauczycieli pozostają niezaspokojone, jakie czynniki mają wpływ na postawy życiowe i zawodowe nauczycieli. Jak kwestie te różnicują się w zależności od wieku nauczycieli, ich fazy życia, rozwoju zawodowego oraz przynależności pokoleniowej.

Wstępna charakterystyka badanych obecnie pokoleń, w ujęciu socjologiczno-kulturowo-historycznym (Ossowska, 1963), pozwala na wyodrębnienie następujących generacji nauczycieli:

- pokolenie starsze (pow. 51. r. ż. do 65. r. ż. „wolnościowe” – pokolenie Solidarności, przełomu ustrojowego; to urodzeni w latach 1950–1965 (główne wartości w młodości: wolność, podmiotowość, godność, autonomia osobowa).
- pokolenie średnie – 36–50 lat (urodzeni w latach 1969–1975, „reformy edukacji z 1999”, „awansowe”, zmiany ustroju szkolnego, „rozdarcia profesjonalnego”).
- pokolenie młode – do 35. r. ż., urodzeni w latach 1980–1995. Pokolenie „wstąpienia do UE”, ale nade wszystko „kryzysu finansowego (neoliberalizmu i demokracji)”, emigracji zarobkowej, niżu demograficznego, zamykania szkół, *prekariatu*, ale i *sieci*, otwartości na świat, rzeczywistości wirtualnej<sup>1</sup>.

Obecne badania empiryczne przeprowadzono na przełomie 2014 i 2015 roku na obszarze województw świętokrzyskiego i ościennych, w różnego typu szkołach, wykorzystując metodę ankietową (405 nauczycieli) oraz wypowiedź osobistą o charakterze autobiograficznym nt. „Sens i godność mojego życia i pracy” (112 wypowiedzi). Kwestionariusz ankiety nt. „Aspiracji życiowych, wartości i potrzeb nauczycieli” składa się ze wstępu, wyjaśniającego ideę, cele badań oraz apelującego o udział w nich oraz kilku następujących części zawierających pytania (pół)otwarte i zamknięte zatytułowanych:

- cele i dążenia życiowe;
- podmiotowość;
- wartości uznawane i powszechnie cenione w środowisku nauczycielskim;
- potrzeby;
- dane dotyczące osoby wypełniającej ankietę.

Podjęte badania prowadzone są w ramach szerszego projektu pod nazwą: *Pokolenie nauczycieli polskich w kontekście współczesnych przemian społeczno-kulturowych* (BS, UJK, 2014–2017). Zakłada on przeprowadzenie badań jakościowych

---

<sup>1</sup> Starsze pokolenie badane 25 lat temu – to było też pokolenie przełomu – lat wojny i okupacji oraz zmiany ustroju w 1944 roku.

i ilościowych nad starszym, średnim i młodym pokoleniem nauczycieli polskich. Celem badań jest poszukiwanie odpowiedzi na wiele pytań związanych z relacją: zawód nauczycielski – oblicza zmiany, m.in. jaka jest sytuacja trzech pokoleń nauczycieli w kontekście zmian epokowych (globalna zmiana kulturowa, kryzys instytucji i organizacji) oraz trwających od 1989 roku przemian społeczno-ustrojowych (społeczno-politycznych i edukacyjnych, m.in. zmian wprowadzonych przez reformę oświaty, ekonomicznych, zmian z ostatnich lat wywołanych przez ogólnoswiatowy kryzys 2008 roku). Jaka na tym tle rysuje się kondycja społeczno-kulturowa, aksjologiczna i zawodowa tych nauczycieli, jakie jest ich położenie społeczne, ekonomiczne, jak zmiany wpłynęły na życie zawodowe i osobiste nauczycieli, jakie są różnice w odczuwaniu zmiany oraz przystosowania się do niej trzech pokoleń nauczycieli: pokolenie starsze (nauczyciele powyżej 55. r. ż.), pokolenie średnie (35. –55. r. ż.), pokolenie młode (do 35. r. ż.)? Jaka jest ich wizja edukacji, szkoły i zawodu nauczycielskiego wobec współczesnych uwarunkowań?

Oprócz badań ilościowych – ankieta – ogłoszono w 2014 roku III edycję ogólnopolskiego konkursu na pamiętniki, autobiografie i inne wypowiedzi osobiste nauczycieli pod hasłem *Nauczycielskie przestanie. Pokolenia polskich nauczycieli w trosce o przyszłość*. Termin zakończenia z początkowego, ustalonego na koniec maja 2016 roku, został przedłużony ostatecznie na koniec listopada 2016 roku. Patronat medialny nad konkursem objął „Głos Nauczycielski”<sup>2</sup>.

Omawiany projekt nawiązuje do wcześniej prowadzonych badań nad trzema formacjami pokoleniowymi nauczycieli w latach 1989, 1990 (Dróżka, 1993), badań nad młodym pokoleniem nauczycieli w latach 1992, 1993 (Dróżka, 1997, 2004) oraz badań nad średnim pokoleniem nauczycieli w latach 2002, 2004 (Dróżka, 2008).

Ogłoszony obecnie konkurs oraz podjęte w związku z tym badania stanowiąby kolejny etap prac i dociekań nad pokoleniami nauczycieli w Polsce w okresie transformacji. Szczególnie interesujące jest, jak okres minionych 25 lat od pierwszej edycji badań, wpłynął na postawy nauczycieli oraz sytuację zawodu. Jakie jest przesłanie do swych następców, do uczniów, do całego społeczeństwa nauczycieli pierwszego pokolenia polskiej demokratycznej transformacji, które właśnie „schodzi z nauczycielskiej sceny”. Jakie wartości wnoszą młodzi?

Należy też zauważyć, że nauczycielskie motywacje, wartości, dążenia, cele i potrzeby badane były w 2010/2011 roku w zespole pod kierunkiem Wandy Dróżki, zaś ich rezultaty opublikowano nakładem Wydawnictwa Naukowego UJK, w pracy zbiorowej pt. *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty* (2012).

<sup>2</sup> Więcej informacji na ten temat w dużej odezwie konkursowej na stronie Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach: [www.ujk.edu.pl](http://www.ujk.edu.pl).

## Zakres, organizacja i przebieg badań

Ogółem zgromadzono 405 ankiet oraz 112 wypowiedzi nauczycieli w trzech grupach wiekowych (pokoleniowych):

- nauczycieli młodych: do 35. r. ż. (141 ankiet i 35 wypowiedzi);
- nauczycieli w średnim wieku (36. –50. r. ż.) (154 ankiety i 39 wypowiedzi);
- nauczycieli starszych (powyżej 51. r. ż.) (110 ankiet i 38 wypowiedzi).

W celu przybliżenia próby badawczej należy wskazać jej najbardziej charakterystyczne cechy.

Otóż wśród ogółu 405 osób, które wypełniły ankietę, przeważały kobiety – 89,7%, mężczyźni stanowili 10,3%. 94,4% to osoby z wykształceniem magisterskim, 4,5% licencjat, trzy osoby z doktoratem. 75,9% osób było w związkach małżeńskich, zaś 20,3% to osoby stanu wolnego. 31,9% osób nie posiada dzieci, jedno – 26,7%, dwoje – 30,7%, troje i więcej – 8,7%.

We wsi tradycyjnej mieszka 24,3% badanych; we wsi gminnej – 18,0%, w miasteczku – gminie – 24,1%, w średnim mieście – 19,0%, w dużym mieście – 14,6% (miejsce zamieszkania na ogół pokrywa się z miejscem pracy).

Liczba dzieci dość silnie wiąże się z przynależnością do pokoleń; pokolenie średnie (35–50 lat) cechuje się największym odsetkiem wyższej dzietności (dwoje i więcej dzieci). Zastanawia, że brakiem dzieci charakteryzuje się nie tylko pokolenie najmłodsze (50,4% z tej grupy nie posiada dzieci), lecz także grupa najstarsza (51+ – w tej grupie aż 45% stanowią osoby bezdzietne).

Dalsze rozważania ukazujące wyniki badań i analiz porównawczych będą przebiegać wg następującej kolejności:

- stopień zadowolenia/niezadowolenia nauczycieli z sytuacji życiowej i zawodowej;
- niezaspokojone potrzeby w odczuciu badanych nauczycieli;
- trudności i przeszkody w realizacji potrzeb;
- problemy i trudności najbardziej doskwierające nauczycielom.

### **Stopień zadowolenia/niezadowolenia nauczycieli z sytuacji życiowej i zawodowej**

Nauczycieli zapytano o to, z jakich spraw, sytuacji, zdarzeń, zjawisk – cenionych wartości tak osobistych, społecznych, jak i zawodowych – nauczyciele są zadowoleni, z czego zaś są szczególnie niezadowoleni? Jakie są obszary tego niezadowolenia w poszczególnych grupach pokoleniowych?

Poprzez badanie stanu zadowolenia/niezadowolenia pośrednio uzyskujemy informację o stanie nauczycielskich potrzeb, o stopniu ich zaspokojenia bądź niezaspokojenia.

Tabela 1. Przyczyny zadowolenia/niezadowolenia nauczycieli

Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z:	1 zdecydowanie nie		2 raczej nie		3 trudno powiedzieć		4 raczej tak		5 zdecydowanie tak	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Warunków mieszkaniowych	17	4,3	33	8,3	6	1,5	212	53,0	132	33,0
2. Sytuacji rodzinnej	6	1,5	24	6,0	8	2,0	176	44,3	183	46,1
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	2	0,5	10	2,5	2	0,5	155	38,9	229	57,5
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	2	0,5	14	3,5	–	–	166	41,7	216	54,3
5. Kontaktów towarzyskich	3	0,8	30	7,6	6	1,5	253	62,5	103	26,1
6. Dostępności rozrywek	25	6,3	107	27,2	10	2,5	216	54,8	36	9,1
7. Warunków wypoczynku	38	9,8	95	24,4	15	3,9	192	49,4	49	12,6
8. Wykonywanego zawodu	3	0,8	17	4,3	4	1,0	186	46,9	187	47,1
9. Warunków pracy	10	2,5	86	21,7	15	3,8	234	59,1	51	12,9
10. Sytuacji materialnej	34	8,5	110	27,6	18	4,5	211	53,0	25	6,3
11. Wyników pracy	3	0,8	32	8,2	9	2,3	280	71,8	66	16,9
12. Stosunków społecznych w szkole	28	7,1	85	21,7	18	4,6	221	56,4	40	10,2
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	8	2,0	53	13,3	18	4,5	241	60,3	80	20,0
14. Stanu zdrowia	8	2,0	44	11,1	11	2,7	264	66,3	71	17,8
15. Posiadanej wiedzy	1	0,3	17	4,3	9	2,3	248	63,3	117	29,8

Stożenie zadowolenia z kategorii półotwartej 16. „Innych ważnych spraw (jakich)” określiło zaledwie 3% badanej próby (393 osób nie wypełniło tej rubryki w kwestionariuszu), dlatego nie będzie ona brana pod uwagę w analizie.

W pytaniu skategoryzowanym „Czy jest Pani (Pan) zadowolona(y) z:” przedstawiono piętnaście różnych spraw, dążeń, rzeczy, celów, które badani mieli ocenić według pięciostopniowej skali. Wyniki tych badań przedstawia tabela 1.

Kolejna tabela 2 informuje nas o tym, z czego nauczyciele są najbardziej zadowoleni.

**Tabela 2.** Przyczyny zadowolenia/niezadowolenia nauczycieli (wg stopnia zadowolenia)

Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z:	4+5 raczej i zdecydowanie tak razem		4 raczej tak		5 zdecydowanie tak	
	N	%	N	%	N	%
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	384	96,4	155	38,9	229	57,5
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	382	96,0	166	41,7	216	54,3
8. Wykonywanego zawodu	373	94,0	186	46,9	187	47,1
2. Sytuacji rodzinnej	359	90,4	176	44,3	183	46,1
1. Warunków mieszkaniowych	344	86,0	212	53,0	132	33,0
15. Posiadanej wiedzy	365	93,1	248	63,3	117	29,8
5. Kontaktów towarzyskich	356	88,6	253	62,5	103	26,1
13. Miejsowości, w której Pan/Pani mieszka	321	80,3	241	60,3	80	20,0
14. Stanu zdrowia	335	84,1	264	66,3	71	17,8
11. Wyników pracy	346	88,7	280	71,8	66	16,9
9. Warunków pracy	285	72,0	234	59,1	51	12,9
7. Warunków wypoczynku	241	62,0	192	49,4	49	12,6
12. Stosunków społecznych w szkole	261	66,6	221	56,4	40	10,2
6. Dostępności rozrywek	252	63,9	216	54,8	36	9,1
10. Sytuacji materialnej	236	59,3	211	53,0	25	6,3

Z tabeli 2 wynika, że najbardziej zadowoleni są nauczyciele z osiągniętego poziomu wykształcenia (57,5%; czyli więcej niż połowa spośród badanej próby wybiera odpowiedź „zdecydowanie tak”). Jeśli jednak brać pod uwagę także nieco niższy stopień zadowolenia (raczej tak) odsetek zadowolenia z tej sprawy wzrasta do 96,4%. Kolejne kategorie, tj. „kierunek wykształcenia” oraz „wykonywany zawód” –niewiele odstają od tej pierwszej, osiągając (łącznie)



stopień akceptacji odpowiednio 96% oraz 94%. Nauczyciele są też zadowoleni z wykonywanego zawodu oraz z sytuacji rodzinnej.

Należy także zwrócić uwagę na fakt, że na liście ocenianych spraw nie znalazła się żadna, z której łączny wskaźnik zadowolenia (odsetek zdecydowanie tak + raczej tak) nie przekraczałby połowy badanej próby, tj. 50%.

W badaniach sprzed 25 lat nauczyciele byli najbardziej zadowoleni z takich samych właściwie spraw, wartości i osiągnięć.

**Tabela 3.** Przyczyny zadowolenia/niezadowolenia nauczycieli (wg stopnia niezadowolenia)

Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z:	1 zdecydowanie nie		2 raczej nie		1+2 zdecydowanie + raczej nie	
	N	%	N	%	N	%
7. Warunków wypoczynku	38	9,8	95	24,4	133	34,2
10. Sytuacji materialnej	34	8,5	110	27,6	144	36,1
12. Stosunków społecznych w szkole	28	7,1	85	21,7	113	28,8
6. Dostępności rozrywek	25	6,3	107	27,2	132	33,5
1. Warunków mieszkaniowych	17	4,3	33	8,3	50	12,6
9. Warunków pracy	10	2,5	86	21,7	96	24,2
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	8	2,0	53	13,3	61	15,3
14. Stanu zdrowia	8	2,0	44	11,1	52	13,1
2. Sytuacji rodzinnej	6	1,5	24	6,0	30	7,5
5. Kontaktów towarzyskich	3	0,8	30	7,6	33	8,4
8. Wykonywanego zawodu	3	0,8	17	4,3	20	5,1
11. Wyników pracy	3	0,8	32	8,2	35	9,0
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	2	0,5	10	2,5	12	3,0
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	2	0,5	14	3,5	16	4,0
15. Posiadanej wiedzy	1	0,3	17	4,3	18	4,6

Z jakich spraw nauczyciele są najbardziej niezadowoleni, jakie potrzeby pozostają niezaspokojone, pokazuje tabela 3.

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że sytuacja materialna, warunki wypoczynku, dostępność rozrywek oraz stosunki społeczne w szkole, to

sprawy, wokół których skupia się **niezadowolenie** nauczycieli, jakkolwiek należy podkreślić, że niezadowolenie wyraża zaledwie **co trzeci** spośród badanych nauczycieli.

W poprzednich, sprzed ćwierćwiecza badaniach, nauczyciele wykazywali podobnie jak obecnie, największe niezadowolenie z poziomu materialnego oraz warunków wypoczynku, stosunków społecznych w szkole. Wystąpił też wówczas problem mieszkań, co obecnie nie występuje w takim nasileniu.

Potraktowanie pomiaru jako wykonanego na skali interwałowej pozwoli na bardziej precyzyjne porównanie wyróżnianych grup nauczycieli w kategoriach wartości średniej. Tabela 4 przedstawia podstawowe parametry rozkładów stopnia zadowolenia nauczycieli w całej badanej próbie. Wartości skali stopnia zadowolenia (rodzaj odpowiedzi na pytanie: „czy jest Pan/i zadowolony z...”): 1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – trudno mi powiedzieć; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak.

**Tabela 4.** Rozkłady stopnia zadowolenia w całej badanej próbie (N = 405)

Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z:	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N ważnych
1. Warunków mieszkaniowych	4,02	1,03	1	5	400
2. Sytuacji rodzinnej	<b>4,27</b>	0,89	1	5	397
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	<b>4,51</b>	0,69	1	5	398
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	<b>4,46</b>	0,72	1	5	398
5. Kontaktów towarzyskich	4,07	0,80	1	5	395
6. Dostępności rozrywek	3,33	1,15	1	5	394
7. Warunków wypoczynku	3,31	1,24	1	5	389
8. Wykonywanego zawodu	<b>4,35</b>	0,77	1	5	397
9. Warunków pracy	3,58	1,04	1	5	396
10. Sytuacji materialnej	3,21	1,17	1	5	398
11. Wyników pracy	3,96	0,77	1	5	390
12. Stosunków społecznych w szkole	3,41	1,15	1	5	392
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	3,83	0,96	1	5	400
14. Stanu zdrowia	3,87	0,90	1	5	398
15. Posiadanej wiedzy	<b>4,18</b>	0,70	1	5	392
16. Innych ważnych spraw	3,50	1,68	1	5	12

Tabela 5. Przyczyny zadowolenia bądź niezadowolenia nauczycieli (N=379) a przynależność do pokolenia

Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z:	1. do 35 lat N = 135		2. 36–50 lat N = 134		3. 51 i więcej lat N = 110		Ogółem		F	df	p	Różnice między- grupowe w teście Post-hoc
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
	1. Warunków mieszkaniowych	3,87	1,69	4,10	1,00	4,06	0,92	4,01				
2. Sytuacji rodzinnej	4,27	0,90	4,25	0,96	4,25	0,84	4,26	0,90	0,01	2; 373	0,9936	brak
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	4,36	0,72	<b>4,63</b>	0,65	4,52	0,70	4,50	0,70	5,31	2; 374	<b>0,0053</b>	1-2
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	4,48	0,62	4,46	0,75	4,42	0,79	4,46	0,72	0,24	2; 374	0,7889	brak
5. Kontaktów towarzyskich	4,08	0,79	4,14	0,70	3,97	0,89	4,07	0,79	1,41	2; 372	0,2454	brak
6. Dostępności rozrywek	3,36	1,13	3,37	1,15	3,23	1,20	3,33	1,16	0,57	2; 371	0,5644	brak
7. Warunków wypoczynku	3,27	1,25	3,38	1,24	3,21	1,24	3,29	1,24	0,57	2; 366	0,5652	brak
8. Wykonywanego zawodu	4,26	0,84	4,47	0,74	4,33	0,72	4,35	0,78	2,64	2; 373	0,0726	1-2
9. Warunków pracy	3,47	1,06	3,72	1,02	3,54	1,07	3,58	1,05	2,07	2; 373	0,1280	brak
10. Sytuacji materialnej	3,20	1,19	3,22	1,15	3,13	1,21	3,19	1,18	0,21	2; 374	0,8116	brak
11. Wyników pracy	3,86	0,78	3,98	0,76	4,06	0,77	3,96	0,77	1,95	2; 367	0,1431	brak
12. Stosunków społecznych w szkole	3,38	1,15	3,48	1,13	3,37	1,16	3,41	1,15	0,36	2; 369	0,7000	brak
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	3,87	1,05	3,80	0,98	3,84	0,89	3,83	0,98	0,16	2; 376	0,8537	brak
14. Stanu zdrowia	<b>4,02</b>	0,85	3,79	1,00	3,72	0,87	3,85	0,92	3,81	2; 374	<b>0,0231</b>	1-3; 1-2
15. Posiadanej wiedzy	4,11	0,74	4,27	0,63	4,13	0,75	4,17	0,71	1,99	2; 369	0,1383	brak

Najwyższy wynik (przewyższający wartość skalową 4,5, a więc można go interpretować jako zdecydowanie tak) osiąga zadowolenie z Osiągniętego poziomu wykształcenia. Jednakże zwraca uwagę fakt, że nie znalazła się w tej tabeli sprawa, dla której średni stopień zadowolenia spadałby poniżej wartości 3,00, czyli wartości neutralnej (trudno mi powiedzieć); generalnie badanych nauczycieli cechuje **zadowolenie**.

Najniższą wartość na skali zadowolenia osiągnęła kategoria 16 (Innych ważnych spraw), jednakże z powodu bardzo dużej liczby braków odpowiedzi na pytanie (odpowiedziało zaledwie 12 osób) kategoria ta nie będzie brana pod uwagę w dalszych analizach.

Interesujące jest jak zadowolenie/niezadowolenie badanych nauczycieli jest zróżnicowane w zależności od ich przynależności pokoleniowej. Wyniki badań w tym zakresie pokazuje tabela 5.

Z danych zawartych w tabeli 5 wynika, że przynależność pokoleniowa ma różnicujący wpływ na takie wartości zadowolenia/niezadowolenia jak: osiągnięty poziom wykształcenia –  $p = 0,0053$ , gdzie najbardziej zadowoleni są nauczyciele w średnim wieku, zaś najmniej młodzi nauczyciele, a także stan zdrowia –  $p = 0,0231$ . Najwyższy wskaźnik cechuje tu nauczycieli młodych, zaś najniższy – nauczycieli ze starszego pokolenia.

Z dalszych analiz wynika, że pod względem płci mężczyźni są bardziej zadowoleni ze stanu zdrowia niż kobiety –  $p = 0,0357$ . Pokazuje to tabela 6.

Stan cywilny różnicuje badanych w zakresie zadowolenia/niezadowolenia z sytuacji rodzinnej:  $p = 0,0302$ ; bardziej zadowoleni są nauczyciele będący w związkach. Podobnie rzecz ma się w zakresie takich spraw i wartości, jak: wykonywany zawód –  $p = 0,0307$ , następnie warunków pracy –  $p = 0,0213$ ; sytuacji materialnej –  $p = 0,0172$ , kiedy to bardziej zadowoleni są nauczyciele w związkach (tabela 7).

Miejsce zamieszkania oddziałuje różnicująco w zakresie postaw (zadowolenia/niezadowolenia) nauczycieli wobec osiągniętego poziomu wykształcenia –  $p = 0,0208$  – najmniej zadowoleni są nauczyciele z dużych miast. Z dostępności rozrywek najmniej zadowoleni są nauczyciele ze wsi, zaś najbardziej z dużych miast –  $p = 0,0009$ ; z wykonywanego zawodu najbardziej zadowoleni są nauczyciele pracujący na wsi –  $p = 0,0001$ ; z warunków pracy najbardziej zadowoleni są nauczyciele ze szkół wiejskich –  $p = 0,0007$  (tabela 8).

Dane zawarte w tabeli 9 wskazują, że przyczyny zadowolenia/niezadowolenia nauczycieli są zróżnicowane pod względem liczby posiadanych dzieci w zakresie takich spraw/wartości/potrzeb, jak: sytuacja rodzinna –  $p = 0,0073$ , gdzie najbardziej zadowoleni są nauczyciele posiadający jedno dziecko; kontakty towarzyskie –  $p = 0,0472$ , z której to wartości najbardziej zadowoleni są nauczyciele nie posiadający dzieci.

Tabela 6. Przyczyny zadowolenia bądź niezadowolenia nauczycieli (N=379) a płeć

Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z:	1. Kobiety N = 355		2. Mężczyźni N = 40		Ogółem		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
	1. Warunków mieszkaniowych	4,39	0,49	4,35	0,49	4,38			
2. Sytuacji rodzinnej	4,53	0,50	4,38	0,49	4,51	0,50	2,56	1; 351	0,1102
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	4,60	0,49	4,59	0,50	4,60	0,49	0,01	1; 376	0,9384
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	4,56	0,50	4,61	0,50	4,57	0,50	0,24	1; 375	0,6226
5. Kontaktów towarzyskich	4,29	0,45	4,31	0,47	4,29	0,45	0,11	1; 349	0,7458
6. Dostępności rozrywek	3,34	1,15	3,21	1,20	3,33	1,15	0,49	1; 386	0,4855
7. Warunków wypoczynku	3,27	1,23	3,47	1,33	3,29	1,24	0,92	1; 381	0,3376
8. Wykonywanego zawodu	4,52	0,50	4,41	0,50	4,51	0,50	1,64	1; 366	0,2005
9. Warunków pracy	3,58	1,04	3,57	1,11	3,58	1,04	0,00	1; 388	0,9641
10. Sytuacji materialnej	3,22	1,16	2,97	1,23	3,20	1,17	1,60	1; 390	0,2072
11. Wyników pracy	4,19	0,39	4,21	0,42	4,19	0,39	0,11	1; 339	0,7416
12. Stosunków społecznych w szkole	3,43	1,14	3,28	1,12	3,42	1,14	0,62	1; 385	0,4312
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	3,81	0,95	3,95	1,15	3,83	0,97	0,71	1; 392	0,4001
14. Stanu zdrowia	3,83	0,90	<b>4,15</b>	0,95	3,86	0,91	4,44	1; 390	<b>0,0357</b>
15. Posiadanej wiedzy	4,31	0,46	4,42	0,50	4,32	0,47	2,02	1; 358	0,1563

Tabela 7. Przyczyny zadowolenia bądź niezadowolenia nauczycieli (N=379) a stan cywilny

Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z:	1. stanu wolnego N = 77		2. w związku N = 294		Ogółem		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
	1. Warunków mieszkaniowych	4,34	0,48	4,39	0,49	4,38			
2. Sytuacji rodzinnej	4,39	0,49	<b>4,55</b>	0,50	4,52	0,50	4,74	1; 334	<b>0,0302</b>
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	4,57	0,50	4,61	0,49	4,60	0,49	0,32	1; 352	0,5694
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	4,53	0,50	4,57	0,50	4,56	0,50	0,53	1; 354	0,4652
5. Kontaktów towarzyskich	4,32	0,47	4,29	0,45	4,29	0,46	0,26	1; 326	0,6118
6. Dostępności rozrywek	3,26	1,14	3,35	1,16	3,33	1,16	0,37	1; 362	0,5437
7. Warunków wypoczynku	3,20	1,25	3,35	1,24	3,32	1,24	0,88	1; 357	0,3483
8. Wykonywanego zawodu	4,39	0,49	<b>4,54</b>	0,50	4,51	0,50	4,71	1; 344	<b>0,0307</b>
9. Warunków pracy	3,36	1,09	<b>3,67</b>	1,00	3,60	1,03	5,35	1; 366	<b>0,0213</b>
10. Sytuacji materialnej	2,92	1,25	<b>3,28</b>	1,14	3,21	1,17	5,73	1; 366	<b>0,0172</b>
11. Wyników pracy	4,19	0,40	4,18	0,38	4,18	0,39	0,04	1; 317	0,8430
12. Stosunków społecznych w szkole	3,38	1,11	3,41	1,15	3,41	1,14	0,04	1; 363	0,8381
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	3,73	1,03	3,83	0,96	3,81	0,97	0,72	1; 368	0,3975
14. Stanu zdrowia	3,99	0,90	3,86	0,90	3,88	0,90	1,28	1; 366	0,2590
15. Posiadanej wiedzy	4,31	0,47	4,32	0,47	4,32	0,47	0,03	1; 336	0,8600

Tabela 8. Przyczyny zadowolenia bądź niezadowolenia nauczycieli (N=379) a miejsce zamieszkania

Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z:	1. wieś N = 166		2. miasto-gmina N = 95		3. miasto N = 130		Ogółem		F	df	p	Różnice międzygrupowe w teście Post-hoc
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
1. Warunków mieszkaniowych	4,40	0,49	4,30	0,46	4,43	0,50	4,38	0,49	1,74	2; 333	0,1765	brak
2. Sytuacji rodzinnej	4,53	0,50	4,54	0,50	4,46	0,50	4,51	0,50	1,00	2; 346	0,3701	brak
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	<b>4,65</b>	0,48	<b>4,65</b>	0,48	4,50	0,50	4,60	0,49	3,91	2; 372	<b>0,0208</b>	3-1; 3-2
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	4,59	0,49	4,59	0,50	4,52	0,50	4,56	0,50	0,87	2; 371	0,4204	brak
5. Kontaktów towarzyskich	4,31	0,46	4,23	0,43	4,31	0,46	4,29	0,46	0,82	2; 347	0,4392	brak
6. Dostępności rozrywek	<b>3,09</b>	1,21	3,38	1,10	<b>3,59</b>	1,06	3,33	1,15	7,19	2; 383	<b>0,0009</b>	1-2; 1-3
7. Warunków wypoczynku	3,21	1,26	3,38	1,23	3,33	1,24	3,29	1,24	0,62	2; 378	0,5369	brak
8. Wykonywanego zawodu	<b>4,66</b>	0,48	4,41	0,49	4,38	0,49	4,51	0,50	13,70	2; 362	<b>&lt;0,0001</b>	1-2; 1-3
9. Warunków pracy	<b>3,82</b>	0,97	3,46	1,09	3,38	1,05	3,58	1,04	7,37	2; 384	<b>0,0007</b>	1-2; 1-3
10. Sytuacji materialnej	3,30	1,16	3,17	1,16	3,10	1,19	3,20	1,17	1,03	2; 385	0,3584	brak
11. Wyników pracy	4,21	0,41	4,15	0,36	4,20	0,40	4,19	0,39	0,71	2; 335	0,4944	brak
12. Stosunków społecznych w szkole	3,47	1,14	3,28	1,16	3,44	1,13	3,41	1,14	0,84	2; 381	0,4342	brak
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	3,87	1,00	3,68	0,97	3,89	0,93	3,83	0,97	1,46	2; 387	0,2345	brak
14. Stanu zdrowia	3,97	0,83	3,75	0,93	3,81	0,98	3,86	0,91	2,15	2; 385	0,1175	brak
15. Posiadanej wiedzy	4,34	0,48	4,35	0,48	4,26	0,44	4,32	0,47	1,33	2; 354	0,2647	brak



Tabela 9. Przyczyny zadowolenia bądź niezadowolenia nauczycieli (N=379) a liczba dzieci

Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z:	0. brak dzieci N = 160		1. jedno dziecko N = 95		2. dwoje i więcej N = 150		Ogółem		F	df	p	Różnice międzygrupowe w teście Post-hoc
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
	1. Warunków mieszkaniowych	4,40	0,49	4,37	0,49	4,37	0,49	4,38				
2. Sytuacji rodzinnej	4,40	0,49	<b>4,60</b>	0,49	4,55	0,50	4,51	0,50	4,98	2; 356	<b>0,0073</b>	0-1; 0-2
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	4,55	0,50	4,62	0,49	4,63	0,49	4,60	0,49	1,02	2; 381	0,3610	brak
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	4,56	0,50	4,57	0,50	4,56	0,50	4,57	0,50	0,01	2; 379	0,9864	brak
5. Kontaktów towarzyskich	<b>4,37</b>	0,48	4,24	0,43	4,25	0,43	4,29	0,45	3,08	2; 353	<b>0,0472</b>	2-0
6. Dostępności rozrywek	3,38	1,10	3,23	1,24	3,34	1,16	3,33	1,15	0,50	2; 391	0,6087	brak
7. Warunków wypoczynku	3,28	1,25	3,28	1,26	3,35	1,23	3,31	1,24	0,13	2; 386	0,8788	brak
8. Wykonywanego zawodu	4,46	0,50	4,48	0,50	4,55	,50	4,50	0,50	1,27	2; 370	0,2809	brak
9. Warunków pracy	3,46	1,03	3,59	1,09	3,70	1,02	3,58	1,04	2,05	2; 393	0,1295	brak
10. Sytuacji materialnej	3,25	1,18	3,29	1,06	3,12	1,21	3,21	1,17	0,73	2; 395	0,4834	brak
11. Wyników pracy	4,22	0,42	4,19	0,39	4,16	0,37	4,19	0,39	0,71	2; 343	0,4927	brak
12. Stosunków społecznych w szkole	3,37	1,10	3,39	1,18	3,45	1,17	3,41	1,15	0,19	2; 389	0,8286	brak
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	3,91	0,93	3,78	0,99	3,78	0,98	3,83	0,96	0,86	2; 397	0,4220	brak
14. Stanu zdrowia	<b>4,01</b>	0,78	3,73	0,98	3,82	0,95	3,87	0,90	3,24	2; 395	<b>0,0401</b>	0-1
15. Posiadanej wiedzy	4,38	0,49	4,26	0,44	4,30	0,46	4,32	0,47	2,07	2; 362	0,1281	brak

## Niezaspokojone potrzeby w odczuciu badanych nauczycieli

Kolejna tabela/zestawienie informuje o tym, które z wyróżnionych w poprzednich tabelach spraw, wartości potrzeb, nauczyciele uznają za najważniejsze obecnie dla siebie (tabela 10).

**Tabela 10.** Rozkład ważności spraw (posortowane malejąco)

Które z tych spraw uważa Pani/Pan za szczególnie ważne dla siebie?	N	%
2. Sytuacja rodzinna	262	64,7
14. Stan zdrowia	174	43,0
10. Sytuacja materialna	113	27,9
1. Warunki mieszkaniowe	112	27,7
8. Wykonywany zawód	95	23,5
3. Osiągnięty poziom wykształcenia	94	23,2
9. Warunki pracy	68	16,8
11. Wyniki pracy	62	15,3
5. Kontakty towarzyskie	52	12,8
4. Kierunek nauki (wykształcenia)	46	11,4
7. Warunki wypoczynku	37	9,1
12. Stosunki społeczne w szkole	34	8,4
15. Posiadana wiedza	20	4,9
13. Miejscowość, w której Pan/Pani mieszka	11	2,7
6. Dostępność rozrywek	7	1,7

Z przedstawionych w tabeli 10 danych wynika, że najważniejsza jest dla badanych nauczycieli sytuacja rodzinna (64,7%), a następnie stan zdrowia (43,0%) oraz sytuacja materialna (27,9%), zaś najmniej ważna: dostępność rozrywek, miejscowość zamieszkania oraz posiadana wiedza.

Interesujące jest ponadto poznanie tego, które z potrzeb nauczycieli są w ich odczuciu najbardziej niezaspokojone. Otóż z tabeli/zestawienia 11 wynika, że nauczyciele najbardziej odczuwają brak czasu na rozwój, wypoczynek i kulturę dla siebie i rodziny (brak czasu na hobby, relaks, brak czasu na rozwój, brak możliwości wypoczynku, wyjazdów, podróży, brak możliwości realizacji potrzeb kulturalnych, głód wiedzy, zdobywania wiedzy, samorealiza-

cji, kontaktów towarzyskich, realizacji marzeń itp.) – 32,8%, a także brakuje im poczucia bezpieczeństwa socjalnego i materialnego – 19,3% oraz godnych warunków pracy.

**Tabela 11.** Brak realizacji jakich potrzeb nauczyciele odczuwają najbardziej

Brak realizacji jakich potrzeb odczuwa Pani/Pan najbardziej?	N	%
1. <b>Poczucia bezpieczeństwa socjalnego i materialnego</b> (pewność siebie, stabilizacja warunków pracy, powrót do wcześniejszego wieku emerytalnego, pewność zatrudnienia brak pracy na miejscu itp.)	78	19,3
2. <b>Godnych warunków pracy</b> (właściwe warunki pracy, brak porozumienia z uczniami, których uczą, poszanowanie/uznanie w pracy, zrozumienie u innych, stosunki społeczne w szkole, atmosfera w pracy, sprawiedliwość, równość, możliwość awansu, rozwoju zawodowego, brak pomocy dydaktycznych, odpowiedniego wyposażenia sal, samodzielność, autonomia, możliwość wpływania na sytuacje życiowe itp.)	42	10,4
3. <b>Czasu na rozwój, wypoczynek i kulturę, dla siebie i rodziny</b> (brak czasu na hobby, relaks, brak czasu na rozwój brak możliwości wypoczynku, wyjazdów, podróży brak możliwości realizacji potrzeb kulturalnych, głód wiedzy, zdobywania wiedzy, samorealizacji, kontaktów towarzyskich, realizacja marzeń itp.)	133	32,8
4. Inne: (ochrona zdrowia, realizacji marzeń, bycie matką, brak dzieci, posiadanie rodziny, brak bliskich)	23	5,7
5. Potrzeby są zrealizowane	33	8,1

Tymczasem w badaniach sprzed ćwierćwiecza najbardziej brakowało nauczycielom spraw finansowych, materialnych, następnie mieszkań; jak również narzekali oni na warunki pracy, zły stan zdrowia i brak czasu na wypoczynek.

### Trudności i przeszkody w realizacji potrzeb

Na pytanie o to, jakie trudności i przeszkody w realizacji potrzeb nauczyciele odczuwają najbardziej, uzyskano następujące odpowiedzi, których rozkład obrazuje tabela/zestawienie 12.

Z danych tych wynika, że największe trudności w realizacji potrzeb nauczycielskich dotyczą spraw finansowych, rodzinnych i zdrowotnych – 44,9%.

Czego zaś brak nauczyciele odczuwają najbardziej w porównaniu z ludźmi, którym dobrze się powodzi? Otóż z badań wynika, że są to potrzeby związane z poczuciem bezpieczeństwa socjalnego i materialnego (dóbr materialnych, pieniędzy, sprawiedliwego podziału dóbr w społeczeństwie, itp.) – 44,0% (zob. tabela 13).

Tabela 12. Trudności i przeszkody w realizacji potrzeb

Jakie trudności i przeszkody w realizacji potrzeb odczuwa Pani/Pan najbardziej?	N	%
1. <b>Finansowe, rodzinne i zdrowotne</b> (brak finansów, brak czasu, samochodu, problemy rodzinne, brak rodziny, problemy zdrowotne itp.)	182	44,9
2. <b>Problemy polityczne i ekonomiczne w kraju</b> (bezrobocie, zagrożenie utraty pracy, trudności ze znalezieniem nowej pracy, zmiana wieku emerytalnego, reformy, brak pola do popisu, brak możliwości wpływania na niektóre decyzje, z góry narzucone „szablonowe” postępowania itp.)	22	5,4
3. <b>Problemy środowiska</b> , w którym się mieszka/pracuje (mała miejscowość, brak innych możliwości pracy, zbyt duża odległość od dużych miast, mentalność środowiska, bezrobocie itp.)	17	4,2
4. <b>Stosunki społeczne w szkole, postawy wobec nauczycieli</b> (niezyczliwość, niekompetencje, nierówne traktowanie, niedoceniające zawodu nauczyciela, brak szacunku, empatii itp.)	16	4,0
5. <b>Psychologiczno-osobowościowe</b> (osobiste, nieumiejętność oddzielenia życia prywatnego od zawodowego, temperament, zbyt szybkie tempo życia, brak konsekwencji w swoich działaniach, brak układów/znajomości itp.)	19	4,7
6. <b>Warunki pracy</b> (brak zaplecza (środki dydaktyczne, pomoc specjalistów, brak możliwości pracy nad najzdolniejszymi uczniami, zła organizacja pracy, niechęć przełożonych „papierkowa” robota, biurokracja, problemy uczniowie itp.)	10	2,5
7. <b>Nie odczuwam żadnych</b>	19	4,7

Tabela 13. Potrzeby i braki nauczycieli w porównaniu z ludźmi, którym się lepiej powodzi

Jeśli Pani/Pan porówna siebie z ludźmi, którym powodzi się najlepiej, to brak czego odczuwa Pani/Pan najbardziej?	N	%
1. <b>Nie porównuję się z innymi</b> (jestem zadowolona (y) z własnego życia, nie porównuję się z innymi, niczego itp.)	89	22,0
2. <b>Poczucia bezpieczeństwa socjalnego i materialnego</b> (dóbr materialnych, pieniędzy, sprawiedliwego podziału dóbr w społeczeństwie itp.)	178	44,0
3. <b>Godnych warunków pracy</b> (stabilizacji, brak pracy na miejscu, brak czasu dla siebie i rodziny, brak równych szans, niesprawiedliwość w ocenie itp.)	36	8,9
4. <b>Silnej osobowości i charakteru</b> (brak cierpliwości brak niezależności w podejmowaniu decyzji upór/brak upor w dążeniu do celu, temperament, odwaga, wiara w siebie, pewność siebie, brak szczęścia itp.)	15	3,7
5. <b>Możliwości korzystania z życia kulturalnego i wypoczynku</b> (zagraniczne wycieczki, podróże, wypoczynek, życie kulturalne, kino, teatr itp.)	44	10,9
6. <b>Inne</b> (brak uznania, uwagi, brak szacunku/zrozumienia do zawodu nauczyciela, brak rodziny, brak bliskości drugiej osoby, zdrowia)	32	7,9

## Problemy i trudności najbardziej doskwierające nauczycielom

Kolejne pytanie dotyczyło zbadania tego, jakie trudności i problemy są najbardziej odczuwane przez obecnych nauczycieli – tabela/zestawienie 14.

**Tabela 14.** Trudności i problemy, które najbardziej odczuwają obecnie nauczyciele

Jakie trudności i problemy odczuwają przede wszystkim obecni nauczyciele?	N	%
1. <b>Zbyt niska płaca</b> (za ciężką niedocenianą pracę itp.)	64	15,8
2. <b>Zbyt skomplikowana droga awansu zawodowego</b>	3	0,7
3. <b>Nadmiar „wymyślnej biurokracji”</b> (która nie prowadzi do niczego itp.)	82	<b>20,2</b>
4. <b>Trudny start dla młodych</b> (trudności w znalezieniu pracy, brak pełnego etatu, brak pracy, brak stabilizacji itp.)	2	0,5
5. <b>Brak wystarczających kompetencji zawodowych na poradzenie sobie z dziećmi</b> (np. z utrzymaniem dyscypliny, porażki wychowawcze, ( <i>nauczyciel nie kumpel</i> ), niedyscyplinowanie uczniów, brak autorytetu itp.)	11	2,7
6. <b>Trudne, nieadekwatne warunki pracy</b> (ciągłe reformy w szkolnictwie, zmiany na stanowisku ministra, niejasne przepisy, przeładowane programy, brak czasu na zadania szkolne, zabieranie pracy do domu, brak czasu/możliwości na indywidualne podejście do ucznia, niedostateczna kadra w szkole (brak pedagogów, psychologów) przy narastającym zagrożeniu nałogami, agresją uczniów, za dużo pracy na 1 nauczyciela, zbyt liczne klasy, konieczność ciągłego doszkalania się, brak możliwości osiągnięcia awansu po uzyskaniu ostatniego awansu zawodowego, małe szanse na karierę zawodową, niesprawiedliwość w traktowaniu, brak wsparcia, brak porozumienia, zawiść, bezradność, zazdrość, rywalizacja, „szablony” program, niechęć dyrekcji do wprowadzania nowych metod nauczania, krytykowanie metod pracy, brak darmowych szkoleń, brak kursów/szkoleń na konkretny temat itp.)	108	<b>26,7</b>
7. <b>Brak szacunku ze strony uczniów, rodziców, środowiska/społeczeństwa</b> (trudna współpraca z rodzicami, brak współpracy z rodzicami, problemy na linii nauczyciel–rodzic, rodzice nie interesują się szkołą, kiepska współpraca z rodzicami, lęk przed negatywną oceną rodziców, roszczeniowi rodzice, brak szacunku w środowisku/społeczeństwie, niedocenywanie, brak zrozumienia dla zawodu nauczyciela, spadek autorytetu szkoły i nauczyciela, nagonka mediów itp.)	158	<b>39,0</b>
8. <b>Problemy z uczniami</b> (lenistwo uczniów, brak zainteresowań uczniów, uzależnienie od komputerów, niski poziom intelektualny młodzieży, niewłaściwe zachowania uczniów w szkole, agresja itp.)	56	13,8
9. <b>Słabe wyposażenie szkół</b> (zbyt mała liczba pomocy dydaktycznych itp.), niedofinansowane szkolnictwo, itp.)	43	10,6
10. <b>Egzystencjalne</b> (brak stabilności zatrudnienia, strach przed utratą pracy, problemy emocjonalne: frustracja, bezsilność, stres, wypalenie zawodowe, choroby zawodowe)	104	<b>25,7</b>

Tabela 15. Zróżnicowanie odpowiedzi „Jakie trudności i problemy odczuwają przede wszystkim obecni nauczyciele?” pomiędzy pokoleniami (N=380)

Jakie trudności i problemy odczuwają przede wszystkim obecni nauczyciele?	do 35 lat		36-50 lat		51 i więcej lat		razem		c <sup>2</sup>	P	V-Cramera
	N	%	N	%	N	%	N	%			
1. Zbyt niska płaca	21	15,6	17	12,7	21	18,9	59	15,5	1,80	0,4070	0,0688
2. Zbyt skomplikowana droga awansu zawodowego	1	0,7	2	1,5	–	–	3	0,8	–	–	–
3. Nadmiar „wymyślonej biurokracji”	26	19,3	29	21,6	24	21,6	79	20,8	0,30	0,8617	0,0280
4. Trudny start dla młodych	1	0,7	1	0,7	–	–	2	0,5	–	–	–
5. Brak wystarczających kompetencji zawodowych na porządzenie sobie z dziećmi	2	1,5	2	1,5	6	5,4	10	2,6	–	–	–
6. Trudne, nieadekwatne warunki pracy	25	18,5	46	<b>34,3</b>	32	28,8	103	27,1	8,74	<b>0,0126</b>	0,1517
7. Brak szacunku ze strony uczniów, rodziców, środowiska/społeczeństwa	55	40,7	55	41,0	39	35,1	149	39,2	1,10	0,5783	0,0537
8. Problemy z uczniami	25	18,5	18	13,4	13	11,7	56	14,7	2,53	0,2828	0,0815
9. Słabe wyposażenie szkół	13	9,6	11	8,2	16	14,4	40	10,5	2,66	0,2643	0,0837
10. Inne	32	23,7	47	35,1	24	21,6	103	27,1	6,79	<b>0,0336</b>	0,1336

Z przedstawionych danych wynika, że nauczycielom najbardziej doskwiera **brak szacunku ze strony uczniów, rodziców, środowiska/społeczeństwa** (trudna współpraca z rodzicami, brak współpracy z rodzicami, problemy na linii nauczyciel–rodzic, rodzice nie interesują się szkołą, kiepska współpraca z rodzicami, lęk przed negatywną oceną rodziców, roszczeniowi rodzice, brak szacunku w środowisku/społeczeństwie, niedocenywanie, brak zrozumienia dla zawodu nauczyciela, spadek autorytetu szkoły i nauczyciela, nagonka mediów itp.) – 39,0%, następnie – **trudne, nieadekwatne warunki pracy** (ciągłe reformy w szkolnictwie, zmiany na stanowisku ministra, niejasne przepisy, przeładowane programy, brak czasu na zadania szkolne, zabieranie pracy do domu, brak czasu/możliwości na indywidualne podejście do ucznia, niedostateczna kadra w szkole – brak pedagogów, psychologów – przy narastającym zagrożeniu nałogami, agresją uczniów, za dużo pracy na jednego nauczyciela, zbyt liczne klasy, konieczność ciągłego doszkalania się, brak możliwości osiągnięcia awansu po uzyskaniu ostatniego awansu zawodowego, małe szanse na karierę zawodową, niesprawiedliwość w traktowaniu, brak wsparcia, brak porozumienia, zawiść, bezradność, zazdrość, rywalizacja, „szablonowy” program, niechęć dyrekcji do wprowadzania nowych metod nauczania, krytykowanie metod pracy, brak darmowych szkoleń, brak kursów/szkoleń na konkretny temat itp.) – 26,1%; w następnej kolejności są to problemy egzystencjalne – 25,7% oraz związane z nadmiarem wymyślnej biurokracji – 20,2%.

Z tabeli 15 wynika, że trudne, nieadekwatne warunki pracy są największą bolączką dla nauczycieli w średnim wieku, którzy są najbardziej obciążeni obowiązkami –  $p = 0,0126$ .

Nie wystąpiły istotne statystycznie zależności pomiędzy pokoleniem a pozostałymi najbardziej odczuwanymi problemami i trudnościami.

## Podsumowanie i wnioski

Z przeprowadzonych rozważań wynika szereg ustaleń w zakresie najpilniejszych problemów, trudności oraz potrzeb życiowych i zawodowych nauczycieli.

Można zauważyć, że o ile – jak wynika z badań – nauczyciele są na ogół raczej zadowoleni z wielu aspektów swego życia i pracy, to jednak istnieje znaczny obszar spraw i problemów trudnych, nurtujących, będących przyczynami niezadowolenia. Należą doń takie sprawy jak: sytuacja materialna, warunki wypoczynku, dostępność rozrywek oraz stosunki społeczne w szkole.



Ogólnie zadowoleniu z pewnych spraw w zawodzie nauczycielskim sprzyja bycie w związku oraz mieszkanie i praca na wsi, z wyłączeniem w przypadku wsi – dostępu do rozrywek.

Starsi nauczyciele narzekają na stan zdrowia, szczególnie kobiety, młodzi zaś na poziom wykształcenia, braki w wiedzy.

Obecnie najważniejsza jest dla badanych nauczycieli sytuacja rodzinna, a następnie stan zdrowia oraz sytuacja materialna, dopiero zaś w dalszej kolejności: dostępność rozrywek, miejscowość zamieszkania oraz posiadana wiedza.

Pomimo to badani nauczyciele najbardziej odczuwają brak czasu na rozwój, wypoczynek i kulturę, dla siebie i rodziny, brakuje im również poczucia bezpieczeństwa socjalnego i materialnego. Największe zaś trudności w realizacji nauczycielskich potrzeb dotyczą spraw finansowych, rodzinnych i zdrowotnych.

W porównaniu z ludźmi, którym powodzi się najlepiej, badani nauczyciele najbardziej odczuwają niezaspokojenie potrzeb związanych z poczuciem bezpieczeństwa socjalnego i materialnego (dóbr materialnych, pieniędzy, sprawiedliwego podziału dóbr w społeczeństwie).

Przeprowadzone badania pokazały, że nauczycielom najbardziej doskwiera brak społecznego zrozumienia dla głębszego społeczno-kulturowego sensu ich zawodu i pracy pedagogicznej oraz postrzegania jej w kategoriach usługowych, a także przez pryzmat przywilejów i korzyści materialnych typu: mniejsza liczba godzin pracy czy dłuższe urlopy.

Trudne warunki pracy to kolejna bolączka zawodu nauczycielskiego, która trwa od lat i nie ustępuje mimo kolejnych reform i zmian. Należy tu wskazać na takie kwestie, jak: niejasne przepisy roli i funkcji zawodowych, braki kadrowe w szkołach wobec wzrostu liczby zachowań patologicznych wśród uczniów, niemożliwość dalszego awansowania, niedostatek wsparcia zawodowego, odpowiednich szkoleń i kursów.

Spore problemy dotyczą codziennej egzystencji nauczycieli; wielu nauczycieli specjalnie podkreśliło bezsens wymyślnej – jak piszą – szkolnej biurokracji, która do niczego dobrego nie prowadzi.

Porównując uzyskane obecnie wyniki z tymi sprzed 25 lat, należy stwierdzić, że sprawy finansowe, materialne, trudne warunki pracy, złe stosunki społeczne w szkołach, brak czasu i możliwości wypoczynku, kulturalnej rozrywki – są to kwestie wciąż powtarzające się oraz niezaspokojone i nierozwiązane w zawodzie nauczycielskim.

Obecnie jednakże daje się zauważyć pewne zmiany w hierarchii potrzeb, które ewoluują jakby bardziej w kierunku silniejszego akcentowania potrzeb samorealizacyjnych, rozwoju duchowego, wypoczynku, a także zdrowia, potrzeby

docenienia wysiłku nauczycieli, lepszego wykształcenia, lepszej atmosfery, klimatu społecznego w szkołach, w środowisku, słowem – jakości życia i pracy nauczycieli, które to sprawy kiedyś były jakże często zdominowane brakami materialnymi, mieszkaniowymi, trudnymi warunkami pracy i rozwoju.

Z badań oraz uzyskanych z nich wyników płyną wnioski w zakresie poprawienia jakości kształcenia nauczycieli, wobec konieczności radzenia sobie przez nich z wieloma trudnościami w pracy z uczniami i rodzicami itd. Kolejne wnioski mogą dotyczyć poprawy warunków pracy, zmniejszenia biurokracji w szkole. Pilną potrzebą wydają się być częstsze i dłuższe niż dotychczas urlopy dla poratowania zdrowia, a także bardziej nienormowane, elastyczny i krótszy czas pracy, podzielony na pracę przy tzw. tablicy oraz na inne zajęcia, w tym na zadania związane z doksztalcaniem, rozwojem ogólnym i kulturalnym. Wcześniejsze emerytury w tym bardzo trudnym zawodzie, jeśli nie jednym z najtrudniejszych, powinny być czymś oczywistym i niebudzącym żadnych wątpliwości.

## Bibliografia

- Dróżka, W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Dróżka, W. (2004). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, wyd. 2. Kielce: Wydawnictwo Naukowe AŚ.
- Dróżka, W. (red.) (2005). *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe AŚ.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK.
- Dróżka, W., Miko-Giedyk J., Miszczuk R. (red.) (2012). *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK.
- Dróżka, W. (2015). „Jak pokonać siłą własną”. Relacje nauczyciele–uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (s. 147–180). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Ossowska, M. (1963). Koncepcja pokolenia. *Studia Socjologiczne*, 2, 47–51.
- Rakowski, W. (2000). *Nauczyciele szkół podstawowych i średnich. Rodzina – praca – warunki życia*. Warszawa: SGH.
- Zbróg, Z. (2008). Subiektywne potrzeby społeczne nauczycieli ze szkół podstawowych. *Forum Oświatowe*, 2, 109–124.
- Zbróg, Z. (2011). *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

## **Badanie własnej praktyki w rozwoju zawodowym nauczycieli akademickich**

### **Wprowadzenie**

Praca na uczelni wiąże się z wykonywaniem podwójnej roli: nauczyciela-dydaktyka i badacza. Wymaga to od nauczyciela akademickiego nie tylko szerokiej wiedzy dotyczącej dziedziny, którą się zajmuje, co umożliwia mu prowadzenie badań naukowych i transfer wiedzy, lecz także umiejętności prowadzenia efektywnych zajęć dydaktycznych. Wspomniane dwa obszary pracy nauczyciela akademickiego znajdują połączenie podczas prowadzenia badań naukowych dotyczących własnej praktyki nauczycielskiej. Celem prezentowanego rozdziału jest wskazanie roli, jaką odgrywają te badania w usprawnieniu kształcenia akademickiego jako „impulsy zmiany znajdujące się w samym systemie oświaty” (Szymański, 2014, s. 22). Pragnę również podać przykłady takich badań, wskazując na ich cenny wkład w rozwój zawodowy nauczyciela. Chciałabym jednocześnie zwrócić uwagę na to, że badania te nie są tak popularne, jak na to zasługują. Badania nad własną praktyką stanowią bowiem najczęściej tylko fragment badań naukowych, często brakuje natomiast przeniesienia ich rezultatów na pole praktyki.

W Polsce nie ma określonych wymogów formalnych narzucających nauczycielowi akademickiemu posiadanie udokumentowanych kwalifikacji i wiedzy z zakresu edukacji dorosłych. Analiza ofert pracy na stanowiska akademickie wykonana przez Annę Sajdak (2013, s. 193) wskazuje, że określone w nich wymagania dotyczą osiągnięć naukowych, dorobku naukowego, kompetencji badawczych oraz znajomości języka angielskiego. Oczekiwanie doświadczenia w pracy dydaktycznej pojawia się sporadycznie, jedynie w dyscyplinie pedagogiki

lub przy zatrudnieniu na stanowisko wykładowcy. Obszar dydaktyczny jest także marginalizowany podczas oceny okresowej nauczycieli akademickich (Marszałek, Pasikowski, 2014; Babicka-Wirkus, Pasikowski, Szplit, 2015), uniwersytety nie określają bowiem wymogów dydaktycznych tak szczegółowo, jak naukowych i organizacyjnych. Dydaktyka jest zatem obowiązkiem nauczyciela akademickiego, lecz nie ma większego wpływu na jego karierę (Cyboran, 2008) ocenianą przez pryzmat osiągnięć badawczych (Clark, 1987, za: Melosik, 2009; Brzeziński, 1997). Postuluje się jednak zwiększenie roli osiągnięć dydaktycznych w ocenach i awansach nauczycieli akademickich oraz możliwość obrania dydaktycznej ścieżki kariery naukowej przez nauczyciela akademickiego (*Program rozwoju...*, 2015).

Robert Kwaśnica (2014) twierdzi, że przygotowanie zawodowe nauczyciela jest zawsze „niedokończone” ze względu na niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych, komunikacyjny i procesualny charakter pracy nauczyciela oraz konieczność rozwoju całej osobowości. Badanie własnej praktyki, prowadzone przez nauczycieli akademickich, uważa się za jedną z najskuteczniejszych dróg twórczego rozwoju zawodowego (Hensen, 1996). Jest skutecznym sposobem na „dokańczanie” edukacji.

## **Rozwój zawodowy nauczyciela a badanie własnej praktyki**

Rozwój zawodowy w edukacji wyższej dotyczy zmian w poziomie wiedzy i umiejętności nauczyciela, rozwoju jego strategii nauczania oraz zwiększenia świadomości, jak wielką rolę odgrywa badanie własnej praktyki, badanie „w rzeczywistym działaniu” (Dróżka, 2002, s. 111). Od nauczyciela oczekuje się, by badał własne nauczanie i potrzebne do niego umiejętności oraz testował teorie w praktyce (Day, 2004). Najskuteczniejszą formą byłoby zatem badanie w działaniu (*action research*), którego celem jest doskonalenie praktyki, tworzenie nowej wiedzy i generowanie teorii wyrastających z doświadczenia (McNiff, Whitehead, 2010). Podejście to może być wykorzystane przez nauczycieli akademickich w dwóch celach (Czerepaniak-Walczak, 2001): (1) do diagnozy faktów, sytuacji edukacyjnych oraz diagnozy własnej praktyki nauczyciela-badacza, oraz (2) w celu wprowadzania zmian (terapii) dotyczących praktyki edukacyjnej i postępowania badawczego po zweryfikowaniu hipotez, w formie eksperymentu. Jednakże badanie własnej praktyki przez nauczyciela akademickiego zazwyczaj nie ma charakteru typowych badań w działaniu.

