
Mariusz Kalandyk, Dorota Szumna

*...w całej przyrodzie nie ma bardziej skomplikowanego
(i prawdopodobnie równie nieskutecznego) systemu edukacji.*

L. Tiger, R. Fox

Szkoła na drodze (r)ewolucji?

Wstęp

W dyskusjach na temat przemian współczesnej szkoły dominuje kilka wątków. Śledzenie ich dramaturgii oraz wielości prezentowanych poglądów, idei, wyników badań jest siłą rzeczy zajęciem czasochłonnym, ale i fascynującym. Pozwala szerzej spojrzeć na różne obszary funkcjonowania systemu edukacji, zmusza do krytycznego oglądu działań podjętych w ostatnich latach, a co ważniejsze – do namysłu nad sensem kolejnych zmian. Tekst nie usurpuje sobie prawa do budowania sądów autorytatywnych; autorzy chcą jedynie – w obliczu na nowo podjętej dyskusji o szkole – zwrócić uwagę na szczególnie palące kwestie. Kwestie od lat obecne w dyskursie społecznym i naukowym, nadal jednak z trudnością torujące sobie drogę do świadomości polityków i urzędników oświatowych, ale też części dyrektorów szkół, nauczycieli i samych rodziców.

Pierwszy z podjętych wątków, nazwijmy go systemowym, skupiony jest na reformowaniu rozumianym jako czynność organizacyjno-administracyjna¹. Co istotne, decyzje, które tutaj zapadają, są wynikiem nie tyle debaty merytorycznej, związanej z wiedzą i doświadczeniem ekspertów, lecz także, a raczej przede wszystkim, władztwa politycznego.

Wskazana przez wielu badaczy „polityczność” sprawia, że rozmowa o edukacji często i już od dłuższego czasu bywa traktowana jako alibi, które skrywa

¹ Robert Kwaśnica umieszcza ów sposób myślenia w porządku rozumu instrumentalnego – po jego inwazji i faktycznym zawłaszczeniu dyskursu edukacyjnego. Czytamy: „niezachwiana wiara w bezwyjątkową ważność tej racjonalności oraz w jej ideologiczną neutralność, będąca w istocie przejawem przedkrytycznego zniewolenia, odbierana jest jako świadectwo intelektualnej poprawności i dojrzałości. W skrócie – jako dowód dzisiejszej mądrości. Tą mądrością kierujemy się w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym, ona jest jego archiwum, od niej zależy jego struktura”. Por.: *Idem, Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław 2014, s. 233.

właściwe intencje. Nie są one bynajmniej trudne do odkrycia; pozorują debatę po to, by spełnić formalne warunki wprowadzania zmian w obszarze edukacji. Owe zachowania stały się poważną przeszkodą utrudniającą sprawdzenie, w jakim stopniu społeczeństwo obywatelskie bierze efektywny udział w toczącej się debacie o możliwych reformach systemu.

Ciekawie brzmi w związku z tym opinia Kena Robinsona. „Rządy na całym świecie gwałtownie szarpią dziś wodze edukacji publicznej, narzucając szkołom to, czego mają uczyć, wprowadzając systemy egzaminowania, by móc je z nauczania rozliczać, i nakładając kary, jeśli nie radzą sobie wystarczająco dobrze”². Przedstawiony mechanizm sprawia, że w naszym rozumieniu praca nad zmianą systemu ma charakter raczej zawężający, a cele reformy miały do tej pory charakter prostego układu cybernetycznego, w którym centrum decyduje o merytorycznym, administracyjnym, nadzorczym i finansowym kształcie systemu, zaś „prowincja” programów ma za zadanie bezwzględnie realizować.

Drugi z kolei wątek skupia się na relacjach autotelicznych³. Wydaje się on dzisiaj szczególnie istotny. Zawiera bowiem w sobie pytania o naturę reformowanego systemu edukacji, opisuje jego cechy oraz wskazuje relacje między otoczeniem społecznym i cywilizacyjnym szkoły a właściwymi jej charakterowi stylami pracy oraz realizowanymi przez nią celami. Pytanie o autoteliczność jest w naszym rozumieniu bardziej pytaniem o zakres posiadanych swobód niż o zbiór dyrektyw zarządczych, odgórnie sterujących życiem instytucji. Jest również pytaniem o wyznawane wartości *sensu stricto*. Pytaniem o konstytutywne cechy szkoły XXI wieku, rozumiane jako wartości wspólne nie tylko podmiotom bezpośrednio biorącym udział we wzajemnej komunikacji dotyczącej oświaty, lecz także pytaniem o edukację jako istotne dobro społeczne i cywilizacyjne.

Jest jeszcze wątek trzeci. Dotyczy systemu doskonalenia nauczycieli oraz dyskusji na temat kompetencji pedagogicznych i predyspozycji osobowościowych uczących w dobie dynamicznych zmian, nowych odkryć, załamania się wielu dotychczasowych paradygmatów. Kryzys szkoły nie jest czymś nowym; nie jest też czymś oczywistym. Wymaga uwagi, ponieważ zdążył zakrzepnąć w postaci wielu stereotypów opisujących szkołę drugiej dekady XXI wieku.

Dyskurs redagowany w obszarze niezależnym od polityki, zbliżony bardziej do nauki, jest – co udowodnimy – z pewnością bardziej obiektywny: nie pomija bowiem zagrożeń i zjawisk patologicznych. Dotyczy na przykład kompetencji

² K. Robinson, *Kreatywne szkoły, oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015, s. 35.

³ Słowo „autoteliczny” oznacza w proponowanym kontekście zespół wartości konstytutywnych, odróżnorodniających, określających specyfikę opisywanego obiektu lub fenomenu.

nauczycielskich odwołujących się nie tyle do wiedzy przedmiotowej, co służących wychowywaniu oraz ocenianiu⁴. Jest na tyle problemem istotnym, że jego omówienie staje się w naszym przekonaniu palącą potrzebą chwili.

Szkoła wobec „polityczności”

Chodzi, co precyzyjnie wyłożyła Maria Dudzikowa, o pozór⁵. Jakkolwiek niełatwy do zdefiniowania, mający Proteuszowe oblicze, zdaje się stanowczo zbyt często trafnie opisywać prawdziwe motywy postępowania osób, które w systemie otrzymały uprawnienia władcze. Działania pozorne skrywają, niechętnie uświadamiane, intencje retoryczne i merytoryczne w ich formach antyracjonalnych. Racjonalność, rozumianą jako dążenie do skutecznego odkrywania i rozwiązywania rzeczywistych problemów, zastępują różnego rodzaju zachowania rytualne; może to być np.: symboliczne uwodzenie (sprawowanie materialnej władzy z użyciem podstępu), szukanie i wskazywanie „kozła ofiarnego”, wywieranie wpływu poprzez naciski tworzone przez mass media (zamiast debaty), uzasadnianie podejmowanych wyborów, *de facto* politycznych, dobrem dziecka i troską o jego rozwój⁶.

