



# Jakość edukacji

## Różnorodne perspektywy

Pod redakcją  
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM



**Jakość edukacji**



# Jakość edukacji

## Różnorodne perspektywy

Pod redakcją  
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego

Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Recenzent

*dr hab. Leszek Korporowicz, prof. UJ*

Sekretarz redakcji

*Laura Rabiej*

Projekt okładki

*Jadwiga Burek*

Na okładce wykorzystano fotografie: © Monkey Business Images | Dreamstime.com; © Isabel Poulin | Dreamstime.com; © Monkey Business Images | Dreamstime.com; © Monkey Business Images Ltd | Dreamstime.com; © Lisa F. Young | Dreamstime.com; © Samrat35 | Dreamstime.com

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2012

All rights reserved

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadnej części niniejszego fragmentu nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody

ISBN 978-83-233-3296-1

Strona internetowa projektu: [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl)



[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 0506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

## Spis treści

Grzegorz Mazurkiewicz, Jakość edukacji: społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje .....	7
<b>Jakość edukacji: wartości, wizje, priorytety</b>	
Henryk Mizerek, Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc.....	13
Kathleen Lynch, Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości.....	29
William Gaudelli, Globalne wychowanie obywatelskie: nowe spojrzenie na lokalność .....	65
Joanna Kołodziejczyk, Iwona Strypan, Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji.....	80
Barbara Wójcik, Na czym budować zaufanie do edukacji?.....	94
Frank Crawford, Uczestnictwo w transformacji systemu edukacji .....	99
<b>Jakość edukacji: uczenie się i nauczanie</b>	
Anthony Townsend, Nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się” .....	113
Danuta Sterna, Jacek Strzemieczny, Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się .....	126
Katarzyna Pluta, Leszek Trzaska, Wyrównywanie szans edukacyjnych. Dlaczego należy tego oczekiwać od szkół?.....	140
Urszula Gralewska, Norbert Karaszewski, Laura Piotrowska, Katarzyna Salamon-Bobińska, Wartości i normy jako podstawa funkcjonowania szkolnych społeczności .....	159
Alicja Pacewicz, Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły.....	171
Piotr Sztompka, Normy społeczne i ich respektowanie .....	180
Jolanta Misztal, Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jako warunek jakościowego rozwoju ucznia, nauczyciela i szkoły.....	185
Marek Kaczmarzyk, Dorota Kopeć, Ewolucja biologiczna a procesy uczenia się i nauczania. Dydaktyka ewolucyjna.....	203
Małgorzata Skura, Michał Lisicki, Dziecko wobec jakości w edukacji – przedmiot czy podmiot edukacji? .....	215
<b>Jakość edukacji: współpraca i partnerstwo</b>	
Kathy Farber, William Armaline, Zespoły nauczycieli jako zasadniczy element demokratycznej szkoły .....	227
John M. Fischer, Jeff Taylor, Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji.....	235
Jan Stefan Wlazło, Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym .....	250

Tomasz Jurczyk, Jakub Kołodziejczyk, Elżbieta Komarnicka, Tadeusz Polański, Jadwiga Romaniuk, Jacek Staromłyński, Irena Wojtanowicz-Stadler, Proces edukacyjny i jego realizatorzy (czyli o współdziałaniu nauczycieli w zmieniającym się świecie) .....	263
Anthony MacFadyen, Poradnictwo zawodowe dla absolwentów angielskich gimnazjów. Rola i postawa pracowników szkół gimnazjalnych .....	273
Katarzyna Bieroń, Potencjał współpracy.....	288
Stanisław Bobula, Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co? .....	297
Roman Dorczak, Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym.....	311
<b>Jakość edukacji: system, polityka, organizacja</b>	
Hartmut Wenzel, Rozwój szkolnictwa i nowe kierownictwo .....	335
Jaap van Lakerveld, Kształcenie kontekstualne w zarządzaniu i nauczaniu w Europie. Jak zmienić szkołę w środowisko kształcenia dla nauczycieli.....	349
Danuta Elsner, Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania starych problemów .....	361
Aleksander Noworól, Jak czytać raport z ewaluacji zewnętrznej szkoły lub placówki oświatowej .....	374
Grzegorz Mazurkiewicz, Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora .....	389
O Autorach .....	400

## Jakość edukacji: społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje

Szkoła to jedna z najważniejszych instytucji społecznych. Stawia się przed nią trudne zadania i często poddaje krytyce wynikającej z rozczarowania albo efektami jej pracy, albo sposobem działania. Powszechna edukacja to główny mechanizm rozwoju w opinii wszystkich rządzących, a poprawa jej jakości jest priorytetem. Doświadczenie dowodzi jednak, że wiele inicjatyw mających na celu zwiększenie jakości edukacji nie przynosi oczekiwanych rezultatów, a zamiast tego – utrwała stan aktualny.

Dzisiejsze oczekiwania są większe niż do tej pory, a krytyka – silniejsza. Trudno się temu dziwić, ponieważ współczesny świat generuje nieznanne (co oczywiste) wcześniej problemy, które tworzą bardzo skomplikowany kontekst działania dla wszystkich instytucji edukacyjnych. Złożoność zadań, wysokie standardy jakości, chęć zapewnienia wszystkim dostępu do edukacji, gwałtowne zmiany, rozwój nauki i techniki zasadniczo wpływają na sytuację szkół (nawet wtedy, gdy pracujący w nich ludzie nie do końca zdają sobie z tego sprawę).

Najtrudniejsze w odpowiednim projektowaniu systemów edukacyjnych jest właśnie to, że często nie zdajemy sobie sprawy z tego, jak bardzo zmienia się świat, a jeśli już coś podejrzewamy, to nie potrafimy sobie wyobrazić kierunku, w jakim te zmiany prowadzą. Liczba dostępnych informacji podwaja się co roku. Wiele z nich bardzo szybko przestaje być aktualnych. To, czego studenci uczą się na pierwszym roku, może się okazać nieprzydatne już na ostatnim roku studiów. Świadomość nieustannej i nieprzewidywalnej zmiany powinna determinować nasze myślenie o świecie i edukacji. Nie możemy bazować na rozwiązaniach wypracowanych w przeszłości. Nie warto się nawet uczyć tych rozwiązań (chyba że w celu wykorzystania ich jako studium przypadku dla ćwiczenia umiejętności analizy czy rozwiązywania problemu). Konieczne jest natomiast przygotowanie do zmagania się z nieznanym, w czym mogą pomóc: stawianie pytań, rozwiązywanie problemów, analiza danych, interpretacja, komunikacja, współpraca w zespole, otwartość na odmienność, przestrzeganie pewnych zasad współdziałania, kreatywność i wiele innych tak zwanych miękkich umiejętności. Niezbędne jest posługiwanie się informacją, a nie informacja sama w sobie. Krytyczne myślenie i odpowiedzialne zaangażowanie to atrybuty obywateli współczesnego świata.



Najczęściej jednak propozycje zmian w oświacie koncentrują się na aspektach technicznych lub związanych z zarządzaniem dla podniesienia efektywności działań, obniżenia kosztów czy też przyspieszenia pewnych procesów. To nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Musimy poszukiwać innego rodzaju rozwiązań. Nadzieję daje nasza umiejętność uczenia się indywidualnego i organizacyjnego. Aby jednak uczenie się było przydatne i skuteczne, konieczne jest przeformułowanie zadań i sposobów działań instytucji edukacyjnych. Jednym z pierwszych działań dających szkołom szansę na poradzenie sobie ze stojącymi przed nimi i społeczeństwami wyzwaniem jest podjęcie próby uporządkowania „na nowo” priorytetów i celów szkoły, zarówno w zakresie treści (czyli tego, z czym są związane), jak i pod względem ich znaczenia dla procesu uczenia się (czyli podjęcie decyzji, które z nich są najważniejsze).

Konieczne jest wspieranie przekonania, że edukacja nie jest działalnością indywidualną, lecz stanowi przedsięwzięcie zbiorowe. Nie chodzi o to, aby jednostki otrzymywały od szkoły gwarancję sukcesu. To nie powinna być również inwestycja w przyszłość poszczególnych osób, dzięki której nauczą się one lepiej konkurować z innymi na rynku pracy i przez to zdobywać lepszą pozycję społeczną. Dbając o rozwój indywidualny, szkoła przede wszystkim powinna kształtować zdolność społeczeństw do budowania świata, w którym solidarnie tworzy się warunki dla rozwiązywania kolejnych zadań i dobrego życia dla wszystkich. Dlatego niektóre zadania, które są dziś dodatkowym „produktem” edukacji, jak na przykład umiejętność współpracy czy poczucie wspólnoty, muszą się stać jej centralnymi elementami.

Ważne jest, aby przestać się skupiać na przekazywaniu informacji o przeszłości, lecz zacząć budować zdolność do stawienia czoła przyszłości, transformacji otaczającego świata, tworzenia wiedzy w celu rozwiązywania przyszłych problemów. Musimy sobie poradzić, jako społeczeństwo, z pewnymi założeniami, które często hamują rozwój systemów edukacji. Dzisiaj dominująca filozofia jest związana z rozumieniem świata ukształtowanym przez epokę industrialną z jej dominującymi problemami w rodzaju konieczności ciągłego zwiększania ekonomicznego zysku czy myślenia o jak największej skali produkcji. Infrastruktura i architektura naszych szkół odzwierciedlają w pewnym stopniu myślenie o szkole jak o taśmie montażowej, a metody działania podlegają podobnej ocenie jak te w sferze produkcji czy biznesowej. Nie ma też presji zmiany ze strony rodziców przyzwyczajonych do znanego i akceptowanego układu „coś za coś”, w którym szkoły otrzymują wsparcie finansowe, a rodzice znaną ofertę gwarantującą w ich mniemaniu sukces dziecka. Niestety konieczne są zmiany, które nie zajądą bez powszechnej, publicznej debaty na temat oświaty, jej zadań i priorytetów.

Zaskakujące jest to, jak często zapomina się (albo nie widać tego w codziennej praktyce), że podstawowym zadaniem szkoły jest zapewnić, aby uczniowie się uczyli. Uczenie się uczniów (i wszystkich innych członków szkolnej społeczności) musi być podstawowym celem, dla którego realizacji funkcjonuje szkoła. Wszystkie procesy i działania prowadzone w szkole powinny być podporządkowane pytaniu: jak zapewnić, aby uczniowie się uczyli? Konieczne jest myślenie o tym, jakie two-

rzyć warunki, jakie podejmować działania, jak wykorzystać wyniki badań i profesjonalizm nauczycieli, aby motywować i inspirować uczniów do samodzielnej pracy, bo tylko w ten sposób może się pojawić autentyczny proces uczenia się.

W Polsce podjęto próbę zaproszenia szkół, placówek oświatowych i całego środowiska edukacyjnego do refleksji i pracy nad zagadnieniami, które dają szansę na stopniową zmianę sposobu pracy szkoły i dostosowania jej do niezwykle trudnych wyzwań i warunków współczesności. Rezultaty tej próby przedstawiono w zestawie wymagań państwa wobec szkół i placówek oświatowych. Ponieważ sytuacja szkół, a właściwie państw i społeczeństw, jest bardzo dynamiczna i wymaga ciągłego reagowania na zachodzące zmiany, ta lista wymagań<sup>1</sup> nie może być uznana za skończoną i niezmienną. Konieczna jest ciągła refleksja i dyskusja wszystkich zainteresowanych o tym, co dla uczniów jest najważniejsze i jak szkoła może to im zapewnić.

Tom, który trzymacie Państwo w rękach, zawiera zbiór tekstów przedstawiających różne ujęcia odpowiedzi na pytanie o to, co jest najważniejsze w szkole. Wszystkie wpisują się w pożądany model szkoły wyłaniający się z wymagań wobec szkół i placówek. Uczniowie uczą się przydatnych umiejętności, aktywnie współuczestnicząc w tworzeniu wiedzy i w samym procesie uczenia się. Zdają sobie sprawę z tego, co decyduje o sukcesie grup, i respektują ustalone zasady. Aby to się wydarzyło, osoby decydujące o działaniu szkoły muszą posiadać koncepcję pracy, która umożliwi sprawną współpracę i funkcjonowanie zgodnie z potrzebami środowiska. W takiej szkole decyzje podejmuje się, wykorzystując zebrane informacje na swój temat, a dyrektor wspiera wszystkich pracowników w tworzeniu warunków uczenia się wszystkich uczniów i uczennic.

Ponieważ autorami tekstów są zarówno obywatele polscy doskonale znający nasz system, jak i zagraniczni eksperci, których wiedza na ten temat jest w pewnym stopniu ograniczona, zdecydowaliśmy się na układ tekstów niekoniecznie odpowiadający układowi wymagań w załączniku do wspomnianego rozporządzenia (choć każdy tekst wpisuje się w jakieś wymaganie). W publikacji znajdziecie Państwo cztery działy:

- 1) „Wartości, wizje, priorytety”, w którym autorzy dzielą się swoją wizją priorytetów edukacyjnych oraz dyskursu koniecznego do ustalenia kierunku rozwoju;
- 2) „Uczenie się i nauczanie”, w którym autorzy przedstawiają wyniki badań i własne opinie na temat organizacji procesu uczenia się i pracy szkoły;
- 3) „Współpraca i partnerstwo”, w którym autorzy podkreślają znaczenie współpracy w procesie edukacyjnym i funkcjonowaniu szkoły, pokazując przykłady konkretnych rozwiązań;
- 4) „System, polityka, organizacja”, w którym autorzy, z różnych perspektyw, pokazują przydatność myślenia systemowego.

Wprowadzenie ewaluacji w sprawowanie nadzoru pedagogicznego i powstały w ten sposób system ewaluacji oświaty dają szansę na zmianę w myśleniu o jako-

---

<sup>1</sup> Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168 poz. 1324).

ści pracy szkoły. Ten system nie zastąpi systemu egzaminów zewnętrznych czy innych stosowanych do tej pory źródeł danych na temat szkoły. Umożliwi on natomiast wzbogacenie obrazu pojedynczych szkół i placówek, jak również informacji o szkołach i placówkach w regionach czy w całym kraju, o dane na temat procesów w nich zachodzących na podstawie opinii wszystkich grup związanych ze szkołą. Uruchamia proces dialogu, refleksji, zachęca do integracji informacji z różnych źródeł – przyczynia się do uczenia się organizacyjnego (jeśli nie zaburza się ewaluacji przez działania niestosowne w rodzaju manipulacji informacjami). W żadnym jednak wypadku system ewaluacji oświaty nie jest czymś w rodzaju „automatycznego pilota” zdolnego do prowadzenia szkoły, procesu edukacyjnego czy systemu oświatowego bez udziału ludzi. Konieczni są aktywni, przygotowani, profesjonalnie traktujący swe obowiązki pracownicy tego systemu. Tylko oni mogą wykorzystać mechanizmy i wyniki ewaluacji do poprawy instytucji, w których pracują. Nawet najlepszy raport z ewaluacji nie zmieni sytuacji w szkole, jeżeli nie będzie czytany i analizowany. Jeżeli na podstawie tych analiz nie powstaną pomysły, a następnie plany wprowadzenia ich w życie, ewaluacja nie przyniesie żadnych efektów.

Punktem wyjścia do ewaluacji efektów działań i samych działań, pomocnej w poprawianiu praktyki, musi być wcześniejszy plan działań. W wypadku ewaluacji oświaty cele działań są określone w wymaganiach państwa wobec szkół i placówek. Jeżeli szkoły i dyrektorzy oraz nauczyciele nie podejmą dosyć prostego działania polegającego na:

- 1) refleksji i próbie zrozumienia wymagań,
- 2) dostosowaniu ich do kontekstu szkoły, w której się pracuje i przygotowaniu adekwatnych celów,
- 3) zaplanowaniu sposobów ich realizacji oraz
- 4) działaniu dla ich realizacji,

to prowadzenie ewaluacji w takiej szkole w niczym nie pomoże. Aby sprawdzić, „jak dobrze radzimy sobie z rozwiązywaniem danego problemu”, musimy wcześniej podjąć próbę jego rozwiązania.

Mamy nadzieję, że zamieszczone w niniejszym tomie rozważania (różne w formie i podejściu) na temat poszczególnych zagadnień wiążących się z wymaganiami państwa wobec szkół i placówek pomogą Państwu w zorganizowaniu w Waszych społecznościach dyskusji i działań, które muszą się wydarzyć, zanim do Waszych drzwi zapukają wizytatorzy. Wtedy będziecie Państwo z niecierpliwością czekać na ich wizytę, bo przecież większość z nas pragnie znać odpowiedź na pytanie: jak mi idzie?

Jakość edukacji: wartości, wizje, priorytety



## Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc

Without discourse, there is no social reality,  
and without understanding discourse,  
we cannot understand our reality,  
our experience or ourselves.

N. Phillips, C. Hardy

W centrum wielu prowadzonych współcześnie debat mieści się problem edukacji<sup>1</sup>. Bez trudu można jednak zauważyć, że termin „jakość” jako kategoria analityczna wymaga szczególnego potraktowania. Wynika to z faktu, iż rzadko zadajemy sobie trud rozważenia, czym jakość jest w istocie. Na ogół milcząco przyjmuje się, że „i tak wszyscy wiedzą, czym jest jakość” i nie ma potrzeby głębszego namysłu na treściach, które jakość w sobie zawiera – lub mówiąc bardziej precyzyjnie – ukrywa. Jak słusznie zauważa A.I. Vroeijsenstijn: „jakość jest jak miłość. Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi. Jeśli jednak spróbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami”<sup>2</sup>.

Konsekwencje takiego stanu rzeczy byłyby zapewne mniej dotkliwe, gdyby namysł nad jakością miał jedynie akademicki charakter. Niestety tak nie jest. Debata nad jakością edukacji współcześnie odnosi się wprost do najbardziej żywotnych problemów praktyki edukacyjnej. Motywem wprowadzania zmian, na każdym ze szczebli systemu edukacji, jest deklarowana troska o poprawę jakości. Kłopot polega na tym, że jakość należy do tych kategorii, które skutecznie bronią się przed próbami zamknięcia jej w ramy jednej, niedającej się podważyć definicji czy koncepcji teoretycznej. Co więcej – zbytne zaufanie, jakim obdarza się modne w świecie koncepcje teoretyczne, nie przynosi oczekiwanych rezultatów<sup>3</sup>. Często są to skutki opłakane.

W tej sytuacji nietrudno dojść do przekonania, że do problematyki jakości trzeba podchodzić w sposób szczególny. Niezbędna jest tutaj, traktowana jako swoisty zabieg metodologiczny, postawa badawcza nacechowana przede wszystkim poko-

<sup>1</sup> Można to odnieść zarówno do jakości edukacji, jak i jakości debat o niej.

<sup>2</sup> Cyt. za: *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, red. M. Wójcicka, WEMA, Warszawa 2001, s. 42.

<sup>3</sup> Jako przykład mogą posłużyć próby wykorzystania koncepcji TQM Edwarda Deminga w budowaniu systemu zapewniania jakości w edukacji.

raż<sup>4</sup>. Zakładam również, że użyteczne dla potrzeb tego szkicu może się okazać potraktowanie jakości edukacji jako swoistego przykładu dyskursu milczącego.

## Dyskurs milczący – klucz czy wytrych?

Posługując się terminem „dyskurs” w debatach naukowych, miewamy niekiedy skłonność do używania go w znaczeniu potocznym. Prowadzi to do wielu nieporozumień. Jako przykład można przytoczyć tendencję do traktowania dyskursu „jako opowieści o czymś” lub toczonoego „sporu o coś”. Tymczasem, w ujęciu przedstawicieli poststrukturalizmu, a szczególnie głównego jego reprezentanta – Michaela Foucaulta, dyskursy są traktowane jako społecznie konstruowane wersje rzeczywistości społecznej, w ramach których – jak pisze Zbyszko Melosik – „idee, twierdzenia i praktyki oraz instytucje uzyskują swoje znaczenie i swoją «rzeczywistość»”<sup>5</sup>. Dyskursy dostarczają punktów odniesienia, na podstawie których można uznać daną wersję rzeczywistości za prawomocną, determinują sposoby jej badania oraz określają kryteria prawdy i fałszu. Nie oznacza to jednak, że dyskurs jest jedynie obrazem określonej, uznanej za prawomocną, wersji świata. Dyskursy są jednocześnie formą praktyki społecznej, **posiadają moc sprawczą**. Ten swoisty sposób istnienia dyskursów Foucault opisuje następująco: „Oczywiście dyskursy są zrobione ze znaków; wszelako ich działanie polega na czymś więcej niż na oznaczeniu tymi znakami rzeczy. Właśnie to więcej nie pozwala sprowadzić ich do *langue* i do *parole*. Właśnie to więcej należy ukazać i opisać”<sup>6</sup>. Potraktowanie dyskursu jako czegoś więcej niż komunikat językowy lub/i wypowiedź powoduje, iż staje się on swoistą **opowieścią czegoś**. Co więcej, odnosząc się do dyskursu, trzeba analizować go w związku z życiem społecznym, polityką, kulturą, ekonomią i tak dalej.

Jakie zatem nowe możliwości tworzy ujmowanie jakości edukacji w kategorii dyskursu? Spośród wielu z nich można wskazać następujące:

- 1) Odkrycie mechanizmów, w toku których konstruuje się, uznawane za prawomocne i ostateczne, wizje dobrej edukacji i dobrej szkoły.
- 2) Wskazanie na ideologiczne uwikłania kategorii „jakość edukacji” oraz konsekwencje, jakie niosą z sobą próby jej urynkowienia.
- 3) Bliższe, refleksyjne przyjrzenie się naturze fenomenu, jakim jest jakość – w tym szczególnie jakość edukacji.

Są mocne podstawy, by sądzić, że odwołanie się do dyskursu jako kategorii analitycznej, szczególnie w analizach jakości edukacji, jest owocne nie tylko w debacie akademickiej. Co więcej, potraktowanie dyskursu zgodnie z propozycją Foucaulta jako „czegoś więcej niż komunikat językowy” otwiera pole dla nowej, użytecznej

---

<sup>4</sup> Z niewielką domieszką przekory i pychy.

<sup>5</sup> Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1994, s. 11.

<sup>6</sup> M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, PIW, Warszawa 1977, s. 76.

kategorii, jaką jawi się dyskurs milczący. Dyskurs milczący<sup>7</sup> jest definiowany jako „ten, który «mówi» w inny sposób niż ten, który przyjęto w określonym czasie jako prawomocny. Milczy dlatego, że zestaw kategorii językowych, jakimi posługuje się nauka, jest na tyle ubogi, że uniemożliwia jego wybrzmienie”<sup>8</sup>.

Dyskurs milczący nie jest tożsamy z dyskursem nieobecnym. Jest on obecny, istnieje w ludzkim, codziennym doświadczeniu, tyle, że zdajemy się głusi na jego brzmienie. Nie słyszymy go<sup>9</sup>.

Z punktu widzenia celów, jakie stawiam sobie w niniejszym szkicu, warto zaryzykować próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jakie dyskursy jakości milczą?
- 2) W jaki sposób milczą?
- 3) Dlaczego milczą?
- 4) W jakim stopniu ich milczenie przeszkadza/sprzyja realizacji przedsięwzięcia, jakim jest Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły?

## Dyskursy, które „mówią”

Poszukując odpowiedzi na postawione wyżej pytania, warto na początek określić potencjalne miejsca, w których należałoby poszukiwać milczących dyskursów jakości edukacji. Zakładam, że są to przestrzenie pomiędzy dyskursami dominującymi, uznanymi za prawomocne, i z tej racji ich ranga jest wysoka, a „głos” w społecznym tworzeniu rzeczywistości – szczególnie donośny. Są to przestrzenie, które z jednej strony wyznacza ideologia neoliberalna promująca rynkowy dyskurs jakości, z drugiej zaś zdroworoządkowe podejście do jakości, które w praktyce edukacyjnej wyznacza swoiste „strategie przetrwania” nauczycieli z rezerwą podchodzących do proponowanych z zewnątrz zmian szkolnej rzeczywistości<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Kategoria milczącego dyskursu ma swoje filozoficzne źródła w pracach francuskiego poststrukturalisty Gillesa Deleuze’a (1925–1995). Ostatnio jest ona coraz częściej wykorzystywana w badaniach nad edukacją. Por. I. Semetsky, *Deleuze, Education and Becoming*, Sense Publisher, Rotterdam 2006; I. Semetsky, *Silent Discourse: The Language of Signs and „Becoming-Woman”*, „Substance” 2010, nr 39(1).

<sup>8</sup> Por. I. Semetsky, *Silent Discourse, op.cit.*, s. 17.

<sup>9</sup> Można by się doszukiwać pewnych analogii z kategorią ukrytego programu. Sądzę jednak, że obie kategorie różnią się między sobą w istotny sposób. Ukryte programy odnoszą się do niezamierzonych skutków funkcjonowania instytucji edukacyjnych, szczególnie tych, z których istnienia nie zdają sobie sprawy organizatorzy procesów edukacyjnych. Milczące dyskursy opisują „sposób istnienia” w codzienności ważnych idei czy wartości.

<sup>10</sup> W wielkim uproszczeniu można ten obszar nazwać przestrzenią między Demingiem a Szwejkiem. Z jednej strony mamy do czynienia z podejściem, w którym się zakłada, że jakość to coś, co zadowala, a nawet zachwyca klienta (William E. Deming) – z drugiej ze swoistą filozofią życiową bohatera powieści Jarosława Haska – Szwejka, który zwykł mawiać: „jak było tak było, ale nigdy tak nie było, żeby jakoś nie było”.



Dominującym dyskursem jakości w praktyce edukacyjnej jest wspólnie dyskurs rynkowy. Zgodnie z propozycją Williama E. Deminga, jakość w tym dyskursie „to ogół cech i charakterystyk produktu lub usługi, które dotyczą ich zdolności do zaspokajania wymagań lub zakładanych potrzeb”<sup>11</sup>. Warto podkreślić, że w tym ujęciu kryteriów czy też standardów jakości nie poszukuje się w „wewnętrznych” atrybutach produktu lub usługi, lecz lokuje się je zdecydowanie na zewnątrz – w oczekiwaniach i potrzebach klienta. Wskaźnikiem jakości ma być satysfakcja (a nawet zachwyty) klienta. Jakiego rodzaju konsekwencje dla myślenia o jakości edukacji niosą z sobą ogromne wpływy, jakie zdobył sobie neoliberalny dyskurs rynkowy? Ich lista jest długa. Poniżej wskażę niektóre z nich – w moim przekonaniu te szczególnej wagi.

Po pierwsze, dyskurs rynkowy upowszechnia przekonanie, że dla orzekania o jakości edukacji wystarcza w zupełności zestaw kategorii ściśle ekonomicznych. Kryteria jakości mają się mieścić w ramach triady: skuteczność – efektywność – użyteczność. Skuteczność nakazuje szacować jakość z punktu widzenia zakładanych i wymiernych celów. Efektywność nakazuje myśleć o jakości w kategoriach relacji efekty – koszty<sup>12</sup>. Użyteczność z kolei akcentuje przede wszystkim to, co w edukacji użyteczne.

Po drugie, w tym dyskursie edukacja przestaje być dobrem. Ma być traktowana jako towar. Neoliberalizm zdaje się głuchy na argumenty filozofii i teorii edukacji, w których podkreśla się, że pytanie o sens nauczania i uczenia się nie jest w najmniejszym stopniu pytaniem, na które istnieje gotowa odpowiedź. Przekonanie, że dostarczanie „usług” edukacyjnych, z których są zadowoleni „klienci”, jest podstawowym zadaniem systemu edukacji, jest jedynie jednym z bardzo wielu możliwych, niestety uproszczonym, rozwiązaniem tej kwestii.

Dramatem współczesnej szkoły jest fakt, że przygotowuje młodych ludzi do życia w świecie, którego dawno już nie ma. Dlatego trudno jest zwolnić pedagogów z obowiązku wzięcia na siebie obowiązku myślenia o sensie i wartości tego, co na co dzień czynią w pracy dydaktycznej i wychowawczej z młodzieżą z perspektywy nie tylko coraz to bardziej skomplikowanej i często wrogiej im teraźniejszości, ale – przede wszystkim – nieprzewidywalnej przyszłości. W praktyce oznacza to konieczność „oferowania” dóbr, na które „popyt” w danej chwili może się okazać niewielki.

Odnosi się do szczególnie do świata wartości moralnych. W czasach, kiedy przyzwyczajenie jest wypierane przez skuteczność, kiedy *homo sapiens* jest mniej ceniony niż *homo ludens*, „oferta edukacyjna” szkoły okazuje się często mało atrakcyjna i trudno liczyć na zadowolenie jej „klienta”. Nauczyciele traktowani jako „dostawcy usług edukacyjnych” z centralnej lub regionalnej „hurtowni” szczególnie dotkliwie

---

<sup>11</sup> W.E. Deming, *Out of the Crisis*, MIT, Boston 1986, s. 31.

<sup>12</sup> Również ekonomiści dają wyraz przekonaniu o zawodności rynku w myśleniu o edukacji. W stosunku do sfery usług społecznych proponuje się używanie kategorii quasi-ryнку. Por. P. Bielecki, *Quasi-rynek. Ekonomiczne uzasadnienie konkurowania w edukacji*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010, s. 391–442.

doświadczają wspomnianej wyżej niedogodności<sup>13</sup>. Jednocześnie ci nauczyciele, którym bliższa jest rola refleksyjnego praktyka niż wyspecjalizowanego technika szkolnej biurokracji<sup>14</sup>, nie mogą poszukiwać kryteriów jakości własnej pracy jedynie na zewnątrz – w pozytywnych stanach emocjonalnych swoich uczniów. Łatwo dochodzą oni do przekonania, że rację miał jednak Lawrence Stenhouse, pisząc przed wielu już laty, iż „nauczanie, jak wszystkie ambitne sztuki, jest odwagą stawiania czoła zadaniom, które z natury rzeczy są niewykonalne”<sup>15</sup>.

Nauczania nie można sprowadzić do serii wystandaryzowanych procedur, które łatwo monitorować i nadzorować. Nosi ono bardziej znamiona sztuki niż rzemiosła. Tym bardziej że sens współczesnej edukacji nie sprowadza się już do kwestii, jak nauczyć czegoś, co reglamentuje podstawa programowa. Problem leży w czymś znacznie trudniejszym – w nauczaniu tego, jak się uczyć. Jednocześnie trudno jest pominąć szerszy społeczny i kulturowy kontekst, w jakim pracuje współczesna szkoła. Zygmunt Bauman pisze o nim następująco:

Przygotowanie do życia – odwieczne i niezienne zadanie wszelkiej edukacji – musi oznaczać nade wszystko pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów; musi oznaczać pogłębianie tolerancji na odmienność i pragnienia poszanowania prawa do różnienia się; musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje; musi oznaczać kształtowanie umiejętności „zmiany ram działania” i przewyciężenie pokusy ucieczki od wolności<sup>16</sup>.

Po trzecie, dyskurs rynkowy stworzył okazję do agresywnego wkraczania języka ekonomii na teren edukacji. W praktyce zastąpił on język współczesnej humanistyki (w tym pedagogiki) jako narzędzie opisu i interpretacji tego, co się w szkole dzieje. Dyskurs edukacji w czasach współczesnych staje się coraz bardziej dyskursem rynku. Prawdę, Dobro, Piękno – triadę wartości, na której strażą ma stać szkoła, wypiera nowa trójca – Klient, Rynek, Usługa. Kluczowe kategorie pedagogiki zostały wyparte przez pojęcia czysto ekonomiczne. Procesy kształcenia, nauczania i wychowania zredukowano do procesów produkcji usług. Szkoły jako dostawcy usług edukacyjnych konkurują na wolnym rynku. Uczniów i rodziców zastąpili konsumenci (jeszcze do niedawna nazywani „klientami”). Metaforę szkoły jako „świątyni wiedzy” czy „kliniki kształcenia” miałyby zastąpić metafora „edumarketu”.

<sup>13</sup> W bardzo obrazowy sposób dylematy pracy współczesnych nauczycieli opisuje Adam Nocuń w artykule *Konfidenci, tapeciary, lanserzy* („Tygodnik Powszechny” 2008, nr 8). Autor, nauczyciel języka polskiego w jednej z krakowskich szkół średnich, opisuje własne doświadczenia jako przekraczanie kolejnych kręgów dantejskiego piekła.

<sup>14</sup> Szerzej na ten temat piszę w innym miejscu. Por. H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999, s. 43–67.

<sup>15</sup> L. Stenhouse, *Artistry and Teaching: The Teacher as the Focus of Research and Development*, [w:] *Alternative Perspectives on School Improvement*, Falmer, Lewes 1984, s. 98.

<sup>16</sup> Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk 2008, s. 169.

Trudno jest mieć coś przeciwko językowi ekonomii. Przeciwnie, można wręcz podziwiać, z jaką łatwością posługujemy się nim jako narzędziem w debatach nad stanem edukacji. Problem jednak tkwi w czymś zgoła innym. Język ten nie przystaje w najmniejszym stopniu do natury zjawisk, które staramy się opisać lub wyjaśnić za jego pomocą. Jak już wcześniej argumentowałem, nie da się, korzystając z języka ekonomii, wyjaśnić wszelkich dylematów i wyzwań, przed którymi stoi współczesna edukacja. Nie można też wyjaśnić natury procesów uczenia się i nauczania, rezygnując z kategorii pojęciowych ukształtowanych na terenie psychologii, pedagogiki, socjologii i filozofii.

Na koniec warto wspomnieć o negatywnych konsekwencjach dominacji dyskursu rynkowego jakości edukacji. Realizowaną misją szkoły epoki Hermesa<sup>17</sup> coraz częściej staje się przygotowywanie uczniów do udziału w powszechnym „wyścigu szczurów”. Rzeczą nauczycieli jest skuteczne poddawanie swoich podopiecznych „edukacyjnemu dopingowi”. Dlatego lepiej jest, w tym dyskursie, potraktować szkołę jako „kurs przygotowawczy” do podjęcia nauki w szkole wyższego szczebla, niż zadbać o rozwój każdego z uczniów na miarę jego możliwości.

## Dyskursy, które „mówią”..., milcząc

Jednym z zamierzeń, jakie postawiłem sobie w niniejszym szkicu, jest identyfikacja tych dyskursów jakości edukacji, które „milczą” w praktyce, jak również ustalenie sposobu, powodów oraz konsekwencji ich milczenia. Zdaję sobie sprawę, iż jest to zadanie ambitne. Trudno jest, w sytuacji raczkujących nie tylko w Polsce badań empirycznych wykorzystujących metody analizy dyskursu<sup>18</sup>, o sformułowanie niebudzącej wątpliwości diagnozy. Niemniej, jak sądzę, warto takie ryzyko podjąć, mając nadzieję, że zachęci to również pedagogów do podejmowania empirycznych badań dyskursów jakości edukacji.

Przystępując do analizy fenomenu jakości, warto pamiętać celną uwagę Anny Krajewskiej, która, przywołując słowa Roberta Pirsiga, pisze: „Jakość [...] wiesz, co

---

<sup>17</sup> Terminu tego używa Bernie Neville, autor znakomitego eseju *Edukacja w „epoce Hermesa”*, por. *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danielewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

<sup>18</sup> W Polsce coraz bardziej popularna, także w edukacji, staje się krytyczna analiza dyskursu (KAD) – głównie za sprawą znanej pracy zbiorowej – por. *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008. Trzeba jednak pamiętać, że KAD nie jest jedyną metodą badań dyskursu. Obok niej, szczególnie w badaniach nad organizacjami, stosuje się podejście konstruktywistyczne. Por. N. Phillips, C. Hardy, *Discourse Analysis. Investigating Processes of Social Construction*, Qualitative Research Methods Series 50, Sage, Thousand Oaks, CA 2002; Paletę wszelkich możliwych podejść w badaniach dyskursów prezentuje tekst Penny Powers, por. P. Powers, *The Philosophical Foundations of Foucaultian Discourse Analysis*. „Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines” 2007 nr 1(2), s. 18–34.

to jest, a jednocześnie nie wiesz<sup>19</sup>. Myśl ta nawiązuje do filozoficznego ujmowania jakości, w którym podkreśla się, iż traktuje się ją jako „właściwość określającą naturę przedmiotu, termin używany wówczas, kiedy natura przedmiotu nie może być określona precyzyjnie, lecz jedynie uchwycona w sposób ogólny, za pomocą intuicji”<sup>20</sup>. W takiej sytuacji trudno się dziwić, że kategoria ta skutecznie wymyka się próbom zamknięcia w ramy jednej, niepodlegającej wątpliwości racjonalności – a już szczególnie racjonalności technicznej<sup>21</sup>. W tej sytuacji, zamiast jednej, zarazem „jedynie słusznej”, koncepcji istnieje w teorii i w praktyce wiele równoprawnych, aczkolwiek różnorodnych podejść do jakości. Jakość bywa:

- traktowana jako **doskonałość**,
- opisywana w kontekście **wyników kształcenia**,
- opisywana na podstawie **wyników audytu – przeglądu** (kontroli, wizytacji),
- analizowana w aspekcie **misji**,
- traktowana jako **kultura**,
- opisywana jako **transformacja**<sup>22</sup>.

Jakość ujmowana w kategoriach doskonałości jest dyskursem nawiązującym do klasycznego, obecnego już w filozofii starożytnej Grecji, sposobu jej traktowania. Jej istotą jest procesualność. W praktyce ten dyskurs jakości oznacza stały, niekończący się proces aktualizacji lub urzeczywistniania wartości uznanych za autoteliczne. Jakość nie jest tutaj czymś danym, lecz czymś zadaniem. Łatwo zauważyć, że dyskurs ten stoi w jawnej opozycji do dominującego dyskursu rynkowego. Kryteria, na podstawie których orzeka się o jakości, nie są zlokalizowane „na zewnątrz”, nie doszukuje się ich w pozytywnych stanach emocjonalnych uczniów, w oczekiwaniach licznych aktorów edukacyjnej sceny. Uporczywie natomiast poszukujemy odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób tworzyć warunki, w których uczniowie mają równe szanse na autentyczne uczenie się. Dyskurs ten, który w Polsce ma jak dotąd postać dyskursu milczącego, jest w wielu krajach podstawowym dyskursem praktyki edukacyjnej<sup>23</sup>.

Orzekanie o jakości na podstawie badania i interpretacji wyników kształcenia wymaga rzetelnych i trafnych danych pochodzących zewnętrznych oraz wewnętrznych badań wyników kształcenia. W Polsce system ten funkcjonuje z powodzeniem od kilkunastu lat – jego filarem jest Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) oraz okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE). Należy jednak pamiętać, że badania tego typu odnoszą się jedynie do rezultatów działalności dydaktycznej szkoły. Inne,

<sup>19</sup> A. Krajewska, *Jakość kształcenia akademickiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 189.

<sup>20</sup> D. Julia, *Słownik filozofii*, Książnica, Katowice 1992, s. 149.

<sup>21</sup> Racjonalność techniczną Donald Schon przeciwstawia refleksji-w-działaniu. Por. D. Schon, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983.

<sup>22</sup> Por. A. Krajewska, *op.cit.*, s. 193–194.

<sup>23</sup> Jako przykład można przytoczyć Szkocję. Od kilku lat obowiązuje tam z powodzeniem system, w którym jakość została określona jako droga do doskonałości (*the Journey to Excellence*), por. <http://www.journeytoexcellence.org.uk/about/index.asp>.

ważne dla orzekania o jakości aspekty, na przykład efekty działalności wychowawczej, są pomijane. Nie jest możliwe również w tym systemie zebranie informacji na temat jakości procesów nauczania i uczenia się.

Jakość opisywana na podstawie audytu, przeglądu, kontroli czy wizytacji jest dobrze znaną praktyką w edukacji. Dyskurs ten, w swojej klasycznej postaci, stoi w opozycji do dominującego dyskursu rynkowego<sup>24</sup>. Zakłada się tutaj, że o jakości pracy instytucji edukacyjnych mają orzekać nie „klienci szkoły”, ale posiadający wiedzę ekspercką, niezależni fachowcy. Na podstawie ich badań przyznaje się certyfikaty jakości lub udziela akredytacji.

Interesującym, aczkolwiek milczącym w naszych warunkach, dyskursem jest jakość analizowana w aspekcie misji. Zakłada się tutaj, że każda instytucja edukacyjna ma własną, uwzględniającą jej specyfikę oraz kontekst, w jakim funkcjonuje, misję. Kryteria oceny jakości jej pracy formułuje się, biorąc ją pod uwagę. Wysoka jakość sprowadza się do zgodności działań z celami zawartymi i wartościami zapisanymi w misji. Jak łatwo zauważyć, kryteria jakości nie są zlokalizowane „na zewnątrz”. Nie są to oczekiwania „klientów” ani też standardy ekspertów, lecz profesjonalne standardy, mam wrażenie „zapomnianego podmiotu” edukacji, jakim są nauczyciele.

W podobny, milczący sposób istnieje w naszych warunkach dyskurs jakości traktowanej jako kultura. Zmusza on aktorów edukacyjnej sceny do przyjrzenia się wartościom „organizującym” codzienne życie instytucji edukacyjnej – temu wszystkiemu, co tworzy jej społeczny klimat i nadaje kształt relacjom międzyludzkim. Kryteriami służącymi do orzekania o jakości są tutaj takie wartości, jak na przykład: kooperacja, szacunek i zaufanie, dialog, pozytywne motywacje do pracy, wysokie standardy profesjonalne i etyczne<sup>25</sup>.

Dyskurs jakości traktowanej jako transformacja koncentruje się na procesach zmian zachodzących w świadomości uczniów w trakcie pobytu w szkole. Zmiany te mogą się odnosić do sfery wiedzy i umiejętności<sup>26</sup>, ale także postaw i świata wartości. Kryterium orzekania o jakości nie są tutaj zewnętrzne standardy, lecz często matematyczna różnica między stanem początkowym a końcowym.

Przedstawiona wyżej, z konieczności w bardzo szkicowy sposób, analiza prowadzi do dwojakiego rodzaju wniosków. Po pierwsze, istnieją w naszej rzeczywistości dwa konkurujące z sobą dyskursy „głośne”. Pierwszym z nich jest dyskurs „rynkowy” – czerpiący swoją siłę z ideologii edukacyjnej neoliberalizmu, który nakazuje umieszczać kryteria jakości „na zewnątrz”, w oczekiwaniach i potrzebach „klientów” systemu. Konkuruje on skutecznie z tradycyjnym, aczkolwiek będącym w wyraźniej defensywie, dyskursem, który kryteriów jakości poszukuje w trakto-

---

<sup>24</sup> Odnoszę jednak wrażenie, że często mu ulega.

<sup>25</sup> Interesującą próbę analizy kultury organizacyjnej polskich szkół na podstawie danych empirycznych podjął ostatnio Roman Dorczak. Por. R. Dorczak, *Reforma systemu nadzoru pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 255–277.

<sup>26</sup> Ciekawą próbą badania tego typu zmian jest na przykład EWD.

wanych jako obiektywne i rzetelne eksperckich diagnozach fachowców. Przykładem tych dyskursów jest jakość opisywana w kontekście **wyników kształcenia** oraz na podstawie **wyników audytu – przeglądu**. Dyskursy milczące (jakość analizowana w aspekcie misji jako kultura oraz transformacja) to te, dające prawo orzekania o jakości tym, którzy na co dzień podejmują się trudu stawiania czoła zadaniom które, jak wcześniej pisałem, z natury rzeczy są niewykonalne. Są nimi profesjonalni nauczyciele.

Po drugie, szkodliwa jest dominacja tylko jednego dyskursu jakości. Uporczywe poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „kto ma rację?” jest pozbawione większego sensu. Warto zadbać o to, by przywołane wcześniej dyskursy mogły istnieć obok siebie traktowane jako równoprawne. Wymaga do jednak upełnomocnienia i uobecnienia dyskursów dotąd milczących w praktyce edukacyjnej. A jest ich pewnie więcej niż te, których listę wcześniej zamieściłem. Dokładne opisanie sposobu ich istnienia i milczenia wymaga jednak systematycznych badań z zastosowaniem różnorodnych strategii i metod rozwijającego się dzisiaj bardzo dynamicznego nurtu, jakim jest analiza dyskursu.

## Pytania ważne dla praktyki

Świadomość istnienia obok siebie – a nie przeciw sobie – wielu różnorodnych dyskursów jakości edukacji skłania do sformułowania szeregu pytań o jakość, które mogą być ważne z punktu widzenia praktyki. Wydaje się, że każdy z dyskursów sugeruje wybór innej strategii działań. Jakość rozumiana jako doskonałość upoważnia do sformułowania pytania o to, w jaki sposób dążyć do realizacji wartości, które najpełniej w przekonaniu aktorów sceny edukacyjnej oddają istotę, zadania, wyzwania oraz funkcje edukacji. Wbrew pozorom nie jest to jedynie problem filozofii wychowania. Przeciwnie – jest to jeden z palących, nadal oczekujących na rozwiązanie problemów praktyki. Trzeba zatem zadać sobie pytanie, jakie atrybuty należy przypisać poszczególnym obszarom działalności szkoły oraz w jaki sposób i kto miałby je definiować? Istniejące w tym zakresie doświadczenia są dobrze opisane w literaturze przedmiotu<sup>27</sup>. W dyskursie jakości traktowanej jako doskonałość wyróżniono pięć obszarów:

- uczenie się i nauczanie,
- wizja i przywództwo,
- partnerstwo,
- ludzie,
- kultura i etos<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Por. J. MacBeath, *Schools Must Speak for Themselves. The Case for Self-evaluation*, Routledge, London–New York 1999; P. Dallin, H. Rolff, *Changing the School Culture*, Cassell, London 1993.

<sup>28</sup> Jest to przykład z powodzeniem funkcjonującego w praktyce systemu. Bogate materiały na ten temat można odnaleźć na stronie: <http://www.journeytoexcellence.org.uk/about/index.asp>

W każdym z nich, przyjmując, że droga rozwoju szkoły jest drogą od szkoły dobrej do szkoły doskonałej, zdefiniowano szereg wartości stanowiących rodzaj punktu odniesienia w zbiorowej refleksji nad atrybutami każdego z pięciu wyżej wymienionych obszarów. W uznawanym wspólnie za kluczowy obszarze nauczania i uczenia się przyjęto, że takimi atrybutami są między innymi:

- traktowanie uczenia się jako procesu indywidualnego rozwoju każdego z uczniów,
- promocja aktywnego uczenia się,
- uwzględnianie indywidualnych potrzeb i właściwości uczenia się każdego z uczniów,
- dokumentowanie osiągnięć uczniów i refleksja nad nimi,
- komunikowanie wyników nauczania.

Warto podkreślić, że nie traktuje się wspomnianych atrybutów jako rodzaju gorsetu czy zamkniętego systemu, poza który nie można wychodzić. Zestaw ten jest otwarty w tym sensie, że reaguje na dynamiczne zmiany zachodzące w świecie oraz czerpie ze współczesnej wiedzy i doświadczeń na temat sztuki nauczania.

W myśleniu o jakości uprawnione są także pytania generowane w ramach także innych, niż doskonałość, dyskursów<sup>29</sup>. Przykładem może być następujący problem: Jak jakość ustalać? Kto, w ramach jakich instytucji i procedur oraz za pomocą jakich narzędzi miałby to czynić? Paleta możliwych rozwiązań w tym zakresie jest ogromna. Ciągłe jednak przedmiotem sporu jest podstawowy problem metodologiczny: W jakiej mierze owe ustalenia są trafne i rzetelne? Do jakiego stopnia dane pochodzące z diagnoz, badań, raportów, międzynarodowych porównań, inspekcji rzeczywiście odnoszą się do jakości? Czy rzeczywiście są w stanie oddać jej naturę? Do jakiego stopnia animują refleksję, profesjonalny namysł oraz motywują do podjęcia działań na rzecz zmiany oblicza szkolnej rzeczywistości?

## Dyskursy jakości edukacji a Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły

Obrady Konferencji „Jakość edukacji – jakość ewaluacji” stanowią rodzaj lustra, w którym Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły może się zobaczyć. Ładunek intelektualny wygłoszonych tutaj tekstów oraz klimat intelektualny i emocjonalny toczonych w trakcie obrad oraz w kuluarach dyskusji skłania wielu, w tym piszącego te słowa, do namysłu nad przeszkodami, które trzeba będzie pokonać, realizując jego cele. Lista wspomnianych wyzwań jest zapewne długa. Tutaj koncentruję się na tych, które wiążą się bezpośrednio z problematyką jakości.

---

<sup>29</sup> Wspomniane pytania o jakość mogą mieć następującą postać: Zapewniać? Ustalać? Podnosić? Mierzyć? Opisywać?

Pierwsza uwaga to taka, że program staje się projektem znacznie wykraczającym poza cele, które sugeruje jego nazwa. Wzmocnienie efektywności nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły jest punktem wyjścia w szerszym projekcie cywilizacyjnym<sup>30</sup>. Istotą tego projektu jest zamiar zainicjowania głębokiej zmiany w sposobie myślenia o jakości edukacji w Polsce. Jest to w moim przekonaniu główny walor programu, ale i ogromne wyzwanie. Nadzór pedagogiczny, szczególnie ten tradycyjny, w swojej filozofii działania wpisuje się w rolę „wyroczni” i „strażnika zasad”. Jego działanie jest częścią dyskursu jakości określanego wcześniej w niniejszym szkicu jako jej opis (lub ustalanie) na podstawie audytu, przeglądu, inspekcji czy wizytacji. Tymczasem program proponuje redefinicję kategorii „wzmocnienie efektywności”. Mamy tutaj do czynienia z odejściem od efektywności rozumianej w duchu „więcej – lepiej – taniej” w stronę radykalnej zmiany misji i roli nadzoru. Stało się to głównie za sprawą wprowadzenia ewaluacji (obok kontroli i wspomaganie) jako jednej z podstawowych form jego sprawowania. Ewaluacja, jeśli tylko uda się uporać z kłętą jej biurokratycznej odmiany, nie tylko radykalnie zmienia rolę wizytatora, ale także otwiera przestrzeń na inne, nie tylko ten najgłośniejszy i mający status obowiązującego i jedynie słusznego, dyskursy jakości. Jest w stanie sięgnąć również i po te, które mieszczą się na liście dyskursów „milczących”.

Swoistym posagiem, który wnosi do nadzoru ewaluacja, są cenione i wykorzystywane w praktyce w wielu krajach walory demokratycznej ewaluacji czwartej generacji<sup>31</sup>. Potraktowane poważnie mogą spowodować, że prowadzący ewaluację zrozumieją, iż ich rola w najmniejszym stopniu nie polega na uznawaniu się za „wiedzącego lepiej” niezależnego eksperta ani za sędziego pilnującego ustalonych „reguł gry”. Nowa rola ewaluatora sprowadza się do roli edukatora – nowoczesnie pojmowanego nauczyciela dorosłych. Miarą sukcesu w jego pracy jest to, czego się dowiedzą o sobie i nauczą odbiorcy owoców jego pracy. Ewaluator jest jednocześnie medium w procesie komunikowania się różnych grup zainteresowanych jakością pracy badanych instytucji. Przedstawia w raportach różne, często sprzeczne, punkty widzenia odzwierciedlające potrzeby i oczekiwania wielu aktorów edukacyjnej sceny – między innymi uczniów, ich rodziców, samorządu, środowiska lokalnego. Sam unika jak ognia eksponowania własnego punktu widzenia i wartościowania świata oraz opiera się pokusie sądenia, kto ma rację. W moim przekonaniu w ten sposób możliwe jest doprowadzenie do sytuacji, w której konkurujące między sobą, pozostające w konflikcie różne dyskursy jakości pozwolą odkryć pełnię i nadać znaczenie i sens uczeniu się i nauczaniu, w którym jest – odwołując się do tytu-

<sup>30</sup> Por. G. Mazurkiewicz, *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 15–34.

<sup>31</sup> Por. L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 29–40; L. Korporowicz, *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 35–54.



łu raportu Jacques'a Delorsa – ukryty skarb<sup>32</sup>. Przy okazji warto również pamiętać o słowach Delorsa, które bardzo trafnie oddają naturę edukacji.

Edukacja, podobnie jak społeczeństwo, pełna jest sprzeczności i paradoksów. Istnieje, by łączyć rozbieżne cele i trendy, by zadbać o ciągłość i o zmianę, by zachęcać jednocześnie do konformizmu i innowacji. Ponadto, jak wiele innych przedsięwzięć człowieka, praktyka edukacyjna jest mieszkanką dalekosiężnych wizji z pilnymi, domagającymi się rozwiązania problemami codzienności<sup>33</sup>.

Kolejnym, ogromnym wyzwaniem, przed którym stanął program, jest zaprojektowanie i wdrożenie relacji między ewaluacją zewnętrzną a autoewaluacją. Rozstrzygnięcie tej kwestii wymaga jednocześnie głębokiego namysłu i towarzyszących mu decyzji i działań. Obserwując to, co się dzieje w praktyce, trudno powstrzymać się od konstatacji, iż mamy do czynienia z traktowaniem autoewaluacji jako miniaturki ewaluacji zewnętrznej. Dzieje się tak wtedy, kiedy jako przedmioty autoewaluacji zespoły nauczycielskie wybierają tylko te, które przewidują wymagania; kiedy w trakcie autoewaluacji imituje się procedury ewaluacji zewnętrznej; kiedy w raporcie, analogicznie jak w ewaluacji zewnętrznej, określa się poziomy spełniania wymagań. Kłopot nie polega na tym, że bardzo źle to świadczy o opanowaniu sztuki prowadzenia badania ewaluacyjnego, że ewaluacje tego typu są często pustą intelektualnie procedurą i powodują, że trudno na ich podstawie dowiedzieć się czegoś, co wcześniej nie było wiadome – czegoś takiego, co zainicjuje działania prorozwojowe i dostarczy wewnętrznej, autotelicznej motywacji wyruszenia w drogę „od szkoły dobrej do szkoły doskonałej”. W kontekście analizowanego w czasie konferencji pytania o związek ewaluacji z jakością problem jest znacznie bardziej poważny. Pisałem wcześniej, że przykładem milczących dyskursów jakości, szczególnie w Polsce, jest jakość traktowana jako misja, jako kultura i jako transformacja<sup>34</sup>. Autoewaluacja jest znakomitym miejscem, gdzie, z pożytkiem dla ucznia i nauczyciela, a w dalszej perspektywie także dla rozwoju społecznego, dyskursy te mogą wybrzmieć pełnym głosem<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> *Learning: The Treasure Within*, red. J. Delors, UNESCO Publishing, Paris 1998.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> Dane o jakości analizowanej w aspekcie misji dają szansę do przyjrzenia się pytaniom o wartość i aksjologiczny sens codziennego trudu nauczycieli i uczniów w konkretnej szkole; jakość jako kultura pozwala określić klimat społeczny szkoły, relacje międzyludzkie, rozwój organizacyjny i tym podobne, jakość jako transformacja pozwala wejrzeć w procesy uczenia się i nauczania. W ten sposób tworzy się szansę na bardziej świadome, odpowiedzialne uczenie się uczniów oraz profesjonalny rozwój nauczycieli. W Polsce z powodzeniem taką próbę podjęli Sławomir Krzychała i Beata Zamorska. Por. S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, DWSE, Wrocław 2008.

<sup>35</sup> Silnych argumentów na rzecz takiej tezy dostarczają między innymi Jaap van Lakerveld (por. J. van Lakerveld, *Dialog i rozwój w ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010) oraz Trevor Davis (por. T. Davis, *Szkoły jako środowiska rozwoju i kreatywności*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

Pozostaje jednak problem zagospodarowania wspomnianej relacji w praktyce. W istocie mamy do wyboru dwa rozwiązania. Pierwsze, sugerowane między innymi przez Johna MacBeatha i Archie McGlynn<sup>36</sup>, zaleca potraktowanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej jak dwu połówek jabłka. W tym ujęciu ewaluacja zewnętrzna i autoewaluacja różnią się co do szczegółowych celów. Łączą je natomiast wspólne kryteria i wskaźniki oraz podobne narzędzia. Dane z ewaluacji zewnętrznej i autoewaluacji mają służyć syntezie. Jak piszą wspomniani wyżej autorzy:

korzystając z wszystkich dostępnych informacji, odwołując się do zróżnicowanych sposobów i kryteriów wartościowania, używając wielu metod zbierania danych oraz uwzględniając zróżnicowane perspektywy „interesariuszy” (*stakeholders*), dochodzimy do syntezy, której podstawą jest rozważenie wszelkich okoliczności i kontekstów. Jest to najlepszy, najbardziej uczciwy, najbardziej przemyślany osąd, jaki jesteśmy w stanie sformułować w danych okolicznościach<sup>37</sup>.

Jednak żeby tak się stało, trzeba w praktyce „pielęgnować różnice” w obu systemach oraz, także poprzez rozwiązania prawne, zapewnić im autonomię. Prowadzenie gry w „czyje na wierzchu” może skutkować skarleniem z takim trudem budowanego systemu.

Drugie rozwiązanie to, praktykowane szczególnie w krajach skandynawskich, przyznanie prymatu autoewaluacji. Dobrze zaprojektowana, profesjonalnie i uczciwie prowadzona autoewaluacja stanowi rodzaj fundamentu, na którym buduje się system nadzoru pedagogicznego i inspekcji szkolnej<sup>38</sup>. Walorem tego rozwiązania jest fakt, że pozwala ono na zmianę akcentów w prowadzonych ewaluacjach w edukacji. Przesuwa akcenty z płaszczyzny odpowiedzialności/rozliczalności/transparencyjności (*accountability*) (i związanych z nią dyskursów jakości) na rzecz płaszczyzny poznawczej i rozwojowej<sup>39</sup>.

Na obradach konferencji akcentowano również, kluczowy dla projektu, problem wymagań państwa wobec szkół i placówek. Pracę nad nimi można potraktować jako kolejne wyznaczenie programu. Wymagania są nasycone wartościami. Istnieje jednak kilka problemów, z którymi przyjdzie się zmierzyć.

Pierwszy z nich ma charakter metodologiczny. Można zapytać: W jakim stopniu wymagania uwzględniają interesy, oczekiwania i potrzeby innych niż państwo aktorów sceny edukacyjnej? W jaki sposób wybrzmiewa w nich głos dziecka, rodziców, społeczności lokalnej, pracodawców, samorządów i całej rzeszy podatników? Jak bardzo sugerowany w nich obraz „dobrej szkoły” wychodzi naprzeciw wyzwaniom coraz to bardziej komplikującego się współczesnego świata i nieprzewidywalnej

<sup>36</sup> Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation: What's In It for Schools?*, Routledge, London–New York 2002.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 24

<sup>38</sup> Na podstawie takich założeń funkcjonuje wcześniej przywoływany system inspekcji szkolnej w Szkocji.

<sup>39</sup> Kwestie te rozwijam w innym miejscu. Por. H. Mizerek, *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 51–53.

przyszłości? W jakim stopniu wybrzmiały w nich echa idei zawartych między innymi z raportu Jacques'a Delorsa<sup>40</sup> i w innych, nowszych opracowaniach i raportach międzynarodowych<sup>41</sup>? Pozytywna odpowiedź na te pytania oznaczałaby, iż został spełniony warunek każdej profesjonalnej ewaluacji, który nakazuje identyfikację listy podmiotów zainteresowanych jej wynikami (*stakeholders*) oraz respektowanie ich kryteriów wartościowania rzeczywistości społecznej.

Drugi problem dotyczy języka wymagań. Warto stale pytać, w jakim stopniu ich język jest narzędziem komunikowania się zainteresowanych podmiotów. Jakie znaczenie i sens przypisują ich adresaci takim kategoriom, jak współdziałanie, procesy edukacyjne, równość szans? Problem tkwi w tym, jak dalece przedstawiane w wymaganiach kwestie aksjologiczne oraz merytoryczne (szczególnie te z zakresu sztuki nauczania) da się wyrazić w języku potocznym, w którym, co oczywiste, znaczenia słów ulegają rozmyciu, a ich treści trącą banałem?<sup>42</sup>

Kłopot trzeci można sprowadzić do pytania: W jakiej mierze znane są wymagania wśród rzeszy nauczycieli i pracowników placówek systemu edukacji?

Rozważenia i głębokiego namysłu wymaga także kwestia konieczności ustalania poziomów spełniania wymagań państwa przez poddawane ewaluacji szkoły i placówki. Trzeba ponownie stawić czoła odpowiedziom na wiele pytań. Czy wyniki ewaluacji zewnętrznej można traktować jako obiektywny obraz tego, co się dzieje w badanej szkole czy placówce? Czy rzeczywiście jest tak, że ewaluacja jest głównym instrumentem oceny jakości pracy szkół i placówek? Jakiego rodzaju dyskursy jakości legitymizuje?

Na większość z tych pytań zapewne nie ma jeszcze gotowej, niebudzącej wątpliwości odpowiedzi. Trzeba jednak stale takie pytania – i szereg podobnych – stawiać. Mamy bowiem do czynienia z dwiema kategoriami, które skutecznie opierają się wszelkim próbom racjonalnego ich okiełznania<sup>43</sup>. Tymi kategoriami są – z jednej strony – edukacja z całym jej bagażem sprzeczności i paradoksalną naturą; z drugiej – jakość, której, jak dotąd, nie udało się zamknąć w ramy jednej, niebudzą-

<sup>40</sup> Jacques Delorse wspomina w raporcie o konieczności respektowania istnienia w edukacji naturalnych „napięć”: napięcia między tym, co globalne, i tym, co lokalne, napięcia między tym, co uniwersalne, i indywidualne, napięcia między tradycją i nowoczesnością, napięcia między tym, co jest dalekowzroczną, dalekosiężną wizją i problemami wymagającymi natychmiastowego rozwiązania, napięcia między potrzebą konkurowania i polityką równych szans; napięcia między niewyobrażalnym przyrostem wiedzy a możliwością człowieka jej asymilacji; napięcia między tym, co duchowe, i tym, co materialne (por. L. Delorse, *Education: The necessary Utopia*, [w:] *Learning: The Treasure Within*, red. L. Delorse, UNESCO Publishing, Paris 1998, s. 11–16).

<sup>41</sup> Por. *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, red. H. Dumont, D. Instance, F. Benavides, OECD, Paris 2010.

<sup>42</sup> Doświadczenie uczy, że nauczyciele, jako jedna z niewielu grup zawodowych, posługują się na co dzień w pracy językiem potocznym. Rzadko w pokoju nauczycielskim słychać język współczesnych nauk społecznych – filozofii, psychologii, socjologii czy współczesnej dydaktyki. Fakt ten wystawia nie najlepsze świadectwo kształceniu nauczycieli

<sup>43</sup> Jest to szczególnie w sytuacji kiedy rozpowszechnia się przekonanie, że skutecznym narzędziem w dziele zmiany oblicza edukacji jest, głucha na porządek aksjologiczny i liczne etyczne dylematy, racjonalność techniczna. Przyp. H.M.

cej wątpliwości definicji. W stosunku do tej ostatniej można, jak sądzę sensownie, sformułować kolejne pytanie. Co zrobić, żeby jakość – jeśli ma być miłością – nie pozostała jedynie uczuciem platonicznym?

## Bibliografia

- Bauman Z., *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk 2008.
- Bielecki P., *Quasi-rynek. Ekonomiczne uzasadnienie konkurowania w edukacji*, [w:] *Pedagogika*, t. 4., *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010.
- Dallin P., Rolff H., *Changing the School Culture*, Cassell, London 1993.
- Davis T., *Szkoły jako środowiska rozwoju i kreatywności*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Delorse L., *Education: The Necessary Utopia*, [w:] *Learning: The Treasure Within*, red. L. Delorse, UNESCO Publishing, Paris 1998.
- Deming W.E., *Out of the Crisis*, MIT, Boston 1986.
- Dorcak R., *Reforma systemu nadzoru pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, PIW, Warszawa 1977.
- Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, red. M. Wójcicka, WEMA, Warszawa 2001.
- Julia D., *Słownik filozofii*, Książnica, Katowice 1992.
- Korporowicz L., *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Korporowicz L., *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Krajewska A., *Jakość kształcenia akademickiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Krytyczna Analiza Dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, DWSE, Wrocław 2008.
- Learning: The Treasure Within*, red. J. Delors, UNESCO Publishing, Paris 1998.
- MacBeath J., McGlynn A., *Self-evaluation: What's In It for Schools?*, Routledge, London–New York 2002.
- MacBeath J., *Schools Must Speak for Themselves. The Case for Self-evaluation*, Routledge, London–New York 1999.
- Mazurkiewicz G., *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1994.

- Mizerek H., *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999.
- Nocuń A., *Konfidenci, tapeciary, lanserzy*, „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 8.
- Phillips N., Hardy C., *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Qualitative Research Methods Series 50, Sage, Thousand Oaks, CA 2002.
- Powers P., *The Philosophical Foundations of Foucaultian Discourse Analysis*, „Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines” 2007, nr 1(2).
- Schön D., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983.
- Semetsky I., *Deleuze, Education and Becoming*, Sense Publishers, Rotterdam 2006.
- Semetsky I., *Not by Breadth Alone: Imagining a Self-Organized Classroom*, „Complicity: An International Journal of Complexity and Education” 2005 nr 2(1).
- Semetsky I., *Educating for 3C: Critical, Clinical, Creative*, <http://www.pesa.org.au/papers/2007-papers/Semetsky,I.pdf>.
- Semetsky I., *Silent Discourse: The Language of Signs and „Becoming-Woman”*, „SubStance” 2010, nr 39(1).
- Stenhouse L., *Artistry and Teaching: The Teacher as the Focus of Research and Development*, [w:] *Alternative Perspectives on School Improvement*, red. D. Hopkins, D. Wideen, Falmer, Lewes 1984.
- The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, red. H. Dumont, D. Instance, F. Benavides, OECD, Paris 2010.
- Van Lakerveld J., *Dialog i rozwój w ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danielewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

# Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości

## Wprowadzenie

Biorąc pod uwagę znaczenie edukacji w tworzeniu i odtwarzaniu kultury oraz jej rosnącą komercjalizację, nie jest wcale oczywiste, w jaki sposób nauczyciele mają promować poprzez kształcenie sprawiedliwość społeczną i równość. W pracach Pierre'a-Féliksa Bourdieu i jego współpracowników we Francji<sup>1</sup> można znaleźć wyraźne stwierdzenie, że formalna edukacja przyczynia się do nierówności klasowej, a nie eliminuje jej. Moje własne badania dotyczące szkolnictwa<sup>2</sup>, a także badania przeprowadzone przez moich kolegów w innych krajach potwierdzają ustalenia Bourdieu nie tylko odnośnie do klasy społecznej, ale także do płci, niepełnosprawności, rasy, seksualności i wieku. Istnieją jednak sprzeczności, które można wykorzystać do przeciwdziałania tym nierównościom na wszystkich poziomach kształcenia<sup>3</sup>. Kluczową sprawą jest zatem wygospodarowanie w systemie kształcenia przestrzeni na wprowadzenie zmian oraz ustalenie ram działań na rzecz zwalczania nierówności w oświacie. Ponadto musimy wiedzieć, jak stosować takie ramy, aby nie spowodowały pogorszenia sytuacji, którą chcemy naprawiać. W moim referacie opartym na pracach Paula Freire'a<sup>4</sup> opiszę, na czym polega oparte na dialogu i głęboko demokratyczne podejście, jakie musimy wdrożyć w celu promowania równości. Wykorzystam również wyniki współczesnych badań w zakresie teorii egalitaryzmu, w tym naszą pracę<sup>5</sup>, w celu przedstawienia ogólnych ram określania pojęcia równości w systemie kształcenia. Wykażę, że problem równości w oświacie to nie

<sup>1</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, Beverly Hills 1977; P. Bourdieu, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, transl. L.C. Clough, Polity Press, Cambridge 1996.

<sup>2</sup> K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation*, Routledge-Falmer Press, London 2002.

<sup>3</sup> K. Lynch, M. Crean, M. Moran, *Equality and Social Justice: The University as a Site of Struggle*, University College Dublin, Dublin 2009.

<sup>4</sup> P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Middlesex 1970; *idem*, *Cultural Action for Freedom*, Penguin, Middlesex, UK 1972; *idem*, *Pedagogy of Hope*, Continuum, New York 1992; *idem*, *Pedagogy of the Heart*, Continuum, New York 1997.

<sup>5</sup> K. Lynch, J. Baker, M. Lyons, *Affective Equality: Love Care and Injustice*, Palgrave Macmillan, London 2009; J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *Equality: From Theory to Action*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2004, wyd. 2: 2009.

tylko kwestia sprawiedliwości re(dystrybutywnej) (pod względem klasy), ale także problem szacunku i uznania prawa różnorodnych grup do reprezentacji wobec władzy oraz prawa uczniów i nauczycieli do wyrażania swoich potrzeb<sup>6</sup>. Wyjaśnię, dlaczego – jeżeli zależy nam na trwałej i pełnej równości szans w edukacji – musimy promować równość uwarunkowań nie tylko w oświacie, ale także w całym społeczeństwie<sup>7</sup>.

## Podejście freire'owskie do kształtowania polityki: polityka jako dialog równych sobie

Planując wprowadzenie radykalnych zmian w oświacie, zwłaszcza w celu promowania równości i sprawiedliwości społecznej poprzez edukację, możemy się inspirować bardzo pouczającymi dziełami wybitnego brazylijskiego pedagoga Paula Freire'a. Taka radykalna zmiana stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli jako pracowników oświaty. Z punktu widzenia Freire'a stworzenie w systemie kształcenia miejsca na działania o charakterze transformacyjnym to trudne zadanie ze względu na fakt, iż grupy dominujące (sprawujące kontrolę nad państwowym systemem oświaty) oraz zdominowane (klasa robotnicza, mniejszości etniczne, niepełnosprawni, kobiety w wypadku nauki i technologii, homoseksualiści i lesbijki w wypadku religii), które nie mają władzy, funkcjonują na innych podstawach. Osoby, którym się nie wie dzie lub których potrzeby edukacyjne są ignorowane, z reguły klasyfikuje się jako „inne”, „obce”, jako „rzeczy”, którym jedyny cel, jaki mają, został narzucony przez ciemniejszych<sup>8</sup>. Stworzenie miejsca dla ludzi uprzedmiotowionych w systemie kształcenia (poprzez traktowanie ich jako niczego nieświadomego przedmiotu badań) jest zatem problematyczne.

Rola nauczycieli jako pośredników egalitarnych zmiany jest szczególnie trudna, ponieważ w systemie pełnią funkcję eksperta, czyli mają względną władzę.

Kobiety i mężczyźni będący specjalistami w dowolnej dziedzinie (niezależnie od tego, czy ukończyli studia) to osoby „wyznaczone odgórnie” przez kulturę dominacji, która ustanowiła ich istotami dualnymi (gdyby pochodzili z niższych klas, tego rodzaju zła edukacja byłaby taka sama, o ile nie gorsza)<sup>9</sup>.

Istnieje prawdziwe zagrożenie, że ci „nawróceni”, jak nazywa ich Freire (pochodzący z rodzin o niższym lub przeciętnym statusie i dochodach), którzy przechodzą na stronę wykształconych, mogą nieść z sobą szkodliwe „zamiłowanie do bycia

---

<sup>6</sup> K. Lynch, J. Baker, *Equality in Education: The importance of Equality of Condition*, „Theory and Research in Education” nr 3(2), 2005, s. 131–164; Lynch K., Lyons M., Cantillon S., *Breaking the Silence: Educating for Love, Care and Solidarity*, „International Studies in Sociology of Education” 2007, 1–2, nr 17, s. 1–19.

<sup>7</sup> K. Lynch, J. Baker, *op.cit.*

<sup>8</sup> P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed...*, s. 42.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 139.

ekspertem<sup>10</sup>. A więc, aby stworzyć miejsce na sprzeciw, należy zacząć od pokory, o której Freire tak często mówił: „Tylko zachowując pokorę, mogę być otwarty na doświadczenie życiowe, gdzie będę pomagał i otrzymywał pomoc... z innymi mogę podejmować działania”<sup>11</sup>. Jak zauważył brazylijski pedagog, aby obalić kulturę milczenia przenikającą nasze myślenie o nowych sposobach organizowania i rozwijania wiedzy oraz nowych sposobach nauczania, musimy unikać zarówno mechanicznego fatalizmu („nie możemy nic zrobić, to zawsze będzie tak wyglądać”), jak i naiwnego idealizmu („wystarczy opracować nowy program”), charakterystycznego dla badań i nauczania o niesprawiedliwości w systemie oświaty i poza nim<sup>12</sup>.

Oświata ma w sobie potencjał, aby stać się miejscem oporu przeciwko niesprawiedliwości zarówno poprzez stosowanie dobrych praktyk, jak i samo kształcenie. Przyniesie jednak to skutek w postaci większej równości i sprawiedliwości społecznej dopiero wtedy, gdy nauczyciele, politycy i inni specjaliści zaangażowani w planowanie edukacji przestaną bronić interesów swoich stanowisk i podejmą dialog ze zmarginalizowanymi grupami jako równymi sobie partnerami. I nie mam tu na myśli konsultacji, gdzie o problemach tych grup zapomina się w chwili, gdy się wstanie od stołu. Prawdziwie demokratyczny dialog to podstawa rozwoju transformacyjnej wiedzy. Jest to sposób na wprowadzenie zmian społecznych, które będą trwałe i swobodne ze względu na brak odgórnego zarządzania. Mechanistyczna świadomość niesprawiedliwości wśród polityków i specjalistów spowoduje, że plany zmian będą opracowywane w oderwaniu od zainteresowanych stron i nie przyniosą nic oprócz pustych słów<sup>13</sup>. Podjęcie krytycznego dialogu jako działania (gdzie specjaliści będą pracować razem z ludźmi dotkniętymi problemem nierówności, aby zaplanować zmiany) to sposób na nawrócenie tych, którzy zostali formalnie wykształceni na uniwersytetach i innych uczelniach, ale którym grozi nadmierne przywiązanie do własnej funkcji.

## Teoretyczne ramy planowania równości w oświacie

Przekształcanie szkół w prawdziwie egalitarne instytucje wymaga holistycznego i spójnego podejścia. Za pomocą koncepcji „równości uwarunkowań” przeanalizuję podstawowe aspekty równości, które mają kluczowe znaczenie dla celów i procesów edukacji: równości pod względem zasobów edukacyjnych; równości szacunku i uznania; równości władzy oraz równości pod względem miłości, opieki i solidarności. W każdym wypadku opiszę, co musi się zmienić, jeżeli mamy promować równość uwarunkowań. Zaczynając od nierówności pod względem zasobów, a zwłaszcza nierówności klas społecznych, jestem za zniesieniem sztywnych reguł podziału na grupy, kwestionowaniem władzy rodziców przy selekcji i podziale na nie oraz zmia-

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> *Idem, Pedagogy of the Heart...*, s. 73.

<sup>12</sup> *Idem, Cultural Action...*, s. 58.

<sup>13</sup> *Idem, Pedagogy of Hope...*, s. 89.



nami w programach nauczania i systemach oceny uczniów w celu uwzględnienia różnych rodzajów ludzkiej inteligencji. Jeżeli chodzi o szacunek i uznanie, bardzo ważne jest poszanowanie różnic nie tylko w kulturze organizacyjnej szkoły, ale też w programach nauczania oraz systemach dydaktycznych i oceny pracy uczniów. Co do nierówności pod względem władzy, duże znaczenie mają demokratyzacja relacji między nauczycielem a uczniem oraz organizacja szkoły i uczelni. Aby promować równość pod względem miłości, opieki i solidarności, uważamy, że szkoły powinny pogłębiać świadomość roli emocji w procesie nauczania i uczenia się, dawać uczniom i nauczycielom możliwość mówienia o swoich uczuciach i problemach oraz tak opracowywać program kształcenia, aby sprzyjał on rozwijaniu przez uczniów kompetencji emocjonalnych i inteligencji jako istotnych ludzkich umiejętności.

Dyskusja na temat równości w oświacie koncentruje się przede wszystkim na tym, jak wyrównać na różnych poziomach formalnej edukacji dostęp do niej i udział w niej dla poszczególnych grup społecznych<sup>14</sup>. Chociaż są to cele podstawowe, potrzebujemy bardziej holistycznego i spójnego podejścia do realizacji celu nadrzędnego, jakim jest równość w edukacji, jeżeli zależy nam na tym, aby szkoły stały się instytucjami prawdziwie egalitarnymi. Opierając się na wynikach obszernych badań empirycznych, jakie przeprowadziłam w oświacie<sup>15</sup>, oraz na publikacji *Equality: From Theory to Action*<sup>16</sup>, którą wydałam razem ze swoimi współpracownikami, zacznę od określenia podstawowych zasad równości uwarunkowań, jakie moim zdaniem mają kluczowe znaczenie dla promowania równości w edukacji. Następnie opiszę, jak zasady te odnoszą się do czterech głównych problemów równości w edukacji. Według mnie da się osiągnąć równość w systemie oświaty, jeżeli dostrzeżemy głęboką relację między kształceniem i systemami ekonomicznymi, politycznymi, społeczno-kulturalnymi i emocjonalnymi w społeczeństwie.

## Równość uwarunkowań

W ciągu ostatnich 30 lat powstało mnóstwo prac z dziedziny filozofii na temat równości, w wyniku czego pojawiło się wiele jej koncepcji. W moim artykule omawiam równość w aspekcie równości uwarunkowań. Według najbardziej ogólnej definicji, równość uwarunkowań to po prostu stwierdzenie, że ludzie powinni być równi pod względem podstawowych warunków życia. Nie chodzi o to, aby starać się, żeby nierówności były sprawiedliwsze, ani o to, żeby ludzie mieli takie same możliwości podlegania nierównościom, ale o zapewnienie mniej więcej równych szans na dobre życie. Równość uwarunkowań oznacza wyrównywanie czegoś, co

---

<sup>14</sup> K. Lynch, *Research and Theory on Equality in Education*, [w:] *Handbook of Sociology of Education*, red. M. Hallinan, Plenum Press, New York 2000, s. 85–105.

<sup>15</sup> *Eadem, Equality in Education*, Gill-Macmillan, Dublin 1999; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*

<sup>16</sup> J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op.cit.*

można by nazwać „realnymi opcjami”, i obejmuje **wyrównywanie możliwości oraz aktywizację** jednostki.

Istnieją cztery podstawowe wymiary, które należy realizować w dążeniach do równości uwarunkowań, aby ludzie mogli się cieszyć życiem dobrej jakości. Choć każdy z nich można analizować jako odrębny element, wszystkie są z sobą głęboko powiązane. Wymiary równości to: zasoby; szacunek i uznanie; miłość, opieka i solidarność oraz władza.

Równość zasobów oznacza dla mnie przede wszystkim równość w zakresie ekonomicznych form kapitału, takich jak dochód i zamożność.

Równość pod względem szacunku i uznania to nie tylko liberalna idea równych praw dla każdej jednostki i przywilejów wynikających z obywatelstwa. Chodzi o docenianie lub akceptowanie różnic, a nie tylko o ich tolerowanie. Należy zauważyć, że nie oznacza to, iż mamy obowiązek powstrzymywania się od krytyki innych punktów widzenia. Nikt z nas nie musi rezygnować z własnego przekonania, że jakieś idee lub praktyki są nie do zaakceptowania. Musimy natomiast podjąć krytyczny dialog z innymi, wprowadzając w życie „krytyczny interkulturalizm”.

Trzeci wymiar równości uwarunkowań dotyczy miłości, opieki i solidarności. Otoczenie opieką to fundamentalny warunek dobrostanu psychicznego i emocjonalnego oraz ogólnego rozwoju człowieka<sup>17</sup>, w związku z tym ważne jest, aby ludzie potrafili dzielić się tymi wartościami i mogli z nich czerpać. Oczywiście nie zawsze potrafimy instytucjonalnie zagwarantować zaspokojenie potrzeby miłości, opieki i solidarności, ale możemy spróbować tak organizować społeczeństwo, aby takie braki niwelować.

Głównym celem równości uwarunkowań w czwartym wymiarze jest zmniejszanie nierówności pod względem władzy. W tym celu najpierw musimy popierać tradycyjne liberalne prawa obywatelskie i polityczne, przy mniejszym nacisku na prawo własności. Musimy też popierać prawa poszczególnych grup, takie jak prawo do politycznej reprezentacji lub prawo do edukacji w języku mniejszości. Równość pod względem władzy to również polityka oparta na egalitaryzmie i demokracji obejmującej wszystkie obszary społeczeństwa, zwłaszcza gospodarkę i rodzinę.

Ostatnia część referatu jest poświęcona równości w edukacji, a zwłaszcza sytuacji w instytucjach oświaty (bardziej szczegółową analizę pojęcia równości uwarunkowań można znaleźć w publikacjach autorstwa Johna Bakera, Kathleen Lynch, Sary Cantillona i Judy Walsh<sup>18</sup>).

#### *Cztery główne problemy równości w edukacji*

Równość w edukacji ogólnie postrzega się jako kwestię podziału zasobów edukacyjnych w sposób równy i sprawiedliwy<sup>19</sup>. W sferze polityki uwaga koncentruje się

<sup>17</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

<sup>18</sup> J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op.cit.*

<sup>19</sup> K. Lynch, *Research and Theory...*

na ustalaniu, czy dana strategia edukacyjna odnosi sukces czy porażkę w promowaniu społeczno-ekonomicznej równości w różnych krajach<sup>20</sup>.

Nierówności pod względem statusu i władzy traktuje się w debatach na temat równości jako elementy drugorzędne<sup>21</sup>, natomiast kwestia opieki generalnie nie jest definiowana przez pedagogów jako pojęcie egalitarystyczne. Choć zajmują się oni kwestią opieki, to jednak traktują ją instrumentalnie, analizując, w jaki sposób opiekuńcze otoczenie może się przyczynić do lepszej nauki. Większość publikacji koncentruje się na tym, jaki wpływ wywierają różne emocje na proces uczenia się lub na naukę konkretnych przedmiotów<sup>22</sup>.

Niniejszy artykuł traktuje problem równości w edukacji w sposób holistyczny. Biorąc pod uwagę rolę, jaką odgrywa kształcenie przy doborze i wyznaczaniu osób do poszczególnych funkcji w gospodarce, a także wpływ nierówności zasobów ekonomicznych na nierówność w samym procesie kształcenia, szczególną uwagę należy jednak poświęcić kwestii nierówności zasobów, koncentrując się na jej relacji z klasą społeczną.

## Nierówność zasobów i ekonomicznie generowana nierówność w edukacji: dlaczego potrzebna jest równość uwarunkowań ekonomicznych, aby walczyć z nierównością klas społecznych w edukacji

Edukacja jest ściśle zintegrowana z ekonomicznymi systemami społeczeństwa na dwa sposoby. Z jednej strony ogólny dostęp i udział w kształceniu zależą od posiadania zasobów ekonomicznych umożliwiających pełne korzystanie z możliwości, jakie daje kształcenie. Z drugiej strony szkoły i wyższe uczelnie to podstawowe instytucje doboru i podziału na potrzeby rynku pracy, wywierające wpływ na szanse życiowe jednostek w gospodarce. Ponieważ dystrybucja zasobów ekonomicznych odgrywa kluczową rolę w zapewnianiu jakości edukacji, a kształcenie to czynnik warunkujący szanse życiowe, równość w tej dziedzinie nie może być przedmiotem analizy w oderwaniu od równości ekonomicznej.

---

<sup>20</sup> R. Breen, A.F. Heath, C.T. Whelan., *Educational Inequality in Ireland, North and South*, [w:] *Ireland, North and South, Perspectives from Social Science*, red. A.F. Heath, R. Breen, C.T. Whelan, Oxford University Press, Oxford 1999; P. Clancy, *College Entry in Focus: a Fourth National Survey of Access to Higher Education*, Higher Education Authority, Dublin 2001; R. Erikson, J.O. Jonsson, *Can Education be Equalized: The Swedish Case in Comparative Perspective*, Westview Press, New York 1996; M. Euriat, C. Thelot, *Le recrutement social de l'élite scolaire en France: L'évolution des inégalités de 1950 à 1990*, „Revue Française de Sociologie” 1995, nr 36, s. 403–438; *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, red. Y. Shavit, H.P. Blossfeld, Westview Press, Boulder 1993.

<sup>21</sup> R.W. Connell, *Schools and Social Justice*, Temple University Press, Philadelphia 1993.

<sup>22</sup> G.H. Bower, *Some Relations between Emotions and Memory*, [w:] *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Oxford University Press, New York 1994; J.E. Omrod, *Human Learning*, 3<sup>rd</sup> ed., Prentice Hall International, London 1999; *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective*, red. D.B. McLeod, V.M. Adams, Springer-Verlag, New York 1989.

W społeczeństwie kapitalistycznym ekonomicznie generowana nierówność przejawia się przede wszystkim jako problem klasy społecznej w systemie oświaty oraz problem nierównego dostępu, udziału i wyników wynikających z nierównego dostępu do zasobów<sup>23</sup>. Przyczyną gorszych ocen uczniów pochodzących z rodzin o niskich dochodach (często z klasy robotniczej) jest ich nieumiejętność konkurowania na tych samych co inne klasy warunkach o korzyści i przywileje, jakie daje kształcenie. Ich edukacyjna marginalizacja ma podłoże ekonomiczne, choć później może się przejawiać także w kulturze i polityce<sup>24</sup>.

Kapitał ekonomiczny da się względnie łatwo przekształcić w kapitał kulturowy, jakiego szkoły i uniwersytety oczekują od swoich uczniów oraz który cenią i popierają<sup>25</sup>. Dlatego łatwo przewidzieć, że osoby, którym brakuje kapitału kulturowego wymaganego przez szkołę i niedysponujące zasobami ani kapitałem społecznym (kontakty), aby go zdobyć, są zdane na edukacyjną porażkę. Istnienie tego zjawiska stwierdzono już dawno w wielu krajach<sup>26</sup>. W licznych społeczeństwach korelacja pomiędzy pochodzeniem społecznym i najwyższym poziomem wykształcenia jest tak silna, że dyplomy szkół stanowią praktycznie (aczkolwiek nie w zasadzie) swego rodzaju wspierany przez państwo system przywilejów<sup>27</sup>. System oświaty tworzy „arystokrację państwową”, nadając tytuły naukowe (doktor, magister, licencjat – zwróćmy uwagę na płeć! – uczeń piątkowy lub dwójkowy) przyznawane w zależności od klasy lub pochodzenia, co przypomina czasy, gdy tytuły rozdawała rodzina królewska.

---

<sup>23</sup> S.J. Ball, *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, Routledge–Falmer Press, London 2004; S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Routledge–Keegan Paul, London 1976; *idem*, *Schooling in Capitalist America Revisited*, „Sociology of Education” 2002, 1, nr 75, s. 1–18; S. Gewirtz, S.J. Ball, R. Bowe, *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press, Buckingham 1995; A. Green, *Education, Equality and Social Cohesion: a Comparative Approach*, materiały zaprezentowane na 1. konferencji GENIE, „Globalisation(s), Identity(s) and Europe(s) in Education in Europe”, Nicosia, Cyprus, 10–12 lipca 2003; R. Hatcher, *Class Differentiation in Education: Rational Choices?*, „British Journal of Sociology of Education” 1998, nr 19, s. 5–24; K. Lynch, C. O’Riordan, *Inequality in Higher Education: a Study of Class Barriers*, „British Journal of Sociology of Education” 1998, nr 19, s. 445–478; R. Teese, J. Polesel, *Undemocratic Schooling: Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia*, Melbourne University Press, Melbourne 2003.

<sup>24</sup> *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*, red. C. Fischer, M. Hout, M.S. Janowski, S.R. Lucas, A. Swider, K. Voss, Princeton University Press, Princeton 1996.

<sup>25</sup> P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, tłum. R. Nice, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, red. J.G. Richardson, Greenwood, Westport 1986, s. 241–258; P. Bourdieu, J.C. Passeron, *op.cit.*

<sup>26</sup> R. Erikson, J.O. Jonsson, *op.cit.*; A. Green, *Education, Equality...; S.E. Mayer, How Did the Increase in Economic Inequality between 1970 and 1990 Affect Children’s Educational Attainment?*, „American Journal of Sociology” 107(1)/2001, s. 1–32; *Presistent Inequality...*

<sup>27</sup> P. Bourdieu, *The State Nobility...*

## Rola instytucji oświatowych w przyczynianiu się do nierówności społecznych

Uznając fakt, że pochodzenie społeczne przekazywane poprzez *habitus* rodziny wywiera ogromny wpływ na wyniki kształcenia, nie wolno pomijać roli szkoły w tym procesie. Szkoły to podmioty organizacyjne, które mają swoje własne priorytety i wartości, a ich głównym celem jest przetrwanie. Wraz z wyższymi uczelniami mogą się przyczyniać – i przyczyniają – do klasowych nierówności pod względem zasobów edukacyjnych poprzez mechanizmy i procedury, które są zbyt złożone i zróżnicowane, by omówić je w jednym referacie. Wśród procesów i procedur o charakterze kontrolnym w systemie edukacji można wyróżnić procedury selekcji i przyjęć, procedury dzielenia uczniów na grupy według poziomu oraz systemy opracowywania programów nauczania i oceny pracy ucznia<sup>28</sup>. Moja analiza nagrań audio i wideo wskazuje również, że duże znaczenie mają style pedagogiczne, ale nie będą się nimi tu zajmować.

### *Selekcja i przyjmowanie do szkoły a ideologia rynku*

Choć wiele krajów stara się istotnie ograniczyć możliwość selekcji uczniów przez szkoły (oraz możliwości rodziców co do wyboru szkoły dla swojego dziecka), w praktyce placówki, kierując się wymaganiami rynku, próbują przyjmować uczniów najbardziej atrakcyjnych pod względem edukacyjnym. Wybierając jako swój cel uczniów edukacyjnie atrakcyjnych, stosują systemy przyjęć utrwalające podział na klasy społeczne<sup>29</sup>.

W systemie rynkowym szkoły oczekują od rodziców, że będą oni inwestowali czas i środki w swoje dzieci, dzięki czemu szkoła uzyska lepsze wyniki i status<sup>30</sup>. Rodzice reprezentujący klasę średnią i wyższą o wiele lepiej pasują do tego profilu niż pochodzący z klasy robotniczej<sup>31</sup>. Uczniowie z klasy robotniczej są częściej po-

---

<sup>28</sup> K. Lynch *Solidary Labour: Its Nature and Marginalisation*, „Sociological Review” 1989, nr 37, s. 1–14; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*; M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Boland, *Inside Classrooms: The Teaching and Learning of Mathematics in Social Context*, IPA, Dublin 2003.

<sup>29</sup> S. Gewirtz, S.J. Ball, R. Bowe, *Markets, Choice...*; A. Lareau, *Home Advantage: School Class and Parental Intervention in Elementary Schools*, Falmer Press, London 1989; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*; D. Reay, *Class Work: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling*, UCL Press, London 1998.

<sup>30</sup> S. Carroll, G. Walford, *A Panic About School Choice*, „Educational Studies” 1996, nr 22, s. 393–407; G. Whitty, S. Power, *Marketization and Privatization in Mass Education Systems*, „International Journal of Educational Development” 2000, nr 20, s. 93–107.

<sup>31</sup> S.J. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz, *Circuits of Schooling: a Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts*, „Sociological Review” 1995, nr 43, s. 52–78; J. Hanafin, A. Lynch, *Peripheral Voices: Parental Involvement, Social Class, and Educational Disadvantage*, „British Journal of Sociology of Education” 23/2002, s. 35–49; E. Hanley, M. McKeever, *The Persistence of Educational*

strzegani jako ciężar i ryzyko dla statusu szkoły w systemie rynkowym<sup>32</sup>. Rodzice z wykształceniem będą częściej funkcjonować jako czynni konsumenci na rynku edukacji, ponieważ dysponują wiedzą, kontaktami, pewnością siebie, czasem i pieniędzmi, by móc wybrać szkołę i zachęcać dzieci do osiągnięcia lepszych wyników w nauce<sup>33</sup>.

Ideologia wyboru szkoły i rynków edukacyjnych przesłania negatywny wpływ systemów rynkowych na mniej zasobnych uczniów, zwłaszcza w społeczeństwach, gdzie państwo nie rekompensuje niekorzystnych skutków takiego wyboru<sup>34</sup>. Ukrywa się praktyki polegające na tym, że uczniowie ubodzy edukacyjnie są systematycznie zniechęceni do wstępowania do szkół o wyższym poziomie nauczania, co przyczynia się do powstawania w systemie szkolnictwa gett.

### *Podział na grupy i poziomy: ideologia „zdolności”*

Dzielenie uczniów na podstawie wcześniejszych osiągnięć (tak zwanych zdolności) to standardowa praktyka w większości systemów edukacyjnych. Jedyna istotna różnica dotyczy terminów, procedur i zakresu podziału. Kraje północnej Europy (Finlandia, Norwegia i Irlandia), niektóre kraje wschodniej Azji (Korea, Japonia i Tajwan) oraz Kanada mają względnie nieselektywne systemy przyjęć do szkół ponadpodstawowych. W innych państwach europejskich (Niemczech, Szwajcarii i Luksemburgu) systemy te są bardziej selektywne niż na przykład w Portugalii i Hiszpanii, gdzie praktykuje się zasadę otwartości przy przyjmowaniu, ale w samej szkole dokonuje się zdecydowanego podziału na grupy według poziomu<sup>35</sup>.

Chociaż praktyki podziału na grupy i poziomy są przedstawiane jako metody organizowania neutralne pod względem klasy, w praktyce tak nie jest. Uczniów z klasy robotniczej lub z rodzin o niższym statusie społecznym oraz pochodzących z mniejszości etnicznych najczęściej przydziela się do grup lub poziomów o niższym zaawansowaniu<sup>36</sup>. (Mniej wiemy o roli niepełnosprawności w podziale na

---

*Inequalities in State-socialist Hungary: Trajectory-maintenance versus Counter-selection*, „Sociology of Education” 1997, nr 70, s. 1–18.

<sup>32</sup> D. Reay, S.J. Ball, „*Spoilt for Choice*”: *The Working Classes and Educational Markets*, „Oxford Review of Education” 1997, nr 23, s. 89–101.

<sup>33</sup> G. Crozier, *Empowering the Powerful: a Discussion of the Interrelation of Government Policies and Consumerism with Social Class Factors and the Impact of this upon Parent Interventions in their Children's Schooling*, „British Journal of Sociology of Education” 1997, nr 18, s. 187–200; S. Gewirtz, S.J. Ball, R. Bowe, *Markets, Choice...*; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*; M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Boland, *Inside Classrooms...*

<sup>34</sup> M. Cole, D. Hill, *Games of Despair and Rhetorics of Resistance – Postmodernism, Education and Reaction*, „British Journal of Sociology of Education” 1995, nr 16, s. 165–182; D. Reay, *Insider Perspectives or Stealing the Words out of Women's Mouths: Interpretation in the Research Process*, „Feminist Review” 1996, nr 53, s. 57–73; R. Teese, J. Polesel, *op.cit.*

<sup>35</sup> A. Green, *Education, Globalization and the Nation State*, Macmillan, Basingstoke 1997; *idem*, *Education, Equality...*

<sup>36</sup> J. Boaler, *Setting, Social Class and Survival of the Quickest*, „British Educational Research Journal” 1997, 5, nr 23, s. 575–595; M. Dunne, B. Cooper, *Assessing Children's Mathematical Knowledge: So-*

grupy, ponieważ problem ten nie został dobrze zbadany. Ma to związek z faktem, że w wielu krajach normą są oddzielne szkoły dla uczniów niepełnosprawnych.)

To, że podział na grupy i poziomy jest kwestią przynależności do klasy społecznej, wynika choćby z faktu, że wpływowi rodzice z klasy średniej wywierają nacisk na szkoły, aby te tworzyły grupy lub poziomy zaawansowane<sup>37</sup>. Grożą oni placówkom, że w przeciwnym razie przeniosą swoje dziecko do lepszej szkoły<sup>38</sup>. W systemie podziału na grupy rodzice z klasy średniej i wyższej dysponują większą wiedzą o funkcjonowaniu systemu oraz większą możliwością wywierania wpływu lub manipulowania decyzjami dotyczącymi tego podziału<sup>39</sup>. Właśnie dlatego tak cenią systemy podziału na grupy i dlatego służą one ich dzieciom.

Istnieje mnóstwo wysoce esencjalistycznych i naukowo wątpliwych klasyfikacji, które mają uzasadniać podział na grupy i poziomy<sup>40</sup>. W wielu krajach do oceniania pracy uczniów stosuje się różnego rodzaju testy „inteligencji”, testy werbalne wielokrotnego wyboru, testy zdolności i tym podobne, ale celowo ignoruje się tendencyjność klasową, która tkwi w większości testów „zdolności”, co zauważył już ponad 30 lat temu William Labov<sup>41</sup> i co powtarzał między innymi Claude Serge Fischer w latach 90. XX wieku<sup>42</sup>. Tendencyjność widoczna w takich testach nie ogranicza się zresztą do klasy społecznej. Selekcja i podział w szkole na podstawie testów o tak dużym ładunku wiedzy językowej i matematycznej nie służą tym, których zdol-

---

*cial Class, Sex and Problem-solving*, Open University Press, Buckingham 1999; D.F. Hannan, M. Boyle, *Schooling Decisions: The Origins and Consequences of Selection and Streaming in Irish Post-Primary Schools*, ESRI, Dublin 1987; K. Lynch, *Solidary Labour...*; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*; D.I. Rees, L.M. Argys, D.J. Brewer, *Tracking in the United States: Descriptive Statistics from the NELS*, „Economics of Education Review” 1996, nr 15, s. 83–89; N. Taylor, *Ability Grouping and its Effect on Pupil Behaviour: A Case Study of a Midlands Comprehensive School*, „Education Today” 1993, nr 43(2), s. 14–17.

<sup>37</sup> T. Kariya, J.E. Rosenbaum, *Bright Flight: Unintended Consequences of Detracking Policy in Japan*, „American Journal of Education” 1999, nr 107, s. 210–230; D.J. McGrath, P.J. Kuriloff, „They’re Going to Tear the Doors Off This Place”: *Upper-Middle Class Parent Involvement and the Educational Opportunities of Other People’s Children*, „Educational Policy” 1999, nr 13, s. 603–629; A.S. Wells, I. Serna, *The Politics of Culture: Understanding Local Political Resistance to Detracking in Racially Mixed Schools*, „Harvard Educational Review” 1996, 1, nr 66, s. 93–118.

<sup>38</sup> T. Kariya, J.E. Rosenbaum, *op.cit.*; M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Boland, *Inside Classrooms...*

<sup>39</sup> E.A. Brantlinger, M. Majd-Jabbari, S.L. Guskin, *Self-Interest and Liberal Educational Discourse: How Ideology Works for Middle-Class Mothers*, „American Educational Research Journal” 1996, nr 33, s. 571–597; G. Crozier, *op.cit.*; D.J. McGrath, P.J. Kuriloff, *op.cit.*; J. Oakes, G. Guiton, *Matchmaking: The Dynamics of High School Tracking Decisions*, „American Educational Research Journal” 1995, nr 32, s. 3–33.

<sup>40</sup> Zob. H. Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1983; na temat krytyki testowania inteligencji i poglądów esencjalistycznych na związane z tym zdolności zob. R.J. Sternberg, *Abilities Are Forms of Developing Expertise*, „Educational Researcher” 1998, nr 27(3), s. 11–20.

<sup>41</sup> W. Labov, *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1972.

<sup>42</sup> *Inequality in Design...*

ności nie mieszczą się w wąsko zdefiniowanym zakresie wiadomości językowych i matematycznych<sup>43</sup>.

Zdumiewa fakt, że głęboko nieegalitarne skutki podziału na grupy i poziomy są często traktowane jako nieodłączny skutek uboczny procesów edukacyjnych. Dzieje się tak mimo świadomości, iż metody te skutkują najbardziej nieegalitarnymi wynikami dla uczniów umieszczonych w grupie najsłabszej<sup>44</sup>.

### *Kwestie programu nauczania i oceny pracy ucznia: tendencyjność wobec inteligencji lingwistycznej*

Programy nauczania i metody oceny pracy ucznia przyjęte w większości systemów oświaty są mocno obciążone tendencyjnością wobec uczniów mających (pisemne) zdolności językowe oraz zdolności logiczno-matematyczne, przy czym priorytet przyznawany jednemu lub drugiemu zależy od kultury<sup>45</sup>. Zwłaszcza zdolności lingwistyczne rozwijają się inaczej w różnych klasach społecznych z powodu odmienności kulturowych, stylu życia, pracy i możliwości. Najbardziej widocznym przykładem jest fakt, że w niektórych kulturach i klasach znacznie silniejsze są tradycje ustne, natomiast w innych większe znaczenie ma język pisany. Umiejętności w zakresie pisania i mówienia nie są cenione w szkołach w równym stopniu – nawet w zakresie tradycji ustnej kod klas wyższych plasuje się wyżej niż kod uczniów z klasy robotniczej lub grup mniejszości<sup>46</sup>. To niestety oznacza, że uczniowie, którzy nie opanowali biegle umiejętności lingwistycznych wymaganych w szkołach i na wyższych uczelniach (które Bernstein określa mianem kodów rozwiniętych<sup>47</sup>), są traktowani jako nieudacznicy lub pozbawieni inteligencji tylko ze względu na to, jak się

---

<sup>43</sup> H. Gardner, *Frames of Mind...*; *idem*, *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, Basic Books, New York 1991; *idem*, *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*, Basic Books, New York 1999.

<sup>44</sup> M. Berends, *High School Tracking and Students' School Orientations*, National Centre on Effective Secondary Schools, Madison 1991; A. Gamoran, M. Nystrand, M. Berends, P.C. LePore, *An Organisational Analysis of the Effects of Ability Grouping*, „American Educational Research Journal” 1995, nr 32, s. 687–715; S. Hallam, I. Toutounji, *What Do We Know About Grouping Pupils by Ability?*, „Education Review” 1996, nr 10(2), s. 63–70; W.N. Kubitschek, M.T. Hallinan, *Tracking and Students' Friendships*, „Social Psychology Quarterly” 1998, nr 61, s. 1–15; J. Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, Yale University Press, New Haven 1985; E. Smyth, *Do Schools Differ? Academic and Personal Development among Pupils in the Second-Level Sector*, Oak Tree Press, Dublin 1999; A.B. Sorenson, M.T. Hallinan, *Effects of Ability Grouping on Growth in Academic Achievement*, „American Educational Research Journal” 1986, nr 23, s. 519–542; M.C. Wang, G.D. Haertal, *Educational Resilience*, [w:] *Handbook of Special and Remedial Education Research and Practice*, red. M.C. Wang, M.C. Reynolds, H.J. Walberg, Pergamon, Oxford 1995.

<sup>45</sup> H. Gardner, *Frames of Mind...*; *idem*, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York 1993; *idem*, *Intelligence Reframed...*

<sup>46</sup> B. Bernstein, *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, [w:] *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, red. M.F.D. Young, Collier–Macmillan, London 1971, s. 19–46; W. Labov, *op.cit.*

<sup>47</sup> B. Bernstein, *op.cit.*



komunikują i rozumieją świat. Uczniowie muszą opanować lingwistyczne (głównie pisemne) sposoby wyrażania myśli, których szkoła i uczelnia wymagają, ale nie uczą<sup>48</sup>. Problem jest tym większy, że dominującą metodę oceny pracy ucznia i samego procesu kształcenia stanowią testy pisemne, często dalekie od rzeczywistości, którą rzekomo mają sprawdzać. Jak zauważył Gardner, „wiedza akademicka jest zazwyczaj oceniana za pomocą przypadkowo dobranych problemów, które mogą nie być źródłem zainteresowania lub motywacji studenta, a wyniki takich testów mają niską siłę przewidywania wyników poza środowiskiem szkoły”<sup>49</sup>.

Badania nad ludzką inteligencją wykazały, że pojedyncze i hierarchiczne poglądy na temat ludzkich zdolności są bezpodstawne<sup>50</sup>. Szkoły i wyższe uczelnie najbardziej cenią jednak te formy wiedzy, umiejętności i inteligencji, które kojarzą się z zawodami i statusem zapewniającymi wysoką pozycję społeczną. Zdolności i inteligencja kojarzone z niższym statusem i klasą społeczną są pomijane lub oceniane najniżej bądź podczas pełnej oceny otrzymują niższy status w danym przedmiocie. Program nauczania obejmuje wprawdzie przedmioty kojarzące się z inteligencją przestrzenną, ruchową lub muzyczną, ale z reguły nie poświęca się im wiele miejsca, czasu ani osobnych zajęć<sup>51</sup>.

### Rozwiązania

Choć nierówność klas społecznych w edukacji przejawia się w niesprawiedliwości względem jednostki, jej źródło kryje się w instytucjonalizowanej nierówności pod względem dostępu do zamożności i dochodów, co ma bezpośredni wpływ na możliwość kupowania usług edukacyjnych przez jednostkę na równi z innymi. Różnice w dochodach wywierają również pośredni wpływ na nierówność klasową, determinując podział kapitału kulturowego mającego znaczenie dla konsumpcji świadczeń edukacyjnych wśród klas społecznych.

Nie ma łatwej odpowiedzi na problemy, które poruszyliśmy odnośnie do nierówności zasobów edukacyjnych wynikających z podziału klasowego, ponieważ są one zakorzenione w szerszych, ekonomicznie generowanych nierównościach. Istnieją jednak dowody, że tam, gdzie państwo próbuje w sposób bezpośredni walczyć z tymi nierównościami, inwestując w wysokiej jakości opiekę nad dziećmi oraz wsparcie edukacyjne i pomoc dla nich, a także zapewniając wysokiej jakości powszechną opiekę społeczną dla dorosłych, możliwe jest zrekomensowanie nega-

---

<sup>48</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *op.cit.*

<sup>49</sup> H. Gardner, *The Unschooled Mind...*, s. 133.

<sup>50</sup> *Intelligence, Genes and Success: Scientists Respond to „The Bell Curve”*, red. B. Devlin, S.E. Fineberg, D.P. Resnick, K. Roeder, Springer-Verlag, New York 1997; H. Gardner, *Frames of Mind...*; *idem*, *Multiple Intelligences...*; *idem*, *Intelligence Reframed...*; B. Simon, *Intelligence, Psychology and Education: A Marxist Critique*, wyd. 2, Lawrence and Wishart, London 1978; R.J. Sternberg, *op.cit.*

<sup>51</sup> Odnośnie do przykładów w Irlandii zob. J. Hanafin, M. Shevlin, M. Flynn, *Responding to Student Diversity: Lessons from the Margin*, „Pedagogy, Culture and Society” 2002, nr 10, s. 409–424.

tywnego wpływu pochodzenia na wyniki w nauce<sup>52</sup>. Dla kontrastu ogólne dowody zebrane w wielu krajach o znacznych nierównościach ekonomicznych wskazują, że próby podejmowane przez państwo w celu poprawy możliwości edukacyjnych grup w trudniejszym położeniu są ogólnie neutralizowane przez starania rodzin mających przewagę ekonomiczną w celu zwiększenia ich prywatnych inwestycji we własne dzieci. Dlatego nie istnieje „wewnętrzne rozwiązanie” problemu nierówności klasowej w edukacji, ponieważ jej źródło leży poza systemem oświaty. Wyeliminowanie nierówności w zakresie dochodów i zamożności poza szkołą jest sprawą kluczową, jeżeli chcemy zapewnić, by zasoby nie były wykorzystywane do osłabiania znaczenia polityki egalitaryzmu w szkołach<sup>53</sup>.

Stwierdzenie, że zasoby edukacyjne i przewagę można kupić, nie przeczy temu, że sama oświata przyczynia się do nierówności klasowych ani że szkoły i wyższe uczelnie są w stanie pomóc w walce z nimi. Procedury selekcji i podziału na grupy to oczywiste obszary, na których szkoły mogą przestać się przyczyniać do nierówności klasowej, a nawet podjąć z nią walkę. W większości systemów szkolnictwa dyrektorzy i nauczyciele mają dużą swobodę w zakresie sposobu podziału uczniów na klasy oraz, choć w mniejszym stopniu, ich selekcji przy przyjmowaniu do szkoły. Jeżeli przyjmą bardziej egalitarne zasady, będą mogli wdrożyć – i wdrożą – bardziej egalitarne praktyki. Na przykład szkoły dla dziewcząt w Irlandii dzielą uczennice na grupy i poziomy w sposób znacznie mniej rygorystyczny niż szkoły dla chłopców, chociaż z punktu widzenia klasy społecznej nie są bardziej selektywne pod względem społecznym czy akademickim. Skutkiem takiej polityki w szkołach dla dziewcząt jest wyższy wskaźnik utrzymania uczennic w szkole, lepszy klimat społeczny oraz ogólnie wyższe stopnie<sup>54</sup>.

Zmierzenie się z rzeczywistością nierówności klasowej w edukacji, która polega na selekcji i podziale na grupy, wymagałoby również konfrontacji ze zorganizowanymi interesami klasy średniej i wyższej ze strony demokratycznych instytucji państwa oraz szkół i wyższych uczelni. To trudne zadanie o niewielkich szansach powodzenia, jeżeli będzie podejmowane indywidualnie przez szkoły, bowiem, jak wykazały badania, zamożni rodzice wywierają wpływ na placówki. Najpierw należy więc ujawnić nie tylko szkolne procedury selekcji i przyjęć, ale także procedury podziału na grupy, otwierając w ten sposób wewnętrzne funkcjonowanie szkół na demokratyczną kontrolę i opinię społeczną.