Obszarem zainteresowań badawczych nauczycieli akademickich jest poprawa wyników osiąganych przez studentów. Można ją uzyskać tylko dzięki dostosowaniu działań nauczyciela do uczenia się studentów (Strong, Silver,

Perini, 2001) oraz uzyskiwaniu od nich informacji zwrotnych na temat prowadzonych zajęć (Łobocki, 1999). Konieczne jest jednak zwrócenie uwagi na różnicę efektywności badań prowadzonych przez nauczycieli akademickich dotyczących własnej praktyki i badania opinii studentów w celu dokonania oceny pracownika uczelni. Obie formy mają na celu zbieranie informacji ze źródeł zewnętrznych, lecz tylko pierwsza z nich jest formą niosącą rzeczywiste zmiany w praktyce dydaktycznej. Stosowana powszechnie ocena studentów jest kategorią formalną służącą do oceny nauczyciela akademickiego przez przełożonych i niesie zbyt mało rzeczywistych, konkretnych informacji pozwalających na modyfikowanie własnej praktyki. Zauważa się więc dużą nieufność nauczycieli akademickich w stosunku do ocen studentów (Garbacz, 2001; Kotysz-Marczak, 2001). Jest to stwierdzone dzięki badaniom prowadzonym w różnych kontekstach dydaktycznych, wskazujących na częstą nierzetelność ocen studenckich, na które silny wpływ ma przewidywana ocena wystawiona przez nauczyciela (Matos-Diaz, Ragan, 2010; Ewing, 2012; Susanli, Kaytaz, 2015).

Podjęcie działań skierowanych na poznawanie i doskonalenie własnej praktyki przynosi szereg korzyści w sferze osobowego i profesjonalnego rozwoju nauczyciela akademickiego, który poznaje samego siebie w interakcjach zawodowych i badawczych oraz własne zdolności pokonywania trudności, doskonali kompetencje społeczne, menadżerskie i przywódcze. Niejako „skutkiem ubocznym” badań jest wzrost umiejętności współdziałania z innymi, doskonalenie kompetencji komunikacyjnych, rozwijanie odwagi i odpowiedzialności za własne działania (Czerepaniak-Walczak, 2001). Decyzja dotycząca przedmiotu badań należy bowiem do nauczyciela-badacza, który sam odczuwa problem, a nie jedynie „wypełnia zadania zlecone” w postaci realizacji programów kształcenia i wychowania (Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 80). Namysł nad praktyką może przyjmować różne formy, od rozmowy po prace naukowe. Nauczyciel może wykorzystać do analizy swoje portfolio, własne materiały dydaktyczne, scenariusze zajęć i prezentacje, dokonując świadomej obserwacji i ewaluacji własnych działań (Sajdak, 2013).

Mimo że rozwój zawodowy nauczycieli akademickich jest tematem szeroko poruszonym w literaturze, odczuwalny jest niedosyt informacji dotyczących konkretnych działań podejmowanych przez nauczycieli akademickich w badaniu własnej praktyki. W przeprowadzonych przez Helen King badaniach (2004) w 31 instytucjach szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii zaledwie 6% nauczycieli akademickich wspomniało o prowadzeniu badań dotyczących procesu nauczania-uczenia się. Prowadzona przeze mnie analiza literatury pozwala na określenie charakteru prowadzonych przez nauczycieli akademickich badań, w tym badań w działaniu nad szeroko ujętą, własną, akademicką praktyką.

## Typologia badań dotyczących praktyki nauczycieli akademickich

Rozwój zawodowy nauczyciela akademickiego jest procesem skomplikowanym, polegającym na poszukiwaniu balansu między badaniem i rozwojem naukowym a praktyką nauczycielską. Niekiedy wspomina się nawet o swoistej **synergii** (Kember, MacNaught, 2007), które to pojęcie podkreśla wzajemne oddziaływanie obu procesów i wykraczający poza ich sumę efekt. Zgadzając się z takim ujęciem, podkreślić można korzyści wynikające z dualizmu roli nauczyciela akademickiego: wypełniania roli badacza-naukowca i nauczyciela-praktyka. Wspomniana synergia ma potrójny charakter (Goncalves, Soeiro, Silva, 2014). Z jednej strony teorie naukowe mogą być zweryfikowane w procesie nauczania. Co więcej, badania naukowe dostarczają wielu pomysłów, które mogą być zastosowane w praktyce, wzbogacają ją i zachęcają nauczycieli do poszukiwania nowych form nauczania. Z drugiej strony – innowacyjne pomysły dydaktyczne mogą także stanowić podstawę publikacji naukowych i inspirować do badań empirycznych. Trzecią formą działania w synergii jest natomiast badanie własnej praktyki prowadzone przez samego nauczyciela akademickiego, w postaci badań w działaniu.

Analiza literatury i przykładów badań dotyczących szeroko rozumianej praktyki pedagogicznej oraz własnych działań dydaktycznych nauczycieli akademickich pozwala na wyróżnienie kilku typów tych badań. Są to badania o (1) **charakterze teoretycznym**, (2) **teoretyczno-praktycznym**, (3) **badania efektywności prowadzonego kursu** oraz (4) **badania wspierające wspólnotę praktyków**.

Pierwszym wspomnianym typem badań prowadzonych przez nauczycieli akademickich, które dotyczą praktyki dydaktycznej, są badania o **charakterze teoretycznym**, czysto naukowym, które przyczyniają się do rozwoju nauki. Badania te tylko częściowo odnoszą się do samego nauczyciela akademickiego-badacza, stanowią bowiem źródło refleksji i przemyśleń o charakterze globalnym i odnoszą się do większej społeczności akademickiej. Ich bezpośrednia, jednostkowa korzyść jest trudno zauważalna. Wydaje się, że ich rolą jest jedynie uzmysłowienie nauczycielowi ważnych, w opiniach np. studentów, aspektów pracy akademickiej, a także wzbogacenie jego wiedzy o informacje odnoszące się do nauczanych kwestii (Ostrowska, 2000). Są to badania o dużym oddziaływaniu naukowym. Nie wiadomo jednak, jak dużo z opisanych treści będzie miało bezpośredni wpływ na praktykę pojedynczego nauczyciela. Ich wpływ na praktykę nauczania można zakładać, gdy nauczyciel odnajdzie w wynikach przykłady pasujące do jego rozumienia dydaktyki i utwierdzi się



w swych działaniach. Lub też, gdy odnajdzie informacje o negatywnym odbiorze zachowań, które zauważa u siebie, co zainspiruje go do przemyślenia swoich działań i modyfikowania praktyki. Teoretycznie jest to oczywiście możliwe, lecz w praktyce informacje zewnętrzne będą zapewne modyfikowane przekonaniami nauczyciela, jego osobistą teorią pedagogiczną i opinią na swój temat. Pamiętać należy jednak o pozytywnym wpływie pracy naukowej na pracę dydaktyczną, choćby dzięki pogłębieniu wiedzy, wymuszeniu refleksji, odnalezieniu inspiracji dydaktycznych i przykładów praktycznych (Bauman, 2011).

Przykładem badań dotyczących praktyki nauczania akademickiego są badania Wandy Dróźki (2002) dotyczące obrazu nauczyciela akademickiego w świadomości studentów, ich oczekiwań i rzeczywistości. Są one próbą poszukiwania kryteriów oceny jakości kształcenia w szkole wyższej. Kolejnym przykładem odnalezionym w polskiej literaturze są badania Jerzego Potoczego (2009) przeprowadzone wśród studentów szkół niepaństwowych i dotyczące postrzegania nauczyciela akademickiego przez studentów, w zakresie jego cech osobowych, relacji zachodzących pomiędzy nim a studentem, przygotowania pedagogicznego i psychologicznego oraz efektywności wybranych form dydaktycznych. Wśród innych zagadnień stanowiących treść badań nauczycieli akademickich dotyczących teoretycznych aspektów pracy własnej grupy zawodowej odnaleźć można analizę autorytetu nauczyciela akademickiego wraz z umiejętnościami metodycznymi (Zajac, 1998) oraz próbę stworzenia wzorca osobowego nauczyciela akademickiego na podstawie informacji od studentów (Bartoszewicz, 1999). Badania naukowe dotyczą również interakcji między nauczycielami a studentami (Pawlak, Szymczak, Posłuszna, 1998), metod prowadzenia zajęć (Iwicka, 1998) oraz postaw nauczycieli akademickich (tamże), w tym postawy twórczej (Cudowska, 2001). Badaniami objęto także oczekiwania studentów wobec kadry akademickiej (Wróblewska, 1998) i jej kompetencji (Gaweł-Luty, Gwardzik, 2001; Mańczak, 2001; Nevo, 2003; Zajączkowska, 2007), w tym kompetencji komputerowych (Górnikiewicz, 2001). Interesujące są również badania naukowe w grupach nauczycieli akademickich i studentów zmierzające do określenia, w jaki sposób odnoszą się oni do programów nauczania (Kukkonen, 2014), co uświadamia ich efektywność i użyteczność.

Popularnym modelem badań wśród nauczycieli akademickich jest badanie przeprowadzone w celu rozwiązania istniejących lub antycypowanych problemów związanych z doskonaleniem procesu dydaktycznego. Badania te mają charakter **teoretyczno-praktyczny**, pozwalają więc na jednoczesne uświadomienie sobie teoretycznych podstaw pracy akademickiej w połączeniu z nastawieniem na **automodyfikację** procesu nauczania (Kubiak, 1998), a zatem



na budowanie wiedzy i wzbogacenie praktyki (Ciekot, 2005). Są obrazem podejścia badawczego do swojej własnej działalności edukacyjnej (Ostrowska, 2000) i twórczego kreowania własnej pracy zawodowej (Dziedziczak-Foltyn, 2006). Są to głównie **badania w działaniu** i **badania eksploracyjne**. Interesującym przykładem badań o charakterze eksploracyjnym o szerokim polu badawczym są badania przeprowadzone w Uniwersytecie Gdańskim opisane przez Teresę Bauman (2011). Autorka przedstawia badania w trzech obszarach tematycznych, z których jeden, najbardziej rozbudowany, dotyczy procesu kształcenia w uniwersytecie z perspektywy studenta i nauczyciela akademickiego. Pozostałe dwa obszary badawcze to: nauczyciel akademicki (jego samoocena jako dydaktyka, zamierzenia, doświadczenia, trudności i sukcesy) oraz student (zadowolenie i satysfakcja wynikająca ze studiowania). Badania miały wyraźnie określony cel praktyczny (rozpoznanie jakości procesu dydaktycznego w uniwersytecie), a na ich podstawie określono możliwości wspierania nauczyciela akademickiego w udoskonalaniu warsztatu dydaktycznego i przygotowano adekwatną ofertę szkoleniową. Nauczyciele akademicy prowadzą także badania wśród swojej grupy, dotyczące relacji ze studentami i ich postępowania względem zróżnicowanych grup (Białas, 1998).

W poznawaniu własnej praktyki przez nauczyciela akademickiego istotna jest rola jego studentów. Badanie w ich grupie z jednej strony pozwala nauczycielowi dokonywać refleksji, z drugiej jest także korzystne dla nich samych, bowiem dzięki udziałowi w badaniach pogłębiają swoją wiedzę w zakresie metodologii badań pedagogicznych, mając możliwość obserwowania działań nauczyciela i uczestniczenia w nich (Jenkins, Zetter, 2003). Badania tego typu pozwalają również na realizację dodatkowych celów, np. umożliwienie studentom samopoznania (Ciekot, 2005). Bezpośrednią korzyścią taki badań jest możliwość połączenia celu badania z celami dydaktycznymi przedmiotu, zaś wyniki badań mogą być wykorzystywane do głębszej analizy omawianych zagadnień pedagogicznych.

Badania te mają na celu zdiagnozowanie wskazanych aspektów procesu nauczania i wpływają na zmianę procesu dydaktycznego na danej uczelni. Przykładem zagadnienia analizowanego w oparciu o badania w nauczanej grupie studentów są ich indywidualne oczekiwania względem nauczycieli akademickich (Kucharski, 1998; Potyrała, Minkiewicz-Najtkowska, 1998; Kusztełak, 2004; Stelmaszczyk, 2004). Badania te zmierzają do analizy procesów zapewniania i oceny jakości kształcenia, które mogą mieć wpływ na praktykę dydaktyczną na danej uczelni (Boczkowski, Buchner-Jeziorska, 1998). Mimo pozornego podobieństwa tematyki do badań o charakterze teoretycznym, wskazać można znaczne różnice w podejściu badawczym.

Wszystkie wspomniane badania były prowadzone przez nauczycieli akademickich w nauczanych grupach studentów. Podejmowane były w celu budowania własnego rzeczywistego warsztatu dydaktycznego lub jego usprawnienia, a nie tylko do jego opisu. Udowodniono bowiem empirycznie, że doskonalenie warsztatu dydaktycznego dokonuje się między innymi pod wpływem regularnej oceny pracy nauczyciela akademickiego dokonywanej przez studentów (Tuytens, Devos, 2009).

Kolejnym, trzecim, typem badań nad praktyką jest **badanie efektów kształcenia** na wybranych kursach prowadzonych na uczelniach i zbieranie uwag dotyczących doświadczeń związanych ze studiowanym przedmiotem w celu modyfikowania jego programu lub sposobu realizacji (Kubiak, 1998). Są to więc badania o **charakterze ewaluacyjnym** lub **oceniającym**. Przykładem takich badań są analizy Rebekki Miles, Amy Cutter-Mackenzie i Lindy Harrison (2014) z Australii, dotyczące edukacji środowiskowej, prowadzone wśród studentów. Miały one na celu ewaluację procesu dydaktycznego w zakresie edukacji środowiskowej i określenie jego efektywności, a w szczególności ocenę przygotowania studentów do prowadzenia edukacji środowiskowej w szkołach. Niekiedy badania tego typu są połączone z prowadzeniem eksperymentów pedagogicznych i wprowadzeniem określonych zmian. Przykładem jest kurs programowania, podczas którego wykorzystano innowacyjną strategię nauczania, opartą na platformie Moodle, indywidualnych seminariach ze studentami, pracy projektowej, tworzeniu portfolio i refleksji pedagogicznej (Martins, Mendes, Figueiredo, 2012). Ewaluacja przygotowanej strategii nauczania pozwoliła na jej modyfikację i wprowadzenie w większej grupie studentów.

Ostatnią (czwartą) wyróżnioną przeze mnie grupą są badania nad praktyką realizowane w projektach o charakterze **wspólnoty praktyków**. Badania procesu dydaktycznego są tu jedynie elementem większego procesu prowadzenia zmian edukacyjnych na uczelni. Badania te mają zatem bądź charakter **diagnostyczny** (na początku projektu, w celu określenia, jakie zmiany są potrzebne w instytucji) lub **ewaluacyjny** (do oceny efektywności wprowadzanych zmian i korzyści z nich wynikających). Ciekawym przykładem zastosowania badań nad praktyką jest koncepcja opracowana dla potrzeb projektu OPDES (*Orientacoes Pedagogicas para Docentes do Ensino Superior – Pedagogical Guidelines for Faculty*), zorganizowanego na Wydziale Edukacji (College of Education) uniwersytetu w Coimbrze (*The Polytechnic Institute*), w Portugalii (Goncalves, Soeiro, Silva, 2014). W projekcie brali udział nauczycieli akademicy z kilku dyscyplin, a jego celem było wprowadzenie różnorodnych innowacji dydaktycznych na wydziale i ocena ich efektywności. Projekt rozpoczęto od analizy potrzeb i określenia zakresu szkoleń

potrzebnych nauczycielom biorącym w nim udział. Na podstawie wyników badań przygotowano „pilotażowe” szkolenie, zakończone kolejnym badaniem-ewaluacją szkolenia z jednoczesną ponowną analizą potrzeb, które mogli uzmysłwić sobie uczestnicy pod wpływem przebytego kursu. Dzięki zebranych informacjom podjęto natychmiastowe działania zmierzające do wzbogacenia i udoskonalenia pracy dydaktycznej nauczycieli. Wyniki projektu i efekty dydaktyczne wprowadzanych zmian spowodowały również otworzenie na uczelni specjalnego centrum doskonalenia nauczycieli akademickich<sup>1</sup>. W podanym przykładzie widoczny jest zatem nie tylko diagnostyczny charakter badań nad praktyką akademicką, lecz także ich dalekosiężny efekt i wpływ na większą społeczność akademicką.

Rozwój kompetencji dydaktycznych był także celem projektu „Nowoczesny Uniwersytet – kompleksowy program wsparcia dla doktorantów i kadry dydaktycznej Uniwersytetu Warszawskiego”, prowadzonego w latach 2009–2014. Niepokojący jest jednak fakt, iż w materiałach projektowych nie można odnaleźć informacji dotyczącej badań określających, jakie były potrzeby uczestników projektu przed jego rozpoczęciem. Istnieje zatem pewna obawa, że badania diagnostyczne nie zostały przeprowadzone w sposób naukowy, a decyzje o tematyce warsztatów lub szkoleń zależały jedynie od bliżej nieokreślonych wniosków „płynących z seminariów organizowanych w ramach projektu z udziałem ekspertów, dydaktyków, kadry szkoleniowej oraz specjalistów ds. jakości kształcenia” (Wasilewski, Kocik, 2014, s. 20). Pozwala to wątpić w adekwatność wybranej tematyki szkoleń. Brak badań dotyczących diagnozy jakości własnej praktyki może być problemem podczas planowania pracy. Organizowane szkolenia powinny bowiem zaspokajać potrzeby określonej grupy nauczycieli akademickich i wspomagać rozwój określonych umiejętności i kompetencji w danym kontekście. W przeciwnym razie istnieje niepewność, czy wybrana tematyka jest rzeczywiście przydatna w określonej sytuacji dydaktycznej. We wspomnianym projekcie przeprowadzono badania o charakterze ewaluacyjnym w kontekście zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia. Nie wzbogacały one jednak praktyki swoimi wnioskami, stanowiły jedynie ocenę zorganizowanego procesu wspomagania rozwoju kadry akademickiej, co zapewne związane było z rozliczeniem końcowego raportu relacjonującego realizację określonych w projekcie celów<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Centro de Inovacao e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior-CINEP, [www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt).

<sup>2</sup> Nawiązuję tu do tekstu B.D. Gołębiak (2012).

## Badanie mojej własnej praktyki

Jako typowy nauczyciel akademicki, kierując swoim rozwojem zawodowym, prowadzę studia nad literaturą i badania naukowe. Jako ważny element mojej roli traktuję również nauczanie akademickie. Stało się ono także sferą badawczą. W roku 2015 prowadziłam, w ramach współpracy międzynarodowej<sup>3</sup>, badania dotyczące tzw. „modelowania” umiejętności dydaktycznych studentów. Metoda ta jest definiowana jako świadome prezentowanie określonych zachowań nauczycielskich w celu wspomaganie procesu uczenia się studentów i kształtowania u nich określonych profesjonalnych zachowań (Lunenberg, Korthagen, Swennen, 2007). Jednym z efektów „ubocznych” działań było badanie odnoszące się do mojej własnej praktyki nauczycielskiej.

Przeprowadziłam 10 sesji „modelowania”<sup>4</sup>. W badaniach udział wzięło 20 studentek studiów stacjonarnych magisterskich, studiujących na specjalności „Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego”. W trakcie moich zajęć (obejmujących również prezentacje studentek i mikronauczanie<sup>5</sup>) studentki wypełniały arkusz obserwacyjny (przygotowany przez lidera projektu), w którym określały, jakie działania wykonuje nauczyciel, analizowały, jakie mógł podjąć decyzje i jakie inne działania byłyby adekwatne. Zadaniem studentek było także stwierdzenie, jak skuteczna i przydatna byłaby zaobserwowana strategia w ich przyszłej pracy (nauczanie języka angielskiego w klasach 1–3 i przedszkolu) oraz do jakich teorii pedagogicznych lub metodycznych odnosiła się ona. Wypełnione arkusze analizowałam po każdych zajęciach i w oparciu o nie przygotowywałam kolejne **ćwiczenia**. Wnioski z analizy arkuszy wyjaśniały mi, czy studentki zrozumiały zasady stosowanej przeze mnie strategii nauczania i potrafią wykorzystać ją w przyszłej pracy. O ile arkusze sugerowały, że zadanie to udało mi się, nie wracałam do danej

---

<sup>3</sup> Inicjatorem i liderem badań był David Powell, School of Education and Professional Development, University of Huddersfield, Queensgate, Huddersfield, który opracował koncepcję badań i narzędzia w nich wykorzystywane. W badaniach udział wzięło łącznie sześciu nauczycieli akademickich z wybranych krajów europejskich, w tym ja. Badanie miało charakter jakościowy.

<sup>4</sup> Badania prowadziłam na zajęciach z przedmiotu „Współczesne koncepcje w nauczaniu metodyki języka angielskiego w klasach 1–3 i przedszkolu”. Wybór grupy motywowany był tematyką zajęć, podczas których analizuję wybrane koncepcje i metody nauczania. Mogłam więc w łatwy sposób poszerzać wiedzę studentek, dostarczając im informacji teoretycznych, jak i pokazywać „w działaniu” techniki i strategie nauczania adekwatne do omawianej koncepcji.

<sup>5</sup> Zgodnie z zasadami metody zwanej mikronauczaniem (Ovens, 2000) studentki obserwowały fragmenty zajęć, analizowały je, wymieniając się swoimi spostrzeżeniami i obserwacjami oraz samodzielnie prowadziły kolejne fragmenty zajęć.

strategii. Jednakże gdy nie odnalazłam informacji sugerujących skuteczne przekazanie mojej strategii nauczania, działałam dwutorowo: (1) rozpoczęłam zajęcia rozmową podsumowującą poprzednie zajęcia i stosowane na nich techniki nauczania lub (2) wprowadzałam tę samą technikę ponownie i na końcu zajęć omawiałam ze studentkami jej efektywność. Każde ćwiczenia wymagały zatem ode mnie starannego ich przygotowania, zarówno pod kątem treści dydaktycznych, jak i procesu „modelowania”. Nie mogłam opierać się na schematach i wypracowanych w poprzednich latach własnych strategiach nauczania. Konieczne było bowiem dostosowanie się do zaobserwowanych zjawisk. Z perspektywy czasowej stwierdzić mogę, że moja refleksja zmierzała w dwóch kierunkach:

- zmiany organizacji procesu dydaktycznego;
- wykorzystania dyskusji do „modelowania”.

Dokładna analiza procesu dydaktycznego stała się źródłem wielu ważnych informacji o charakterze czysto metodycznym. Na skutek własnej refleksji dokonałam kilku zmian zarówno w treściach, jak i formach pracy. Przykładowo, dowiedziałam się o konieczności definiowania pojęć, które wydawały mi się dość dobrze opracowane w literaturze. Nie chcąc jednak wykorzystać zwykłej metody podającej, przygotowałam kilka ćwiczeń o różnym charakterze (test wyboru, łączenie definicji i nazw, uzupełnianie luk), które jednocześnie przybliżyły treści merytoryczne i stanowiły ćwiczenie językowe. Dużą wartość przypisuję również prowadzonym ze studentkami dyskusjom nad ich refleksjami. Z jednej strony wykorzystywałam je do wzbogacenia przekazywanych treści nauczania, bowiem mogłam przy okazji dyskusji podawać dodatkowe przykłady lub naprowadzać studentki i pobudzać je do głębszych przemyśleń. Z drugiej strony, rozmowy stanowiły dla mnie źródło informacji o stylach uczenia się studentek i mogłam dzięki temu zmodyfikować swoją strategię nauczania (i po pewnym czasie poddać ją ponownej ocenie). Podczas jednej z pierwszych dyskusji zauważyłam również, że konieczne jest wskazanie, jakie elementy lekcji warto analizować podczas jej obserwacji. Przygotowałam więc krótkie szkolenie w prowadzeniu obserwacji lekcji. Wykorzystałam nagranie lekcji i przygotowałam specjalny arkusz obserwacji wskazujący na kryteria jej oceny. Na skutek prowadzonych badań wzbogaciłam swoje zajęcia o kilka technik, które były skuteczne podczas modelowania: technikę „głośnego myślenia” (*thinkin galoud* – Loughran, 1996), „meta-komentarze” (technika tzw. *stepping out* – Wood, Geddis, 1999), tzw. przerwy na refleksję (*reflection breaks* – Korthagen i in., 2001) oraz technikę mikronauczania (Ovens, 2000).

Prowadzenie badań zapewniło mi możliwość poznania własnej strategii nauczania i aktualizowanie wiedzy o niej, dzięki czemu mogłam udoskonalić

swoją praktykę pedagogiczną. Proces ten był jednak bardzo czasochłonny i wymagał wzmoczonego namysłu nad każdymi zajęciami. Wydaje mi się, że wniosł on wiele w moją praktykę, a wnioski z badania staram się aplikować również na zajęciach z innymi grupami i na innych przedmiotach.

## **Wnioski i podsumowanie**

Badanie własnej praktyki powinno być stałym cyklem ciągle odtwarzanym przez nauczyciela akademickiego (Harvey, Knight, 1996). Rozpoczyna się pojawieniem się pytania, a poprzez refleksję i planowanie badacz osiąga etap działania. Podczas niego znów pojawia się kolejny problem i cykl odtwarza się znowu. Jest to proces uczenia się przez doświadczenie oparty na 4 fazach: konkretne doświadczenie, analiza/obserwacja/refleksja, teorie i wnioski oraz zastosowanie/działanie/sprawdzanie (Kolb, Baker, Jensen, 2002).

Przytoczone w tekście przykłady badań prowadzonych przez nauczycieli akademickich pozwalają na wyróżnienie wielu ciekawych inicjatyw badawczych i rozwojowych. Nie pozwoliły jednak na poznanie przykładów wyjaśniających, w jaki sposób odbywa się przeniesienie wiedzy zdobytej w badaniach własnej praktyki na jej pole. Często brakuje ważnej w badaniach w działaniu cykliczności i wprowadzania natychmiastowych zmian, a analizy kończą się jedynie fazą budowania teorii i wniosków. Niekiedy pojawiają się informacje o wydawanych poradnikach dla nauczycieli (Projekt UW), szkoleniach i warsztatach (o ich nikłej adekwatności pisałam wcześniej) i konferencjach dydaktycznych. Działania te są jednak ograniczone czasowo jedynie do trwania projektu, brakuje działań dalekosiężnych, mających na celu stałe wspomaganie nauczyciela akademickiego i jego długotrwały rozwój. Takie przykłady odnalazłam jednak w literaturze zachodniej, w której wspomina się nie tylko publikacje naukowe będące pokłosiem badań, co jest dominującym efektem badań naukowych w Polsce. Pojawiają się opisy dalszych działań prorozwojowych, np. tworzenie centrów doradczych, tworzenie stron internetowych z materiałami dla nauczycieli oraz organizowanie sieci współpracy (Gonçalves, Soeiro, Silva, 2014).

Odnalezione przez mnie publikacje to głównie analizy wyników badań, będące udokumentowaniem refleksji nauczyciela. Nieokreślony natomiast jest wpływ tych wyników na specyficzne zachowania i działania nauczycieli akademickich (czwarta faza w cyklu Kolba), co starałam się pokazać, opisując przykład własnych badań. Nie podaje się również informacji, w jaki sposób badania wpływają na praktykę od strony formalnej, organizacyjnej. Istnieje



zatem obawa, że mimo deklarowanego wpływu badań na jakość kształcenia akademickiego, rzeczywistego wpływu nie ma. Sądzić można, że badania stanowią wyraz zaspokojenia potrzeby osobistego rozwoju i indywidualnych poszukiwań nauczyciela. Zapewne są także obrazem systemu, w którym liczy się bardziej aspekt naukowy niż dydaktyczny. Badania własnej praktyki są bowiem sposobem na stworzenie publikacji naukowej, potrzebnej do oceny nauczyciela akademickiego i jego formalnego rozwoju zawodowego. W polskiej edukacji wyższej brakuje natomiast wypracowanego sposobu czerpania informacji z badań tego typu. Uczelnie często nie są zainteresowane rozwojem dydaktyki. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest zapewne system finansowania uczelni uzależniony od rozwoju naukowego i liczby kształconych studentów, niezależnie od jakości ich kształcenia i pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Badanie własnej praktyki jest jednak na pewno skuteczną procedurą wspomagającą rozwój nauczyciela akademickiego z punktu widzenia jego własnych przeżyć i refleksji.

## Bibliografia

- Babicka-Wirkus, A., Pasikowski, S., Szplit, A. (2015). Ocena okresowa nauczyciela akademickiego na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach. Analiza dokumentów regulacyjnych. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 37–63.
- Bartoszewicz, R. (1999). Wzorzec osobowy młodego nauczyciela akademickiego w ocenie studentów wychowania fizycznego. *Kultura Fizyczna*, 7–8, 25–26.
- Bauman, T. (2011). *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb, oczekiwań i ocen nauczycieli akademickich oraz studentów. Raport z badań*. Gdańsk: Zakład Poligrafii Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Białas, J. (1998). Nauczyciel akademicki a niektóre różnicowania studentów. W: E. Radecki (red.), *Student–Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)* (s. 139–145). Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Boczkowski, A., Buchner-Jeziorska, A. (1998). Student jako przeciwnik i jako sojusznik. Psychospołeczne aspekty oceny jakości kształcenia. W: E. Radecki (red.), *Student–Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)* (s. 25–36). Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Brzeziński, J. (1997). Trwałe wartości uniwersytetu. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Polacy na progu. Forum Oświatowe*, 1–2, 203–218.
- Ciekot, K. (2005). Udział studentów w badaniach realizowanych przez nauczycieli akademickich jako przyczynek do samopoznania. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 26–27, 199–209.
- Cudowska, A. (2001). Twórcza postawa jako element kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 16, 195–204.



- Cyboran, B. (2008). *Nauczyciele akademicy a popularyzacja wiedzy*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2001). Badanie w działaniu – perspektywa akademicka. W: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii* (s. 187–202). Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). Emancypacja w tworzeniu indywidualności człowieka. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Dróżka, W. (2002). *Nauczyciel, autobiografia, pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe AŚ.
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2006). Nauczyciele akademicy jako prekursorzy i moderatory społeczeństwa wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2/28, 65–77.
- Ewing, A.M. (2012), Estimating the impact of relative expected grade on student evaluations of teacher. *Economics of Education Review*, 31, 141–154.
- Garbacik, B. (2001). Studencka ocena nauczyciela akademickiego a doskonalenie kompetencji edukacyjnych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 16, 29–32.
- Gawęł-Luty, E., Gwardzik, R. (2001). Kompetencje nauczycieli akademickich w świadomości potocznej. Komunikat z badań. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 16, 124–128.
- Gołębniak, B.D. (2012). Edukacyjne badania w działaniu – między akademicka legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami. W: H. Červinkowa, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gonçalves, S., Soeiro, D., Silva, S. (2014). Advancement of Teaching in Higher Education: a Portuguese Project. W: P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher Educators and Teachers as Learners* (s. 75–96). Kraków: Libron.
- Górnikiewicz, J.Z. (2001). Kompetencje komputerowe nauczycieli akademickich w opiniach studentów. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 16, 94–111.
- Harvey, L., Knight, P.T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE-Open University Press.
- Hensen, K.T. (1996). Teachers as Researches. W: J. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton (red.), *Handbook of Research on Teacher Education* (s. 53–66). New York: Simon & Schuster.
- Iwicka, M. (1998). Kontakty edukacyjne między nauczycielami akademickimi SGH a studentami. W: E. Radecki (red.), *Student–Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)* (s. 124–128). Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Jenkins, A., Zetter, R. (2003). *Linking Research and Teaching in Departments*. York: LTSN Generic Centre.
- Kember, D., MacNaught, C. (2007). *Enhancing university teaching. Lessons from research in toward-winning teachers*. Oxon: Routledge.

- King, H. (2004). Continuing Professional Development in Higher Education: what do academics do? *Planet*, 13/1, 26–29. Dostęp: <http://dx.doi.org/10.11120/plan.2004.00130026>.
- Kolb, D.A., Baker, A.C., Jensen, P.J. (2002). Conversation as experiential learning. W: A.C. Baker, P.J. Jensen, D.A. Kolb (red.), *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation* (s. 51–66). Westport: Quorum Books.
- Kotysz-Marczak, S. (2001). Ocena nauczyciela akademickiego i jej rola w doskonaleniu kompetencji zawodowych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 16, 157–163.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kubiak, W. (1998). Nauczyciel akademicki–student w interakcji. W: E. Radecki (red.), *Student–Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)* (s. 37–50). Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Kucharski, T. (1998). Obraz idealnego wykładowcy przedmiotu psychologia. W: E. Radecki (red.), *Student–Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)* (s. 185–189). Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Kukkonen, H. (2014). Positioning as a Means of Understanding Curriculum. W: P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher Educators and Teachers as Learners* (s. 161–178). Kraków: Libron.
- Kusztelak, A. (2004). Nauczyciel akademicki w opinii studentów-przyszłych nauczycieli. W: W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog na początku XXI wieku* (s. 48–53). Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Kwaśnica, R. (2014). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 291–323). Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London/Washington, DC: Falmer.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586–601.
- Łobocki, M. (1999). Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym. W: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów. U progu reformy systemu edukacji* (s. 35–47). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mańczak, J. (2001). Kompetentny zawodowo nauczyciel akademicki w opinii studentów. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 16, 129–140.
- Marszałek, K., Pasikowski, S. (2014). Kryteria i warunki ewaluacji nauczycieli akademickich w świetle arkuszy okresowej oceny na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach. *Rocznik Pedagogiczny*, 37, 53–71.
- Martins, S.W., Mendes, A.J., Figueiredo, A.D. (2012). A Context for Learning Programming based on Research Communities. *Pedagogia no Ensino Superior*, 20,

- 3–22. [https://issuu.com/cinsep/docs/caderno\\_ped.\\_20/1?e=7215930/6406523](https://issuu.com/cinsep/docs/caderno_ped._20/1?e=7215930/6406523),  
dostęp: 01.08.2016.
- Matos-Díaz, H., Ragan, J.F. (2010). Do student evaluations of teaching depend on the distribution of expected grade? *Education Economics*, 18 (3), 317–330. doi:10.1080/09645290903109444.
- McNiff, J.M., Whitehead, J. (2010). *You and your Action Research Project*. London/ New York: Routledge.
- Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Miles, R., Cutter-Mackenzie A., Harrison L. (2014). Teacher Education: A Diluted Environmental Education Experience. W: P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher Educators and Teachers as Learners* (s. 201–216). Kraków: Libron.
- Nevo, D. (2003). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 9, 205–227.
- Ostrowska, U. (2000). Nauczyciel akademicki w roli badacza własnej działalności edukacyjnej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 14–15, 238–246.
- Ovens, P. (2000). *Reflective Teacher Development In Primary Science*. London, New York: Falmer Press.
- Pawlak, K., Szymczak, M., Posłuszna, M. (1998). Interakcje między nauczycielem akademickim a studentem w zmieniającej się szkole wyższej. W: E. Radecki (red.), *Student–Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)* (s. 118–123). Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Potoczny, J. (2009). Proces kształcenia w szkole wyższej w opinii studentów pedagogiki szkół niepaństwowych. W: K. Denek, T. Koszycz, W. Starościak (red.), *Edukacja jutra* (s. 123–132). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Potyrała, D., Minkiewicz-Najtkowska, J. (1998). Studenckie oczekiwania wobec nauczycieli akademickich. W: E. Radecki (red.), *Student–Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)* (s. 180–184). Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030* (2015). Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030.html>, dostęp: 12.09.2016.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stelmaszczyk, J. (2004). Oczekiwania studentów wobec nauczycieli akademickich w rzeczywistość. W: W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog na początku XXI wieku* (s. 54–57). Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Strong, R., Silver, H., Perini, J. (2001). Making students as important as standards. *Educational Leadership*, 59 (3), 56–61.

- Susanli, Z.B., Kaytaz, M. (2015). Determinants of Student Evaluation of Teaching: Evidence from Turkey. *Journal of Business and Economic Policy*, 2, 1, 121–134.
- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tuytens, M., Devos, G. (2009). Teachers perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale. *Teaching and Teacher Education*, 25, 924–930.
- Wasilewski, D., Kocik, M. (2014). Projekt Nowoczesny Uniwersytet jako przykład programu rozwojowego uczelni. W: A.K. Siemak-Tylikowska (red.), *Program doskonalenia nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego. Poradnik dobrych praktyk* (s. 13–29). Warszawa: druk-24h.com.pl. Drukarnia cyfrowa.
- Wróblewska, W. (1998). Oczekiwania studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych i z różnych kierunków w stosunku do nauczycieli akademickich. W: E. Radecki (red.), *Student–Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)* (s. 171–179). Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Wood, E., Geddis, A.N. (1999). Self-conscious narrative and teacher education: Representing practice in professional course work. *Teaching and Teacher Education*, 15, 107–119.
- Zajęc, D. (1998). Studenci o autorytecie nauczyciela akademickiego. W: E. Radecki (red.), *Student–Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)* (s. 98–111). Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.
- Zajęzkowska, M.J. (2007). Kompetencje komunikacyjne nauczycieli akademickich w świetle informacji zwrotnej od studentów. W: W.J. Maliszewski (red.), *Kompetencje w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy* (s. 314–325). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

## Sukces ucznia zdolnego jest też sukcesem jego nauczyciela

### Wprowadzenie

Ludzie dążą do osiągnięcia sukcesów. Te dążenia stają się motywami podejmowanych działań. Sukcesy są źródłem pozytywnych emocji, pozwalają na podnoszenie poczucia własnej wartości. Sprzyjają powodzeniu materialnemu i uzyskiwaniu wyższej pozycji społecznej. Aby osiągnąć sukces, często trzeba rywalizować z innymi ludźmi. Oceniając sukces, wskazuje się też negatywne strony rywalizacji: oszustwa, przemoc, nieuczciwość, naruszanie norm społecznych, porażkę i przegraną.

Najogólniej można wskazać dwie drogi dochodzenia do sukcesu. Po pierwsze, dla większości ludzi jest to edukacja, obejmująca wykształcenie formalne, ale także różne formy doskonalenia i doksztalcenia nieformalnego. Są ludzie sukcesu, którzy nie ukończyli dobrych szkół, ale nie można o nich powiedzieć, że nie posiadli wiedzy. Edukacja nie daje gwarancji na sukces, lecz podnosi szanse, by go osiągnąć. Ta droga bywa żmudna i mało efektywna. Po drugie, sukces jest możliwy dzięki zdarzeniom losowym: dziedziczeniu spadku, wygranej na loterii, błędom czy kontuzjom konkurentów, zbiegowi okoliczności, popularności w mediach. Udział w *reality show*, w konkursach telewizyjnych czy w imprezach promocyjnych jest sposobem na zdobycie popularności, a w konsekwencji sukcesu medialnego. Jest to droga specyficzna. Wymaga szczególnych predyspozycji. Stwarza możliwość błyskawicznej kariery, której nie musi poprzedzać etap kształcenia. Dostępne są rynkowe formy pomocy w osiągnięciu sukcesu: terapie, coaching, doradztwo. Poradniki na temat sukcesu piszą dziennikarze, wybitne osobistości, biografowie. Większość z nich nie wykracza poza indywidualne

doświadczenia i obserwacje potoczne. Można osiągnąć sukces doradzając innym, jak to zrobić. Sukces jest promowany w kulturze popularnej, gdzie występuje w takich kontekstach jak: *przymus sukcesu, bombardowanie sukcesem, skazani na sukces, niewolnik sukcesu, droga do sukcesu jako wyścig szczurów*. Masowe media podtrzymują modę na sukces i wysokie osiągnięcia.

Artykuł dotyczy sukcesu w pierwszym rozumieniu, kiedy osiągnięcie powodzenia w jakiejś dziedzinie jest konsekwencją wielu lat nauki, ćwiczeń i treningów. Zawsze istniało przekonanie, że sukces w edukacji przekłada się lub zwiększa szanse na sukces zawodowy, społeczny, materialny. I choć nasila się krytyka stanowisk merytokratycznych (Melosik, 2013), to wiara w kluczową rolę edukacji nadal jest silna. Warto także zauważyć, że rywalizacja oraz dążenie do wysokich osiągnięć są cechą typową kultur szkolnych i wiążą się z selekcyjną funkcją szkół.

Przedmiotem podjętych badań i analiz prezentowanych w artykule jest postrzeganie własnego sukcesu zawodowego oraz sukcesu swoich uczniów przez nauczycieli. Tytuł artykułu jest twierdzeniem, jednym z kilkunastu, jakie wykorzystano w badaniach przeprowadzonych wśród nauczycieli uczniów zdolnych. Poziom zgodności z tą opinią był bardzo wysoki i uznano, że dobrze oddaje percepcję sukcesu w szkole.

Skupiono się na specyficznej grupie, nauczycielach uczniów zdolnych, laureatów i finalistów gimnazjalnych konkursów przedmiotowych. Udział w olimpiadach przedmiotowych i konkursach jest uważany przez nauczycieli za największy sukces uczniowski. Mniejszą rangę przypisuje się wysokim osiągnięciom dydaktycznym (Boryszewska, 2008, s. 126). Jednocześnie nauczyciele swoje sukcesy zawodowe wiążą z wynikami uczniów. „Miarą sukcesu nauczyciela są sukcesy jego uczniów” mówi jeden z nauczycieli badanych przez Izabelę Lebudę (2014, s. 80).

Założono, że wybrana grupa nauczycieli odgrywa w kulturze szkoły miejsce szczególne; stanowi elitę; wyznaczając standardy pracy, normy zachowań zawodowych i sposób pełnienia roli zawodowej. To grupa stosunkowo nieliczna, ale wpływowa. Warto poznać opinie tych, którzy z racji swojej pozycji mają wysoką pozycję w środowisku zawodowym i są cenieni. Wybór nauczycieli uczniów zdolnych spowodował, że teren badań został ograniczony do szkół, z których wywodzą się finaliści i laureaci konkursów przedmiotowych.

Wysokie osiągnięcia uczniów zdolnych pełnią w kulturze szkoły miejsce potrójnie ważne: stanowią miernik sukcesu samych uczniów, ich nauczycieli i szkół. Jeśli u podstaw sukcesu znajduje się rywalizacja, to konkurowanie występuje na trzech poziomach: między uczniami o nagrody rzeczowe, o zwycięstwo i dostęp do lepszych ofert pracy, staży i dalszej edukacji, nauczycieli

– o prestiż, dyplomy i gratyfikacje finansowe, oraz szkół – o miejsca w rankingach, a w konsekwencji – o lepszych uczniów.

Celem badań było poznanie fragmentu obszaru kultury szkoły, na który składa się definiowanie i ocena sukcesu. Wśród twierdzeń znajdowały się zdania opisujące rzeczywiste praktyki i zachowania już istniejące. Przyjęto, że praktyki kulturowe mają silniejsze i szersze konsekwencje społeczne niż deklarowane wartości (Boski, 2009). Prezentacja wyników badań własnych poprzedzona zostanie charakterystyką badanych zmiennych.

## **Kultura szkoły**

Sukces rozumiany jako wartościowe osiągnięcie jest uzyskiwany i oceniany zawsze w jakimś kontekście społecznym. Przyjętą tu perspektywą do analizy będzie kultura szkoły. Sukces stanowi jedną z siedmiu kluczowych charakterystyk kultury każdej organizacji (Cameron, Quinn, 2015).

Kultura szkoły to konstrukt wielowątkowy i wielowymiarowy. Obejmuje przyjęte, uznane, ważne i obowiązujące systemy wartości i sposoby zachowania się (Schulz, 1980). Pozwala na ich zrozumienie, a także wyjaśnienie. Ludzie są motywowani do działania i angażują się w kulturę danej organizacji, gdy potrafią odnaleźć w tym sens, gdy działalność ta ma dla nich wartość, gdy sprzyja realizacji ich potrzeb (Bruner, 2006, s. 29).

Pojęcie kultury instytucji jest przedmiotem badań w antropologii oraz w naukach o organizacji i zarządzaniu. Kim S. Cameron i Robert E. Quinn (2015, s. 30) przyjęli, że „Kultura organizacji przejawia się w wyznawanych wartościach, dominujących stylach przywództwa, języku i symbolach, metodach postępowania i rutynowych procedurach oraz definicji sukcesu. Są to swoiste cechy każdej organizacji, które odróżniają ją od innych”. Autorzy skonstruowali kwestionariusz do oceny kultury organizacji (Organizational Culture Assessment Instrument, OCAI). Narzędzie oparte zostało na teoretycznym modelu wartości konkurujących (Competing Values Framework) i obejmuje sześć pytań: Jaka jest ogólna charakterystyka organizacji? Jaki jest styl przywództwa w organizacji? Jaki jest styl zarządzania pracownikami? Co zapewnia spójność organizacji? Na co kładzie się największy nacisk? Jakie są kryteria sukcesu w organizacji? Zgromadzone dane o organizacji pozwalają na opis dominującego typu kultury: klan (oparty na współpracy), adhocracja (oparta na kreatywności), rynek (oparta na rywalizacji) i hierarchia (oparta na kontroli). Kwestionariusz OCAI jest stosowany do celów praktycznych i naukowych; także w dziedzinie szkolnictwa.



W psychologii przyjmuje się, że dążenia do sukcesu sprzyjają zmianom i rozwojowi indywidualnemu (Dweck, 2013). Osiąganie sukcesu stanowi także główny motyw w rozwoju organizacji. Warunkiem pomyślnego przeprowadzania zmian w organizacjach są przeobrażenia zachodzące na poziomie ich kultury, a to wymaga zmiany postaw indywidualnych (Schulz, 1980; Cameron, Quinn, 2015). „Zmiana kultury wymaga ukształtowania takich wzorców zachowań, które wzmacniają nowe wartości kulturowe i są z nimi zgodne” (Cameron, Quinn, 2015, s. 114). Instytucje zmieniają się, zarówno chcąc utrzymać poziom dotychczasowych osiągnięć, jak i pod wpływem celowych innowacji.

Zmiana jest kategorią na trwale wpisaną w teoretyczny i praktyczny namysł nad szkołą jako instytucją, którą należy przekształcać z uwagi na potrzeby społeczne, jak i instytucją wobec której kierowane są oczekiwania, że dzięki niej nastąpi postęp społeczny. Szkoły są uważane za organizacje mało innowacyjne, których rozwój dokonuje się w wyniku reakcji na zmiany ich otoczenia, a nie efekt celowych reform ukierunkowanych na wywołanie zmian w środowisku społecznym (Schulz, 1980). Można wskazać kilka zjawisk społecznych, które mają obecnie istotny wpływ na kulturę szkoły: komercjalizacja, informatyzacja, biurokratyzacja, mediatyzacja, parametryzacja, standaryzacja, proceduralizm. Można mówić o ujednoczeniu kultur szkolnych. Placówki upodabniają się do siebie: mają takie same programy i plany nauczania, wymagania egzaminacyjne, sylabusy, procedury, efekty kształcenia, wzory dokumentacji, systemy oceniania uczniów i awansów zawodowych nauczycieli, zakres i przedmiot doskonalenia, a nawet takie same misje i priorytety. Różnorodność ofert edukacyjnych szkół, ich klimatu i grona nauczycielskiego, ustąpiła miejsca różnicom poziomu kształcenia, decydującym o pozycji szkoły w rankingu i o jej wyborze przez ucznia jako miejsca do nauki.

W konkluzji można stwierdzić, że zmiany w kulturach szkoły są konsekwencją przenikania do nich zmian społeczno-kulturowych, dokonujących się w przestrzeni społecznej. Szkoły biernie poddają się tym wpływom. To powoduje, że zanika tak ważna wielobarwność i oryginalność, a także, że utrzymuje się w szkołach wysoka ranga jednego z wymiarów kultury instytucji: sukcesu.

## Pojęcie sukcesu w pracy nauczyciela

Przyjmuję rozumienie sukcesu, jakie sformułowała Izabela Lebeda w sprawozdawczo-projektującej autorskiej definicji: „sukces to efekt celowych działań, wyjątkowy (wysoki) wynik (zarówno ostateczny, jak i cząstkowy) intencjonalnego wysiłku, który jednostka subiektywnie (na podstawie ewaluacji zarówno

poznawczej, jak i emocjonalnej) ocenia jako sukces. Cel ten i sposoby jego realizacji pozostaje w zgodzie z ogólnie obowiązującym prawem” (Lebuda, 2014, s. 15). W najszerszym znaczeniu można rozpatrywać sukces jako sukces życiowy, w czterech wymiarach: materialistycznym (dochody, posiadane dobra), stratyfikacyjno-prestiżowym (poziom wykształcenia i szczebel awansu), emocjonalno-afiliacyjnym (udana rodzina, małżeństwo, przyjaźnie, relacje towarzyskie) i samorealizacyjnym (poczucie spełnienia związane z wykorzystaniem możliwości intelektualnych, duchowych i fizycznych) (Firkowska-Mankiewicz, 1999). Do 1989 roku w Polsce dominowało statusowo-materialne ujęcie sukcesu. W czasie transformacji i obecnie obraz sukcesu nie jest jednoznaczny. Przeważa orientacja materialistyczna, szczególnie w grupach społecznych o niższym statusie, ale wyraźnie obecne jest też rozumienie sukcesu jako spełniania marzeń i samorealizacji. Badania pedagogiczne nad sukcesem prowadzili m.in. Barbara Żechowska (1978), Ryszard Łukaszewicz (1979), Anna Firkowska-Mankiewicz (1999), Joanna Michalak (2007), Dobrochna Hildebrant-Wypych i Katarzyny Kabacińska (2010) i Izabela Lebuda (2014).

Sukces zawodowy nauczycieli jest ujmowany w dwóch perspektywach poznawczych: indywidualnej i społeczno-kulturowej. To co dla pojedynczego nauczyciela jest sukcesem, nie musi oznaczać sukcesu w sensie obiektywnym. Sukces wymaga jednak legitymizacji społecznej, uznania w środowisku zawodowym, zobaczenia siebie oczyma innych, aby dane osiągnięcie zobaczyć w kontekście zadań szkoły i potrzeb jej środowiska. Pojęcie sukcesu i jego desygnaty zmieniają się, gdyż zmieniają się oczekiwania, co do kompetencji nauczycieli i celów edukacji. Sukces na ogół jest zgodny ze wzorcami osiągnięć w kulturze dominującej.

Wysoka ocena sukcesu nie oznacza, że kultura, klimat i organizacja szkoły sprzyjają wysokim osiągnięciom. W podsumowaniu swoich badań jakościowych nad sukcesem zawodowym nauczycieli Joanna Michalak (2007, s. 18) stwierdziła: „...w osiągnięciu sukcesów zawodowych w grupie badanych nauczycieli sprzyjają przede wszystkim różnego rodzaju czynniki podmiotowe. Natomiast nierzadko czynniki związane z warunkami obiektywnymi, z warunkami odnoszącymi się do otoczenia, w jakim funkcjonuje nauczyciel, mimo że rzutują pozytywnie na pewne standardy doskonałości zawodowej, to jeśli chodzi o warunki, które są stwarzane dla realizacji tej pracy, to raczej tworzą one swobodnego rodzaju utrudnienia w dochodzeniu do sukcesów zawodowych”.

Związek oceny pracy nauczyciela z wynikami osiąganymi przez uczniów ma swoje źródło w paradygmacie behawioralnym. Zdaniem Kirsy Tirri (2008b) był on popularny od lat sześćdziesiątych do osiemdziesiątych XX wieku (*dobry nauczyciel to taki nauczyciel, którego uczniowie uzyskują dobre*

wyniki). W kategoriach wysokich wyników charakteryzowano też *dobrych* nauczycieli uczniów zdolnych. Później upowszechniły się modele nauczyciela-rozumiejącego i nauczyciela-mentora. Obecnie dominuje przekonanie, że źródłem wysokich wyników w pracy z uczniem zdolnym nie jest dążenie jego nauczyciela do sukcesu, tylko określone zachowania i kompetencje. U ich podstaw znajduje się inny typ motywacji do wspierania zdolnych. Tirri (2008b) uważa, że tym, co wyróżnia nauczycieli uczniów zdolnych od nauczycieli pracujących z przeciętnie uzdolnionymi, jest wiedza na temat zdolności i specjalnych potrzeb tych uczniów. Jej zdaniem każdy nauczyciel, który posiada wysokie kompetencje przedmiotowo-metodyczne i komunikacyjno-interpersonalne, może być efektywnym nauczycielem dla uczniów zdolnych, jeśli poszerzy swoją wiedzę o zdolnościach i zdobędzie pewne doświadczenie.

### Sukces uczniów zdolnych i własny sukces w percepcji nauczycieli

Badania przeprowadzono w kwietniu 2015 roku w grupie nauczycieli uczniów-laureatów i finalistów konkursów przedmiotowych dla gimnazjów w województwie świętokrzyskim. W roku szkolnym 2014/2015 laureatami zostało 267 gimnazjalistów. Trzech uczniów uzyskało po trzy, a 23 po dwa tytuły laureata. Spośród 150 nauczycieli kwestionariusz wypełniło 95 osób, w tym 82 kobiety (86,3%)<sup>1</sup>. 38 osób pracowało w gimnazjach wiejskich (40%)<sup>2</sup>. Grupa została dobrana celowo. Są to nauczyciele, którzy już osiągnęli sukces zawodowy, zarówno w wymiarze indywidualnym: mają poczucie satysfakcji, dumy, jak i obiektywnym: otrzymali nagrody/wyróżnienia od władz oświatowych, a ich uczniowie uzyskali wysokie miejsca w konkursach.

Nauczyciele pracujący ze zdolnymi to osoby przeważnie w wieku powyżej średniej wieku nauczycieli w Polsce oraz wyższym niż przeciętny stażem pracy<sup>3</sup>. Ta charakterystyka jest zgodna z badaniami Tirri (2008a), która

---

<sup>1</sup> Odsetek kobiet wśród nauczycieli wynosił w roku szkolnym 2014/2015 81,7% (*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*, 2015); można przyjąć, że płeć nie różnicuje grupy nauczycieli uczniów finalistów konkursów przedmiotowych.

<sup>2</sup> Odsetek gimnazjów wiejskich wśród ogółu szkół tego typu wynosił w roku szkolnym 2014/2015 46%. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*, 2015).

<sup>3</sup> Średni wiek nauczycieli w Polsce wynosi 42 lata, a przeciętny staż pracy – 17 lat (Herńik i in., 2014). W badanej grupie 19 nauczycieli było w wieku poniżej 40. r. ż. ; 33 nauczycieli legitymowało się doświadczeniem 18 i mniej lat pracy.

zaobserwowała, że młodszy nauczyciele koncentrują się na metodyczno-programowej treści pracy, natomiast kilkunastoletnie doświadczenie pozwala, by dostrzegać i uwzględniać potrzeby uczniów. Wraz z doświadczeniem zawodowym pojawia się zainteresowanie pracą ze zdolnymi. Ponadto, w polskich warunkach nauczyciele stosunkowo szybko realizują formalną drogę rozwoju poprzez awans; i niektórzy, będąc w połowie drogi zawodowej, poszukują nowych wyzwań. 61,1% badanych oceniło swoje doświadczenie w pracy ze zdolnymi jako duże, co potwierdza przytoczoną wcześniej opinię Tirri o roli doświadczenia w pracy ze zdolnymi.

Analiza wypowiedzi tych nauczycieli na temat motywów podejmowania pracy ze zdolnymi pozwoliła na stwierdzenie, że 58,4% wszystkich wskazań to motywy heterostatyczne (26,6% – poznawcze a 31,8% – hubrystyczne); pozostałe osoby kierują się motywacją homeostatyczną (aktywnościową, obronną i materialną)<sup>4</sup>. Można zatem przyjąć, że główne motywy pracy ze zdolnymi są wyrazem podmiotowych, autonomicznych wyborów, zgodnie z własnymi potrzebami i aspiracjami, czemu sprzyja osiągnięta dojrzałość zawodowa.

Pytania badawcze zostały sformułowane następująco: Jak nauczyciele postrzegają i interpretują sukcesy swoich zdolnych uczniów? Czy sukces ucznia oznacza także sukces ich nauczyciela? Jakie czynniki decydują o sukcesie nauczycieli w pracy ze zdolnymi; co ich wyróżnia?

**Tabela 1.** Aprobata dla twierdzenia *Najważniejszym motywem uczniów zdolnych jest osiągnięcie sukcesu* (skala 1–5)<sup>5</sup>

Og N = 95	s	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
3,66	1,04	3,65	3,68	3,65	3,67	3,85	3,56	3,67	3,65	3,87	3,55	3,63

Nauczyciele zgadzają się z tezą, że osiągnięcie sukcesu jest dla uczniów zdolnych najważniejszym motywem do pracy (tabela 1; 3,66). Taką opinię częściej

<sup>4</sup> Szerzej te dane zostały przedstawione w artykule: Giza (2016).

<sup>5</sup> Opis skali: 1-zdecydowanie nie zgadzam się, 2-raczej nie zgadzam się, 3-trudno powiedzieć, 4-raczej zgadzam się, 5-zdecydowanie zgadzam się. Opis skrótów w tabelach: M-miasto, W-wieś; Hum-nauczyciel przedmiotów humanistycznych, MatP-nauczyciel przedmiotów matematyczno-przyrodniczych; Mł-grupa nauczycieli młodszych (18 i mniej lat pracy w zawodzie), St-grupa nauczycieli starszych; DD-duże doświadczenie w pracy ze zdolnymi (samoocena nauczycieli), PD-przeciętne doświadczenie w pracy ze zdolnymi; ŚK-korzystne otoczenie społeczne szkoły, ŚP-przeciętne/typowe otoczenie społeczne szkoły, ŚN-środowisko społeczne szkoły niekorzystne. Nie kontrolowano zróżnicowania ze względu na płeć, z uwagi na duże dysproporcje w próbie liczebności kobiet i mężczyzn. Wszystkie dane w tabelach, z wyjątkiem s, przedstawiono w postaci średnich arytmetycznych.

wyrażają osoby młodsze i pracujące w szkołach ulokowanych w korzystnym środowisku społecznym. Przymierzalnie jest to wynik różnic pokoleniowych: dla młodszych nauczycieli *kultura sukcesu* jest bardziej znana. Jeżeli w środowisku szkoły (korzystnym) żyją osoby, które osiągnęły sukces, łatwiej jest aspirować do sukcesu.