O polityce w oświacie pisze Bogusław Śliwerski⁷. Na użytek artykułu warto wspomnieć o przypominanym w książce *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji* permanentnym „dramacie ról”, który stał się udziałem nauczycieli w czasach PRL-u. Pisali o tym działacze Towarzystwa Kursów Naukowych. „W eksperckich analizach ujawniali, jak ówczesne władze stwarzały splot uzależnień i kontroli, które prowadziły do zastraszania i zakłamania w stosunkach międzyludzkich w szkołach, a przez pauperyzację zawodu nauczycielskiego przyczyniały się do zredukowania poczucia wartości powołania i etyczności zawodowej”⁸. To samo zostało w dużej mierze powielone po roku 1989, a przecież, badacz mocno to podkreśla, nowoczesny system oświaty winien opierać się na trzech podstawowych zasadach: decentralizacji, samorządności i subsydiarności.

⁴ Sprawa oceniania przestała być już dawno wewnętrznym problemem szkoły, odwołującym się do sformalizowanych zasad oceniania w zakresie wiedzy przedmiotowej, opisywanych w PSO. Stanowi istotny zakres uczniowskich kompetencji intelektualnych daleko wykraczających poza granice nauczanego przedmiotu.

⁵ Por.: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red. nauk.), Kraków 2013.

⁶ Por.: *ibidem*, s. 16-20.

⁷ Por. np.: *idem*, *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 2008; *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015.

⁸ Cyt. za: B. Śliwerski, *op. cit.*, (*Edukacja (w) polityce...*), s. 16.

Ład społeczny nie powinien być arbitralnie ustanawiany przez jakąkolwiek władzę, lecz budowany przez samą społeczność szkolną w codziennym dialogu, zaś sam proces kontroli powinien być objęty pozaresortowym nadzorem władz centralnych, jak to u świtu niepodległości zapisali uczestnicy debaty o edukacji. Jednym słowem idea demokratyzacji polityki oświatowej została jego zdaniem zmarnotrawiona przez elity polityczne⁹.

„Polityczność” staje się w tym kontekście obszarem zagrożeń dla edukacji. Coś, co winno stanowić formę społecznej emancypacji, staje się formą rzeczywistej i symbolicznej, a nieuzasadnionej, dominacji lub też przemocy. Oznacza bardzo często przewagę sprawności instrumentalnej bez brania pod uwagę etycznych skutków podejmowanych decyzji. Wysoki poziom sprawczości staje się w tym ujęciu najważniejszym lub jedynym punktem odniesienia, a więc i oceny własnych działań¹⁰. Chodzi zwłaszcza o skutki podejmowanych decyzji w skali makro jako efektów w postaci spójności społecznej systemu, jego rzeczywistej demokratyzacji, równości szans lub odwrotnie: wywoływania anomii społecznej, pogłębiania różnic w dostępie do edukacji, czy też tworzenia systemu podziałów klasowych¹¹. Brzmi to tylko na pozór paradoksalnie: zwycięstwo społeczeństwa demokratycznego winno przecież skutecznie kompromitować podobne pokusy. Stało się zupełnie inaczej. Najmocniej daje się poznać w miejscu, które miało z założenia wyrównywać deficyty – w gimnazjum. Tomasz Szkudlarek komentuje to w sposób następujący:

⁹ *Ibidem*, s. 17 i n. „Ideały »Solidarności« zostały zrealizowane tylko połowicznie. Nie staliśmy się społeczeństwem współodpowiedzialności za słabszych, aktywności i permanentnego uczenia się” (s. 21).

¹⁰ B. Śliwerski, *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*, [w:] *op. cit.* (*Sprawcy illub ofiary działań pozornych w edukacji*), s. 103-130. Czytamy tu m.in.: „im bardziej osoby urzędujące w resorcie edukacji chcą zachować wysoki poziom samooceny na temat własnej sprawczości, mogą wygaszać w sobie poczucie braku moralności, a zarazem zabiegać o dowartościowanie własnej działalności jako sprawnej, skutecznej służby społecznej” (s. 109).

¹¹ Por.: T. Szkudlarek, *Co z tą szkołą?* Wywiad. Rozmowę przeprowadził Krzysztof Wołodzko, „Nowy Obywatel” 2012, nr 7, s. 48-55. Czytamy tu m.in.: „Teoretycznie rzecz biorąc, mamy do czynienia z publicznym systemem edukacji, powszechnie dostępnym. Natomiast doświadczenia pokazują, że gdy formalna dostępność wzrasta, pojawiają się inne bariery na drodze do edukacji o dobrej jakości. Zaczynają funkcjonować mechanizmy selekcyjne, które tylnymi drzwiami wprowadzają elementy segregacji. W Polsce ewidentnie mamy z tym do czynienia. Szczególnie jest to widoczne na poziomie ponadpodstawowym. Wyniki testów egzaminacyjnych są bardzo silnie skorelowane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziców, przede wszystkim z poziomem ich wykształcenia. Jeśli szkoła jest selekcyjna, posiada możliwość wyboru uczniów, to dobiera tych z wysokim statusem społecznym. Następuje powolna segregacja klasowa edukacji” (s. 48).

po wprowadzeniu reformy strukturalnej, czyli gimnazjum, wiek, w którym dokonywana jest selekcja do szkół wyższego szczebla, obniżył się o dwa lata. A im wcześniej dokonuje się wyboru szkoły, tym silniej uzależniony on jest nie od zdolności dziecka, lecz od kapitału kulturowego rodziców. A to wpływa nie tylko na losy dzieci, ale także na sposób funkcjonowania społeczeństwa. Tracimy bowiem tutaj różnorodną kulturowo, klasowo i ekonomicznie szkołę powszechną, w której młodzi ludzie przez sam fakt bycia razem uczą się ze sobą rozmawiać, koegzystować w społeczeństwie¹².

„Polityczność” odsłania tu jeszcze jedno oblicze – oblicze ideologii neoliberalnej. Przeniesiona do szkoły ze świata korporacji, kształtuje style wzajemnego komunikowania się, relacje oraz sposoby realizowania wyznaczonych celów. To, co w świecie dorosłych bywa od biedy do zaakceptowania w ramach określonych np. rywalizacją w obszarze produkcji, w świecie młodych w przeważającej mierze dewastuje psychikę i niszczy niezbędny do rozwoju potencjał społeczny. Szkoła, definiowana według fałszywie rozumianych idei indywidualizmu, rywalizacji, konfrontacji, rankingowania oraz porównywania, traci coraz bardziej niezbędny dla harmonijnego rozwoju potencjał społeczno-cywilizacyjny. Kształci nastawioną na nieustanny wyścig o prymat, niepowiązaną istotnymi więzami wspólnotowymi, masę. Nie buduje nastawionego na współpracę społeczeństwa¹³.

Jeszcze innym jej wcieleniem staje się biurokratyzacja życia szkoły. Fakt ów jest przejawem trendu, który dotyczy całej naszej cywilizacji z jej kultem obiektywizmu, pomiaru, wydajności i kontroli. Wiemy już dobrze, iż ów stan rzeczy narobił wiele szkód. Pomiar zniszczył ducha pedagogii i wychowania. Biurokratyczne prawidło, przepis i standard zasłoniły osobę ucznia i nauczyciela. Procedura wyparła namysł i refleksję. Bogusław Śliwerski ujmuje to następująco: „Przemiana biurokracji, która miała być zbiorem technik służebnych wobec instytucji społecznych, w autonomiczną metainstytucję (jedynie nadzoru i kontroli) sprawiła, że staje się ona skrajnie niebezpieczna, gdyż dzięki nadwładzy rozstrzyga problemy

¹² *Ibidem*, s. 49.