Zmiana programów nauczania oraz metod oceny pracy ucznia, które wykazują tendencyjność klasową, nie jest możliwa na poziomie szkoły. Ta decyzja należy do organów kontrolujących procedury opracowywania programów nauczania i oceny

<sup>52</sup> Przykład stanowi Szwecja; zob. *Persistent Inequality...*

<sup>53</sup> Na temat bardziej szczegółowej analizy wpływu nierówności ekonomicznych na zdrowie i dobrobyt zob. R. Wilkinson, K. Pickett, *The Spirit Level: Why More Equal Societies almost Always do Better*, Penguin, London 2009.

<sup>54</sup> D.F. Hannan, M. Boyle, *op.cit.*; D.F. Hannan, E. Smyth, J. McCullagh, R. O’Leary, D. McMahon, *Coeducation and Gender Equality: Exam Performance, Stress and Personal Development*, Oak Tree Press, Dublin 1996; K. Lynch, *Solidary Labour...*

pracy, a te różnią się w zależności od kraju. W związku z tym potrzebna jest demokratyzacja procesu podejmowania decyzji w tym zakresie. Tendencyjność klasowa oraz inne przejawy stronniczości widoczne w programach nauczania i procedurach oceny pracy ucznia nie będą zwalczane przez „ekspertów”, którzy nie tylko nabywają zaawansowanej wiedzy, ale także są beneficjentami systemu. Ponieważ założenia domeny ekspertów i nauczycieli akademickich mają takie samo znaczenie co ich założenia paradygmatyczne, gdzie te pierwsze odgrywają istotną rolę w definiowaniu tych drugich<sup>55</sup>, istnieje potrzeba wprowadzenia demokratycznych struktur, które pozwolą ujawnić to, co niewidoczne w akademickim reżimie władzy<sup>56</sup>.

Jak wspomnieliśmy, podział przedmiotów na poziomy wyższe, zwykłe i podstawowe lub na różne grupy to narzędzie służące rozwarstwianiu uczniów pod względem klasy społecznej, pochodzenia etnicznego i/lub niepełnosprawności. To, z czym należy skończyć, to rozwarstwianie samej wiedzy. Stwierdziliśmy też, że cały system opracowywania przedmiotów i programów nauczania jest głęboko tendencyjny klasowo, podobnie jak metody oceny pracy ucznia. Formy wiedzy i inteligencji, jakie do tej pory uznaje się za nieważne i niewarte badań oraz analiz, wymagają uznania i potwierdzenia. Jednocześnie istnieje konieczność wprowadzenia **sprawiedliwych testów inteligencji**, aby różnorodne jej formy mogły zostać docenione w szkołach i na uniwersytetach oraz być traktowane na równi z inteligencją postrzeganą w sposób tradycyjny<sup>57</sup>. Chociaż mogłoby się okazać, że pozwolenie szkołom na rozwijanie i uznawanie wszystkich form inteligencji dałoby im zbyt dużą władzę w określeniu ludzkich umiejętności, to jednak nie ulega wątpliwości, że szkoły i wyższe uczelnie już teraz sprawują tę władzę, choć w bardzo wąskich ramach. Na szanse życiowe uczniów, bez względu na przewidywane ścieżki kariery, silny wpływ mają uzyskiwane stopnie<sup>58</sup>. Nie jest też konieczne ani wskazane ocenianie i uznawanie wszystkich umiejętności w standardowej hierarchicznej formie testów pisemnych, obecnie funkcjonującej na wyższych uczelniach. Jak wyżej zauważono, uznanie różnych umiejętności oznaczałoby zastosowanie odpowiednich procedur oceny pracy ucznia. Uznanie innych form umiejętności lub inteligencji oznaczałoby zaledwie wyrównanie pola do gry dla tych uczniów, których talenty nie są obecnie doceniane ani potwierdzane. W Stanach Zjednoczonych podejmuje się wiele inicjatyw mających na celu opracowanie alternatywnych programów nauczania i metod oceny pracy ucznia, w większym stopniu uwzględniających różne zdolności. Do bardziej znanych i udanych inicjatyw należy podejście portfelowe,

<sup>55</sup> A.V. Gouldner, *The Coming Crisis of Western Sociology*, Heinemann, London 1970.

<sup>56</sup> K. Lynch, *Equality Studies, The Academy and the Role of Research in Emancipatory Social Change*, „The Economic and Social Review” 1999, 1, nr 30, s. 41–69.

<sup>57</sup> H. Gardner, *Multiple Intelligences...*; w swoich pracach Gardner zidentyfikował co najmniej osiem podstawowych rodzajów inteligencji: lingwistyczną, logiczno-matematyczną, muzyczną, cielesno-kinestetyczną, przestrzenną, interpersonalną, intrapersonalną i naturalistyczną. Zob. *idem, Frames of Mind...*; *idem, Intelligence Reframed...*

<sup>58</sup> R. Breen, D.F. Hannan, R. O’Leary, *Returns to Education: Taking Account of Employers’ Perceptions and Use of Educational Credentials*, „European Sociological Review” 1995, 1, nr 11, s. 59–73.

zastosowanie w Central Park East Secondary School w Nowym Jorku<sup>59</sup>. W USA działa również organizacja skupiająca szkoły, która wprowadziła w szkolnictwie podejście wielorakiej inteligencji (*Multiple Intelligencies*), opierając się na pracach Howarda Gardnera i jego współpracowników z Uniwersytetu Harvarda<sup>60</sup>. W Irlandii, w wyniku wprowadzenia egzaminów Leaving Certificate Applied, wdrożono bardziej innowacyjne i otwarte procedury oceny pracy dla uczniów ostatniego roku szkoły średniej. Kolejną innowacyjną inicjatywą w zakresie programu nauczania realizowaną obecnie w większości szkół średnich w Irlandii jest program Transition Year (rok przejściowy). Dzięki niej uczniowie mogą rozwijać swoje różnorodne umiejętności i kompetencje przez okres jednego roku, w którym przedmioty akademickie stanowią jeden z wielu elementów<sup>61</sup>.

Aby móc walczyć z nierównościami klasową w edukacji, należy poszerzyć i pogłębić kształcenie na temat problemów klasy społecznej (zob. kolejny punkt dotyczący szacunku i uznania).

Podsumowując, zwróciłam uwagę na niektóre z kluczowych praktyk, które muszą się zmienić, aby oświata mogła działać w trybie bardziej egalitarnym, jeżeli chodzi o nierówności generowane ekonomicznie. Zważywszy na głęboką niesprawiedliwość stosunków ekonomicznych, nie istnieje długotrwałe wewnętrzne rozwiązanie problemu nierówności klasowej w edukacji. Ta zniknie całkowicie dopiero wtedy, gdy zostaną wyeliminowane same systemy klasowe. Oświata zajmuje sprzeczną pozycję względem powielania nierówności klasowych – będąc ich pośrednikiem, jest też potencjalnym narzędziem na wzbudzenie oporu wobec nich. Realizując procedurę ślepej selekcji i podziału na grupy, edukacja wzmacnia nierówność klasową. Jednak jako miejsce nauki i uświadamiania może podjąć walkę z podziałem na klasy społeczne i innymi niesprawiedliwościami.

## Nierówność pod względem szacunku i uznania w edukacji: poszanowanie różnorodności

Jednym z głównych rodzajów nierówności, jakiego doświadcza wiele grup w edukacji, jest brak szacunku i uznania. Te związane ze statusem nierówności, dotyczące wieku, seksualności, przekonań religijnych, niepełnosprawności, języka, płci, klasy, rasy i pochodzenia etnicznego, trzeba zacząć niwelować poprzez odpowiednie inicjatywy. Są one ważne nie tylko same z siebie, ale dlatego, że nieuznawanie różnic w szkołach i wyższych uczelniach może także generować nierówności pod względem zasobów<sup>62</sup>.

---

<sup>59</sup> D. Meier, P. Schwarz, *Central Park East Secondary School*, [w:] *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*, red. M.W. Apple, J.A. Beane, Open University Press, Buckingham 1999.

<sup>60</sup> H. Gardner, *Frames of Mind...*; *idem*, *Multiple Intelligences...*

<sup>61</sup> G. Jeffers, *Transition Year Programme and Educational Disadvantage*, „Irish Educational Studies” 2002, nr 21(2), s. 47–64.

<sup>62</sup> R.W. Connell, *op.cit.*

Nierówności w zakresie szacunku i uznania w edukacji mają swoje źródło w sferze symbolicznej, we wzorcach interpretacji, definicji i komunikacji. Na poziomie instytucji obejmują praktyki polegające na odmawianiu i pozbawianiu wartości<sup>63</sup>. Wyrażają się w systemie edukacji jako włączenie i wyłączenie zarówno w szkole, jak i pomiędzy szkołami, a także w tekstach, programach nauczania i przedmiotach oraz pomiędzy nimi.

Osoby znajdujące się na kulturowym marginesie określa się jako „inne” i traktuje jako grupę nieważną i/lub podrzędną. Podlegają one kulturowemu imperializmowi, przez co stają się niewidzialne, a jeśli nawet są widoczne, stanowią przedmiot negatywnych stereotypów i lekceważenia<sup>64</sup>.

Negatywne obrazy portretują takie grupy jako „tubylcze”, nieświadome, podrzędne, nienormalne, nieprzyjemne lub stanowiące zagrożenie, uzasadniając w ten sposób brak szacunku, pogardę i przemoc<sup>65</sup>. Ponieważ wartości, perspektywy i świat grup dominujących przenikają do norm kulturowych i instytucjonalnych, życie członków grup gnębionych jest interpretowane z punktu widzenia tych pierwszych, definiowanego jako „zdrowy rozsądek”. Ponadto ich członkowie sami mogą przyswajać – i przyswajają – negatywne stereotypy dotyczące ich własnej grupy<sup>66</sup>.

W szkołach brak szacunku i przedstawianie takich grup w fałszywym świetle wynika z praktyk i procesów realizacji programów nauczania i oceny pracy ucznia, podejścia pedagogicznego, kultury rówieśników i norm organizacyjnych. Na podstawie niedawno przeprowadzonych przez nas badań w szkołach wyróżniliśmy trzy praktyki odgrywające szczególnie istotną rolę w utrwalaniu nierówności pod względem szacunku i uznania: ogólne przemilczanie i ignorowanie, którym często towarzyszy dewaluowanie i potępienie, tendencyjność w programach nauczania i organizacji szkół oraz podział na różne klasy i szkoły. W tej części opiszemy wpływ tych praktyk na różne grupy oraz zasugerujemy pewne środki zaradcze.

### *Przemilczanie, ignorowanie i pozbawianie wartości: seksualność i klasa*

Do najbardziej rozpowszechnionych form braku uznania w systemie edukacji należy spychanie danej grupy na margines poprzez niewskazywanie jej z nazwy. Często towarzyszy temu dewaluowanie lub potępienie jej członków. W wyjątkowych przypadkach, gdy dana grupa zostaje głośno określona, ma to na celu jedynie podważenie jej wartości. Dostępne dowody empiryczne wskazują, że podstawę polityki i praktyki edukacyjnej w wielu krajach stanowi założenie heteroseksualności; w związku z tym geje, lesbijki, biseksualiści i transseksualiści doświadczają w szko-

<sup>63</sup> N. Fraser, *Rethinking Recognition*, „New Left Review” 2000, nr 2–3, s. 107–120.

<sup>64</sup> K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*

<sup>65</sup> S. Harding, *Knowledge and Politics: Three Feminist Issues*, materiały zaprezentowane na Feminist Knowledge and Politics: a Research Symposium, University College Cork, Irlandia, 4–5 kwietnia 2003; E. Said, *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*, Penguin, Harmondsworth 1991; I.M. Young, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton 1990.

<sup>66</sup> L.A. Bell, *Theoretical Foundations for Social Justice Education*, [w:] *Teaching for Diversity and Social Justice*, red. M. Adams et al., Routledge, New York 1997.

łach głębokiego braku uznania<sup>67</sup>. Muszą oni „przyjąć” heteroseksualność i doświadczać osobistej oraz społecznej traumy, żyjąc w kłamstwie<sup>68</sup>. Często są też przedmiotem drwin i homofobicznego nękania<sup>69</sup>. Milczenie i brak tolerancji wobec orientacji seksualnej dotyczą również nauczycielek oraz nauczycieli będących lesbijkami, homoseksualistami lub biseksualistami, co zmusza ich do oszukiwania i kłamstwa na temat swojego życia osobistego<sup>70</sup>. Choć w programach kształcenia w szkołach wyższych jest miejsce na studia nad homoseksualizmem, ogólnie system edukacji funkcjonuje w taki sposób, jak gdyby geje, lesbijki, biseksualiści i transseksualiści stanowili margines jego podstawowej działalności<sup>71</sup>.

Kolejnym przykładem milczenia w wielu środowiskach oświatowych są realia dotyczące klasy społecznej. Pod względem kulturowym szkoły to zasadniczo instytucje klasy średniej<sup>72</sup>. Ich procedury i obyczaje organizacyjne przyjmują styl życia i zestaw środków typowe dla gospodarstw domowych klasy średniej i wyższej. Rodzice i dzieci niemieszający się w tych ramach są czasem określane przez nauczycieli z klasy średniej jako ubodzy lub upośledzeni kulturowo<sup>73</sup>.

Od uczniów oczekuje się określonych umiejętności, których szkoły same nie uczą<sup>74</sup>. Fakt, że placówki nie dostrzegają kulturowego dysonansu między swoimi obyczajami i praktykami a obyczajami i praktykami uczniów mających inne pochodzenie klasowe (oraz etniczne i rasowe), przyczynia się do jeszcze większych niepowodzeń w nauce tych ostatnich i do umocnienia ich poczucia wyobcowania<sup>75</sup>.

---

<sup>67</sup> *Education, Equality and Human Rights*, red. M. Cole, Routledge–Falmer London 2000; D. Epstein, R. Johnson, *On the Straight and Narrow: The Heterosexual Presumption, Homophobias and Schools*, [w:] *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*, red. D. Epstein, Open University Press, Buckingham 1994; S. Harris, *Lesbian and Gay Issues in the English Classroom*, Open University Press, Milton Keynes 1990; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*; I. O'Carroll, L. Szalacha, *A Queer Quandary: The Challenges of Including Sexual Difference Within the Relationships and Sexuality Education Programme*, raport przygotowany dla Lesbian Education Awareness 2000.

<sup>68</sup> E. Goffmann, *Stigma: Notes on the Management of a Spoiled Identity*, Penguin, London 1968.

<sup>69</sup> D. Epstein, S. O'Flynn, D. Telford, *Silenced Sexualities in Schools and Universities*, Trentham Books, Stoke-on-Trent 2003; A. Mason, A. Palmer, *Queerbashing: a National Survey of Hate Crimes Against Lesbian and Gay Men*, Stonewall, London 1995; E. Rofes, *Opening up the Classroom Closet: Responding to the Educational Needs of Gay and Lesbian Youth*, „Harvard Educational Review” 1989, nr 59, s. 443–453.

<sup>70</sup> S. Gowran, *Minority Sexualities in Education: The Experiences of Teachers*, „Master of Equality Studies Thesis”, University College Dublin Press, Dublin 2000.

<sup>71</sup> D. Epstein, S. O'Flynn, D. Telford, *op.cit.*

<sup>72</sup> *Class Matters: 'Working Class' Women's Perspectives on Education*, red. P. Mahony, C. Zmroczek, Taylor and Francis, London 1997; D. Reay, *Class Work...*; V. Walkerdine, H. Lucey, *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*, Virago, London 1989; V. Walkerdine, H. Lucey, J. Melody, *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2001.

<sup>73</sup> S.J. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz, *Circuits of Schooling...*; A. Lareau, *op.cit.*

<sup>74</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *op.cit.*

<sup>75</sup> C. O'Neill, *Telling It Like It Is*, Combat Poverty Agency, Dublin 1992; L. Archer, R. Gilchrist, M. Hutchings, C. Leathwood, D. Phillips, A. Ross, *Higher Education and Social Class: Issues of Inclusion and Exclusion*, Falmer Press, London 2002.

Głęboko klasowa kultura szkół, a zwłaszcza wyższych uczelni, utrwała się w wyniku braku systematycznej edukacji na temat klas społecznych. W większości krajów nie ma na przykład programu edukacyjnego, który bezpośrednio zajmowałby się kwestią klasy społecznej. W niektórych państwach europejskich wprowadzono formalną edukację na temat procesów i instytucji społecznych i politycznych, na przykład program edukacyjny o prawach człowieka we Francji oraz krótki obowiązkowy kurs edukacji obywatelskiej, społecznej i politycznej (*Civic, Social and Political Education*, CSPE) w Irlandii. Żaden z nich nie koncentruje się jednak konkretnie na edukacji na temat klasy społecznej (jedynie program CSPE porusza problem klasy poprzez analizę biedy, nie skupiając się jednak na przyczynach ani skutkach społecznych nierówności, poza tym ma on charakter nieobowiązkowy).

Nienazywanie nierówności klasowych ma pośredni wpływ na procesy i procedury kształcenia, przyczyniając się do obojętności uczniów i nauczycieli wobec tego problemu. Wszystkie określenia niesprawiedliwości klasowej niosą z sobą pewne piętno. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele uciekają się do stereotypów tak zwanego zdrowego rozsądku, często indywidualizując odpowiedzialność za różnice w wynikach uczniów, które w dużym stopniu są determinowane systemowo. Brakuje słownictwa służącego nazywaniu nierówności klasowych, w wyniku czego z czasem coraz bardziej się one utrwalają<sup>76</sup>.

#### *Systemowa tendencyjność: podporządkowanie kobiet*

Istnieje głęboki sens w organizacji formalnych instytucji oświatowych służącej narzucaniu „opinii kulturowych” bardziej wpływowych grup tym, które są im podporządkowane. Dotyczy to kwestii klasowych<sup>77</sup>, kolonialnych – w tym językowych<sup>78</sup> oraz odnoszących się do płci<sup>79</sup>. Podobny proces zachodzi w przypadku osób głuchych postrzegających swoją odmienną jako głównie kulturową i językową, ale przez innych określanych jako niepełnosprawni<sup>80</sup>.

Jeśli chodzi o płęć, instytucje oświatowe podporządkowują kobiety na wiele sposobów. Dzieje się tak, gdy działalność kobiet i poglądy feministyczne są marginalizowane między innymi w literaturze, sztuce, nauce, historii, gdy dziewczęta nie otrzymują takiej samej uwagi jak chłopcy w klasie, gdy ich pozaszkolne zaintereso-

---

<sup>76</sup> K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*

<sup>77</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *op.cit.*

<sup>78</sup> S. Harding, *Knowledge and Politics: Three Feminist Issues...*; E. Said, *op.cit.*

<sup>79</sup> S. Harding, *The Science Question in Feminism*, Open University Press, Milton Keynes 1986; *idem*, *Whose Science? Whose Knowledge?*, Open University Press, Milton Keynes 1991; D. Smith, *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*, Open University Press, Milton Keynes 1987; G. Weiner, *Feminisms in Education: An Introduction*, Open University Press, Buckingham 1994.

<sup>80</sup> Zob. P. Ladd, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Multilingual Matters, Cleavon 2003; H. Lane, R. Hoffmeister, B. Behan, *A Journey into the Deaf-World*, DawnSign Press, San Diego 1996.

sowania są traktowane jako drugorzędne wobec zainteresowań chłopców oraz gdy wysokie stanowiska przydziela się głównie mężczyznom.

Jeszcze bardziej znamieny jest brak uwagi skierowanej na rozwijanie umiejętności i rodzajów inteligencji kojarzonych z pracami podejmowanymi głównie przez kobiety. Należą do nich prace związane z opieką, miłością i solidarnością, którym jednak poświęca się niewiele miejsca w formalnej edukacji. Mająca zasadnicze znaczenie przy wykonywaniu takich zajęć (oraz wielu innych płatnych form pracy na rzecz ludzi) inteligencja interpersonalna i intrapersonalna nie jest priorytetem w programach kształcenia<sup>81</sup>. Brak zainteresowania wzrostem inteligencji personalnej oznacza, że osoby pragnące rozwijać swoje umiejętności na tym polu nie mają możliwości się wyróżnić. Ponadto praca kojarzona z taką inteligencją jest sama w sobie niedoceniana bądź poprzez całkowite wykluczenie, bądź przez określenie jej jako opcjonalnej lub mającej drugorzędne znaczenie.

Brak zainteresowania osobistymi rodzajami inteligencji może stanowić zaawansowaną formę kulturowego imperializmu pod względem płci, ale prowadzi do zubożenia edukacji dla wszystkich uczniów. Oznacza to, że wszyscy młodzi ludzie, kobiety i mężczyźni, są pozbawieni bardzo realnej możliwości rozwijania koncepcji opieki, miłości i solidarnej pracy – pracy, która ma zasadnicze znaczenie dla działalności człowieka<sup>82</sup>.

Brak zainteresowania osobistymi rodzajami inteligencji to nie tylko kwestia płci. Świadczy on o szerszym problemie w społeczeństwie, gdzie świat emocji i uczuć został oddzielony od świata racjonalnego, a nawet stanowi dla niego zagrożenie. Fałszywa dychotomia między rozumem a emocjami prowadzi do istotnego zaniedbania edukacji emocjonalnej obejmującej zwłaszcza pracę wiążącą się z opieką i miłością.

### *Segregacja i niepełnosprawność*

Segregacja to powszechna reakcja instytucji na problem zarządzania różnicami w edukacji. Jej stopień różni się pod względem historycznym i kulturowym dla poszczególnych grup społecznych, a ona sama następuje w sposób niewidoczny poprzez szersze formy segregacji mieszkańców, procedur selekcji i wyboru szkoły przez rodziców. Prawie wszystkie społeczeństwa praktykują jednak pewne formy jawnej segregacji edukacyjnej, zwłaszcza w przypadku dzieci i dorosłych z niepełnosprawnością<sup>83</sup>. Segregacja osób niepełnosprawnych i umieszczanie ich w osob-

---

<sup>81</sup> H. Gardner, *Frames of Mind...*; D. Goleman, *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995; *idem*, *Working With Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1998.

<sup>82</sup> E.F. Kittay, *Love's Labor: Essays on Women, Equality, and Dependency*, Routledge, New York 1999; M.C. Nussbaum, *Emotions and Women's Capabilities*, [w:] *Women, Culture and Development*, red. M. Nussbaum, J. Glover, Oxford University Press, Oxford 1995, s. 360–395.

<sup>83</sup> *Inclusive Education: International Voices on Disability and Social Justice*, red. K. Ballard, Falmer Press, London 1999; A. Vlachou, *Struggles for Inclusive Education*, Open University Press, Buckingham 1997.



nych szkołach często powoduje, że otrzymują one wykształcenie niestandardowe i gorszej jakości. W dłuższej perspektywie przynosi ona negatywne skutki, takie jak niższe kwalifikacje, mniejsze szanse na zatrudnienie, brak wyboru miejsca pracy, niższe wynagrodzenia i wysokie bezrobocie<sup>84</sup>.

Chociaż edukacja oparta na segregacji może przynosić korzyści niektórym grupom w określonym czasie (głusi studenci chcą mieć zapewnioną możliwość współpracy za pomocą języka migowego lub w dwóch językach), ogólnie nie jest pożądane, aby kształcenie odbywało się wyłącznie w odizolowanym środowisku. Szczególnie ważne w przypadku nierówności pod względem szacunku i uznania jest to, że segregacja uniemożliwia osobom z różnych kultur i religii, różnej płci i mającym różne zdolności uczenie się tych odmienności w sposób nieformalny. Pogłębia ona niewiedzę na temat różnic, dlatego jest antyedukacyjna sama w sobie.

### *Rozwiązania*

W przeciwieństwie do problemu nierównych zasobów, zadanie niwelowania nierówności pod względem szacunku i uznania w szkole oraz na wyższych uczelniach jest łatwiejsze, bo zależy od działań w samym systemie oświaty. Badanie dotyczące skutecznych praktyk pedagogicznych wykazało, że edukacja może odgrywać dużą rolę w rozwijaniu krytycznego myślenia i etycznego spojrzenia, które stanowi podstawę poszanowania różnic<sup>85</sup>.

Uczenie ludzi szacunku dla wartości, przekonań i stylu życia innych nie jest łatwym zadaniem, którego plan można przedstawić w jednym referacie. Istnieje jednak kilka zasad pedagogicznych, które powinny stanowić bazę dla takich programów zarówno na poziomie programu nauczania, jak i szkoły. Warto omówić jedną z nich, mogącą służyć za drogowskaz, a mianowicie zasadę włączenia.

Skoro uczniowie i nauczyciele mają uczyć się szanować i uznawać różnorodność, powinni jej doświadczyć. Muszą żyć wśród różnic, a nie tylko uczyć się teorii. Szacunek podlega internalizacji nie tylko poprzez rozwijanie krytycznej i empatycznej perspektywy, ale także poprzez doświadczenie obcowania z różnorodnością na co dzień. W wielu społeczeństwach szkoły to jedyne miejsca, gdzie taka nauka mogłaby przebiegać bezpiecznie, chociaż bywa to czasami niemożliwe ze względu na wrogość, konflikty lub podziały pomiędzy grupami. Pierwszą zasadą, którą musimy się kierować, by nauczyć się szacunku dla różnic w edukacji, jest zatem zasada włączenia.

Druga zasada niezbędna w nauce wzajemnego szacunku to zasada krytycznego interkulturalizmu nie tylko w stosunku do osobistych wartości i kultur innych ludzi, ale także względem programów nauczania oraz systemów pedagogicznych i oceny

---

<sup>84</sup> *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*, red. L. Barton, Longman, London 1996; P. McDonnell, *Educational Policy*, [w:] *Disability and Social Policy in Ireland*, red. S. Quin, B. Redmond, University College Dublin Press, Dublin 2003, s. 28–44.

<sup>85</sup> *Teaching for Diversity...*, s. 30–43.

pracy ucznia<sup>86</sup>. By móc uczestniczyć w krytycznym dialogu, potrzebne jest edukowanie na temat równości nie tylko uczniów, ale także nauczycieli i wykładowców.

Aby promować egalitarny sposób widzenia świata, uczniowie muszą być kształceni w przedmiocie nierówności oraz zdobywać informacje na temat innych pokrewnych pojęć, takich jak prawa człowieka i niesprawiedliwość społeczna. Zwłaszcza szkoły i wyższe uczelnie muszą edukować swój personel i uczniów/studentów w dziedzinie problemów związanych z nierównością, pojawiających się w wypadku różnic pod względem pochodzenia klasowego, płci, koloru skóry, narodowości, pochodzenia etnicznego, zdolności, religii i innych. Programy nauczania powinny być odporne na wpływ klasy społecznej, płci, zdolności i tym podobnych, aby życie wszystkich ludzi można było poznawać i oceniać w sposób krytyczno-interkulturalny<sup>87</sup>. Edukacja na temat równości mogłaby się stać częścią formalnego programu nauczania przedmiotów poruszających sprawy społeczne (na przykład wychowanie obywatelskie, geografia, historia, polityka i gospodarka kraju) oraz zostać włączona do innych przedmiotów, takich jak literatura, sztuka, muzyka, technika, matematyka i nauki przyrodnicze. Edukacja na temat różnic oraz sposobów eliminowania nierówności wynikających z ich nieuznawania lub nieposzanowania mogłaby też być częścią kursów dokształcających dla nauczycieli, wykładowców, decydentów oświatowych i menedżerów pracujących w organach administracji państwowej oraz podmiotach odpowiedzialnych za opracowywanie programów nauczania i oceny pracy ucznia.

Najważniejszym elementem każdej inicjatywy mającej na celu edukowanie na temat nierówności jest włączenie grup zmarginalizowanych lub uciśnionych w proces opracowywania programów edukacyjnych. Bez ich zaangażowania istnieje niebezpieczeństwo, że uprzywilejowani eksperci skolonizują doświadczenie grup podporządkowanych wraz ze wszystkimi zagrożeniami, jakie to niesie<sup>88</sup>. Jeżeli chodzi o pozytywną stronę takich działań, to dzięki podjętej współpracy w ramach edukacji na temat nierówności mogą powstać sojusze na rzecz zmian społecznych łączące tych, którzy doświadczyli nierówności, z osobami mającymi zawodową wiedzę na ten temat. Takie sojusze byłyby też wzajemnie korzystne pod względem edukacyjnym.

Promując zasadę włączenia społecznego poprzez podjęcie formalnych badań, a praktykę włączenia poprzez przyjęcie procedur i procesów szanujących różnice, szkoły mogą się przyczynić do zwalczania nierówności pod względem szacunku i uznania. Jednak pomimo tego, że system oświaty to bardzo potężna instytucja,

<sup>86</sup> Przykłady rozwijania takiego krytycznego spojrzenia opisali Paolo Freire (*Cultural Action...*), Patricia King i Karen Strohm Kitchener (*Developing Reflective Judgement: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 1994) oraz Ira Shor (*Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago University Press, Chicago 1992).

<sup>87</sup> Zob. J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op.cit.*, gdzie omówiono pojęcie krytycznego interkulturalizmu.

<sup>88</sup> K. Lynch, C. O'Neill, *The Colonisation of Social Class in Education*, „British Journal of Sociology of Education” 1994, nr 15, s. 307–324.

jeżeli taka edukacja ma przynieść skutek, jego działania wymagają uzupełnienia w postaci szerszych inicjatyw w mediach, zakładach pracy, prawie i polityce.

## Równość pod względem władzy: demokratyzacja edukacji

Nierówności pod względem władzy zachodzą w procesie podejmowania decyzji oraz sprawowania władzy w oświacie. Przybierają one różne formy i obejmują procesy wyłączenia, marginalizacji, trywializacji i braku reprezentacji osób, które powinny być włączone do procesu podejmowania decyzji i ustanawiania polityki w szkołach i innych organizacjach oświatowych. Relacje władzy nie tylko dotyczą sprawowania nadzoru w zakresie organizacji, ale też istnieją w dziedzinie programów nauczania, pedagogiki i oceny pracy ucznia. Na całym świecie szkoły i uniwersytety dokonują selekcji, klasyfikacji i podziału uczniów/studentów w sposób hierarchiczny. W ten sposób nie tylko sprawują nad nimi władzę, ale też przydzielają im pozycję dającą względną siłę lub sprawiającą, że stają się bezsilni.

Negatywne skutki bezsilności również zostały udokumentowane. Stwierdzono, że praktyki nauczania, które nie respektują autonomii i indywidualności ucznia oraz nie regulują relacji władzy między uczniami i nauczycielami przy zachowaniu pełnego szacunku, mają negatywne konsekwencje edukacyjne w różnych krajach<sup>89</sup>.

Istnieją zatem dwa odrębne poziomy, na których równość pod względem władzy stanowi problem w edukacji. Na poziomie makro dotyczy to zinstytucjonalizowanych procedur podejmowania decyzji dotyczących zarządzania szkołą, planowania procesu kształcenia i programu nauczania, opracowywania polityki i jej wdrażania. Na poziomie mikro odnosi się do wewnętrznego funkcjonowania szkół i wyższych uczelni w zakresie relacji między personelem a uczniami/studentami oraz wśród samego personelu.

### *Potrzeba demokratyzacji relacji edukacyjnych*

Gdy pedagodzy podejmują kwestię władzy w szkole, często traktują ją z perspektywy zarządczej, to znaczy z perspektywy tego, jak skuteczniej zarządzać placówką i jak „utrzymać dyscyplinę”<sup>90</sup>. W nowym dyskursie o zarządzaniu szkołą są coraz częściej definiowane, zgodnie z nauką o zarządzaniu, jako hierarchiczna biurokra-

---

<sup>89</sup> J. Collins, *Are You Talking to Me? The Need to Respect and Develop a Pupil's Self-Image*, „Educational Research” 2000, nr 42, s. 157–166; G.H. Fagan, *Culture, Politics and Irish School Dropouts*, Bergin and Garvey, London 1995; P. John, *Damaged Goods: An Interpretation of Excluded Pupils' Perception of Schooling*, [w:] *Exclusion from School: Multi-Professional Approaches to Policy and Practice*, red. E. Blyth, J. Milner, Routledge, London 1996; E. Pomeroy, *The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from Excluded Students*, „British Journal of Sociology of Education” 1999, nr 20, s. 465–482.

<sup>90</sup> S.J. Ball, *Micro-Politics versus Management*, [w:] *Politics and the Processes of Schooling*, red. S. Walker, L. Barton, Open University Press, Milton Keynes 1989.

cja<sup>91</sup>. Sama hierarchia uległa rutynizacji i uproszczeniu. Takie hierarchiczne relacje są jednak z gruntu nieegalitarne i organizacyjnie dysfunkcyjne w dużej mierze dlatego, że instytucje oświatowe to organizacje bardzo złożone, wymagające sprawnego zarządzania w zakresie relacji zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych<sup>92</sup>. Pojawia się też coraz więcej empirycznych dowodów wskazujących, że uczniowie ogólnie zaczynają się sprzeciwiać hierarchicznym formom kontroli i władzy<sup>93</sup>. Istnieją także ważne etyczne i polityczne powody przemawiające za demokratyzacją oświaty, w tym wyższych uczelni i badań naukowych, ale nie będziemy się tutaj tym zajmować<sup>94</sup>.

Demokratyzacja relacji w oświacie jest konieczna ze względu na edukacyjną wartość, jaką niesie. Skoro mamy zachęcać uczniów do angażowania się w życie publiczne w roli demokratycznych obywateli, muszą oni się nauczyć, jak ten ich udział ma wyglądać<sup>95</sup>.

### Rozwiązania

Niwelowanie nierówności pod względem władzy w szkołach wymaga demokratyzacji relacji pedagogicznych i organizacyjnych. Na poziomie relacji nauczyciel – uczeń polegałoby to na zastąpieniu dominacji dialogiem, hierarchii – współpracą i kolegalnością, a bierności – aktywnym nauczaniem i rozwiązywaniem problemów<sup>96</sup>. Na poziomie organizacji szkoły chodziłoby o zinstytucjonalizowanie i wspieranie struktur demokratycznych, takich jak rady uczniów czy rodziców, które sprawowałyby rzeczywistą władzę. Wymagałoby to też wprowadzenia w życie nowych form dialogu z uczniami, nauczycielami, rodzicami i społecznościami lokalnymi. W ostatnim przypadku ideę tę można by realizować za pomocą nowych i starych technologii, w tym internetu, monitorowania opinii i otwartych forów dyskusyjnych. Istotną część projektu demokratyzacji edukacji stanowi opracowanie programów nauczania, które byłyby demokratyczne w praktyce oraz w teorii.

<sup>91</sup> D.K. Bennett, M.D. Lecompte, *The Way Schools Work: A Sociological Analysis of Education*, wyd. 3, Longman, New York 1999; T. Packwood, *The School as a Hierarchy*, [w:] *Culture and Power in Educational Organisations*, red. A. Westoby, Open University Press, Milton Keynes 1988.

<sup>92</sup> A.M. Phelan, *Power and Place in Teaching and Teacher Education*, „Teaching and Teacher Education” 2001, nr 17, s. 583–597; S.M. Richie, D.L. Rigano, R.J. Lowry, *Shifting Power Relations in the „Getting of Wisdom”*, „Teaching and Teacher Education” 2000, nr 16, s. 165–177; *Culture and Power...*

<sup>93</sup> F. Devine, J.C. Scott, M. Savage, R. Crompton, *Renewing Class Analysis*, Blackwell, Oxford 2000; F. Devine, M.C. Waters, *Social Inequalities in Comparative Perspectives*, Blackwell, Oxford 2004; por. bibliografia; Humphreys i Jeffers, 1999; K. Lynch, L. Lodge, *Essays on School*, [w:] K. Lynch, *Equality in Education*, Gill–Macmillan, Dublin 1999; S. Yoneyama *Student Discourse on Tokokyohi (School Phobia/Refusal) in Japan: Burnout or Empowerment?*, „British Journal of Sociology of Education” 2000, nr 21, s. 77–94.

<sup>94</sup> Zob. rozdział 9 w: J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op.cit.*

<sup>95</sup> J. Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916; *idem, Experience and Education*, Macmillan, New York 1950.

<sup>96</sup> P. Freire, *Cultural Action...*

W ten sposób nastąpiłaby decentralizacja władzy, co wymagałoby zaufania i edukowania wszystkich stron procesu kształcenia<sup>97</sup>.

Wiemy jednak, że demokratyzacja szkół stanowi duży problem w społeczeństwie, w którym istnieją nierówności pod względem władzy i dochodów. Tak jak w wypadku nierówności klasowych, tak i tu nie ma wewnętrznego rozwiązania problemu nierówności pod względem władzy w edukacji. W demokracjach kapitalistycznych silne i bogate grupy wywierają wpływ niewspółmierny z ich statusem lub liczebnością<sup>98</sup>. Nierówności pod względem władzy, które powstają poza systemem edukacji, mają wpływ na relacje w samej oświacie.

W demokratyzacji edukacji nie chodzi o samą demokratyzację szkół. Proces ten obejmuje szerszy zakres relacji, w jakich funkcjonują placówki, w tym stosunki między państwem a świadczeniodawcami oraz między państwem a uczestnikami procesu kształcenia. Chodzi o opracowanie polityki uczestnictwa, w której ci, którzy są przedmiotem podejmowanych decyzji, mieliby prawo głosu na wszystkich poziomach procesu planowania i decydowania o kształcie oświaty. Nie mam tu na myśli konsultacji, bo ich wyniki często się ignoruje, gdy tylko jedna ze stron odejdzie od stołu rozmów. Chodzi o słuchanie, zaangażowanie i odpowiedzialność w kontekście demokratycznym<sup>99</sup>.

Jeżeli grupy zmarginalizowane nie zostaną zaangażowane w proces planowania i rozwoju edukacji, nie będzie można podjąć walki z innymi nierównościami. Członkowie tych grup to ludzie, którzy na co dzień doświadczają niesprawiedliwości, a ich wiedza w tym zakresie to warunek konieczny świadomego podejmowania decyzji. Takie osoby dysponują emocjonalną i polityczną wolą, by dążyć do zmian.

## Nierówność pod względem miłości, opieki i solidarności: emocjonalne wymiary edukacji

### *Kwestia pracy emocjonalnej i opieki*

Nauczanie to praca na rzecz ludzi oparta na dialogu między uczniami i nauczycielami oraz między samymi uczniami. Podobnie jak inne zawody społeczne, obejmuje ono pracę emocjonalną<sup>100</sup>. Dobrzy nauczyciele angażują swoich uczniów w naukę, potrafią inspirować młodzież, są pełni entuzjazmu co do swojego przedmiotu i przekazują te emocje podopiecznym. Dobrzy nauczyciele kochają swoich uczniów

<sup>97</sup> *Democratic Schools...*; G.H. Wood, *Democracy and the Curriculum*, [w:] *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, red. L.E. Beyer, M.W. Apple, State University of New York Press, Albany 1988.

<sup>98</sup> D. Held, *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Stanford University Press, California 1995.

<sup>99</sup> Zob. rozdział 6 w: J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op.cit.*

<sup>100</sup> A. Hargreaves, *Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students*, „Teaching and Teacher Education” 2000, nr 16, s. 811–826; *idem*, *Emotional Geographies of Teaching*, „Teachers College Record” 2001, nr 103, s. 1056–1080.

w takim sensie, że poświęcają się ich rozwojowi w sposób dający im wolność<sup>101</sup>. Dlatego pierwszym powodem, dla którego musimy się uczyć o emocjach i o pracy emocjonalnej w edukacji, jest fakt, że mają one podstawowe znaczenie dla samego procesu nauczania i uczenia się. Jeżeli tego nie dostrzeżemy, będzie to oznaczać, że odmawiamy realizacji edukacyjnych potrzeb nauczycieli i uczniów jako istot emocjonalnych.

Praca emocjonalna nie tylko ma kluczowe znaczenie w nauczaniu i uczeniu się, ale też pełni ważną rolę w każdym zawodzie społecznym, takim jak pielęgniarstwo, doradztwo, zarządzanie zasobami ludzkimi, polityka oraz w rozwijaniu i utrzymywaniu bliskich relacji międzyludzkich. Brak możliwości uczenia się o emocjach spowoduje, że uczniowie są pozbawieni umiejętności potrzebnych w przyszłej pracy i obowiązkach.

Emocje odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu polityki solidarności i troski o innych, co ma fundamentalne znaczenie dla funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego. Tylko pozostając w kontakcie ze swoją własną wrażliwością, człowiek może rozwijać empatię i zainteresowanie drugą osobą, a uznanie własnych potrzeb emocjonalnych uczy współczucia. Edukowanie ludzi o ich emocjach *per se* oraz o roli opieki i solidarności w emocjonalnej sferze życia jest konieczne do rozwijania umiejętności uwzględniania potrzeb innych osób. Bez tej nauki trudno o empatię (oraz umiejętność wyrażania uzasadnionej złości i zniecierpliwienia), której wymaga solidarność – lokalna, a przede wszystkim globalna.

Ostatni powód, dla którego musimy się skoncentrować na emocjach, stanowi to, że jesteśmy istotami zmysłowymi i emocjonalnymi, a nie tylko czysto rozumnymi<sup>102</sup>, ponieważ emocje wpływają na zdolność uświadamiania sobie przez młodych ludzi swoich praw. Uczniowie angażują się w naukę nie tylko intelektualnie, ale także emocjonalnie. Z poczuciem porażki, bezcelowości lub izolacji, jakiego doświadcza wielu uczniów w szkołach, nie będzie można walczyć, jeżeli język emocji nie wkroczy do dyskursu edukacyjnego na pełnoprawnych zasadach. Poszanowanie praw dziecka oznacza kształcenie go w sposób holistyczny, obejmujący także emocje<sup>103</sup>.

### *Zaniedbanie emocji*

Pomimo znaczenia pracy emocjonalnej w nauczaniu i uczeniu się oraz coraz większego zainteresowania psychologów wpływem rozwoju emocjonalnego i psychologicznego na proces uczenia się, stosunkowo niewiele uwagi poświęca się kwestii edukacji emocjonalnej. Rozwój emocjonalny i relacje uczuciowe są analizowane

---

<sup>101</sup> P. Freire, *Cultural Action...*

<sup>102</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought...*

<sup>103</sup> J.R. Epp, A.M. Watkinson, *Systemic Violence: How Schools Hurt Children*, Falmer Press, London 1996.

głównie pod kątem wpływu na proces nauczania i uczenia się przedmiotów akademickich, a nie jako zjawisko mające służyć promocji równości<sup>104</sup>.

Formalna edukacja opiera się na założeniu, że główną funkcją kształcenia jest rozwijanie intelektu<sup>105</sup>. Wielu najbardziej wpływowych myślicieli w dziedzinie oświaty<sup>106</sup> oraz współczesnych badaczy procesów przetwarzania informacji i procesów poznawczych stawia na równi rozwój edukacyjny i rozwój intelektualny. Ostatnio zdolności intelektualne zaczyna się traktować na równi ze zdolnościami logiczno-matematycznymi, aby „zgodnie z modelem psychologii Piageta prawie wszystkie problemy badane przez psychologów zajmujących się procesem przetwarzania informacji można było traktować jako problemy o charakterze logiczno-matematycznym”<sup>107</sup>. Ponieważ rozum oddziela się od uczuć, istotnie zaniedbuje się edukację w dziedzinie emocji i pracy na rzecz ludzi, gdzie owe emocje odgrywają ogromną rolę (zwłaszcza w opiece). Można to porównać z zaniedbaniem edukacji w zakresie inteligencji personalnej, będącej elementem pracy emocjonalnej.

Dewaluacja emocji, stanowiąca uzasadniony problem dla pedagogów, ma swoje źródło w dualizmie myśli zachodniej, która stawia emocje w opozycji do rozumu, podporządkowując je mu i podając w wątpliwość<sup>108</sup>.

Zjawiska zachodzące ostatnio w oświacie na świecie, kładące nacisk na wyniki kształcenia w postaci stopni i klasyfikacji, a nie na sam proces uczenia się, również marginalizują problem emocji. Koncentrują się one na edukacji jako produkcie, a nie procesie, i w ten sposób ignorują fakt, że nauczanie i uczenie się to procesy bardzo angażujące emocjonalnie. Odwracają uwagę od metod, które często znacznie szkodzą uczeniu się, ponieważ uczniom brakuje emocjonalnego wsparcia i opieki w życiu osobistym lub z powodu ich negatywnej emocjonalnej reakcji na dany przedmiot<sup>109</sup>. Doświadczenie uczniów japońskich porzucających szkołę z po-

<sup>104</sup> J. Blackmore, *Doing Emotional Labour in the Education Market Place: Stories From the Field of Women in Management*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education” 1996, nr 17, s. 337–349; A. Hargreaves, *Mixed Emotions...; idem, Emotional Geographies of Teaching*, „Teachers College Record” 2001, nr 103, s. 1056–1080.

<sup>105</sup> Lynch K., Lyons M., Cantillon S., *op.cit.*

<sup>106</sup> J.S. Bruner, *The Process of Education*, Vintage Books, New York 1963; J. Piaget, *The Psychology of Intelligence*, tłum. M. Piercy, D.E. Berlyne, Routledge–Kegan Paul, London 1950; J.J. Rousseau, *Émile*, tłum. B. Foxley, Dent, London 1911.

<sup>107</sup> H. Gardner, *Frames of Mind...*, s. 23.

<sup>108</sup> S.J. Williams., G. Bendelow, *The Lived Body: Sociological Themes, Embodied Issues*, Routledge, London 1998; D. Lupton, *The Emotional Self: a Sociocultural Exploration*, Sage, London 1998; S. Sevenhuijsen, *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality and Politics*, Routledge, London 1998.

<sup>109</sup> J. Boaler, *Mathematics from Another World: Traditional Communities and the Alienation of Learners*, „Journal of Mathematical Behaviour” 2000, 4, nr 18, s. 379–397; M. Boylan, P. Lawton, „*I'd Be More Likely to Talk in Class if...*”: *How Some Year Eight Students Experience Teacher Questioning and Discussion Strategies*, „British Society for Research into Learning Mathematics: Proceedings” 2000, nr 20(3), s. 7–12; E. Nardi, S. Steward, *Is Mathematics T.I.R.E.D? A Profile of Disaffection in the Secondary Mathematics Classroom*, „British Educational Research Journal” 2003, 3, nr 29, s. 345–367.

wodów emocjonalnych pomimo sukcesów w samej nauce to kolejny dowód na kluczowe znaczenie emocji w procesie uczenia się<sup>110</sup>.

### Rozwiązania

Nie przeprowadzono wielu badań dotyczących inteligencji personalnej i emocjonalnej ani nie opracowano metod służących rozwijaniu lub ocenie kompetencji emocjonalnych. Choć taksonomia Benjamina Samuela Blooma<sup>111</sup> obejmująca umiejętności poznawcze zyskała ogólne uznanie, taksonomia umiejętności emocjonalnych opracowana w tym samym czasie została zlekceważona. Wobec braku wyraźnie wytyczonych ram trudno dokładnie określić, jakie powinny być cele edukacji emocjonalnej.

Pomimo niewielu badań nad rozwojem kompetencji emocjonalnych, da się wskazać pewne obszary związane z promowaniem równości w sferze emocji. Kluczową rolę odgrywa zatem uznanie funkcji emocji w procesie uczenia się i nauczania<sup>112</sup>. Istnieje potrzeba nazwania emocji, tak aby uczniowie i nauczyciele dysponowali językiem i miejscem, by mówić o swoich uczuciach i problemach. Doskonałym przykładem może być matematyka – badania wskazują, że przeważającą reakcją emocjonalną dorosłych na postawione im zadanie matematyczne jest panika: poproszeni o jego rozwiązanie czują niepokój, strach i zakłopotanie<sup>113</sup>. Uczucie niepokoju, bezbronności, izolacji, niepewności i depersonalizacji jest charakterystyczne także dla uczniów szkół ponadpodstawowych<sup>114</sup>. Uczniowie i nauczyciele rzadko mają jednak możliwość rozmawiania o swoich uczuciach dotyczących nauczania i uczenia się, nie dysponują też językiem pozwalającym im nazwać to, co czują<sup>115</sup>.

Ponieważ emocje mają charakter tak samo endemiczny dla naszego człowieczeństwa jak racjonalność, konieczne jest stwarzanie uczniom możliwości rozwijania swojej emocjonalnej i personalnej inteligencji *per se* jako odrębnego obszaru ludzkich kompetencji. Ten obszar edukacji ma szczególne znaczenie w procesie przygotowywania uczniów do pracy wymagającej umiejętności wyrażania troski, miłości i solidarności, gdy przyjmujemy, że wszystkie relacje w życiu są oparte na

---

<sup>110</sup> S. Yoneyama, *op.cit.*

<sup>111</sup> B.S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain*, Longman, London 1956; *idem*, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals – Handbook 2: Affective Domain*, Longman, London 1964.

<sup>112</sup> N. Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 1984; *idem*, *The Challenge to Care in Schools*, Teachers College Press, New York 1992; *idem*, *Happiness and Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

<sup>113</sup> L. Buxton, *Do You Panic About Maths?*, Heinemann, London 1981, cyt. za: McLeod D.B., *Research on Affect in Mathematics Education: A Reconceptualization*, [w:] *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, red. D.A. Grouws, Macmillan, New York.

<sup>114</sup> M. Boylan, P. Lawton, *op.cit.*; M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Boland, *Inside Classrooms...*; E. Nardi, S. Steward, *op.cit.*

<sup>115</sup> M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Boland, *Inside Classrooms...*



współzależnościach. W ten sposób także sam proces kształcenia staje się bardziej satysfakcjonujący dla wszystkich zainteresowanych.

## Wnioski

W niniejszej pracy opisałam niektóre sposoby utrwalania przez edukację nierówności pod względem zasobów, szacunku i uznania, władzy, miłości, opieki i solidarności, a także podałam kilka pomysłów na zmianę tej sytuacji. Przedstawiłam argumenty za tym, że tam, gdzie kształcenie styka się z relacjami ekonomicznymi, politycznymi, kulturowymi i emocjonalnymi oraz określa je, może być czynnikiem zarówno ucisku, jak i wyzwolenia. Wykazałam, że istnieje ściśle powiązanie między wszystkimi wymiarami równości, oraz podkreśliłam znaczenie roli nauczycieli i decydentów w podejmowaniu dialogu z grupami zmarginalizowanymi, jeżeli plany pokonania nierówności mają być skuteczne.

Choć ustaliłam, że nie istnieje wewnętrzne rozwiązanie problemu nierówności klas i władzy, zwłaszcza w systemie edukacji, wskazałam pewne metody, dzięki którym oświata może stać się bardziej egalitarna. Koncentrując się na formalnym systemie kształcenia, przedstawiłam argumenty za wprowadzeniem dużych zmian w sposobie prowadzenia szkół oraz w tworzeniu i w treści programów nauczania. Należy odstąpić od obecnie praktykowanych metod selekcji i podziału uczniów na grupy, natomiast systemy opracowywania programów nauczania i oceny pracy ucznia wymagają ponownej analizy. Programy nauczania i metody oceny pracy ucznia muszą zostać rozszerzone i uwzględnić pełen zakres ludzkich inteligencji i kompetencji. Szkoły muszą się stać otwartymi instytucjami zachęcającymi uczniów i nauczycieli do krytycznego spojrzenia na różnice oraz do przeprowadzenia analizy nierówności i podjęcia walki z nimi. Relacje między nauczycielami i uczniami oraz proces podejmowania decyzji w oświacie wymagają demokratyzacji i wspólnego zaangażowania. Edukacja wymaga też podjęcia pracy emocjonalnej oraz musi promować emocjonalny rozwój zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Potrzeba rozwijania zdolności uczniów do angażowania się w relacje uczuciowe jest szczególnie pilna, ponieważ ta ważna sfera ludzkiej aktywności została bardzo zaniedbana.

Nie możemy oczekiwać równości w edukacji, nie robiąc postępów w zakresie niwelowania nierówności w systemach ekonomicznych, kulturowych, politycznych i emocjonalnych, w których kształcenie jest osadzone. Z tego samego powodu wprowadzenie zmian w oświacie jest istotne dla transformacji tych systemów. Edukacja bowiem stanowi centralny punkt porządku egalitarnego.

## Bibliografia

- Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective*, red. D.B. McLeod, V.M. Adams, Springer-Verlag, New York 1989.
- Archer L., Gilchrist R., Hutchings M., Leathwood C., Phillips D., Ross A., *Higher Education and Social Class: Issues of Inclusion and Exclusion*, Falmer Press, London 2002.
- Baker J., Lynch K., Cantillon S., Walsh J., *Equality: From Theory to Action*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2004, wyd. 2: 2009.
- Ball S.J., *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, Routledge–Falmer Press, London 2004.
- Ball S.J., *Micro-Politics versus Management*, [w:] *Politics and the Processes of Schooling*, red. S. Walker, L. Barton, Open University Press, Milton Keynes 1989.
- Ball S.J., Bowe R., Gewirtz S., *Circuits of Schooling: a Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts*, „Sociological Review” 1995, nr 43.
- Bell L.A., *Theoretical Foundations for Social Justice Education*, [w:] *Teaching for Diversity and Social Justice*, red. M. Adams et al., Routledge, New York 1997.
- Bennett D.K., Lecompte M.D., *The Way Schools Work: a Sociological Analysis of Education*, wyd. 3, Longman, New York 1999.
- Berends M., *High School Tracking and Students’ School Orientations*, National Centre on Effective Secondary Schools, Madison 1991.
- Bernstein B., *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, [w:] *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, red. M.F.D. Young, Collier–Macmillan, London 1971.
- Blackmore J., *Doing Emotional Labour in the Education Market Place: Stories From the Field of Women in Management*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education” 1996, nr 17.
- Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain*, Longman, London 1956.
- Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals – Handbook 2: Affective Domain*, Longman, London 1964.
- Boaler J., *Mathematics from Another World: Traditional Communities and the Alienation of Learners*, „Journal of Mathematical Behaviour” 2000, 4, nr 18.
- Boaler J., *Setting, Social Class and Survival of the Quickest*, „British Educational Research Journal” 1997, 5, nr 23.
- Bourdieu P., *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, [w:] *Knowledge, Education and Cultural Change*, red. R. Brown, Tavistock, London 1973.
- Bourdieu P., *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, tłum. R. Nice, Routledge–Kegan Paul, London 1984.
- Bourdieu P., *The Forms of Capital*, tłum. R. Nice, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, red. J.G. Richardson, Greenwood, Westport 1986.
- Bourdieu P., *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, tłum. L.C. Clough, Polity Press, Cambridge 1996.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, Beverly Hills 1977.
- Bower G.H., *Some Relations between Emotions and Memory*, [w:] *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Oxford University Press, New York 1994.

- Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Routledge-Keegan Paul, London 1976.
- Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America Revisited*, „Sociology of Education” 2002, 1, nr 75.
- Boylan M., Lawton P., „*I'd Be More Likely to Talk in Class if...*”: *How Some Year Eight Students Experience Teacher Questioning and Discussion Strategies*, „British Society for Research into Learning Mathematics: Proceedings” 2000, nr 20(3).
- Brantlinger E.A., Majd-Jabbari M., Guskin S.L., *Self-Interest and Liberal Educational Discourse: How Ideology Works for Middle-Class Mothers*, „American Educational Research Journal” 1996, nr 33.
- Breen R., Hannan D.F., O'Leary R., *Returns to Education: Taking Account of Employers' Perceptions and Use of Educational Credentials*, „European Sociological Review” 1995, 1, nr 11.
- Breen R., Heath A.F., Whelan C.T., *Educational Inequality in Ireland, North and South*, [w:] *Ireland, North and South, Perspectives from Social Science*, red. A.F. Heath, R. Breen, C.T. Whelan, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Bruner J.S., *The Process of Education*, Vintage Books, New York 1963.
- Bubeck D.E., *Care, Gender, and Justice*, Oxford University Press, Oxford 1995.
- Buxton L., *Do You Panic About Maths?*, Heinemann, London 1981.
- Care Work: The Quest for Security*, red. M. Daly, International Labour Office, Geneva 2001.
- Carroll S., Walford G., *A Panic About School Choice*, „Educational Studies” 1996, nr 22.
- Clancy P., *College Entry in Focus: A Fourth National Survey of Access to Higher Education*, Higher Education Authority, Dublin 2001.
- Class Matters: „Working Class” Women's Perspectives on Education*, red. P. Mahony, C. Zmroczek, Taylor and Francis, London 1997.
- Cole M., Hill D., *Games of Despair and Rhetorics of Resistance – Postmodernism, Education and Reaction*, „British Journal of Sociology of Education” 1995, nr 16.
- Collins J., *Are You Talking to Me? The Need to Respect and Develop a Pupil's Self-Image*, „Educational Research” 2000, nr 42.
- Connell R.W., *Schools and Social Justice*, Temple University Press, Philadelphia 1993.
- Crozier G., *Empowering the Powerful: A Discussion of the Interrelation of Government Policies and Consumerism with Social Class Factors and the Impact of this upon Parent Interventions in their Children's Schooling*, „British Journal of Sociology of Education” 1997, nr 18.
- Culture and Power in Educational Organisations*, red. A. Westoby, Open University Press, Milton Keynes 1988.
- Delphy C., Leonard D., *Familiar Exploitation: A New Analysis of Marriage and Family Life*, Polity Press, Cambridge 1992.
- Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*, red. M.W. Apple, J.A. Beane, Open University Press, Buckingham 1999.
- Devine D., *Children, Power and Schooling: How Childhood is Structured in the Primary School*, Trentham Books, Stoke-on-Trent 2003.
- Devine F., Scott J.C., Savage M., Crompton R., *Renewing Class Analysis*, Blackwell, Oxford 2000.
- Devine F., Waters M.C., *Social Inequalities in Comparative Perspectives*, Blackwell, Oxford 2004.
- Dewey J., *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916.

- Dewey J., *Experience and Education*, Macmillan, New York 1950.
- Disability and Society: Emerging Issues and Insights*, red. L. Barton, Longman, London 1996.
- Dunne M., Cooper B., *Assessing Children's Mathematical Knowledge: Social Class, Sex and Problem-solving*, Open University Press, Buckingham 1999.
- Education, Equality and Human Rights*, red. M. Cole, Routledge–Falmer London 2000.
- Epp J.R., Watkinson A.M., *Systemic Violence: How Schools Hurt Children*, Falmer Press, London 1996.
- Epstein D., Johnson R., *On the Straight and Narrow: The Heterosexual Presumption, Homophobias and Schools*, [w:] *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*, red. D. Epstein, Open University Press, Buckingham 1994.
- Epstein D., O'Flynn S., Telford D., *Silenced Sexualities in Schools and Universities*, Trentham Books, Stoke-on-Trent 2003.
- Erikson R., Jonsson J.O., *Can Education be Equalized: The Swedish Case in Comparative Perspective*, Westview Press, New York 1996.
- Euriat M., Thelot C., *Le recrutement social de l'élite scolaire en France: L'évolution des inégalités de 1950 à 1990*, „Revue Française de Sociologie” 1995, nr 36.
- Fagan G.H., *Culture, Politics and Irish School Dropouts*, Bergin and Garvey, London 1995.
- Fontes P.J., Kelleghan T., *Opinions of the Irish public on Intelligence*, „Irish Journal of Education” 1983, 2, nr XVII.
- Foucault M., *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, tłum. A. Sheridan, Penguin, Harmondsworth 1991.
- Foucault M., *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*, tłum. C. Gordon, Harvester Press, Brighton 1980.
- Francis B., *Power Plays: Children's Construction of Gender, Power and Adult Work*, Trentham Books, Stoke-on-Trent 1998.
- Fraser N., *Rethinking Recognition*, „New Left Review” 2000, nr 2–3.
- Freire P., *Education For Critical Consciousness*, Sheed and Ward, London 1974; wyd. 2: Continuum, New York 2008.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Middlesex 1970.
- Freire P., *Pedagogy of the Heart*, Continuum, New York 1997.
- Freire P., *Pedagogy of Hope*, Continuum, New York 1992.
- Freire P., *Cultural Action for Freedom*, Penguin, Middlesex 1972.
- Gamoran A., Nystrand M., Berends M., LePore P.C., *An Organisational Analysis of the Effects of Ability Grouping*, „American Educational Research Journal” 1995, nr 32.
- Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1983.
- Gardner H., *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*, Basic Books, New York 1999.
- Gardner H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York 1993.
- Gardner H., *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, Basic Books, New York 1991.
- Gewirtz S., Ball S.J., Bowe R., *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press, Buckingham 1995.
- Goffmann E., *Stigma: Notes on the Management of a Spoiled Identity*, Penguin, London 1968.
- Goleman D., *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995.
- Goleman D., *Working With Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1998.
- Gouldner A.V., *The Coming Crisis of Western Sociology*, Heinemann, London 1970.

- Gowran S., *Minority Sexualities in Education: The Experiences of Teachers*, „Master of Equality Studies Thesis”, University College Dublin Press, Dublin 2000.
- Green A., *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Approach*, materiały zaprezentowane na 1. konferencji GENIE, „Globalisation(s), Identity(s) and Europe(s) in Education in Europe”, Nicosia, Cyprus, 10–12 lipca 2003.
- Green A., *Education, Globalization and the Nation State*, Macmillan, Basingstoke 1997.
- Hallam S., Toutounji I., *What Do We Know About Grouping Pupils by Ability?*, „Education Review” 1996, nr 10(2).
- Hanafin J., Lynch A., *Peripheral Voices: Parental Involvement, Social Class, and Educational Disadvantage*, „British Journal of Sociology of Education” 2002, nr 23.
- Hanafin J., Shevlin M., Flynn M., *Responding to Student Diversity: Lessons from the Margin*, „Pedagogy, Culture and Society” 2002, nr 10.
- Hanley E., McKeever M., *The Persistence of Educational Inequalities in State-socialist Hungary: Trajectory-maintenance versus Counter-selection*, „Sociology of Education” 1997, nr 70.
- Hannan D.F., Boyle M., *Schooling Decisions: The Origins and Consequences of Selection and Streaming in Irish Post-Primary Schools*, ESRI, Dublin 1987.
- Hannan D.F., Smyth E., McCullagh J., O’Leary R., McMahan D., *Coeducation and Gender Equality: Exam Performance, Stress and Personal Development*, Oak Tree Press, Dublin 1996.
- Harding S., *Knowledge and Politics: Three Feminist Issues*, materiały zaprezentowane na „Feminist Knowledge and Politics: a Research Symposium”, University College Cork, Ireland, 4–5 kwietnia 2003.
- Harding S., *The Science Question in Feminism*, Open University Press, Milton Keynes 1986.
- Harding S., *Whose Science? Whose Knowledge?*, Open University Press, Milton Keynes 1991.
- Hargreaves A., *Emotional Geographies of Teaching*, „Teachers College Record” 2001, nr 103.
- Hargreaves A., *Mixed Emotions: Teachers’ Perceptions of their Interactions with Students*, „Teaching and Teacher Education” 2000, nr 16.
- Harris S., *Lesbian and Gay Issues in the English Classroom*, Open University Press, Milton Keynes 1990.
- Hatcher R., *Class Differentiation in Education: Rational Choices?*, „British Journal of Sociology of Education” 1998, nr 19.
- Held D., *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Stanford University Press, California 1995.
- Humphries E., Gerry J., *Pointing to the Future: Some Second-level Students’ Perceptions of the Points System*, Research Paper No. 2, Commission on the Points System, The Stationary Office, Dublin 1999.
- Inclusive Education: International Voices on Disability and Social Justice*, red. K. Ballard, Falmer Press, London 1999.
- Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*, red. C. Fischer, M. Hout, M.S. Janowski, S.R. Lucas, A. Swider, K. Voss, Princeton University Press, Princeton 1996.
- Intelligence, Genes and Success: Scientists Respond to „The Bell Curve”*, red. B. Devlin, S.E. Fineberg, D.P. Resnick, K. Roeder, Springer-Verlag, New York 1997.
- Jeffers G., *Transition Year Programme and Educational Disadvantage*, „Irish Educational Studies” 2002, nr 21(2).
- John P., *Damaged Goods: An Interpretation of Excluded Pupils’ Perception of Schooling*, [w:] *Exclusion from School: Multi-Professional Approaches to Policy and Practice*, red. E. Blyth, J. Milner, Routledge, London 1996.

- Kariya T., Rosenbaum J.E., *Bright Flight: Unintended Consequences of Detracking Policy in Japan*, „American Journal of Education” 1999, nr 107.
- King P.M., Kitchener K.S., *Developing Reflective Judgement: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 1994.
- Kittay E.F., *Love’s Labor: Essays on Women, Equality, and Dependency*, Routledge, New York 1999.
- Kubitschek W.N., Hallinan M.T., *Tracking and Students’ Friendships*, „Social Psychology Quarterly” 1998, nr 61.
- Labov W., *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1972.
- Ladd P., *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Multilingual Matters, Cleavdon 2003.
- Lane H., Hoffmeister R., Behan B., *A Journey into the Deaf-World*, DawnSign Press, San Diego 1996.
- Lareau A., *Home Advantage: School Class and Parental Intervention in Elementary Schools*, Falmer Press, London 1989.
- Lauder H., Hughes D. et al., *Trading in Futures: Why Markets in Education Don’t Work*, Open University Press, Buckingham 1999.
- Lupton D., *The Emotional Self: a Sociocultural Exploration*, Sage, London 1998.
- Lynch K., *Equality in Education*, Gill–Macmillan, Dublin 1999.
- Lynch K., *Equality Studies, the Academy and the Role of Research in Emancipatory Social Change*, „The Economic and Social Review” 1999, 1, nr 30.
- Lynch K., *Research and Theory on Equality in Education*, [w:] *Handbook of Sociology of Education*, red. M. Hallinan, Plenum Press, New York 2000, s. 85–105.
- Lynch K., *Solidary Labour: Its Nature and Marginalisation*, „Sociological Review” 1989, nr 37.
- Lynch K., Baker J., *Equality in Education: The importance of Equality of Condition*, „Theory and Research in Education” 2005, nr 3(2).
- Lynch K., Crean M., Moran M., *Equality and Social Justice: The University as a Site of Struggle*, University College Dublin, Dublin 2009.
- Lynch K., O’Neill C., *The Colonisation of Social Class in Education*, „British Journal of Sociology of Education” 1994, nr 15.
- Lynch K., O’Riordan C., *Inequality in Higher Education: A Study of Class Barriers*, „British Journal of Sociology of Education” 1998, nr 19.
- Lynch K., Lodge L., *Essays on School*, [w:] K. Lynch, *Equality in Education*, Gill–Macmillan, Dublin 1999.
- Lynch K., Lodge A., *Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation*, Routledge–Falmer Press, London 2002.
- Lynch K., Lyons M., Cantillon S., *Breaking the Silence: Educating for Love, Care and Solidarity*, „International Studies in Sociology of Education” 2007, 1–2, nr 17.
- Lynch K., Baker J., Lyons M., *Affective Equality: Love Care and Injustice*, Palgrave Macmillan, London 2009.
- Lyons M., Lynch K., Close S., Sheerin E., Boland P., *Inside Classrooms: The Teaching and Learning of Mathematics in Social Context*, IPA, Dublin 2003.
- McDonnell P., *Educational Policy*, [w:] *Disability and Social Policy in Ireland*, red. S. Quin, B. Redmond, University College Dublin Press, Dublin 2003.

- McGrath D.J., Kuriloff P.J., „*They're Going to Tear the Doors Off This Place*": *Upper-Middle Class Parent Involvement and the Educational Opportunities of Other People's Children*, „*Educational Policy*" 1999, nr 13.
- McLeod D.B., *Research on Affect in Mathematics Education: A Reconceptualization*, [w:] *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, red. D.A. Grouws, Macmillan, New York 1992.
- Mason A., Palmer A., *Queerbashing: A National Survey of Hate Crimes Against Lesbian and Gay Men*, Stonewall, London 1995.
- Mayer S.E., *How Did the Increase in Economic Inequality between 1970 and 1990 Affect Children's Educational Attainment?*, „*American Journal of Sociology*" 2001, nr 107(1).
- Meier D., Schwarz P., *Central Park East Secondary School*, [w:] *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*, red. M.W. Apple, J.A. Beane, Open University Press, Buckingham 1999.
- Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R., *School Matters: The Junior Years*, Paul Chapman, London 1995.
- Nardi E., Steward S., *Is Mathematics T.I.R.E.D? A Profile of Disaffection in the Secondary Mathematics Classroom*, „*British Educational Research Journal*" 2003, 3, nr 29.
- Nash R., *Class, „Ability” and Attainment: A Problem for the Sociology of Education*, „*British Journal of Sociology of Education*" 2001, 2, nr 22.
- Noddings N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 1984.
- Noddings N., *Happiness and Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Noddings N., *The Challenge to Care in Schools*, Teachers College Press, New York 1992.
- Nussbaum M.C., *Emotions and Women's Capabilities*, [w:] *Women, Culture and Development*, red. M. Nussbaum, J. Glover, Oxford University Press, Oxford 1995.
- Nussbaum M., *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- Oakes J., *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, Yale University Press, New Haven 1985.
- Oakes J., Guiton G., *Matchmaking: The Dynamics of High School Tracking Decisions*, „*American Educational Research Journal*" 1995, nr 32.
- O'Carroll I., Szalacha L., *A Queer Quandary: The Challenges of Including Sexual Difference Within the Relationships and Sexuality Education Programme*, raport przygotowany dla Lesbian Education Awareness 2000.
- Omrod J.E., *Human Learning*, wyd. 3, Prentice Hall International, London 1999.
- O'Neill C., *Telling It Like It Is*, Combat Poverty Agency, Dublin 1992.
- Packwood T., *The School as a Hierarchy*, [w:] *Culture and Power in Educational Organisations*, red. A. Westoby, Open University Press, Milton Keynes 1988.
- Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, red. Y. Shavit, H.P. Blossfeld, Westview Press, Boulder 1993.
- Phelan A.M., *Power and Place in Teaching and Teacher Education*, „*Teaching and Teacher Education*" 2001, nr 17.
- Piaget J., *The Psychology of Intelligence*, tłum. M. Piercy, D.E. Berlyne, Routledge-Kegan Paul, London 1950.
- Pomeroy E., *The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from Excluded Students*, „*British Journal of Sociology of Education*" 1999, nr 20.

- Reay D., *Class Work: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling*, UCL Press, London 1998.
- Reay D., *Insider Perspectives or Stealing the Words out of Women's Mouths: Interpretation in the Research Process*, „Feminist Review” 1996, nr 53.
- Reay D., Ball S.J., „Spoilt for Choice”: *The Working Classes and Educational Markets*, „Oxford Review of Education” 1997, nr 23.
- Rees D.I., Argys L.M., Brewer D.J., *Tracking in the United States: Descriptive Statistics from the NELS*, „Economics of Education Review” 1996, nr 15.
- Richie S.M., Rigano D.L., Lowry R.J., *Shifting Power Relations in the „Getting of Wisdom”*, „Teaching and Teacher Education” 2000, nr 16.
- Rofes E., *Opening up the Classroom Closet: Responding to the Educational Needs of Gay and Lesbian Youth*, „Harvard Educational Review” 1989, nr 59.
- Rousseau J.J., *Émile*, tłum. B. Foxley, Dent, London 1911.
- Said E., *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*, Penguin, Harmondsworth 1991.
- Seventhuijsen S., *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality and Politics*, Routledge, London 1998.
- Shor I., *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago University Press, Chicago 1992.
- Simon B., *Intelligence, Psychology and Education: A Marxist Critique*, wyd. 2, Lawrence and Wishart, London 1978.
- Smith D., *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*, Open University Press, Milton Keynes 1987.
- Smyth E., *Do Schools Differ? Academic and Personal Development among Pupils in the Second-Level Sector*, Oak Tree Press, Dublin 1999.
- Sorenson A.B., Hallinan M.T., *Effects of Ability Grouping on Growth in Academic Achievement*, „American Educational Research Journal” 1986, nr 23.
- Sternberg R.J., *Abilities Are Forms of Developing Expertise*, „Educational Researcher” 1998, nr 27(3).
- Taylor N., *Ability Grouping and its Effect on Pupil Behaviour: A Case Study of a Midlands Comprehensive School*, „Education Today” 1993, nr 43(2).
- Teaching for Diversity and Social Justice: a Source Book*, red. M. Adams, L.A. Bell, P. Griffin, Routledge, New York 1997.
- Teese R., Polesel J., *Undemocratic Schooling: Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia*, Melbourne University Press, Melbourne 2003.
- Vlachou A., *Struggles for Inclusive Education*, Open University Press, Buckingham 1997.
- Walkerline V., Lucey H., *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*, Virago, London 1989.
- Walkerline V., Lucey H., Melody J., *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2001.
- Wang M.C., Haertal G.D., *Educational Resilience*, [w:] *Handbook of Special and Remedial Education Research and Practice*, red. M.C. Wang, M.C. Reynolds, H.J. Walberg, Pergamon, Oxford 1995.
- Weiner G., *Feminisms in Education: An Introduction*, Open University Press, Buckingham 1994.
- Wells A.S., Serna I., *The Politics of Culture: Understanding Local Political Resistance to Detracking in Racially Mixed Schools*, „Harvard Educational Review” 1996, 1, nr 66.



- Whitty G., Power S., *Marketization and Privatization in Mass Education Systems*, „International Journal of Educational Development” 2000, nr 20.
- Wilkinson R., Pickett K., *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, Penguin, London 2009.
- Williams S.J., Bendelow G., *The Lived Body: Sociological Themes, Embodied Issues*, Routledge, London 1998.
- Wood G.H., *Democracy and the Curriculum*, [w:] *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, red. L.E. Beyer, M.W. Apple, State University of New York Press, Albany 1988.
- Yoneyama S., *Student Discourse on Tokokyohi (School Phobia/Refusal) in Japan: Burnout or Empowerment?*, „British Journal of Sociology of Education” 21/2000, nr 21.
- Young I.M., *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton 1990.

## Globalne wychowanie obywatelskie: nowe spojrzenie na lokalność

### Wprowadzenie

Wychowanie ma zasadniczo charakter lokalny. Droga do szkoły, którą przebywają uczniowie na przykład w Polsce lub Stanach Zjednoczonych, jest relatywnie krótka, a sama placówka znajduje się z reguły w sąsiedztwie lub w pobliżu miejsca zamieszkania. Nawet w Nowym Jorku, gdzie wykładam, uczniowie jadą na lekcje metrem lub autobusem może 5–10 kilometrów, mimo to uczęszczają do szkół w **mieście**. Placówki te wchodzą w skład niezwykle zróżnicowanego systemu szkolnictwa, z którego korzystają imigranci ze wszystkich krajów świata, posługujący się ponad 200 językami, ale **wciąż** będący mieszkańcami metropolii. W pierwszej chwili uwaga ta może się wydawać banalna, lecz po jej rozważeniu w połączeniu z często omawianym (i o wiele rzadziej realizowanym) zadaniem edukacyjnym polegającym na wychowywaniu obywateli świata, istota szkoły jako przedsięwzięcia lokalnego staje się uderzająca. Dlaczego potrzebujemy obywateli świata, gdy mamy poważne problemy, z którymi musimy sobie poradzić tutaj, we własnej społeczności lub własnym kraju? Po co obarczać siebie i dzieci problemami o takiej wadze, skoro występują one gdzieś tam, daleko od nas? Szkolnictwo ma ostatecznie służyć określonej społeczności i nie można wymagać, aby służyło wszystkim.

To trafne i ważne pytania, zasługujące na coś więcej niż powierzchowne odpowiedzi w rodzaju: „Świat się kurczy”, „Żyjemy w globalnej wiosce” lub „Wszyscy jesteśmy jednym gatunkiem”. Wprawdzie sympatyzuję z tymi ideami, lecz same w sobie nie mogą one służyć jako uzasadnienie globalnego wychowania obywatelskiego. Chciałbym zasygnalizować trzy trudne zagadnienia związane z postrzeganiem edukacji jako działania zasadniczo lokalnego. Być może najbardziej problematyczną kwestią dotyczącą owych przekonań jest to, że spoczywają one niekwestionowane w naszym umyśle, ponieważ przyjmujemy je z przyzwyczajenia i bez zastanowienia. Zgodnie z tym, co napisał kiedyś John Dewey, przypominają one złe nawyki, ponieważ „przyzwyczajamy się do łańcuchów, którymi jesteśmy spleceni, i brakuje nam ich, gdy zostaną zdjęte”<sup>1</sup>. Trudności ze *stricte* lokalnym podejściem do wychowania obejmują problem z „tam” i „tutaj”, problem z zainteresowaniem i jego

<sup>1</sup> *The School and Society and the Child and the Curriculum*, red. J. Dewey, University of Chicago Press, Chicago 1990 1900/1902, s. 35.

brakiem, a wreszcie problem z „teraz” i „później”. Początkowo mogą się one wydawać niejasne, lecz niech to nie będzie zniechęcające. W dalszej części opracowania omówię każdy z nich, wyjaśnię odczucia oraz lokalne podstawy dotyczące globalnego wychowania obywatelskiego, rysując jednocześnie szkicowy obraz tego, w jaki sposób takie wychowanie może wyglądać.

Kwestia globalnego obywatelstwa zaczęła się cieszyć zainteresowaniem badaczy w ostatnim dziesięcioleciu. Niektórzy filozofowie, między innymi Kwame Anthony Appiah i Martha Nussbaum, wskrzesili rozumienie obywatelstwa nieograniczonego barierami politycznymi, charakterystyczne dla stoików ze starożytnej Grecji, sugerując, że globalne obywatelstwo to koncepcja rozpaczliwie konieczna w dzisiejszych czasach, aby odnieść się do narastających problemów światowych<sup>2</sup>. Inni, na przykład politolog Anne-Marie Slaughter i socjolog Saskia Sassen, podjęli się teoretyzacji tego, w jaki sposób powstanie instytucji w rodzaju Międzynarodowego Trybunału Karnego i wielokulturowych metropolii zamieszkałych przez emigrantów zasadniczo zmieniło struktury polityk państwowych, nadając im bardziej globalny charakter<sup>3</sup>. Moim zdaniem globalne wychowanie obywatelskie to dziedzina edukacji, która w przemyślany sposób zajmuje się osobami zamieszkującymi we wzajemnie połączonym świecie, dokonująca analizy wartości, instytucji oraz działań poprzez badania promujące krytyczną analizę różnorodnych informacji w celu realizacji działań istotnych dla społeczeństwa. Zdaję sobie sprawę, że jest to ambitny rodzaj edukacji i w związku z tym najlepiej uznać go za cel perspektywiczny, nie doraźny.

Pomimo szeroko rozpowszechnionych wezwań do kształcenia w kierunku globalnego obywatelstwa, zastanawiająco niewiele zrobiono w tym kierunku. Dlaczego? Na to, że globalne wychowanie obywatelskie pozostaje zasadniczo słabo rozpowszechnione, składa się wiele czynników. Można do nich zaliczyć w szczególności brak zwolenników (lub osób chcących realizować tego rodzaju działania) oraz brak programu nauczania, na którym można byłoby się oprzeć (ponieważ ogólnie dziedzinę tę traktuje się jako „nowość”). Globalne wychowanie obywatelskie często bywa postrzegane jako „podejrzane” w krajowych systemach kształcenia, skupiających się na kwestiach wewnętrznych. Mimo prawnego obowiązku realizacji globalnego wychowania obywatelskiego, zasadniczym celem systemów krajowych jest zachowanie suwerenności, kształtowanie tożsamości narodowej oraz przygotowanie młodzieży do konkurencji na rynku globalnym. Nawet najobszerniejsze wersje programów nauczania o ukierunkowaniu globalnym, obowiązujące na przykład w Korei Południowej, Australii i Singapurze, dowodzą, że idee narodowe

---

<sup>2</sup> K.A. Appiah, *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, Norton, New York 2006; M.C. Nussbaum, *Patriotism and Cosmopolitanism*, [w:] *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, red. M.C. Nussbaum, J. Cohen, Beacon Press, Boston 1996, s. 2–20.

<sup>3</sup> S. Sassen, *The Global City: New York, London, and Tokyo*, Princeton University Press Princeton, NJ 1991; S. Sassen, *Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalization*, Columbia University Press, New York 1996; A.M. Slaughter, *A New World Order*, Princeton University Press, Princeton, NJ 2004.

mają charakter dominujący<sup>4</sup>. Krótko mówiąc, programowi nauczania globalnego wychowania obywatelskiego brakuje prawdziwych zwolenników<sup>5</sup>.

Należy ponadto wspomnieć, że globalne wychowanie obywatelskie jest uwzględniane w programie nauczania dopiero od niedawna. Śladowe wzmianki na jego temat pojawiły się na początku XX wieku, a szersze zainteresowanie tym tematem – w latach 70.<sup>6</sup> Niewiele jednak można się dowiedzieć na temat globalnego wychowania obywatelskiego z historycznych programów nauczania.

## Problem z „tam” i „tutaj”

Nasze rozumienie pojęć „tutaj” i „tam” jest bardziej statyczne i stałe, niż są one w rzeczywistości. Komunikując się za pomocą poczty elektronicznej, SMS-ów lub telekonferencji, niewątpliwie w trakcie wykonywania tej czynności znajdujemy się „gdzieś”. Załóżmy jednak, że wysłaliśmy wiadomość e-mail z Polski do Stanów Zjednoczonych lub SMS z Brazylii do Chin, do zamierzonego odbiorcy. Jako uczestnicy tej ulotnej komunikacji znajdujemy się zarówno „tam”, jak i „tutaj”. Kiedy jednak zaczniemy myśleć o sobie lub o nas nie tylko jako o ciele, w którym przebywamy, lecz jako o języku, którym się posługujemy w mowie i w piśmie, obrazach tworzonych przez nas i z naszym udziałem, a także grupach i związkach, do których należymy, dostrzeżemy możliwości nieustannych migracji naszych jaźni, co przyczynia się do zacierania ostrych różnic między „tutaj” i „tam”. Kiedyś uczestniczyłem w europejsko-amerykańskim programie wymiany dla nauczycieli. W drodze z lotniska do miasteczka uniwersyteckiego w trakcie rozmowy stało się dla mnie jasne, że nowo przybyli są zdezorientowani podróżą i już tęsknią za domem. Gdy przybyliśmy na miejsce, wpadłem na pewien pomysł. Włączyłem telewizor i poszukałem Univision – hiszpańskojęzycznej sieci nadającej w Stanach Zjednoczonych. Gdy uczestnicy programu usłyszeli język hiszpański, wydali okrzyk radości i wybuchnęli płaczem. W pewnym sensie Hiszpania przyjechała razem z nimi, a właściwie nigdy ich nie opuściła, a żeby mogli się o tym przekonać, wystarczył rzut oka na hiszpańskojęzyczny program telewizyjny.

Manuel Castells utrzymuje, że „społeczeństwo sieciowe” charakteryzuje się tym, iż główną rolę w przekazywaniu informacji odgrywa nie miejsce, lecz przepływ. „Przestrzeń przepływów odnosi się do technologicznej i organizacyjnej możliwości zorganizowania równoczesności praktyk społecznych bez geograficznej

<sup>4</sup> J. Spring, *How Educational Ideologies are Shaping Global Society*, Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 2004; K.A. Tye, *Global Education: A Worldwide Movement*, Harrison Publishing, South Pasadena, CA 1999.

<sup>5</sup> Fragmenty tego akapitu znajdują się we wcześniejszej publikacji: W. Gaudelli, *Heuristics of Global Citizenship Discourses towards Curriculum Enhancement*, „Journal of Curriculum Theorizing” 2009, nr 25 (1), 68–85.

<sup>6</sup> Zob.: W. Gaudelli, *World Class: Teaching and Learning in Global Times*, Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 2003.

przyległości”<sup>7</sup>. Do zobrazowania twierdzeń Castellsa może służyć internet (sprzęt komputerowy, linie światłowodowe oraz serwery związane z jego funkcjonowaniem). Przestrzeń przepływów sugeruje, że informacje wędrujące wewnątrz takiego medium nie są ani „tutaj”, ani „tam”, lecz nieustannie znajdują się w drodze, co pokazuje, że „tutaj” i „tam” zawsze nakładają się na siebie. „Tutaj” i „tam” są nieprzerwanie rekonstruowane na przykład w przestrzeni internetowej w taki sposób, że stałość staje się niemożliwa, przypadkowość stanowi normę, a globalizacja jest zawsze (potencjalnie) obecna – znaczna część „tam” znajduje się „tutaj”. W internecie obecny jest każdy z nas, niezależnie od świadomości tego faktu. Istnieje realne prawdopodobieństwo, że pomimo iż znajdujesz się „tutaj” i czytasz ten referat, istniejesz również w wielu miejscach „tam”, na przykład na ekranie komputera kolegi.

Na pojęcia „tutaj” i „tam” ma także wpływ istnienie społeczności emigracyjnej, na przykład Polaków mieszkających poza krajem, czyli Polonii. Poza terytorium ojczyzny mieszka ich prawie 20 milionów – podobna sytuacja dotyczy również innych narodów lub ludów na całym świecie. Co to znaczy być Polakiem w innym kontekście? W przypadku osób polskiego pochodzenia, ale mieszkających na przykład w Brazylii, w jaki sposób brazylijskie „tutaj” kształtuje tożsamość polskiego „tam”, tworząc hybrydową jednostkę będącą zarówno, powiedzmy, z Krakowa, jak i z São Paulo? Tożsamość lub poczucie tego, kim jesteśmy, wynika ze spotkań z ludźmi w różnych miejscach. Powinniśmy jednak unikać myślenia o tych relacjach w powierzchowny, przewidywalny sposób. Nauczyciele mogą się opierać na prostych założeniach (i tak właśnie się dzieje) odnośnie do tego, w jaki sposób grupa osób myśli, czuje i zachowuje się, łącząc te myśli, emocje i zachowania z określonym miejscem. Jeżeli przyjrzymy się temu bliżej, „hybrydowa” jakość życia w danym miejscu, coraz bardziej powszechna w świecie „tutaj” i w świecie „tam”, rodzi wielką niepewność co do tego, co oznacza bycie Polakiem, zarówno w Brazylii, jak i, paradoksalnie, w Krakowie. Polonia bez wątpienia wpływa na Polskę w taki sam sposób, w jaki Polska kształtuje Polonię.

Niedawno ukończyłem projekt odnoszący się do programu nauczania i rozwoju zawodowego realizowany przez organizację pozarządową w Indiach, w trakcie którego odbywałem jedno- lub dwutygodniowe podróże. Najbardziej uderzyło mnie wrażenie oddzielenia życia społecznego w Indiach. Zazwyczaj jeździłem prywatnym samochodem z hoteli położonych za wysokimi, strzeżonymi murami do miejsc spotkań w dużych ośrodkach uniwersyteckich, również oddzielonych od okolicznych osad. Przebywając tam, miałem znacznie ograniczoną perspektywę, która w pewnym sensie zaprzeczała pewności pobytu w tych miejscach. Bez wątpienia tam byłem, lecz pojęcie „tam” obejmuje tak wiele miejsc, których nie widziałem, do których nie wchodziłem ani w których nie komunikowałem się z innymi, że pytanie: „Co oznacza bycie «tam»?” narzuca się samo.

---

<sup>7</sup> M. Castells, *The Rise of the Network Society (The Information Age, Vol. 1, 2<sup>nd</sup> edition)*, Blackwell Publishing, Oxford 2000, s. 14.

Wykładam w Teachers College i Columbia University, usytuowanym w sąsiadującej z Harlemem dzielnicy Morningside Heights, w północnej części Nowego Jorku. Taka lokalizacja zakrawa na ironię, ponieważ ta prestiżowa instytucja, gdzie studenci płacą ponad 40 tysięcy dolarów rocznie, aby uczestniczyć w zajęciach, znajduje się tuż obok jednego z najbiedniejszych obszarów Nowego Jorku, a nawet całych Stanów Zjednoczonych. Często proszę moich studentów o przeanalizowanie sposobów, w jakie dzielnice te są zbudowane oraz fizycznie odseparowane przez parki i autostrady w celu stworzenia poczucia, że wewnątrz czegoś, co większość ludzi określiłaby jako jednolite „tam”, samo rozplanowanie dzielnic wprowadza wyraźne rozróżnienie między „tutaj” i „tam”. Ta druga dzielnica, Harlem, rozciągająca się na wschód od Morningside Heights, odróżnia się od niej nie tylko położeniem, lecz także społeczną przepaścią dzielącą te dwa obszary. Studenci Columbii mogliby bez problemu studiować na uniwersytecie przez cztery lub więcej lat i nigdy nie wypuścić się poza granice Morningside. Mam powody przypuszczać, że w większości przypadków tak właśnie się dzieje.

Powracając jednak do zaściankowego charakteru wychowania, problem z „tutaj” i „tam” sugeruje potrzebę ostrożniejszego podejścia do tych pojęć ze świadomością, że nieustannie płynnie się one przenikają oraz że możemy znaleźć różne „tam” w miejscach, które ktoś inny uzna za nasze „tutaj”. Miejsca znajdujące się „tam” (prestiżowy uniwersytet prywatny i uboga dzielnica) mogą być w rzeczywistości bardziej podzielone niż „tutaj” i „tam” odnoszące się do Nowego Jorku i New Delhi. Ujmując to w inny sposób, student z Columbii prawdopodobnie będzie mieć o wiele więcej doświadczeń i wiedzy o mieście w rodzaju Paryża niż jego sąsiad w Harlemie. Leslie Roman, cytując Chandrę Mohanty, popiera program nauczania uwzględniający różnice związane z „Południami w obrębie Północy, Trzecimi Świątami na terenie krajów rozwiniętych” (s. 250)<sup>8</sup>. Musimy nie tylko głębiej przemyśleć kwestię „tutaj” i „tam” podczas opracowywania programu nauczania, ale również pomóc naszym uczniom i samym sobie dostrzec, że inni, będący „tutaj” i rozpoznający dany element jako lokalny, dotyczą naszej społeczności czy naszej szkoły, mogą być równie, jeśli nie bardziej, odlegli, inni i niezaangażowani jak osoby globalne „tam”.

## Problem z zainteresowaniem i jego brakiem

Wzbudzanie zainteresowania uczniów pozostaje nieustanną troską wychowawców w Stanach Zjednoczonych. Na przykładzie mojej pracy na całym świecie mogę stwierdzić, że nie są oni w tym odosobnieni. Możliwe, że wynika to z nadmiernej obecności mediów w życiu młodych ludzi, ogólnego dobrobytu gospodarczego tego pokolenia w porównaniu z poprzednimi lub szybkiego tempa charakteryzują-

<sup>8</sup> L. Roman, *State of Insecurity: Cold War Memory, Global Citizenship, and its Discontents*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education” 2004, nr 25(2), s. 231–259.

cego życie w 2011 roku. Bez względu na przyczynę, wychowawcy w pewnym sensie słusznie się martwią tym, co dzieje się z zainteresowaniem młodych ludzi. Dlaczego? Nauczyciele liczą na to, że będą w stanie zaszcześcić w swoich podopiecznych energię i entuzjazm do nauki, ponieważ niewielu z nas potrafi z uśmiechem znosić to, co postrzega wyłącznie jako ciężką pracę lub trud sam w sobie, bez końca, lub bez zrozumienia związku w szerszej perspektywie. Niepokoi mnie jednak skłonność do zmniejszania się zainteresowania uczniów, zwłaszcza gdy jest ono na siłę podsycane i staje się obsesją edukatorów.

Młodzież w Stanach Zjednoczonych jest zainteresowana (ośmielę się nawet powiedzieć – ogłupiona) programami telewizyjnymi typu *reality show*. Widowiska te, mające rzekomo pokazywać nieprzetworzone, autentyczne, surowe i naturalne sceny z życia innych młodych ludzi, cieszą się równie dużą popularnością, co przyglądanie się wrakom samochodowym na poboczu dróg. Użyłem tej metafory celowo, ponieważ większość ekscytacji związanych z tego rodzaju programami jest dość podobna do emocji, które odpychają i jednocześnie przyciągają nasz wzrok do miejsca wypadku samochodowego. Czy ciesząc się zainteresowaniem program telewizyjny typu *reality show* może służyć jako podstawa zdobywania wiedzy bądź uczenia się globalnego obywatelstwa? Według mnie – to zależy. Od tego, czy zainteresowanie danym widowiskiem, na przykład chętnie oglądanym ostatnimi czasy *Jersey Shore* emitowanym przez MTV, kończy się samo w sobie, czy też nauczyciele potrafiliby je rozszerzyć.

Dla tych, którzy nie znają *Jersey Shore*, kilka słów wyjaśnienia. Jest to program przedstawiający amerykańską młodzież, głównie włoskiego pochodzenia, porażającą egotyzmem i narcyzmem. Można tam obejrzyć, jak bohaterowie biją się między sobą i z innymi osobami spotykanymi w klubach podczas imprez, podczas których upijają się, tańczą w prowokujący sposób i uprawiają seks z partnerami wybranymi prawie losowo. Mają obsesję na punkcie swoich ciał, fryzur, ubrań oraz kosmetyków i nie przywiązują żadnej wagi do intelektu, o czym świadczy choćby następujący fragment dialogu: „Właśnie się zastanawiałem, czy możesz przeprowadzić swoją trzecią przyjaciółkę. Razem trzy osoby. Czyli ja, ty i twoje dwie koleżanki. No i moich dwóch współlokatorów”. Za to wszystko „aktorzy” biorący udział w programie otrzymują miliony dolarów. Nie, nie sugeruję, że tego rodzaju zainteresowania powinny być popierane jako środek sam w sobie, co wyraźnie wynika z mojej sardonicznej recenzji tego „dzieła”. *Jersey Shore* może jednak skłonić uczniów do głębszej analizy zarówno samego programu, jak i społecznej fascynacji widowiskami tego rodzaju.

Wracając do pierwszej kwestii, wszyscy młodzi ludzie biorący udział w *Jersey Shore* to Amerykanie włoskiego pochodzenia. Ucieleśniają szkodliwy stereotyp Guida, czyli kogoś prymitywnego, powierzchownego i brutalnego idioty. Ma on swój rodowód (co do czego bohaterowie pozostają w błogiej nieświadomości), który możemy wykorzystać do wyjaśnienia innym młodym ludziom, dlaczego Amerykanie o włoskich korzeniach są przedstawiani w ten sposób, a niektórzy sami przyjmują takie zachowanie. Ta młodzież to potomkowie swoich pradziadów, włoskich

imigrantów, którzy przybyli do Stanów Zjednoczonych w poszukiwaniu lepszego życia. Nie byli oni uchodźcami politycznymi jak Irlandczycy ani uciekającymi przed zagładą Żydami. Często znajdowali zatrudnienie jako tak zwane łamistrajki w celu prowokowania i niszczenia irlandzkich związków zawodowych. Włoscy imigranci nie angażowali się w politykę, a nawet jeśli, to zazwyczaj przyłączali się do sił wymagających od nich najmniej zaangażowania w życie społeczne<sup>9</sup>. W świetle przeszłości materializm, autoabsorbpcja oraz apolityczny antyintelektualizm nabierają sensu. Przyznając, że z tego powodu uczestnicy *Jersey Shore* są nawet jeszcze bardziej żałośni niż ich własne zachowanie – nie mają świadomości wpływu historii na swoje życie.

Młodzi ludzie mogą również zastanowić się nad własnym zainteresowaniem programami telewizyjnymi typu *reality show*, zadając sobie pytanie: dlaczego ludzie w Stanach Zjednoczonych uważają je za fascynujące? Abstrahując od kwestii, w jakim stopniu tego typu widowiska, emitowane za granicą, potwierdzają rozpowszechniony stereotyp koszmarnego Amerykanina, społeczeństwo powinno się zastanowić, z czego wynika upodobanie do ich oglądania. Jedną z możliwych odpowiedzi brzmi: tego rodzaju przekazy podnoszą w widzach poczucie własnej wartości, ponieważ większość z nas po obejrzeniu odcinka *Jersey Shore* z pewnością nabierze lepszego mniemania o sobie. Można sobie wyobrazić widzów, jak oglądając napisy końcowe, jednym głosem stwierdzają z ulgą: „No cóż, może i nie jesteśmy w najlepszej formie, ale przynajmniej nie **aż tak**”. Lub, odwracając argumentację, może tego typu programy dostarczają nam zmienionego obrazu nas samych albo jego zdeprawowaną wersję, gorszą od rzeczywistości. Tego rodzaju lustrzane odbicie, zniekształcone i nierealne, zaspokaja nasze pragnienie zobaczenia innych i samych siebie w różnych rodzajach mediów. Można powiedzieć, że środki przekazu są pasożytem żerującym na ludzkiej chęci ujrzenia własnego odbicia, uchwycenia momentu sławy lub hańby, na tęsknocie za zaprezentowaniem własnego wizerunku w pełnej okazałości. Przypomniałem sobie o tych pragnieniach, gdy mój zaledwie ośmioletni syn zapytał, czy mógłby wpisać w wyszukiwarce Google własne imię i nazwisko, żeby zobaczyć, czy jest coś o nim w sieci, a przede wszystkim przekonać się, czy on sam istnieje pośród bezładnej masy informacji w internecie.

John Dewey dzieli się swoimi przemyśleniami na temat tego, w jaki sposób należy rozumieć pozytywne zainteresowanie, o którym mówiłem wcześniej. Załamuje ręce nad nauczycielami, którzy starają się sprawić, aby coś, co takim nie jest, stało się znośnie i przyjemne, bądź „dokładają starań, by mierny materiał stał się bardziej pociągający, by zapewnić mu uwagę i skupienie, oferując łapówkę w formie przyjemności”<sup>10</sup>. Kiedyś miałem okazję obserwować nauczycielkę matematyki w szkole podstawowej, która w czasie, gdy uczniowie samodzielnie rozwiązywali zadania, chodziła między ławkami, trzymając za plecami dużą plastikową torbę. Za

<sup>9</sup> R. Orsi, *The Madonna of 115th Street: Faith and Community in Italian Harlem, 1880–1950*, Yale University Press, New Haven, CT 2002.

<sup>10</sup> J. Dewey, *Democracy and Education*, Free Press, New York 1916/1944, s. 77.



każdym razem, gdy poprawnie odpowiedzieli na pytanie, sięgała do niej i wręczała im cukierki. Rozdała tyle słodyczy, że na koniec semestru wielu uczniów zgromadziło ich całe stopy. Rozwiązywane zadania nie były dla dzieci interesujące, lecz matematyka stała się w pewnym sensie kusząca, gdy przybrała słodką postać.

Dewey uważa, że myślimy o zainteresowaniu przez pryzmat łacińskiego pochodzenia tego słowa odnoszącego się do średniej wartości czegoś dla danej osoby. Jak twierdzi, „zainteresowanie oznacza, że dana osoba i świat są z sobą powiązane w ewoluującej sytuacji”<sup>11</sup>. Świat jest zatem wtedy interesujący dla uczniów, gdy można ich przekonać, że coś, co dzieje się „tam”, ma bezpośredni związek z tym, co dzieje się „tutaj”. Zdarzenia świata społecznego nie są ciekawe same w sobie, lecz stają się takie, gdy wyraźnie da się zauważyć ich wpływ na to, co się dzieje blisko nas. Zdarzenia globalne mogą zatem nabrać znaczenia, gdy da się zauważyć ich związek z takimi samymi sprawami, które są nam bezpośrednie i bliskie.

### Problem z „teraz” i „później”

Czasami wracam do miejsca, w którym dorastałem, miasteczka z młynem w południowych wiejskich rejonach New Jersey. Za każdym razem doznaję szoku na widok tego, jak bardzo zmieniło się ono w ciągu zaledwie trzech dekad, od kiedy je opuściłem. Nie ma już fryzjera, stacji benzynowej, warsztatu samochodowego, sklepu z narzędziami ani restauracji, gdzie często chodziłem na z rodziną obiad. Wybudowano autostrady, zmieniono układ dróg, a to, co było bardzo znajome, stało się ledwie rozpoznawalne. Podejrzewam, że dotyczy to nie tylko mojego miasta, ponieważ szybkie zmiany nowego globalnego porządku gospodarczego wyrzuciły wiele społeczności do góry nogami. Ta gwałtowna ewolucja przypomina mi, że to, co przyjmujemy za oczywiste, jest ulotne, że zmiana stała się nieodłączną cechą społeczeństw i że to, co jest teraz, może takim pozostać tylko przez krótką chwilę w przyszłości. Wszyscy żyjemy w pozornym komforcie terażniejszości i tylko co jakiś czas śmierć ukochanej osoby lub fundamentalna zmiana w życiu przypominają nam, jak w istocie kruche jest nasze życie i otoczenie.

Problem kryje się w tendencji do koncentrowania się w nauczaniu na aktualnym stanie rzeczy bez zastanawiania się nad tym, jak mogą one wyglądać w pewnym momencie nie aż tak odległej przyszłości. Jest to zrozumiałe, biorąc pod uwagę brak zdolności do patrzenia z wyprzedzeniem poza horyzont dnia dzisiejszego, ale musimy również zaakceptować nieuchronność zmian. Wymaga to jednak kształcenia z odpowiednią elastycznością pozwalającą na dopasowanie posiadanej wiedzy do nowych sytuacji, wykorzystania zdobytych umiejętności do nowych działań oraz przyjmowania postaw umożliwiających dostosowanie do wcześniej nieznanymi realiiów. Krótko mówiąc, działamy tak, jakbyśmy zakładali, że to, co teraz, będzie trwać wiecznie, cały czas mając świadomość, że ostatecznie nic nie przetrwa. To

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 75.

raczej tragiczna konstatacja, ale jeżeli mamy lepiej przygotować młodych ludzi do życia, naszym obowiązkiem jest podjąć to wyzwanie i zastanowić się, co to oznacza w kategoriach programu nauczania.

Dopiero zaczynam się zastanawiać nad ostatnim zagadnieniem lub tym, czego powinniśmy uczyć uczniów o terażniejszości. Ostateczna lista może zawierać następujące elementy:

- różnorodność,
- opór (brak zgody),
- spójność,
- troska,
- odmienność,
- zaangażowanie,
- znaczenie,
- estetyczna pełnia,
- poczucie spełnienia,
- krytyka,
- złożoność,
- zachwyty,
- szlachetność.

Brak miejsca nie pozwala mi na dogłębne omówienie każdego z tych elementów, lecz chciałbym podzielić się kilkoma przemyśleniami na temat trzech z nich: oporu (braku zgody), estetycznej pełni oraz zaangażowania, aby nakreślić szersze kontury tego, co mam na myśli.

Opór (brak zgody) można wytłumaczyć jako przeciwieństwo konsensusu, który jest fundamentalną zgodnością w myśleniu i działaniu. Pojęcie to odnosi się do niepewności i niezgody w tych sprawach. Konsensus jest tym, na czym może się opierać większość instytucji edukacyjnych i przedsiębiorstw, ale moim zdaniem bywa on często wymuszany. Hans-Georg Gadamer, niemiecki filozof blisko związany z teorią hermeneutyczną, utrzymuje, że brak zgody jest normalnym stanem ludzkich relacji – innymi słowy, funkcjonujemy w świecie, gdzie różnica to rzecz normalna i powszechna<sup>12</sup>. Dysponujemy jednak językiem, narzędziem, za pomocą którego możemy sprawić, że brak zgody stanie się wzajemnie zrozumiałą lub pozwoli nam omówić istniejące różnice, jednocześnie zapewniając swobodę co do sposobu zmiany z ich powodu. Gadamer twierdzi, że jeżeli zaczniemy z sobą rozmawiać, oczekując, że zmienimy się wskutek tej rozmowy, i zachowując otwartość na inne myślenie, będziemy potrafili określić dzielące nas różnice i wypracować wspólne stanowisko przynajmniej w jednym punkcie sporu.

Zdolność uczniów do myślenia bez zgadzania się, zamiast usiłowania zignorowania braku zgody lub zakładania, że problem sam się rozwiąże, będzie prawdopodobnie nabierać znaczenia w miarę upływu czasu. Wprawdzie w przeszłości

---

<sup>12</sup> H.-G. Gadamer, *Truth and Method*, Continuum, New York 1960/1975 [wyd. polskie: *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007].

było możliwe utrzymanie relatywnej izolacji populacji ludzkich, ale będzie to coraz rzadsza sytuacja. W związku z tym, ponieważ młodzi ludzie dorastają w innych czasach, wymagających kontaktów z różnorodnymi społecznościami, ich chęć do zarówno zaakceptowania istnienia różnic, jak i zachowania otwartości na zmiany oraz uczenie się w wyniku takich konfrontacji, ma istotne znaczenie.

Estetyczna pełnia to pojęcie dość trudne do zdefiniowania, choć uważam, że jest to doświadczenie, z którym mieliśmy wszyscy do czynienia<sup>13</sup>. Być może pewną wskazówką będzie przykład z mojego własnego życia. Niedawno wybrałem się na narty do górskiego parku. To był dzień powszedni i nie było tam praktycznie nikogo poza mną. Temperatura wynosiła około 0°C, a gdy zjeżdżałem, słońce przeświecało przez sosnowy las. Czułem i słyszałem trzeszczenie kruchego śniegu pod sunącymi nartami. Gdy zatrzymałem się, aby odpocząć, ogarnęła mnie ogłuszająca cisza. Nie było słyhać nic poza nisko latającymi stadami gęsi kanadyjskich. Nie umiem określić, co w tym doświadczeniu było estetycznie pełne, lecz miałem wrażenie pulsującej energii, którą można opisać jedynie jako uczucie bycia żywym, obecnym w danym miejscu i czasie.

Edukacja zbyt często pomija potrzebę takich transcendentalnych chwil w życiu młodych ludzi, zbyt często lekceważy sytuacje, które mogą je wywołać, lub ignoruje ich znaczenie, gdy już się pojawiają. Czy można się dziwić, że wobec ich nieobecności w szkole młodzi ludzie szukają transcendentalnych przeżyć gdzie indziej, w nadużywaniu substancji odurzających lub uzależniających zachowaniach? Ponieważ nowoczesność sprowadza się do pogoni za kapitałem dla niego samego, pragnienie doświadczenia pełni życia powoduje, że coraz więcej osób szuka spełnienia w czymś więcej poza materialnym dobrobytem. Można nawet uznać, że powstanie różnych fundamentalizmów stanowi przejaw tych sentymentów, chociaż często mają one negatywne konsekwencje. Ponieważ teraźniejszość szybko zmienia się w przeszłość, istnieje wiele dowodów na istnienie potrzeby estetycznej pełni. Szkoły, jeżeli chcą dotrzymać kroku przemianom na świecie, muszą zacząć poważnie myśleć o tym, w jaki sposób ekspresja i doświadczenie mogą stanowić estetyczną pełnię – w danym momencie i w bezpośrednim związku z życiem dzieci.

Należy wreszcie zauważyć, że młodzi ludzie będą prawdopodobnie odczuwać w przyszłości potrzebę większego angażowania się w życie publiczne. Takie zachowania, jak udział w życiu obywatelskim poprzez wstępowanie do organizacji społecznych, aktywność w serwisach społecznościowych lub działanie wraz z innymi dla wspólnego dobra, będzie prawdopodobnie coraz częstsze, ponieważ bolączki społeczne stają się coraz bardziej powszechne i zagrażają populacji świata. Masowe wymieranie wielu gatunków zwierząt, nieustanny wzrost populacji ludzkiej, eksploatacja zasobów naturalnych, wojny, ludobójstwa i rozprzestrzenianie się broni nuklearnej nadal zagrażają zrównoważonemu rozwojowi wielu form życia na na-

---

<sup>13</sup> W. Gaudelli, R. Hewitt, *The Aesthetic Potential of Global Issues Curriculum*, „Journal of Aesthetic Education” 2010, nr 44(1), s. 83–99; W. Gaudelli, *Global Seeing*, „Teachers College Record” 2011, nr 113(10) [wydanie specjalne pod red. D. Hansena].

szej planecie, w tym egzystencji ludzkiej. Z uwagi na to, że świat jest w coraz większym stopniu wzajemnie połączony, będą się nasilać tendencje obecne już w XX wieku, takie jak globalne zmiany klimatyczne, niezrównoważony rozwój, łamanie praw człowieka, rosnąca przepaść gospodarcza pomiędzy Północą i Południem, terroryzm i zbrojenia nuklearne. Można sobie tylko wyobrazić, jaki wpływ będą wywierać te problemy w kolejnych dwóch dekadach (nie wspominając o następnym wieku), lecz z pewnością nie będzie łatwo je rozwiązać. Podczas gdy *status quo*, w którym w porównaniu z innymi grupami wiekowymi młodzież raczej nie angażuje się w życie publiczne, jest obecnie możliwy, długoterminowe perspektywy takiej apatii są raczej wątpliwe.

## Praktyki w zakresie globalnego wychowania obywatelskiego

Globalne wychowanie obywatelskie lub nauczanie, które świadomie angażuje ludzi żyjących w powiązanim wzajemnie świecie oraz analizuje ludzkie wartości, instytucje i działania poprzez badania i pedagogię promującą krytyczną analizę różnorodnych informacji w celu realizacji społecznie odpowiedzialnych zadań, wydaje się trudnym zadaniem, nawet jeżeli zaakceptuje się racjonalne podstawy takiej edukacji przedstawione powyżej. W celu zilustrowania sposobu ujmowania w edukacji globalnego wychowania obywatelskiego proponuję omówić kilka praktyk według mnie dotyczących kwestii, o których mowa powyżej. Mam oczywiście świadomość nieodłącznego partykularyzmu nauczania i uczenia się polegającego na tym, że żadnych zaleceń z daleka nie da się łatwo wykorzystać gdzie indziej. W związku z powyższym w tym krótkim podsumowaniu projektów dotyczących globalnego wychowania obywatelskiego spróbuję przedstawić przykłady z różnych miejsc na świecie w celu zaprezentowania różnorodności sposobów, w jakich objawia się edukacja, nawet jeśli funkcjonuje pod tym samym szerokim pojęciem globalnego obywatelstwa.