**Tabela 2.** Aprobata dla twierdzenia *Uczniowie zdolni osiągają sukcesy, ponieważ lubią rywalizować* (skala 1–5)

Og N = 95	s	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
3,31	0,88	3,33	3,26	3,13	3,47	3,24	3,34	3,41	3,14	3,23	3,35	3,31

Nauczyciele podzielają pogląd, że o sukcesach zdolnych decyduje motywacja rywalizacyjna (tabela 2; 3,31). Częściej taką opinię wyrażali nauczyciele przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i o większym doświadczeniu pracy ze zdolnymi. Różnice w ocenach nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych wskazują hipotetycznie na inny typ motywacji u uczniów o odmiennych uzdolnieniach<sup>6</sup>. Prawdopodobnie rozwój zdolności w dziedzinie humanistyki związany jest bardziej z motywacją poznawczą lub autokreacją. Więcej obserwacji zachowań uczniów zdolnych sprzyja dostrzeganiu u nich tendencji do rywalizacji.

Badani dostrzegają związek między sukcesem szkolnym a przyszłym sukcesem zawodowym (tabela 3; 3,28). To przekonanie wzrasta wraz z wiekiem i doświadczeniem zawodowym i w środowiskach o korzystnym położeniu społecznym.

**Tabela 3.** Aprobata dla twierdzenia *Sukces szkolny gwarantuje przyszły sukces zawodowy* (skala 1–5)

Og N = 95	s	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
3,28	1,05	3,28	3,29	3,28	3,29	3,09	3,39	3,45	3,03	3,43	3,29	3,00

Sukces edukacyjny nie tylko wpływa na sukces zawodowy, lecz także przyczynia się do sukcesu życiowego uczniów, również tych z rodzin o niskim statusie społecznym (tabela 4; 4,24). Status społeczny nie jest przeszkodą dla wysokich osiągnięć uczniów zdolnych. Ten pogląd jest zróżnicowany ze względu na typ środowiska lokalnego szkoły. Im więcej czynników

<sup>6</sup> Przyjęto, że rodzaj przedmiotu nauczanego przez nauczyciela odpowiada typowi uzdolnień kierunkowych uczniów, z którymi pracuje.

niekorzystnych, tym mniejsza wiara w społeczną moc edukacji. Druga teza dotycząca uwarunkowań sukcesu uczniów zdolnych dotyczyła migracji zdolnych (tabela 5). Nauczyciele nie zajęli wobec tej kwestii zdecydowanego stanowiska (2,73).

**Tabela 4.** Aprobata dla twierdzenia *Dzięki edukacji uczniowie zdolni mogą odnieść w życiu sukces, nawet jeśli pochodzą z rodziny o niskim statusie społecznym* (skala 1–5)

Og N = 95	s	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
4,24	0,89	4,30	4,16	4,28	4,20	4,30	4,21	4,29	4,16	4,37	4,27	3,94

**Tabela 5.** Aprobata dla twierdzenia *W Polsce nie ma miejsca dla zdolnych młodych ludzi i aby osiągnąć sukces, muszą wyjechać z kraju* (skala 1–5)

Og N = 95	s	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
2,73	1,17	2,56	2,97	2,52	2,92	2,79	2,69	2,70	2,76	2,30	2,86	3,13

Z tezą o braku w Polsce dostatecznych warunków dla rozwoju zdolnych częściej zgadzają się nauczyciele ze szkół wiejskich, ulokowanych w niekorzystnym środowisku lokalnym oraz uczący przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Opinie najbardziej różnicuje typ środowiska lokalnego szkoły. Wraz ze wzrostem negatywnych czynników środowiskowych rośnie przekonanie, że w Polsce nie ma miejsca dla zdolnych. Z tym poglądem raczej nie zgadzają się nauczyciele ze środowisk o korzystnych cechach społecznych.

W podsumowaniu można stwierdzić, że w opinii nauczycieli sukces jest najważniejszym motywem, jakim kierują się uczniowie zdolni. Dążeniom do sukcesu towarzyszy chęć rywalizacji. Niski status rodziny dziecka zdolnego nie jest przeszkodą w osiągnięciu przez niego sukcesu. Sukces szkolny zapewnia sukces zawodowy i sukces życiowy. Migracje raczej nie są konieczne dla rozwoju zdolności. Postrzeganie sukcesów różni się ze względu na rodzaj uzdolnień uczniów i cechy środowiska lokalnego. U uczniów uzdolnionych w zakresie przedmiotów ścisłych częściej obserwowana jest rywalizacja; częściej także stwierdza się brak warunków do osiągnięcia przez nich sukcesów. Im skromniejsze zasoby środowiska lokalnego szkoły, tym mniejsza akceptacja możliwości osiągnięcia sukcesu przez zdolnych.

Drugie zagadnienie szczegółowe dotyczyło rozumienia własnego sukcesu zawodowego. Punktem wyjścia było poznanie opinii na temat celów pracy z uczniami zdolnymi (celów rozwijania/wspierania zdolności) (tabela 6).

## Sukces ucznia zdolnego jest też sukcesem jego nauczyciela

**Tabela 6.** Aprobata dla twierdzenia *Celem rozwijania zdolności jest sukces szkolny ucznia* (skala 1–5)

Og N = 95	<sup>s</sup>	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
3,40	1,31	3,25	3,63	3,20	3,59	3,48	3,35	3,45	3,32	3,47	3,27	3,69

Dla badanych jest oczywiste, że celem ich pracy ze zdolnymi jest sukces edukacyjny uczniów (3,40). Bardziej są o tym przeświadczeni nauczyciele ze szkół wiejskich, uczący przedmiotów ścisłych, ze środowisk społecznie zaniedbanych. Może być tak, że w środowiskach o większych zasobach społecznych nauczycielom łatwiej znaleźć pozaszkolne formy i miejsca promowania osiągnięć uczniów zdolnych. Im skromniejsza przestrzeń społeczna wokół szkoły, tym bardziej szkoła staje się jedynym miejscem dla ujawniania talentów i odnoszenia sukcesów. Podobnie można powiedzieć, że uczniowie uzdolnieni w humanistyce mają wiele możliwości/miejsc osiągnięcia sukcesów; uzdolnieni w przedmiotach ścisłych częściej zdani są jedynie na sukces szkolny.

Nauczyciele są przekonani co do swojej znaczącej roli w sukcesach uczniów zdolnych (tabela 7; 3,99). Bardzo wysoki okazał się poziom zgodności z twierdzeniem, że sukces ucznia zdolnego jest też sukcesem jego nauczyciela (tabela 8; 4,57).

**Tabela 7.** Aprobata dla twierdzenia *Sądzę, że osiągnięcia uczniów zdolnych zależą od mojej pracy* (skala 1–5)

Og N = 95	<sup>s</sup>	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
3,99	0,80	4,00	3,97	3,93	4,04	3,91	4,03	4,14	3,76	3,97	3,98	4,06

**Tabela 8.** Aprobata dla twierdzenia *Sukces ucznia zdolnego jest też sukcesem jego nauczyciela* (skala 1–5)

Og N = 95	<sup>s</sup>	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
4,57	0,75	4,53	4,63	4,48	4,65	4,48	4,61	4,62	4,49	4,50	4,63	4,50

Na podstawie przedstawionych danych można stwierdzić, że nauczyciele silnie identyfikują się z sukcesami zdolnych. Poczucie własnego sukcesu i własnej sprawczości lokują w wysokich osiągnięciach uczniów. Grupa jest w tych poglądach homogeniczna. Cele pracy zawodowej wiążą z sukcesami uczniów; nieznaczne różnice wynikają tu z uwarunkowań środowiskowych. Sukces



uczni jest celem mojej pracy, jest moim sukcesem i zależy ode mnie – tak można uogólnić zebrane opinie.

Ostatnia kwestia dotyczyła uwarunkowań pracy/sukcesów w pracy ze zdolnymi.

**Tabela 9.** Aprobata dla twierdzenia *Z uczniami zdolnymi w szkole pracują tylko nauczyciele szczególnie zaangażowani, poświęcający się* (skala 1–5)

Og N = 95	s	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
3,95	1,20	4,00	3,87	3,93	3,96	3,76	4,05	4,02	3,84	3,93	3,92	4,06

Nauczyciele zgadzają się, że praca ze zdolnymi jest możliwa dzięki ich wyjątkowemu zaangażowaniu (tabela 9; 3,95). Taką opinię częściej formułują nauczyciele starsi. W języku zawodowym nauczycieli młodszych pojęcie *poświęcania się i zaangażowania* występują rzadziej.

**Tabela 10.** Aprobata dla twierdzenia *Nauczyciele uczniów zdolnych pracują z reguły więcej niż pozostali* (skala 1–5)

Og N = 95	s	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
4,65	0,59	4,66	4,63	4,61	4,69	4,60	4,68	4,67	4,62	4,53	4,67	4,81

Nauczyciele potwierdzają, że pracują więcej niż pozostali (tabela 10; 4,65). Można powiedzieć, że praca ze zdolnymi to dodatkowa praca zawodowa, poza typowymi obowiązkami (Michalak, 2007, s. 360–363). Ten pogląd jest powszechny. Wraz z kumulowaniem problemów społecznych w środowisku lokalnym to przekonanie rośnie. Akceptacja tego poglądu na poziomie 4,81 jest najwyższym wynikiem, jaki uzyskano w całym badaniu. Korzystny układ cech społecznych sprzyja postrzeganiu pracy ze zdolnymi jako mniej absorbującej czasowo. Ta prawidłowość znajduje potwierdzenie w ustosunkowaniu wobec kolejnego twierdzenia *Nauczyciele mają zbyt dużo obowiązków, aby zajmować się uczniami zdolnymi* (tabela 11; 3,19).

**Tabela 11.** Aprobata dla twierdzenia *Nauczyciele mają zbyt dużo obowiązków, aby zajmować się uczniami zdolnymi* (skala 1–5)

Og N = 95	s	M N = 57	W N = 38	Hum N = 46	MatP N = 49	Mł N = 33	St N = 62	DD N = 58	PD N = 37	ŚK N = 30	ŚP N = 49	ŚN N = 16
3,19	1,25	3,28	3,05	2,89	3,47	3,18	3,19	3,14	3,27	2,77	3,27	3,75

Wraz ze wzrostem czynników niekorzystnych w środowisku lokalnym rósł wskaźnik zgodności z twierdzeniem o braku czasu dla uczniów zdolnych wobec innych obowiązków. Ta obserwacja nauczycieli dobrze ilustruje znane już prawidłowości o społecznych uwarunkowaniach wsparcia, na jakie mogą liczyć uczniowie zdolni w ogólnodostępnych szkołach (Giza, 2006). Warto odnotować tu także dużą różnicę między nauczycielami przedmiotów humanistycznych a matematyczno-przyrodniczych. W tej drugiej grupie znacznie wyższe jest poczucie obciążenia zadaniami zawodowymi powiązane z brakiem czasu do pracy ze zdolnymi. Trudno ten wynik jednoznacznie zinterpretować. Wydawać by się mogło, że to humaniści mają w szkole więcej obowiązków, ponieważ mają do sprawdzenia więcej zeszytów i prac kontrolnych oraz bardziej zaangażowani są w okolicznościowe konkursy tematyczne i uroczystości szkolne. Być może nauczyciele przedmiotów ścisłych są bardziej krytyczni wobec ponadwymiarowej społecznej pracy nauczycieli. W konkluzji można stwierdzić, że do sukcesu ucznia i sukcesu nauczyciela wiedzie dodatkowa praca i wiele godzin szczególnego zaangażowania. W podejmowaniu pracy ze zdolnymi (w domyśle – w dążeniu do sukcesu) przeszkadzają inne liczne obowiązki zawodowe.

## Wnioski

Uczniowie zdolni są poddawani szczególnie silnej presji osiągnięcia sukcesów. Kryteria oceny szkoły, nauczycieli i uczniów są oparte na jednym standardzie kulturowym – efektywności mierzonej osiągnięciami, które dają się porównywać. Odsiew dotyczy tych uczniów zdolnych, którzy z przyczyn psychologicznych nie są skłonni prezentować swoich możliwości, nie uczestniczą w rywalizacji i nie chcą odnosić wymiernych sukcesów. Sprzyjając rywalizacji, szkoła sprzyja utrwalaniu istniejących relacji społecznych i promuje tych uczniów, którzy „na starcie” mają wysoką motywację osiągnięciową. Cechą dzieciństwa w społeczeństwach uprzemysłowionych jest „poganianie” dzieci – aby jak najwcześniej zaangażowały się w wyścig do sukcesu szkolnego i społecznego. W przestrzeni dzieciństwa następuje utożsamianie dzieci z wymaganiami świata dorosłych (Mendel, 1988). Dzieci zdolne są szczególnie narażone na skracanie dzieciństwa i młodości.

Jeśli potrzeba sukcesu stanowi główny motyw pracy ze zdolnymi, to ukierunkowuje ona identyfikację zdolnych, pracę z uczniami zdolnymi oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli. Oznacza to w praktyce preferowanie uczniów o ukształtowanej dominującej motywacji rywalizacyjnej, a nie na przykład

poznawczej czy perfekcjonistycznej. W pracy ze zdolnymi skutkuje koncentracją na uzdolnieniach kierunkowych i „kruczkach” w treściach nauczania, kosztem rozwoju wszechstronnego, w tym emocjonalnego i społecznego, oraz kreatywności. W doskonaleniu zawodowym skłania do poszukiwania wciąż skuteczniejszych (szybszych) technik uczenia się i zapamiętywania. Zważywszy na szczególne miejsce uczniów zdolnych i ich nauczycieli w kulturze szkoły, te zachowania wyznaczają ramy dla wyborów, zachowań i decyzji pozostałych członków szkolnej społeczności.

Dorota Klus-Stańska (2005), badając funkcje i związki szkoły ze środowiskiem, sformułowała tezę o *nieadekwatności kulturowej szkoły*, podkreślając jej sztuczność i wyobcowanie. Paradoksalnie w dziedzinie postrzegania i wartościowania sukcesu standardy szkoły i jej otoczenia są zgodne. Do kultury szkoły przeniesione zostały mechanizmy zachowań i ocen wypracowane w przedsiębiorstwach oraz akceptowane w społeczeństwie. Szkoła imituje<sup>7</sup> stosunki społeczne. Można nadal mówić o *nieadekwatności*, ale dotyczy ona niezgodności między możliwościami rozwojowymi uczniów oraz celami wychowania a obowiązującymi kryteriami sukcesu. Na podstawie wypowiedzi (ocen) nauczycieli uczniów zdolnych można przyjąć, że w kulturze szkoły dominuje behawioralne rozumienie sukcesu (ucznia, nauczyciela, szkoły), w duchu transmisji ideologii liberalnej.

Odwołując się do modelu wartości konkurujących, można hipotetyczne stwierdzić, że kultury szkół uczniów zdolnych odnoszących sukcesy w konkursach przedmiotowych są zbliżone do kultur rynkowych. Kultura rynku dotyczy nie tyle organizacji nastawionych na rynek (marketingowo-konsumenckich), ile funkcjonujących jak rynek. Cechuje je konkurencyjność i wydajność, wysokie wyniki i zyski. „Tym, co gwarantuje spójność organizacji, jest chęć zwyciężania. Długofalowo dąży ona do zwiększenia konkurencyjności i osiągnięcia ambitnych celów... Ważne jest pokonywanie konkurencji i utrzymywanie pozycji lidera” (Cameron, Quinn, 2015, s. 48).

Konstruowanie celów własnej pracy i własnego sukcesu zawodowego wokół sukcesu ucznia zdolnego skłania do pytań o inne możliwości rozwoju i pozytywną motywację do funkcjonowania w zawodzie dla średniego pokolenia nauczycieli. Andy Hargreaves wyróżnił cztery formy kultur szkolnych – indywidualizm, bałkanizacja, współpraca, sterowana praca koleżeńska (Day, 2004, s. 124). Praca z uczniem zdolnym oparta jest na indywidualnych kontaktach z dzieckiem, oznacza „nauczanie za zamkniętymi drzwiami”, nauczyciel

<sup>7</sup> Wymiary nieadekwatności kulturowej Klus-Stańska zamknęła w przestrzeni „4xI” – imitacja, izolacja, indoktrynacja oraz indolencja.

posiada dużą autonomię. Indywidualizm tak rozumiany, zdaniem Hargreavesa, ogranicza rozwój zawodowy nauczyciela, w którym konieczne jest dzielenie się wiedzą i fachowością w grupie zawodowej.

W początkowym okresie mojej pracy w zawodzie nauczyciela akademickiego, dyskutując ze studentami nad problemami z zakresu pedeutologii i pedagogiki szkolnej, często nawiązywałam do filmu *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* z 1989 roku w reżyserii Petera Weira i postaci nauczyciela, Johna Keatinga, granego przez Robina Williamsa. Film przedstawia historię nauczyciela języka angielskiego, nowo zatrudnionego w prestiżowej konserwatywnej szkole dla chłopców, hołdującej tradycji, dyscyplinie i doskonałości. Nauczyciel przełamuje obowiązujące w szkole wzorce i inspiruje uczniów do realizacji własnych marzeń, zgodnie z sentencją *Carpe diem*. Ten film służył do ilustracji ideologii edukacyjnych, a w szczególności ideologii transmisji kulturowej, w której wzorce sukcesu edukacyjnego są jednolite dla wszystkich uczniów, wiążą się z projektowaniem sukcesu w życiu zawodowym i odtwarzaniem kultury środowiska rodzinnego. Pokazana w nim historia dowodzi, jak trudne są zmiany w kulturze szkoły. Ideologia transmisji kulturowej nie dotyczy wyłącznie szkół elitarnych. Jest ona wiodącym sposobem myślenia o celach i zadaniach szkolnictwa publicznego. W neoliberalnym porządku społecznym kryteria oceny sukcesu pogłębiają ujednocianie szkół. To, co mogło stanowić o różnorodności ofert edukacyjnych, ustąpiło miejsca różnicom w pozycjach rankingowych. Zacierają się różnice między nauczycielami; wyraziste charaktery i osobowości ustępują miejsca sprawności w osiągnięciu sukcesu.

## Bibliografia

- Boryszewska, J.K. (2008). *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Cameron, K.S., Quinn, R.E. (2015). *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*. Tłum. B. Nawrot. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Dweck, C.S. (2013). *Nowa psychologia sukcesu*. Tłum. A. Czajkowska. Warszawa: Wydawnictwo Muza.

- Firkowska-Mankiewicz, A. (1999). *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji i rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe AŚ.
- Giza, T. (2016). Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych. *Państwo i Społeczeństwo*, 2 (XVI), 25–38.
- Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Warszawa: IBE.
- Hildebrandt-Wypych, D., Kabacińska, K. (red.) (2010). *Młodość i sukces życiowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2005). Rzecz o ryzyku kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej. *Forum Oświatowe*, 1, 23–46.
- Lebuda, I. (2014). *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: GWP.
- Łukaszewicz, R. (1979). *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Melosik, Z. (2013). Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1 (3), 21–46.
- Mendel, G. (1988). W imię dekolonizacji dziecka. W: M. Janion, S. Chwin (wybór, oprac. i red.), *Dzieci* (t. I, s. 151–155). Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Schulz, R. (1980). *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*. Warszawa: PWN.
- Tirri, K. (2008a). Teacher for the gifted students. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 71–78.
- Tirri, K. (2008b). Who should teach gifted students? *Revista Española de Pedagogía*, 240, 315–324.
- Żechowska, B. (1978). *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*. Słupsk: WSP.

# Część 3. Badanie zmiany szkoły





## O makropolitycznych modelach badań oświatowych, ich wdrażaniu i projektowaniu

### Wprowadzenie

Jednym z powodów napisania prezentowanego tekstu była wypowiedź Romana Dolaty, jakiej udzielił redaktor Halinie Drachal z „Głosu Nauczycielskiego” na pytanie: „Jaki jest, zdaniem Pana Profesora, podstawowy powód, dla którego gimnazja powinny pozostać w niezmienionym kształcie?” Brzmiała ona następująco: „Bardzo niechętnie kreślę jakieś wizje. To nie jest rola badacza. Ja zajmuję się opisem rzeczywistości” (Dolata, 2016, s. 17). Utwierdziło mnie to w przekonaniu, że im dłużej mamy w Polsce do czynienia z utrwalaniem centralizmu i etatyzmu oświatowego, tym bardziej unikamy badań z zakresu makropolityki oświatowej. Nie można takimi określić zamawianych przez rządzących raportów, które potwierdzałyby racje ich polityki edukacyjnej. Nie jest to jednak tylko polski problem, ale państw, które wychodząc z ustroju totalitarnego, nie są w stanie usunąć bądź chociaż osłabić pozostałości syndromu *homo sovieticus*. Dynamika przemian w postmodernistycznych społeczeństwach zredukowała także prowadzenie w nich badań prognostycznych, które powinny być podstawą reformowania systemów szkolnych. Andrzej Janowski zwrócił uwagę na zanik takich badań i analiz w polityce oświatowej już w 2000 roku, lokując przyczynę tego stanu rzeczy w załamaniu się pozytywistycznej wiary w ich sens, w tym także w możliwości aplikowania wyników badań w praktyce.

Zmiany w świecie zachodzą niezwykle dynamicznie, kryzysowo, a w niektórych regionach rewolucyjnie, toteż stają się coraz bardziej nieprzejrzyste dla perspektywicznego planowania rozwiązań w edukacji młodych pokoleń.

Widać tę tendencję także w UNESCO, które swoje ostatnie raporty prognozytyczne wydawało w latach 80. –90. XX wieku. Przyjrzyjmy się jednak najpierw politycznym zapowiedziom kolejnej rekonstrukcji systemu oświatowego w Polsce, by skonfrontować ją z modelami projektowania i wdrażania modeli oświatowych.

## **Polityczna zapowiedź rekonstrukcji systemu szkolnego od 2017 roku**

Ogłoszona przez minister edukacji Annę Zalewską we Wrocławiu w dniu 27 czerwca 2016 roku zmiana ustroju szkolnego była tylko i wyłącznie zapowiedzią zmian, a nie gotowym ich projektem, aczkolwiek można przypuszczać jurydyczne ich upewnienie. Rzekome podsumowanie debat, jakie miały miejsce w 16 województwach, w ogóle nie miało tu miejsca. Sposób i zakres treściowy prezentacji był chaotyczny i nieprzygotowany, bowiem kierownictwo resortu nie prowadziło konsultacji konkretnego projektu zmian, tylko sondowało w terenie opinie i oczekiwania środowisk oświatowych oraz samorządowych. Mieliśmy zatem do czynienia raczej z sondowaniem zakresu możliwego poparcia lub oporu wobec idei, pomysłów, ale na pewno nie konsultacjami. W dniu 14 grudnia 2016 roku Sejm RP zakończył prace nad nowelizacją prawa oświatowego i przyjął większością głosów koalicji rządzącej zmiany ustrojowe w szkolnictwie wbrew negatywnym opiniom środowisk nauczycielskich, akademickich, a przede wszystkim gimnazjalnych.

Dotychczasowe zmiany oświatowe rządu PiS w okresie listopad 2015–czerwiec 2016 miały charakter: 1) interwencyjny – uratowanie Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji; 2) korekcyjny –prawną możliwość blokowania przez kuratorów oświaty likwidacji małych szkół publicznych, likwidacja godzin karcianych czy prawne zabezpieczenie planowania i wypłacania jednorazowej gratyfikacji pieniężnej nauczycielowi, któremu przyznano tytuł honorowy profesora oświaty i 3) ustrojowy – przywrócenie 7. r. z. dziecka jako progu obowiązku szkolnego. Wszystkie zostały wprowadzone do ustawy z inicjatywy poselskiej, dzięki czemu skrócono czas procedowania i wyeliminowano podmioty społecznej konsultacji. To zresztą, niezależnie od zasadności zmian, rozzłościło opozycję i środowiska społeczne liczące na możliwość zablokowania jednych czy wynegocjowania innych rozwiązań.

Na pytanie, czy po siedemnastu latach zmiana ustroju szkolnego jest właściwa, odpowiedź może być zarówno negatywna, jak i pozytywna. Tego typu zmiany są konieczne szczególnie wówczas, kiedy wyniki badań

naukowych sygnalizują coraz poważniejsze niedostatki i błędy systemu szkolnego. Tymczasem minister Zalewska – w odróżnieniu od ministra Handkego – nie przedstawiła żadnych wyników badań ogólnopolskich, które wskazywałyby na potrzebę zmiany. Głównym ich powodem nie może być to, że zostały wprowadzone i rozwijane przez nieakceptowaną obecnie formację polityczną. Podobnie, jak utrzymywanie struktury 6+3+3 nie może wynikać z faktu infrastrukturalnego zakorzenienia się w samorządach terenowych oraz w świadomości społecznej nowego typu szkoły (gimnazjum) czy egzaminów zewnętrznych, ani też z powodu uzyskiwania przez naszych piętnastolatków w międzynarodowych badaniach osiągnięć szkolnych OECD/PISA takich czy innych wyników. Powrót do struktury 8 lat szkoły podstawowej +4 lata liceum ogólnokształcącego jest jednak błędem, gdyż zupełnie lekceważy wyniki wieloletnich badań, m.in. pedagoga Zbigniewa Kwiecińskiego, które dowodziły tak kluczowych patologii, jak powiększający się stan analfabetyzmu funkcjonalnego i wtórnego wśród uczniów ówczesnych klas 6–8 oraz zupełnej nieefektywności kształcenia w systemie klasowo-lekcyjnym. Także z badań tego pedagoga każdej ze stu 45-minutowych jednostek lekcyjnych wynika, że aż ponad 20 minut każdej lekcji okazywało się czasem straconym dla indywidualnego rozwoju uczniów szkół publicznych (Kwieciński, 1992).

Nie ma już wątpliwości, że poprzedni ustrój szkolny był coraz bardziej nieelastyczny i nieprzystający do zmieniających się w globalizującym się świecie warunków kształcenia w szkolnictwie publicznym. Niestety, ten z czasu reformy 1999 roku także spalił na przysłowiowej panewce, gdyż zamiast decentralizacji i decentracji władzy, a zarazem uspołecznienia szkół i odejścia od tradycyjnej a archaicznej koncepcji kształcenia statycznego, głównie podającego, frontального, utrzymał centralistyczną sterowność, odgórne modyfikowanie szkolnictwa oraz pogłębił i utrwalił jego partyjny nadzór. Edukacja w III RP nie osiągnęła statusu dobra wspólnego, które byłoby realizowane ponad partyjnymi interesami partii rządzących i opozycyjnych. Obecna formacja polityczna wchodzi w ten sam model z pominięciem wyników badań pedagogów, politologów, ekonomistów i socjologów, w świetle których etatystyczna polityka oświatowa straciła rację jakiegokolwiek zdolności do realizowania założonych w ustawie o systemie oświaty celów i wartości. Trudno zatem, żeby nauczyciele raz jeszcze zawierzyli władzy, aktywnie włączając się w systemową zmianę, która nie znajduje ani naukowych, ani społecznych przesłanek, natomiast jest ponowną grą o władzę określającą polityczną poprawność w duchu przeciwstawnej do dotychczasowej ideologii.

Podstawowe pytania, na które społeczeństwo polskie nie uzyskało od minister edukacji żadnej odpowiedzi, brzmią: Jakie są odległe, naczelne cele kształcenia polskich dzieci i młodzieży? Do osiągania jakich celów ma zmierzać proces ich kształcenia i wychowywania? Co będzie dla niego punktem odniesienia – program partii rządzącej, wyniki międzynarodowych badań osiągnięć szkolnych, poziom maksymalnej adaptacji do stanowionych przez rząd warunków społeczno-politycznych (czyli jakich?), stopień wielostronnego rozwoju absolwentów powszechnie obowiązującego kształcenia ogólnego (czyli poziom ilorazu inteligencji – poznawczej, umysłowej, moralnej, społecznej, religijnej, sprawności fizycznej i zdrowia psychicznego itp.?) czy może zakres przystosowania się do oczekiwań i potrzeb lokalnego i/lub światowego rynku pracy? Jaki ma być model wykształconego Polaka? Dlaczego nauczyciele mają sprzeniewierzyć się swojemu dotychczasowemu zaangażowaniu, skoro wraz ze zmianą władz politycznych w państwie jest ono traktowane jako bezwartościowe? Jakie czekają nauczycieli powinności w związku z zapowiedzianymi reformami i co je będzie wyznaczać: poziom ponownego posłuszeństwa nadzorowi polityczno-pedagogicznemu MEN czy może jednak profesjonalnych kompetencji? A może jedno i drugie? W sytuacji centralistycznej polityki oświatowej stosunki zależności między władzą MEN a nauczycielami sprowadzają się do jednostronnej relacji wzmacnianej środkami przymusu administracyjnego, by ich zmusić do pożądanego działania i postaw afirmowania czy przynajmniej popierania zmiany.

Warto zobaczyć, do jak niepoważnych propozycji dochodzi w nowym projekcie reform MEN, które dotyczą metodyki pracy nauczyciela przedmiotu czy poziomu kształcenia, a więc powinny wynikać z jego profesjonalnego wykształcenia, a nie z odgórných dyrektyw typu: „Czytamy w szkole”, „W klasach najmłodszych dzień zaczynamy od czytania”. Poprzednia formacja rządząca zobowiązywała nauczycieli kształcenia zintegrowanego do tego, by dzień w szkole zaczynali od rozmowy w kręgu. Jedna i druga propozycja ośmieszają rządzących, bo to nie minister i nie jakiegokolwiek prawo ma rozstrzygać o tym, od czego powinien zacząć się dzień w klasie szkolnej. O ile jawi się jako zgodny z rolą państwa zamysł minister edukacji, by ratować biblioteki w środowiskach wiejskich, dofinansowując ich działalność i zakup woluminów oraz pakietów multimedialnych do uczenia się, samokształcenia, o tyle już wskazywanie na wspólne, ciche czytanie w bibliotece szkolnej sugeruje, że nauczyciele bez władzy nie wpadliby na tak znaczący pomysł dydaktyczny. Absurd goni absurd, niedorzeczność – niedorzeczność. Nauczyciele, gdyby nawet chcieli organizować wycieczki szkolne, to nie mogą, gdyż ramowy plan zajęć w systemie klasowo-lekcyjnym ich w tym ogranicza, nie wspominając

już o kosztach z tym związanych, na które najczęściej nie stać uczniów ze środowisk ubogich a dysfunkcyjnych. Budżety szkół są tak niskie, że zdecydowanej większości nie stać nie tylko na konieczne remonty, modernizację, lecz także zakup czy modernizację multimedialnego sprzętu, pomocy dydaktycznych, książek do biblioteki itp.

Wciąż tradycyjne kształcenie – jako nieadekwatne do świata nowych mediów, akceleracji rozwoju uczniów i wzrastającego poczucia prawa do autonomii i podmiotowości wszystkich podmiotów edukacji – sprawia, że tylko utrwała ono pozór aktywizacji społecznej uczniów rozwiązania pozorne. Przykładem tego jest powołana przy MEN przez minister Annę Zalewską Rada Dzieci i Młodzieży. Jest to typowe dla doby socjalizmu rozwiązanie dezaktywujące dzieci i młodzież, a przy tym pozbawione możliwości jakiegokolwiek egzekucji od rządu własnych roszczeń. Rada, która ma jednoroczną kadencję, jest fikcją i ciałem dekoracyjnym. Doświadczenia Parlamentu Dzieci i Młodzieży, którego skład jest wyłaniany względnie oddolnie, by mógł 1 czerwca podnosić problemy konieczne do rozwiązania przez rząd potwierdzają, że ani dzieci, ani młodzież nie mają *de facto* żadnego głosu. Żaden minister edukacji nie wprowadził jakichkolwiek uchwał Parlamentu, a co dopiero mówić o Radzie przy ministerstwie, która nie ma ustawowych gwarancji dla autonomii swoich działań. Dlaczego minister edukacji, podobnie jak jej poprzednicy, lekceważy istniejące w Ustawie o systemie oświaty organy społeczne, których rolą jest właśnie realizowanie realnego wpływu na rozpoznanie kluczowych w szkole problemów, możliwości ich rozwiązywania, oceniania pracy nauczycieli i dyrektora szkoły, wnioskowania do organu prowadzącego o przeprowadzenie kontroli w związku z mającymi miejsce w szkole patologiami czy zagrożeniami, opiniowanie innowacji czy eksperymentów szkolnych itd. ?

Wdrażana od 1993 roku przez kolejne rządy inżynieria społeczna odwracała uwagę uczestników procesu edukacji od tego, co dzieje się wewnątrz instytucji szkolnych, by – jeśli już koniecznie dopominali się o jakieś prawa – zwracali uwagę jedynie na to, w jakim stopniu proces edukacyjny jest zgodny z wytycznymi resortu edukacji. Nie jest zatem potrzebne, a nawet jest niepożądane, interesowanie się przez podmioty edukacji rzeczywistymi problemami wewnątrzszkolnego życia, które z punktu widzenia autokratycznej władzy, traktującej instrumentalnie swoją rolę i funkcje w relacjach z nimi, mogłyby naruszyć poczucie jej komfortu, spokoju i wyłączności decyzyjnej. Elitarność, wysokie wymagania, jakość kształcenia i wychowania nie tylko nie kłócą się z realną partycypacją tych podmiotów w tych sprawach, lecz także mają im zagwarantować konieczne do tego warunki.

Uczeni powinni zdjąć zasłonę milczenia wobec fikcji i pozorów, w jakich usiłują utrzymać środowisko nauczycielskie rządzący, by prowadząc kształcenie „na politycznej smyczy”, popuszczając ją lub skracać w zależności od własnego widzimisie, zmiany politycznej formacji w MEN, ale bez rozumienia warunków i istoty procesu uczenia się w ponowoczesnym świecie. Władze oświatowe wciąż tkwią w paradygmacie kształcenia jako wyłącznie transmisji wiedzy, jednokierunkowego formatowania osobowości dzieci i młodzieży w dobie, w której nasi podopieczni już tylko muszą, chociaż wcale częściowo nie chcą temu się podporządkowywać. Tak więc jedni udają, że jeszcze nauczają, a obiekty-przedmioty ich wpływów udają, że się temu podporządkowują. Nadal zatem obowiązuje „bankowa koncepcja edukacji” czy –jak kto woli – „lejkowa”, w świetle której zasadniczym zadaniem nauczycieli jest „wlewanie przez lejek” gotowej i nieproblematicznej wiedzy. Polska szkoła drugiej dekady XXI wieku nadal jest ostoją edukacji zinstytucjonalizowanej, formalnej, behawioralnej, realizowanej w systemie klasowo-lekcyjnym, a więc w warunkach przemocy strukturalnej, symbolicznej i temporalnej. Jedynie wczesna edukacja wyzwoliła się z tych pęt, zabezpieczając sobie prawo do częściowego odstąpienia od rygorów i warunków, jakie mają miejsce w kształceniu systematycznym na kolejnych poziomach szkoły.

Projekt zobowiązania nauczycieli do realizowania tygodniowego projektu edukacyjnego potwierdza jedynie, że tak poprzednia, jak i obecna władza nie rozumie, czym jest projekt edukacyjny, jakie muszą być spełnione warunki do jego realizacji, wśród których jednym z założeń jest przestrzeganie dobrowolności. Zdewaluowany został system doskonalenia nauczycieli, który podporządkowano interesom setek prywatnych firm aplikujących o środki unijne, by oferować nauczycielom cokolwiek, byle tylko mieli certyfikat w dokumentacji awansu zawodowego. Idea przymusowego wolontariatu redukuje tę aktywność do wartości instrumentalnych, w związku z czym przestaje on spełniać funkcję autentycznego niesienia pomocy innym. W tej sferze działań konieczna jest empatia, wrażliwość moralna i sumienie, które nie rozwijają się w warunkach przymusu. Co więcej, „płacenie” oceną zachowania za wolontariat sprzyja pozoractwu i w ćwiczeniu uczniów w fałszowanie danych o rzekomo własnej aktywności w tym zakresie.

Natomiast w pełni uprawnione są, chociaż powinny być konsultowane z ekspertami, naukowcami i kreatywnymi nauczycielami, zmiany w podstawie programowej kształcenia ogólnego, gdyż ona musi zmieniać się ustawicznie tak, jak zmienia się wiedza w wyniku nowych odkryć. System szkolny może zatem być zamknięty, jak miało to miejsce w okresie PRL, albo otwarty czy częściowo otwarty ze względu na prawo do wprowadzania w nim różnego rodzaju zmian



– programowych, strukturalnych, metodycznych, aksjonormatywnych itp. Nie jest dopracowana koncepcja kształcenia zawodowego, które nie uwzględnia specyfiki tej edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego. Nie przewiduje ono licencjatów zawodowych, gdyż tylko te po maturze i kształceniu w szkołach wyższych uprawniają do kontynuowania studiów na poziomie magisterskim. Zmiana szyldu szkoły z zasadniczej szkoły zawodowej na szkołę branżową I stopnia niczego nie załatwia, nie wyeliminuje uprzedzeń i stereotypów, ani też nie wzmocni motywacji do podejmowania edukacji w tych placówkach. Kierujący tą reformą urzędnicy nie biorą także pod uwagę tego, że kształcenie dualne jest dobre tylko i wyłącznie w ograniczonym przez pracodawców zakresie. Dotyczy ono bowiem przygotowywania przez szkołę zawodową do konkretnego stanowiska pracy w konkretnym zakładzie, firmie czy przedsiębiorstwie, w liczbie zgodnej z czekającymi na absolwentów miejscami pracy. Tak więc nie może ten model obejmować kształcenia zawodowego w całości.

Podobnie drobiazgowo można odnosić się do każdego z zawartych w toruńskiej prezentacji minister edukacji ogólnych i bardzo szczegółowych rozwiązań, co czyni je niespójnymi, wewnątrznie sprzecznymi i naruszającymi status profesjonalnej wolności oraz odpowiedzialności nauczycieli za kształcenie i wychowywanie uczniów w szkolnictwie publicznym. Takie podejście do zmiany dopełnia już i tak daleko zaawansowaną destrukcję w przedszkolach i szkołach, w których pedagodzy stają się zleceniobiorcami zadań centrali z odroczoną, a nawet rozproszoną odpowiedzialnością za ich realizację lub zaniechania. Niszczy to kreatywność i oddolne innowacje nauczycieli, gdyż dopuszczane są tylko takie, które są poprawne politycznie, strukturalnie i ekonomicznie. Uczniowie są w naszych szkołach *on line*, ale nauczyciele w tym modelu pracy są *off line*, przez co tracą wpływ na wzajemne uczenie się, samowychowanie i autoedukację. W tym też sensie zaprezentowanie planowanych zmian w edukacji stało się falstartem, gdyż są one niedopracowane merytorycznie, nadmiernie ingerujące metodycznie, dezawuuujące podmiotowość nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz pozorujące uspołecznienie dzieci i młodzieży.

Uwaga krytyków makropolityki oświatowej w Polsce skoncentruje się zapewne na kwestiach ustrojowych szkolnictwa, a więc powrocie do struktury 8+4 w sytuacji, gdy sieć przedszkolna i szkolna uległa poważnemu rozproszeniu. W ostatnich latach zlikwidowano kilka tysięcy szkół. Oczywiście, nic nie stoi na przeszkodzie, by w jednych budynkach odbywała się edukacja w klasach I–IV szkoły podstawowej, a w innych w klasach V–VIII, co może mieć miejsce przede wszystkim w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych. W ośrodkach wielkomiejskich nie będzie z tym problemem, gdyż ówczesne



ośmioklasowe szkoły podstawowe stały się z biegiem lat, mimo że nie takie było założenie Handkego, zespołami szkół podstawowych i gimnazjów. Tym samym czeka nas – wraz z wdrażaniem tego zamysłu – zmiana nie tylko sztyłów, odmiennego zagospodarowania budynków, ponownej inwentaryzacji wyposażenia i podziału czy rozdziału majątku, lecz także reforma programów kształcenia oraz dostosowania do nich podręczników i pomocy szkolnych, także w wersji elektronicznej. Pociągnie to za sobą konkursy na stanowiska dyrektorów i może nie tyle ich zwalnianie, ile wygaszanie jedynych etatów, a wraz z tym przenoszenie nauczycieli do innych placówek z braku dla nich obciążeń dydaktycznych. Wcale nie musi to oznaczać chaosu, gdyż ten może być zminimalizowany logistycznym przygotowaniem tego procesu. Podkreśla się w potoruńskiej debacie zysk ekonomiczny dla powiatów, które będą mieć o rok dłużej środki z subwencji oświatowej na prowadzenie szkół średnich oraz zysk dla gmin w związku z objęciem tą subwencją edukacji sześciolatków w przedszkolach. Tym samym ten rząd przewiduje większe wydatki na subwencję oświatową niż jego poprzednicy.

Władza etatystyczna w kraju o wolnorynkowej gospodarce, gdzie ma miejsce także otwarty przepływ i dostęp do różnych idei i doświadczeń w wyniku procesu globalnej komunikacji, sterowanie szkolnictwem odgórnie jest wejściem w konflikt już nie tylko z podmiotami odpowiedzialnymi za wdrażanie narzucanych im zmian, rozwiązań, lecz także w jeszcze silniejszy spór ze społeczeństwem, które jest już świadome narzucanych dzieciom i młodzieży różnic w „nadbudowie” procesu kształcenia oraz ich politycznych uwarunkowań. Klasa rządząca doskonale zdaje sobie sprawę z tego, jak głębokie są procesy politycznego wyobcowania młodzieży, która poddawana presji egzaminów, testów, sprawdzianów jako rozstrzygających o jej dalszych losach, skupia się przede wszystkim na racji przeżycia, przetrwania w systemie szkolnym, by dostać się na upragniony kierunek studiów, dostać dobrą pracę i jak najszybciej oraz jak najwięcej zarabiać. Triumf wartości instrumentalnych nad kulturowymi, symbolicznymi staje się jedną z przyczyn apatii i rozczarowania polityką, chyba że ona sama może stać się trampoliną, windą wynoszącą ich ku górze.

Mogę mieć jedynie nadzieję, że antyreforma ustrojowa szkolnictwa, w tym zmian sieci szkolnej, programowych i metodycznych, jaka ma się dokonać od 1 września 2017 roku pod auspicjami Prawa i Sprawiedliwości, stanie się zaczynem do monitorowania jej przebiegu i skutków przez ekspertów, a nie środkiem do realizacji populistycznych celów, które doprowadzą do kolejnego rozczarowania społeczeństwa, marnotrawstwa publicznych pieniędzy i spadku osiągnięć dydaktycznych oraz wychowawczych placówek edukacyjnych.

## Modele projektowania, wdrażania i badania modeli oświatowych

Jesteśmy na początku drogi naprawy szkolnej Rzeczypospolitej, toteż warto ją najpierw dobrze oznakować, a zmierzających do celu wyposażać w odpowiednie środki, by mieli motywację do uczenia się przez całe życie, bez względu na to, jakie przyjdzie im pełnić role społeczne i zawodowe. Andrzej Janowski przytacza za Carol H. Weissiedem modeli badań oświatowych, które w tym miejscu nieco uzupełnię interpretacyjnie ze względu na mające miejsce przemiany we współczesnym świecie (za: Janowski, 2000, s. 20–21):

1. Model badań wdrożeniowych, to model badań typu *action research*, które prowadzą naukowcy w placówkach edukacyjnych, ale ze względu na małe terytorium i podejście jakościowe nie mogą stanowić przesłanek dla rozwiązań na szerszą skalę, stąd politycy oświatowi nie interesują się nimi. Ten model weryfikowania, szczególnie innowacji pedagogicznych, miał miejsce w Polsce w latach 90. XX wieku, kiedy testowano projekt „Nowa Szkoła” czy „Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli”, kaskadowo czy podyplomowo szkoląc do niego nauczycieli. Jest on najczęściej preferowany przez refleksyjnych praktyków, którzy w relacjach z uczelniami akademickimi uzyskują wsparcie do jego wdrażania. Zdarza się, że korzystają z niego rządzący, chociaż już bez włączania do polityki oświatowej kreatorów nowatorskich podejść. Przykładem aplikacji takiego modelu jest wprowadzenie w ramach reformy ustrojowej szkolnictwa w 1999 roku podejścia zintegrowanego w kształceniu elementarnym oraz wprowadzenie na tym poziomie edukacji oceny opisowej. Te zaś były pierwotnie wdrażane jako oddolne innowacje i weryfikowane naukowo w latach 1989-1995 (Śliwerska, Śliwerski, 1991; Śliwerski, 1993, 1996, 1998, 2001b, 2001c, 2009, 2012a, 2015a).
2. Model określanym mianem „filozof i król” sprowadza się do ścisłego związku między uczonym (filozofem) a rządem, który umożliwia projektodawcy wdrożenie jednego rozwiązania w skali całego kraju. Tego typu rozwiązania już nie mają miejsca w społeczeństwach demokratycznych, liberalnych, otwartych, wielokulturowych, gdyż nie ma w nich możliwości podporządkowania wszystkich podmiotów edukacji jej jednej wizji. W Polsce znany jest z wdrażania w okresie PRL modelu szkoły wychowującej Heliodora Muszyńskiego. On sam mówił i pisał o swoim eksperymencie po latach, że nie wolno obciążać odpowiedzialnością jego – jako partyjnego uczonego – za patologiczne następstwa wdrażania eksperymentu w całym kraju (Muszyński, 1994). Ten jednak model

centralistycznego narzucania reform w szkolnictwie przeżywa renesans w tzw. demokracjach autorytarnych, dyrektywnych, w których rządzący usiłują wdrażać zmiany w strategii „top-down”, odgórnie sterując ich wdrażaniem, sprawując nad nimi kontrolę i lekceważąc diagnozy uczonych wskazujące na niską wartość etatystycznej i centralistycznej polityki oświatowej (Śliwerski, 2013a, 2015a).

3. Model interakcyjny sprowadzający się do stałej współpracy, komunikacji dialogicznej uczonych z władzą, w wyniku której dochodzi do rozwiązywania parcjalnych problemów oświatowych, wdrażania w różnym zakresie innowacji (Śliwerski, 1992, 1995, 1998a, 1999, 2001a, 2001b, 2007a, 2007b).
4. Model polityczny – o specyficznym związku między sprawującymi władzę a służalczo powiązаныmi z nimi uczonymi, który jest określany mianem „pijak-laternia”. Rządzący wykorzystują naukę do własnych celów politycznych, propagandowych, podpierając się przygotowanymi w tym celu wynikami badań. W latach 2009–2015 miało miejsce zastosowanie tego modelu do wymuszenia przez koalicyjny rząd Platformy Obywatelskiej i Polskiego Stronnictwa Ludowego obniżenia wieku obowiązku szkolnego przy zmanipulowaniu wyników badań w tym zakresie, jakie prowadził podporządkowany resortowi edukacji Instytut Badań Edukacyjnych (Śliwerski, 2013b, 2015b, 2015c).
5. Model taktyczny polegający na odraczaniu przez rządzących decyzji o konieczności zmian w oświacie, które jest uzasadniane tzw. brakiem posiadania przekonujących danych i wyników badań naukowych. To związek uczonych i polityków sprowadzany do uzasadnionej beczynności. Znacznie trafniej wyraża swoistość i inną jeszcze jego odmianę Kwieciński, kiedy nadaje mu miano modelu „gry kooperacyjnej przeciw naturze”. „Oto „uczestnicy” tej gry przeciwko naturze nie tylko mają niską gotowość samoodnowy i współpracy ze sobą, lecz każdy z nich zredukowany jest do poziomu... nieistnienia! Nie ma systemu pedagogiki naukowej, zniszczono infrastrukturę polskiego szkolnictwa, administracja oświatowa – wielostronnie uzależniona – jest własną fasadą, a władza oświatowa jest rozbudowana, ale... nie ma władzy. Są to zatem byty realne, ale zarazem są to systemy funkcjonalnie urojone, podtrzymujące własne istnienie na tym poziomie i umacniające taki stan pozostałych uczestników „gry kooperacyjnej” (Kwieciński, 2011a, s. 31–32).
6. Model oświeceniowy – polegający na roli nauki w udostępnianiu społeczeństwu i rządzącym wiarygodnych naukowo wyników badań, które pozwalają na identyfikowanie problemów, przebiegu pewnych procesów

i ich następstw. Obie strony – rządzący i uczeni wzajemnie się szanują, ale i nie zobowiązują do konieczności podejmowania określonych decyzji czy rozwiązań. Ten model jest najsilniej realizowany w polskiej nauce przez uczonych niezależnie od władzy prowadzących rzetelne badania naukowe i publikujących raporty (Kupisiewicz, 2012a,b; Śliwerski, 2012a; Cze-repaniak-Walczak, 2013; Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013; Gajdzica, 2013; Nikitorowicz, 2013; Siemieniecki, 2013; Szempruch, 2013; Szymański, 2013; Wysocka, 2013; Klus-Stańska, 2014; Cichosz, 2014; Konopczyński, 2014; Murzyn, 2014; Nowakowska-Siuta, 2014; Chrzanoska, 2015; Kwiatkowska, 2015; Śliwerski, 2015a; Ambrozik, 2016).

7. Model łączący w sobie podejście interakcyjne z oświeceniowym – mógłby mieć miano hybrydowego, bowiem w jego ramach rolą uczonych jest poszerzanie wiedzy, świadomości i uwrażliwianie uczestników debaty politycznej na tematy oświatowe, sprzyjając poszerzaniu horyzontów jej uczestników (Kwieciński, 1982, 1992, 2000, 2011a,b; Przyszczypkowski, 2012).

Przywołany w studium Janowskiego badacz polityk oświatowych Martin Trow preferuje model interakcyjny jako najbardziej skuteczny i wartościowy dla rządzących, społeczeństwa i uczonych. W Polsce upominał się o synergiczne podejście do polityki oświatowej bazującej na racjonalnej współpracy rządzących z badaczami, ale i uwzględniającej potrzeby podmiotów zmian edukacyjnych Zbigniew Kwieciński, kiedy pisał na początku lat 80. XX wieku o modelu planowej zmiany kooperacyjnej w jej pozytywnym wariancie. Jest on możliwy wówczas, gdy gotowi są do współdziałania na rzecz edukacji jako dobra wspólnego wszyscy partnerzy „[...] «gry kooperacyjnej» do uczestnictwa w budowaniu oświaty demokratycznej i humanistycznej, do wytworzenia i udziale w ruchu społecznym taką oświatę konstruującym. Wszyscy partnerzy współdziałają ze sobą: nauka z praktyką, administracja z nauką, praktyka z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władza” (Kwieciński, 2011a, s. 30).

Być może powód zanikania badań prognostycznych, makropolitycznych wynika z faktu, że wymagają one od uczonych interdyscyplinarnego podejścia do problematyki oświaty, gdyż ta nie może być zredukowana tylko i wyłącznie do wąsko rozumianej pedagogiki szkolnej, w tym pedeutologii. Zdaniem Janowskiego badacze „[...] powinni umieć zobaczyć problem nie z punktu widzenia dyscypliny naukowej, ale z punktu widzenia działacza decydenta, natomiast do rozpatrywania problemu powinni użyć narzędzi badawczych, których decydent nie ma” (Janowski, 2000, s. 22) Niestety, w Ministerstwie Edukacji Narodowej w grupie doradców politycznych, jak i na stanowiskach kierowniczych departamentów, które w nazwie mają strategię czy politykę

rozwoju edukacji, nie zatrudnia się specjalistów o szerokim profilu wykształcenia, ale profesjonalistów w zakresie *public relations*.

Rządzącym wydaje się, że polityką oświatową można zarządzać informacyjnie, propagandowo, by uzyskać dla niej akceptację, która bardzo szybko może i przekształca się w opór i jej kontestację. „Tendencja do budowania alternatywnych scenariuszy rozwoju edukacji jest racjonalną reakcją na niepewność co do przyszłości. Scenariusze pozwalają poprzedzić mentalnie konsekwencje prądów zarysowujących się w społeczeństwie i związanych z nimi decyzji edukacyjnych. Budowanie scenariuszy jest więc próbą «zaglądania w przyszłość» po to, by dopiero na podstawie przeanalizowanych wariantów scenariuszy móc stwierdzić, który stan rzeczy jest najbardziej pożądany i dopiero potem przystępować do planowania kroków do niego wiodących” (tamże, s. 11).

Ważne jest budowanie scenariuszy rozwoju oświaty w taki sposób, by nie pomijać w nich drażliwych problemów oraz w wyostrzony nawet sposób pokazywać potencjalne skutki wdrożenia ich w życie. „Scenariusze ukazują, że nie można mieć w edukacji wszystkiego naraz dla wszystkich, że pewne wybory są konieczne, że za wyborami kryją się interesy określonych grup społecznych” (tamże). Janowski zwraca uwagę na niesłuchanie ważną kwestię zatroszczenia się przez przedstawicieli nawet przeciwstawnych partii politycznych o konsensus wokół spraw edukacji w kraju. Niewątpliwie są sprawy, w przypadku których „[...] leniwe niezauważanie różnic ułatwia tworzenie pozornego konsensusu niezainteresowanych, natomiast dobre zdefiniowanie różnic pozwala jasno określić pole, na którym ludzie z różnych partii politycznych są w stanie razem współtworzyć przyszłość” (tamże). Dlatego niesłusznie sprawujący władzę, jak i opozycja, usilnie udowadniają sobie, kto jest ważniejszy, silniejszy, sprawniejszy, zasługujący na wpisanie go do historii reform oświatowych, kto przeprowadzi własne rozwiązania wbrew czyjejs akceptacji. Trafnie brzmi określenie „nonpartizan” lub „bipartizan”, które przywołuje z amerykańskiego dyskursu publicznego w sprawach edukacyjnych Janowski jako wskazujące na rodzaj postaw przeciwników politycznych na rzecz zajęcia, mimo wszystko, wspólnego stanowiska.

Szkoda, że sprawujący władzę politycy oświatowi nie są w stanie wyjść poza perspektywę własnego programu politycznego, który nie jest przecież akceptowany przez cały naród, chociaż ma demokratyczną legitymizację. Przenoszenie jednak pewnych rozwiązań oświatowych wprost z USA, Wielkiej Brytanii czy innych wysokorozwiniętych gospodarczo państw OECD jest o tyle nieuzasadnione i pozbawione racji merytorycznych, a także organizacyjnych, że Polska ma w przypadku ustroju szkolnego wciąż centralistyczny system szkolny. To oznacza, że niedokończona reforma samorządowa, bo tylko częściowo włączająca organy władzy terytorialnej do współzarządzania

instytucjonalną edukacją, zawsze będzie odrzucać „przeszczep” obcych ustrojowo idei i rozwiązań. Skoro w większości państw OECD główna odpowiedzialność za kształt oświaty spoczywa na władzach samorządowych, to nie można oczekiwać, że sterowane przez rząd szkolnictwo nie odrzuci takiego przeszczepu. Jakie problemy edukacyjne ma Ameryka Północna, a które są treściowo (ideowo) tożsame z posiadanymi przez nasz kraj? Można na podstawie studium Janowskiego (2000) wyłonić kilka takich kwestii:

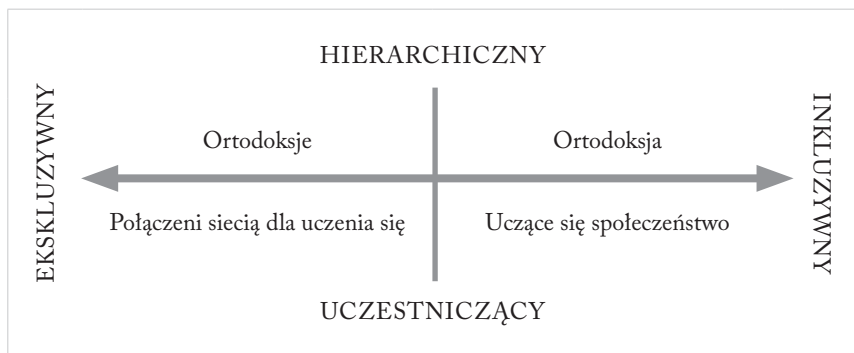
1. Zaangażowanie władz i społeczności lokalnych w edukację.
2. Wyrównywanie szans oświatowych.
3. Integracja niepełnosprawnych w szkołach masowych.
4. Edukacja domowa.
5. Kształcenie nauczycieli.
6. Likwidacja analfabetyzmu.
7. Znaczenie rozwoju edukacji dla rozwoju gospodarczego kraju.
8. Problemy ekologiczne.

To, z czym nie możemy sobie poradzić od początku transformacji ustrojowej, to postrzeganie edukacji w perspektywie wykraczającej poza interesy obozu rządzącego. Ustawicznie powraca pytanie, czy podejmowana przez rządzących polityka oświatowa wynika z prognozowania oświatowego i planowania zadań, w tym zmian czy nowych regulacji z tego właśnie punktu widzenia. Janowski przedstawia pięć modeli planowania w zależności od tego, co jest podstawą dla tego procesu, jej fundamentalnym źródłem i przesłanką:

1. Model oparty na ekstrapolacji – planowanie polega przede wszystkim na ekstrapolacji w przyszłość zjawisk przeszłych i aktualnie istniejących.
2. Model oparty na projekcji demograficznej – planowanie polega przede wszystkim na dostosowaniu szkolnictwa do przyszłych zjawisk demograficznych.
3. Model oparty na tendencji do zaspokajania zapotrzebowania na siłę roboczą – planowanie oświaty jest podporządkowane głównie temu czynnikowi.
4. Model, zgodnie z którym poszukuje się związku między nakładami na kształcenie a przewidywanymi w przyszłości korzyściami, jakie może osiągnąć człowiek odpowiednio wykształcony.
5. Model określany jako „zapotrzebowanie społeczne” – planista posługując się tym modelem, ocenia zapotrzebowanie na edukację ze względu na rozpoznawane lub przewidywane potrzeby społeczne, szersze niż wykorzystanie wykształcenia do pracy zawodowej, np. chęć zwiększenia jedności narodowej czy chęć wyrobienia ogólnospołecznego ruchu proekologicznego itp. (Janowski, 2000, s. 18).



Referując scenariusze przyszłości edukacji z perspektywy początku XXI wieku za Global Business Network/National Education Association, Janowski egzemplifikuje je czterema podejściami czy – jak to sam określa – narracjami, jakie można wpisać w pola przecinających się dwóch osi polityk oświatowych: orientacja na ekskluzję lub inkluzję oraz orientacja na demokrację hierarchiczną/autorytarną a partycypacyjną, uczestniczącą. Ilustruje to schemat 1.