¹³ Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak w książce pt. *Neoliberalne uwikłania edukacji* (Kraków 2010) przedstawiają wyznaczniki neoliberalnego projektu społeczno-politycznego. Są to m.in.: 1. pochwała indywidualizmu; egoizm jest w tym ujęciu cnotą, ponieważ pozwala podjąć rywalizację; litość, współczucie i zaufanie to samobójstwo; 2. prawa człowieka mogą być sprowadzone do prawa własności; wywodzą się z fundamentalnego prawa samoposiadania; 3. podmiotowość w opisywanym stanie rzeczy polega na przekształcaniu się w konsumenta z jednej strony, z drugiej zaś – w towar; sztuka życia to konsumowanie życia; 4. społeczeństwo to zbiór jednostek; jako całość nie ma żadnych celów, cele mają jednostki; kluczowe w tym ujęciu staje się pojęcie konsumpcji; przejmuje ono kluczową rolę, dawniej była to praca. Por.: s. 45-52.

natury moralnej, społecznej i politycznej¹⁴. „Biurokratyczność” oznacza dominację procedur, a to z kolei rodzi pokusę formalizmu. W polskiej szkole mamy z nim coraz częściej do czynienia. Formalizm konstruuje specyficzne postawy wobec zastanej rzeczywistości. Na pierwszym miejscu intelektualną bierność, zaraz po niej oczekiwanie na mentalne i organizacyjne gotowce, w efekcie – chęć podporządkowania się ustaleniom płynącym z Centrali nawet wówczas, gdy przewidywalne skutki dla ucznia mogą być opłakane¹⁵. Wyliczmy je:

- utylitaryzm (liczy się nie osoba, a wynik); zdaniem wielu badaczy, w tym E. Potulickiej, młodzież uczy się głównie tego, co bezpośrednio przydatne, korzystne, utylitarne i podlega sprawdzeniu, np. na egzaminie, a marginalizuje treści rzeczywiście rozwojowe, sprzyjające ćwiczeniu krytycznego, autonomicznego myślenia,
- zgoda na nieustanną rywalizację (zamiast współpracy konfrontacja oraz nadmiar testów o charakterze różnicującym),
- nierozumienie roli kontekstu społecznego w efektywnym uczeniu się (duża liczebność klas, organizacja procesu nauczania według niewolniczo reprodukowanych „siatek godzin”, ciągły pośpiech utrudniający budowanie prawdziwych i pozytywnych relacji),
- podejście do obowiązków szkolnych w ich aspekcie statystycznym, masowym (uczeń staje się składnikiem „uogólnionych” i „uśrednionych” wyników nauczania, a nie osobą, podmiotem),
- *last but non least* – podejrzliwość wobec tzw. „nowinek”, które zagrażają szkolnemu *status quo*, a dotyczą na przykład wiedzy o tym, jak efektywnie uczy się ludzki mózg lub też, co oznacza w praktyce utrzymywanie sprawdzonych, lecz nieefektywnych paradygmatów zarządzania szkołą, stylów nauczania, oceniania, ich aksjologicznych podstaw itd.

Na osobną uwagę zasługuje jeszcze „system nomenklaturowy powoływania kadr w resorcie edukacji”¹⁶. Upolitycznienie ma bowiem jeszcze tę, mało subtelną, twarz. Zwracają na nią uwagę liczni obserwatorzy edukacyjnej zmiany.

¹⁴ B. Śliwerski, *op. cit.* (*Edukacja (w) polityce...*), s. 289.

¹⁵ Eugenia Potulicka nazywa ów proces przechodzeniem nauczycieli z pozycji uznanych fachowców na stanowisko „edukacyjnych techników”. Por.: *op. cit.* (*Neoliberalne uwikłania edukacji*).

¹⁶ Por.: B. Śliwerski, *Kadrowe gry polityczne administracji państwowej i samorządowej*, [w:] *Idem, op. cit.* (*Edukacja (w) polityce...*), s. 278-287.

W obszarze wartości autotelicznych – myślenie w logice zmiany

Czy jesteśmy gotowi na zmianę szkoły? Czy w dzisiejszym społeczeństwie jest zapotrzebowanie na inną szkołę? Kto miałby ją zmieniać? I jak? To pytania, które zadać muszą sobie wszyscy zainteresowani szkołą, poczynając od uczniów, rodziców i nauczycieli, a na oświatowych decydentach kończąc. Poszukując zaś odpowiedzi, postawić na dialog, definitywnie odrzucając drogę „przymusowego wykonawstwa» odgórnych decyzji kolejnych ekip władz oświatowych różnego szczebla”¹⁷.

Czy w ogóle potrzebna nam kolejna zmiana? Czego miałyby dotyczyć? Sięgnijmy do dostępnej literatury oraz badań rzeczywistości szkolnej. Jaki obraz szkoły się z nich wyłania? Bynajmniej nie miejsca przyjaznego uczniom ani też nauczycielom. Ci pierwsi kojarzą ją głównie z „wyścigiem szczurów” oraz rolą „królików doświadczalnych” i ich negatywnymi następstwami¹⁸, drudzy – ponoszą konsekwencje „»wmontowani[a]« w mechanizmy działań pozornych, (...) osaczeni[a] biurokracją i wymogiem podnoszenia »konkurencyjności szkoły«”¹⁹. W sytuacji nasilającej się rywalizacji, nierównoważonej rozwijaniem gotowości do współpracy i wymiany, dewastacji ulegają więzi międzyludzkie, tak wśród młodzieży, jak i nauczycieli. Przekreślona zostaje idea wielostronnego rozwoju dziecka. Szkoła staje się „fabryką produkującą absolwentów”, w której do głosu dochodzi nierzadko „porządek dzungli”²⁰.

Ukierunkowanie na wyniki i bezwzględną konkurencyjność rodzi szereg wątpliwości co do podejmowania przez szkoły działań sprzyjających wielostronnemu rozwojowi młodych pokoleń. To temat wielokrotnie podejmowany przez pedagogów, dotychczas bez odzewu ze strony władz oświatowych. Nadal

¹⁷ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, H. Kwiatkowska (red.), Kraków 2015, s. 254. Formę przymusu, o której mowa, B. Śliwerski ujmuje za pomocą metafory gorsetu, nakładanego na uczących, „by nie tyle uwydatnić piękno pełnionej przez nauczycieli służby publicznej, ile odpowiednio ukształtować ich sylwetki”(…); „jako producent gorsetów dla nauczycieli” MEN przez lata „szył im reguły, standardy, procedury”. Ciągłe dostosowywanie się do nowych pomysłów kolejnych władz resortu edukacji prowadzi do wyzybywania się przez nauczycieli zawodowej autonomii i niezależności oraz do „ograniczeń w samostanowieniu przez nich o pełnieniu roli społeczno-zawodowej”. B. Śliwerski, *Nauczyciele w gorsecie MENSkich regulacji*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację...*, op. cit., s. 57–58, 60.

¹⁸ *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Kraków 2011.