Do najbardziej aktywnych instytucji zajmujących się weryfikowaniem programu nauczania w celu uwzględnienia szerszych celów należy oczywiście Unia Europejska. Anne Bullen i Mark Whitehead<sup>14</sup> badają istniejące trendy w celu ponownego przeanalizowania narzucanych przez państwo modeli wychowania obywatelskiego funkcjonujących pod sztandarem zrównoważonego obywatelstwa globalnego w Walii. Walijskie Zgromadzenie Narodowe nakazuje realizację programu nauczania, w którym:

[Uczniowie] rozwijają swoją znajomość i rozumienie różnego rodzaju ludzi, miejsc i środowisk, a także zmieniającego się charakteru geograficznych wzorców i procesów w czasie i przestrzeni [...], co prowadzi do kwestii geograficznych i podejmowania decyzji mających wpływ na jakość życia obecnych i przyszłych pokoleń<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> A. Bullen, M. Whitehead, *Negotiating the Network of SpaceTime and Substance: A Geographical Perspective on the Sustainable Citizen*, Routledge, London 2006.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 508.

Ta postnarodowa różnorodność wychowania obywatelskiego poszerza pojęcie tymczasowej odpowiedzialności w celu objęcia nim zarówno spuścizny przywilejów i korzyści, które przysługują ludziom od wieków, jak i odpowiedzialności wobec przyszłych pokoleń<sup>16</sup>. Program nauczania w kontekście walijskim opiera się na pojęciu przestrzeni relacyjnej, a nie statycznej, pod względem społecznym, ekologicznym i gospodarczym<sup>17</sup>. Uczniowie krytycznie analizują obrazy mediów przedstawiające inne części świata na przykład w celu omówienia kwestionowanych i stereotypowych wyobrażeń o innych ludziach i miejscach podczas zgłębiania ich dynamiki. Podobnie Michele Schweisfurth<sup>18</sup> wykorzystał metodę studium przypadków i odkrył, że kanadyjscy nauczyciele, którzy mieli obowiązek angażowania uczniów w globalne wychowanie obywatelskie, robili to rzetelnie mimo relatywnie miernej koncepcji globalnego obywatelstwa wynikającej z oficjalnego programu nauczania. Sześciu nauczycieli poddanych badaniu, mimo powściągliwości ze strony administracyjnych struktur szkoły, aktywnie angażowało się w globalne wychowanie obywatelskie i postrzegało je jako wyłaniającą się rzeczywistość. Podczas opracowywania materiałów dydaktycznych polegali oni na pozaszkolnych sieciach skupiających specjalistów, między innymi w Uniwersytecie w Toronto (University of Toronto). Uczniowie brali udział w różnorodnych działaniach, takich jak rozdawanie właścicielom samochodów ulotek na temat wpływu spalin na środowisko, namawianie do kupowania kawy „fair trade”, podnoszenie świadomości w dziedzinie kwestii pracowniczych w skali globalnej, organizowanie koncertów charytatywnych oraz prowadzenie w szkołach kampanii na rzecz zwiększania świadomości w zakresie handlu bronią oraz wyścigu zbrojeń poprzez umieszczanie na podłodze symboli min przeciwpiechotnych<sup>19</sup>.

W Stanach Zjednoczonych, jak można się spodziewać, globalne wychowanie obywatelskie pozostaje na marginesie programu nauczania. John P. Myers<sup>20</sup> opisuje stosowane praktyki na podstawie studium przypadków kilku placówek, w których wprowadzono ten przedmiot. Dwie objęte badaniem szkoły średnie uzyskały podobne wyniki, ponieważ ich program nauczania opierał się na wielokulturowości/zróżnicowaniu w Stanach Zjednoczonych, lecz pomijał kwestię globalnych praw człowieka i akcentował suwerenność narodową. Obie placówki ogólnie nie miały świadomości wynikającej z programu nauczania nauki dotyczącej globalnego wychowania. Zgodnie z opinią Myersa, Stany Zjednoczone „nie przewyciężyły negatywnego przekonania, że globalizm to coś antyamerykańskiego”<sup>21</sup>. Myers odkrył, że obie szkoły prowadziły globalne wychowanie obywatelskie jako zajęcia dodatkowe,

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 502.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 507.

<sup>18</sup> M. Schweisfurth, *Education for Global Citizenship: Teacher Agency and Curricular Structure in Ontario Schools*, Routledge, Philadelphia 2006.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 46.

<sup>20</sup> J.P. Myers, *Rethinking the Social Studies Curriculum in Light of Globalization: Education for Global Citizenship in the US*, „Theory and Research in Social Education” 2006, nr 34(3), s. 370–394.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 389.

co potwierdza, że program nauczania istniejący w wielu szkołach amerykańskich ma charakter nacjonalistyczny. Myers<sup>22</sup> przeprowadził niedawno badania w grupie 77 uczestników letniego programu globalnego wychowania obywatelskiego. Stwierdził, że uczniowie do opisanía obywatelskich zobowiązań używają języka moralności i połączył to ze świadomością kompleksowego i wielostronnego charakteru globalnej tożsamości obywatelskiej. Ten „pozaszkolny” program przykładał znacznie większą wagę do nauczania globalnego obywatelstwa niż standardowy program nauczania.

Organizacje pozarządowe (działające w Stanach Zjednoczonych i innych krajach) podejmują jednak aktywne działania mające na celu promowanie globalnego wychowania obywatelskiego. Na szczególną uwagę zasługują Asia Society, iEARN (International Education Resource Network) oraz World Savvy. Asia Society z siedzibą w Nowym Jorku dostarcza zasoby, materiały i programy uczniom i nauczycielom w celu rozwijania wiedzy i umiejętności dotyczących kompetencji globalnych<sup>23</sup>. Organizacja ta przeprowadza badania szkół, przekazuje wskazówki w zakresie kompetencji globalnych, współpracuje bezpośrednio ze szkołami i oferuje programy rozwoju zawodowego dla kadry naukowej w celu podnoszenia i kreowania kompetencji globalnych w ramach programów szkolnych i pozaszkolnych. iEARN, skupiający 30 tysięcy szkół z ponad 130 krajów, sponsoruje doroczną konferencję międzynarodową, organizuje wspólne projekty, w których uczestniczą studenci z całego świata, a także globalne zgromadzenia ukierunkowane na zachęcanie do współpracy międzynarodowej<sup>24</sup>. Działająca w Nowym Jorku, Minneapolis/St. Paul i San Francisco organizacja World Savvy aktywnie współpracuje ze szkołami, organizując wycieczki poznawcze, realizując programy z dziedziny nauk humanistycznych i rozwoju zawodowego oraz opracowując programy nauczania mające na celu zwiększenie wysiłków podejmowanych w zakresie edukacji globalnej<sup>25</sup>. Sponsoruje ona również doroczne forum, na przełomie 2010 i 2011 roku organizowane pod tytułem „Żywność: zrównoważone żywienie planety w XXI wieku”. Niewykluczone, że rozkwit tego rodzaju organizacji sugeruje, iż globalne wychowanie obywatelskie może znaleźć gościnny dom nie w formalnym programie nauczania szkół, lecz w alternatywnych formach działania, które również mogą mieć charakter dydaktyczny.

## Wnioski

Szkoły i edukacja mają zdecydowanie lokalny charakter, czego nie zamierzam podważać. Niepokoi mnie jednak to, że nasze myślenie o lokalności, jako o czymś odizolowanym, pochłoniętym sobą i niezmiennym, jest wysoce wątpliwe i po prostu

<sup>22</sup> J.P. Myers, *Exploring Adolescents' Thinking about Globalization in an International Education Program*, „Journal of Research in International Education” 2010, nr 9(2), s. 153–167.

<sup>23</sup> <http://asiasociety.org/centers/new-york>

<sup>24</sup> <http://www.iearn.org/>

<sup>25</sup> <http://worldsavvy.org/>

niezgodne z rzeczywistością. Dziś nie możemy już sobie pozwolić na koncentrowanie się wyłącznie na naszej własnej społeczności, tak jakby była ona odizolowana od wszystkich innych środowisk wysokim murem, na traktowanie naszych własnych problemów jako najważniejszych ani na nostalgiczną tęsknotę za powrotem do stabilnej przeszłości. Narażając się na to, że zabrzmi to banalnie, powtórzę ponownie, że wszyscy jesteśmy jednym gatunkiem zamieszkującym wspólnie tę samą planetę, która staje się coraz mniejsza i coraz bardziej wzajemnie połączona. I bez względu na to, jak trywialne wydają się przypomnienia o ograniczonych zasobach i współzależności ludzkich działań, nasza na nie odpowiedź może wynikać zarówno z ograniczonego rozumienia lokalności, jak i z kolektywnej refleksji nad poważnymi zobowiązaniami jakie ta wizja sugeruje.

## Bibliografia

- Appiah K.A., *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, Norton, New York 2006.
- Bullen A., Whitehead M., *Negotiating the Network of Space Time and Substance: A Geographical Perspective on the Sustainable Citizen*, Routledge, London 2006.
- Castells M., *The Rise of the Network Society (The Information Age, Vol. 1, 2<sup>nd</sup> edition)*, Blackwell Publishing, Oxford 2000.
- Dewey J., *Democracy and Education*, Free Press, New York 1916/1944.
- Gadamer H.-G., *Truth and Method*, Continuum, New York 1960/1975 [wyd. polskie: *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007].
- Gaudelli W., *Global Seeing*, „Teachers College Record” 2011, nr 113(10) [wydanie specjalne pod red. D. Hansena].
- Gaudelli W., *Heuristics of Global Citizenship Discourses towards Curriculum Enhancement*, „Journal of Curriculum Theorizing” 2009, nr 25 (1).
- Gaudelli W., *World Class: Teaching and Learning in Global Times*, Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 2003.
- Gaudelli W., Hewitt R., *The Aesthetic Potential of Global Issues Curriculum*, „Journal of Aesthetic Education” 2010, nr 44(1).
- Myers J.P., *Exploring Adolescents' Thinking about Globalization in an International Education Program*, „Journal of Research in International Education” 2010, nr 9(2).
- Myers J.P., *Rethinking the Social Studies Curriculum in Light of Globalization: Education for Global Citizenship in the US*, „Theory and Research in Social Education” 2006, nr 34(3).
- Nussbaum M.C., *Patriotism and Cosmopolitanism*, [w:] *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, red. M.C. Nussbaum, J. Cohen, Beacon Press, Boston 1996.
- Orsi R., *The Madonna of 115th Street: Faith and Community in Italian Harlem, 1880–1950*, Yale University Press, New Haven, CT 2002.
- Roman L., *State of Insecurity: Cold War Memory, Global Citizenship, and its Discontents*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education” 2004, nr 25(2).
- Sassen S., *Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalization*, Columbia University Press, New York 1996.
- Sassen S., *The Global City: New York, London, and Tokyo*, Princeton University Press Princeton, NJ 1991.

Schweisfurth M., *Education for Global Citizenship: Teacher Agency and Curricular Structure in Ontario Schools*, Routledge, Philadelphia 2006.

Slaughter A.M., *A New World Order*, Princeton University Press, Princeton, NJ 2004.

Spring J., *How Educational Ideologies are Shaping Global Society*, Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 2004.

*The School and Society and the Child and the Curriculum*, red. J. Dewey, University of Chicago Press, Chicago 1900/1902, s. 35.

Tye K.A., *Global Education: A Worldwide Movement*, Harrison Publishing, South Pasadena, CA 1999.

<http://asiasociety.org/centers/new-york>

<http://www.iearn.org/>

<http://worldsavvy.org/>



## Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji

Dzisiejsze problemy wynikają z wczorajszych „rozwiązań”  
P.M. Senge

Priorytetem dla szkoły jest propagowanie uczenia się przez całe życie wśród uczniów: z jednej strony uświadamianie, że „uczenie się” nie kończy się wraz z opuszczeniem murów szkolnych, ale będzie trwać w dorosłym życiu. Z drugiej przekonywanie, że edukacja jest ciekawa, bo umożliwia poznawanie świata i dociekanie przyczyn różnych zjawisk, których doświadczamy, pomaga rozwiązywać problemy, rozwija. Skutecznie przekonywać o wartości edukacji można wtedy, gdy uczniowie na co dzień będą odczuwać, że uczenie się jest pasjonujące i jeżeli będą wiedzieli, „jak się uczyć”, by było to przyjemne i efektywne. Nie wystarczy „promować” w znaczeniu, które ogranicza się do konstruowania promocyjnych tekstów z wiodącym hasłem „edukacja jest wartością”. Zwłaszcza jeżeli takiej promocji towarzyszą nudne lekcje i tortury pamięciowego odtwarzania treści podręczników.

### Wprowadzenie

Szkoła musi przekonywać tym, co na co dzień się w niej dzieje, że edukacja jest wartością. Trzeba mieć w końcu ważny powód, by spędzać w niej 1/3 doby, mając kilkanaście lat. I niekoniecznie musi to być przyczyna, która sprawiła, że szkoła stała się najważniejszym miejscem dla bohatera powieści *Madame* Antoniego Libery. W tym krótkim artykule spróbujemy zarysować istotne, według nas, zagadnienia, które wiążą się z treścią wymagania „Promowana jest wartość edukacji”.

Na początek proponujemy przyrzeć się treści wymagania, scharakteryzowanego na dwóch poziomach: podstawowym i wysokim. W charakterystyce wymagania „Promowana jest wartość edukacji” na poziomie podstawowym (D), czytamy:

- Szkoła lub placówka prezentuje i upowszechnia informacje o ofercie edukacyjnej oraz podejmowanych działaniach i osiągnięciach.
- Szkoła lub placówka informuje środowisko o celowości i skuteczności podejmowanych przez nią działań.

Na poziomie wysokim (B) zapis brzmi:

- Szkoła lub placówka promuje w środowisku potrzebę uczenia się.

- Szkoła lub placówka jest pozytywnie postrzegana w środowisku.

Interpretacja wymagania może prowadzić w przynajmniej dwóch kierunkach. Myśląc o promowaniu edukacji, możemy zwrócić się w stronę refleksji zmierzającej do osadzenia tego wymagania w koncepcji budowania społeczeństwa wiedzy lub odczytać jego treść jako wymóg o charakterze raczej marketingowym, do czego mogą skłaniać zapisy w charakterystykach wymagania. Nie kwestionując możliwości interpretacji treści wymagania przez pryzmat rynku, promocji i marketingu, któremu to zagadnieniu poświęcimy nieco uwagi w końcowej części artykułu, interpretacja tego wymagania z naszego punktu widzenia powinna zmierzać do refleksji nad wyzwaniem, jakim jest dla współczesnej szkoły wspieranie rozwoju młodego człowieka i budowanie nowoczesnego społeczeństwa. Szkoła może to czynić przez pokazywanie, że warto się rozwijać i wspólnie z innymi pracować, uczyć się, tworzyć. Również przez uświadamianie, że taki jest *signum temporis*: nauka, wiedza, informacja są dziś „cenniejsze niż złoto”.

## Uczenie się przez całe życie

Główną przyczyną występowania ryzyka i globalnych problemów jest wiedza. Jednocześnie tylko dzięki niej możemy w ogóle te problemy rozpoznać i tylko dzięki niej możemy dążyć do ich zredukowania w celu budowy lepszego życia<sup>1</sup>. Wiedza umożliwia rozumienie otaczającej nas rzeczywistości, rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych, wzajemne sprawne komunikowanie się, a jako cel sam w sobie sprawia, że możemy przeżywać przyjemność płynącą z rozumienia, poznawania i odkrywania świata.

Jednym z warunków realizacji idei budowania społeczeństwa opartego na wiedzy jest nadanie odpowiedniej rangi powszechnie rekomendowanej w ostatnich latach koncepcji uczenia się przez całe życie. Społeczeństwo wiedzy to społeczeństwo uczące się – formalnie, nieformalnie, incydentalnie. Z tego powodu edukacja jest dziś obecna w przedsiębiorstwach, w społecznościach lokalnych, w różnego typu organizacjach społecznych.

Uczenie się przez całe życie, odzwierciedlone w charakterystyce wymagania „Promowana jest wartość edukacji”, odmieniane dziś przez wszystkie przypadki choćby w służbie idei konwergencji systemów edukacyjnych Unii Europejskiej, ma więc stanowić klucz do transformacji w nowoczesne społeczeństwo wiedzy. Warto może w tym miejscu przypomnieć, że idea jednolitego i powszechnego ustroju edukacji „przez całe życie” to główna myśl zawarta w XVII-wiecznym dziele *Pampaedia* Jana Amosa Komeńskiego, który propagował pansofijski ideał wykształcenia jako drogę do poznania i opanowania przyrody oraz jako drogę uszczęśliwienia człowieka<sup>2</sup>. „Edukacja ustawiczna”, a więc *pampaedia* Komeńskiego – „wszech-

<sup>1</sup> U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa 2004.

<sup>2</sup> *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

oświecenie” – jest według niego procesem zachodzącym nieustannie w ciągu całego życia. Zanim dziś stała się cywilizacyjnym wyzwaniem dla współczesnego świata, była pięknym humanistycznym postulatem nieustannego, świadomego rozwoju człowieka, nabywania wiedzy po to, by rozumieć i być szczęśliwym.

W memorandum wydanym przez Komisję Europejską w 2000 roku koncepcja ta została zdefiniowana jako „wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu doskonalenie, pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej”. Koncepcja uczenia się przez całe życie (nawiązująca do wcześniejszych definicji kształcenia ustawicznego<sup>3</sup>) obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym, to jest w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, pracy i w społeczności<sup>4</sup>. Podkreśla się zarówno potrzebę przygotowania i zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie już od najmłodszych lat, jak i ukierunkowuje działania w taki sposób, by zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim osobom dorosłym (pracującym i bezrobotnym, chcącym się przekwalifikować lub podnieść swoje kwalifikacje). Na szeroką skalę ideę ciągłego uczenia się propaguje Komisja Europejska. W 2007 roku został uruchomiony Lifelong Learning Programme – LLP (czyli program „Uczenie się przez całe życie”), będący kontynuacją programu Sokrates II<sup>5</sup>.

Priorytetem dla szkoły jest propagowanie tej idei wśród uczniów: z jednej strony uświadamianie, że uczenie się nie kończy się wraz z opuszczeniem murów szkolnych, ale będzie trwać w dorosłym życiu. Z drugiej przekonywanie, że edukacja jest ciekawa, umożliwi poznawanie świata, dociekanie przyczyn różnych zjawisk, których doświadczamy, pomaga rozwiązywać problemy, rozwija. Skutecznie przekonywać o wartości edukacji można wtedy, gdy uczniowie na co dzień będą doświadczać, że uczenie się jest pasjonujące i jeżeli będą wiedzieli, „jak się uczyć”, by było to przyjemne i efektywne. Nie wystarczy „promować” w znaczeniu, które ogranicza się do konstruowania promocyjnych tekstów z wiodącym hasłem „edukacja jest wartością”. Zwłaszcza jeżeli takiej promocji towarzyszą nudne lekcje i tortury pamięciowego odtwarzania treści podręczników.

Szkoła ma również promować „uczenie się przez całe życie” w społeczności lokalnej. Oznacza to konieczność projektowania szkoły otwartej na problemy lokal-

---

<sup>3</sup> Kształcenie ustawiczne to kompleks procesów oświatowych: formalnych, nieformalnych i incydentalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje podstawy (UNESCO – Nairobi 1976).

<sup>4</sup> *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, MEN 2003, [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) (dostęp: 4 maja 2011).

<sup>5</sup> *Uczenie się przez całe życie*, portal internetowy programu, [www.llp.org.pl](http://www.llp.org.pl) (dostęp: 29 czerwca 2011).

ne, wspierającej rozwój mieszkańców gminy i powiatu, współpracującej z innymi placówkami oświatowymi i innymi organizacjami czy osobami fizycznymi. Szkoła ma współtworzyć (wraz z innymi podmiotami) programy rozwoju i oferować działania, które przyczynią się do rozwoju potencjału lokalnej społeczności. Kluczowe jest tutaj zrozumienie, iż szkoła XXI wieku, w dobie internetu, nie będzie w stanie obronić swej pozycji jako **skarbnicy wiedzy** – zamiast tego powinna być miejscem, które promuje uczenie się. Niewiele potrzeba, jak przekonuje Seweryn Szatkowski<sup>6</sup>, by zamienić szkołę w tętniący życiem klub osiedlowy, publiczną czytelnię, miejsce spotkań i dyskusji, czyli by aktywnie i wspólnie oddziaływać na otoczenie w celu szerzenia edukacji na miarę społeczeństwa wiedzy. Ważne pytanie w tym kontekście brzmi: Czy polska szkoła jest do takiej roli dziś przygotowana lub przygotowywana? Mentalnie, merytorycznie i organizacyjnie.

### Szkoła a gospodarka wiedzy

Społeczeństwo wiedzy potrzebuje edukacji wychodzącej poza potrzeby gospodarki wiedzy. Sprzeciw może budzić podporządkowanie myślenia o edukacji wprost potrzebom rynku. Zadaniem szkoły jest przede wszystkim dbanie o wszechstronny i indywidualny rozwój młodego człowieka, czyli promowanie edukacji, która umożliwi rozwój indywidualnych predyspozycji i zdolności. To, jak nabyte kompetencje zostaną wykorzystane w dorosłym życiu, jest autonomiczną decyzją każdego człowieka. Proces edukacji nie może być uwikłany w myślenie o jego podporządkowaniu „potrzebom rynku pracy” czy preferowanie określonego typu wykształcenia – przede wszystkim z powodu poszanowania autonomii każdego człowieka, wolności dokonywanych wyborów i równości szans rozwojowych dla wszystkich młodych ludzi. Również po prostu dlatego, że fluktuacja współczesnego rynku pracy jest duża. Nie jest możliwe zaprojektowanie listy „pożądanych zawodów” (i usprawiedliwione tym wzmożone inwestowanie w ściśle określone, wybrane dyscypliny kształcenia). Punkt ciężkości powinien zostać przeniesiony z myślenia o „potrzebach rynku pracy” na myślenie o potrzebach uczniów, o tym, jak prowadzić proces edukacyjny, by umożliwić młodym ludziom rozwój w kontekście wyzwań współczesności – tych, które wiążą się z nową kulturą globalną, nowym postpostnowoczesnym społeczeństwem.

Obecnie zmienia się model kariery zawodowej (częste zmiany pracy wymagające sporej elastyczności i ustawicznego dokształcania się), powstają nowe typy organizacji. Te, które ukształtowały się w ostatnich kilkunastu latach charakteryzują się między innymi płaską strukturą organizacyjną, amorficznością struktury lub jej brakiem (organizacje sieciowe, fraktalne, wirtualne), decentralizacją, kształtowaniem tak zwanej otwartej kultury organizacyjnej, partycypacją pracowników, naciskiem położonym na uczenie się organizacji, autoewaluację, nastawieniem na

<sup>6</sup> S. Szatkowski, *Otwórzcie szkoły*, „Polityka” 2011, nr 13.

zmianę, partnerstwo, zaufanie i samodzielność działania pracownika<sup>7</sup>. Zmieniają się organizacje, oczekiwania pracodawców, ale także oczekiwania coraz lepiej wykształconych pracowników, świadomie identyfikujących nowe obszary własnych zainteresowań i wiedzy, nastawionych na rozwój, rozwiązywanie nietypowych problemów, formułujących niekonwencjonalne pytania w zakresie swej profesjonalnej wiedzy, oczekujących nowych i bardziej kreatywnych form struktur organizacyjnych i metod zarządzania<sup>8</sup>.

W organizacjach nowego typu traci znaczenie klasycznie rozumiana kariera, tak zwana ścieżka kariery, zaplanowana i realizowana w jednej organizacji. Przebieg kariery można dziś raczej porównać do indywidualnej podróży, w której to pracownik jest odpowiedzialny za kierunek i tempo jej odbywania. Przestaje mieć znaczenie hierarchiczne „obejmowanie stanowisk” – atrybutem kariery nie jest już stanowisko, ale możliwość wykorzystania własnych kompetencji. Przestaje istnieć tradycyjnie rozumiana struktura organizacyjna, w jej miejsce pojawia się elastyczny układ współdziałania, który każdorazowo, w danej sytuacji, jest najefektywniejszy: pozycja pracownika w organizacji zmienia się w zależności od tego, jaką rolę w realizacji konkretnego zadania ma odgrywać<sup>9</sup>. Może być liderem, wykonawcą albo w ogóle nie brać udziału w realizacji danego zadania (projektu) – podstawą jego zaangażowania w pracę są wiedza i kompetencje. Zyskuje znaczenie praca zespołowa – umożliwiająca realizację projektów wewnątrz- i międzyorganizacyjnych, umożliwiająca pracownikowi wykorzystanie wiedzy posiadanej (formalnej i ukrytej), a także nabycie nowej. Kariera to więc dzisiaj coraz częściej możliwość doskonalenia się, uczenia, współrealizowania nowych projektów, rozwiązywania trudnych problemów, realizowania zadań w nowym środowisku, z nowymi partnerami, możliwość współpracy ze specjalistami w danej dziedzinie i uczenia się od nich. Wyzwaniem dla edukacji szkolnej jest zatem również umiejętne promowanie tych kompetencji, które i w rzeczywistości szkolnej, i w przyszłej pracy zawodowej pozwolą na samorealizację, wykorzystanie posiadanego potencjału, automotywację – karierę zawodową.

## Spółeczeństwo obywatelskie w społeczeństwie wiedzy

Spółeczeństwo wiedzy potrzebuje edukacji wychodzącej poza potrzeby gospodarki wiedzy również dlatego, że podstawowego znaczenia nabiera rozwijanie kapitału

---

<sup>7</sup> K. Zimmiewicz, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003.

<sup>8</sup> A. Miś, *Wiedza jako instrument kariery w organizacji nowego typu*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Pocztowski, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

społecznego, budowanie społeczeństwa demokratycznego, obywatelskiego<sup>10</sup>. Nie chodzi jednak tylko o akceptację ustroju demokratycznego, raczej o budowanie przekonania, że demokracja jest wartością niezbywalną w społecznym życiu.

Jak podkreśla Jan Łuczyński, współczesne szkoły nie odeszły znacząco od XIX-wiecznego modelu szkoły-fabryki w zakresie organizacji pracy<sup>11</sup>. Uczniowie-robotnicy wykonują w wyznaczonym czasie powtarzalne prace, narzucone przez nauczyciela-kierownika. Czynności są podejmowane przez uczniów niemalże automatycznie, często pod przymusem, a w dodatku bez głębszego rozumienia celów i powodów, dla których należy je wykonać. Z kolei niedostosowanie się do poleceń lub złe ich wypełnienie grozi sankcjami. Nauczyciel reguluje aktywność uczniów, planuje i koordynuje przebieg procesu uczenia się, kontroluje wyniki. Nie ma tutaj miejsca na swobodę, spontaniczność, kreatywność, inicjatywę. Doskonałym potwierdzeniem takiego stanu rzeczy są badania nad dyskursem klasowym, z których wynika, że na większość zadawanych przez siebie pytań nauczyciele mają już gotową odpowiedź i takiej właśnie odpowiedzi oczekują od uczniów<sup>12</sup>. W rezultacie system ten prowadzi do alienacji i traktowania procesu edukacji jako narzuconego i obcego – swoim potrzebom, osobistym planom i celom. Nie może zatem dziwić, że uczniowie nie angażują się w działania, a wyniki ich pracy są niejednokrotnie znacznie poniżej posiadanych możliwości. Taka sytuacja w niczym nie przypomina demokratycznej zbiorowości, świadomych swych praw i obowiązków osób, zdolnych do działania z własnej inicjatywy dla publicznego dobra. Zarysowany obraz szkoły-fabryki jest obecnie rażącym anachronizmem, nieprzystającym ani do potrzeb współczesnego świata, ani do koncepcji uczenia się<sup>13</sup>. A przecież świat współczesny, z powodu nasilenia procesów globalizacji, staje się coraz ściślej powiązany systemem, w którym działania poszczególnych jednostek czy organizacji są od siebie uzależnione. Dlatego tak ważne jest wykształcenie w młodych ludziach osobistej inicjatywy i jednostkowej odpowiedzialności<sup>14</sup>. Pasywne osoby, przyzwyczajone do wykonywania mechanicznej pracy na polecenie będą miały trudności w organizacjach nastawionych na uczenie się, których podstawowym zadaniem będzie ciągła adaptacja do błyskawicznie zmieniających się warunków otoczenia<sup>15</sup>.

Szkoła powinna, zgodnie z współczesnymi koncepcjami uczenia się, zwracać większą uwagę na społeczny charakter tego procesu. W szkole uczenie się zawsze zachodzi w grupie – nawet gdy są to interakcje tylko między uczniem a nauczycie-

<sup>10</sup> F. Fukuyama, *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 1997.

<sup>11</sup> J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>12</sup> D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.

<sup>13</sup> J. Łuczyński, *op.cit.*

<sup>14</sup> P.M. Senge, *Piąta Dyscyplina – teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa, 1998.

<sup>15</sup> J. Łuczyński, *op.cit.*

lem<sup>16</sup>. Według Alberta Bandury, większość tego, czego dzieci się uczą, jest rezultatem obserwowania innych i zapamiętywania ich zachowania<sup>17</sup>. Społeczne uczenie się to jednak także współkonstruowanie wiedzy. Jak przekonuje Amir Fazlagić, uczniowie to współtwórcy wiedzy, którzy pracując razem, wzajemnie się inspirują, odkrywają nowości, rozwijają indywidualne sprawności<sup>18</sup>. Wsparcie edukacyjne ze strony rówieśników oraz dorosłych to swoiste **społeczne rusztowanie**<sup>19</sup>. Zatem klasowo-lekcyjny system, który nie sprzyja komunikacji między uczniami, wymogi mechanicznego powtarzania materiału, skupianie się na utrzymaniu dyscypliny sprawiają, że szkoła jawi się jako instytucja opresyjna<sup>20</sup>. Przymus stosowany w szkole oznacza brak możliwości wyboru, zwalnia zatem z odpowiedzialności, a przecież ta jest podstawą prodemokratycznych zachowań. W takich warunkach jedynym wyborem, jaki pozostaje uczniom, to wybór między podjęciem działania a zaniechaniem. Niestety wielu uczniów wybiera tę drugą opcję i przestaje uczestniczyć w procesie edukacyjnym (lub w jego części). Wyzwaniem dla szkoły w społeczeństwie wiedzy staje się więc wsparcie rozwoju prodemokratycznych zachowań i postaw uczniów poprzez stworzenie im możliwości dokonywania wyborów o bezpiecznych konsekwencjach w tak ważnej w dzisiejszym świecie dziedzinie, jaką jest uczenie się<sup>21</sup>.

Uczniowie, którzy czują się podmiotami, mają silniejsze poczucie odpowiedzialności i są bardziej realistyczni w działaniu. Są świadomi swojej wartości, dzięki czemu cenią samokontrolę i nie ulegają łatwo wpływom innych osób. Szkoły muszą przyjąć zasadę (i sukcesywnie ją realizować), że uczeń, jako centralny punkt każdego działania wychowawczego i oświatowego, w miarę swego dojrzewania powinien uzyskiwać coraz większą swobodę decydowania, czego chce się uczyć, a także gdzie chce się uczyć<sup>22</sup>. Poza tym podmiotowość prowadzi do indywidualizacji, ale w sposób, dzięki któremu uczeń czuje, że jest akceptowany i rozumiany, a nie wyobcowany. Szkoła powinna stać się miejscem, do którego będzie się uczęszczało z zamiłowania, a nie z obowiązku szkolnego.

Jeśli uczeń nie radzi sobie z jakimś przedmiotem czy rodzajem wiedzy, ponieważ nie ma do tego predyspozycji, zainteresowania czy ochoty, przejawia natomiast zainteresowanie innym rodzajem wiedzy czy aktywności, nie ma powodu, by dla jego rozwoju stwarzać zagrożenie poprzez nakłanianie go do nieakceptowanej przezeń aktywności<sup>23</sup>.

---

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

<sup>18</sup> J.A. Fazlagić, *Marketing szkoły*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.

<sup>19</sup> J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

<sup>20</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

<sup>21</sup> J. Łuczyński, *op.cit.*

<sup>22</sup> *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej. Zagadnienia wybrane*, red. J. Kostkiewicz, KUL Fundacja Uniwersytecka, Stalowa Wola 2003.

<sup>23</sup> J. Łuczyński, *op.cit.*, s. 23–24.

W takim rozumieniu procesu edukacji oczywiste wydaje się stwierdzenie, że szkoła, dbając o rozwój indywidualny swoich uczniów, powinna wspierać rozwój tej wiedzy czy tych sprawności, które uczniowi sprawiają satysfakcję, przyjemność, do których ma predyspozycje, zdolności czy motywację<sup>24</sup>. Podmiotowe podejście do uczniów oraz kreowanie nauki jako przyjemności, a nie przykrego obowiązku, może znacząco ułatwić wpajanie dzieciom i młodzieży omawianej wcześniej koncepcji uczenia się przez całe życie, która stanowi podstawową cechę edukacji w społeczeństwie wiedzy.

## Na jaką szkołę skazani?

Uczenie się przez całe życie jest jednym z czynników warunkujących powstawanie społeczeństwa wiedzy – nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego doby internetu, bazującego na wiedzy jako fundamencie gospodarki. Współtworzenie takiego społeczeństwa jest jednym z celów współczesnej szkoły. Część badaczy uważa, iż w obecnym układzie stosunków społeczno-ekonomicznych i kulturowych istnienie szkoły jako organizacji masowo edukującej ludzi jest nie do uniknięcia i nie da się jej zastąpić innymi placówkami. Jesteśmy na szkołę wręcz **skazani**. Szkolnictwo powinno jednak nie tyle dopasować się do społeczeństwa, w którym obecnie żyjemy, ile wybiegać naprzód, tak konstruując programy nauczania i organizując struktury, aby dać ludziom narzędzie umożliwiające właściwie reagowanie na zachodzące zmiany. Pomocna może być tak zwana nowa edukacja, która łączy w sobie formalne, nieformalne i incydentalne kształcenie, opiera się na spersonalizowanym i asynchronicznym modelu (*any time and anywhere* – w dowolnym czasie i miejscu, *just in time* – wtedy, kiedy potrzeba, *just fit* – to, co potrzeba) oraz odbywa się nieprzerwanie przez całe życie<sup>25</sup>. Interesująca wydaje się również propozycja Jaquesa Delorsa, według którego edukacja opiera się na czterech filarach<sup>26</sup>:

- I) uczyć się, aby poznać – czyli uczenie się dla wiedzy;
- II) uczyć się, aby działać – czyli uczenie się dla umiejętności, fachu, pracy;
- III) uczyć się, aby żyć wspólnie – czyli uczenie się dla zrozumienia innych, współdziałania i współpracy;
- IV) uczyć się, aby być – czyli uczenie się dla własnego rozwoju i doskonalenia.

Model ten zawiera istotne cechy edukacji, w wymiarze indywidualnym i społecznym, w zmieniających się warunkach otoczenia.

Swoistą podpowiedzią dotyczącą tego, co jest ważne w tworzeniu koncepcji procesu edukacji, są również diagnozy Ulricha Becka, twórcy pojęcia „społeczeństwo ryzyka”. Według Becka ryzyko ma dwa znaczenia: po pierwsze odnosi się

---

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> M. Sysło, *Czy szkoła będzie potrzebna w społeczeństwie wiedzy. Spojrzenie z punktu widzenia technologii informacyjnej*, [www.snti.pl/snti](http://www.snti.pl/snti) (dostęp: 14 lipca 2011).

<sup>26</sup> *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, SOP, Warszawa 1998.



do globalnego zagrożenia atomowego i ekologicznego, po drugie dotyczy ryzyka indywidualnego i niepewności, jaką niosą z sobą dynamicznie postępujące zmiany społeczne. Beck, mówiąc o ryzyku indywidualnym, zwraca uwagę, że dzisiaj człowiek sam dla siebie staje się punktem odniesienia; drogowskazem nie są dla niego, jak kiedyś, tradycja i wzorce biograficzne z własnego środowiska społecznego<sup>27</sup>. Podobnie problem opisuje Bell:

jednostki utraciły swe zakorzenienie, nie idą drogą utartą przez tradycję, muszą stale dokonywać wyboru (wybieranie kariery, stylu życia, przyjaciół, politycznych przedstawicieli jest w historii zjawiskiem nowym), a nie znajdują uznanych wzorców, którymi mogłyby się kierować<sup>28</sup>.

I jeszcze jeden cytat:

ludzie stanęli nagle w obliczu załamujących się tradycyjnych stosunków klasowych oraz tradycyjnych sposobów zaopatrywania się w środki do życia przez rodzinę. W większym niż dotąd stopniu zostali zdani na samych siebie, na swój indywidualny los na rynku pracy, wraz ze związanymi z tym ryzykiem, szansami i sprzecznościami<sup>29</sup>.

Biorąc również i powyższe kwestie pod uwagę, szkoły mierzą się dziś z wyzwaniem, które podsumować by można następująco:

- nauka życia w społeczeństwie różnicowanym etnicznie i kulturowo oraz uwrażliwienie na problemy współczesnego świata;
- rozwijanie kapitału społecznego, to jest budowanie społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego, wykształcenie w młodych ludziach osobistej inicjatywy i jednostkowej odpowiedzialności;
- stymulowanie indywidualnych predyspozycji, zdolności i talentów, dążenie do zrozumienia samego siebie, dążenie do wyrównania szans edukacyjnych;
- kształcenie umiejętności swobodnego poruszania się w świecie **autostrad informacyjnych**, a także krytycznego analizowania i selekcjonowania informacji;
- przygotowanie młodych ludzi do odnalezienia się na rynku pracy;
- zachęcanie do aktywnego udziału w kreowaniu rzeczywistości poprzez rozwijanie kompetencji, takich jak zdolności do przyjmowania nowości, do innowacyjności, kreatywność.

Szkoła powinna promować – wskazywać, popierać i upowszechniać – wartość edukacji wpisaną we wszystkie wskazane wyżej wyzwania. Pokazywać, jaką wartość ma uczenie się (w szerokim tego słowa znaczeniu) dla rozwoju osobistego i dla współdziałania z innymi ludźmi.

---

<sup>27</sup> U. Beck, *op.cit.*

<sup>28</sup> D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 127.

<sup>29</sup> K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 250.

## Co to znaczy „promować wartość edukacji”

Właściwie każde z tych słów domagałoby się, jako wieloznaczne i uwikłane w różne konteksty, drobiazgowego wyjaśnienia. Nie wdając się w zawile dyskurs filozoficzno-lingwistyczny, zwróćmy uwagę, że wartość oznacza coś, co – w sensie absolutnym lub na gruncie danego zespołu poglądów – jest cenne i godne pożądania i co stanowi (winno stanowić) przedmiot szczególnej troski oraz cel ludzkich dążeń, a także kryterium postępowania człowieka. W społeczeństwie wiedzy jedną z podstawowych wartości, **przedmiotem szczególnej troski**, powinna być właśnie edukacja<sup>30</sup>. Ale mowa tu o edukacji innej niż dotychczasowa, opartej na takich cechach, jak: ciągłość (ustawiczność uczenia się), wielowymiarowość (obejmowanie różnych aspektów rzeczywistości), interaktywność (indywidualny rozwój człowieka zintegrowany z rozwojem społeczeństwa)<sup>31</sup>. Społeczeństwo wiedzy potrzebuje edukacji, która spełnia bardzo konkretne funkcje, czyli edukacji prodemokratycznej, obywatelskiej, wielokulturowej, przygotowującej uczniów do krytycznego analizowania i selekcjonowania informacji, do radzenia sobie na rynku pracy, a przede wszystkim do aktywnego udziału w kreowaniu rzeczywistości<sup>32</sup>. Dlaczego? Ponieważ bez zasadniczej zmiany, polegającej na odejściu od tradycyjnego nauczania na rzecz edukacji w nowym rozumieniu, wyzwania współczesności zostaną bez odpowiedzi. I taką zmienioną edukację szkoły powinny dziś promować.

Szkoła powinna zatem umożliwić uczniom dokonywanie wyborów w istotnych dla nich kwestiach oraz ponoszenie za nie odpowiedzialności w sposób bezpieczny dla ich rozwoju. Wspomaganie w drodze do samodzielnego i odpowiedzialnego życia, stymulowanie indywidualnych predyspozycji, zdolności i talentów, wpajanie umiejętności krytycznego spojrzenia na docierające zewsząd bodźce, rozbudzanie kreatywności oraz innowacyjności, uwrażliwienie na wspólnotę – oto zadania stojące przed współczesnymi systemami edukacyjnymi.

### Promocja wartości edukacji to nie to samo co promocja szkoły

Na zakończenie dwa słowa komentarza do wizerunkowego, marketingowego odczytania treści wymagania. Szkoła, jak każda organizacja, może prowadzić działania o charakterze promocyjnym. Promocję rozumiemy tu jako jeden z elementów marketingu (w klasycznym marketingu przedsiębiorstw będziemy mówić o tak zwanej kompozycji marketingowej, marketingu –mix, na który składają się: promocja, cena, dystrybucja, produkt lub w innych wersjach jeszcze dodatkowe elementy). Celem promocji tak rozumianej jest przede wszystkim informowanie o ofercie organizacji i zachęcanie do skorzystania z niej. Aby działania te były sku-

<sup>30</sup> *Edukacja, jest w niej...*

<sup>31</sup> K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 1999.

<sup>32</sup> *Edukacja dla Europy*, raport Komisji Europejskiej, tłum. I. Wojnar, J. Kubin, Komitet Prognoz Polska 2000 Plus przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1999; Denek, *op.cit.*

teczne, w zależności od grupy docelowej i przedmiotu promocji, mogą być wykorzystywane różne jej rodzaje i różne stosowane adekwatnie instrumenty promocyjne. Można posłużyć się więc różnymi typami reklamy, promocji dodatkowej lub tak zwanej sprzedaży osobistej czy działaniami o charakterze *public relations*. Jak to koresponduje z treścią wymagania? Przyglądając się zapisom w wymaganiu, rzeczywiście widzimy, że znalazł tam miejsce *passus* o prezentowaniu i upowszechnianiu informacji o ofercie edukacyjnej oraz podejmowanych działaniach i osiągnięciach. I tu może się nasuwać pierwsza wątpliwość – czy tak rozumiana promocja szkoły jest równoznaczna, *per se*, z promowaniem wartości edukacji. Czy tworząc ulotkę, w której piszemy o ofercie szkoły, promujemy wartość uczenia się? Czy zachodzi taka równoważność? Jaka w tym wypadku jest rzeczywista intencja nadawcy komunikatu – czy ulotka stanowi formę, którą nasycamy treścią: „Uczenie się jest wartością”, czy raczej: „Zostań uczniem naszej szkoły”. Chodzi oczywiście w tym wypadku o prymarną intencję nadawcy: można bowiem łatwo udowodnić, że nie zachodzi tu sprzeczność i wybrzmieć mogą oba komunikaty, ale taka już jest przewrotna natura reklamy. Szkoła, która informuje o swojej ofercie i czyni tę informację powszechnie dostępną, w wielu przypadkach – promuje **siebie**. Celem tych zabiegów nie jest propagowanie wartości edukacji, tylko przesłanki rynkowe – pozyskanie nowych uczniów. Fatalna byłaby sytuacja, gdyby okazało się, że szkoły odczytują wymagania o promowaniu wartości edukacji jako obowiązek promocji szkoły.

I jeszcze drugi fragment z charakterystyki, tym razem z poziomu B – „Szkoła lub placówka jest pozytywnie postrzegana w środowisku”. Komunikat ten można również odczytać z perspektywy „wizerunkowej” – „pozytywne postrzeganie” w kontekście „promowania” częściej może się kojarzyć z działaniami *public relations*, budowaniem wizerunku szkoły. Nie jest zaś oczywiste, że pozytywnie postrzegana wartość edukacji to pozytywnie postrzegana szkoła.

Dlatego odczytanie tego wymagania z perspektywy marketingowej według nas wydaje się niewłaściwe. Dwa inne powody, poza wskazanymi wyżej, są następujące:

Po pierwsze – marketing szkół, rozumiany jako klasyczny marketing przedsiębiorstw (choć „adaptowany”), nie realizuje podstawowych celów szkoły. Nie służy rozwojowi ucznia. Można posunąć się dalej – może być szkodliwy: przenosi sposoby biznesowego, konkurencyjnego myślenia o rynku i funkcjonowaniu na rynku, a nie sprzyja współpracy między szkołami. Może również modelować rywalizacyjne zachowania uczniów, nauczycieli, rodziców i innych podmiotów związanych ze szkołą<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Wątpliwości mogą budzić inne podejścia do marketingu, na przykład tak zwane zarządzanie marketingowe czy marketing relacyjny. W pierwszym wypadku mówimy o podporządkowaniu pro-rynkowemu działaniu wszystkich funkcji organizacji: „każdy promuje szkołę”; w drugim nacisk jest położony na odpowiednie kształtowanie relacji między szkołą a interesariuszami, przy czym wykorzystuje się wszystkie dostępne rodzaje promocji, o ile znajdują zastosowanie. W gruncie rzeczy oba te podejścia realizują klasycznie rozumiane cele marketingowe.

Po drugie – nie można wymagać od szkoły, by wdrożyła klasycznie rozumiane rynkowe, promocyjne działania. Stosowanie instrumentów marketingowych może być wyłącznie autonomiczną decyzją szkoły.

Wobec powyższego, według nas, zastosowanie może tu mieć jedynie idea marketingu społecznego<sup>34</sup>, co oznacza, że działania promocyjne bezwzględnie są podporządkowane promowaniu pożądaných społecznie postaw, zachowań i działań i nie służą rekrutacyjnym interesom szkół. Narzędzia promocji są tutaj traktowane „instrumentalnie” w służbie propagowania idei: „edukacja jest wartością”. Stanowią współczesne możliwości komunikowania się: środki i sposoby przekazywania i propagowania informacji na temat tego, jak się uczyć i że warto się uczyć.

## Zakończenie

Edukacja jest czymś więcej niż jedynie czynnikiem dającym szansę na zatrudnienie – przygotowuje do pracy zawodowej, przyczynia się do samorealizacji oraz kształtuje aktywną postawę obywatelską w demokratycznych społeczeństwach, w których szanuje się różnorodność kulturową i językową. Edukacja odgrywa również istotną rolę w tworzeniu społeczeństwa zintegrowanego, zapobiegając dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, a także promując takie fundamentalne wartości wyznawane przez społeczeństwa europejskie, jak tolerancja i poszanowanie praw człowieka. W epoce wiedzy i globalizacji tworzenie spójnego wewnątrznie i otwartego europejskiego obszaru edukacyjnego będzie miało zasadnicze znaczenie dla przyszłości Europy i jej obywateli<sup>35</sup>. Tak zdefiniowana edukacja domaga się promowania w szkole.

Istotne, według nas, wnioski dotyczące tego, co znaczy „promowanie wartości edukacji”, są następujące:

- 1) Promowanie wartości edukacji w szkole to spowodowanie **doświadczenia przez uczniów, że edukacja/nauka/wiedza jest wartością**.
- 2) Adresatami „promowania wartości edukacji” są przede wszystkim uczniowie.
- 3) Promowanie wartości edukacji w szkole to przekonywanie młodego człowieka o tym, że **warto się uczyć**, pokazywanie, **jak się uczyć** i wyjaśnianie, **po co się uczyć**.
- 4) Od szkół w dużym stopniu zależy, czy wizja „uczenia się przez całe życie” nie stanie się nocnym koszmarem: uczenie się „jutro” może zależeć od tego, jak uczeń doświadcza edukacji „dzisiaj”.
- 5) Żeby szkoła promowała edukację w społeczności lokalnej, musi wiedzieć, **po co ma to robić oraz z kim** – potrzebuje sojuszników w postaci innych organizacji.
- 6) Promowanie wartości edukacji to propagowanie:

---

<sup>34</sup> Ph. Kotler, N. Lee, *Marketing w sektorze publicznym*, WAIp, Warszawa 2008; A. Sargeant, *Marketing w organizacjach non profit*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.

<sup>35</sup> *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Warszawa 2003, www.men.gov.pl (dostęp: 12 kwietnia 2012).

- wszechstronnego i dostosowanego do potrzeb, możliwości, cech indywidualnych – rozwoju młodego człowieka przez dobór treści i form kształcenia w taki sposób, by stymulować automotywyację do uczenia się,
  - budowy społeczeństwa demokratycznego, obywatelskiego poprzez takie zorganizowanie procesu edukacji, w którym uczniowie doświadczają tego, czym są demokracja, partycypacja, podejmowanie decyzji i odpowiedzialność za siebie i innych,
  - rozwijania kompetencji, które i w szkole, i po jej ukończeniu umożliwią/ułatwią/uprzyjemnią życie z samym sobą i w społeczeństwie.
- 7) Promowanie wartości edukacji to nie promocja oferty szkoły.

## Bibliografia

- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa 2004.
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 1999.
- Edukacja dla Europy*, raport Komisji Europejskiej, tłum. I. Wojnar, J. Kubin, Komitet Prognoz Polska 2000 Plus przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1999.
- Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, SOP, Warszawa 1998.
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Warszawa 2003, [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) (dostęp: 12 kwietnia 2012).
- Fazlagić J.A., *Marketing szkoły*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Zys i S-ka, Poznań 1998.
- Fukuyama F., *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 1997.
- Kotler Ph., Lee N., *Marketing w sektorze publicznym*, WAIp, Warszawa 2008.
- Łuczynski J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Miś A., *Wiedza jako instrument kariery w organizacji nowego typu*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Poczowski, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Sargeant A., *Marketing w organizacjach non profit*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
- Senge P.M., *Piąta Dyscyplina – teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, MEN 2003, [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) (dostęp: 4 maja 2011).
- Syso M., *Czy szkoła będzie potrzebna w społeczeństwie wiedzy. Spojrzenie z punktu widzenia technologii informacyjnej*, [www.snti.pl/snti](http://www.snti.pl/snti) (dostęp: 14 lipca 2011).
- Szatkowski S., *Otwórzcie szkoły*, „Polityka” 2011, nr 13.

Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

*Uczenie się przez całe życie*, portal internetowy programu, [www.llp.org.pl](http://www.llp.org.pl) (dostęp: 29 czerwca 2011).

*Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej. Zagadnienia wybrane*, red. J. Kostkiewicz, KUL Fundacja Uniwersytecka, Stalowa Wola 2003.

Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003.

## Na czym budować zaufanie do edukacji?

Każda działalność państwowa jest skuteczna i owocna pod warunkiem, że zostanie obdarzona zaufaniem społecznym. Tym bardziej gdy chodzi o edukację, od której zależą formacja umysłowa i stopień oświecenia społeczeństwa.

Zaufanie pokoleń Polaków do edukacji opierało się głównie na trzech podstawach:

- 1) zaufaniu do nauczyciela,
- 2) szacunku dla wiedzy jako prawdy naukowej,
- 3) docenianiu roli edukacji w przetrwaniu i zachowaniu tożsamości narodu.

Rozważmy, czy podstawy te są trwałe i czy wciąż są zasadne.

### Zaufanie do nauczyciela

Praca nauczyciela jest służbą; nauczyciel uczy ucznia nie dla siebie i własnej korzyści, lecz dla niego samego i dla jego miejsca w społeczeństwie. Tak jak każdy inny rodzaj służby, praca ta nie jest zawodem, lecz powołaniem. Służba charakteryzuje się tym, że nie ma równowagi między dawaniem i braniem; człowiek będący w służbie zawsze więcej daje niż bierze! Biorcy nie mogą oddać, są jedynie potrzebujący – na tym właśnie polega sens służby. Czyni to za nich – dla równowagi – społeczeństwo, „wypłacając” swoim służbom nie tylko pieniądze, lecz także uznanie i wdzięczność. Jeśli społeczeństwo tego nie potrafi, nie docenia rangi służb, wtedy ci, którzy dają, muszą (i dzieje się to nieświadomie) dla równowagi dawać mniej. Nie mogą się rozwijać, zniechęcają się lub wycofują.

Wymaganie posłuszeństwa jest narzędziem oddziaływania służb i na ogół wszyscy to rozumieją: w razie zagrożenia życia należy bezwzględnie podporządkować się wojsku, policji, straży czy lekarzom, żeby umożliwić im skuteczne działanie. Nie ma jednak powodu, by współczesna szkoła była oparta na posłuszeństwie – nauczyciele muszą opanować budowanie współpracy z klasą na obopólnie ustalonych zasadach. Konieczny jest szacunek dla każdej osoby oraz wyraźne granice zachowania, a wewnątrz tych granic wolność wyboru wartości. Kiedy uczeń nie doznaje przymusu i czuje, że nauczyciel jest po jego stronie, może ukształtować swoje własne wartości, a te będą wtedy prospołeczne, dobre. Żeby w to uwierzyć, trzeba zaufać uczniowi – i na tym opiera się nauczycielskie powołanie. Ponieważ

obserwator wpływa na obserwowane, to zdolności dziecka i jego wewnętrzna dobroć mają szansę się ujawnić.

Badania opinii publicznej w krajach Zachodu wciąż jeszcze wykazują znaczny poziom zaufania społecznego, jakim cieszy się zawód nauczyciela. Jest to właściwie zaufanie do standardów powołania. Tak jak wierzymy, że lekarz będzie wierny przysiędze Hipokratesa, policjant wierny prawu a duchowny – Bogu, tak wierzymy, że nauczycielowi zależy na uczniu i na tym, by w umyśle ucznia „rozbłysło światło” (jak określiła moment zrozumienia Anne Sullivan, nauczycielka niewidomej i głuchoniemej Helen Keller).

Zaufanie nie jest oparte na żądaniu, by ktoś spełniał moje oczekiwania – mogę mieć przecież sprzeczne oczekiwania czy wręcz absurdalne roszczenia, na przykład żeby lekarz nie pozwolił umrzeć żadnemu pacjentowi, ksiądz uczynił z człowieka anioła, a nauczyciel zastąpił dzieciom rodziców. Dopóki jednak każdy z nich działa w granicach swojego powołania, ufam, że wewnątrz tych granic zostanie zrobione wszystko, co możliwe.

Nauczyciel z powołania to mądry, dojrzały dorosły, który towarzyszy dziecku w drodze do dorosłości, by rozwinęło ono swoje zdolności i siłę wewnętrzną z pożytkiem dla siebie i innych. Patrzy na nie bez uprzedzeń i nie wnioskuje z jego zachowania, jakim jest człowiekiem, gdyż szanuje jego godność.

Nauczanie i oddziaływanie wychowawcze stanowią prawdziwą twórczość, ponieważ każdy uczeń jest inny, a co motywuje jednego, demotywuje drugiego. Doskonale to rozumieją nauczyciele korepetytorzy, najpierw ustalając z uczniem cel („To, czego, uczymy się: a) pod nauczyciela, b) do egzaminu czy c) dla przedmiotu?”), a potem dobierając odpowiednie klucze do umysłu i możliwości młodego człowieka. I zawsze zaczynają pracę od odbudowania/umocnienia wiary we własne siły ucznia, gdyż jest ona emocjonalną podstawą procesu uczenia się. Nie chcą być przewodnikami, podążają raczej tuż za uczniem.

Kiedy nauczyciel z powołania wie, że odniósł sukces? Kiedy na świadectwie dojrzałości może dać uczniowi najwyższe noty z takich przedmiotów, jak: zaufanie do własnego umysłu, świadomość własnych potrzeb, zdolność do refleksji, lubienie siebie, radzenie sobie z konsekwencjami własnych decyzji, odpowiedzialność.

Jeśli sformułujemy zadania nauczyciela, jak poniżej, wydają się one niezmiennie:

- a) po pierwsze – nie szkodzić,
- b) po drugie – umacniać poczucie godności,
- c) po trzecie – pomóc rozwinąć osobowość,
- d) po czwarte – umożliwić rozumienie świata.

Wszystko, co pomaga nauczycielowi w wypełnianiu tych zadań, służy wysokiej jakości edukacji, wszystko, co mu w tym przeszkadza, obniża tę jakość.



## Szacunek dla wiedzy jako prawdy naukowej

Treści nauczania są z definicji oparte na zdobyczach nauk – chodzi o to, żeby przekazać uczniowi naukowy obraz świata, zgodny z porządkiem, jaki wypracowano w danej dziedzinie wiedzy. Obraz oparty na jasnych przesłankach, niemitologiczny ani chaotyczny, ani też ostateczny, gdyż przekształcający się zgodnie z nowymi odkryciami. Ten „gmach wiedzy” jest coraz bardziej złożony, dlatego coraz ważniejsze staje się prawidłowe zakładanie fundamentów w umyśle ucznia, aby mógł on budować na nich swoje rozumienie: najpierw przyswajając proste kategorie, po czym uczyć się łączenia ich w konstrukcje wyższego rzędu. Przekazanie podstaw jest zadaniem niezwykle twórczym, gdyż nauczyciel nie jest w stanie użyć własnego rozumienia, może jedynie stworzyć warunki, by powstało ono w umysłach uczniów. Jest sprawą wielkiej wagi, aby żaden młody umysł nie był pozbawiony tej zdobyczy. Rzeczy dogłębnie zrozumiane budują świadomość związków człowieka z całym istnieniem, podczas gdy zbiory niepowiązanych informacji nie mają żadnego osobistego znaczenia.

Światem fizycznym, w którym żyjemy, rządzą niezmiennie prawa i jeżeli nie chcemy rozumieć, jak one działają, to cofamy się do epoki przednaukowej. Czy można byłoby zaufać edukacji, która pomija wyjaśnianie? Jeżeli nie wiemy, jak działają siły wokół nas, to nie możemy przewidzieć skutków własnych działań. Dotyczy to zarówno wiedzy o świecie, jak i wiedzy o człowieku.

Mieszkamy wśród zdobyczy cywilizacji naukowo-technicznej, mamy nawet coraz wyższe wymagania co do jakości materialnego wyposażenia. Cała technika opiera się na wykorzystaniu praw fizyki. Tymczasem w szkole podstawowej nie uczy się fizyki, choć prawa fizyczne działają nieprzerwanie i niezależnie od tego, czy ktoś je poznał. Można by je pominąć, gdyby nie to, że ich nieznanomość ma wpływ (niekiedy dramatyczny) na życie ludzkie: nikt nie może przewidzieć, gdzie rozleją się wody powodziowe, chociaż dane są oczywiste; urzędnik wydaje zezwolenia na budowę domów na terenach zalewowych; polityk zamiast inżyniera wyznacza przebieg drogi, a węzeł komunikacyjny w centrum wielkiego miasta w trzy lata po gruntownej przebudowie wymaga remontu.

Niektórzy profesorowie obawiają się, że następuje nie tylko upośledzenie myślenia abstrakcyjnego, na którym wyrosła prawdziwa *Science*, ale myślenia w ogóle. Zrozumienie sensu abstrahowania uczy jednocześnie odróżniania rzeczy ważnych od mniej ważnych. Jeśli wszystkie informacje podaje się jako jednakowo ważne, to niebawem wszystkie staną się nieważne. Jeśli słowa zaczynają zastępować znaczenie, wiedza wkrótce będzie bez znaczenia. Dyscyplina umysłu, której wymaga myślenie (logiczne, systemowe, a nawet zdroworozsądkowe), potrzebna jest w każdej dziedzinie życia: w gospodarce, zarządzaniu, polityce, planowaniu przyszłości, finansach, indywidualnej przedsiębiorczości. Przedsiębiorcy nie mogą znaleźć do pracy zdolnych techników i inżynierów, czytanie ze zrozumieniem sprawia kłopot studentom, a większość ludzi nie ma pojęcia, że podstawą bogactwa jest procent składany.

Studenci i uczniowie w większości bardziej oczekują algorytmów, przepisów czy sposobów prowadzących do osiągnięcia celu, niż wyjaśnień, dlaczego te sposoby działają. Być może współczesność wymaga, aby młodzież była wyposażona właśnie w sprawności (umiejętności, kompetencje) – tego obecnie oczekują od edukacji społeczeństwa europejskie.

Wysoka jakość edukacji oznacza umożliwienie wszystkim dzieciom rozumienia podstawowych praw, według których działa świat fizyczny, społeczny (a nawet duchowy). Ważniejsze wydaje się prawidłowe „założenie fundamentów” w umyśle ucznia, niż usiłowanie napełnienia go ogromem materiału programowego. To, co zmienne, czyli na przykład aktualnie niezbędne sprawności, zyskuje twórczy wymiar wtedy, gdy buduje się na tym, co niezmienne, czyli na porządkach rzeczy.

## Docenianie roli edukacji w przetrwaniu i zachowaniu tożsamości narodu

Trudno sobie wyobrazić przetrwanie narodu bez rzetelnej edukacji, zwłaszcza narodu pozbawionego państwowości lub uciskanego przez obcą władzę lub ideologię. Wolna szkoła była marzeniem pokoleń Polaków, a wiedza stała się ikoną prawdy i najcenniejszą inwestycją w przyszłość. Polska porozbiorowa jest jeszcze młoda, nie ma nawet 100 lat, a stoczyła już dwa wielkie długotrwałe boje o niepodległość: z okupacją niemiecką i z ideologią komunistyczną, ponosząc znaczne i znaczące szkody „na duszy i ciele”.

Nie trzeba już walczyć o przetrwanie ani doświadczać swojej siły poprzez stawianie oporu wrogowi. Mamy wolną szkołę i coraz mniej zakłamaną historię.

Z praktyki terapeutycznej metodą ustawień rodzinnych wynika, że skutki wojen wciąż oddziałują – na nieświadomym poziomie umysłu – na żywotność rodzin. Potrzebne jest nowe spojrzenie na historię. Z jednej strony odbudowanie świadomości tysiącletnich korzeni, z drugiej pozamykanie grobów, ażeby umarli, uczczeni we właściwy sposób, mogli spoczywać w spokoju, a żywi po zakończeniu żałoby doświadczać życia w pełni.

To dwie zupełnie różne postawy: czy patrzymy przed siebie ze świadomością wzmacniającej siły wielu pokoleń, płynącej poprzez nas z przeszłości w przyszłość, czy odwracamy się i patrzymy w przeszłość, pochyleni nad mogiłami ofiar, osłabieni ich cierpieniem.

Edukacja ma służyć pełni życia i rozwojowi, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Tymczasem łatwiej znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego warto (było) umrzeć, niż dlaczego warto żyć.

Przypatrzmy się dzieciom: czy są żywotne, pełne wigoru i witalności? Jeśli takie są, niejednokrotnie bywają problemem dla szkoły, która stara się poskromić ich energię. Dotyczy to zwłaszcza chłopców w sfeminizowanych szkołach. Nauczyciel i wychowawca Jerzy Binkowski zauważa, że „dojrzewający chłopcy stanowią najbardziej zaniedbaną grupę społeczną”. W jaki sposób uczyć małe lwy, żeby nie robić

z nich grzecznych dziewczynek, jak chciałyby niektóre nauczycielki? Czy kobieta może wiedzieć, jak z chłopca stać się mężczyzną?

Nie widać sposobów twórczego wykorzystania chłopięcej energii, potrzebni są nauczyciele mężczyźni, którzy – jak rzekł pewien surowy Wielki Nauczyciel – mogą wpływać wychowawczo na chłopców, bo wiedzą, co jest w nich dobrego... Chodzi nie tylko o wzory męskości, lecz także, przede wszystkim, o potwierdzenie młodszej siły przez dorosłego mężczyznę i znalezienie dla niej twórczych wyzwań na miarę współczesności. Dziecko pozostawione samo sobie, bez zrozumienia jego potrzeby doświadczania własnej sprawczości i bez zrozumienia jego wrażliwości, będzie doświadczać stanów apatii bądź agresji – nie wiadomo, co jest gorsze w skutkach. Jeśli szkoła przytłumi żywotność i ograniczy rozwój choćby tylko pewnej liczby dzieci, stratę poniesie cały naród.

Jiddu Krishnamurti, nieżyjący już współczesny myśliciel, nazywany Nauczycielem Świata, powiedział: „Wydaje mi się, że funkcją edukacji jest doprowadzenie do wyzwolenia energii niezbędnej w poszukiwaniu dobra, prawdy i Boga, co w konsekwencji czyni jednostkę prawdziwie ludzką, przez co jednocześnie staje się ona wartościowym obywatelem”.

Czas młodości jest szczególnym czasem, w którym pojawiają się podstawowe pytania o sens życia i wybór własnej drogi: Jak dobrze żyć? Jak być szczęśliwym? Jak się nie bać? Czy jestem dobrym człowiekiem? Czy sobie poradzę? Co właściwie chciałbym robić? Odpowiedzi na te pytania, choć ściśle subiektywne, mają znaczenie dla przetrwania narodu. Jeśli młodzież odnajdzie „motywy życia i nadziei”, porządek społeczny może ulec prawdziwej przemianie. Edukacja albo wspiera te poszukiwania, albo je uniemożliwia.

Odpowiedź na pytanie, czy i w jaki sposób edukacja służy życiu, jest rozstrzygająca, jeśli chodzi o rozpoznanie jej jakości.

Na czym ostatecznie warto budować zaufanie do edukacji? Na szlachetności nauczycielskiego powołania, na przekazywaniu zrozumiałego obrazu świata i na wspieraniu energii młodości w kierunku życia i nadziei.

# Uczestnictwo w transformacji systemu edukacji

## Wprowadzenie

„Tak wiele reform, a tak mało zmian” – taką opinię słyszymy bardzo często. Nie chodzi tu jednak tylko o innowacje, ale o to, by udało się je wprowadzić w życie poprzez bezwzględny proces zmian. Systematyczne zarządzanie zmianami, którego często brakuje, stanowi część układanki, jaką jest reforma edukacji. Reforma edukacyjna jest w dużej części regulowana odgórnie, dlatego nauczyciele albo nie mogą rozwinąć swoich umiejętności aktywnego uczestnictwa w zmianach, albo pozwalają im zaniknąć.

Każdy, kto chce uczestniczyć w zmianie edukacyjnej, by przygotować szkoły na XXI wiek, powinien sobie postawić następujące cele:

- 1) zostać ekspertem do spraw uczenia się;
- 2) zrozumieć, na czym polega zmiana;
- 3) określić cele, wskazać wartości i trzymać się zasad;
- 4) wystrzegać się dychotomii, by móc rozwiązywać dylematy;
- 5) patrzeć w głąb siebie, rozglądać się dookoła i spoglądać do przodu, aby zobaczyć cały obraz, a przede wszystkim podejmować działania w celu poprawienia rezultatów;
- 6) angażować uczniów.

## Zostać ekspertem do spraw uczenia się

Jeżeli przeanalizujemy, czym jest proces uczenia się i z czym wiąże się zmiana wprowadzona w szkole oraz w systemie edukacji, odkryjemy pozytywny i pożądaną cykl.

**Uczenie się to zmiana.** Kiedy się uczymy, nasz mózg się zmienia. Nauka to aktywny proces obejmujący czynności mentalne i fizyczne, w wyniku których pozyskujemy nową wiedzę, informacje, zdolności, umiejętności (między innymi umiejętność obserwacji), różne zachowania i postawy. Nauczyciele i rodzice z reguły widzą, jak ta zmiana zachodzi, dlatego uczą się, jak nią kierować w klasie lub w domu. Ich podejście najczęściej polega jednak na otoczeniu opieką i bezwarunkowo pozytywnym traktowaniu młodego człowieka.

**Zmiana to nauka.** Nauczyciele to sprawcy zmian w życiu młodych ludzi. Przewagę nad nimi mogą jednak zdobyć dopiero wtedy, gdy sami będą tymi, którzy się

uczają – na przykład kiedy zmieniają program nauczania lub podejście do kształcenia, aby pomóc uczniom w nauce.

Sposób, w jaki nauczyciele się uczą, najłatwiej można zaobserwować w społeczności uczących się specjalistów. Aby zostać jej członkiem, nauczyciel musi umieć słuchać, udzielać się, wciąż próbować czegoś nowego i wykazywać ducha przedsiębiorczości. Zdolności przywódcze są bardzo ważne przy wprowadzaniu zmian transformacyjnych. W wypadku edukacji przywództwo musi być zorientowane na uczenie się.

## Zrozumieć, na czym polega zmiana

Zmiana sprzyja uczeniu się, a nauka przebiega najlepiej, gdy uczymy się razem z innymi, w grupach, i kiedy popełniamy błędy, a wszystko to odbywa się w konkretnym środowisku lub w ramach własnej organizacji lub pracy. Nie istnieje uniwersalne lub jedyne właściwe podejście do zmiany. Jako specjaliści musimy sami wypracować odpowiednie rozwiązania, które będą pasować do naszego kontekstu.

W publikacji wydanej przez Królewski Inspektorat do spraw Kształcenia (HM Inspectorate of Education) zatytułowanej *Wspólne uczenie się: otwarcie na uczenie się* (*Learning Together: Opening up Learning*) czytamy:

Umiejętność uczenia się razem to cecha charakterystyczna profesjonalizmu – niezbędna, jeżeli chcemy realizować [własne aspiracje]. Sukces każdej uczącej się osoby w zakresie rozwijania zaawansowanych umiejętności, pogłębiania wiedzy i możliwości rozumienia zależy od tego, czy doświadcza ona skutecznego i angażującego procesu uczenia się i nauczania. Większy nacisk na pogłębianie u uczniów takich cech, jak pewność siebie, wnikliwość, odporność, umiejętności pracy w zespole, kreatywność i poczucie odpowiedzialności, oznacza, że nauczyciele muszą z sobą współpracować, by ustalić metody, które można doskonalić i wzmacniać w trakcie realizacji programu nauczania<sup>1</sup>.

Przeanalizujmy cechy charakterystyczne krajów, w których udało się wdrożyć zmiany. Przeprowadzone niedawno analizy wyników Programme for International Students Assessment (PISA) z Finlandii, Szanghaju i Kanady wskazują, że kluczowe znaczenie mają zmiany w zakresie oceny pracy ucznia, programu nauczania oraz procesów uczenia się i nauczania oraz że wymagają one czasu ze względu na czynnik kulturowy.

Z badań i doświadczenia wynika, że zmiany następują etapami, z których każdy wymaga zrozumienia, wsparcia, czasu, wysiłku i zasobów. W wypadku wielu inicjatyw edukacyjnych podejmuje się próby przejścia do dalszych etapów wdrażania zmian bez wyraźnego obrazu całego procesu. Dlatego nie powinno dziwić, że są one nieskuteczne, skoro świadomość ludzi koncentruje się na najgorszych obawach.

---

<sup>1</sup> HM Inspectorate of Education, *Learning Together: Opening up Learning*, Livingstone 2009.

Cały proces zmiany obejmuje cztery etapy: **przygotowanie, zaangażowanie, realizację, ugruntowanie**.

**Przygotowanie** polega na uświadomieniu potrzeby i możliwości wprowadzenia zmian, patrząc w przyszłość. Musimy przygotować młodych ludzi na burzliwe czasy, które będą się charakteryzować szybkim tempem zmian. Samo to wskazuje, jak pilna jest potrzeba transformacji w systemie kształcenia.

Kierowanie zmianą polega na angażowaniu tych, których ona dotyczy, i uwalnianiu ich naturalnego potencjału. Chodzi o podporządkowanie się i zapewnienie ludziom (w tym uczniom) swobody poprzez przekazanie odpowiedzialności, władzy i kontroli. Wbrew pozorom, dzielenie się władzą sprawia, że w systemie rośnie poziom ogólnej odpowiedzialności. Istotny jest sposób, w jaki liderzy kształtują wartości i kulturę organizacji. Innymi słowy, sposób sprawowania władzy przez daną osobę określa, kim ona jest. Istotne znaczenie ma zaangażowanie przełożonych, aby dostosować wizję do celu na każdym etapie zmian.

W edukacji, tak jak we wszystkich innych dziedzinach, musimy ruszyć w podróż ku wiedzy, by móc podążać inną drogą. Podczas tej podróży zapewne będziemy doświadczać uczuć podobnych do straty. Taki proces został dokładnie przeanalizowany i podzielony na etapy, takie jak: szok, nieufność, złość, poczucie winy, niepokoń, żal, a na końcu akceptacja.

Zasadnicze znaczenie dla zmniejszenia szoku mają otwartość i jednoznaczna informacja na temat powodów wprowadzania zmiany. Początkowo ludzie będą się koncentrować na swoich obawach. Na pewno nie zwrócą się ku czemuś, co nie zostało im w pełni i przekonująco objaśnione, bez wskazania drogi, którą mają podążać, i wyznaczenia roli, jaką mają odgrywać. Reakcja na zmianę i innowację przyjmuje formę od cichej niezgody do otwartego oporu. Posługując się przykładami pojedynczych osób, można pokazać, że uczucia takie są naturalne i należy się ich spodziewać. Lęk utrudnia pogodzenie się z wieloznacznością i złożonością zmiany, robienie postępów dzięki uczeniu się oraz akceptację nieprzewidywalności przyszłości. Może spowodować awersję do podejmowania ryzyka i pozbawić ducha przedsiębiorczości. Zmiana powinna motywować do działania, a nie wywoływać obawy.

**Zaangażowanie** polega na nieustannym komunikowaniu wizji. Chodzi tutaj o zaangażowanie ludzi w proces zmiany, pozwolenie im na przejęcie inicjatywy, podkreślenie znaczenia ich działań, stworzenie miejsca na refleksję, zapewnienie przejrzystości celu i pozytywnego nastawienia wszystkich uczących się oraz promowanie nowego sposobu myślenia. Musimy sobie radzić z negatywnymi reakcjami ludzi, skoro mają się oni pogodzić z potrzebą zmiany. Zdają sobie sprawę, że najgorszych obaw jeszcze nie udało się rozwiązać, i gdy spoglądają z żalem wstecz, zaczynają też patrzeć w przyszłość, analizując szanse wynikające z nowego sposobu działania. Na tym etapie bardzo ważne jest, aby zaangażować ludzi w proces podejmowania decyzji, a celebrować przeszłość, zwracać się ku wizji „nowego świata”, zbudowanej na ich pasji i przydzielającej im nowe role oraz zadania.

**Realizacja** zmian w szkołach i placówkach oświatowych odbywa się zwykle w ramach projektów. Historia pomyślnie zrealizowanych i dających trwałe efekty

projektów edukacyjnych nie jest olśniewająca. Zwykle projekt bywa postrzegany w kategoriach czasu. Nauczyciele są bardzo zajętymi ludźmi, ponieważ aby wspierać swoich uczniów, podejmują wiele fantastycznych działań w klasie i poza nią. Dlaczego więc mieliby ich zaniechać? Znalezienie czasu na wprowadzenie zmiany oznacza jednak, że trzeba zrezygnować z czegoś, na czym nam zależy, choćby na jakiś czas. Ciągłe dodawanie nowych zadań bez towarzyszącego im wzrostu w zakresie oczekiwanych wyników nie ma zatem sensu.

**Ugruntowanie** zmian to trudne zadanie. Trzeba znaleźć dla nich poparcie oraz poruszyć wiele problematycznych kwestii, nawet po tym, jak transformacja wydaje się wprowadzona. Musimy mieć pewność co do tego, że dokonane zmiany staną się częścią naszego sposobu działania w szkole. Na tym etapie bardzo często pojawia się rezygnacja z podejmowania dalszych wysiłków i powrót do starych sposobów. Należy więc wskazywać oczywiste powiązania pomiędzy zmianą, jaką wprowadziliśmy, a poprawą wyników uzyskaną u uczniów. Następnie stopniowo możemy zacząć bardziej koncentrować się na realizacji celów edukacyjnych, przywiązując mniej wagi do samego przebiegu procesu zmiany.

Narzędzia, które mogą nam pomóc podczas wprowadzania zmian, są bardzo przydatne, jeżeli zależy nam na systematyczności działań. Nie ma problemu z dostępem do nich (w internecie, na przykład JISCinfonet). Bardziej złożone najlepiej pomijać.

## Określić cele, wskazać wartości i trzymać się zasad

Uczenie się i nauczanie, program nauczania i ocena pracy ucznia opierają się na tych samych wartościach. Wywodzą się one z poczucia osobistej, a być może też narodowej tożsamości. Jako nauczyciele musimy wyraźnie pokazywać, że żyjemy w zgodzie z takimi wartościami, jak: sprawiedliwość, mądrość, uczciwość oraz współodczuwanie. W Szkocji staraliśmy się wprowadzić to w naszym nowym programie nauczania<sup>2</sup>, aby zapewnić spójność wartości, zasad i rezultatów.

Cała praktyka, polityka i badania oświatowe powinny się koncentrować na wspieraniu uczenia się. Niedawno analizowaliśmy trójwymiarową koncepcję programu nauczania. Zamiast liniowej, przypominającej szczeble, podzielonej na etapy i pojęcia, widzielibyśmy raczej konstrukcję trójwymiarową. Trzy wymiary tej drabiny to: zastosowanie (jak mogę wykorzystać to, czego się nauczyłem/nauczyłam w nowych sytuacjach), zakres (dziedziny/przedmioty/aspekty zawarte w programie) oraz możliwości (w tym umiejętności wyższego rzędu). Najbardziej znaną ramą dla zdolności myślenia wyższego rzędu jest taksonomia Blooma. Zorientowane na technologię (lub cyfrowe) wersje taksonomii Blooma są dostępne w internecie. Nauczyciele mogą wykorzystywać związane z nią „czasowniki”, ponieważ wywołują one

---

<sup>2</sup> Zob. *Curriculum for Excellence. Building the Curriculum 3. A Framework for Learning and Teaching*, The Scottish Government, Edinburgh 2008, s. 13.

skojarzenia z procesem uczenia się; a więc na przykład uczniowie powinni projektować, konstruować, planować, wytwarzać i wymyślać rzeczy w różnych kontekstach. Zachowując wierność naszym zasadom w XXI wieku, możemy pokazać, że celem zmian w edukacji jest zapewnienie wsparcia uczeniu się, zwiększanie zaangażowania uczniów oraz sprawienie, by system kształcenia był otwarty i sprawiedliwy.

## Wystrzegać się dychotomii, by móc rozwiązywać dylematy

Zajadłe internetowe kłótnie wokół koncepcji oświaty często budzą zdumienie. Oczywiście powinniśmy bronić tego, w co wierzymy, ale jest jakaś bolesna ironia w prowadzeniu w sieci dyskusji dotyczących obecnej i przyszłej sytuacji w duchu średniowiecznej bitwy.

Debata na temat oświaty jest pełna dychotomii i błędów logicznych wynikających z osobistych doświadczeń. Każdy z nas ma jakąś opinię na temat systemu kształcenia, ponieważ wszyscy kiedyś chodziliśmy do szkoły. Klucz do sukcesu leży jednak w osiągnięciu syntezy istotnych pojęć, które tworzą spektrum dyskusji na temat edukacji. Zgodność taka może być jednak wrogiem innowacji ze względu na ograniczenie różnorodności:

„jeżeli nasze działania nie mają obejmować wszystkich, to nie powinniśmy ich podejmować dla nikogo”. Oto przyjęty sposób myślenia, który zupełnie nie pasuje do dynamizmu, jakiego wymaga obecnie nowoczesny świat. Aby go obalić, należy traktować uniwersalizm i różnorodność jako dylemat, a nie wybór, a politykę kształtować, opierając się na jego rozwiązywaniu, a nie kompromisie<sup>3</sup>.

Rozwiązując takie dylematy, musimy po pierwsze przeanalizować i ocenić wartości oraz podstawowe argumenty konkurujących z sobą stanowisk w sposób neutralny i z szacunkiem dla drugiej strony. Po drugie, powinniśmy przeanalizować kompromisy, które zostały już przyjęte, a które prawdopodobnie zawiodły z powodu konfliktów tkwiących w sprzecznych z sobą koncepcjach. Na koniec trzeba się przyjrzeć tym koncepcjom, którym udało się zbliżyć do siebie obydwa światy oraz ich wartości, aby móc zmienić nastawienie i wartości tych z przeciwnego obozu. O tym, jak to zrobić, traktuje punkt 5.

Nauczyciele borykają się z dylematami na co dzień. Społeczeństwo oczekuje gruntownego wykształcenia, a jednocześnie wysoko ceni dobre wyniki egzaminów. To oznacza, że powinniśmy uczyć tak, aby przygotować uczniów do sprawdzianu, a nie rozwijać ich talenty. W wypadku syntezy nie ma powodów do obaw, że dobrze kształceni uczniowie poniosą porażkę na egzaminach. Inny dylemat dotyczy oceny pracy uczniów. Zdaniem niektórych, w tym przypadku należy się koncentrować tylko na doskonaleniu procesu uczenia się na podstawie opinii nauczyciela, aby być pewnym co do zasadności takich poprawek. Jednocześnie wysoko cenimy także przeprowadzanie sprawdzianów jako metodę rozliczania ucznia. W rzeczywistości,

<sup>3</sup> [www.internationalfuturesforum.com](http://www.internationalfuturesforum.com).



zamiast dzielić ocenę na działania o charakterze kształtującym i podsumowującym pracę ucznia, można spróbować dokonywać syntezy na bieżąco (na przykład w trakcie lekcji), okresowo (co tydzień, miesiąc lub w innych odstępach czasu) oraz w momentach przejściowych (przy przejściu z klasy do klasy, z etapu na etap, ze szkoły do szkoły). Czasami będziemy stosować podejście o charakterze kształtującym ucznia, aby wskazać mu kolejne kroki w procesie uczenia się, a innym razem bardziej stosowne będzie podejście podsumowujące, pozwalające na sprawdzenie postępów poszczególnych uczniów, zwłaszcza w zakresie realizacji szerszych celów i rezultatów kształcenia. Kolejny dylemat szkoły dotyczy obszaru technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Nie ma obowiązku stosowania jej w nauczaniu, nie istnieje też zestaw ustalonych praktyk zawodowych w tym zakresie. Na nauczycieli wywiera się jednak presję będącą przyczyną tego dylematu. Zdaniem niektórych, uczniowie powinni mieć do czynienia z tego typu technologiami, podczas gdy inni twierdzą, że szkoły powinny być strefami od nich wolnymi. Popularne urządzenia, takie jak smartfony, są zakazane, a zapory sieciowe (*firewall*) w komputerach budzą frustrację. Jednocześnie krytykuje się nauczycieli, że nie korzystają z tablic interaktywnych i programów komputerowych. Nie można być tutaj za bardzo krytycznym, bo sprawa jest dość złożona, ale jeżeli poważnie podchodzimy do metod nauczania dziś i jutro, musimy opracować odpowiednie zasady dotyczące korzystania z urządzeń komunikacyjnych. Ujmując szerzej tę kwestię, ustalony zestaw praktyk w tym zakresie sprawiłby, że wszyscy nauczyciele byłiby zobowiązani do stosowania takich metod, jakie przynoszą pożądany skutek.

## Patrzeć w głąb siebie, rozglądać się dookoła i spoglądać do przodu, by zobaczyć cały obraz, a przede wszystkim podejmować działania w celu poprawienia rezultatów

Umiejętności autorefleksji (patrzenia w głąb siebie) musi towarzyszyć zastanowienie się nad wywieranym wpływem oraz jego rezultatami. Samoocena przynosi korzyść tylko wtedy, gdy prowadzi do poprawy naszej pracy i wyników uczniów. Jest natomiast niezbędna przy wprowadzaniu zmian transformacyjnych. Ma nam w tym pomóc publikacja wydana przez Szkocki Inspektorat Oświaty *Jak dobra jest nasza szkoła?*<sup>4</sup>. Została ona opracowana na podstawie sprawdzonych praktyk zebranych w szkołach i klasach w całej Szkocji oraz w innych krajach. Ma za zadanie ułatwić nauczycielom ocenę własnych wyników pracy oraz ustalenie priorytetów działań. Samoocena jest najbardziej skuteczna, gdy odbywa się w miejscu pracy, gdzie można dzielić się z innymi własnym doświadczeniem i wiedzą, co prowadzi do ogólnej refleksji i dyskusji.

Szkoły to miejsca, w których wiele się dzieje. Większość działań nie prowadzi jednak do uzyskania poprawy. Ważne jest planowanie, niebędące jednak tym sa-

---

<sup>4</sup> HM Inspectorate of Education...

mym, co działanie. Nie jest nim także pogłębianie specjalistycznej wiedzy na temat innowacji lub inicjatyw. Zebrań również niewiele się wynosi. Decyzje są pozbawione treści, jeżeli nie prowadzą do podjęcia działań. Ustalenie celów i sposobów pomiaru wyników ma sens, jeżeli zostało dobrze przemyślane i w jego wyniku pojawiają się działania ukierunkowane na poprawę.

Zbyt często szkoły nadmiernie koncentrują się na swoim rejonie. Umiejętność szerszego spojrzenia jest obecnie bardzo ważna, jeżeli chcemy ustalić, co tak naprawdę ma wpływ na nasze placówki edukacyjne. To oznacza, że musimy się stać bardziej aktywni i nastawieni na partnerstwo w działaniach z innymi służbami na rzecz dzieci, lokalnymi szkołami, a także instytucjami w innych regionach kraju i na całym świecie. Oznacza to również, że powinniśmy osobiście kontrolować, jak działają nasze społeczności zawodowe. Skąd biorą się nasze poglądy? Gdzie odbywają się te wszystkie ważne dyskusje, dzięki którym możemy rozwinąć nasze kompetencje? W ramach dynamicznych i rozległych sieci społecznościowych możemy dzielić się swoimi poglądami na edukację z osobami na całym świecie. W ostatniej publikacji Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE) zatytułowanej *Wspólne uczenie się: edukacja międzynarodowa – odpowiedzialni obywatele świata*<sup>5</sup> zwrócono uwagę na potrzebę spojrzenia na problematykę szkoły w skali międzynarodowej. W załącznikach można znaleźć ciekawe kwestie dotyczące pracy nauczycieli. Podkreśla się na przykład konieczność prowadzenia uczniów w taki sposób, aby byli otwarci na świat, pewni siebie i własnego pochodzenia, posiadali więcej umiejętności, sprawnie posługiwali się językami obcymi, rozwijali swoją wiedzę o świecie i mieli świadomość pozycji ich własnego kraju, potrafili reagować i podejmować wyzwania stawiane przez globalizację, poznawali i rozumieli inne kultury, religie, okoliczności i środowiska poprzez kontakty ze swoimi rówieśnikami, działali na rzecz ochrony środowiska w kontekście międzynarodowym oraz uczestniczyli w życiu świata jako aktywni i odpowiedzialni obywatele.

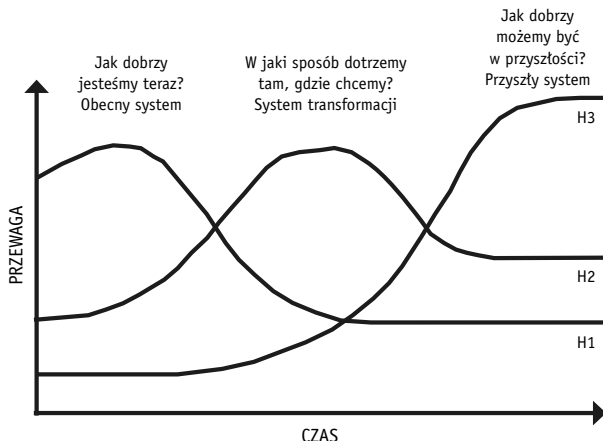
Obecnie w Szkocji realizujemy projekt, który ma umożliwić oświacie nabranie dystansu i zapewnić spojrzenie w przyszłość. Grupa metodyków – we współpracy z Międzynarodowym Forum Przyszłości – opracowała model zmian pod nazwą „Trzy horyzonty”, który ma się przyczynić do wprowadzenia nowej metody zatytułowanej „Projektowanie przyszłości procesu uczenia się”. Model trzech horyzontów (3H) pozwala na planowanie przyszłości, promuje kreatywność i odwagę, zachęca do myślenia o zmianie jako o procesie wywierającym istotny wpływ na naszą pracę, a jednocześnie uwzględnia to, że wiele aspektów obecnego modelu wciąż będzie odgrywało rolę w przyszłości. Co istotne, zakłada on także, że pewne aspekty dotyczące przyszłości już teraz znajdują swoje odzwierciedlenie w postaci innowacyjnych rozwiązań, które mają wpływ na nasze działania, trzeba więc brać je pod uwagę i wspierać. Podstawowym celem modelu trzech horyzontów jest ułatwienie rozpoznawania różnicy między innowacją nastawioną na utrzymanie aktualnego

---

<sup>5</sup> HM Inspectorate of Education...

systemu (innowacja podtrzymująca system) a taką, która wprowadzi nas na drogę ku nowemu systemowi (innowacja transformacyjna).

Wykres 1. Model zmian „Trzy horyzonty”

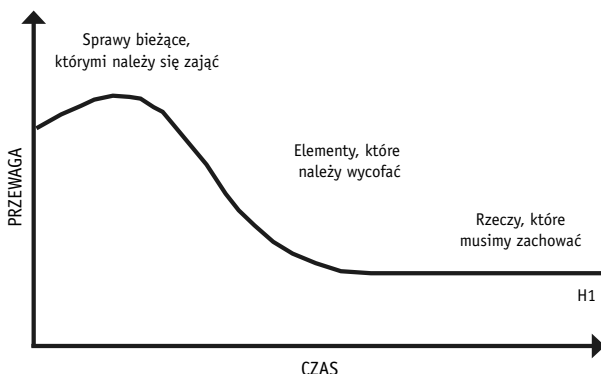


Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wykres pokazuje model trzech horyzontów i przewagę poszczególnych praktyk obecnie i w przyszłości. Linie wskazują trzy różne przebiegi zmian. Horyzont pierwszy (H1) to linia wskazująca na tendencję spadkową, horyzont drugi (H2) jest linią możliwości, a trzeci (H3) – linią realizacji pożądaných celów w przyszłości. Ten ostatni stanie się realny dopiero z upływem czasu, natomiast dominacja obecnych praktyk w ramach horyzontu pierwszego ulegnie osłabieniu w okresie pośrednim. Drugi horyzont to „przestrzeń przyszłości” obejmująca propozycje alternatywnych, często konkurujących z sobą dróg ku przyszłości. To tutaj dochodzi do konfliktów i pojawiają się różne opcje, które można wypróbować.

Wykres 2. Trzy horyzonty: horyzont pierwszy – aktualny scenariusz

Trzy horyzonty: horyzont pierwszy – aktualny scenariusz

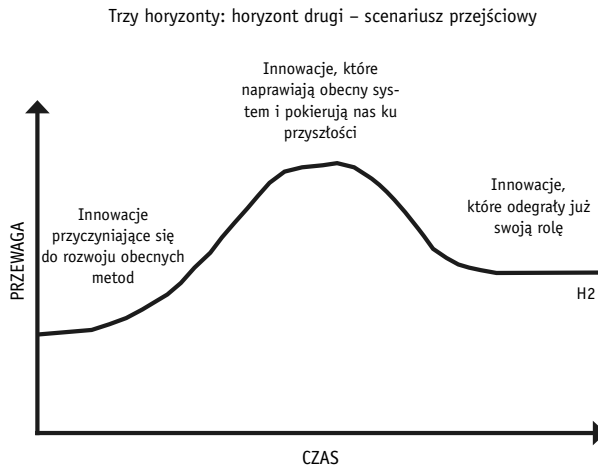


Źródło: opracowanie własne.

Horyzont pierwszy: „Jak dobrzy jesteśmy teraz?”

Tak przedstawia się obecnie istniejący system. Może on działać sprawnie i przynosić oczekiwane rezultaty, jeżeli jednak będzie dalej realizowany, a zmieni się otoczenie, stopniowo utraci swoją „przydatność do określonego celu”. W konsekwencji zacznie wadliwie funkcjonować i powodować problemy. Na obrzeżach obecnego systemu (H1) da się dostrzec elementy przyszłego (H3). Te przyszłe elementy to nowe technologie, nowo powołane instytucje społeczne lub inne modele sprawowania władzy. Pojawiają się one dzięki wizjonerom kwestionującym skuteczność dotychczasowych metod lub dzięki osobom, które przyjmują ich podejście.

Wykres 3: Trzy horyzonty: horyzont drugi – scenariusz przejściowy



Źródło: opracowanie własne.

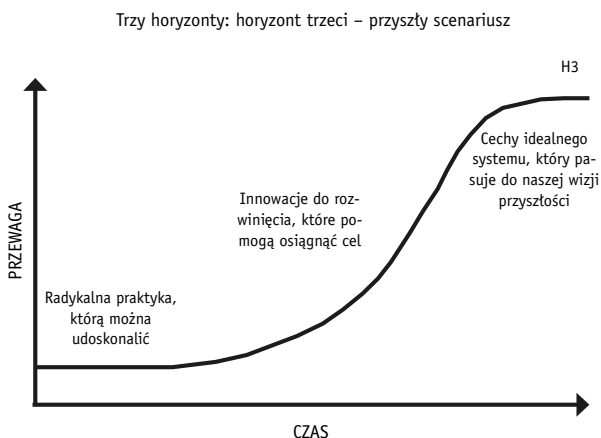
Horyzont drugi: „W jaki sposób dotrzemy tam, gdzie chcemy?”

Tak wygląda system w transformacji. Ten horyzont to miejsce na innowacje i możliwości, ale też obszar, w którym pojawiają się problemy i bariery. To tutaj następuje przekierowanie na horyzont trzeci. Często jednak pomiędzy grupami lub osobami występują konflikty, które nadają różną wartość podejmowanym problemom lub wyzwaniom. Horyzont drugi to miejsce na rozwiązywanie dylematów i analizowanie paradoksów, gdzie nowe perspektywy widniejące na horyzoncie trzecim kwestionują obecny system. Tutaj innowacje mogą jedynie podparć istniejący, chylący się ku upadkowi system, odwlekając w czasie to, co nieuchronne: innowację bez zmiany.

Horyzont trzeci: „Jak dobrzy możemy być w przyszłości?”

Oto system w przyszłości. Horyzont trzeci obejmuje dotyczące kształtu systemu w przyszłości pomysły i propozycje, które będą wymagać zmiany w obrębie horyzontu drugiego. Chodzi o nowe podejścia mające obecnie drugorzędne znaczenie, lecz zawierające świeże i wizjonerskie spojrzenie na przyszłość. Mogą to być rozwiązania aktualnych dylematów pojawiających się w horyzoncie drugim. Pomysły lub propozycje w ramach horyzontu trzeciego mogą mieć dla niektórych charakter

Wykres 4: Trzy horyzonty: horyzont trzeci – przyszły scenariusz



Źródło: opracowanie własne.

marginalny, a nawet radykalny. Kryją jednak potencjał, by z czasem nabrać znaczenia i zyskać przydatność, ponieważ stanowią bardziej skuteczną odpowiedź na zmiany zachodzące w otoczeniu już teraz.

## Angażować uczniów

Co sprawia, że nauczyciel jest świetny? Niektórzy natychmiast odpowiedzą, że chodzi o umiejętność patrzenia z perspektywy uczniów, wczucia się w ich sytuację, rozumienia ich poglądów oraz o posiadanie wiedzy na temat ich pasji i motywacji. Patrząc na świat z perspektywy uczniów, jako nauczyciele musimy umieć im wyjaśnić, co i dlaczego robimy każdego dnia. Jeżeli zapytamy uczniów, odpowiedzą, że dobry pedagog jest wspaniałomyślny, potrafi słuchać, wierzy w ucznia, potrafi dochować tajemnicy, lubi uczyć młodych ludzi, jest cierpliwy, pomaga w kłopotach, informuje o postępach, pozwala na wyrażanie własnego zdania, sprawdza zrozumienie, pomaga tym, którzy pracują wolniej, sprawia, że uczeń myśli dobrze o sobie, nie przekreśla ucznia i potrafi wybaczać<sup>6</sup>. Jak bliscy jesteśmy temu idealnemu obrazowi?

Większość podejść do kwestii angażowania uczniów w szkołach należałoby opisać jako działania pozorne. Na „drabinę zaangażowania”<sup>7</sup> w systemie edukacji można się wspinać poprzez: informowanie (o decyzji), objaśnianie (aby zmienić nastawienie/działanie), konsultowanie (prosząc o opinie), włączanie w działanie (traktując uczniów jako czynnych uczestników działań mających na celu wyszukiwanie i wprowadzanie w życie rozwiązań), współpracowanie (angażując uczniów

<sup>6</sup> J. MacBeath, *The Power and Potential of Pupil Voice: PowerPoint*, <http://www3.hants.gov.uk/johnmacbeath-thepowerandpotentialofpupilvoice.pdf>.

<sup>7</sup> Zob. <http://www.rkpartnership.co.uk/documents/Arnstein's%20Ladder.pdf>.

w proces podejmowania decyzji i działań oraz ustalania i wspólnego realizowania celów) oraz przekazywanie (oddawanie władzy w zakresie podejmowania decyzji, kierowania zasobami i kontroli przy wskazaniu zakresu odpowiedzialności). Jeżeli transformacja systemu edukacji ma odnieść sukces, musimy wspiąć się na tej drabinie jeszcze wyżej. W klasie angażowanie uczniów polega na wywołaniu w nich poczucia przynależności, pokazaniu, że zależy nam na nich i że cenimy ich jako młodych ludzi. Należy dać im poczucie samostanowienia, wzmacniać ich zaangażowanie, organizować proces uczenia się tak, aby pokazać, że im ufamy, wskazywać cele poprzez stymulowanie właściwych doświadczeń i wywoływanie entuzjazmu, udowadniać, że lubimy uczyć, oraz stymulować poczucie wiary w siebie poprzez udzielanie informacji zwrotnych i okazywanie zaufania<sup>8</sup>.

Podjęcie działań w celu wprowadzenia zmian to ambitne zadanie. Obraz idealnego systemu wymaga jednak głębokich dyskusji wśród specjalistów z naszej dziedziny. Dopiero potem będziemy mogli odpowiedzieć na pytanie: Co oznacza dla mnie taki ideał? Czy zgodzimy się poglądem, że w doskonałym systemie wyrażanie większej troski jest rzeczą mądrą, podejmowanie większego ryzyka – bezpieczną, snucie marzeń – praktyczną, a oczekiwanie czegoś więcej – możliwą?

Zmiana sposobu patrzenia na świat zależy od nas (Mahatma Gandhi).

## Bibliografia internetowa

Building the Curriculum: Learning and Teaching Scotland

[http://www.ltscotland.org.uk/Images/building\\_the\\_curriculum\\_3\\_jms3\\_tcm4-489454.pdf](http://www.ltscotland.org.uk/Images/building_the_curriculum_3_jms3_tcm4-489454.pdf)

Capturing the Leadership Premium, McKinsey: łącze internetowe

[http://www.mckinsey.com/client-service/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/Capturing%20the%20leadership%20premium.aspx](http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Capturing%20the%20leadership%20premium.aspx)

Charles Leadbeater, Education Innovation in the Slums, na stronie TED.com

[http://www.ted.com/talks/lang/eng/charles\\_leadbeater\\_on\\_education.html](http://www.ted.com/talks/lang/eng/charles_leadbeater_on_education.html)

Cyfrowa taksonomia Blooma: strona internetowa edorigami

<http://edorigami.wikispaces.com/Bloom's+Digital+Taxonomy>

Doradcy Forthroad

<http://www.forthroad.com/>

Drabina zaangażowania

<http://www.rkpartnership.co.uk/documents/Arnstein's%20Ladder.pdf>

How Good is Our School?, HMIE 2007

<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf>

John Hattie na temat kanału YouTube Grega Whitby'ego

<http://www.youtube.com/watch?v=NMSsH0jsfd4&feature=related>

John MacBeath, *The Power and Potential of Pupil Voice*: PowerPoint

<http://www3.hants.gov.uk/johnmacbeath-thepowerandpotentialofpupilvoice.pdf>

<sup>8</sup> Zob. <http://www.themotivatedschool.co.uk/>.

- Ken Robinson: RSA Animate – Changing Education Paradigms, łącze YouTube  
<http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U&feature=youtu.be>
- Leadership for Learning: The Challenges of Leading in a Time of Change, HMIE 2007  
<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/lflcltc.pdf>
- Leading Change, John P. Kotter  
<http://kotterinternational.com/>
- Learning Together: International Education, HMIE 2010  
<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/Learning%20together%20international%20education.pdf>
- Learning Together: Opening Up Learning, HMIE 2009  
<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/ltoul.pdf>
- Pearson Foundation: studia przypadku PISA  
<http://www.pearsonfoundation.org/oecd/>
- Planning for Excellence, HMIE 2007  
<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/tjtepfe4.pdf>
- So Much Reform, So Little Change: The Persistence of Failure in Urban Schools, Charles M. Payne  
[http://www.amazon.com/Much-Reform-Little-Change-Persistence/dp/1891792881/ref=sr\\_1\\_1?ie=UTF8&s=books&qid=1247191985&sr=1-1](http://www.amazon.com/Much-Reform-Little-Change-Persistence/dp/1891792881/ref=sr_1_1?ie=UTF8&s=books&qid=1247191985&sr=1-1)
- So What is Learning?, strona internetowa Learningandteaching  
<http://www.learningandteaching.info/learning/whatlearn.htm>
- Strona internetowa Elisabeth Kubler-Ross Foundation  
<http://www.ekrfoundation.org/>
- Sugata Mitra, Child-driven education, na stronie TED.com  
[http://www.ted.com/talks/lang/eng/sugata\\_mitra\\_the\\_child\\_driven\\_education.html](http://www.ted.com/talks/lang/eng/sugata_mitra_the_child_driven_education.html)
- Technologia w strategii uczenia się: łącze blog/wiki  
<https://blogs.glowscotland.org.uk/glowblogs/technologiesforlearningstrategy/>
- The Journey to Excellence, cz. 1–2, 2006  
<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte.pdf>
- The Motivated School Website: Alan MacLean  
<http://www.themotivatedschool.co.uk/>
- Transformative Innovation in Education: A Playbook for Pragmatic Visionaries: International Futures Forum  
<http://www.internationalfuturesforum.com/>
- Wyniki badań OECD PISA  
<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Zarządzanie zmianą: strona internetowa JISCinfoNet  
[http://www.jiscinfonet.ac.uk/infokits/change-management/index\\_html](http://www.jiscinfonet.ac.uk/infokits/change-management/index_html)
- Curriculum for Excellence. Building the Curriculum 3. A Framework for Learning and Teaching*, The Scottish Government, Edinburgh 2008.
- Learning Together: Opening up Learning*, HM Inspectorate of Education, Livingstone 2009.

Jakość edukacji: uczenie się i nauczanie





## Nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”

### Wprowadzenie

W procesie edukowania nauczycieli, mającym na celu przygotowanie ich do pracy w coraz bardziej złożonym i szybko ewoluującym świecie, prostym sposobem, jaki może pomóc im dostrzec istotne zmiany, jest zadanie pytania: „Co dzisiejszy piętnastolatek może robić i z czego może korzystać, a co nie było możliwe, gdy wy byliście w jego wieku?”. Po kilku minutach namysłu pojawiają się odpowiedzi: smartfony, Facebook, laptopy i tak dalej. Wyraźnie widać, że nauczyciele zauważają ewolucję dokonującą się w zakresie dostępnych obecnie młodym ludziom technologii, wobec których my, dorośli, czujemy się mniej pewnie niż oni. Po zagłębieniu się w temat nauczyciele dochodzą jednak do wniosku, że zmiany dotyczą nie tylko sfery związanej z rozwojem technologii, ale niemal wszystkiego.

Weźmy pod uwagę zmiany, jakie w ciągu ostatnich dwudziestu lat zaszły w środowisku, zatrudnieniu, stosunkach międzyludzkich, stanie zdrowia, poziomie możliwości, społeczeństwie, kulturze, komunikacji, a nawet w wartościach wyznawanych przez przywódców. Moglibyśmy powiedzieć, że zmieniło się prawie wszystko, a współczesne dzieci myślą, działają i rozumują inaczej niż niegdyś ich rodzice. Podczas zorganizowanej niedawno w Dubaju konferencji deputowana Izby Lordów Susan Greenfield zauważyła, że w ostatnich latach nauki w szkole podstawowej uczniowie znacznie więcej czasu niż na zajęciach lekcyjnych spędzają w lokalnych społecznościach, a jeszcze więcej – przed komputerem<sup>1</sup>. W tej sytuacji pojawia się pytanie o znaczenie szkoły w porównaniu z innymi podejmowanymi przez uczniów formami nauki. O ile więcej nowych sposobów zdobywania wiedzy istnieje obecnie niż wtedy, gdy sami uczęszczaliśmy do szkoły? Jak wiele zmieniło się w praktykowanych przez nas metodach nauczania?

Celem niniejszego eseju jest przedstawienie argumentacji uzasadniającej pogląd, że skoro w naszym życiu zaszło tak wiele zmian, trzeba bliżej przyjrzeć się temu, co powinni robić nauczyciele, aby przygotować młodych ludzi do życia w nowoczesnym świecie, w którym przyszłość wydaje się coraz bardziej skomplikowana i coraz szybciej ewoluuje, oraz co musimy zrobić my, aby przygotować pedagogów do tego zadania.

---

<sup>1</sup> S. Greenfield, *Developing UAE Citizens for the Modern World: The Human/Technology Balance*, keynote paper at the Education Competitiveness Conference, Dubai, November 2010.

Wiemy już bardzo wiele o uczeniu się i o tym, w jaki sposób nauczyciele mogą angażować uczniów w proces zdobywania wiedzy. Wymaga to poszerzania informacji na temat sposobu uczenia się przez młodzież, w czym z kolei pomagają nam wiele dziedzin nauki, na przykład wiedza na temat różnych rodzajów inteligencji, takich jak inteligencja emocjonalna<sup>2</sup>, inteligencja duchowa<sup>3</sup>, inteligencja wieloraka<sup>4</sup> czy badania umysłu. Wiemy również, że młodzi ludzie uczą się dużo lepiej, gdy rodzice i społeczeństwo aktywnie wspierają zarówno ich, jak i szkoły, do których uczęszczają. Decydujące znaczenie w tym procesie ma jednak aktywność nauczycieli. Ich współpraca z uczniami staje się kluczem do skutecznego przyswajania wiedzy, a ostatecznie do sukcesu ucznia. Z tego właśnie powodu zachowanie nauczyciela jest interesującym elementem, jaki należy rozważyć podczas analizowania prób optymalizacji procesu uczenia się.

Zwiększanie zaangażowania uczniów wiąże się ponadto z przesunięciem nacisku z programu nauczania na ludzi. Zmiana taka oznacza odejście od obecnego systemu, gdzie wielu uczniów funkcjonuje w pewnego rodzaju zamknięciu, ucząc się określonych informacji do egzaminu, a następnie zapominając przyswojone wiadomości, i przejście do sytuacji, kiedy młodzież samodzielnie steruje wiedzą zdobytą na poziomie globalnym. Dzięki zajęciom, podczas których uczniom pomaga się formułować koncepcje dotyczące świata oraz introspekcje, kiedy analizują oni wartości ukryte w tych koncepcjach, młodzi ludzie stają się uczniami „globalnymi, sterującymi własną nauką”<sup>5</sup> i nie potrzebują nauczyciela, ale kogoś, kto pomaga im w kształtowaniu warunków sprzyjających uczeniu się.

Co faktycznie zmienia proces uczenia się? Jeżeli celem jest zdobywanie wiedzy przez młodych ludzi, a nie tylko osiąganie przez nich dobrych wyników w testach standaryzowanych, powinniśmy zastanowić się, co to oznacza w szybko zmieniającym się zglobalizowanym świecie.

Margaret C. Wang, Geneva D. Haertel i Herbert J. Walberg przeanalizowali 179 rozdziałów, wykonali 91 syntez badawczych, przeprowadzili rozmowy z 61 naukowcami zajmującymi się edukacją i uwzględnili w swoich badaniach 11 000 odkryć związanych z uczeniem się<sup>6</sup>. Wskazali 28 obszarów podzielonych na sześć kategorii:

- zdolności ucznia
- zajęcia/atmosfera w klasie
- kontekst
- tworzenie programu

---

<sup>2</sup> D. Goleman, *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995.

<sup>3</sup> D. Zohar, I. Marshall, *SQ: Connecting with Our Spiritual Intelligence*, Bloomsbury, London–New York 2000.

<sup>4</sup> H. Gardner, M. Kornhaber, W. Wake, *Intelligence: Multiple Perspectives*, Harcourt Brace College Publishers, Fort Worth, TX; Toronto 1996.

<sup>5</sup> G. Otero, S. Chambers-Otero, R. Sparks, *RelationaLearning*, Hawker Brownlow, Melbourne 2000.

<sup>6</sup> M.C. Wang, G.D. Haertel, H.J. Walberg, *What Helps Students Learn?*, „Educational Leadership” 1993/1994, Winter, s. 74–79.

- organizacja szkoły
- cechy stanowe/regionalne.