**Schemat 1.** Scenariusze przyszłości edukacji wg GBN/NEA  
Źródło: Janowski, 2000, s. 52

Z perspektywy amerykańskich doświadczeń i studiów nad polityką oświatową w USA polska reforma ustrojowa szkolnictwa w 1999 roku nie została ani wprowadzona, ani wpisana w jakąkolwiek dalekowzroczną wizję czy strategię. „Podnoszenie poziomu wykształcenia stanie się pewnie głównym zadaniem państwowych i samorządowych organów władzy w pierwszej ćwierci XXI wieku. Ten rozwój kształcenia się będzie oczywiście wspierany przez nowoczesne techniki informatyczne, żadna jednak technika nie zastąpi nauczycieli” (tamże, s. 171). Konieczne jest – zdaniem Janowskiego – prowadzenie studyjnych badań nad przewidywaną i/lub pożądaną przyszłością edukacji, by jej absolwenci potrafili poradzić sobie z nieprzewidywalnymi w toku ich kształcenia zmianami i zdarzeniami w kraju. Trzeba bowiem umieć „zaglądać w przyszłość”, by odczytywać prawdopodobne tendencje zmian w polskiej edukacji, dokonywać właściwych wyborów teleologicznych kształcenia i wychowania ze względu na kulturę narodową i potrzeby indywidualne obywateli naszego państwa. W tym wszystkim potrzeba nie tylko rządzącym, ale i pedagogom więcej pokory, by nie traktować bezwzględnie wyników badań i nadmiernie ich nie generalizować. Musi też dojść do ukształtowania się suwerennej polityki oświatowej w regionach, by mogła ona skutkować większą



autonomią każdej placówki edukacyjnej i jej nauczycieli, wychowawców oraz kadr kierowniczych.

Podobny problem z badaniami komparatystycznymi o charakterze makropolitycznym oraz włączaniem się uczonych w reformy systemowe szkolnictwa mają Słowacy. Štefan Porubský postanowił analizować reformy szkolne na Słowacji w kontekście historyczno-komparatystycznym, czyniąc punktem odniesienia dla tej analizy system edukacyjny Wielkiej Brytanii (Porubský, 2012). Kwestie reform szkolnych w ostatnich latach stały się kluczowe w rozwiniętych gospodarczo państwach świata właśnie ze względów ekonomicznych i politycznych, a nie pedagogicznych. Dlatego Porubský sięgnął do polityki edukacyjnej Wielkiej Brytanii, by na tej podstawie badać zmiany edukacyjne we własnym kraju. Nie można nie przyznać mu częściowo racji, skoro angloamerykański dyskurs oświatowy stał się głównym czynnikiem polityki reform edukacyjnych w skali globalnej. Odczuwamy swoistego rodzaju presję, jaką wywierają międzynarodowe instytucje na rozwijające się systemy oświatowe w krajach posttotalitarnych, także Europy Środkowo-Wschodniej. Trzeba zatem w ustalaniu prawidłowości i rozwiązań prawnych systemów szkolnych w poszczególnych krajach zwracać uwagę na to, jak ulegają one globalnym trendom, w takich chociażby obszarach jak np. strategie rozwoju edukacji, stanowienie celów zmiany, wartości, zasady finansowania szkolnictwa czy stymulowanie działań podmiotów edukacyjnych oraz sposobów sprawowania nad nimi kontroli.

W tym przypadku autor rozprawy wykorzystuje do swojej analizy podejście czeskiego pedagoga Jaroslava Kalousa, który zaproponował do tego typu badań dwa kryteria analityczne (Kalous, 2009, s. 759):

- 1) analizę polityki oświatowej w aspekcie wyłączającym wartości, a więc podejmującą kwestie procesów edukacyjnych, ich aktorów i instytucjonalnych, legislacyjnych oraz ekonomicznych interesów w szerszym kontekście politycznym;
- 2) analizę warstwy normatywnej (determinowanej wartościami), orientującą badacza na projekty polityki oświatowej różnych jej podmiotów oraz uwzględnianie w edukacji interesów publicznych.

Bezkrytycznie jednak przyjęty za Kalousem rozdział sfer badań w polityce oświatowej jest nielogiczny, gdyż nie da się wyłączyć w obu, nawet tak wyróżnionych obszarach, kontekstów aksjologicznych reform oświatowych. Prawo oświatowe jest przecież ewidentnym nośnikiem określonych wartości, podobnie zresztą jak ekonomia ze swoimi instrumentami wpływu na zarządzanie warunkami życia społeczeństwa (zob. Melosik, 2013). Porubský postanowił w swoim podejściu badawczym uwzględnić oba wymiary analiz polityki edukacyjnej na Słowacji, poszerzając je o pedagogiczne aspekty badań

ze szczególnym uwzględnieniem antropologii pedagogicznej. W tym przypadku odwołuje się do rozpraw słowackiej filozof wychowania, dla której „[...] pedagogika jest nauką o człowieku w sytuacjach edukacyjnych sprzyjających osiągnięciu przez niego pożądanego poziomu rozwoju osobowości. W związku z powyższym priorytetem edukacji i procesów edukacyjnych (kształcenia i wychowania) nie może być redukcja człowieka do kategorii «inwestycji», która miałaby zwiększać jego wartość na rynku pracy” (Porubský, 2012, s. 8). Tak więc głównym problemem badawczym dla tego autora staje się pytanie: Co jest założeniem edukacji z punktu widzenia antropologicznie podstawowych wzorów myślenia? Przedmiotem analiz czyni zatem przede wszystkim politykę w obszarze konstruowanych podstaw programowych kształcenia, które są następstwem uwzględnienia w realiach edukacji szkolnej czynników historycznych, kulturowych, pedagogicznych, filozoficznych, politycznych, ideologicznych i społeczno-ekonomicznych (tamże, s. 8–9).

W moim przekonaniu niezwykle wartościowa może okazać się w badaniach polityki oświatowej amerykańska koncepcja Tyllvan Geela, dla którego istotnym problemem w polityce edukacyjnej jest ustalenie, co jest w szkolnictwie interesem publicznym, społecznym i kto tak naprawdę jest najbardziej uprawniony do tego, by go definiować. Bostoński naukowiec proponuje 10 zasad, które wchodzi do gry rozstrzygającej o podziale w szkolnictwie owej legitymizacji. Są to:

- 1) paternalizm – odpowiedzialność dorosłych za wychowywanie dzieci i chronienie ich przed zagrożeniami;
- 2) prawa rodziców – wychowywania własnych dzieci;
- 3) interes społeczny w wychowywaniu dobrych obywateli;
- 4) wolność i demokracja oraz odwoływanie się do tych podstawowych wartości w trakcie wspierania lokalnych wpływów i ochrony mniejszości;
- 5) zasada partycypacji uwydatniająca, że każdy, kogo dotyczy określone rozstrzygnięcie, ma prawo uczestniczenia w procesie decyzyjnym;
- 6) odpowiedzialność państwa za kształcenie, która zabrania rezygnacji z powinności oferowania kształcenia;
- 7) ogólny interes w wyrażaniu preferencji przez identyfikującą się geograficznie lokalną społeczność, w której nawiązywane są relacje społeczne;
- 8) równość jako podstawowa wartość polityczna często używana do usprawiedliwienia państwowej interwencji w szkolnictwie;
- 9) efektywność – zasada legitymizująca prawo specjalistów do tworzenia odpowiednich warunków dla maksymalizacji uczenia się i minimalizowania związanych z tym nakładów;
- 10) apolityczność szkolnictwa – zasada stosowana dla usprawiedliwienia profesjonalno-administracyjnych działań (Kalous, 2009, s. 761).

Uwzględnienie tych przesłanek jest pochodną przecinających się osi sporów dotyczących roli lokalnej kontroli *vs* kontrola centralna, a więc związanych z poziomem decentralizacji lub centralizacji oraz sporów między profesjonalistami a obywatelami o konieczne kompetencje, co wiąże się dzisiaj z realizacją demokracji uczestniczącej. Analiza globalizacji i jej następstw dla edukacji jako przesłanki do badań makropolitycznych została podjęta także przez profesor z tego samego uniwersytetu Beatę Kosową (2013). Zainteresowała się ona zwłaszcza tak negatywnymi ich przejawami, jak: nierównomierność podziału bogactwa między państwami i wewnątrz nich przy maksymalizacji zysków; możliwość korumpowania władzy i wpływania na politykę przez najbogatszych inwestorów; rozkład naturalnych społeczności lokalnych i narodowych; rozrost nieodpowiedzialności anonimowych i ponadnarodowych korporacji, których inwestycje są szkodliwe ekologicznie; wzrost napięć społecznych oraz totalna ekonomizacja życia społeczeństw. Czy polscy politycy oświatowi podejmą współpracę z nauką, by edukacja publiczna była wartością wspólną całego społeczeństwa, czy może zwycięży motyw potraktowania szkolnictwa jako wartości dodanej... dla rządzącej partii politycznej?

### Zakończenie

Współczesna edukacja staje przed fenomenem rozwijanych sztucznych inteligencji, które są wynikiem także sztucznego uczenia się, a więc procesu będącego wytworem inteligentnych maszyn. Zanim te jednak zaczną działać na szerszą skalę, ktoś musi je nauczyć, wpisać w ich program działania, jak mają to robić. „Sztuczna inteligencja stopniowo przenika do naszego życia, a prędzej czy później nadejdzie taki dzień, kiedy będziemy mogli wchodzić w interakcje z maszynami o takim samym poziomie kreatywności, percepcji i inteligencji emocjonalnej jak istota ludzka” (Belda, 2015, s. 139). Porażająca i dystansująca młode pokolenia od zmieniającego się świata dominacja klasycznej, formalistycznej, autorytarnej, sterowanej centralistycznie edukacji w polskim szkolnictwie reprodukuje sztuczne uczenie się, ale nie to, które jest konieczne w postnowoczesnym świecie (tamże). Nasi uczniowie nie będą nie tylko tworzyć sztucznej inteligencji, korzystać z jej usług, ale i jej rozumieć, jeśli tak dalej będą kształceni w naszych szkołach. Jak długo jeszcze będziemy udawać, że świat nowych technologii, urządzeń, wiedzy nas nie interesuje, nie obchodzi albo że jest nam niedostępny? Czy rzeczywiście nadal mamy kształcić kadry do prostych zawodów, dla skolonizowanego przez globalne korporacje rynku pracy? Kiedy nastąpi rewolucja nie tylko w metodach kształcenia i uczenia się,

lecz także w polityce zarządzania szkolnictwem, która jest destrukcyjna dla polskiego narodu i społeczeństwa, bo reprodukuje w nim radarowe osobowości, zniewolone umysły, konformistów i cynicznych graczy politycznych.

Potrzebujemy bardziej innowacyjnej edukacji, która będzie generować obok klasycznej, także inny tok i jakość procesu uczenia się. Jak trafnie upomina się o to Stanisław Dylak – ważne jest nie tylko to, czego się uczymy, ale i w jaki sposób. Nie można orientować kształcenia jedynie czy przede wszystkim na opanowanie wiedzy zadanej, narzuconej uczącym się oraz poddawanie jej zapamiętania odpowiednim sprawdzianom kontrolnym. Konieczne jest sukcesywne odchodzenie od linearnej reprodukcji podawanej wiedzy na rzecz stymulowania uczniów do bycia architektami oraz współsprawcami własnej mądrości i kompetencji. „Życie nie wymaga od nas odpowiadania na pytania testowe, życie wymaga od nas odpowiadania na pytania problemowe, ale przede wszystkim identyfikowania problemów i ich rozwiązywania. To jest kierunek dla współczesnej szkoły” (Dylak, 2013, s. 57).

Powinniśmy kształcić dzieci i młodzież do życia w społeczeństwie i sytuacjach ryzyka, niepewności, a nie pewności i niezawodności. W codziennym świecie naszego życia nic nie jest tylko białe lub czarne, dlatego „[...]zmienne logiki rozmytej nie zawierają wartości «prawdziwych» lub «fałszywych», ale rzeczywistą wartość od 0 do 1, gdzie «1» oznacza wartość «prawdziwą», a «0» fałszywą” (Belda, 2015, s. 87). Tymczasem wciąż kształcimy dzieci i młodzież liniowo, tradycyjnie, w systemie wystandaryzowanego proceduralnie, ukrytego selekcjonowania oraz wykluczania części z nich z szans na osiągnięcie życiowego sukcesu. Nadal jako obywatele, w tym także naukowcy, pozwalamy rządzącym na nieprzystający do zmian i osiągnięć nauki centralizm oświatowy oraz ideologiczny etatyzm szkolnictwa rzekomo publicznego, który podtrzymuje system kształcenia sprzed co najmniej 30 lat (Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015). Możemy, rzecz jasna, nadal tylko badać diagnostycznie, by znaleźć odpowiedź na pytanie, co ma miejsce i jak jest w polskim szkolnictwie, nie przejmując się tym, z czego to wynika i do czego to może prowadzić oraz jak dalece nie przystaje to do zmian ponowoczesnego świata.

## Bibliografia

- Ambrozik, W. (2016). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Belda, I. (2015). *Umysł, maszyny i matematyka. Sztuczna inteligencja i wyzwania, które przed nią stoją*. Tłum. A. Szybiak-Głowaty. Toruń: RBA.

- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cichosz, M. (2014). *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (red.) (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dolata, R. (2016). *Wygazzone pokolenie? Z prof. dr. hab. Romanem Dolatą, pedagogiem z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Badań Edukacyjnych, rozmawia Halina Drachal*. <http://www.glos.pl/node/15686>; data odczytu: 18.09.2016.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (2013). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Gajdzica, Z. (red.) (2013). *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Janowski, A. (2000). *Szkola obywatelska – Amerykańskie doświadczenia – Polskie potrzeby*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Kalous, J. (2009). Teorie vzdělávací politiky. W: J. Průcha (red.), *Pedagogická Encyklopedie* (s. 763–767). Praha: Porátal s. r. o.
- Klus-Stańska, D. (red.) (2014). *(Anty-)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konopczyński, M. (2014). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kosová, B. (2013). *Filozofické a globalne súvislostiedukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta.
- Kupisiewicz, Cz. (2012a). *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kupisiewicz, Cz. (2012b). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowska, H. (red.) (2015). *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (2015). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwieciński, Z. (1982). *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach osiemdziesiątych*. Warszawa: LSW.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy - Ślady - Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2011a). *Cztery i pół. Preliminaria – Liminaria – Varia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwieciński, Z. (2011b). *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia. Nad przestankami odrodzenia edukacji w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży w niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik, Z., Śliwerski, B. (red.) (2010). *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Murzyn, A. (2014). *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Muszyński, H. (1994). *Pedagogika polska na przełomie dwóch formacji społecznych*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 36–46). Warszawa: PTP.
- Nikitorowicz, J. (red.) (2013). *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowakowska-Siuta, R. (2014). *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowakowska-Siuta, R., Śliwerski, B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Piekarski, J., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Porubský, Š. (2012). *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w)edukacji*. Poznań: WN UAM.
- Siemieniecki, B. (2013). *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymański, M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerska, W., Śliwerski, B. (1991, wyd. II 2008). *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (red.) (1992, II wyd. zmienione 1993). *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1993, wyd. II 2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (red.) (1995, wyd. II 2000). *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1996, wyd. II 2008). *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1998, wyd. II 2008). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (red.) (1998a). *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (red.) (1999). *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



## O makropolitycznych modelach badań oświatowych, ich wdrażaniu i projektowaniu

---

- Śliwerski, B. (2001a, wyd. II 2008). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2001b). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Śliwerski, B. (red.) (2001c). *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (red.) (2007a). *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (red.) (2007b). *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp.
- Śliwerski, B. (2012a). *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2012b). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2013a). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2013b). Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP. W: M. Dudzińska, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 103–130). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2015a). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2015b). Jak makropolityka oświatowa niszczy polską szkołę. W: R. Pęczkowski (red.), *Mała szkoła w przestrzeni edukacyjnej* (s. 17–37). Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Śliwerski, B. (2015c). Polityczne uwarunkowania „bolszewizmu” w etatystycznej polityce oświatowej III RP. *Horyzonty Wychowania*, 14 (31), 15–47.
- Wysocka, E. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



## Teoria reprezentacji społecznych w badaniach zmiany szkoły – możliwe zastosowania

### Wprowadzenie

W obliczu permanentnej zmiany świata wokół nas „zmiana” staje się centralną kategorią opisu edukacji. Usytuowanie problematyki zrozumienia szkoły w kontekście dynamicznych zmian kulturowo-społecznych rzeczywistości sprzyja umiejscowieniu badań w teoretycznej i empirycznej optyce charakterystycznej dla teorii reprezentacji społecznych (dalej: TRS). Może bowiem pomóc wypracować modele zmiany i zobaczyć, gdzie można dostrzec jej zapowiedź, albo przeciwnie: w którym obszarze zachowane zostało *status quo*, a nawet gdzie nastąpił regres – jeśli przyjąć rozumienie zmiany za Piotrem Sztompką (2005, s. 33–34). TRS pozwala uchwycić społeczny charakter zmian edukacyjnych oraz w stosunkowo jasny sposób ujawnić najistotniejsze elementy „myślenia” o szkole (i innych badanych obiektach). Odsłonięcie reprezentacji społecznych szkoły pokazuje, jakimi schematami myślowymi, jakimi stereotypami posługują się badani (np. przyszli nauczyciele, nauczyciele, wykładowcy, uczniowie, rodzice, politycy) w myśleniu o niej.

Celem mojej wypowiedzi jest pokazanie, jak można w wykorzystać TRS do badania zmiany szkoły. Koncepcja ta wydaje się w tym wypadku dobrą bazą zarówno teoretyczną, jak i metodologiczną, ponieważ z jednej strony pozwala w uporządkowany sposób opisać, jak wiedza społeczna jest podzielana, transmitowana oraz przekształcana w kontekście edukacji, a z drugiej – w ramach TRS wypracowano różne podejścia

empiryczne odpowiadające różnym podejściom teoretycznym w badaniach nad edukacją<sup>1</sup>, co stwarza duże możliwości analiz i interpretacji w nowych kontekstach.

Posiłkując się konstatacją wyrażoną przez Mirosława J. Szymańskiego (2014, s. 11) o tym, że „prawdziwa reforma polskiej edukacji jest dopiero przed nami”, uważam, że nadal należy pracować badawczo nad wielowątkową i złożoną problematyką zmiany szkoły, korzystając z nowych narzędzi koncepcyjnych, a do takich zaliczam TRS. Sądzę, że teoria ta i wypracowane w jej ramach różne koncepcje (zob. tabela 1) stwarzają obiecującą perspektywę otwarcia kolejnych możliwości badania szkoły, które w ostatecznym rozrachunku sprzyjać będą lepszemu jej rozumieniu. Nie wątpię także, że dają nadzieję na uzyskanie rzetelnego obrazu szkoły, obrazu „tu i teraz” – zdajemy sobie przecież sprawę z temporalnego charakteru każdego projektu badawczego podejmowanego w związku z badaniem „szkoły” (w szerokim znaczeniu), z kulturowego i historycznego uwarunkowania zmienności jej wizerunku czy też właśnie – reprezentacji społecznych.

## Teoria reprezentacji społecznych

TRS funkcjonuje w nauce dopiero pół wieku. Mimo stosunkowo krótkiego czasu, jeśli chodzi o operowanie teorią naukową, w tym okresie powstało wiele różnych podejść, odmian TRS. Sprzyja temu sugestia twórcy tejszej koncepcji, Serge’a Moscovicio, aby TRS była teorią otwartą, ciągle zmieniającą się, doskonałą przez kolejne pokolenia badaczy w reakcji na nowe koncepcje, metody badawcze, pojawianie się nowych fenomenów. Została ona wprowadzona w życie i sprawdzona na przestrzeni lat w wielu badaniach empirycznych. Obecnie publikowanych jest coraz więcej artykułów i monografii na temat TRS, z których należy wymienić przede wszystkim książki *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (Chaib, Danermark, Selander, 2011) i *The Cambridge*

---

<sup>1</sup> Używam świadomie terminu „edukacja”, a nie „pedagogika”, ponieważ rozwój teoretyczny i empiryczny TRS miał miejsce w zachodnioeuropejskich instytucjach naukowych, które właściwie nie znają pojęcia „pedagogika”, eksponują natomiast badania nad „edukacją”. Pedagogiką zajmują się społeczności naukowe zorganizowane w instytucjach zawierających w nazwie „edukację”, „nauki społeczne”, „nauki humanistyczne”, ale nie „pedagogikę”. Ostatnio zwracał na to uwagę np. Lewowicki (2016, s. 8).

*Handbook of Social Representations* (Sammut i in., 2015)<sup>2</sup>, a także czasopismo „Papers of Social Representations”.

Rozwój teoretyczny omawianej koncepcji związany jest głównie z psychologią poznawczą, psychologią społeczną, socjologią, z badaniami prowadzonymi w kontekście edukacji (także zdrowia i mediów), w tym procesie uczenia się i transformacji wiedzy. W znacznym stopniu przyczyniły się one do zrozumienia procesu zmiany, w szczególności reprezentacji społecznych i wiedzy społecznej jako takiej. Od początku w centrum zainteresowania Moscoviciego była relacja między naukowymi formami wiedzy a wiedzą zdroworozsądkową, jaka powstaje w życiu codziennym. Badanie przez niego efektu społecznego rozpowszechniania teorii psychoanalitycznej umożliwiło identyfikację dialektyki istniejącej między przekształceniami zdrowego rozsądku poprzez kontakt z wiedzą naukową, transformacji wiedzy naukowej po jej wnikięciu do sfery publicznej i jej przywłaszczeniu przez badanych (więcej na ten temat w: Trutkowski, 2000; Krasuska-Betiuk, 2014, 2015a).

Szczególne znaczenie w ramach TRS przypisuje się „aspektom strukturalnym reprezentacji, ich ugruntowaniu w historii i kulturze, konsensualnej bezwładności/inercji zapewniającej ich wymianę i trwałość w grupach społecznych” (Jodelet, 2011, s. xvi). Taka charakterystyka TRS sprawia, że zainteresowanie tą teorią dla wyjaśniania czy interpretowania zjawiska zmiany szkoły lub też zmiany elementów systemowych w szkole wydaje się uzasadnione. Jako podstawę badań stawia bowiem relację między konserwacją a zmianą – status przekazywania tradycji pokazywany jest w opozycji do zmiany kulturowej. TRS daje możliwość badania procesu transformacji wiedzy o szkole (różnych fenomenów związanych ze zmianą, jej nieadekwatnością kulturową, stagnacją itp.), pozwala na dokonanie oglądu roli, jaką odgrywają społecznie tworzone wspólne reprezentacje, zastanowienia się nad tym, czy są one moderatorami zmiany czy też tworzą bariery w procesach rozumienia i przyswajania wiedzy naukowej, eksperckiej.

---

<sup>2</sup> W tych monografiach można znaleźć podstawowe informacje o metodach badania reprezentacji społecznych, na co w tym tekście nie będzie miejsca. Wraz z Martą Krasuską-Betiuk problematykę metod badania reprezentacji społecznych opracowaliśmy w artykułach *Teoria reprezentacji społecznych Serge'a Moscoviciego. Jakościowe metody zbierania i analizowania danych* oraz *Przegląd badań reprezentacji społecznych obiektów i zjawisk edukacyjnych* (wkrótce ukażą się w czasopiśmie *Przegląd Badań Edukacyjnych*).

## Czym są reprezentacje społeczne?

Przez „reprezentację” rozumie się strukturę mentalną konstruowaną w umyśle (a ujawnianą m.in. w języku, działaniach, codziennych rytuałach), odpowiadającą realnemu obiektowi zewnętrznemu (przedmiot, zjawisko, proces itp.), ale nie o charakterze obiektywnym, lecz przyczynowym i intencjonalnym. Z punktu widzenia podmiotu poznającego zasadniczym celem konstruowania reprezentacji „nie jest wykonanie mentalnej kopii badanego/doświadczanego obiektu, [...] nie ma ona charakteru oglądu obiektywizującego, lecz jest ściśle związana z intencją podmiotową, wyrażaną za pomocą sądów i przekonań” (Searle, 1995, s. 231). Kategorię „reprezentacje” wykorzystuje się w wyjaśnieniach aktywności poznawczych. Pozwala ona je opisywać, przewidywać i zmieniać. Można bowiem oddziaływać na czyjeś reprezentacje (np. za pomocą nowych doświadczeń oraz nowych informacji i sposobu ich interpretacji), aby zmienić jego działanie (Wagner, 2015). Podstawową cechą reprezentacji jest to, że są one nieuświadomiane, co wiąże się z ich odpornością na zmiany. W związku z tym za ważne (dla zmiany) uznaje się kontrolowanie błędnych czy też nieaktualnych reprezentacji na każdym etapie edukacji (także dorosłych). Celem edukacji jest bowiem wyeliminowanie przetrwałych, potocznych reprezentacji, nieadekwatnych do współczesnej wiedzy (Özsoy, 2012).

Reprezentacje społeczne, według Moscoviciego (1988, 2000), dotyczą szczególnego typu wiedzy, którą można nazywać wiedzą świecką/potoczną (ang. *lay-knowledge*), zdroworozsądkową (ang. *common sense knowledge*), codzienną, stereotypową, a nawet naiwną. Specyfika tego rodzaju wiedzy tkwi w społecznym charakterze procesów jej wytwarzania. Od początku istnienia TRS skupiała się na analizowaniu relacji między wiedzą naukową/akademicką i wiedzą ujawniającą się w życiu codziennym, czyli dyfuzją (transmisją) wiedzy naukowej oraz jej transformacją po przeniknięciu do sfery publicznej. Badacze zajmujący się konceptualnie TRS stworzyli definicję reprezentacji społecznych, która w bardziej obrazowy sposób ujmuje ich charakter: „społeczna reprezentacja jest zjawiskiem kolektywnym, odnoszącym się do społeczności, które jest współkonstruowane przez jednostki podczas ich codziennych działań i rozmów. [...] Zamiast wyobrażania sobie reprezentacji [jako zjawiska rezydującego] *wewnątrz* umysłów, lepiej jest wyobrazić je sobie [jako zjawisko rezydujące] *między* umysłami, przypominające baldachim utkany z połączonych ludzkich rozmów i działań. W skrócie, „społeczna reprezentacja jest zespołem myśli i uczuć, wyrażanych w jawnych i werbalnych zachowaniach aktorów, który konstytuuje obiekt dla grupy społecznej” (za: Trutkowski, pdf, s. 13).

Według Moscoviciego (2000, s. 153), reprezentacje społeczne mają złożony charakter, są skomplikowane i holistyczne. Mogą one być traktowane jako teorie, sieć pojęciowa, koncepcje/idee, metafory i obrazy, które zawierają emocje, postawy, przekonania i opinie członków danej społeczności. Mogą one być osadzone w praktykach komunikacyjnych, takich jak dialogi, debaty, dyskursy medialne i dyskursy naukowe (zob. Markova, 2003). Zawsze związane są ze społecznymi, kulturowymi i/lub symbolicznymi obiektami, są reprezentacjami czegoś. Dotyczą treści codziennego myślenia i obejmują zasób pojęć, które nadają spójność naszym przekonaniom, ideom. Spontanicznie tworzymy na ich podstawie wyobrażenia społeczne, które pozwalają nam sklasyfikować osoby i przedmioty, porównać i wyjaśnić zachowania oraz dokonać ich obiektywizacji<sup>3</sup>. Nie powinny być one postrzegane jako logiczne i spójne wzorce myślowe, mogą bowiem być także pełne fragmentów myśli i idei sprzecznych. Reprezentacje społeczne są dynamiczne, ponieważ ich konstruowanie i odtwarzanie ma miejsce w procesie komunikacji społecznej. Ułatwiają one komunikację między różnymi grupami ludzi, dostarczając im kodów językowych, które pomagają im sklasyfikować zjawiska społeczne w ich środowisku.

## Reprezentacje społeczne jako stereotypy

W opinii Marthy Augoustinos, Iana Walkera i Ngaire Donaghue (2014) reprezentacje społeczne można rozpatrywać na tle różnych typów schematów (np. osobowych, wydarzeń, ról), atrybucji, uprzedzeń, a zwłaszcza stereotypów. Wspomniani badacze uznają reprezentacje społeczne za stereotypy, bowiem podobnie jak stereotypy „są one obiektywizowanymi, kognitywnymi i afektywnymi strukturami [...], które są szeroko podzielane i które powstają i rozprzestrzeniają się w konkretnym środowisku społecznym i politycznym w danym momencie w historii” (Augoustinos, Walker, Donaghue, 2014, s. 247). Jak dalej piszą wspomniani badacze, „stereotypy są podzielane przez język, komunikację idei w mass mediach oraz poprzez społeczne role i normy [...]” (tamże, s. 248). Reprezentacje społeczne jako stereotypy są nie tylko formą, w jaką zorganizowana jest nasza wiedza o świecie, ale równocześnie określają rodzaj

---

<sup>3</sup> Obiektywizacja (ang. *objectification*) to „proces, dzięki któremu abstrakcyjne idee i koncepcje są kojarzone z materialnymi, konkretnymi przykładami, które je reprezentują” (Augoustinos, Walker, Donaghue, 2014, s. 295). Na przykład w obiektywizacji poprzez personifikację idea lub zjawisko są związane z konkretnymi osobami: Freud uosabia psychoanalizę, zaś Einstein kojarzy się z teorią względności.

podejmowanych działań<sup>4</sup> (w danej społeczności), gdyż język, w którym się ujawniają, rzutuje na konstruowanie określonego typu zbiorowej świadomości, kolektywnego intelektu, określonego typu myślenia (Höijer, 2011; Wagner, 2015). Reprezentacje społeczne, jako stereotypy ujęte w języku, nie tylko informują nas o tym, jak rozumiemy świat<sup>5</sup>, lecz także kształtują określony obraz świata, konstruują perspektywę naszego patrzenia na rzeczywistość, a zatem także determinują nasze myślenie i działanie.

Zatem zmiana myślenia (o szkole) zawsze wiąże się ze zmianą języka, którego używamy do opisu i zrozumienia rzeczywistości. Wszystko to, co myślimy (o szkole), zawiera się w pojęciach, kategoriach i praktykach komunikacyjnych – w zbiorowych reprezentacjach (szkoły), w codziennym języku, którego uczymy się bezwiednie, nieświadomie, który staje się niepostrzeżenie przeszkodą w wielopłaszczyznowym myśleniu i rozumieniu świata, złożonej rzeczywistości, naszą intelektualną ramą myślenia (o szkole). Językowo funkcjonujemy, jak powiedziałby Robert Kwaśnica (2014, s. 233), w kulturowej oczywistości, której dominacja oznacza dla nas to, że rozumiemy i uznajemy za racjonalne „tylko to, co da się wyrazić w jej języku. To zaś, co w tym języku jest nieuchwytnie i niewyraźne, traktujemy jako pozbawione sensu i racjonalności. [...] dzisiejsza kulturowa oczywistość mówi nam nie tylko, jakim językiem mamy opisywać świat, co widzieć, jak myśleć, ale również uczy nas, jak nie być wrażliwym na inne języki i jak je unieważniać, nie słysząc ich, poprawiając je lub zastępując własnym”. Kulturowa oczywistość sprawuje kontrolę nad naszym myśleniem i nad naszym

---

<sup>4</sup> Celowo używam terminu „działanie”, a nie „zachowanie”. Powszechne, potoczne przekonanie, że postawy i intencje „powodują” zachowanie, badacze reprezentujący podejście charakterystyczne dla reprezentacji społecznych uważają za błędne. „To „działanie” jest nieodłączną częścią reprezentacji społecznych. [...] „Zachowanie” jest terminem obserwatora zastosowanym do działalności organizmu, z którą nie utożsamiamy się albo nie możemy się utożsamiać. [...] jeżeli osoba opisuje to, co robi albo zrobiła, powie ona, że to „czyniła”. Stąd „działanie” jest terminem aktora albo terminem używanym w wypowiedzi o innej osobie, z którą można się utożsamiać. [...] Aktor ma bliższą wiedzę na temat powodów dotyczących jego zachowania, podczas gdy obserwatorzy są pozbawieni tej wiedzy” (Wagner, 2015, s. 12). Jest to bezpośrednie nawiązanie do teorii atrybucji, według której perspektywa aktorów sprawia, że muszą oni wyjaśniać swoje zachowanie za pomocą zewnętrznych czynników sytuacyjnych, w przeciwieństwie do wewnętrznych, odnoszących się do osobowości, przyczyn, jak zwykli to robić obserwatorzy (Lachowicz-Tabaczek, 2004).

<sup>5</sup> Zdaniem amerykańskiego językoznawcy Edwarda Sapira (1978) rzeczywistość w znacznej mierze opiera się na nieświadomych zwyczajach językowych danego społeczeństwa, determinując percepcję i poznawanie świata. Znaczy to, że język, którym się posługujemy, warunkuje postrzeganie, klasyfikowanie, sposoby ujmowania przez nas rzeczywistości, wpływa na nasz stan świadomości i cechy myślenia o rzeczywistości. Więcej na temat hipotezy Sapira-Whorfa, a zatem koncepcji relatywizmu i determinizmu językowego w: np. Klimczuk, 2013.

językiem, sprawiając, że – jako zniewoleni mentalnie, okazując jej hipnotyczne posłuszeństwo – nie jesteśmy w stanie dostrzec/wypracować nowego języka, a zatem także nowych możliwości zmiany.

W polskiej myśli pedagogicznej na ten kontekst rozważań nad językiem, choć bez odwoływania się do TRS, zwracała uwagę także Klus-Stańska (2009, s. 27): „język i jego użycie jest również przejawem praktyki społecznej, a praktyki społeczne rozumiane są zawsze w określonym języku i przez ten język kreowane”. Wynika z tego, że możliwości dokonania jakiegokolwiek zmiany (np. praktyk edukacyjnych) nieodłącznie związane są z koniecznością zmiany myślenia, zmiany rozumienia, zmiany reprezentacji społecznych, a zatem – zmiany używanego przez nas języka, bowiem „nie możemy zobaczyć w otaczającej rzeczywistości niczego, co jest spoza języka”.

Następstwem tkwienia w pułapce stereotypów czy też stabilnych reprezentacji społecznych będzie zatem konserwacja mentalna jako przeciwieństwo zmiany<sup>6</sup>. Analizy Wolfganga Wagnera (2015) na temat związków reprezentacji społecznych z działaniami udowadniają, że zmiana reprezentacji nie jest wynikiem kontemplacji czy też refleksji własnej, ale zbiorowej dyskusji i działania. To powoduje, że należy działanie (także komunikacyjne) traktować jako bazę, fundament pojawiania się nowej reprezentacji, pojawienia się zmiany<sup>7</sup>.

## **Od reprezentacji kolektywnych (zbiorowych) do reprezentacji społecznych – stabilność i zmiana**

Badacze zajmujący się TRS widzą podobieństwo pierwotnych ustaleń Moscoviciego na temat reprezentacji społecznych z reprezentacjami kolektywnymi (zbiorowymi) Durkheima. Moscovici odcinał się od takiego porównania poprzez podkreślanie istotnych różnic między reprezentacjami społecznymi i kolektywnymi. Durkheim nie zajmował się bowiem zmianą, a nawet przeciwnie – główny obszar jego poszukiwań dotyczył przede wszystkim analizy stabilności wiedzy społecznej i to w sytuacji, gdy tłem jego rozważań były dramatyczne zmiany w społeczeństwach europejskich, ich przekształcanie się w społeczeństwa miejskie, przemysłowe, nowoczesne. Na przykład w pracy *L'Éducation Morale* (1902–1903) Durkheim analizował podtrzymywanie war-

---

<sup>6</sup> O tym, że stereotypy mogą podlegać świadomej kontroli i zmianie przekonują wyniki badań, przedstawiane w licznych publikacjach, np. Grzesiak-Feldman (2006), także bogatej literaturze na temat reprezentacji społecznych (zob. np. bibliografia).

<sup>7</sup> O poziomach zmiany reprezentacji społecznych (jako stereotypów) pisałam w artykule: Zbróg, 2016a.



tości moralnych w społeczeństwach poddanych takim zmianom. Jego podstawowe teksty opisują znaczenie zrozumienia działań społecznych i wydarzeń, nie wspominają natomiast o zmianie, która z kolei stała się podstawą rozważań Moscoviciego. Sam Moscovici, opisując rozwój teorii od reprezentacji zbiorowych (kolektywnych) do reprezentacji społecznych, odwoływał się raczej do wpływu na swoją koncepcję przede wszystkim założeń filozoficznych i socjologicznych Georga Simmela oraz filozofii Immanuela Kanta (za: Gustavsson, Selander, 2011, s. 18).

Moscovici konstruował więc swoją teorię, przyglądając się poznawczo **rozumieniu zmiany i transformacji wiedzy społecznej**. Zaobserwował on, że wiedza społeczna współczesnych grup społecznych (społeczności, społeczeństw), w formie reprezentacji społecznych, jest ciągle tworzona i odtwarzana przez interakcje społeczne osób podzielających wspólne stanowiska, doświadczenia i perspektywy dotyczące siebie i świata wokół nich. Zauważył różnorodność pochodzenia wiedzy społecznej, którą podkreślił stworzeniem pojęcia reprezentacji *społecznej*. Miało ono szczególnie zwracać uwagę na znaczenie relacji społecznych i komunikacji w tworzeniu reprezentacji (za: Gustavsson, Selander, 2011, s. 19). Zmiana reprezentacji społecznych odbywa się – tak jak każda zmiana społeczna – poprzez balans między stabilnością, wyznaczaną przez historię i tożsamość danej grupy, przez doświadczenia, pamięć zakotwiczone w poprzedniej wiedzy i doświadczeniach (jednostek i grup) a zmianą, która wiąże się z nową wiedzą, nowymi doświadczeniami, nowymi praktykami społecznymi.

## **Inne typy podejść badawczych (teoretycznych i empirycznych) w ramach TRS**

W ramach podejść charakterystycznych dla TRS powstało na przestrzeni kilkunastu lat kilka ważnych koncepcji, które zostaną w skrócie przedstawione.

### **Teoria rdzenia**

Teoria rdzenia centralnego (franc. *noyau central*; ang. *central core*), autorstwa Jean-Clauda Abrica, bazuje na założeniu, że „reprezentacje społeczne są zorganizowane w dwudzielnym systemie, bez względu na obiekt społeczny. Główną funkcją systemu dwudzielnego jest utrzymanie stabilności reprezentacji w grupie, która ją stworzyła. Innymi słowy, system ten stabilizuje znaczenie, które członkowie grupy kojarzą z obiektem reprezentacji” (Moliner, Abric, 2015, s. 83). Według teorii rdzenia, treść reprezentacji jest zorganizowana wokół (cen-

tralnego) jądra utworzonego przez niektóre konsensualne znaczenia. Centrum jest związane ze zbiorowymi wspomnieniami i można je uznać za odporne na zmiany. Jądro jest fundamentalnym elementem, który determinuje znaczenie i strukturę reprezentacji. Wokół centrum znajdują się elementy peryferyjne, które są bardziej podatne na natychmiastowy, bezpośredni kontekst, są bardziej elastyczne. Komponent peryferyjny reprezentacji społecznych składa się z prze-konań, idei/koncepcji i stereotypów, które sprawiają, że reprezentacje społeczne są odpowiednie dla danego środowiska, mają zastosowanie w konkretnej społeczności. Idee peryferyjne są podatne na zmiany i pomagają w dostosowaniu się reprezentacji społecznych do zmieniających się realiów społecznych (Abric, 2001). Abric twierdzi, że proces zmiany reprezentacji społecznych, wiązać się musi ze zmianą zwłaszcza rdzenia reprezentacji. Dzięki procesowi integracji starych i nowych form praktyk społecznych wyłaniają się nowe formy wiedzy, będące podstawą zmiany rdzenia. Badania dynamiczne reprezentacji społecznych, polegające na ustaleniu struktury i treści jądra oraz peryferii reprezentacji społecznych, są stosunkowo rzadko podejmowane ze względu na ich czasochłonność, co podnoszą w swoich komentarzach zwolennicy podejścia reprezentacji społecznych (np. Menin, Shimizu, Lima, 2011).

### **Wiedza dialogowa**

Ivana Markova (2003) w książce na temat transformacji wiedzy społecznej (reprezentacji społecznych) wykorzystywała koncepcję dialogu. Wypowiadając się na temat komunikacji dialogicznej, poddała krytycznej ocenie dotychczasowe podejście do tego, co społeczne, dochodząc do wniosku, że *społeczne* nie oznacza „wymiany” między jednostkami, ale „wspólne generowanie” wypowiedzi czy też interakcji (dialogicznej). Markova (2003, s. 15) argumentuje, że „[p]oznanie ludzkie i komunikacja są podwójne, zawsze zorientowane zarówno w kierunku mówiącego, jak i słuchacza, którzy przyjmują jednocześnie rolę aktywnych uczestników. [...] W komunikacji uczestnicy wzajemnie dostosowują swoje punkty widzenia poprzez skupianie uwagi na tym, o czym się mówi z pozycji czasowego dostrojenia do innych”. Koncentrując uwagę badawczą na dialogu, można – zdaniem Markovej – zaobserwować reprezentacje dialogiczne i zrozumieć transformację wiedzy społecznej.

### **Negocjowane nadawanie znaczeń**

Zwolennicy tej koncepcji koncentrują się na reprezentacjach społecznych osadzonych w działaniu komunikatywnym. Zajmują się komunikacją i konstruk-

cją znaczenia, które występuje/pojawia się podczas współpracy między różnymi profesjonalistami<sup>8</sup> lub między profesjonalistą, np. nauczycielem (światem edukacji), a codziennym światem uczniów (rodziców). Spotkanie między rozmówcami jest postrzegane jako sytuacja edukacyjna, w której interpretuje się sytuację/trudności ucznia (rodziców), jak i porady pedagogiczne, którym uczeń (rodzic) nadaje znaczenia w kontekście swojego codziennego życia. Badanie koncentruje się na tym, jak uczeń (rodzic) wykorzystuje społecznie podzielane reprezentacje uczenia się, trudności, i jak są konstruowane nowe reprezentacje, jak pojawiają się one w narracji trudności ucznia (rodziców) (zob. Lauritzen, Ohlsson, 2011).

### Polifazja kognitywna

Badania nad polifazją kognitywną, prowadzone zaledwie od dekady, potwierdzają, że stan, który stanowił wyzwanie dla kartezjańskiej idei autonomicznego myśliciela, jednocześnie posiadającego pojedynczą logikę i zunifikowany rozum, jest realny i poddaje się badaniom empirycznym w ramach TRS. Doprowadziły one badaczy do konkluzji, że – nawet jeśli grupa jest spójna – reprezentacje są strukturą dynamiczną, są ciągle na nowo konstruowane. Obok siebie współistnieją zaś różne typy reprezentacji i wyjaśnień. Dzięki temu jednostki i społeczności mogą rozumieć złożoności i reagować na różne sytuacje w życiu społecznym (Jovchelovitch, 2012). Badania Jacqueline Priego-Hernandez udowodniły, że spotkania pomiędzy systemami wiedzy mogą być rozumiane/odbywać się na poziomie *makro*, jako spotkania pomiędzy grupami, na poziomie *mikro* pomiędzy jednostkami, a także w ramach własnego „ja”. Stan polifazji kognitywnej może być wytworzony poprzez różne wymiary pól reprezentacyjnych: treści, procesy i emocje, co oznacza, że ludzie mogą nadawać obiektom różne znaczenia (mieć inny punkt widzenia), mogą inaczej myśleć (inaczej coś rozumieć) i inaczej czuć (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015, s. 172). Zdaniem wspomnianych badaczek, tak długo, jak dynamika przeciwstawności w ramach badanych reprezentacji społecznych nie zostanie jasno sprecyzowana i opracowana, wszelkiego rodzaju kampanie, działania na rzecz zmiany reprezentacji nie będą odnosić skutków.

---

<sup>8</sup> Gustavsson i Selander (2011, s. 23–25) opisują przykład szwedzkich badań (Geijer, 2003), w których zespół specjalistów z różnych dziedzin musiał porozumieć się w kwestii organizacji pomocy dla dzieci z dysleksją. Pracownicy służby zdrowia (lekarze, psychologzy i logopedzi) zazwyczaj podkreślali problemy uczniów, odnosząc je do ich dysfunkcji, podczas gdy nauczyciele koncentrowali się raczej na zdolnościach, celowo dążąc do uniknięcia etykietowania uczniów. Po pewnym czasie osiągnięto porozumienie w kwestii terminologii, pojawiło się także ponadzawodowe, szerokie rozumienie problemu, czyli nowe, wspólnie uzgodnione reprezentacje społeczne dysleksji, co przejawiało się w sposobach mówienia o dzieciach z dysleksją – w grupie różnych specjalistów pojawił się wspólny język.

**Tabela 1.** Charakterystyka stabilności i zmiany w w teoretycznych podejściach do zmian reprezentacji społecznych

Charakterystyka stabilności i zmiany	Reprezentacje zbiorowe	Reprezentacje społeczne	Teoria rdzenia i peryferii
	Durkheim XIX/XX w.	Moscovici, 1961/76	Abric, 1976/2001; Moliner, Abric, 2015
Typowe analizowane przypadki	religia	wiedza społeczna	wiedza społeczna
Jednostka stabilności reprezentacji	społeczeństwo	grupa społeczna	grupa społeczna
Hegemonia	normy społeczne	normy grupowe	normy grupowe
Centra zmian	napięcia między normami i anomaliami	napięcia w interakcjach grupowych	napięcia między wiedzą potoczną i naukową oraz między tradycją i tym, co nowe
Balans: stabilność/zmiana	duża przestrzeń dla stabilności, mała dla zmiany	dość duża przestrzeń zarówno dla stabilności grupy, jak i jej sporadycznej zmiany	dość duża przestrzeń i dla stabilności, i dla zmiany

Opracowanie własne na podstawie: Gustavsson, Selander (2011, s. 21), uzupełnione o kolejne koncepcje: rdzenia

### Teoria pozycjonowania<sup>9</sup>

Analizy związane ze zmianą szkoły można odnieść do teorii pozycjonowania, którą z TRS kojarzą Rom Harre i Fathali Moghaddam (2015). TRS mówi

<sup>9</sup> „Pozycjonowanie można rozumieć jako proces powstawania pozycji lub jako proces zmieniania pozycji. [...] Kiedy rozmawiamy z jakiejś pozycji, w specyficzny sposób rozumiemy, kim jesteśmy oraz w jakim świecie żyjemy. [...] Siłę w konwersacji pozycje czerpią częściowo z instytucjonalnie ustalonego porządku, odwołując się do dyskursów dających siłę (np. dyskurs nauczyciel-uczeń, lekarz-pacjent, ekspert-laik); z tych dyskursów dana pozycja się wywodzi (np. zinternalizowana pozycja dominującego nauczyciela lub cichego ucznia)” (Zalewski, 2004, s. 31, 32, 34). W kontekście teorii pozycjonowania i jej odniesień do TRS warto przeczytać artykuł o interakcjach nauczyciel-uczeń z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego, reprezentacji społecznych i oczekiwań interpersonalnych, warunkujących „pozycję” ucznia i nauczyciela we wzajemnych relacjach: Krasuska-Betiuk, 2015b.

Reprezentacje dialogiczne	Negocjowanie znaczeń	Polifazja kognitywna	Teoria pozycjonowania
Marková, 2003	Gustavsson, Selander, 2011	Jovchelovitch, 2012; Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015	Harre, Moghaddam, 2015
komunikacja dialogiczna	transprofesjonalne interakcje	spotkania różnych systemów wiedzy (pomiędzy grupami, jednostkami i w ramach „ja”)	dystrybucja praw i obowiązków między osobami dzielącymi reprezentacje
sytuacja komunikacyjna	działanie komunikacyjne; praktyki nadawania znaczeń w wyniku mediacji	grupa społeczna, wiedza jednostek, „ja”	działanie komunikacyjne; codzienne praktyki pozycjonowania w grupie społecznej; interakcje o małej skali
normy sytuacyjne	normy instytucjonalne i profesjonalne	przeciwstawne znaczenia tych samych obiektów	konwencje mowy i działania; system praw i obowiązków
napięcia między Ego i Alter	napięcia między oddziaływaniem instytucji i grup profesjonalnych	dynamika przeciwstawności (przeciwstawnych rodzajów wiedzy)	władza-wiedza; napięcia w ramach porządku społeczno-politycznego i sposobów jego utrzymywania (w instytucji)
duża przestrzeń dla zmiany, mała dla stabilności	dość duża przestrzeń i dla stabilności, i dla zmiany	dość duża przestrzeń i dla stabilności, i dla zmiany	dość duża przestrzeń i dla stabilności, i dla zmiany

i peryferii, polifazji kognitywnej i teorii pozycjonowania.

o tym, że każda osoba w danej zbiorowości (grupie społecznej) ma mniej więcej te same reprezentacje pewnych kwestii, bez względu na to, czy są one błahe czy istotne. Istnieją bowiem procesy zbiorowe, poprzez które powstają podzielane reprezentacje. Określenie „zbiorowe” nie oznacza, że wszystkie strony zaangażowane w tworzenie znaczenia mają równą władzę. „Według teorii pozycjonowania, podstawowego motywu przewagi podzielanych reprezentacji nie można znaleźć w indywidualnych umysłach, ale w charakterystyce porządku społeczno-politycznego i sposobach jego utrzymywania” (Harre, Moghaddam, 2015, s. 224), a także w „sposobie dystrybucji praw i obowiązków pomiędzy osobami dzielącymi reprezentacje” (tamże, s. 225). Jeśli więc odnosimy TRS do pewnych form porządku społecznego związanych z codziennymi praktykami pozycjonowania, należałoby badać reprezentacje jednostek na temat tego, jakie prawa

i obowiązki przypisują sobie i innym członkom danej społeczności, jak one są przez nich opisywane, brnione lub odrzucane w codziennych działaniach komunikacyjnych. Metodyka badania reprezentacji społecznych w tym ujęciu zakłada badanie „korpusu wiedzy istniejącego w społeczności, a nie w indywidualnej psychice” (tamże, s. 230). Teoria pozycjonowania podpowiada, że chodziłoby „o badanie charakteru, ukształtowania, wpływu i sposobów zmiany lokalnych systemów praw i obowiązków jako podzielanych założeń o ich oddziaływaniu na interakcje o małej skali. Takie podzielane założenia to oczywiście reprezentacje społeczne porządków moralnych, w których żyją aktorzy” (tamże, s. 229).

\* \* \*

Anders Gustavsson i Staffan Selander (2011) dokonali porównania różnych podstawowych koncepcji dotyczących zmiany reprezentacji społecznych, biorąc pod uwagę następujące kryteria:

- typowe przypadki analizy;
- typowe jednostki reprezentacyjnej stabilności;
- hegemonia – kryterium to odnosi się do tego, jak utrzymywane/zachowywane są normy w ramach reprezentacji;
- centrum zmian – kategoria ta ilustruje typowe warunki, które w danym podejściu preferują określonego typu transformacje reprezentacji;
- balans: stabilność/zmiana – opisuje, ile „przestrzeni” zostawia każdy model koncepcyjny stabilności i zmianie (tabela 1).

## Poziomy analizy reprezentacji społecznych według różnych kryteriów

Na przestrzeni ponad 50 lat wypracowano różne podejścia do badań reprezentacji społecznych. Przedstawienie przykładowych orientacji wymaga ich uporządkowania według wybranych kryteriów.

### Kryterium 1: Relacje między teorią a metodą

Ze względu na to kryterium poziomy analizy reprezentacji społecznych związane są z określonymi procesami<sup>10</sup>. Są to:

1. Procesy **ontogeniczne** – odnoszą się do sposobu, w jaki reprezentacje stają się aktywne dla jednostek, kiedy wrastają (ang. *grows*) one w re-

---

<sup>10</sup> Poziomy te po raz pierwszy uporządkowali Gerard Duveen i Barbara Lloyd, prowadząc na początku lat 90. ubiegłego wieku (1990, 1992, 1993) badania nad dziecięcymi reprezentacjami społecznymi płci (za: Flick i in., 2015, s. 64-65).

prezentacje istniejące już w danej społeczności. Tego typu badania mają charakter podłużny i dotyczą dynamiki reprezentacji oraz charakteru ich rozwoju (np. Duveen, Psaltis, 2008). Najczęściej wykorzystuje się w badaniach dynamicznych teorię rdzenia (jądra) i peryferii, umożliwiającą ustalenie zmian w strukturze i treści badanych reprezentacji społecznych<sup>11</sup>. Najpierw dokonuje się ilościowego pomiaru struktury i treści reprezentacji społecznych w ramach badania wybranego obiektu (metoda wolnych skojarzeń i ewokacji hierarchicznej), a następnie obraz reprezentacji uzyskany w badaniu ilościowym jest pogłębiany/uzupełniany w badaniu jakościowym (najczęściej wykorzystuje się analizę pól semantycznych, analizy tematyczne, wywiady fokusowe).

2. Procesy **socjogenetyczne** – odnoszą się do sposobów, w jakie reprezentacje krążą i są aktywne w szerszym społeczeństwie oraz tego, jak się one rozwijają, zmieniają i współgrają ze sobą. Najczęściej stosuje się w tym podejściu analizę różnych oficjalnych dokumentów oraz analizę programów czy dokumentów dostępnych w mediach (prasa, radio, telewizja, internet – np. artykuły, fora, czaty). Przykłady tego typu badań można znaleźć już w polskiej bibliografii: Trutkowski, 2000; Szwed, 2011; Zbróg, 2016b).
3. Podejście dotyczące rozważań na temat **mikrogenetycznych** procesów w reprezentacjach społecznych, to znaczy sposobu, w jaki reprezentacje powstają pomiędzy jednostkami w grupie społecznej. Często stosuje się tu podejście etnograficzne z wywiadami, głównie o charakterze narracyjno-epizodycznym (Flick, 2011, 2012; Zbróg, 2013, 2014, 2015). Psychologowie, analizując procesy mikrogenetyczne, wybierają w tym podejściu także eksperymenty.

## Kryterium 2: Poziomy funkcjonowania w społeczeństwie

1. Reprezentacje *hegemoniczne* (ang. *hegemonic*) – są podzielane przez większość członków jednostki społecznej o charakterze makro, dobrze ustrukturalizowanej, np. narodu. Moscovici określa je także mianem reprezentacji zbiorowych. Ich cechą charakterystyczną jest to, że nie muszą one

---

<sup>11</sup> Obecnie prowadzę badania nad dynamiką reprezentacji społecznych wczesnej edukacji przejawianych przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Badania mają charakter longitudinalny, realizowane są w formie panelu rzeczywistego (zaplanowanego na lata 2014–2018). Pozwolą one na ocenę zmian reprezentacji społecznych badanego obiektu w wyniku procesu studiowania, a tym samym na dostrzeżenie symptomów zmiany w myśleniu studentów o wczesnej edukacji (zmiany w rozumieniu Sztompki, 2005).



być wypracowywane przez grupy. Mają one jednolity charakter i „dominują we wszystkich symbolicznych lub afektywnych praktykach” danej społeczności (Moscovici, 1988, s. 221). Przykładem hegemonicznych reprezentacji społecznych może być uznanie przez ogół społeczeństwa, powszechne przekonanie o konieczności zmiany szkoły.

2. Reprezentacje *emancypacyjne* (ang. *emancipated*), nazywane także autonomicznymi, powstają w procesie cyrkulacji wiedzy, pojęć, przekonań i obrazów podzielanych przez grupy pozostające ze sobą w mniej lub bardziej ścisłym kontakcie (np. nauczyciele, rodzice). Są one więc wypracowane przez grupy w trakcie wymiany i podzielenia zbioru wyjaśnień, twierdzeń, interpretacji czy symboli. Perspektywa reprezentacji emancypacyjnych może odnosić się do postrzegania w różnej optyce obszarów zmiany szkoły, np. obowiązku szkolnego. Reprezentacje te mogą częściowo być komplementarne i odnosić się do publicznego podnoszenia wybranych wątków, idei, również w połączeniu z wynikami badań empirycznych, własnych osądów sytuacji i/lub w nawiązaniu do własnych doświadczeń (Moscovici, 1988, s. 221).
3. Reprezentacje *polemiczne* (ang. *polemic*) – są podobne do konfliktów społecznych, walk między grupami i kontrowersjami w społeczeństwie. Są one zależne od „stosunków antagonistycznych, [...] mających na celu wzajemnie się wykluczać” (Moscovici 1988, s. 221). Generowane są w trakcie społecznych konfliktów, będących rezultatem antagonistycznych relacji między członkami rywalizujących grup. Sytuacja taka może odnosić się do postrzegania przez wielu rodziców konieczności wcześniejszego posłania dzieci do szkoły jako zagrożenia dla ich rozwoju (np. emocjonalnego). Podobne reprezentacje ujawnia także część nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Inne grupy rodziców i nauczycieli posiadają odmienne zdanie w tej kwestii. Reprezentacje te występują w stosunku do siebie w opozycji prowadzącej do konfliktu między reprezentacjami i ich przedstawicielami.

Biorąc pod uwagę kryterium związane z poziomami funkcjonowania reprezentacji w społeczeństwie widzimy, że operują one zarówno w dużych społecznościach, takich jak naród, jak i w małych podgrupach osób. Istotne znaczenie w badaniach reprezentacji społecznych (zmiany szkoły) różnych zbiorowości (według tej kategoryzacji) mają media. Dzięki badaniu, jak media publiczne obiektywizują i zakotwiczą „nowe” problemy naukowe, polityczne czy społeczne związane ze zmianą szkoły, uzyskujemy wiedzę o istotnych przemianach w systemach myślowych lub zbiorowym nadawaniu znaczeń przez społeczeństwa. Reprezentacje społeczne odnoszą się tu do tego zakresu procesów poznawczych, które związane są zmyśleniem zbiorowym społeczeństwa.