¹⁹ M. Dudzikowa, op. cit. (*Oznaki dehumanizacji szkoły...*), s. 254.

²⁰ *Ibidem*, s. 270, 241.

wiele osób (w tym sami rodzice) zainteresowanych jest bardziej wynikami i rankingami niż rzeczywistym rozwojem dzieci i młodzieży. Współczesna szkoła – zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami – przykładnie realizuje ukryty program, który zdaniem J. Danilewskiej można by nazwać: „go! go! go!”. „Małe »szcurki« biegną... pierwszy! pierwszy! – gdy dorosną, będą gotowe, by brać udział w nieustającym *world's economy »rats race«*. Realizacja programu ukrytego polega na zbiorowym uczestnictwie w nakręcaniu spirali edukacyjnego dopingującego opartego na rywalizacji. (...) Dopingują władze szkolne, rodzice, środki masowego przekazu. (...) Im silniejszy doping, tym lepiej. (...) Presja społeczna, by doping stosować jest tak silna, że sami nauczyciele i rodzice nie potrafią się jej oprzeć. Też ulegają dopingowi i dopingują się nawzajem; nikt nie chce okazać się gorszy”²¹. Tresujemy zatem młodych, nie bacząc na konsekwencje, jakie wynikają z tego stanu rzeczy dla nich samych i społeczeństwa, mniej lub bardziej świadomie przyczyniając się do umacniania „szkół wycynowych”, podczas gdy pilnie potrzebujemy „szkół szacunku i dialogu”²². Tym samym szkoła nie bierze udziału w podnoszeniu kapitału społecznego²³, który w naszym społeczeństwie od lat pozostaje na wyjątkowo niskim poziomie²⁴. Tracą na tym wszyscy. Kapitał społeczny, wyrażający się głównie we wzajemnym zaufaniu i gotowości do współdziałania, stanowi bowiem istotny czynnik rozwoju gospodarczego kraju oraz jest podstawą budowania społeczeństwa obywatelskiego²⁵. Czy nie czas zatem na zerwanie z ogłupiającym wyścigiem szczurów? Czy zależy nam jeszcze na szkole tworzącej przestrzeń do rozwoju? Pesymistycznie w tej sytuacji brzmią słowa wybitnej pedagog M. Dudzikowej: „[E]wentualna »ucieczka« szkoły z wyścigu szczurów związana byłaby ze zmianą ideologii edukacji, na co się dziś nie zanosi”²⁶.

Wyznaczająca rytm pracy dzisiejszej szkoły konkurencja odbija się także na relacjach między nauczycielami. „Jest w nas olbrzymi stres, lęk przed utratą

²¹ J. Danilewska, *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, J. Danilewska (red.), Kraków 2008, s. 28–29.

²² Za: W. Marjański, „Szkoła szacunku i dialogu”, blog na Osi świata: <https://osswiata.pl/marianski/2013/08/26/szkola-szacunku-i-dialogu-2/>

²³ M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011.

²⁴ *Polska smuta. Rozmowa z prof. J. Czapińskim o kryzysie zaufania, nepotyzmie oraz dobrym i złym kapitale społecznym*. Dostępny w Internecie: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/287610,1,polska-smuta.read> Dostęp: 8.04.2016.

²⁵ A. Zajac, *Stan i znaczenie kapitału ludzkiego oraz społecznego w cywilizacji wiedzy*, Rzeszów 2013.

²⁶ *Idem, op. cit. (Oznaki dehumanizacji szkoły...)*, s. 253.

pracy (...). Przystajemy widzieć w koledze z pracy człowieka, a zaczynamy go postrzegać wyłącznie jako rywala” – przytoczmy za M. Dudzikową wypowiedź nauczycielki gimnazjum²⁷. Nieustanna rywalizacja i ciągła walka o utrzymanie zatrudnienia niszczy „wzajemne zaufanie, więzi społeczne i współpracę. Pedagodzy, którzy biorą udział w twardej, konkurencyjnej walce o zachowanie swojego stanowiska w szkole, nie mogą sobie pozwolić na prospołeczne postawy, a często nawet wzajemną życzliwość, stając się samotnikami z wyboru lub konieczności”²⁸. Przy wielu innych te dodatkowe obciążenia pogłębiają stres i frustrację nauczycieli. Wraz z upływem lat pracy wzrasta wśród nich poczucie przeciążenia i wypalenia zawodowego, a z nimi obniżeniu ulega poziom satysfakcji z pracy²⁹. Przypomnijmy jeszcze, że jednym z objawów wypalenia zawodowego jest zjawisko dehumanizacji, doświadczane przez nauczycieli obciążenia nie mogą się więc nie odbić na relacjach z uczniami, a w konsekwencji na efektach ich pracy.

Problemy współczesnej szkoły dotyczą i innych aspektów. Wyraźnie zaznaczają się m.in. w organizacji i przebiegu procesu kształcenia. Uczniowskie odczucia nudy i nieatrakcyjności lekcji³⁰ pozostają w bezpośrednim związku z mocno ugruntowaną w naszych szkołach transmisyjną strategią nauczania, opartą na uczeniu „po śladzie nauczyciela”, narzuconych celach i treściach, sztywnym schemacie lekcji, dominacji metod podawczych. Nie ma w niej zbyt wiele miejsca na uczniowską autonomię, kreatywność, krytyczne myślenie, własne poglądy, błędy, dyskusje, poszukiwania³¹. W zdecydowanej większości placówek wciąż mamy do czynienia z dominacją nauczyciela, autorytarnym stylem komunikacji, preferującym nauczycielski monolog w miejsce dialogu (nauczyciela z uczniem, uczniów między sobą). To nauczyciel ma prawo mówienia, wydawania opinii i sądów, nieograniczone żadnymi zakazami (może mówić, kiedy chce, jak długo chce, do kogo chce i o czym chce), gdy tymczasem uczniów obowiązuje zakaz „zajmowania się innymi, mówienia, gdy się nie jest pytanym (...), rozmowy w czasie pracy”³². Obok wskazanego już wymogu konkurencyjności, wspierającego transmisyjną edukację, istotnym czynnikiem blokującym dialog jest brak zaufania nauczycieli do możliwości uczniów,

²⁷ *Ibidem*, s. 256.

²⁸ B. Śliwerski, *op. cit.* (*Nauczyciele w gorsecie...*), s. 78.

²⁹ S. Korczyński, *Stres w pracy zawodowej nauczycieli*, Kraków 2014.

³⁰ Spośród uczuć negatywnych związanych ze szkołą najbardziej powszechna jest nuda. Ponad połowa uczniów nudzi się na lekcjach. *Przemoc w szkole. Raport z badań*, lipiec 2011. Dostępny w Internecie: <http://www.szkolabezprzemocy.pl/479,badania> (dostęp: 8.04.2016).

³¹ Nie zaprzeczamy istnieniu dobrych szkół, problem w tym, że jest ich ciągle zbyt mało.

³² R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 4.

ich osobistej wiedzy i kompetencji nabytych poza szkołą. „Brak zaufania do kompetencji uczniów – pisze D. Klus-Stańska – i leżąca u jego podstaw wizja uczenia się jako reakcji na nauczanie mogą być jedną z najsilniejszych barier dla zmiany edukacji”³³. Ta zmiana, jeśli ma się dokonać, wymaga przemodelowania myślenia o specyfice uczenia się i nabywania wiedzy, a w konsekwencji o istocie nauczania.