Poniższe cechy wymieniono w kolejności zgodnej z ich znaczeniem dla uczenia się:

1. Zarządzanie klasą
2. Procesy metakognitywne
3. Procesy kognitywne
4. Środowisko domowe/wsparcie rodziców
5. Interakcje społeczne pomiędzy uczniami a nauczycielami
6. Cechy społeczne/behawioralne
7. Cechy motywacyjne/emocjonalne
8. Grupa rówieśnicza
9. Ilość zajęć dydaktycznych
10. Kultura szkolna
11. Atmosfera w klasie
12. Zajęcia w klasie
13. Program nauczania
14. Interakcje akademickie
15. Ocenianie klasy
16. Wpływy społeczności
17. Umiejętności psychoruchowe
18. Podejmowanie decyzji przez nauczycieli/administratorów
20. Zasady angażowania rodziców
21. Realizacja i wsparcie w klasie
22. Dane demograficzne dotyczące uczniów
23. Czas spędzany poza szkołą
24. Dane demograficzne dotyczące programu
25. Dane demograficzne dotyczące szkoły
26. Polityka stanowa
27. Polityka szkoły
28. Dane demograficzne dotyczące regionu

Widzimy, że czynnikami, które w największym stopniu determinują proces uczenia się, są sami uczniowie oraz to, co się dzieje w klasie. Decydujące znaczenie dla procesu uczenia się mają zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Wyniki te potwierdziła przeprowadzona ostatnio przez Johna Hattiego<sup>7</sup> metaanaliza, zgodnie z którą około 50% różnic w osiągnięciach uczniów zależy od nich samych (punkty 2, 3 i 4 powyżej), a około 30% wynika z działań nauczycieli (punkty 1 i 5), przy czym największe znaczenie mają jakość i spójność informacji zwrotnych przekazywanych uczniowi przez nauczyciela. Jeżeli przyjrzymy się pierwszym pięciu elementom wpływającym na uczenie się, stanie się jasne, że decydujące znaczenie

---

<sup>7</sup> J. Hatti, *The Power of Feedback. Review of Educational Research*, American Educational Research Association, 2007.

dla osiągnięcia przez danego ucznia pełni możliwości ma to, co się dzieje w klasie i w domu. Kluczowe znaczenie dla uczenia się mają zdolności ucznia do przyswajania wiedzy, sposób zorganizowania zajęć szkolnych i zarządzania nimi oraz stosunki między uczniami, nauczycielami i rodzicami.

W ciągu ostatniej dekady ze względu na różnorodne działania restrukturyzacyjne nastąpiło wiele zmian na szczeblach stanu i szkoły, jednak tylko nieliczne były próbą zmiany tego, co się dzieje w klasie. Jednak jak twierdzi Dean Ashenden:

Największą słabością tych reform jest to, że kończą się przed drzwiami klasy, a to klasa jest miejscem pracy uczniów. Pozostaje ona w gruncie rzeczy dziewiętnastowiecznym miejscem pracy – dużo bardziej humanistycznym i interesującym, ale zasadniczo takim samym. Jest to nieskuteczne i krzywdzące źródło dawnych zasad, których absolutnie nie da się pogodzić z nowymi<sup>8</sup>.

Jeżeli więc chcemy pomóc uczniom w nauce, przed edukatorami stoją trzy najważniejsze problemy, które należy rozwiązać. Pierwszym jest opracowanie programu nauczania dostosowanego do szybko zmieniającego się świata, drugim – włączenie każdego ucznia w jego realizację, a trzecim – kształtowanie pozytywnego nastawienia do nauki, co będzie sprzyjać uczeniu się przez całe życie. Pod pewnymi względami największe znaczenie ma ten ostatni aspekt, jako że uczniowie spędzą w szkole nie więcej niż 3%<sup>9</sup> swojego życia. Można również zaryzykować stwierdzenie, że w obecnym planie odpowiedzialności w systemie edukacji, przy zorganizowanym programie nauczania opartym na określonych standardach i ciągłym sprawdzaniu wiedzy ucznia z zakresu tegoż programu, kształtowanie pozytywnego nastawienia do nauki jest aspektem, któremu poświęcamy najmniej czasu.

## „Globalna klasa”

Zastanawiamy się, dlaczego wielu młodych ludzi nie potrafi dostrzec wagi tego, czego ich uczymy, dlaczego uczenie ich staje się trudne i dlaczego ostatecznie decydują się oni na porzucenie nauki. W rzeczywistości nie są ani bardziej, ani mniej zaangażowani w realizację programu niż niegdyś ich rodzice. Dzisiejszy program nauczania jest prawdopodobnie równie aktualny jak ten, na podstawie którego kształciło się poprzednie pokolenie, ale w tamtych czasach można było dostać pracę niewymagającą kwalifikacji, w banku, w fabryce, w rolnictwie. Obecnie liczba takich stanowisk jest znikoma lub w ogóle ich nie ma, a miejsca pracy dostępne dla osób porzucających naukę dają bardzo ograniczone możliwości zarobkowe. Być

---

<sup>8</sup> D. Ashenden, *An Odd Couple? Social Justice. Performance Indicators*, publiczny wykład sponzorowany przez Victorian State Board of Education, Melbourne, Australia 1994, s. 13.

<sup>9</sup> Rok ma 8760 godzin, a uczniowie spędzają w szkole średnio około 6 godzin dziennie przez 200 dni (co daje 1200 godzin). Zatem spędzają w szkole około 14% czasu w skali roku. Zakładając, że uczęszczają do szkoły przez 13 lat, a żyją 75, możemy wywnioskować, że 1/5 życia spędzają w szkole. Natomiast 14% z 1/5 to mniej niż 3% życia.

może nadszedł czas, abyśmy się ponownie zastanowili nad zadaniami programu nauczania.

Program nauczania w Stanach Zjednoczonych podobny jest prawdopodobnie w 90% do bloków tematycznych obecnych w programach w Chinach, Afryce Południowej, Australii, Wielkiej Brytanii i na Fidżi. Tak zresztą było zawsze. Moim zdaniem powinniśmy być może rozważyć opracowanie takiego programu, który pod względem czasu realizacji w co najmniej 50% skupia się na tym, co czyni nas ludźmi, to znaczy na umiejętnościach interpersonalnych, wspólnych wszystkim niezależnie od miejsca zamieszkania. Taki program mógłby zostać uznany za globalny, gdyż odnosiłby się w równym stopniu do wszystkich uczniów w każdym zakątku Ziemi. Prawdopodobnie 20% czasu nauki skupiałoby się na tym, co sprawia, że jesteśmy Amerykanami, Australijczykami czy Chińczykami, na naszej historii, geografii, systemach politycznych, i treści te nie zmieniałyby się zbytnio z upływem czasu. 30% zostałoby poświęcone konkretnym tematom ważnym dla nas w danym momencie, to znaczy wiedzy przydatnej podczas szukania zatrudnienia, przygotowującej do rozpoczęcia kształcenia na wyższej uczelni itd. Treści te zmieniałyby się z czasem, czego doskonałym przykładem jest wprowadzenie do szkół zajęć z informatyki. Myśląc i działając lokalnie oraz globalnie, państwa mogłyby współpracować z sobą w celu określenia części programu poświęconej umiejętnościom interpersonalnym, pomagać swoim regionom w określeniu, co się dzieje na szczeblu ogólnokrajowym, a społeczności lokalne mogłyby uczestniczyć w opracowywaniu doraźnych zagadnień. Pozwoliłoby to uniknąć dublowania działań, co obecnie ma miejsce w edukacji, a zaoszczędzone w ten sposób środki mogłyby zostać wykorzystane tam, gdzie proces uczenia się następuje faktycznie, to znaczy w klasach i w związku z bezpośrednimi potrzebami uczniów. Prawdopodobnie pojawiłaby się konieczność dokonywania regularnych przeglądów programu nauczania, przy czym jego krajowej części tylko co jakiś czas, a globalnej – bardzo rzadko. Obecnie, tak jak i w przeszłości, szkoły uczą pewnych treści, mając nadzieję, że rozwijane są także umiejętności. Moja propozycja polega na tym, abyśmy skupili się na rozwijaniu umiejętności interpersonalnych i wykorzystali treść programu nauczania do określenia ram takiej dyskusji.

W książce *Global Classrooms: Strategies for Engaging Students in Third Millennium Schools*<sup>10</sup> wspólnie z George'em Otero omawiam punkt wyjścia dla takiego globalnego programu nauczania. Twierdzimy, że edukacja trzeciego tysiąclecia powinna opierać się na czterech filarach:

- 1) edukacja kluczem do przetrwania (niegdyś cały program, obecnie fundament wszystkich pozostałych elementów);
- 2) rozumienie naszego miejsca w świecie (w jaki sposób mogę rozwijać i wykorzystywać swoje indywidualne zdolności);
- 3) rozumienie społeczeństwa (co łączy mnie z innymi);

<sup>10</sup> T. Townsend, G. Otero, *The Global Classroom: Engaging Students in Third Millennium Schools*, Hawker Brownlow, Melbourne 1999.

4) rozumienie osobistej odpowiedzialności (świadomość, że bycie członkiem światowej społeczności niesie za sobą nie tylko obowiązki, ale także prawa).

Te cztery filary wspólnie tworzą nowy zestaw elementów krytycznej nauki, umiejętności i postaw trzeciego tysiąclecia. Ich wprowadzenie można uzasadniać argumentem, że aby poprawić osiągnięcia uczniów w testach standaryzowanych, powinniśmy mniej czasu poświęcać samym testom, a koncentrować się na zwiększaniu potencjału uczenia się.

## Zaangażowanie uczniów

Zwiększanie zaangażowania uczniów wiąże się również z przesunięciem nacisku z programu nauczania na ludzi. Zmiana taka oznacza odejście od obecnego systemu, gdzie wielu uczniów funkcjonuje w pewnego rodzaju zamknięciu, uczy się określonych informacji do egzaminu, a następnie zapomina przyswojone wiadomości, i przejście do sytuacji, kiedy uczniowie samodzielnie sterują wiedzą zdobywaną na poziomie globalnym<sup>11</sup> i potrzebują nie tyle nauczyciela, ile kogoś, kto będzie w stanie pomóc im w kształtowaniu warunków sprzyjających uczeniu się. Uzasadnieniem takiego podejścia jest założenie, że nauczyciel osiąga sukces wyłącznie wtedy, gdy jego uczniowie się uczą. Co mogę powiedzieć o sobie jako nauczyciel, jeżeli moi uczniowie tego nie robią?

## Pozytywne relacje

Jak wskazują badania<sup>12</sup>, istnieje silny związek między poglądem uczniów na szkołę, nauczyciela, samych siebie, uczenie się i przyszłość, a ich wynikami w nauce. Założenia leżące u podstaw takich twierdzeń dotyczą głównie wykorzystania zachowań zwyczajowych lub inteligentnych. Zachowanie zwyczajowe ma miejsce, gdy dana osoba wychwytuje sygnały z otaczającego ją środowiska, a następnie z przyzwyczajenia reaguje w taki sam sposób jak wcześniej. Jest to po prostu aktywność na zasadzie mechanizmu bodziec–reakcja, bez udziału myślenia. Badania umysłu wskazują, że jeżeli zareagujemy na dany bodziec w określony sposób, istnieje większe prawdopodobieństwo, że w przypadku ponownego jego wystąpienia pojawi się identyczna odpowiedź. Nasze reakcje stają się powtarzalne. Emocjonalna reakcja na bodziec zależy od tego, jak postrzegamy samych siebie oraz otaczający nas świat, a postrzeganie to może być albo w przeważającej mierze pozytywne (optymista), albo negatywne (pesymista). Uczeń optymistyczny dobrze radzi sobie z pojawiającymi się od czasu do czasu negatywnymi zdarzeniami, natomiast uczeń o nastą-

---

<sup>11</sup> G. Otero, S. Chambers-Otero, R. Sparks, *op.cit.*

<sup>12</sup> T. Townsend, *The Impact of Radical Intervention on the Attitude and Achievement of School Refusers*, Myer Foundation, Melbourne 2002.

wieniu pesymistycznym postrzega wszystkie działania jako stawianie przed nim kolejnych przeszkód.

W przypadku zachowań inteligentnych następuje jednak przemyślana reakcja na zdarzenia zachodzące w otoczeniu. Młody człowiek uczy się ponownie interpretować lub określać otoczenie oraz związane z tym postrzeganie, emocje i działania dzięki zadawaniu pytań potwierdzających je i wzmacniających, nawet w sytuacjach, które początkowo mogłyby zostać uznane za zagrożenie. Randall Clinch<sup>13</sup> utrzymuje, że aby każdy uczeń miał siłę i pozytywne nastawienie, musimy pracować nad stworzeniem pięciu pozytywnych wizerunków: uczenia się, nauczyciela, samego ucznia, szkoły i przyszłości. Jeśli wyszkolimy nauczycieli w tworzeniu takich pozytywnych obrazów, zyskamy realną szansę na zwiększenie osiągnięć uczniów. Spośród tych pięciu elementów najważniejsze są uczenie się i przyszłość, ponieważ przyszłość to nadzieje, jakie żywimy wobec nas samych i osób nas otaczających, a uczenie się stanowi drogę do pożądanego przyszłości.

Jak twierdzi P.W. Hill<sup>14</sup>, jednym z głównych wniosków płynących z ostatnich badań jest to, że duże zróżnicowanie między szkołami wynika z różnic między klasami. Dlatego jeżeli mamy dążyć do bardziej efektywnego systemu szkolnictwa, powinniśmy promować szkoły charakteryzujące się wyższą skutecznością. Wspieranie rozwoju skuteczniejszych szkół powinno następować przez promowanie bardziej efektywnych klas, a jeżeli natomiast pragniemy przyjąć program nauczania i przedstawione powyżej argumenty pedagogiczne, musimy również opracować nową formę pomiaru postępów uczniów. Prawdopodobnie punktem wyjścia dla takiego ćwiczenia mogłoby być zastanowienie się, jakie umiejętności, wartości i postawy (poza wynikami w nauce) nasi uczniowie powinni nabyć do chwili ukończenia szkoły. Każda szkolna społeczność mogłaby sporządzić własną listę, która z kolei zostałaby dodana do wykazów opracowanych przez systemy szkolnictwa na poziomie międzynarodowym. Wiele z nich już teraz można znaleźć w różnych spisach zasad, ale tylko nieliczne (jeśli w ogóle takie istnieją) wykorzystuje się w praktyce. Można by także zadać sobie pytania, jakie zachowania przejawiają osoby dysponujące umiejętnościami w tym zakresie i jakie elementy mogłyby zostać uwzględnione w programie nauczania, aby doprowadzić do przejawiania przez uczniów takich zachowań. Ostatnim elementem byłoby zastanowienie się nad sposobem oceniania poziomu odnoszonych przez uczniów sukcesów oraz przekazywania informacji na ten temat rodzicom i władzom. W ten sposób moglibyśmy zbliżyć się do propozycji przedstawionej przez Mela Ainscowa: „Musimy przestać oceniać to, co mierzymy, a zacząć mierzyć to, co cenimy”<sup>15</sup>.

Jedną ze strategii, jaka mogłaby zostać wykorzystana w celu zmieniania uczniów słabych w dobrych, jest pomaganie im w kształtowaniu nowego sposobu postrzega-

<sup>13</sup> R. Clinch, *Secret Kids' Business*, Hawker-Brownlow, Melbourne 2001.

<sup>14</sup> P.W. Hill, *Shaking the Foundations: Research Driven School Reform*, „School Effectiveness and School Improvement” 1998, nr 9(4), s. 6.

<sup>15</sup> Ainscow M., *The Next Big Challenge: Inclusive School Improvement*, materiały dla International Congress for School Effectiveness and Improvement, Barcelona, Spain, January 2005.



nia samych siebie, szkoły i uczenia się. Duże znaczenie ma tutaj zadawanie pytań. Clinch twierdzi, że wszystkie nasze reakcje na świat zewnętrzny determinowane są dwiema podstawowymi emocjami określanymi przez niego jako „miłość” i „strach”. Jeżeli coś kochamy, reagujemy w zupełnie inny sposób, niż gdybyśmy się czegoś obawiali. Clinch utrzymuje, że wszelkie ważne wspomnienia są dla nas dostępne, a przechowujemy je w dwóch „szafach”: w jednej znajdują się pozytywne, które autor oznacza etykietą „miłość”, a w drugiej, opatrzonej napisem „strach” – negatywne. Zadawane pytania mogą się stać kluczem do takiej szafy, dzięki czemu zyskamy dostęp do wspomnień wedle własnego uznania. Zadając odpowiednie pytania, potrafimy kształtować pozytywne uczucia oraz wywoływać pożądane zachowania. Clinch opracował i udoskonalił proces, który może być wykorzystywany przez nauczycieli w klasach. Polega on na zachęcaniu uczniów do spędzania pewnej ilości czasu na zastanawianiu się nad zestawem pytań i omawianiu ich z nauczycielem oraz innymi uczniami. Autor wyróżnia cztery poziomy pytań istotne w procesie nauki. Trzy z nich opierają się na czasie zdarzenia, o którym myślimy (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość), a czwarty na wartości, jaką ma dla nas doświadczenie.

Tabela 1. Poziomy pytań

Emocje pozytywne		Emocje negatywne
Co wzbudza w nas emocje?	Przyszłość	Co wzbudza w nas emocje?
Co lubimy robić?	Teraźniejszość	Co nas nudzi?
Co daje nam satysfakcję?	Przeszłość	Co sprawia, że czujemy się winni?
Co nas zadowala?	Wartość	Co nas frustruje?

Źródło: opracowanie własne.

Nasze emocje wzbudza więc myśl o tym, co ma się zdarzyć w przyszłości, ale organizowane jutro przyjęcie urodzinowe prowadzi do nieco innego rodzaju odczuć, niż gdyby jutro czekał nas sprawdzian z matematyki. Na kolejnym poziomie mamy działania, które w danej chwili sprawiają nam przyjemność, jeżeli są miłe (na przykład oglądanie filmu), ale jeżeli mają wydźwięk negatywny (robienie czegoś, czego nie chcemy, na przykład uczenie się matematyki do sprawdzianu), trudno nam się skupić na wykonywanej czynności i nudzi nas ona. Na trzecim poziomie jesteśmy nagradzani za zrobienie czegoś dobrze (na przykład ponieważ otrzymaliśmy dobrą ocenę), ale czujemy się winni, gdy kończymy robić coś ze świadomością, że mogliśmy zrobić to lepiej. W końcu jesteśmy zadowoleni, gdy wiemy, że to, co zrobiliśmy, zostało docenione (przez nas samych lub innych), ale zaczynamy odczuwać frustrację, gdy nasze wysiłki zmierzają ku czemuś, czego nikt zdaje się nie zauważać.

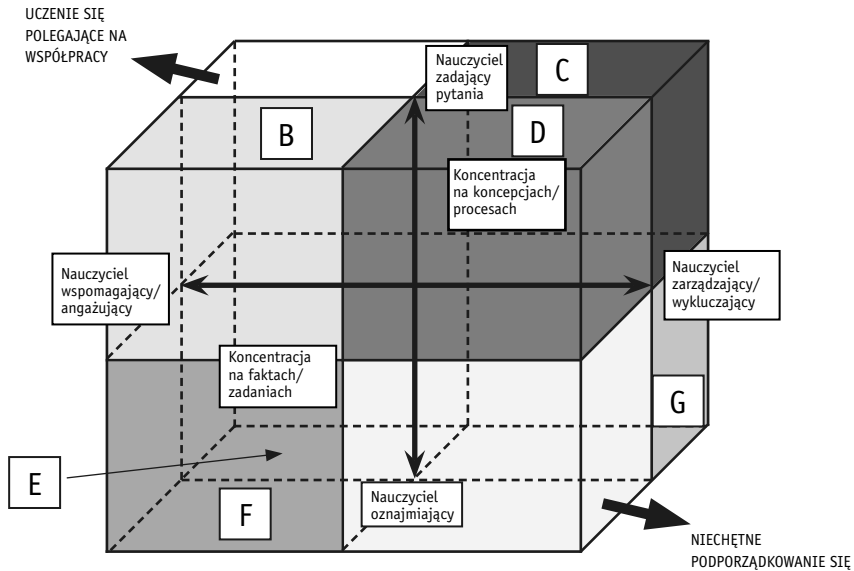
Zadając odpowiednie pytania, możemy budzić pozytywne uczucia, które z dużym prawdopodobieństwem wywołają pożądane zachowania. W przypadku wielu uczniów negatywnie nastawionych do szkoły pytanie wywołujące poczucie winy zazwyczaj ma charakter zewnętrzny („Dlaczego nie odrobiłeś/odrobiłaś lekcji?”),

a w rezultacie z reguły pojawia się frustracja. Jeżeli nam się uda sprawić, by nauczyciele zadawali odpowiednie pytania, możemy się spodziewać bardziej pozytywnych rezultatów. W przypadku, gdy uczniowie mają do czynienia z nauczycielami niewiedzącymi, jak posługiwać się odpowiednimi pytaniami, szkolenie młodych ludzi w zakresie zadawania sobie pytań samodzielnie może prowadzić do wykształcenia zachowań inteligentnych. W takim przypadku uczniowie w pozytywny sposób sterują swoją nauką i własną przyszłością.

Clinch utrzymuje, że aby uczeń stał się osobą uczącą się, powinniśmy pogłębić pięć koncepcji: uczenia się, nauczyciela, szkoły, samego ucznia i przyszłości. Koncepcja uczenia się musi oznaczać „umiejętność zdobywania wiedzy i zdolności do robienia czegoś, czego nie potrafiło się zrobić wczoraj”. Koncepcja nauczyciela powinna być następująca: „ktoś, kto ułatwia naukę lub dzieli się nią”. Koncepcja szkoły to: „miejsce nauki”, koncepcja samego siebie: „jestem osobą uczącą się”, wreszcie koncepcja przyszłości: „coś, co jeszcze się nie wydarzyło, ale na co czekam z niecierpliwością”. Z tych pięciu elementów największe znaczenie mają dwa: uczenie się, ponieważ w ten sposób zdobywamy wszelką wiedzę, oraz przyszłość, gdyż właśnie w niej lokujemy uczucie nadziei.

Sposób, w jaki nauczyciele wykonują swoje zadanie, będzie mieć decydujące znaczenie dla przyszłego rozwoju szkoły. Relacje międzyludzkie mają charakter trójwymiarowy – składają się na nie sposób obcowania z sobą, treść oraz okoliczności takiego współistnienia (zob. rysunek 1).

Rysunek 1. Zachowanie nauczyciela i reakcja ucznia



Źródło: opracowanie własne.

Interakcja może nastąpić w sytuacji, gdy jedna osoba pyta o coś drugą lub mówi coś do niej. Dotyczy ona pojedynczych faktów lub informacji bądź szerszych procesów lub koncepcji, jakich używamy jako istoty ludzkie, i może odbywać się w atmosferze wsparcia albo sprzeciwu. W środowisku szkolnym sytuacja taka bywa zwykle inicjowana przez osobę znajdującą się w pozycji władzy. Może to być dyrektor współpracujący z nauczycielem lub nauczyciel współpracujący z uczniem. Zależnie od okoliczności działania inicjującego następuje po nim reakcja drugiej osoby.

Tabela 2 przedstawia wstępny podział rodzajów interakcji, jakie mogą zostać zainicjowane, oraz wynikających z nich potencjalnych reakcji. Prawdopodobnie w ciągu tygodnia zajęć nauczyciel (podobnie jak dyrektor szkoły) będzie mieć do czynienia z każdą z tych sytuacji. Dlatego jeżeli na przykład nauczyciel wydaje uczniowi polecenie w sposób konfrontacyjny, a zadanie do wykonania jest konkretne, wszyscy uczniowie je zapamiętują, nauczyciel zaś jest z siebie zadowolony. Może się zdarzyć, że takie działanie będzie słuszne, gdy uczeń nie stosował się do obowiązujących w szkole zasad bezpieczeństwa. Patrząc z innej perspektywy, jeżeli nauczyciel zadaje uczniowi pytania prowadzące do udoskonalenia procesów lub koncepcji związanych z jego uczeniem się oraz udziela mu wsparcia i przekazuje pomocne informacje zwrotne, istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że w rezultacie uczeń lepiej zrozumie, w jaki sposób najlepiej się uczy.

Z biegiem czasu, jeżeli w większości kolejnych interakcji nauczyciel wykorzystuje którąś z tych metod, jak wskazują badania umysłu, prawdopodobna reakcja ucz-

Tabela 2. Zachowanie nauczyciela i reakcja ucznia

Zarządzanie	Środowisko klasowe	Koncentracja na treści	Reakcja ucznia
Nauczyciel pytający	Nauczyciel wspierający	Koncentracja na koncepcjach/procesach	Zrozumienie
Nauczyciel pytający	Nauczyciel wspierający	Koncentracja na faktach/zadaniach	Wiedza
Nauczyciel pytający	Nauczyciel zarządzający	Koncentracja na koncepcjach/procesach	Brak wiary w siebie
Nauczyciel pytający	Nauczyciel zarządzający	Koncentracja na faktach/zadaniach	Wina
Nauczyciel oznajmiający	Nauczyciel wspierający	Koncentracja na koncepcjach/procesach	Wiara w siebie
Nauczyciel oznajmiający	Nauczyciel wspierający	Koncentracja na faktach/zadaniach	Jasność
Nauczyciel oznajmiający	Nauczyciel zarządzający	Koncentracja na koncepcjach/procesach	Niekwestionowane przekonanie
Nauczyciel oznajmiający	Nauczyciel zarządzający	Koncentracja na faktach/zadaniach	Zapamiętywanie

Źródło: opracowanie własne.

niów staje się zwyczajowa. W dłuższej perspektywie, gdy komuś ciągle się mówi, co ma robić, podstawa w formie wiedzy jest bardzo ograniczona lub konkretna, a środowisko interakcji negatywne lub konfrontacyjne, najprawdopodobniej wywoła to w najgorszym przypadku pewnego rodzaju nieposłuszeństwo, a w najlepszym niechętnie podporządkowanie się. Jeżeli natomiast nauczyciel będzie poświęcać dużo czasu na zadawanie pytań dotyczących kwestii związanych ze zmianą procesów lub rozwijaniem koncepcji na temat dostępnych możliwości, we wspierającym otoczeniu zaowocuje to w dłuższej perspektywie opartym na współpracy uczeniem się i postęпами w szkole.

## Konsekwencje dla nauczycieli

Jeżeli przyjmiemy tezę, że aby poprawić osiągnięcia uczniów, konieczne jest wprowadzenie zmian w programie nauczania, zaangażowaniu i relacjach oraz sposobach pomiaru sukcesu, prawdopodobnie najważniejszym zadaniem w przyszłości będzie kierowanie wprowadzaniem koniecznych zmian w sposobie odczuwania i myślenia nauczycieli, gdyż właśnie w tym kryje się źródło rzeczywistego doskonalenia uczenia się. W ten oto sposób otrzymaliśmy wskazówki, w jaki sposób nauczyciele muszą się przystosować, aby wspierać pozytywne uczenie się. Kształcenie nauczyciela w dzisiejszych czasach opiera się w dużej mierze na kompetencjach, trzeba jednak dostrzec różnicę między kompetencjami a predyspozycjami. Należy pomóc wykroczyć poszczególnym nauczycielom ponad kompetencje, na poziom predyspozycji. Jak twierdzi Cairns: „Rozwój nowoczesnego nauczyciela musi iść w kierunku pogłębiania predyspozycji, co oznacza wyjście «poza» kompetencje wyjściowe. Nauczyciel mający predyspozycje to coś, do czego powinniśmy dążyć, do czego powinniśmy zachęcać i co powinniśmy považać jako wzór naszego zawodu”<sup>16</sup>. Kompetencje są czymś, czego już się nauczyliśmy (wczoraj) i czym potrafimy się wykazać (dzisiaj), ale nie mówią nic o tym, co będziemy w stanie zrobić jutro, ponieważ w ogromnym stopniu opierają się na indywidualnych zdolnościach, pomijając kwestię mentalności. Jednakże talent obejmuje zarówno nasze obecne umiejętności, jak i sposób myślenia, pomocny w przyszłym uczeniu się. Model kształcenia nauczycieli dysponujących predyspozycjami to połączenie trzech związanych z sobą nierozdzielnie elementów:

- 1) zdolności (obejmują zarówno kompetencje, jak i predyspozycje);
- 2) wartości (ideałów, które decydują o wykorzystaniu potencjału);
- 3) skuteczności (tego, jak inni oceniają predyspozycje nauczyciela w zakresie skutecznego działania).

Wyzwania są jasne. Aby poprawiać predyspozycje nauczycieli, musimy się skupić na ich rozwoju zawodowym, w szczególności w wyżej wymienionych ob-

---

<sup>16</sup> Cairns L., *The Capable Teacher: The Challenge for the 21<sup>st</sup> Century*, materiały zaprezentowane na 28<sup>th</sup> Annual Conference, Australian Teacher Education Association, Melbourne 1998, s. 1.

szarach, aby podnieść wartość nauczycieli, konieczne jest skoncentrowanie się na rozwoju i przekazywaniu pojęcia wartości i profesjonalizmu pedagogów, natomiast aby poprawić ich skuteczność, musimy dać im możliwość uwierzenia w samych siebie. Analogicznie musimy zmienić przekonania i sposób myślenia uczniów; jeśli chcemy podnieść poziom ich uczenia się, trzeba też zmienić przekonania i sposób myślenia nauczycieli w celu kierowania tym procesem. Aby każdy uczeń mógł poprawić poziom swoich osiągnięć, każdy pedagog musi być przekonany, że jego podopieczni mają predyspozycje do nauki, a także wiedzieć, w jaki sposób najlepiej wspierać ich w procesie uczenia się. Wydaje się, że wielu nauczycielom brakuje jednego z tych dwóch czynników, co ogranicza możliwości zmian w osiągnięciach uczniów. W związku z tym konieczne jest w przyszłości dążenie do kształtowania uniwersalnych przekonań i świadomości nauczycieli, czego skutkiem będą pozytywne wyniki wszystkich uczniów i dobre relacje z nimi.

Jeżeli mamy przejść na kolejny poziom skuteczności w edukacji, na którym wszystkie osoby zaangażowane w prowadzone działania stają się „uczącymi się”, należy zmienić sposób myślenia i działania. Trzeba uznać, że uczenie się jest dla człowieka czymś naturalnym i nieodzownym, a żeby proces ten był skuteczny, musimy rozwijać najważniejsze umiejętności, które od wieków pomagają ludzkości w przechodzeniu na kolejne, wyższe poziomy. Zastanawiając się nad tym, co udało się nam osiągnąć w ciągu wielu wieków rozwoju cywilizacji, warto zadać sobie pytanie: Dlaczego ludzkość nie osiągnęła ogólnoswiatowego sukcesu w edukacji? Thomas Edison, zapytany o swoje zmagania związane z wynalezieniem żarówki elektrycznej, powiedział: „To nie tak, że 99 razy mi się nie udało. Po prostu znalazłem 99 sposobów na to, jak sprawić, żeby nie działała”. Właśnie takie podejście należy przyjąć. Poznaliśmy wiele sposobów pozwalających niektórym osiągnąć sukces, a teraz musimy kontynuować poszukiwania drogi, która zapewni taką szansę wszystkim.

## Bibliografia

- Ainscow M., *The Next Big Challenge: Inclusive School Improvement*, materiały dla International Congress for School Effectiveness and Improvement, Barcelona, Spain, January 2005.
- Ashenden D., *An Odd Couple? Social Justice. Performance Indicators*, A public lecture sponsored by the Victorian State Board of Education, Melbourne, Australia 1994.
- Cairns L., *The Capable Teacher: The Challenge for the 21<sup>st</sup> Century*, materiały zaprezentowane na 28<sup>th</sup> Annual Conference, Australian Teacher Education Association, Melbourne 1998.
- Clinch R., *Secret Kids' Business*, Hawker-Brownlow, Melbourne 2001.
- Codding J., *Designing Highly Effective Programs for Successful Schools*, prezentacja programowa podczas Successful Schools Conference, Melbourne, June 3, 1997.
- Gardner H., Kornhaber M., Wake W., *Intelligence: Multiple Perspectives*, Harcourt Brace College Publishers, Fort Worth, TX; Toronto 1996.

- Gerstner L., Semerad R., Doyle D., Johnston W., *Reinventing Education: America's Public Schools*, Dutton, New York 1994.
- Goleman D., *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995.
- Greenfield S., *Developing UAE Citizens for the Modern World: The Human/Technology Balance*, keynote paper at the Education Competitiveness Conference, Dubai, November 2010.
- Hargreaves D., *The Mosaic of Learning: Schools and Teachers for the New Century*, Demos, London 1994.
- Hatti J., *The Power of Feedback. Review of Educational Research*, American Educational Research Association, 2007.
- Hattie J., *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, London 2008.
- Hill P.W., *Shaking the Foundations: Research Driven School Reform*, „School Effectiveness and School Improvement” 1998, nr 9(4).
- Hood D., *Our Secondary Schools Don't Work Anymore*, Profile Books, Auckland 1998,
- Otero G., Chambers-Otero S., Sparks R., *RelationaLearning*, Hawker Brownlow, Melbourne 2000.
- Stoll L., *Successful Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, prezentacja przedstawiona podczas Successful Schools Conference, Melbourne, June 3, 1997.
- Stoll L., Fink D., *The Cruising School: The Unidentified Ineffective School*, [w:] *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*, red. L. Stoll, K. Myers, Falmer Press, London 1998.
- Townsend T., *The Impact of Radical Intervention on the Attitude and Achievement of School Refusers*, Myer Foundation, Melbourne 2002.
- Townsend T., Otero G., *The Global Classroom: Engaging Students in Third Millennium Schools*, Hawker Brownlow, Melbourne 1999.
- Wang M.C., Haertel G.D., Walberg H.J., *What Helps Students Learn?*, „Educational Leadership” 1993/1994, Winter.
- Zohar D., Marshall I., *SQ: Connecting with Our Spiritual Intelligence*, Bloomsbury, London–New York 2000.

## Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się

Uczenie się uczniów jest najważniejszym procesem w szkole i dlatego powinno znaleźć centralne miejsce w każdej ewaluacji pracy szkoły. Uczenie się uczniów zależy w dużym stopniu od organizacji procesu nauczania, który powinien być prowadzony zgodnie z dorobkiem wiedzy na temat uczenia się. Służyć mu będzie uwzględnienie opartych na badaniach naukowych strategii nauczania:

- 1) Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.
- 2) Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań, dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.
- 3) Udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają ich widoczny postęp.
- 4) Wspomaganie uczniów, by stali się autorami, podmiotami, „właścicielami” procesu własnego uczenia się.
- 5) Umożliwianie uczniom, by korzystali z siebie nawzajem jako „zasobów edukacyjnych”.

Najważniejszym zadaniem szkoły jest spowodowanie, aby uczniowie się uczyli. Z wiedzy o efektywnym zarządzaniu wiadomo, że sukcesowi każdej organizacji sprzyja jasne postawienie przed nią celu i zorganizowanie jej w sposób optymalny dla jego realizacji<sup>1</sup>. W przypadku szkoły oznacza to skoncentrowanie procesów szkolnych na efektywnym uczeniu się uczniów i odpowiednie zorganizowanie jej pracy.

### Uczenie się uczniów jest w edukacji najważniejszym procesem

Koncentracja na procesie uczenia się uczniów stanowi codzienne wyzwanie dla nauczycieli, ale także musi zajmować centralne miejsce w pracy dyrektora. Sprzyjanie uczeniu się powinno być także podstawowym kryterium w działaniach nadzoru pedagogicznego i to na każdym jego poziomie.

W krajach rozwiniętych, w ciągu ostatnich 10 lat, proces uczenia się znalazł się w centrum uwagi badaczy i administracji oświatowych. Tematyce tej są także po-

---

<sup>1</sup> P. Drucker, *Managing for the Future: The 1990s and Beyond*, Talley Books, New York 1992.

święcone inicjatywy międzynarodowych organizacji. Prowadzona w ramach Centre for Educational Research and Innovation jednostki Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) międzynarodowa inicjatywa „Innovative Learning Environments” polegała na wielu międzynarodowych pracach analitycznych i publikacji raportów. Celem ich było wzmocnienie i kształtowanie polityki oraz praktyki edukacyjnej krajów członkowskich, czyli także Polski. Taki charakter ma wydana w grudniu 2010 roku publikacja *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*<sup>2</sup>. Otwierający ją rozdział zaczyna się od zdania: „W ciągu ostatnich lat uczenie się w coraz większym stopniu zajmuje centralną pozycję w polityce oświatowej z wielu poważnych powodów”<sup>3</sup>. Są nimi między innymi:

- Zmiany społeczne i ekonomiczne wiążące się z przejściem od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa opartego na wiedzy, w którym zdolność do uczenia się zajmuje szczególnie ważne miejsce.
- Rozczarowanie skutkami licznych reform edukacyjnych nastawionych na zmiany instytucjonalne lub wyposażenie szkół w nowoczesny sprzęt informatyczny, a odciągającymi uwagę od codziennej praktyki szkolnej, czyli nauczania i uczenia się.
- Rozwój nauki o uczeniu się. Mają w tym udział psychologia poznawcza, socjologia, antropologia i neurologia. Tradycyjne teorie zostały zastąpione najpierw przez konstruktywizm poznawczy, następnie przez teorie socjokulturowe, a w ostatnich latach poważnie uzupełnione badaniami neurobiologicznych podstaw myślenia i uczenia się.

## Procesy edukacyjne powinny być oparte na wiedzy o uczeniu się uczniów

Każde działanie edukacyjne zakłada jakąś teorię uczenia się. Dzieje się tak niezależnie od tego, czy prowadzący działanie edukacyjne jest tej teorii świadomy, czy nie. Skuteczność każdego procesu nauczania w dużej mierze zależy od tego, czy ta teoria odpowiada temu, jak rzeczywiście uczniowie \ lub generalnie ludzie się uczą.

Profesjonalność nauczania polega między innymi na tym, że nauczający kształtują sytuacje edukacyjne zgodnie z wybraną przez siebie teorią uczenia się lub wynikającymi z tych teorii wybranymi zasadami edukacyjnymi. Świadomość nauczyciela, dlaczego postępuje w określony sposób, dlaczego wybiera daną metodę nauczania podnosi jakość działań nauczyciela. Co równie ważne, umożliwia merytoryczną rozmowę z innymi otaczającymi go profesjonalistami.

---

<sup>2</sup> *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Inspiracje edukacyjne, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

<sup>3</sup> H. Dumont, D. Istance, *Future Directions for Learning Environments in the 21<sup>st</sup> Century*, [w:] *The Nature of Learning...*, s. 20.



## Od behawioryzmu do socjokonstrukttywizmu i teorii społeczno-kulturalnych

Popularne w naszym społeczeństwie myślenie o uczeniu się zostało ukształtowane w połowie XX wieku przy znacznym wpływie behawioryzmu. Zgodnie z nim uczenie jest odpowiedzią na stymulację uwarunkowaną karą lub nagrodą. Behawioryzm zajmuje się głównie zachowaniami. Rozwinął się daleko od rzeczywistości szkolnej w laboratoryjnych badaniach reakcji zwierząt. Implikacjami dla nauczania i oceniania są nagrody i kary, które powodują pożądanе zachowania, wywołują uczenie się. W teorii tej nie ma miejsca na rozumienie, ciekawość świata i analizę tego, co się dzieje w głowie ucznia. Za to ważne miejsce – warunkujące uczenie się – zajmują stopnie szkolne. Pomimo że w drugiej połowie zeszłego stulecia w nauce akademickiej teorie behawioralne przestały być preferowane, a wielu psychologów wręcz je odrzuciło, to jednak związana z nimi praktyka edukacyjna jest ciągle bardzo popularna<sup>4</sup>.

Duże znaczenia dla rozumienia uczenia się miała rozwijająca się od lat siedemdziesiątych zeszłego stulecia psychologia poznawcza. Jej popularność w edukacji wiązała się z rozczarowaniem do zdolności tłumaczenia zjawisk mentalnych przez behawioryzm. Uczenie się zaczęto przedstawiać jako gromadzenie i przetwarzanie informacji, podobnie jak dzieje się to w przypadku wynalezionej w tym czasie komputera. Sposób gromadzenia informacji w pamięci długookresowej pozwala na ich wykorzystanie po wielu latach w sytuacjach pozaszkolnych. Jednym z wniosków jest, aby przekazywać uczniom odpowiednio uporządkowane informacje, tak by zdobytą wiedzę mogli oni wykorzystać w przyszłości.

Kolejnym krokiem była teoria konstrukttywizmu. Z badań nad rozwojem myślenia i uczeniem wynikała teoria, zgodnie z którą osoba ucząca się nie jest biernym odbiorcą informacji. Poprzez interakcje ze swoim otoczeniem uczący się tworzy struktury poznawcze, dzięki którym może interpretować uzyskiwane informacje. Wcześniejsze doświadczenia ucznia, to co już wie i rozumie, umożliwiają przyswajanie przez niego nowej wiedzy i umiejętności. Nowe wiadomości i umiejętności muszą odnieść się do wiedzy, zrozumienia i umiejętności już posiadanych, uzupełniając je lub modyfikując. Na tym zasadza się ważny proces rozumienia polegający na odniesieniu do doświadczeń już przeżytych i konstruktów poznawczych już uwewnętrznionych. Zgodnie z konstruktivistyczną perspektywą nauczyciel nie jest osobą przekazującą wiedzę, ale przewodnikiem w zdobywaniu wiedzy przez ucznia. Tworzenie wiedzy przez osobę uczącą się staje się użyteczną metaforą procesu uczenia się. Dlatego dobrze jest, aby nauczyciel zadawał otwarte pytania pogłębiające zrozumienie, polecał odnajdywanie różnic i podobieństw oraz tworzenie map myślowych.

---

<sup>4</sup> M. James i in, *Improving Learning How to Learn: Classrooms, Schools and Networks*, Routledge, London 2007.

Pod koniec XX wieku konstruktywistyczne rozumienie uczenia się zostało poszerzone przez uwzględnienie kontekstu, w jakim jest prowadzone, w tym szczególnie interakcji społecznych, które mu towarzyszą<sup>5</sup>. Socjokonstrukttywizm dostrzegł znaczenie relacji nauczyciela i ucznia oraz interakcji pomiędzy uczniami. Poszerzenie kompetencji, uzyskanie nowego zrozumienia lub nowych umiejętności nie może istotnie wyprzedzać tego, co uczeń dotychczas potrafił lub wiedział. Rozwój, czyli właśnie zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, powinien się dokonywać tylko w specyficznej w danym momencie dla ucznia „strefie najbliższego rozwoju” (pojęcie wprowadzone przez Lwa Wygotskiego<sup>6</sup>). Ten rozwój odbywa się dzięki odpowiednim interakcjom z nauczycielem lub bardziej zaawansowanymi w uczeniu się rówieśnikami. Myślenie związane jest z mówieniem. Dlatego uczący powinien mieć szansę na zverbalizowanie swoich myśli, częstą pracę w parach i grupach.

W ostatnich latach rozwój wiedzy o uczeniu się prowadzony jest między innymi w ramach teorii społeczno-kulturalnych zawdzięczających wiele antropologii i obserwacji nabywania kompetencji. W grupach społecznych uczymy się, jak korzystać z dostępnych nam narzędzi, w tym posługiwania się mową. Zauważono, że w życiu posiadanie wiedzy jest rozproszone w grupie. Wspólne działanie jest skuteczniejsze niż indywidualne, bo razem wiemy więcej. „Koncepcja, że uczenie się zawiera w sobie wspólne rozwiązywanie problemów i uczestnictwo w grupie wspólnie działających praktyków, jest ważne dla nauczycieli i szkoły. Wynika z niego, że w szkole praca uczniów w grupach nie powinna być tylko dodatkową możliwością, ale podstawą uczenia się”<sup>7</sup>.

## Wkład w wiedzę o uczeniu się badań nad mózgiem

Wiedza o uczeniu się korzysta nie tylko z psychologii poznawczej i rozwojowej, ale także z badań nad mózgiem. Od ponad 15 lat, dzięki różnym metodom neuroobrazowania, uczeni mają wgląd w aktywność uczącego się mózgu, a wiedza o procesach uczenia się powiększona została o nowe biologiczne podstawy.

Około 100 miliardów neuronów, które składają się na mózg każdego człowieka, stanowi o kolosalnych ludzkich możliwościach myślenia, uczenia się, odczuwania, tworzenia. Namacalnym i dającym się obserwować skutkiem procesu uczenia się jest zmiana struktury połączeń neuronalnych. Im więcej się uczymy, tym gęstsza sieć łączy poszczególne struktury mózgowie. Czym dłużej jakąś grupę czynności powtarzamy, tym mocniejsze są to powiązania. Ta ludzka zdolność jest dostępna od bardzo wczesnego momentu ludzkiego życia i dotyczy wszystkich ludzi niemających bardzo poważnych i rozległych uszkodzeń mózgu. Szybciej i łatwiej mózg

<sup>5</sup> E. de Corte, *Historical Developments in the Understanding of Learning*, [w:] *The Nature of Learning...*, s. 40.

<sup>6</sup> L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.

<sup>7</sup> M. James i in., *Improving Learning...*, s. 18.

uczy się w dzieciństwie. Jest to ważne na przykład w uczeniu się języka. Ale zdolność do uczenia się jest dostępna ludzkiemu mózgowi przez całe życie.

Wnioski płynące z badań nad mózgiem potwierdzają zarówno postulaty zgłaszane od dawna przez licznych reformatorów edukacji, jak również tezy socjokonstruktywistów. Wiedzy nie można nikomu przekazać, mózg każdego człowieka sam podejmuje decyzje o tym, czy będzie się uczyć i sam tworzy własną konstrukcję wiedzy. Badania neurologiczne dowodzą, że działania ludzkie kierują się własnymi, nigdy zewnętrznymi kryteriami oceny sytuacji i liczą się dla nich na równi emocje, jak i potrzeby poznawcze. Mózg aktywizuje się w związku z pytaniami, na które sam uczący się chce odnaleźć odpowiedź. Dlatego badacze mózgu sugerują odejście od traktowania uczniów jedynie jako odbiorców wiedzy<sup>8</sup>.

Odkrycie pod koniec zeszłego stulecia neuronów lustrzanych i bardzo intensywnie przez ostatnie 10 lat prowadzone badania nad nimi dowodzą, jak podstawowe znaczenie dla uczenia się ma modelowanie, naśladowanie osoby działającej i życzliwa relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem. To dzięki neuronom lustrzanym uzyskujemy kluczową dla udanego życia społecznego zdolność empatii i kluczową dla rozwoju cywilizacji zdolność uczenia się od innych.

Nasze mózgi stworzone są dla interakcji z innymi ludźmi<sup>9</sup>. Korzystając z nich, uczeń może w swojej „strefie najbliższego rozwoju” uzyskać nowe zrozumienie lub zdobyć nową, bardziej zaawansowaną umiejętność. Dlatego osobista, udana relacja pomiędzy uczącym się a nauczycielem nie może zostać zastąpiona przez podręcznik lub komputer<sup>10</sup>.

## Procesy nauczania i uczenia się

Uporządkujmy. Procesy edukacyjne w szkole możemy widzieć w ich logiczno-funkcjonalnej strukturze. Kolejnymi piętami tych procesów są: uczenie się uczniów, nauczanie (jako powodowanie uczenia się) i tworzenie warunków do niego.

Najważniejszym procesem zachodzącym w szkole jest proces uczenia się uczniów. Oczywiście uczeń zajmuje w nim centralną pozycję. Tutaj ważne są: zadanie, które wykonuje uczący się, jego wcześniejsze doświadczenia, kompetencje, w tym posiadana już wiedza i zrozumienie, oraz interakcje z nauczycielem oraz innymi uczniami.

---

<sup>8</sup> M. Żylińska, *Dlaczego neurodydaktyka?*, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 3.

<sup>9</sup> Ch. Hinton, K.W. Fischer, *Learning from the Developmental and Biological Perspective*, [w:] *The Nature of Learning...*, s. 126.

<sup>10</sup> „Z neurobiologicznego punktu widzenia podczas uczenia się przez modelowanie olbrzymie znaczenie ma relacja międzyludzka łącząca uczącego i ucznia. Komórki lustrzane obserwatora odmawiają jakiegokolwiek aktywności – co wykazano w licznych eksperymentach – kiedy obserwowane działanie nie jest wykonywane przez żywą jednostkę, instrument czy robota”. J. Bauer, *Empatia: co potrafią lustrzane neurony*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 93.

Kolejnym procesem w klasie szkolnej jest prowadzone przez nauczyciela nauczanie. Tutaj ważne są zadania, które nauczyciel stawia przed uczniami, pytania które do nich kieruje, informacje, które im przekazuje. Szczególne znaczenie mają cele uczenia się, kryteria dobrze wykonanego zadania i informacje zwrotne pozwalające uczniom zorientować się, co zrobili dobrze, co trzeba jeszcze w ich pracy poprawić i jak należy to zrobić.

## Środowisko szkolne sprzyjające efektywnemu uczeniu się

Na początku tego rozdziału przywołaliśmy Centre for Educational Research and Innovation, jednostkę Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, i podsumowującą prowadzoną w niej kilkuletnią pracę publikację *The Nature of Learning*. W podsumowującym ją rozdziale David Istance i Hanna Dumont wskazują na siedem cech środowiska sprzyjającego uczeniu się<sup>11</sup>:

- 1) Środowisko sprzyjające uczeniu się: traktuje uczniów jako głównych uczestników, zachęca ich do aktywnego zaangażowania się i rozwija w nich zrozumienie własnej roli w procesie uczenia się.
- 2) Środowisko sprzyjające uczeniu się: bazuje na społecznej naturze uczenia się i aktywnie zachęca do zorganizowanego i wspólnego uczenia się.
- 3) W środowisku sprzyjającym uczeniu się nauczyciele dopasowują się do motywacji uczniów i są świadomi roli emocji w osiągnięciu wyników.
- 4) Środowisko sprzyjające uczeniu się jest wyjątkowo wrażliwe na różnice pomiędzy poszczególnymi uczniami, włączając w to ich wcześniejszą wiedzę.
- 5) W środowisku sprzyjającym uczeniu się opracowywane są programy, które wymagają ciężkiej pracy, są wyzwaniem dla wszystkich, ale nie są przesadnie przeładowane.
- 6) Środowisko sprzyjające uczeniu się stawia jasne wymagania i stosuje strategie oceniania, które są spójne z tymi oczekiwaniami. Duży nacisk kładzie się na wspierającą proces uczenia się kształtującą informację zwrotną.
- 7) Środowisko sprzyjające uczeniu się stawia na horyzontalne powiązania pomiędzy dziedzinami wiedzy i przedmiotami, a także społecznością lokalną i szerszym światem.

## Doskonalenie wewnętrzne

Trzecim poziomem szkolnych procesów edukacyjnych jest profesjonalna współpraca nauczycieli nad skutecznością nauczania i uczenia się, czyli proces, który bezpośrednio nie dotyczy uczniów, ale stanowi o możliwości poprawy jakości ich edukacyjnych doświadczeń. Zwyczajowo ten poziom procesów edukacyjnych na-

---

<sup>11</sup> H. Dumont, D. Istance, *Future Directions for Learning Environments in the 21<sup>st</sup> Century*, [w:] *The Nature of Learning...*, s. 317–368.

zywa się doskonaleniem wewnątrzszkolnym, choć rozumieć przez to należy całą strukturę wsparcia nauczycieli w ich codziennej pracy.

Standardy wypracowane przez amerykańską Narodową Radę Doskonalenia Nauczycieli<sup>12</sup> podkreślają potrzebę prowadzenia doskonalenia nauczycieli w nawiązaniu do ich codziennej pracy z uczniami, czyli – o ile to możliwe – w szkole. Powinno ono być nakierowane na uczenie się wszystkich uczniów i uwzględniać następujące warunki:

- Społeczności uczące się. Polegają na organizowaniu w szkole małych zespołów nauczycieli współpracujących z sobą w poprawianiu prowadzonego nauczania.
- Przywództwo. Wymóg kreowania szkolnych liderów kierujących stałą poprawą metod nauczania.
- Zasoby. Zabezpieczenie zasobów wspierających uczenie się dorosłych i ich współpracę.

Standardami procesów doskonalenia są:

- Ewaluacja i korzystanie z badań. Priorytety powstają na podstawie informacji o uczeniu się uczniów i badań naukowych.
- Planowanie. Strategie uczenia się są dobierane odpowiednio dla różnych celów.
- Uczenie się. Wykorzystywana jest wiedza na temat uczenia się ludzi i warunków zachodzenia zmian.
- Współpraca. Tworzone są warunki do rozwijania umiejętności współpracy nauczycieli.

Standardy treści doskonalenia to:

- Równość szans. Przygotowanie nauczycieli do rozumienia i doceniania wszystkich uczniów oraz tworzenia im bezpiecznych i uporządkowanych warunków uczenia się, stawianie wysokich oczekiwań dotyczących osiągnięć akademickich wszystkich uczniów.
- Wiedza przedmiotowa.
- Wysoka jakość nauczania. Pogłębiona wiedza przedmiotowa nauczycieli i stosowanie przez nich sprawdzonych w badaniach naukowych metod nauczania i oceniania kształtującego .
- Współpraca z rodzicami. Dostarczanie wiedzy i umiejętności, które pozwalają w pracę szkoły włączyć rodziców i innych zainteresowanych nauką uczniów.

## Doskonalenie nauczania poprzez pracę nauczycieli w małych współpracujących z sobą zespołach

Według raportu McKinsey & Company, który namawia do czerpania wzorców z działań prowadzonych w systemach szkolnych wykazujących największy postęp w badaniach PISA, polskie szkoły powinny wykorzystywać doskonalenie wewnątrzszkolne polegające na coachingu i pracy w szkole małych zespołów na-

---

<sup>12</sup> „Standards for Staff Development”, The National Staff Development Council, Dallas 2001.

uczycieli współpracujących w zakresie stosowanych metod nauczania (*school-based learning communities*)<sup>13</sup>.

Według badaczy i teoretyków edukacji, trudno przecenić w pracy szkoły znaczenie codziennej współpracy nauczycieli w planowaniu nauczania, wspólnego przygotowywania klasówek, wzajemnej obserwacji swoich lekcji i analizowania wyników uczenia się uczniów<sup>14</sup>.

## Strategie nauczania

Warunki niezbędne do dobrego nauczania i uczenia się można ująć w pięciu strategiach nauczania. Podejście takie jest prowadzone w programie „Szkoła ucząca się” prowadzonym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności, a zaproponowane zostało w programie Keeping Learning on Track opracowanym przez zespół pracujący w amerykańskim Educational Testing Service<sup>15</sup>.

### *Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu*

Pierwsza z nich zapewnia uczniom informację: po co się czegoś uczą (cel) i co będzie podlegało ocenie (kryteria sukcesu).

Uczniowie mają prawo wiedzieć, do czego dąży nauczyciel nauczający ich danego tematu. Wiedza ta jest im niezbędna do prawidłowego przebiegu procesu uczenia się. Uczeń świadomy celu ma znacznie większe szanse na osiągnięcie sukcesu w nauce. Również dzięki znajomości celów uczenia się wzrasta u uczniów motywacja do poznawania i uczenia się. Nauczyciel, planując lekcję, zastanawia się, po co uczy danego tematu, jak to się może przydać uczniom. Wymaga to od niego refleksyjnego podejścia do programu nauczania, ale również nakłada obowiązek przedstawienia i wytłumaczenia celów uczniom. Nauczyciel powinien upewnić się, czy uczniowie rozumieją cele.

Dobłą praktyką jest przedstawianie uczniom celów w formie pisemnej, aby mogli w każdej chwili zweryfikować swoje uczenie – czy podąża ono w dobrym kierunku. Ambitne podejście do celów może przyjąć formę wspólnego ustalania celów

---

<sup>13</sup> „Coaching nauczycieli powinien wzmocnić ich umiejętności w zakresie planowania lekcji, analizy postępów ucznia i stosowanych metod nauczania. (...) Wspierane powinno być powstawanie w szkołach małych nauczycielskich zespołów wzajemnie wspierających się w pracy i będących wzajemnie przed sobą odpowiedzialnymi za jej jakość”, *Raport McKinseya. Jak najlepiej rozwijające się systemy szkolne stają się jeszcze lepsze*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, s. 47 i 51.

<sup>14</sup> M. Schmoker, *Here and Now: Improving Teaching and Learning*, „School Administrator”, November 2004, s. 48.

<sup>15</sup> Na podstawie „Keeping Learning on Track” – programu przedstawionego w publikacji *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*, red. E.C. Wylie, Educational Testing Service, Princeton 2008.

przez nauczyciela wraz z uczniami. Nie zawsze jest to możliwe, ale taka praktyka jest bardzo korzystna dla procesu uczenia się, gdyż czyni uczniów odpowiedzialnych za ten proces.

Równie ważne jest podsumowanie celów: czy zostały osiągnięte i w jakim stopniu. Uczniowie mogą dzięki temu być świadomi swojego sukcesu i tego, że się uczą. Refleksja nad realizacją celów może przyjąć różne formy. Nauczyciel może zapytać uczniów o ich opinię, może zadać im pytania kontrolne, może poprosić ich o dokończenie zdań, których początek ma ścisły związek z celami lekcji (np.: „Dzisiaj dowiedziałem się, że...”), może również poświęcić czas na dyskusję na temat realizacji celów. Uzyskana od uczniów w taki sposób informacja powinna służyć nauczycielowi do planowania następnych kroków w procesie nauczania. Dla ucznia jest to dowód, że potrafi się uczyć i że faktycznie przybywa mu wiedzy. Ma to ścisły związek z drugą strategią, którą omówimy w następnym punkcie.

Drugim elementem pierwszej strategii jest ustalanie i podawanie uczniom informacji – co będzie podlegało ocenie. Informacja ta powinna być bardzo konkretna, tak aby uczeń sam mógł ocenić, czy opanował dany materiał w wystarczającym stopniu. Każda lekcja i każdy sprawdzian powinny być poprzedzone podaniem uczniom kryteriów sukcesu. Dobrą praktyką jest podawanie uczniom na początku lekcji kryteriów sukcesu i zbieranie ich sukcesywnie w pakiet, który pomoże uczniom przygotować się do sprawdzianu podsumowującego.

Bardziej zaawansowana metoda polega na ustalaniu kryteriów sukcesu wraz z uczniami. Główną praktyką jest pokazywanie przez nauczyciela dobrze wykonanej pracy (np. dobrze napisanego wstępu do wypracowania) i ustalanie wraz z uczniami, co powoduje, że jest to dobra praca (wstęp). W ten sposób powstaje lista wskazówek, którymi uczniowie mogą się kierować przy wykonywaniu zadania (np. pisaniu wypracowania).

Takie postępowanie przyczynia się do zwiększenia u uczniów świadomości procesu uczenia, co ma związek również z czwartą strategią.

Jeśli nauczycielowi uda się wprowadzić pierwszą strategię do swojej pracy, to uczniowie potrafią odpowiedzieć na dwa pytania:

- 1) Jaki jest cel uczenia się danego tematu? Po co się tego uczyć?
- 2) Czego wymaga ode mnie nauczyciel? Co powinienem umieć, abym był dobrze oceniony?

*Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą*

Nauczyciel, który stosuje drugą strategię, wie na jakim etapie nauki są jego uczniowie i do tej wiedzy dostosowuje nauczanie. Prowadzi z uczniami dialog na temat tego, co już zrozumieli, a na co należy jeszcze poświęcić czas. Procesowi nauczania towarzyszy ciągły monitoring. Nauczyciel rozpatruje „strefę najbliższego rozwoju” ucznia i pomaga mu ustalić jego następny krok w procesie uczenia się.

Innym aspektem tej strategii jest umiejętne zadawanie uczniom pytań, które stymulują myślenie, angażują w naukę, zachęcają do poszukiwania odpowiedzi. Proces nauczania powinien opierać się na pytaniach, do odpowiedzi na które uczniowie dochodzą samodzielnie. Łączy się to z również z czwartą i piątą strategią. Lekcja wykorzystująca drugą strategię różni się od tradycyjnej lekcji tym, że nie jest monologiem lub wykładem nauczyciela, lecz dialogiem pomiędzy nauczycielem i uczniami. Szczególnie dobrą praktyką nauczycielską jest zadawanie zadań mających na celu uaktywnienie wiedzy, którą uczniowie już posiadają. Są to pytania o porównywanie, znajdowanie różnic i podobieństw, jak również tworzenie map myślowych, aby powiązać różne koncepcje.

W jaki sposób sprawdzić, czy nauczyciel stosuje drugą strategię? Czym charakteryzuje się jego lekcja?

- Nauczyciel zadaje uczniom pytania otwarte, a nie zamknięte.
- Nauczyciel pozyskuje od uczniów informację, na jakim znajdują się etapie kształcenia.
- Nauczyciel nie idzie dalej z programem, gdy jego uczniowie nie są na to gotowi.
- Nauczyciel zadaje uczniom pytania mające na celu porównanie i powiązanie tematu z wcześniejszą wiedzą uczniów.
- Uczniowie zachęceni są do samodzielnego rozwiązywania problemów.
- Uczniowie nie boją się zadawać nauczycielowi pytań i nawiązują z nim dialog.
- Tradycyjna metoda wykładu ograniczona jest do minimum.

Trzecia strategia dotyczy również współpracy nauczyciela z uczniami w procesie nauczania i uczenia się.

*Udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają ich widoczny postęp*

Uczniowie potrzebują informacji na temat własnych osiągnięć i oceny swojej pracy. Stopień, który wystawia nauczyciel uczniowi (podsumowujący jego pracę), nie jest informacją użyteczną. Ocena pracy ucznia, aby była przez ucznia wykorzystana w procesie uczenia się, powinna mieć formę wyczerpującego komentarza – informacji zwrotnej. Taka informacja zawiera cztery elementy:

- Co uczeń zrobił dobrze.
- Co należy poprawić.
- Jak należy poprawić.
- Jak uczeń ma się dalej rozwijać.

Informacja zwrotna odnosi się tylko do wcześniej ustalonych (strategia pierwsza) kryteriów sukcesu. Dlatego tak ważna jest pierwsza strategia, aby uczniowie wiedzieli, co będzie podlegało ocenie i aby umowa dotycząca tego zagadnienia była przestrzegana przez nauczyciela.

Formułowanie przez nauczyciela informacji zwrotnej dla ucznia pomaga mu w rozpoznaniu „strefy najbliższego rozwoju” ucznia i przekazania mu wskazówek do dalszej drogi jego rozwoju. Dzięki informacji zwrotnej uczeń zauważa, że się uczy, i nabiera chęci do dalszej nauki.



Nauczyciel stosujący trzecią strategię zapowiada uczniom, które z ich prac będą oceniane za pomocą oceny sumującej – stopnia, a które poprzez informację zwrotną. Kieruje się zasadą, że w czasie procesu uczenia się uczeń jest oceniany za pośrednictwem informacji zwrotnej, a na końcu procesu – stopnia. Zapowiedź formy oceniania jest przez nauczyciela konsekwentnie przestrzegana, co daje uczniom poczucie bezpieczeństwa i współpracy z nauczycielem w ich procesie uczenia się.

Uczeń potrzebuje informacji nie tylko o swoich sukcesach i błędach, ale również o tym, w jaki sposób powinien poprawić pracę i jak ma planować swój dalszy rozwój. Ważne jest skorygowanie błędnych koncepcji i błędnego rozumowania. Taką informację może dać mu tylko nauczyciel stosujący trzecią strategię. Stopień wystawiany pracy ucznia jest jedynie informacją o tym, w jakim stopniu odbiega ona od idealnej pracy w rozumieniu nauczyciela. Wbrew powszechnemu pogładowi wystawianie uczniowi ocen niedostatecznych w małym stopniu mobilizuje go do pracy, a już na pewno nie daje wskazówek, co ma zrobić, aby jego praca była oceniana lepiej. Badania pokazują, że tylko komentarz wpływa na poprawę efektywności nauczania uczenia się. Jeśli uczeń otrzymuje tylko stopień, to ta informacja nie wpływa ani na efekty nauczania, ani na motywację ucznia do nauki. Również łączenie informacji zwrotnej w postaci komentarza z wystawieniem stopnia nie ma pozytywnego wpływu na wyniki i motywację. W tym przypadku uczniowie nie czytają komentarza lub jeśli nawet go przeczytają, to nie pamiętają zawartych w nim informacji. Największy wpływ na efekty nauczania i na motywację ucznia ma sam komentarz nauczyciela – bez stopnia! Dlatego postulowane jest rozdzielenie oceny bieżącej w formie informacji zwrotnej od oceny za pomocą stopnia.

O ocenie bieżącej pisał we wstępie do podstawy programowej profesor Zbigniew Marciniak:

Każdy uczeń jest oceniany na co dzień, w trakcie całego roku szkolnego przez swoich nauczycieli. Właściwie stosowana bieżąca ocena uzyskiwanych postępów pomaga uczniowi się uczyć, gdyż jest formą informacji zwrotnej przekazywanej mu przez nauczyciela. Powinna ona informować ucznia o tym, co zrobił dobrze, co i w jaki sposób powinien jeszcze poprawić oraz jak ma dalej pracować. Taka informacja zwrotna daje uczniom możliwość racjonalnego kształtowania własnej strategii uczenia się, a zatem także poczucie odpowiedzialności za swoje osiągnięcia. Ocenianie bieżące powinno być poprzedzone przekazaniem uczniowi kryteriów oceniania, czyli informacji, co będzie podlegało ocenie i w jaki sposób ocenianie będzie prowadzone.

W jaki sposób poznać, czy nauczyciel stosuje trzecią strategię? Można to założyć, przeglądając zeszyty uczniów i sprawdzając, czy otrzymują oni pełną informację zwrotną o swojej pracy. Można zapytać uczniów, czy przed wykonaniem pracy bądź sprawdzianem wiedzą, jak powinna wyglądać dobrze wykonana praca. Czy zdają sobie sprawę z tego, w jaki sposób powinni poprawić swoją pracę, czy wykonują poprawę. A w końcu, czy potrafią planować swój rozwój i czy nauczyciel im w tym pomaga.

Dochodzimy do czwartej strategii, która również jest niezbędna do właściwego procesu uczenia się. Polega ona na tym, że uczniowie są świadomi, iż się uczą i biorą odpowiedzialność za swój proces uczenia się.

*Wspomaganie uczniów, by stali się autorami, podmiotami, „właścicielami” procesu własnego uczenia się*

Z psychologii poznawczej i z teorii konstruktywizmu wynika jasno, że to uczeń się uczy, a nie nauczyciel wlewa mu wiedzę do głowy. Jeśli uczeń nie będzie się chciał nauczyć i nie będzie zmotywowany do nauki, to mimo intensywnych wysiłków nauczyciela niczego się nie nauczy. Problem motywacji jest jednym z największych problemów obecnej szkoły. I nie zniknie, jeśli uczeń nie weźmie odpowiedzialności za swoją naukę. Aby uczeń stał się „właścicielem” własnego procesu uczenia się, trzeba go do tego przygotowywać.

Po pierwsze uczeń musi mieć wiarę w swoje możliwości, a po drugie powinien być zainteresowany tym, co proponuje nauczyciel podczas lekcji. Mimo że oba te warunki dotyczą ucznia, to zależą one w dużym stopniu od nauczyciela. To nauczyciel powinien budować w uczniach poczucie wartości i wierzyć w ich możliwości uczenia się. Zachęcać uczniów do podejmowania wyzwań i stwarzać im takie warunki, aby mogli bezpiecznie ryzykować. Łączy się to z trzecią strategią, która zaleca nieocenianie uczniów za pośrednictwem stopni (od czego wiele zależy), ale przekazywanie im rozwijającej ich informacji zwrotnej. Uczeń świadomy swoich możliwości łatwiej podejmuje wyzwania i bardziej świadomie się uczy. Na odpowiedzialność uczniów wpływa też pierwsza strategia, mówiąca o konieczności współpracy z uczniami w zakresie tego, czego i dlaczego się uczą. Bardzo dobrą praktyką jest dawanie uczniom wyboru, np. przy wykonywaniu pracy domowej. Również ważna jest możliwość samodzielnego dochodzenia do rozwiązania, a nie zapoznanie uczniów z gotową odpowiedzią. Pozytywne rezultaty przynosi też opracowywanie przez nauczyciela pytań (zwanymi kluczowymi) do lekcji, które zachęcają uczniów do poszukiwania odpowiedzi i angażują ich w naukę. Takie pytanie może prowadzić lekcję od jego zadania na początku lekcji do uzyskania odpowiedzi pod jej koniec. Pytanie kluczowe upewnia uczniów co do sensu uczenia się danego tematu. Pomocą w czwartej strategii jest powiązanie tematu z rzeczywistością, w której żyją uczniowie, czyli odejście od abstrakcyjnej wiedzy na rzecz wszelkich zastosowań. Do współpracy w tej strategii można zaprosić rodziców, prosząc ich, aby nie pytali swoich dzieci, jaki stopień otrzymały, ale czego się dziś w szkole nauczyły. Dzięki temu uczeń może wziąć odpowiedzialność za swój proces uczenia się. Na wzięcie odpowiedzialności bardzo dobrze wpływa umiejętność samooceny. Jest to bardzo trudna umiejętność, rzadka nawet u dorosłych, dlatego nauczyciel powinien ją ćwiczyć z uczniami. Pomaga w tym pierwsza i trzecia strategia – jasne określenie tego, co będzie oceniane oraz wzorowanie się na rzetelnej informacji zwrotnej, którą nauczyciel przekazuje uczniom. Rozpoznanie przez osobę z zewnątrz stosowania przez nauczyciela czwartej strategii nie jest proste. Trudno ocenić stopień świadomości

mości uczniów i ich odpowiedzialności. Zresztą proces przejmowania odpowiedzialności nigdy się nie kończy.

O tym, że nauczyciel pracuje nad czwartą strategią, mogą świadczyć następujące oznaki:

- Uczniowie poprawiają swoje prace.
- Uczniowie odrabiają zadaną przez nauczyciela pracę domową.
- Uczniowie z chęcią podejmują wyzwania.
- Nauczyciel poleca uczniom samodzielne dochodzenie do rozwiązania problemu.
- Uczniowie potrafią sami ocenić swoją pracę.
- Nauczyciel nawiązuje do zastosowań wiedzy w realnym życiu.

*Umożliwianie uczniom, by korzystali z siebie nawzajem jako „zasobów edukacyjnych”*

Ostatnia strategia opiera się na stwierdzeniu, że proces nauczania jest procesem społecznym. Człowiek najlepiej uczy się w grupie. Nauczyciel świadomy tego faktu tak organizuje proces uczenia się, aby uczniowie pracowali w parach lub grupach. Dzięki pracy w zespole uczniowie uczą się od siebie nawzajem, a przede wszystkim uczą się współpracy, której będą bardzo potrzebowali w dorosłym życiu. Nauczyciel wykorzystujący piątą strategię poleca w czasie procesu uczenia się poszukiwanie odpowiedzi na pytania w parach. Pozostawia uczniom czas na dyskusję i ustalenie odpowiedzi. Rozmowa pomiędzy uczniami na temat tego, czego się uczą, wiąże poznawaną wiedzę z tym, co uczniowie już wiedzą i pomaga im lepiej zrozumieć zagadnienie. Uczniowie powinni mieć szansę na przedstawienie w formie ustnej tego, czego się uczą, ponieważ wtedy lepiej to rozumieją. Dobrą praktyką jest stosowanie metod: projektu i metody rozwiązywania problemów (PBL), choć pozytywne rezultaty przynosi również pozyskiwanie odpowiedzi od par uczniów, czyli tak zwanych partnerów do rozmowy. Piątej strategii można także użyć do oceny koleżeńskiej. Uczniowie na podstawie znanych wcześniej kryteriów przekazują sobie wzajemnie informację zwrotną o wykonanej pracy. Dobrą praktyką jest ponadto wzajemne nauczanie, czyli takie zorganizowanie procesu nauczania, aby jedni uczniowie uczyli drugich.

Rozpoznanie piątej strategii jest dość łatwe. Wystarczy sprawdzić, jak często nauczyciel stwarza uczniom warunki do pracy w parach i grupach.

## Zakończenie

Pięciu strategiom umożliwiającym dobre nauczanie towarzyszyć powinna współpraca nauczycieli zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią. W szkole bardzo dobrą praktyką jest współpraca nauczycieli w małych grupach. Celem takiej grupy jest wspólne planowanie nauczania, refleksja nad stosowanymi metodami dydaktycz-

nymi, ich efektywnością i sposobami oceniania uczniów. Ten sposób doskonalenia prowadzi do najlepszych zmian w sposobach nauczania nauczycieli.

Po czym można poznać, że w szkole działają efektywne grupy współpracujących z sobą nauczycieli?

- Ustalony jest skład grup i terminy spotkań.
- Nauczyciele uczący w równoległych klasach ustalają wspólnie cele lekcji, kryteria dobrze wykonanej pracy, kryteria oceniania; wspólnie planują sprawdziany i analizują je pod kątem stosowanych przez poszczególnych nauczycieli metod nauczania.
- Nauczyciele odwiedzają się wzajemnie na lekcjach, omawiają je i wyciągają wnioski do dalszej pracy.
- Działania grup są przedstawiane podczas spotkań rad pedagogicznych lub innych spotkań grona pedagogicznego.
- Dyrektor przy planowaniu doskonalenia zewnętrznego zasięga opinii nauczycieli, a po szkoleniu analizuje wraz z nimi efektywność doskonalenia.

W ocenie pracy szkoły refleksja na temat zachodzących w niej procesów edukacyjnych zajmuje szczególnie ważne miejsce. Uzasadnione jest przyjęcie, że dobrze zorganizowany proces nauczania stanowi gwarancję sukcesu uczniów.

## Bibliografia

- Bauer J., *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, PWN, Warszawa 2008.
- Chung Wei R., Darling-Hammond L., Andree A., Richardson N., Orphanos S., *Professional Learning in the Learning Profession; A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, National Staff Development Council, luty 2009.
- DuFour R. et al., *The Power of Professional Learning Communities*, Solution Tree 2005.
- DuFour R., *What Is a Professional Learning Communities? Educational Leadership*, Association for Supervision and Curriculum Development, Reston 2004.
- Formative Assessment, Improving Learning in Secondary classrooms*, Organization for Economic Cooperation and Development 2005.
- Harmil M., *Duch klasy* [tytuł oryginału: *Strategies to Inspire Active Learning*], tłum. A. Tomaszewska, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.
- Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Instance, F. Benavides, Inspiracje Edukacyjne, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Looney F., *Formative Assessment; Improving Learning in Secondary Classrooms*, OECD, Paris 2005.
- Pont B. et al., *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*, OECD 2008.
- Raport McKinseya. Jak najlepiej rozwijające się systemy szkolne stają się jeszcze lepsze*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.
- Research Rationale for the *Keeping Learning on Track* Program, ETS 2009.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.
- Wylie C.E., *Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reforms*, Educational Testing Service, Stanford 2008.

## Wyrównywanie szans edukacyjnych. Dlaczego należy tego oczekiwać od szkół?

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, stawiając szkołom konkretne wymagania, zapisało również w akcie prawnym, że wymaga się od szkół wyrównywania szans edukacyjnych – wydaje się to proste w realizacji. Oczywiście, że w szkołach wyrównuje się szanse edukacyjne, tak wynika m.in. z raportów z ewaluacji zewnętrznej umieszczonych na stronie [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl). Wcześniej, przed pojawieniem się sposobu sprawdzania jakości pracy szkoły w formie ewaluacji, bywały kontrole tematyczne nadzoru pedagogicznego kontrolujące działalność szkolną w tym zakresie. Podczas szkoleń dotyczących ewaluacji zewnętrznej wśród dyrektorów szkół to wymaganie budziło najmniej emocji. Realizujemy je poprzez np. zajęcia wyrównawcze, indywidualizację kształcenia, system wsparcia finansowego opierający się na stypendiach i współpracy z Ośrodkiem Pomocy Społecznej. Przynajmniej tak twierdzą przedstawiciele placówek oświatowych. We wspomnianych raportach „postewaluacyjnych” cytowane jest również powyższe stanowisko wraz z dowodami realizacji. Tymczasem jest to jedno z najważniejszych wymagań sformułowanych wobec placówek oświatowych, a jego realizacja tylko pozornie jest prosta.

Wyrównywanie szans edukacyjnych wywodzi się z szeroko rozumianego wyrównywania szans życiowych, społecznych, a działanie opierające się na idei wyrównywania tych szans legło u podstaw upowszechnienia edukacji oraz wpisania jej w zadania państwa w krajach kręgu kultury europejskiej. Z punktu widzenia historycznego jest to olbrzymia zmiana jakościowa w możliwościach przeżywania życia przez poszczególnych ludzi jak i całe społeczności, stwarzająca drogę do tzw. awansu społecznego, co przez stulecia nie było udziałem całych społeczności, przynajmniej na drodze pokojowej. Zmiana statusu społecznego wymagała w przeszłości krwawego przewrotu – rewolucji lub wojny w celu podbicia innego obszaru, narodu, plemienia itp. Echa tych wydarzeń są obecne do dziś i poczucie (słuszne czy niesłuszne) nierówności, w rozumieniu mniejszych szans na lepsze życie, w dalszym ciągu prowokuje gwałtowne wybuchy niezadowolenia społecznego. W mikrokosmosie społecznym, jakim jest szkoła/placówka oświatowa, działają te same mechanizmy. Głębokie frustracje rodzi u ucznia poczucie, że z trudnością lub wcale nie radzi sobie z zadaniami, które innym nie sprawiają żadnego kłopotu, zaś pomoc

oferowaną zarówno jemu, jak i jego rodzicom bądź opiekunom często odbiera jako upokorzenie. Dodatkowo pomoc udzielana nieumiejętnie, choć z najlepszymi intencjami, stygmatyzuje i uzależnia. Ostatecznie placówki oświatowe i ludzie w nich zatrudnieni, działając w celu wyrównywania szans edukacyjnych, czasami nieświadomie utrwalają nierówny dostęp do dobra, jakim jest edukacja.

Chcieliśmy jako autorzy pokazać na szerokim tle socjologicznym wyrównywania szans w ogólności, że jest to niełatwe zadanie wymagające wiedzy i umiejętności, gdyż nieumiejętne działanie prowadzi do efektów odwrotnych do zamierzonych lub przy dużym nakładzie sił i środków przynosi rezultat mizerny, daleki od oczekiwania. W drugiej części natomiast staraliśmy się dać kilka przykładów z praktyki szkolnej, by podkreślić, że wykonywanie pozornie słusznych i oczywistych działań może nie prowadzić do wyrównywania szans edukacyjnych w danej placówce i aby to zbadać i wydobyc na światło dzienne, trzeba sięgnąć pod „podszewkę codziennej oczywistości”.

## Wyrównywanie szans edukacyjnych?

Idea wyrównywania szans, a więc tworzenia takiej sytuacji, w której ludzie (dzieci) będą mogli osiągać cele życiowo dla nich istotne, jest ideą obiecującą i wywołującą nadzieję. Jest to szczególnie pożądane, gdy się wie, jak wielu dzisiejszych dorosłych ma możliwości korzystania z dobrodziejstw życia społecznego, lecz zostało ich pozbawione przez los, gdyż dobro solidarności społecznej nie spłynęło na nich w odpowiednim czasie.

Aby podejmować się wyrównywania szans, musimy stwierdzać, że obserwujemy taki rodzaj nierówności, który jednostki lub grupy nieposiadające odpowiedniego kapitału kulturowego, mentalnego, materialnego, społecznego i tak dalej (co dalej będzie określane skrótem **kapitał**) odcina od potencjalnych możliwości korzystania z dobrodziejstw życia w społeczeństwie i w konsekwencji odcina te jednostki od możliwości osiągnięcia życiowych celów. Różnice kapitałów poszczególnych osób muszą występować, bo zakładamy, że nie ma ludzi identycznych. Jednak to nie różnice w wielkości kapitałów posiadanych przez jednostki decydują o uzasadnieniu wyrównywania szans. Związek posiadanego przez jednostkę kapitału z tym, w jakiej mierze ten kapitał jest w danym środowisku wystarczający do zrealizowania celów tej jednostki, jest argumentem za lub przeciw pomysłowi wyrównywania szans. Jeśli wszyscy w danym środowisku posiadają kapitał pozwalający im realizować swoje cele, to wyrównywanie im szans byłoby tworzeniem niepotrzebnych bytów.

Poza tym, co dotyczy pokonywania szczebli edukacyjnych i uzyskiwania wysokich wyników, a co często traktuje się jako rzecz jedynie istotną w karierze młodych ludzi, jest to też niezwykle ważny obszar społeczny (relacje interpersonalne), w którym ujawniają się lub nie możliwości budowania korzystnej tożsamości społecznej i osobistej. Ta korzystna tożsamość wiąże się z możliwościami osiągnięcia sukcesów edukacyjnych. Przez korzystną tożsamość rozumie się to, że każde dzie-

cko jest w pozycji tak samo uprzywilejowanej jak inne dzieci, czyli nie ma znaczenia dla relacji dziecka z rówieśnikami i z instytucjonalnymi opiekunami, z jakiego środowiska ono pochodzi, jakie ma stwierdzone niepełnosprawności itp. Inaczej mówiąc – nie ma znaczenia posiadany kapitał, bo w danym środowisku każdy jest wystarczający, aby móc korzystać z dobrodziejstw tegoż środowiska w budowaniu korzystnej tożsamości.

W rezultacie idealnego układu (nazywajmy go dalej **modelem pierwszym**) każdy, nawet ten, kto ma minimalny kapitał, może go powiększać dzięki korzystaniu ze środowiska, w którym przebywa. Zaznaczmy, że wskazana **możliwość korzystania** ze środowiska musi być stwierdzana zarówno w oglądzie obiektywnym, jak i w subiektywnym poczuciu jednostki. Dotychczasowa praktyka uczy, że jest to model mało prawdopodobny.

**Model drugi** polegałby na tym, że każdy ma możliwość tak szybkiego powiększenia swojego kapitału, aby w efekcie tej nagłej przemiany dorównać w możliwościach pozostałym członkom swojego środowiska. Wydaje się to bardziej prawdopodobne niż model pierwszy. To wyższe prawdopodobieństwo ma swój koszt – jest nim proces wyróżniania tych, których kapitał jest za mały do korzystania z dobrodziejstw życia społecznego. Ten proces wyróżniania jest już wtórny wobec tego, że jednostka podlegała wykluczeniu społecznemu w okresie, gdy jej kapitał był za mały. W tym modelu istotne jest także to, że budowanie korzystnej tożsamości społecznej i osobistej jest odroczone do czasu zwiększenia przez jednostkę jej kapitału, a okres potrzebny do tego, aby uzupełnić kapitał, często nie jest krótki.

Wyizolowane modele zazwyczaj znajdują korzystne rozwiązanie w postaci złego środka, jeśli taki uda się ustalić. Czy uda się to w odniesieniu do wyrównywania szans edukacyjnych? Warto odpowiadać na to pytanie w szerszym kontekście, co uchroni nas przed generującym błędne spekulacje wyizolowaniem placówek szkolnych z tego, w czym są one zanurzone i czemu silnie podlegają – mechanizmów regulujących życie społeczne.

Model pierwszy jest inspirowany myślą o solidarności społecznej, która współcześnie jest problematyczna. Ta problematyczność dotyczy tego, że stwierdzamy istnienie solidarności w sytuacjach ekstremalnych, odświętnych, natomiast w rytmie codzienności jest ona już trudna do zaobserwowania. Wielu ludzi w sytuacjach ekstremalnych nie ma problemu z tym, aby podjąć się działań pomagających na przykład osobom dotkniętym klęską żywiołową, lecz u tych samych osób pojawiają się dylematy, czy pomagać żebrakowi, który nie jest w lepszej sytuacji niż ci, którzy stracili wszystko w powodzi. Może mieć to związek z tym, że od wieków osoby potrzebujące pomocy są dzielone na tych, którym się to należy, i na tych, którzy nie powinni na to liczyć. Aby zasługiwać na pomoc, trzeba – upraszczając – (1) być niewinnym swojej trudnej sytuacji i (2) zgadzać się z tym, jak środowisko definiuje naszą sytuację i nas samych. Obarczenie nas winą za nasze nieszczęście jest często tym czynnikiem, który dyskwalifikuje nas w otrzymywaniu wsparcia. Drugi czynnik – przyjmowanie definicji sytuacji i naszej osoby wykreowanej przez środowisko – jest równie decydujący o tym, czy otrzymamy status uprawnionego. O ile

na temat definicji sytuacji zmuszającej nas do sięgania po wsparcie możemy się spierać, argumentować nasze racje, o tyle w kwestii tego, jak my jesteśmy postrzegani, trudno się spierać i trudno argumentować własne przekonania na swój temat. Pomijając na razie konsekwencje tych dwóch czynników, zwróćmy uwagę na to, co zostało już wskazane: że codzienność nie sprzyja emanacji solidarności społecznej. W tej perspektywie zajmowanie się przez szkołę dzieckiem zagrożonym marginalizacją plasuje się w codzienności wymywającej solidarność. Brak upowszechnienia wzorów pedagogicznych działań odbiegających od tego, co wymusza główny nurt społeczny, gruntuje marginalizację realizowaną również w niektórych programach określanych jako wyrównujące szanse.

Pomijając słabo uzasadnione twierdzenia o tym, że ludzie stali się mniej wrażliwi, warto zauważyć, że duża część tego **powstrzymywania gestów solidarności na co dzień** ma swoje źródła w tworzącym szalenie złożoną sytuację rozwoju cywilizacyjnym, uwalniając niedostępne wcześniej **możliwości; uwolnienia** te z kolei coraz bardziej napawają lękiem<sup>1</sup>, od którego chętnie się ucieka. O tym, jak silne są to mechanizmy, przekonuje mnie między innymi przykład byłego opozycjonisty rodzimego komunizmu i byłego, wieloletniego profilaktyka społecznego, który na niedawne sugestie rzetelnego zajęcia się sprawami osób marginalizowanych odpowiedział pytaniem: „Czy masz sposób na to, aby ta niższa klasa społeczna siedziała cicho i pozwoliła rozwijać się społeczeństwu?”. Cytuję jego wypowiedź także dlatego, że według jego sugestii trzeba pogodzić się z tym, że kapitalizm musi mieć klasę, którą się traktuje wyłącznie jako siłę roboczą. On sam nie należy do klasy niższej. Takie postawy nie są odosobnione, a tego rodzaju zjawiska – niechęć do osób będących wyzwaniem dla solidarności społecznej – występują nie tylko w wymiarze jednostkowych, drobnych zdarzeń.

Zwracając uwagę na to, jakie środki miasta przeznaczają na inwestowanie w wygląd głównych ulic, zewnętrznych fasad domów przy bulwarach często uczęszczanych przez turystów, zaniedbując jednocześnie podwórka i place zabaw dla dzieci z klasy niższej, możemy dostrzec, że klasa niższa jest pomijana w planach rozwoju regionalnego. Inwestowanie w klasę marginalizowaną odbywa się poprzez profilaktykę społeczną, z czego głównie (jeśli nie wyłącznie) korzystają realizatorzy tej profilaktyki rekrutujący się z innych grup niż te marginalizowane. Nie wdraża się szerokich działań zmierzających do nadania przyjaznego charakteru miejscom zamieszkanym przez klasę niższą, nie tworzy się przyjaznego środowiska również dla dzieci z takich rodzin, ale prowadzi się profilaktykę uzasadnianą konfabulacjami na temat zagrożenia przestępczością nieletnich w wielkich miastach<sup>2</sup>. Jest to samonapędzające się błędne koło. W takiej atmosferze warto docenić i wspierać każde przemyślane działania zmierzające do zmiany sytuacji.

---

<sup>1</sup> Zjawiska te przywoływane są m.in. przez Eduarda Pickera w książce *Godność człowieka a życie ludzkie*, przez Zygmunta Baumana w *Płynnej nowoczesności* oraz przez Anthony'ego Giddensa w *Tożsamości i nowoczesności*.

<sup>2</sup> L. Wacquant, *Więzienia nędzy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2009.



Podjęciu działań zmierzających do wyrównywania szans edukacyjnych w kontekście powyższego należy się szczególna ostrożność i szczególna uwaga ze względu na to, że solidarność społeczna staje się problemem, a marginalizowane grupy są zjawiskiem niechcianym, co zostało opisane m.in. przez Loica Wacquanta. Zawarte w jego dziele pt. *Więzienia nędzy* wskazania tych kierunków polityki, które pogłębiają marginalizację osób wykluczonych społecznie (również w Polsce), należy uzupełnić o to, że są to procesy wynikające ze złożoności życia społecznego, a zwłaszcza jednej z jego szczególnych cech opisywanych jako diada **fobia-euforia**<sup>3</sup>. Ta diada będąca efektem powstawania wspomnianych powyżej nowych możliwości wywołuje z jednej strony poczucie euforii: **możemy to, czego nie mogliśmy dotychczas**. Druga strona tej diady powstaje w odniesieniu do tych samych zjawisk, gdy uzupełnia się je o wątpliwości: **czy nie używamy i nie użyjemy tych osiągnięć wbrew nam samym, czy dojrzeliliśmy do etycznego korzystania z tych nowych możliwości?** Te wątpliwości mają swoje podstawy w historii, która jednoznacznie wskazuje na to, że do korzystania z wielu nowych rozwiązań nie dojrzeliliśmy i użyliśmy ich wbrew ludziom i wbrew ich środowisku. Zauważmy, że owa diada destabilizuje chyba wszystko, co dotychczas było społecznie trwałe i nie generuje nic trwałego. Rzecz oczywista, że tak jak diada fobia-euforia jest krańcowa w swoim charakterze, tak generuje ona efekty w całym spektrum życia społecznego, a więc nie tylko na poziomie pojedynczych zachowań konkretnych osób i na szczeblach najwyższej władzy państw, ale również w działaniach umiejscowionych pomiędzy nimi, jak na przykład w wielu programach mających na celu m.in. aktywizację zawodową, wyrównywanie szans, a które to programy – osiągając podobną skuteczność, jaką osiąga się bez tego rodzaju działań – przyczyniają się do pogłębiania marginalizacji osób z nich korzystających<sup>4</sup>. W związku z tym wspomniana na początku akapitu ostrożność i uwaga przy wprowadzaniu oraz realizacji idei wyrównywania szans dotyczy tego, aby obudzić i urzeczywistnić w środowisku szkolnym solidarność społeczną i jednocześnie nie stworzyć opozycji wobec głównego nurtu społecznego. Wyrównywanie szans nie może być działaniem skierowanym przeciwko czemuś, ale działaniem prowadzącym do celu – jest to warunek konstruktywnego działania. Generowaną przez główny nurt życia społecznego marginalizację należy traktować jako skutek uboczny i niepożądany tak przez tych, którzy są marginalizowani, jak i przez całość społeczeństwa, które osiągając zbyt duże rozwarstwienie, może ulec dezintegracji i to manifestującej się w formie dramatycznej.

Urzeczywistnianie solidarności w społeczności szkolnej pozwoli przynajmniej na częściowe realizowanie modelu pierwszego, którego wprowadzenie jest konieczne w jak najpełniejszej jego formie. Skuteczne wprowadzanie w życie modelu pierwszego, lokowanego przez praktykę w obszarze małego prawdopodobieństwa, wymaga zdystansowania się do tego, co wymusza i sugeruje główny nurt życia spo-

<sup>3</sup> E. Picker, *Godność człowieka a życie ludzkie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.

<sup>4</sup> L. Trzaska, *Krytycznie o wsparciu*, na stronie [www.forum-liderow.pl](http://www.forum-liderow.pl) [w dziale „czytelnia”], 2011b; E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2010.

łecznego, a co jest określane metaforycznie, ale jakże trafnie: **pracuj i kupuj**<sup>5</sup>. Gdy władze państw stają się coraz bardziej administratorami społeczeństw, a nie ich liderami<sup>6</sup> i jednocześnie sugeruje się, że jedynym sposobem na zachowanie godnej wolności jest samorządzenie<sup>7</sup> zarówno na poziomie lokalnych społeczności, jak i na poziomie jednostkowym<sup>8</sup>, to można mieć wrażenie paradoksu – **rządzić sobą, gdy wybrało się rząd, władze wojewódzkie, powiatowe i gminne do rządzenia nami?!** Jeśli odwołamy się do tego, na czym opiera się państwo demokratyczne, to staje się jasne, że władza nie jest niczym innym jak tylko reprezentantem wyborców, a więc samorządzenie w państwie demokratycznym posiadającym zarówno rząd, jak i rady samorządowe nie jest sugestią paradoksalną. Przenosząc to na grunt jednostkowej szkoły, można radzić: **szkoło, odzyskaj autonomię i rządz się sama, dystansując się do społecznych mechanizmów marginalizujących członków twojej społeczności**. Jest to możliwe do osiągnięcia, choć wymaga specyficznych kompetencji od członków rady pedagogicznej.

Każde społeczeństwo ustanawia własne sposoby kategoryzowania ludzi, a przedstawiciele poszczególnych kategorii wyposaża w zestawy atrybutów uchodzących za ich cechy typowe i naturalne. [...] Ustalone rutynowe sposoby interakcji w określonych układach sprawiają, że kontakt z ludźmi, których obecności w danym układzie możemy się spodziewać, nie wymaga od nas specjalnej uwagi lub namysłu [...] pierwsze wrażenia dotyczące napotkanej osoby najczęściej umożliwiają nam odgadnięcie kategorii społecznej, do której ona należy, oraz związanych z nią atrybutów, czyli umożliwiają przewidywanie jej tożsamości społecznej [...]. Następnie przekształcamy powyższe przewidywania w normatywne oczekiwania, w wymagania, które stawiamy napotkanemu człowiekowi. Zazwyczaj nie jesteśmy wcale świadomi ani faktu istnienia tych wymagań, ani też ich treści, aż do momentu pojawienia się pytania o to, czy te wymagania są spełnione czy nie<sup>9</sup>.

W tak opisane zjawisko wstawmy konkretnego ucznia, np.: dyslektyka, dziecko z niewydolnej wychowawczo rodziny, ucznia **drugorocznego**. Tworząc wobec niego normatywne oczekiwania generowane powyższymi określeniami jego osoby i redukując spostrzeganie go wyłącznie do tej jednej niekorzystnej cechy, możemy mieć poważny udział w wykluczaniu go. Jeden z najbardziej uznanych współczesnych socjologów określa wykluczonych jako zbędnych<sup>10</sup>, co pozwala docenić dramat tych ludzi.

---

<sup>5</sup> H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> P. Śpiewak, *W stronę wspólnego dobra*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998, s. 294.

<sup>8</sup> A.R. Hochschild, *Zarządzanie emocjami*, PWN, Warszawa 2009.

<sup>9</sup> E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 33.

<sup>10</sup> Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

## Co jest, a co nie jest dla mnie?

Tylko w doświadczeniu wyobraźni (na przykład w bajce), która neutralizuje sens społecznych realiów, świat społeczny przybiera postać uniwersum możliwości tak samo możliwych dla każdego możliwego podmiotu. Agensów determinuje stosunek do **konkretnych oznak** tego, co dostępne i co niedostępne, co 'dla nas' i co 'nie dla nas'; to podział równie fundamentalny i równie fundamentalnie uznawany jak oddzielenie *sacrum* i *profanum*<sup>11</sup>.

Tę refleksję<sup>12</sup> autora cytatu można odczytać również w kontekście tego, jak oceniamy to, co wspierani robią, co podejmują, a czego unikają, czego nie robią, na przykład: nie są aktywni, nie uczą się, nie dbają o swoją sytuację, nie upominają się o swoje. Za przykład niech posłuży zdarzenie, którego bohaterką jest pięćdziesięcioletnia kobieta z dużym stażem pracy na rzecz pensjonariuszy domów dziecka. Nasza bohaterka czyniła wiele starań o to, aby opuszczający dom dziecka mieli stworzone warunki do rozpoczęcia możliwie unormowanego samodzielnego życia, co kosztowało ją mnóstwo czasu i szczególnych zabiegów. Zajmowała się między innymi przekonywaniem radnych swojego miasta do stworzenia odpowiednich warunków osobom opuszczającym domy dziecka. Odnosiła w tych działaniach wiele sukcesów. Na sugestię, aby wystartowała w zbliżających się wyborach do rady miasta, wzruszyła ramionami i odpowiedziała, że to nie dla niej. Można ocenić tę oddaną wychowankom domów dziecka kobietę jako zbyt mało zaangażowaną w ich sprawy, bo nie chce podjąć się działań, które byłyby efektywniejsze od aktualnie podejmowanych. Jednak w perspektywie tej kobiety przyjęcie udziału we władzy samorządowej jest rzeczą nie do pomyślenia nie ze względu na to, czy w ocenie obiektywnej podołałaby temu zadaniu, ale w jej subiektywnym przekonaniu, które jest decydujące w życiu każdego człowieka. Te subiektywne przekonania zaczerpnięte z procesu dostosowania się jednostki do społeczeństwa, Pierre Bourdieu określał jako *habitus*, którego zmiana jest niezwykle czasochłonna i pracochłonna. Ocenianie innych musi więc brać pod uwagę faktyczne możliwości i ich subiektywne przekonania o swoich możliwościach oraz niemożliwościach.

W odniesieniu do osób (dzieci), które podlegają, albo mogą podlegać wykluczeniu społecznemu, konieczne staje się refleksyjne spojrzenie na proces budowania przez nich przekonań o swojej osobie. „Jednostka oczekuje należnego szacunku i uznania, które według jej założeń po prostu się jej należą ze względu na niezakwestionowane aspekty jej społecznej tożsamości. Tymczasem otoczenie odmawia jej zarówno pierwszego, jak i drugiego. W rezultacie jednostka zaczyna odnajdywać w sobie takie cechy, które mogłyby tę odmowę uzasadnić. Zaczyna kwestionować

<sup>11</sup> P. Bourdieu, *Zmysł praktyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 85.

<sup>12</sup> Podobne wnioski na temat kondycji ludzkiej zawarte są w badaniach psychologicznych przedstawionych m.in. w *W poszukiwaniu prywatnych orientacji ontologicznych* autorstwa Krzysztofa Mudenia (Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007). Autor tego opracowania zamiast określenia *habitus* stosuje kategorię **realne** – **nierealne**.

także te swoje atrybuty, które wcześniej uważała za niewątpliwe<sup>13</sup>. Odpowiedź na stygmatyzację społeczną w kontekście pojęcia *habitus* jest tym, co stanowi sedno wykluczenia. Każdy z obywateli w państwie demokratycznym ma niejako stworzone warunki do tego, aby móc korzystać z dobrodziejstw społecznych, ale wytworzenie przekonań o tym, że wiele z tych dobrodziejstw jest nie dla niego, uniemożliwia wykonanie przez marginalizowanego jakiegokolwiek ruchu w stronę tych dóbr. To jest zarazem sedno wykluczenia i kamuflaż źródeł tegoż zjawiska. Ponieważ jednostka wykluczona sama nie podejmuje działań, aby korzystać z możliwości życia społecznego, to winę za taki stan rzeczy przerzuca się na nią. Stąd często można słyszeć o tym, że marginalizowani są sami sobie winni, że środowiska wykluczone są roszczeniowe i bezczynne wobec swojej sytuacji<sup>14</sup>. Dzieci – chyba w przeważającej większości – są chronione przed obarczeniem ich winą za to, w jakiej są sytuacji rodzinnej, materialnej, zdrowotnej, a więc spełniają jeden z dwóch czynników uprawniających je do korzystania ze wsparcia społecznego. To jednak, że nie są obarczane tą winą, nie zmienia ich położenia m.in. w relacji z niejedną szkołą, gdzie samo stwierdzenie, że dziecko wywodzi się z niewydolnej wychowawczo rodziny, wystarcza do jego stygmatyzowania, wykluczania. Ma to związek z tym, że dzieci są postrzegane głównie w kontekście swojej rodziny<sup>15</sup>. Zauważmy, że to wykluczanie nie odbywa się w czasie apelu, w którym uczestniczy cała szkoła, że nie jest spisane w formie wyroku i dołączone do akt dziecka – to wszystko, co decyduje o wykluczeniu, odbywa się w codziennych interakcjach, w wyniku odbierania przez dziecko wielu mikrokomunikatów<sup>16</sup>, o których ich nadawcy nawet mogą nie wiedzieć. Odrębną kategorią – odrębną ze względu na możliwość jej kontroli – jest zestaw dyskredytujących zachowań, które w większości są społecznie oswojone i duża ich część jest gloryfikowana. Jane Elliot<sup>17</sup> w materiale ukazującym jej eksperymenty prowadzone w ramach warsztatów na temat dyskryminacji rasowej wskazuje, że łatwo doprowadza się do upodlenia (czytaj: zbudowania u jednostki przekonania o jej niskiej wartości) poprzez stosowanie następujących strategii:

- w rozmowie z **nim** stosuj bezosobową formę;
- zmieniaj reguły w czasie **gry**;
- dawaj dobre rady podkreślające twoją wyższość;
- miej tylko niskie oczekiwania i często je obniżaj;
- nie patrz na **niego** inaczej niż z dezaprobatą;
- zwracaj się do **niego** protekcyjnie (kochanie, słoneczko, kocie);

<sup>13</sup> E. Goffman, *Piętno...*, s. 39.

<sup>14</sup> L. Wacquant, *op.cit.*, m.in. 45; J. Knap, R. Piłat, *Stosunek do przyszłości na przykładzie Pamiętników bezrobotnych*, „Kultura i Społeczeństwo” lipiec–wrzesień 2010, t. LIV, nr 3; J. Wrześniński, *Wiedza prowadząca do działania*, „Kultura i Społeczeństwo” lipiec–wrzesień 2010, t. LIV, nr 3.

<sup>15</sup> M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

<sup>16</sup> P. Ekman, *Micro expression training tool*, 2006, www.poulekman.com.

<sup>17</sup> J. Elliott, *Blue Eyed*, DENKmal-Films (film jest dystrybuowany w Polsce przez Fundację Autonomii oraz Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA) 1996.

- traktuj go jak niesforenego smarkacza i czekaj, aż zmieni się w leniwego głupca;
- sprawiaj, aby nigdy nie był pewny, czy jest okej;
- wykorzystaj każdą **jego** wypowiedź, aby wykazać **mu**, że jest do niczego i czekaj, aż **mu** się odechce mówić; gdy to osiągniesz, wykaż, że nawet się nie odzywa, co oznacza, że jest do niczego,
- we wszystkim, co **on** robi, co mówi i czego nie robi, znajdź błąd;
- po kilku minutach tych praktyk sprawdź, czy **on** już jest całkowicie upodlony i trudno mu zachować równowagę; gdy tej równowagi **on** nie potrafi już zachować, to postaw **mu** zarzut (w formie takiej, jakbyś zwracał się do dziecka), że nie potrafi nad sobą panować.

Jakkolwiek głęboko poruszające może być oglądanie eksperymentów Elliott, to faktem pozostaje to, że te wymienione zachowania nie wynikają z zaplanowanego działania, ale z przekonania, iż mamy do czynienia z kimś gorszym od nas i od właściwej części społeczeństwa. Podkreślmy, że nie wynika to z założonego przez jednostkę dyskryminującego postanowienia o dyskryminowaniu, ale że jest to uleganie produktowi ubocznemu głównego nurtu życia społecznego.

Czy w odniesieniu do ludzi o innym niż biały kolorze skóry, czy w odniesieniu do dzieci o zmniejszonym kapitale, świat wymyślił podobne, jeśli nie identyczne zachowania sprawiające u tych dyskryminowanych/wykluczanych, że ich *habitus* ogranicza im drastycznie możliwości korzystania z dobrodziejstw życia społecznego. Te zachowania prawnych opiekunów przejawiają się w codziennych relacjach z tymi, którzy stają się z czasem wykluczeni i przekonani o tym, że to wykluczenie wynika z ich braków, za które oni sami są odpowiedzialni. Co można zarzucić pojedynczemu zwróceniu się do dziecka: „kocie”, „kochanie”, „słoneczko”, nawet gdy są to zwroty wypowiedziane protekcyjnie? Czy nie byłoby to krytykanctwem? Ale jeśli zwrócimy uwagę na to, że dziecko słyszy to kilka razy każdego dnia, to domyślimy się, iż jego zdrowy rozsądek (*habitus*) budowany na podstawie tego, co go spotyka, każe mu się wycofać z życia szkoły i budować przekonanie o swojej marności albo podjąć destrukcyjne działania wobec tego środowiska. Obserwacje opisane przez Jamesa Gilligana w dziele pod trafnie sformułowanym tytułem *Wstyd i przemoc* są jednym z wielu dowodów ujawniających zjawiska, w których destrukcja jest inicjowana poprzez zawstydzanie, deprecjonowanie tych, którzy w konsekwencji stają się wykluczeni i są obarczani winą za swoją sytuację. Protekcyjnie potraktowany „kotek” lub „słoneczko” w związku z tym, iż jest podejrzewany o to, że może zachowywać się niesforenie albo – czemu już kilka razy dał dowody – że potrafi się tak zachować, już po krótkim czasie zderzy się z nadmiarem kontroli jego zachowań ze strony prawnych opiekunów, co może uruchomić grę w **przestępcę i policjanta**. Doświadczenie Philipa Zimbardo<sup>18</sup> w Stanfordzie („więźniowie i strażnicy”) w pełni prezentuje kondycję ludzką w tym zakresie, co jest zbieżne z cytowanymi obserwacjami Goffmana dotyczącymi tego, że jednostka upodlona w krótkim czasie wtapia się w przypisaną jej przez środowisko rolę i zaprzecza swoim atrybutom

<sup>18</sup> P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

umożliwiającym jej funkcjonowanie konstruktywne – korzystne dla niej i dla jej otoczenia. To wtopienie się w przypisywaną rolę jest spełnieniem drugiego warunku uprawniającego nas do korzystania ze wsparcia – przyjęcia definicji naszej osoby wykreowanej przez środowisko wspierające. Dramatyzm sytuacji polega na tym, że otrzymanie wsparcia jest zależne od tego, czy zrezygnujemy z cennych atrybutów swojej osoby.

Do tego, co napisane jest powyżej, należy dodać szczególnie ważny wątek sytuacji, determinującej konieczność wyrównywania szans edukacyjnych. Gdy spojrzymy na to, jakie cechy są najistotniejsze w pretendowaniu do udziału w głównym nurcie społecznym, to dość szybko daje się zauważyć, że jest to związane z inteligencją, mądrością, błyskotliwością itp. I nawet nie to jest ważne w perspektywie głównego nurtu społecznego, czy jesteśmy inteligentni itp., ale to, czy nie jesteśmy głupi. Głupim odmawia się możliwości udziału w głównym nurcie. Kim jest osoba (dziecko), które nie uzyskuje dobrych wyników w karierze szkolnej? Czy jest uprawniona do korzystania z dobrodziejstw społeczności szkolnej? Z reguły odmawia jej się tych dobrodziejstw na podobnej zasadzie, jak czyni to wielu rodziców wobec swoich dzieci, gdy każą im najpierw poprawić oceny, aby tym zasłużyć na możliwość uczęszczania na przykład na lekcje tańca. Brak przyzwolenia na tańce może nie mieć znaczenia wobec faktu, że dziecku odmawia się szacunku i uznania w związku z tym, iż nie osiąga ono sukcesów w szkole. W tym kontekście spójrzmy na dzieciństwo z szerszej perspektywy – „[...] dziecko zawsze znajduje się w pozycji podejrzanego i chorego [...] Podmiotowość dziecka określiła się zatem jako struktura wirtualna: istnieje zawsze, ale jako odnaleziona w przyszłości”<sup>19</sup>. Oznacza to, że mamy tendencję do traktowania dzieci jako jeszcze nie mądrych, mądrość mają one dopiero w wyniku edukacji **odnaleźć**.

„Wiedza jest rzeczą względną. Rzeczą bezwzględną pozostaje sprawność, zdolność absorbowania wiedzy. Kiedy dorośli uczą się zapominać i rezygnują z modelu akumulacji wiedzy na rzecz sprawności chwytania szansy w życiu, które coraz bardziej przypomina grę hazardową, momentu, chwili, w której można by się zapomnieć – dzieciństwo zostaje zdefiniowane za pomocą sprawności uczenia się i zapamiętywania”<sup>20</sup>. Trudno w codziennej praktyce nie dostrzegać tego, na co wskazują cytowane autorki. Podsumujmy więc, że dziecko jest już piętnowane za swoją dziecięcość i że ma – w perspektywie głównego nurtu społecznego – dokończyć gruntowną przemianę siebie. Dodanie dzieciństwu jakiegokolwiek kolejnego – poza jego dziecinnością – ciężaru piętna jest bezwzględnym skazywaniem go na uwewnętrznienie przekonania, że świat nie jest dla niego. Pamięciowa edukacja, którą trudno już bardziej skrytykować, niż zrobiły to cytowane autorki i jednocześnie uzależnienie szacunku dla dziecka od tego, czy przyswaja ono tę wiedzę w sposób wystarczający, jest pętlą dyskryminacji – graj w coś, w co świat nie wierzy; jeśli nie zdobędziesz odpowiedniej liczby punktów, to skorzystaj z drugiego życia,

<sup>19</sup> M. Jacyno, A. Szulżycka, *op.cit.*, s. 18.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 49.

w którym będziesz znowu mógł podjąć starania o przejście na wyższy poziom gry. Jeśli ktokolwiek w tej grze ma ograniczone możliwości efektywnego uczestniczenia w niej, to wyrównywanie szans edukacyjnych jest dla niego jedynym ratunkiem.