Szczególnie interesujące są zjawiska, które w różny sposób odbiegają od tradycyjnych poglądów, tworzące napięcia w społeczeństwie i wyzwania dla życia codziennego obywateli, grup i instytucji. Tego typu fenomeny szczególnie dobrze nadają się do badania, dlatego że TRS służy przede wszystkim to opisu tego, jak stare idee są modyfikowane i przekształcane/transformowane oraz jak nowe reprezentacje społeczne są wytwarzane podczas debaty publicznej. Dzięki różnym mechanizmom komunikacyjnym zidentyfikowanym przez badaczy reprezentacji społecznych (zakotwiczenie i obiektywizacja, np. tematyczne, emocjonalne, metaforyczne, poprzez antynomie) można w oryginalny sposób odnieść się do problemów nurtujących badaczy szkoły. Dobrym przykładem tego typu podejścia są analizy własne nad reprezentacjami obniżenia wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego w debacie publicznej, prowadzone na podstawie publikacji prasowych (Zbróg, 2016b).

### **Kryterium 3: Współistnienie różnych rodzajów wiedzy w danej grupie**

Podjęcie do badania reprezentacji społecznych uwzględniające wyniki badań nad polifazją kognitywną (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015) pozwala na analizy wyników badań wg następujących poziomów:

1. Dominacja selektywna – ma miejsce wtedy, gdy odrębne systemy wiedzy są podtrzymywane i odzyskiwane osobno w różnych miejscach w czasie/przestrzeni. Można użyć tu metafory różnych szuflad, gdzie różne rodzaje wiedzy są trzymane i z których czerpie się, aby zareagować na różne konteksty i wypełnić różne funkcje. Różne rodzaje wiedzy są używane zamiennie w zależności od sytuacji. W tym typie polifazji kognitywnej różne systemy wiedzy żyją obok siebie, zatrzymując swoją treść, logikę i ładunek emocjonalny.
2. Hybrydyzacja – mamy z nią do czynienia wówczas, gdy z różnych systemów wiedzy można korzystać w jednym czasie. Mogą one przenikać się wzajemnie, tworząc pojedyncze, mieszane pole reprezentacyjne. Reprezentacje nie są jedynie łączone i stosowane równocześnie, ale amalgamują one i tworzą nowe formy wiedzy.
3. Przemieszczenie – występuje, gdy jeden system wiedzy jest preferowany w stosunku do innych, paralelnych systemów, co prowadzi do przemieszczenia alternatywnych reprezentacji z pola reprezentacyjnego. Dysonans kognitywny wymaga przemieszczenia sprzecznej wiedzy, aby przywrócić równowagę własnego „ja” (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015, s. 174–177). To przemieszczenie może nastąpić zarówno w kierunku „starej” wiedzy, jak i wiedzy „nowej”. Na podstawie ustaleń np. Wolfganga

Wagnera (2015), wydaje się, że czynnikiem decydującym o kierunku przemieszczenia jest działanie (także komunikacyjne).

#### Kryterium 4: Wymiary *of* i *in* w badaniu wybranego obiektu

Podczas omawiania zmiany reprezentacji społecznych pomocne może być dokonanie rozróżnienia między społecznymi reprezentacjami szkoły, czyli wymiarem *of* (na zewnątrz, w zewnętrznym środowisku) i społecznymi reprezentacjami w systemie szkolnym, czyli wymiarem *in* (wewnątrz szkoły, wśród podmiotów tworzących szkołę) (Flick, Foster, Cailaud, 2015).

1. Analiza społecznych reprezentacji badanych obiektów w wymiarze *of* dotyczy szkoły, systemu edukacji, np. idei i koncepcji roli szkoły i/lub edukacji w społeczeństwie, roli edukacyjnej, politycznej, kulturowej itp. W tym wymiarze mieściłyby się badania ujęte w postaci przykładowych pytań problemowych:
  - Jaka jest treść i struktura reprezentacji społecznych szkoły w dyskursie medialnym (internetowo/prasowym), naukowym itp.?
  - Jak wyglądają reprezentacje społeczne szkoły w różnych grupach społecznych (np. politycy, emeryci, różne grupy wiekowe, absolwenci różnych typów szkół)? Jak reprezentacje społeczne szkoły odpowiadają pozycji społecznej badanych?
  - W jaki sposób powstają społeczne reprezentacje i jak się zmieniają? Które grupy mają największy udział w ich wytwarzaniu oraz reprezentacje których grup są najsilniejsze?
2. Analiza społecznych reprezentacji obiektów społecznych w wymiarze *in* związana jest z obiektami społecznymi istniejącymi w systemie edukacji. Ten wymiar opisywany jest najczęściej jako związany z badaniem nauczycieli, studentów–przyszłych nauczycieli, uczniów, relacji interpersonalnych między rodzicami–nauczycielami–uczniemi. W tym wymiarze mieściłyby się badania ujęte w postaci przykładowych pytań problemowych:
  - Jakie są reprezentacje społeczne szkoły wśród różnych grup społeczności szkolnych: uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrekcji, pracowników administracji? W jaki sposób reprezentacje społeczne odpowiadają pozycji społecznej grup, które ujawniają dane reprezentacje?<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> W badaniach dotyczących identyfikowania i zaspokajania potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych wykazałam różną „siłę pozycji” poszczególnych podzbiorowości szkolnych (Zbróg, 2011, s. 264–266). Można przypuszczać, że reprezentacje społeczne szkoły i edukacji także będą różne w zależności od usytuowania danej podzbiorowości w systemie szkolnym, z wzięciem pod uwagę typu szkoły (publiczna, niepubliczna: prywatna, społeczna, katolicka).

- Jaka jest treść i struktura nauczycielskich reprezentacji społecznych swojej roli zawodowej?
- Jakie są reprezentacje społeczne agresji (przyjaźni, nauczycieli itp.) w grupie uczniów?
- Jakie są reprezentacje społeczne dysleksji (rodziców, wychowania itp.) wśród nauczycieli?
- Jakie różnice w reprezentacjach społecznych szkoły ujawniają się podczas relacji między nauczycielami a rodzicami?
- Jakie są wzajemne reprezentacje społeczne w grupie nauczycieli i uczniów (nauczycieli i rodziców)?

W historii badań reprezentacji społecznych można znaleźć takie przykładowe obiekty badawcze związane z edukacją, jak: wyuczalność (ang. *educability*), inteligencja, współpraca między nauczycielami i rodzicami, praca nauczyciela, uczenie się nauczycieli, osiągnięcia szkolne uczniów, przynależność do grup rówieśniczych, inkluzja (zob. np. on-line *Papers of Social Representations*).

### **Edukacja jako uprzywilejowana dziedzina badania przemian reprezentacji społecznych (wiedzy społecznej)**

Badacze reprezentacji społecznych są przekonani, że nabywanie wiedzy nie jest, jak zwykle się sądzi, „procesem reprodukcji, ale procesem, w którym odbywa się transformacja, przekształcanie informacji” (Chaib, Danermark, Selander, 2011, s. 2). Właśnie ten proces transformacji wiedzy może być przedmiotem badań w ramach różnych teoretycznych i empirycznych podejść charakterystycznych dla reprezentacji społecznych.

Na podstawie możliwie dogłębnego zapoznania się z co najmniej kilkoma podstawowymi podejściami teoretycznymi i metodologicznymi w badaniu reprezentacji społecznych, sądzę, że TRS może rzucić światło na to, jak wiedza (jako reprezentacja) jest przekształcana przez praktyki społeczne w procesie komunikacji i interakcji między ludźmi w różnych kontekstach społecznych i kulturowych, szczególnie w kontekstach kształcenia, profesjonalizacji (np. nauczycieli) czy uczenia się. Sednem badania dynamiki reprezentacji społecznych jest analiza różnych form wiedzy: zdroworozsądkowej, profesjonalnej czy naukowej w jakiegokolwiek dziedziny, a więc także na polu edukacji (pedagogiki). Zmiana społeczna dokonująca się w różnych wymiarach wewnątrz szkoły, może więc także podlegać badaniom empirycznym w ramach TRS, ponieważ obiektem badawczym w ramach tej teorii może być każdy element ikoniczny/symboliczny, fenomen społeczny lub fizyczny. Zatem może to być

zmiana reprezentacji społecznych obiektów takich jak: kultura szkoły, uczenie się, wychowanie, praktyki edukacyjne itp.

Badania w ramach TRS uwzględniają określenie korpusu wiedzy, czyli treści reprezentacji społecznych po to, aby można było podejmować próby ich zmiany. Badania diagnostyczne, dotyczące struktury i treści społecznych reprezentacji szkoły w danej społeczności, wydają się być punktem wyjścia do myślenia o zmianie szkoły. Jeśli przyjmujemy hipotezę, że reprezentacje społeczne kształtują treść i formę tego, co ludzie myślą, mówią i robią, zmiana reprezentacji na oczekiwane społecznie może nastąpić w wyniku zmiany podzielanych korpusów wiedzy, czyli reprezentacji społecznych. Bez modyfikacji reprezentacji społecznych – które są elastyczne i możliwe do zmiany w wyniku podejmowanych działań, w tym komunikacyjnych (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015; Wagner, 2015) – nie będziemy w stanie wyjść poza obszar kulturowej oczywistości w myśleniu o szkole.

Ze względu na to, że reprezentacje społeczne szkoły i innych obiektów pedagogicznych wytwarzane są w warunkach silnych kontekstów kulturowych i historycznych, które wiążą się przede wszystkim z dotychczasowymi doświadczeniami szkolnymi nauczycieli i studentów (z okresu, gdy sami byli uczniami), z reprezentacjami „krążącymi” w sferze publicznej (media, książki, czasopisma, rozmowy z innymi itp.), jest to zadanie trudne. Wymaga bowiem zmiany myślenia o szkole, zmiany rozumienia szkoły, a z tym wiąże się zmiana języka, którym opisujemy nasze myślenie o szkole i nasze rozumienie szkoły. W języku zakodowany jest bowiem cały dorobek kulturowy naszej społeczności, nagromadzony w postaci doświadczeń i praktyk społecznych przez pokolenia. Język wydaje się być w tym kontekście podstawowym czynnikiem blokującym zmianę, granicą wyznaczającą rozumienie szkoły<sup>13</sup>. Nauczyciele i decydenci nie tyle więc nie chcą zmienić swojej wizji szkoły, ile nie wyobrażają sobie innej szkoły, nie wiedzą, że inna szkoła jest możliwa – język, którym się na co dzień posługują nie pozwala im „pomyśleć” innej szkoły, spojrzeć na szkołę z innej strony. Jeśli umożliwimy wyobrażenie sobie innej szkoły, jeśli będziemy komunikować inne reprezentacje i podejmować działania pokazujące np. nowe praktyki edukacyjne, możemy spodziewać się zmiany. Aby być zaakceptowanymi, nowe reprezentacje muszą być jednak zakotwiczone w niektórych już istniejących fundamentach kulturowych, co świadczy o tym, że

---

<sup>13</sup> Ludwig Wittgenstein (2000, s. 64), analizując powiązania języka prywatnego i publicznego, doszedł do wniosku, że to „czego nie możemy pomyśleć, tego pomyśleć nie możemy; a więc nie możemy też powiedzieć, czego nie możemy pomyśleć. [...] To, że świat jest moim światem, uwidacznia się w tym, że granice języka (jedyne języka, jaki rozumiem) oznaczają granice mego świata”.

zmiana – jeśli nastąpi – będzie miała charakter powolny, stopniowy, wymagający przemiany kultury szkoły.

Dorota Klus-Stańska prawie dekadę temu sugerowała, że rekonstrukcja obrazu szkoły i jej redefinicja powinny wiązać się z rezygnacją „obserwacji tego, co DZIEJE SIĘ w polskiej szkole, a w to miejsce rozwijanie namysłu nad tym, JAK MYŚLI SIĘ w tej szkole” (Klus-Stańska, 2007, s. 635). To bezpośrednie nawiązanie do omawianej TRS, która za podstawowe pytanie problemowe, które dotyczy badania reprezentacji społecznych, uznaje pytanie: *Co ludzie myślą na dany temat (o danym obiekcie reprezentacji społecznej) i jak w związku z tym działają?* (Chaib, Danermark, Selander, 2011, s. 12; Flick, Foster, Cailaud, 2015; Wagner, 2015).

## Wnioski

Wraz ze zmianą rzeczywistości następuje zmiana znaczeń fundamentalnych pojęć charakterystycznych dla funkcjonowania szkoły. Jednym z celów badań nad szkołą jest więc wypracowanie świeżego spojrzenia i zdobycie nowego rozpoznania otaczającej nas rzeczywistości szkolnej. Kulturowa kontekstualizacja wszelkich zjawisk (fenomenów) udowadnia potrzebę nieustannego badania i rozumienia na nowo procesów edukacyjnych. Społeczno-historyczny (uwzględniający dynamikę zmiany) kontekst badawczy może ujawnić niedostrzegane lub słabo opisywane znaczenia przypisywane koncepcjom i kategoriom pojęciowym istotnym we współczesnej pedagogice.

TRS oferuje cały konceptualny system, dzięki któremu można wyjaśniać wiele zjawisk i procesów społecznych, w tym również proces zmiany szkoły. Jak dowodzi Denis Jodelet (2011, s. xvii–xviii), znaczenie podejścia charakterystycznego dla TRS dla refleksji na temat edukacji (pedagogiki, szkoły) wynika z wartości i koncepcji/pojęć, które określają dominujące wzorce w różnych okresach ewolucji systemu edukacyjnego. Wzorce te są uzależnione od zmiennych w czasie warunków społecznych i potrzeb politycznych oraz gospodarczych. Niosą one ze sobą ideologie, które określają funkcje systemu edukacji.

Jeśli uznać szkołę za organizację społeczną, za system społeczny, na który składają się różne podzbiorowości (przede wszystkim uczniowie, nauczyciele i rodzice), które z kolei są częścią większego systemu społecznego (zbiorowość mieszkańców danego województwa, społeczność Polski), możemy wykorzystać TRS (jako teoretyczne i metodologiczne narzędzie) do badania szkoły, podmiotów szkolnych oraz reprezentacji medialnych różnych zagadnień



związanych ze szkołą w rozmaitych kontekstach w zależności od tego, którą „odmianę” teorii reprezentacji społecznych zastosujemy.

Swoją wypowiedź zakończę odniesieniem do konstatacji Klus-Stańskiej (2016, s. 17), która – mimo iż pisana dla innego kontekstu rozważań – dobrze uzasadnia konieczność podejmowania dalszych badań nad zmianą szkoły: „Utrata pewności co do kierunku zmiany i ważności jej efektów pozbawia edukację spokojnego sumienia oraz pewności, że oferta przedszkoli i szkół jest dobrem społecznym i biograficznym. Wymusza w to miejsce konieczność prowadzenia nieustannej, niemającej finalnego rozstrzygnięcia, refleksji interpretacyjno-krytycznej, mającej na celu rozpoznawanie wciąż od nowa znaczeń, jakie możemy nadać temu, co zgotowaliśmy dla najmłodszych pokoleń. Ta nieustanność namysłu prowadzi do zastąpienia oczekiwania na zamykające konkluzje przez rodzaj postawy refleksyjno-krytycznej”. Przyjęcie TRS jako jednolitej perspektywy, w mojej opinii, pomaga obserwować pod zupełnie nowym kątem dynamikę myśli społecznej podczas konfrontacji wiedzy, praktyki, punktów widzenia różnych grup społecznych. TRS stwarza bowiem duże możliwości analizy i interpretacji danych w kontekstach kulturowych i historycznych. Może pokazać dynamikę reprezentacji społecznych interesujących badawczo obiektów.

## Bibliografia

- Abric, J.C. (2001). The structural approach of social representations. W: K. Deaux, G. Philogène (red.), *Social Representations: Bridging theoretical traditions* (s. 42–47). Malden: Blackwell Publishing.
- Augoustinos, M., Walker, I., Donaghue, N. (2014). *Social cognition: an integrated introduction*. London: Sage.
- Chaib, M., Danermark, B., Selander, S. (2011). Introduction: Social Knowledge – Shared, Transmitted, Transformed. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 1–15). London: Routledge.
- Duveen, G., Psaltis, C. (2008). The constructive role of asymmetries in social interaction. W: U. Mueller, J. Carpendale, N. Budwig, B. Sokol (red.), *Social Life and Social Knowledge: Toward a Process Account of Development* (s. 183–204). New York: Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Flick, U., Foster, J., Caillaud, S. (2015). Researching social representations. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 64–80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grzesiak-Feldman, M. (2006). *Tożsamościowe uwarunkowania posługiwania się stereotypami*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Gustavsson, A., Selander, S. (2011). Transformations and Changes in Social Knowledge. Towards the Dynamics of Meaning Making. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 17–32). London: Routledge.
- Harre, R., Moghaddam, F. (2015). Positioning theory and social representations. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 224–233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Höijer B. (2011). Social Representations Theory. A New Theory for Media Research. *Nordicom Review*, 32, 3–16.
- Jodelet, D. (2011). Foreword. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. xv–xxii). London: Routledge.
- Jovchelovitch, S. (2012). Narrative, memory and social representations: a conversation between history and social psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46 (4), 440–456.
- Jovchelovitch, S., Priego-Hernandez, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 163–178). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Klimczuk, A. (2013). Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1 (3), 165–181.
- Klus-Stańska, D. (2007). Polska szkoła w poszukiwaniu swojej świadomości. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 635–643). Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Krasuska-Betiuk, M. (2014). Teoria społecznych reprezentacji w badaniach uczestników praktyk pedagogicznych. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* (s. 175–187). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krasuska-Betiuk, M. (2015a). Sfera publiczna i edukacja w świetle teorii reprezentacji społecznych. *Forum Oświatowe*, 27 (1), 11–27.
- Krasuska-Betiuk, M. (2015b). Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych. *Studia z Teorii Wychowania*, t. 6, 3, 49–77.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Lachowicz-Tabaczek, K. (2004). *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. Gdańsk: GWP.
- Lauritzen, S.O., Ohlsson, R. (2011). Transformations of Risk Knowledge – The Medical Encounter and Patients' Narrative Construction of Meaning. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 185–199). London: Routledge.
- Lewowicki, T. (2016). O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki? *Ruch Pedagogiczny*, 1, 5–15.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Menin, M.S., Shimizu A., Lima, A.C. (2011). The Theory of Social Representation as a Theoretical and Methodological Tool for Research on Teachers in Brazil: Analyses of Theses and Dissertations. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 109–121). London: Routledge.
- Moliner P., Abric, J.-C. (2015). Central core theory. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 83–95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici S. (1988). Notes Towards a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211–250.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Özsoy, S. (2012). Is the Earth Flat or Round? Primary School Children's Understanding of Planet Earth: The Case of Turkish Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (2), 407–415.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., Valsiner, J. (red.) (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sapir, E. (1978). *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Tłum. B. Stanosz, R. Zimand. Warszawa: PIW.
- Searle, J.R. (1995). Intencjonalność percepcji. Tłum. T. Bigaj. W: B. Chwedeńczuk (red.), *Filozofia percepcji* (s. 223–263). Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Spink, M.J. (1993). Qualitative Research on Social Representation. The Delightful World of Paradoxes. *Papers on Social Representation*, 2 (1), 48–54.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Tłum. J. Konieczny. Kraków: Znak.
- Szwed, R. (2011). *Reprezentacje opinii publicznej w dyskursie publicznym*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Trutkowski, C. (2000). *Społeczne reprezentacje polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

- Trutkowski, C. (pdf, bez roku). *Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania*. www.academia.edu/12477768; dostęp: 15.06.2016.
- Wagner, W. (2015). Representation in action. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 12–28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (2000). *Tractatus logico-philosophicus*. Tłum. B. Wolniewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zalewski, B. (2004). Zjawisko pozycjonowania w dialogowych teoriach osobowości. *Roczniki Psychologiczne*, 7 (2), 23–43.
- Zbróg, Z. (2011). *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zbróg, Z. (2013). Badanie społeczności/zjawisk społecznych z wykorzystaniem (elementów) teorii reprezentacji społecznych – perspektywa pedagogiczna. *Pedagogika. Badania, dyskusje, otwarcia. Specyfika pomiaru w badaniach społecznych*, 2, 45–60.
- Zbróg, Z. (2014). Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów. W: J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk (red.), *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja* (s. 65–80). Łódź: Wydawnictwo Naukowe UŁ.
- Zbróg, Z. (2015). The Episodic-Narrative Interview as a Method of Research of Social Representations. *Acta Universitatis Matthaei Belii* (s. 41–51). Banska Bystrica: Belianum.
- Zbróg, Z. (2016a). Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1.
- Zbróg, Z. (2016b). Obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego – reprezentacje społeczne problemu w debacie publicznej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4.

## Od Karpowicza do pytań o nauczycielską diagnozę gotowości szkolnej<sup>1</sup>

### Wprowadzenie

Problem przygotowania dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej był przedmiotem rozważań wielu myślicieli na przestrzeni epok, już od czasów starożytnych. Genezy pojęcia dojrzałość/gotowość szkolna poszukuje się w pedagogice i psychologii przednaukowej. Kryteria oceny gotowości szkolnej zmieniały się wraz ze zmianą sposobu rozumienia tego pojęcia. Najczęściej były one pochodną systemu edukacji, programów, zadań czy wymagań, a także oczekiwań zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Do dnia dzisiejszego zagadnienie badania gotowości szkolnej budzi wiele kontrowersji. Nie ma zgody co do tego, czy i jak ją badać.

Badania diagnozujące gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki były prowadzone przez szereg lat. Do sporządzenia diagnozy dziecka kończącego edukację przedszkolną zobligowani są obecnie nauczyciele przedszkoli. Poszukuje się więc sposobów, które pozwoliłyby na udoskonalanie procesu diagnostycznego, konstruowane są nowe narzędzia do diagnozy, tworzy się katalogi dostępnych metod diagnozy (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczynska, 2015), a jednocześnie rozważa się zasadność prowadzenia takich diagnoz (Klus-Stańska, 2015, s. 19). Problematyka gotowości dziecka do rozpoczęcia nauki powraca zarówno w debatach naukowych (Kopik, Walasek-Jarosz, 2013), jak i w debatach publicznych. W artykule podjęto próbę ukazania zmian w podejściu do

---

<sup>1</sup> Szerzej zagadnienie to omówione zostało w pracy A. Kopik, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich a środowisko*. Aspekt poznawczy (praca w przygotowaniu).

diagnozy gotowości szkolnej od czasu opracowania przez Stanisława Karpowicza pierwszej indywidualnej karty dziecka do czasów nauczycielskiej diagnozy przedszkolnej.

## Zmiany kryteriów szkolnej gotowości

Od momentu wprowadzenia obowiązkowej edukacji szkolnej decydujące kryterium gotowości szkolnej stanowił wiek kalendarzowy dzieci. W XVII stuleciu, w przepisach szkolnych, to właśnie wiek był najistotniejszym czynnikiem procesu szkolnej rekrutacji. Ze względu na duże zróżnicowanie rozwoju biologicznego i umysłowego dzieci będących w tym samym wieku metrykalnym, kryterium kalendarzowe nie zostało uznane za wystarczające. Zaczęto poszukiwać innych kryteriów, które pozwoliłyby lepiej określić poziom przygotowania do szkoły.

Do określenia wieku rozwojowego dziecka wykorzystano znajomość charakterystycznych dla danego wieku kalendarzowego proporcji ciała. Jednym z czynników określających dojrzałość szkolną była szybkość zmian zachodzących w proporcjach budowy ciała. Do ustalenia dojrzałości wykorzystany został tzw. pomiar filipiński. Dawał on pewne wyobrażenie o możliwościach dziecka rozpoczynającego naukę i dlatego „znalazł zastosowanie w doborze szkolnym dzieci w licznych krajach” (Malinowski, 2007, s. 305). Pomiar filipiński nie został jednak uznany za wystarczający sprawdzian dojrzałości fizycznej. Za miarę dojrzałości biologicznej organizmu przyjęto wiek rozwojowy, który odnosił się do stopnia zaawansowania rozwoju danego osobnika na tle przeciętnych wartości dla danej populacji.

Psychologiczną problematykę dojrzałości szkolnej dostrzegł niemiecki pedagog Gustav Deuchler, który zauważył, że tempo rozwoju dzieci będących w tym samym wieku kalendarzowym jest różne, a w trakcie rozwoju ujawniają się bardzo różnorodne cechy (Słyszowa, 1974, s. 29). Deuchler (1907/1908) uważał, że należy podjąć badania, które pozwoliłyby określić nie tylko poziom dojrzałości fizycznej, lecz także poziom dojrzałości psychicznej dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Obserwacje te miały znaczący wpływ na określenie nowego kryterium dającego początek badaniom nad rozwojem umysłowym dzieci rozpoczynających naukę szkolną. W początkowym okresie badacze skupiali się na określeniu inteligencji dziecka rozpoczynającego naukę. „Pierwsze próby opracowania tego zagadnienia mieściły się w nurcie nazwanym później psychometrycznym. W ujęciu tym inteligencję rozumiano jako zespół mniej lub bardziej elementarnych sprawności umysłowych dających się zmierzyć

odpowiednio dobranymi zestawami sytuacji eksperymentalnych zwanych testami inteligencji” (Łuczyński, 1998, s. 743).

W roku 1905 dwaj badacze, francuski psycholog Alfred Binet i lekarz Theodore Simon, na zamówienie francuskiego ministra oświaty, opracowali system oceny inteligencji właściwej dla wieku życia, dostosowany do możliwości dzieci od 3. do 12. roku życia. Metoda ta miała pomóc odróżnić dzieci „normalne” od wymagających dodatkowej pomocy w trakcie nauki szkolnej. Na bazie tego narzędzia powstawały kolejne modyfikacje testu oraz inne standaryzowane testy do badania inteligencji służące przede wszystkim określaniu różnic indywidualnych w zakresie zdolności intelektualnych. Mimo licznych dyskusji i głosów krytycznych testy psychometryczne są wykorzystywane w badaniach, także w badaniach gotowości szkolnej.

W okresie międzywojennym badacze zauważyli, że uzdolnienia, które są potrzebne do rozpoczęcia nauki szkolnej, nie są równoważne z inteligencją. Problem dojrzałości szkolnej wyodrębniony został wówczas z badań inteligencji. Określone zostały nowe kryteria gotowości szkolnej, powstawały nowe narzędzia pomiaru.

Największy wkład do problematyki dojrzałości szkolnej w latach 20. i 30. XX wieku wnieśli naukowcy niemieccy skupieni wokół dwóch szkół: wiedeńskiej i lipskiej. Szkoła lipska, którą reprezentowali Konrad Penning, Herbert Winkler i Felix Krause, koncentrowała się na zagadnieniach związanych z przystosowaniem dziecka do wymagań szkoły. Inny kierunek w badaniach nad dojrzałością szkolną zapoczątkowała szkoła wiedeńska, której przedstawicielami byli Charlotte Büchler, Hildegard Hetzer i Lotte Schenk-Danzinger. „W okresie międzywojennym psychologowie zajmujący się zagadnieniem dojrzałości szkolnej, rozpatrując proces dorastania dziecka do szkoły zgodnie z panującą w owym czasie w naukach psychologicznych teorią, akcentowali przede wszystkim znaczenie czynników biologicznych” (Słyszowa, 1974, s. 31). Byli jednak badacze, którzy poszukiwali przyczyn braku dojrzałości szkolnej w niekorzystnych warunkach środowiskowych.

Pod koniec okresu międzywojennego pojawiły się pierwsze próby całościowego spojrzenia na problem dojrzałości szkolnej dziecka. Zwrócono uwagę na rolę wszechstronnego badania dzieci rozpoczynających naukę w szkole, jak również na konieczność stosowania diagnostyki leczniczo-pedagogicznej.

Jak podkreśla Barbara Wilgocka-Okoń „rozumienie dojrzałości jako wyniku ciągłego rozwoju i uczenia się prowadziło do tego, że nie ograniczono się już do określania i opracowania metod badania dziecka wstępującego do szkoły, lecz poszukiwano również właściwych form pracy z tym dzieckiem przed rozpoczęciem nauki szkolnej” (Wilgocka-Okoń, 1972, s. 29).



## Od pierwszej indywidualnej karty dziecka...

Bardzo bogatą tradycję mają polskie badania z zakresu przygotowania dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej. Prekursorami tych badań byli: Bronisław Trentowski, Ewaryst Estkowski, Henryk Rowid, Teofil Nowosielski, August Cieszkowski, Edmund Bojanowski, Henryk Wernic czy Adolf Dygasiński.

Ewaryst Estkowski w swych rozprawach pedagogicznych podkreślał, jak ważne jest przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej. „Dopiero, gdy nauką o rzeczach pod zmysły podpadających, rozmowami, opisami i powieściami rozum małych dzieci rozwinięsz, pracy go nauczysz, masę wyobrażeń im przypiszesz i język ich do wymowy i pojmowania wyższych rzeczy usposobisz; zacząć możesz i powinieneś pierwsze nauki szkolne, tj. czytania, pisanie i rachunków” (Estkowski, 1863, s. 37).

Henryk Rowid, formułując swoją koncepcję nowej szkoły, wskazywał na konieczność kształtowania człowieka zdolnego do tworzenia nowych wartości. Uważał, że najważniejszą cechą dojrzałości szkolnej „obok odpowiedniego poziomu rozwoju fizycznego i umysłowego, według norm i testów ustalonych dla dziecka 6–7-letniego, obok świadomej dążności do gromadzenia doświadczeń o rzeczach i zjawiskach jest zdolność do pracy systematycznej i celowej oraz budząca się świadomość obowiązku” (Rowid, 1937, s. 59–60).

Dla rozwijania zagadnienia problematyki dojrzałości/gotowości szkolnej doniosłe znaczenie miały prace Stanisława Karpowicza, Marii Weryho-Radziwiłłowicz, Jana Władysława Dawida i Anieli Szycówny.

Stanisław Karpowicz uważał, że człowiek rozwija się w ścisłej zależności od środowiska, a umiejętność reagowania na czynniki zewnętrzne pozwala mu przystosować się do otoczenia. Karpowicz nie był zwolennikiem teorii pozostawienia dziecku całkowitej swobody; głosił jednak zasadę poszanowania osobowości dziecka, rozwijania jego wrodzonych zainteresowań oraz rozbudzania aktywności. Uważał, że dziecko należy wprowadzać w życie społeczne i poszerzać sferę jego życia tak, aby czuło się częścią większej społeczności. Widział też konieczność przygotowywania dzieci do życia poprzez stwarzanie możliwości do zdobywania doświadczeń osobistych i pokonywania przeszkód. Karpowicz interesował się też sprawami edukacji przedszkolnej oraz nauczaniem początkowym (Gulczyńska 2003, s. 555).

Jak podkreśla Irena Adamek (1999, s. 91), Karpowicz był twórcą pierwszej indywidualnej karty dziecka w polskiej teorii wychowania przedszkolnego. To bardzo znaczące wydarzenie, gdyż narzędzie stworzone przez Karpowicza jest uznawane za pierwowzór karty do badania dojrzałości szkolnej. W karcie znalazły się przede wszystkim zapisy dotyczące zasobu umysłowego



dziecka, w tym: skłonności umysłowe (postrzegawcze, uważne, bystre, głębokie), umiejętności umysłowe (rachunek, czytanie i pisanie), znajomość powiastek i bajek, język polski, języki obce, rysunek, śpiew, przyroda, kultura. Warto podkreślenia jest to, że autor ujął w karcie (w mniejszym zakresie) określenia odnoszące się do rozwoju fizycznego, społecznego, moralnego i estetycznego, w tym ogólny stan dziecka, stosunek do towarzyszy, stosunek do samego siebie, dzielność dziecka oraz poczucie piękna. Karpowicza wskazywał, że „na rozwój cech indywidualnych składają się wszystkie czynniki fizycznego i umysłowego życia, więc i sposoby kształcenia tych cech obejmują w gruncie rzeczy całą umiejętność wychowania” (Karpowicz, 1965, s. 427).

Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa (1931) była twórczynią nowoczesnego na swe czasy systemu wychowania przedszkolnego. Dużą wagę przywiązywała do współpracy z rodzicami w zakresie dobrego przygotowania dziecka do szkoły, które utożsamiała z osiągnięciem przez dziecko optymalnego stopnia rozwoju umysłowego, fizycznego i społecznego (Adamek, 1999, s. 87). Zachęcała do umiejętnego pobudzania wszystkich zmysłów dziecka, podkreślając, że pojęcia tworzą się w umyśle dziecka bardzo powoli „nawet pojęcie o rzeczy najprostszej wymaga czasu dużego, gdyż wrażenia od przedmiotu przepływają do umysłu niejednakowo i nie zawsze jednocześnie” (Weryho, 1906, s. III).

W pracach naukowych Jana Władysława Dawida odnajdujemy rozważania dotyczące rozwoju dziecka, jego zainteresowań oraz możliwości umysłowych. Dawid uważał, że aby móc zaplanować „czego uczyć, kiedy i w jakiej formie, winno się poznać wcześniej zasób umysłowy ucznia” (za: Adamek, 2010, s. 20). Opracowany przez Dawida (1887) „Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem” był jedną z pierwszych prób zastosowania w psychologii metody kwestionariusza do zbierania danych z zakresu rozwoju psychicznego od urodzenia do dwudziestego roku życia. Jak podkreśla Wilgocka-Okon (1968, s. XII), mimo trudności w realizacji tak szeroko zakreślonej problematyki, jej szczególną wartość stanowił fakt ukazania nowej metody badań, a tym samym otworzenia dalszych perspektyw rozwoju badań nad dzieckiem.

Aniela Szygówna (1904), uczennica i współpracownica Dawida, kontynuowała jego badania doświadczalne i poświęcała wiele uwagi zagadnieniom rozwoju zasobu pojęciowego dziecka, przygotowaniu dziecka do szkoły oraz metodom nauczania.

W latach 20. i 30. XX wieku w badaniach polskich widoczny był wpływ działań prowadzonych w Niemczech i innych krajach. Seria testów opracowanych przez Herberta Winklera (1932) została przetłumaczona

i przystosowana do wymagań polskich przez J. Fietza i A. Swobodę, a wykorzystana w 1931 roku przez Władysława Chomę. Maria Grzywak-Kaczyńska (1933). Znacznie zmodyfikowała testy włoskiego lekarza i psychologa Sancte de Sanctisa, by prowadzić badania nad dojrzałością szkolną dzieci.

W latach 30. XX wieku Stefan Baley dokonał krytycznej analizy badań nad dojrzałością szkolną i wskazał na konieczność badania rozwoju intelektualnego i emocjonalno-społecznego (Baley, 1970).

Helena Radlińska (1937) zauważyła zależności pomiędzy warunkami środowiskowymi a dojrzałością szkolną dzieci. Prowadzony przez nią w szkołach eksperyment wyrównywania braków uznawany jest za pierwowzór organizowanych później wczesnych zapisów do klas pierwszych.

Doniosłe znaczenie dla określenia koncepcji dojrzałości szkolnej miały prace Stefana Szumana (1985), a szczególnie opracowana w latach 60. XX wieku wieloczynnikowa koncepcja dojrzałości szkolnej.

W latach 50. i 60. XX wieku pojawiły się różnorodne postulaty i propozycje praktycznych rozwiązań z zakresu problematyki przygotowania dziecka do szkoły. W roku 1964 podejmowano pierwsze próby organizowania wczesnych zapisów dzieci do szkół. W następnym roku prace nad opracowaniem metod obserwacji dzieci przez nauczycieli w czasie zapisów rozpoczęły poradnie społeczno-wychowawcze Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.

Pod kierunkiem Aliny Szemińskiej w roku 1969 opracowana została metodyka wczesnych zapisów do klasy pierwszej. Obserwację dziecka prowadzono podczas zajęć grupowych, indywidualnych oraz zabawy dowolnej. Spostrzeżenia zapisywane były w arkuszu obserwacyjnym dziecka. Szemińska skonstruowała narzędzie będące metodą pośrednią pomiędzy dotychczas stosowanymi bateriami testów a arkuszem obserwacyjnym. Opracowane narzędzie pozwalało na określenie ogólnej postawy dziecka wobec zadań, poziomu rozwoju intelektualnego, a w tym rozwoju mowy, zdolności ujmowania stosunków przestrzennych, procesów analizy i syntezy, motoryki, przygotowania do nauki arytmetyki oraz postawę społeczną. Metoda ta nie została upowszechniona na szeroką skalę, ale była chętnie wykorzystywana przez nauczycieli.

Na przełomie lat 60. i 70. XX wieku zagadnieniem dojrzałości szkolnej zajęła się Barbara Wilgocka-Okon, która określiła obszary badawcze problemu, scharakteryzowała poziom dojrzałości szkolnej współczesnych dzieci, a także ukazała różnice związane z wiekiem, środowiskiem oraz uczęszczaniem do przedszkola. Opracowany przez autorkę Test Dojrzałości Szkolnej DS<sub>1</sub> (1971) obejmował podstawowe wskaźniki rozwoju dziecka i był powszechnie stosowany. Miał on duże znaczenie zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej, mimo stawianych mu zarzutów. W teście wyeksponowana została

sfera rozwoju umysłowego, w tym gotowość do czytania, pisania, liczenia i rozumowanie. Pojawiły się zarzuty, że zbyt wąsko ujęta została sfera rozwoju fizycznego i społeczno-emocjonalnego. Wilgocka-Okon jednak wyraźnie podkreślała, że „w koncepcji poznawania dziecka należy mieć na uwadze zarówno testowe metody oceniania stopnia rozwoju dziecka, jak też prowadzenie ciągłych szczegółowych obserwacji zachowań dziecka” (1985, s. 152).

Pod koniec lat 70. XX wieku po wycofaniu się z powszechnych badań gotowości szkolnej, podjęto decyzję o stworzeniu klas przedszkolnych (wstępnych) dla dzieci sześciolatków, zwanych popularnie do dzisiaj „zerówkami”. Klasy te zaczęły funkcjonować od roku szkolnego 1977/1978. Ministerstwo Oświaty i Wychowania przekazało do realizacji znowelizowane wytyczne w sprawie zapisów z rocznym wyprzedzeniem dzieci do klasy pierwszej, obserwacji pedagogicznych, badań lekarskich i psychologicznych. Wprowadzono powszechną opiekę nad dziećmi sześciolatkami, które nie były objęte wychowaniem przedszkolnym.

Wówczas wprowadzona została „Karta dziecka sześciolatka”. Przyjęto założenie, że nauczyciel przedszkola rozpozna możliwości i potrzeby dzieci. Nauczyciele uzupełniali karty na podstawie wywiadu z rodzicami dziecka i obserwacji własnych. Wyniki obserwacji wpisywane były dwukrotnie, na początku pracy z sześciolatkami i po całorocznej pracy. Karta składała się z dziewięciu części ujmujących: dane o dziecku (I), informacje o rodzinie – struktura rodziny, wykształcenie rodziców, zawód (II), warunki bytowe rodziny (III), informacje rodziców o dziecku i warunkach wychowawczych w domu – atmosfera, dostrzegane trudności, cechy dziecka (IV), wyniki badań lekarskich – rozwój i stan zdrowia (V), wyniki obserwacji nauczyciela przedszkola (VI), wyniki badań psychologicznych – w przypadku skierowania (VII), ocena wykonania zaleceń – lekarskich, psychologicznych, pedagogicznych (VIII), wnioski dotyczące dalsze pracy z dzieckiem w szkole w zakresie: zdrowotnym, rozwoju psychospołecznego i współpracy z rodzicami (IX). Obserwacja prowadzona przez nauczyciela przedszkola, ujęta w części szóstej, była ukierunkowana na opisanie: sposobu wykonywania zadań, zachowania się dziecka w grupie, wybranych właściwości rozwoju intelektualnego (sprawność umysłowa i ruchowa), możliwości przyswajania wybranych treści programowych oraz inne uwagi o dziecku. Ujmowano w niej też czynniki wstępnej i końcowej obserwacji pedagogicznej, kierunek pracy przyjęty przez nauczyciela przedszkola i ewentualne skierowanie na badania psychologiczne. Zakładano, że tak opracowane karty będą odgrywać rolę wstępnych opinii pedagogiczno-psychologicznych i pozwolą na wczesne rozpoczęcie pracy wyrównawczej z dziećmi, które takiej pomocy wymagają. Stało się jednak inaczej, ponieważ

karty budziły wiele kontrowersji. Rodzice dzieci nie mieli możliwości zapoznać się z informacjami i opiniami zawartymi w kartach, gdyż przekazywano je do szkół drogą służbową. W praktyce, wbrew przyjętym założeniom, zdarzało się, że w oparciu o zapisane w kartach informacje tworzone klasy dla dzieci „lepszycy” i „gorszyzy”. Pojawiły się również opinie, że zapisane w kartach informacje mają wpływ na pozytywne lub negatywne nastawienie nauczyciela do dziecka. Uznano, że każdy nauczyciel powinien budować swoją wiedzę o dziecku sam, na podstawie własnych spostrzeżeń i obserwacji. Procedura wypełniania „Kart dziecka sześciolatniego” została zniesiona na początku lat 90. XX wieku.

Specyfiką badań następnego okresu było zajmowanie się gotowością szkolną w danym aspekcie – rozwoju fizycznego, motorycznego, umysłowego, społecznego i emocjonalnego w sposób szczegółowy. Mimo że badania obejmowały określoną sferę rozwoju, podkreślano w nich, że gotowość szkolna musi być postrzegana kompleksowo. Nie sposób wymienić nazwisk wszystkich, którzy zajmowali się różnymi aspektami gotowości szkolnej. Należeli do nich: Anna Brzezińska, Genowefa Demelowa, Halina Gniewkowska, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Maria Jakowicka, Małgorzata Karwowska-Struczyk, Dorota Klus-Stańska, Aldona Kopik, Grażyna Krasowicz-Kupis, Janina Malendowicz, Halina Mystkowska, Hanna Nartowska, Urszula Oszwa, Kazimiera Paclawska, Andrzej Pawlucy, Maria Pelcowa, Halina Sowińska, Danuta Waloszek, Napoleon Wolański. Duży wkład do problematyki całościowej oceny gotowości szkolnej dziecka wniosły prace Wojciecha Brejnika. Autor zauważa, że problem przygotowania dziecka do nauki szkolnej można rozpatrywać w aspekcie długofalowym, obejmującym okres stymulacji rozwojowej od urodzenia do końca wieku przedszkolnego, oraz w aspekcie oddziaływań bezpośrednich, czyli dokonujących się w ostatnim roku poprzedzającym naukę (Brejnak, 2006, s. 11). Brejnak opracował zestaw prób do badania gotowości szkolnej (Brejnak, Kitlińska-Pięta, Nowak, 2007) oraz zestaw 20 pytań, ułatwiających prowadzenie ukierunkowanej obserwacji dziecka, nastawionej na uzyskanie odpowiedzi na pytanie, na jakim etapie rozwojowym jest dziecko i czy może z powodzeniem rozpocząć naukę szkolną (Brejnak, 2006). Opracowany zestaw pytań był często wykorzystywany przez rodziców dzieci sześciolatnich do oceny gotowości szkolnej.

Kwestionariusz do badania gotowości szkolnej autorstwa Bożeny Janiszewskiej (2006) obejmuje sferę fizyczno-ruchową (dojrzałość fizyczna, lokomocja, manipulacja); procesy psychiczne (spostreganie wzrokowe, spostrzeganie słuchowe, myślenie, mowa, pamięć, uwaga); procesy emocjonalno-motywyacyjne; procesy społeczne oraz lateralizację.

Problem całościowego podejścia do dziecka rozpoczynającego naukę powrócił na początku XXI wieku. W roku 2006 Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej realizowało projekt, efektem którego było opracowanie Skali Gotowości Szkolnej. „Skala Gotowości Szkolnej (SGS) jest metodą obserwacyjną dla nauczycieli sześciolatków o charakterze skali szacunkowej. W Skali wymieniono te zachowania i umiejętności, które są ważne dla poznania osiągnięć, upodobań i zainteresowań, a także trudności doświadczanych przez dzieci w związku z osiąganiem gotowości szkolnej” (Frydrychowicz i in., 2006). Zachowania i umiejętności szkolne dzieci zostały ujęte w sześciu podskalach: Umiejętności szkolne (I), Kompetencje poznawcze (II); Sprawność motoryczna (III); Samodzielność (IV); Niekonfliktowość (V); Aktywność społeczna (VI).

Całościowe podejście do problemu gotowości szkolnej uwidoczniło się w ogólnopolskich badaniach gotowości szkolnej prowadzonych pod kierunkiem Aldony Kopik przez zespół pracowników naukowych obecnego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Głównym celem badań była diagnoza przygotowania dzieci sześciolatków do podjęcia edukacji szkolnej. Diagnoza obejmowała podstawowe sfery rozwoju dziecka: rozwój fizyczny, motoryczny, umysłowy, społeczno-emocjonalny, zdrowie dziecka oraz warunki środowiskowe i wychowawcze, w których przebiega rozwój dzieci. Przyjęte w poszczególnych sferach rozwoju kryteria opisane zostały w raporcie „Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006” (Kopik, 2007).

W roku szkolnym 2012/2013 w Instytucie Badań Edukacyjnych prowadzony był projekt, którego celem było zdiagnozowanie poziomu umiejętności dzieci sześci- i siedmioletnich na starcie szkolnym. Narzędziem pomiaru był Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNSS) (Karwowski, Dziedziewicz, 2012). Test ten mierzy faktyczne umiejętności dzieci poprzez próbki zachowania. Test został oparty na trzech skalach pomiarowych: skali umiejętności matematycznych, skali umiejętności związanych z czytaniem oraz skali umiejętności związanych z pisaniami (Kaczan i in., 2014). TUNSS zawiera przede wszystkim zadania zamknięte (prosty test wyboru), uzupełnione o zadania otwarte (wymagają one krótkiej odpowiedzi dziecka). Wszystkie polecenia do zadań testowych odtwarzane są z plików dźwiękowych. TUNSS jest testem adaptatywnym, na podstawie wstępnych danych, takich jak płeć dziecka oraz jego wiek wyrażony w miesiącach, określa zadania startowe, a następnie – na podstawie udzielonych odpowiedzi – dobiera trudność kolejnych zadań. Liczba zadań wykonywanych przez ucznia zależy od poziomu jego umiejętności.

Interesująca jest koncepcja diagnozowania gotowości szkolnej dzieci opracowana przez Zespół Wczesnej Edukacji Instytutu Badań Edukacyjnych

pod kierunkiem Anny Brzezińskiej. Autorzy podkreślają, że przyjęte w koncepcji interakcyjne podejście daje możliwość: „uchwycenie różnych aspektów gotowości szkolnej dziecka, koncentrację na zasobach dziecka i otoczenia, a nie jedynie na ich deficytach, formułowanie długofalowych celów edukacji, konstruowanie programów pomocy dla dzieci, u których obserwuje się różne trudności w adaptacji w środowisku” (Czub, Wiliński, 2014, s. 3). W ujęciu interakcyjnym gotowość szkolną warunkują cztery wzajemnie ze sobą powiązane komponenty: gotowość dziecka, gotowość szkoły, gotowość rodziny i gotowość środowiska lokalnego. Zdaniem autorów najważniejsze jest poszukiwanie powiązań między historią życia dziecka a jego funkcjonowaniem oraz między elementami funkcjonowania rodziny i środowiska lokalnego a funkcjonowaniem dziecka.

## **Nauczycielska diagnoza przedszkolna**

Propozycja diagnozy przedszkolnej przedstawiona została w pracy „Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej” (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2011). Autorki zaprezentowały sposób, w jaki nauczyciel powinien prowadzić obserwacje dziecka, jak interpretować wyniki obserwacji i formułować wnioski. Wyodrębnione zostały cztery segmenty nauczycielskiej diagnozy, w tym: diagnoza dziecięcych czynności samoobsługowych, diagnoza sprawności ruchowych dzieci, diagnoza funkcjonowania dzieci w trakcie zabawy, diagnoza podejmowania i realizowania zadań przez dzieci (indywidualnie i w grupie). Lista kompetencji, jakie powinno posiadać dziecko rozpoczynające naukę, opracowana została w oparciu o podstawę programową wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Na liście tej znajdujemy: umiejętności i wiadomości społeczne; zdrowie i sprawność ruchową; czynności samoobsługowe, nawyki higieniczne oraz utrzymanie ładu i porządku; rozumienie oraz poziom wykonywania poleceń i zadań; poziom rozwoju czynności intelektualnych potrzebnych do rozumienia otoczenia i nauki szkolnej; rozwój mowy; gotowość do nauki czytania i pisanie; edukację matematyczną; orientowanie się w skutkach zjawisk atmosferycznych oraz w świecie roślin i zwierząt; dbałość o bezpieczeństwo własne oraz innych; wychowanie przez sztukę i rozwijanie zainteresowań technicznych (tamże, s. 17–26).

Zgodnie z zapisami Podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Dz. U. 2012, poz. 997, Załącznik nr 1) diagnoza przedszkolna to wymóg stawiany nauczycielom przedszkoli. Zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb



rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Obserwacja dzieci w roku szkolnym poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole powinna zostać przeprowadzona dwukrotnie: jesienią, a następnie wiosną. Celem obserwacji jesiennej jest przede wszystkim pozyskanie informacji, które mogą być podstawą indywidualizacji pracy z dzieckiem, przekazanie tych informacji rodzicom, a w razie potrzeby, uzyskanie konsultacji specjalisty. Obserwacja wiosenna pozwala na formalną interpretację wyników w postaci stopnia gotowości edukacyjnej dziecka. Diagnoza przedszkolna musi objąć wszystkie dzieci kończące edukację przedszkolną. Procedura jej przeprowadzania powinna zostać zakończona opracowaniem dokumentu Informacja o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej (Dz. U. 2010 nr 97, poz. 624, Załącznik nr 3, wzór nr 70). Opracowany dokument wydawany jest bezpośrednio rodzicom dziecka, którzy decydują o tym, czy informacja ta zostanie przekazana do szkoły, w której naukę dziecko rozpocznie. Szkoła nie ma prawa domagać się od rodziców udostępnienia dokumentu.

Odpowiedzią na postawione nauczycielom przedszkola nowe zadanie, jakim jest nauczycielska diagnoza przedszkolna, są bardzo różnorodne propozycje narzędzi diagnostycznych zawarte obligatoryjnie w każdym programie wychowania przedszkolnego. Wiele z tych propozycji to autorskie narzędzia twórców programu, które nawiązują do jego założeń teoretycznych (np. Andrzejewska, Wierucka, 2009; Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2009; Bilewicz-Kuźnia, Parczewska, 2010; Kopik, Zatorska, 2011), ale również sugestie dotyczące wykorzystania do opracowania diagnozy innych dostępnych narzędzi.

Diagnoza to niezwykle ważny element procesu dydaktyczno-wychowawczego. „Jest ona wynikiem bardzo złożonego, wieloetapowego procesu diagnostycznego, opartego na aktywnym poszukiwaniu oraz przetwarzaniu potrzebnych danych. Diagnoza pozwala rozpoznać istniejący stan rzeczy i podejmować decyzje, które sprzyjają zmianom” (Kopik, 2010, s. 166). Praktyka diagnostyczna wskazuje na konieczność wnikliwego poznawania dziecka w toku codziennych zajęć i zabaw, w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi. W postępowaniu diagnostycznym obserwacja pełni ogromną rolę. „Pozwala uzyskać wiedzę o dziecku w naturalnych dla niego warunkach, poznać i określić właściwości rozwoju umysłowego, fizycznego, motorycznego, społecznego oraz emocjonalnego, aby móc właściwie go wspomagać” (Kaleta-Witusiak, Kopik, Walasek-Jarosz, 2013, s. 52). Podstawowym pytaniem na jakie powinien odpowiedzieć sobie diagnosta, jest pytanie o cel tej diagnozy.

W związku z wprowadzeniem diagnozy przedszkolnej na rynku wydawniczym zaczęły pojawiać się liczne publikacje zawierające narzędzia do diagnozy przedszkolnej dla nauczycieli wychowania przedszkolnego (Janiszewska,



2012; Kałużny, 2012; Derewlana, Wosińska, 2010; Marek, Nadrowska, 2010; Tokarska, Kopala, 2010; Wąsik, Klimkowska, 2011). Jakość opracowanych narzędzi jest jednak mocno zróżnicowana i dyskusyjna.

Prowadzenie nauczycielskiej diagnozy przedszkolnej nie jest zadaniem łatwym. Duża liczba zróżnicowanych pod względem wartości merytorycznej narzędzi badawczych powoduje trudności już na etapie ich doboru. Diagnoza powinna służyć dobru dziecka, zaspokojeniu jego potrzeb i kształtowaniu właściwej samooceny. Ze względu na to, że dzieci w wieku przedszkolnym rozwijają się bardzo intensywnie, zarówno pod względem fizycznym, psychicznym, jak i społecznym, osoba diagnozująca je powinna kłaść nacisk na uzyskanie diagnozy zasobów rozwojowych.

## Podsumowanie

Analizując zachodzące w czasie zmiany w obszarze diagnozowania gotowości szkolnej, można dostrzec, że od momentu opracowania przez Stanisława Karpowicza Indywidualnej Karty Dziecka znacząco zmieniały się pojęcia, koncepcje, kryteria i narzędzia pomiaru gotowości szkolnej. Zmiany te miały wpływ na sposób postrzegania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną. Klasyczne ujęcie gotowości szkolnej zakładało, że dziecko powinno przygotować się do rozpoczęcia nauki; powinno osiągnąć określony poziom rozwoju fizycznego, umysłowego, społecznego i emocjonalnego, który pozwoliłby sprostać wymaganiom stawianym przez szkołę. Zmiana w myśleniu o dziecku i jego rozwoju sprawiła, że obok pojęcia „gotowość szkolna” pojawiło się pojęcie „gotowość szkoły”, które równoważyło wymagania stawiane dziecku przez szkołę i stawiało wymagania szkole.

Przyjęte obecnie, interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej (Brzezińska, 2002) pozwala zdecydowanie szerzej widzieć to, co warunkuje dobry start dziecka rozpoczynającego naukę i sprzyja rozwojowi.

Mimo że obecnie istnieją różne modele gotowości szkolnej, to prowadzą one do wspólnych konkluzji (Snow, 2006). Najczęściej opisuje się pięć modeli, a wśród nich model: maturacjonistyczny, środowiskowy, konstruktywistyczny, kumulacyjny i ekologiczno-transakcyjny. W wyjaśnianiu czasami sprzecznych konceptualizacji gotowości szkolnej trzeba wziąć pod uwagę wszystkie meta-teoretyczne stanowiska. Dylematy diagnozowania gotowości szkolnej są trudne do rozwiązania. Eksperci zajmujący się zagadnieniem gotowości szkolnej są najczęściej zgodni co do tego, że dzieci muszą posiadać pewne możliwości przed rozpoczęciem nauki, które pomogą im osiągnąć sukces w szkole.

Warto jednak głębiej zastanowić się nad stwierdzeniem, że „koncepcja dojrzałości/gotowości szkolnej dobrze służy celom biurokratycznym”, a „wymagania dojrzałości czy gotowości szkolnej są wyraźnie szkolnocytryczne” (Klus-Stańska, 2015, s. 20).

Zwolennicy diagnozy wciąż opracowują i aktualizują narzędzia diagnozy. Tworzą listy wskaźników opisujących gotowość dziecka, określają wymagania konieczne, segregują dzieci na gotowe i niegotowe. Coraz trudniej jest jednak określić, jakie wymagania powinno spełniać dziecko, które jest gotowe do rozpoczęcia nauki szkolnej. Badacze mają problem z określeniem właściwych kryteriów. Rysując obraz dziecka gotowego do rozpoczęcia nauki szkolnej, najczęściej kierują się własnymi wyobrażeniami o umiejętnościach dzieci lub określonymi przez system szkolny wymaganiami programowymi. Przeciwnicy diagnozowania podkreślają, że gotowość to coś, co istnieje tylko w głowach dorosłych. Każde dziecko ma ogromną ciekawość poznawania świata i jest gotowe na to, by się uczyć. Rolą dorosłych jest zapewnienie dzieciom bogatego i inspirującego środowiska. Dlatego zdaniem Pamelii Jane Powell (2010) „poszukiwanie” gotowości szkolnej zbliżone jest do próby łapania wiatru.

Trudno jest jednoznacznie rozstrzygnąć problem, czy powinniśmy diagnozować gotowość dziecka, czy nie. Niewątpliwie odpowiedź na to pytanie zależy od tego, jakie jest przeznaczenie diagnozy i jaki jest sam pomiar. Po jednej stronie mamy naukę, empiryczne fakty i ich interpretację. Po drugiej stronie znajduje się praktyka edukacyjna i jej potrzeby, nauczycielska diagnoza przedszkolna. Jak stwierdza Małgorzata Żytka (2014, s. 121), „wydaje się, że świat współczesnej wiedzy naukowej na temat potrzeb rozwojowych i procesu uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz świat działań i praktyk istniejących w szkolnej rzeczywistości są absolutnie rozbieżne”. Może rzeczywiście czas już na zmianę, zmianę w myśleniu o dziecku, w myśleniu o uczniu, w myśleniu o gotowości szkolnej, zmianę w myśleniu o szkole. A może nie na zmianę w myśleniu, tylko na zmianę szkolnej rzeczywistości. Od Karpowicza do nauczycielskiej diagnozy przedszkolnej?... Czy zdecydowanie dalej?

## Bibliografia

- Adamek, I. (1999). *Przygotowanie dzieci do szkoły w warunkach rozwijającego się wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich (druga połowa XIX wieku – 1918 rok)*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

- Adamek, I. (2010). Diagnoza przygotowania dziecka do szkoły w ujęciu historycznym. W: E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka* (s. 15–26). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Andrzejewska, J., Wierucka, J. (2009). *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Bilewicz-Kuźnia, B., Parczewska, T. (2010). *Ku dziecku – program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Baley, S. (1970). Uwagi o dojrzałości szkolnej. W: W. Choma (red.), *Próba zastosowania testów H. Winklera do badania dojrzałości szkolnej*. „Materiały do nauczania psychologii”, seria II, t. 5, Warszawa: PWN.
- Brejnak, W. (2006). *Czy Twój przedszkolak dojrzał do nauki?* Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Brejnak, W., Kitlińska-Pięta, H., Nowak E. (2007). *Diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów klas I–III*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”.
- Brzezińska, A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomysłny start ucznia w szkole*. Biuletyn Informacyjny PTD, nr 23, wyd. specjalne. Warszawa.
- Czub, M., Wiliński, M. (2014). *Diagnoza gotowości szkolnej w ujęciu interakcyjnym. Broszura nr 1*. Warszawa: IBE.
- Dawid, J.Wł. (1887). *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dziećmi*. Warszawa: Paprocki i S-ka.
- Dawid, J.Wł. (1968). *Pisma pedagogiczne pomniejszych*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Derewlana, H., Wosińska, B. (2010). *Badanie gotowości szkolnej*. Warszawa: Nowa Era.
- Deuchler, G. (1907/1908). *Erörterung zur Problematik des Schuleintritts und Schulaustritts*. „Neue Bahnen” Heft 11, 19 Jahrgang, 481–490.
- Dołęga, Z. (2006). Problemy metodologiczne diagnozy psychologicznej dzieci przedszkolnych. W: Z. Dołęga (red.), *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym* (s. 9–42). Katowice: Wydawnictwo Naukowe UŚ.
- Estkowski, E. (1863). *Pisma Pedagogiczne Ewarysta Estkowskiego*. Poznań: Księgarnia J.K. Żupańskiego.
- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej. Podręcznik*. Warszawa: CMPP-P.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2001). *O nadmiernych i specyficznych trudnościach u dzieci w uczeniu się matematyki. Przyczynek do trafnej diagnozy i mądrych działań naprawczych*. W: W. Brejnak (red.), *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD*, nr 17, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2011). *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*. Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.