W pułapce „dobrej oceny”

Jest tajemnicą poliszynela, że to utrwalone style oceniania stanowią ukryty mechanizm utrwalający ustrój oraz „właściwy” program działania szkoły. Tworzą jej strukturalną i organizacyjną tkankę. Oceny kreują rankingi, a każdy rodzaj sformalizowanego rankingowania jest przyjmowany z ogromnym zainteresowaniem. Stanowi ono dla wielu uczniów, ich rodziców, nauczycieli, nadzoru pedagogicznego i organów prowadzących główną informację o jakości pracy szkoły. Rzadko towarzyszy temu świadomość konsekwencji tego stanu rzeczy dla codziennej pracy nauczycieli i uczniów³⁴.

Istniejący sposób oceniania budzi jednak wielorakie wątpliwości; w tym te natury aksjologicznej. Bardzo często bywa po prostu niesprawiedliwy³⁵. Przyjęty przez teoretyków dydaktyki, akceptowany jako oczywistość przez nauczycieli i prawnie usankcjonowany w rozporządzeniach o ocenianiu, w swojej pragmatyce jest bardzo wygodny. Pozwala szybko, na pozór dość obiektywnie i skutecznie, waloryzować uczniowskie kompetencje. O różnych funkcjach oceny wiadomo wszystko, a obecni studenci nie mają wątpliwości, czemu ma służyć ocenianie. Tylko czy służy? Mamy prawo mieć poważne co do tego zastrzeżenia.

Ocenianie według tradycją uświęconych reguł „w porządku cyfrowym” lub innej umownej skali pomiarowej od dawna nie jest już wydolne, gdy bierzemy pod uwagę proces efektywnego uczenia się w murach szkoły. Ma charakter przede wszystkim różnicujący (selekcyjny) i sumujący. Bywa odbierany przez uczniów jako bezapelacyjny, niepodlegający dyskusji, „co wpisuje cały proces

³³ D. Klus-Stańska: *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.): *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków 2014, s. 52.

³⁴ Zob.: M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011; P. Kołodziej, *Szkoła w świecie pozorów*, [w:] *Sprawcy ilub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Kraków 2013.

³⁵ Por.: G. Szyling, *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *op. cit. (Sprawcy ilub ofiary...)*, s. 255-272.

w relacje władzy absolutnej sprawowanej przez nauczyciela-egzaminatora³⁶. Wzmacnia mechanizm rywalizacji i wspomniane wyżej zjawisko „wyścigu szczurów”. Jest również źródłem pogłębiającej się patologii³⁷. Rzadko bywa, bo uczynić tego z oczywistych względów nie może, przekazem wspomagającym ucznia w jego wysiłkach. Stanowi zazwyczaj informację *ex post*: o tym, co się wydarzyło, a nie o tym, co jest i co powinno mieć miejsce.

Nie przypadkiem coraz częściej zaczyna się mówić o roli oceny wspierającej. Stanowi ona nie tyle alternatywę, co propozycję równoległą. W swoich założeniach metodycznych zwraca uwagę na dialogiczność procesu nabywania różnorodnych kompetencji oraz wiedzy. Zwraca również uwagę na konieczność przemyślenia pozycji nauczyciela w całym procesie. Owa ostatnia sugestia wydaje się stanowić warunek *sine qua non* projektowania efektywnej zmiany dydaktycznego i edukacyjnego stanu rzeczy³⁸. Nauczyciel i uczeń przestają być ustawiani w pozycji konfrontacyjnej. Sam uczeń z kolei nie jest już tylko przedmiotem oddziaływań pedagogicznych, staje się uczestnikiem edukacyjnego dialogu, w którym ma brać żywy udział: pytać, projektować, podejmować decyzje, oceniać i porównywać efekty swojej działalności z działaniami innych uczestników szkolnej *praxis*. Brać odpowiedzialność za swoje uczenie się³⁹.

W proponowanym modelu to nie arbitralna opinia nauczyciela, lecz efektywna, bo dokładna, informacja zwrotna decyduje o sukcesie. Co ważne, przedstawiony zamysł wydaje się także likwidować moralną dwuznaczność

³⁶ *Ibidem*, s. 260.

³⁷ Wystarczy przy tej okazji przesłedzić listę doraźnie tworzonych wszechnic świadczących usługi korepetycji. Wsłuchać się także w rozmowy rodziców o najlepszych korepetytorach w mieście.

³⁸ Ciekawa wydaje się być w związku z tym propozycja Teresy Kosyry-Cieślak. „Wewnątrzszkolny system oceniania ma służyć przede wszystkim uczniowi i wspierać jego rozwój, w dalszej zaś kolejności wspomagać nauczyciela, dostarczając mu informacji o jakości jego pracy”. Por.: *Przedmiotowy system oceniania na lekcjach języka polskiego w klasach I–III* (gimnazjum), Warszawa 2005, s. 7.

³⁹ Warte dyskusji i propagowania są pomysły zawarte w idei Oceniania Kształtującego. Oprócz Informacji Zwrotnej pojawia się w tym zamysle pedagogicznym zbiór technik, które ułatwiają nie tylko uczenie się na lekcji, lecz także planowanie własnego kształcenia się, budowanie dobrych relacji w grupie, samoocenę i ocenę koleżeńską. Stąd cele w języku ucznia, kryteria osiągnięcia sukcesu, zdania podsumowujące, atmosfera („duch klasy”). Ocenianie przestaje być żmudnym, mało finezyjnym i sformalizowanym zespołem pedagogicznych gestów. Staje się dynamicznym procesem ściśle związanym z uczeniem się. Ma przy tym budować kompetencje społeczne, kompromituje „dydaktykę szukania błędów”, wzmacnia motywację dzięki indywidualizacji uczenia się oraz sposobom dochodzenia do określonych wniosków. Por.: D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014; C. M. Moss, S. M. Brookhart, *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*, Warszawa 2014.

oceniają, ponieważ nauczyciel nie wchodzi w rolę „sędziego” lub „adwokata”; nie relatywizuje zasad sprawiedliwości poprzez kategorie wyrozumiałości czy też fałszywego współczucia. Nie czyni aktu oceniania nieprzejrzystym⁴⁰. „Dobro ucznia” przestaje być uwikłane w moralne rozterki typu: „stara się, dam mu ocenę pozytywną mimo nieprzystawania do obowiązujących kryteriów”. Przestaje być też narzędziem represji, sposobem karania: „jest zdolny, ale się nie stara, więc obniżę mu stopień”. Tworzy zębę nowej szkoły⁴¹.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli – w służbie czy przeciw zmianie?

Kto ma zmieniać szkołę? W sytuacji przedstawionych ograniczeń systemowych oraz nikłej świadomości społecznej, iż taka zmiana jest konieczna, odpowiedź nie wydaje się oczywista. Duże oczekiwania kierowane są pod adresem nauczycieli, których przygotowanie uznaje się za ważny czynnik powodzenia wszelkich reform oświatowych⁴². Reformatorzy często o tym zapominają, całą energię skupiając na tym, jakie elementy i jak szybko da się „przerobić”. Nie o tempo przeobrażeń chodzi, a ich sensowność, zrozumienie i akceptację oraz ostateczne skutki.