Człowiek, który jest marginalizowany, wykluczany, piętnowany, może wtedy uwolnić z kleszczy swoje przekonania, gdy doświadcza – bez względu na swój **kapitał** – szacunku i uznania<sup>21</sup>. To ten stosunek otoczenia do jego osoby pozwala mu na korzystanie z dobrodziejstw życia społecznego. Wyrównywanie szans jest więc procesem wymagającym czasu na przeprowadzenie:

- a) zmiany postaw istotnej części środowiska wobec osób, które nie mieszczą się w głównym nurcie społecznym;
- b) zmiany sposobu myślenia osób marginalizowanych o swoich możliwościach;
- c) zmiany kapitału osób marginalizowanych.

Dopiero dokonanie się tych trzech zmian pozwala na wyrównanie szans edukacyjnych.

## O roli osób wyrównujących szanse

Ludzie, tworząc teorie, tworzą rzeczywistość nową w stosunku do tego, co jest ujmowane za pomocą tej teorii. Często takie teoretyczne ujęcia są traktowane jako prawdy uniwersalne, jedyne, święte. Z perspektywy osób, które preferują inne ujęcia rzeczywistości niż my, nasze przekonania są często nic niewarte. To wydaje się sugerować, że posługiwanie się ujęciami rzeczywistości powinno być opatrzone pewnym dystansem, co w naukach społecznych określa się mianem *czasowego ograniczenia teorii*. Trzymanie się jednej racji i zamknięcie się na inne obrazuje stwierdzenie inspirowane przez Hermanna Hessego<sup>22</sup>: „stworzyć ujęcie dla naszej rzeczywistości, to jak poprowadzić paradę i cieszyć się jej rytmem, ale wcisnąć w ten rytm życie całe, to już pycha i nadmiar odwagi”. Te dwa światy (nasze otoczenie i ujęcie teoretyczne tegoż) są niezbędne, aby działać w tym, co nas otacza: musi być pole, w którym będziemy działali, i musi być reprezentacja tego pola w naszym umyśle. Gdy atrakcyjnych ujęć uogólniających czy redukujących otoczenia jest wiele, to trzeba się na któreś z nich zdecydować lub stworzyć następne, czemu sprzyja rola **ucznia niedouczzonego**<sup>23</sup>. Ta rola ucznia niedouczzonego skłania w konkretnych sytuacjach do szukania rozwiązań innych niż stereotypowe i ułatwia generowanie pełniejszych czy bardziej adekwatnych ujęć rzeczywistości.

Biorąc pod uwagę teorie naukowe i teorie generowane na użytek dnia codziennego (**społeczne programy działania**), trzeba zauważyć, że tak jak w naukach społecznych wskazuje się na czasowe ograniczenia wielu teoretycznych ujęć rzeczywistości, tak w programach społecznego działania raczej tylko doświadcza się ich trwałości lub stosunkowo raptownej zmiany, dewaluacji jednych na rzecz przyjęcia

<sup>21</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia społecznego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.

<sup>22</sup> H. Hesse, *Gra szklanych paciorków*, Oficyna Wydawnicza „Jednoróżec”, Poznań 1992, s. 96.

<sup>23</sup> L. Kołakowski, „Gazeta Wyborcza” 20 lipca 2009, s. 2.

prymatu przez inne. Określając to w inny sposób, można stwierdzić, że jak w naukach społecznych mamy do czynienia z dużą pokorą wobec rzeczywistości, tak w programach społecznego działania, do których używana jest wiedza naukowa (niekiedy opacznie), pokorę raczej trudno byłoby odnaleźć. Ma to swoje konsekwencje w relacji pomagania, wspierania. Społeczne programy działania i ujęcia rzeczywistości w tych **programach** są często jedynym i jedynie słusznym schematem, a opisywane krytycznie są od wielu wieków. Z tej utrwalonej – mimo że skrytykowanej doszczętnie – kondycji ludzkiej wynika tendencja do określania niedoskonałości innych, do skupiania się na tym, czego komu brakuje, a nie na tym, co każdy, również człowiek marginalizowany, posiada poza tym, co nie pozwala mu czerpać z dobrodziejstw życia społecznego. Wydaje się, że ta tendencja najczęściej ujawnia się w relacji z tymi, którzy są inni niż my – my jako reprezentacja atrakcyjnych czy modnych trendów ujmowania rzeczywistości.

„Większość z nas ma problem z zawieszaniem własnego osądu i wysłuchiwanym historii klienta z jego perspektywy. Jesteśmy skłonni do filtrowania tego, co mówią nam inne osoby, przez własne doświadczenie, przekonania i kryteria”<sup>24</sup>. Takie postawy dają się ująć jako unifikowanie osób potrzebujących wsparcia do własnych przekonań, do własnego stylu życia. Myślę, że pomocna w przyjęciu kartezjańskiego wątplenia może być lektura książki pt. *Pochwała wątpliwości* autorstwa Petera L. Bergera i Antona Zijdervelda: „Wedle archaicznego myślenia własne ja jest zawsze osadzone w zbiorowym ja klanu lub plemienia. «Jestem tym, czym mój klan». [...] nawet na poziomie wyrafinowanego teoretyzowania domniemana pewność własnego ja nie może być uznana za rzecz oczywistą”<sup>25</sup>. To sugerowane w cytacie przywiązanie do wzorów społecznego funkcjonowania ujmowane w kategorii wielości **klanów**, a więc zdystansowania się do społecznych programów działania, pozwala na pozbawienie reguł własnego klanu charakteru uniwersalności i tym samym umożliwia pełniejsze rozumienie rzeczywistości ludzi z innych klanów. Ma to oczywiście swoje konsekwencje w postaci wykorzenienia społecznego osób wspierających, a więc pozbawienia się bezrefleksyjnego, automatycznego przeżywania norm i reguł życia społecznego<sup>26</sup>, co – inaczej mówiąc – jest utratą respektu wobec rzeczywistości społecznie wykreowanej.

Przyjęcie roli **ucznia niedouconego**, którą promował Leszek Kołakowski<sup>27</sup>, ale także preferowała i preferuje cała rzesza ludzi, jest rozwiązaniem pomocnym w procesie wyrównywania szans i jest to rola dostępna dla wielu. „Większość badań prowadzonych nad umiejętnościami, zdolnościami i kompetencjami społecznymi do-

<sup>24</sup> K.B. De Jong, *Rozmowy o Rozwiązaniach*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2007, s. 34.

<sup>25</sup> P.L. Berger, A. Zijderveld, *Pochwała wątpliwości*, Wydawnictwo vis-a-vis/Etiuda, Kraków 2010, s. 61.

<sup>26</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa 2010, s. 37.

<sup>27</sup> L. Kołakowski, *op.cit.*, s. 2.



wodzi, że kobiety radzą sobie w tych dziedzinach znacznie lepiej niż mężczyźni<sup>28</sup>. Autorka tego cytatu podaje dalej, że w innych, późniejszych badaniach okazało się, iż to nie płeć, ale rola, jaką ludzie przyjmują, jest tym determinantem kompetencji: „Istotne było [...] to, czy badany wcielił się w rolę ‘przywódcy’ (nauczyciela, szefa), czy ‘podwładnego’ (ucznia, pracownika). [...] osoby posiadające władzę częściej oceniają innych, posługując się stereotypami, a nie informacjami dotyczącymi cech indywidualnych. Owa tendencja do stereotypizacji wzmacniana jest zarówno przez skupienie uwagi na informacjach spójnych ze stereotypem, jak i przez pomijanie tych, które są z nim niezgodne [...]”<sup>29</sup>. Powróćmy do początku ostatniego cytatu i zauważmy, że ponad połowa populacji ma tendencję do wielowymiarowego oceniania innych ludzi tylko dzięki temu, jaką rolę ci oceniający ludzie przyjęli. Tak więc przyjęcie roli ucznia niedouczzonego nie powinno sprawiać większego problemu i tym samym wyrównywanie szans może być korzystne dla tych, do których takie programy są adresowane, jak i dla tych, którzy od beneficjentów owych programów będą się uczyć.

Uczeń niedouczony realizujący program wyrównywania szans:

- a) nie będzie stygmatyzował i dyskryminował swoich podopiecznych, dostrzegając w nich więcej, niż sugeruje ich sytuacja;
- b) nie będzie sięgał po nadmiar władzy nad podopiecznymi, bo polega na ich mądrości, a tym samym będzie dostarczał im doświadczeń samorządzenia;
- c) nie będzie obciążał beneficjentów programu odpowiedzialnością za ewentualne niepowodzenia tegoż programu;
- d) będzie dostarczał koniecznych zasobów, które pozwolą dotychczas marginalizowanym rozbudować swój kapitał;
- e) będzie tworzył kulturę solidarności społecznej.

Podkreślmy, że koszty, jakie miałyby przy tym ponieść osoba realizująca wyrównywanie szans, są niezwykle duże: rezygnacja z reifikowania wielu reguł życia społecznego, co wiąże się z wykorzeniem społecznym, podejmowanie decyzji i sięganie po refleksję tam, gdzie wielu nawet nie ma wrażenia, że powinna się zastanowić.

Możliwe również jest to, że taka osoba będzie spostrzegana jako outsider – czas bycia w tej roli, zanim w szkole nie zostanie utrwalona idea solidarności, jest dla wielu niezwykle trudnym okresem. Trzeba to brać pod uwagę, jak i to, że nie ma upowszechnionych wzorów pracy pedagogicznej innej niż ta, którą determinuje główny nurt społeczny, oraz że istnieje łatwo obserwowalna tendencja społeczna do nadmiernego krytykowania nauczycieli<sup>30</sup>, co nie ułatwi im przyjęcia postaw korzystnych dla wyrównywania szans.

---

<sup>28</sup> M. Śmieja, *O różnicach indywidualnych w trafności spostrzegania i oceniania ludzi*, [w:] *Społeczne ścieżki poznania*, GWP, Gdańsk 2005, s. 119.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 120

<sup>30</sup> L. Trzaska, *O awansie zawodowym* na stronie [www.forum-liderow.pl](http://www.forum-liderow.pl) [w dziale „czytelnia”], 2011a.

## Ewaluator i ewaluacja w praktyce

Może zatem nie badać wyrównywania szans w ogóle, skoro marginalizacja wpisana jest w procesy społeczne? Ostatnie dwadzieścia lat permanentnych reform edukacyjnych, bez względu na ich uciążliwość, zmieniło jednak oblicze polskiej oświaty. Ludzie urodzeni w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku zapewne pamiętają bardzo selekcyjny system oświatowy PRL-u. Często obce sobie ideologicznie środowiska, nauczycieli wykształconych przez przedwojenny system edukacyjny, z których składał się trzon gron pedagogicznych renomowanych liceów, oraz siły polityczne tamtych czasów, podobnie pojmowały system edukacyjny. Większość uczniów rozpoczynających edukację miała się nauczyć zawodu, a wykształcenie ogólne zdobyć na poziomie szkoły podstawowej. Panowała zgodna opinia, chociaż inaczej uzasadniana, że do kształcenia na poziomie średnim i wyższym predestynowani są tylko nieliczni, specjalnie uzdolnieni, zaś opinię powyższą wzmacniał system oświaty – co najmniej słabo drożny. Cechowała go mała sieć szkół średnich dających realną możliwość dostania się na studia wyższe, konkursowe egzaminy do tychże szkół i na uczelnie. Opresyjność tego systemu działała wedle zasady: co cię nie zabije, to cię wzmocni. Powyższe rozważania mają charakter osobistej refleksji wynikającej z własnych doświadczeń, a także doświadczeń bliskich osób. Szanse młodych ludzi są obecnie znacznie większe, co potwierdza rocznik statystyczny i raport OECD, pokazując, że prawie połowa młodych Polaków studiuje na uczelniach wyższych, a procent ludzi z wyższym wykształceniem stale rośnie<sup>31</sup>.

Słychać co prawda biadania nad jakością tej powszechnie dostępnej edukacji na średnim i wyższym szczeblu, co jest sprawą dyskusyjną. Niemniej jednak takie są fakty. Wyrównywanie szans edukacyjnych, chociaż obarczone wszystkimi wymienionymi we wcześniejszym tekście wadami, dzieje się, chociażby poprzez zwiększenie dostępności szkół średnich oraz powstanie szkolnictwa niepublicznego. Próby realizowania wymagania wyrównywania szans edukacyjnych są widoczne na poziomie systemowym, w tym także w zarówno sposobie sprawowania nadzoru pedagogicznego i jego priorytetów, jak i na poziomie oddolnym we wszystkich społecznościach tworzących szkołę, zaczynając od nauczycieli i dyrektorów szkół (przynajmniej na poziomie planów, założeń i postulatów), a kończąc na coraz bardziej wymagających i świadomych swoich praw uczniach i rodzicach. Mając w pamięci nieodległą (dla średniego i starszego pokolenia) przeszłość, istnienie tak rozbudowanej oferty edukacyjnej widocznej chociażby w liczbie publicznych i niepublicznych placówek oświatowych, co sprzyja wyrównywaniu szans, nie jest to takie oczywiste. Szerokość i masowość tego zjawiska oraz jego dynamika ujawniają niedoskonałość metod i sposobów, a także nieprzewidziane skutki

---

<sup>31</sup> Raport OECD z 2009 r. Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce: Polacy zajęli czwarte miejsce na świecie pod względem procentowego udziału osób, które w 2008 r. ukończyły studia. W tym roku w Polsce procentowo najwięcej osób na Ziemi uzyskało tytuł magistra – wynika z najnowszego raportu OECD o szkolnictwie wyższym, przedstawiającego dane sprzed dwóch lat.

uboczne. Z tego powodu wymaganie dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych jest tak istotne – skoro rzeka płynie wartkim nurtem i szerokim korytem, warto uregulować jej nurt tak, aby przy okazji nie był groźny i niszczący. Nastawiając ewaluacyjny obiektyw na badanie wyrównywania szans edukacyjnych, trzeba mieć świadomość wszystkich zjawisk opisanych w części pierwszej tekstu, ale także zdawać sobie sprawę z tego, że wypełnianie wymagania stawianego szkołom przez państwo może bardziej niż inne potrzebuje ewaluacji zewnętrznej. Rzetelne ukazanie sytuacji zastanej może zwrócić uwagę i wywołać refleksję czy to, co robimy, naprawdę pomaga naszym uczniom. Wiele działań czasochłonnych i niejednokrotnie kosztownych nie przynosi spodziewanych efektów i zmienia się w „pomoc chroniczną” o charakterze rytualnym. Moment przyłożenia „szkielka i oka” wydaje się tu szczególnie ważny, zarówno w kontekście poszczególnych szkół, jak i całego systemu oświatowego. Przedmiotem analiz badawczych oraz samego raportu powinno być nie tylko istnienie systemu wyrównującego szanse edukacyjne (niekoniecznie w formie dokumentu), ale także efektów, jakie przynosi. Powinniśmy pytać o diagnozę, czyli rozpoznanie potrzeb edukacyjnych swoich uczniów przez nauczyciela, koncepcje pracy z poszczególnym uczniem oraz formy i metody pracy z uczniem mającym specyficzne potrzeby edukacyjne. Potrzeby te niekoniecznie muszą wynikać z deficytów fragmentarycznych i rozwojowych. Mogą być generowane przez czynniki środowiskowe, zdrowotne, materialne i inne. Warto zapytać również o ocenę subiektywną sukcesu lub porażki w stosunku do podjętych względem ucznia (uczniów) działań, a także powód ewentualnego sukcesu czy fiaska. Wszystkie społeczności szkolne, to jest nauczyciele (w tym dyrektor), uczniowie, rodzice, powinni spróbować udzielić odpowiedzi na pytanie, czy uczniowie zagrożeni marginalizacją – szczególnie predestynowani do działań wyrównujących szanse edukacyjne – biorą udział w życiu szkoły, na przykład czy są wybierani do szkolnych/klasowych samorządów uczniowskich, są im przydzielane zadania z innych sfer niż lekcje przedmiotowe, jaki jest ich udział w przygotowaniu szkolnych imprez i czy uczeń przejawiający trudności edukacyjne lub wychowawcze zwraca się z własnej inicjatywy do nauczyciela (nauczycieli) w różnych sprawach. Da nam to obraz funkcjonowania w społeczności szkolnej ucznia predestynowanego do wyrównywania jego szans edukacyjnych i wiedzę na temat stopnia stygmatyzacji poprzez sposób (model) wspierania i udzielania mu pomocy w danej szkole. Inne komponenty ewaluacji, jak wywiad z dyrektorem dotyczący efektów działań podejmowanych przez szkołę, oraz analiza dokumentów, mogą być pomocne w ukazaniu placówce jej systemu wspierającego uczniów, a mającego na celu wyrównywanie szans edukacyjnych oraz jego skuteczność. W pisaniu raportu końcowego należałoby skupić się na faktach opisujących stan zastany. Sformułowania typu: w szkole organizuje się wiele zajęć wyrównawczych, ponieważ wielu uczniów pochodzi ze środowisk zagrożonych patologią..., nie wydaje się fortunne, gdyż bazuje na tzw. obiegowej opinii i utwierdza placówkę w słuszności podjętych działań nawet wtedy, kiedy od lat nie przynoszą rezultatów i mają znamiona wspomnianego już wcześniej rytuału, na przykład uczniowie, których skierowano na zajęcia wyrównawcze,

unikają ich lub wręcz nie przychodzą na nie, czując się stygmatyzowani taką propozycją lub wręcz ukarani dodatkową pracą, albo przychodzą, ale niewiele robią itp. Nie dość, że mają kłopoty na lekcjach, to jeszcze muszą zostać dłużej w szkole. To dużo mówi o klimacie, w jakim funkcjonuje placówka. Jeśli zajęcia wyrównawcze nie są skuteczne, mają charakter ciągły i nauczyciele nie robią nic, aby ich forma była atrakcyjna i istotnie przynosiła efekty, wyrównywanie szans edukacyjnych w tej placówce jest tylko fasadą. W pierwszej części wspominaliśmy również o trudnościach w formułowaniu skutecznych programów zapobiegających marginalizacji oraz wyrównujących szanse edukacyjne i ich wdrażaniu na skutek braku kompetencji nauczycieli do posługiwania się innymi niż utarte i przyjęte społecznie sposoby pracy z uczniem zagrożonym marginalizacją. Sprawą priorytetową wydaje się jednak próba sformułowania w toku ewaluacji odpowiedzi na pytanie, czy szkoła w ogóle dostrzega ten problem i czy istnieje pewien poziom niepokoju o ucznia zagrożonego marginalizacją i wątpliwości co do jakości własnych działań lub świadomość dobrej i skutecznej praktyki, czy też po prostu społeczności szkolne jako sposób rozwiązania problemu widzą pozbycie się ucznia ze szkoły. Wyrównywanie szans edukacyjnych okazuje się nie lada wyzwaniem dla szkoły i dla ewaluatora jako badacza owego zjawiska.

Wnioski, jakie się nasuwają, to m.in. przegląd i korekta istniejących obecnie narzędzi badawczych i sposobu ich używania. Przy tym zalecana jest ostrożność w interpretacji wyników oraz sformułowań raportu, a także rozważenie możliwości rozbudowania ewaluacji problemowej – poświęconej specjalnie badaniu wypełniania wymagania wyrównywania szans edukacyjnych.

Jako praktycy widzimy szczególną trudność dla ewaluatorów w przydzielaniu odpowiedniej litery wartościującej i oceniającej działania szkoły, zwłaszcza w zakresie, który wymaga od badających wiedzy, pewnej wrażliwości i intuicji. Czy szkoła proponująca wiele zajęć wyrównawczo-kompensacyjnych zasługuje na wyróżnienie (czytaj: literę A lub B), czy wręcz przeciwnie? Pytanie to zostawiam otwarte szczególnie wobec wcześniej opisanych sytuacji.

Warto zatem poszukiwać sposobów wyrównywania szans edukacyjnych w danej placówce również w innych obszarach. Jeśli na przykład mamy informacje (lub dysponuje nimi szkoła), że jej uczniowie w innych miejscach bądź w innej działalności (np. zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne) znakomicie sobie radzą, a w szkole sprawiają kłopoty, to co to znaczy dla szkoły? Czy nauczyciele poszukują odpowiedzi na to pytanie i czy wpływają stąd wnioski zmierzające do odkrycia, co w naszych (szkoły) działaniach jest nie tak, skoro u nas ten uczeń (uczniowie) nie funkcjonuje w ten sposób.

Jeśli w toku zdobywania informacji o placówce uzyskamy wiedzę na temat tego, czy w organizacji szkoły wiele jest różnego typu propozycji skierowanych do uczniów i dających im wybór, a także czy metody aktywizujące (w tym np. metoda projektu) są często i chętnie stosowane przez nauczycieli (ankiety, wywiad z uczniami), a ponadto czy uczniowie mają coś do powiedzenia w powyższych sprawach – to uzyskujemy wiedzę dotyczącą wymagania wyrównywania szans, ponieważ daje

nam to informację na temat stopnia demokratyzacji życia szkolnego, w której uczeń jest podmiotem, a nie przedmiotem w działaniach szkoły. Posiadając możliwość wyboru w aspekcie przyjmowanych zadań (metody aktywizujące), zajęć (oferta zajęć pozalekcyjnych, dodatkowych i tych obowiązkowych, na których wybór zezwala prawo), możemy przyjąć, że ta placówka sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych według założenia, iż każdy człowiek – mając możliwość wyboru – wybierze to, co jest dla niego dobre, rozwijające itp.

Pragnę jednak zwrócić uwagę, że uwikłany w ciągłą ocenę system szkolno-edukacyjny nie zawsze dobrze służy organizacji takiej jak szkoła i samym uczniom. Nigdzie nie zostało udowodnione, że ocenianie wyrażane literą bądź cyfrą wpływa pozytywnie na motywacje w zdobywaniu wiedzy (uczniowie) lub reformowaniu własnych poglądów i postaw (nauczyciele), a ściślej – jest wiele opracowań metodycznych na temat motywującej roli oceny, jak i wiele na temat demotywującej roli oceniania w procesie zdobywania wiedzy. Niemniej jednak ocenianie wpisane jest w strukturę prawną oświaty i to ucina wszelkie dywagacje na ten temat. Jednakże szkoły i w tym zakresie posiadają pewną autonomię, sformułowanie wewnątrzszkolnego systemu oceniania (dokument) może być źródłem informacji na temat sposobu traktowania ucznia, na przykład czy istnieje możliwość poprawy oceny i czy może odbyć się to z inicjatywy ucznia. Z materiałów zgromadzonych w toku ewaluacji (ankiety uczniowskie, wywiady fokusowe, obserwacje lekcji itp.) może wyniknąć również, jaka jest rola oceniania w danej placówce. Czy aspekt informacyjny – w jakim stopniu uczeń opanował dany materiał i czy gdy opanuje go lepiej, otrzyma też lepszą ocenę – wybija się na pierwszy plan, czy też mimo istnienia wewnątrzszkolnych przepisów kryteria oceniania są niejasne i ocena odbierana jest przez uczniów jako rodzaj kary i nagrody lub „zdobyczy”. Jakie ma to znaczenie dla wyrównywania szans edukacyjnych? Myślę, że pierwszoplanowe, jeśli ocena jest informacją zwrotną o charakterze przejściowym i może ulec zmianie, w poczuciu ucznia/uczniów nie ma charakteru stygmatyzującego i nie dzieli uczniów na lepszych i gorszych – przynajmniej trwale nie umieszcza ich w tych rolach. Niepozostawanie w roli „gorszego”, a jeśli już się tak stanie nieutrwalanie tej sytuacji poprzez sposób oceniania, służy wyrównywaniu szans edukacyjnych.

Wyrównywanie szans edukacyjnych to niekoniecznie uplasowanie się absolwentów szkoły w renomowanych szkołach średnich i wyższych uczelniach. To raczej stworzenie warunków do urzeczywistnienia aspiracji edukacyjnych każdego ucznia. Pytanie, czy szkoła prowadzi badania na temat aspiracji i zainteresowań swoich uczniów i czy uwzględnia je w działaniach zmierzających do preorientacji zawodowej, a także czy wspiera ww. aspiracje uczniów (szczególnie absolwentów gimnazjum i szkół średnich). Czy przyszły piekarz musi być nieudanym magistrem – czyli osobą, która z powodu własnych i środowiskowych ograniczeń musiała zakończyć edukację na szczeblu szkoły zawodowej lub technikum? Chęć zostania piekarzem zasługuje na taki sam szacunek i wsparcie jak chęć zostania profesorem filozofii lub dyrektorem banku. Pytanie, jak szkoła traktuje wszystkie aspiracje uczniów, czy w równym stopniu sprzyja i pochyla się nad rozwojem przyszłego

piekarza jak i profesora. Jeśli w toku prowadzonych badań otrzymamy informacje zwrotne, że przedmiotem szczególnej troski są uczniowie tzw. zdolni, czyli ci którzy roszą nadzieję na pokonywanie kolejnych (wyższych) szczebli edukacyjnych, a pozostali są pozostawieni sami sobie, to nie mamy do czynienia z wyrównywaniem szans edukacyjnych. Co więcej, mamy do czynienia z utrwalaniem nierówności według stereotypów społecznych, od których szkoła predystynująca do miana placówki wyrównującej szanse edukacyjne powinna się co najmniej dystansować.

Zapewne istnieją jeszcze obszary w życiu szkoły, których badanie ujawniłoby, czy i w jaki sposób w danej placówce prowadzone są działania wyrównujące szanse edukacyjne. To, co mnie jako wieloletniemu nauczycielowi, pedagogowi szkolnemu, a wreszcie dyrektorowi szkoły i gdzieś po drodze pracownikowi organu prowadzącego wydało się najistotniejsze w tym względzie, opisaliśmy powyżej.

## Bibliografia

- Arendt H., *Kondycja ludzka*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Berger P.L., Zijderveld A., *Pochwała wątpliwości*, Wydawnictwo vis-a-vis/Etiuda, Kraków 2010.
- Bourdieu P., *Medytacje pascaliańskie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.
- Bourdieu P., *Zmysł praktyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Ekman P., *Micro expression training tool*, www.poulekman.com.
- Elliott J., *Blue Eyed* (1996) DENKmal-Films (film jest dystrybuowany w Polsce przez Fundację Autonomia oraz Stowarzyszenie Kobiet Konsola).
- Foucault M., *Nadzorować i karać*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.
- Foucault M., *Trzeba bronić społeczeństwa*, Wydawnictwo KR Warszawa 1998.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2010.
- Giddens A., *Życie w społeczeństwie posttradycyjnym*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Gilligan J., *Wstyd i przemoc*, MediaRodzina, Poznań 2001.
- Goffman E., *Analiza ramowa*, Nomos; Kraków 2010.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia społecznego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2007.
- Goffman E., *Spotkania*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.
- Hesse H., *Gra szklanych paciorków*, Oficyna Wydawnicza „Jednorożec”, Poznań 1992.
- Hochschild A.R., *Zarządzanie emocjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Knap J., Piłat R., *Stosunek do przyszłości na przykładzie Pamiętników bezrobotnych*, „Kultura i Społeczeństwo” tom LIV, nr 3, lipiec–wrzesień 2010.
- Kołąkowski L., *Sprawa polska*, „Gazeta Wyborcza”, 20 lipca 2009, s. 2.
- Mead M., *Kultura i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, GWP Gdańsk 2002.
- Picker E., *Godność człowieka a życie ludzkie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.

- Śmieja M., *O różnicach indywidualnych w trafności spostrzegania i oceniania ludzi*, [w:] *Społeczne ścieżki poznania*, red. M. Kossowska, M. Śmieja, S. Śpiewak, GWP, Gdańsk 2005.
- Śpiewak P., *W stronę wspólnego dobra*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998.
- Trzaska L., *Krytycznie o wsparciu*, [www.forum-liderow.pl](http://www.forum-liderow.pl) [w dziale „czytelnia”]
- Trzaska L., *O awansie zawodowym*, [www.forum-liderow.pl](http://www.forum-liderow.pl) [w dziale „czytelnia”].
- Trzebiński J., *Historie, które kształtują nasze życie*, [w:] *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, red. M. Drogosz, GWP, Gdańsk 2005.
- Wacquant L., *Więzienia nędzy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2009.
- Wienkielman P., *Psychologia społeczna a neuronauki: dominacja, separacja czy satysfakcjonujący związek*, „Psychologia Społeczna” 2008, tom 3 1 (6).
- Wrzesiński J., *Wiedza prowadząca do działania*, „Kultura i Społeczeństwo” tom LIV, nr 3, lipiec–wrzesień 2010.
- Zakrzewska-Manterys E., *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Trigg R., *Rozum a zaangażowanie*, Instytut wydawniczy Pax, Warszawa 1989.
- Zimbardo P., *Efekt Lucyfera*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

URSZULA GRALEWSKA  
NORBERT KARASZEWSKI  
LAURA PIOTROWSKA  
KATARZYNA SALAMON-BOBIŃSKA

## Wartości i normy jako podstawa funkcjonowania szkolnych społeczności

Poniższy tekst poświęcony jest wymaganiom związanym z wychowawczą rolą szkoły. Autorzy zwracają uwagę na dwa różne ujęcia tego samego zagadnienia od strony procesów i efektów. Zapisy zawarte w jednym z wymagań kładą nacisk na spójne działania nauczycieli podejmowane w wyniku zdiagnozowanych potrzeb uczniów, wyzwań zewnętrznego świata lub pod wpływem inicjatyw zgłaszanych przez samych uczniów w celu wzmocnienia oczekiwanych zachowań i przeciwdziałania zachowaniom niepożądanym. W drugim wymaganiu nacisk położony jest na efekty tych działań, czyli znajomość przez uczniów obowiązujących w szkole norm i ich poczucie bezpieczeństwa. Autorzy, uzasadniając, dlaczego warto, aby szkoła zajmowała się kształtowaniem postaw, zaproponowali jeden zapis dla dotychczasowych dwóch wymagań. Wskazali na przykładowe przejawy życia szkolnego takie, jak: klimat szkoły, język używany w komunikacji pomiędzy podmiotami społeczności szkolnej, sposób realizacji idei samorządności uczniowskiej, strategie nauczania norm i postaw realizowane w klasie przez nauczyciela, program profilaktyczny szkoły, w których wybrane wartości, postawy, obowiązujące normy są najbardziej widoczne. Przytoczone rozwiązania pokazują niezbędne składowe elementów, które mogą się stać wskaźnikami dobrego funkcjonowania szkoły w omawianym obszarze.

W zestawie wielu wymagań, jakie państwo postawiło szkołom i placówkom, dwa z nich dotyczą wychowawczej roli szkoły, respektowania norm społecznych i kształtowania postaw. Podwójne ujęcie zagadnienia związanego z zachowaniem uczniów wynika z tego, że w każdym z obowiązujących wymagań nacisk położony jest na inne aspekty pracy szkoły. Pierwszą kategorią, na którą należy zwrócić uwagę, stanowią spójne działania nauczycieli podejmowane pod wpływem zdiagnozowanych potrzeb uczniów w celu zmniejszenia zagrożeń i wzmocnienia pożądanych postaw. Ważnym przy tym przesłaniem zawartym w tak ujętym wymaganiu jest oczekiwanie, aby szkoły i placówki pod wpływem wyzwań czy zdiagnozowanych zewnętrznych zagrożeń modyfikowały działania wychowawcze, zwracając przy tym uwagę na inicjatywy zgłaszane przez samych uczniów. Drugą kategorią zjawisk



związanych z wychowawczymi działaniami szkół i placówek są efekty wcześniej opisanych działań, znajomość przez uczniów obowiązujących w szkole norm oraz poczucie bezpieczeństwa uczniów.

Respektowanie norm społecznych oraz kształtowanie postaw w szkole ujęte w wyżej wymieniony sposób, czy to z punktu widzenia procesów, czy z punktu widzenia efektów stawia ucznia w roli odbiorcy działań podejmowanych przez szkołę, zaznaczając tylko incydentalny jego wpływ na modyfikacje ustalonych wcześniej priorytetów wychowawczych, samą zaś szkołę ustawia w pozycji nadrzędnej wobec proponowanych uczniom wartości, norm i postaw.

Przy założeniu, że wartości i normy społecznie widziane w kontekście praw człowieka dotyczą wszystkich ludzi, tak zauważalna nierównowaga może prowadzić do zapewne niezaplanowanego „nadużywania” władzy oraz budowania wśród uczniów przeświadczenia o sztuczności szkolnego życia w stosunku do tego istniejącego poza szkołą. Respektowanie przyjętych norm i wzmocnienie pożądaných społecznie postaw jest możliwe tylko wówczas, gdy angażuje wszystkich członków społeczności, w której normy mają obowiązywać. Szkoła jako jedna z wielu instytucji społecznych, nie jest z tej zasady w żadnej mierze zwolniona. Aby więc jej działania były skuteczne, te same zasady powinny obowiązywać zarówno uczniów, jak i nauczycieli, rodziców, personel szkolny oraz kadre zarządzającą. Bardziej trafne wydaje się więc następujące brzmienie wymagania z tego obszaru zadań:

**Szkoła działa, opierając się na przyjętych wartościach i społecznie akceptowanych normach, wzmacnia, wspiera i rozwija je w społeczności szkolnej.**

Postawienie szkole zadania związanego z kształtowaniem postaw nie zwalnia rodziców i innych członków społeczeństwa z odpowiedzialności za ten proces. Szkoła jednak ze względu na to, że uczniowie spędzają w niej znaczną ilość czasu, może wzmocnić prezentowane przez dzieci postawy oraz wesprzeć i rozwijać je u tych uczniów, którzy w tym obszarze potrzebują pomocy. Ze względu na różnorodną strukturę wiekową (dorośli – dzieci, dzieci w różnym wieku), różnice kulturowe i w wielu regionach zdarzające się różnice religijne lub narodowościowe, szkoła jest dobrym miejscem do przećwiczenia sytuacji, w której sprawdzona może być skuteczność przyjętych norm i prezentowanych zachowań, a które mogłyby nie stać się udziałem uczniów poza szkołą. Przenoszone do szkoły normy i zasady ważne dla społeczności lokalnej mogą być uzupełnieniem zasad przyjętych w szkole, poprzez ich wzmacnianie szkoła może stać się miejscem ich utrwalania i zachowania dla przyszłości. Transmisja szkoła – społeczność lokalna może też działać w odwrotnym kierunku. Dzieci mogą uczyć dorosłych, korzystając z własnego szkolnego doświadczenia. Szkoła jako miejsce uczenia się ludzi daje możliwość wielokrotnego przećwiczenia nie tylko wiedzy i umiejętności, ale również zaangażowania w różnorodne działania o charakterze moralnym. Możliwość ta daje uczniom szansę na refleksję i modyfikację swoich zachowań. Dla większości dzieci szkoła jest pierwszą instytucją państwową, z którą się stykają, poprzez wartości, jakimi się ona kieruje; i przyjęte normy, buduje w nich poczucie użyteczności i pomocniczości zarówno państwa, jak i prawa.

Wybór przez szkołę wartości i norm, w oparciu o które chce działać, jest zadaniem nadrzędnym w stosunku do takich zadań, jak realizacja programu nauczania, przenika jej kulturę organizacyjną i jest działaniem priorytetowym również w stosunku do sposobu, w jaki nauczyciele prowadzą zajęcia. Wartości i normy stają się tłem dla działań edukacyjnych.

Obserwacja takich obszarów szkolnego życia, jak klimat szkoły, samorządność uczniowska, praca wychowawcza nauczyciela w klasie czy badanie języka używanego przez społeczność szkolną pozwalają najszybciej rozpoznać zestaw wartości i norm obowiązujący w szkole. Warto więc się zastanowić, co się składa na te elementy szkolnego życia i na co społeczność szkolna, świadomie podejmująca wysiłek kształtowania postaw, powinna zwrócić uwagę.

Klimat szkoły to właściwości środowiska szkolnego, na które składają się doznawane i przeżywane procesy interakcyjne i komunikacyjne, możliwości partycypacji w życiu szkoły, odbiór procesu nauczania i wychowania. Na podstawie analizy Ericha Petláka można wyróżnić takie elementy dobrego klimatu, jak np.:<sup>1</sup>

- jasność celów – uczniowie i nauczyciele mają jasne wyobrażenia na temat celów, do których zmierza szkoła;
- jasność dowodów, które prowadzą do osiągnięcia celów zarówno w sferze edukacyjnej, jak i wychowawczej;
- standardy zachowań – uczeń i nauczyciel wiedzą dokładnie, jakich zachowań się od nich oczekuje;
- sposób traktowania oparty na uczciwości, zaufaniu i odpowiedzialności;
- współdziałanie uczniów – możliwość brania czynnego udziału w procesie tworzenia działań edukacyjno-wychowawczych;
- wsparcie, jakie odczuwają uczniowie na linii uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel, nauczyciel – dyrektor; odczuwanie, że podejmowane przez wszystkich działania są zauważane, doceniane i popierane;
- bezpieczeństwo – poczucie bezpieczeństwa ze strony innych uczniów, jak i dorosłych;
- przyjazne środowisko – dostosowane do potrzeb uczniów oraz nauczycieli.

Klimat szkoły, jak pokazują przeprowadzone w USA badania skuteczności Programu rozwoju osobowości – *Character Education*<sup>2</sup> (program ten krótko przedstawiony zostanie w dalszej części niniejszego artykułu), ma wpływ zarówno na zachowanie uczniów, jak i na wyniki nauczania. Na sto szkół biorących udział w projekcie wszystkie stwierdziły, że wyniki krajowych testów kompetencji dydaktycznych zwiększyły się, a ilość zachowań niewłaściwych znacznie się zmniejszyła. Na przykład w gimnazjum w Grand Island, w stanie Nebraska, przed realizacją programu w roku szkolnym 1998/1999 zanotowano 148 przypadków zachowań agresywnych i 48 raportów policyjnych związanych z obrażeniami ciała. Po

<sup>1</sup> E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 37–38.

<sup>2</sup> www.character.org Character Education Partnership *The Eleven Principles of Effective Character Education*. Published and distributed by Character Education Partnership, Washington 2010.

wprowadzeniu w roku szkolnym 2005/2006 działań związanych z podnoszeniem przyjaznego klimatu szkoły liczba zachowań agresywnych spadła do 14, a raportów policyjnych do 8. Jednocześnie ilość uczniów uzyskujących wysoką ilość punktów ze stanowych testów z matematyki i języka znacznie wzrosła. Zbliżone rezultaty osiągają również inne państwowe placówki, realizujące program podnoszenia kultury szkoły.

Wagę klimatu lub kultury pracy szkoły można ponadto dostrzec również, przeglądając rezultaty badań podjętych w ramach – realizowanego od 2002 roku przez Centrum OECD do spraw Badań i Innowacji Edukacyjnych (Centre for Educational Research and Innovation – CERI) – programu poświęconego analizie oceniania kształtującego (projekt „Jakie innowacje sprawdzają się w praktyce”<sup>3</sup>. Centrum badało przykłady praktyki szkół gimnazjalnych w ośmiu państwach (Australii, Kanadzie, Danii, Anglii, Finlandii, we Włoszech, Nowej Zelandii oraz w Szkocji). Kluczowe znaczenie dla stworzenia i podtrzymania regularnej praktyki oceniania kształtującego miała zamiana dotychczasowej kultury pracy w klasie i ustanowienie klimatu zachęcającego do interakcji pomiędzy uczniami i nauczycielami oraz pomiędzy samymi uczniami. Zagadnienia, które pojawiły się w trakcie badań, to dzielenie się nauczycieli władzą z uczniami, pomaganie uczniom w budowaniu poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie w czasie zajęć oraz uznanie różnic indywidualnych i kulturowych. W każdej szkole nauczyciele podkreślali znaczenie pomagania uczniom w pokonywaniu strachu przed podejmowaniem ryzyka i popełnieniem błędów w klasie, skupiania uwagi uczniów bardziej na doskonaleniu własnych umiejętności niż na współzawodnictwie z innymi oraz na rozwijaniu kompetencji emocjonalnych, takich jak samoświadomość i samokontrola, współczucie, współpraca, elastyczność oraz umiejętność wyrażania sądów na temat wartości informacji. Tak rozwinięta kultura klasy umożliwiała wdrażanie pozostałych elementów oceniania kształtującego, mających jednocześnie wpływ na jej pogłębianie i umacnianie. Badania zarówno ilościowe, jak i jakościowe pokazują, że metody oceniania kształtującego pomagające uczniom w rozwoju ich własnych kompetencji uczenia się mają duży wpływ na poprawę tego procesu. W wyniku ich stosowania następuje znaczne podniesienie poziomu osiągnięć. Raport PISA 2000 podaje, że w każdym kraju, gdzie uczniowie wykorzystują elementy oceniania kształtującego (strategie metakognitywne i strategie kontroli), częściej osiągają lepsze wyniki według skali PISA dotyczących czytania i pisania<sup>4</sup>. Co ważne te same badania dowiodły, że mało prawdopodobne jest, by uczniowie wykorzystywali strategie kontroli, jeżeli nie posiadali motywacji lub pewności siebie. Osobiste zdanie uczniów na temat własnych możliwości wykonania danego zadania (autoskuteczność) ma znaczny wpływ na jego wyniki. Dlatego kluczowa rola nauczyciela polega na pomaganiu uczniom w budowaniu pewności siebie.

---

<sup>3</sup> Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej. Raport OECD, CODN 2005.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 25.

Brak dbałości o klimat szkoły skutkuje zwiększoną ilością negatywnych zachowań uczniów. Analiza danych HBSC (2002) dla trzynasto- i piętnastolatków w Polsce potwierdza istnienie związku między percepcją środowiska psychospołecznego szkoły a ryzykownymi zachowaniami uczniów<sup>5</sup>. Uczniowie, którzy lepiej postrzegają to środowisko, rzadziej: palą tytoń, sięgają po narkotyki, uczestniczą w bójkach i dręczeniu innych uczniów. Duże wsparcie ze strony nauczycieli jest czynnikiem chroniącym przed nadużywaniem alkoholu i innych używek. Duże wsparcie ze strony innych uczniów zmniejsza ryzyko bycia ofiarą dręczenia<sup>6</sup>.

Kolejnym obszarem przejawiania się przyjętych w szkole wartości oraz kształtowanych postaw jest sposób realizacji deklarowanej przez wszystkie szkoły idei samorządności. W rozumieniu Juliana Radziewicza i Marii Mirgos<sup>7</sup> obrazem samorządności uczniowskiej w szkole jest:

- możliwość spontanicznego i nieformalnego tworzenia się małych i większych zespołów uczniowskich o akceptowanych przez członków celach działania (grupy hobbystyczne, towarzyskie, turystyczne, „dzikie” drużyny sportowe itp.);
- podejmowanie przez uczniów bezinteresownych świadczeń i pracy na rzecz innych ludzi;
- posiadanie przez wszystkich uczniów równych szans we współzyciu z innymi członkami grupy;
- równa pozycja uczniów nie tylko wobec praw i obowiązków, ale także szans realizacji własnych aspiracji i planów;
- wzajemne wspieranie się uczniów, współdziałanie, współodpowiedzialność za losy jednostek i grupy;
- rzecznictwo interesów rówieśniczych i korzystanie z takiego rzecznictwa;
- funkcjonowanie autentycznego przedstawicielstwa uczniów w postaci organów samorządowych; partnerstwo w relacjach uczniów z dorosłymi;
- upodmiotowienie jednostek i grup uczniowskich w procesie wychowania (przechodzenie od postaw biernych do aktywnych, od bezradności do zaradności, od działań reproduktywnych do twórczych i wymagających umiejętności podejmowania decyzji itd.);
- uczestnictwo społeczności uczniowskiej w tworzeniu i rozwijaniu systemów wychowawczych w poszczególnych placówkach oświatowych (zastępowanie systemu samorządowego uczniów opartego na „demokracji przez reprezentowanie” przez „demokrację przez uczestnictwo”);
- przejawy samokontroli, samooceny i samodyscypliny wśród uczniów.

Tak pojmowana idea samorządności uczniowskiej powinna znaleźć odzwierciedlenie w koncepcji pracy szkoły lub być zagwarantowana przepisami, np. w sta-

---

<sup>5</sup> M. Woynarowska-Sołdan, *Klimat społeczny szkoły a zachowania uczniów*, „Remedium” 2007, nr 10.

<sup>6</sup> M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminare” 2007, t. 24, s. 261–277.

<sup>7</sup> J. Radziewicz, M. Mirgos, *O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1988 s. 20–21.

tucie szkoły. W analizowanych przykładowych statutach polskich szkół samorządność jest identyfikowana z pracą samorządu uczniowskiego traktowanego jako jeden z organów zarządzających szkołą.

Zapisy dotyczące pracy samorządu uczniowskiego w losowo wybranych szkołach (bez względu na poziom szkoły) brzmią bardzo podobnie i dotyczą sposobu wyboru uczniów do Zarządu SU, możliwości wyboru opiekuna samorządu spośród członków rady pedagogicznej, opracowania własnego regulaminu pracy, możliwości przedstawiania radzie pedagogicznej i dyrektorowi szkoły wniosków i opinii we wszystkich sprawach szkoły, a w szczególności dotyczących programu i ocen, prawa do organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej, rozrywkowej zgodnie z potrzebami uczniów (w porozumieniu z dyrektorem). Zapis, który występuje znacznie rzadziej, dotyczy skorzystania przez dyrektora z opinii samorządu uczniowskiego przed ostatecznym ustaleniem oceny pracy nauczyciela. Wypowiedzenia opisujące czynności organów zarządzających szkołą pokazują, że te dotyczące samorządu uczniowskiego zaczynają się głównie od słów: „ma prawo”, natomiast przy zapisach dotyczących organów zarządzających szkołą (jak dyrektor, rada pedagogiczna) występują takie zwroty, jak: „sprawuje”, „kieruje”, „realizuje”, „organizuje”, „wykonuje”, „zatrudnia”, „przyznaje”, „wspomaga”, „powierza”, „ustala”, „decyduje”, „wstrzymuje” itp. Język opisujący zadania uczniów, nauczycieli i dyrektora na poziomie statutów unaocznia zdecydowanie większą aktywność i moc decyzyjną pracowników pedagogicznych niż uczniów.

W kulturze pracy szkoły opartej na wartościach ważnym elementem jest również język, w jakim komunikują się wszyscy uczestnicy życia szkolnego: uczniowie, nauczyciele, rodzice, dyrektor. Niezwykle inspirującym przykładem i kierunkiem pracy w tym obszarze jest propozycja Marshalla Rosenberga – Porozumienie bez przemocy (PBP)<sup>8</sup>. PBP proponuje język, za którego pomocą można budować zrozumienie, szacunek i chęć współpracy zamiast nieporozumień i konfliktów. Opiera się on na zdolności do wyrażania własnych uczuć i potrzeb, a także umiejętności rozumienia uczuć i potrzeb osób, z którymi się porozumiewamy – bez względu na to, jak one to wyrażają.

PBP proponuje komunikację w postaci czterech kroków:

- obserwacji faktów – bez oceniania;
- wyrażaniu uczuć – bez ich interpretowania;
- wyrażaniu potrzeb – bez ich zastępowania gotową strategią;
- wyrażaniu prośby – z akceptacją odmowy jej spełnienia przez innych.

Poprzez rozmowę, dialog, argumentację i dyskusję uczeń zdobywa umiejętności, testuje swoje przekonania i tworzy własny system wartości. Sposób, w jaki nauczyciel odnosi się do tego procesu i jak w kontakcie z uczniami korzysta z konstruktywnego języka, wyrażającego wzajemne zrozumienie, stanowi przykład demokratycznego współdziałania w szkole. PBP może się stać skutecznym narzędziem

---

<sup>8</sup> T. Widstrand, M. Göthlin, N. Rönström, *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005, s. 7–9.

dziem do nauczenia uczniów umiejętności podejmowania dialogu: dyskusowania, argumentowania, kwestionowania i słuchania. Pomaga uczniom przyswoić zdolności, które M.B. Rosenberg określa jako niezależność i wzajemność, wyjaśniając je w następujący sposób:

Niezależność to zdolność człowieka do samodzielnego decydowania o swoich potrzebach, rozwinięcia metod zaspokajania tych potrzeb i oceny, które z metod wydają się skuteczne. Zdolność ta jest całkowicie niezbędna, jeśli człowiek ma brać aktywny, świadomy udział w życiu społecznym, a nie automatycznie, nawykowo przyjmować postanowienia innych.

Wzajemność rozumiana jest jako zdolność człowieka do rozumienia potrzeb innych ludzi i uwzględniania zależności pomiędzy zaspokajaniem potrzeb innych ludzi a swoim własnym, dobrym samopoczuciem. Zdolność ta jest ważna, jeśli człowiek chce wyrażać siebie szczerze i jasno, mając na uwadze dobro własne, a zarazem z szacunkiem i empatią odnosząc się do innych osób<sup>9</sup>.

Nauczanie norm i postaw wymaga od nauczycieli przygotowania się do sposobu nauczania właściwych postaw szczególnie na poziomie klasy. Często nauczyciele skupiają się na tym zadaniu dopiero wówczas, gdy mają już do czynienia z niewłaściwym zachowaniem ucznia. Brak czasu i przemyślanej strategii powoduje reakcje niewspółmierne do zachowania uczniów, wywołuje napięcia w klasie, psując relacje z uczniami. Jednym z ważniejszych elementów zarządzania klasą jest umiejętność rozpoznawania celów zachowania ucznia. Każdy człowiek poprzez swoje zachowanie próbuje osiągnąć cele, które pozwalają mu realizować swoje potrzeby. Rudolf Dreikurs, Bernice Grunwald i Floy Peppers (1982) określili cztery przyczyny niewłaściwego zachowania uczniów w klasie: pozyskanie uwagi, zdobycie władzy, zemsta i poczucie bezradności<sup>10</sup>. Wiedza dotycząca celów zachowania ucznia pozwala nauczycielowi dobrać właściwe metody pracy, które umożliwią uczniowi dokonanie zmian w swoim zachowaniu na zachowania akceptowane społecznie.

Następnym krokiem w budowaniu postaw u uczniów może być projektowanie klasowych, szkolnych zasad (norm) i opanowanie ich przez uczniów. Jednym ze skuteczniejszych narzędzi do uczenia postaw szacunku, odpowiedzialności, współpracy, tolerancji jest „Matryca zachowania”<sup>11</sup>. Narzędzie to wywodzi się z modelu pozytywnego wsparcia zachowania i jest dobrze przystosowane do trenowania i uczenia norm (oczekiwań) w całej szkole i w poszczególnych klasach. W podejściu tym zespół pracowników szkoły wraz z uczniami regularnie się spotyka, aby zaplanować trzy do pięciu oczekiwanych zachowań (np. bądź odpowiedzialny, okazuj szacunek, bądź przygotowany), a następnie określa zachowanie w wybranym miejscu szkoły (tymi miejscami są np.: klasa, korytarz, boisko szkolne/sala gimnastyczna, stołówka, wejście/wyjście, łazienka). Dla klasy lekcyjnej elementy składo-

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 11.

<sup>10</sup> J. Kołodziejczyk, *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*, Sophia, Kraków 2005.

<sup>11</sup> J.L. McDougal, S.M. Chafoules, B. Waterman, *Functional Behavioral Assessment and Intervention in Schools*, Research Press, Champaign, IL 2006.

we oczekiwania dotyczącego szacunku mogą brzmieć następująco: podnoś rękę, słuchaj, gdy inni mówią, szanuj cudzą własność, używaj miłych słów. Natomiast dla odpowiedzialności w klasie, bądź prawdomówny, bądź przygotowany do zajęć, bądź punktualny, wykonuj pracę dobrej jakości. Oczekiwania te i umiejętności składowe są następnie umieszczone na plakatach i rozklejone w całej szkole, a potem używane przez nauczycieli w celu bezpośredniego wskazania oczekiwanych zachowań i postaw.

Prócz przygotowania się nauczyciela istotnym elementem jest przygotowanie sali lekcyjnej. Zwykle nie poświęca się tej czynności zbyt wiele uwagi. To, w jaki sposób jest przygotowana sala lekcyjna, nie pozostaje bez znaczenia na zachowania i osiągnięcia uczniów. Jest wiele czynników powodujących dekoncentrację uczniów i nie na wszystkie ma się wpływ. Jednak są i takie, które można zmienić. Na przykład ustawienie ławek, które stojąc w „klasyczny” sposób – rzędami, nie pozwalają na interakcje między uczniami, tak niezbędną do budowania postawy współpracy i pomocy innym.

W pracy szkoły zajmującej się kształtowaniem postaw nie może zabraknąć opracowanych systemów radzenia sobie z zachowaniem tych uczniów, którzy nie przestrzegają lub wręcz łamią przyjęte w szkole normy postępowania. Strategie kierowania klasą i dyscypliną w klasie muszą być zróżnicowane w zależności od tego, czy uczniowie swoje zachowanie kształtują na podstawie przyjętych i zaakceptowanych norm, mają z tymi normami kłopot, nie rozpoznając ich lub świadomie je łamią.

Propozycją zorganizowania szkolnej profilaktyki jest model trójpoziomego działania ukierunkowanego na wspieranie pozytywnych zachowań i postaw uczniów<sup>12</sup>. Pierwszy podstawowy poziom, tzw. poziom uniwersalny, powinien obejmować wszystkich uczniów, pracowników szkoły i wszystkie działania dyscyplinarne w klasie i szkole, stanowiąc tzw. Szkolny System Dyscyplinarny. SSD powinien się składać z trzech elementów: wiedzy i doświadczenia, szkolnego systemu motywacyjnego obejmującego wszystkich uczniów i podejścia administracyjno-legislacyjnego opartego na zrozumiałych, transparentnych normach oraz logicznych konsekwencjach. Ten rodzaj konsekwencji pozwala uczniom naprawić wyrządzoną szkodę, dokonać zadośćuczynienia, nabyć nowych umiejętności niezbędnych do właściwego zachowania i rozwinąć oczekiwaną postawę.

Drugi poziom selektywny powinien być ukierunkowany na uczniów zagrożonych zachowaniem problemowym i dotyczyć przeciwdziałania niepożądanym zachowaniom (PNZ). Działania realizowane w szkole w oparciu o PNZ zakładają przyjęcie przez szkołę rozwiązania pozwalającego na codzienne wsparcie i monitorowanie zachowania uczniów z grupy podwyższonego ryzyka, od momentu ich wejścia do szkoły do chwili jej opuszczenia, oraz udzielanie natychmiastowej (po każdej lekcji oraz na koniec każdego dnia) informacji zwrotnej na temat ich zachowania. Ważnym komponentem PNZ jest zaangażowanie rodziców w uczestnictwo

---

<sup>12</sup> D.A. Crone, R.H. Horner, L.S. Hawken, *Przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom w szkole*, Parpamedia, Warszawa 2009.

w programie i poszerzenie jego działania na rodzinny dom ucznia. Dzięki danym gromadzonym w trakcie realizacji programu możliwe jest dokonywanie systematycznej oceny jakości zmian zachodzących w zachowaniu uczniów i podejmowanie na tej podstawie decyzji o dalszym jego prowadzeniu.

Profilaktyka na trzecim poziomie skierowana jest do uczniów, którzy zachowują się wyjątkowo nagannie, wymagają intensywnych, zindywidualizowanych działań, funkcjonalnej analizy zachowań (FAZ). Proces FAZ obejmuje kroki pozwalające zidentyfikować i zanalizować zachowania stwarzające problem, a także odnaleźć rozwiązanie tych problemów. W trakcie procesu zakłada się, że zachowanie pojawia się z określonego powodu, i mając na myśli ten powód (lub powody), tworzy się plany dokonania zmiany. Plany te koncentrują się na nauczaniu i wspieraniu bardziej właściwych zachowań, które mogłyby oferować uczniowi te same funkcje, oraz na modyfikowaniu przewidywanych warunków obecnych w otoczeniu ucznia.

Wiedza na temat wpływu klimatu szkoły na wyniki uczniów skutkuje pojawianiem się konkretnych rozwiązań, w których budowanie klimatu szkoły jest zadaniem priorytetowym. Przykładem jest organizacja Character Education Partnership, której wizją jest budowanie społeczeństwa składającego się z etycznych obywateli dążących do doskonałości we wszystkich dziedzinach życia. Liderzy organizacji wspomagają szkoły, które postanowiły przekształcić kulturę, klimat szkoły tak, aby wspierał i wzmacniał podstawowe wartości. Edukacja charakteru jako wyzwanie postawione jest wszystkim zainteresowanym stronom społeczności szkolnej. Skuteczna praktyka w tym zakresie doprowadziła do opracowania jedenastu zasad przewodnich edukacji charakteru. Dokument, w którym zostały one przedstawione (*The 11 Principles of Effective Character Education*)<sup>13</sup>, opisuje nie tylko same zasady, ale jednocześnie wyznacza dla każdej szkoły czy osoby odpowiedzialnej za rozwój postaw u młodych ludzi ramy sukcesu poprzez opracowanie mierzalnych wskaźników. Przykładem może być **pierwsza zasada**, która mówi o **promowaniu przez szkoły etycznych wartości jako fundamentu dobrego charakteru**. Społeczność szkolna musi dojść do porozumienia w sprawie podstawowych wartości etycznych, które chce zaszcześcić w swoich dzieciach (uczniach). Cały ruch edukacji charakteru za podstawowe wartości uznaje te, które wzmacniają godność człowieka, rozwój i dobro jednostki, służą dobru wspólnemu, mają wpływ na prawa i obowiązki w społeczeństwie demokratycznym i spełniają klasyczne badanie uniwersalności (np. „Czy chcesz, by wszystkie osoby reagowały w ten sam sposób w podobnej sytuacji?”) lub („Czy chcesz być traktowany w ten sposób?”). Szkoły jasno komunikują, że fundamentalne ludzkie wartości przekraczają religijne i kulturowe różnice i wyrażają nasze wspólne człowieczeństwo. Przykładami tych podstawowych wartości etycznych jest: uczciwość, sprawiedliwość, opiekuńczość, odpowiedzialność, szacunek dla siebie i innych, staranność, wysiłek, wytrwałość, krytyczne myślenie, pozytywne nastawienie, dialog. Społeczność szkolna wybiera

---

<sup>13</sup> [www.character.org](http://www.character.org).



którąś z nich, odnosi się do niej w swoim kodeksie postępowania. Ważną podpowiedzią dla szkoły, w pełni realizującej opisaną zasadę jest znajomość wskaźników realizacji, które dla pierwszej zasady (wybór i promowanie wartości jako fundamentu postaw) wyglądają następująco:

1.1. Zainteresowane strony wspólnie dokonują wyboru wartości.

Słowo „wspólnie dokonują” odnosi się do zaangażowania nauczycieli, pracowników, rodziców, uczniów i innych członków społeczności szkolnej – partnerów pracujących nad wyborem fundamentalnych wartości i ma mierzalne wartości. Przedstawiciele społeczności szkolnej np. zaproponowali konkretną wartość i uzasadnili, dlaczego mogłaby ona stanowić fundament działań szkoły, lub wyrazili zgodę na zaproponowane przez innych wartości. W grupie mogli być też tacy, którzy zaangażowali się tylko w refleksję nad występującymi już wartościami.

1.2. Zainteresowane strony rozumieją, dlaczego dane wartości zostały wybrane.

1.3. Podstawowe wartości wyznaczają każdy aspekt życia szkoły.

Oznacza to, że uczniowie, pracownicy, rodzice używają wspólnego języka odzwierciedlającego wybrane wartości szkoły. Wartości obowiązują zarówno w klasie, jak i w czasie spotkania nauczycieli czy spotkania z rodzicami. Podstawowe wartości są w zorganizowany sposób przekazywane nowo zatrudnionym osobom.

1.4. Wartości przejawiają się w celach szkoły, we wszystkich wypowiedziach, również oficjalnych, takich jak dokumenty.

Są zamieszczane w budynku szkoły, na stronach internetowych, w ulotkach przesyłanych rodzicom, w kronikach itp. Szkoła posiada wypracowane definicje wartości, wie jak powinny „brzmieć” i „wyglądać” w obserwowanych zachowaniach. Pracownicy, uczniowie, rodzice identyfikują wartości jako cechę szkoły. Władza dzielnic, miasta, powiatu itp. uwzględnia te wartości w swojej społeczności jako część swojej misji, celów, zadań, przepisów.

Pozostałe zasady (od 2 do 11) przytoczono bez wskaźników i brzmią one następująco:

2. Szkoła do rozwoju postaw podchodzi holistycznie; uczniowie nie tylko mają zrozumieć, na czym dana wartość polega, ale uczą się tych wartości poprzez rozwijanie empatii oraz działają na ich podstawie. Warto dodać, że szkoła stwarza warunki do podejmowania takich działań.
3. Szkoła przejawia kompleksowe podejście do kształcenia postaw, wykorzystuje do tego wszystkie aspekty – również nauczanie (np. programy nauczania, zajęcia pozalekcyjne).
4. Szkoła tworzy troskliwą (opiekuńczą) społeczność – mikrokosmos społeczeństwa obywatelskiego. Rozwija opiekuńcze relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami, pomiędzy uczniami, pracownikami szkoły a rodzinami.
5. Szkoła zapewnia uczniom możliwości moralnego działania.
6. Szkoła oferuje konkretny, wymagający program nauczania, który uwzględnia wszystkich uczniów, rozwija ich charakter i pozwala im odnieść sukces.

7. Szkoła rozwija u uczniów wewnętrzną motywację wynikającą z szacunku dla potrzeb innych, a nie ze strachu przed karą czy chęcią nagrody (robienie słusznych rzeczy, nawet gdy nikt się nie przygląda).
8. Pracownicy szkoły są etyczną, uczącą się społecznością, dzielącą się odpowiedzialnością za edukację postaw i przestrzegającą tych samych wartości, które propagują wśród uczniów.
9. Szkoła sprzyja kolektywnemu zarządzaniu, nauczyciele i uczniowie uczestniczą w podejmowaniu decyzji.
10. Szkoła angażuje rodziny, członków społeczności lokalnej i partnerów w budowanie postaw.
11. Szkoła regularnie ocenia swój klimat i kulturę, funkcjonowanie pracowników jako wychowawców w zakresie rozwoju postaw oraz zakres prezentowania przez uczniów postaw uznanych za właściwe.

Analiza przedstawionych zasad i mierzalnych wskaźników realizacji w tej całościowej koncepcji edukacji charakteru – rekomendowana do wdrożenia w wielu publicznych szkołach w USA – może być pomocna przy konstruowaniu badań umożliwiających ewaluację działań szkoły w obszarze kształcenia postaw.

## Zakończenie

Sam nurt kształcenia postaw przez szkoły nie jest niczym nowym w edukacji. W długiej historii instytucje oświatowe często odwoływały się do wartości. Zamieszczenie w zestawie wymagań państwa zapisów na temat konieczności kształtowania postaw i respektowania norm społecznych nie wywołuje więc zdziwienia. Jednak zapis (wzorując się na podstawie programowej) powinien być uzupełniony o warunki realizacji, które odgrywają w tym wypadku kluczową rolę.

Zaproponowane w artykule obszary takie, jak: klimat szkoły, język komunikacji, strategia przyjęta przez nauczyciela do nauczania właściwych norm i postaw, realizacja idei samorządności uczniowskiej, konstrukcja i realizacja szkolnych programów profilaktycznych mogą się stać punktem wyjścia do opracowania mierzalnych wskaźników, które pomogłyby szkołom postawić kolejne kroki prowadzące do pełnej realizacji zadań zasygnalizowanych w wymaganiach.

## Bibliografia

- Crone D.A., Horner R.H., Hawken L.S., *Przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom w szkole*, Parpamedia, Warszawa 2009.
- Kołodziejczyk J., *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*, Sophia, Kraków 2005.
- Kołodziejczyk J., *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, Sophia, Kraków 2004.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminary” 2007, t. 24.

- McDougal J.L., Chafouleas S.M., Waterman B., *Functional Behavioral Assessment and Intervention in Schools*, Research Press, Champaign, IL 2006.
- Nowosad I., Mortag I., Ondráková J., *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej, Raport OECD, CODN 2005.
- Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002.
- Radziewicz J., Mirgos M., *O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1988.
- www.character.org Character Education Partnership *The Eleven Principles of Effective Character Education*. Published and distributed by Character Education Partnership, Washington 2010.
- Widstrand T., Göthlin M., Rönström N., *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005.
- Woynarowska-Sołdan M., *Klimat społeczny szkoły a zachowania uczniów*, „Remedium” 2007, nr 10 (176).
- Woynarowska-Sołdan M., *Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące*, „Remedium” 2007, nr 4 (170).
- Woynarowska-Sołdan M., *Metody badania klimatu społecznego w szkole*, „Remedium” 2007, nr 11 (177).

## Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły

Dobrą szkołę można poznać po tym, że jej uczniowie są aktywni. Przejawiają inicjatywę w uczeniu się, angażują się w sprawy szkoły i społeczności lokalnej, interesują się Polską i światem, są gotowi rozwiązywać problemy, które wokół siebie dostrzegają. Rozbudzenie i wspieranie takich postaw wymaga od dyrekcji i nauczycieli zaplanowanych i przemyślanych działań, często wykraczających poza szkolną rutynę.

### Dlaczego aktywność uczennic i uczniów jest cenna?

Szkoła nie może dobrze funkcjonować bez aktywności uczniów, podobnie jak demokracja – bez uczestnictwa obywateli. Ale kompetencji społecznych i obywatelskich nie da się zdobyć, słuchając, gdy o nich mówi nauczycielka czy nauczyciel. Aby je w sobie wykształcić, trzeba naprawdę coś robić – samodzielnie, w małych zespołach, z całą klasą, z uczniami z innych klas. To w szkole młodzi ludzie uczą się współdziałania, planowania zadań i odpowiedzialności za ich wykonanie. To właśnie szkoła stanowi główną scenę życia publicznego, gdzie mogą przygotować się do obywatelskich ról, które wszyscy (bez wyjątku!) będą w mniejszym lub większym zakresie pełnić.

Zresztą nie chodzi tylko o samo przygotowanie do przyszłości, ale także o dzień dzisiejszy – szkoła to przecież samoistny społeczny mikroświat, instytucja, a zarazem społeczność, której uczniowie są najważniejszymi – a na pewno najliczniejszymi – członkami. Pełnią określone społeczne role, wchodzą w istotne dla siebie i innych interakcje, budują swój obraz świata i samych siebie. Dowiadują się, jakie działania można i warto podejmować; co jest ciekawe, a co nudne; co łatwe, a co trudne. To, jak poradzą sobie w szkole i jak skorzystają z tego, co poszczególni nauczyciele i szkoła jako całość mają do zaoferowania, w istotny sposób wpłynie na ich życiową i zawodową drogę.

Dobra szkoła organizuje naukową, społeczną, kulturalną i sportową aktywność uczniów. To miejsce, gdzie każdy uczeń może znaleźć ofertę odpowiadającą swoim potrzebom i zainteresowaniom. Taka szkoła wspiera i docenia także samodzielne inicjatywy młodych, zarówno w ramach zajęć lekcyjnych, jak i poza lekcjami. Ludzie, nie tylko zresztą młodzi, najlepiej i najszybciej uczą się w działaniu, dlatego im więcej uczniowie mogą w szkole robić – uczyć się, dyskutować, przyjaźnić, grać w piłkę, tańczyć, tym lepiej dla nich i dla szkoły.

Trzeba podkreślić, że ta „zasada aktywności” dotyczy nie tylko społecznego funkcjonowania uczniów, ale także samego procesu nauczania, a właściwie – uczenia się. Zarówno w dziedzinie relacji społecznych, jak i edukacji ważna jest przy tym równowaga między przejrzystymi regułami z jednej strony (ustalonymi w znacznej mierze przez dorosłych – nauczycieli, dyrekcję, prawo szkolne), a wolnością działania – z drugiej.

Aktywności społecznej i obywatelskiej uczniów sprzyja, po pierwsze, przekonanie, że jest ona możliwa, a nawet ceniona, po drugie – poczucie, że ma sens i może być skuteczna. Łatwiej ją podejmować, gdy dyrekcja i nauczyciele jasno określą obszary, gdzie jej oczekują i są na nią otwarci (np. samorząd uczniowski, organizowanie życia kulturalnego szkoły, wolontariat) i gdy znane są związane z nią procedury i reguły, często zresztą niepisane (np. do kogo zgłosić pomysł wydawania szkolnej gazetki, z kim uzgodnić występ uczniowskiego kabaretu w czasie święta szkoły, kto może pomóc w opracowaniu ankiety na temat konfliktów w szkole).

Podobnie jest z aktywnością w procesie nauczania. Uczennice i uczniowie powinni być na bieżąco informowani, czego, po co i w jaki sposób będą się uczyć, według jakich kryteriów będą oceniani, a wreszcie – jakie własne pomysły mogą zrealizować w ramach przewidzianych przez całą szkołę oraz poszczególnych nauczycieli programów pracy. Dzieciom i młodym ludziom łatwiej jest w takich warunkach znaleźć przestrzeń dla własnej aktywności, a nauczycielom – łatwiej się do niej przyzwyczaić i znosić pewne wiążące się z nią nieuchronnie problemy (np. większy chaos na lekcji prowadzonej w formie klasowej debaty czy konieczność uwzględniania preferencji uczniów przy wyborze tematu projektu).

Aktywność uczniów jest zazwyczaj przejawem poczucia własnego sprawstwa i „oswojenia” szkolnej rzeczywistości. Jeśli młodzi ludzie chcą zorganizować koło filmowe, wycieczkę czy dyskotekę i zwracają się z tym pomysłem do wychowawcy, opiekuna samorządu lub dyrektorki, to dają dowód, że czują się w szkole „u siebie”, a co najmniej – że chcieliby tak się poczuć. Aktywność jest zresztą z jednej strony wskaźnikiem poczucia bezpieczeństwa i własnej mocy sprawczej, a równocześnie – jeśli przebiega bez większych przeszkód i nierozwiązanych konfliktów (bo trudne sytuacje mogą się zawsze zdarzyć) – poczucie to dodatkowo wzmacnia. Uczniowie, którym udało się przekonać dyrektorkę i nauczycieli, że można bezpiecznie zorganizować „noc filmową”, będą mieli nie tylko inny stosunek do szkoły, ale także do siebie samych i swoich rówieśników.

Uczniowska aktywność bywa niekiedy dla szkoły kłopotliwa, ale zdecydowanie większym problemem jest jej brak. Uczniowie stają się bierni, gdy mają poczucie, że nic od nich nie zależy, gdy czegoś się boją (np. ośmieszenia czy poniżenia) albo po prostu – nudzą.

## Jak szkoła może wspierać uczniowską aktywność?

Szkoła powinna wspierać aktywność swych uczennic i uczniów w sposób zorganizowany i systematyczny, a nie tylko incydentalnie. Ta zasada dotyczy zarówno aktywności edukacyjnej, jak i społeczno-obywatelskiej, kulturalnej czy sportowej. Wymaga to starannego opracowania i zaplanowania – i uwzględnienia w koncepcji pracy szkoły – odpowiednich działań dyrekcji, nauczycieli i innych pracowników, gdyż aktywność uczniów niemal zawsze wymaga wsparcia i monitorowania, a czasem dodatkowych środków lub innych zasobów (sprzętu, komputera, miejsca itp.). Oczywiście szkoła musi też być otwarta na rodzące się bardzo często *ad hoc* inicjatywy uczniowskie, co więcej młodzi ludzie powinni być do nich wyraźnie zachęcani. Aby ułatwić realizowanie takich pomysłów (a także odsiewanie pomysłów niedobrych lub nierealistycznych), można opracować – najlepiej wspólnie z uczniami – zasady ich zgłaszania i wprowadzania w życie.

Naturalnymi pośrednikami i zarazem sojusznikami są tu wychowawcy klas, opiekun samorządu uczniowskiego i dyrektor szkoły, można też (zwłaszcza w większych szkołach) powołać zespół nauczycieli, który odpowiedzialny będzie za promowanie, inspirowanie oraz wspieranie podejmowanych przez uczniów działań. Ważną rolę, choć nie zawsze docenianą, odegrać może samorząd uczniowski, który – o czym warto pamiętać – tworzą wszyscy uczniowie szkoły, a nie tylko jego przedstawiciele. Artykuł 55 ustawy o systemie oświaty z 1991 roku<sup>1</sup> gwarantuje samorządowi nie tylko prawo do samodzielnego ustalania zasad wyboru i działania swoich organów oraz wyboru opiekuna, ale także prawo do przedstawiania opinii i wniosków we wszystkich sprawach szkoły oraz reprezentowanie uczniów w realizacji ich prawa do: wydawania gazetki szkolnej, informacji o programie nauczania, umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu, organizacji życia szkolnego, w tym działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej. Ten zapis otwiera duże pole dla aktywności uczniów, nie zawsze dobrze wykorzystywane przez szkołę.

Z międzynarodowych badań<sup>2</sup> wynika przy tym, że polscy uczniowie wprawdzie często biorą udział np. w wyborach i głosowaniu do władz samorządowych w klasie czy całej szkole, ale równocześnie są poniżej średniej krajów uczestniczących w badaniu, gdy chodzi o ich poczucie wpływu na decyzje dotyczące szkoły (takie jak: treści i sposób nauczania, rozkład lekcji, zasady obowiązujące w klasie i szkole).

Ważnym obszarem aktywności uczennic i uczniów jest udział w zajęciach pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę, kołach zainteresowań i kołach naukowych, szkolnych kołach sportowych czy artystycznych, organizacjach harcerskich, klubach europejskich i innych (np. PCK, Caritas, LOP). Od nauczycieli prowadzących te zajęcia zależy, czy będą to działania autentyczne czy fikcyjne. Coraz większą popularnością wśród młodych Polaków cieszy się wolontariat – szkoła powinna

<sup>1</sup> Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku, Art. 55.

<sup>2</sup> ICCS, *International Report*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam 2010.

propagować tę ideę wśród swoich uczennic oraz uczniów i wspierać ich działania na rzecz innych, zwłaszcza lokalnej społeczności.

Aktywność taka nie zawsze musi być zorganizowana w formie całorocznych zajęć kółek czy klubów – młodzi ludzie mogą też podejmować działania trwające tylko jakiś czas (np. udział w kampanii społecznej w sprawie globalnego ocieplenia lub prowadzonej lokalnie akcji na rzecz bezdomnych zwierząt) czy nawet jednorazowe (np. mikołajkowa zbiórka zabawek dla dzieci z domu dziecka). Kluczowe znaczenie ma tu nie czas trwania, ale poziom zaangażowania uczniów, ich poczucie satysfakcji oraz przekonanie, że miały one sens.

Duże znaczenie dla aktywności uczniów mają relacje między szkołą a społecznością lokalną – tam, gdzie więzi te są bliższe, uczniowie częściej uczestniczą w lokalnych wydarzeniach (kulturalnych, sportowych czy obywatelskich), zdarza się też, że je współorganizują. Co więcej, działania na rzecz społeczności lokalnej – jej mieszkańców (np. dzieci, osób starszych, samotnych, chorych), instytucji publicznych (np. na rzecz biblioteki gminnej) czy lokalnych organizacji społecznych (np. stowarzyszenia miłośników gór) – dodatkowo te więzi wzmacniają, a równocześnie budują kapitał społeczny w miejscowości i szkole.

Jedną z zasad regulujących organizowanie i wspieranie aktywności uczniów powinna być powszechna dostępność zajęć pozalekcyjnych i lekcyjnych, które ją umożliwiają oraz zapewnienie, by każdy mógł znaleźć dla siebie (przynajmniej jedną) ciekawą, rozwijającą intelektualnie i społecznie propozycję.

## Jak zaangażować uczniów w naukę?

Z badań dotyczących sposobu uczenia się wynika między innymi, że uczniowie łatwiej przyswajają nowe wiadomości i umiejętności, gdy metody prowadzenia zajęć poruszają nie tylko ich intelekt, ale także emocje i postawy. Gdy odwołują się do ich wcześniejszych doświadczeń lub wiążą się z pozytywnymi społecznymi przeżyciami na lekcji, gdy budują poczucie własnej wartości i mocy, a nie bezradności i braku kontroli.

Jednym z ważnych zadań współczesnej szkoły jest zatem zaangażowanie wszystkich uczennic i uczniów w proces uczenia się. Wszystkich, a nie tylko tych, którym łatwo skupić się na lekcji, zapamiętać, rozwiązać zadanie czy napisać wypracowanie. Znalezienie odpowiedzi na pytanie, jak to zrobić, to jedno z najważniejszych wyzwań współczesnej pedagogiki i współczesnej szkoły. Towarzyszy temu zmiana sposobu patrzenia na przebieg i efekty procesu nauczania – to uczeń, a nie nauczyciel jest najważniejszym jego podmiotem i to od jego motywacji oraz jego pracy zależy, czego i jak naprawdę się nauczy. Nauczyciel jedynie w tym pomaga, stwarzając takie warunki, w których dzieci i młodzi ludzie mogą zdobywać wiedzę i umiejętności. Nauczyciel, który nie rozumie, że efekt jego pracy zależy w ostatecznym rozrachunku od motywacji ucznia i jego wysiłku, jest często skazany na niepowodzenie, a przynajmniej – ciężką pracę bez gwarancji sukcesu.

Ludzie chętniej i skuteczniej się uczą, gdy mają poczucie, że to czego i jak się nauczą, jest przede wszystkim sprawą ich samych, gdy mają poczucie kontroli, „własności” tego procesu. Aktywność – indywidualna i zespołowa – może w istotny sposób zwiększyć takie poczucie. Niektórzy twierdzą nawet, że im mniej na lekcji robi nauczyciel, a im więcej uczniowie, tym lekcja będzie lepsza. To oczywiście nadmierne uproszczenie (wszystko zależy od tego, co i jak robią), ale tendencja, by oddawać uczniom więcej czasu i inicjatywy na lekcji, jest w nauczaniu wyraźnie widoczna.

Nauczyciele powinni zatem – poza fragmentami lekcji przeznaczonymi na własne wyjaśnienia – tak często, jak tylko się da, umożliwiać uczącym się samodzielną lub zespołową aktywność. Kiedyś bardziej ceniono zadania wykonywane indywidualnie, we współczesnej pedagogice wskazuje się, że dobry nauczyciel nie tylko „dobrze tłumaczy”, ale równocześnie pozwala podopiecznym korzystać z siebie nawzajem jako cennego „zasobu edukacyjnego”. Uczniowie powinni zatem na lekcji: wspólnie szukać odpowiedzi na pytania postawione przez nauczyciela, rozpoznawać lub rozwiązywać wybrane problemy, rozmawiać z sobą o tekście, który właśnie przeczytali, mogą wspólnie rozwiązywać zadanie albo sprawdzać je sobie nawzajem, mogą wspólnie rysować „mapę myślową” albo nawzajem uczyć się wybranego zagadnienia, wymieniać się zdobytymi informacjami lub planować i realizować naukowy eksperyment... Uczniowie mogą pracować w parach, trójkach czy kilkusobowych zespołach, przy czym takie „wspólne uczenie się” czasem trwa naprawdę krótko (np. kilka minut), a niekiedy znacznie dłużej (np. przez miesiąc po kilkanaście minut na każdej lekcji). Bardzo często taka współpraca na zajęciach znajduje swój dalszy ciąg poza lekcjami – niektóre zadania domowe i niemal wszystkie projekty edukacyjne mogą być realizowane wspólnie z innymi, co przenosi aktywność edukacyjną uczniów poza mury szkoły.

Jednym ze sposobów zwiększania motywacji i zaangażowania jest stosowanie metod aktywizujących uczniów, szeroko opisywanych w literaturze pedagogicznej. Dyskusje i debaty uczniowskie, gry edukacyjne i symulacje, rozwiązywanie problemów i analiza przypadku, odgrywanie ról i dramy, wywiady i badania terenowe, eksperymenty i obserwacje – oto przykłady metod, które ułatwiają uczniom włączenie się w proces nauczania. W każdym z tych przypadków osoby uczące się mają do wykonania pewne zadanie, wymagające określonej aktywności, a często także wypracowania pewnego produktu końcowego (np. wywiadu, scenki, zapisu eksperymentu), który przedstawiają koleżankom i kolegom oraz nauczycielowi.

## Projekt edukacyjny – aktywność, która służy uczniom, szkole i innym

Szczególnym przykładem metody, która skłania do aktywności – badawczej, społecznej czy artystycznej – jest projekt edukacyjny. Uczniowie pracują zwykle w zespołach, choć istnieją też projekty realizowane indywidualnie (tak jest na przykład w programie *International Baccalaureate*, gdzie zresztą wyraźnie podkreśla się, że



uczeń powinien być *active learner*, czyli kimś „aktywnie się uczącym” ). Projekt to dłuższe działanie uczniów (np. kilka tygodni czy miesięcy), wykraczające poza ramy zajęć lekcyjnych, prowadzone pod opieką nauczyciela, mające określony cel i plan, zakończone prezentacją efektu pracy uczniów.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej począwszy od roku szkolnego 2010/2011 każdy uczeń gimnazjum powinien zrealizować co najmniej jeden projekt edukacyjny w czasie trzech lat nauki w szkole. Choć niektórzy dyrektorzy i nauczyciele nie są na razie entuzjastami tego pomysłu, można się spodziewać, że wprowadzenie obowiązku pracy metodą projektów oswoi polską szkołę z samodzielną (a zarazem zespołową) pracą uczniów i sprawi, że za kilka lat trudno będzie uwierzyć, że kiedyś młodzi ludzie mogli przejść przez trzy etapy nauczania i nie zrobić ani jednego projektu...

Obowiązek prowadzenia projektów dotyczy wprawdzie tylko gimnazjów, ale należy przypuszczać, że „kultura projektowa” rozprzestrzeni się też na szkoły podstawowe i ponadgimnazjalne, gdzie zresztą wielu nauczycieli wykorzystuje ją już od lat. Pracując tą metodą, uczennice i uczniowie mają duże pole do popisu – mogą sami wybrać lub dookreślić problem, jakim się będą zajmować, sami planują swoją pracę, szukają informacji i możliwości działania. Sami realizują swój plan, a następnie decydują, co i w jaki sposób zaprezentują odbiorcom – koleżankom i kolegom z klasy, całej szkole, rodzicom czy lokalnej społeczności. To duże pole wolności stwarzać może pewne problemy – nauczyciel nie powinien pozostawić uczniów samym sobie, musi na bieżąco monitorować ich pracę.

Szczególnie cenne z punktu widzenia aktywności uczniów są projekty obywatelskie i społeczne, gdy uczniowie wybierają jakiś ważny ich zdaniem problem, a następnie próbują wspólnie znaleźć jego rozwiązanie. Problem może mieć zasięg szkolny (np. brak miejsc do siedzenia przed szkołą), lokalny (np. dzięki wysypiska w okolicznym lesie czy nacjonalistyczne napisy na murach), a nawet ogólnokrajowy czy światowy (np. wykluczenie ludzi niepełnosprawnych). Aktywność uczniów także może przybierać różne formy – od zbierania informacji, przez rozmowy z przedstawicielami odpowiednich instytucji, pisanie petycji czy listów do lokalnych mediów, aż do prostych własnych działań (np. zmycie lub zamalowanie napisów na murach).

## Aktywność na lekcji jako źródło informacji o postępach i trudnościach uczniów

Takie nauczanie, w którym większą wagę ma aktywność uczniów niż nauczyciela, nie jest wcale łatwiejsze niż nauczanie tradycyjne – przez wykłady, uczenie się na pamięć, odpytywanie i zadawanie prac domowych. Można przecież łatwo wyobrazić sobie lekcję, na której uczniowie byli cały czas aktywni (np. coś kolorowali albo recytowali), ale tak naprawdę niczego sensownego się nie nauczyli. Aby zajęcia były naprawdę wartościowe z edukacyjnego punktu widzenia, muszą być dobrze wymyślane i przeprowadzone.

Jedną z tych strategii nauczania, które zakładają duży poziom celowej aktywności uczniów, jest ocenianie kształtujące (ang. *formative assessment*). Lekcja powinna mieć jasną strukturę, jej cele muszą być zrozumiałe także dla uczniów, a działania nauczyciela i uczniów trzeba do nich odpowiednio dopasować. Uczniowie powinni wiedzieć, czego i po co mają się nauczyć, jakimi metodami będą próbowali to wspólnie osiągnąć i w jaki sposób będą mogli przekonać się sami i pokazać nauczycielowi, że im się to rzeczywiście udało. Informacja zwrotna, którą otrzymają od nauczyciela (czasem także koleżanek i kolegów), pozwoli im zorientować się, co zrobili dobrze, czego zabrakło i co należy poprawić.

Z punktu widzenia osoby prowadzącej zajęcia kluczowe jest zaś, by na bieżąco zbierać i analizować sygnały, na jakim etapie pracy (zrozumienia problemu, opanowania umiejętności itp.) znajdują się aktualnie poszczególni uczniowie i jak w związku z tym należy dalej z nimi pracować. Aby uzyskać te informacje, nauczyciel/ka musi pozwolić uczniom na aktywność – zadawanie pytań, wyrażanie wątpliwości, popełnianie błędów, samodzielne lub zespołowe wykonywanie zadań czy dyskusję. Uczeń, który siedzi i słucha (czy nawet siedzi, słucha i coś notuje), nie dostarcza nauczycielowi żadnych informacji zwrotnych o swoich postępach czy trudnościach. Trzeba będzie poczekać dopiero na wynik sprawdzianu, żeby się o tym przekonać, a przecież sprawdzian odbywa się zwykle pod koniec przerabiania jakiegoś działu, czyli wtedy, kiedy naprawdę nie ma już czasu na ponowne omówienie zagadnień, których uczniowie nie zrozumieli i nie opanowali.

## Aktywni uczniowie = szkoła bardziej demokratycznie zarządzana

W szkole, która ceni i rozwija aktywność uczniów, inaczej wygląda zarządzanie. Dyrektor i nauczyciele muszą bowiem być gotowi rozpatrzyć zgłaszane przez uczniów pomysły, co jeszcze wcale nie oznacza, że wszystkie mają zostać zaakceptowane bez zastrzeżeń. Ale już samo dopuszczenie możliwości występowania przez młodych ludzi z inicjatywą nieuchronnie demokratyzuje sposób zarządzania placówką. Wymaga bowiem otwartości dyrektora i całego grona pedagogicznego na „oddolne” inicjatywy (np. na propozycję udostępnienia pracowni komputerowej w czasie przerw lekcyjnych), stwarza potrzebę częściej komunikacji między uczniami, nauczycielami, a może także innymi pracownikami szkoły czy rodzicami (np. trzeba ustalić, jak zorganizować „otwieranie pracowni” i jak uczniowie mogą w tym pomóc). W szkołach, gdzie uczennice i uczniowie są naprawdę aktywni, należy wypracować pewien bardziej ogólny mechanizm zgłaszania pomysłów i ich przyjmowania, odrzucania lub modyfikowania (np. we wspomnianym przypadku może się okazać, że pracownia komputerowa może być otwarta tylko do godz. 16.00, a w piątki – zamknięta).

To wszystko prowadzi w stronę szkoły bardziej demokratycznej, gdzie znane są procedury podejmowania decyzji, gdzie określone jest pole możliwej aktywności i wpływu uczniów. W takim miejscu nauczyciele, dyrektor, uczniowie, rodzice i inni „interesariusze” (np. sąsiedzi szkoły) są gotowi do rozmowy i kompromisu, a także do wspólnego szukania rozwiązań pojawiających się na bieżąco problemów.

## Dlaczego władze oświatowe wprowadziły to wymaganie?

Dominujący w Polsce model nauczania, skoncentrowany nadal na przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy faktograficznej, nie wymusza, a ściślej rzecz ujmując – nawet nie sprzyja – aktywności uczniów. Jeśli bowiem uczeń oceniany jest przez pryzmat wiadomości, które zdołał opanować i które najlepiej sprawdzić za pomocą pisemnego sprawdzianu czy zewnętrznego egzaminu, to nie ma żadnego wyraźnego powodu, by podejmował jakieś dodatkowe działania. Najważniejsze bywa często pamięciowe opanowanie określonych programem nauczania faktów, pojęć oraz właściwych dla poszczególnych przedmiotów algorytmów, służących do rozwiązywania typowych problemów.

Ale polska szkoła już nie może i nie chce pracować według tego modelu. Kolejne reformy oświatowe zmieniają sposób pracy nauczycieli, niektóre zmiany wymusza także samo życie. Na przykład nowe technologie informacyjno-komunikacyjne na naszych oczach modyfikują tradycyjne strategie uczenia się, zmieniają też powoli rolę nauczyciela, który może przestać być źródłem informacji i stać się „trenerem” wspomagającym ucznia w rozwoju bardziej ogólnych kompetencji – czytania ze zrozumieniem, komunikowania się, myślenia i wnioskowania, wykorzystywania informacji, współpracy, planowania własnych działań i ich realizowania.

Można zaryzykować twierdzenie, że wymaganie „Uczniowie są aktywni” to sygnał nowego sposobu rozłożenia akcentów w ocenie i samoocenie placówek oświatowych. W przeszłości polska szkoła, a także cały system oświaty, w tym system nadzoru, skupiały się na aktywności nauczycieli, od uczniów oczekując biernego i maksymalnie wiernego „wchłaniania” przekazywanej wiedzy i umiejętności. Zwrócenie uwagi na aktywność uczniów stanowi zatem dla wszystkich zainteresowanych ważną wskazówkę, pokazującą kierunek, w jakim dobra szkoła powinna się rozwijać.

Dodatkowe uzasadnienie potrzeby stworzenia miejsca dla aktywności uczniów płynie również z europejskich dokumentów określających kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Są to: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna (w 2008 roku Parlament Europejski do tej listy dodał jeszcze kompetencje medialne). Żadnej z tych kompetencji uczeń nie będzie w stanie zdobyć bez własnej aktywności, odpowiednio wspieranej przez szkołę. W przypadku przedsiębiorczości i inicjatywności oraz kompetencji społecznych i obywatelskich, działanie – zwykle podejmowane wspólnie z innymi – jest właściwie głównym sposobem ich nabywania, rozwijania i prezentowania.

Jak czytamy w dokumencie *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*<sup>3</sup>: „Umiejętności w zakresie kompetencji obywatel-

---

<sup>3</sup> *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku.

skich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego poprzez krajowy po europejski, szczególnie w drodze głosowania”. I dalej: „Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów”. A więc nie tylko polska, ale i europejska szkoła powinna coraz bardziej cenić uczniowską aktywność i stwarzać dla niej odpowiednie pole.

## Bibliografia

- ICCS, *International Report*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam 2010.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku.
- Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku, Art. 55.

## Normy społeczne i ich respektowanie

Nowy model nadzoru opiera się na założeniu, że szkoła może zmieniać społeczeństwo, a odpowiednie działania państwa mogą motywować szkoły (i inne placówki oświatowe) do podejmowania wartościowych inicjatyw edukacyjnych. Zdecydowano więc, że państwo sformułuje wymagania wobec szkół i placówek. Wymagania te wyznaczają pożądany stan w systemie oświaty, pokazując jego – uznane za kluczowe – cele i zadania, nie obejmując jednak wszystkich możliwych zagadnień związanych z różnymi obowiązkami szkół wobec uczniów i rodziców. Wskazują natomiast strategiczne i priorytetowe kierunki działań, które wiążą się z wyzwaniami stojącymi przed współczesnymi społeczeństwami. Wprowadzenie młodego pokolenia do godnego i skutecznego uczestnictwa w nowoczesnym społeczeństwie wymaga przekazania w procesie socjalizacji (zwanego czasami akulturacją) dwóch rodzajów treści: (a) wiedzy, wiadomości, informacji, metod myślenia, strategii rozwiązywania problemów, umiejętności odróżniania prawdy od fałszu, czyli inaczej wyrobienia niezbędnych **kompetencji intelektualnych**, (b) wartości, reguł, norm, wrażliwości etycznej, zdolności odróżniania dobra od zła – czyli inaczej wyrobienia niezbędnych **kompetencji moralnych**.

Tradycyjnie główny ciężar wychowania moralnego spoczywał na rodzinie, podczas gdy szkoła mogła skupiać się przede wszystkim na wyrabianiu niezbędnych kompetencji intelektualnych. Jednakże postępujące osłabienie rodziny w epoce tzw. późnej nowoczesności i konkurencyjnego kapitalizmu: rozluźnienie więzi rodzinnych, ograniczenie czasu i uwagi poświęcanych dzieciom – będące wynikiem zawodowego zaangażowania większości kobiet, a także rosnącej koncentracji obojga rodziców na sprawach zawodowych, związanych z materialnym statusem rodziny, zmniejsza istotnie możliwości skutecznego wychowania moralnego w rodzinie. Oczywiście jeszcze mocniej problem ten występuje w rodzinach rozbitych czy patologicznych, a skala takich przypadków również gwałtownie się zwiększa. Do tego dodać trzeba rosnący obszar oddziaływań pozarodzinnych: telewizji, internetu, gier komputerowych, masowych form rozrywki, które niekiedy niosą treści amoralne i dewiacyjne. W rezultacie obserwujemy potęgujące się zjawiska patologii wśród młodzieży. W tej sytuacji konieczne jest istotne zwiększenie roli szkoły w kształtowaniu kompetencji moralnych uczniów, co stanowić może substytut malejącej roli rodziny. Podkreślenie w wymaganiu „respektowania norm społecznych” jako istotnego efektu pracy pedagogicznej jest ze wszech miar trafne.

Przekaz reguł społecznych młodemu pokoleniu dotyczy: (a) **wartości**, czyli godnych, społecznie akceptowanych celów postępowania (np. wagi edukacji, sukcesu, samorealizacji, kariery zawodowej, osiągnięć sportowych, służby społecznej itp.), (b) **norm społecznych**, czyli godnych, społecznie akceptowanych sposobów, środków osiągnięcia celów wskazanych przez wartości (np. zdyscyplinowanej i konsekwentnej nauki, rzetelnej pracy, upartego treningu, inicjatywy i przedsiębiorczości, udziału w aktywności prospołecznej itp.), (c) **wzorów osobowych**, czyli wiązek wartości i norm wskazujących pożądane sposoby realizowania ról społecznych (np. roli ojca, policjanta, urzędnika, polityka, sportowca, księdza itp.). Zarówno wartości, normy społeczne jak i wzory osobowe grupują się w swoiste zbiory wyróżniające się treścią i poziomem społecznej ważności, od **prawa stanowionego**, poprzez **moralność** (czy obyczaj) regulującą istotne relacje międzyludzkie, aż po **zwyczaje**, czyli drobiazgowo regulacje codziennych zachowań (na przykład sposobu wyrażania się, ubierania, jedzenia, higieny osobistej, *savoir-vivre'u*). Treść wartości, norm i wzorów osobowych może być określona albo pozytywnie, przez wskazanie, czego wymagają, jak zgodnie z nimi powinniśmy się zachowywać, albo negatywnie poprzez wskazanie, czego zabraniają, jak postępować nie powinniśmy.

W jaki sposób szkoła może aktywnie przekazywać i wpajać uczniom reguły społeczne? Odwołać się może do trzech strategii: (a) argumentacji dyskursywnej, (b) prezentowania dobrych przykładów w działaniach i postawach kierownictwa szkoły i grona pedagogicznego, a także przykładów osobowych z obszaru pozaszkolnego – znanych uczniom programów telewizyjnych, filmów, książek, czasopism, internetu, (c) budowania w szkole kontekstu materialnego i psychologicznego, wytwarzającego w uczniach poczucie bezpieczeństwa i zaufania.

**Strategia dyskursywna** to po prostu formułowanie treści obowiązujących reguł: definiowanie wartości i norm, zarysowywanie wzorów osobowych wraz z argumentacją wskazującą, dlaczego są to pożądane sposoby postępowania. Równolegle wskazywać trzeba na odmiany dewiacji, czyli odstępstw od norm, szkodliwe społecznie reguły czy wzorce subkulturowe, szczególnie rażące występki bądź przestępstwa. Stosując tę strategię, należy pogłębiać argumentację etyczną, nie ograniczając się przy tym do stwierdzenia, że tak trzeba a tak nie wolno, ale wskazując na fakt społecznego, czyli wspólnotowego życia każdego z nas, niezbędną kooperacji i stąd konieczność swego „oliwienia” międzyludzkich relacji tak, aby nikt nie czynił innemu tego, czego sam nie chciałby doznać od innych. I odwrotnie – wskazywać należy, jak naruszanie reguł rodzi chaos, anarchię, nieufność, niepewność i nieprzewidywalność i w rezultacie szkodzi wszystkim, z dewiantami włącznie. Skuteczne wydaje się wytwarzanie u uczniów pozytywnego snobizmu czy mody na pewne pożądane zachowanie. Na przykład z plagą palenia papierosów można walczyć poprzez opisywanie doświadczeń amerykańskich – zawsze dla młodych ludzi atrakcyjnych – gdzie palenie traktowane jest dzisiaj jako coś w złym stylu, poważny „obciach”. Dobra taktyka pedagogiczna polega na odwoływaniu się do konkretnych przykładów, złych i dobrych: zarówno bulwersujących zbrodni, co wyzwala in-

stynkt moralny uczniów (przykład: spontaniczne „białe marsze” w sprzeciwie wobec haniebnych przestępstw), jak i do przypadków sukcesu, sławy zdobytych rzetelnym wysiłkiem (tutaj bardzo przemawiają przykłady wybitnych mistrzów sportu). Również argumentacja ogólna na temat potrzeby regulacji społecznych może się odwoływać do dziedziny sportu, wskazując np. na reguły piłki nożnej czy siatkówki i skłaniając do wspólnych rozważań, co by było, gdyby regulaminów i sędziogo na boisku zabrakło. Strategię dyskursywną realizować można na lekcjach wychowawczych, lekcjach religii (gdzie akcent na chrześcijański etos powinien być mocniejszy niż na treści czysto teologiczne) czy lekcjach etyki (jeśli takie są w szkole prowadzone). Ale duże szanse na wprowadzanie takiej tematyki i odpowiedniej argumentacji dają także lekcje literatury czy języka polskiego, gdzie przeprowadzać można ocenę postępowania bohaterów powieściowych, teatralnych bądź filmowych, oraz lekcje historii, gdzie plejada godnych szacunku bohaterów i zasługujących na potępienie złoczyńców jest niezwykle bogata, a analiza ich postępowania jest konkretna i atrakcyjna.

Wydaje się, że jeszcze ważniejsze od strategii dyskursywnej jest wychowanie poprzez **dobry przykład własny**. Szkoła stanowi pewien mikrokosmos społeczeństwa i to, kto jej zadania realizuje, jak jest zorganizowana, jakimi regułami się rządzi i jak te reguły są egzekwowane, decydująco wpływa na postawy uczniów. Zachowując niezbędny dla utrzymania autorytetu dystans, zarówno dyrekcja jak i nauczyciele powinni tworzyć wrażenie poważnego partnerstwa z uczniami, być otwarci na ich żądania czy postulaty, podejmować dialog i uwzględniać uczniowskie sugestie lub inicjatywy, słowem – kreować wspólnotę nauczanych i nauczających. Regulamin szkolny (a więc mikrowzorzec szerszych regulacji społecznych) winien być sformułowany przejrzysto i jednoznacznie, tak aby dla ucznia było jasne, co mu wolno, a czego nie wolno. Ale jeszcze ważniejsza jest konsekwencja, rzetelność i sprawiedliwość w egzekwowaniu wymagań. Dotyczy to przede wszystkim ocen ze wszystkich przedmiotów. Nie może być także przypadków pobłażliwości nawet wobec drobnych wykroczeń (podejście znane jako „zero tolerancji” jest najbardziej skuteczne), repertuar kar musi być odpowiedni do wagi wykroczenia i wreszcie musi być stosowany równo wobec wszystkich, bez nepotyzmu, faworyzowania niektórych czy „prześladowania” innych. Ale stosowanie regulaminu to nie tylko karanie, lecz również nagradzanie przypadków wzorowego, zgodnego z regułami postępowania. Ta strona działalności pedagogicznej, często niestety zaniedbywana, jest co najmniej równie ważna jak wymierzanie kar. Oczywiście, musi kierować się tymi samymi zasadami: konsekwentnie nagradzać każdego wyróżniającego się ucznia, zachowywać odpowiednie proporcje nagród i przykładać równą miarę do wszystkich uczniów, nie faworyzując nikogo. Zwłaszcza w odniesieniu do nagród niezwykle istotna jest przejrzystość i pełne informowanie całej społeczności uczniowskiej.

Dodatkowo, stosowanie przez dyrekcję środków dyscyplinujących i nagradzających wobec samego grona nauczycielskiego (np. w postaci awansu czy degradacji) może mieć efekt wychowawczy wobec uczniów wtedy, gdy oceny są zgodne z ich własnymi opiniami czy intuicjami. Dlatego, oczywiście jedynie w wyższych kla-

sach, pożądane byłoby wprowadzenie anonimowych ankiet oceniających nauczycieli przez uczniów, które znajdowałyby się do wglądu dyrekcji szkoły i mogłyby stanowić jeden z czynników decydujących np. o awansie lub odsunięciu od pewnych zajęć.

Kreowanie godnych naśladowania wzorów osobowych poprzez własne postawy i działania personelu szkoły jest jednym z czynników niezbędnych do wytworzenia się w szkole klimatu zaufania. Zaufanie ucznia do nauczyciela sprzyja oczywiście także przekazywaniu wiedzy, ale przy przekazywaniu wartości, norm i wzorów osobowych jest warunkiem absolutnie koniecznym. Wyczucie jakiegokolwiek fałszu, hipokryzji, dwulicowości jest u młodych ludzi bardzo duże i gdy nauczyciel co innego głosi, a co innego sam czyni, czego innego wymaga od uczniów niż od siebie samego – edukacja moralna nie może być skuteczna. Przeciwnie, może to kompromitować reguły prezentowane werbalnie, deklarowane tylko, a nie realizowane. O ile przy przekazywaniu wiedzy zaufanie dotyczy przede wszystkim kompetencji nauczyciela, jego znajomości przedmiotu, którego uczy, o tyle przy przekazywaniu reguł społecznych wymagania i oczekiwania są znacznie bardziej złożone: chodzi o prawdomówność, uczciwość, rzetelność, postępowania *fair* i spolegliwość, czyli zainteresowanie problemami uczniów i gotowość do udzielenia rady i pomocy.

Przykłady i wzorce właściwego postępowania mogą płynąć nie tylko z wewnętrznych sytuacji szkolnych, ale i z szerszego społecznego kontekstu działań bądź zdarzeń, z którymi uczeń styka się poza szkołą, czy to w doświadczeniach własnych, czy poprzez media, Internet, film, literaturę itp. Lansowanie postaci bohaterów, czynów godnych szacunku, postaw szlacheckich – i potępienie działań i postaw haniebnych, to ważny aspekt kilku „normalnych” przedmiotów szkolnych, niezorientowanych wyłącznie na sprawy moralne: lekcji języka polskiego czy literatury, historii, religii, lub bardziej już wprost, gdy w szkole prowadzone są lekcje z etyki. Nacisk na treści aksjologiczne jest w programach takich przedmiotów szczególnie ważny.

Dochodzimy tutaj do trzeciej istotnej strategii wpajania uczniom właściwych postaw aksjologicznych, **tworzenia odpowiedniego kontekstu materialnego i społecznego**. Szkoła wychowująca to szkoła przyjazna uczniom, w której czują się dobrze, bezpiecznie, „rodzinnie”, która tworzy środowisko stabilne i przewidywalne. Do takiej szkoły można mieć zaufanie, a to stanowi – jak wskazywaliśmy wcześniej – warunek skutecznego oddziaływania etycznego. O takim, budzącym zaufanie, charakterze szkoły decydują dwa rodzaje czynników: (a) materialne, czyli inaczej **infrastruktura szkoły**, (b) organizacyjne, czyli inaczej **formy społecznych relacji**. Bardzo istotne są czynniki materialne: wyposażenie, porządek, czystość, schludność i to, na co młodzież zwraca szczególną uwagę – nowoczesność (np. dostępność komputerów czy internetu, projektorów multimedialnych, zgodne ze standardami dzisiejszej nauki i techniki wyposażenie pracowni eksperymentalnych lub warsztatów). Ale równie dużą wagę w wytwarzaniu zaufania do szkoły odgrywa jej organizacja. Chodzi o dobrą organizację czasu uczniów, dyscyplinę odbywania zajęć, stabilność i przejrzystość regulaminów oraz kryteriów ocen szkolnych, a także poczucie, że



wszystko, co dzieje się w szkole, jest przedmiotem życzliwego, lecz skrupulatnego nadzoru i kontroli ze strony władz szkolnych. Uczeń musi mieć poczucie dostępu do otwartej, gotowej rozważyć jego problemy i pomóc je rozwiązać instancji – czy będzie to wychowawca, opiekun klasy, czy dyrektor szkoły, a w razie potrzeby i kuratorium. Musi wiedzieć, że gdy spotyka go krzywda ze strony kolegi, może bez obaw zwrócić się o pomoc do nauczyciela, a gdy odczuwa niesprawiedliwość w traktowaniu przez nauczyciela – do dyrektora szkoły. Tego rodzaju sytuacja, poprzez ukształtowane zaufanie, uwalnia spontaniczność, inicjatywy uczniowskie, racjonalnie krytyczne postawy wobec grona nauczającego, a także nauczanych treści.

Wśród czynników organizacyjnych trzeba jeszcze wspomnieć o edukacji moralnej poprzez aktywność samorządu szkolnego oraz uczestnictwo w oddolnie tworzonych kółkach zainteresowań, akcjach hobbystycznych, projektach udzielania pomocy potrzebującym, grupach sportowych. Tutaj kształtują się sieci współpracy i lojalności, rodzą przyjaźnie i kontakty, słowem – „**kapitał społeczny**” w **mikroskali**. Szkoła musi stwarzać warunki do wyzwalania takich inicjatyw, mobilizować je i wspierać. Szczególnie zaniedbana dziedzina to sport w szkole. Sport drużynowy to niezwykle ważne pole dla wpajania poczucia współzależności od innych, reguł kooperacji, *fair play*, ale także godnego współzawodnictwa i konkurencji oraz ogólniejszej motywacji sukcesu. Sport indywidualny to z kolei cenny sposób wyrabiania więzi ze szkołą, rodzenia się tak ważnej w dorosłym życiu dumy z „firmy”, którą się reprezentuje, a ponadto źródło popularnych wzorów osobowych dla innych uczniów kibicujących sportowym wyczynom. Rywalizacja międzyszkolna, tworzenie małych „lig” lokalnych powinno być przedmiotem większej niż obecnie troski. Program budowy boisk i stadionów – „orlików” – istotnie poprawia tu zaniedbania infrastrukturalne, ale musi być uzupełniony równoległymi działaniami organizacyjnymi. A z kolei w sporcie indywidualnym niezbędne jest wspieranie wybitnych uczniów, ułatwianie im poprzez programy indywidualne łączenia treningu z nauką.

Przedstawione sposoby kształtowania właściwych postaw i działań uczniów oraz zakres ich realizacji w szkołach powinny być przedmiotem wnikliwej uwagi instytucji nadzoru pedagogicznego – w realizacji wymagania „Respektowane są normy społeczne” Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku – i stanowić istotny element ogólnej oceny szkoły.

## Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jako warunek jakościowego rozwoju ucznia, nauczyciela i szkoły

Podjęte w polskim systemie oświaty przedsięwzięcia w zakresie ewaluacji i oceny działań edukacyjnych wpisują się w kontekst globalnych trendów życia społecznego. W krajach Unii Europejskiej stanowią one prawny obowiązek państw członkowskich oraz standardową praktykę administracji publicznej zorientowanej na wyniki. Stąd upowszechnienie w Polsce ewaluacji wraz z realizacją programów pomocowych Unii Europejskiej. W związku z tym w szkołach większości krajów OECD<sup>1</sup> dokonuje się na podstawie zgromadzonych i poddanych analizie danych oceny skuteczności i przydatności podejmowanych działań edukacyjnych.

Analiza wyników egzaminów zewnętrznych stanowi zatem i w polskim systemie edukacji stały element pracy szkół, które dostrzegają ich znaczenie w procesie doskonalenia jakości kształcenia. W związku z tym wynikające z rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym wymagania państwa wobec szkół i nauczycieli funkcjonuje w rzeczywistości szkolnej i jest spełniane. Wydaje się zatem zasadne, aby rozwinąć w tym rozdziale następujące zagadnienia:

- opis istoty wymagania i wskaźników jego spełniania w szkole;
- uzasadnienie celowości oraz przedstawienie funkcji prowadzonych analiz wyników egzaminów zewnętrznych;
- prezentacja sposobów analizy wyników egzaminów zewnętrznych;
- propozycja wykorzystania w praktyce szkolnej wyników egzaminów zewnętrznych.