- Grzywak-Kaczyńska, M. (1933). *O odraczaniu dzieciom obowiązku szkolnego. Przyczynek do zagadnienia dojrzałości szkolnej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gulczyńska, J. (2003). Karpowicz Stanisław. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 554–555). T. II, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- [http://www.communityresearchpartners.org/wp-content/uploads/Reports/School-Readiness/School\\_Readiness\\_Assessment.pdf](http://www.communityresearchpartners.org/wp-content/uploads/Reports/School-Readiness/School_Readiness_Assessment.pdf), dostęp: 14.02.2016.
- Janiszewska, B. (2006). *Ocena dojrzałości szkolnej. Arkusz oceny dojrzałości. Metody badań dojrzałości. Pomoce do badań*. Warszawa: Wydawnictwo Seventh Sea.
- Janiszewska, B. (2012). *Diagnoza dojrzałości szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Kaczan, R. Rycielski, P. Rzeńca, K. Sijko, K. (red.) (2014). *Metody diagnozy na pierwszym etapie edukacyjnym. Podręcznik narzędzi diagnostycznych Instytutu Badań Edukacyjnych*. Warszawa: IBE.
- Kaleta-Witusiak, M., Kopik, A., Walasek-Jarosz, B. (2013). *Techniki gromadzenia i analizy wiedzy o uczniu. Casebook ze wskazówkami dla praktykantów*. Kielce: Staropolska Szkoła Wyższa.
- Kałużny, A. (2012). *Diagnoza gotowości szkolnej sześciolatka*. Warszawa: Wydawnictwo Raabe.
- Karpowicz, S. (1965). *Pisma pedagogiczne*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Karwowski, M. Dziedziewicz, D. (2012). *Test Umiejętności na Startcie Szkolnym. Podręcznik*. Warszawa: IBE.
- Karwowski, M. Dziedziewicz, D. (2014). Podstawy teoretyczne TUNSS. W: R. Kaczan, P. Rycielski, K. Rzeńca, K. Sijko (red.), *Metody diagnozy na pierwszym etapie edukacyjnym. Podręcznik narzędzi diagnostycznych Instytutu Badań Edukacyjnych* (s. 7–17). Warszawa: IBE.
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne, t. LXVIII*, 15–32.
- Kopik, A. (red.) (2007). *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*. Kielce-Bydgoszcz: Wydawnictwo TEKST.
- Kopik, A. (2010). Wsparcie sześciolatka w szkole. W: J. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Edukacja. Równość czy jakość?* (s. 154–168). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kopik, A. (2013). Współczesne ujęcia gotowości szkolnej i jej diagnoza. W: A. Kopik, B. Walasek-Jarosz (red.), *Tuż przed zmianą. Obowiązek szkolny w świetle debaty publicznej i badań naukowych* (s. 101–107). Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK.
- Kopik, A., Walasek-Jarosz, B. (red.) (2013). *Tuż przed zmianą. Obowiązek szkolny w świetle debaty publicznej i badań naukowych*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK.
- Kopik, A., Zatorska, M. (2011). *Wielointeligentne odkrywanie świata w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*. Kielce: Europejska Agencja Rozwoju.

- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska K. (2015). *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. T. 1. Warszawa: IBE.
- Kwaśniewska, M., Żaba-Żabińska, W. (2009). *Nasze przedszkole*. Kielce: Wydawnictwo Grupa Edukacyjna.
- Leżańska, W. (2008). Weryho-Radziwiłłowiczowa Maria. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 59–64). T. VII. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Łuczynski, J. (1998). Rozwój inteligencji. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 743–748). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Malinowski, A. (2007). *Auksologia. Rozwój osobniczy człowieka w ujęciu biomedycznym*. Zielona Góra: Wydawnictwo UZ.
- Marek, E. (2010). Diagnozowanie gotowości dzieci do podjęcia nauki w programach edukacji przedszkolnej (s. 167–187). W: T. Parczewska (red.), *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Marek, E., Nadrowska, K. (2010). *Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Powell, P.J. (2010). The messiness of readiness. *Phi Delta Kappan*, 92, 3, 26–28. <https://thrivewa.org/wp-content/uploads/MessinessofReadiness.pdf>; dostęp: 12.02.2016.
- Radlińska, H. (red.) (1937). *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17). Załącznik nr 1. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych* (Dz. U. 2010 nr 97, poz. 624). Załącznik nr 3, wzór nr 70.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z dnia 27 sierpnia 2012 r., poz. 977). Załącznik nr 1. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*.
- Rowid, H. (1937). *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*. Cz. 1. Kraków: Gebethner i Wolff.
- Słyszowa, S. (1974). *Poznanwanie dzieci rozpoczynających naukę i kierowanie ich rozwojem*. Warszawa: WSiP.

- Snow, K.L. (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. *Early Education and Development*, 17 (1), 7–41. [www.michaelfurlong.info/KSEP/resources/what\\_is\\_readiness\\_sum.pdf](http://www.michaelfurlong.info/KSEP/resources/what_is_readiness_sum.pdf); dostęp: 14.02.2016.
- Szemińska, A. (red.) (1969). *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*. Warszawa: PZWS.
- Szuman, S. (1985). *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka. Dzieła wybrane*. T. 1. Warszawa: WSiP.
- Szycówna, A. (1910). *Pedologia czyli nauka o dziecku*. Warszawa: Tłocznia Wł. Łazarskiego.
- Szycówna, S. (1904). *Jak badać umysł dziecka? (o zadaniach i metodach psychologii dziecka)*. Warszawa: Nakładem M. Arcta.
- Tokarska, E., Kopala, J. (2010). *Diagnoza przedszkolna*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Wąsik, I., Klimkowska, L. (2011). *Diagnoza przedszkolna gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Wilgocka-Okoń, B. (1968). Wstęp. W: J.Wł. Dawid, *Pisma pedagogiczne pomniejszych*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wilgocka-Okoń, B. (1972). *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Warszawa: PWN.
- Wilgocka-Okoń, B. (1985). Przygotowanie dzieci do szkoły. W: B. Wilgocka-Okoń (red.), *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym* (s. 129–153). *Studia Pedagogiczne XLVIII*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Winkler, H. (1932). Seria testów do badań psychologicznych dzieci wstępujących do szkoły. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.
- Weryho, M. (1906). *Nauka o rzeczach. Materiały do pogadank z dziećmi*. Warszawa: Nakładem Księgarni Naukowej, s. III.
- Weryho-Radziwiłłowiczowa, M. (1931). *Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- [www.michaelfurlong.info/KSEP/resources/what\\_is\\_readiness\\_sum.pdf](http://www.michaelfurlong.info/KSEP/resources/what_is_readiness_sum.pdf); dostęp: 14.02.2016.
- Żytko, M. (2014). Gotowość dzieci i gotowość szkoły do uczenia się. Rozważania wokół problematyki diagnozowania jakości wczesnej edukacji. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 111–122.



## Szkoła w kontekście zjawiska niepewności

### Wprowadzenie

Kategoria zmiany to nie tylko przestrzeń interpretacyjna dla nowych zdarzeń i zjawisk społecznych, kulturowych czy politycznych, ale przede wszystkim impuls generujący konieczność stałego monitorowania kierunków tych wielowymiarowych przeobrażeń.

Istnieje wiele różnych sposobów analizowania i opisywania współczesnej turbulentnej rzeczywistości. Jednocześnie w zależności od jej wiodącej charakterystyki pojawiają się zazwyczaj propozycje zmian w edukacji, tak aby „mentalność szkoły” dostosowana została do „mentalności epoki” (Klus-Stańska, 2002). Należy jednak podkreślić fakt, że niezwykle trudno dokonać pełnego opisu otaczającego nas świata. W celu obiektywizacji charakterystyki wykorzystuje się wiele różnych narzędzi oraz kategorii, za pomocą których dokonuje się współczesnych diagnoz społecznych i edukacyjnych. W zależności od ich wyboru (np. bezrobocie, wiedza, bezradność, ryzyko czy zmiana) otrzymujemy określone spektrum nowych zjawisk, problemów i zaleceń. Niewątpliwie więc niepewność należy zaliczyć do tych wiodących kategorii, które obecnie najczęściej pojawiają się w opisach współczesnego świata. Zatem tym bardziej zaskakujące jest, iż w dyskursie pedagogicznym bardzo rzadko podejmowane są analizy teoretyczne czy empiryczne, w centrum których znajduje się pojęcie niepewności. Ten fakt zdumiewa tym bardziej, że niepewność i niejasność należą do kategorii konstytuujących tę dziedzinę, dookreślając *a priori* wszelkie pedagogiczne działanie (Keiner, 2005). Celem prezentowanego artykułu będzie zatem próba ukazania konieczności zastosowania kategorii niepewności w analizach prowadzonych w obszarze



zmian edukacyjnych. Aplikacja tej kategorii pozwoli również lepiej zrozumieć istotę zmiany współczesnej szkoły.

## Niepewność jako wiodąca kategoria społeczna

Pojęcie niepewności pojawia się w licznych dominujących obecnie koncepcjach teoretycznych, próbujących nakreślić specyfikę epoki. Jedne, nawiązując do teorii Franka H. Knighta (1921), utrzymują, że niepewność jest problemem konstrukcyjnym, można więc, szacując prawdopodobieństwo pojawienia się pewnych zdarzeń, zamienić ją w ryzyko. W innych natomiast można znaleźć formułę, że niepewność jest zasadniczym elementem ludzkiej egzystencji i nie ma możliwości jej całkowitego usunięcia z żadnej dziedziny życia. Wolfgang Bonß (2011) twierdzi nawet, że żyjemy obecnie w „nowej kulturze niepewności”, a Józef Koziński (2007) nazywa ją „cywilizacją lęku i niepokoju”.

Istnieje wiele obszarów, w których pojawia się poczucie niepewności. W zależności od przyczyn, które je generują, można kolejno wymienić niepewność egzystencjalną, cywilizacyjną, makrospołeczną i mikrospołeczną.

Do najważniejszych egzystencjalnych źródeł niepewności należy niewątpliwie zaliczyć kruchość, przemijanie i skończoność życia ludzkiego (Łukaszewicz, Boguszewska, 2008), co łączy się bezpośrednio z przypadkowością i przygodnością losu czy fortuny. Christopher Lasch (1997, s. 28) pisze o „nieprzewidywalnym hazardzie ludzkiego życia, na które składa się ryzyko i zmienne okoliczności”. Zjawiska czy zdarzenia postrzegane są jako nieprzewidywalne szczególnie wtedy, gdy nie można nad nimi sprawować kontroli. Tym samym również przyszłość wywołuje poczucie niepewności, bowiem jak twierdzi Piotr Sztompka (2007) przyszłość kojarzy się z „obcością”, z tym co nieznanne i często niebezpieczne.

Niepewność egzystencjalną współczesnego człowieka, będącą konsekwencją ciągłych, nagłych i nieprzewidywalnych zmian, potęguje również fakt prawie całkowitej negacji tradycji i doświadczenia, które wyznaczały w przeszłości ramy działania, podejmowania decyzji, dawały pewność i oparcie oraz zapewniały niektórym pewien poziom bezpieczeństwa ontologicznego. Zdaniem Anthony Giddensa (2009) odrzucenie tradycji jest jednoznaczne z utratą „podstawowego zaufania”, co wiąże się niewątpliwie ze wzrostem poczucia niepewności i zagrożenia.

Wydaje się jednak, że tym nowym, najistotniejszym źródłem niepokoju stała się zamiana deterministycznego, kauzalnego obrazu świata na chaotyczny. Nieodwracalnie został obalony mit o możliwości uzyskania pewności

i przewidywalności zdarzeń. Człowiek uzyskał świadomość, że niepewności nigdy nie można będzie wyeliminować. Wiesław Sztumski (2006, s. 54) uważa, że „ludzie ostatecznie pozbawieniu zostali nie tylko trwałego fundamentu, na którym mogli się oprzeć, ale nawet nadziei na znalezienie trwałych i niezawodnych punktów oparcia”. Tym samym szczególnego znaczenia nabrało pojęcie ambiwalencji, ukierunkowujące analizy filozoficzne, socjologiczne czy psychologiczne na sytuacje dwuznaczne i wieloznaczne, a tym samym niedookreślone i niepewne. Jak twierdzi Lech Witkowski (2007, s. 142), ambiwalencja obecnie stała się „nieredukowalnym aksjomatem opisu bytu społecznego”.

Wśród cywilizacyjnych czy globalnych zagrożeń, generujących stan permanentnej niepewności współczesnego człowieka, najczęściej wymienia się:

- kryzysy i katastrofy ekologiczne (np. powodzie, susze, trzęsienia ziemi, tsunami czy katastroficzne pożary; ocieplenie klimatu, zanieczyszczenie środowiska naturalnego, ryzyko „dziury ozonowej”);
- globalne kryzysy finansowe, załamanie się mechanizmów gospodarczych;
- wojny i konflikty nuklearne (np. wojny o charakterze religijnym, upadek państw totalitarnych, próby nuklearne, nielegalny handel bronią);
- groźby terroryzmu;
- rozrost władzy totalitarnej (m.in. Beck, 2002, 2007; Bonś, 1995, 2011; Bauman, 2008; Giddens, 2008; Kotlarska-Michalska, 2007).

Warto dodać, że ludzie od zawsze przewidywali i głosili różne wizje ostatecznej zagłady. Zazwyczaj jednak ich przyczynę upatrywano w czynnikach naturalnych, metafizycznych czy deterministycznej wizji losu ludzkiego. Obecnie natomiast, gdy technika coraz częściej wyprzedza ludzkie możliwości przewidywania skutków, kontrolowania przebiegu procesów czy projektowania działań zaradczych, pojawia się opinia, że tym najważniejszym czynnikiem ryzyka może stać się sam człowiek.

Doznaniem potęgującym poczucie niepewności jest niewątpliwie również świadomość, że nauka przestała być już wystarczającym czynnikiem zabezpieczającym przed zagrożeniami. Przez wiele stuleci człowiek wierzył, że kiedyś uda się zdobyć na tyle rozległą wiedzę oraz odpowiednie umiejętności, które pozwolą mu skutecznie ochronić się przed groźącymi niebezpieczeństwami. Obecnie ta nadzieja została utracona, co wiąże się z „odczarowaniem wiedzy”. Nauka bowiem nie jest już wiedzą pewną. Jedne „monokultury wiedzy” wykluczają inne, każdej nowej ekspertyzie towarzyszy ekspertyza zaprzeczająca wiarygodność pierwszej (Bonś, 2002). Jednocześnie taka sytuacja, będąca niewątpliwie wynikiem wzrastającej konkurencji różnych ośrodków badawczych, prowadzi do wątplenia w autorytet i przyjęcie stanowiska, że nie ma specjalistów. Wszyscy, jak zauważa Anthony Giddens (2008), stajemy się

laikami. Przyjmując *a priori* założenie „niepewnej wiedzy” wydaje się, że jedynym słusznym rozwiązaniem staje się stałe rozwijanie „wrażliwości na ryzyko”, co łączy się z dostrzeganiem, częściej niż wcześniej, możliwości wystąpienia zagrażających skutków ubocznych wszelkich działań (Bonß, 2002). Niestety, ten permanentny stan wyczulenia na potencjalne zagrożenie uruchamia błędne koło, w wyniku którego można przypuszczać, że poziom niepewności jednostek będzie systematycznie wzrastał.

Wiedza jest źródłem niepewności również z tego względu, że staje się coraz bardziej dokładna i tym samym częściej uświadamia jednostce zagrożenia. Istotną również przyczyną niepokoju staje się nadmiar pozyskiwanych i przekazywanych informacji. Jak słusznie zauważa Andrzej Leder (2004, s. 90), „fundamentalnym doświadczeniem, wokół którego organizowały się praktycznie wszystkie dotychczasowe kręgi cywilizacyjne, było zagadnienie «braku»”. Obecnie natomiast oferta informacyjna wielokrotnie przewyższa już ludzką zdolność do przyswajania i zapamiętywania. Tym samym częściej mówi się o zmianie paradygmatu „braku” na paradygmat „nadmiaru”, z którym jednostka musi dopiero uczyć się żyć, dokonując ciągłych wyborów. Jak na razie jednak, człowiek funkcjonuje w „smogu informacyjnym”, którego konsekwencją jest między innymi zespół braku dopasowania informacyjno-biologicznego IBIS (*info-biological inadequacy syndrome*) (Shenk, 1997).

Warto zaznaczyć również, że dzięki mediom, a przede wszystkim przez to, że jednostka nie potrafi jeszcze skutecznie selekcjonować, odrzucać i wybierać, brakuje coraz częściej zarówno czasu, jak i sposobności doświadczenia i przeżywania własnego życia i dlatego „doświadczenie zapośredniczone” staje się coraz bardziej realne, aktywne, łatwiejsze i pewniejsze niż to rzeczywiste (Giddens, 2010).

Wiesław Sztumski (2006) zwraca uwagę na kolejne źródło niepewności, uważając, że wraz z przyspieszeniem tempa życia zwiększa się prawdopodobieństwo popełniania błędów, a tym samym wzrasta poziom poczucia niepewności i zagrożenia. Jego zdaniem żyjemy w „turboświecie”, mając ciągle do czynienia z szybkimi obrotami, szybkimi cyklami, przepływami, zmianami itp. Warto również podkreślić, że życie w przyspieszonym tempie dotyczy każdego. Nikt nie może wyzwolić się z zasady przyspieszenia, bowiem, jak twierdzi (2006, s. 54), każdy, kto próbuje tego dokonać, „zostaje automatycznie i brutalnie wykluczony, zostaje napiętnowany mianem nieudacznika, lenia itp., a w rezultacie – w najlepszym razie – zostaje skazany na nędzną wegetację i wyobcowanie. [...] W obłądnej pogoni za zyskiem, szybko zbliżamy się, a może nawet już doszliśmy, do granic możliwości przyspieszenia tempa pracy i życia i wpadliśmy jakby w pułapkę przyspieszenia”.

Ze zjawiskiem przyspieszenia łączy się niewątpliwie syndrom niecierpliwości, wpisując się w kulturę natychmiastowości i epizodyczności (Bauman, 2003). Jak mówi Zygmunt Bauman (2006), nasza epoka jest czasem ciągle nowych początków i szybkich końców, do których trzeba się dostosować, bo obowiązuje reżim elastyczności. Thomas H. Eriksen (2003, s. 55), analizując specyfikę życia współczesnego człowieka, sformułował koncepcję pionowego spiętrzenia, dostrzegając, że „kultura współczesna pędzi co sił, ale nie posuwa się ani o centymetr”. Autor twierdzi, że kiedy czas podzielony zostanie na odpowiednio małe kawałki, to przestanie w końcu istnieć jako całość, czyli nie ma przeszłości ani przyszłości, jest spiętrzona terażniejszość (tzw. Paradoks Eriksena). W takiej przestrzeni człowiek traci poczucie ciągłości i perspektywiczności swojego istnienia, a stan pewności zapewnia mu jedynie nieustanne dostosowywanie się do oczekiwań i realizacja terażniejszych zobowiązań.

Również nowe, pojawiające się w skali makrospołecznej zjawiska stanowią kolejną ważną przyczyną niepewności człowieka. Zdaniem Ulricha Becka (2009) trudna do sprecyzowania, głęboka niepewność całego społeczeństwa wynika z modernizacji, czyli przechodzenia od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa ryzyka. Jednocześnie autor twierdzi, że przejście to następuje niepostrzeżenie i w sposób niekontrolowany, często uchwytny jedynie w postaci efektów ubocznych. Jednym z takich mechanizmów jest niewątpliwie proces restratyfikacji, w wyniku którego znaczna część ludzi zostaje wykluczona. Jak wynika z wielu badań, obawa przed utratą miejsca pracy jest najczęstszą przyczyną niepokoju i poczucia zagrożenia. Z kwestią nowych przejawów bezrobocia i ubóstwa wiążą się niewątpliwie współczesne formy elastycznego zatrudnienia, które kształtują „model społeczeństwa do dyspozycji”, przyczyniając się do dalszego osłabiania więzi rodzinnych, partnerskich i wspólnotowych (Dettmer i in., 2010). W 2010 roku prawie co piąty Europejczyk pracował w niepełnym wymiarze czasowym. W Polsce natomiast aż 27% osób było zatrudnionych na umowach tymczasowych ([http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Employment\\_statistics/pl](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Employment_statistics/pl)). Warto również podkreślić, że w warunkach indywidualizacji ludzie obarczeni zostali osobistą odpowiedzialnością za bycie poza rynkiem zatrudnienia. Każdy w odpowiedni dla siebie sposób musi więc zadbać o swój los, ale jednocześnie ubywa sposobów i możliwości działania. Jednym z takich znikających, iluzorycznych złudzeń jest zdobycie kariery przez wykształcenie. Do tego dochodzi niestabilna polityka społeczna, która nie gwarantuje pomocy i wsparcia osobom, które znalazły się w trudnej sytuacji finansowej. W związku z tym coraz częściej dla wielu, szczególnie młodych osób, jedynym możliwym rozwiązaniem staje się migracja zarobkowa, która stanowi kolejny czynnik ryzyka dla osłabionych już więzi i relacji międzyludzkich.

Zmiany i przeobrażenia zachodzące w sferze makrospołecznej przekładają się na codzienne życie jednostek, bowiem makro i mikroprzestrzeń są analitycznie nierozdzielne (Heidenreich, 1998). Również Giddens (2008) uważa, że globalizacja to nie zjawiska rozgrywające się „gdzieś tam”, ale właśnie „tutaj”. Jednym z aspektów poprzez który dokonuje się opisu współczesnego życia jednostek, jest indywidualizm, będący jedną z najważniejszych cech nowoczesnego społeczeństwa, kulturowym projektem „bycia-w-świecie” jednostki, w którym emancypacja i autonomia stają się najważniejszym kryterium realizacji jej własnych celów i potrzeb (Beck, 2002; Bokszański, 2007). Jednocześnie uwalnianie się z tradycyjnych form i ról często łączy się z utratą zaufania, a tam gdzie brakuje ufności, pojawia się niepewność i zagrożenie (Sztompka, 2007). Również coraz częstsze zastępowanie wspólnotowości bezosobowymi organizacjami, w których obowiązuje jedynie „grzeczna separacja”, czy „uprzejmy brak zainteresowania i uwagi” (Goffman, 2008) wspierany przez główną zasadę „nic na długo” generuje niepokój. Zdaniem Giddensa (2008) ta „bezosobowość życia społecznego” często sprawia, że życie osobiste ulega rozrzedzeniu i pozbawione zostaje stałych punktów odniesienia. Warto bowiem dodać, że poczucie zbyt dużego dystansu do tych, którzy wywierają bezpośredni wpływ na nasze życie, a także świadomość braku oddziaływania na to, co dzieje się w naszym życiu osobistym, powoduje poczucie bezbronności wobec obcego świata zewnętrznego, generując poczucie niepewności i niepokoju (Kotlarska-Michalska, 2007).

Wkroczenie do życia codziennego ekspertów i specjalistów, których zadaniem jest zwiększanie wiedzy i świadomości z zakresu grożących niebezpieczeństw, jest kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na poziom niepewności. Niestety jednak w wielu przypadkach ich rola zaczyna i kończy się na etapie przekazywania informacji, bowiem działania zaradcze powinna już podjąć sama jednostka. To każdy człowiek, zgodnie z obowiązującą zasadą „zrób to sam”, „twórz własne życie”, dokonuje samodzielnych wyborów we wszystkich obszarach własnego życia. Jednak, jak stwierdza Bauman, te życiowe wybory często przebiegają w atmosferze i zgodnie z regułami „gry w brakujące krzesło”, w której moment nieuwagi skutkuje nieodwracalną porażką, wywołując tym samym narastający „lęk przed zostaniem z tyłu”, „lęk przed wykluczeniem” (Bauman, 2008).

Jednostka, dokonująca wyborów, również sama zobowiązana jest do tworzenia własnej biografii i tożsamości. Eriksen (2003) tę ciągłą potrzebę konstruowania siebie nazywa „syndromem klocków lego”. Autor uważa, że otrzymujemy pudełko lego, ale bez instrukcji i ciągle na nowo musimy tworzyć lub przebudowywać siebie. W konsekwencji powstaje nowy typ efemerycznej, niespójnej, niepewnej i zmiennej „hybrydycznej tożsamości” (Bauman, 2007).

## Kulturowe i edukacyjne sposoby konstruowania niepewności

Wcześniej przedstawiono jedynie wybrane źródła, generujące poczucie niepewności. Warto jednak dodać, że z jednej strony znajdują się tu takie zjawiska, które od zawsze nierozzerwalnie łączą się z ludzkim losem (np. śmierć, choroba, nieprzewidywalna przyszłość), z drugiej natomiast pojawiają się licznie też takie, które albo wzmacniają egzystencjalną niepewność człowieka, albo wyznaczają nowe obszary jego niepokoju (np. niestabilność więzi i relacji społecznych, mechanizmy wykluczające i marginalizujące).

Zgodnie z tą analizą, należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że poczucie niepewności wypełnia niemal każdą przestrzeń życia człowieka. Poziom odczuwanego niepokoju i napięcia jest jednak w tych przestrzeniach odmienny, zależy zarówno od czynników indywidualnych, jak i kulturowych.

Zdaniem Geerta Hofstede i Gerta J. Hofstede (2007) niepewność jest w dużej mierze mimowolnie przejmowana przez jednostkę ze środowiska, w jakim żyje. Zarówno natężenie, jak i sposoby opanowywania poczucia niepewności stanowią część dziedzictwa kulturowego. Według wyżej wymienionych autorów każde społeczeństwo posiada zbiór typowych wartości, który decyduje o zbiorowych wzorcach zachowań. W nich między innymi znajdują się społecznie ustalone strategie radzenia sobie w sytuacjach nowych, niepewnych i nieprzewidywalnych. Na podstawie wyników badań i przeprowadzonych analiz Hofstede i Hofstede (tamże) określili specyficzne cechy, charakteryzujące kultury o słabym i silnym unikaniu niepewności.

Zgodnie z wynikami badań przeprowadzonymi przez Hofstede i Hofstede (tamże), Polska należy do tych społeczeństw, które posiadają jeden z najwyższych wskaźników unikania niepewności (UIA = 93), zajmując 9/10 miejsce wśród 74 krajów, biorących udział w badaniu. Jak ustalili badacze, w społeczeństwach unikających niepewności nie toleruje się sytuacji nowych, niepewnych i dwuznacznych, które kojarzą się jedynie z zagrożeniem i niebezpieczeństwem. Ludzie pochodzący z takich kultur domagają się klarownych struktur, usankcjonowanych normami i regułami, które w ich odczuciu pozwalają im prawidłowo interpretować, przewidywać i kontrolować wszelkie sytuacje i wydarzenia. Podejmowane są najczęściej i najchętniej zachowawcze działania, związane z zaspokajaniem potrzeby bezpieczeństwa.

W kontekście zaprezentowanych wyników badań wydaje się, że szkoła jako jedna z najważniejszych instytucji przekazujących normy i reguły społecznego funkcjonowania i sposobu interpretowania rzeczywistości z jednej strony kształtuje, a z drugiej wzmacnia tendencję do unikania niepewności, dostosowując się do oczekiwań swoich odbiorców, preferujących jasne i przewidywalne struktury.



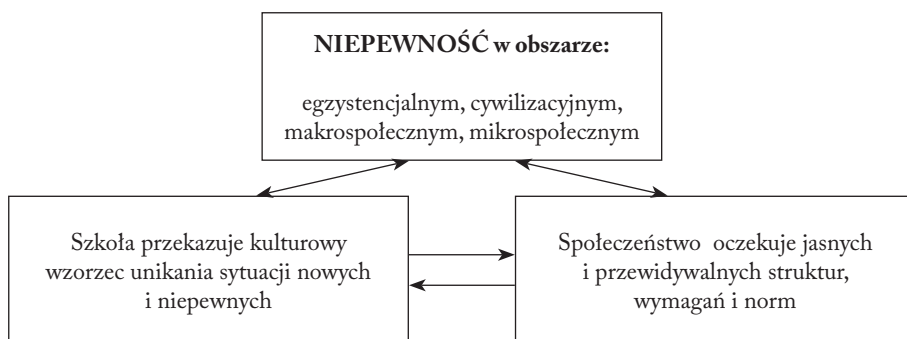
Tabela 1. Różnice pomiędzy społeczeństwami o słabym i silnym unikaniu niepewności

	<b>Słabe unikanie niepewności</b>	<b>Silne unikanie niepewności</b>
<b>Normy ogólne</b>	Niepewność jest naturalną częścią życia, które należy przyjmować takim, jakie jest. Sytuacje dwuznaczne i niepewne nie budzą niepokoju. „Inne” znaczy ciekawe.	Niepewność postrzegana jest jako stałe zagrożenie, z którym należy walczyć. „Inne” znaczy niebezpieczne; strach przed sytuacjami nowymi i dwuznacznymi.
<b>Zdrowie</b>	Niski poziom stresu i brak niepokoju. Ludzie czują się szczęśliwsi, przejawiają mniej obaw o zdrowie i pieniądze.	Wysoki poziom stresu i silny niepokój. Ludzie czują się mniej szczęśliwi, przejawiają więcej obaw o zdrowie i pieniądze.
<b>Rodzina</b>	Spokojne życie rodzinne. Dzieci dostają bardzo ogólne wskazówki, co jest dozwolone, a co nie. Podobny sposób zwracania się do obcych, jak do swoich.	Życie rodzinne postrzegane jest jako stresujące. Obowiązują surowe zasady, dokładnie określające dzieciom, co jest dozwolone, a co nie. Dzieci powinny zwracać się do obcych w inny sposób niż do swoich.
<b>Szkoła</b>	Osiągane wyniki przypisuje się własnym zdolnościom. Nauczyciele współpracują z rodzicami. Nauczyciele mogą nie znać odpowiedzi na wszystkie pytania. Studenci doceniają wagę konstruktywnych dyskusji i preferują otwartość w podejściu do przedmiotu. Spór w sprawach naukowych jest postrzegany jako intelektualnie stymulujące ćwiczenie.	Osiągane wyniki najczęściej przypisuje się okolicznościom lub szczęściu. Nauczyciele częściej informują rodziców o postępach ucznia, a nie współpracują z nimi. Nauczyciele powinni znać odpowiedzi na wszelkie pytania. Również studenci oczekują wskazania im jedyne właściwego podejścia i udzielania jednoznacznych odpowiedzi. Podejmowanie intelektualnego dyskursu w sprawach akademickich jest odbierane jako brak lojalności.
<b>Praca</b>	Częsta zmiana pracodawcy, krótsze okresy zatrudnienia. Pozytywny stosunek do bezczynności, ciężka praca jest koniecznością. Tolerancja ambiwalencji i chaosu. Wiara w prawa ogólne i zdrowy rozsądek. Firma daje osobom innowacyjnym i kreatywnym relatywnie dużo swobody. Główne motywatory to osiągnięcia oraz uznanie grupy i przynależność do niej.	Rzadsze zmiany pracodawcy i tym samym dłuższe okresy zatrudnienia. Istnieje silna potrzeba bycia stale zajęтым. Obowiązuje przeświadczenie, że ciężka praca jest wewnętrzną potrzebą człowieka. Występuje silniejsza potrzeba tworzenia praw i przepisów oraz potrzeba doprecyzowania i formalizowania wszelkich działań. Zatwierdza się mniej nowych znaków towarowych, bowiem innowacyjność i kreatywność jest ograniczona przepisami. Głównymi motywatorami działania jest zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa oraz uznanie i przynależność do grupy.



	<b>Słabe unikanie niepewności</b>	<b>Silne unikanie niepewności</b>
<b>Państwo</b>	Nieliczne prawa i zasady o charakterze ogólnym lub prawa niepisane. Jeśli przepisy lub zasady nie są przestrzegane, to należy je zmienić. Duża kompetencja obywatelska, zainteresowanie polityką, duży udział w organizacjach i ruchach wolontarystycznych. Obywatele ufają politykom, urzędnikom państwowym i systemowi prawnemu. Liberalizm oraz tolerancja nawet wobec skrajnych poglądów	Istnieje wiele szczegółowych praw i zasad lub praw niepisanych, bowiem przepisy są konieczne, nawet jeśli nie są przestrzegane. Mała kompetencja obywatelska, nikły udział w organizacjach i ruchach wolontarystycznych. Obywatele nie interesują się polityką, ale jednocześnie mają wrogie nastawienie wobec polityków, urzędników państwowych i systemu prawnego. Częściej pojawia się ekstremizm i represjonowanie ekstremizmu.

Opracowanie własne na podstawie: Hofstede, Hofstede, 2007, ss. 189-214.



**Rysunek 1.** Model edukacyjnego kształtowania i utrwalania tendencji do unikania niepewności

Powyżej przedstawiono model kształtowania i utrwalania w trakcie edukacji nieefektywnych, unikowych strategii radzenia sobie w sytuacjach nowych i wieloznacznych. Zgodnie z nim wydaje się, że istnieje prosta i bezpośrednia współzależność między poczuciem niepewności a społecznymi oczekiwaniami i organizacją pracy szkoły: im wyższy poziom poczucia niepewności, tym częściej pojawiać się będą oczekiwania społeczne dotyczące podejmowania działań, których celem będzie eliminacja lub ograniczenie niepewności. Tym samym należy przypuszczać, że w systemie edukacyjnym pojawiać się będą tendencje zmierzające między innymi do standaryzacji i unifikacji wymagań i ocen, niedostrzegania ambiwalencji, nietolerowania wieloznaczności i indywidualności, promowania jednoznaczności i tradycyjnego porządku, podtrzymywania kauzalnego, deterministycznego ładu, przekazywania linearnej i spójnej wiedzy, eliminowania każdej wątpliwości i jakiegokolwiek błędu. Takie działania wpłyną niewątpliwie na obniżenie poziomu otwartości, kreatywności i innowacyjności zarówno uczniów, jak i nauczycieli, blokując skutecznie każdą

propozycję zmiany systemu edukacyjnego. Jak pisze Magdalena Grochowalska (2011), nauczyciele częściej wtedy wybiorą „bycie w” zmianie związane z poczuciem bezpieczeństwa, zamiast jej kreowania.

Innym scenariuszem, który może pojawić się zgodnie z zaproponowanym modelem, jest sytuacja wprowadzania zmian o charakterze rozwiązań niekonwencjonalnych i alternatywnych. Wydaje się, że działania takie zostaną zaakceptowane i podjęte tylko wówczas, gdy poziom poczucia niepewności w środowisku społecznym będzie niski. Jedynie wtedy jednostki będą w stanie interpretować nowe i wieloznaczne sytuacje nie tylko jako zagrożenie, które należy wyeliminować, lecz także może jako wyzwanie, szansę czy potencjał rozwojowy. Jeżeli jednak niekonwencjonalne, nowe rozwiązania wprowadzane będą, gdy poziom poczucia niepewności w społeczeństwie będzie wysoki, zapewne spotkają się one z krytyką i sprzeciwem zarówno uczniów, jak i nauczycieli, którzy – jak zaznaczono wcześniej – w takich okolicznościach oczekują przede wszystkim jasnych i przewidywalnych struktur i rozwiązań.

## **Zakończenie**

Przedstawiona koncepcja unikania niepewności jako czynnika niepowodzeń wprowadzanych zmian w systemie edukacyjnym jest jedną z wielu, które próbują wyjaśnić trudności związane z inicjowaniem i wprowadzaniem zmian w systemie szkolnym. Jak słusznie zauważa Mirosław J. Szymański (2001), ogólne poparcie podejmowanych reform ma zawsze charakter warunkowy i ograniczony. Być może to właśnie w pojawiającym się w różnych obszarach i okolicznościach poczuciu niepewności i niepokoju należy upatrywać istotnej „bariery immunologicznej”, która sprawia, że szkoła często okazuje się odporna na próby przeszczepiania jej nowych i niekonwencjonalnych rozwiązań (Mieszalski, 1997), stając się jednocześnie czynnikiem inercyjnym wobec przemian zachodzących w społeczeństwie (Klus-Stańska, 2002).

Być może dlatego w epoce przyspieszenia, pośpiechu i niepewności coraz częściej można odnieść wrażenie, że jedynie w szkole czas się zatrzymał. W miejscu stanęła zarówno organizacja oświaty, jak i proces kształcenia. Prawdopodobnie dla wielu osób szkoła jest już ostatnią ostoją tego, co pewne i uporządkowane; ostatnią instytucją, która nie uległa ani presji czasu, ani presji zmiany. Wydaje się jednak, że coraz częściej staje się ona obca, niejednoznacznie pozytywna, czyli ambiwalentna.

## Bibliografia

- Bauman, Z. (2003). *Razem osobno*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2008). *Płynny lęk*. Tłum. J. Margański. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (2009). Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do historii. W: U. Beck, A. Giddens, S. Lash (red.), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności* (s. 11–79). Tłum. J. Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błachnio, A. (2011). *Człowiek autorski w erze globalizacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Bokszański, Z. (2007). *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bonß, W. (1995). *Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewißheit in der Moderne*. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Bonß, W. (2002). Riskantes Wissen? Zur Rolle der Wissenschaft in der Risikogesellschaft. W: *Gut zu Wissen* (red.) Heinrich-Böll-Stiftung, Verlag Westfälisches Dampfboot. Münster 2002. <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/risiko/riskanteswissen.pdf>; data dostępu: 15.06.2015.
- Bonß, W. (2011). (Un-) Sicherheit in der Moderne. W: P. Zoche, S. Kaufmann, R. Haverkamp (red.), *Zivile Sicherheit. Gesellschaftliche Dimensionen gegenwärtiger Sicherheitspolitiken* (s. 43–71). Bielefeld: Transcript Verlag. Dettmer, M., Kretz, S., Müller, M., Repinski, G., Tietz, J. (2010). Ära der Unsicherheit. *Der Spiegel*, 12, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-69628965.html>; data dostępu: 15.06.2015.
- Eriksen, Th.H. (2003). *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*. Tłum. G. Sokół. Warszawa: PIW.
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Tłum. E. Klekot. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Giddens, A. (2009). Życie w społeczeństwie posttradycyjnym. W: U. Beck, A. Giddens, S. Lash (red.), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności* (s. 79–145). Tłum. J. Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Goffman, E. (2008). *Zachowanie w miejscach publicznych: o społecznej organizacji zgromadzeń*. Tłum. O. Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grochowalska, M. (2011). Przekonania nauczycieli na temat sposobów działania w zmieniającej się edukacji wczesnoszkolnej. Raport z badań. *Studia Pedagogiczne, LXIV*, 237–254.
- Heidenreich, M. (1998). Die Gesellschaft im Individuum. W: H. Schwaetzer, J. Stahl-Schwaetzer (red.) *L'homme machine? Anthropologie im Umbruch* (s. 229–248). Hildesheim, Zürich, New York: Georg-Olms-Verlag.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Tłum. M. Durska. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Employment\\_statistics/pl](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Employment_statistics/pl), dostęp: 24.07.2014.
- Keiner, E. (2005). Stichwort: Unsicherheit-Ungewissheit-Entscheidungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jahr, Heft 2, 155–172.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Knight, F.H. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. Boston: Schaffner & Marx; <http://www.econlib.org/library/Knight/knRUP.html>, data dostępu: 12.06.2014.
- Kotlarska-Michalska, A. (2007). Przejawy i uwarunkowania niepewności jednostkowej i społecznej. W: R. Drozdowski (red.), *Końce i początki. Socjologiczne podsumowania, socjologiczne zapowiedzi* (s. 287–301). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lasch, Ch. (1997). *Bunt elit*. Kraków: Wydawnictwo Planat.
- Leder, A. (2004). Globalizacja a nadmiar. Rozdęta bańka terażniejszości. W: M. Jacyno, A. Jawłowska (red.), *Kultura w czasach globalizacji* (s. 87–105). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Łukaszewski, W., Boguszewska, J. (2008). Strategie obrony przed lękiem egzystencjalnym. *Nauka*, 4, 23–34.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Sennett, R. (2007). *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*. Tłum. J. Dzierzgowski, Ł. Mikołajewski. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Shenk, D. (1997). *Data Smog. Surviving the information glut*. New York: HarperCollins. Za: Błachnio, A. (2011). *Człowiek autorski w erze globalizacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztumski, W. (2006) Turboświat i zasada odśpieszania. *Problemy ekorozwoju*, 1, 49–57.
- Szymański, M.J. (2001). *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Tom I. Warszawa: IBE.

## **Badania oświatowe a paradygmaty**

### **Problematyka**

Od wielu lat moje uczestnictwo w życiu naukowym związane jest między innymi z popularyzacją metod badawczych dla rozwoju pedagogiki. Niektóre z form tej aktywności doczekały się śladów (Walasek, 2002a, 2002b, 2002c, Walasek-Jarosz, 2010a, 2010b, 2011, 2012). Przyglądając się tej problematyce, dostrzegałam złożoność badań oświatowych, ale i ich uwikłania, rzutujące na ich oceny, często zależne od konsensusu członków (nie)zainteresowanych tymi badaniami społeczności.

Od wielu też lat przyglądam się wykreowanej współcześnie również dla badań oświatowych kategorii „zmiana” (Walasek-Jarosz, 1999, 2013a, 2013b, 2014). Stwierdziłam, że refleksja nad zmianą w środowisku badaczy współlistnieje przynajmniej z dwiema kontrowersjami: z paradoksem praktyki czasu wobec pytania o zmianę oraz z fenomenem starzenia się danych wobec projektowania zmiany. Bo jak zmianę badać? Zapytałam (Walasek-Jarosz, 2014, s. 239). Mogę stwierdzić, że postępowanie badawcze w ujęciu klasycznym (jak w podejściach statystycznych) dotyczy badania różnic i niezmienników. Kontinuum trwałość-zmiana to immanentny składnik, nieraz ukryty, każdego dobrego procesu badawczego. Pytanie o zmianę z perspektywy czasu: (1) promuje cenne badania wtórne, badania dynamiczne, triangulację metod, (2) uczy odpowiedzialności i przewidywania efektywności wyników własnej pracy, (3) niweluje irracjonalny – z punktu widzenia postępowania naukowego – strach przed starzeniem się danych, który to proces, paradoksalnie, moim zdaniem, wzmacnia ich wartość i użyteczność.

Na podstawie tych wieloletnich przedmiotowych dociekań chcę się odnieść do ostracyzmu, jaki w wielu gremiach pedagogicznych dotyczy dużych

pedagogicznych badań ilościowych. Przypisuje się im nieaktualność, przypinając „łatkę” pozytywizmu, usytuowanie poza przyjmowaną współcześnie normą. Ich miejsce w debatach nad zmianą szkoły dla dobra wspólnego jest nieokreślone. A wszystko to bardzo często pod hasłem zmiana paradygmatyczna (sic!).

Bezpośrednią inspiracją dla opracowania jest moje zdumienie. Trudno bowiem uwierzyć, że metoda naukowa przestała „opłacać się” badaniom oświatowym<sup>1</sup>. W dalszych rozważaniach ograniczam ich zakres do badań „zmiany szkoły”.

Dla rozważań wokół kontekstów zmiany szkoły przyjmuję scenariusz prawdopodobny, zatem bez uznania pewności, i proponuję naiwne zdziwienie/dociekania statystyka/pedagoga/badacza<sup>2</sup>. Stawiam zbliżone, uzupełniające się pytania. Na ile z perspektywy nauk formalnych zasadny byłby ostracyzm dla pedagogicznych badań ilościowych, którym pejoratywnie, bez zapoznawania się z nimi, w wielu gremiach by przypisywano i to na wszelki wypadek „ducha” przestarzałego pozytywizmu? Dlaczego pozytywistyczne myślenie nie może być w dzisiejszych czasach dobre, jako współbrzmiący głos w zbliżaniu się do poznawania rzeczywistości edukacyjnej? Co się zasadniczo zmieniło w nauce, jeśli chodzi o sposoby dochodzenia do prawdy (sposoby myślenia)? Na ile bez badań masowych byłaby szansa na dobre poznawanie współczesnej szkoły dla jej, jako bytu społecznego, zmian? Za truizm uznaję, że dobre rozumienie szkoły poprzedza dobre rozpoznanie, które zapewniają cierpliwie prowadzone, niekiedy nudne, ale rzetelne badania naukowe. Tylko one chronią przed podejmowaniem zmian w szkole opartych jedynie na własnych doświadczeniach. Jaki schemat badań przyjąć dla zbierania dobrych danych o szkole?

Szkołę możemy rozumieć w jej podstawowym/szerokim/społecznym znaczeniu „jako instytucję lub placówkę oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem zgodnie z ideologią w państwie”. Jak się wydaje, jest to współcześnie najbardziej upubliczniona jej definicja (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Szko%C5%82a>). Przy takiej definicji badania szkoły mogą być związane z wieloma aspektami jej funkcjonowania i prowadzone z perspektywy wielu subdyscyplin pedagogicznych (Góral-Półroła, Walasek-Jarosz, 2012; Walasek-Jarosz, 2012).

<sup>1</sup> Za rzetelne badania naukowe uznaję takie, które zbliżają nas do prawdy (co powinno też dotyczyć badań oświatowych), zaś zbliżanie się do prawdy w postępowaniu naukowym ma miejsce za sprawą dwóch oczywistości/wymogów: (1) dla przedmiotu badań musi być dobrze określona zbiorowość jednostek oraz jej obserwowana grupa (zarówno w badaniach pełnych, jak i częściowych, też w badaniach pojedynczych przypadków), (2) muszą być rzetelne i trafne narzędzia badawcze.

<sup>2</sup> W kolejności nabywania przez mnie profesjonalnych a specyficznych dla wypowiedzi aktywności.

Pytam o najogólniejszy paradygmat metody naukowej oraz usytuowanie wobec niego badań oświatowych. Próbę dyskusji podejmę na podstawie trzech odpowiedzi na pytania szczegółowe: co to jest paradygmat?, co to jest pozytywistyczne myślenie?, na ile zmiany edukacyjne w oświacie są opisywane z perspektywy paradygmatów?

### Co to jest paradygmat?

Jest to chyba jedno z najmodniejszych pojęć we współczesnych sporach naukowych. Można rzec, słowo-przepustka do grona wtajemniczonych. Nie byłoby chyba nawet przesadą, gdybyśmy przypisali licznym pedagogom „uwiedzenie paradygmatyczne”.

W słownikowym ujęciu pojęcie paradygmatu zdefiniowane jest w nawiązaniu do rozumienia wprowadzonego przez filozofa Thomasa Kuhna w książce *Struktura rewolucji naukowych* (*The Structure of Scientific Revolutions*) opublikowanej po raz pierwszy w 1962 roku i, jak zwykle bywa w skrótach, mamy do czynienia z przybliżającą treścią. Paradygmat to zbiór pojęć i teorii tworzących podstawy danej nauki. Teorii i pojęć tworzących paradygmat raczej się nie kwestionuje, przynajmniej do czasu, kiedy paradygmat jest twórczy poznawczo – tzn. za jego pomocą można tworzyć teorie szczegółowe zgodne z danymi doświadczalnymi (historycznymi), którymi zajmuje się dana nauka. Najogólniejszym paradygmatem jest *paradygmat metody naukowej*, który jest uznaniem jakiejś działalności za nauką. Paradygmat od tzw. dogmatu odróżnia kilka zasadniczych cech: nie jest on dany raz na zawsze, lecz jest przyjęty na zasadzie konsensusu większości badaczy (co nie oznacza, że naukowcy głosują nad przyjęciem lub odrzuceniem paradygmatu, liczy się zgodność paradygmatu z dotychczasową wiedzą i spełnienie wielu warunków (w zakresie np. istniejących dowodów); może okresowo ulec zasadniczym przemianom prowadzącym do głębokich zmian w nauce, zwanych rewolucją naukową, podważa sens absolutnej słuszności (ta nie ma charakteru naukowego). Dobry paradygmat posiada kilka cech i m.in. musi: być spójny logicznie i pojęciowo, być jak najprostszy i zawierać tylko te pojęcia i teorie, które są dla danej nauki rzeczywiście niezbędne, dawać możliwość tworzenia teorii szczegółowych zgodnych ze znanymi faktami<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Ten akapit wstępnie opracowałam ponownie na podstawie: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Paradygmat>, uznaję bowiem ważność dyskursu publicznego/sieciowego w recepcji i rozwijaniu wiedzy.



U Kuhna znajdujemy pierwotny wywód. Znamienne jest to, że autor wprowadził pojęcie paradygmatu na skutek własnego psychicznego dyskomfortu (niezrozumienia) związanego z obserwowaniem różnic między środowiskiem specjalistów z nauk społecznych (z psychologii, z socjologii) a przyrodnikami (z astronomii, fizyki, chemii, biologii). Chodziło o kontrowersyjne poglądy na temat istoty problemów i metod naukowo uprawnionych. Kuhn chciał znaleźć źródła tych różnic i odkrył, że istotną rolę w badaniach naukowych pełnią pewne czynniki. Nazwał je paradygmatami. „Nazywam w ten sposób mianowicie powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań” (Kuhn, 1968, s. 12).

Książka autora stanowiła przedmiot wielu polemik i, jak z przykrością uznaje Kuhn (Kuhn, 1985, s. 406), różnych recepcji, za sprawą których „trudno uwierzyć, że wszyscy dyskutanci mieli do czynienia z tym samym tekstem”. Kontrowersje wokół pojęcia paradygmat biorą się stąd, że raz ma ono sens globalny i obejmuje wszystkie zinternalizowane przekonania grupy naukowej, innym razem obejmuje pewien doniosły podzbiór tych pierwszych. W ujęciu pierwszym paradygmat wskazuje na istnienie pewnej wspólnoty naukowej, zatem grupy osób uprawiających określoną specjalność (przyrodnicy, fizycy itd.), a kryteria ich przynależności są dość oczywiste (listy prenumerowanych czasopism, tytuły naukowe itd.). Podobnie można wyodrębnić też mniejsze grupy, które prowadzą działalność naukową, według jakichś przyjętych kryteriów.

Komunikację i jednomysłność w tak wydzielonych grupach zapewnia paradygmat, inaczej „matryca dyscyplinarna”. Zawiera ona uporządkowane składniki różnego rodzaju, w tym uogólnienia, modele i okazy. Symboliczne uogólnienia to wyrażenia mogące stanowić rozwiązania poszczególnych problemów, uznawane przez grupę „za paradygmatyczne w normalnym sensie tego słowa” (tamże, s. 412). Modele to wzorce odniesienia. A okazy są drugim rozumieniem słowa paradygmat, obejmującego takie kwestie, jak przyjęte rozumienie uogólnień symbolicznych, reguły przyporządkowania, umiejętność dostrzegania podobieństw między pozornie różnymi problemami, wyodrębnianie najmniejszych trwałych składników wrażeń zmysłowych, w świetle historii poznania zwanych *danymi* (tamże, s. 413–439). „Aby zrozumieć funkcjonowanie wspólnoty jako producenta wiedzy i instancji ją oceniającej, musimy, jak sądzę, uchwycić rolę, jaką odgrywają przynajmniej te trzy składniki matrycy dyscyplinarnej” stwierdził Kuhn (tamże)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Moim zdaniem kuhnowska „matryca dyscyplinarna” dotyczy fundamentalnych spraw w poznaniu naukowym: samookreślenia teoretycznego badacza i modelowania (uogólnienia

W koncepcji Kuhna paradygmat nie podlega ocenie w kategoriach prawd i fałszu. Osobnik, który zaproponował paradygmat, „zgadza się”, że ma on relatywny charakter, podobnie jak koncepcja poprzednia; jego koncepcja jest samopotwierdzająca się i by go odrzucić, nie wystarczy tylko logiczna krytyka. Potrzebne są argumenty natury perswazyjnej, bo porzucono absolutystyczną koncepcję poznania, stwierdza Stefan Amsterdamski w *Postłowi* do książki (Kuhn, 1968, s. 190).

Nauka nie rozwija się tradycyjnie, czyli tak, że stare teorie zastępują nowe, a te bazują na uprzednich. Nie jest to proces kumulatywny. Stare teorie obarczone kryzysem nie powodują samoistnego wyłonienia się alternatywnej koncepcji, są tylko wskazówką dla cech przyszłego paradygmatu/koncepcji, a neutralny język obserwacyjny to fikcja. Zależy on zawsze od kontekstu i jest częścią większej całości – kultury. Rozwój nauki to z jednej strony rozwijanie określonych paradygmatycznych wizji, z drugiej zaś rewolucyjne przechodzenie od jednego do drugiego sposobu widzenia świata, bo chodzi nie tylko o „kontekst uzasadniania”, ale i „kontekst odkrycia”.

W polskiej literaturze pedagogicznej interesujące przybliżenie pojęcia paradygmatu na cele zastosowań akademickich sporządził Krzysztof Rubacha. Paradygmat w pedagogice dotyczy, jak tłumaczy autor, zbioru ogólnych przesłanek koniecznych do zdefiniowania edukacji, stanowiących punkt wyjścia badań nad nią oraz budowania jej teorii. Opis paradygmatów w pedagogice wymaga odwołania się do paradygmatów nauk społecznych. W naukach tych stawia się trzy kluczowe pytania, by wyjaśnić ich przedmiot badań: jak istnieje świat społeczny?, jaka jest natura człowieka?, jak zmienia się społeczeństwo? Odpowiedzi na te pytania stanowią przesłanki w wyjaśnianiu zjawisk społecznych. Zwane są one paradygmatami nauk społecznych. Dla postrzegania bytu i człowieka Rubacha wyodrębnia perspektywę subiektywną (nominalizm i woluntaryzm) *versus* obiektywną (realizm i determinizm), zaś dla pytania o zmiany społeczne dwa stanowiska, w tym jedno z nich dotyczy zmian radykalnych, drugie zakłada, że zmiany społeczne podlegają stopniowej regulacji. Skrzyżowanie powyższych wymiarów myślenia opisuje cztery podstawowe paradygmaty nauk społecznych: humanizm, interpretatywizm, strukturalizm oraz funkcjonalizm. Na tle tych paradygmatów można umieścić zespoły

---

i modele), oraz definiowania pojęć, w tym ich desygnatów (okazy). Te aspekty/etapy badań współcześnie nazywane są konceptualizacją badań i operacjonalizacją pojęć. Dużą wagę przywiązywał Kuhn do operacjonalizacji, która sama w sobie zasługuje na miano paradygmatu. Teorie (dociekania filozoficzne) i obszar danych empirycznych (dociekanie naukowe) są to dwie dopełniające się części w poznaniu naukowym, ale zasadniczo odmienne. Odnoszą się do problemu jeszcze w dalszej części artykułu.

przesłankę wyjaśniających praktykę edukacji, dwa jej paradygmaty. Pierwszy, pajdocentryzm (należą tu humanizm i interpretatywizm), to taki sposób konceptualizacji edukacji, który za główny cel przyjmuje rozwój dziecka, przekładając jego interes nad interes społeczeństwa (początek takiego myślenia wskazał Jean-Jacques Rousseau). Drugi paradygmat to didaskalocentryzm (strukturalizm i funkcjonalizm); zasadniczą kategorią konstytuującą praktykę stanowi społeczeństwo, zaś rozwój człowieka jest konceptualizowany jako zmiany zachodzące w jego osobowości pod wpływem środowiska, w którym jednostka żyje (za: Rubacha, 2003, s. 59–68).

Relację między paradygmatami a teoriami wyjaśnił Earl Babbie. Teorie służą logicznemu wyjaśnianiu zjawisk, chronią badacza przed przypadkowymi tzw. odkryciami. Teoria bezpośrednio związana jest z pytaniami „dlaczego”. Tylko, że zazwyczaj istnieje więcej niż jedno wyjaśnienie danego zjawiska. U podstaw tych różnych wyjaśnień leżą paradygmaty, fundamentalne modele czy układy odniesienia, stwierdza Babbie (2003, s. 57), do tego dodaje „Sensowność teorii naukowych zależy od tego, za jakim paradygmatem opowiadają się naukowcy”. W perspektywie rozróżniania mikroteorii i makroteorii wskazał na wiele paradygmatów: jak wczesny pozytywizm (August Comte), darwinizm społeczny, paradygmat konfliktu, paradygmaty feministyczne i inne. Stwierdził, że nowe sposoby wyjaśniania poddają w wątpliwość racjonalność wyborów ludzkich, obiektywność naukową, zastępując je subiektywnością (tamże, s. 65). Teorie doprecyzowują paradygmaty, paradygmat oferuje sposób patrzenia; celem teorii jest wyjaśnienie tego, co widzimy (tamże, s. 66).

Paradygmat to zatem skrzyżowanie uznawanych poglądów (teorii) na temat natury bytu, człowieka, ale i zmian społecznych; „uzgodnienie” związanych z nimi teorii szczegółowych. Należy ocenić, że mimo prób, nie można uniknąć wzajemnego nakładania się pojęć teorii i paradygmatu; kwestia dotyczy też literatury metodologicznej.

Przypomnijmy, Kuhn (1968, s. 12) stwierdził, że paradygmatem nazywa powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań.

Można zadać pomocnicze pytanie: jakie osiągnięcie naukowe jest w badaniach oświatowych na tyle płodne, by można uznać je za niekwestionowany wzór, model badań, taki, który dostarcza modelowych problemów i ich rozwiązań w dobie współczesnej?