By zmienić szkołę, potrzebujemy niewątpliwie dobrze wykształconych i niezależnie myślących nauczycieli, a nie „bezrefleksyjnych rzemieślników, rutynowo i bezwolnie wykonujących zadaną pracę tak, »jak się tego nauczyli«”⁴³. Techniczność nauczyciela staje się antywartością⁴⁴ przy nieustannie kurczącym się, z powodu zewnętrznych i wewnętrznych ograniczeń, obszarze wolności⁴⁵.

⁴⁰ Por.: G. Szyling, *op. cit.*, s. 261-264.

⁴¹ Intrygująco w związku z tym jawi się projekt „budzących się szkół”. W książce Margret Rasfeld i Stephana Breidenbacha możemy przeczytać m. in.: „Dotychczasowy system ocen stawia w centrum materiał nauczania, a nie osobowość. Oceny z reguły mają negatywne skutki na motywację do nauki słabszych uczniów, poza tym osłabiają motywację wewnętrzną również u uczniów lepszych. Rozwój potencjału natomiast następuje poprzez docenienie tego, co jest dobre, i stawianie wyzwań w tym obszarze, nad którym trzeba jeszcze popracować. Jednowymiarowy system ocen nie jest w stanie tego oddać” (podkr. MK). M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, Słupsk 2015, s. 125-126. Jeannette Vos z kolei sugeruje, że na tzw. ocenę powinno się składać: 50% samooceny, 30% oceny koleżeńskiej i 20% opinii nauczyciela. Por.: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003, s. 458.

⁴² K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń – Leszno 2005.

⁴³ D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesniej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 65.

⁴⁴ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 52.

⁴⁵ D. Klus-Stańska, *op. cit.* (*Mentalne zniewolenie nauczycieli...*), s. 55.

Obok kompetencji zawodowych szeroko omawianych w literaturze pedeutologicznej⁴⁶, nauczyciele potrzebują solidnego wykształcenia ogólnego jako podstawy autonomicznego, refleksyjnego funkcjonowania w zawodzie. Ten namysł już od początku pracy zawodowej winien obejmować m.in. preferowany model szkoły, rozumienie jej zasadniczych celów, istoty zachodzących w niej procesów i relacji międzyludzkich. M.in. od jakości przygotowania zawodowego i stworzenia uczącym optymalnych warunków do ciągłego rozwoju zależy, na ile chętnie podejmą działania zmierzające do upowszechnienia „model[u] szkoły preferującej koncepcję człowieka aktywnego, zdolnego do samooceny i ukierunkowania własnych działań na cele zgodne z zainteresowaniami, przyjmującego odpowiedzialność za własne doskonalenie się i rozwój”, której „[c]elem [...] jest umożliwienie uczniowi nabywania i doskonalenia kompetencji poprzez ułatwianie nauki i pomoc w uczeniu się w atmosferze intelektualno-emojonalnej stymulacji do niezależnego, krytycznego i twórczego myślenia”⁴⁷. Modelem, na którym nam dzisiaj zależy.

Wymaga on m.in. dobrych relacji z uczniami, niszczonych – z jednej strony – przez atmosferę rywalizacji i skupienie na wynikach, z drugiej zaś wynikających z deficytu przygotowania do pracy zawodowej, wyrażającego się właśnie w braku umiejętności budowania takich relacji. Nie wystarczy profesjonalizm i szeroka wiedza merytoryczna, jeśli te relacje szwankują. „Ludzie jako gatunek są neurobiologicznie istotami nastawionymi na tworzenie więzi międzyludzkich i akceptację społeczną”⁴⁸. Współczesna szkoła zdaje się o tym nie pamiętać. Tymczasem jakość wzajemnych relacji ma wpływ nie tylko na dobre samopoczucie, co nie jest bez znaczenia, biorąc pod uwagę liczbę godzin spędzanych w szkole przez obie strony procesu edukacyjnego, ale też na efekty wspólnych działań. Niezbędne jest w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli zwrócenie uwagi na komunikację pedagogiczną, przede wszystkim z uczniami, ale też rodzicami. Nauczyciel powinien m.in. zdobyć umiejętność wyrażania konstruktywnej krytyki, której wielu nadal brakuje. Ironiczne, sarkastyczne czy złośliwe i upokarzające uwagi wywołują daleko idące konsekwencje, także dla motywacji uczniów, z których nauczyciele muszą zdawać sobie sprawę. Ponieważ znaczenie ma nie tylko to, co mówimy, ale też jak to robimy, kolejna

⁴⁶ J. Szempruch, *op. cit.*; W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004.

⁴⁷ J. Szempruch, *op. cit.* (*Pedeutologia...*), s. 127.

⁴⁸ M. Żylińska, *Wykład Joachima Bauera*. Dostęp: 29.04.2016. Dostępny w Internecie: <https://osswiata.pl/zylinska/2015/12/29/wyklad-joachima-bauera/>

pilna potrzeba dotyczy nabywania przez nauczycieli umiejętności związanych z komunikacją niewerbalną. Mimika i ton głosu, także jego barwa, bardzo mocno oddziałują na uczniów i mogą być wykorzystane w celach motywujących. W szkole chodziłoby zatem o komunikację wspierającą rozwój.

Nie bez znaczenia jest również pasja i przekonanie, że jest się na właściwym miejscu. Potrzebujemy wiarygodnych w swej roli nauczycieli, zafascynowanych dziedziną, którą się zajmują, pedagogów z pasją. Bez niej trudno oczekiwać, by nauczyciel „stawał się dla swoich wychowanków wzorem, idolem, postacią znaczącą. Ci bowiem odczytują z jego postaw lub zachowań, także słownych, [...] rozgoryczenie, zmęczenie, zniechęcenie, frustrację, żal do świata, że jest, a raczej musi być nauczycielem”⁴⁹.

Wybiórczo nakreślone nauczycielskie kompetencje nie dadzą się zamknąć w czasie przewidzianym na przygotowanie do zawodu. Aby sprostać rosnącym wciąż wymaganiom, a nadto być wiarygodnym propagatorem idei ustawicznego uczenia się⁵⁰, nauczyciel pozostaje uczącym się dorosłym. Stajemy w tym przypadku przed według nas problemem kluczowym. Co powinno stanowić warunek prawdziwego, niefingowanego przez czynności pozorne, rozwoju i awansu zawodowego? W teorii powinny to być rzeczywiste osiągnięcia edukacyjno-wychowawcze odpowiadające wymaganiom określonym w przepisach⁵¹. Wiemy jednak, iż osiągnięcia te i rzeczywiste kompetencje nauczycieli „przepadają” w systemie mierzonym liczbą zgromadzonych certyfikatów, a to już od dawna przestaje stanowić rzeczywisty miernik osiągnięć zawodowych, ponieważ wypiera je urzędnicza skrupulatność i formalistyczna dokładność. „[C]elem kariery nauczyciela staje się certyfikacja, posiadanie formalnych dowodów rozwoju zawodowego, a nie realnych kompetencji mogących służyć codziennej praktyce pedagogicznej”⁵².