### Jak rozumiemy to wymaganie?

Ewaluacja wymagania: **Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe** jako rodzaj stosowanych badań społecznych jest procesem gromadzenia i komunikowania informacji ułatwiających podejmowanie decyzji dotyczących funkcjonowania szkolnego systemu kształcenia. Jest procesem wartości-

---

<sup>1</sup> OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju skupiająca 36 wysoko rozwiniętych i demokratycznych państw świata.

wania działań w zakresie przygotowania uczniów do sprawdzianu czy egzaminu zewnętrznego. To przede wszystkim własna refleksja szkoły ukierunkowana na rozwój, dokonywana w celu lepszego wykorzystania posiadanych zasobów, wprowadzenia zmian i modyfikacji w szkolnym systemie kształcenia, eliminacji nieudanych programów, projektów i przedsięwzięć edukacyjnych oraz ustalania wartości działań edukacyjnych. W takim ujęciu stanowi istotny czynnik budowania publicznego zaufania do szkoły. To przede wszystkim proces badawczy zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele są realizowane lub zostały osiągnięte. Przedmiotem ewaluacji tego wymagania mogą być działania, czyli te czynności, które wpływają na wyniki, efekty działań, czyli na przykład wiadomości i umiejętności uczniów oraz kontekst, czyli otoczenie i warunki, w jakich przebiega proces edukacyjny.

Wymaganie: **Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe** skupia się na procesie analizy wyników oraz na jej efektach, to znaczy na osiągnięciach edukacyjnych uczniów. Dotyczy działań nauczycieli podejmowanych w zakresie analizy i interpretacji wyników egzaminów zewnętrznych, mówi też o formułowaniu i wdrażaniu wniosków z tych analiz, które przyczyniają się do wzrostu efektów kształcenia. Przedmiotem ewaluacji tak sformułowanego wymagania jest proces analizy oraz prezentacja wyników egzaminów zewnętrznych, wniosków z analiz, a także działań szkół i nauczycieli, służących podnoszeniu efektów kształcenia. W toku ewaluacji omawianego wymagania należy znaleźć odpowiedzi na różne kluczowe pytania: kto i kiedy dokonuje analiz w szkole, w jaki sposób nauczyciele analizują wyniki egzaminów zewnętrznych, jakie wnioski formułuje się w toku analizy, jakie są słabe i mocne strony szkolnego systemu kształcenia, jak wykorzystywane są wnioski z prowadzonych analiz, jaki jest wpływ prowadzonych analiz na podnoszenie efektów kształcenia, jaki wpływ na uzyskane wyniki mają podejmowane działania doskonalące i naprawcze?

## Dlaczego należy analizować wyniki egzaminów zewnętrznych?

Wyniki egzaminów są oceną zewnętrzną określonych wymaganiami egzaminacyjnymi osiągnięć edukacyjnych uczniów. To ocena sumująca etapy kształcenia oraz informacja o efektach nauczania – uczenia się. Ocena zewnętrzna w postaci wyniku sprawdzianu/egzaminu zewnętrznego jest jednym ze wskaźników efektywności nauczania, celem i środkiem pracy nauczyciela i szkoły. Tak rozumiany wynik sprawdzianu/egzaminu zewnętrznego powinien pełnić ważne funkcje w życiu szkoły:

- **informacyjną** – informuje o określonych wymaganiami egzaminacyjnymi osiągnięciach uczniów i szkoły;
- **diagnostyczną** – stanowi jeden ze wskaźników efektywności kształcenia;
- **prognostyczną** – dostarcza wiedzy umożliwiającej prognozowanie i planowanie osiągnięć uczniów i szkoły;

- **wartościującą** – stanowi podstawę do wyrażania opinii i ocen o osiągnięciach uczniów, pracy nauczycieli i procesie kształcenia w szkole;
- **motywującą** – może być czynnikiem wyzwalającym większe zaangażowanie w pracę;
- **korekcyjną** – wnioski z analizy i interpretacji wyników sprawdzianu/egzaminów zewnętrznych winny być podstawą do modyfikowania i korygowania procesu kształcenia.

Wynik egzaminu stanowi zatem szansę rozwoju uczniów, nauczycieli i szkoły. Rzecz w tym, aby tę szansę wykorzystać. Z kolei zaangażowanie w proces analizy i interpretacji zespołów nauczycielskich, ich refleksja nad efektami nauczania – uczenia się spowodowały zwiększenie odpowiedzialności za wyniki, a włączenie wyników egzaminów zewnętrznych do samooceny pracy szkoły służy niewątpliwie jej rozwojowi. Ponadto analiza uwarunkowań kontekstowych uzyskiwanych wyników przyczynia się do lepszego poznania ucznia i jego środowiska oraz powoduje większe zainteresowanie uczniami mającymi trudności.

Wyniki dostarczają wielu istotnych danych (w tym wyników arkusza, wyników w standardach, wyników poszczególnych zadań) nie tylko dla konkretnej szkoły i ucznia, ale także dla całego systemu oświaty, gdyż ich analiza pozwala odpowiedzieć na pytanie, w jakiej mierze szkoły wywiązują się ze zobowiązań wobec państwa, jak bardzo skuteczny jest ich proces dydaktyczny. To wymaganie jest też ważne dla organów prowadzących szkoły, gdyż jego spełnianie dostarcza informacji wyjściowych niezbędnych do kreowania strategii oświatowych. Wszystkie wymienione powyżej czynniki pomagają więc budować tak istotny dla egzaminów zewnętrznych prestiż społeczny.

## Jak analizować wyniki egzaminów zewnętrznych?

W celu sprostania wymaganiu „Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe” zespoły nauczycielskie corocznie dokonują analizy uzyskanych wyników. Jej rezultatem są wnioski dotyczące efektów kształcenia, przyczyn sukcesów i porażek uczniów oraz konkretne propozycje zmian w szkolnym systemie kształcenia. Stanowią one źródło zmian w doskonaleniu pracy szkoły i poszczególnych nauczycieli, w szczególności w zakresie:

- organizacji procesu kształcenia, w tym na przykład: przydziału godzin do dyspozycji dyrektora i oferty zajęć wspierających proces nauczania – uczenia się;
- jakości procesu nauczania, w tym na przykład: wyboru celów nauczania, doboru programów, treści, metod, form i środków nauczania;
- wewnętrznego systemu oceniania;
- jakości procesu uczenia się, w tym na przykład: świadomości celów uczenia się, motywacji i zaangażowania uczniów, współpracy z rodzicami w obszarze osiągania celów kształcenia;

- organizacji wewnętrzzszkolnego doskonalenia nauczycieli;
- wyposażenia szkoły;
- jakości zarządzania, w tym na przykład: ewaluacji programów, oceny pracy nauczycieli, hospicacji.

Praktyka oraz wyniki prowadzonych ewaluacji zewnętrznych pokazują, że w szkołach dokonuje się analiz wyników egzaminów. Najczęściej robi to kilkuosobowy zespół odpowiedzialny za to zadanie. Zespół formułuje wnioski i przedstawia je pozostałym nauczycielom. Tylko w niektórych szkołach w analizę zaangażowani są wszyscy lub prawie wszyscy nauczyciele. W poszczególnych szkołach zróżnicowany jest też poziom i zakres prowadzonych analiz. Są to najczęściej:

- średnie wyniki punktowe porównywane z publikowanymi w raportach OKE wynikami kraju, okręgu, województwa, powiatu, miasta czy gminy;
- współczynniki łatwości arkusza oraz poszczególnych standardów dla szkoły i klas oraz porównywanie ich z wynikami szerszej populacji;
- współczynniki łatwości kolejnych zadań i porównywanie ich z danymi szerszej populacji;
- analizy wyników szkoły i uczniów w skali staninowej.

Rzadkością bywają raczej pogłębione analizy statystyczne, w tym: modalne, mediany, odchylenie standardowe, przedziały wyników typowych, tendencje rozwojowe czy Edukacyjna Wartość Dodana (EWD). Szkoły radzą sobie z analizą wyników, lecz nadal mają problemy z ich interpretacją. Najważniejsze jest wnioskowanie o skuteczności kształcenia, a to przysparza nauczycielom trudności. Formułowane w toku analizy wnioski są wykorzystywane do poprawy jakości kształcenia. Dyrektorzy w ramach sprawowanego nadzoru wymagają wdrożenia opracowanych wniosków przez nauczycieli. Stwierdzić jednak należy, że najczęściej wnioski te są wdrażane w klasach, które w danym roku zdają egzamin zewnętrzny. Zdaniem większości dyrektorów, prowadzone analizy przyczyniają się do poprawy wyników, oczywiście pod warunkiem, że ta praca jest systematyczna i konsekwentna. Analizować należy, lecz nie można przeceniać wpływu tych analiz na wyniki w kolejnych latach. Jednakże dyrektorzy są przekonani co do zasadności tych analiz. Trudno bowiem wyobrazić sobie planowanie pracy dydaktycznej bez wniosków z analiz egzaminów.

Niekiedy jednak zdarza się, że szkoły i nauczyciele nie potrafią wykorzystać wyników egzaminów. Najczęstszymi przyczynami takiego stanu rzeczy są następujące trudności i dylematy szkolnej analizy wyników egzaminów zewnętrznych:

- brak kompetencji w zakresie oceniania, pomiaru dydaktycznego, tworzenia narzędzi diagnostycznych, planowania pracy czy komunikowania wyników;
- koncentracja na obronie, gdy niski wynik staje się zagrożeniem, a nie szansą rozwoju;
- brak umiejętności wartościowania uzyskanych wyników;
- brak umiejętności integrowania podmiotów szkoły wokół wspólnych priorytetowych celów i zadań;
- nieefektywna współpraca zespołów nauczycielskich;

- jednostronność i wybiórczość prowadzonych analiz – często bywa niestety tak, że w informacji o wyniku egzaminów zewnętrznych każdy widzi to, co chce zobaczyć; niektóre samorządy zachwycają się, że ich szkoły są w czołówce województwa, ale już niewielu dostrzega, że województwo zajmuje przedostatnie lub ostatnie miejsce w kraju; porównywanie się więc w grupie najsłabszych i stwierdzenie, że jest się zwycięzcą, zaciera ostrość spojrzenia na braki; trzeba jasno powiedzieć – wynik poniżej 28 punktów ze sprawdzianu i poniżej 35 punktów z każdej części egzaminu gimnazjalnego nie jest zadowalający; dyrektorzy szkół, które osiągnęły taki wynik, powinni natychmiast przystąpić do opracowania i realizacji programów naprawczych; takie wyniki nie mogą też być przyczyną dobrego samopoczucia władz lokalnych i szkolnych;
- niezrozumienie istoty i różnic między ocenianiem zewnętrznym i wewnątrzszkolnym – celem oceniania zewnętrznego jest różnicowanie, certyfikowanie i rekrutacja uczniów do szkół wyższego rzędu oraz monitorowanie odpowiedzialności szkoły za realizację jej zadań statutowych; egzaminy zewnętrzne badają opanowanie umiejętności określonych wymaganiami egzaminacyjnymi<sup>2</sup>, które dotyczą całej populacji, natomiast celem oceniania wewnętrznego jest wspieranie rozwoju ucznia; jednakże dzieje się i tak, że arkusze i zadania egzaminacyjne przenikają do oceniania wewnętrznego, a informacje zgromadzone w CKE i OKE są istotne dla szkoły i nauczycieli, ponieważ oddziałują na modyfikację wewnątrzszkolnych i przedmiotowych systemów oceniania, stymulują praktykę dydaktyczną, wpływają na krajową i lokalną politykę oświatową;
- brak prostej porównywalności między wynikiem egzaminu a oceną szkolną, brak w pełni poprawnych metodologicznie procedur przeliczania wyników egzaminacyjnych na oceny szkolne;
- powszechne stosowanie skali procentowej może doprowadzić do błędnych skojarzeń, że procent wyniku maksymalnego odpowiada procentowi opanowanych treści będących przedmiotem pomiaru;
- skala procentowa nie pozwala też na szybkie oszacowanie, jaki procent populacji posiada wynik wyższy lub niższy od aktualnie analizowanego;
- skala procentowa rodzi stereotyp, że 100% punktów to całkowite opanowanie wymagań egzaminacyjnych, a 0% to kompletny brak badanej wiedzy i umiejętności;
- duża zmienność trudności arkuszy pomiędzy przedmiotami egzaminacyjnymi oraz pomiędzy poszczególnymi sesjami egzaminacyjnymi utrudnia orientację, czy dany konkretny wynik jest wysoki czy niski;
- posługiwanie się tylko skalą wyników surowych wyrażonych w procentach maksymalnej liczby punktów możliwych do osiągnięcia spłaszcza wnioskowanie o skuteczności kształcenia;

---

<sup>2</sup> Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego z 23 grudnia 2008 roku (Dz.U. Nr 4 z 2009 r., poz. 17 ), która konkretyzuje wymagania edukacyjne w 2012 roku, zastąpi dotychczasowe standardy egzaminacyjne będące podstawą przeprowadzenia sprawdzianu/egzaminów.

- kultura średniej, która daje złudzenie rzeczywistości i preferuje przeciętniactwo oraz zupełnie odrywa wynik od kontekstu kształcenia;
- niedokładność skali staninowej i odnoszenie w niej uzyskanych wyników nie do obiektywnych kryteriów, lecz do wyników całej populacji;
- odnoszenie wyników ucznia lub szkoły do wyników szerszej populacji, a przecież różnice pomiędzy uczniami i szkołami w zakresie uwarunkowań ich pracy są bardzo istotne i decydujące;
- nietrafność doboru analizowanych danych.

## Założenia szkolnej analizy wyników egzaminów zewnętrznych

Jak zatem analizować wyniki egzaminów zewnętrznych, aby prowadzone analizy spełniły swoją rolę? Można przyjąć następujące założenia do szkolnej analizy wyników egzaminów zewnętrznych:

- analizując wyniki, wnioskujemy o skuteczności kształcenia oraz wartościujemy i interpretujemy osiągnięcia uczniów;
- istotny jest tu optymalny poziom szczegółowości analizy oraz jej wieloaspektowość;
- sam surowy wynik nie może być podstawą do wnioskowania o skuteczności szkolnego systemu kształcenia;
- konieczna jest analiza pogłębiona, w której nie dominuje opis ilościowy; bardziej wartościowa jest bowiem analiza jakościowa, czyli interpretacja treści wyników, stanowiąca odpowiedź na pytanie, jakie umiejętności opanowali uczniowie, jeśli uzyskali konkretny wynik na egzaminie;
- istotne wydaje się także podawanie wyników w skali staninowej; powstaje ona w ten sposób, że surowe wyniki egzaminu, uporządkowane od najniższego do najwyższego, podzielono na 9 przedziałów, które zostały wyznaczone tak, aby średni wynik egzaminu przypadał w środku 5. przedziału (stanina), a odchylenie standardowe dla kolejnych przedziałów było równe 2; przy tych założeniach zawartość poszczególnych staninów jest następująca (tabela 1):

Tabela 1. Zawartość poszczególnych staninów

Numer stanina	Nazwa stanina	Procent ogółu wyników
1.	najniższy	4%
2.	bardzo niski	7%
3.	niski	12%
4.	niżej średni	17%
5.	średni	20%
6.	wyżej średni	17%

7.	wysoki	12%
8.	bardzo wysoki	7%
9.	najwyższy	4%

Źródło: materiały zamieszczone na CKE i OKE, np. opracowania wyników sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych.

- klasyfikacja staninowa daje duże możliwości komparatystyczne, a w szczególności umożliwia odpowiedź na pytanie, jak moja szkoła wypadła na tle pozostałych szkół w Polsce;
- skala staninowa ułatwia też porównywanie wyników na przestrzeni kilku lat, co pozwala dostrzec dominujące tendencje rozwojowe i opracować trafne programy doskonalące czy naprawcze;
- zasadne jest też porównywanie swoich wyników w kolejnych sesjach egzaminacyjnych, co świadczy o lepszym lub gorszym wykorzystaniu istniejących możliwości;
- analiza wyników uczniów danej szkoły z najniższych staninów oraz porównanie ich z wynikami grupy z najwyższych staninów pozwoli w miarę obiektywnie ustalić silne i słabe strony pracy szkoły oraz przyczyny warunkujące wyniki najniższe i najwyższe;
- przyjęcie edukacyjnej wartości dodanej jako miary rozwoju osiągnięć uczniów i postępu w edukacji oraz trafnego wskaźnika jakości pracy ucznia i szkoły, obliczonego dla każdej szkoły, który wskaże, w jakim stopniu proces kształcenia wpłynął na przyrost osiągnięć jej uczniów;
- wartościując wyniki, można odnieść je do wyników szerszej populacji, ale z uwzględnieniem chociażby wybranych czynników kontekstowych, takich jak: wielkość szkoły, liczebność klas, kwalifikacje nauczycieli, liczba zajęć dodatkowych czy dostępność źródeł informacji;
- interpretując wyniki, należy wziąć pod uwagę uwarunkowania kontekstowe, w jakich przebiegało kształcenie uczniów.

## Etapy szkolnej analizy wyników egzaminów zewnętrznych

Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jest procesem obejmującym następujące czynności badawcze:

### **I. Analiza informacji przekazanych szkole przez OKE**

### **II. Analiza zakresu treści egzaminu, w tym:**

- arkusza egzaminacyjnego – określenie, co sprawdzały poszczególne zadania w odniesieniu do wymagań egzaminacyjnych;
- kartoteki testu zawierającej wykaz czynności badanych zadaniami oraz przyporządkowanie tych czynności wymaganiom egzaminacyjnym;
- zestawienie indywidualnych wyników uczniów poszczególnych klas.



### III. Analiza wyników testu – poziom szkoły:

- rozkład wyników w szkole na tle rozkładu w kraju i województwie;
- miary tendencji centralnej – mediana, modalna, średnia arytmetyczna;
- procent uczniów, którzy uzyskali wynik zadowalający – co najmniej 70% wykonalności zadań arkusza;
- miary zróżnicowania – wynik minimalny, wynik maksymalny, rozstęp wyników, odchylenie standardowe, łatwość zestawu;
- przedstawienie wyników na znormalizowanej skali staninowej;
- wnioskowanie:
  - jaki średni wynik osiągnęła szkoła?
  - jak wypadła szkoła na tle wyników w gminie, powiecie, województwie, kraju?
  - ilu uczniów osiągnęło wynik najniższy?
  - ilu uczniów osiągnęło wynik najwyższy?
  - ilu uczniów osiągnęło wynik zadowalający?
  - jaki był typowy, najczęstszy wynik w szkole (modalna)?
  - jakie było zróżnicowanie wyników?

### IV. Analiza wyników w standardach<sup>3</sup> – poziom klasy

- opracowanie planu zestawu egzaminacyjnego – określenie procentowego i punktowego udziału zadań badających umiejętności z poszczególnych standardów wymagań egzaminacyjnych<sup>4</sup>;
- obliczenie średniej łatwości zadań w poszczególnych standardach<sup>5</sup>;
- porównanie wyników w standardach z wynikami w powiecie, województwie i w kraju;
- w celu śledzenia dynamiki zmian w kolejnych latach wyrażenie wyników w standardach w znormalizowanej skali staninowej;
- wnioskowanie:
  - które standardy wypadły najlepiej?
  - które standardy wypadły najslabiej?
  - które standardy zostały osiągnięte?
  - które standardy nie zostały osiągnięte?
  - dlaczego?
- porównanie łatwości standardów w kolejnych sesjach egzaminacyjnych;
- wnioskowanie.

#### Uwaga

Jeśli w szkole jest więcej niż jeden oddział, na poziomie standardów<sup>6</sup> takiej analizy dokonujemy dla każdej klasy oddzielnie. Powinni ją przeprowadzić wszyscy nauczyciele prowadzący zajęcia edukacyjne z uczniami.

---

<sup>3</sup> *Ibidem.*

<sup>4</sup> *Ibidem.*

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> *Ibidem.*

## V. Analiza wyników zadań – poziom klasy

- obliczenie współczynnika łatwości poszczególnych zadań – określenie, w jakim stopniu uczniowie opanowali sprawdzane umiejętności, wskaźnik łatwości zadań informuje o stopniu opanowania badanych umiejętności, na ich podstawie nauczyciele określają mocne i słabe strony uczniów; do mocnych stron należy zaliczyć te umiejętności, których wskaźnik łatwości wynosi co najmniej 0,7; dla nauczycieli różnych zajęć edukacyjnych są to istotne informacje o tym, czy stosowane przez nich strategie nauczania okazały się skuteczne i czy wymagają one modyfikacji;
- kategoryzacja zadań ze względu na wartość wskaźnika ich łatwości;
- porównanie ze współczynnikiem łatwości zadań w województwie i w kraju;
- przedstawienie procentowego rozkładu wyników uczniów w staninach pozwoli porównać zróżnicowanie wyników w poszczególnych oddziałach i w szkole na tle wyników szerszej populacji;
- ustalenie obszarów odpowiedzialności za kształcenie umiejętności badanych przez poszczególne zadania egzaminacyjne, odpowiedź na pytanie, na których zajęciach edukacyjnych miały być nabywane i rozwijane sprawdzane umiejętności – wyodrębnienie zajęć wiodących; efektem takiego przyporządkowania może być weryfikacja i modyfikacja przedmiotowych systemów oceniania oraz szkolnego zestawu programów i podręczników;
- wnioskowanie:
  - które zadania sprawiały uczniom trudności?
  - jakie umiejętności one sprawdzały?
  - które zadania okazały się łatwe dla uczniów?
  - które umiejętności zostały opanowane na poziomie niższym od przeciętnego w województwie i w kraju?
  - które umiejętności zostały opanowane na poziomie wyższym od przeciętnego w województwie i w kraju?
  - które umiejętności zostały opanowane na poziomie zadowalającym?
  - które umiejętności zostały opanowane najsłabiej?
  - jakie typowe błędy popełniali uczniowie?
  - jakie były przyczyny trudności uczniów?

## VI. Kontekstowa interpretacja uzyskanych wyników – poziom klasy

Poszukując wyjaśnienia przyczyn takich czy innych wyników egzaminu, powinniśmy ustalić, w jakich warunkach przebiegało nauczanie – uczenie się, czyli przeprowadzić kontekstową interpretację uzyskanych wyników. Obejmuje ona analizę czynników, które w znaczący sposób mogły wpłynąć na poziom osiągnięć uczniów. Można ją przeprowadzić zarówno na podstawie własnej wiedzy o uczniach, jak i celowo zebranych danych. Wśród czynników kontekstowych wyróżniamy:

- indywidualne (osobowościowe);
- środowiskowe (społeczne);
- pedagogiczne – **dotyczące szkoły jako instytucji oraz systemu szkolnego i nauczycieli.**

Jak wynika z badań uwarunkowań kontekstowych osiągnięć uczniów, największy wpływ na wyniki mają (tabela 2):

Tabela 2. Czynniki kontekstowe osiągnięć edukacyjnych uczniów<sup>7</sup>

Czynniki indywidualne	Czynniki środowiskowe	Czynniki pedagogiczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>- czas poświęcony na odrabianie prac domowych;</li> <li>- aspiracje, ambicje własne uczniów;</li> <li>- motywacja;</li> <li>- odporność na presję czasową;</li> <li>- umiejętność gospodarowania czasem;</li> <li>- inteligencja ucznia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sytuacja materialna rodziny;</li> <li>- wykształcenie rodziców;</li> <li>- dobra sytuacja, aktywność zawodowa rodziców;</li> <li>- dostęp do komputera,</li> <li>- wielkość aglomeracji i związana z tym bogata infrastruktura w miejscu zamieszkania oraz możliwość kontaktu z instytucjami kulturalnymi;</li> <li>- dostępność przestrzenna;</li> <li>- posiadanie i korzystanie z księgozbioru;</li> <li>- merytoryczna pomoc rodziny w nauce;</li> <li>- zaufanie i partnerstwo w relacjach dziecko – rodzice, nauczyciel – uczniowie; ale ograniczona, czyli limitowana swoboda i partnerstwo;</li> <li>- zaangażowanie rodziców w kształcenie dzieci;</li> <li>- aspiracje rodziców;</li> <li>- wpływ grup rówieśniczych.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wielkość szkoły;</li> <li>- liczba nauczycieli z uprawnieniami egzaminatorów;</li> <li>- systematyczna, autentyczna współpraca w zespołach nauczycielskich;</li> <li>- formowanie klas zależne od określonej reguły;</li> <li>- rozwijanie zainteresowań, udział uczniów w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych;</li> <li>- udział uczniów w konkursach i olimpiadach;</li> <li>- korzystanie z korepetycji i kursów przygotowawczych do egzaminów;</li> <li>- wyposażenie szkół w środki dydaktyczne;</li> <li>- czytanie;</li> <li>- dostęp do internetu i umiejętne korzystanie z jego zasobów;</li> <li>- nauczycielskie systemy kształcenia – preferowanie problemowo-praktycznego modelu nauczania – uczenia się.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne, wyniki wieloletniej pracy szkoleniowej z nauczycielami i dyrektorami szkół.

Oczywiście, wpływ czynników indywidualnych czy środowiskowych nie zależy bezpośrednio od szkoły i nauczyciela, ale zawsze można zadać nam pytania:

- co zrobiła szkoła?
- co zrobił nauczyciel, aby zminimalizować negatywne skutki wpływu czynników kontekstowych?

Analizując wpływ czynników kontekstowych na wyniki egzaminu, powinniśmy uwzględnić następujące zasady:

- szacowanie wpływu większości czynników na osiągnięcia ucznia, gdyż ich precyzyjny pomiar jest bardzo trudny w normalnych warunkach;
- nienaruszanie dóbr osobistych uczniów i ich rodziców;

<sup>7</sup> Opracowanie własne na podstawie wyników badań dotyczących uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych przeprowadzonych na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w ramach projektu *Badania dotyczące wyników egzaminów zewnętrznych*, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

- poświęcenie szczególnej uwagi czynnikom pedagogicznym, ponieważ za ich wpływ na osiągnięcia uczniów w największym stopniu odpowiedzialny jest zespół nauczycieli.

### **VII. Analiza szkolnego systemu kształcenia**

Obejmuje ona analizę szkolnego zestawu programów nauczania, wymagań edukacyjnych, funkcjonowania wewnątrzszkolnego systemu oceniania, sposobów projektowania i planowania pracy dydaktycznej, organizacji zajęć lekcyjnych oraz pracy domowej ucznia, stosowanych strategii, metod i form nauczania, stosowanych podręczników i pomocy dydaktycznych, kompetencji zawodowych i zaangażowania nauczycieli, doskonalenia zawodowego nauczycieli, stosunku nauczycieli do uczniów i prowadzonych zajęć, sposobów motywowania uczniów do uczenia się, efektywności współpracy nauczycieli, nieobecności nauczycieli i organizacji zastępstw, organizacji zajęć pozalekcyjnych oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

### **VIII. Formułowanie wniosków do korekty szkolnego i nauczycielskich systemów kształcenia**

Są to tak zwane wnioski rekomendacje, czyli praktyczne wskazówki dotyczące działań edukacyjnych szkoły i nauczycieli, stanowiące istotę działań naprawczych i doskonalących.

### **IX. Opracowanie programu naprawczego**

Program i harmonogram poprawy efektywności kształcenia/wychowania powinny stanowić jeden dokument. Harmonogram określa terminy, w jakich powinno dojść do wdrożenia poszczególnych etapów programu oraz wskazuje osoby odpowiedzialne za realizację zadań. Punktem wyjścia do opracowania programu poprawy efektywności kształcenia jest szkolna analiza wyników egzaminów zewnętrznych, która prowadzi do określenia zakresu treści programu naprawczego, to znaczy działań przewidzianych dla dyrektora, rady pedagogicznej, zespołów nauczycieli, poszczególnych nauczycieli, uczniów i rodziców.

Nie jest możliwe stworzenie jednej instrukcji działań naprawczych, która nadałaby się do zastosowania we wszystkich szkołach. Konstruując program poprawy efektywności kształcenia, trzeba zawsze uwzględnić specyfikę szkoły, jej kontekst środowiskowy i społeczny, posiadane zasoby kadrowe i materialne, kulturę organizacji oraz preferowaną filozofię nauczania – uczenia się. Opracowania i wdrożenia programu poprawy efektywności kształcenia nie należy traktować jako odrębnej, oderwanej od funkcjonowania szkoły procedury.

Dobry program, a w szczególności plan działań, powinien być wykonalny, racjonalny, celowy, określony w czasie, imienny i konkretny. Zatem w znajdujących się w nim zapisach należy unikać nadmiernego uogólniania oraz nieprecyzyjności i niejednoznaczności sformułowań. Działan związanych z opracowaniem i wdrażaniem programu nie wolno też traktować jak jednostkowego aktu, jednorazowej akcji naprawczej. W związku z tym, że analiza wyników egzaminów zewnętrznych wpisuje się na stałe w rytm pracy szkół, program działań naprawczych stanowić będzie istotny element ich funkcjonowania. To działania stałe, w zależności

od potrzeb i sytuacji obejmujące poziom szkoły i/lub klasy bądź ucznia. Praktyka edukacyjna pokazuje, że zakres oddziaływań programu powinien angażować jak najwięcej szkolnych podmiotów, w tym: uczniów, nauczycieli, wychowawców, specjalistów, dyrektora, rodziców oraz samorząd lokalny. Im więcej bowiem racjonalnych działań, im szerszy i bardziej zróżnicowanych ich zakres, tym pewniejszy sukces i osiągnięcie zamierzonych rezultatów. Etapy działań w ramach programu poprawy efektywności kształcenia obejmują:

- **przygotowanie, w tym:**
  - analizę ilościową i jakościową wyników egzaminu zewnętrznego
  - interpretację uzyskanych wyników uwzględniającą uwarunkowania kontekstowe
  - analizę szkolnego zestawu programów i podręczników w kontekście możliwości kształcenia umiejętności określonych w wymaganiach egzaminacyjnych<sup>8</sup>
  - sformułowanie wniosków do korekty szkolnego systemu kształcenia
  - wybór zadań do realizacji i przypisanie ich poszczególnym podmiotom;
- **opracowanie programu i harmonogramu działań naprawczych, w tym:**
  - opracowanie założeń i koncepcji programu
  - wybór celów
  - zaplanowanie działań
  - określenie sposobów/procedur realizacji działań
  - określenie przewidywanych osiągnięć/oczekiwanych rezultatów
  - zaplanowanie sposobów monitorowania i ewaluacji działań naprawczych
  - opracowanie harmonogramu działań naprawczych;
- **wdrażanie programu, w tym:**
  - systematyczna, rzetelna realizacja działań naprawczych
  - monitorowanie realizacji programu;
- **ewaluację programu, w tym:**
  - przeprowadzenie zaplanowanych diagnoz i analiz
  - analiza materiału badawczego
  - ocena efektywności podjętych działań.

### **Struktura dokumentu programowego**

- **Wstęp** – koncepcja, założenia, motywacja tworzenia programu poprawy efektywności kształcenia, zakres i okres oddziaływań.
- **Cele programu** – główny/nadrzędny oraz cele ogólne.
- **Treści programu** – działania szkolnych podmiotów edukacji: dyrektora, nauczycieli, wychowawców, specjalistów, uczniów, rodziców.
- **Procedury** – sposoby realizacji działań.
- **Przewidywane osiągnięcia** – oczekiwane rezultaty.
- **Sposoby monitorowania i ewaluacji działań.**

---

<sup>8</sup> *Ibidem.*

## Jak wykorzystać wyniki egzaminów zewnętrznych?

Wyniki egzaminów zewnętrznych są wartościowym materiałem dla ewaluacji pracy szkoły i narzędziem obiektywizującym uzyskane rezultaty. Wykorzystuje się je przede wszystkim do podnoszenia jakości podejmowanych działań dydaktycznych oraz poprawy trafności oferty edukacyjnej w celu stworzenia lepszego środowiska rozwoju dla uczniów. Możliwości wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych jest bardzo wiele (tabela nr 3).

Tabela 3. Sposoby wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych

Obszar pracy szkoły	Sposób wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych
Dokształcanie nauczycieli	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uzyskanie kwalifikacji egzaminatora;</li> <li>- szkolenia z zakresu analizy, interpretacji i wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych;</li> <li>- doskonalenie w zakresie sztuki motywacji;</li> <li>- zaplanowanie szkoleń z metodyki, z uwzględnieniem wyników egzaminu zewnętrznego;</li> <li>- szkolenia z zakresu diagnozy edukacyjnej i pomiaru dydaktycznego;</li> <li>- doskonalenie kompetencji w zakresie kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych;</li> <li>- poznanie istoty, metod i form oceniania wewnętrznego i zewnętrznego;</li> <li>- doskonalenie umiejętności z zakresu badań pedagogicznych;</li> <li>- doskonalenie umiejętności oceniania osiągnięć uczniów;</li> </ul>
Współpraca nauczycieli i zespołów nauczycielskich	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zespołowa analiza i interpretacja wyników egzaminu;</li> <li>- opracowanie programów naprawczych;</li> <li>- monitorowanie realizacji programu naprawczego;</li> <li>- wymiana doświadczeń, jednolitość oddziaływań;</li> <li>- stymulowanie autentycznej współpracy w zakresie tworzenia nauczycielskich systemów kształcenia;</li> <li>- wybór odpowiednich podręczników i programów;</li> <li>- doskonalenie planów pracy zespołów nauczycielskich;</li> <li>- wypracowanie efektywnych sposobów informowania uczniów i rodziców o wynikach, ocenach, postępach;</li> <li>- stworzenie banku ćwiczeń/zadań doskonalących umiejętności sprawdzane na egzaminach;</li> <li>- wypracowanie w zespołach przedmiotowych i międzyprzedmiotowych materiałów do ćwiczeń wyrównawczych dla uczniów;</li> <li>- wybór efektywnych metod pracy z uczniem zdolnym i mającym trudności w nauce;</li> </ul>

Obszar pracy szkoły	Sposób wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych
Stwarzanie optymalnych warunków do uczenia się uczniów	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stworzenie koleżeńskich zespołów edukacyjnych;</li> <li>- właściwa organizacja zajęć świetlicowych, ukierunkowana na wykorzystanie różnych źródeł informacji i pomocy dydaktycznych, samopomoc koleżeńska podczas zajęć świetlicowych;</li> <li>- efektywne wykorzystanie pomocy dydaktycznych w procesie lekcyjnym, systemowe działania szkoły w zakresie motywowania uczniów do nauki, budowanie poczucia własnej wartości uczniów;</li> <li>- wyposażenie uczniów w umiejętność uczenia się (metody i techniki uczenia się i zapamiętywania);</li> <li>- uczenie umiejętnego gospodarowania czasem oraz wyrabianie odporności na presję czasową;</li> <li>- trenowanie sekwencyjnego stylu działania (zajmowanie się jednym zadaniem, potem przejście do następnego);</li> <li>- przestrzeganie czasu nauki;</li> <li>- stwarzanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się poprzez wyjaśnianie celowości podejmowanych na lekcjach działań;</li> <li>- budowanie znaczenia nowych wiadomości i umiejętności;</li> <li>- uczenie strategii rozwiązywania zadań otwartych i zamkniętych w określonym czasie;</li> <li>- stwarzanie sytuacji wymagających od ucznia podejmowania trafnych decyzji w określonym czasie;</li> <li>- pokazywanie konsekwencji nieprzemyślanych decyzji;</li> <li>- stwarzanie sytuacji wymagających samodzielnej pracy i czuwanie nad jej przebiegiem;</li> <li>- zwracanie uwagi na estetykę i czytelność rozwiązań, odpowiedzi;</li> <li>- uczenie przywiązywania wagi do szczegółów i precyzyjnego wykonywania zadań;</li> <li>- kształtowanie umiejętności samooceny;</li> <li>- doskonalenie umiejętności koncentracji i skupienia uwagi;</li> <li>- udział w konkursach i olimpiadach;</li> <li>- tworzenie kół zainteresowań;</li> <li>- tworzenie zajęć wyrównawczych;</li> <li>- zmniejszenie liczby uczniów w klasie;</li> <li>- aktywizacja uczniów w procesie kształcenia;</li> </ul>
Przygotowanie uczniów do egzaminów	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dodatkowe zajęcia/kursy przygotowujące do egzaminu;</li> <li>- prace domowe w formie zadań egzaminacyjnych;</li> <li>- kształcenie umiejętności pracy z arkuszami egzaminacyjnymi;</li> <li>- wyposażenie uczniów w umiejętność radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym;</li> <li>- organizacja egzaminów próbnych;</li> <li>- przybliżenie istoty wymagań egzaminacyjnych;</li> <li>- wyjaśnianie procedur egzaminacyjnych;</li> <li>- uświadomienie uczniom doniosłości egzaminu;</li> <li>- systematyczna korekta błędów popełnianych w pracach;</li> <li>- ćwiczenie najstabilniej opanowanych umiejętności;</li> <li>- konsultacje indywidualne;</li> <li>- monitorowanie postępów rozwoju uczniów;</li> <li>- zwiększenie odpowiedzialności uczniów za wyniki nauczania;</li> </ul>

Obszar pracy szkoły	Sposób wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych
Współpraca z rodzicami	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doskonalenie kompetencji rodziców w zakresie wspierania dzieci w rozwoju;</li> <li>- właściwa współpraca z rodzicami nakierowana na rozwiązywanie problemów szkolnych;</li> <li>- wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych jako informacji zwrotnej dla rodziców;</li> <li>- zaangażowanie rodziców w systemowe działania szkoły w zakresie motywowania i wspierania uczniów w procesie uczenia się;</li> <li>- uświadomienie rodzicom wagi egzaminu;</li> <li>- informowanie rodziców o wynikach diagnoz i analiz prowadzonych w szkole;</li> <li>- informowanie rodziców o osiągnięciach uczniów i wynikach egzaminu próbnego;</li> <li>- zapoznanie z procedurami sprawdzianu/egzaminów;</li> <li>- zapoznanie z kryteriami i wymaganiami przyjętymi do szkół wyższego etapu kształcenia;</li> <li>- monitorowanie przez rodziców rozwiązywania zadań dodatkowych przygotowujących do egzaminu;</li> <li>- wspieranie rodziców w indywidualnej pracy wyrównawczej z dzieckiem w domu;</li> <li>- zwiększenie odpowiedzialności rodziców za wyniki nauczania;</li> </ul>
Wewnątrzszkolne badania osiągnięć edukacyjnych uczniów	<ul style="list-style-type: none"> <li>- szkolne diagnozy edukacyjne z zastosowaniem metodologii egzaminacyjnej;</li> <li>- analiza i interpretacja wyników badań oraz planowanie i realizacja programów naprawczych;</li> <li>- badanie wyników nauczania z poszczególnych przedmiotów;</li> <li>- organizacja egzaminów próbnych;</li> <li>- diagnoza wstępna indywidualnych możliwości uczniów;</li> <li>- diagnoza wybranych umiejętności uczniów, sprawdzanych na egzaminie;</li> <li>- badanie przystość wiedzy uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych;</li> <li>- udział w programach, projektach edukacyjnych dających możliwości porównywania osiągniętych wyników;</li> </ul>
Modyfikacja WSO/PSO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- modyfikacja PSO, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności określonych w wymaganiach egzaminacyjnych;</li> <li>- wprowadzenie elementów oceniania kształtującego;</li> <li>- dostosowanie wymagań do potrzeb i możliwości uczniów z dysfunkcjami;</li> <li>- kryterialne ocenianie prac uczniów;</li> <li>- zwiększenie częstotliwości oceniania;</li> <li>- ocenianie wiedzy, umiejętności i postaw uczniów;</li> </ul>
Wzmocnienie nadzoru pedagogicznego	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lekcje koleżeńskie;</li> <li>- hospitacje diagnozujące (zaplanowanie i realizacja hospitacji diagnozujących umiejętności ponadprzedmiotowe oraz określone w wymaganiach egzaminacyjnych);</li> <li>- monitorowanie wdrażania programów naprawczych;</li> <li>- badanie osiągnięć edukacyjnych uczniów;</li> <li>- kontrola dokumentacji nauczycieli w zakresie uwzględnienia w planach pracy dydaktycznej wymagań określonych standardami;</li> <li>- nadzór nad stosowaniem i funkcjonowaniem WSO;</li> <li>- badanie środowiska uczniów;</li> <li>- zwrócenie uwagi na kształcenie kompetencji ponadprzedmiotowych;</li> <li>- analiza form i obszarów oceniania osiągnięć uczniów;</li> <li>- nadzór nad realizacją podstaw programowych i osiąganiem wymagań egzaminacyjnych;</li> <li>- badanie uwarunkowań kontekstowych efektów kształcenia;</li> </ul>



Obszar pracy szkoły	Sposób wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych
Wzbogacenie bazy dydaktycznej	<ul style="list-style-type: none"> <li>- komputeryzacja, zakup programów komputerowych;</li> <li>- wyposażenie szkoły w nowoczesne i funkcjonalne środki dydaktyczne;</li> <li>- wzbogacenie księgozbioru bibliotecznego;</li> <li>- stworzenie biblioteczki nauczycielskiej;</li> <li>- gromadzenie banku zadań egzaminacyjnych i scenariuszy lekcji;</li> <li>- gromadzenie testów egzaminacyjnych;</li> <li>- umożliwienie uczniom korzystania z różnych źródeł informacji;</li> <li>- dostosowanie pomieszczeń do warunków i zasad bezpieczeństwa i higieny pracy;</li> </ul>
Organizacja pracy szkoły	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podział na grupy językowe;</li> <li>- sprawna organizacja dowozu uczniów;</li> <li>- dokonanie korekty planu zajęć w celu zapewnienia uczniom higienicznych i efektywnych warunków nauki;</li> <li>- umożliwienie uczniom udziału w zajęciach pozalekcyjnych;</li> <li>- organizacja zajęć wyrównawczych;</li> <li>- organizacja kółek przedmiotowych;</li> <li>- działalność świetlicy szkolnej, zorganizowanie wartościowych form spędzania czasu;</li> <li>- organizacja dożywiania i pomocy socjalnej dla uczniów potrzebujących;</li> <li>- pozyskiwanie dodatkowych środków na organizację wartościowych zajęć pozalekcyjnych;</li> <li>- realizacja przedsięwzięć, takich jak: projekty, wyjazdy edukacyjne, konkursy;</li> <li>- prawidłowe umiejscowienie jednostki lekcyjnej w planie dydaktycznym;</li> <li>- umożliwianie uczniom szerokiego dostępu do różnych źródeł informacji;</li> <li>- dostęp do bazy rekreacyjno-sportowej;</li> <li>- organizacja efektywnych zastępstw za nieobecnych nauczycieli;</li> </ul>
Organizacja procesu nauczania – uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uatrakcyjnienie zajęć;</li> <li>- wykorzystywanie na lekcjach metod aktywizujących;</li> <li>- właściwe i efektywne wykorzystanie czasu lekcyjnego;</li> <li>- prowadzenie zajęć z zakresu metod i technik efektywnego uczenia się;</li> <li>- organizowanie zajęć pozalekcyjnych;</li> <li>- zadawanie i egzekwowanie wykonania prac domowych;</li> <li>- właściwe motywowanie uczniów do nauki poprzez bogatą ofertę kółek, z uwzględnieniem potrzeb uczniów i wyników diagnozy uzdolnień;</li> <li>- wdrażanie uczniów do samokształcenia i samodoskonalenia;</li> <li>- preferowanie problemowo-praktycznego modelu nauczania;</li> <li>- stosowanie głównie problemowych i praktycznych metod pracy z uczniem;</li> <li>- wzbogacanie procesu lekcyjnego poprzez dobór różnorodnych środków dydaktycznych;</li> <li>- uwzględnianie w procesie nauczania standardów<sup>9</sup> wymagań edukacyjnych oraz treści wskazanych w podstawie programowej kształcenia ogólnego;</li> <li>- indywidualizacja pracy z uczniem;</li> <li>- uwzględnianie specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów;</li> <li>- uwzględnienie preferowanego stylu uczenia się, dominującego w klasie;</li> <li>- doskonalenie umiejętności wymaganych na egzaminach zewnętrznych;</li> <li>- wdrażanie do samokształcenia i samooceny;</li> <li>- dostosowanie wymagań do możliwości intelektualnych uczniów;</li> <li>- tworzenie warunków do odkrywania i doświadczenia, przeżyć estetycznych, artystycznych, kulturalnych i społecznych;</li> </ul>
Współpraca z samorządem lokalnym	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizacja czasu pozalekcyjnego;</li> <li>- dostępność instytucji życia kulturalnego;</li> <li>- propozycje wartościowych form spędzania czasu wolnego;</li> <li>- wspieranie edukacyjnych inicjatyw szkoły.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne, wyniki wieloletniej pracy szkoleniowej z nauczycielami i dyrektorami szkół.

<sup>9</sup> *Ibidem.*

## Wnioski i rekomendacje

Spełnianie wymagania: „Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe” określonego w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym daje szkole liczne szanse jakościowego rozwoju. Dlatego dobrze się stało, że analiza wyników egzaminów zewnętrznych jest obowiązkowym i stałym elementem pracy szkół, wymagającym zaangażowania całych rad pedagogicznych. Należy podkreślić, że nie może być ona tylko formalnym spełnieniem wymagania, gdyż opracowane w toku analizy wnioski powinny przede wszystkim stymulować proces koniecznych zmian w szkolnym systemie kształcenia.

## Bibliografia

- Bukowska E., *Jak analizować wyniki egzaminu gimnazjalnego?*, „Język Polski w Gimnazjum” 2005/2006, nr 1, s. 42–53.
- Cembrzyńska K., *Raport z egzaminów zewnętrznych materiałem nauczania? Czemu nie!*, „Język Polski w Gimnazjum” 2008/2009, nr 3, s. 66–89.
- Cembrzyńska K., *O uczniach i dla uczniów; jak ożywić raporty o osiągnięciach uczniów na egzaminach zewnętrznych*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2008/2009, nr 3, s. 76–86.
- Chlebowski Z., Chodera D., *Od trafnej diagnozy do dobrego wyniku egzaminu zewnętrznego*, „45 Minut” 2010, nr 4, s. 21–25.
- Dolata R., *Szacowanie wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej*, „Egzaminy Naszych Uczniów” 2008, nr 1, s. 2, 6.
- Dolata R., *Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania na podstawie egzaminów zewnętrznych*, CKE, Warszawa 2007.
- Drapikowska E. (oprac.), *Analiza jakościowa działań dyrektorów szkół i placówek w zakresie organizacji badań osiągnięć edukacyjnych uczniów i wykorzystanie ich wyników do planowania działań dydaktycznych i wychowawczych – diagnoza problemowa*, „Refleksje” 2007, nr 6, s. 7–9.
- Durda M., Maciejewska J., *Jak badać i podnosić jakość pracy szkoły*, eMPi2, Poznań 2002.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Grodecka E., Janiszewska E., Zielińska A., *O testach i edukacyjnej wartości dodanej*, „Gazeta Szkolna” 2007, nr 34/35, s. 20–21.
- Grzonkowska D., *Systemowe działania szkoły dotyczące przygotowania uczniów do sprawdzianu zewnętrznego: z doświadczeń dyrektora szkoły*, „Infocen: forum edukacyjne” 2007, nr 39, s. 5–8.

- Jacewicz J., *Od teorii do praktyki: program poprawy efektów kształcenia*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 3, s. 8–11.
- Jastrzębska L., *EWD dla liceów i techników*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 4, s. 3–4.
- Jeżowski A., *Szanse i nadzieje: na obrzeżach edukacyjnej wartości dodanej*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 5, s. 30–34.
- Jurkiewicz E., *Czynniki wpływające na poziom kształcenia – analiza wyników sprawdzianów*, „Gazeta Szkolna” 2009, nr 7/8, s. 5, 8.
- Kędracka E., *Efekty uczenia się – w centrum uwagi*, „Meritum” 2010, nr 3, s. 2–6.
- Kossakowska B., *Co wiemy o ocenianiu, które sprzyja efektywności kształcenia*, „Meritum” 2010, nr 3, s. 14–21.
- Koszmider M., *Szkolne standardy jakości procesu kształcenia*, Impuls, Kraków 2008.
- Kozikowska T., *Wpływ wyników egzaminów zewnętrznych na planowanie pracy szkoły*, „Infocen: forum edukacyjne” 2008, nr 45, s. 2–5.
- Lipska M., *O efektach kształcenia w podstawie programowej*, „Meritum” 2010, nr 3, s. 7–13.
- Ludwikowska E., *Interpretacja edukacyjnej wartości dodanej*, „Wiadomości, Głosy, Rozmowy o Szkole” 2008, nr 3, s. 12–16.
- Ludwikowska E., Panfil V., *Edukacyjna wartość dodana – wskaźnik efektywności nauczania w gimnazjum*, „Wiadomości, Głosy, Rozmowy o Szkole” 2006, nr 9, s. 15.
- Misztal J., *Wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły i nauczyciela*, „Infocen: forum edukacyjne” 2008, nr 48, s. 8–13.
- Niemierko B., *Czynniki skuteczności kształcenia ogólnego w świetle badań osiągnięć uczniów*, „Wiadomości, Głosy, Rozmowy o Szkole” 2007, nr 4, s. 4–10.
- Pawelski L., *Egzamin zewnętrzny – interpretacja wyników*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2008, nr 2, s. 6–8.
- Pawłusińska L., *Edukacyjna wartość dodana; możliwości i ograniczenia*, „Refleksje” 2010, nr 4, s. 38–40.
- Przybyszewska A., *Jak przekazywać informacje rodzicom o wynikach egzaminów uczniowskich?*, „45 Minut” 2010, nr 1, s. 19–20.
- Rostankowska I., *Jak być skutecznym nauczycielem?*, „Wiadomości, Głosy, Rozmowy o Szkole” 2010, nr 6, s. 3–8.
- Sawiński J.P., *Jak monitorować postępy w uczeniu się i rozwoju uczniów?*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 1, s. 25–31.
- Stróżyński K., *Praktyka ewaluacji w szkole*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
- Przychodzeń B., Kutajczyk T., *Propozycja komunikowania i wykorzystania wyników egzaminu gimnazjalnego*, „Wiadomości, Głosy, Rozmowy o Szkole” 2006, nr 1, s. 6–14.
- Rapela R., *Wpływ metod nauczania stosowanych w procesie dydaktycznym na efekty kształcenia*, „Edukacja Pomorska” 2003, nr 5, s. 2–4.
- Szaleniec H., *Jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych*, WSiP, Warszawa 2004.
- Taraszkiewicz M. i in., *Metody wspierania rozwoju ucznia: niezbędnik dyrektora*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
- Ślęzakowski Z., Włodarski W., *Wartość dodana w szkole ponadgimnazjalnej*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 5, s. 20–22.
- Urbanek B., *Wpływ egzaminów zewnętrznych na nauczanie*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2008, nr 3, s. 17–20.
- Zastosowanie edukacyjnej wartości dodanej do pogłębionych analiz efektywności nauczania*, „Wiadomości, Głosy, Rozmowy o Szkole” 2008, nr 4, s. 3–7.

## Ewolucja biologiczna a procesy uczenia się i nauczania. Dydaktyka ewolucyjna

Nasza ewolucyjna przeszłość rzadko gości w umysłach dydaktyków. Oczywiście zdajemy sobie sprawę, że gatunkowe doświadczenia człowieka warunkują jego potrzeby i możliwości na różnych etapach rozwoju. Wiemy, że procesy dydaktyczne projektowane dla sześciolatka nie będą przydatne w nauczaniu dorosłych, jednak interpretacja bieżącej rzeczywistości szkolnej, wraz z jej – uciążliwie czasem nieprzewidywalną – różnorodnością, ogranicza się najczęściej do „tu i teraz”, także w zakresie czynników warunkujących takie czy inne zachowania. Bez wątpienia takie podejście umożliwia rozwiązywanie wielu problemów, jednak rozwój nowoczesnych nauk o życiu otwiera przed pedagogami inne, mało – jak się zdaje – znane sposoby interpretacji tych zjawisk.

Najnowsze teorie genetyki populacyjnej wskazują na znaczny stopień odziedziczalności ludzkich zdolności poznawczych. Fizjologia wyjaśnia duży wpływ ogólnej kondycji organizmu na osiągnięcia szkolne. Psychologia ewolucyjna wskazuje na pochodzenie i adaptacyjne znaczenie wielu, do tej pory niezrozumiałych, cech ludzkiego zachowania. Gwałtownie rozwijająca się neurobiologia pozwala opisywać i, przynajmniej częściowo, zrozumieć procesy związane z przyswajaniem i przetwarzaniem informacji.

Wśród ludzi świadomych znaczenia tych odkryć nie brakuje także nauczycieli. Jednak, jak napisał kiedyś Claude Lévi-Strauss, każdy krajobraz przedstawia się z początku jako olbrzymi beład i pozostawia swobodę wyboru znaczenia, jakie chce mu się nadać<sup>1</sup>.

W obrębie neuronauk poszukiwaniem takich właśnie dydaktycznych znaczeń zajmuje się neurodydaktyka. Jest to stosunkowo młoda dyscyplina, która szuka sposobów praktycznego wykorzystania osiągnięć neurobiologii w projektowaniu i doskonaleniu procesu dydaktycznego. Celem neurodydaktyki nie jest tworzenie szkół, w których zamknijemy ucznia, w naszpikowanej elektroniką komorze, gdzie odpowiednio stymulowany wyrafinowanym zbiorem bodźców o określonym, dzięki monitorowaniu pracy jego mózgu, charakterze, nabeździe szybko i bezpiecznie wszytkich wymaganych w życiu kompetencji.

---

<sup>1</sup> C. Lévi-Strauss, *Smutek tropików*, Wyd. Opus, Łódź 1992.

Wiedza na temat pracy mózgu może być jednak z powodzeniem wykorzystywana do prób zrozumienia tego, co z innej perspektywy jest niezrozumiałe. Może pozwolić na eliminowanie błędów, poprawianie wydajności procesu dydaktycznego i komfortu, w jakim się odbywa. Mimo tego zastrzeżenia proste połączenie nowoczesnej nauki o mózgu z propozycjami psychologów ewolucyjnych może dawać wrażenie, że biologia kolejny raz próbuje sprowadzić człowieka do jego zachowań warunkowanych historią i interesem jego genów.

Wydaje się, że opór jaki pojawiał się wobec takich propozycji w przeszłości, może się pojawić także wobec neurodydaktyki. Jest tak między innymi dlatego, że gatunek ludzki funkcjonuje, poza oczywistym dla nas światem fizycznych przedmiotów i praw, w jeszcze jednej przestrzeni. Karl Popper nazwał ją światem 3. Jest to przestrzeń uzewnętrznionych znaczeń, komunikatów o wewnętrznych stanach umysłów ich posiadaczy. Informacje reprezentujące te wewnętrzne stany (myśli, emocje, uczucia) przekazywane są pomiędzy ludźmi za pomocą umownych kodów, spośród których najbardziej wydajnym okazał się nasz język.

Takie właśnie informacje nazwać można memami. Chociaż nie są one wynalazkiem człowieka, przyznać trzeba, że to właśnie my zbudowaliśmy z nich najbardziej złożone systemy. Nazywamy je kulturami. Zdolność do ich tworzenia należy do konstytutywnych cech naszego gatunku i ma fundamentalne znaczenie przystosowawcze. Memy, podobnie jak geny i każda forma informacji funkcjonująca w różnicującym jej powielaniu środowisku, podlegają doborowi, a więc i ewolucji. Od czasów Karola Darwina znamy prawa rządzące tym procesem. Problem w tym, że prawa te tak bardzo zrosły się, w zbiorowej świadomości, z biologią, iż wciąż mamy opory do stosowania ich poza nią.

Nauczanie i wychowanie stanowią jedne z podstawowych mechanizmów przekazu kulturowego, czyli dystrybucji memów. Użycie schematów interpretacyjnych funkcjonujących w teorii ewolucji wydaje się w tym przypadku logiczne. Jeśli jednak naprawdę chcemy skorzystać z możliwości, jakie dają współczesne nauki biologiczne, nasza synteza powinna obejmować wszystkie ich aspekty.

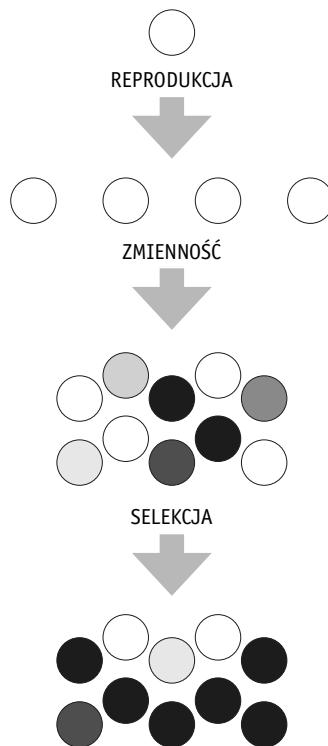
Proponujemy test skuteczności takiego punktu widzenia. Roboczo nasz sposób interpretacji nazwaliśmy „dydaktyką ewolucyjną”. Jest to propozycja specyficznego podejścia do zagadnień związanych z procesami uczenia się i nauczania. Polega na rozpoznaniu, opisie i praktycznym wykorzystaniu mechanizmów ewolucji zarówno biologicznej, jak i kulturowej. Podstawą jest tutaj założenie, że ogólny mechanizm zmian przystosowawczych (ewolucyjnych) jest podobny na każdym poziomie, na jakim istnieją obiekty zdolne do samodzielnej reprodukcji. W procesie przekazu kulturowego (nauczaniu i wychowaniu) chodzi o selektywny przekaz informacji. O kierunku zmian zachodzących w zasobach kulturowych decyduje jednak nie tyle jakość samych informacji, ile jakość środowiska, w jakim odbywa się ich przekaz (podobnie jak zmiany w częstości występowania genów w populacji zależą od cech środowiska, w jakim przyjdzie funkcjonować posiadającym je organizmom). Takie podejście, po pierwsze, zwraca uwagę na fakt koewolucji genowo-kulturowej (prze-

kaz kulturowy wyrasta z biologicznych cech gatunku, ale także zmienia warunki, w jakich zachodzi dobór warunkujących je genów), po drugie, przesuwa punkt ciężkości działań i rozważań dydaktyków w stronę warunków środowiska społecznego, w jakich dane informacje są przekazywane.

Przyjrzyjmy się zjawiskom przekazu memów z perspektywy ewolucyjnej. Darwinizm można stosunkowo bezpiecznie sprowadzić do kilku prostych twierdzeń, co pozwoli opisać mechanizm, którego prostota i skuteczność wciąż fascynuje po ponad 150 latach od ich pierwszego pełnego opisu. Bez względu na charakter obiektów budujących dany system, będzie on zdolny do procesów ewolucyjnych (do ewoluowania w darwinowskim znaczeniu tego pojęcia), jeśli spełnione będą trzy zasadnicze warunki.

Po pierwsze, obiekty naszych obserwacji są zdolne do samodzielnej reprodukcji (powielania), w trakcie której następują niewielkie, przypadkowe zmiany. Po drugie, proces ten odbywa się w ograniczonym środowisku, które nie może pomieścić wszystkich powstających kopii. Po trzecie, warunki panujące w takiej przestrzeni sprzyjają niektórym z kopii replikatorów, a ograniczają reprodukcję innych.

Rycina 1.



Źródło: opracowanie własne.

Na rycinie 1 odcień wypełniający element oznacza odmianę pewnej cechy decydującej o jego sprawności w reprodukcji. Element wyjściowy reprodukuje się, ale w trakcie powielania pojawiają się błędy. W konsekwencji cechy potomstwa są różne. Dalsza reprodukcja odbywa się podobnie i w rezultacie pojawia się populacja elementów obdarzonych różnymi jakościowo cechami. W pewnym momencie środowisko, w którym odbywa się powielanie, stawia opór. Elementów jest zbyt dużo, muszą więc konkurować o zasoby środowiska (np. o wolną przestrzeń). Jak widzimy, najlepiej radzą sobie elementy o najciemniejszym wypełnieniu. W kolejnych pokoleniach prawdopodobieństwo, że przetrwasz, będąc jednym z nich, wzrasta, a ponieważ tylko wygrani mogą przekazać swoje cechy, jest bardzo prawdopodobne, że po pewnym czasie elementy o innych deseniach znikną. Dotyczy to zarówno populacji organizmów, informacji zawartej i reprodukowanej w genach, jak i memów, a jeśli tak, to w podobny sposób zachodzi także dobór mód, dowcipów, przepisów kulinarnych i teorii naukowych.

W systemach społecznych memy przekazywane za pomocą kodów kulturowych podlegają reprodukcji, a ich kolejne kopie zasiedlają sieci neuronowe kolejnych mózgów. Każda informacja jest w tym procesie zmieniana i dostosowywana do już istniejącego systemu. Takie i inne, związane z jego przetwarzaniem, zmiany memów powodują, że poszczególne kopie różnią się od siebie. Ich dalsza dystrybucja, jej tempo i sprawność, zależy od tych cech memów, które w określonym środowisku (domu, szkole, grupie przyjaciół) mają wpływ na szybkość reprodukcji. Pewne ich odmiany radzą sobie lepiej niż inne i to one zyskują przewagę w populacji.

Szkoła jest środowiskiem specyficznym dedykowanym wybiórczej dystrybucji memów. Opisane wyżej zjawiska są istotą jej funkcjonowania. Programy nauczania to, z naszej perspektywy, metody wybiórczego wspierania określonych grup memów.

Poziom powielania (reprodukcji) przyporządkowujemy nauczycielowi. To on jest odpowiedzialny za przygotowanie takiej wersji memów, która będzie miała szansę sprawnego zasiedlenia umysłu ucznia. Kształcąc przyszłych nauczycieli, dbamy o ich kompetencje w tym zakresie. Mówimy o transformacji treści, formach organizacyjnych, strategiach i metodach. Staramy się wyjaśnić znaczenie motywacji, strukturyzacji wiedzy, znaczenie i źródła nauczycielskiego autorytetu, uczulamy na różnorakie konteksty kształcenia. Ostrzegamy także, że mimo koniecznych w tym zawodzie starań nauczyciel nie zawsze zostanie właściwie zrozumiany i postać memów, jaka pojawi się w umyśle ucznia, może być czasem znacząco różna od tej, jaka jest intencją nauczyciela. Przyczyną tego faktu jest oczywiście stan, w jakim przekazywany mem zastaje umysły uczniów. Ich przewidzenia, nastawienia, stopień koncentracji, kierunek uwagi, wszystko to i wiele innych jeszcze czynników powoduje, że populacja memów, która jest efektem działania nauczyciela w klasie szkolnej, bywa bardzo zróżnicowana.

Szkoła stara się zadbać także i o to piętro procesu dydaktycznego. Cała metodologia poszczególnych przedmiotów nauczania jest odpowiedzią na ten właśnie efekt. Próbuje się za wszelką cenę ograniczyć różnorodność. Na tym etapie ideałem wy-

daje się stworzenie takich warunków, które wspierają jedynie jedną, określoną formę memu. Mimo starań uzyskanie takiego stanu rzeczy nie jest możliwe. W naturę memów oraz mechanizmów ich dystrybucji wpisany jest błąd, podobnie jak mutacja jest częścią procesów replikacji materiału genetycznego.

Niepowodzenia w tym zakresie weryfikujemy w szkole w procesie ewaluacji. Tworzymy kryteria i wymagania, które mają powodować selekcję memów o nieprawidłowej strukturze. Uczeń posiadający taki, wadliwy z naszego punktu widzenia, mem uzyskuje informację zwrotną, która oznacza w praktyce, że cały proces należy rozpocząć od nowa. Gotowość ucznia, żeby to zrobić, jest oczywiście jeszcze jedną zmienną w funkcji opisującej prawdopodobieństwo naszego (i jego) sukcesu.

Replikacja, zmienność, selekcja. Na pierwszy rzut oka panujemy nad całością procesu. Etap selekcji ma jednak, w takim przypadku, nietypowy charakter. Mechanizm doboru naturalnego oparty jest na weryfikacji w działaniu, a nie na arbitralnym wyborze, jak to się dzieje w prowadzonej przez człowieka hodowli. Z konieczności wymagania stawiane w procesie ewaluacji mają w szkole taki właśnie, arbitralny charakter.

Reguły rządzące oceną szkolną są najczęściej dalekie od tych, jakie są aktualne poza nią, i od tych jakie kształtowały kompetencje ludzi w naszej gatunkowej przeszłości. Stąd selekcja różnych postaci memów, które pojawiają się w umysłach uczniów, a co za tym idzie, kształtowanie złożonych z nich kompetencji, powinno się odbywać w warunkach zbliżonych do wymagań środowiska poza szkołą. Weryfikacja w działaniu, poprzez zderzenie z konkretnymi zadaniami, będzie znacznie bardziej wydajna, a efekty trwalsze. Ponadto, jeśli posiadacz wadliwego memu działa w grupie, może zobaczyć inne odmiany memu, uznać je za sprawniejsze w rozwiązywaniu konkretnego problemu i ostatecznie przyjąć je za własne. Weryfikacja staje się jednocześnie procesem wprowadzania nowej, prawidłowej postaci memu.

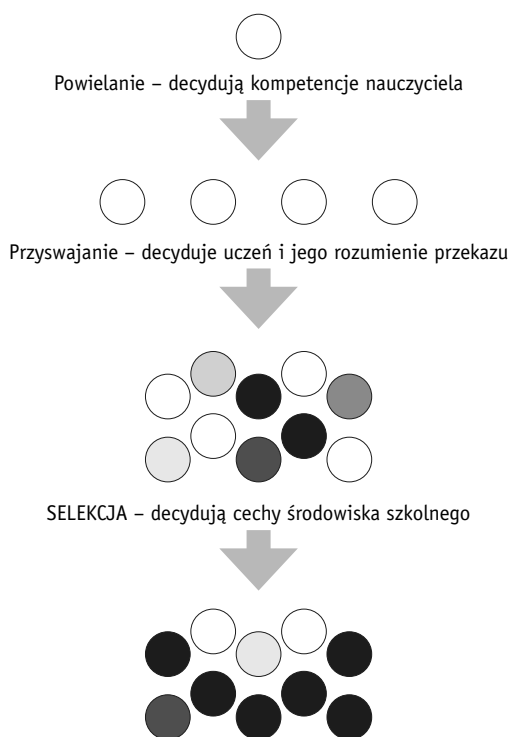
Problem w tym, że kształtowanie takich warunków w ramach działania instytucji szkolnej jest bardzo trudne. Ramy czasowe, ograniczenia przestrzenne, kłopoty sprzętowe nie ułatwiają zadania. Jednym z rozwiązań, jakie stają się ostatnio bardzo modne, są projekty edukacyjne. Projekt pozwala na tworzenie określonych precyzyjnie warunków środowiska, swoistego, memetycznego „toru przeszkód”, gdzie przyswojone memy mogą być bezpiecznie i na bieżąco weryfikowane, a zbudowane z nich kompetencje konfrontowane z określonymi zadaniami.

Spójrzmy na rycinę 2. Sprawność nauczyciela warunkuje pierwszy etap procesu. Ten obszar prowadzi do nadawania przekazu o optymalnym charakterze. Postać memu, jaka pojawi się w umyśle ucznia, zależy już jednak przede wszystkim od niego samego. Unikalny charakter każdego odbiorcy oznacza właściwie nieograniczoną różnorodność możliwości. Dopiero właściwie zaprojektowane środowisko, w którym odbywa się proces przekazu memów, może pozwolić na wzmocnienie tych, które są wartościowe z praktycznego punktu widzenia.

Prawdziwe przyczyny wyższej wydajności oraz sprawności procesu dydaktycznego prowadzonego w taki sposób może nam wyjaśnić właśnie perspektywa ewolucyjna. Podobnie jest w przypadku nauk o mózgu (neuronauk). Najnowsze



Rycina 2.



Źródło: opracowanie własne.

osiągnięcia neurobiologii otwierają nowe perspektywy, nowe krajobrazy interpretacyjne dla dydaktyków oraz nauczycieli i wychowawców. Rozpoznanie mechanizmów neurologicznych, nawet jeśli są one ściśle związane z procesami uczenia się i nauczania, nie gwarantują jeszcze właściwego wykorzystania tej wiedzy w praktyce. Neurodydaktyka może się okazać obszarem takich właśnie poszukiwań i wraz z dydaktyką ewolucyjną tworzyć propozycje praktycznych rozwiązań.

Najbardziej chyba dydaktycznie znaczącym odkryciem ostatnich lat było w neuronaukach rozpoznanie istnienia i znaczenia neuronów lustrzanych i, szerzej, mechanizmów lustrzanych u ludzi. Odkrycie to zawdzięczamy grupie badaczy prowadzonej przez Giacomo Rizzolattiego, którzy zajmowali się działaniem obszarów korowych odpowiedzialnych za ruch u makaków. Badacze ci, nieco przypadkiem, jak to często bywa w nauce, zauważyli, że w mózgu małp, które obserwowały wykonywanie jakiejś czynności, uaktywniają się ich własne neurony. Innymi słowy, mózg obserwatora odwzorowuje stany wewnętrzne towarzyszące wykonywaniu obserwowanej czynności. Podobne mechanizmy dotyczą gestów, mimiki twarzy, modulacji głosu, wszystkich tych drobnych detali zachowania, które są dla nas sygnałami niosącymi informacje na temat wewnętrznych stanów obserwowanych osób. Jeśli widzę kogoś, kto krzywi się po zjedzeniu cytryny, mechanizmy lustrzane

w moim mózgu spowodują, że prawie poczuję jej smak. To dlatego właśnie tak łatwo udzielają nam się nastroje, a czytając o przygodach bohaterów, odczuwamy tak silne emocje, jakby zdarzenia dotyczyły nas osobiście.

Sztuka wykorzystywała istnienie mechanizmów lustrzanych na długo, zanim odkryła je biologia. Malarstwo, literatura, teatr, a od niedawna także film wykorzystują mechanizmy lustrzane do przeniesienia wrażeń i emocji zgodnie z zamysłem ich twórców. Powstałe na drodze doboru naturalnego mechanizmy tego typu były zapewne podstawą ewolucji zachowań społecznych. Sprawny odbiór informacji o stanach wewnętrznych (emocjach, nastawieniach, nastrojach) innych członków grupy ułatwia przecież przewidywanie ich zachowań, a ponadto umożliwia manipulowanie nimi, co w hierarchicznym systemie społecznym ma podstawowe znaczenie. To właśnie dlatego nasze mózgi są tak czułe na niewielkie nawet zmiany w zachowaniu innych, wielu z nas odczuwa zaś wyraźnie emocje, uczucia a nawet ból osób obserwowanych w różnych sytuacjach.

Łatwo się zorientować, że świadomość istnienia mechanizmów lustrzanych może mieć ogromne znaczenie w praktyce dydaktycznej. Jeśli nauczyciel, jego gest, sposób, w jaki mówi, i brzmienie jego głosu sugerują, że to, co mówi, jest dla niego samego ważne, budzi w nim emocje, motywuje go do poszukiwań i myślenia, podobne stany mogą pojawić się także w umysłach obserwujących go uczniów. Nawet jeśli słowa nie zawsze pozwolą przekonać słuchaczy o znaczeniu tego, czego właśnie się uczą, być może przekonają ich o tym ich własne neurony lustrzane. Oczywiście pod warunkiem, że będą miały co odbijać.

Dla człowieka szczególnym stanem jest odkrycie czegoś nowego i ważnego zarazem. Emocje, jakie nam wtedy towarzyszą, trudno opisać słowami, ale każdy, kto czuł kiedyś tę przedziwną mieszaninę zaskoczenia, euforii i poczucia sensu, przyzna, że jest to często prawdziwy powód dalszych starań i poszukiwań.

Od dawna wiadomo, że tworzenie w ramach procesu nauczania warunków sprzyjających odkryciu jest bardzo wydajne dydaktycznie. Stan ten dobrze byłoby wzmocnić, dzieląc go z uczniami. Niech to, co zaskoczy małych odkrywców, będzie zaskoczeniem także dla nauczyciela, nawet jeśli wymagać to będzie od niego nieco aktorskich umiejętności. Neurony lustrzane uczniów wynagrodzą nam ten wysiłek z nawiązką.

Kolejnym specyficznym obszarem, w którym może sprawdzić się perspektywa ewolucyjna, jest problematyka szkolnej oceny. Swoista i naturalna w swoich podstawach opozycja nauczyciel – uczeń nigdzie nie przejawia się tak wyraźnie jak w sytuacji oceniania. Jeśli dochodzi do otwartego konfliktu, w jednym na dwa przypadki przyczyną jest jakiś aspekt procesu oceniania.

Dlaczego ocena jest dla nas aż tak ważna? Dlaczego budzi w nas tyle emocji? I wreszcie, dlaczego jest tak bardzo wszechobecna?

Oceniamy wszystkich i niemal wszystko. Rodzice oceniamy swoje dzieci, oceniamy współpracowników, uczestniczących z nami w ruchu ulicznym kierowców, partnerów, przechodniów, osoby nam bliskie i zupełnie obce. Spotykając coś nowego, staramy się instynktownie przyporządkować mu miejsce w jakiejś hierar-

chii. Jak diabeł z pudełka wyskakują określenia: „lepszy”, „gorszy”, „taki sobie”, „widziałem ciekawsze” itd. Chociaż kryteria oceniania bywają różne, a sposoby komunikowania wyników najczęściej odbiegają znacząco od szkolnej skali, to powszechność tego zjawiska mocno wspiera twierdzenie, że ocenianie leży w naszej ludzkiej naturze.

Psychologia ewolucyjna wskazuje, że wszechobecność jakiejś cechy sugeruje jej biologicznie uwarunkowane podłoże. Okazuje się, że zdolność do oceniania, ale też zdolność do działań utrudniających ocenianie innym, dzielimy z niektórymi żyjącymi społecznie zwierzętami, takimi jak szympany i goryle. Powód tego faktu jest prosty – złożone sieci społecznych zależności w grupie, podobnie jak jej hierarchia nie mogłyby istnieć bez możliwości precyzyjnej oceny innych i oczywiście siebie na ich tle. Prawidłowa ocena własnych możliwości pozwala na zajęcie w grupie optymalnej pozycji, bez konieczności narażania się na gniew i odwet innych, ale też bez większego ryzyka marnowania własnego potencjału z obawy przed bezpośrednią konfrontacją.

Konieczność oceniania wynika więc ze społecznego charakteru naszego gatunku, a nie z lokalnego uwarunkowania. Ponadto sytuacja oceniania posiada pewne zasadnicze cechy, które wiele mówią o jej istocie. Po pierwsze, bycie ocenianym powoduje stres. Towarzyszy jej zawsze bez względu na to, co i przez kogo jest w nas oceniane. Jak każdy stresor<sup>2</sup> sytuacja oceniania mobilizuje zasoby organizmu. W czasie kiedy jesteś poddawany ocenie, wzrasta ciśnienie krwi, tętno, temperatura, tempo oddechów. Wzrasta także aktywność ośrodkowego układu nerwowego. Poprawie ulegają prawie wszystkie parametry życiowe, od wydolności fizycznej poprzez szybkość reakcji na bodźce po sprawność akomodacji oka. Jeśli wiemy, że jesteśmy oceniani, stres pojawi się nieuchronnie. Ocenianie szkolne nie jest tutaj wyjątkiem, a całkowicie bezstresowe ocenianie jest i pozostanie mitem, chyba że oceniany nic o tym fakcie nie będzie wiedział. Rzecz w tym, że prawie wszyscy ludzie pytani o to, czy chcieliby podlegać ocenie, kiedy nie są o tym uprzedzeni, odpowiadają przecząco. Nic w tym dziwnego, że kiedy dochodzi do sytuacji oceniania, robimy wszystko, żeby wypaść jak najlepiej. Robimy to odruchowo i niemal zawsze, kiedy wiemy, że ktoś nas ocenia, a nawet jeśli tylko mamy takie wrażenie. Wygląda na to, że sąd innych na nasz temat jest dla nas znacznie ważniejszy niż koszty, jakie ponosimy w związku ze stresem towarzyszącym ocenianiu.

Po drugie, w jakikolwiek sposób wyrażona ocena ma wpływ na samoocenę. Ta zaś ma ogromne znaczenie dla każdego, jest bowiem filtrem informacji, decyduje o tym, jaka część zostanie przyswojona. Niska samoocena powoduje, że spośród różnorodnych sygnałów docierających do nas z memetycznego otoczenia naszą uwagę w pierwszym rzędzie przykuwają negatywne opinie na nasz temat. Niskie noty, jakie otrzymujemy, obniżają samoocenę, a to tworzy żelazny krąg dodatniego sprzężenia zwrotnego, z którego tak trudno się wyrwać. Na szczęście, podobnie

---

<sup>2</sup> Stresorem nazywamy każdy czynnik wywołujący zjawisko stresu bez względu na jego charakter. Sytuacja oceniania jest silnym stresorem dla każdego z nas.

rzecz się ma w odwrotnej sytuacji. Sukces, którego efektem jest wyższa ocena siebie na tle innych, może być na podobnej zasadzie początkiem zmian na lepsze, choć i tutaj może to prowadzić do trudnych sytuacji. Wynika stąd, że umiejętność selektywnego dostrzegania komunikatów może mieć kluczowe znaczenie dla pozycji, jaką ostatecznie zajmiemy w strukturze społecznej. Dotyczy to zresztą także innych, poza ludźmi, gatunków. Samiec goryla, który właśnie wygrał starcie ze słabszym od siebie konkurentem, jest znacznie bardziej skłonny do mierzenia się z dominującym samcem stada, chociaż wcześniej tego unikał. Ambicje rosną w miarę osiągniętych sukcesów.

U ludzi odkryto niedawno, że wysoka samoocena daje ponadto ciekawe „efekty uboczne”. Przekonany o własnej wartości człowiek chodzi szybciej, jest wyprostowany, mówi znacznie głośniejszym głosem niż inni. Jest także, co ciekawe, znacznie bardziej skłonny do pomagania innym.

W rzeczywistości szkolnej samoocena również przekłada się na zakres ambicji. Trzeba tylko pamiętać, że przede wszystkim dotyczy ona pozycji zajmowanej w grupie, a niekoniecznie tak lokalnego elementu jak ocena przedmiotowa. Postawa obojętna wobec ocen szkolnych może wynikać z ich niskiej pozycji w hierarchii kryteriów aktualnych wewnątrz grupy. Inteligentny uczeń będzie wolał otrzymywać stosunkowo niskie, ale bezpieczne oceny, niż zaryzykować utratę autorytetu, jeśli grupa nie ceni osób ocenianych wysoko przez nauczycieli.

Kiedy dochodzi do sytuacji oceniania, robimy wszystko, żeby wypaść jak najlepiej. Prostujemy się, siedząc na krześle, kiedy tylko zauważymy, że ktoś nas obserwuje. W rozmowie staramy się być bardziej elokwentni, kiedy zauważymy, że ktoś z boku przysłuchuje się temu, co mówimy. Staramy się robić wrażenie, że nasza pozycja, na przykład w grupie przyjaciół, z którymi akurat rozmawiamy, jest wyższa niż w rzeczywistości. Staramy się oczywiście tym bardziej, im bardziej zależy nam na wyniku oceny, której podlegamy.

Ocena szkolna utraciła pierwotne znaczenie i najczęściej nie jest podstawą ustalania hierarchii w grupie i to nawet tej, którą szkoła jako instytucja sama tworzy – grupie klasowej. Prawdę mówiąc, najczęściej lokalne warunki i reguły gry panujące w klasie dalekie są od kształtu, jaki próbuje im nadać instytucja szkolna, a czasem stoją z nim w jawnej sprzeczności.

Przy ogromnym zróżnicowaniu możliwości i wobec przeróżnych wymagań, jakie stawia szkoła, sprowadzone do średniej arytmetycznej, ważonej albo uśredniane w jakikolwiek inny sposób wyniki kontroli osiągnięć są słabą podstawą, zupełnie nieprzydatną jako kryterium tworzenia hierarchii. Ponadto wiele kompetencji cenionych w szkole ma lokalny charakter. Mają one znaczenie jedynie w świecie kreowanym przez środowisko szkolne.

Podczas sprawdzianów, egzaminów, testów i oczywiście wszystkich innych form szkolnej kontroli osiągnięć uczniów stawiamy ich w sytuacji wymagającej pełnej mobilizacji posiadanych kompetencji, a w przypadku ich braku w konieczności poszukiwania alternatyw. Zjawisko ściągania w szkole trzeba więc traktować jako objaw pewnej reguły o znacznie szerszym niż szkolny zasięgu.

Być może ostrość, z jaką uzewnętrznia się ta reguła, wynika w szkole z warunków oceniania, które tworzy ona jako instytucja. Powszechny i naturalny w swojej istocie proces oceniania został tu wyrwany z szerszego kontekstu, jakim jest nasza gatunkowa przeszłość. Ludzkie mózgi ewoluowały w warunkach, w których z całą pewnością umiejętność rozwiązywania równań kwadratowych nie wchodziła w zakres działania doboru naturalnego. Trudno więc oczekiwać, że kompetencje te wpiszą się łatwo w biologiczno-społeczny kontekst<sup>3</sup>.

Jeśli takie spojrzenie na ocenę szkolną jest chociaż w części poprawne, to należałoby oczekiwać powszechności zjawiska ściągania. I rzeczywiście, zjawisko ściągania JEST wszechobecne w szkole i to bez względu na jej charakter, tradycje, a nawet na wiek ucznia. Wbrew rozpowszechnionym opiniom, bliższym raczej pobożnym życzeniom niż faktom, zjawisko ściągania jest powszechne we wszystkich typach szkół, wszystkich krajów i kręgów kulturowych. Po ściągę, jako sposób na osiągnięcie wyższej oceny niż wynikająca z faktycznych kompetencji, sięgają praktycznie wszyscy i to bez względu na wiek, pozycję społeczną czy stopień przygotowania. Nawet człowiek obiektywnie kompetentny w przedmiocie testu ma skłonność do sięgania po niedozwoloną pomoc, w czasie kiedy jego kompetencje podlegają weryfikacji. Odsetek osób, które przyznają się do ściągania, jest bardzo wysoki. Przykładowo, jedno z badań przeprowadzonych w Łodzi w 2004 roku wykazały, że do ściągania przyznaje się blisko 90% ankietowanych uczniów gimnazjów i szkół średnich!

Podobne badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych przez Josephson Institute wykazały, że do ściągania przyznało się w 2004 roku 62% ankietowanych uczniów szkół średnich. W obu przypadkach ankiety były anonimowe, ale mimo wszystko należy brać tu pod uwagę różnice w traktowaniu ściągania w obu krajach, które mogły wpłynąć na szczerość młodzieży. Zaskakujący wydaje się zwłaszcza wysoki odsetek ściągających w prywatnych szkołach wyznaniowych USA. Trudno przecież akurat ten typ szkoły podejrzewać o szczególnie niski poziom moralny uczącej się tam młodzieży. Skąd te wyniki? I dlaczego do ściągania przyznają się nawet najlepsi?

Jeśli wrócimy do naszych poprzednich rozważań, możemy choć częściowo odpowiedzieć na te pytania. Ocena w szkole jest tylko jedną z wielu ocen, jakim podlegamy i podlegali nasi przodkowie. Ponieważ jej efekt decyduje o pozycji w grupie, a co za tym idzie, o wielu czynnikach warunkujących sprawność przystosowawczą, nieuchronnie musiały się pojawić mechanizmy pozwalające na jej poprawienie. Moralna ocena zjawiska nie ma w tym kontekście znaczenia. Ściąga jest objawem tego, jak bardzo zależy nam na dobrym wyniku. Paradoksalnie, pokusa użycia ściągania będzie tym większa, im większe znaczenie nadamy ocenie. Pomimo wysiłków nauczycieli uczniowie wiedzą, że testy i sprawdziany są podstawą ogólnej oceny jaką uzyskują w szkole.

---

<sup>3</sup> Nie oznacza to oczywiście podważania ich znaczenia. Kompetencje towarzyszące rozwiązywaniu równań, rozwijane w trakcie naszej kulturowej ewolucji, odwołują się do warunków środowiska kształtowanych przez memy i mających ogromne przystosowawcze znaczenie.

Czy więc walka ze ściąganiem jest zawsze walką z wiatrakami? Albo, co gorsza, czy zwalczając ściąganie zaburzamy jakiś naturalny mechanizm?

Jeśli za punkt honoru przyjmujemy całkowitą eliminację ściągania we wszystkich jego odmianach i objawach, to oczywiście przegramy i powiększymy szeregi frustratów. Szkoła bez ściągania nie istnieje, podobnie jak nie istnieje bez stresu związanego z sytuacją oceniania. Jeśli spróbujemy wyobrazić sobie szkołę, w której zechcemy za wszelką cenę wyeliminować zjawisko ściągania, to szybko zorientujemy się, że ponosimy w niej koszty niewspółmierne do wartości efektów, jakie osiągamy.

Najczęściej pomiędzy nauczycielem a uczniem pojawia się swoisty kompromis polegający na wytyczeniu granicy, poza którą nie można się posunąć. Nauczyciele reagują na część, ale nie wszystkie próby ściągania. Najczęściej pozawerbalny komunikat nadany do podejrzanego o ściąganie ucznia wystarczy, żeby go skutecznie zniechęcić. Poza tym próby ściągania zdarzają się nawet uczniom bardzo dobrze przygotowanym, którzy robią to nie po to, żeby szukać informacji u innych, ale żeby upewnić się co do poprawności własnych odpowiedzi.

Ściąganie w szkole nie jest jednak zjawiskiem neutralnym. Zrozumienie mechanizmu nie może oznaczać przyzwolenia i akceptacji, ponieważ jednym z naszych (nauczycieli/wychowawców) zadań jest ustalenie aktualnych możliwości ucznia, obszarów, w których należy go zmienić. Ściąga zmniejsza naszą dydaktyczną ostrość widzenia. Ograniczenie zjawiska ściągania jest jak okulary, dzięki którym widzimy lepiej to, co trzeba poprawić w zakresie kompetencji ucznia, warto jednak pamiętać, że najlepsze nawet szkła nie mają mocy przywracania wzroku.

Przykłady obszarów, w których zastosowanie metod dydaktyki ewolucyjnej może okazać się sposobem wartościowej zmiany perspektywy, jest znacznie więcej. Należy do nich problematyka związana z takimi kontekstami kształcenia jak płeć osób zaangażowanych w procesy uczenia się i nauczania, stan środowiska szkolnego, reguły gry. Ewolucyjną perspektywę warto też przyłożyć do problemów pamięci, motywacji, uwagi i wielu innych.

Dydaktyka ewolucyjna jest więc propozycją specyficznego spojrzenia na rzeczywistość szkolną. Wykorzystuje ona osiągnięcia takich uznanych dzisiaj dziedzin jak neurobiologia, psychologia ewolucyjna, genetyka populacyjna i memetyka. Jej podstawowe założenie o przystosowawczym charakterze zjawisk zachodzących w szkole kieruje uwagę osób zaangażowanych w edukację w stronę znaczenia środowiska szkolnego i jego wpływu na ostateczne efekty nauczania i wychowania. Taki punkt widzenia pozwala w inny sposób spojrzeć na znane ze szkolnej codzienności zjawiska, takie jak ewolucja programów szkolnych, autorytet nauczyciela, wpływ płci jako kontekstu kształcenia i inne.

Cenna wydaje się także przystosowawcza analiza zjawisk związanych z oceną szkolną zarówno w jej instytucjonalnym, jak i personalnym wymiarze. Dydaktyka ewolucyjna widzi bowiem ocenianie obecne w szkole jako specyficzny przypadek znacznie szerszego zjawiska, którego korzenie sięgają naszej ewolucyjnej, gatunkowej i kulturowej przeszłości.

Obserwując zainteresowanie, jakie budzi dydaktyka ewolucyjna wśród ludzi związanych ze szkołą, zwłaszcza praktyków (nauczycieli, wychowawców, trenerów i edukatorów), uważamy za zasadny postulat wprowadzenia jej elementów do programów kształcenia nauczycieli. Tym bardziej że problematyka ta nie jest powszechnie znana, a na naszym rynku wydawniczym brakuje pozycji o charakterze popularnym skierowanych do tej grupy odbiorców.

## Bibliografia

- Bauer J., *Empatia. Co potrafią neurony lustrzane*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Biedrzycki M., *Genetyka kultury*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.
- Brodie R., *Wirus umysłu*, TeTaPublishing, Warszawa 1997
- Geake J., *The Brain at School. Educational Neuroscience in the Classroom*, Open University Press, Glasgow 2009.
- Kaczmarzyk M., Kopec D., *Dydaktyka zdrowego rozsądku*, Wydawnictwo Edukacyjne WIKING II Sp.j., Wrocław 2007.
- Kaczmarzyk M., Kopec D., *Darwin w świecie memów. Co łączy geny, plotki i wirusa komputerowego?*, „Biologia w Szkole” 2008, nr 2.
- Kaczmarzyk M., Kopec D., *Nauczyciel proponuje rozwiązania, czyli memotyp pod lupą*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 4.
- Kaczmarzyk M., Kopec D., *Matematyk i poetka, czyli płęć w szkole*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 4.
- Potocka B., Nowak L., *Projekty edukacyjne*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2002.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Stone L., Lurquin P., *Geny, kultura i ewolucja człowieka. Synteza*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

## Dziecko wobec jakości w edukacji – przedmiot czy podmiot edukacji?<sup>1</sup>

Fałszywy to dylemat. **Dziecko jest podmiotem edukacji.** W pedagogice co i rusz pojawiają się nowe teorie nauczania i wychowania. Jedne stają się bardziej popularne, inne mniej. Niektóre dłużej cieszą się popularnością, o innych szybko się zapomina. Wiele stanowi podstawę budowania kolejnych teorii, inne krążą jak samotne meteory. O tym, że dziecko ma być podmiotem nauczania i wychowania, mówiło się niegdyś, mówi się dzisiaj i zapewne za kolejną dekadę też będzie się poruszać ten temat.

Dlaczego pedagodzy i psychologowie tak wiele dyskutują o podmiotowości dziecka? Bo to zapewne ważny temat. Ale też dlatego, że trudno go realizować w praktyce. Do tego, żeby traktować innego człowieka podmiotowo nie jest potrzebna wiedza teoretyczna, znajomość metod nauczania, koncepcji pedagogicznych. **Potrzebne są przede wszystkim umiejętności społeczne. Proponujemy spojrzenie na zagadnienie przez pryzmat kompetencji nauczyciela – nie tyle zawodowych, ile osobistych. To, o czym piszemy, wydaje się tak oczywiste, że aż banalne. Tak oczywiste, że szukając bardziej wzniosłych idei, uciekają nam gdzieś te przyziemne.**

### Każdy jest inny, ta różnorodność to siła

**Proces uczenia się dzieci w szkole jest ściśle zaprogramowany.** Dzieje się to na kilku poziomach – jest podstawa programowa, której ukonkretowaniem są programy nauczania, do programów nauczania powstają pakiety edukacyjne i scenariusze zajęć. Programując proces uczenia się dzieci, trzeba brać pod uwagę to, co wiemy o tym, jak funkcjonuje dziecko w sferze intelektualnej, emocjonalnej i społecznej, w jaki sposób uczy się, ale też to, które treści są ważne dla jego funkcjonowania oraz do kontynuowania nauki. Można standaryzować i wskazywać właściwy wiek dla pewnych procesów i podawać kalendarium osiągania określonych poziomów rozwoju. Psychologia różnic indywidualnych wskazuje na to, że rozwój człowieka

---

<sup>1</sup> W tekście tym zamieściliśmy fragmenty naszej książki *Za progiem. Kilka pytań o to jak rozwija się dziecko i jaka jest rola nauczyciela w tym rozwoju*, ORE, Warszawa 2011.



ma indywidualny charakter, przebiega w różnym tempie, a tym samym u każdego w innym wieku pojawiają się kolejne osiągnięcia rozwojowe. Jest wiele czynników, które wpływają na zindywidualizowanie rozwoju (czynniki wrodzone, doświadczenia społeczne, zorganizowana edukacja, poziom własnej aktywności człowieka).

System oświaty jest tak zorganizowany, jakby między dziećmi nie było większych różnic indywidualnych. Nauczyciel na lekcji przekazuje wszystkim dzieciom w klasie tę samą wiedzę, w tym samym tempie, tymi samymi metodami. Nie jest to zarzut pod adresem szkoły, bo w inny sposób nie da się tego rozwiązać. Szkoła to instytucja, której zadaniem jest wyposażenie dziecka w formalne wykształcenie. Dlatego musi działać na ściśle określonych zasadach. Dzieci uczą się przez określoną liczbę godzin, określonych w programach nauczania umiejętności i wiedzy, metodami, jakie nauczyciel uzna za najbardziej właściwe. **Niektóre dzieci w momencie przyścia do szkoły stają się od razu uczniami, niektóre pozostają dziećmi** do końca szkoły podstawowej, a większość boryka się z mieszaniną ról ucznia i dziecka przez pierwsze lata uczęszczania do szkoły.

Chcemy uciec od dylematu, czy nauczyciel w szkole ma do czynienia z dzieckiem czy z uczniem. Rolę nauczyciela upatrujemy w umiejętności takiego zorganizowania szkolnej aktywności, by godzić obie te role. Traktować podmiotowo ucznia, to znaczy widzieć w nim dziecko, które się rozwija, zmienia, dojrzewa, różni się od swoich rówieśników.

## Życie ma być przyjemne

**Dobrze jest, gdy innym jest przyjemnie.** W szkole ważne są treści nauczania. To z ich realizacji rozliczany jest nauczyciel. Bywa, niestety nierzadko, że treść przeraża formę. Spójrzmy na wybrane treści nauczania, z którymi musi zaznajomić nauczyciel dzieci w przedszkolu i w I klasie szkoły podstawowej. Musi, gdyż są one zapisane w podstawie programowej. Podstawa programowa zaś napisana jest językiem wymagań i oczekiwań: wymaga się od nauczyciela zorganizowania dzieciom określonych doświadczeń i oczekuje się, że dzieci nauczą się przez to określonych umiejętności i wiadomości. W podstawie programowej zapisane jest to, czego państwo zobowiązuje się nauczyć ucznia. Oto, do czego zobowiązało się państwo w edukacji kilkulatka<sup>2</sup>:

(...) wie, że nie należy chwalić się bogactwem (...)

(...) zna pojęcie długu i konieczności spłacenia go (...)

(...) próbuje samodzielnie i bezpiecznie organizować sobie czas wolny (w przedszkolu i w domu) (...)

(...) podejmuje rozsądne decyzje i nie naraża się na niebezpieczeństwo wynikające z pogody (...)

(...) rozróżnia błędne liczenie od poprawnego (...)

---

<sup>2</sup> To nasz bardzo subiektywny wybór.

(...) dostrzega zmiany dynamiki tempa i wysokości dźwięku utworu muzycznego  
(...)

(...) wykazuje zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą (także architekturą zieleni i architekturą wnętrza) (...)<sup>3</sup>.

**Należy starannie dobrać treści, ale nie mniej starannie należy dobrać adekwatną dla tych treści formę.** Forma pełni służebną funkcję wobec uczenia się – powinna ten proces wspierać. Dobierając formę do prezentowanych treści nauczyciel musi korzystać ze znanych mechanizmów uczenia się – naśladownictwa i modelowania, uczenia się przez powtarzanie, wzmocnień pozytywnych i negatywnych, presji sytuacyjnej, uczenia się przez wgląd. Służenie procesowi uczenia się to główna cecha formy. Ta użytkowa funkcja przesłania dbałość o to, by forma była także atrakcyjna.

Uczyć efektywnie czy efektownie? Znakomita większość nauczycieli w Polsce powie bez chwili zawahania, że efektywnie. W celach nauczania są bowiem zapisane efekty, z których nauczyciel jest rozliczany. Równie wielu nauczycieli troskę o efekt uzna za bałamutny. Z naszych obserwacji wynika, że powszechny jest pogląd: jeżeli forma jest atrakcyjna, to treści dziecko przyswaja w małym stopniu. Atrakcyjna forma odciąga dziecko od treści. To prowadzi wprost do tego, że nauczyciel nie dba o formę. Oto przykład. Nauczyciel ma zamiar doskonalić u dzieci umiejętności rachunkowe. Wie, że powinien to robić na konkretach. Wyjmuje więc konkrety – kasztany. Obdziela nimi dzieci, które przez najbliższe kilkanaście minut mają je dosuwać i odsuwać, ustalając wyniki dodawania i odejmowania. Po kilku minutach odpadają najmniej wytrwali. Zamiast manipulować kasztanami, patrzą, co się ciekawego dzieje się za oknem. Po kilku kolejnych minutach „wymięka” kolejna grupa dzieci. Najwytrwalsi, ku uciesze nauczyciela, wytrzymują do końca zajęć. Zaplanowane treści zostały podane, ale czy przez wszystkich zostały przyswojone? Wątpliwe. Samo manipulowanie kasztanami jest dla dzieci zajmujące, ale przez kilka minut. Potem treści trzeba opakować w inną formę – zmienić kasztany na klocki, kamyki, szkiełka. Albo określić cel, dla jakiego dzieci na kasztanach rachują, np. muszą zebrać tyle kasztanów, żeby wystarczyło na zorganizowanie klasowego turnieju w rzucie kasztanami do celu.

**Ważna jest forma, w którą opakuje się treści.** Ma być sensownie, przyjemnie i atrakcyjnie – dla dzieci i dla nauczyciela. Formę to to, w co opakowujemy treści. Trzeba ją dostosować do możliwości dzieci, ich zainteresowań, upodobań. Forma to nie pusty dekor. Skąd wiedzieć, jakie działania zaproponować dzieciom, by forma była optymalnie dobrana do treści? Jak wyważyć, żeby forma nie przerosła treści, ani treść formy? Do tego potrzebne są dobrze ukształtowane kompetencje osobiste:

---

<sup>3</sup> Podstawa programowa dla szkoły podstawowej, rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17).

- umiejętność komunikowania się werbalnego i niewerbalnego. Szczególnie istotna jest komunikacja niewerbalna – odczytywanie komunikatów, świadome ich nadawanie, weryfikowanie, czy nadawca został dobrze zrozumiany;
- umiejętność obdarzania uwagą drugiego człowieka i słuchania go;
- umiejętność obserwowania dziecka i interpretowania tego, co się zaobserwuje;
- umiejętność prezentacji – nauczyciel, organizując dzieciom zajęcia, prezentuje im określony problem;
- umiejętność współpracy i współdziałania;
- empatia i współodczuwanie.

Uczymy tego samego w dwóch różnych pomieszczeniach. W jednym jest ciepło, na podłodze leży wykładzina, ściany są pomalowane na przyjemny dla oka kolor. W drugim jest zimno, podłoga jest brudna, a ściany już od dawna wołają o malarza. W którym pomieszczeniu przyjemniej będzie się uczyć? Każdy powie, że w tym pierwszym. Pokusimy się nawet o dalej idące stwierdzenie, że będzie tam nie tylko przyjemniej, ale i skuteczniej. Jak zawsze należy zachować zdrowy rozsądek i umiar. Jeżeli temperaturę w pomieszczeniu podniesiemy do 40 stopni (ponad miarę udekorujemy treści), będzie i mniej przyjemnie, i mniej skutecznie.

Nauka w szkole powinna być przyjemna – dla dziecka i dla nauczyciela.

## Ważna jest komunikacja z drugim człowiekiem

Akt komunikacji składa się z nadawcy, komunikatu i odbiorcy. Nauczyciel i uczniowie są zarówno nadawcami, jak i odbiorcami komunikatów. Przekazują komunikaty drogą werbalną i drogą niewerbalną. Podmiotowe podejście do odbiorcy w komunikacji wiąże się ze świadomym nadawaniem komunikatu, weryfikowaniem tego, czy komunikat został dobrze zrozumiany. Komunikat nadawca dostosowuje do odbiorcy i do warunków, w jakich go nadaje, oraz do istoty komunikatu. Na zajęciach nauczyciel nadaje komunikat do wszystkich dzieci, ale jednocześnie ma to tak robić, aby dotarł on do każdego dziecka, a te, jak już to ustaliliśmy, różnią się pod względem predyspozycji, w tym komunikacyjnych. Nauczyciel musi mieć też umiejętności odbierania komunikatów – umieć obdarzyć uwagą drugiego człowieka i słuchać. Trudności w komunikacji nauczyciela z uczniami wynikają z innego myślenia, widzenia i reagowania na bodźce, z innych zainteresowań, z posługiwania się różnymi technologiami komunikacyjnymi. Już w przedszkolu uczy się dzieci tego, żeby umiały zadać pytanie, odpowiedzieć na pytanie, opisać swoje przeżycia. Mniej czasu poświęca się na rozwój umiejętności komunikacji niewerbalnej, z której – jak wiemy z badań – korzystamy częściej niż z komunikacji werbalnej. Dziecko będzie nadawało komunikaty, jeżeli znajdzie uważnego odbiorcę. Inaczej przestanie. **Podmiotowe podejście do dziecka w sferze komunikacji, to dostosowanie sposobu komunikacji do możliwości odbiorczych dziecka oraz zachęcanie dzieci do nadawania komunikatów.** Czyli nauczyciel powinien umieć słuchać i zrozumiale wypowiadać się (w różnych kodach).

## Obserwacja drugiego człowieka i interpretacja tego, co się zaobserwuje

Obserwacja to podstawowa metoda diagnostyczna, jaką stosuje nauczyciel. Dzięki niej ocenia potrzeby dziecka, trudności, zainteresowania, zdolności. Obserwacja jest bardzo prosta do przeprowadzenia. Wystarczy patrzeć i słuchać. Trudniejsza jest interpretacja tego, co się zaobserwowało. Wymaga ona wiedzy o specyfice rozwoju dziecka, wiedzy o funkcjonowaniu człowieka w różnych środowiskach, w różnych warunkach. Nauczyciel powinien być uważnym obserwatorem. Wtedy też dostrzeże, że każde dziecko w grupie jest inne, ma inne potrzeby i możliwości.

## Współpraca i współdziałanie

Nauczyciel nie wybiera grupy dzieci, z którą pracuje. Dobór dzieci do grupy jest przypadkowy. Zadaniem nauczyciela jest pomóc uczniom stworzyć dobrze funkcjonującą grupę. W szczególnej sytuacji znajduje się nauczyciel, który obejmuje klasę IV. Wchodzi on do już zorganizowanej grupy. Musi ten zespół szybko poznać, dostosować się, „dostroić się” do nowo poznanej grupy, a nie odwrotnie.

## Całe życie trzeba się uczyć życia<sup>4</sup>

Nauczyciel będzie lepiej organizował dzieciom edukację, będzie dostrzegał podmiotowość dziecka, jeżeli jego kompetencje osobiste będą na wysokim poziomie. Na szkoleniach, kursach uczy się nauczycieli metod nauczania, daje się im scenariusze zajęć. Mało uwagi przywiązuje się do kompetencji osobistych. Nauczyciel, najlepiej jeszcze w czasie studiów, powinien przejść trening umiejętności osobistych. Poznać swoje możliwości i ograniczenia, uczyć się rozpoznawania możliwości i ograniczeń drugiego człowieka. Te kompetencje są tak samo ważne jak wiedza merytoryczna i metodyczna. Tymczasem bagatelizuje się je. Nie słyhać głosów o marnej kondycji nauczycielskiego stanu w zakresie umiejętności społecznych. Student studiów podyplomowych, nauczyciel ze znacznym stażem pracy zawodowej, przychodzi na egzamin i nie umie zapanować nad swoimi emocjami, nie nawiązuje kontaktu wzrokowego z egzaminatorem, nie umie zaprezentować swojej wiedzy, na wstępie mówi, że „nie umie”, a potem podaje dobrą odpowiedź na pytanie. To świadczy o jego niskich kompetencjach osobistych. Przedmioty związane z rozwijaniem kompetencji osobistych nauczyciela rzadko są uwzględniane w programach studiów, uważa się je za mało ważne – takie przyjemne dodatki do studiowania, zabawy dla studentów. Tymczasem to fundament, na którym nauczyciel ma budować swoje kompetencje zawodowe.

---

<sup>4</sup> To jedna z tez głoszonych przez prof. Tadeusza Gadacza.

W mądrych książkach, bedekerach dla nauczycieli, czy innych skarbnicach wiedzy takich jak internet, łatwo można znaleźć katalogi umiejętności nauczyciela. Portret, jaki się w nich rysuje, wygląda mniej więcej tak:

Dobry nauczyciel potrafi umiejętnie wykorzystać mądrość swoich uczniów oraz stworzyć im sprzyjający edukacji klimat wzajemnego zaufania. Wyposażony jest w wiedzę merytoryczną z zakresu dziedziny, której uczy. Jego kompetencje zawodowe są szerokie jak Amazonka u ujścia, a głębokie jak Mariański Rów. Swym zakresem obejmują psychologię, pedagogikę oraz umiejętności diagnozowania i planowania. Dydaktyka i metodyka nie mają przed nim tajemnic.

Wiedza jest łatwo dostępna, a w przypadku nauczyciela przyswojenie jej nie nastręcza większego problemu. Wszystkie kompetencje twarde łatwo zweryfikować. Stąd też nie ma z nimi większego problemu.

Nie ma jednak na tej liście niczego z kategorii miękkich umiejętności, z którymi bardzo często borykają się nauczyciele. I kłopot ten jest bardzo demokratyczny. Dopada nas, nauczycieli, niezależnie od szerokości geograficznej, poziomu i kierunku wykształcenia, liczonego w latach czy ciężarze gatunkowym doświadczenia.

## Każdy człowiek dźwiga worek pełen talentów, różnych talentów

Umiejętności i talenty można porównać do kota w worku. Na potrzeby naszego porównania zastąpimy kota... kulami. Każdy z nas ma taki worek – niektórzy noszą go zawsze przy sobie, niektórzy wożą w bagażniku. Są tacy, którzy strzegą go jak skarbu i w obawie przed zużyciem czy zagubieniem trzymają w skrzyni na strychu, jeszcze inni w szklanej gablocie na honorowym miejscu. Są tacy, którzy zamówili sobie specjalny ażurowy wór, tak by doskonale było widać, co jest w środku, i noszą go na ramieniu – zawartość dumnie się wtedy prezentuje i obwieszcza wszystkim wokół jaki wyjątkowy jest ich właściciel. Wyjątkowy, bo **każdy zestaw talentów i umiejętności jest wyjątkową, niepowtarzalną kompozycją**. W różnym stopniu oszlifowaną, oprawioną i wykorzystaną. Dla dziecka, ale i dla niejednego dorosłego zawartość worka pozostaje tajemnicą. W razie potrzeby, albo i bez specjalnej przyczyny, sięgają do środka i nie wiedzą, co wyjmą. Kule są kolorowe. Różnej wielkości, o odmiennej fakturze, niektóre są lekkie, inne zaś ciężkie. Nie ma dobrych albo złych, potrzebnych i zbędnych, ładnych i brzydkich. Są za to dobrze i źle wykorzystane, dobrze i źle nazwane. Dziecko sięga do worka i wyciąga kulę. Przygląda się i albo spontanicznie używa, albo szuka inspiracji i pomysłu, do czego można by jej użyć.

Nauczyciel pełni wyjątkową rolę. Zna się na kulach. Wie, do czego i jak ich użyć. Potrafi je nazwać, znaleźć dla nich najlepsze miejsce, przeznaczenie i czas na ich użycie. To niezwykle wyjątkowe i ważne zadanie. Rola, jaką ma tu do odegrania, jest doceniana przez wspólnoty ludzi. We wszelkich rankingach i listach zawodów zaufania publicznego, nauczyciel zawsze znajduje się w czołówce. Nauczyciele obok lekarzy i profesorów (skądinąd także nauczycieli) są darzeni wielkim szacunkiem

i zajmują wyjątkową pozycję społeczną. Między innymi dlatego, że relacje, jakie nawiązują w ramach swojej pracy, są także osobiste, a często wręcz intymne. Mawia się, że przysłowia są mądrością narodów. Pewnie jak w każdym przysłowiu i w tym jest prawda, ale czy cała? Wszyscy znamy porzekadło „Obyś cudze dzieci uczył” – wielu się z nim zgodzi, ale czy ostrzeżeni jego przesłaniem porzucilibyśmy nasz zawód? Ta pozornie sprzeczna konkluzja doskonale oddaje, jak skomplikowaną materią przyszło nam się zajmować. Ten zawód jak mało który ma w sobie atomowy ładunek potencjalnej frajdy i satysfakcji, ale i za błędy przychodzą czasem wyjątkowo słone rachunki.

Wystarczy przejrzeć prasę, internet, posłuchać wiadomości telewizyjnych, żeby przekonać się, jak dużo mówi się o poprawie jakości edukacji. Nikt nie zakwestionuje poglądu, że ważne jest dobre wykształcenie kolejnego pokolenia. Dlatego podejmuje się różne działania: obniża wiek szkolny, upowszechnia wychowanie przedszkolne, dba o informatyzację szkół. To piękne inwestycje. Tylko wszystkie one potrzebują nauczyciela, nie tylko dobrze wykształconego, znakomicie przygotowanego do korzystania z najnowszych technologii informacyjnych, ale przede wszystkim posiadającego kompetencje do zajmowania się drugim człowiekiem – często takim, który myśli jeszcze inaczej niż dorosły, czuje inaczej, ma inne możliwości społeczne, różne ograniczenia, specyficzne potrzeby.

## Dziecko podmiotem edukacji – czy można się tego nauczyć?

Od ładnych paru lat zajmujemy się szkoleniem nauczycieli w zakresie organizacji warunków do tego, by dzieci mogły się uczyć. Każdego miesiąca spotykamy setki nauczycieli. Zarówno tych u progu swojej nauczycielskiej przygody, jak i tych, którzy wychowali tysiące dzieciaków. Nauczycieli, którzy urodzili się po to, by uczyć, jak i takich, których życie postawiło „przy tablicy”, zapaleńców i urzędników, marzycieli i realistów. Ale spotykamy też przyszłych nauczycieli. Można ich podobnie podzielić: wielu spośród nich życiowa droga „poprowadzi” inaczej, wielu rozwinie, wielu „zmarunie” swój talent. Jednak potencjał, z jakim startują, to jedno, natomiast to, w co wyposaża je szkoła wyższa, to zupełnie inne zagadnienie.