Wiemy już, że w pedagogice są dwa w zasadzie paradygmaty: pajdocentryzm i didaskalocentryzm (Rubacha). Ważny przykład aplikacji takiego podejścia dla badań oświatowych przedstawia książka Bogusława Śliwerskiego (2007), choć sam autor już we wstępie zadaje pytanie, czy pajdocentryzm

to raczej jednak prąd pedagogiczny, czy też jedynie „orientacja na dziecko” w ramach jakiegoś kierunku? Nazywa pavidocentryzm romantyczną ideą wychowania będącą przedmiotem zainteresowania wielu subdyscyplin pedagogicznych (tamże, s. 10), bo w istocie trudno się nie zgodzić, pojęcie paradygmatu bliskie jest takim pojęciom, jak idea, teoria, sposób wyjaśniania, makroteoria czy metateoria.

*Jaka jest zatem odpowiedź na pytanie: co to jest paradygmat?* Uważam, że nie ma potrzeby czegokolwiek dodawać. Za twórcą pojęcia wystarczy przyjąć, że chodzi o pojęcie bliżej nieokreślone, związane z próbami zrozumienia świata (bliskie pojęciom teorie, metateorie, idee), ale i co ważne, ogólnie przyjętym samookreśleniem się grupy badaczy. Jest to pojęcie przydatne, choć powstaje dylemat komunikacji między grupami o przeciwstawnych poglądach, tolerancji oraz, co bardziej zasadnicze w badaniach, dylemat prawdy. Na podstawie własnego doświadczenia badawczego określiłabym, że chodzi o termin skonstruowany na cele praktyki badawczej, jak próba reprezentacyjna, ale termin niewywodzący się ze współczesnych schematów myślenia. W pedagogice przynależnej do nauk społecznych nie ma czegoś takiego jak system kopernikański, darwinizm czy teoria względności Einsteina, a założenia badań własnych wiążą się najczęściej z kilkoma teoriami, nie dotykając najczęściej explicite sporów o sposoby myślenia naukowego. Te są przedmiotem zainteresowania nauk formalnych.

### **Pedagog/badacz szkoły wobec pytania: co to jest pozytywistyczne<sup>5</sup> myślenie?**

Bogusław Śliwerski (2007, s. 17) uznał, że „[s]porządzając mapę współczesnych teorii pedagogicznych w świecie, mamy możliwość ich usytuowania wobec siebie i dostrzeżenia wzajemnych relacji w ich otoczeniu. Ten swoistego rodzaju portret pozwala na wydobywanie na jaw tak zwanych małych narracji (teorii), które z jakichś powodów były dotychczas ukryte lub niedostrzeżone. Przez długi bowiem okres prezentacje teorii pedagogicznych miały charakter fundamentalistyczny, podtrzymując tradycję pozytywistyczną i wykluczając spośród nich wszystkie te, które nie mieściły się w standardach obiektywistycznie pojmowanej nauki”.

---

<sup>5</sup> Stosuję tutaj pewną prowokację intelektualną, bowiem pozytywizm jest najbardziej chyba krytykowanym podejściem badawczym. Krytyka dotyczy zwłaszcza scjentyzmu. Próbuje przedstawić miejsce dla „słabych, jak pozytywizm, scjentyzm” we współczesnych systemach myślowych.

Można postawić pytanie, na czym polega fenomen długiego korzystania z tradycji pozytywistycznej dla objaśniania rzeczywistości edukacyjnej? Dlaczego standard metody obiektywnej nie pasuje już zatem do edukacji? Ta część rozważań budowana jest z perspektywy współczesnych metod myślenia, w tym filozofii, logiki, metodologii ogólnej, częściowo metodologii nauk szczegółowych oraz statystyki. Bo czy można mówić o konwencjach (teoriach, paradygmatach), jeśli nie odnosimy ich do sposobów myślenia w nauce?

Robin Dunbar stwierdził, że uczeni rzadko kiedy czas na badania poświęcają zastanawianiu się, co tak naprawdę robią. Definiowanie nauki dotyczy bardziej filozofów, którzy przedkładają propozycje, jak oddzielić ją od religii. Obie strony pytają o to samo, o pewność naszej wiedzy, ale każda z innego punktu widzenia. Za początek nowoczesnej nauki przyjmuje się rok 1632, w którym opublikowano *Dialog* Galileusza. Początek filozofii nauki wyznaczają prace angielskiego filozofa i eseisty Francisa Bacona, który bronił szeroko pojętej metody empirycznej (ważne są empiryczne obserwacje, kontrolowane eksperymenty jako jedyny sposób pozwalający na testowanie hipotez), krytykował średniowieczną filozofię i teologię; uznawał, że pierwotną przyczyną wszelkich niepowodzeń w nauce było dedukcja logiczna (Dunbar, 1996, s. 24).

Tylko, że nauka nie jest teorią, jest metodą zdobywania wiedzy o świecie, której celem były wyjaśnienia, a zrozumienie tego faktu doprowadziło filozofów do rozróżniania „nauki wyjaśniającej” i „nauki instruującej”. Nauka składa się z dwóch elementów, tj. ze zbioru empirycznych obserwacji (odpowiednich uogólnień) oraz wyjaśnień tych uogólnień, które umożliwiają przewidywania. Przez trzy wieki od Bacona twierdzono, iż teorie naukowe to uogólnienia oparte na obserwacjach (tamże, s. 30), a badania naukowe dzielono na trzy fazy: opis, indukcyjne formułowanie uogólnień i testowanie ich na nowych obserwacjach. Trwało to do końca XIX wieku (był to tzw. logiczny pozytywizm; nazwę pozytywizm wprowadził filozof August Comte). Jednak jednocześnie poddano krytyce metodę indukcyjną (opartą na własnych uprzednich obserwacjach), którą zastępowano metodą dedukcyjną (wziętą z logiki i matematyki). Ta była rekomendowana jako bardziej pewna (Dawid Hume). Najlepiej znaną próbą rozwiązania paradoksu niepewności wiedzy w metodzie indukcyjnej było rozwiązanie Karla Poppera (lata 30. XX wieku). Twierdził on, że uczeni formułują hipotezy na drodze indukcyjnego uogólnienia, dalej poddają je testom w eksperymentach, a testy te nie stanowią prób udowodnienia danej teorii, lecz jej obalenia. Celem eksperymentu jest falsyfikacja testowanej hipotezy, a nie wykazanie jej prawdziwości. Ta koncepcja nauki jako procesu falsyfikacji hipotez zdominowała filozofię nauki na około 50 lat. Koncepcja Poppera miała swoje słabości. W badaniach naukowych, jak dowodzono, nie

chodzi o obalanie teorii, lecz o wyznaczenie zakresu jej stosowalności. Poza tym rzeczywiste związki w złożonym świecie dotyczą układów dalekich od relacji jedna przyczyna, jeden skutek, mających zastosowanie w eksperymentach ściśle kontrolowanych. Rozwiązanie dylematu Poppera pojawiło się w latach 50. wraz z propozycją Kuhna, by rozwój nauki rozpatrywać jako skokowy za sprawą rewolucji naukowych (zmian paradygmatów), których – jak już przypominałam wcześniej – nie ocenia się na drodze prawdy czy fałszu.

Zasada Poppera jest stwierdzeniem o charakterze normatywnym i określa jak uczeni **powinni postępować**. Sprzeczna z nią teoria Kuhna opisuje, jak uczeniu **faktycznie postępują**, tj. jak szybko decydują się na porzucenie starego paradygmatu. Uczeni pracują bowiem na różnych poziomach: teorii, które pełnią role programowych oraz teorii szczegółowych, ważnych w danych okolicznościach (propozycja Imre Lakatosa). Zmiana filozofii nauki w XX wieku doprowadziła w konsekwencji do ostrego podziału świata teorii i świata danych empirycznych. Oba łączy proces testowania hipotez (Dunbar, 1996, s. 23–48). W świetle ustaleń nauka to zbiór reguł metodologicznych, a nie jakaś teoria.

Józef Maria Bocheński w książce *Współczesne metody myślenia* dzieli najogólniej nauki na dedukcyjne i redukcyjne (Bocheński, 1993). W systemie nauk metodologia jest częścią logiki (logiki formalnej i filozofii logiki). Metodologia to teoria zastosowania praw logiki w różnych dziedzinach życia (wnioskowanie), inaczej teoria metody. W metodologii ogólnej niektóre schematy poznawania dotyczą poznawania bezpośredniego (na przykład takim jest metoda fenomenologiczna, gdzie w procesie poznawania główne znaczenie przypisujemy intuicji) oraz poznawania pośredniego (zaliczamy do niego: 1) analizę języka, zatem metody semiotyczne, 2) metodę dedukcyjną, inaczej zwaną metodą aksjomatyczną, w której proces poznawania przebiega z zastosowaniem aksjomatów, oraz 3) metody redukcyjne, w tym progresywne, służące weryfikacji oraz regresywne, służące wyjaśnianiu; w innym podziale: indukcja i redukcja nie-indukcyjna. Do grupy metod redukcyjnych zaliczamy teorię prawdopodobieństwa, statystykę, metodę historyczną (tamże, s. 103).

Tak sklasyfikowane metody myślenia nie upoważniają chyba do stwierdzenia, że współcześnie następuje jakaś gigantyczna zmiana dochodzenia prawdy w nauce w zakresie sposobów myślenia o świecie w naukach społecznych. Pewnym *novum* jest teoria chaosu. Jest to od kilkadziesiątu lat rozwijany sposób obserwacji świata za pomocą wyrafinowanego modelowania matematycznego. Nowością jest też upomnienie się o należne miejsce dla odkrycia/ twórczości we współczesnych schematach myślenia.



Są nie dwa, lecz nawet trzy typy wnioskowania logicznego na cele poskromienia niepewności przy podejmowaniu decyzji: dedukcja, indukcja, ale i abdukcja. Ostatni typ dotyczy budowania nowych teorii w oparciu o czystą intuicję, błysk wyobraźni (tak powstała teoria względności). Radhakrishna Rao stwierdza, że relacja między indukcją a abdukcją jest delikatna. W indukcji kierują nami dane eksperymentalne, ich analiza, i stąd uzyskujemy nowy wgląd w zagadnienie „ale ostateczny krok w tworzeniu nowej wiedzy zależy od poprzedniego doświadczenia, i błysku wyobraźni. Doprowadziło to do przekonania, że cała indukcja jest abdukcją” (Rao, 1994, s. 61). Postępy wiedzy, zdaniem autora, zależą od takich procesów logicznych jak indukcja (tworzenie nowej wiedzy na podstawie danych pochodzących z obserwacji), abdukcja (tworzenie nowej wiedzy na podstawie intuicji, bez podłoża danych), dedukcja (weryfikacja postawionych hipotez). Wszystkie mają zastosowanie w obszarze rozumowania statystycznego. Fenomen statystyki w procesie myślenia polega na tym, że mimo iż wiedza uzyskana według jakiegokolwiek zasady uogólniania jest niepewna, to staje się pewną, bo statystyka pozwala na oszacowanie jej zasobu niepewności.

Wiedza niepewna **plus** wiedza o rozmiarach niepewności **prowadzi do** wiedzy użytecznej.

A to już jest nie tylko filozofia, lecz nowy sposób myślenia, **nowy paradygmat**, jak uznał Rao (1994, s. 60). Zakotwiczona w rozumowaniu statystycznym losowość ma rozliczne nietypowe zastosowania, są nimi choćby badania na próbach losowych. Pojęcie „przypadek” dotychczas używane było do oznaczania zjawisk losowych, jak ciągnięcie liczb na loterii. Ciąg takich liczb w długich seriach objawia pewien porządek, który opisujemy za pomocą rachunku prawdopodobieństwa. Z kolei liczby wytworzone w ciągu deterministycznym mogą przejawiać zachowania losowe, przy utrzymaniu globalnej regularności. Ten drugi rodzaj zjawisk naukowcy badają pod nazwą chaosu.

*Przypadek* dotyczy **porządku w nieporządku**. *Chaos* to **nieporządek w porządku**.

Chaos, o którym mówią naukowcy, ma matematyczną naturę, a jego badanie jest możliwe i pociągające dzięki użyciu komputerów. Jest rozrywką, która się opłacała i otworzyła nowe drogi modelowania zjawisk obserwowanych w przyrodzie za pomocą modeli deterministycznych<sup>6</sup> (za: Rao, 1994, s. 41–42).

<sup>6</sup> Ciekawe, że „odrzucaamy” pozytywizm często z powodu zasady przyczynowości (determinizmu), a postulujemy nowe paradygmaty z zastosowaniem teorii chaosu (teorii dotyczącej ustalania zaburzeń właśnie w układach deterministycznych). Refleksja na ten temat wymaga jednak więcej miejsca, niż pozwala na to przyjęta konwencja opracowania.



Nowe, matematyczne idee już na poziomie metaforycznym wiele wnoszą do poznawania rzeczywistości edukacyjnych. Dorota Klus-Stańska w ciekawej książce (2010) używała pojęcia chaosu w czterech znaczeniach: natłoku zdarzeń i okoliczności, wieloznaczności pojęć, nieładu i nieporozumienia teoretycznego, w końcu jako metafory. Klus-Stańska chaos i atraktory uznała jedynie za metafory opisujące dydaktykę (tamże, s. 46–50). Ważne byłyby konfrontacje empiryczne, zatem modelowanie zjawisk dydaktycznych w konwencjach chaosu. To nowe „podejście systemowe” warto zbadać dla edukacji/szkoły, by dopełnić przedmiotowy, złożony dyskurs.

Proces rozumowania indukcyjnego, jako wyjściowy dla myślenia statystycznego, jest jednak tylko wtedy płodny, gdy przyjmujemy jakieś ogólne założenia kierujące naszym myśleniem, a za podstawowe zasady filozoficzne w dziedzinie poznania uznajemy determinizm i indeterminizm. Determinizm zakładający przyczynowość zjawisk w różnych odmianach panował w nauce w okresie od XVII do XIX wieku. Wszystkie zjawiska są w ostatecznym rachunku uwarunkowane, stwierdzają zwolennicy takiego rozumowania (Rogoziński, 1964, s. 13–23).

Dla których systemów filozoficznych specyficzny jest deterministyczny porządek? Jakie są założenia filozofii pozytywizmu?

Zdaniem Leszka Kołakowskiego pozytywizm jest stanowiskiem normatywnym; określa sposób uznawania takich terminów jak wiedza, poznanie, informacja. Reguły pozytywistyczne odróżniają spory filozoficzne i naukowe wyraźnie na takie, które warto prowadzić i takie, co do których nie ma rozstrzygnięć. Najważniejsze reguły pozytywistyczne odnoszą się zaś do pewnych reguł rozumienia wiedzy: 1) reguły fenomenalizmu (nie ma różnicy między istotą a zjawiskiem; rejestrujemy to, co dane jest doświadczeniu i poddaje się wykryciu metodami dostępnymi człowiekowi; nie pytamy o to, co jest utajone); 2) reguły nominalizmu (zakaz przypuszczania, by jakakolwiek wiedza formułowana w terminach ogólnych miała w rzeczywistości inne odpowiedniki aniżeli jednostkowe przedmioty konkretne; system porządkujący nasze doświadczenia nie może wnosić bytów dodatkowych, które nie są zawarte w naszym doświadczeniu); 3) reguły, która przeczy wartości poznawczej sądów oceniających i wypowiedzi normatywnych (nie da się ich uzasadnić, zatem należy odrzucić lub przyjąć z uznaniem arbitralności takiej decyzji); oraz 4) reguły wiary w zasadniczą jedność metody wiedzy, czyli uznania, że sposoby zdobywania wiedzy w różnych dziedzinach są zasadniczo takie same (Kołakowski, 2003, s. 11–18). Pozytywizm nie drąży natury zjawisk, pyta o zależności między zjawiskami, bliski jest zainteresowaniom przyrodniczym, metodom empirycznym, jak eksperyment z indukcją i dedukcją.

Nie ma naturalnie jednej wersji pozytywizmu. W każdej swojej fazie myśl pozytywistyczna stanowi odmianę panującego wtedy stylu umysłowego, stwierdza Kołakowski (tamże). Pozytywizm to odnawiana próba autokonstytucji nauki, różnej od religii, polityki, teologii czy sztuki. W wersji radykalnej jest próbą utwierdzenia samowystarczalności nauki jako czynności, która wyczerpuje wszelkie możliwe umysłowe osvajanie świata. Prawda, dobro, piękno w tej filozofii nie należy do doświadczenia, bo te zawsze są czyjeś. Stanowisko pozytywizmu oskarża się za to, że w imię empirycznie sprawdzalnych jakości, ucieka od pytań angażujących wobec nieopisywalnych danych.

*Jaka jest zatem odpowiedź na pytanie: co to jest pozytywistyczne myślenie?* Chyba jawią się dwie odpowiedzi. Po stronie świata danych empirycznych, w tym sposobów myślenia, mamy do czynienia ze schematami myślenia, które nie są nowe, określa je metodologia ogólna nauk. Ich wybór będzie pochodną zastosowanych metod badań, mających respektować zasadę determinizmu. Najbardziej specyficzne w tym względzie są eksperymenty i dedukcja. Nie wyklucza się abdukcji.

W praktyce badawczej, po stronie świata teorii, odpowiedź jest związana z myśleniem dyscyplinowym i jego konkretnym przedmiotem badań. Rubacha (2003, s. 65) pedagogikę pozytywistyczną lokuje, podobnie jak teorię wychowania tradycyjnego Herbarta, w obrębie didaskalocentryzmu w wersji paradygmatu strukturalistycznego. Oznacza to, że praktyka edukacji włączona jest w konflikty społeczne i jest narzędziem walki o dominację. Zmiany społeczne dokonują się radykalnie w imię przewrotu ideologicznego. Edukacja ma charakter obiektywny, planowy, społecznie pożądanym. Rozwój jednostki odbywa się metodami nagradzania, karania, wpływu wychowawcy, a osobowość człowieka stanowi odbicie stosunków społecznych. „W kategoriach didaskalocentryzmu zorientowanego na radykalną zmianę (strukturalizm) wychowanie będzie rozumiane jako świadome działanie edukacyjne zaangażowane w kształtowanie osobowości zdolnej do działania w warunkach strukturalnych konfliktów” (tamże, s. 67). Wynik komentuję w dyskusji.

### **Na ile zmiany edukacyjne w oświacie są opisywane z perspektywy paradygmatów?**

Baczenie na paradygmat okazuje się wielce nośną kategorią dla opisywania zmian edukacyjnych w oświacie, w tym zmian w szkole. Zbigniew Kwieciński stwierdził, że w okresie ostatniego ćwierćwiecza należy pozytywnie ocenić dynamikę rozwoju pedagogiki polskiej, w tym kwestie naukowawcze, bo jeśli

rozwój pedagogiki ocenimy z perspektywy „mapy paradygmatów” sformułowanej przez Rollanda Paulstona czy też pryzmat typologii ideologii edukacyjnych to się okaże, że pedagogika polska stała się wielonurtowa, polifoniczna, heterogeniczna (Kwieciński, 2016).

Paradygmaty stały się dobrą kategorią do rozważania statusu i tożsamości dydaktyki (Klus-Stańska, 2009; Sajdak, 2013). Są to przydatne aplikacje pojęcia na rzecz rozwiązywania szczegółowych problemów (po stronie teorii). Być może właśnie w tym sensie paradygmat „wymknął” się jakby spod zamierzeń Kuhna, który interesował się przede wszystkim najogólniejszym paradygmatem: *metody naukowej*.

Interesujący przykład analizy zmian edukacyjnych w oświacie z zastosowaniem kategorii paradygmatu sporządziła Dorota Ekiert-Oldroyd (2006, s. 10), uznając, że większość zmian edukacyjnych to zmiany w szkole, ale wielkie reformy dotyczą zmiany szkoły, a to jest już trudniejsze zadanie. Na podstawie charakterystyki pojęcia „zmiana edukacyjna” autorka zauważa, że w edukacji zachodzą zazwyczaj dwa typy zmiany: zmiana stopniowa (przejście z jednego stanu w drugi jest prawie niezauważalne) oraz zmiana planowana (idea jest przerwanie naturalnego rozwoju wypadków, niekiedy w jednym nawet dniu). Podstawowe podejścia, czy inaczej orientacje badawcze, w odniesieniu do zmian oświatowych definiują pytania badawcze i akceptowane odpowiedzi, stanowiąc równocześnie granice poznawcze badań w danym obszarze wiedzy. Inaczej nazywamy je paradygmatami. Socjologia organizacji oferuje cztery paradygmaty znajdujące swoje odniesienia w badaniach zmian edukacyjnych: funkcjonalizm, interpretatywizm, radykalny humanizm, radykalny strukturalizm. Szkolnictwo z perspektywy funkcjonalizmu, zdaniem Ekiert-Oldroyd, znakomicie przedstawiono w książce Waltera Feinberga i Jonasa F. Soltisa *Szkoła a społeczeństwo*, w której szkoła odgrywa pożyteczną rolę instytucji umacniającej i legitymizującej porządek społeczny. Przykładowo „[r]eformując edukację z pozycji funkcjonalizmu, wychodzi się z założenia, iż zadanie edukacji polega na zaspokajaniu potrzeb społecznych, toteż konieczne jest ich rozpoznanie, a następnie wprowadzenie zmian zmierzających do lepszego ich zaspokajania oraz lepszej asymilacji, socjalizacji i modernizacji” (s. 12). Jest wiele dowodów na to, że na reformy w Polsce wpływał ten paradygmat (np. mierzenie jakości pracy szkoły, testy, standardy, akredytacja, inne).

Autorka ustaliła, że żaden z paradygmatów oferowanych przez teorie socjologiczne nie jest obiektywnie lepszy od innych (subiektywnie jest). Dokonując klasyfikacji wielości podejść i badań, wyodrębniając ich poszczególne kategorie, ztraca się ich unikalność i bogactwo, a wybór paradygmatu zależy

od osobistych preferencji, wiedzy i doświadczenia badaczy oraz oceny ich adekwatności w stosunku do problemu (Ekiert-Oldroyd, 2006, s. 13).

W metodologii nauk społecznych daje się wyodrębnić wzorce paradygmatyczne w odniesieniu do kategorii „zmiana edukacyjna”. Pierwszy to podejście pozytywistyczne (założenie: fakty istnieją obiektywnie i da się je zrozumieć i zmierzyć; w skrajnej postaci jest tak, że to, czego nie da się zmierzyć, nie może być zjawiskiem nadającym się do badań naukowych). Druga orientacja, fenomenologiczna, zakłada, że rzeczywistość to konstrukt, który może być tylko subiektywnie rozumiany, normy społeczne zaś są uwarunkowane kulturowo. W innej propozycji wyróżnia się trzy perspektywy zmian w edukacji: technologiczną (lata 60., procesami zmian da się sterować, można je też planować; jest to tzw. podejście systemowe), podejście polityczne (lata 70., nacisk na kompromis, negocjacje, rozwiązywanie konfliktów) oraz podejście kulturowe (lata 80., badane są układy społeczne z elementami innowacji, szkoła ma się dostosować do zmiany, a zmiana do szkoły). Współczesną propozycją zmiany edukacyjnej jest nowy paradygmat Michaela Fullana, stwierdza Ekiert-Oldroyd, który miałby być drogą „od reformowania szkoły do odrodzenia szkoły” (tamże, s. 21).

*Na ile zmiany edukacyjne w oświacie są opisywane z perspektywy paradygmatów?* Odwołując się do pojęcia paradygmatu, wiele się dowiadujemy o zmianach edukacyjnych, bo pojęcie to skupia uwagę badaczy. Rubacha (2003, s. 67) stwierdził, że „[...] ewolucja pedagogiki w Polsce, począwszy od zakończenia monopolistycznego ładu społecznego okresu socjalizmu, kroczy ku wielopostaciowości typowej dla kultury współczesnej. Stopniowo dominujący do niedawna paradygmat strukturalno-funkcjonalny staje się jedną z wielu możliwych perspektyw wyjaśniania faktów edukacyjnych. Zainteresowanie się rodzimych pedagogów paradygmatami, które od dawna były uprawiane w świecie demokratycznym, nie oznacza jednak ich szczególnego uprzywilejowania i roszczenia do uniwersalności”.

Warto powtórzyć za Śliwerskim (2007, s. 17), że „[p]rzez długi bowiem okres prezentacje teorii pedagogicznych miały charakter fundamentalistyczny, podtrzymując tradycję pozytywistyczną i wykluczając spośród nich wszystkie te, które nie mieściły się w standardach obiektywistycznie pojmowanej nauki”.

Dzisiaj jest podobnie, jeśli chodzi o dominację. „Niektóre typy dyskursów są wyraźnie faworyzowane, inne są spychane na margines”, stwierdził Zbigniew Kwieciński (2016, s. 2). Pozytywizm w moim artykule to tylko przydatny przykład zaniechania paradygmatu, ale nie jest już pewne czy zmiany paradygmatu. Można podać inne przykłady bezdyskusyjnej identyfikacji środowisk badaczy edukacyjnych, przynajmniej na poziomie deklaracji. Jeśli słowo paradygmat jest lepsze niż pojęcie teoria, niech tak będzie.

W konsekwencji paradygmatycznego samookreślenia się badacza powstaje problem prowadzenia badań zgodnie ze współczesną metodologią ogólną a dalej szczegółową danej dyscypliny. Ale wszystko powyższe może oznaczać nierozstrzygalny dyskurs o możliwych paradygmatach na gruncie każdej z nauk realnych, w tym pedagogiki, a nie ogólnie akceptowany sposób/wzór rozumowania pedagogicznego<sup>7</sup>.

### **Dyskusja. Na ile w badaniach mamy do czynienia z uwiedzeniem paradygmatycznym?**

Należy wstępnie zauważyć, że tytuł artykułu *Badania oświatowe a paradygmaty* ma cechy sprzeczności z uwagi na spójnik „a” wyznaczający dwie konotacje: pierwsza dotyczyłaby uznania, że paradygmat to termin przeciwstawny badaniom oświatowym, druga zaś stwierdzenia relacyjności pojęć badań i paradygmatów. Ale przestawiony wywód zdaje się jasno dowodzić podkreślenia wagi paradygmatu w podejmowanych badaniach oświatowych nad zmianą szkoły i wskazywać na relacyjność części tytułu.

Należy też dostrzec i docenić apel wielu pedagogów o staranność przygotowywania badań. Na pewno składa się na to przede wszystkim potrzeba namysłu nad teorią, która prowadzi do różnych podejść w uprawianiu badań oświatowych. Niemalże wszyscy przytaczani autorzy wskazują na niejasność i niepewność pojęcia paradygmat, ale nie kwestionują jego przydatności w rozwijaniu wiedzy (Ekiert-Oldroyd, Klus-Stańska, Krause, Kwieciński, Rubacha, Sajdak, Śliwerski). Sam Kuhn (1985, s. 47) także uważał, że choć może niedoskonale rozumieć paradygmaty, pisząc swoją książkę, to i tak rekomendował je uwadze społeczności naukowych.

Prawdopodobny ton wypowiedzi nie daje podstaw do rozstrzygnięć, bo może problemu po prostu nie ma? Czy wszystko już było?, zapytał Janusz Gęsicki i odpowiedział, że tak i nie. „Powracające fale zmian paradygmatycznych w pedagogice pokazują, że mamy do czynienia ze zmianami ograniczonymi do dwóch sposobów uprawiania nauki” (Gęsicki, 2014, s. 59). Produkowane są dwa rodzaje wiedzy pedagogicznej: wiedza technologiczna (podejścia pozytywistyczne, jak badania PISA, OECD) i wiedza nietechnologiczna. Druga z nich współcześnie jest jakby bardziej preferowana wśród badaczy

---

<sup>7</sup> O tym, że problem istnieje, świadczy rozmowa po wykładzie Profesora Jarosława Garynt. „Fenomenologiczna kategoria świata przeżywanego jako przesłanka eksplikacji sensów edukacji” (BLIULETYN KNP PAN; posiedzenie zespołu Pedagogiki Ogólnej w dniu 4 listopada 2016, APS Warszawa).

zjawisk oświatowych<sup>8</sup>. Możliwe wyjaśnienie dotyczyłoby po prostu odzwierciedlenia postaw w życiu publicznym<sup>9</sup> na sferę badań naukowych (romantycy i pozytywiści), a to oznaczałoby już upolitycznienie nauki. Wtedy można by przewidywać, że romantycy częściej będą rzecznikami radykalnej zmiany w szkole niż pozytywiści, którzy będą głosili pracę od podstaw. Czy nadal byłaby to tylko nauka?

Zawsze na poziomie porównywania/korzystania z wyników badań naukowych w polu obserwacji była konwencja, kontekst, zgoda. Paradygmat, niebezpiecznie dla rozwoju danej dyscypliny naukowej, jakby poza nie wyszedł. Uprawomocnił podejrzenie, że badacz musiałby nie tylko uprawiać badania, ale też być w zgodzie, podobać się ważnym gremiom, by ogłosić własny wynik, jeśli za kluczowe przyjmujemy określenie paradygmatyczne, czyli jakieś miejsce pozostawiania „w” społeczności zastanej i nie chodzi tu o zdyscyplinowanie teoretyczne badacza, z którego nigdy nie zwalniała metodologia. I chyba oznacza to bardziej bycie w opcji alternatywnej?

Pojęcie *paradygmatu*, osadzone przez Kuhna w dociekaniu źródeł sporu o podstawy myślenia naukowego, dobrze wpisało się w świat badań, obejmując swoim zakresem koncepcje, teorie, badania. Jest tak, jakby paradygmat bardziej związany był z praktyką badawczą bycia „w”, niż z założeniami teoretycznymi na cele wnioskowania z badań<sup>10</sup>, bo w praktyce prowadzenia badań trzeba sobie „jakoś” poradzić.

Tymczasem sam Kuhn (1985, s. 317), uwrażliwiał badaczy na coś więcej. Uważał, że „wszelka praca naukowa stawia przed jakimiś alternatywami, a u podstaw najważniejszych epizodów w historii nauki leżą właśnie rozbieżne ewentualności”.

Uznanie dla powyższej tezy Kuhn radzi stosować ostrożnie, bowiem jego zdaniem zbyt wielki nacisk w badaniach podstawowych kładzie się na elastyczność i otwartość myślenia. Zdaniem pomysłodawcy pojęcia *paradygmatu* myślenie niealternatywne (*convergent thinking*) ma takie samo zasadnicze znaczenie dla rozwoju nauki jak myślenie alternatywne. Oba te sposoby myślenia

---

<sup>8</sup> Sądzę, że można zaryzykować stwierdzenie, że współcześnie wiedza nietechnologiczna jest jakby bardziej w centrum zainteresowania głównie w sferze konceptualizacji badań, zaś wiedza technologiczna, jeśli w ogóle jest uznana, to ma szansę na szybszy rozwój w sferze wyników z badań.

<sup>9</sup> „O tym, dlaczego w Polsce wygrał mit wielkiej zmiany, a nie pracy u podstaw, i czy nasza polityka żyje tym sporem”, Grzegorz Osiecki, Romantyczni pozytywiści, *Dziennik Gazeta Prawna*, nr 83/84, 29 kwietnia–3 maja 2016.

<sup>10</sup> Wspominałam o tym wcześniej: tak samo jest z pojęciem próby reprezentatywnej, która jest kompromisem między rygorami badań (dobór losowy) a praktyką badawczą (nie zawsze można spełnić zasady jednakowego prawdopodobieństwa wyboru jednostki do próby).



popadają jednak w konflikt. Kuhn wobec faktu uważa, że warunkiem prowadzenia badań naukowych najwyższej próby jest odporność na napięcia między dwoma biegunami, które nie zawsze jest do zniesienia (tamże). Elastyczność i otwartość myślenia alternatywnego to tylko jeden aspekt, ważny dla rewolucji naukowych, ale badania normalne, ugruntowane *consensu* ustalonym w procesie kształcenia i życia zawodowego badacza, również stanowią komplementarny aspekt rozwoju nauki. Autor stwierdza nawet dalej, że edukacja zaniedbuje myślenie tradycyjne, niealternatywne, które paradoksalnie owocuje często innowacjami o bardziej znaczących konsekwencjach dla rozwoju nauki, niż myślenie oparte na alternatywnych wzorcach. Wstępem bowiem do większości odkryć nie jest niewiedza, lecz stwierdzenie, że z dotychczasową wiedzą i przekonaniem nie wszystko jest w porządku (tamże, s. 329).

Podawane przez Kuhna przykłady dotyczą największych odkryć naukowych (powstanie kopernikanizmu, darwinizmu, teorii względności Einsteina), w wyniku których społeczności naukowe zmieniają sposoby widzenia świata, ale czy w świetle przytoczonych ustaleń Kuhn chciałby, by jego pojęcie stanowiło potencjalne narzędzie ostracyzmu dla dobrostanu homogenicznego tłumu badaczy, czyli opowiadającego się po jednej stronie myślenia alternatywnego? (Le Bon, 1986, s. 156).

Jest wiele argumentów na rzecz potrzeby samookreślenia się badacza, a paradygmaty, jeśli je zaliczymy do koniecznych w procesie badawczym, do takiego obszaru zaliczamy (Krause, 2013, s. 17).

Twierdzę, że potrzebny dyskurs o samoświadomości badacza (czy paradygmatach?), może przekroczyć (czy przekroczył?) granice poznawania naukowego, któremu jakby przestaje służyć i może dać (dał) szansę na kolejne enklawy ostracyzmu dla tych, którzy podejmują się wysiłku prowadzenia „innych” badań. Zawsze można stwierdzić, iż są to badania spoza „właściwego” paradygmatu i nie warto zajmować się, co zastanawia, danymi zebranymi w ramach ich metodologii, a także ich implikacjami. Najlepsze nawet wyniki badań „spoza uznanego nurtu” mogą nie sprostać wyzwaniom propagowanych idei (czy jednak nadal paradygmatom?).

Dobrym przykładem są współczesne kontrowersje wokół pojęcia/schematu rozwoju (chodzi o rezygnację z założenia o istnieniu wspólnego wszystkim ludziom schematu rozwoju). „Załamaniem się statusu psychologii rozwojowej i składających się na nią koncepcji pozytywistycznych, w połączeniu z krytyczną myślą Michela Foucaulta, doprowadziło edukację na próg zwrotu myślowego, który, moim zdaniem, można porównać z rangą zmiany myślenia, jaką obserwowano na przełomie XIX i XX wieku” stwierdziła Dorota Klus-Stańska (2016, s. 19). Nie zgadzam się jednak z metaforycznym porównaniem



przez autorkę tej zmiany myślenia do czegoś na kształt przewrotu Einsteinowskiego, bo czy do akceptacji nowej teorii (uznania nowego) nie są potrzebne weryfikujące ją badania naukowe potwierdzające? Trzeba jednak przyznać, że autorka wskazuje kilka przykładów praktycznych aplikacji takiego sposobu rozumowania w rzeczywistości edukacyjnej. Należy dodać, że zmiana myślenia o rozwoju zmienia też myślenie o diagnozie szkolnej (Klus-Stańska, 2015).

\* \* \*

W opracowaniu zadałam kilka podstawowych pytań. W odpowiedzi na pytanie: *na ile z perspektywy nauk formalnych zasadny byłby ostracyzm dla pedagogicznych badań ilościowych, którym pejoratywnie, bez zapoznawania się z nimi, w wielu gremiach by przypisywano i to na wszelki wypadek „ducha” przestarzałego pozytywizmu?* trzeba wyraźnie zauważyć, że w formalnych stanowiskach ekspertów problemu chyba nie ma. Dopuszczone są wszystkie formy narracji edukacyjnej i ogólnie uznane metody badań. Pozytywizm związany z didaskalocentryzmem w wersji paradygmatu strukturalistycznego definiuje praktykę edukacji jako włączoną w konflikty społeczne, która jest narzędziem walki o dominację. Zmiany społeczne dokonują się radykalnie w imię przewrotu ideologicznego. Edukacja ma charakter obiektywny, planowy, społecznie pożądaný (Rubacha, 2003; Ekiert-Oldroyd, 2006). Jeśli badacz dowiedzie, że taka narracja, bliska tzw. kulturowej oczywistości (Kwaśnica, 2015), jest najlepszym sposobem dowodzenia prawdy, to z punktu widzenia formalnego w świetle przedstawionych ustaleń problemu, moim zdaniem, być nie powinno. Pojawia się na poziomie uznania dzieła. Bo dyskurs o paradygmatach to też jakby manifestacja treści tylko pożądaných, a te często nie dotyczą metody naukowej.

Współczesne naukowe metody dochodzenia do prawdy rozwijają się w kierunku prób modelowania złożoności (Steward, 2001; Tempczyk, 2002; Silver, 2014), często pod nazwą teorii chaosu. Ale jej metody nie doczekały się jeszcze wielu aplikacji edukacyjnych<sup>11</sup>. Na gruncie polskim upomina się o nie niewielu pedagogów (Klus-Stańska, 2010).

---

<sup>11</sup> Potencjalnym czytelnikiem, którzy mają niedosyt z uwagi na brak standardowej refleksji o tzw. badaniach jakościowych, proponuję obejrzenie przykładu badań z obszaru lingwistyki: Deb Roy, *The birth of a word*, np. <https://projektkogni2014.wordpress.com/lingwistyka/>; <https://www.youtube.com/watch?v=RE4ce4mexrU>; in. Uważam, że nie ma innej drogi, niż w imię jakości, na bazie obserwacji przypadku, nawet jak w tym przykładzie tylko jednego dziecka, skrupulatnie gromadzić biliony danych natury numerycznej i łańcuchowej. Warto uprawiać nudny, długotrwały tzw. pozytywizm w podejściach, jak je się współcześnie nazywa (też neguje – sic!) triangulacyjnych. Powstałe tą drogą konkretne zasoby zostawiają miejsce na hipotezy, a dalej – rozwój, w tym dla pedagogiki i szkoły (teorii i praktyki edukacyjnej).

Jeśli założony przeze mnie obraz podejmowania badań edukacyjnych miałby miejsce (a potwierdzających przykładów się już trochę nagromadziło<sup>12</sup>) to znaczy, że można by go uznać za jedną z kolejnych niebezpiecznych idei<sup>13</sup> (Brockman, 2008, s. 13), jak np. scenariusz OECD<sup>14</sup> zakładający ucieczkę nauczycieli ze szkół albo pragnienie niewystępowania w szkole krzywych spojrzeń nauczycieli (Schank, 2008, s. 209).

„Jeśli chodzi o ograniczenia w dociekaniu prawdy, wszyscy naukowcy już teraz ich doświadczają...” [...] „Przekonanie, że intelektualiści mają *carte blanche* w prowadzeniu swoich dociekań naukowych, jest mitem” [...] „Czy nam się to podoba, czy nie, nauka ma zazwyczaj ujawniać kłopotliwe idee, a Internet

<sup>12</sup> Przypuszczenie potwierdza też Jerome Bruner (2010, s. 221–222): „Czy psychologia kulturowa, którą w ogólnych zarysach przedstawiłem w poprzednich rozdziałach, może po prostu odciąć się od znanej nam dotychczas psychologii zakorzenionej w naukach biologicznych, nastawionej indywidualistyczne i zdominowanej przez praktykę laboratoryjną? Czy badania umysłu w-kulturze, silnie skontekstualizowane i utrzymane w duchu antropologii interpretatywnej, muszą oznaczać odrzucenie wszystkiego, czego się dotąd nauczyliśmy? Niektórzy autorzy, jak Harre lub Gergen, twierdzą, że nasza przeszłość była pomyłką, nieporozumieniem co do przedmiotu psychologii. Nie zamierzając bronić pozytywistycznych nadużyć naszych przodków – co, mam nadzieję, wyraziłem jasno w poprzedniej książce – nalegałbym jednak na rezygnację z podejścia typu „albo-albo” w kwestii charakteru przyszłej psychologii, na zawieszenie pytań: czy powinna stać się nauką całkowicie biologiczną, wyłącznie obliczeniową czy zmonopolizowaną przez ujęcia kulturalistyczne?”.

<sup>13</sup> Niebezpieczne idee, ale w lokalnym wydaniu (przyp. B.W.-J.). Wyjaśnienie: John Brockman, autor znanej *Trzeciej Kultury*, postawił wielu wybitnym uczonym ze środowiska „Edge” pytanie: **Jaka jest twoja niebezpieczna idea?** Środowisko Edge to magazyn internetowy skupiający uczonych prezentujących swoje dociekania i idee oraz komentujących poglądy i rozważania innych myślicieli trzeciej kultury (Trzecia kultura zaś to uczeni i myśliciele badający empirycznie świat. To naukowcy, którzy dzięki swym pracom przejmują rolę tradycyjnej „humanistycznej” elity intelektualnej w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania od zawsze nurtujące ludzkość: czym jest życie, kim jesteśmy i inne. Często prowadzą dialog nawet z mistycyzmem i religią. Trzecia kultura to swoiste wyjście ludzi uniwersytetów na „ulicę” i bezpośredni dialog ze społeczeństwem. Uczeni tworzący tak zwaną trzecią kulturę prostym językiem objaśniają najbardziej zawile aspekty rzeczywistości, bezpośrednio opowiadając o swoich przemyśleniach, wątpliwościach, teoriach i odkryciach. W ten sposób liczne elementy nauki trafiają coraz szerszym nurtem do ogólnej kultury. Bo nauka jest źródłem nowości, niezmiernie ożywczej dla kultury w szerokim sensie.

<sup>14</sup> W ramach programu Szkoła Przyszłości (ang. *Schooling for Tomorrow*), prowadzonego przez Ośrodek Badań Edukacyjnych i Innowacji (ang. CERl – Centre for Educational Research and Innovation), afiliowany przy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. OECD – Organization for Economic Co-operation and Development), w 2001 roku opracowano sześć scenariuszy dotyczących przyszłości szkoły do 2020 roku: – szkoła jako wysoce zbiurokratyzowana instytucja, – szkoła jako instytucja rynkowa, – szkoła głównym centrum społecznym, – szkoła organizacją kształcącą, – rozpad szkoły i kształcenie w sieci, – ucieczka nauczycieli, dezintegracja szkoły.

ułatwia nadanie im rozgłosu. Niestety niewiele wskazuje na to, że takie dyskusje będą się toczyć tam, gdzie moglibyśmy się spodziewać – w środowisku akademickim” (Pinker, 2008, s. 22). Pozostaje tylko odpowiedź na pytanie, do jakiej grupy należałaby idea ostracyzmu dla badań uprawianych poza przyjętym paradygmatem w edukacji, do grupy idei dotyczących faktów, czy grupy idei normatywnych? (Dawkins, 2008, s. 266).

Nagromadzono już wiele koncepcji, by zrozumieć świat. Zrodziła się myśl naukowa (Bacon, Kartezjusz, John Locke, inni) i zawsze ścierały się poglądy (O'Donnell, 2005). Ale gdyby się nic nie zmieniło, to tylko za inny sposób myślenia można by być winnym i ponieść śmierć, jak Sokrates, w imię wyznawanego poglądu/metody. Dobrze by było, gdyby w potrzebie zrozumienia szkoły za sprawą dobrze udokumentowanych badań oświatowych<sup>15</sup> chodziłoby współcześnie, jak kiedyś, o spór *stricte* ontologiczno-epistemologiczny.

Ale przyszłość może być jednak jeszcze bardziej niebezpieczna. Nauka może być narzędziem manipulacji dla korzyści zainteresowanych stron (Dunbar, 1996; Pollack, 2008, s. 146–148), ale jak się okazuje, są ważniejsze powody. Współcześnie, z perspektywy nauki, Steven Strogatz (2008, s. 126), specjalizujący się w teorii systemów złożonych, przedłożył **ideę końca zrozumienia** jako najbardziej jego zdaniem niebezpieczną. Wywiódł ją z matematyki, podając przykłady i stwierdzając, że „[n]awet jeśli potrafimy ustalić, co jest prawdą, a co nie, to w coraz mniejszym stopniu jesteśmy w stanie zrozumieć, dlaczego”. Wiele dowodów jest niezadowolających, jak stwierdza autor, i podaje przykład wzięty z geometrii, w którym ważny jest problem pakowania kul tak, by zajmowały najmniejszą przestrzeń. Problem ten był rozważany już w XVI wieku przez Keplera, a współcześnie pojawia się w teorii kodowania na potrzeby telekomunikacji; dalej jest otwarty<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> „Dyskutować z demagogami jest bardzo trudno, dlatego patrząc na osiągnięcia...” mówi Rafał Olbiński w Onet Rano (odc. 49 z dnia 27.10.2016) w rozmowie z Bartoszem Węglarczykiem. Gdyby opisywany scenariusz wykluczania innych podejść z badań niż „własny”, okazał się prawdą, to optymizm budzi fakt, że za ostateczny miernik mogłyby służyć właśnie dokonania (tu: natury naukowej – przyp. B.W.-J.).

<sup>16</sup> Inny wyrazisty przykład. W 2014 roku ukazała się angielska edycja „Kapitału w XXI w. autorstwa francuskiego ekonomisty Thomasa Piketty’ego. Mówiono, że mamy do czynienia z przełomowym wyjaśnieniem, rosnących w ostatnich dekadach, nierówności społecznych. Ten stary, niekwestionowany problem Piketty opisał za pomocą mającego być innowacją (na miarę  $e = mc^2$ ) wzoru  $r > g$  (gdzie  $r$  to średnia stopa zwrotu z kapitału w gospodarce, zaś  $g$  stopa wzrostu dochodu narodowego). Losy tej koncepcji obejmują już fazę odkrycia (nawet przez ekonomicznych noblistów), prób wdrażania za sprawą podatków, krytyki, ale i odrzucenia (za sprawą serii empirycznych sprawdzeń z danych z różnych gospodarek w wykonaniu wielu ekspertów). Skończył się dla autora czas tournée, bowiem zabrakło żmudnego udowadniania swoich tez,

Inny przykład. Z edukacyjnego punktu widzenia ważne jest pytanie o efekt „Aha!”, nagłe olśnienie, wgląd, który nie wiadomo dlaczego może przynieść prawidłowe odpowiedzi na trudne pytania. Badania takie prowadzono na gruncie psychologii. Zastosowano serię eksperymentów. Stwierdzono, że olśnieniom można przypisać mniejsze prawdopodobieństwo błędu niż analitycznemu myśleniu, bardziej podatnemu na pośpieszne wnioskowanie i błędy w rozumowaniu. Nie ma jednak pewności, że uproszczoną sytuację eksperymentalną i jej wynik da się z powodzeniem przenieść na rozwiązywanie problemów bardziej złożonych, dla których potrzeba więcej czasu. Rekomendacja z badań dotyczy stwierdzenia, że w rzeczywistości, by znaleźć odpowiedzi na trudne pytania, trzeba zastosować kilka różnych strategii i być może nie ma idealnej odpowiedzi na pytanie, czy nagłe olśnienia są zwykle bardziej trafne?<sup>17</sup>

Problem dotknie wiele nauk, stwierdza Steven Strogatz (tamże, s. 127), i w tym „[...] nauki społeczne (w których nie wiadomo nawet, co jest prawdą, a tym bardziej – dlaczego). Wraz z nadejściem *Końca zrozumienia* natura wyjaśnień naukowych zmieni się na zawsze. Utkniemy w erze autorytaryzmu, którego źródłem nie będą już dogmaty religijne ani polityka, lecz sama nauka”.

## Bibliografia

- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bendyk, E. (2016). *Zmarł Alvin Toffler. Wizjoner doskonały czy szarlatan?* <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1666908,2,zmarl-alvin-toffler-wizjoner-doskonaly-czy-szarlatan.read?print=true>; data dostępu: 30.06.2016.
- Bocheński, J. (1993). *Współczesne metody myślenia*. Poznań: Wydawnictwo W Drodze.
- Brockman, J. (2008). Przedmowa – pytanie „Edge”. W: J. Brockman (red.), *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce* (s. 13–14). Tłum. A. Nowak. Sopot–Warszawa: Smak Słowa, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Dawkins, R. (2008). Posłowie. W: J. Brockman (red.), *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce* (s. 263–266). Tłum. A. Nowak. Sopot–Warszawa: Smak Słowa, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Dunbar, R. (1996). *Kłopoty z nauką*. Tłum. P. Amsterdamski. Gdańsk–Warszawa: Wydawnictwo MARABUT, Oficyna Wydawnicza Volumen.

---

a problem nierówności za sprawą luźnej, nieprzetestowanej teorii albo nawet błagi stracił na pewien czas na społecznym zainteresowaniu (Sebastian Stodolak, *Gaśnie gwiazda Piketty'ego*, dziennik *Gazeta Prawna*, 26–28 sierpnia 2016, nr 165).

<sup>17</sup> Roni Jacobson, *Eureka! Czy na pewno?* *Świat Nauki*, nr 6 (298), czerwiec 2016, s. 20.

- Ekiert-Oldroyd, D. (2006). Zmiany edukacyjne w oświacie: od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu. *Chowanna*, 1, 9–25.
- Gęsicki, J. (2014). Czy wszystko już było? W: J. Góral-Półrola, M. Wojciechowska, B. Walasek-Jarosz (red.), *Trwałość i zmiana. Pytania o edukację* (s. 55–60). Kielce: Oficyna Wydawnicza SSW.
- Góral-Półrola, J., Walasek-Jarosz, B. (2012). Wprowadzenie i Zakończenie. W: J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki*. Część 1, *O interdyscyplinarności pedagogiki*. Część 2, *O (poza)swoistych uwikłaniach kształcenia*. Część 3, *O (poza)swoistych uwikłaniach wychowywania*. Kielce: Oficyna Wydawnicza WSETiNS.
- Klus-Stańska, D. (2009). Paradygmaty współczesnej dydaktyki –poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 11–23). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka. Wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, G. Szyling (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja. Kontrowersje, problemy i poszukiwania* (s. 15–32). *Studia Pedagogiczne*, LXVIII. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe UG.
- Klus-Stańska, D. (2016). Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji. *Studia Edukacyjne*, 38, 7–20.
- Kořakowski, L. (2003). *Filozofia pozytywistyczna. Od Hume'a do Koła Wiedeńskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krause, A. (2013). Pedagogika w zmianie paradygmatycznej – problem hermeneutycznej niewspółmierności. *Studia Edukacyjne*, 33, 7–18.
- Kuhn, T.S. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. H. Ostromęcka. Warszawa: PWN.
- Kuhn, T.S. (1985). *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Tłum. i posłowiem opatrzyl P. Amsterdamski. Warszawa: PIW.
- Kwaśnica, R. (2015). *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwieciński, Z. (2016). *Rozwój pedagogiki i jego wrogowie. Perspektywa ćwierćwiecza*. Tekst przygotowany na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa 11 maja 2016 r. <http://www.ptp-pl.org/index.php?strona=35-lecie-ntp>.
- LeBon, G. (1986). *Psychologia tłumu*. Tłum. B. Kaprocki. Warszawa: PWN.
- O'Donnell, K. (2005). *Idee świata*. Warszawa: Świat Książki.
- Pinker, S. (2008). *Wprowadzenie*. W: J. Brockman (red.), *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce* (s. 15–23). Tłum. A. Nowak. Sopot-Warszawa: Smak Słowa, Wydawnictwo SWPS Academica.

- Pollack, J. (2008). *Nauka jest tylko jeszcze jedną religią*. W: J. Brockman (red.), *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce* (s. 146–148). Tłum. A. Nowak. Sopot–Warszawa: Smak Słowa, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Rao, C.R. (1994). *Statystyka i prawda*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogosiński, Z. (1964). *Wstęp do statystyki*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Rubacha, K. (2003). Pedagogika jako nauka. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 18–71). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schank, R.C. (2008). Nigdy więcej krzywych spojrzeń nauczycieli. W: J. Brockman (red.), *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce* (s. 209–211). Tłum. A. Nowak. Sopot–Warszawa: Wydawnictwa Smak Słowa i Wydawnictwa SWPS Academica.
- Silver, N. (2014). *Sygnal i szum. Sztuka prognozowania w erze technologii*. Tłum. M. Lipa. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Steward, I. (2001). *Czy Bóg gra w kości? Nowa matematyka chaosu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strogatz, S. (2008). *Koniec zrozumienia*. W: J. Brockman (red.), *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce* (s. 126–127). Tłum. A. Nowak. Sopot–Warszawa: Smak Słowa, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Śliwerski, B. (2015). O (nie)obecności wczesnej edukacji w pedagogice. W: D. Klus-Stańska, G. Szyling (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja. Kontrowersje, problemy i poszukiwania* (s. 33–50). Studia Pedagogiczne LXVIII. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Tempczyk, M. (2002). *Teoria chaosu dla odważnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walasek, B. (1999). *Dynamika aspiracji edukacyjnych rodziców i ich dzieci*. Niepublikowana praca doktorska, Warszawa: IBE.
- Walasek, B. (2002a). Czy pedagogom potrzebny jest język statystyki? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 19, 70–88.
- Walasek, B. (2002b). Potrzeba metaanalizy. Wokół języka statystyki w badaniach naukowych. *Rocznik Pedagogiczny*, 25, 67–82.
- Walasek, B. (2002c). Metodologiczne rozważania nad fragmentem z badań społecznej akceptacji kształcenia powszechnego. *Forum Oświatowe*, 2 (27), 91–110.
- Walasek-Jarosz, B. (2010a). Miejsce statystyki w akademickim kształceniu pedagogów. W: A. Sajdak, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów* (s. 53–62). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UJ.
- Walasek-Jarosz, B. (2010b). Tok realizacji badań oraz opracowanie wyników. W: St. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 177–199). Gdańsk: GWP.



- Walasek-Jarosz, B. (2011). Niepewność jako kategoria pojęciowa w pedagogice. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (s. 235–252). Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe UKW.
- Walasek-Jarosz, B. (2012). Dylemat systemowych ujęć w pedagogice z perspektywy cybernetyki. Pytanie o pedagogikę systemową. W: J. Góral-Półroła, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki*, część 1, *O interdyscyplinarności pedagogiki* (s. 197–214). Kielce: Oficyna Wydawnicza WSETiNS.
- Walasek-Jarosz, B. (2013a). Opinia publiczna i badania naukowe wobec rozwiązywania kwestii społecznych. Przypadek startu szkolnego dzieci. W: A. Kopik, B. Walasek-Jarosz (red.), *Tuż przed zmianą. Obowiązek szkolny w świetle debaty publicznej i badań naukowych* (s. 17–28). Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK.
- Walasek-Jarosz, B. (2013b). Tuż przed zmianą. Problematyka. W: A. Kopik, B. Walasek-Jarosz (red.), *Tuż przed zmianą. Obowiązek szkolny w świetle debaty publicznej i badań naukowych* (s. 17–28). Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK.
- Walasek-Jarosz, B. (2014). Posłowie (Zmiana i czas). W: J. Góral-Półroła, M. Wojciechowska, B. Walasek-Jarosz (red.), *Trwałość i zmiana. Pytania o edukację* (s. 239–248). Kielce: Oficyna Wydawnicza SSW.



*Mirostaw J. Szymański*

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

*Barbara Walasek-Jarosz*

*Zuzanna Zbróg*

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## Zmiana szkoły – próba predykcji

### **Czy szkoła ma szanse na scenariusz poza kulturową oczywistością?**

„Naukowcy często podkreślają, że każdą ideę należy oceniać według jej wartości, a nie na podstawie autorytetu tego, kto ją wymyślił. W nauce nie ma żadnego Führera, papieża ani proroka, o którym chciałoby się powiedzieć: «X to jego idea, a zatem X z pewnością jest prawdą», Ale my naukowcy, jesteśmy tylko ludźmi i nieuchronnie bierzemy pod uwagę dotychczasowe osiągnięcia. Jeżeli gwiazda nauki, uczoney, którego koncepcje sprawdziły się w przeszłości, proponuje nową ideę, nastawiamy uszu. Zwłaszcza, jeśli nowa idea wydaje się niebezpieczna” (Dawkins, 2008, s. 263).

Nasza lista zaproszonych autorów monografii jest poważna, co nie znaczy wyczerpująca, bo próba spełnienia takiego wymogu zaowocowałaby tym, że tego typu książki by nie było. Na podstawie własnego doświadczenia i badań autorzy odnosili się do tytułowego problemu książki. Drogą analizy ustaliliśmy, że wszystkie otrzymane teksty dzielą się tematycznie na trzy grupy, choć nie jest to podział rozłączny: 1) część jest związana z istotą zmiany szkoły, 2) – dotyczy problemu nauczycieli wobec zjawiska zmiany szkoły, zaś 3) porusza zagadnienia badań edukacyjnych. Na podstawie tekstów spróbujemy wykreować wartość dodaną książki, za jaką można uznać scenariusz zmiany szkoły budowany na bazie jej niekwestionowanego zrozumienia. Jako redaktorzy traktujemy to jako niezbędny wysiłek wpisany w nasze funkcjonowanie zawodowe dla dobra własnego i społecznego.

\* \* \*

Dobry opis szkoły związany jest z rozpoznaniem kulturowej oczywistości, zatem naszego zbiorowego wyobrażenia o tym, czemu szkoła służy. Robert Kwaśnica stwierdził, że nasza kulturowa edukacyjna oczywistość nakazuje, abyśmy uznali za konieczne i racjonalne to, że:

- 1) powołaniem szkoły, jej celem w wymiarze społecznym, jest przygotowanie odpowiednio wykształconych kadr dla potrzeb rynku pracy, a w wymiarze jednostkowym – kształtowanie wiedzy i kompetencji potrzebnych do życiowej wydajności;
- 2) program szkolny jest jednolity dla wszystkich;
- 3) metody nauczania dostosowane są do zbiorowego odbiorcy;
- 4) efektywną organizację kształcenia stanowi system klasowo-lekcyjny;
- 5) miarą efektywności szkoły jest wiedza uczniów, którą da się sprawdzać drogą centralnych egzaminów;
- 6) relacje nauczyciel–uczeń oparte są na zależności;
- 7) logika działania szkoły oparta jest na biurokratycznym porządku (Kwaśnica, 2015, s. 5).

Ostatnio do tej listy wprowadzono powinność, by szkoła humanizowała uczniów i to za sprawą tylko kompetencji miękkich (te kształtowane miałyby być za pomocą technik komunikacyjnych i socjotechnik).