Sam system awansu, z wielu zresztą powodów, budzi wątpliwości. Drogi awansu, wyjąwszy stopień profesora oświaty, nauczyciel może zakończyć po około 10 latach pracy. W wielu przypadkach obowiązująca procedura stała się rytualną drogą pokonywania określonych barier formalnych wyznaczonych

⁴⁹ B. Śliwerski, *op. cit.* (*Nauczyciele w gorsecie...*), s. 81.

⁵⁰ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku – pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1999.

⁵¹ Por.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, D.U. z 26 III 2013 r. poz. 393; Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Rozdział 3 a.

⁵² H. Kędziarska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń 2012, s. 311.

przez kalendarz: czas trwania stażu i wymóg pozytywnej oceny dorobku zawodowego. Jedną z patologii (chyba najgroźniejszą) jest intelektualny i metodyczny zastój osoby, która osiągnęła w zawodzie wszystko i teraz – świadoma swoich możliwości warsztatowych – może robić wiele, ale równie często – nie robić nic. Działania zawodowe zostały bowiem ściśle określone przez Centralę w ramach wyznaczanych dyrektyw prawnych (czytaj: urzędniczych), świat zobowiązań metodycznych zdefiniowały hojne niezwykle wydawnictwa edukacyjne, a próby (liczne przecież) działań zindywidualizowanych, autorskich paraliżowane są przez bezwład systemu i liczne rytuały maskujące prawdziwy stan rzeczy⁵³.

Oczekiwane zmiany wciąż wydają się odległe – powołajmy się chociażby na głos członków Sekcji Polityki Oświatowej KNP PAN w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym⁵⁴. Czytamy tu: „Projekty Rozporządzeń zawierają koncepcję dalszej biurokratyzacji systemu kształcenia. Widoczna jest w nich postępująca formalizacja i unifikacja celów, sprowadzanych do sfragmentaryzowanych, nadmiernie uszczegółowionych, a jednocześnie wybiórczych wskaźników. [...] Projekty Rozporządzeń bazują na koncepcjach rozwoju, które stoją w sprzeczności z istniejącym współcześnie dorobkiem psychologii i pedagogiki, i bazują na naiwnych teoriach umysłu i uczenia się. Są to bezrefleksyjnie i niekrytycznie przyjmowane przez Autorów projektu potoczne koncepcje [...]. W projekcie położono nacisk na długotrwałe (obejmujące niższe poziomy) narzucanie form pracy ucznia opartych na zewnętrznym kierowaniu i instruowaniu przez nauczyciela. Uczeń – zgodnie z wytycznymi w projekcie – ma pracować „według szczegółowych wskazówek”, „uczyć się pod bezpośrednim kierunkiem”, „wykonywać zadania według instrukcji” itd. Jest to idea sprzeczna z naukową wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, i wynikami badań dotyczącymi rozwoju poznawczego dzieci i warunków do ich efektywnego uczenia się. Jej wdrożenie umocni istniejące już od dawna problemy polskich uczniów z radzeniem sobie z zadaniami i sytuacjami wymagającymi samodzielnego myślenia, projektowania i działania”⁵⁵.

W prezentowanym stanie rzeczy rozmowa o efektywnym i skutecznym projekcie rozwoju cech nauczyciela budujących prawdziwe kompetencje zawodowe, służące własnemu rozwojowi i kreowaniu optymalnych warunków do

⁵³ Por. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *op. cit.* (*Sprawcy i ofiary...*). Tu zwłaszcza: *Pozór w edukacji – diagnoza, próby rozwiązań*.

⁵⁴ Opinia udostępniona na blogu: B. Śliwerski, *Pedagog*. Dostępny 27 IV 2016 r.. Dostęp: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.co.ke>

⁵⁵ *Ibidem*.

rozwoju uczniów, staje się niesłychanie trudna. Sam nauczyciel staje bowiem w centrum zjawisk, o których piszą autorzy ekspertyzy, wskazując ich możliwe niedobre skutki.

W kręgu idei szkół kreatywnych

Zmiana szkoły nie może się udać bez rzeczywistego udziału tych, dla których to, co się w niej dzieje każdego dnia, ma największe znaczenie. Ich podmiotowy udział w zmianach i poczucie wpływu na kształt edukacji ma zasadnicze znaczenie. Takie były pierwotne założenia reformy – miała ona przywrócić podmiotowość uczniom, rodzicom, nauczycielom⁵⁶. Przez kolejne lata nie tylko zagubiono tę ideę, ale wręcz zniszczono dążenia nauczycieli do własnej podmiotowości. Uprzedmiotowienie głównych podmiotów edukacyjnych w systemie szkolnym jest faktem, a podmiotowość funkcjonuje jedynie w sferze deklaracji. Nie można wymagać od nauczyciela bycia liderem, przewodnikiem dla swoich uczniów, gdy jednocześnie odsuwa się go od podejmowania zasadniczych decyzji w sprawach bezpośrednio go dotyczących, a jedynie oczekuje podporządkowania ustanawianym poza nim dyrektywom. Trudno jest być autorytetem dla młodych, gdy się nie jest traktowanym jako autorytet nie tylko przez własne władze, ale i przez ogół społeczeństwa.

W literaturze znajdziemy niemało przykładów na to, jak wiele zależy od nauczycieli i jakie działania wpisują się w wizję szkoły efektywnej, przyjaznej uczniowi i dającej perspektywę dalszego rozwoju oraz znalezienia satysfakcjonującej pracy⁵⁷. Wśród znaczących czynników Gordon Dryden i Jeannette Vos wymieniają: budowanie poczucia własnej wartości oraz poczucia sprawstwa, stwarzanie właściwego nastroju i przyciąganie uwagi uczniów, samodzielne wyznaczanie celów i ich realizacja, znajomość własnych możliwości i talentów, zintegrowany i elastyczny program nauki, nauka zespołowa, praca poza szkołą, pragmatyzm rozumiany jako wykonywanie praktycznych czynności z wykorzystaniem posiadanej i zdobywanej na bieżąco wiedzy, bycie uczącym i nauczonym, częsty wybór metod opartych na myśleniu dedukcyjnym (od ogólnego planu do szczegółu), korzystanie z nowych technologii informatycznych⁵⁸.

Zdaniem Kena Robinsona klucz do efektywnego nauczania tkwi we właściwym podejściu do idei programu nauczania. Fundamentem autor czyni

⁵⁶ A. Klakówna, *Podmiotowość z deklaracji i w praktyce* [w:] *op. cit.* (*Sprawcy i/lub ofiary...*), s. 152.