Spotkania te są dla nas źródłem wielu ciekawych refleksji.

Mimo że nowa podstawa programowa została wprowadzona ponad dwa lata temu, nadal trwa dyskusja nad nią. Dotyczy ona głównie treści nauczania – czy nie jest ich za mało albo za dużo, czy są właściwie dobrane. Niektóre zapisy z podstawy stały się nawet tematem publicznych rozważań. Pamiętamy, jak dziennikarze rozważali, czy dziecko powinno się uczyć w przedszkolu czytać, czy nie, czy literki powinny zniknąć ze ścian przedszkoli, czy mogą na nich pozostać. Okazało się, że tak jak wielu Polaków zna się na piłce nożnej, na medycynie, na polityce, tak wielu zna się też na szkolnej edukacji. Treści zawsze można poprawić, lepiej wybrać, ułożyć. **Zbyt dużą wagę przywiązuje się do treści, nieproporcjonalnie mało do for-**

**my, w jakiej mają być one przekazywane**<sup>5</sup>. Chyba nieco zapominamy o porzekadle „spiesz się powoli”. Nauczyciel ma dziecku pokazywać świat, ale jeszcze ważniejsze jest to, by pozwolił dziecku ten świat zobaczyć, by dał mu czas na przyglądanie się i zastanawianie. Dziecku potrzebny jest czas na rozwój – bez nacisku treści, zdarzeń i osób. Dopiero wtedy będzie ono mogło rozwijać się w sferze uczuć, postaw, umysłu oraz nabywać umiejętności i przyswajając wiadomości<sup>6</sup>. To jest właśnie podmiotowe traktowanie dziecka – ucznia.

Zinstytucjonalizowanie wychowania – w pewnym sensie próba zastąpienia rodziców i rodziny przez instytucje, jest naszym zdaniem skazane na niepowodzenie. Prowadzi to do tego, że przed systemem stają niemożliwe do realizacji zadania. Kreuje się oczekiwania, którym nie są w stanie sprostać instytucje, ale przede wszystkim zatrudnieni w nich ludzie. Mało tego, może to rodzić ogromną frustrację po stronie nauczycieli. Niemożliwe do wykonania zadania...

Można tylko westchnąć za **modelem mistrzowskim**, zarówno na poziomie organizacji szkoły (optymalny naszym zdaniem model nauczyciel mistrz–nauczyciel terminujący) jak i w relacji nauczyciel–uczeń/mistrz–uczeń. Trudno przygotować wykład dla nauczycieli na temat kompetencji osobistych. Łatwiej jest zorganizować warsztaty na ten temat, na których każdy nauczyciel będzie miał okazję poznać swoje możliwości, zweryfikować je, poznać sposoby na rozwijanie swoich kompetencji. Jednak najłatwiej kompetencji osobistych nauczyć się właśnie w relacji z mistrzem. Mistrza się obserwuje i naśladuje. Działa tu mechanizm modelowania – chcę być taki jak mój mistrz. Tylko gdzie szukać tych prawdziwych mistrzów?

## Podmiotowe traktowanie człowieka

Próba uogólnienia, a tym bardziej wyciągnięcia wniosków, co zrobić, by traktować dziecko podmiotowo w szkole, a tym samym poprawić jakość edukacji, okazuje się niezwykle trudna. Jest tak wiele czynników, które budują nauczycielską tożsamość i wynikający z niej model, że udzielanie w tym zakresie rad i wskazówek wydaje się nie na miejscu czy wręcz nieestosowne. Nie ulegliśmy za to pokusie ułożenia nieoficjalnej listy przymiotów, **talentów i umiejętności**, niezbędnych naszym zdaniem dla powodzenia w zawodzie nauczyciela. (Prócz tych oczywistych, oficjalnych, o których wszyscy wiedzą). Właśnie talentów i umiejętności, które ku zgorzseniu niektórych wrzucamy do jednego worka. Wychodzimy bowiem z założenia, że trzeba ich szukać, nazywać i rozwijać. Każdy, kto odnalazł w sobie nauczyciela, z pewnością znajdzie w swoim worku „kule”, które są jeszcze nienazwane, nieoszlifowane czy zwyczajnie niewykorzystane. Jestem nauczycielem, póki się rozwijam

---

<sup>5</sup> Por. M. Skura, M. Lisicki, *Przerost treści nad formą... a na ładnym talerzu lepiej smakuje*, „SEDNO. Magazyn dyrektora szkoły” 2010, nr 3; M. Skura, M. Lisicki, *W zaklętym kręgu matematyki. Co ma do tego Hollywood?*, „SEDNO. Magazyn dyrektora szkoły” 2010, nr 3.

<sup>6</sup> Por. A. Florek, *Dziecko w grupie. Teoria, praktyka, program*, Wydawnictwo Pedagog, Warszawa 2010.

i uczyć. „Nauczanie zaczyna się wtedy, kiedy ty – nauczyciel – uczysz się od ucznia, stawiasz się w jego położeniu tak, abyś mógł zrozumieć, co on rozumie, i poznać sposób, w jaki to czy owo pojmuje”. Autorem tej niezwykle mądrej myśli jest Søren Kierkegaard. Warto korzystać z przemyśleń mądrych ludzi. Znaleźliśmy ich parę, z bardzo różnych obszarów geograficznych, historycznych i mentalnych, i chcemy się nimi podzielić, zamiast malować portret idealnego nauczyciela, który podmiotowo traktuje swojego ucznia.

A oto co znaleźliśmy.

Talmud:

„Szczęśliwy uczeń, któremu dziękuje nauczyciel”.

Lucy Maud Montgomery (*Ania z Avonlea*):

„W każdej istocie tkwią zarodki dobrego, trzeba tylko umieć je odnaleźć. Obowiązkiem nauczyciela jest odszukać je i rozwinąć”.

Albert Einstein:

„Najgorzej, gdy szkoła ucieka się do takich metod, jak zastraszanie, przemoc czy sztuczny autorytet. Metody te niszczą u uczniów naturalne odruchy, szczerłość i wiarę w siebie, czyniąc z nich ludzi uległych... Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek... Szkoła powinna dążyć do tego, by młody człowiek opuszczał ją jako harmonijna osobowość, a nie jako specjalista”.

Khalil Gibran:

„Nauczyciele często są jak szyby: pozwalają widzieć prawdę, ale dzielą od rzeczywistości”.

Henri Frédéric Amiel:

„Wiedzieć, jak sugerować, to wielka sztuka nauczania”.

I jeszcze raz Albert Einstein:

„Większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć”.

A oto wspomniana nieoficjalna lista przymiotów, talentów i umiejętności<sup>7</sup>

- profesjonalista
- sprawiedliwy
- odpowiedzialny
- wymagający i wyrozumiały
- inteligentny, z poczuciem humoru i uśmiechnięty.

I jak tego uczyć?

---

<sup>7</sup> Lista powstała w wyniku rozmów z zaprzyjaźnionymi i spotkanymi nauczycielami, uczniami i byłymi uczniami. Wszystkim, którzy znaleźli czas i ochotę, bardzo dziękujemy, że opowiedzieli nam o swoich nauczycielach i odpowiedzieli na nasze pytanie.





Jakość edukacji: współpraca i partnerstwo



## Zespoły nauczycieli jako zasadniczy element demokratycznej szkoły

### Wprowadzenie

W 1989 roku z bagażem doświadczeń związanych z pracą w różnych kontekstach edukacyjnych, takich jak szkoły państwowe, lokalne projekty edukacyjne i uniwersytety, przeprowadziliśmy się do Toledo, w amerykańskim stanie Ohio, i zaangażowaliśmy w nasz pierwszy formalny projekt reformy szkolnictwa: The Scott High Accelerated Program in Education (SHAPE). Projekt SHAPE, opracowany i uruchomiony przez doktora Josepha Kretovicsa, wyposażył nauczycieli w narzędzia służące do „opracowania programu przyspieszonego nauczania uczniów z trudnościami w nauce oraz zmiany systemu dydaktycznego w taki sposób, aby materiał programowy wiązał się z doświadczeniami wnoszonym do klasy przez uczniów zamieszkujących centra dużych miast”<sup>1</sup>. Łączył on w sobie wiele strukturalnych, społecznych i pedagogicznych elementów programu reformy edukacji, ale jego najważniejszą i dla nas najbardziej interesującą cechą było tworzenie zespołów nauczycieli dysponujących czasem, możliwościami oraz narzędziami współpracy, aby zaangażować uczniów w pracę w szkole. Naszym zdaniem to właśnie zespoły nauczycieli odgrywają najważniejszą rolę w tworzeniu odpowiedniego kontekstu dla rozwoju odpowiedzialnej i krytycznej postawy obywatelskiej.

Od czasów zaangażowania się w projekt SHAPE uczestniczyliśmy w innych, mniej lub bardziej formalnych, przedsięwzięciach reform edukacji w szkołach publicznych, na uniwersytetach i na poziomie inicjatyw lokalnych. W sumie pełniliśmy funkcję kierowników projektów obejmujących ponad 20 gimnazjów i szkół średnich w stanach Ohio i Michigan oraz doradców, trenerów i zewnętrznych ewaluatorów w ramach wielu innych projektów w całych Stanach Zjednoczonych. Chcielibyśmy wyrazić szczególną wdzięczność Susan i Mike'owi Klonskim oraz Billowi Ayersowi, twórcom Small Schools Workshop w Chicago oraz liderom reformy szkolnictwa opartej na strukturalnych i etycznych zasadach demokracji. Kilka lat temu za pośrednictwem Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie nawiązaliśmy też współpracę z kolegami z Polski, szczególnie z Grzegorzem Mazurkiewi-

---

<sup>1</sup> J. Kretovics, W. Armaline, K. Farber, *Reform from the Bottom up: Empowering Teachers to Transform Schools*, „Phi Delta Kappan” 1991, Winter.

czem. Wypróbujemy nasze pomysły w kontekście międzynarodowym i poznamy praktyki wynikające z innych niż nasze krajowe uwarunkowań politycznych, społecznych oraz ekonomicznych. Współpraca z wieloma osobami, niezmiernymi orędownikami sprawiedliwości społecznej poprzez edukację, wzbogaca nasze życie zawodowe i osobiste.

Dzięki zdobytym podczas pracy w ramach projektu SHAPE doświadczeniom i poznanym wówczas ludziom nasze metody bardzo się zmieniły i udoskonalili. Jedna rzecz nie uległa jednak zmianie: podstawą naszego podejścia do reformowania szkolnictwa pozostaje współpraca nauczycieli w ramach zespołów. Zespoły pedagogów dysponujących czasem na spotkania w godzinach pracy oraz potrafiących go twórczo i efektywnie wykorzystać, a także zdolnych do podejmowania decyzji są sercem i duszą reformy edukacji.

Stworzenie dobrze funkcjonujących zespołów nauczycieli wymaga wiele pracy, przygotowań i przemyśleń, na których opisywanie nie ma tutaj miejsca<sup>2</sup>. W niniejszym opracowaniu chcemy omówić przykłady przynoszących najlepsze rezultaty działań zespołów nauczycieli pod kątem propagowanych przez nas reform edukacyjnych oraz przedstawić przykładowe protokoły pedagogów dotyczące zajęć lekcyjnych i ich wpływ na pracę uczniów.

## Organizacja zespołu nauczycieli

O sukcesie zespołu decydują trzy czynności, które należy wykonać na początkowym etapie jego funkcjonowania: ustalenie standardów współpracy, określenie wspólnej wizji szkoły i klasy oraz zbudowanie wzajemnego zaufania i poszanowania w grupie. Z pozoru wydaje się to banalne i można by powiedzieć, że aby osiągnąć pozytywne wyniki, wystarczy posadzić dorosłe osoby w jednym pokoju i kazać im razem zastanowić się nad przyszłością ich pracy, ale doświadczenia nasze i naszych kolegów pokazują, iż jest inaczej. Ustalenie standardów pracy w zespole i zapisanie ich tak, aby wszyscy mogli je widzieć, jest niezmiernie ważne. Istnieje kilka sposobów na określenie zasad funkcjonowania zespołu – w większości dotyczą one tego, co ogólnie uznaje się za konieczne do twórczej pracy w grupie. Przykłady niektórych standardów to: w danym momencie może mówić tylko jedna osoba, pozostali słuchają uważnie i nie przerywają mówiącemu; należy wszystkim zapewnić możliwość aktywności lub do niej zachęcać; koncentracja na bieżącym problemie; profesjonalny sposób działania. Jeśli przyjrzeć się tym standardom, okaże się, że dotyczą zazwyczaj ogólnych zasad dobrego wychowania i okazywania szacunku, ale mimo to należy je głośno wypowiedzieć i skodyfikować, aby kształtujący się zespół mógł się do nich odwołać w razie ewentualnych trudności<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Więcej informacji na ten temat w: *We Gain More than We Give: Teaming in the Middle Schools*, red. T. Dickenson, T. Erb, National Middle School Association, Westerville 1997; D. Pounder, *Restructuring Schools for Collaboration: Promises and Pitfalls*, State University of New York Press, Alban 1998.

<sup>3</sup> Zob. na przykład D. Pounder, *op.cit.*, rozdział 5, oraz *We Gain More...*, *op.cit.*, rozdział 8.

Kolejnym elementem organizacyjnym tworzącego się zespołu jest wspólna wizja tego, jak mają wyglądać szkoła, klasa i uczniowie. Zarówno z analizy publikacji dotyczących reformy szkolnictwa, jak i z naszego doświadczenia wynika, że zespół musi być zgodny co do końcowych efektów reformy. Tworzący go nauczyciele powinni na początku współpracy odpowiedzieć na kilka istotnych pytań, na przykład: „Jakie będą najważniejsze skutki zmian dla uczniów?” oraz „Jakie są cele edukowania naszych uczniów?”<sup>4</sup>. Rozmowy na takie tematy bywają trudne, a dorosłym nienauczonym lub nieprzyzwyczajonym do pracy w grupie mogą się wydawać podejrzane lub zbędne. Sukces zespołu zależy więc w dużej mierze od ukształtowania wzajemnego zaufania i szacunku. Ustalenie zasad i zwrócenie uwagi na cele grupy oraz wysiłki dydaktyczne jej członków mogą być bardzo pomocne w budowaniu zaufania niezbędnego do funkcjonowania zespołu. Dyrektor lub wyznaczony lider powinien również przykładać wagę do relacji interpersonalnych w zespole powołanym w celu przeprowadzenia zmian w szkole.

Niezmiernie ważne jest także, zwłaszcza podczas początkowych spotkań zespołu, dokumentowanie sposobu wykorzystania czasu i kodyfikowanie wszelkich podejmowanych decyzji. Korzyści z dokumentowania spotkań są wielorakie. Po pierwsze, czas przeznaczony na pracę nauczycieli w zespołach jest bardzo kosztowny dla gminy, dlatego nauczyciele powinni potrafić wykazać, jak go wykorzystują i co się im udało osiągnąć. Po drugie, duże znaczenie ma protokołowanie wszelkich podejmowanych decyzji, aby na kolejnych spotkaniach nie wracać do spraw, które już zostały rozstrzygnięte. Poza tym analiza protokołów pozwala stwierdzić, czy zespoły dobrze wykorzystują swój czas i czy poświęcają wystarczająco dużo uwagi poszczególnym celom, do których mają dążyć. Pomocne jest pisemne sporządzanie planów spotkań i przestrzeganie ich porządku. W trakcie tych spotkań należy przewidzieć czas na omówienie najważniejszych bieżących spraw.

Kiedy już zostaną określone podstawowe standardy pracy i cele grupy, a jej członkowie zaczną sobie ufać, zespół może się zająć realizacją zadań związanych z edukacją dzieci. Poniżej przedstawiamy niektóre z ważniejszych, jak to wynika z praktyki i literatury, działań (więcej informacji na temat tych i innych przykładów działań zespołów można znaleźć na stronach internetowych wyszczególnionych w bibliografii). Szczególną uwagę kieruje się na protokoły nauczycieli służące im do oceny własnych działań oraz wpływu tych działań na pracę uczniów.

## Tematy do rozważenia

Reformy strukturalne umożliwiają doskonalenie praktyk. Zdajemy sobie sprawę, że na wyniki pracy nauczycieli z uczniami ma wpływ wiele czynników od nich niezależnych. Są to między innymi: polityka edukacyjna i finansowa, wewnętrzne

---

<sup>4</sup> Zob. National Association of Secondary School Principals, *Breaking Ranks II: Strategies for Leading High School Reform*, NASSP, Reston 2004.

i zewnętrzne sprawdziany osiągnięć ucznia, w tym ujednolicone testy, sytuacja społeczna i ekonomiczna w środowisku, w którym funkcjonuje dana placówka, oraz wsparcie (lub jego brak) reform przez władze na poziomie szkoły i gminy. Choć te czynniki mogą przeszkadzać i często przeszkadzają w przeprowadzeniu sensownych reform, chcemy się zastanowić nad tym, co nauczyciele mogą zrobić, aby zwiększyć szansę na poprawę sytuacji w szkole.

Tworzenie zespołów nauczycieli, podobnie jak inne elementy reformy szkolnictwa, ma sens o tyle, o ile służy określonym celom. Podamy dwa przykłady tego, jak grupa nauczycieli może pomóc zmienić atmosferę i praktyki szkoły. Z naszego doświadczenia wynika, że dobrze funkcjonujące zespoły mogą być punktem wyjścia do zdemokratyzowania procesu decyzyjnego w szkole. Nauczyciele, jeśli tylko da się im możliwość współdziałania, mogą się stać dla dyrekcji źródłem informacji i pomysłów na rozwiązanie istniejących problemów. Niektóre obserwowane przez nas zespoły zajęły się kwestią zachowania uczniów i zaproponowały pewne zmiany w zasadach dyscypliny w szkole, które nie przynosiły efektów lub wręcz miały negatywny wpływ na atmosferę placówki. Jednym z narzędzi służących wspólnemu rozwiązywaniu problemów jest protokół konsultacyjny (ang. *consultancy protocol*). Z braku miejsca w niniejszym artykule odsyłamy zainteresowanych czytelników na stronę internetową, gdzie można znaleźć cały ten dokument<sup>5</sup>. Przedmiotem konsultacji mogą być wszelkiego rodzaju dylematy stojące przed nauczycielami lub szkołą, a protokół nadaje prezentacji, analizie i propozycjom rozwiązania problemu opracowanym wspólnie przez nauczycieli określoną strukturę.

Dylemat, o którym wspomnieliśmy wcześniej, wiązał się z tym, że wielu uczniów miało zaległości w nauce z powodu nieusprawiedliwionych nieobecności w szkole. Jedną z przyczyn absencji była stosowana przez dyrekcję praktyka zawieszania uczniów za powtarzające się wykroczenia dyscyplinarne. Ponieważ nauczyciele z jednej strony nie chcieli, żeby uczniowie opuszczali się w nauce tylko dlatego, że nie uczęszczali na lekcje, a z drugiej zdawali sobie sprawę z konieczności zachowania dyscypliny w klasie i szkole, postanowili za pomocą protokołu konsultacyjnego opracować rozwiązania alternatywne wobec zawieszania uczniów. W rezultacie zespół zaproponował metody dyscyplinarne, które pozwoliły zmniejszyć liczbę interwencji dyrekcji i jednocześnie liczbę lekcji opuszczanych przez uczniów. Zamiast zawieszania miały być stosowane wobec nich inne metody dyscyplinarne mające wpłynąć na zachowanie, realizowane w ramach zespołu bez szkody dla zajęć lekcyjnych. W niektórych przypadkach zapraszano uczniów na rozmowy na temat możliwych strategii alternatywnych.

Protokoły nauczycieli stosuje się często również w sytuacji, kiedy potrzebują oni informacji na temat konkretnych zadań niekoniecznie służących realizacji celów, takich jak większe zaangażowanie rodziców w edukację dzieci, pozyskiwanie lokalnych zasobów do wzbogacenia doświadczeń klasowych, tworzenie interdyscypli-

---

<sup>5</sup> Zob. National School Reform Faculty, <http://www.nsrffharmony.org/protocol/doc/consultancy.pdf>.

narnych modułów lekcji, opracowywanie ćwiczeń edukacyjnych czy angażowanie uczniów w lekcje poprzez odwoływanie się do ich wiedzy i zainteresowań. Protokół może być pomocny przy rozwiązywaniu wszelkiego rodzaju dylematów edukacyjnych i ma służyć wspólnemu korzystaniu z doświadczeń wszystkich członków zespołu.

Inny przykład zastosowania protokołów nauczycieli dotyczy określania na podstawie analizy wyników pracy uczniów, czego faktycznie uczą się oni na lekcjach. W tym właśnie celu opracowano protokół spostrzeżeń (ang. *tuning protocol*), który przedstawiliśmy w załączniku 1, ponieważ uważamy, że jest jednym z najbardziej przydatnych protokołów nauczycieli, z jakimi zdarzyło się pracować nam lub zespołom, które obserwowaliśmy. Analiza wyników uczniów może należeć do najbardziej złożonych i trudnych zadań stojących przed nauczycielem, a jednocześnie do najważniejszych wskaźników efektywności praktyki dydaktycznej. Wszelkie reformy dążące do nadania szkole znaczenia – w oczach uczniów, rodziców, społeczeństwa i pracodawców – oraz do tworzenia placówek promujących demokratyczne zasady równego udziału, sprawiedliwości i humanitarnego traktowania powinny się opierać na analizie tego, w jaki sposób uczniowie wykorzystują doświadczenie zdobyte w klasie.

## Uwagi końcowe

Jak wspomnieliśmy, struktury, działania i funkcjonowanie szkoły są zdeterminowane przez różnorodne czynniki, na które nauczyciele czy pozostały personel często nie mają bezpośredniego wpływu. Na przykład przez ostatnie 30 lat w Stanach Zjednoczonych znacząco wzrosła liczba ujednoliconych testów rzekomo mających badać efekty pracy uczniów (i nauczycieli) oraz umacniać w kadrze szkoły poczucie odpowiedzialności za wyniki. Skutek jednak jest taki, że zbyt częste i zbyt obszerne materiałowo sprawdziany nadwyrężają i tak już napięty system edukacyjny. Nauczyciele muszą poświęcać znaczną część czasu lekcyjnego na przygotowanie do testów, często kosztem programu, który powinni realizować. Mimo że testy z założenia powinny bazować na podstawie programowej, w rzeczywistości nauczyciele są zmuszeni do walki o brakujący czas, ludzką energię i wytrzymałość. Jak wynika z naszych obserwacji, taka sytuacja wywiera szczególnie negatywny wpływ na szkoły, do których uczęszczają najbardziej wrażliwe populacje uczniów.

Świadomość tych faktów z jednej strony studzi nasz zapał do odkrywania nowych możliwości wykorzystania jednego z elementów reformy szkolnictwa – zespołów nauczycieli – w celu zmiany sposobu pracy ucznia i nauczyciela. Z drugiej strony potęga reform leży w potencjale, jaki dają one tym samym nauczycielom i uczniom do przekształcania szkoły na podstawie własnych doświadczeń w lepszą i bardziej skuteczną organizację edukacyjną oraz bardziej sprawiedliwe i humanitarne środowisko funkcjonowania człowieka.



## Załącznik 1

### Protokół spostrzeżeń: omówienie

Poniższy opis, z niewielkimi zmianami, pochodzi z publikacji *Looking Together at Student Work* autorstwa Tiny Blythe, Davida Allena i Barbary S. Powell (Teachers College Press, New York 1999).

Pierwotnie protokół spostrzeżeń miał być narzędziem dla szkół średnich służącym do komentowania i **doskonalenia** tworzonych systemów oceny uczniów, obejmującym prezentacje, portfolio i projekty. Z uwagi na złożoność procesu tworzenia nowych form oceny zespół projektowy opracował uproszczoną procedurę wymiany informacji między nauczycielami na temat pracy uczniów i wyciągania stosownych wniosków. Dzięki wspólnej analizie nauczyciele mogą opracowywać i udoskonalać systemy oceny oraz pomagać uczniom w osiągnięciu lepszych wyników. Protokół spostrzeżeń jest powszechnie stosowany w amerykańskich szkołach od 1992 roku, również na potrzeby rozwoju zawodowego.

Aby wziąć udział w protokole spostrzeżeń, nauczyciel powinien przedstawić przykłady prac ucznia w formie pisemnej lub, jeśli to możliwe, w postaci nagrania wideo oraz samodzielnie opracowane przykładowe materiały stymulujące pracę ucznia, takie jak opisy zadań czy punktacje. W grupie od sześciu do dziesięciu „krytycznych przyjaciół” (zazwyczaj innych nauczycieli) prowadzonej przez moderatora nauczyciel lub zespół nauczycieli przedstawia kontekst, w jakim pracowali uczniowie (zadanie lub projekt); inni uczestnicy grupy nie mogą w tym czasie zadawać pytań ani komentować tego, co słyszą.

Prezentacja często zaczyna się od zasadniczego pytania, co do którego dana osoba szczególnie potrzebuje informacji zwrotnych, na przykład: „Czy w wypracowaniu ucznia widzisz elementy perswazji?”. Uczestnicy mają czas na zapoznanie się z pracą ucznia i zadawanie pytań wyjaśniających, a następnie wyrażają swoje spostrzeżenia: ciepłe (pochwalające) lub chłodne (kwestionujące). W tym czasie autor prezentacji zachowuje milczenie. Komentarz zazwyczaj przybiera formę pytania, na przykład: „Czym różniłby się projekt, gdyby uczniowie sami wybierali temat pracy?”.

Po wysłuchaniu spostrzeżeń autor prezentacji ma możliwość skomentowania i udzielenia odpowiedzi na wybrane uwagi lub pytania. Na koniec nadchodzi czas na podsumowanie. Zarówno osoby przedstawiające swoją pracę, jak i uczestnicy spotkań uważają, że tego typu doświadczenie jest bardzo mocnym bodźcem do zastanowienia się nad stosowanymi metodami nauczania.

## Procedura

Wprowadzenie – 5 minut

- Moderator pokrótce omawia cele protokołu, wytyczne i porządek spotkania.
- Jeśli to konieczne, uczestnicy spotkania krótko się przedstawiają.

#### Prezentacja – 15 minut

- Autor prezentacji ma możliwość przedstawienia kontekstu, w jakim pracowali uczniowie: informacji o klasie lub uczniach (jak zazwyczaj zachowują się w szkole, jak bardzo zaawansowana jest praca nad materiałem).
- Przedstawienie zadania, które uczniowie mieli wykonać.
- Cele lub standardy związane z zadaniem.
- Anonimowe przykłady prac uczniów – kopie prac, nagrania wideo i tym podobne.
- Sposób oceny: punktacja lub kryteria i tym podobne.
- Zasadnicze pytanie, które uczestnicy mają skomentować.
- Uczestnicy zachowują milczenie – w tym czasie nie należy zadawać pytań.

#### Pytania wyjaśniające – 5 minut

- Uczestnicy mają możliwość zadawania pytań wyjaśniających, jeśli w prezentacji pominięto informacje, które ich zdaniem mogą pomóc w zrozumieniu kontekstu, w jakim uczniowie pracowali. Pytania wyjaśniające dotyczą faktów.
- Moderator powinien dopilnować, aby pytania ograniczały się wyłącznie do wyjaśnień, ponieważ niektóre mogą bardziej pasować do części ciepłych/chłodnych spostrzeżeń.

#### Zapoznanie się z przykładami prac uczniów – 15 minut

- Uczestnicy zapoznają się z materiałami, zwracając uwagę na te elementy, które służą postawionym celom, oraz na kwestie problematyczne. Szukają przede wszystkim odpowiedzi na zasadnicze pytanie zadane przez autora prezentacji.
- Autor prezentacji zachowuje milczenie, a uczestnicy pracują w ciszy.

#### Refleksja nad ciepłymi i chłodnymi spostrzeżeniami – dwie–trzy minuty

- Uczestnicy przez chwilę zastanawiają się, jak chcieliby skomentować prezentację.
- Autor prezentacji zachowuje milczenie, a uczestnicy pracują w ciszy.

#### Ciepłe i chłodne spostrzeżenia – 15 minut

- Uczestnicy dzielą się swoimi spostrzeżeniami, podczas gdy autor prezentacji zachowuje milczenie. Zazwyczaj wygląda to tak, że przez kilka minut uczestnicy dzielą się ciepłymi spostrzeżeniami, przez kolejne minuty – chłodnymi (często wyrażanymi w formie pytań do refleksji), a później na zmianę uwagami ciepłymi i chłodnymi.
- Ciepłe spostrzeżenia mogą dotyczyć tego, w jaki sposób przedstawione prace służą realizacji zamierzonych celów, natomiast chłodne – możliwego braku związku z celami czy problemami. Uczestnicy często dzielą się pomysłami, jak udoskonalić przedstawione prace.
- Moderator może być zmuszony do przypominania uczestnikom o zasadniczym pytaniu, które wcześniej powinno zostać zapisane w miejscu widocznym dla wszystkich.
- Autor prezentacji zachowuje milczenie i robi notatki.

### Refleksje – 5 minut

- Autor prezentacji odnosi się do wybranych uwag/pytań, podczas gdy pozostali uczestnicy zachowują milczenie.
- Nie jest to czas na obronę swojej pracy, ale na głośną refleksję autora prezentacji na temat tych pytań lub pomysłów, które szczególnie go zainteresowały.
- Moderator pilnuje, aby wypowiedzi były jasne i na temat.

### Podsumowanie – 5 minut

- Dyskusja na temat spotkania, prowadzona przez moderatora.

## Bibliografia

Blythe T., Allen D., Powell B., *Looking Together at Student Work*, Teachers College Press, New York 1999.

Coalition of Essential Schools, *Looking Collaboratively at Student Work*, <http://www.essentialschools.org/resources/60>.

Kretovics J., Armaline W., Farber K., *Reform from the Bottom Up: Empowering Teachers to Transform Schools*, „Phi Delta Kappan” 1991, Winter.

National Association of Secondary School Principals, *Breaking Ranks II: Strategies for Leading High School Reform*, NASSP, Reston 2004.

National School Reform Faculty, <http://www.nsrffharmony.org/protocol/doc/consultancy.pdf>. Pounder D., *Restructuring Schools for Collaboration: Promises and Pitfalls*, State University of New York Press, Albany 1998.

Small School Workshop, <http://smallschoolsworkshop.wordpress.com/>.

Teachers Network, <http://www.teachersnetwork.org/NTNY/nychelp/energize/talk.htm>.

The School Reform Initiative, <http://schoolreforminitiative.org/index.html>.

*We Gain More than We Give: Teaming in the Middle Schools*, red. T. Dickenson, T. Erb, National Middle School Association, Westerville 1997.

## Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji

### Wprowadzenie

Gdybyśmy wpisali w wyszukiwarce Google hasło *school improvement* (doskonalenie szkoły), uzyskalibyśmy 58 200 000 wyników. Wpisując *data-driven decision making* (podejmowanie decyzji na podstawie danych) – 6 870 000. Z kolei przy frazie *effective school leadership* (skuteczne przywództwo w szkole) pojawiłoby się 8 940 000 rezultatów. Kluczem do podnoszenia poziomu szkoły jest kombinacja trzech powyższych zagadnień. Wymaga to odpowiedniego wykorzystania danych, współpracy między nauczycielami i skutecznego przywództwa. Z kolei rozwój umiejętności niezbędnych do realizacji tego typu zadań wymaga wiedzy i przemyśleń. Kluczową rolę w tworzeniu zespołów działających na rzecz doskonalenia szkoły odgrywiają dyrektorzy placówek.

Od pewnego czasu uznaje się nauczycieli za niezbędnych uczestników, a nawet liderów procesu reformowania szkoły<sup>1</sup>. Zachęca się dyrektorów, aby angażowali swoich pracowników w „przewodzenie szkole”<sup>2</sup>. W ten sposób odpowiedzialność za podejmowanie decyzji rozkłada się na wszystkie osoby mające wpływ na atmosferę w placówce i osiągnięcia uczniów. Budowanie struktur demokratycznych w szkole sprzyja podnoszeniu jej poziomu; nie jest to jednak łatwe.

W jednym z punktów polskiego raportu ewaluacyjnego szkoła ma wykazać, że „nauczyciele współpracują w ramach zespołów” oraz że zespoły te skutecznie przygotowują uczniów do matury, analizują współpracę z lokalną społecznością i propagują wśród uczniów pozytywne zachowania pozbawione agresji. Jak jednak wygląda sytuacja po złożeniu raportu? Czy zespoły nauczycieli nadal funk-

---

<sup>1</sup> Nauczyciele i inni pracownicy szkoły odgrywiają istotną rolę we wprowadzaniu koniecznych zmian i usprawnień w jej funkcjonowaniu. Do poprawy warunków w placówce niezbędne jest zaangażowanie osób ją stanowiących. Więcej na ten temat w: J. Spring, *Conflict of Interest: The Politics of American Education*, wyd. 4, McGraw-Hill, New York 2002 oraz M. Mohr, C. Rogers, B. Sanford, M. Nocerino, M. MacLean, S. Clawson, *Teacher Research for Better Schools*, Teachers College Press, New York 2004.

<sup>2</sup> Więcej o koncepcji przywództwa (ang. *critical leadership*) w: P.T. Webb, M.D. Neumann, L.C. Jones, *Politics, School Improvement and Social Justice: A Pluralistic View of Teacher Leadership and Teacher Power*, „The Educational Forum” 2004, nr 68(3), s. 254–262.

cjonują? Czy dyrektorzy uważają, że są one niezbędne do skutecznego zarządzania placówką? Nabycie umiejętności korzystania z danych i skutecznego przywództwa oraz umacnianie współpracy między nauczycielami wymaga czasu i wysiłku, a także odwagi i otwartości, wspólnego dążenia w tym samym kierunku, wspólnej wizji i wspólnego celu. Są to niektóre z aspektów motywacyjnych, organizacyjnych i szkoleniowych procesu doskonalenia szkoły.

## Tworzenie zespołów nauczycieli

Pierwszym i zasadniczym krokiem w procesie angażowania nauczycieli w doskonalenie szkoły jest tworzenie grup pracowników mających wpływ na decyzje dotyczące placówki. Nauczyciele w ten sposób czują się odpowiedzialni oraz okazują zainteresowanie sprawami i decyzjami dotyczącymi szkoły<sup>3</sup>. Zespoły te mogą przybierać różne formy. Można na przykład podzielić wszystkich nauczycieli na grupy odpowiedzialne za dany aspekt funkcjonowania placówki. Każdy nauczyciel i pracownik szkoły jest przydzielany do jednego zespołu stawiającego sobie za cel analizowanie i rozwiązywanie określonych problemów.

Innym sposobem na tworzenie zespołów nauczycieli jest dokonanie wyboru – przez głosowanie lub spośród osób zgłaszających się na ochotnika – przedstawicieli różnych grup interesariuszy w danej placówce. Tak utworzone zespoły powinny reprezentować każdy rocznik uczniów i najważniejsze obszary funkcjonowania szkoły.

Wreszcie zespoły można podzielić według tematyki lub obszarów programu nauczania. I tak nauczyciele na przykład przedmiotów humanistycznych mogą się spotykać w celu planowania, omawiania wyników, analizowania danych dotyczących matury lub dla własnego rozwoju zawodowego.

Kiedy pedagodzy zostaną już podzieleni na zespoły, należy poświęcić nieco czasu na ustalenie zasad działania. Zespół powinien odpowiedzieć na kilka pytań, między innymi:

- Kiedy będziemy się spotykać?
- Jak będziemy określać program spotkania?
- Kto będzie prowadzić spotkania? Protokołować je? Pilnować czasu?
- Jaki jest nasz cel?
- Jakie dane mogą nam pomóc w podejmowaniu decyzji?

---

<sup>3</sup> Fred M. Newmann, Robert A. Rutter i Marshall S. Smith (*Organizational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community, and Expectations*, „Sociology of Education” 1989, nr 62(4), s. 221–238) odkryli, że najlepszym sposobem na zwalczanie wyalienowania nauczycieli w szkole jest angażowanie ich we wzajemne wspieranie się poprzez uczestnictwo w zespołach dyskusyjnych. William Ayers, Michael Klonsky i Gabrielle Lyon (*A Simple Justice: The Challenge of Small Schools*, Teachers College Press, New York–London 2000) twierdzą, że członkowie takich zespołów wyrabiają w sobie poczucie odpowiedzialności za swoje słowa (to, co mówią) i czyny (to, co robią).

Uczestnicy powinni wracać do tych pytań i zwracać szczególną uwagę na działanie grupy podczas pierwszych kilku spotkań. Zespoły funkcjonują najlepiej, jeśli mają określony cel pracy. Innymi słowy, członkowie grupy muszą być świadomi, że mają do zrealizowania pewne zadania. Należy też dać im do zrozumienia, że inni czekają na wyniki ich pracy i rezultaty decyzji. Przedstawienie sprawozdania z prac zespołu na spotkaniu wszystkich pracowników placówki spowoduje, że wysiłki jego członków nie będą anonimowe. Co najważniejsze, zespół musi się skupiać na sprawach istotnych i analizować dane dotyczące kluczowych problemów (na przykład jak poprawić wyniki uczniów w zakresie korzystania z technologii informatycznych). Zespoły powinny poświęcać większość czasu sprawom, które są najważniejsze i dokładać starań, by pomniejsze kwestie (na przykład jak często podaje się pizzę w stołówce) nie zabierały zbyt dużo czasu i uwagi.

Efektywne zespoły mają poczucie, że dyrektor zaangażował je w realną pracę i w rozwiązywanie realnych problemów oraz że wywierają wpływ na proces decyzyjny. Odbywają one regularne spotkania, mają opracowany program działań oraz przywiązują wagę do postępów w realizacji zadań. Ich praca polega na identyfikowaniu problemów, szukaniu źródeł danych, a następnie analizowaniu informacji i przedstawieniu propozycji rozwiązań.

## Dane

Podejmowanie decyzji służących podnoszeniu poziomu szkoły na podstawie danych jest metodą stosowaną od dawna. Wielu z nas pamięta z czasów szkoły podstawowej, że uczeń, który otrzymał słabą ocenę ze sprawdzianu, zostawał w klasie podczas przerwy i razem z nauczycielem przygotowywał się do jego poprawienia. Nauczyciel sprawdzał, czy uczeń opanował daną partię materiału – a jeśli tak, przechodził do następnej. W przeciwnym wypadku pedagog pracował z uczniem dodatkowo lub prosił o pomoc rodzica bądź ochotnika. Był to rodzaj interwencji (mimo że nie stosowano tej nazwy) i próba pomocy dziecku w osiągnięciu lepszych wyników. Podstawę stanowił rezultat sprawdzianu, więc takie postępowanie można uznać za początek procesu podejmowania decyzji w szkołach na podstawie danych.

W dzisiejszych czasach szkoły są zalewane danymi. Mamy sprawdziany kompetencji, ocenianie kształtujące (ang. *formative assessment*), sprawdziany próbne, prace klasowe przygotowane przez nauczyciela oraz sprawdziany na koniec rozdziału w podręczniku. Wydawać by się mogło, że bez przerwy sprawdzamy i oceniamy stan wiedzy uczniów. Kluczem do wszystkich tych danych jest umiejętność ich wykorzystania do oceny skuteczności tego, co robimy oraz identyfikowania uczniów wymagających interwencji. Ta ostatnia polega na analizowaniu potrzeb uczniów i na dostosowaniu do nich sposobu nauczania. Nauczyciel w klasie modyfikuje metodę nauczania dzieci mających problemy w nauce w nadziei, że poprawią wyniki, zanim braki staną się nie do nadrobienia.

Proces podejmowania decyzji na podstawie danych składa się z kilku etapów:

- stworzenie zespołu,
- zgromadzenie danych,
- analiza i interpretacja danych,
- planowanie i realizacja działań,
- ocena podjętych działań.

W procesie podejmowania decyzji na podstawie danych bardzo duże znaczenie ma zespół, który będzie je analizował. Co decyduje o jego sukcesie? Z edukacyjnego punktu widzenia zespół to grupa ludzi charakteryzująca się pewnymi cechami. Składa się ona z czterech–sześciu osób w równym stopniu zaangażowanych w realizowanie wspólnego celu, dysponujących uzupełniającymi się umiejętnościami i poczuwających się do odpowiedzialności za osiągnięte wyniki.

## Studium przypadku

W River Schools<sup>4</sup> w okręgu River, w amerykańskim stanie Ohio, w każdej placówce działa zespół liderów zmian (ang. *Building Leader Team*, BLT). Składa się on z nauczycieli różnych roczników o bardzo zróżnicowanym doświadczeniu, zaangażowanych w kompleksowe doskonalenie szkoły, gotowych poświęcić czas i wysiłek dla realizacji postawionych celów. Zespół wraz z dyrektorem szkoły omawia i podejmuje decyzje mające wpływ na wszystkie osoby w placówce, na przykład w sprawie szkolnego programu dyscypliny. Ponieważ ewentualna zmiana zasad dyscypliny miałaby wpływ na wszystkich nauczycieli, członkowie zespołu liderów zmian są przedstawicielami kadry pedagogicznej, która pomaga w podejmowaniu decyzji. Podstawą wszystkiego, co pozytywne w szkole, jest poczucie nauczycieli i innych pracowników, że ich zdanie się liczy i że **mogą** wywierać wpływ na każde dziecko.

W związku z tym koncepcja zespołu odnosi się do każdego nauczyciela, klasy i pojedynczych uczniów. W szkołach w okręgu River City funkcjonują również zespoły do spraw danych kluczowych, których spotkania odbywają się co sześć tygodni. W każdej placówce jest jeden taki zespół. Zajmują się one wyłącznie analizą danych dotyczących wyników dydaktycznych i decydowaniem, którzy uczniowie wymagają interwencji. Aby taki zespół był skuteczny, musi się składać z właściwych osób. W omawianym wypadku w jego pracach uczestniczą: dyrektor placówki, nauczyciel czytania, matematyk, dyrektor do spraw okręgowego programu nauczania, dyrektor do spraw uczniów i wychowawcy klas. Wychowawcy poszczególnych roczników spotykają się z zespołem w celu omówienia postępów uczniów. Zespół, bazując na danych pochodzących z różnych źródeł, wybiera mające problemy w nauce dzieci wymagające interwencji i określa indywidualny plan dla każdego z nich. Raz w tygodniu sprawdza się, czy dany uczeń poczynił postępy, czy też ma jeszcze

---

<sup>4</sup> Chodzi o rzeczywistą szkołę i okręg szkolny, ale w dokumencie zastosowano nazwę fikcyjną. Przykłady z tego okręgu służą uwidocznieniu potencjalnych realnych implikacji omawianych kwestii i działań.

większe braki. Po upływie sześciu tygodni zespół spotyka się ponownie w celu omówienia danych dotyczących poszczególnych dzieci i podjęcia decyzji o ewentualnych zmianach w indywidualnych planach interwencyjnych.

## Gromadzenie danych w zespołach

Kolejnym krokiem w procesie podejmowania decyzji na podstawie danych jest gromadzenie informacji. Nie chodzi tylko o dane zbierane na potrzeby raportów ewaluacyjnych szkoły sporządzanych raz na kilka lat, ale o informacje wykorzystywane przez szkołę stale i regularnie, każdego tygodnia. Mogą one dotyczyć wyników ogólnokrajowych sprawdzianów kompetencji, oceniania kształtującego, sprawdzianów, prac klasowych, testów na koniec rozdziału czy internetowych sprawdzianów próbnych. Ważne jest, aby dane pochodziły z różnych źródeł, dając całościowy obraz postępów uczniów. Opieranie się na wynikach tylko jednego rodzaju testu mogłoby dać zafałszowany, ograniczony obraz umiejętności klasy, rocznika czy danej osoby. Trudno byłoby na przykład wybrać uczniów wymagających dodatkowej pomocy tylko na podstawie ogólnokrajowego sprawdzianu z matematyki, ponieważ jest to test jednodniowy. A może w dniu sprawdzianu uczeń czuł się źle, może w domu stało się coś, co sprawiło, że nie był w stanie się skupić na zadaniach, albo akurat nie zjadł śniadania. Istnieje wiele przyczyn takich potencjalnych porażek. Ryzyko błędnej interpretacji minimalizuje się, jeśli zgromadzone dane pochodzą z różnych źródeł i z dłuższego okresu, na przykład kilku tygodni. Wykorzystanie wielu kryteriów pozwala dotrzeć do uczniów mających stałe problemy w nauce.

Należy przy tym pamiętać o nieufności wobec danych. Nauczyciele i inni członkowie społeczności szkolnej będą chcieli wiedzieć, skąd one pochodzą. Czy nie zostały w jakiś sposób zmanipulowane? Czy mają sens i odpowiadają obrazowi rzeczywistości? Jeśli dane są wykorzystywane regularnie do oceny funkcjonowania placówki, powyższe pytania przestają być przeszkodą, a stają się raczej istotnym elementem procesu gromadzenia.

## Analiza danych w zespołach

Zespoły nauczycieli powinny analizować dane dotyczące nie tylko poszczególnych uczniów, ale również szkoły jako całości. Do tej pory robiło się to zazwyczaj na potrzeby raportów ewaluacyjnych, ale taka analiza danych powinna się odbywać regularnie. Nauczyciele lub inni pracownicy placówki powinni analizować zebrane dane pod kątem słabych punktów lub obszarów wymagających udoskonalenia, jeśli chodzi o program nauczania i dydaktykę w szkole. Zespół musi się zastanowić, które dane odstają od innych lub budzą wątpliwości, a następnie zdecydować o wyborze obszaru wymagającego poprawy. Może to być matematyka, czytanie lub inny przedmiot, ale taki obszar może stanowić także atmosfera w szkole, zachowanie



uczniów (przed lekcjami, po lekcjach, na stołówce, na korytarzu), zaangażowanie rodziców, frekwencja oraz inne kwestie niezwiązane z nauką poszczególnych przedmiotów. Jak wspomniano wcześniej, szkoła nie jest w stanie poprawić sytuacji we wszystkich obszarach w ciągu jednego semestru czy roku, dlatego zespół powinien uszeregować problemy pod względem ważności i zacząć od spraw priorytetowych.

Jeśli problemem wśród uczniów jest na przykład złe zachowanie, zastraszanie i dokuczanie, wydaje się sensowne, żeby najpierw zająć się tą kwestią, a nie problemem nieobecności, który może być związany właśnie z zachowaniem. To samo dotyczy innych potencjalnie problematycznych elementów, jak przerwy między lekcjami. Jeśli uczeń nie czuje się bezpiecznie lub się boi, może opuszczać lekcje, co wpływa na frekwencję. Takim problemem trzeba się zająć niezwłocznie, gdyż zachowanie uczniów wywiera wpływ na różne obszary życia szkoły, nie mówiąc o jej atmosferze czy charakterze.

## Studium przypadku

Pan Jones był wychowawcą szóstej klasy w pewnej trudnej szkole podstawowej w okręgu Bay Schools<sup>5</sup>, do której uczęszczały dzieci ubogich imigrantów. Podczas lekcji występowały tam typowe problemy, mające swój początek w domu lub miejscu zamieszkania uczniów. Przeszkadzały one w nauce i zaczęły pogarszać wyniki. Jeden z uczniów w klasie był zastraszany przez kolegę. Rodzina poszkodowanego dziecka postanowiła zemścić się za takie traktowanie. Zamiast poprosić szkołę o interwencję lub rozmowę z rodziną drugiego ucznia, zdecydowała się na rozwiązanie siłowe. Krewni zastraszanego dziecka przyszli pod szkołę z grabiami, łopatami i innymi narzędziami gospodarskimi. Zamierzali pobić sprawcę, kiedy ten wyjdzie ze szkoły. Na szczęście pracownicy placówki zainterweniowali, zanim komukolwiek stała się krzywda. To tylko jeden z przykładów problemów, jakimi oprócz edukacji muszą się zajmować szkoły. W tym konkretnym przypadku bardzo ważną kwestią, jaką należało niezwłocznie rozwiązać, było zachowanie uczniów (i rodziców).

## Priorytetowość danych

Na podstawie zebranych danych zespół sporządza listę problemów uszeregowanych pod względem ważności. Jak wspomniano, niektóre kwestie mają wpływ na inne obszary i nimi właśnie należy się zająć w pierwszej kolejności. Załóżmy, że w szkole nie ma większych problemów z zachowaniem i postanowiliśmy się skupić na nauce czytania jako problemie priorytetowym. Zespół musi wyodrębnić te dane, które dotyczą wyłącznie czytania, i poddać je szczegółowej analizie. Informacje pochodzą z różnych ocen przeprowadzonych w różnym czasie. Wyniki niektórych podgrup uczniów mogą wymagać interwencji. Czy widzimy, że któryś rocznik

---

<sup>5</sup> Nazwa okręgu również została zmieniona.

osiąga gorsze wyniki od innych? A może dotyczy to określonej grupy etnicznej? Jak wyglądają oceny uczniów z terenów wiejskich na tle średniej dla całej szkoły? Jak wypadają dziewczynki na tle chłopców? A co z uczniami pochodzącymi z rodzin o gorszej sytuacji ekonomicznej lub niższych dochodach? Są to przykłady podgrup, na jakie możemy dzielić uczniów na potrzeby analizy danych dotyczących wyników czytania. Po szczegółowym przeanalizowaniu informacji zespół może wybrać niewielką grupę docelową mającą duży wpływ na wyniki dydaktyczne szkoły.

W niektórych szkołach grupy docelowe mogą się różnić w zależności od rocznika. Najlepszym sposobem na wybranie celu jest stworzenie zespołów, które będą analizować dane oraz omawiać je z dyrektorem i innymi nauczycielami. Niektóre zagadnienia wymagają spotkań w dużych grupach, nawet na forum wszystkich pracowników szkoły, po których nauczyciele poszczególnych roczników spotkają się ponownie w swoim gronie. Można też zorganizować serię spotkań nauczycieli danego rocznika z dyrektorem. Wszystkie te pomysły mają swoje dobre i złe strony, ale w przypadku działania pod presją czasu niekiedy najlepszym rozwiązaniem jest spotkanie w dużej grupie. W niektórych szkołach odbywają się comiesięczne zebrania pracowników oraz są wyznaczane specjalne dni na spotkania nauczycieli. Jeśli konieczne jest spotkanie poświęcone danemu rocznikowi, nauczyciele zazwyczaj wolą je zorganizować przed pracą, po pracy lub w trakcie długiej przerwy. Dyrektorzy muszą być elastyczni i spotykać się z nauczycielami, kiedy to nauczyciele mają czas, a nie na odwrót.

## Opracowywanie planu w zespole

Po dokonaniu wyboru obszaru, jakim zespół ma się zająć, kolejnym etapem w procesie podejmowania decyzji na podstawie danych jest opracowanie planu. Co roku każda szkoła w okręgu River City przygotowuje plan poprawy. Wiele placówek nazywa go „planem doskonalenia szkoły” (ang. *School Improvement Plan*), inne używają określenia „plan interwencyjny” (ang. *Intervention Plan*). W planie takim muszą się znaleźć cele, jakie należy zrealizować do końca semestru lub roku. Powinny one się wiązać z obszarami wymagającymi poprawy oraz służyć usuwaniu barier przeszkadzających uczniom w osiągnięciu lepszych wyników.

Plan może obejmować wiele kwestii, ale najważniejsze jest to, by szczegółowo opracować kilka problemów, a nie powierzchownie zajmować się wieloma sprawami. Dla niektórych szkół priorytetem bywa dyscyplina, frekwencja i ogólnie kultura szkolna. Jeśli w placówce brakuje dyscypliny, kontroli nad uczniami i kultury, cele dydaktyczne łatwo schodzą na drugi plan. W takim wypadku założenia planu mogą dotyczyć zachowania, na przykład zmniejszenia liczby uczniów zawieszonych w ciągu roku lub odsyłanych do gabinetu dyrektora. Pracowaliśmy w szkołach, które miały takie właśnie cele przez pierwszy rok lub dwa lata pracy z nowym dyrektorem – oznacza to, że dyrektor, współpracując z zespołami nauczycieli, musi objąć kontrolę nad placówką i mieć pewność, że uczniowie regularnie uczęszczają

na lekcje, zanim będzie mógł zacząć wywierać pozytywny wpływ na szkołę. Inny przykładowy cel to zwiększenie dziennej frekwencji na przykład z 70% do 80%. Przykładem celu dydaktycznego jest uzyskanie co najmniej 400 (wymaganych na zaliczenie) punktów na wiosennym stanowym sprawdzianie kompetencji (obowiązkowy test stanowy w szkołach w River City) przez 95% trzecioklasistów.

Plan powinien się składać z czterech części odnoszących się do personelu, działań, jakie należy podjąć, kosztów i metod oceny osiągniętych wyników. Powinien on określać niezbędny personel oraz zadania, które należy wykonać, aby umożliwić realizację zamierzeń i świadczenie wyszczególnionych w nim usług. Warto też wyliczyć koszty związane z planem – jest to pomocne, jeśli fundusze muszą być zatwierdzone przez władze pozaszkolne. Ostatni element to określenie ram czasowych dla realizacji planu i sposobu oceny osiągniętych rezultatów. Metodę użytą do oceny, czy plan był skuteczny i czy osiągnięto zamierzony cel, należy określić precyzyjnie, aby cały personel placówki miał świadomość obowiązujących kryteriów.

Każda szkoła w okręgu River City przygotowuje plan pracy z uczniami wymagającymi dodatkowej pomocy w nauce czytania lub matematyki. Nosi on nazwę planu interwencyjnego, ponieważ określa sposoby interwencji ze strony kadry i prowadzenia zajęć wyrównawczych z zagrożonymi uczniami. Plany przygotowywane w szkołach w River City bardzo szczegółowo wskazują kadrę zaangażowaną w ich realizację, uczniów, z którymi nauczyciele mają pracować, cele, wymagane fundusze oraz sposób realizacji i ewaluacji planu przez dyrektora i pracowników szkoły. Ponieważ w ich przygotowanie wkłada się dużo czasu i wysiłku, realizacja przebiega ściśle według założeń.

## Monitorowanie postępów w zespołach

Monitorowanie postępów uczniów wymaga oceny realizacji celów w trakcie roku. W przypadku celów pozadydaktycznych zespół liderów zmian może się spotykać raz na kwartał. Jeśli chodzi o cele dydaktyczne, zespół do spraw danych musi niekiedy sprawdzać uczniów co parę tygodni i oceniać ich postępy po upływie sześciu tygodni. Pozwoli to na ocenę postępów ucznia na podstawie trzech sprawdzianów przeprowadzonych w krótkich odstępach czasu. Istnieje wiele metod monitorowania osiągnięć, ale aby ocena była rzetelna, musi być przeprowadzana w sposób spójny, na przykład na podstawie sprawdzianu na koniec rozdziału czy innego testu dostosowanego do wieku ucznia. Postępy ucznia należy dokumentować i wykorzystywać jako narzędzie do osiągnięcia ostatecznego celu.

Na przykład uczniowie szkół w okręgu River City są co dwa tygodnie oceniani za pomocą programu komputerowego, który pokazuje, czy dana osoba robi postępy, czy raczej cofa się w nauce. Po upływie sześciu tygodni wychowawca analizuje dane z ostatnich trzech sprawdzianów z zespołem do spraw kluczowych danych i dyrektorem. Na ich podstawie zespół decyduje, czy należy kontynuować interwencję na takim samym lub bardziej intensywnym poziomie, czy też zmniejszyć

jej skalę, jeśli uczeń robi stosowne postępy. Ograniczając skalę interwencji w przypadku dzieci, które poprawiły się w nauce, należy uważać, aby nie pozbawić ich całkowicie wsparcia pomagającego w osiągnięciu dobrych rezultatów.

## Interwencje

Na czym polega interwencja? Pojęcie to oznacza zmianę przez nauczyciela sposobu nauczania wobec dziecka mającego problemy w nauce w nadziei, że poprawi wyniki, zanim braki staną się niemożliwe do nadrobienia. Najlepsze rezultaty daje wczesna interwencja w reakcji na pierwsze oznaki tego, że uczeń nie radzi sobie w szkole. Jak wspomniano, jednym z zasadniczych elementów tego procesu jest monitorowanie postępów. Interwencje mogą mieć różną skalę: od prostych metod ułatwiających zrozumienie tematu po indywidualną pracę nauczyciela z uczniem. Wszystko zależy od tego, jak uczeń odpowie na zastosowaną metodę pomocy. Do typowych przykładów interwencji należą zajęcia wyrównawcze w małych grupach, organizowane przed lekcjami lub po nich, dwudziestominutowe zajęcia w małych grupach w trakcie lekcji odbywające się trzy razy w tygodniu oraz indywidualne dwudziestominutowe zajęcia wyrównawcze trzy razy w tygodniu. Jeśli uczeń potrzebuje indywidualnej pracy z nauczycielem, metodę tę zazwyczaj stosuje się dodatkowo, obok innych form interwencji. Nauczyciel pracuje indywidualnie z dziećmi, w przypadku których inne metody interwencji nie przynoszą skutku. Po sześciu tygodniach indywidualnych zajęć wyrównawczych należy sprawdzić postępy. Jeśli dziecko nadal ma problemy w nauce, a postępy nie są zadowalające, kolejnym etapem jest skierowanie go na badania pod kątem specyficznych trudności w uczeniu się. Dzięki wczesnej interwencji potencjalne problemy zostają zauważone, a uczniowie otrzymują dodatkową pomoc.

### Studium przypadku – ciąg dalszy

Należy zauważyć, że interwencja oznacza zazwyczaj opuszczenie przez ucznia lekcji i udanie się na zajęcia wyrównawcze z innym nauczycielem, indywidualne lub w małej grupie składającej się z kilku kolegów z jednej klasy, ale też dzieci z różnych klas. Problem polega na tym, że uczniowie, którzy i tak odstają od rówieśników, tracą kolejne lekcje z powodu zajęć wyrównawczych. Nigdy nie ma odpowiedniego momentu na opuszczenie przez ucznia zajęć, więc niektóre szkoły musiały wprowadzić zmiany w planie lekcji. W pewnej placówce w okręgu River City istniała bardzo duża potrzeba zajęć wyrównawczych, ale jednocześnie uczestniczący w nich uczniowie nie powinni opuszczać innych ważnych przedmiotów. Personel zastanawiał się nad rozwiązaniem tego problemu i w końcu zdecydował o przeznaczeniu specjalnego czasu na zajęcia wyrównawcze dla poszczególnych roczników w trakcie lekcji. Dodatkowo zespół liderów zmian postanowił wyzna-

czyć dla każdej klasy oddzielny czas na naukę czytania i matematyki. W rezultacie w planie lekcji wszystkich roczników znalazły się: nauka czytania, matematyka, zajęcia wyrównawcze, przerwa na drugie śniadanie, wychowanie fizyczne, muzyka i plastyka. Dzięki temu uczniowie, którzy muszą uczęszczać na zajęcia wyrównawcze, nie tracą innych lekcji. Kiedy część osób wychodzi w tym celu do innej sali, nauczyciel organizuje pozostałym osobom zadania dodatkowe. Zdarza się też, że nauczyciel prowadzący zajęcia wyrównawcze przychodzi do klasy i pracuje z grupką uczniów wymagających interwencji. W tym czasie uczniowie, którzy są powyżej poziomu klasy, pracują w grupie nad wyznaczonym przez nauczyciela trudniejszym projektem lub zadaniem, w ten sposób poszerzając swoją wiedzę. Nie jest to czas na odrabianie lekcji czy „ciche zajęcia”, ale na naukę koniecznych umiejętności lub ich doskonalenie – na pracę z uczniami na każdym poziomie w zależności od ich aktualnych potrzeb, zainteresowań, możliwości i umiejętności myślenia pojęciowego. Plan ten jest wciąż doskonały, a nauczyciele uczą się nowych sposobów na wykorzystanie czasu przeznaczanego na zajęcia wyrównawcze. W konsekwencji każdy uczeń otrzymuje pewien rodzaj pomocy, nie tracąc lekcji; z kolei zespół analizuje dane i proponuje możliwe udoskonalenia. Nauczyciele współpracują z sobą, podejmując decyzje na podstawie danych. Decyzje takie oraz współpraca nauczycieli stanowią niejako materiał kształtujący szkołę. Działania te są realizowane przez cały czas, nie tylko wtedy, gdy szkoła raz na kilka lat musi sporządzić raport ewaluacyjny.

## Ocena wyników w zespole

Ostatnim etapem w procesie podejmowania przez zespoły nauczycieli decyzji na podstawie danych jest ocena ich skutków. Jakich kryteriów należy użyć, żeby sprawdzić, czy cel został osiągnięty? W Stanach Zjednoczonych dla wielu szkół takim wyznacznikiem są wyniki sprawdzianów stanowych, jeśli celem jest poprawa osiągnięć dydaktycznych. Szkoły, które mają większe ambicje dydaktyczne, pójdą dalej i będą analizować rezultaty pracy ucznia z nauczycielem na zasadzie oceniania kształtującego lub całościowe postępy i zaangażowanie w naukę. W przypadku celów pozadydaktycznych stosuje się inne kryteria oceny stopnia realizacji, takie jak całoroczna frekwencja, odsetek uczniów zawieszonych w prawach, liczba przypadków odsyłania uczniów przez nauczycieli do gabinetu dyrektora lub spostrzeżenia uczniów, pracowników bądź rodziców. Można na przykład przeprowadzić ankietę internetową wśród rodziców lub lokalnej społeczności. Większość szkół dokonuje oceny realizacji planu na koniec roku, ale niektóre robią to też co semestr lub co kwartał. Wakacyjne spotkania poświęcone omówieniu wyników i modyfikacji planu na przyszły rok nie należą do rzadkości.

Po dokonaniu analizy danych i wymianie zdań cały cykl można rozpocząć od nowa. Podejmowanie decyzji na podstawie danych jest powtarzaniem z roku na rok procesem. Dla szkół, które go realizują, przygotowanie raportu ewaluacyjnego sta-

nowi element ciągłej pracy dyrektora i zespołów nauczycieli. Szkoła i jej pracownicy tworzą organizację uczącą się.

Poniżej prezentujemy kwestie, na które warto zwrócić uwagę w kontekście pracy szkoły.

## Współpraca nauczycieli

W wielu instytucjach ostateczny sukces można zmierzyć wzajemnymi relacjami pracowników. Jeśli personel jest skłócony, organizacja ma problemy z realizacją celów, pracownicy wykonują mniej pracy, niż by mogli, spada wydajność, a w rezultacie zyski. Sytuacja wygląda odwrotnie, jeśli w instytucji panuje pozytywna atmosfera, a pracownicy czują wzajemną więź. Taka organizacja ma większe szanse na sukces. W świecie biznesu wszystko zależy od wzajemnych relacji. Nasze szkoły są pod tym względem bardzo podobne do firm: im lepsze relacje między pracownikami, nauczycielami i uczniami, tym większe zyski<sup>6</sup>. Wielu dyrektorów nie potrafi właściwie ocenić wagi relacji między nauczycielami, co może mieć wpływ na realizację celów przez placówkę oraz na to, czy stanie się ona organizacją uczącą się, czy raczej popadnie w stagnację.

Szkoły często zachęcają nauczycieli do współdziałania. Dyrektor może prosić ich, aby z sobą współpracowali, ale nie może nakazać tego personelowi, a zwłaszcza kadrze pedagogicznej. Tworzenie zespołów zaczyna się od próby nawiązania przez dyrektora relacji z pracownikami szkoły. Trzeba wszystkim uświadomić, jaki jest główny cel: uczenie się uczniów. Pracownicy placówki powinni mieć poczucie, że każdy jest ważny i każdy ma wpływ na ich osiągnięcia. Różnica pomiędzy szkołą, w której funkcjonują zespoły nauczycieli, a szkołą, gdzie takich zespołów nie ma, polega na tym, że funkcjonowanie pierwszej opiera się na relacjach promowanych i wspieranych przez dyrektora. Personel składa się z osób o bardzo różnych charakterach, umiejętnościach i zaletach. Umiejętność wykorzystania pracowników i wspierania rozwoju ich indywidualnych umiejętności z korzyścią dla szkoły może odgrywać kluczową rolę dla sukcesu dydaktycznego placówki.

---

<sup>6</sup> Nancy Patterson, John Fischer, Anthony Francis i Carey Smith (*The Large Work of Small Schools: Why Social Studies Teachers and Educators Should Care*, „Theory and Research in Social Education” 2008, nr 36(1), s. 110–132) pisali poprzednio o wpływie struktur skupiających nauczycieli na szkołę i lokalną społeczność. Cytowali Mirela (*The Decline of Civic Education*, „Daedalus” 2002, nr 131, s. 49–55), przypominając nam, że demokracja wymaga zmagania, dyskusji i dążenia do wspólnego celu. Zalecali poszukiwanie wspólnych punktów pomiędzy różnymi grupami zainteresowań w szkole i lokalnej społeczności.

## Najważniejsze są dobre relacje

W świecie biznesu, ale też w wielu innych dziedzinach życia kluczem do sukcesu są relacje w firmie lub grupie. Ludzie mają głęboką emocjonalną potrzebę bycia potrzebnymi i docenianymi również w miejscu pracy. Osoba, która lubi swoją pracę, czuje wewnętrzną satysfakcję i ma poczucie własnego znaczenia, zazwyczaj bardziej się angażuje i osiąga lepsze wyniki. To samo dotyczy szkół. Jeśli wysiłek i praca kadry są przeciętne, to wyniki też będą takie. To, czy szkoła osiąga średnie, czy bardzo dobre rezultaty, często zależy od wzajemnych relacji wśród kadry. Dyrektor jest liderem nie tylko organizacyjnym, ale także emocjonalnym. Jego osobowość przekłada się na charakter szkoły i znajduje odzwierciedlenie w osiągnięciach dydaktycznych. Atmosfera w szkole powinna być przyjazna, a rodzice, uczniowie i pracownicy muszą mieć poczucie, że tworzą jedną społeczność. Jeśli dyrektor stworzy klimat uczciwości, przyjaźni, radości i pracowitości, jego pracownicy będą dużo z siebie dawać. Negatywnym przykładem może być personel funkcjonujący w trudnym środowisku, który nie czuje się wspierany i doceniany przez dyrektora. Osoby te niekiedy ciężko pracują, ale nie podejmą dodatkowego wysiłku pozwalającego wejść na wyższy poziom w kategoriach osiągnięć dydaktycznych. Dyrektor poprzez optymistyczne, pozytywne, energiczne podejście może jednak dać szkole bodziec do rozwoju.

### Przykład ze świata biznesu

Kiedy mówimy o relacjach i kształtowaniu zespołów, przypomina mi się moja koleżanka, która jest dyrektorem pewnej dynamicznie rozwijającej się firmy i nadzoruje grupy pracowników na całym świecie. W związku z tym musi wiele podróżować i pracować z przedstawicielami różnych kultur. Jej stanowisko wiąże się z wdrażaniem technologii w całej firmie. Jest to osoba bardzo bystra, otwarta i opiekuńcza, ale ma niewiele wspólnego z technologią. Pewnego dnia, rozmawiając o jej roli w firmie, zapytaliśmy, czy to jej nie przeszkadza w pracy. Jej odpowiedź była bardzo przemyślana i precyzyjna. Powiedziała nam, że firma zatrudnia jednych z najbardziej inteligentnych i utalentowanych technologów na świecie. Jej praca polega na tworzeniu zespołów, kształtowaniu relacji między pracownikami i zatrudnianiu najlepszych z najlepszych. Innymi słowy, zatrudnia wartościowe osoby, które wzbogacają zespół, a następnie buduje z nimi relacje. Takich umiejętności nie da się nauczyć w żadnej szkole ani na studiach – nabywa się ich z czasem i w miarę nabierania doświadczeń, pracując z ludźmi i zdobywając ich zaufanie oraz lojalność, co w rezultacie przekłada się na lepsze wyniki. Można by długo mówić na temat związku między osiągnięciami szkoły a dobrymi relacjami wśród jej pracowników. Zasada jest prosta: ludzie pracują ciężiej, jeśli mają poczucie, że są potrzebni i doceniani, oraz czują się częścią czegoś większego niż oni sami, na przykład szkoły bądź innej organizacji.

## Skuteczne, odważne przywództwo

Dyrektor może podejmować wszystkie decyzje w szkole. W ten sposób traci jednak szansę na rozwój osobistych umiejętności decyzyjnych i jednocześnie lepszą realizację działań związanych z takimi decyzjami. Dyrektorzy powinni dopuścić do głosu inne osoby ze środowiska szkoły i lokalnej społeczności. Zmiana tradycyjnych ról wymaga odwagi; podobnie jak przyznanie, że ktoś inny może mieć pomysł, jak usprawnić funkcjonowanie szkoły.

Odważne i skuteczne przywództwo to przywództwo świadome i dzielone z innymi. Silny dyrektor znajdzie sposób na zbudowanie zespołów nauczycieli, którzy będą brać udział w dyskusji i omawianiu danych. Rozmowy takie będą owocować propozycjami konkretnych działań. Wykorzystując te wnioski na różnych płaszczyznach funkcjonowania szkoły, dyrektor będzie kształtować poczucie współodpowiedzialności i dążenia do wspólnego celu. Odważny lider umie się przyznać, że nie zna odpowiedzi na każde pytanie i nie jest w stanie rozwiązać wszystkich problemów, ale potrafi pomóc nauczycielom i innym pracownikom szkoły nawiązać współpracę między sobą.

## Dyrektor tworzy atmosferę w szkole

Każda szkoła ma inną atmosferę. Kultura szkoły może wpłynąć na jej klimat i określić charakter. Niektórzy dyrektorzy bardzo poważnie traktują kwestie dyscypliny i chcą, by uczniowie ponosili odpowiedzialność za swoje czyny. Pragną ukształtować pozytywne emocje w uczniach, pracownikach i szkole jako takiej. Jedną z taktyk stosowanych przez niektórych dyrektorów są codzienne wizyty w salach lekcyjnych i rozmowy z uczniami oraz nauczycielami. Inni wychodzą każdego ranka przed budynek i rozmawiają z dziećmi, kiedy te przed lekcjami grają w piłkę na boisku lub bawią się na placu zabaw. Wiele z nich przychodzi do szkoły 20–30 minut przed otwarciem budynku, więc jest to dobry czas na nieoficjalne rozmowy. W ten sposób można wyeliminować lub załagodzić różne problemy czy spory. Uczniowie mają poczucie, że mogą porozmawiać dyrektorem lub powiedzieć mu o potencjalnych konfliktach. Ten z kolei może interweniować lub poprosić innego pracownika, na przykład psychologa szkolnego, o interwencję, zanim problemy przerodzą się w coś poważniejszego.

Innym przykładem „działań prewencyjnych” wpływających na tworzenie dobrej atmosfery i kultury w szkole mogą być codzienne poranne wizyty w klasach. Dyrektor odwiedza każdą klasę na początku pierwszej lekcji i rozmawia z uczniami oraz nauczycielami. Jego obecność na korytarzach i w salach jest widoczna i wiadomo, że cały czas pilnuje, czy wszystko jest w porządku. W ten sposób można rozwiązać wiele drobnych problemów. Nauczyciel może poprosić dyrektora o rozmowę z uczniem, który wydaje się w kiepskim nastroju lub sobie nie radzi, zanim zacznie on sprawiać kłopoty dyscyplinarne. Uczniowie widzą, że dyrektor to osoba



troskliwa i że chętnie poświęca czas na rozmowy z nimi oraz jest do ich dyspozycji, jeśli będą chcieli coś mu powiedzieć lub z czegoś się zwierzyć. Stanowi to także dużą pomoc dla nauczycieli, ponieważ z czasem zaczną oczekiwać wizyt dyrektora i będą mówić mu o drobnych sprawach, w których potrzebują rady czy wsparcia.

Dyrektor może również wychodzić poza teren szkoły, spotykać się z opiekunami i przy okazji „robić sobie PR”, rozmawiając z rodzicami lub dziadkami o uczniu, o wydarzeniach lokalnych czy o imprezach sportowych. Daje to opiekunom możliwość powiedzenia o drobnych sprawach czy niepokojach, zanim te przerodzą się w duże problemy. Rodzice niechętnie sami chodzą do szkoły na oficjalną rozmowę, ale jeśli wspomną o swoich obawach przy okazji takiego pozaszkolnego spotkania, dyrektor może sam zareagować albo poradzić rodzicom, co zrobić w domu, żeby dziecko osiągało lepsze wyniki w nauce. Takie spotkania służą zacieśnianiu relacji. Dzięki dobrym stosunkom z rodzicami dyrektor zyskuje wsparcie, lojalność i większą wolę współpracy, jeśli ich dziecko sprawia problemy. Rodzice czują się spokojni, wiedząc, że dyrektor obserwuje je w czasie pobytu w szkole. Odrobina czasu poświęconego rano i po południu pozwoli zapobiec wielu problemom.

Ostatnim elementem codziennej rutyny mogą być spotkania w stołówce. Dyrektor może codziennie rozmawiać tam z uczniami, a oprócz tego także zjeść z nimi obiad. Niektórzy starają się wybierać różne pory na posiłek i siadać przy różnych stolikach, ale często to uczniowie chcą się przysiąść do dyrektora. Dla nich jest to kolejna sposobność do rozmowy, a dla dyrektora – możliwość lepszego poznania swoich podopiecznych. Zazwyczaj rozmowy przy stole dotyczą sportu, poprzedniego weekendu czy oczekiwanych wydarzeń. Czasem któryś uczeń może wspomnieć o swoim problemie. Takie spotkania służą umacnianiu relacji między dyrektorem a uczniami i pozwalają dzieciom lepiej go poznać.

Tego typu praktyki wpływają na atmosferę i kulturę w szkole. Na pewno nie pomogą rozwiązać wszystkich problemów, ponieważ uczniowie nadal będą trafiać „na dywanik”. Niektóre dzieci wciąż będą miały problemy z odpowiednim zachowaniem w trakcie przerw, a inne sprawiać kłopoty na lekcji WF czy muzyki. Złe zachowanie uczniów w szkole najczęściej zdarza się w tych miejscach, które są zorganizowane luźniej niż klasa.

Dobre relacje mają pozytywny wpływ na niemal każdy aspekt funkcjonowania placówki.

## Wnioski

Opracowanie raportu ewaluacyjnego szkoły wymaga czasu, a także umiejętności doskonalonych przez codzienne doświadczenia i silne relacje. Nie jest to czynność jednorazowa ani proces, który co prawda dotyczy szkoły, ale którego rezultat, w postaci publikacji, trafia na półkę. Dzięki stworzeniu demokratycznych struktur i procesów jakość codziennego życia szkoły się poprawia. Struktury lub zespoły osób

podjmujących decyzje na podstawie danych budują wzajemne zaufanie, dyskutują i podejmują decyzje dla wspólnego dobra<sup>7</sup>.

Stworzenie silnego zespołu nauczycieli również wymaga czasu i wysiłku. Zespół taki musi usłyszeć od dyrektora, że ma do odegrania określoną rolę i bierze udział w podejmowaniu decyzji oraz że realizowane przez niego działania służą poprawie sytuacji uczniów. Dyrektorzy muszą świadomie dzielić się swoją władzą i wyrabiać w pracownikach poczucie współodpowiedzialności za osiągnięcia dydaktyczne, atmosferę szkoły oraz relacje między placówką a lokalną społecznością.

Istotną rolę w budowaniu zespołów, które będą podejmować decyzje na podstawie danych, odgrywają dyrektorzy. Wspierając grupy nauczycieli, zwiększają zdolność kadry pedagogicznej i innych pracowników do gromadzenia i analizy danych, proponowania działań oraz oceny skutków podjętych działań. Dyrektor, który zachęca pracowników do aktywnego udziału w procesie decyzyjnym, działa z korzyścią dla placówki. W szkole, która jest organizacją uczącą się, zespoły nauczycieli nie tylko istnieją, ale także dobrze funkcjonują i oddziałują na życie uczniów.

## Bibliografia

- Ayers W., Klonsky M., Lyon G., *A Simple Justice: The Challenge of Small Schools*, Teachers College Press, New York–London 2000.
- Mirel J., *The Decline of Civic Education*, „Daedalus” 2002, nr 131.
- Mohr M., Rogers C., Sanford B., Nocerino M., MacLean M., Clawson S., *Teacher Research for Better Schools*, Teachers College Press, New York 2004.
- Newmann F.M., Rutter R., Smith M., *Organizational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community, and Expectations*, „Sociology of Education” 1989, nr 62(4).
- Patterson N., Fischer J., Francis A., Smith C., *The Large Work of Small Schools: Why Social Studies Teachers and Educators Should Care*, „Theory and Research in Social Education” 2008, nr 36(1).
- Spring J., *Conflict of Interest: The Politics of American Education*, wyd. 4, McGraw-Hill, New York 2002.
- Webb P.T., Neumann M.D., Jones L.C., *Politics, School Improvement and Social Justice: A Pluralistic View of Teacher Leadership and Teacher Power*, „The Educational Forum”, 2004, 68(3).

---

<sup>7</sup> Zob.: N. Patterson, J. Fischer, A. Francis, C. Smith, *op.cit.*

## Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym

Działanie zespołowe nauczycieli jest koniecznością. Nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych – pracują zespołowo i analizują rezultaty swojej pracy, wspólnie planują działania, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy. W roku 1998 w ramach prac realizowanych przez OECD scharakteryzowano, co oznacza „być dobrym nauczycielem”. Stwierdzono: „Zdolności organizacyjne i współpraca – profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji, ale powinien funkcjonować jako część «organizacji szkolnej». Zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli oraz uczenia innych nauczycieli jest być może najważniejszym aspektem tej cechy nauczyciela”<sup>1</sup>.

### Co oznacza współpraca i współdziałanie nauczycieli w zespołach?

Powyższy cytat wskazuje na wagę umiejętności nauczycieli w zespołowym działaniu. Dość banalne jest stwierdzenie, że w dzisiejszym świecie bardzo złożonych działań, uwarunkowań i tym podobnych indywidualne funkcjonowanie jest niezwykłą rzadkością. W naszej edukacji istotny problem stanowi to, że nauczyciel wciąż jest „zamknięty w szufladzie swojego przedmiotu nauczania”. Wskazują na to porażka ścieżek edukacyjnych oraz rzadkość międzyprzedmiotowych projektów.

Z reguły z chwilą konieczności działania zespołowego pojawia się niechęć nauczycieli do tego działania. Przyczyny są różne.

- dostrzegana konieczność zmiany dotychczasowego indywidualnego i rutynowego działania, które jest wykonywane sprawniej, bo zostało warsztatowo opanowane;
- uświadamiana konieczność poświęcenia zespołowemu działaniu dodatkowego czasu;
- obawa, że w trakcie pracy zespołowej ujawni się własna niekompetencja w danym zagadnieniu;

---

<sup>1</sup> *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowiak, M. Kowaluk, M. Samujło, UMCS, Lublin 2007, s. 248.

- płynące z doświadczeń przekonanie, że w znacznym stopniu praca zespołowa niczemu nie służy, jedynie stwarzaniu pozorów demokracji w kierowaniu szkołą, gdyż w przekonaniu nauczycieli zbyt często dyrektorzy szkół, ulegając presji władzy oświatowej, organizują zespołowe działanie, ale rezultaty tej pracy niekoniecznie służą szkole, a bardziej pozorowaniu demokratyzacji życia szkolnego;
- pojawianie się nieformalnych liderów w wyniku pracy zespołowej, którzy często uzyskują wysoki autorytet wśród pozostałych nauczycieli. Zmienia się zatem dotychczasowa struktura społeczna w radzie pedagogicznej. Ma to pozytywny skutek, gdy liderzy sprzyjają dyrektorowi, i na odwrót – zwiększa trudności dyrektora w kierowaniu zespołem, jeśli liderzy są raczej oponentami dyrektora. W tym drugim przypadku zwiększa się ryzyko konfliktogenności;
- fakt, że każda nowa sytuacja problemowa wymaga wysiłku, aby problem rozwiązać, a każdy dodatkowy wysiłek jest minimalizowany, nawet jeśli podejmuje się go zespołowo;
- przyjmowanie przez pracę zespołową nauczycieli wciąż tego samego i mało atrakcyjnego schematu: dyskusja nad jakimś problemem i formułowanie bardziej lub mniej trafnych wniosków;
- postrzeganie przez nauczycieli pracy w zespole jako przymusu;
- występujące tak zwane wypalenie zawodowe, zniechęcające nauczycieli do podejmowania dodatkowego wysiłku;
- niechęć do wykonywania dodatkowej pracy, której nie muszą wykonywać inni, jeśli z grona rady pedagogicznej wyłoniona zostaje kilkusobowa grupa, której przydziela się zadanie zespołowe. W rezultacie osoby powołane w skład zespołu mogą pracować z mniejszym zaangażowaniem, co skutkuje zadowalaniem się minimalnym poziomem wykonania zadania; chcą wtedy pozbyć się tej pracy jak najszybciej, co skutkuje tak samo jak mniejsze zaangażowanie;
- brak zainteresowania większości nauczycieli prezentacją rezultatów pracy zespołowej swoich koleżanek i kolegów. Ci zainteresowani przekonują się o niekiedy kiepskim rezultacie pracy zespołu, ale nie podejmują krytyki z powodów koleżeńskich lub z obawy, że w wyniku krytyki z ich strony zostaną obarczeni koniecznością poprawienia pracy.

To są istotne bariery dla działania zespołowego w gronach pedagogicznych. I jest to ważne wyzwanie dla szkół, jeśli mają spełniać wymagania państwa w zakresie zespołowego działania.

Słowniki rozróżniają współdziałanie od współpracy: „współdziałać – to działać wspólnie z kimś, brać udział w czymś”, a współpraca to: „praca wykonywana wspólnie z kimś”. Tadeusz Kotarbiński jako przykład współdziałania podaje zachowania uczestników pielgrzymki, którzy współuczestniczą w tym działaniu, natomiast współpraca nie jest możliwa, kiedy zabraknie jednego z podmiotów współpracujących, czyli w działaniu nie można kogoś zastąpić<sup>2</sup>. Te dwie formy społecznej ak-

<sup>2</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1986, s. 98, 400.

tywności nauczycieli mają miejsce w szkole. O współdziałaniu możemy mówić, gdy nauczyciele, choć w pojedynkę, realizują uchwałę rady pedagogicznej, natomiast przykładem współpracy są oczywiście zespoły ewaluacyjne. Na to rozróżnienie bardzo prawidłowo wskazano w wymaganiach, gdyż akcentuje się współdziałanie nauczycieli polegające na wspólnym ustalaniu, jakie procesy edukacyjne będą realizować, na przykład w związku z koncepcją pracy szkoły, następnie na realizowaniu tego działania indywidualnie lub grupowo, a potem poddawaniu wyników analizie – podkreśla się zespołowość pracy nauczycieli.

## Dlaczego tworzenie przez nauczycieli wspólnego dzieła jest ważne?

Jakość pracy szkoły nie jest sumą pracy poszczególnych nauczycieli. Jakość pracy szkoły – to jej rozwój jako instytucji ukierunkowany na wielokierunkowe rozwijanie edukacyjne uczniów. Skoro zatem nauczyciele pracują z tymi samymi uczniami, w tym samym czasie i w tym samym miejscu, to ich działania muszą być zespolone. W przeciwnym razie indywidualne działania mogą nie służyć przyjętej koncepcji rozwojowej szkoły albo nawet być przeciwnskuteczne.

Powyższe twierdzenie jest kluczowe. Drugim, według mnie, kluczowym stwierdzeniem jest konieczność uczenia uczniów umiejętności działania zespołowego. Jest to umiejętność zapisana w podstawie programowej<sup>3</sup>. Jakże zatem uczyć uczniów zespołowego działania, skoro samemu się tej umiejętności nie opanowało?

Zbigniew Kwieciński stawia bardzo istotny dylemat:

Pytania o wspólnotę. Ja czy my? Czy wychowanie powinno pomagać w konstruowaniu silnych jednostek o wyrazistej tożsamości i indywidualności, z kompetencjami do konkurencji i rywalizacji w walce o pozycje społeczną i o dobrobyt, czy też powinno akcentować i umacniać umiejętności współbycia, współpracy, porozumiewania się, dialogu przy poszanowaniu różnic i odrębności? Czy zachęcanie do konkurencji, tak wszechobecne w szkole, nie jest niszczące dla dobrych więzi społecznych, stanowiących fundament zdrowego społeczeństwa i podłoże pokoju na świecie? Czy idea wychowania do dialogu bez jakiegokolwiek dominacji nie jest naiwnym marzeniem humanistów oderwanych od realiów współczesności?<sup>4</sup>.

Tenże autor w innej swej książce, pisząc o kompetencjach nauczyciela, wskazuje na konieczność umiejętności współdziałania i współpracy nauczycieli: „10. Nauczyciel kształtuje korzystne relacje z kolegami w szkole, z rodzicami i różnymi instytucjami i podmiotami szerokiej społeczności dla wspierania uczenia się młodzieży”<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Patrz załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku, w sprawie podstawy programowej.

<sup>4</sup> <sup>13</sup> Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, DSWE, Wrocław 2007, s. 227–228.

<sup>5</sup> Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 288.

I bardzo podobnie Inetta Nowosad:

Wzajemna nauka jako efekt współdziałania nauczycieli oznacza wspólną pracę. Tylko w wyniku bezpośredniej kooperacji i wymiany doświadczeń nauczyciele mogą wzbogacać oraz rozwijać niezbędne kompetencje. Praca zespołowa może z powodzeniem wspierać rozwój osobowy na zasadzie aktywności nauczycielskich grup samopomocy i doradztwa. W tym przypadku *team teaching* staje się kolejną możliwością tworzenia kultury pracy, w której nauczyciele uzyskują przestrzeń do rozwoju swoich osobistych wizji, pokonując stres i strach, czerpią energię i motywację do rozwoju własnego mistrzostwa<sup>6</sup>.

O bezwzględnej konieczności współdziałania nauczycieli tak pisze Dawid Tuohy:

Z indywidualnej perspektywy przekroczenie bram szkoły oznacza spotkanie innych ludzi i pracę z nimi. A to dzieje się w zespołach. Zespół to typowa grupa formalna, którą definiuje się przez następujące cechy: osobiste kontakty wszystkich ze wszystkimi, wspólne cele, świadomość istnienia innych członków, samookreślenie się jako zespołu, jasno zarysowane granice między członkami a nieczłonkami zespołu [...]. Zespoły umacniają poczucie przynależności do wspólnoty zjednoczonej wokół wspólnego zadania organizacji – szkoły [...]. W nowoczesnych szkołach narasta zapotrzebowanie na pracę zespołową nauczycieli [...]. Pracę zespołów w szkole warunkują zwykle struktury zarządzania, planowania pedagogicznego i realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Każda z tych struktur to jednocześnie płaszczyzna zaangażowania nauczycieli w pracę zespołową i typ okazji do ukształtowania umiejętności pracy zespołowej<sup>7</sup>.

Eksperymenty prowadzone w laboratoriach, zakładach pracy i w szkołach przynosiły jednolite wyniki: zespołowa struktura celu, kiedy to ludzie pracują wspólnie, aby osiągnąć grupowy cel, jest bardziej owocna od struktury rywalizacyjnej [...]. Hipotezy, przeciwstawiające nauczanie we współpracy nauczaniu rywalizacyjnemu, sprawdzano w ciągu ostatnich lat w warunkach eksperymentu naturalnego [...]. Metoda badań zespołowych bardziej sprzyjała późniejszemu zachowaniu kooperacyjnemu, werbalnemu i niewerbalnemu niż nauczanie frontalne<sup>8</sup>.

pisze Richard I. Arends.

Hellen Simons stwierdza: „Istnieje wiele form kształcącego zdobywania doświadczeń [...]. I w związku z tym wymagają współpracy i szacowania na poziomie całej szkoły”<sup>9</sup>. Istotną rolę współdziałaniu przy kreowaniu rozwoju szkoły przypisuje Michael Schratz:

Z doświadczenia i z badań edukacyjnych wynika, że działania innowacyjne zyskują największą szanse na sukces, jeśli są inicjowane lub co najmniej

---

<sup>6</sup> I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa 2003, s. 89.

<sup>7</sup> D. Tuohy, *Dusza szkoły, o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 60–62.

<sup>8</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1998, s. 327–330.

<sup>9</sup> H. Simons, *Proces ewaluacji w szkołach*, [w:] *Ewaluacja w szkole*, red. H. Mizerek, wsp. A. Hildebrandt, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 17.

współinicjowane oddolnie [i dalej:] pojedynczy nauczyciel nie może udoskonalić swojego warsztatu pracy sam, bez możliwości przedyskutowania problemów z kolegami i koleżankami nauczycielami<sup>10</sup>.

Podobnie widzi to Zbigniew Radwan:

z sukcesem przeprowadzonego działania można liczyć się w takiej szkole, w której rada pedagogiczna wykazuje postawę gotowości psychicznej do podjęcia trudnej długoplanej zespołowej pracy na rzecz samodoskonalenia siebie i własnej instytucji. Gotowość ta jest większa wszędzie tam, gdzie:

- ceni się otwartość w komunikowaniu się ludzi między sobą,
- stwierdzono przy różnych okazjach występowanie pewnych już umiejętności zespołowego działania,
- dążność do współpracy znajduje uznanie i poparcie u większości członków rady pedagogicznej<sup>11</sup>.

W *Białej księdze Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa* postuluje się uczenie współpracy i współdziałania nauczycieli i uczniów<sup>12</sup>.

Chodzi tu o zdolności do współpracy, do pracy w grupie, kreatywności [...]. Opanowanie takich umiejętności może w pełni dokonać się w środowisku, w którym się pracuje... [i dalej:] Wszystkie doświadczenia ukazują, że największy zysk z edukacji znajdzie ona [jednostka – S.W.] dzięki umieszczeniu w sieci uczestników współpracujących ze sobą<sup>13</sup>.

Na korzyści o charakterze instytucjonalnym dla szkoły wskazuje Danuta Elsner:

Dobre zespoły [...] osiągają najwyższy poziom synergii, która powstaje dzięki:

- [...] Takiemu podziałowi zadań [...], aby każdy mógł wykonywać to, co lubi lub najlepiej potrafi.
- Wykorzystaniu „zbiorowej mądrości [...].
- Uzyskaniu współdziałania.
- Niemalże natychmiastowym wprowadzaniu rozwiązań.
- Unikaniu błędów indywidualnych, rugowanych dzięki dzieleniu się doświadczeniami w zespole.
- Pomaganiu tym, którzy mają trudności w wykonywaniu zadania.
- Zgodnemu komunikowaniu się [...]<sup>14</sup>.

Nauczyciel w szkole nie jest szeregowym pracownikiem. Już sama funkcja nauczycielska należy z natury rzeczy do ról kierowniczych (kieruje wszak aktywnością uczniów, orga-

---

<sup>10</sup> M. Schratz, *Metodologia samoewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w szkole*, red. H. Mizerek, wsp. A. Hildebrandt, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 78.

<sup>11</sup> Z. Radwan, *Rozwój organizacyjny szkoły*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1996, s. 49.

<sup>12</sup> *Biała księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1995 (Wyższa szkoła Pedagogiczna), s. 30.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 32, 40.

<sup>14</sup> D. Elsner, *Odmowa współpracy. Tracisz Ty, tracimy wszyscy*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 1; także *idem*, *Szkoła jako ucząca się organizacja*, Mentor, Chorzów 2003, s. 35–36.

nizuje ich warsztat pracy, kontroluje ich i ocenia), a oprócz tego w systemie kierowniczym szkoły pełni liczne obowiązki kierownicze w organach kolegialnych czy zespołach statutowych lub w różnych regulaminowych komisjach rady pedagogicznej<sup>15</sup>

wyjaśnia Józef Pielachowski.

Każde współdziałanie wymaga tworzenia relacji społecznych. Amir Jan Fazlagić pisze:

Na tle innych krajów europejskich Polska jest krajem o niskim kapitale społecznym. [...] Można jednak wiele zdziałać w następujących obszarach: 1. **Polskie szkolnictwo**. Polska gospodarka skorzystałaby bardziej na położeniu większego nacisku na naukę współpracy, zabawy zespołowe, gry edukacyjne pokazujące, jak jednostka może skorzystać, gdy jest obdarzona zaufaniem ogółu, i jak ogół może stracić, gdy jednostka sprzeniewierzy się jej zasadom<sup>16</sup>.

I – jak dalej twierdzi autor – „niebagatelną korzyścią w zespołowym działaniu jest fakt, że zespoły lepiej «zapamiętują i przechowują informację», łatwiej «odzyskują» utracone informacje i częściej je stosują”<sup>17</sup>.

Bożena Kubiczek i Anna Rompała dostrzegają na podstawie własnych praktycznych doświadczeń następujące korzyści z działania zespołowego:

Dzięki pracy zespołowej nauczyliśmy się ze sobą współpracować w rozwiązywaniu szkolnych problemów. Obecnie możemy powiedzieć, że potrafimy:

- Wykorzystywać różnorodność poglądów. Wiemy, że różnica zdań ma pozytywny wpływ na jakość uzyskiwanych efektów.
- Słuchać się nawzajem oraz stwarzać innym możliwości zabrania głosu, dzięki czemu najczęściej milczący zaczęli się wypowiadać.
- Rozmawiać na tematy wewnątrzszkolne. Nawet o trudnych problemach potrafimy rzeczowo wymieniać poglądy i wspólnie szukać rozwiązań, dzięki czemu obniżamy poziom stresu. To z kolei wpływa pozytywnie na nasze relacje z uczniami, rodzicami i innymi członkami rady pedagogicznej.
- Nadawać to samo znaczenie określonym terminom, co istotnie poprawiło komunikację społeczną – po prostu szybciej i bez negatywnych emocji możemy się porozumieć.
- Udzielać sobie wsparcia w rozwiązywaniu trudnych problemów pedagogicznych.
- Bez nadmiernych oporów psychicznych prosić o pomoc.
- Określać swoje mocne strony i wykorzystywać je w doskonaleniu pracy szkoły.
- Likwidować w zarodku destrukcyjne konflikty w gronie pedagogicznym, w spornych sprawach oddzielać osobę od problemu.
- Kierować do uczniów spójne komunikaty na temat wymagań edukacyjnych i kryteriów oceny zachowania.
- Przekazywać sobie informacje o uczniach, zwłaszcza sprawiających kłopoty wychowawcze, sygnalizujących swoim zachowaniem coś niepokojącego, mających trudno-

---

<sup>15</sup> J. Pielachowski, *Trzy razy szkoła, uczniowie – nauczyciele – organizacja*, eMPi2, Poznań 2002, s. 126.

<sup>16</sup> A.J. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą. Szansa na sukces w biznesie*, Millenium, Gniezno 2006, s. 29.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 85.



ści w uczeniu się [...]. Dzięki temu jesteśmy w stanie w porę dostrzegać symptomy problemów i rozwiązywać je, zanim nabrzmieją<sup>18</sup>.

Per Dalin i Hans-Gunter Rolff potwierdzają to następującym stwierdzeniem:

W miarę jak szkoła próbuje sobie z tymi problemami poradzić, odkrywane są nowe wy-  
miary wartości i norm, a zatem tego, co stanowi esencję kultury. Okazuje się wówczas,  
że sprawy te można najlepiej i najszybciej rozwiązać dzięki pracy zespołu odpowiedzial-  
nego za proces dokonywania zmian<sup>19</sup>.

Pisząc o uwarunkowaniach rozwoju organizacyjnego w szkole, duży nacisk na  
zespołowość działania kładzie Günter Warnken:

- posiedzenia rad pedagogicznych stają się efektywnymi formami współpracy zespo-  
łowej,
- zespoły nauczycieli danych klas współpracują ze sobą, wzajemnie się odciążają,
- komisje przedmiotowe wykonują pomocne, wspierające czynności [...],
- problemy są rozwiązywane wspólnie,
- członkowie [...] postrzegani są jako ważny zespół, a nie tylko jako nosiciele ról<sup>20</sup>.

A wręcz kluczową rolę zespołom przypisuje Hartmut Wenzel:

Obok podstawowych umiejętności w zakresie komunikacji i współpracy wymagać się  
będzie od zespołów nauczycieli znajomości metod i strategii inicjowania, implementacji  
i sterowania procesami zmian, obok umiejętności pracy w zespole również takich, które  
posłużą kierowaniu procesami zadanowymi i decyzyjnymi oraz indywidualnymi i in-  
stytucjonalnym rozwojem<sup>21</sup>.

Irena Dzierzgowska dostrzegała następujące zalety pracy grupowej w szkole:

- lepsza jakość pracy jednostki,
- umiejętności i zdolności członków grupy sumują się, a nawet wzmacniają,
- rzadziej zdarzają się przypadkowe błędy,
- powstają pomysły, które mogłyby się nie pojawić podczas pracy indywidualnej,
- grupa zapewnia oparcie i poczucie bezpieczeństwa, szczególnie przy podejmowaniu  
decyzji<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> B. Kubiczek, A. Rompała, *Doskonalenie szkoły poprzez uczenie się współpracy w radzie pedagogicznej*, [w:] *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003, s. 99–100.

<sup>19</sup> P. Dalin, H.-G. Rolff we współpracy z B. Kleekampem, *Zmiana kultury szkoły*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.

<sup>20</sup> G. Warnken, *Kultura szkoły, rozwój organizacyjny, doskonalenie – rozważania na temat reformy szkolnej*, [w:] *Rozwój organizacyjny szkoły. Antologia III*, red. Z. Radwan, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997, s. 81–82.

<sup>21</sup> H. Wenzel, *Autonomia szkoły*, [w:] *Rozwój organizacyjny szkoły. Antologia III*, red. Z. Radwan, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997, s. 109.

<sup>22</sup> I. Dzierzgowska, *Dyrektor w zreformowanej szkole*, CODN, Warszawa 2000, s. 159.

Za najważniejsze korzyści z wdrożenia pracy zespołowej nauczycieli w szkole można zatem uznać:

- umiejętność prowadzenia dialogu,
- rezygnacja z indywidualizmu i rywalizacji na rzecz współpracy,
- stworzenie wspólnego frontu w wychowaniu i nauczaniu,
- gotowość do rozwoju,
- otwarcie na innowacje.

Dlaczego jest ważne, aby kształtować uczniowskie umiejętności działania zespołowego? Istotne są tu dwa aspekty: umiejętności organizowania pracy zespołowej uczniów przez nauczycieli i korzyści, jakie wnoszą uczniowie z zespołowego działania. Jerzy Kujawiński uważa, że współdziałanie nauczyciela z uczniami prowadzi do partnerstwa, które ujawnia się w:

- propozycjach uczniów dotyczących tematów i celów lekcji oraz tematów zadań domowych,
- propozycjach dotyczących przebiegu lekcji,
- wspólnym ustalaniu kryteriów oceniania,
- wspólnym planowaniu dalszej pracy na lekcjach<sup>23</sup>.

Jo-Anne Reid, Peter Forrestal, Jonathan Cook przedstawiają arkusz autorefleksji nauczyciela w związku z organizowaniem pracy uczniów w zespołach. Arkusz obejmuje następujące kwestie:

- czego uczniowie mają się nauczyć?
- czy są tego świadomi?
- jak ich zachęcić do zadawania pytań, składania propozycji?
- czy zostały zapewnione warunki do pracy?
- czy niezbędne informacje są możliwe do zdobycia przez uczniów?
- czy mają zapewnioną odpowiednią ilość czasu?
- jak nadzorować pracę zespołów i poszczególnych uczniów?
- jak pomóc, jeśli pojawią się problemy?<sup>24</sup>

Znacznie istotniejszy jest drugi aspekt. Oto, jakie korzyści wynikają z tego, że uczniowie z sobą współpracują:

- angażują się aktywnie w proces poznawczy,
- uczą się słuchać i mówić ze zrozumieniem,
- stają się kreatywni, aktywni, wnoszą propozycje do toku lekcji,
- lepiej wykorzystują czas lekcji,
- uczą się od siebie wzajemnie,
- bardziej wierzą w siebie,
- zmieniają się relacje z nauczycielem, który z roli przekazującego wiedzę przechodzi w rolę organizatora procesu uczenia się.

---

<sup>23</sup> J. Kujawiński, *Współdziałanie partnerskie w szkole. Uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*, Eruditus, Poznań 1998, s. 71.

<sup>24</sup> J.A. Reid, P. Forrestal, J. Cook, *Uczenie się w małych grupach w klasie*, WSiP, Warszawa 1996, s. 37.

Rezultatem pracy zespołowej uczniów jest refleksja dotycząca tego, czego się nauczyli, co o tym sądzą; jakie to ma znaczenie<sup>25</sup>.

Uczeń, wchodząc w inne relacje z uczniami [...], definiuje ich zachowanie i [...] buduje obraz samego siebie. Warunkiem koniecznym [...] jest [...] przede wszystkim – stwarzanie sytuacji, w których uczeń wraz z rówieśnikami może współdziałać, podejmować decyzje i działania zgodne z przyjętymi normami<sup>26</sup>.

Hanna Hamer, pisząc o kompetencjach nauczyciela w budowaniu zespołu uczniowskiego, stwierdza, że *team*:

- ułatwia współpracę,
- umożliwia wspomaganie osób nie tylko najsłabszych, ale każdego, kto w danym momencie pracuje mniej wydajnie,
- kompensuje indywidualne słabości jednych uczniów mocnymi stronami innych, wyzwala aktywność u wszystkich,
- zwielokrotnia pozytywny wpływ grupy jako całości na poszczególnych uczniów, zwiększa efektywność uczenia się i nauczania<sup>27</sup>.

Zespołowe działanie uczniów powoduje ich uspołecznienie, zwiększenie ich kompetencji społecznych, wzrost akceptacji w zespole i w klasie, zmniejszanie zachowań agresywnych, bo utrudniają współdziałanie, rozwija empatię – rozumienie sytuacji innych ludzi we wspólnym działaniu, także asertywność, zwiększanie u uczniów poczucia ich własnej wartości, rozwijanie kreatywności indywidualnej i zespołowej.

**Wprowadzenie do wymagań państwa zagadnienia działania zespołowego nauczycieli ma zatem znaczenie bardzo istotne.**

## Działanie zespołowe nauczycieli w raportach z ewaluacji zewnętrznej

W ewaluacji zewnętrznej pozyskiwane są informacje na temat zespołowego działania nauczycieli. Obraz tego działania, jaki pojawia się w raportach z ewaluacji zewnętrznej, wskazuje na dwa fakty:

- w każdej szkole działają typowe zespoły nauczycielskie, na przykład do spraw analizy wyników zewnętrznych uczniów, zespół wychowawczy, komisje przedmiotowe i oczywiście rada pedagogiczna;
- ich działanie jest rutynowe, zarówno w zakresie materii pracy, jak i w sposobie pracy.

---

<sup>25</sup> B. Adamczewska, *Uczenie się w małych grupach*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 6, s. 17–21.

<sup>26</sup> C.K. Oyster, *Grupy*, Zysk i S-ka, Poznań 2002, za: A. Famuła-Jurczak, *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju*, Kraków 2010, s. 181.

<sup>27</sup> H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 1994, s. 111.

Ten stan rzeczy trzeba zaakceptować, gdyż jest uwarunkowany przepisami oświatowymi, statutami szkół oraz tradycją.

Pytania, które zadają ewaluatorzy, dotyczą spraw istotnych, na przykład działań wspólnych w zakresie doskonalenia procedur edukacyjnych czy sposobu wspierania się wzajemnego w organizacji i realizacji procesów edukacyjnych, działania zespołów zadaniowych (czyli powoływanych do rozwiązania określonych problemów). Szczególnie interesującym mnie pytaniem jest to dotyczące szkolenia nauczycieli w zakresie umiejętności współpracy. Z racji poziomu ogólności raportów zewnętrznych ogólne także są wyniki i wnioski dotyczące pracy zespołowej nauczycieli.

Istnieje możliwość organizowania zespołowej pracy nauczycieli uczących w tej samej klasie. Ze względów organizacyjnych jest to bardzo trudne, ponieważ nauczyciele przedmiotów o niewielkiej liczbie godzin musieliby uczestniczyć we wszystkich zespołach uczących nauczycieli w danej klasie. Nawet nauczyciele języka polskiego musieliby uczestniczyć w pracach czterech–pięciu takich zespołów. Bardzo zasadne jest natomiast, aby nauczyciele w ramach przyjmowanego przez radę pedagogiczną szkolnego zestawu programów nauczania przed decyzją o uchwaleniu wspólnie ustalali korelację międzyprzedmiotową, a także wzajemne wspieranie się w niektórych zagadnieniach tematycznych (modułowych). Pojawia się tu także dodatkowa kwestia, mianowicie: czy w każdej klasie prowadzić odrębną edukację. Nie sądzę, aby to było trafne. Koncepcja działania edukacyjnego powinna być szkolna, a nie klasowa, co nie wyklucza oczywiście indywidualizacji pracy z uczniem.

## Co można zrobić w szkole?

**Szansę innowacyjną w działaniu zespołowym nauczycieli postrzegam przede wszystkim w tworzonych zespołach ewaluacyjnych, ponieważ podejmują działania do tej pory w szkole niewykonywane i dotyczyć mogą innowacji powodujących jakościowy rozwój szkoły.**

Pierwszą różnicą pomiędzy zespołami ewaluacyjnymi a tradycyjnymi zespołami nauczycieli funkcjonujących w szkole jest skład zespołu ewaluacyjnego. Otóż nie jest on stały. To obserwowany przeze mnie błąd, który popełniają niektórzy dyrektorzy szkół: tworzą stały zespół do spraw ewaluacji wewnętrznej. Pomijając fakt, że trudno „zniewolić” nauczycieli do wykonywania pracy, której nie wykonują inni nauczyciele, to najistotniejszą wadą na stałe powołanego zespołu ewaluacji wewnętrznej jest stworzenie jakiejś grupy, dość elitarnej, wykonującej działania dotyczące innych nauczycieli. Jedną z najważniejszych idei w ewaluacji jest jej demokratyzm, co oznacza, że ewaluacja wewnętrzna ma być udziałem wszystkich nauczycieli, oczywiście nie w tym samym czasie. Zasada jest prosta: zespół ewaluacyjny tworzą ci nauczyciele, którzy dane działanie poddane ewaluacji realizują. Oczywiście mogą mieć wsparcie ze strony jakiegoś lidera, na przykład nauczyciela badacza. W kolejnych latach szkolnych poddawane ewaluacji wewnętrznej będą różne zagadnienia, realizowane przez innych nauczycieli, co spowoduje, że w ja-

kimś czasie cała rada pedagogiczna będzie dokonywała autorefleksji na temat wartości własnych działań edukacyjnych.

Drugą różnicą jest swoboda wyboru zagadnień i swoboda zakresu zespołu ewaluacyjnego. W stałych zespołach rad pedagogicznych pewne zadania są z góry określone; jest tak także w zespołach zadaniowych. W zespole ewaluacyjnym to, jakie zagadnienia będą poddawane wewnętrznemu badaniu, w jakim zakresie, w jaki sposób, w jakim czasie – ustala zespół. To pełna autonomia.

Można wskazać przykłady dobrej praktyki działania zespołowego w szkołach. Mogą to być zespoły do spraw:

- oceny podręczników w odniesieniu do podstawy programowej,
- analizy właściwego doboru zajęć wspomagających dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- weryfikowania oferty zajęć pozalekcyjnych dla uczniów zdolnych, ich udziału i osiągnięć w konkursach, olimpiadach, zawodach, sportowych,
- współpracy z rodzicami,
- monitorowania realizacji programów oraz ścieżek przedmiotowych,
- działań dotyczących niedostosowania społecznego,
- funkcjonowania dziecka chorego w szkole,
- doboru właściwych programów edukacyjnych dla dzieci z różnym stopniem upośledzenia,
- zachowania uczniów,
- potrzeb środowiska lokalnego.

Tego typu zespoły różnią się od typowych, rutynowo powoływanych w każdej szkole przede wszystkim skoncentrowaniem uwagi na konkretnych zagadnieniach pedagogicznych w funkcjonowaniu szkoły. Są to w rzeczywistości już zespoły dokonujące ewaluacji wewnętrznej.

Na tym tle pojawia się pytanie o nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły nad ewaluacją, gdyż dyrektor, tworząc plan nadzoru pedagogicznego, ma wymóg ustalenia przedmiotu ewaluacji, celu ewaluacji oraz harmonogramu ewaluacji. Pytanie jest kluczowe: czy ma to być nadzór nad nauczycielami czy też nadzór nad przebiegiem i rezultatami ewaluacji.

Oto przykład tego rozróżnienia:

Tradycyjny plan nadzoru	Nadzór nad ewaluacją
Jak nauczyciele stosują system oceny punktowej zachowania?	Co sądzą uczniowie o wartościach wychowawczych respektowanych w naszej szkole? Dlaczego mają takie opinie?
Kontrola dzienników w zakresie odnotowywania frekwencji uczniów. Liczba uczniów, którym obniżono ocenę zachowania z powodu niskiej frekwencji. Jakie działania podjęli wychowawcy, aby zmniejszać zjawisko absencji uczniów?	Ustalenie przez nauczycieli przyczyn niskiej frekwencji uczniów. Opinie uczniów na temat frekwencji szkolnej. Ustalenie w porozumieniu z uczniami form nadrabiania zaległości.