Zadając pytanie o to, jakie są konteksty zmiany w szkole, w istocie pytamy o dobrą edukację i jej przyszłość. Podobny zamysł doprowadził Kwaśnicę (tamże, s. 11) do idei szkoły holistycznej, czyli takiej systemowej zmiany edukacji, która łączy w jedną całość przygotowanie do ról zawodowych oraz humanizowanie życia jej uczniów. Charakterystyka szkoły holistycznej obejmuje wiele zagadnień, zaś główne jej myśli dotyczą: wspomaganie rozwoju ucznia w całości jego doświadczenia, odwoływania się w szkole do wiedzy generatywnej, do humanizacji ucznia, budowania treści programowych z wielu źródeł i całościowo, i to zorientowanych na cele i wartości, elastyczności programu, szkoły całodniowej, pełnienia przez nauczycieli roli opiekuna, który wybiera z całej puli dostępnych w dydaktyce metod, z przewagą metod aktywizujących, szkoły z dialogiem, krytyką i współpracą w porządku czynu i rozumienia. Warunki umożliwiające działanie takiej szkoły dotyczą podmiotowości i bezpieczeństwa ucznia, pozytywnej motywacji do uczenia się i personalizacji kształcenia oraz informatyzacji (tamże, s. 21–36).

Jerome Bruner (2010, s. 3–4) zapytał „Czy celem szkół powinna być po prostu reprodukcja wzorców kulturowych, dokonywanie «asymilacji» (by użyć słowa uznawanego obecnie za nieco zdewaluowane) młodzieży poprzez narzucanie jej stylu bycia małymi Amerykanami czy małymi Japończykami? Jednak jeszcze do niedawna, bo do początku XX stulecia, asymilację

akceptowano w dobrej wierze. [...] edukacja nie ogranicza się *wyłącznie* do zwykłych szkolnych kwestii, takich jak programy kształcenia, standardy czy weryfikacja umiejętności uczniów. [...] Pojmowanie edukacji, o czym się w końcu przekonaliśmy, jest funkcją sposobu spostrzegania kultury i jej dążeń, nie tylko deklarowanych”. Psychokulturowe podejście do edukacji odwołuje się zarówno do natury umysłu, jak i istoty kultury, przyjmując, że teoria edukacji z konieczności sytuuje się na ich przecięciu. Podejście to charakteryzują zasady, w tym: zasada perspektywizmu (która uwydatnia interpretacyjny, znaczeniowótórczy aspekt ludzkiej myśli), zasada ograniczeń (języka czy uprzedniej wiedzy), zasada konstruktywizmu (edukacja to wspomaganie wytwarzania znaczeń), zasada interakcyjności (wzajemnego uczenia się), zasada eksternalizacji (wytwarzanie dzieł jako punkt odniesienia), zasada instrumentalizmu (upolitycznienia edukacji, jej funkcji selekcyjnych), zasada instytucjonalizacji. «System edukacji musi pomóc jednostkom wrażliwym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń [...] Edukacja to złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury» (tamże, s. 69).

\* \* \*

Jeśli przyjmiemy założenie, że rozpoznając konteksty zmiany szkoły, czynimy to dla dobrej szkoły w przyszłości na pewno uwikłanej kulturowo, to i tak dla wykreowania wartości dodanej monografii stajemy wobec problemów prognozowania. W nauce przewidywania dookreślają dwa pojęcia: prognozowanie (prognoza) oraz zaczerpnięte z ekonometrii pojęcie predykcji. „Predykcja (prognozowanie) jest to racjonalne, naukowe przewidywanie przyszłych zdarzeń. Jest to wybór, w ramach danego układu, najbardziej prawdopodobnej drogi rozwoju wyróżnionego zjawiska w nadchodzącym okresie, gdzie podstawę tego wyboru stanowi dotychczasowy przebieg tego zjawiska i aktualny stan układu”; „Prognozowanie – to racjonalne, naukowe, przewidywanie przyszłych zdarzeń, czyli wnioskowanie o zdarzeniach nieznanych na podstawie zdarzeń znanych. Można wyróżnić kilka rodzajów przewidywań:

- 1) racjonalne, w tym zdroworozsądkowe lub naukowe,
- 2) nieracjonalne<sup>1</sup>.

Predykcja zatem jest wyborem z wielu propozycji przewidywań, jest pojęciem szerszym, którego częścią jest prognozowanie oparte na algorytmach metod

---

<sup>1</sup> Encyklopedia Zarządzania; 12 listopada 2016, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Predykcja>; <https://mfiles.pl/pl/index.php/Prognozowanie>.

przewidyjących ze zdarzeń znanych, opisujących dane badane zjawisko; wynikiem prognozowania jest prognoza.

Próby stawiania prognoz, mimo wszystkich ograniczeń, obarczone są zawsze szeregiem wątpliwości. Dotyczy to nawet najwybitniejszych futurologów. W gronie największych był na pewno Alvin Toffler. *Szok przyszłości* i *Trzecia fala* to znane bestsellery tego badacza przyszłości na świecie. Jednak w przedstawiane wizje i prognozy Tofflera (ale i przecież jego żony Heidi) wątpi wielu naukowców. Manuel Castells, badacz społeczeństwa sieciowego i informacyjnego, powiedział: „Reaguję bardzo ostro przeciwko wszelkiej maści prorokom technologii, takim jak Toffler, którzy niczego nie wiedzą o społeczeństwie i gospodarce, a których prognozy oparte są na bardzo prymitywnej ekstrapolacji zastosowań techniki” (za: Bendyk, 2016).

Edward Bendyk podejmuje próbę oceny ewidentnej zaciekłości Castellsa. Zauważa, że „Castells i Toffler w młodości byli marksistami, z czasem od marksizmu odeszli. Z tym że Toffler pozostał wierny metodzie, tzn. przekonaniu, że historia rozwija się zgodnie z obiektywną logiką, w związku z czym bieg dziejów można przewidzieć. Stąd logiczne następstwo kolejnych cywilizacyjnych fal. Castells przekonuje, że przyszłości przewidzieć nie sposób, bo zależności między czynnikami kształtującymi rozwój społeczny są zbyt złożone, by wyjaśnić w sposób deterministyczny za pomocą uogólnionego schematu. Spór sprowadza się do założeń przewidywania” (tamże).

Nate Silver, statystyk i pisarz, specjalizujący się m.in. w prognozach wyborczych stwierdził: „Przewidywanie sprawia kłopoty z tego samego powodu, dla którego jest tak ważne – mieści się bowiem na styku rzeczywistości subiektywnej i obiektywnej. Odróżnianie sygnału od szumu wymaga, zdaniem autora, zarówno wiedzy naukowej, jak i samowiedzy: pogody ducha, abyśmy godzili się z tym, czego nie możemy przewidzieć, odwagi, abyśmy przewidywali to, co możemy przewidzieć, i mądrości, abyśmy odróżniali jedno od drugiego.

Nasze wyobrażenia na temat przewidywalności świata zmieniały się w ciągu dziesięcioleci. Prostim wskaźnikiem tego zjawiska jest liczba wystąpień słów «przewidywalne» i «nieprzewidywalne» w magazynach naukowych. Wielki kryzys i druga wojna światów dały przewagę słowu «nieprzewidywalne», a kiedy najgorsze minęło, do mody wróciło «przewidywalne», osiągając szczyt popularności w latach 70. W ostatnich latach słowo «nieprzewidywalne» pojawia się jednak coraz częściej” (Silver, 2014). Autor przedstawia wykres dotyczący postrzegania przewidywalności<sup>2</sup> w latach

---

<sup>2</sup> Odsetek wystąpień w magazynach naukowych.

1900–2012. W pierwszej dekadzie XXI wieku coraz częściej pojawia się nieprzewidywalność (akceptacja rządu 40%), ale nadal góruje aprobata dla przewidywalności, rządu 60% (s. 418).

Prognozowanie przyszłości, aby mogło być w jakiegokolwiek mierze użyteczne, potrzebuje całego wachlarza prognoz. Często stosowaną metodą jest wyznaczanie trendów na podstawie niedawnej przeszłości przy założeniu, że tego rodzaju zmiany będą zachodzić w dotychczasowym tempie. „Zasadniczo niemożliwe jest sporządzanie jakichkolwiek prognoz ilościowych bądź takich, którym moglibyśmy przypisać jakiś stopień pewności” (Robinson, 2016). Główny problem z takim prognozowaniem sprowadza się do przystawiania przewidywanych zjawisk do modelowania prostoliniowego, asymptotycznego, sinusoidalnego, czy nieliniowego, jak w teorii chaosu; autorzy fantastyki naukowej opierają się tylko na zgadywaniu, a udane przewidywania dotyczą obserwacji dominant (zaliczamy do nich na przykład przewidywania problemów demograficznych, zmian klimatu).

Czy da się prognozować/przewidywać dla edukacji, jeśli cechuje ją ogromna złożoność zagadnień?

Na drodze zwykłej kwerendy łatwo jest podać przykłady znakomitych dzieł związanych z przewidywaniem edukacji dla przyszłości i rzecz jasna ich zakres czy treści związane są z czasem historycznym. Wśród takich dzieł ważne na pewno miejsce należy przyznać zbiorowi rozpraw Bogdana Suchodolskiego, który dla zintegrowanej problematyki wychowania nowego człowieka zaprezentował trzy rodzaje tekstów<sup>3</sup>. Pierwsze to studia przedstawiające drogi w dziedzinie oświaty w okresie od odzyskania niepodległości w roku 1918 aż do dni dzisiejszych (rok wydania książki – 1974). Drugie związane były z analizami elementów cywilizacji współczesnej autorowi z punktu widzenia doświadczeń i zadań wychowawczych. Trzeci zbiór tekstów odnosił się do strategii oświatowej, jaka wydała się potrzebna w fazie obserwowanych zmian cywilizacyjnych (Suchodolski, 1974).

Suchodolski wyjaśnił, że „Rozprawy w tym okresie pisane zawierają więc elementy krytyki wówczas ważnej, dziś już nieaktualnej; zawierają też niektóre propozycje – wtedy nowe, obecnie już realizowane. Zachowaliśmy jednak<sup>4</sup> – ze względu na historyczną autentyczność – dawną postać tych rozpraw, odnotowując wszakże w dziś pisanym komentarzu te fakty, refleksje

---

<sup>3</sup> Jest wiele przykładów prób prognozowania stanu oświaty i wielu ich autorów. Świadectwem są kolejne raporty oświatowe, do których odnosimy się w dalszej części tekstu. Zawsze były takie potrzeby. Wybiórczość naszej argumentacji podkreśliliśmy już we wstępie do książki.

<sup>4</sup> Przyjmujemy, że liczba mnoga oznacza, iż chodzi o współpracę Suchodolskiego z zespołem redakcyjnym jego książki (przyp. redaktorzy).

i informacje, które wydawały się przydatne dla współczesnego człowieka” (tamże, s. 7)<sup>5</sup>.

## Wybrane scenariusze zmiany szkoły

Na podstawie studiów związanych z wychowaniem nowego człowieka Suchodolski stwierdził, że „Wychowanie dla potrzeb rozwoju społecznego w dobie rewolucji naukowo-technicznej, w dobie koniecznego przyspieszenia postępu gospodarczego i osiągnięcia jego jakościowo nowych szczebli, w dobie rozwoju demokratyzacji życia i uczestnictwa kulturalnego, nie może być prostym «powiększeniem» dotychczasowych modeli i schematów wychowawczych, lecz musi w wielu zakresach uzyskiwać właśnie postać nową” (tamże), a zakres „koniecznych innowacji obejmuje zarówno kształcenie młodzieży, jak i nieustające kształcenie dorosłych – jest znacznie większy, niż się na pozór wydaje” (tamże).

W tych warunkach istnieje potrzeba zasadniczej rewizji tradycyjnej pedagogiki i polityki oświatowej. Autor postulował, by przyjąć orientację perspektywną (tamże, s. 9, 539). Zasadniczą perspektywę dla wychowania nowego człowieka wyznaczały, jak uznał wtedy Suchodolski, trzy główne składniki:

- 1) upowszechnienie kultury umysłowej, nauki i techniki,
- 2) pojednanie człowieka z nowoczesnymi formami jego pracy,
- 3) problematyka czasu wolnego.

Podstawą przewidywania były rzetelne studia oświaty w Polsce, w tym doświadczenia (zarządzenia, reformy, konferencje, referaty) i metoda naukowa (np. historyczna, czy związana z analizą pojęć).

Każdą bowiem próbę przewidywania winna poprzedzać dogłębna diagnoza. Nie każda wystarcza dla predykcji i postawienia prognoz. Przykładowo, na cele konkluzji dla dydaktyki stwierdzono, że „[...] zamieszczone w tym tomie teksty są bardzo zróżnicowane, w większości bardzo krytyczne, wiele z nich artykułuje – nazwijmy to tak – niepokój dydaktyczny” (Klus-Stańska, Szymański, M.J., Szymański, M.S., 2003). Pojawiający się w wypowiedziach niepokój wynika z trzech głównych przyczyn: niedociągnięć reformy, bezradności nauczycieli, rozdzwienku między teorią a praktyką. Ale „[b]ędące skutkiem reformy dezinformacja, chaos interpretacyjny i teoretyczny, powierzchowność wielu podejmowanych w szkole rozwiązań, na które wskazują Autorzy tomu w ostatecznym rozrachunku mogą jednak, w naszym odczuciu, okazać się

---

<sup>5</sup> Zob. Walasek, 2002; problem znaczenia fragmentu z badań; Walasek-Jarosz, 2014.

owocną inspiracją do określania na nowo kluczowych dla dydaktyki kategorii pojęciowych” (tamże, s. 10–11).

Na skutek reformy utworzyła się swoista luka dydaktyczna. Ma ona związek ze zmianą kontekstu współczesnej szkoły, w tym zmiany politycznej, nowego tła kulturowego, systemowych zmian organizacyjnych i gospodarczych, inspiracji z innych nauk, jak psychologia poznawcza, innych czynników. „Samozadowolenie i spokój panujący w dydaktyce przez długi czas jest dzisiaj burzony z racji pojawienia się warunków, których nie można było przewidzieć i które wymagają od dydaktyków i nauczycieli rewizji poglądów dotyczących szkoły i nauczania” (tamże, s. 11). Z tej samej pracy dowiadujemy się, że przewidywanie zmian szkoły natrafia na rozliczne trudności. Trafność przewidywań zależy od dobrej diagnozy, a także od wyników rzetelnych badań. Wobec ich braku pozostaje wróżenie czarnoksiężnika (Siemak-Tylikiwska, 2003, s. 245–254). W świetle książki odpowiedź na jej tytuł *Renesans (?) nauczania całościowego* jest negatywna.

W odniesieniu do edukacji częściej sporządza się eksperckie scenariusze rozwoju, niż modeluje prognozy. W ostatnich latach za dość popularne trzeba uznać sześć scenariuszy losów szkoły. W ramach programu Szkoła przyszłości (ang. *Schooling for Tomorrow*), prowadzonego przez Ośrodek Badań Edukacyjnych i Innowacji (ang. CERi – Centre for Educational Research and Innovation), afiliowany przy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. OECD – Organization for Economic Co-operation and Development), w 2001 roku opracowano sześć scenariuszy dotyczących przyszłości szkoły do 2020 roku (Sysło, 2003)<sup>6</sup>. Scenariusze połączono po dwa w trzy kategorie. Scenariusze zachowawcze (I kategoria: *eksploracja status quo*) są kontynuacją obecnych trendów – szkoła jako wysoce zbiurokratyzowana instytucja lub jako instytucja rynkowa. *Odnowione spojrzenie* (II kategoria) na szkoły dostarcza dwóch scenariuszy, w których szkoły wzmacniają swoją pozycję jako instytucje publiczne (szkoła głównym centrum społecznym) lub zyskują jeszcze większą autonomię jako instytucje kształcące (szkoła organizacją kształcącą). Wreszcie dwa ostatnie scenariusze przewidują rozpad szkoły w jej obecnym kształcie (III kategoria: *deskolaryzacja*); jeden z nich prowadzi do nieformalnego kształcenia w sieci (sieci kształcenia w ramach społeczeństwa sieciowego), a drugi jest wynikiem pogarszającej się sytuacji nauczycieli, prowadzącej do „rozplynięcia się” szkoły (ucieczka nauczycieli – dezintegracja szkoły).

---

<sup>6</sup> Obecnie podlegają aktualizacjom/modyfikacjom, które jednak nie zmieniają zasadniczo powstałej w 2001 roku idei.



W scenariuszach zachowawczych podstawowe cechy istniejących systemów są utrzymywane w przyszłości, zarówno z wyboru właśnie takiej drogi lub z powodu braku woli wprowadzenia zmian (jest to przewidywanie stopniowej ewolucji terażniejszości). Scenariusze deskolaryzacji związane są z radykalną zmianą i prowadzą, w mniejszym lub większym stopniu, do odrzucenia obecnej koncepcji szkoły. Zmiana dotyczy też odnowionego spojrzenia, ale związana jest z inwestycjami w szkoły, uznając ich osiągnięcia, w tym również w profesjonalnym kształceniu, ze szczególnym uwzględnieniem jakości i równości. Za najbardziej prawdopodobne eksperci uznali scenariusze z kategorii *status quo*. Za najbardziej pożądane natomiast scenariusze związane z umocnieniem pozycji szkoły, propozycje z kategorii drugiej, gdzie szkoła jest docelowo centrum społecznym lub szkołą autonomiczną, odpowiedzialną za powierzone jej zadania edukacyjne.

## Predykcja zmiany szkoły

Jak stwierdziliśmy, jest wiele dowodów na to, że nie nastąpił jeszcze renesans nauczania całościowego. W pedagogice problem ten istnieje od zawsze, a jedną z dość niedawnych propozycji teoretycznych jest tzw. pedagogika holistyczna.

W encyklopedii pedagogicznej znajdujemy informację, że pedagogika holistyczna (ang. *holistic pedagogy*, fr. *pedagogie integrale*, niem. *holistische Pädagogik*, ros. *golistyczeskaja piedadogika*) jest współczesnym nowatorskim kierunkiem pedagogicznym o charakterze multidyscyplinarnym, który został wykreowany przez Andrzeja Szyszko-Bohusza w latach 90. XX wieku.

„Termin «holizm» (gr. *holos* – cały) jest wieloznaczny, oznacza pogląd, iż zjawiska należy pojmować całościowo, organicznie. Terminem tym jest również określona teoria rozwoju, zapoczątkowana przez Jana Smutsa, propagowana przez niektórych biologów i filozofów angielskich na początku XX w. Zgodnie z nią całość nie da się sprowadzić do sumy części, a świat podlega ewolucji, w toku której wyłaniają się coraz to nowe całości.

Pedagogika holistyczna (całościowa) dotyczy dogłębnego, wszechstronnego rozwoju człowieka, uwzględniając całokształt oddziaływań, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Uwzględnia zarówno uwarunkowania genetyczne, środowiskowe, instytucjonalne, jak i własną aktywność wychowanka wraz ze swoistą jego osobowością. Głównym założeniem tej pedagogiki jest dokonywanie wszelkich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych w ścisłej relacji do całokształtu przemian humanistycznych, rzeczywistości społeczno-ekonomicznej i kulturowej zarówno ziemi ojczystej, jak i całego globu przy

wykorzystaniu badań o charakterze multidyscyplinarnym” (Szyszko-Bohusz, 2005, s. 153; 2013, s. 206).

Pedagogika holistyczna była jedną z propozycji wyjścia z impasu, w jakim znalazła się współczesna pedagogika. W końcowych dekadach XX wieku wyzwania współczesnej pedagogiki przedstawiono w znanych raportach: w raporcie pod redakcją Edgara Faure’a (1973) oraz w raporcie edukacyjnym Klubu Rzymskiego *Uczyć się bez granic: jak zerwać „lukę ludzką”* (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982). Rozwój oświaty i kultury był zdaniem ekspertów, autorów raportu, sposobem wyjścia z wielorakich kryzysów. Postulowano kształcenie ustawiczne, uczenie się poprzez partycypację i poszukiwanie rozwiązań innowacyjnych, które prowadziłyby do rozwoju społeczeństw i poszczególnych jednostek w duchu prawdy, wolności, tolerancji, twórczej inwencji, ale i wrażliwości na przejawy wszelkiej krzywdy. Znalazło to odbicie w kolejnym raporcie dla UNESCO, przygotowanym pod kierunkiem Jacques’a Delorsa *Edukacja jest w niej ukryty skarb* (1998). To w tym właśnie raporcie napisano, że edukacja nie stanowi jakiegos nadzwyczajnego środka, który może zbawić targany licznymi problemami i konfliktami świat, ale jest w stanie znacznie przyczynić się do zapobiegania im. Można to osiągnąć, gdy brane będą pod uwagę cztery filary edukacji: uczyć się, aby być (teza raportu Faure’a, uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać oraz uczyć się, aby żyć wspólnie. We współczesnej pedagogice, zgodnie z etosem humanistycznej etyki, należy tworzyć warunki kształcenia i wychowania w atmosferze radości, pogody ducha, wszechstronnie rozwijającej przygody, krytykuje się zaś pedagogikę tradycyjną.

Kolejne idee zmiany edukacji nie są zatem nowe, wpisują się w pragnienie Suchodolskiego, który dla prawdziwie nowoczesnego wychowania ludzi postulował kształtowanie wyobraźni naukowej i społecznej (Suchodolski, 1974, s. 190–195), co wynika nie tylko z rozwoju cywilizacyjnego.

„Jednak rola wyobraźni w nowoczesnym życiu społecznym jest związana jeszcze z inną cechą tego życia. Chodzi o planowanie. Planowanie jest działalnością, która licząc się z teraźniejszością zmierza w przyszłość. Przyszłość zaś jest naturalną domeną wyobraźni. Gdy w dawniejszych warunkach życia społecznego wyobrażanie sobie przyszłości było tematem zainteresowań powieściopisarzy, to obecnie staje się przedmiotem rozważań i decyzji polityków i planistów. Wyobrażanie przyszłości jest dziś „naładowane” ogromną siłą, która kształtuje rzeczywistość istniejącą” i dalej „gdy przyszłość wchodzi bezpośrednio w tok powszedniego życia ludzi współczesnych, wizja jej stanowi ważny element społecznego ich działania” (tamże, s. 193). Autor uznał, że „na dziś” nie ma jasnej odpowiedzi, jak kształcić wyobraźnię naukową i społeczną człowieka jako jedną z jego cech swoistych.

Po wielu latach Robert Kwaśnica stwierdza, że dzisiejsza szkoła nie podejmuje się zadania humanizacji, ograniczając się jedynie do kształcenia wiedzy „bankowej”. Takie możliwości widzi w szkole holistycznej<sup>7</sup>. Ale jednocześnie stwierdza, że szkoła jest od ponad stu lat taka sama, od czasu, gdy wprowadzono w Europie obowiązek szkolny, oraz że myślenie o dobrej edukacji powinno uwzględniać pułpkę podwójnego zakorzenienia, bowiem naszą szkołę jednocześnie odrzucamy i akceptujemy jej kulturowo uzasadniony scenariusz (Kwaśnica, 2015, s. 41).

Utrzymując ustalony przez nas porządek tekstów w monografii, jak w spisie treści, związany kolejno z istotą zmiany szkoły, problemami nauczycieli oraz obserwacji szkoły za pomocą badań naukowych na rzecz wprowadzania zmian, nasi autorzy analizują wiele szczegółowych problemów, które w związku z tematem uznali za ważne. Można je przedstawić w formie potencjalnych pytań<sup>8</sup>:

Jaki jest możliwy scenariusz dla edukacji, jeśli weźmiemy pod uwagę szkołę tradycyjną i częste słabo przygotowane próby jej modernizacji w dobie wszechobecnego chaosu? (M.J. Szymański), Na ile mamy do czynienia z personalizacją i demokratyzacją szkoły? (J. Bałachowicz), Jak polska szkoła zmienia wieloletnią tradycję segregacji i marginalizacji osób niepełnosprawnych intelektualnie? (R. Nowakowska-Siuta), Czy społeczeństwo wypracowało choćby zarys planowanej zmiany edukacyjnej? Na jakiej podstawie kształtowane są skutki zmian edukacyjnych? (I. Nowosad, I. Kopaczyńska), Kto ma szansę być liderem wprowadzania zmian edukacyjnych (M. Sroczyńska), Jakie zmiany należy wprowadzić, by spełnić oczekiwania kierowane w stosunku do nauczycieli? (J. Madalińska-Michalak), Na ile zmiana szkoły zależy od zmiany relacji komunikacyjnej między nauczycielem a uczniem? (J. Michalski), Na ile nauczycieli cechują nieracjonalne przekonania zawodowe? (J. Szempruch), Jakie są najpilniejsze problemy oraz potrzeby życiowe nauczycieli? Jakie trudności odczuwają w swoim życiu? (W. Dróżka), Jakie są możliwości usprawniania praktyki kształcenia akademickiego? Dlaczego badania praktyki akademickiej nie są popularne? (A. Szplit), Jak to jest, że szkoły biernie poddają się zmianom społeczno-kulturowym, dokonującym się w przestrzeni społecznej? (T. Giza), Dlaczego nie prowadzi się badań prognostycznych? Dlaczego nie aplikuje się wyników badań naukowych w praktyce? Jakie i czy można wyróżnić modele planowania zmian oświaty? (B. Śliwerski), Jakie są przesłanki zastosowania teorii reprezentacji społecznych do badania zmiany szkoły? (Z. Zbróg), Na ile

---

<sup>7</sup> Zdefiniowanej wcześniej.

<sup>8</sup> W podobnej konwencji, jak Steven Pinker (2008).

jest miejsce dla diagnozy uczniów w nowoczesnej szkole? (A. Kopik), Na ile kategoria unikania niepewności może być przydatna do analizy niepowodzeń reformowania szkoły (B. Majerek), Czy mamy do czynienia z uwiedzeniem paradygmatycznym w badaniach oświatowych? (B. Walasek-Jarosz).

W świetle udzielonych wyjaśnień (potencjalnych odpowiedzi na pytania) najbardziej prawdopodobny scenariusz zmiany szkoły dotyczyłby mieszanego modelu szkoły przyszłości. Chodziłoby o szkołę łączącą elementy biurokratycznego systemu z wymaganiami systemu rynkowego (w ujęciu scenariuszy OECD opisanych wcześniej), szkołę jako instytucję społeczną (Szymański, Śliwerski) oraz raczej szkołę zakotwiczoną w kulturowej oczywistości (Kwaśnica, Bruner). Zatem realny scenariusz wiązałby się bardziej ze stopniową ewolucją stanu obecnego ku celom pożądanym niż z radykalnym budowaniem instytucji całkowicie odmiennej, autonomicznej czy centrum życia społecznego. W bardziej pesymistycznych przewidywaniach można by – na podstawie przewidywań niektórych autorów – stwierdzić, że nastąpi rozpad szkoły w jej dotychczasowym kształcenie (deskolaryzacja); epizodycznie zaś pojawia się myślenie o szkole wszechstronnie rozwijającej osobowość uczniów.

Scenariusz taki jest możliwy, bo między tradycją a dążeniem do nowoczesności w dobie wszechobecnego decyzyjnego chaosu możliwy scenariusz zmiany szkoły to nawet katastrofa edukacyjna (M.J. Szymański), bo model działania szkoły jest sprzeczny z potrzebą demokratyzacji życia społecznego (J. Bałachowicz), bo kwestie uspołecznienia szkoły wymagają aktywnej niezgody na ukryty program odczłowieczenia w toku edukacji, a co dotyczy wszystkich podmiotu edukacji (R. Nowakowska-Siuta), bo społeczeństwo nie wypracowało choćby zarysu planowanej zmiany (I. Nowosad, I. Kopaczyńska), bo nadrzędna rola w zmianie szkoły w warunkach dynamicznych przeobrażeń kulturowych przypada tylko części nauczycieli, tych, którzy posiadają cechy nadnormalności (M. Sroczyńska), bo by spełnić oczekiwania kierowane do nauczycieli, należy przede wszystkim zmienić ich kształcenie (J. Madalińska-Michalak), bo zmiana szkoły ściśle zależy od zmiany relacji komunikacyjnej między nauczycielem a uczniem, nieupraszczania codziennych zdarzeń w szkole, dbałości natomiast o ich zrozumienie (J. Michalski), bo kształcenie nauczycieli powinno obejmować treści związane nie tylko z racjonalnymi, ale i nieracjonalnymi przekonaniem zawodowymi (J. Szempruch), bo życie nauczycieli uwikłane jest nie tylko w osobisty kontekst socjoekonomiczny, ale przede wszystkim w ciągłe reformy, nieadekwatne warunki pracy, a nawet brak szacunku ze strony społeczeństwa (W. Dróżka), bo brak formalnych wymogów narzucających nauczycielowi akademickiemu posiadanie udokumentowanych

kwalifikacji i wiedzy z zakresu edukacji dorosłych, bo często brakuje przeniesienia rezultatów badań na pole praktyki oraz ważnej w badaniu w działaniu cykliczności i wprowadzania natychmiastowych zmian, a analizy kończą się jedynie fazą budowania teorii i wniosków (A. Szplit), bo szkoły biernie poddają się zmianom społeczno-kulturowym, dokonującym się w przestrzeni społecznej, gubiąc po drodze wielobarwność i oryginalność, a kultury szkół uczniów zdolnych odnoszących sukcesy w konkursach przedmiotowych są zbliżone do kultur rynkowych (T. Giza), bo nie aplikuje się wyników badań w praktyce (B. Śliwerski), bo ukryte procesy, rozumienie pojęć charakterystycznych dla szkoły i edukacji często skutecznie wymykają się prostym obserwacjom, co zatem wymaga rozszerzania zakresu metod poznawania szkoły (Z. Zbróg), bo z jakiś przyczyn podajemy w wątpliwość sens diagnoz, jednocześnie wprowadzając obowiązek ich prowadzenia (A. Kopik), bo w epoce przyspieszenia, pośpiechu i niepewności coraz częściej można odnieść wrażenie, że jedynie w szkole czas się zatrzymał. W miejscu stanęła zarówno organizacja oświaty, jak i proces kształcenia (B. Majerek), bo może nie być przyzwolenia na badania prowadzone z perspektywy „niesłusznych” paradygmatów, co może stawiać pytania o dobre rozpoznanie szkoły w warunkach braku reprezentacyjnych danych obserwacyjnych (B. Walasek-Jarosz).

Współczesna szkoła zbyt mocno na razie uwikłana jest w realia kulturowe, by nazwać ją dobrą, odpowiadającą potrzebom współczesności. Może być też tak, że zawsze tak będzie. Ale nadal mamy nadzieję, że przygotowana przez nas monografia stanie się inspiracją dla naukowych przemyśleń oraz rozwiązań praktycznych, które przyczynią się do coraz bardziej owocnych zmian polskiej szkoły. Przygotowany przez nas ogląd sytuacji edukacyjnych musi być kontynuowany.

## Bibliografia

- Bendyk, E. (2016). *Zmarł Alvin Toffler. Wizjoner doskonały czy szarlatan?* <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1666908,2,zmarl-alvin-toffler-wizjoner-doskonaly-czy-szarlatan.read?print=true>; data dostępu: 30.06.2016.
- Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?* Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Dawkins, R. (2008). Posłowie. W: J. Brockman (red.), *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce* (s. 263-266). Tłum. A. Nowak. Sopot-Warszawa: Smak Słowa, Wydawnictwo SWPS Academica.

- Faure, E. i in. (1973). *Uczyć się, aby być*. Raport dla Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku dla UNESCO. Warszawa: SOP i Wyd. UNESCO.
- Klus-Stańska, D., Szymański, M.J., Szymański, M.S. (2003). Wstęp. W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego* (s. 7–12). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwaśnica, R. (2015). *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Pinker, S. (2008). Wprowadzenie. W: J. Brockman (red.), *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce* (s. 15–23). Tłum. A. Nowak. Sopot–Warszawa: Smak Słowa, Wydawnictwo SWPSAcademica.
- Robinson, K.S. (2016). Wielka niewiadoma. Czy powinniśmy ufać naszym własnym prognozom? *Świat Nauki*, 10 (302), 65–69.
- Siemak-Tylikowska, A. (2003). Reforma z retorty czarnoksiężnika. W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, *Renesans (?) nauczania całościowego* (s. 245–254). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Silver, N. (2014). *Sygnal i szum. Sztuka prognozowania w erze technologii*. Tłum. M. Lipa. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Suchodolski, B. (1974). *Oświata i człowiek przyszłości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Syśło, M.M. (2003). *Sześć scenariuszy dotyczących szkoły przyszłości*. Informatyka w Szkole, XIX Szczecin, 10-13.09.2003 «Opracowanie na podstawie artykułu: The OECD Schooling Scenarios in Brief, www.oecd.org oraz artykuł A. Michel, Sixscenarios sur l’Ecole, Futuribles, 266/2001 (z języka francuskiego przełożyła Ewa Poterałowicz)».
- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szysko-Bohusz, A. (2005). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” (hasło: PEDAGOGIKA HOLISTYCZNA).
- Szysko-Bohusz, A. (2013). Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie osobowości i bezpieczeństwo w dobie globalizacji. *The Polish Journal of the Arts and Culture*, 7, 201–217.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Walasek, B. (2002). Metodologiczne rozważania nad fragmentem z badań społecznej akceptacji kształcenia powszechnego. *Forum Oświatowe*, 2 (27), 91–110.
- Walasek-Jarosz, B. (2014). Posłowie (Zmiana i czas). W: J. Góral-Półroła, M. Wojciechowska, B. Walasek-Jarosz (red.), *Trwałość i zmiana. Pytania o edukację* (s. 239–248). Kielce: Oficyna Wydawnicza SSW.





## Noty o autorach

**Józefa Bałachowicz** – dr hab. profesor nadzwyczajny w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierownik Zakładu Wczesnej Edukacji w Instytucie Wspomagania Rozwoju i Edukacji. Główne nurty zainteresowań badawczych: pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika korekcyjna, przedszkolna i pedeutologia. Autorka wielu publikacji z zakresu jakości procesu edukacji w klasach niższych, kierunków przemian edukacji, kultury dydaktycznej nauczycieli klas początkowych, diagnozy trudności szkolnych i wspierania rozwoju językowego dzieci oraz problematyki kształcenia nauczycieli szczebla początkowego. Najważniejsze monografie: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009; *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Warszawa 2015 (współautorstwo z K.V. Halvorsen i A. Witkowską-Tomaszewską); *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2015 (współautorstwo z A. Witkowską-Tomaszewską). Wybrane monografie we współredakcji naukowej: *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, Kraków 2011 (współredakcja z Z. Zbróg); *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, Kraków 2013 (współredakcja z I. Adamek). Członek Rady Naukowej *Rocznika Komisji Nauk Pedagogicznych PAN* – Oddział w Krakowie; członek Komitetu Redakcyjnego *Życia Szkoły* i Rady Naukowej kwartalnika *Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane*. Kierownik i współwykonawca kilku projektów badawczych, w tym projektu „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu

Nauczycieli” realizowanego przez zespół projektowy Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i Uniwersytetu Agder w Kristiansand, Norwegia. Przewodnicząca Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

**Wanda Maria Drózka** – prof. zw. dr hab. w zakresie pedagogiki i pedeutologii. Pracuje w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach (Wydział Pedagogiczny i Artystyczny; Instytut Pedagogiki i Psychologii), gdzie kieruje Zakładem Pedeutologii, Pedagogiki Pracy i Kształcenia Ustawicznego. Dziedziny jej naukowych zainteresowań to pedagogika ogólna, pedeutologia, metodologia nauk społecznych i humanistycznych, socjologia edukacji. Autorka wielu artykułów oraz rozdziałów w monografiach. Specjalizuje się w badaniach biograficznych i pokoleniowych wśród nauczycieli w Polsce po 1989 roku. Jej najbardziej znane książki to: *Pokolenia nauczycieli* (1993); *Nauczyciel – Autobiografia – Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze* (2002); *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych* (1997; 2004); *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli* (2005), *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich* (2008). W 2010 roku współredagowała pracę zbiorową pt. *Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, zaś w 2012 – książkę pt. *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*. Jest członkinią Prezydium Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP), wieloletnią przewodniczącą Oddziału PTP w Kielcach oraz członkinią Association for Teacher Education in Europe (ATEE). W 2006 roku otrzymała nagrodę indywidualną I stopnia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w uznaniu osiągnięć naukowych. Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz Srebrnym Krzyżem Zasługi RP.

**Teresa Giza** – prof. nadzwyczajny we Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach, w Katedrze Edukacji, Kultury i Historii. Obszar zainteresowań badawczych: pedagogika zdolności i twórczości. Aktualnie prowadzi badania porównawcze nad kształceniem uczniów zdolnych w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Wybrane publikacje: *Bulgarian school system – current problems and trends*. W: J. Kuźma, J. Pulka (red.), *The school of tomorrow centred on pupils*, Kraków 2015; *Artistic gifts diagnosis of early education students in Poland, Slovenia, Slovakia and Ukraine*, *Науковий Вісник Херсонського Державного Університету*, Серія:

*Соціологічні Науки, 1*; Ludzie w sytuacji granicznej – casus Donbasu. Między niebem a ziemią.... W: S. Jaronowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne*, Warszawa 2015 (współautorstwo O. Bocharova); Kim jest twórczy nauczyciel? Kim jest nauczyciel twórczości? W: I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (red.), *Sto pytań o kreatywność, Kreatywność. Pytania i odpowiedzi*, Kielce 2015; Problemy kształtowania się społeczeństw obywatelskich w świetle teorii samokolonizacji. W: A. Góralski, J. Łaszczuk (red.), *Intelektualiści i młoda inteligencja budowniczymi społeczeństw obywatelskich*, Warszawa 2015; System edukacyjny Rumunii. *Norwe Horyzonty Edukacji*, nr 2, 2015 (współautorstwo T. Todor).

**Iwona Kopaczyńska** – dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Uniwersytecie Zielonogórskim. Obszar zainteresowań pedagogicznych dotyczy procesów uczenia się, motywowania, oceniania i refleksyjności. Napisała książki *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Kraków 2004; wspólnie z A. Nowak-Łojewską *Wymiary edukacji zintegrowanej*, Kraków 2007) oraz *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci*, red. nauk. z A. Nowak-Łojewską, Zielona Góra 2007. Jest także autorką tekstu *Podstawa programowa dla klas I–III szkoły podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych* w monografii pod red. M. Dudzikowej i K. Knasieckiej-Falbierskiej *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013 z serii „Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki” oraz artykułów *Ocenianie wczesnoszkolne od behawioryzmu do konstruktywizmu* w *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2009, nr 1; *Refleksyjność strukturalna i autorefleksyjność w rozważaniach o szkole*, *Edukacja, Studia, Badania, Innowacje*, nr 1, 2011. Obecnie w pracach badawczych zajmuje się problematyką refleksyjności i procesu uczenia się dzieci.

**Aldona Kopik** – dr nauk humanistycznych, pedagog. Pracuje na Wydziale Lekarskim i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Kierownik Pracowni Psychologii i Pedagogiki Medycznej. Główne kierunki zainteresowań naukowo-badawczych koncentrują się wokół zagadnień rozwoju dziecka, gotowości szkolnej, akceleracji rozwoju, metod pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Zarządzająca ogólnopolskim projektem badawczym „Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej” i współautorka raportu *Sześciolatki w Polsce*. Współtwórczyni projektu edukacyjnego „Pierwsze

uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”. Współautorka koncepcji „Wielointeligentna edukacja dla dziecka” opartej na teorii inteligencji wielorakich Gardnera. Uonorowana Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotym Krzyżem Zasługi, Nagrodą Marii Weryho-Radziwiłłowicz i tytułem Mistrz Pedagogii. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Członek Zespołu Edukacji Elementarnej działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, członek Zespołu Programowego PK OMEP. Autorka monografii: *Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*, Kielce 1996; *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Kielce 2010 (współautorstwo z M. Zatorską); *Techniki gromadzenia i analizy wiedzy o uczniu*, Kielce 2013 (współautorstwo z M. Kaletą-Witusiak i B. Walasek-Jarosz); *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych*, Warszawa 2014 (współautorstwo z W. Poleszakiem, R. Porzakiem i G. Katą). Współredaktorka monografii: *Tuż przed zmianą. Obowiązek szkolny w świetle debaty publicznej i badań naukowych*, Kielce 2013 (współredakcja z B. Walasek-Jarosz).

**Joanna Madalińska-Michalak** – prof. zw. dr hab., pracownik naukowy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę naukową koncentruje na problematyce przywództwa edukacyjnego, edukacji i rozwoju zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół oraz etyki w zawodzie nauczyciela. Do najważniejszych publikacji z ostatnich pięciu lat można zaliczyć następujące prace zwarte: *Dyrektor szkoły liderem*, Warszawa 2015; *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią i praktyką*, Warszawa 2015 (współautorstwo z A.J. Jeżowskim); *Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi*, Łódź 2013; *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Łódź 2012; *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012 (współautorstwo z R. Góralską); *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, Warszawa 2014 (współredakcja naukowa ze S.M. Kwiatkowskim). W swojej pracy kładzie bardzo silny nacisk na przyczynianie się do rozwoju nauki, stwarzanie warunków do prowadzenia badań, upowszechnianie wyników badań naukowych i popularyzację wiedzy naukowej. W tym celu aktywnie współpracuje z organizacjami naukowymi w Polsce i za granicą, pełniąc w nich wiele kluczowych, prestiżowych ról. Wśród organizacji znajdują się m.in.: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (przewodnicząca od roku 2014), European Educational Research Association (członek Rady Naukowo-Zarząd-

czej), World Education Research Association (członek Rady Naukowej i Komitetów: WERA Capacity Building i WERA International Research Networks), Teacher Education Policy in Europe Network (od 2016 przewodnicząca), International Study Association on Teachers and Teaching (reprezentat Polski – national representative).

**Bożena Majerek** – dr, adiunkt w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie, na Wydziale Nauk Społecznych, w Instytucie Pracy Socjalnej, Katedrze Etyki Pracy Socjalnej. Zainteresowania badawcze autorki mieszczą się w zakresie pedagogiki społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem diagnozy problemów i strategii życiowych młodzieży w warunkach zmiany społecznej. Wybrane publikacje: Między rezygnacją a kreatywnością. Nowy portret młodego pokolenia, *Pedagogika Społeczna*, nr 1 (39), 2011; Oczekiwania i orientacje życiowe młodzieży polskiej i niemieckiej w sytuacji niepewności i nieprzewidywalności. *Ruch Pedagogiczny*, nr 2, 2012; Erwartungen und Lebensorientierungen der polnischen und deutschen Jugend in Zeiten von Unsicherheit. W: J. Mansel, Speck (red.), *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*, Weinheim und München 2012; *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie) porozumienia*, Kraków 2014 (współautorstwo z A. Domagałą-Kręcioch); *Wyjechać czy pozostać? Wokół dylematów rynku pracy*, Kraków 2015 (współautorstwo z M. Dudą); *Dzieci migrantów zarobkowych: obywatele Europy czy eurosieroty?*, Kraków 2015 (współautorstwo z I. Kaweckim, S. Truszem, A. Kwaterą).

**Jarosław Michalski** – dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki, wykłada w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Opublikował książki i artykuły z zakresu pedeutologii i metodyki nauczania, dotyczące głównie kultury zawodowej nauczyciela, metod aktywizujących, modyfikowania przebiegu lekcji, znaczenia relacji w pracy wychowawczej oraz możliwości tworzenia szkoły przyjaznej dla uczniów i ich rodziców. Autor m.in. artykułów: *Współczesne dylematy bycia nauczycielem* (2012); *Poety i pedagoga dialog o pracy*. Cyprian Norwid i Tadeusz Nowacki (2012); *Sztuka z tezą, czyli doktorat Jacguesa Rancière'a* (2013); *Model świadomości refleksyjnej w rozwoju zawodowym nauczyciela* (2014); *Mysł pedeutologiczna Jana Władysława Dawida w kontekście współczesności* (2014); *Nietakt pedagogiczny* (2015); *Rozum i rozumienie (kilka przemyśleń niedokończonych)* (2015); *Improwizacja i takt w zawodowym funkcjonowaniu nauczycieli* (2015); *Pedeutologiczny kontekst*

*pogadankę obyczajowych Władysława Witwickiego* (2015); *Nietakt pedagogiczny w odniesieniu do możliwego konfliktu nauczyciela z uczniami* (2016); *Wokół myśli o nauczycielu Feliksa Jezierskiego* (2016); *Kategoria potencjalności w pedeutologii* (2016); *Takt w sztuce pedagogicznego obcowania* (2016); Autor monografii: *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania* (2010); *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela* (2013). Odznaczony Srebrnym Krzyżem Zasługi.

**Renata Nowakowska-Siuta** – dr hab., pedagog, prof. nadzwyczajny Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, kierownik Katedry Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej, dziekan Wydziału Pedagogicznego oraz profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Warszawskiego Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej. Autorka i współautorka dziewięciu książek z zakresu pedagogiki porównawczej, europejskiej polityki oświatowej oraz pedagogiki szkoły, m.in. *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Warszawa 2007; *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014; *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2015 (współautorstwo z B. Śliwerskim) oraz ponad pięćdziesięciu artykułów naukowych. Ekspert Narodowego Centrum Badań i Rozwoju oraz Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień polityki oświatowej, pedagogiki porównawczej, edukacji alternatywnej, wychowawczych i dydaktycznych aspektów pracy szkoły (kultury szkoły).

**Inetta Nowosad** – dr hab., pedagog, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego. Kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół problematyki funkcjonowania szkoły. Najważniejsze monografie: *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Zielona Góra 2008; *Polish Education At the Time of Changes*, Zielona Góra–Kraków 2006 (współautorstwo z M.J. Szymańskim), *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Warszawa 2003; *Nauczyciel–wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków 2001. Współredaktorka ponad dwudziestu monografii naukowych oraz ponad stu dwudziestu artykułów naukowych. Kierownik i współwykonawca kilku międzynarodowych projektów badawczych: *Analyse der Organisationsformen, inhaltlichen Schwerpunkte und Umsetzungsstrategien des Bildungsmonitorings auf*



den verschiedenen Steuerungsebenen in Deutschland, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M, Berlin 2011 (projekt własny w ramach stypendium DAAD); Bildungsmonitoring in Vergleich, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M, Berlin 2013; Internationalisation of Teacher Education: International Perspectives, Universität Leipzig 2014. Autor i koordynator międzynarodowego projektu typu Kurs Intensywny/IP „Jakość życia, jakość szkoły” zrealizowanego w ramach programu LLP-Erasmus w latach 2010, 2011, 2012 (Uniwersytet Zielonogórski, Universität Leipzig, Univerzita Hradec Králové) - II wyróżnienie w konkursie EDUinspiracje 2012 w kategorii instytucjonalnej Programu Erasmus. Prowadzenie wykładów i seminariów na uniwersytetach w Lipsku, Erfurcie, Hradcu Kralove i Bańskiej Bystrzycy. Członek Rady Naukowej czasopisma *Zagadnienia Społeczne*. Od sześciu lat przewodnicząca komitetu naukowego i redaktor angielskojęzycznej serii wydawniczej *International Forum for Education*, Toruń.

**Maria Sroczyńska** – dr hab., prof. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, pracuje w Katedrze Socjologii Ogólnej, w Instytucie Socjologii, na Wydziale Nauk Historycznych i Społecznych UKSW w Warszawie; jest kierownikiem Zakładu Socjologii Edukacji i Wychowania. Przez wiele lat była związana z Instytutem Pedagogiki i Psychologii UJK w Kielcach. Współpracuje z Sekcją Socjologii Religii i Sekcją Socjologii Rodziny PTS oraz organizacjami międzynarodowymi, zajmującymi się studiami nad religią: ISORECEA i ISSR. Specjalizuje się w takich subdyscyplinach jak: socjologia młodzieży, socjologia religii, wychowania/edukacji, socjologia rytuału, socjologia rodziny. Jest autorką dwóch książek: *Kultura religijna nauczycieli. Studium socjologiczne* (1999) i *Rytuały w młodzieżowym świecie. Studium socjologiczne* (2013) oraz ponad 60 artykułów naukowych (m.in. *Wartości religijne i orientacje rytualne współczesnej młodzieży* (2015), *Rytuały przejścia, nadania i zatwierdzenia w społecznej przestrzeni rodziny – z badań nad młodzieżą* (2016)). Jest także współredaktorką dwóch monografii: *Edukacja w cywilizacji XXI wieku* (2005), *Młodzi w społeczeństwie zmiany. Studia polsko-ukraińskie* (2010).

**Jolanta Szempruch** – prof. zw. dr hab. w zakresie pedagogiki i pedeutologii. Pracuje w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Kierownik Zakładu Wczesnej Edukacji, Kierownik Studiów Doktoranckich.



Podjmuje analizy, badania i studia dotyczące funkcjonowania szkoły i nauczyciela w kontekście zmian społecznych i edukacyjnych; kształcenia i funkcjonowania zawodowego nauczyciela; problematyki edukacji w kontekście transformacji treści kształcenia i wychowania oraz całościowego uczenia się; funkcjonowania edukacji wobec różnorodności kulturowej; polityki oświatowej i przemian szkoły; podmiotowości w procesach wychowania i kształcenia. Główne publikacje: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000; *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001; *Założenia, zasady opracowania i modyfikacji programu kształcenia kompetencji kluczowych w zakresie przedsiębiorczości*, Lublin 2009; *The School and the Teacher in the Period of Change*, Kraków 2010; *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011; *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013. Wybrane monografie we współredakcji naukowej: *Profilaktyka i terapia z perspektywy współczesnej pedagogiki*, Kielce 2011 (współredakcja z Z. Zbróg i A. Ratajek), *W trosce o nauki pedagogiczne i rozwój polskiej edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Czesławowi Banachowi*, Lublin–Kraków 2011 (współredakcja z M.J. Szymańskim), *Podmiotowość w edukacji – wymiary i konteksty*, Kielce 2011 (współredakcja z M. Kwaśniewską i A. Szplit), *Oblicza wychowania*, Kielce 2011 (współredakcja z B. Bugajską-Jaszczolt, L. Pawelec i I. Stańczak).

**Agnieszka Szplit** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (stopień uzyskany w 2006 roku na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) oraz mgr filologii angielskiej (Uniwersytet Śląski, 2000). Adiunkt Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. W 2015 roku nagrodzona Brązowym Krzyżem Zasługi za działalność na rzecz rozwoju nauki. Autorka wielu publikacji naukowych poświęconych nauczaniu języka, edukacji ustawicznej i rozwojowi zawodowemu nauczycieli. Kierownik projektu międzynarodowego w ramach programu LLP oraz aktywny członek kilku stowarzyszeń międzynarodowych, we współpracy z którymi podejmuje różnorodne inicjatywy naukowe. Zainteresowania naukowe: edukacja językowa, pedeutologia, nauczyciel akademicki, rozwój zawodowy nauczycieli. Wybrane publikacje: A. Szplit, A. Babicka-Wirkus, S. Pasikowski, Ocena okresowa nauczyciela akademickiego na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach. Analiza dokumentów regulacyjnych, *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 2015; Samodzielność w rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*,

3, 2015; P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives*, Kraków 2014; Budowanie kultury jakości a wspomaganie nauczycieli w rozwoju zawodowym. W: M. Kowalczyk-Wałędziak, A. Korzeniecka-Bondar, K. Bocheńska-Włostowska (red.), *Twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej – możliwości, wyzwania, inspiracje*, Kraków 2014; Profesjonalizm edukatorów w debacie publicznej. W: M. Czubak-Koch, P. Mikiewicz (red.), *Między sferą prywatną a publiczną*, Wrocław 2014; Czynniki wsparcia doskonalenia zawodowego pracowników oświaty. W: W. Dróżka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk (red.), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*, Kielce 2012; Rozwój zawodowy doradców metodycznych – zaniedbywany obszar edukacji? W: K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Sosnowiec 2012.

**Mirosław J. Szymański** – pedagog i socjolog edukacji, prof. zwyczajny Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierownik Katedry Socjologii Edukacji w tej uczelni. Autor wielu publikacji podejmujących problematykę edukacji w Polsce i na świecie. Należą do nich m.in.: *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988; *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, wyd. 2, Kraków 2002; *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, wyd. 3, Warszawa 2008; *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, wyd. 2., poszerzone, Kraków 2008; *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014; *Studia i szkice z socjologii edukacji*, wyd. 7. poprawione i uzupełnione, Warszawa 2014. Od 1990 roku członek Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej. Członek Rad Redakcyjnych czasopism: *Studia z Teorii Wychowania*, *Labor et Educatio*, *Nowa Szkoła* oraz *Zagadnienia Społeczne*. Recenzent tekstów nadsyłanych do czasopism: *Rocznik Pedagogiczny*, *Ruch Pedagogiczny*, *Polska Myśl Pedagogiczna*, *Debata Edukacyjna*. Zainteresowania naukowe: zmiana społeczna a zmiana w oświacie, społeczne uwarunkowania reform edukacyjnych w Polsce i na świecie, pedagogika szkolna, problematyka wartości i wartości edukacyjnych, funkcjonowanie człowieka we współczesnym społeczeństwie: indywidualizm a wspólnotowość, podmiotowość ucznia i nauczyciela, konstruowanie tożsamości, interdyscyplinarne badania nad młodzieżą.

**Bogusław Śliwerski** – prof. zw. dr hab., doctor honoris causa UMCS w Lublinie i UKW w Bydgoszczy. Pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zakres badań i zainteresowań badawczych: pedagogika ogólna, współczesne teorie i nurty wychowania, pedagogika porównawcza, pedagogika (wczesno-)szkolna i polityka oświatowa. Wybrane publikacje: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009; *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków 2009; *Mysleć jak pedagog*, Sopot 2010; *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012; *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013; *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015; *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Kraków 2016.

**Barbara Walasek-Jarosz** – em. dr Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Dyrektor w Fundacji Pasja-Projekt-Perspektywa. Zainteresowania naukowe autorki koncentrują się wokół problematyki metodologii badań społecznych, polityk społecznych, w szczególności polityki oświatowej, zagadnień egalitaryzmu i elitaryzmu w kształceniu, potrzeb informacyjnych ludzi, ich aspiracji edukacyjnych oraz holizmu kształcenia. Wybrane osiągnięcia. I – Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej, II – Udział w projektach z POKL w roli kierownika, koordynatora, moderatora, wykładowcy. Dóbr ogólnopolskiej, reprezentatywnej próby badawczej, współautorstwo koncepcji badań, przetwarzanie danych na cele projektu badawczego *Dziecko sześćoletnie u progu nauki szkolnej* (nr 5/2.1a/2004/2937); III – Wspomaganie, projektowanie i przetwarzanie badań z obszaru pedagogiki, socjologii, psychologii, ekonomii, nauk medycznych. IV – Autorka przedmiotowych, związanych z artykułem, publikacji, przykładowo (jak w dołączonej do artykułu bibliografii): dysertacja doktorska, 1999, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 19, 2002; *Rocznik Pedagogiczny*, t. 25, 2002; *Forum oświatowe*, 2(27) 2002; Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010; Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010; inne w roku 2011, 2012, 2013, 2014.

**Zuzanna Zbróg** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, od 2004 roku adiunkt w Instytucie Edukacji Szkolnej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Wcześniej nauczyciel dyplomowany w klasach I–III i oddziale przedszkolnym, logopeda; inicjatorka wielu innowacyjnych projektów dla uczniów klas I–III, odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Autorka m.in. monografii *Identyfikowanie i zaspo-*

*kajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011). Współredaktorka 6 monografii wieloautorskich oraz dwóch roczników *Studiów Pedagogicznych* UJK (t. 18 i t. 20). Opublikowała kilkadziesiąt artykułów naukowych, w tym w czasopismach *The New Educational Review*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Zagadnienia Naukoznawstwa*, *Forum Oświatowe*, *Pedagogika Szkoły Wyższej*. Koordynator w projektach finansowanych ze środków Unii Europejskiej, kierowanych do studentów i nauczycieli. Zainteresowania naukowe: pedagogika wczesnoszkolna, pedeutologia, dydaktyka; teoria reprezentacji społecznych, zbiorowe pisanie biografii. Redaktor naczelna kwartalnika dla nauczycieli *Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane* (od roku 2016). Rzeczoznawca MEN do spraw podręczników dla I etapu kształcenia (od roku 2005). Członek Zespołu Edukacji Elementarnej działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Wydanie pierwsze  
Arkuszy drukarskich 20,5  
Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szelağ  
Druk ukończono w grudniu 2016  
Druk i oprawa: Fabryka Druku

[...] Naszym zamiarem było przygotowanie publikacji interdyscyplinarnej, dlatego skierowaliśmy swoje zaproszenie do współpracy do badaczy różnych dyscyplin, przede wszystkim pedagogiki, psychologii, socjologii, pochodzących z kilku ośrodków akademickich. Wymiana myśli przedstawicieli różnych podejść teoretycznych i badawczych sprzyja podjęciu dyskusji nad ciągle aktualnymi zagadnieniami związanymi z funkcjonowaniem polskiej szkoły oraz tendencjami co do jej rozwoju i zmiany, sprzyja świadomemu wyjściu poza zwyczajowo analizowane wątki, poszerzaniu perspektywy oglądu problematyki zmiany i pojawianiu się coraz wnikliwszych interpretacji współczesnych problemów oświatowych/pedagogicznych na tle osiągnięć światowej myśli, przede wszystkim socjologicznej, filozoficznej i psychologicznej (Giddens, Moscovici, Rorty, Bauman, Eriksen, Beck, Heidenreich, Goffman, Hofstede).

Patrzemy zatem na szkołę w kilku różnych perspektywach, ponieważ wyboru tematyki szczegółowej dokonali sami Autorzy, biorąc pod uwagę swoje zainteresowania badawcze i pozostając jednocześnie w związku z tematem przewodnim monografii. Chcąc zmieniać szkołę, trzeba ją rozumieć. Trzeba rozumieć złożoność uwarunkowań jej funkcjonowania, ale także dostrzegać to, co niewidoczne, co zostało przysłonięte przez kulturową oczywistość. To, CZY DA SIĘ WYJŚĆ POZA KULTUROWĄ OCZYWISTOŚĆ podlega dyskusji, a przede wszystkim wymaga wysiłku namysłu, co w tej monografii staraliśmy się zrealizować.

*fragment książki*

[www.aps.edu.pl](http://www.aps.edu.pl)

ISBN 978-83-64953-53-8



9 788364 953538