⁵⁷ Por.: G. Dryden, J. Vos, *op. cit.*

⁵⁸ *Ibidem*. Por. także rozdział: *Dwanaście kroków wiodących ku zmianie państwowych systemów szkolnictwa*, s. 437-464.

zestaw kluczowych cech, które należy rozwijać. Są to: ciekawość, kreatywność, krytyka, komunikacja, współpraca, współczucie, wewnętrzny spokój i postawy obywatelskie⁵⁹. To one służą czterem nadrzędnym celom edukacji: gospodarczym, kulturowym, społecznym i osobistym. Najistotniejsze w omawianym stylu myślenia o edukacji wydaje się przekonanie, iż „konwencjonalna koncepcja podziału na przedmioty jest zbyt ograniczona, by mogła stanowić podstawę planowania programu nauczania dla szkół. [...] Jeśli chodzi o budowanie planu nauczania, znacznie bardziej odpowiada mi idea dyscyplin” – pisze Robinson⁶⁰. Alternatywą wydaje się być założenie następujące: „powszechny w szkołach podział na zajęcia naukowe i praktyczne jest chybiony i może mieć katastrofalne skutki. Marginalizuje on uczniów, których prawdziwe talenty i entuzjazm nakierowane są na zastosowanie wiedzy. Zaszczepianie tej dynamiki powinno się znajdować w centrum, a nie na obrzeżach programu nauczania”⁶¹. Podobnie rzecz całą ujmuje Margret Rasfeld. W jej rozumieniu szkoła przyszłości musi odpowiedzieć na pytania dotyczące kultury nauczania, która stawia na samodzielność, interdyscyplinarność i ciągłe czerpanie z życiowych doświadczeń. Nie ma w niej strachu, a jest wiara w możliwości ucznia, nie ma kostyczności i schematyzmu w planowaniu premiującym zachowawczość, a jest otwartość na skutki i wyniki podjętych prac⁶². Rozwiązania praktyczne odwołujące się do tych założeń pojawiają się w następstwie dostrzeżenia ograniczonych możliwości odgórnego reformowania edukacji i podjęcia wysiłku przemyślenia na nowo jej fundamentów⁶³. W ramach oddolnych inicjatyw wspomniane idee stają się podstawą działania także polskich szkół, w których zmiana się dokonuje, będąc inspiracją dla innych. Rzeczywista, a nie jedynie deklarowana, podmiotowość oraz podjęty przez wszystkie zainteresowane strony dialog tworzy tu dogodne warunki dla akceptowanej przez wszystkich zmiany⁶⁴.

Bardzo interesująco „na naszym gruncie” brzmią uwagi Zofii Agnieszki Kłakówny. W książce, której jest współautorką, pt. *Pakt dla szkoły...* przed-

⁵⁹ K. Robinson, *op. cit.*; omówienie: s. 172-178.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 179.

⁶¹ *Ibidem*, s. 184. Autor cytuje jeszcze następującą opinię prof. Alison Wolf: „To, żeby ludzie wyszli z klas i robili rzeczy z samej istoty różne, a więc takie, których nie można objąć programem nauczania, musi stać się oficjalną częścią programu szkół, jednym z zadań, które trzeba odhaczyć na liście” (s. 185).

⁶² M. Rasfeld, S. Breidenbach, *op. cit.*, s. 114 i n.

⁶³ Zob.: *Ibidem*.

⁶⁴ Budzaciaszkoła.pl. Zobacz też zamieszczony w tym samym numerze wywiad z B. Będzińską-Wosik, dyrektorem SP 81 w Łodzi.

stawia dwanaście założeń fundamentalnych⁶⁵. Wśród nich znajdujemy m.in. następujące:

- Edukacja szkolna powinna respektować podmiotowość uczącego się.
- Edukacja szkolna ma służyć rozbudzaniu, podtrzymaniu i rozwijaniu naturalnych potrzeb poznawczych uczącego się.
- Edukacja szkolna ma na celu wspieranie uczącego się w coraz lepszym rozumieniu siebie, świata i miejsca człowieka w świecie.
- Edukacja szkolna powinna służyć rozwijaniu samodzielności i kreatywności uczącego się, a także inspirować go do samokształcenia, otwartości na świat i samokształcenia.
- Edukacja szkolna winna mieć na względzie funkcjonalność, czyli zachowywać dostrzegalny i zrozumiały dla uczącego się związek z otaczającą rzeczywistością i praktyką życia codziennego oraz służyć ich rozumieniu⁶⁶.

Przytaczamy je celowo. Sama autorka w innych wypowiedziach⁶⁷ traktuje swój *Pakt...* oraz historię podjętych w Polsce reform oświatowych jako fiasko. Dla nas jest dowodem na organiczną żywotność pewnych idei w wielu miejscach świata i wielu środowiskach. Stanowi przykład trafności rozpoznania sytuacji kryzysowych oraz konieczności, którym prędzej czy później będziemy musieli dać posłuch.

Zakończenie

Zmiana, także w naszym przekonaniu, jest konieczna, jednakże doraźne zmienianie wybranych obszarów pracy szkoły może zniweczyć na nowo rozbudzone nadzieje i przynieść kolejne rozczarowanie. Szczególnie gdy projektowanie zmiany – powołajmy się na Roberta Kwaśnicę⁶⁸ – będzie się odbywać w oderwaniu od warunków, od których zależy możliwość jej urzeczywistnienia.

Zdaniem Kwaśnicy dzisiejsza szkoła, którą rządzi systemowa i biurokratyczna logika działania, pracuje tak, jak jest to „możliwe i konieczne dzięki jej strukturze i czego wymaga od niej system, którego jest częścią”⁶⁹. Nie jest zatem uzasadnione oczekiwanie „nowych, odpowiadających naszym czasom rezultatów” bez zmiany warunków, które je umożliwiają. W przeciwnym razie

⁶⁵ A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk 2011, s. 59-65

⁶⁶ *Ibidem*, s. 59.

⁶⁷ Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość*, Kraków 2014, s. 333, przypis 3.

⁶⁸ R. Kwaśnica, *op. cit.* (*Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego...*).

⁶⁹ *Ibidem*, s. 182.

reformatorzy musieliby „wykonać niewykonalne postulaty, ale w taki sposób, aby nie naruszać zasad dzisiejszej szkoły, które to wykonanie blokują”. W konsekwencji „tak zmieniać szkołę, żeby w jej istocie wszystko pozostało bez zmian”⁷⁰.

Rzeczywista zmiana musiałaby sięgnąć fundamentów, czyli zasad, według których szkoła działa. To, co aktualnie obserwujemy jest – w opinii Kwaśnicy – właśnie kryzysem zasad, nie zaś kryzysem wykonania. Jak zauważył w jednym z najnowszych wpisów na swoim blogu Witold Kołodziejczyk: „Myślenie o reformowaniu edukacji powinno odbywać się nie na poziomie „co zmieniać”, ale refleksji o istocie szkoły jako instytucji. Koncentrujemy się jedynie na objawach jej kryzysu, a nie szukamy zasad będących przyczyną powstania modelu dzisiejszej szkoły, nie odwołujemy się do zasad definiujących ją jako ideę”⁷¹. Nie są to bynajmniej głosy odosobnione. Wpisują się w nurt myślenia, który – pokazując źródła kryzysu instytucji nauczania – w praktyce przedstawia sposoby jego przezwyciężenia. Zmian nie da się uniknąć. Coraz dobitniej zdajemy sobie z tego sprawę i jednocześnie – obawiając się negatywnych skutków – konserwujemy coraz bardziej niewydolne i stare edukacyjne mechanizmy.

dr Dorota Szumna jest adiunktem na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

dr Mariusz Kalandyk jest polonistą, nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 195, 196, 198.

⁷¹ *Edukacja przyszłości*, Witold Kołodziejczyk. Dostęp: 29.04.2016. Dostępny online: <http://edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/2016/02/iluzja-zmian.html>