Pierwsza kolumna to tradycyjnie pojmowany nadzór pedagogiczny nad nauczycielami, w drugiej kolumnie uwzględniono nadzór w ewaluacji jako formie nadzoru pedagogicznego w wybranych działaniach edukacyjnych. Otóż niebezpieczeństwo, jakie tkwi w szkole, to zastosowanie tradycyjnych form nadzoru pedagogicznego w odniesieniu do wewnętrznej ewaluacji.

## Bibliografia

- Adamczewska B., *Uczenie się w małych grupach*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 6.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1998.
- Biała księga Komisji Europejskiej: *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1995
- Dalin P., Rolff H.G., Kleekamp B., *Zmiana kultury szkoły*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia*, red. D. Elsner, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1996.
- Dzierzgowska I., *Dyrektor w zreformowanej szkole*, CODN, Warszawa 2000.
- Elsner D., *Odmowa współpracy. Tracisz Ty, tracimy wszyscy*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 1.
- Elsner D., *Szkoła jako ucząca się organizacja*, Mentor, Chorzów 2003.
- Fazlagić A.J., *Zarządzanie wiedzą. Szansa na sukces w biznesie*, Milenium, Gniezno 2006.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 1994.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1982.
- Kubiczek B., Rompała A., *Doskonalenie szkoły poprzez uczenie się współpracy w radzie pedagogicznej*, [w:] *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003.
- Kujawiński J., *Współdziałanie partnerskie w szkole. Uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*, Eruditus, Poznań 1998.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, DSWE, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Toruń–Olsztyn 2000.
- Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowiak, M. Kowaluk, M. Samujło, UMCS, Lublin 2007.
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, IBE, Warszawa 2003.
- Oyster C.K., *Grupy*, Zysk i S-ka, Poznań 2002, za: A. Famuła-Jurczak. *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Pielachowski J., *Trzy razy szkoła, uczniowie – nauczyciele – organizacja*, eMPI2, Poznań 2002.
- Radwan Z., *Rozwój organizacyjny szkoły*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1996.
- Reid J.A., Forrestal P., Cook J., *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Zaczyński W., Warszawa 1996
- Schratz M., *Metodologia samoewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w szkole*, red. H. Mizerek, wsp. A. Hildebrandt, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997
- Simons H., *Proces ewaluacji w szkołach*, [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, wsp. A. Hildebrandt, MSG, Olsztyn 1997.

- Warnken G., *Kultura szkoły, rozwój organizacyjny, doskonalenie – rozważania na temat reformy szkolnej*, [w:] *Rozwój organizacyjny szkoły. Antologia III*, red. Z. Radwan, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1999.
- Wenzel H., *Autonomia szkoły*, [w:] *Rozwój organizacyjny szkoły. Antologia I, II*, red. Z. Radwan, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1999.
- Tuohy D., *Dusza szkoły, o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

TOMASZ JURCZYK  
JAKUB KOŁODZIEJCZYK  
ELŻBIETA KOMARNICKA  
TADEUSZ POLAŃSKI  
JADWIGA ROMANIUK  
JACEK STAROMŁYŃSKI  
IRENA WOJTANOWICZ-STADLER

## Proces edukacyjny i jego realizatorzy (czyli o współdziałaniu nauczycieli w zmieniającym się świecie)

Potrzebna jest cała wioska, by wychować jedno dziecko.  
Przysłowie afrykańskie

Nauczyciele zwykle pracują samodzielnie podczas lekcji. Prowadzenie uczniów w klasie czy szkole jest jednak wspólnym działaniem. Procesy edukacyjne w szkole wymagają współpracy nauczycieli podczas ich planowania, realizacji i dokonywania systematycznych analiz, które pomagają w ich doskonaleniu. Współdziałanie nauczycieli staje się zatem koniecznością, a nie jedną z możliwych form ich pracy.

Najbardziej ogólny cel działania szkoły można określić jako wpływanie na rozwój uczniów. Dyskusyjna okazuje się zwykle próba jednoznacznego doprecyzowania tak ogólnie sformułowanego celu, który zawsze w historii myśli nad edukacją – zarówno teoretyków, jak i praktyków – był interpretowany na różne sposoby. Jan Łuczyński<sup>1</sup> wyodrębnił pięć obszarów rozwoju uczniów, w których szkoła odgrywa kluczową rolę. Wśród nich wymieniał: nabywanie wiedzy, orientację w świecie wartości, rozwój umiejętności interpersonalnych, rozwój umiejętności funkcjonowania w świecie społecznym, rozwijanie zdolności samopoznania i kierowania własnym rozwojem. Każdy z tych obszarów w pewnych okresach i określonych kontekstach stawał się wiodący, podczas gdy w innych sytuacjach schodził na dalszy plan w dyskusjach nad celami działania szkoły, jednak wszystkie nadal pozostają aktualne.

Próby rozdzielenia celów edukacyjnych czy obszarów rozwoju uczniów stosowane na przykład podczas opracowywania programu nauczania lub tworzenia planu wychowawczego stanowią zabieg upraszczający, lecz czasami konieczny, jeśli traktujemy go jako narzędzie organizujące nasze myślenie o wąskich obszarach

---

<sup>1</sup> J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.



funkcjonowania szkoły. Wiąże się z nim jednak niebezpieczeństwo nadmiernego zawężania, jednostronnego i linearnego traktowania rozwoju uczniów, ograniczonego do jednego z wielu obszarów wzrastania. Istnieje wiele dowodów na to, że rozwój jest procesem organicznym, w którym nie sposób oddzielić od siebie różnych obszarów. Niemożliwe jest ograniczenie rozwoju uczniów przychodzących do szkoły jedynie do nabywania przez nich wiedzy, nie wpływając jednocześnie na rozwój umiejętności interpersonalnych czy kształtowania postawy uczniów w stosunku do uczenia się. Podejmowanie prób osiągnięcia jednego z wymienionych celów edukacyjnych pociąga za sobą świadome lub nieświadome wpływanie na pozostałe cele (obszary).

Osiąganie przez szkoły stawianych przed sobą i uczniami celów edukacyjnych odbywa się przez planowanie, organizowanie i realizację procesów edukacyjnych. Sam termin „proces” jest definiowany na wiele sposobów:

- jako systematyczny sposób postępowania<sup>2</sup>,
- jako ciąg działań, które mają prowadzić do jakiegoś celu<sup>3</sup>,
- jako sekwencja zachodzących w danym układzie zmian, które wywołują jego trwałe przekształcenia<sup>4</sup>.

Już na podstawie tych definicji możemy sądzić, że proces zakłada uporządkowane działania w pewnej sekwencji czasu, których rezultatem jest osiągnięcie zmiany (zaplanowanej). Szkoła jest instytucją zorientowaną na wieloletnią pracę z uczniem w bardzo konkretnym celu. Jeżeli działania nauczycieli i innych pracowników szkoły są działaniami celowymi i systematycznymi, to mamy do czynienia z procesem edukacyjnym. W literaturze wskazuje się na istnienie wielu elementów składających się na proces edukacyjny. Na przykład Wincenty Okoń<sup>5</sup> wyróżnia proces dydaktyczny i wychowawczy, ale przy bliższym przyjrzeniu się tak wyodrębnionemu procesowi dydaktycznemu okazuje się, że składa się on z wielu innych procesów, na przykład procesu nauczania, uczenia się, oceniania, motywowania. Możemy więc sądzić, że w szkole toczy się jeden proces edukacyjny, który składa się z wielu elementów wzajemnie z sobą powiązanych i oddziaływujących na siebie.

---

<sup>2</sup> A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert, *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999.

<sup>3</sup> *Inny słownik języka polskiego* t. II, red. M. Bańko, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 263.

<sup>4</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 144.

<sup>5</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2007, s. 332–333.

## Realizatorzy procesu edukacyjnego i standardy ich pracy

Ograniczając spojrzenie na rozwój ucznia do szkoły, można stwierdzić, że spotyka on się tam wieloma osobami, które tworzą warunki dla jego rozwoju i wpływają na niego: z wychowawcą, nauczycielami poszczególnych przedmiotów, dyrektorem szkoły, pracownikami administracji i obsługi. Każda z tych osób uczestniczy w realizacji procesu edukacyjnego, ale aby ich działania były skuteczne, czyli kończyły się osiągnięciem zaplanowanych celów rozwojowych, a więc były realizowane w procesie, musi istnieć między nimi bardzo dobra współpraca. Szczególnie ważna jest współpraca między nauczycielami, gdyż ich głównym zadaniem jest wprowadzanie zmian w zasobach wiedzy i zachowaniu uczniów.

Dominująca przez lata koncentracja na indywidualnej pracy nauczycieli zaowocowała stworzeniem jej standardów. Łatwo wskazać zachowania nauczycieli, które uznajemy za profesjonalne i takie, które na to miano nie zasługują, stworzone na gruncie nauk pedagogicznych i potocznych oczekiwań. Jasność standardów zachowania nauczycieli jest pomocna w ocenie ich pracy, planowaniu ich kształcenia i doskonalenia; są one kierunkowskazem dla indywidualnych zachowań w typowych i nowych, często trudnych do przewidzenia sytuacjach. Standardy te warto dalej rozwijać, wskazywać na ich znaczenie w profesjonalnym wykonywaniu tego zawodu. Dla poruszanych w niniejszym artykule kwestii związanych z prowadzeniem procesu edukacyjnego przez grupę nauczycieli znacząca wydaje się potrzeba stworzenia nowego, dotychczas niejasno sformułowanego standardu, opisującego na czym polega współdziałanie nauczycieli. Postulat ten nie jest nowy; pojawia się w licznych publikacjach, dyskusjach czy też oczekiwaniach systemu edukacyjnego wskazującego na potrzebę powoływania w szkołach różnego rodzaju zespołów. Brakuje jednak jednoznacznego ich sformułowania w odniesieniu do wspólnej pracy nauczycieli.

Jako próbę wprowadzenia czegoś, co można by określić jako ogólne wskazówki do tworzenia standardu współdziałania nauczycieli, można uznać wymagania „Procesy edukacyjne są wynikiem współdziałania nauczycieli” i „Funkcjonuje współpraca w zespołach” zawarte w rozporządzeniu dotyczącym nadzoru pedagogicznego. Wśród nich możemy znaleźć oczekiwania dotyczące:

- współdziałania nauczycieli podczas tworzenia i analizowania procesów edukacyjnych,
- wspomagania siebie nawzajem w organizowaniu i realizacji procesów edukacyjnych,
- wspólnego ustalania przez nauczycieli zmian w przebiegu realizacji procesów edukacyjnych,
- zespołowego rozwiązywania problemów,
- doskonalenia metod i form współdziałania.

Oczekiwania te są przedstawione na wysokim poziomie ogólności, nie określają konkretnych sposobów, metod, form współdziałania nauczycieli czy wzajemnych relacji między nimi. Pozwalają na dostosowywanie ich do specyficznej sytuacji

organizacyjnej w konkretnych placówkach, posiadanego doświadczenia i stosowanych praktyk. Wyrażone w rozporządzeniu oczekiwania dotyczące współdziałania nauczycieli w realizacji procesów edukacyjnych wymagają wytyczenia nowych standardów współdziałania i dostosowania ich do aktualnych możliwości i potrzeb.

Nie oznacza to, że do tej pory nauczyciele nie współdziałali z sobą; stanowi raczej zachętę, aby spojrzeć krytycznie na dotychczasowe praktyki i odpowiedzieć na pytania, które mogą pomóc w tworzeniu kultury współdziałania w szkołach: co dla nas znaczy współdziałanie? jakiego zaangażowania nauczycieli we współdziałanie oczekujemy? na czym to zaangażowanie ma polegać? jakiej wzajemnej odpowiedzialności przy wspólnie realizowanej pracy oczekują od siebie nauczyciele?

Pytania te wcale nie są łatwe i oczywiste. Według diagnozy opracowanej pod kierunkiem Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka<sup>6</sup>, dotychczasowy sukces Polski był oparty na indywidualnej aktywności i przedsiębiorczości Polaków. Zasób ten przyczyniał się do rozwoju kraju, jednak tkwiący w nim potencjał ma swoje granice. Do dalszego rozwoju potrzebne jest, zdaniem autorów, wykorzystanie możliwości tkwiących we współdziałaniu, pozwalających na pokonanie barier działania indywidualnego.

Wydaje się, że podobna sytuacja dotyczy nauczycieli i realizowanego przez nich procesu edukacyjnego w szkołach. Doskonalenie indywidualnej pracy ma głęboki sens, ale aby pokonać problemy i stworzyć nową jakość edukacji odpowiadającą na współczesne i przyszłe wyzwania, potrzebna jest zmiana w sposobie rozumienia natury procesu edukacyjnego jako procesu organicznego, realizowanego wspólnie przez wszystkich nauczycieli.

W badaniach TALIS przyjęto założenie, że współpraca nauczycieli poprawia jakość i efektywność procesu edukacyjnego.

Jeśli rozwój szkoły i jakość kształcenia rozpatrywać w kontekście całej szkoły, to nauczyciele muszą ze sobą współpracować, koordynować swoje strategie nauczania i optymalnie wykorzystywać zasoby szkoły. Współpraca może przybierać różne formy: wspólne realizowanie zadań administracyjnych, nauczanie albo wspólne uczestniczenie w rozwoju zawodowym. Nauczyciele mogą, na przykład, wymieniać się materiałami dydaktycznymi albo regularnie się spotykać, żeby rozmawiać o uczniach. Mogą też obserwować swoją pracę i oceniać się nawzajem<sup>7</sup>.

Łatwiej jest określić obszary, w których współdziałanie może zaowocować pozytywnymi zmianami, jednak dużo trudniej określić, na czym ta współpraca miałaby polegać i jak ją realizować. Niemożliwe jest stworzenie jednego uniwersalnego modelu współdziałania, który można wdrożyć w różnych miejscach, nie biorąc pod

---

<sup>6</sup> *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2009.

<sup>7</sup> *Nauczanie – wyniki badań 2008, Polska na tle międzynarodowym*, Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się OECD, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.

uwagę jego specyfiki. Podobnie jak wiele negatywnych skutków mogą przynieść próby przenoszenia rozwiązań stosowanych w innych dziedzinach (na przykład w biznesie), bez brania pod uwagę specyfiki instytucji edukacyjnych, które mają niepowtarzalne cele (edukowanie dzieci i młodzież) różniące je od pozostałych organizacji. Nie oznacza to jednak, że nie można i nie należy czerpać inspiracji z pozaedukacyjnych źródeł.

Wiedza i doświadczenie zebrane w różnych dziedzinach wskazują na wielość form współdziałania, które mogą odgrywać ważną rolę, jeśli są odpowiednio dopasowane do istniejącej sytuacji. Współdziałanie może oznaczać zarówno formalne, jak i nieformalne działania podejmowane przez grupy ludzi, może również oznaczać przekazywanie sobie informacji, doradzanie, pomaganie i wiele innych. Współdziałanie może też przyjmować formy zorganizowane w postaci działania różnych typów zespołów (na przykład stałe, doraźne, zadaniowe, problemowe, wirtualne), których zalet (jeśli są odpowiednio prowadzone) trudno nie doceniać. Thomas Gordon<sup>8</sup> podkreśla między innymi następujące zalety powoływania zespołów:

- 1) większa identyfikacja członków z celami organizacji,
- 2) poczucie większego wpływu na swoje życie,
- 3) możliwość zaspokojenia wielu potrzeb wyższego rzędu (na przykład potrzeby szacunku, samorealizacji),
- 4) ułatwienie bezpośredniej i otwartej komunikacji,
- 5) podejmowanie bardziej trafnych decyzji dzięki połączonym możliwościom i pomysłom.

Dzięki pracy i zaangażowaniu możliwe jest też wydobywanie największego potencjału każdej szkoły, którym są pracujący w niej nauczyciele o różnym stażu pracy, różnym doświadczeniu, zainteresowaniach, uzdolnieniach. Jest to niepowtarzalny potencjał różnorodnych osobowości, który można wykorzystać poprzez stworzenie możliwości wzajemnego dzielenia się wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami.

Praca zespołowa to nie tylko sposób działania czy zarządzania, to także określony sposób myślenia o własnej szkole i swoim w niej miejscu. Szkoły, które stosują metodę pracy zespołowej, zmieniają się i osiągają sukcesy. Kiedy nauczyciele zaczynają współdziałać z sobą, zmienia się ich sposób widzenia własnej pracy, jej celów indywidualnych i grupowych.

## Współdziałający nauczyciele uczą współdziałania

Powody, dla których współcześnie podkreśla się znaczenie współdziałania nauczycieli podczas realizacji procesu edukacyjnego, nie ograniczają się jedynie do poszukiwania optymalnych rozwiązań pozwalających na sprawną efektywną realizację procesu dydaktycznego i związanych z nim celami. Coraz częściej podkre-

---

<sup>8</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1996.

śła się znaczenie odpowiedzialności szkoły za rozwijanie kompetencji innych niż akademickie. Ważne miejsce zajmują tu kompetencje społeczne, których rozwijanie u dzieci i młodzieży pozwala patrzeć z nadzieją na ich przyszłe dorosłe życie. Wśród nich wymienia się między innymi umiejętność komunikacji z innymi, aktywne obywatelstwo, współdziałanie z innymi.

Współdziałanie nauczycieli powinno się przekładać na rozwijanie czterech aspektów kształcenia<sup>9</sup>, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarami jej wiedzy:

- uczyć się, aby wiedzieć, to znaczy, aby zdobyć narzędzia rozumienia;
- uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko;
- uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczynach działalności ludzkiej;
- uczyć się, aby być.

Uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi – to przygotowanie zarówno do pracy w zespołach rówieśniczych, jak i do wspólnych działań z nauczycielami.

Współdziałanie nauczycieli będzie się przekładać na współdziałanie uczniów (na co zwracają uwagę zalecenia zawarte w podstawie programowej, gdzie jednym z ważnych zadań szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w demokratycznym społeczeństwie), jeśli uczniowie będą mogli obserwować współpracujących nauczycieli. Jednym z ważnych sposobów uczenia się jest naśladowanie innych. Możliwość obserwowania przez uczniów współdziałania nauczycieli i efektów, jakie niesie ono z sobą, może być bardzo cennym doświadczeniem, tworzącym punkt odniesienia dla własnego postępowania w podobnych sytuacjach. Nauczyć współpracy mogą jedynie ci, którzy potrafią współpracować z innymi i doświadczyli jej pozytywnych efektów.

Współpraca motywuje również każdego z nauczycieli do indywidualnego rozwoju. Przekazują oni sobie wiedzę, zdobyte doświadczenie i uczą się od siebie nowych umiejętności. Dzięki temu stają się też bardziej zaangażowani, aktywni i kreatywni w realizacji działań w środowisku szkolnym.

## Zespoły i współdziałanie nauczycieli w szkołach

Współczesnego świata, w szerokim tego słowa znaczeniu, nie da się zrozumieć i w nim funkcjonować, działając indywidualnie. Umiejętność współpracy z innymi jest nieodzownym warunkiem powodzenia wielu podejmowanych przedsięwzięć na różnych polach ludzkiej aktywności. Budowanie współpracy zwykle konotuje podejmowanie współdziałania w zespole, którego celem jest wytworzenie synergii,

---

<sup>9</sup> *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.

czyli efektu wynikającego z połączenia jednego elementu z innym w taki sposób, że ostateczny wynik jest większy niż prosta suma składowych elementów.

Współpraca to umiejętność pracy w grupie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów, umiejętność zespołowego wykonywania działań i wspólnego rozwiązywania problemów.

Większość literatury dotyczącej pracy zespołowej przedmiotem zainteresowań czyni jej efekty. Tymczasem niejednokrotnie o jej powodzeniu decyduje sposób, w jaki w szkole została ona zainicjowana. Praca i współdziałanie w zespołach będą mogły przebiegać w oczekiwany sposób po spełnieniu podstawowych warunków na poziomie organizacyjnym i relacji między pracownikami szkoły. Pierwszy jest w dużym stopniu uzależniony od działań dyrektora placówki, który powinien zorganizować nauczycielom odpowiednio czas i przestrzeń do współdziałania. Drugi zaś w mniejszym stopniu zależy od działań dyrektora, jednak i tu nie musi on pozostawać bierny. To on ostatecznie wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności poprzez:

- a) organizację szkoleń i narad,
- b) motywowanie do doskonalenia i rozwoju zawodowego.

W ramach podejmowanych w tym zakresie działań może tak planować doskonalenie swojej kadry pedagogicznej, by:

- rozwijać umiejętności ważne dla budowy właściwych relacji w gronie nauczycielskim;
- poszerzać wiedzę w zakresie warunków efektywnej współpracy, budowania zespołów posiadających poczucie wspólnego celu, wzajemnej współzależności w jego realizacji;
- rozwijać zdolności do działania w zespołach powołanych do wykonania określonych zadań czy projektów (w dynamicznie zmieniającym się środowisku szkolnym pojawia się bowiem konieczność wykorzystywania w działaniach organizacji mniejszych, czyli bardziej sprawnych i bardziej elastycznych struktur – zespołów zadaniowych, to one posiadają zdolność do efektywnego realizowania powierzonych działań oraz tendencję do wypracowywania nowych form funkcjonowania).

Różnorodność problemów towarzyszących procesowi edukacyjnemu, a także mnogość innych, trudnych sytuacji pojawiających się w środowisku szkolnym powodują, iż przy ich diagnozowaniu oraz poszukiwaniu rozwiązań konieczne staje się korzystanie z różnych obszarów wiedzy i umiejętności wielu członków zespołu nauczycielskiego, którzy z jednej strony występują jako eksperci koncentrujący swoje działania na realizacji owego procesu edukacyjnego, jednak z drugiej jako profesjonaliści różnych specjalności (nauczyciele różnych przedmiotów, pracujący z uczniami w różnym wieku i tak dalej), czyli członkowie zespołów interdyscyplinarnych, którzy pracują wspólnie, dzieląc wartości i cele, prowadząc wieloaspektową ocenę problemu (diagnozę), poszukując rozwiązań oraz planu-

jąc i wdrażając je, korzystając z wiedzy i umiejętności zgromadzonych w różnych dziedzinach, czyli współdziałają<sup>10</sup>.

Przykładem pracy zespołowej funkcjonującej w polskich szkołach jest także pomoc i opieka psychologiczno-pedagogiczna organizowana celem podniesienia efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zespoły składające się z różnych specjalistów (nauczycieli, pedagogów, psychologów, logopedów i innych) wytyczają kierunki pracy z uczniami, dokonują oceny skuteczności wprowadzonych działań, a także wspólnie określają potrzeby i konieczne formy wsparcia dziecka, proponując równocześnie ewentualną ich modyfikację.

Zasadne wydaje się tworzenie systemów oparcia w celu rozwiązywania problemów występujących w środowisku szkolnym. Człowiek w społecznej podgrupie może osiągnąć to, czego nie może mu zapewnić społeczeństwo jako całość. Stąd tworzenie grup wsparcia i grup terapeutycznych, które poza zapewnieniem wzajemnego wsparcia tym, którzy mają wspólny problem, znajdują praktyczne rozwiązania konkretnych kłopotów i umożliwiają swoim członkom, na podstawie wzajemnego zaufania i zrozumienia, stworzenie nowego układu stosunków, a niekiedy nawet – nowego sposobu życia i radzenia sobie z problemami.

Angażując się w pracę różnego rodzaju zespołów, wiele uczymy się od siebie nawzajem. W angielskim systemie oświatowym istnieje praktyka pomocy szkołom, które w toku przeprowadzonej ewaluacji uzyskały raport wskazujący na niską jakość realizowanego procesu dydaktycznego. Działanie to polega na częściowej wymianie kadry pedagogicznej ze szkołą, która otrzymała tak zwany brylantowy raport. W wyniku tego wszyscy nauczyciele szkoły osiągającej niskie noty mają możliwość współdziałania i uczenia się od nauczycieli, których szkoła jest doskonale funkcjonującą placówką.

Polskie szkoły to miejsca, w których obecnie prowadzi się różnorodne projekty edukacyjne. Ich realizacja staje się istotnym czynnikiem wspierającym rozwój osobowości uczniów, którzy tym samym stają się lepiej przygotowani do radzenia sobie z wyzwaniem zewnętrznego świata, nie boją się nowości i zmian, czują się odpowiedzialni za to, co robią. Pracują z determinacją, dążą do celu i uczą się, jak radzić sobie w sytuacjach trudnych i problemowych. Podejmując się wykonywania działań w zespole, budują wzajemne zaufanie i uczą się tolerancji dla odmiennych poglądów<sup>11</sup>.

Coraz liczniejsze przykłady „dobrych praktyk” wskazujące na dobrze zorganizowaną i efektywną pracę zespołową w szkołach i innych placówkach oświatowych znajdujemy coraz częściej w różnych publikacjach, na portalach i stronach internetowych (strony internetowe: MEN, ORE, kuratoriów oświaty, szkół, npseo.pl i tym

---

<sup>10</sup> J. Kołodziejczyk, *Zespoły wielodyscyplinarne w zarządzaniu oświatą*, „Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2009, nr 2(6), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

<sup>11</sup> A. Mikinia, B. Zajac, *Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

podobne). Ciekawe inicjatywy, różnorodne pomysły, rozwiązania, innowacje to efekt powolnego, acz skutecznego nadawania odpowiedniej rangi tej formie pracy.

Dla współczesnej oświaty współdziałanie nauczycieli może być drogą do sukcesu rozumianego przede wszystkim jako stwarzanie uczniom jak najlepszych możliwości rozwoju, by kształcić dzieci i młodzież do życia w społeczeństwie wiedzy, w którym właśnie współdziałanie będzie jedną z ważniejszych umiejętności kluczowych.

## Wnioski

Przedstawiony w artykule wywód prowadzi nas do następujących konkluzji:

- 1) Cele procesu edukacyjnego nie ograniczają się do nauczania określonego przedmiotu (wiedzy i umiejętności z nim związanych), w związku z tym wiele celów edukacyjnych wykracza poza nie i jest wspólnych dla wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie (danym oddziale).
- 2) Obok potrzeby ciągłego doskonalenia standardów indywidualnej pracy nauczycieli, należy zwrócić uwagę na doskonalenie standardów współdziałania (pracy zespołowej nauczycieli) podczas wszystkich etapów procesu edukacyjnego.
- 3) Tworzenie standardów współdziałania nauczycieli może zostać oparte na doświadczeniach, dobrych praktykach i refleksji płynącej z rozwiązań wypracowanych przez zespoły nauczycieli (instytucje edukacyjne).

## Bibliografia

- Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2009.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1996.
- Inny słownik języka polskiego t. II*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kołodziejczyk J., *Zespoły wielodyscyplinarne w zarządzaniu oświatą*, „Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2009, nr 2(6), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Łuczniński J., *Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.



Mikinia A., Zając B., *Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

*Nauczanie – wyniki badań 2008, Polska na tle międzynarodowym*, Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się OECD, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2007.

Stoner A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R., *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999.

# Poradnictwo zawodowe dla absolwentów angielskich gimnazjów. Rola i postawa pracowników szkół gimnazjalnych

## Wprowadzenie

Badanie opisane w niniejszym artykule zostało przeprowadzone w Anglii w czasie, kiedy system poradnictwa zawodowego przechodził istotne zmiany. Projekt badający jego funkcjonowanie, o nazwie Information, Advice and Guidance (IAG), opracowano po ogłoszeniu programu reformy systemu edukacyjnego w dokumencie *14–19 Education and Skills White Paper* (Biała księga edukacji i umiejętności uczniów w wieku 14–19 lat)<sup>1</sup>. Program reform opierał się na trzech głównych założeniach. Pierwsze dotyczyło ekonomii: strategia poradnictwa zawodowego miała tworzyć wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą na miarę wymagań globalnej gospodarki. Drugim celem strategii było promowanie sprawiedliwości społecznej poprzez danie szans na osiągnięcie sukcesu wszystkim, bez względu na pochodzenie. Trzeci ważny element to dostosowanie poradnictwa zawodowego do indywidualnych potrzeb, możliwości i ambicji poszczególnych uczniów. Reformy systemu poradnictwa zawodowego ogłoszone przez rząd w 2009 roku po części wynikały z wniosków głośnego raportu *Fair Access to the Professions* (Równy dostęp do zawodów)<sup>2</sup>. W odpowiedzi na ten raport rząd opracował strategię poradnictwa zawodowego *Quality, Choice and Aspiration* (Jakość, wybór i aspiracje)<sup>3</sup>.

Można odnaleźć wiele związków między strategią a polskim aneksem do Rozporządzenia:

Oferta edukacyjna umożliwi realizację podstawy programowej. [Oferta edukacyjna odpowiada potrzebom uczniów i rynku pracy. Oferta edukacyjna jest modyfikowana, wzbogacana i umożliwi rozwój zainteresowań uczniów.]

Prowadzone są działania służące wyrównaniu szans edukacyjnych. [W szkole lub placówce są prowadzone działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji.]

<sup>1</sup> DCSF, *14–19 Education and Skills*, 2005, <http://www.dcsf.gov.uk/14-19/documents/14-19white-paper.pdf>.

<sup>2</sup> Cabinet Office, *The Panel on Fair Access to the Professions*, HM Government, London 2009.

<sup>3</sup> DCSF, *Quality, Choice and Aspiration*, 2009, <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/IAG-Report-v2.pdf>.

Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów. [Szkola lub placówka wykorzystuje informacje o losach absolwentów do doskonalenia efektów nauczania i wychowania i w różnych formach współpracuje ze swoimi absolwentami.]

Rodzice są partnerami szkoły. [Szkola lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy. Szkoła lub placówka wspiera rodziców w wychowaniu dzieci.]<sup>4</sup>

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie wniosków, które pozwolą lepiej zrozumieć postrzeganie roli nauczycieli w udzielaniu szesnastolatkom pomocy w wyborze dalszej kariery. Naszą ambicją jest podniesienie jakości poradnictwa zawodowego dla uczniów, aby mogli oni podejmować lepsze, bardziej świadome decyzje, oraz całościowe usprawnienie systemu doradztwa zawodowego dla absolwentów gimnazjów. Dzięki temu zmniejszy się liczba osób wybierających niewłaściwą szkołę oraz takich, które po ukończeniu gimnazjum nie uczą się dalej, nie podejmują pracy ani nie przyuczają się do żadnego zawodu (ang. *not in education, employment or training*, NEET). Autorzy zwracają również uwagę na potrzeby nauczycieli w zakresie ustawicznego rozwoju zawodowego.

## Doradztwo zawodowe w Wielkiej Brytanii

Mimo wysiłków na rzecz zmniejszenia liczby bezrobotnych i nieuczących się młodych ludzi niektóre badania wskazują, że pogarszająca się jakość doradztwa zawodowego może istotnie przyczyniać się do zwiększenia liczby absolwentów gimnazjów zmieniających szkoły lub zupełnie rezygnujących z dalszej edukacji<sup>5</sup>. Ponadto szkoły w dzisiejszych czasach funkcjonują w konkurencyjnym otoczeniu, co oznacza, że mogą udzielać porad bardziej z myślą o interesach instytucji niż o przyszłości młodych ludzi<sup>6</sup>. Przez wiele lat w Wielkiej Brytanii nie funkcjonował żaden formalny system doradztwa zawodowego<sup>7</sup>. Co więcej, rząd Partii Pracy stracił zaufanie do utworzonego około 10 lat temu portalu doradztwa zawodowego „Connexions”, który w kwietniu 2008 roku zastąpiła Rada Edukacji i Umiejętności (Learning and Skills Council), a związana ze zmianami niepewność bynajmniej nie przyczyniła się do poprawy sytuacji.

Badania potwierdzają taki stan rzeczy: z internetowej ankiety przeprowadzonej przez British Youth Council w 2009 roku wynika, że zaledwie 20% młodych lu-

---

<sup>4</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009.

<sup>5</sup> M. Morris, *Advice and Guidance in Schools: A Report Prepared for the National Audit Office*, National Audit Office, London 2003; National Audit Office, *Department of Education and Skills – Connexions Service for all Young People*, HMSO, London 2004.

<sup>6</sup> A. Hodgson, K. Spours, *Curriculum, Qualifications and Organization*, „Education and Training” 2008, Sage, s. 14–19.

<sup>7</sup> K. Roberts *et al.*, *Career Guidance: Constructing the Future*, Institute of Career Guidance, Lancashire 2000.

dzi uważa, iż otrzymuje wystarczającą pomoc w wyborze ścieżki kariery<sup>8</sup>. Z uwagi na taki stan rzeczy brytyjski Departament do spraw Dzieci, Szkół i Rodzin (Department for Children, Schools and Families, DCSF) zaproponował w 2009 roku reformę systemu poradnictwa zawodowego umożliwiającą uwolnienie potencjału młodych osób i uwzględniającą różnorodne źródła, z których uczniowie czerpią pomoc przy podejmowaniu decyzji<sup>9</sup>.

Jednym z głównych celów programu reform było poprawienie statystyk nie tylko przez skłanianie uczniów do kontynuowania edukacji, ale również przez zapobieganie rezygnacji z wybranej szkoły dzięki pomocy w wyborze właściwego kierunku. Drugim celem była zmiana programu nauczania w taki sposób, aby młodzi ludzie czuli większą motywację, widząc, że to, czego się uczą, lepiej przygotowuje ich do dorosłego życia. Do głównych inicjatyw w Anglii należał realizowany we współpracy z pracodawcami program kursów dyplomowych (The Diploma, 2008), łączący naukę przedmiotów szkolnych z przygotowaniem zawodowym w zakresie różnych sektorów gospodarki.

Do ważnych elementów polityki edukacyjnej w Wielkiej Brytanii należy podstawa programowa dla młodzieży w wieku 14–19 lat. Absolwenci gimnazjów mogą teraz wybierać spośród wielu szkół i kursów, takich jak kursy dyplomowe, matura międzynarodowa, praktyki zawodowe, szkoły przygotowujące do matury czy egzaminy zawodowe BTEC. Dla uczniów oznacza to trudności z wyborem właściwego kierunku. Dlatego tak ważne jest zapewnienie im jak najlepszej pomocy przy wyborze ścieżki kariery.

Wśród młodzieży w wieku 15–16 lat (angielska klasa XI) przeprowadzono badanie dotyczące postrzegania przydatności i jakości poradnictwa zawodowego ze strony nauczycieli<sup>10</sup>. Okazało się, że z jednej strony uczniowie uważają, iż nauczyciele są dla nich ważni i radzą się ich w kwestii wyboru ścieżki kariery. Z drugiej – uczniowie nie mają zaufania do wiedzy nauczycieli na temat możliwości wyboru. Wielu respondentów sądzi, że ich porady często ograniczają się do nauczanych przedmiotów i tradycyjnych form edukacji, w związku z czym nie są zbyt przydatne<sup>11</sup>. Podobne wnioski płyną z badania przeprowadzonego wśród uczniów szkół zawodowych, którzy w większości wyrażali się krytycznie o otrzymanej w gimnazjum pomocy w zakresie wyboru dalszej edukacji<sup>12</sup>. Ponadto uczniowie, którzy ze

---

<sup>8</sup> British Youth Council, *Young People's Views on Finding Out about Jobs and Careers*, National Children's Bureau and Youth NCB, London 2009.

<sup>9</sup> DCSF, *Quality, Choice and Aspiration...*

<sup>10</sup> E. McCrum, T. Macfadyen, A. Kempe, *Information, Advice and Guidance at Year 11: A Pupil's Perspective*, dokument zaprezentowany podczas konferencji British Education Research, Manchester, England, 3–6 września 2009.

<sup>11</sup> *Ibidem*; C. Fuller, T. Macfadyen, E. McCrum, D. Heighes, A. Kempe, „What Should I Do Now?” *An Exploration of Information, Advice and Guidance Provided for Year 11 Pupils*, dokument zaprezentowany podczas konferencji British Education Research Association, Manchester, England, 3–6 września 2009.

<sup>12</sup> T. Macfadyen, C. Fuller, „What with your Grades?” *Further Education Students on Vocational Courses*, dokument zaprezentowany podczas konferencji British Education Research Association, Warwick, England, wrzesień 2010.

względu na sytuację rodzinną mieli trudniejszy dostęp do nauki, są bardziej nieufni wobec osób w ich otoczeniu i wobec społeczeństwa w ogóle<sup>13</sup>. Taki brak zaufania może uniemożliwiać mobilność społeczną i próby wyrównania niesprawiedliwości społecznych.

Naszym zdaniem sytuacja opisana w niniejszym artykule dotyczy całej Europy, zważywszy że mimo znacznych środków przeznaczanych przez nasze państwo na reformę edukacji młodzieży w wieku 14–19 lat, nie sposób określić, ile nauczyciele wiedzą o zmieniających się realiach, jaki jest ich stosunek do zmian i w konsekwencji, jak postrzegają siebie w charakterze doradców zawodowych uczniów kończących gimnazjum.

## Sprawiedliwość społeczna

Reformę systemu poradnictwa zawodowego w szkołach należy rozważać w kontekście sprawiedliwości społecznej. Ważne są głosy na temat doświadczeń szkolnych pochodzące zarówno od dzieci, jak i od dorosłych. Zważywszy na trudną sytuację, w jakiej znajduje się wielu młodych ludzi, bardzo duże znaczenie ma dla nich pomoc w dokonywaniu przyszłych wyborów. Wielka Brytania znajduje się na 21. – ostatnim – miejscu w rankingu dobrobytu dzieci w bogatych krajach<sup>14</sup>. Możliwości mobilności społecznej nie zwiększają się, co dla wielu dzieci oznacza słabe perspektywy na zmianę statusu społecznego. W porównaniu z innymi państwami europejskimi angielski i walijski system edukacji w szkołach średnich charakteryzują się niskim odsetkiem uczącej się młodzieży, dużą liczbą uczniów porzucających szkołę oraz słabymi wynikami<sup>15</sup>. Badania pokazują również, że w angielskich rodzinach o niższym statusie społeczno-ekonomicznym rodzice mniej angażują się w edukację swoich dzieci<sup>16</sup>. Brak wsparcia może powodować, że część młodych ludzi zupełnie zrezygnuje z podejmowania decyzji o swojej przyszłości<sup>17</sup>, co będzie miało duży wpływ na ich sytuację zawodową.

Tutaj mogliby pomóc nauczyciele. Przedstawione poniżej badanie jest po części próbą odpowiedzi na pytanie, jak widzą oni swoją rolę w poradnictwie zawodowym i czy w ogóle czują się kompetentni do udzielania porad. Głównym celem reform skierowanych do młodzieży w wieku 14–19 lat jest więc zapewnienie wszystkim

---

<sup>13</sup> R. Harding, *The Function of Trust, with Reference to the Birmingham Study of 14–16 year olds*, [w:] *Citizens of Character: New Directions in Character and Values Education*, red. J. Arthur, Imprint Academic, Exeter 2010.

<sup>14</sup> UNICEF, *Child Wellbeing in Rich Countries*, 2007, s. 2–3, [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7\\_eng.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf).

<sup>15</sup> R. Pring *et al.*, *Education for All: The Future of Education and Training for 14–19 Year Olds*, Routledge, London 2009.

<sup>16</sup> S.J. Ball, *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, Routledge, Falmer 2003; F. Devine, *Class Practices: How Parents Help Their Children Get Good Jobs*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

<sup>17</sup> C. Fuller, T. Macfadyen, E. McCrum, D. Heighes, A. Kempe, *op.cit.*

uczniom pomocy w wyborze kariery, która pozwoli im podjąć decyzję o dalszej edukacji<sup>18</sup>. Wysokiej jakości poradnictwo zawodowe jest wyrównawczym i jednocześnie zapobiegawczym sposobem na rozwiązanie problemu około 10% młodych ludzi kończących edukację w wieku 16 lat<sup>19</sup>, a w szczególności tych, którzy po ukończeniu szkoły pozostają bezrobotni. W rezultacie poradnictwo zawodowe stanowi obecnie stały element podstawy programowej<sup>20</sup>, co ma istotne znaczenie z uwagi na uczniów znajdujących się w gorszej sytuacji.

Młodzi ludzie, którzy nie uczą się ani nie pracują, często mają problemy zdrowotne, wcześniej zostają rodzicami i borykają się z problemami finansowymi<sup>21</sup>. Niepokoje także to, że poziom mobilności społecznej zasadniczo nie uległ zmianie od 1970 roku<sup>22</sup>. Dzieci w gorszej sytuacji społecznej lub ekonomicznej nadal często wyrażają się negatywnie o szkole i mają niskie oczekiwania wobec własnych osiągnięć i możliwości zdobycia kwalifikacji<sup>23</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że szkoła może wywierać – i wywiera – bardzo pozytywny wpływ na większość dzieci. Z serii ankiet przeprowadzonych przez The National Foundation for Educational Research<sup>24</sup> wśród 7-, 11- i 16-latków mieszkających w Londynie (badanie Blatchforda) wynika, że wynoszą oni ze szkoły pozytywne doświadczenia<sup>25</sup>. Uczniowie uważają, że szkoła ma duże znaczenie dla ich przyszłości, dostrzegają wartość nabywanych umiejętności i są gotowi włożyć wysiłek w ich zdobycie. Mimo wszystko takie pozytywne nastawienie nie zawsze idzie w parze z zamiarem kontynuowania edukacji po ukończeniu 16 roku życia, kiedy nauka nie jest już obowiązkowa. Pozytywna ocena szkoły nie jest jednoznaczna z chęcią dalszego kształcenia.

Inna sprawa, że trwanie w gorszej sytuacji społecznej jest o wiele bardziej złożonym problemem, niż mogłoby się wydawać. Wiele badań wskazuje, że młodzi ludzie najczęściej mają bardzo silne poczucie osobistej odpowiedzialności. Na przy-

---

<sup>18</sup> DCSF, *Quality, Choice and Aspiration...*

<sup>19</sup> British Chambers of Commerce, *Lost Talent – Not in Education, Employment or Training*, październik 2008, [www.britishchambers.org.uk/.../lost-talent-not-in-education-employment-or-training.html](http://www.britishchambers.org.uk/.../lost-talent-not-in-education-employment-or-training.html).

<sup>20</sup> R. Pring *et al.*, *op.cit.*

<sup>21</sup> Cabinet Office, *Preventing Social Exclusion Unit. Report by the Social Exclusion Unit*, HM Government, London 2001.

<sup>22</sup> „*Getting On, Getting Ahead*”, *Cabinet Office Report*, London 2008, <http://www.cabinetoffice.gov.uk/>.

<sup>23</sup> D. Reay, *The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality*, „British Journal of Educational Studies” 2006, nr 54(3), s. 288–307; D. Reay, D. William, „*I’ll Be a Nothing*”: *Structure, Agency and the Construction of Identity through Assessment*, „British Education Research Journal” 1999, 25(3), s. 343–354.

<sup>24</sup> W. Keys, *Attitudes to School of Top Primary and First Year Secondary Pupils*, NFER, Windsor 1995; W. Keys, C. Fernandes, *What do Pupils Think about School?*, NFER, Windsor 1993; K. Maychell, S. Pathak, C. Evans, Brooks, B. Lee, *Leaving at 16*, NFER, Windsor 1998.

<sup>25</sup> P. Croll, G. Atwood, C. Fuller, *Children’s Lives and Children’s Futures*, Continuum, London 2010.

kład Atwood i współpracownicy<sup>26</sup> oraz Ball i współpracownicy<sup>27</sup> dowodzą w swoich badaniach, że młodzi ludzie, nawet znajdujący się w trudniejszej sytuacji społecznej czy ekonomicznej, uważają, iż ich możliwości i zachowanie mają wpływ na ich własne życie oraz że „sami piszą swoją biografię”<sup>28</sup>. Pokazuje to, że mimo utrwalania strukturalnych nierówności na poziomie indywidualnej percepcji, osoby takie czują, że mogą dokonywać wyborów i że podejmowane przez nich działania wywierają realny wpływ na to, jak potoczy się ich dalsze życie. Problem polega na tym, że przeszkodą w „pisaniu własnej biografii” mogą być nierówności strukturalne. W związku z tym silne poczucie osobistej odpowiedzialności nie przekłada się na korzystanie z poradnictwa zawodowego w celu pokierowania własną karierą.

Wielu uczniów z ubogich rodzin kończy edukację w wieku 16 lat. Alarmujący jest także odsetek tych, którzy planują naukę w szkole średniej i na studiach, a potem z niej rezygnują<sup>29</sup>. Sposobem na poprawę takiego stanu rzeczy jest personalizacja poradnictwa zawodowego w szkołach. Wynika stąd konieczność poznania stosunku nauczycieli do pomagania uczniom z różnymi potrzebami w wyborze kariery.

## Personalizacja

Spersonalizowane poradnictwo zawodowe wymaga troski i znajomości ucznia. Uczeń niewiedzący, czego oczekiwać po społeczności, do której ma dołączyć, wiele traci. Bauman określa obecną zmienną sytuację na świecie mianem nowoczesności „płynnej” w odróżnieniu od „stabilnej”, jaka istniała wcześniej<sup>30</sup>. Jego zdaniem człowiek doświadcza niekończącej się serii krótkotrwałych projektów i epizodów nieukładających się jednak w sekwencję, którą można by określić mianem kariery czy postępu. Fragmentaryczność życia wymaga od nas elastyczności i umiejętności dostosowywania się: musimy być wciąż gotowi na szybkie zmienianie taktyki i korzystać z tych możliwości, które są dla nas w danym momencie dostępne. Coraz częściej dotyczy to młodych ludzi planujących rozpoczęcie kariery zawodowej i budowanie stabilnej przyszłości. Zmieniający się stosownie do nowej sytuacji ekonomicznej rynek pracy otwiera przed nimi krótkoterminowe możliwości w nowych sektorach zatrudnienia, nie dając pełnego poczucia bezpieczeństwa. Podsumowując, transformacje ekonomiczne i społeczne w ostatnich latach stawiają duże wyzwania przed młodymi ludźmi zamierzającymi odnaleźć się w nowej rzeczy-

---

<sup>26</sup> G. Atwood, P. Croll, J. Hamilton, *Re-engaging with Education*, „Research Papers in Education” 2003, nr 18(1), s. 75–95.

<sup>27</sup> S. Ball, M. Maguire, S. Macrae, *Choice, Pathways and Transitions Post-16: New Youth, New Economies in the Global City*, Routledge, London 2000.

<sup>28</sup> U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Individualization*, Sage, London 2002, s. 3.

<sup>29</sup> Arthur J., Harding R., *Citizens of Character: The Values and Dispositions of 14–16 Year Olds in the Hodge Hill Constituency*, UoB, Birmingham 2009.

<sup>30</sup> Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge 2000.

wistości, a tym samym przed nauczycielami, których zadaniem jest udzielanie im stosownych porad.

## Metodologia

Badanie internetowe przeprowadzono na grupie nauczycieli gimnazjów udzielających lub mających udzielać porad zawodowych 16-latkom (takich jak wychowawcy, kierownicy roku) z czterech hrabstw w południo-wschodniej Anglii (N = 301). Dodatkowo przeprowadzono rozmowy telefoniczne z podgrupą dwudziestu nauczycieli.

Badanie dotyczyło stosunku nauczycieli do poradnictwa zawodowego dla młodzieży w wieku ponad 16 lat i ich doświadczeń w tym zakresie. Zebrano dane na temat szkół respondentów, oferty i poziomu placówek, wiedzy nauczycieli na temat kwalifikacji potrzebnych do udzielania porad zawodowych oraz tego, jak oceniają oni własne kompetencje w zakresie doradzania uczniom w dokonaniu wyboru spośród wielu dostępnych możliwości. Pytano również o opinię nauczycieli w innych kwestiach, takich jak korzystanie przez uczniów z ich rad, wsparcie udzielane przez szkoły nauczycielom w roli doradców zawodowych oraz obraz możliwości dostępnych dla 16-latków, widzianych oczami nauczycieli.

Ankieta poruszała też kwestie wynikające z poprzednich badań przeprowadzonych wśród uczniów ostatniej klasy gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Po zakończeniu ankiety internetowej przeprowadzono rozmowy poświęcone niektórym ważniejszym tematom. Dotyczyły one między innymi pomocy szkoleniowej, jakiej nauczyciele potrzebują do udzielania porad zawodowych, oraz pomysłów na spersonalizowanie tego pośrednictwa. Pytano również o opinie nauczycieli na temat innych osób (rodziców/opiekunów, wychowawców, nauczycieli poszczególnych przedmiotów i doradców zawodowych), których rad młodzi ludzie słuchają najczęściej.

Dane gromadzono w okresie od kwietnia do lipca 2010 roku. Pilotażową ankietę internetową zakończono na początku stycznia 2010 roku, a jej wyniki wykorzystano w głównej części badania. Dane zebrano i wprowadzono do programu Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) na potrzeby analizy statystycznej. Ankieta dostarczyła danych ilościowych do analizy statystycznej, na podstawie której określono najważniejsze tematy i zachodzące relacje. Wszystkie rozmowy, trwające około pół godziny, przeprowadzono telefonicznie, nagrano i poddano analizie w celu określenia prawidłowości i wniosków wynikających z danych.

## Cechy badanej populacji

### **Płeć**

66% przebadanych to kobiety, 34% to mężczyźni.



## Staż pracy

8% badanej populacji to nauczyciele ze stażem pracy krótszym niż jeden rok, 25% pracowało w zawodzie krócej niż pięć lat. Kolejne 25% to nauczyciele pracujący od sześciu do dziesięciu lat, 15% badanych uczyło przez 11 do 15 lat. 27% badanych pracowało w zawodzie od ponad 15 lat.

## Dodatkowe obowiązki

72% ankietowanych nauczycieli miało dodatkowe obowiązki (na przykład 14% należało do zespołów tak zwanych Senior Leadership Team, 40% było kierownikami oddziałów, 11% kierownikami roku, a pozostałe 34% pełniło inne obowiązki). 77% respondentów to wychowawcy, co należy do typowych obowiązków nauczycieli w Anglii.

## Wnioski z ankiety

### *Wiedza na temat kwalifikacji*

Matura (egzamin *A-level*) to jedyny rodzaj kwalifikacji zdobywanych w szkołach ponadgimnazjalnych, o którym większość nauczycieli (84%) ma szeroką wiedzę. Następne w kolejności są kwalifikacje zawodowe BTEC: 22,5% nauczycieli twierdzi, że zna ten temat „bardzo dobrze”.

Typowa odpowiedź nauczycieli na pytanie, czy czują się kompetentni do doradzania uczniom o innych możliwościach edukacji niż szkoły maturalne, brzmiała:

Czy mogę im doradzić inną ścieżkę edukacyjną niż szkoły maturalne? Nie, raczej nie.

Głównie z tego powodu, że brakuje **informacji** na ten temat. Nikt mnie nigdy o tym nie informował.

Okazuje się, że wiedza na temat kwalifikacji ponadgimnazjalnych zasadniczo ogranicza się do tradycyjnych szkół przygotowujących do matury (większość nauczycieli jest absolwentami takich właśnie placówek). Znaczna część nauczycieli w szkołach, w których są klasy dla uczniów w wieku 16–18 lat (*6<sup>th</sup> form* – dwa lata nauki, nieobowiązkowe, przygotowujące do egzaminów *A-level*), potwierdza, że dla szkół najważniejsze są klasy maturalne, w związku z czym rekrutacja uczniów do takich klas jest istotną kwestią.

Wiedza nauczycieli na temat możliwości zatrudnienia i kursów zawodowych dla absolwentów ich szkół jest niewielka: 54% wie „mało lub zupełnie nic” na temat możliwości zatrudnienia, a 77% „mało lub zupełnie nic” na temat szkoleń. Taki stan rzeczy wynika być może z tego, że brytyjski system nie jest obecnie przygotowany do szkolenia nauczycieli w zakresie tego typu ścieżek kariery. Jeden z nauczycieli, którego o to zapytaliśmy, odpowiedział:

„Nasza szkoła nie jest taką szkołą”.

Mimo to 58% nauczycieli uważa, że zasadniczo wie „dużo” o możliwościach edukacyjnych dla młodzieży w wieku 14–19 lat. Wynikałoby z tego, że nauczyciele

mają mylne pojęcie o pełnym zakresie możliwości dalszej nauki lub podjęcia pracy przez młodzież w Anglii po ukończeniu 16 lat. Wydaje się, że większość sądzi, iż jeśli wiedzą o szkołach przygotowujących do matury, to znaczy, że mają wiedzę o całości możliwości dla młodzieży w wieku 14–19 lat, co ma negatywny wpływ na poradnictwo zawodowe dla uczniów.

## Czy nauczyciele czują się kompetentni do udzielania uczniom poradnictwa zawodowego?

Opinie nauczycieli na ten temat są dosyć zróżnicowane. Jeśli chodzi o doradzanie w kwestii kursów dyplomowych (The Diploma, główny filar rządowych reform programu edukacji młodzieży w wieku 14–19 lat), tylko 5% respondentów czuje się przygotowanych do udzielania porad na ten temat, podczas gdy aż 73% uważa, że „raczej” lub „zupełnie” nie są kompetentni w tym zakresie. Jeden z nauczycieli zauważył:

Kiedy mamy w szkole dni otwarte i odwiedzający pytają nas o kursy dyplomowe, wszyscy kręcą przecząco głowami, bo nikt nic o tym nie wie.

Podobnie 64% badanych uważa z jednej strony, że nie ma kompetencji, aby doradzać uczniom na temat innych lokalnych instytucji edukacyjnych dla absolwentów gimnazjów, z czego można wnioskować, że uczniowie nie mają pełnego obrazu dostępnych opcji. Z drugiej strony nauczyciele czuli się „bardzo pewni”, jeśli chodzi o doradzanie w wyborze szkół przygotowujących do matury (67%).

Wynika z tego, że dysponują niewielką wiedzą na temat innych form edukacji dla młodzieży w wieku ponad 16 lat niż ta dotycząca tradycyjnych liceów maturalnych. Nie mają oni obowiązku znać szczegółowo całej oferty edukacyjnej dla młodzieży w wieku 14–19 lat, a dodatkowo można przypuszczać, że brak takiej wiedzy wynika z ciągłych zmian zachodzących w angielskiej edukacji w ostatnim okresie. Jeden z nauczycieli zauważył:

Jedyne, co się nie zmienia, to to, że ciągle wprowadza się jakieś zmiany i trudno za nimi nadążyć!

Co ciekawe, mimo ograniczonej wiedzy na temat innych możliwości niż szkoły przygotowujące do matury, 74% nauczycieli twierdzi, że czuje się „pewnie” lub „bardzo pewnie”, udzielając „uczniom ogólnych porad na temat wyboru kariery”. Sugeruje to, że nauczyciele w Anglii mają problem z właściwą oceną sytuacji, który to problem należałoby rozwiązać, jeśli poradnictwo zawodowe w szkołach ma faktycznie obejmować wszystkich 16-latków.

## Opinie nauczycieli o poradnictwie zawodowym w szkołach

Z naszego poprzedniego badania<sup>31</sup> wynika, że tylko 16% uczniów uważa, iż najlepszym źródłem poradnictwa zawodowego są nauczyciele, z kolei 89% ankietowanych nauczycieli sądzi, że uczniowie „bardzo” lub „w pewnym stopniu” polegają na ich radach.

Czy mają zaufanie? Myślę, że tak. Uczniowie dosyć często przychodzą z pytaniami do nauczycieli przedmiotu.

Jeden z nauczycieli, któremu podczas rozmowy telefonicznej przedstawiono wynik badania wśród uczniów (16%), odpowiedział jednak następująco:

Nie dziwi mnie to. Sam bym nie słuchał własnych rad. Nie szkoli się nas w udzielaniu porad zawodowych, a to wymaga szczegółowej wiedzy.

Inny nauczyciel w następujący sposób wyjaśnia „brak zaufania do porad udzielanych przez nauczycieli”:

Wielu nauczycieli nie zaznało innego życia niż studia, a potem praca w szkole. Osobiście uważam, że mogę lepiej doradzać uczniom, ponieważ większość życia zawodowego spędziłem w różnych miejscach pracy, ale wielu nauczycieli nie ma takich doświadczeń.

Różnice w opiniach uczniów i nauczycieli na ten temat są istotnym wnioskiem, ponieważ pokazują rozbieżność między tym, jak uczniowie postrzegają wiedzę nauczycieli o dostępnych ścieżkach kariery, a tym, jak oceniają ją sami pedagodzy. Wyniki badania sugerują, że nauczyciele uważają, iż są bardziej kompetentni do udzielania poradnictwa, niż jest w rzeczywistości, co może niepokoić, bo takie przeświadczenie nie motywuje do pogłębienia specjalistycznej wiedzy, aby móc przedstawić uczniom pełen zakres dostępnych opcji edukacyjnych.

73% respondentów uważa, że najważniejszymi doradcami zawodowymi dla uczniów są nauczyciele przedmiotu. Nauczyciele stawiają więc siebie ponad rodzicami i szkolnymi doradcami zawodowymi. Ten wynik stoi w sprzeczności z opinią uczniów: z poprzedniego badania wynika, że najważniejszym źródłem porad w wyborze kariery pozostają rodzice, a na drugim miejscu znajduje się rządowy portal „Connexions”<sup>32</sup>. W ważnym dla szkół dokumencie strategicznym zatytułowanym *Quality, Choice and Aspiration* (Jakość, wybór i aspiracje) Departament do spraw Dzieci, Szkół i Rodzin<sup>33</sup> ostrzega, że nie docenia się roli rodziców jako doradców zawodowych; wydaje się, że ten przekaz jeszcze nie dotarł do pedagogów.

50% nauczycieli uważa, że szkoły są zainteresowane doradzaniem uczniom w wyborze dalszej edukacji po ukończeniu 16 lat w taki sposób, aby poprawiło to pozycję placówki w rankingach.

---

<sup>31</sup> Zob. E. McCrum, T. Macfadyen, A. Kempe, *op.cit.*

<sup>32</sup> C. Fuller, T. Macfadyen, E. McCrum, D. Heighes, A. Kempe, *op.cit.*

<sup>33</sup> DCSE, *Quality, Choice and Aspiration...*

Zgodził się z tym niejeden nauczyciel:

Mam na myśli, że rankingi nie są bez znaczenia... kierownictwo szkoły może być pod presją.

Aby móc ocenić, jak bardzo poważnie nauczyciele traktują swoją rolę jako doradców zawodowych, zapytano ich, ile czasu przeznaczają na pogłębianie swojej wiedzy w tej dziedzinie. Tylko 19% respondentów odpowiedziało, że spędza „dużo” czasu, pogłębiając wiedzę na temat edukacji młodzieży w wieku ponad 16 lat. 45% poświęca na to „trochę czasu” (choć wyniki innych badań mogą temu przeczyć), natomiast 36% – „mało lub bardzo mało” albo „w ogóle nie poświęca” czasu na zdobywanie nowych informacji. Poniższe cytaty oddają typowe odczucia nauczycieli w tej kwestii:

Brakuje czasu, ponieważ mamy dużo innych obowiązków, więc jeśli szukamy jakichś informacji, to tylko jeśli potrzebujemy ich w konkretnej sytuacji.

Wiedza o edukacji młodzieży w wieku ponad 16 lat? Będę brutalnie szczerzy – żadna. Mogę dawać tylko ogólne wskazówki.

Jestem kierownikiem oddziału i mam mnóstwo pracy. Bardzo mało robię w kwestii poradnictwa zawodowego dla uczniów.

Odpowiedzi udzielone w ankiecie i rozmowach telefonicznych wskazują wyraźnie, że nauczycielom brakuje woli, a raczej możliwości pogłębiania swojej wiedzy na temat edukacji młodzieży w wieku ponad 16 lat, ponieważ mają ważniejsze obowiązki.

## Wsparcie udzielane nauczycielom przez szkoły w zakresie poradnictwa zawodowego dla uczniów

Sytuacja wygląda źle, ponieważ 50% nauczycieli twierdzi, że szkoły nie pomagają im „wcale” lub pomagają „w niewielkim stopniu” w zakresie doradzania uczniom w wyborze kariery. Jeden z nauczycieli, zapytany, jaką pomoc daje mu szkoła, odpowiedział bez ogródek:

Żadną! Każdy na własną rękę szuka informacji na temat swojego przedmiotu... jeśli więc chodzi o wiedzę [ogólnie], odpowiedź brzmi: nie dostaję żadnej pomocy.

Z drugiej strony 16% szkół udziela pracownikom „dużo”, a 34% „trochę” wsparcia w zakresie poradnictwa zawodowego dla uczniów. Inny nauczyciel opisuje ten zróżnicowany obraz następująco:

Osobiście czuję, że szkoła dużo mi pomaga. Wystarczy, że uczeń powie, iż interesuje się inżynierią, a ja od razu wiem, z kim powinienem o tym porozmawiać.

Szkoły różnią się pod tym względem; niektóre zwracają dużą uwagę na doradzanie uczniom w wyborze kariery, ale niemal dwie trzecie badanych nauczycieli (73%) twierdzi, że brakuje im informacji i wsparcia w tym zakresie. Zgadzając się

z Pringiem i współpracownikami<sup>34</sup>, sugerujemy, aby szkoły kładły większy nacisk na poradnictwo zawodowe dla uczniów, jeśli chcemy, aby te różnice się wyrównały.

## Wnioski

Z badania wynika, że nauczyciele mają inne zdanie na temat zaufania uczniów dla udzielanych przez nich rad niż sami uczniowie. Z jednej strony portal „Connexion” został uznany za nieskuteczny, ale z drugiej strony nauczyciele nie są w stanie go zastąpić, gdyż nie są na bieżąco z obecną sytuacją. Potrzebujemy systematycznej i metodycznej zmiany podejścia do świadczenia poradnictwa zawodowego przez nauczycieli, ponieważ jej obecna zróżnicowana jakość jest niezadowalająca pod względem moralnym i praktycznym.

Niepokojące jest przekonanie nauczycieli o posiadaniu szerokiej wiedzy na temat oferty edukacyjnej dla młodzieży w wieku 14–19 lat, ponieważ badanie pokazuje, że w rzeczywistości ogranicza się ona do tradycyjnego schematu ukończenia liceum i zdania matury. Nauczyciele o wiele mniej wiedzą na temat alternatywnych, pozaakademickich ścieżek kariery, które dla wielu uczniów są lepszym rozwiązaniem i dają większą szansę na sukces. Alternatywne formy edukacji, takie jak kwalifikacje BTEC, National Vocational Qualifications (NVQ), ostatnio wprowadzone kursy dyplomowe (The Diploma), matura międzynarodowa czy praktyki zawodowe, nie są szeroko znane wśród nauczycieli gimnazjów. Sugeruje to, że dostrzegają oni wartość jedynie tradycyjnych liceów zakończonych maturą, co bardzo zawęża możliwości rozwoju zawodowego. Taki stan rzeczy po części wyjaśnia, dlaczego niektórzy młodzi ludzie, często w gorszej sytuacji społeczno-ekonomicznej, rezygnują z dalszej edukacji i zasilają szeregi bezrobotnych.

Istnieją dowody na to, że rankingi szkół mogą mieć wpływ na sposób świadczenia poradnictwa zawodowego dla młodych ludzi. Myślenie nauczycieli o zapewnieniu przyszłych źródeł finansowania i wynikach placówki (średnia z wyników egzaminów) skutkuje tym, że gorsi uczniowie mogą być nakłaniani do zmiany szkoły (odrzuca się im kontynuowanie nauki w klasach przygotowujących do matury – 6<sup>th</sup> form).

Wyniki badania wyraźnie pokazują, że istotne informacje o zmieniającej się ofercie edukacyjnej dla młodzieży w wieku 14–19 lat najwyraźniej nie docierają do nauczycieli – konieczne jest usprawnienie ich przekazywania przez agencje rządowe. Dobrym przykładem może być brak wiedzy na temat portalu rządowej Agencji Rozwoju Zawodowego Nauczycieli (Teacher Development Agency), na której zebrano informacje na temat doradztwa zawodowego w szkołach, uwzględniającego ostatnie reformy. Nauczyciele prawie w ogóle nie korzystają z dostępnych na tej stronie zasobów, mimo że znajdują się tam pomocne, szczegółowe informacje. Płyne z tego wniosek, że być może portale internetowe nie są w stanie zastąpić osobi-

---

<sup>34</sup> R. Pring *et al.*, *op.cit.*

stych rozmów; w takiej sytuacji skutecznym rozwiązaniem byłoby połączenie obu tych form poradnictwa.

Nauczyciele mają inne zdanie niż uczniowie na temat tego, czym poradom 16-latków wierzą najbardziej. Wynika z tego, że powinni oni pogłębiać swoją wiedzę, aby zapewnić sobie wiarygodność, a przede wszystkim aby móc informować rodziców o wszystkich opcjach dostępnych dla ich dzieci. Wydaje się, że nauczyciele odgrywają kluczową rolę w informowaniu rodziców/opiekunów, ponieważ ci „dysponują niewielką wiedzą na temat aktualnych, szybko zmieniających się ścieżek kariery oraz pełnego wachlarza dostępnych kwalifikacji”<sup>35</sup>.

Nauczyciele zasadniczo są pozytywnie nastawieni do różnorodnych dodatkowych form poradnictwa zawodowego dla uczniów, takich jak zapraszanie osób z zewnątrz w celu prezentowania dostępnych ścieżek kariery. Nie ma w tym nic dziwnego, ponieważ chcą swoich uczniów wspierać jak najlepiej, a ponadto takie inicjatywy odciążają przepracowanych pedagogów. Zapraszanie osób mogących przedstawić wiarygodne świadectwo (na przykład absolwentów zadowolonych z wyboru drogi „alternatywnej”) może motywować młodych ludzi do zastanowienia się nad własną przyszłością – wydaje się, że ta forma poradnictwa jest warta rozwinięcia.

Zważywszy na to, że państwa europejskie dążą do podnoszenia kwalifikacji zasobów ludzkich, wyrównania szans grup społecznych znajdujących się w gorszej sytuacji społeczno-ekonomicznej oraz zwiększenia mobilności społecznej, przedstawione badanie jest istotne pod kątem nie tylko sposobu przedstawiania młodym ludziom możliwości rozwoju kariery, ale także podejścia do udzielania poradnictwa zawodowego w szkołach. I chociaż nauczyciele niekoniecznie są negatywnie nastawieni do doradzania 16-latkom, jeśli takie porady mają faktycznie pomagać młodym ludziom w dokonaniu właściwego wyboru, potrzeba dużo wysiłku z ich strony i udzielanego im wsparcia.

## Bibliografia

- Arthur J., Harding R., *Citizens of Character: The Values and Dispositions of 14–16 Year Olds in the Hodge Hill Constituency*, UoB, Birmingham 2009.
- Atwood G., Croll P., Hamilton J., *Re-engaging with Education*, „Research Papers in Education” 2003, nr 18(1), s. 75–95.
- Ball S., Maguire M., Macrae S., *Choice, Pathways and Transitions Post-16: New Youth, New Economies in the Global City*, Routledge, London 2000.
- Ball S.J., *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, Routledge, Falmer 2003.
- Bauman Z., *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge 2000.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Individualization*, Sage, London 2002.

---

<sup>35</sup> DCSF, *Quality, Choice and Aspiration...*, s. 24.

- British Chambers of Commerce, *Lost Talent – Not in Education, Employment or Training*, październik 2008, [www.britishchambers.org.uk/.../lost-talent-not-in-education-employment-or-training.html](http://www.britishchambers.org.uk/.../lost-talent-not-in-education-employment-or-training.html).
- British Youth Council, *Young People's Views on Finding Out about Jobs and Careers*, National Children's Bureau and Youth NCB, London 2009.
- Cabinet Office, *Preventing Social Exclusion Unit. Report by the Social Exclusion Unit*, HM Government, London 2001.
- Cabinet Office, *The Panel on Fair Access to the Professions*, HM Government, London 2009.
- Cabinet Office, *Unleashing Aspiration: Summary and Recommendations of the Full Report*, HM Government, London 2009.
- Croll P., Atwood G., Fuller C., *Children's Lives and Children's Futures*, Continuum, London 2010.
- DCSE, *14–19 Education and Skills*, 2005, <http://www.dcsf.gov.uk/14-19/documents/14-19whitepaper.pdf>.
- DCSE, *Quality, Choice and Aspiration*, 2009, <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/IAG-Report-v2.pdf>.
- Devine F., *Class Practices: How Parents Help Their Children Get Good Jobs*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- Fuller C., Macfadyen T., *Final Report: A Study of Students Studying Vocational Courses in FE*, Progress South Central, Reading 2009.
- Fuller C., Macfadyen T., McCrum E., Heighes D., Kempe A., „*What Should I Do Now?*” *An Exploration of Information, Advice and Guidance Provided for Year 11 Pupils*, dokument zaprezentowany podczas konferencji British Education Research Association, Manchester, England 3–6 września 2009.
- Getting On, Getting Ahead*, Cabinet Office Report, London 2008, <http://www.cabinetoffice.gov.uk/>.
- Harding R., *The Function of Trust, with Reference to the Birmingham Study of 14-16 Year Olds*, [w:] *Citizens of Character: New Directions in Character and Values Education*, red. J. Arthur, Imprint Academic, Exeter 2010.
- Hodgson A., Spours K., *Curriculum, Qualifications and Organization*, „*Education and Training*” 2008, Sage.
- Keys W., Fernandes C., *What Do Pupils Think about School?*, NFER, Windsor 1993.
- Keys W., *Attitudes to School of Top Primary and First Year Secondary Pupils*, NFER, Windsor 1995.
- Macfadyen T., Fuller C., „*What with Your Grades?*” *Further Education Students on Vocational Courses*, dokument zaprezentowany podczas konferencji British Education Research Association, Warwick, England wrzesień 2010.
- Maychell K., Pathak S., Evans C., Brooks, Lee B., *Leaving at 16*, NFER, Windsor 1998.
- McCrum E., Macfadyen T., Kempe A., *Information, Advice and Guidance at Year 11: A Pupil's Perspective*, dokument zaprezentowany podczas konferencji British Education Research, Manchester, England 3–6 września 2009.
- Morris M., *Advice and Guidance in Schools: A Report Prepared for the National Audit Office*, National Audit Office, London 2003.
- National Audit Office, *Department of Education and Skills – Connexions Service for all Young People*, HMSO, London 2004.
- Pring R. et al., *Education for All: The Future of Education and Training for 14–19 Year Olds*, Routledge, London 2009.

- Reay D., *The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality*, „British Journal of Educational Studies” 2006, nr 54(3).
- Reay D., William D., „*I’ll Be a Nothing*”: *Structure, Agency and the Construction of Identity through Assessment*, „British Education Research Journal” 1999, nr 25(3).
- Roberts K. *et al.*, *Career Guidance: Constructing the Future*, Institute of Career Guidance, Lancashire 2000.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego. Dz. U. Nr 168, poz. 1324.
- UNICEF, *Child Wellbeing in Rich Countries*, 2007, [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7\\_eng.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf)



## Potencjał współpracy

Choć często można odnieść takie wrażenie, szkoła i każda inna placówka edukacyjna nie znajdują się na pustyni. Społeczeństwo współtworzą ludzie i różne instytucje. Współtworzenie oznacza wkładanie wysiłku we wspólny cel. Niewykorzystane wartości i możliwości tkwią w czerpaniu z zasobów środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju. Szansą każdej placówki jest dobre rozpoznanie otoczenia, w jakim się znajduje, oraz dobre rozpoznanie własnych zasobów, by znaleźć płaszczyznę współpracy umożliwiającą wymianę tych dóbr na rzecz obopólnego rozwoju. Aby faktycznie korzystać z zasobów środowiska, trzeba najpierw rozwiązać problemy, jakie stały dotychczas na przeszkodzie oraz zyskać przekonanie, że warto ten wysiłek podjąć.

Na styku obszarów działania szkoły i jej środowiska lokalnego mamy do czynienia z wieloma podmiotami współpracy. Przede wszystkim należy zacząć od uczniów, dla których korzyścią płynącą ze współpracy są walory nie tylko edukacyjne, ale także wychowawcze. Kolejną grupą potencjalnych uczestników procesu współpracy są nauczyciele i pracownicy szkoły, których praca może być efektywniejsza, łatwiejsza, przyjemniejsza i bardziej wartościowa dzięki korzystaniu z zasobów środowiska otaczającego szkołę. Zasoby rozumiemy tu jako wartości, potencjał, aspekty materialne tkwiące w środowisku. Ważną częścią społeczności szkolnej są rodzice uczniów, którzy stanowią istotny kapitał środowiska szkolnego i którzy zarazem mają dostęp do wielu innych zasobów. Szeroko pojmowane środowisko szkoły będzie obejmować także: lokalne samorzady i organizacje pozarządowe, przedstawiciele służb zdrowia i bezpieczeństwa, pracowników instytucji naukowych i kulturalnych, osoby związane ze sportem i sztuką, instytucje opiekuńcze i wychowawcze, inne szkoły i placówki edukacyjne, mieszkańców otoczenia szkoły czy absolwentów placówki.

Wartość współpracy tkwi w nieobliczalnym i nieograniczonym potencjale ludzkich możliwości i różnic osobowości, które się łączą we wspólnym działaniu. Korzyści nie tyle są obopólne, bo istotą współpracy są właśnie pozytywne skutki dla obu stron, ile potrójne, gdyż na współpracy zyskuje jakość wykonanego działania, wynik wspólnej pracy.

Rezultatem współpracy z perspektywy szkoły powinny być skuteczniejsze wyniki wychowawcze i edukacyjne przy tak zorganizowanej pracy, by wysiłek włożony w korzystanie z zasobów środowiska nie był większy, albo znacząco większy, niż w sytuacji podejmowania działań samodzielnych. Celem czerpania z zasobów, ja-

kimi dysponuje środowisko, nie jest ich wykorzystanie z myślą jedynie o własnych zyskach, ale umiejętność takiego ich wyszukania i rozdysponowania, by pożytek był zauważalny dla wszystkich. Co więcej, dobrze, by sposób korzystania był świadectwem wartości wspólnego działania oraz pomysłem dobrej praktyki dla innych ludzi oraz instytucji. System polskiej edukacji jest słabo nakierowany na korzystanie z zasobów środowiska, skupia się raczej na podstawie programowej przeliczalnej na liczbę godzin lekcyjnych, obowiązkach dydaktycznych nauczycieli, szukaniu pieniędzy na utrzymanie budynków szkolnych i zapewnieniu podstawowych materiałów edukacyjnych oraz ocenianiu poziomu wiedzy uczniów w stosunku do wymaganych norm<sup>1</sup>. Co prawda nie ma wyraźnych sygnałów zniechęcających do korzystania z zasobów znajdujących się w środowisku, ale też nie istnieje nic, co by zachęcało do takich działań, promowało je i wskazywało ich wartość. Istotnym czynnikiem jest tu nauczyciel, wychowawca i dyrekcja danej placówki – ich podejście, nastawienie, doświadczenia w podejmowaniu współpracy ze środowiskiem pozaszkolnym. Trzeba sobie zdawać sprawę, jak potężne są siła przyzwyczajenia i odniesienia do własnych doświadczeń w roli ucznia w późniejszej pracy pedagogiczno-wychowawczej. Choć współczesne nurty kształcenia studentów kierunków pedagogicznych ukazują wartości płynące ze współpracy, prezentują wyniki badań dotyczące form i jakości uczenia, szerzą świadomość o projektach edukacyjnych i nowoczesnych tendencjach, nauczyciel przede wszystkim korzystać będzie z nawyków nabytych w latach młodości. W tradycji polskiej edukacji można znaleźć niewiele wzorców „wychodzenia szkoły poza szkołę”. Już same wyjścia do instytucji kultury czy wyjazdy na zielone szkoły są traktowane sceptycznie, jako pozbawiające uczniów cennych godzin spędzonych w klasie na rozwijaniu intelektu. Pojęcie edukacji w naszym kraju często jest sprowadzane do zakresu rozwoju intelektualnego, bez zwracania uwagi na celowość zdobywania wiedzy oraz umiejętności jej wykorzystania. Prowadzone w Polsce testy PISA badają, czy uczeń potrafi zastosować wiedzę w sposób nieco bardziej twórczy niż odpamiętanie wiadomości i już sama taka zmiana stanowi trudność dla wielu uczniów. Widać wiele inicjatyw, których celem jest zmiana sposobu podawania wiedzy przez nauczycieli. Podejmuje się też wysiłki, by przełamać bierne przyjmowanie wiadomości przez uczniów, ale siła mentalna, tkwiąca w przyzwyczajeniach i tradycji, sprawia, że proces ten będzie wieloletni i dość powolny. Praca warsztatowa i projektowa wciąż są uznawane za innowacje i przeznaczane na szczególnie rodzaj lekcji i zajęć szkolnych. Aktywność ucznia nie jest standardem. Współcześnie wskazuje się na priorytety w nauczaniu, takie jak: kreatywność, rozwiązywanie problemów, komunikowanie się. Bez tego nie będzie „spójności społecznej opartej na demokracji, szacunku dla różnorodności i aktywnym obywatelstwie, a także samorealizacji i szczęściu jednostek”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> M. Zahorska, *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje*, [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.

<sup>2</sup> P. Pacewicz, *Uczniowie w sieci googlują bez zrozumienia*, „Gazeta Wyborcza” 2011, 26 września.

Pozytywną zmianą dla systemu edukacji, jaka płynie z odkrycia walorów i zasobów umiejscowionych w środowisku oraz wypracowania optymalnych sposobów korzystania z nich, będzie większe zaangażowanie społeczeństwa w proces wychowania kolejnych pokoleń młodych ludzi i idąca za tym zwiększona spójność efektów kształcenia z oczekiwaniami społecznymi<sup>3</sup>. Obecna sytuacja wyraźnie rozdziela zadania społeczne między różne instytucje. Funkcję opiekuńczą, wychowawczą i edukacyjną przyporządkowuje się rodzinie oraz szkole, rozumianej jako zespół nauczycieli i dyrekcji. Pozostałe instytucje powstały i działają zgodnie ze swoimi potrzebami i zadaniami, realizując własne cele, bez specjalnego wnikania w zadania szkoły. Tymczasem trudno jest sobie wyobrazić ważniejszy niż kształtowanie i wspieranie młodego człowieka proces społeczny: dbanie o jego rozwój emocjonalny, intelektualny, fizyczny, duchowy i społeczny. Pojawia się zatem pytanie: dlaczego ów rozwój nie jest przedmiotem troski, zainteresowania i zaangażowania całego społeczeństwa. Skutkiem braku podejmowania tej wspólnej odpowiedzialności jest rozbieżność między oczekiwaniami wobec młodych ludzi a ich rzeczywistymi dyspozycjami, umiejętnościami i postawami. Część społeczeństwa zajmuje się bowiem edukacją i wychowaniem, a pozostała część otrzymuje poniekąd „gotowy produkt”, jak się często okazuje – „niezgodny z zamówieniem”<sup>4</sup>.

W czym tkwi problem?

Dobra organizacja pracy wymaga działania zespołowego oraz podziału na grupy. Każda grupa dostaje swoje zadanie, swoją misję opartą na wspólnie ustalonym celu. Im dłużej jednak trwa praca w grupach i im mniej kontaktu między grupami, tym odleglejszy staje się cel, a sensem działań stają się formy i zadania, bez widocznego celu w dalszej perspektywie<sup>5</sup>.

W kontekście społeczeństwa grupami takimi są różne instytucje. Zostają powołane w różnych momentach historii, najczęściej dlatego, że w danym momencie istniała ważna potrzeba do zaspokojenia, która staje się misją danej instytucji. Z upływem czasu coraz mniej ludzi pamięta o istocie działań, do jakich instytucja została powołana i jej funkcjonowanie skupia się na perspektywie codziennej, zadaniowej. Co więcej, natłok działań i codzienna regularność wykonywanych czynności nie sprzyjają refleksji, nie ma na nią czasu. Gdy do powyższych czynników dodać zbadany w psychologii mechanizm utożsamiania się z własną grupą i uznawanie jej za lepszą od innych, otrzymamy kontekst trudności, jakie trzeba pokonać, aby zaistniała współpraca<sup>6</sup>.

Z powyższych rozważań wynika, jaką pracę trzeba wykonać, aby pokazać młodemu człowiekowi, że warto przezwyciężyć różne przeszkody i trudności, by zada-

<sup>3</sup> J. Czapiński, *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie?*, Instytut Studiów Społecznych UW, Warszawa 1996.

<sup>4</sup> Helsińska Fundacja Praw Człowieka, *Prawo do nauki. Raport z monitoringu*, <http://www.hfhrpol.waw.pl/pliki/ElzbietaCzyzPrawoDoNaukiRaportZMonitoringu.pdf> (dostęp: 2 października 2011).

<sup>5</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Zysk i s-ka, Poznań 1998.

<sup>6</sup> Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

nia społeczne wykonywać we współpracy z wieloma podmiotami. Współpraca jest zadaniem trudnym, wymagającym zaufania, wiary w sens, cierpliwości, otwartości i elastyczności. Powstaje oczywiste pytanie, czy warto aż tyle inwestować w proces tworzenia czegoś wspólnie, skoro można z podobnym skutkiem wykonać większość zadań samodzielnie. Wartości, jakie widzę we współpracy, które zdecydowanie przewyższają jej koszty, to:

- efekt synergii,
- budowanie zaufania społecznego,
- idea *talkoo*.

Synergia jest niesamowitym przykładem „opłacalności” współpracy. Wynik pracy grupy, która siebie potrafi słuchać i wspólnie podejmować decyzje (ale unikając głosowania – ważne jest, żeby dojść do wspólnej decyzji), jest zauważalnie lepszy niż wynik pracy członków tej samej grupy pracujących indywidualnie. Gdyby każdy z nich pracował samodzielnie, by potem zsumować wyniki, to łączna suma będzie niższa niż wynik pracy tych samych ludzi pracujących w zespole. W grupie dzieje się coś nieopisanego, co zwiększa trafność i jakość wyniku końcowego. Kosztem są czas i cierpliwość, jakie trzeba najpierw zainwestować. Jeśli jednak mamy świadomość, że naszym celem nie jest szybkość ani łatwość, ale właśnie jakość wykonania zadania, to nie ma wątpliwości, którą drogę wybrać. Synergia może stanowić dobry argument przekonujący do podjęcia wysiłku współpracy. Efekty działania są często postrzegane jako bardzo wartościowy atut.

Współpraca umożliwia poznanie innych, zrozumienie intencji ich działań, odkrycie rozwiązań, jakimi się inni posługują wobec znanych nam problemów, pozwala na wzajemną inspirację. Wszystko to prowadzi do wzrostu zaufania społecznego, które jest podstawą budowania kapitału społecznego w teorii Piotra Sztompki<sup>7</sup>. Kapitał ten jest najważniejszym czynnikiem rozwoju społeczeństwa, dlatego warto w szkole zaczynać go tworzyć; dawać uczniom przestrzeń do wzajemnych oddziaływań między sobą oraz między szkołą a instytucjami i osobami z zewnątrz. Innym elementem kapitału społecznego jest zbudowana siatka powiązań międzyludzkich. Niejednokrotnie mamy okazję doświadczyć, że w wyzwaniach i problemach, jakie stawia przed nami życie, pomocni są inni ludzie. Nie sposób wiedzieć wszystkiego i mieć tak szeroki wachlarz własnych doświadczeń, by poradzić sobie z każdą sytuacją. Często, stykając się z jakąś nową i nieznaną sobie porcją rzeczywistości, potrzebujemy odniesienia jej do tego, co już wiemy, w czym pomaga nam jakiś człowiek. Przy czym nie jest obojętne, do kogo się zwrócimy. Przez całe życie budujemy mapę powiązań między ludźmi, dzięki czemu wiemy, do kogo się zwrócić z pytaniem o problemy zdrowotne małego dziecka, kogo zapytać o najlepszy rodzaj auta dla naszych potrzeb, kto będzie coś wiedzieć o ostatnio wydanej książce Andrzeja Stasiuka, kto może mieć dostęp do stroju karnawałowego, kto będzie mieć pomysł na wycieczkę weekendową, a kogo poprosić o pomoc w tłumaczeniu z rosyjskiego. Cała ta wiedza pochodzi z jakiejś styczności z owymi ludźmi, co bardzo często jest

<sup>7</sup> P. Sztompka, *Zaufanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

po prostu pozytywnym skutkiem ubocznym zaistniałej między nami współpracy, która umożliwia całożyciowe korzystanie ze wzajemnych zasobów. Warto wiedzieć, że największy kapitał społeczny mają te społeczeństwa, które utkały najgęstszą sieć takich powiązań i wiedzy o swoich wzajemnych zasobach osobowych i materialnych. Być może zaskakujące jest, że tak zupełnie proste zjawisko, które naturalnie się rozwija w każdej społeczności dzięki komunikacji interpersonalnej i zetknięciu się podczas różnorodnych działań, ma tak fenomenalne przełożenie na jakość funkcjonowania społeczeństwa pod wieloma aspektami. Często najprostsze rozwiązania są najskuteczniejsze i niosą z sobą największą wartość.

W społeczeństwie, w którym ludzie darzą się dużym zaufaniem, możliwe są rzeczy, które w Polsce póki co wydają mi się nierealne. Idea *talkoo* funkcjonuje w Finlandii i opiera się na bezinteresownym działaniu na rzecz innych – nieznanym sobie ludzi. Przykładem takich działań są między innymi: zostawianie otwartych drzwi do domów poza miastami, co uzasadnione jest tym, że zawsze ktoś może potrzebować się schronić, ogrzać, napić; budowanie pomostu na jeziorze przez prywatne osoby, nie dlatego, że go potrzebują, ale dlatego, by mógł służyć innym; nieprzekraczanie prędkości dozwolonej na drodze, pomimo braku jakichkolwiek innych aut czy policji, co jest uzasadnione wspólnie zawartą umową społeczną – skoro się tak umówiliśmy, to musimy być *fair* wobec innych rodaków; elastyczny czas pracy dla osób, które w danym momencie życiowym nie są w stanie pracować więcej czy bardziej regularnie, bez obniżania pensji. Skutkiem zaufania społecznego jest również brak jakichkolwiek terenów skażonych biologicznie na terenie całego kraju oraz 100% pitnych wód dostępnych w naturalnych zbiornikach. Finowie, budując, planując, decydując, przede wszystkim zastanawiają się nad korzyścią dla całego społeczeństwa, a nie skupiają się na zysku własnym. Efekty edukacji zaś mają najlepsze w Europie<sup>8</sup>.

Człowiek, który chce współdziałać z innymi, musi wielokrotnie tego doświadczyć osobiście. Musi zyskać świadomość kosztów, jakie poniesie, ale też doświadczyć wartości procesu i efektu końcowego. Tylko wtedy będzie czuł potrzebę podejmowania współpracy podczas realizacji powierzonych mu zadań. Taką postawę możemy kształtować w procesie edukacji szkolnej. Dla synergii, kapitału społecznego i nastawienia na rzecz innych – chyba warto.

Możliwości współpracy, jakie stoją przed szkołą, jest tyle, ile przyniesie wyobraźnia ludzi tworzących społeczność szkolną oraz jej otoczenia. Skupię się na kilku inspiracjach oraz kwestii stworzenia takich warunków, by wyobraźnia mogła rozwinać swoje skrzydła.

Bardzo istotną rolę wspierającą działania nauczycieli i wychowawców mogą spełniać rodzice uczniów. Przykładową formą zaangażowania ich w ten proces może być sposób prowadzenia zebrań dla rodziców. Wyobraźmy sobie, że zebranie odbywa się nie w ławkach szkolnych, ale w kręgu, gdzie wychowawca nie jest jedyną osobą zabierającą głos, ale gdzie toczy się rozmowa, dyskusja, wymiana myśli.

<sup>8</sup> M. Zahorska, *op.cit.*

Wystarczy pokazać program wychowawczy szkoły i zapytać rodziców o opinię, o to, jakie mają wobec szkoły oczekiwania, pozwolić im usłyszeć siebie nawzajem, spróbować odkryć punkty i obszary wspólne dla wszystkich rodziców oraz wychowawcy i zastanowić się nad możliwymi działaniami, które realizowałyby postulowane cele. Pokazać im, że można razem budować program wychowawczy klasy, że spójna realizacja założeń wychowawczych i edukacyjnych w domu i w szkole przyniesie większą skuteczność niż pojedyncze mierzenie się z tym wyzwaniem. Warto też zapytać, co rodzice mogą zaoferować szkole, jakimi zasobami dysponują, by ułatwić realizację wspólnie określonych celów, być może odpowiedzieć, jakiego rodzaju zaangażowanie z ich strony będzie faktycznym wsparciem dla wychowawcy. Ludzka natura ma to do siebie, że chcemy być potrzebni i czujemy się docenieni, gdy ktoś zwróci się o pomoc właśnie do nas. W takiej sytuacji rodzice mają jasność, że są ważnymi partnerami szkoły, gdzie ich zdanie jest istotne, ale też spoczywa na nich współodpowiedzialność. Zapoznanie rodziców z programem szkoły oraz danie możliwości jego współtworzenia zmniejszy również ich ewentualną frustrację spowodowaną poczuciem nieadekwatności pewnych decyzji dyrekcji czy rady pedagogicznej, gdyż będą rozumieli i akceptowali ich sens i znaczenie dla wychowania i edukacji ich dzieci. Na dalszych etapach nawiązywania kontaktu z rodzicami można też organizować spotkania poza szkołą – w kawiarni albo na wspólnym przedsięwzięciu. Współpraca ta może się rozwinąć w ciekawe aktywności: wycieczki ojców i synów czy matek i córek dla pogłębienia więzi i kształtowania ról społecznych; inicjowanie powstania stowarzyszeń działających na rzecz szkoły i jej społeczności, w których aktywność podejmują rodzice uczniów oraz absolwenci szkoły; współorganizowanie przez społeczność zgranych rodziców szkolnych pikników, turniejów i wyjazdów. Wszystkie te przykłady pochodzą z polskich szkół, co oznacza, że są możliwe w naszych realiach.

Inną inspiracją może być poszerzenie funkcjonującego systemu kształcenia studentów kierunków pedagogicznych o praktyki studenckie w szkołach na niższych szczeblach edukacji. Uczniowie szkół średnich mogą z powodzeniem organizować akcje społeczne, wolontariackie, sportowe, publicystyczne, a nawet edukacyjne dla uczniów gimnazjów czy szkół podstawowych. Są wystarczająco dorośli, by mieć odpowiednio większą świadomość merytoryczną i organizacyjną, umożliwiającą przeprowadzenie konkursu, akcji zbierania darów, turnieju sportowego, wydawania gazetki czy przeprowadzenia warsztatów. Sama możliwość przeprowadzenia takich przedsięwzięć zbuduje w nich przekonanie, że są odpowiedzialni, bogaci w doświadczenia i posiadają wiedzę, by „zrobić coś naprawdę”, co jest tak istotną wartością wieku licealnego. Uczniowie gimnazjów i starszych klas szkół podstawowych są zdolni do zorganizowania dowolnych zajęć dla uczniów nauczania zintegrowanego. Tutaj różnice w rozwoju są na tyle duże, że dają ogromne możliwości współpracy: od prowadzenia zajęć, warsztatów, konkursów, po czytanie bajek przedszkolakom czy uczniom, odprowadzanie ze szkoły czy dbanie o odrabianie zadań domowych. Pozornie działania te wyglądają na jednostronne: ci starsi coś dają, ci młodsi otrzymują. Po przyjrzeniu się celom i przy odrobinie refleksji

wszystkie te inicjatywy można jednak zrealizować tak, by ukazać starszym uczniom korzyści, jakie może im przynieść zaangażowanie się w takie przedsięwzięcia. Warto sobie uświadomić, że poza korzyściami, jakie widzą dla siebie uczniowie, są też wartości, które widzi nauczyciel-koordynator: rozwijanie wrażliwości, zdolności komunikacyjnych, organizacyjnych, rozwój poczucia sprawstwa czy wzmacnianie dostrzegania wartości działań prospołecznych. Powierzając prawdziwe działania uczniom, budujemy w nich wiarę we własne możliwości, zaradność i odporność na przeciwności losu. Z pewnością też działanie zespołowe może im przynieść wiele radości.

Z perspektywy środowiska szkoła posiada bardzo bogate zasoby zarówno osobowe, jak i materialne. Przykładem wykorzystania zasobów szkoły z obopólną korzyścią może być udostępnienie boisk szkolnych po godzinach lekcyjnych dla okolicznych dzieci i młodzieży, na przykład skupionych w świetlicach środowiskowych. Część z tych dzieci prawdopodobnie jest równocześnie uczniami szkoły, a dobry sposób spędzania czasu wolnego będzie miał znaczenie w rozwoju osobowości i kształtowaniu postaw prozdrowotnych, bardzo ważnych czynników powodzenia szkolnego. Inicjatywą szkolną z perspektywą korzyści dla środowiska mogą być ćwiczenie i prezentacja recytacji wierszy dla szerszej publiczności. Taki pokaz docenią zwłaszcza osoby starsze, samotne – mieszkańcy domów pomocy społecznej czy osoby chore w szpitalach. Warto także rozszerzyć celebrowanie świąt szkolnych o udział nie tylko uczniów, ale właśnie środowiska – przygotowanie przez społeczność szkolną śniadania wielkanocnego dla osób samotnych czy Wigilii dla bezdomnych. Uczniowie mogą być wolontariuszami licznych placówek: Caritasu przy sortowaniu ubrań, roznoszeniu paczek żywnościowych czy obiadów i zbieraniu pieniędzy; hospicjum – podczas odwiedzania osób chorych albo gromadzenia funduszy; oddziałów szpitalnych, gdzie współpracując z Fundacją „Mam Marzenie” czy Dr. Clownem, mogą przyczynić się do podniesienia poziomu funkcjonowania pacjentów. Wśród uczniów szkół znajdują się też ochotnicy do czytania na głos osobom niedowidzącym czy też, po krótkim szkoleniu, do towarzyszenia osobom niewidomym podczas nauki poruszania się o lasce. Fenomenalnym przykładem jest działalność Polskiej Akcji Humanitarnej – ma ona propozycje współpracy dla szkół przygotowane tak, że pozwalają one na wzajemne wykorzystanie posiadanych zasobów. PAH przybliży uczniom sytuację osób potrzebujących, otwiera oczy i serca na problemy dotyczące społeczeństwa, daje wiedzę i oferuje pakiet zadań, w które szkoła może się zaangażować. Działania, jakie mogą podjąć uczniowie, doskonale odpowiadają potrzebom fundacji, gdyż jej głównym zasobem są po prostu ludzie i ich czas. Równie korzystne i wartościowe jest podjęcie współpracy między szkołą i Amnesty International. To instytucja, która poszukuje ludzi, ich zaangażowania, czasu na akcję maratonów pisania listów w obronie praw człowieka oraz szerzenia świadomości o prawach człowieka. Wszystko to może otrzymać od uczniów każdej szkoły i placówki edukacyjnej.

Ważne jest, by społeczeństwo doceniło wartość współpracy i wartość zasobów, jakimi wzajemnie instytucje i działający w nich ludzie mogą się podzielić. Naj-

prościej można je docenić poprzez uświadomienie korzyści, jakie niesie wzajemność oddziaływań. Budowanie takiej świadomości wydaje się istotnym zadaniem stojącym przed szkołami, ale też instytucjami zajmującymi się badaniem edukacji. Środowisko, rozumiane jako instytucje, zyska już dzięki samemu zaistnieniu w świadomości uczniów i nauczycieli. Obywatele, świadomi roli, misji i zadań poszczególnych instytucji, potrafią zarówno korzystać z ich usług i działań w sposób sprawny, celowy, adekwatny do ich możliwości, jak i wspierać ich działanie własną wiedzą, informacjami czy pomysłami. Dzięki poznaniu różnych instytucji i doświadczeniu form ich działania, uczniowie mogą w odpowiednim czasie i okolicznościach zwrócić się o pomoc, potrzebną informację czy w inny sposób skorzystać z działań danej placówki. Oszczędza to czas i podnosi skuteczność realizacji zakładanych celów przez poszczególne instytucje. Człowiek w roli klienta, petenta, pacjenta, zleceniobiorcy, obywatela potrafi lepiej ją wypełnić, będąc świadomym zachodzących korelacji między nim i instytucją. Zwiększa to jakość współpracy, komfort działań i pozytywnie wpływa na atmosferę interpersonalną. Środowisko placówki szkolnej to też zwykli ludzie, niezrzeszeni w żadnych instytucjach, w żadnych społecznościach. Taką osobą, reprezentującą szerokie pojęcie środowiska szkoły, może być lokalny artysta, weteran wojenny, organizator uroczystości patriotycznych czy nawet osoba pełniąca rolę mamy. Tacy ludzie również mogą czerpać korzyści z dobrze zaprojektowanej współpracy. Nie do przecenienia jest tu siła wzajemności oddziaływań. W każdym kontakcie międzyludzkim dochodzi do wymiany doświadczeń i perspektywy patrzenia. Spotkania takie motywują do rozwoju, wskazują szersze spektrum możliwości, tworzą więzi, dają poczucie satysfakcji, budują poczucie własnej wartości i przydatności społecznej. Człowiek jest istotą społeczną i w niezaburzonym rozwoju do takich kontaktów społecznych dąży<sup>9</sup>. Leży to w jego naturze i prawidłowe funkcjonowanie wśród ludzi jest podstawą jego stanu emocjonalnego, psychicznego i motywacyjnego. Osoby niedziałające w zespole szkolnym, dzięki zapewnionym kontaktom z tą społecznością, mają szansę poznać twórcze inicjatywy, jakie zazwyczaj są obecne w placówkach edukacyjnych, skorzystać ze szkolnej bazy lokalowej i sprzętowej (zwłaszcza na wsiach, gdzie często szkoły są jedynymi placówkami publicznymi), a także z wiedzy i doświadczenia pracujących tam osób<sup>10</sup>. Sztuczne jest ograniczanie funkcji szkoły do kontaktów jedynie wewnątrz społeczności szkolnej. Ściany budynku nie powinny w żaden sposób oddzielać grup społecznych. Ważne jest umożliwienie naturalnych kontaktów między szkołą a otaczającym ją środowiskiem.

Możliwości korzystania z zasobów środowiska jest mnóstwo. Właściwie wystarczy spotkać ludzi, pokazać im ideę, a pomysły przyjdą same. Istota tkwi jednak w tym, żeby stworzyć taką płaszczyznę, na której mogą się spotkać ludzie budujący lokalną społeczność, by wzajemność oddziaływań urzeczywistniła się w inicjatywach współpracy na rzecz wspólnego rozwoju. O takiej przestrzeni musi pamiętać

<sup>9</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *op.cit.*

<sup>10</sup> Helsińska Fundacja Praw Człowieka, *op.cit.*



zarówno dyrektor (zapewniając czas i miejsce na dialog między nauczycielami), jak i nauczyciele (stwarzając takie okazje uczniom i rodzicom) oraz cała społeczność szkolna (wychodząc naprzeciw ludziom i instytucjom z otoczenia szkolnego). Takie zadanie stawia szkołom wymaganie dotyczące współpracy ze środowiskiem zawarte w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku<sup>11</sup>: wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju. Można potraktować je jako obowiązek, realizując wymienione w rozporządzeniu przejawy tego wymagania, a można podjąć wysiłek poszerzenia znaczenia i sensu tego kierunku rozwoju dla placówki i dostosować jego wypełnianie do faktycznych potrzeb i możliwości, analizując najlepsze potencjalne rozwiązania. Ludzi naprawdę wystarczy zainspirować i umożliwić im partnerski dialog, by zaistniała tak zwana burza mózgów<sup>12</sup>. Każdy z nas nosi w sobie potrzeby i marzenia i doskonale potrafi znaleźć sposób ich spełnienia; pomocne w tym są miejsce, atmosfera i szansa podzielenia się marzeniami z innymi.

Traktując swoją pracę zawodową jako miejsce, które zaspakaja potrzeby, oraz miejsce, gdzie można spełniać swoje marzenia, zyskamy wiele dla siebie oraz dla innych. Marzenia mają bowiem to do siebie, że urzeczywistniają wartości, jakie w nas tkwią, w sposób najprostszy i najpiękniejszy. Niech nas nie zwiedzie strach przed porażką. Warto wierzyć w człowieka. Wszak to, co istnieje dziś, jeszcze wczoraj było tylko marzeniem.

## Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Zysk i ska, Poznań 1998.
- Czapiński J., *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie?*, Instytut Studiów Społecznych UW, Warszawa 1996.
- Helsińska Fundacja Praw Człowieka, *Prawo do nauki. Raport z monitoringu*, <http://www.hfhrpol.waw.pl/pliki/ElzbietaCzyzPrawoDoNaukiRaportZMonitoringu.pdf> (dostęp: 2 października 2011).
- Mazurkiewicz G., Żmijewska-Kwirąg S., *Orange dla Ziemi. Szkoła dla rozwoju*, Ekspedycja w głąb Kultury, Warszawa–Zabrze 2007.
- Pacewicz P., *Uczniowie w sieci googlują bez zrozumienia*, „Gazeta Wyborcza” 2011, 26 września.
- Sztompka P., *Zaufanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Zahorska M., *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje*, [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Zimbaro P., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

---

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168 poz. 1324).

<sup>12</sup> G. Mazurkiewicz, S. Żmijewska-Kwirąg, *Orange dla Ziemi. Szkoła dla rozwoju*, Ekspedycja w głąb Kultury, Warszawa–Zabrze 2007.

## Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?

Niniejszy artykuł ma odpowiedzieć na pytanie, czym jest partnerstwo szkoły i rodziców i jak powinno ono wyglądać. Przykłady zawarte w artykule pochodzą z Polski oraz zagranicy. Opracowanie zawiera też analizę współpracy rodziców ze szkołami w Polsce na podstawie raportów z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w szkołach od dwóch lat. W tekście można także znaleźć odpowiedź na pytanie o przyczyny niskiej aktywności rodziców w szkole oraz o to, z jakiego powodu partnerstwo między szkołą i rodzicami jest ważne.

### Po co o tym pisać i rozmawiać?

Wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły” znajdziemy w obszarze „Środowisko”<sup>1</sup>. Obszar „Środowisko” jest jednym z czterech grupujących wymagania państwa wobec szkoły. Wymagania z kolei to zbiór uznanych przez państwo najważniejszych działań i kierunków, które powinna realizować szkoła. Każde z wymagań ma jakiś głębszy sens i stoi za nim określona filozofia. Tak więc na początku powinniśmy się zastanowić, jaki sens ma wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły” i jaka filozofia za nim stoi.

Gdy zastanowimy się, czy partnerstwo szkoły i rodziców jest sprawą istotną, czy nie, dojdziemy najprawdopodobniej do pytania o to, jaką szkoła powinna być. Czy powinna być instytucją na wzór firmy, która ma pracowników, ofertę i klientów, czy raczej powinna być czymś w rodzaju instytucji społecznej, którą definiują wszystkie osoby zaangażowane w jej funkcjonowanie. Wizja pierwsza, czyli szkoły o charakterze firmy usługowej oferującej określone usługi i produkt końcowy (absolwenta), być może jest dla niektórych wizją kuszącą, jednak pociąga za sobą pewne niebezpieczeństwa. Rodzic (klient) może powiedzieć – płacę więc wymagam – i pozbyć się w ten sposób wszelkiej odpowiedzialności. Wizja ta bardzo często wiąże się z postrzeganiem pracowników szkoły jako najbardziej kompetentnych i wszechwiedzących. Osoby postronne nie powinny się wtrącać, bo się nie znają na rzeczy i nie mają odpowiednio fachowego (pedagogicznego) podejścia do rozwiązywania problemów. Największym niebezpieczeństwem w tej wizji jest

<sup>1</sup> Załącznik do Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego określający wymagania wobec szkół i placówek, które muszą być spełnione w obszarach, o których mowa w §7 ust. 1 rozporządzenia, na poziomie D i poziomie B.

kompletny brak współpracy rodziców i często zrzucenie odpowiedzialności za wychowanie dziecka na szkołę. Tymczasem wychowywanie jest najbardziej skuteczne wtedy, gdy jest spójne, to znaczy wszystkie zaangażowane w wychowanie dziecka strony działają w podobny sposób. Niestety w wizji szkoły jako instytucji usługowej jest to praktycznie niemożliwe, ponieważ zadufanie szkoły (mamy wykształcenie pedagogiczne i to my najlepiej wiemy, jak uczyć i wychowywać dzieci) i klientyzm (roszczeniowość) rodziców powodują, że każda ze stron patrzy na pojawiające się problemy tylko i wyłącznie z własnej perspektywy lub w ogóle nie jest zainteresowana współpracą, która mogłaby przynieść rozwiązania dobre dla wszystkich. Szkoła jako instytucja społeczna, w której każda ze stron ma możliwość głosu i wpływu na decyzje, zachęca jednak rodziców do działania i współpracy. Nic tak nie mobilizuje do działania, jak poczucie posiadania wpływu na otaczającą rzeczywistość. Jeżeli rodzice będą mieli poczucia wpływu, to z pewnością chętniej będą się angażowali we współpracę ze szkołą, tak aby stworzyć jeden spójny front wychowawczy, który pomoże we właściwym ukształtowaniu młodych ludzi. Nie należy zapominać, że dzieci bacznie obserwują dorosłych i później ich naśladują, więc jeżeli widzą rodziców współpracujących z nauczycielami, to same dużo chętniej będą na taką współpracę się godzić. Jeżeli szkoła nie będzie demokratyczna, czyli nie będzie umożliwiała rodzicom i uczniom wpływania na to, co się w niej dzieje, to nie będzie dobrze przygotowywała młodych ludzi do życia w społeczeństwie demokratycznym. Jeżeli rodzice nie będą rzeczywiście partnerami, tylko klientami, to cały proces nauki dzieci (wiedzy, zachowania, wartości) będzie bardzo utrudniony, o ile nie niemożliwy.

Problem małej aktywności rodziców w szkole nie dotyczy wyłącznie Polski. Dlatego też oprócz próby opisu sytuacji w Polsce, zostały podane przykłady rozwiązań w innych państwach. Nie oznacza to, że za granicą jest dużo lepiej niż w naszym kraju – przykłady te mają raczej ukazać drogi, którymi możemy (bądź nie) podążać.

## Partnerstwo, czyli co?

Wikipedia łączy partnerstwo z takimi pojęciami, jak współpraca, wzajemność, zaufanie i pomoc. Idąc tym torem rozumowania, możemy się zastanawiać, gdzie są te szkoły, które sporne sprawy z rodzicami załatwiają w sądzie?<sup>2</sup> Oczywiście (na razie) to nie szkoły wnoszą pozwy przeciw rodzicom, tylko ci ostatni razem ze swoimi dziećmi na drodze sądowej walczą o swoje prawa. Gołym okiem widać, że przypadki, w których sytuacja zmusiła rodziców do wybrania drogi prawnej przeciwko szkole, nie mają nic wspólnego z takimi pojęciami, jak współpraca, wzajemność, pomoc i zaufanie. W takiej sytuacji możemy się pokusić o stwierdzenie, że rodzice nie są partnerami, ale przeciwnikami szkoły. Pytanie brzmi więc: czy przypadki opisane w wyżej wymienionym artykule w tygodniku „Wprost” są odosobnione,

---

<sup>2</sup> K. Świerczyńska, *Szkoła przed sądem*, „Wprost” 2011, 24 kwietnia, wydanie 17 (1472).

czy może jest to codzienność w relacjach rodzice–szkoła w naszym kraju? Aby się temu przyjrzeć, możemy posłużyć się danymi, które zostały do tej pory zebrane w raportach Systemu Ewaluacji Oświaty.

## Co mówią raporty, czyli jak jest?

Raporty z ewaluacji zewnętrznej szkół są ciekawym źródłem informacji dotyczącym różnych aspektów życia szkoły. Analiza wyników raportów z ewaluacji zewnętrznej szkół pod kątem wymagania „Rodzice są partnerami” doprowadza do ciekawych konkluzji. Otóż na pierwszy rzut oka sprawy mają się całkiem dobrze. Przykładowo partycypacja rodziców w tym, co można by było uznać za najważniejsze w pracy szkoły, czyli w procesie nauczania, jest wysoka. Według 75% ankietowanych rodziców nauczyciele i inni pracownicy szkoły są otwarci na opinie rodziców dotyczące procesu nauczania. Także według aż 85% rodziców nauczyciele poświęcają odpowiednią ilość czasu na kontakty z nimi. Z kolei 72% rodziców twierdzi, że ich opinie są brane pod uwagę w planowaniu działań szkoły<sup>3</sup>. Interesujący jest też fakt, iż 72% rodziców stwierdziło, że ma osobisty udział w podejmowaniu decyzji związanych z życiem szkoły, czyli *de facto* tylko nieco ponad ¼ rodziców nie jest zaangażowana w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły. Co ciekawe, w przekonaniu prawie wszystkich dyrektorów i nauczycieli zdecydowana większość rodziców współuczestniczy w podejmowaniu takich decyzji<sup>4</sup>. Najwięcej jednak informacji przynoszą szczegółowe dane zebrane od rodziców dotyczące ich uczestnictwa w konkretnych formach aktywności. Okazuje się, że tylko 19% rodziców brało udział w konsultacjach i debatach, 13% brało udział w szkoleniach, kursach i warsztatach prowadzonych przez szkołę, 14% uczestniczyło we współpracy merytorycznej oraz dzieleniu się swoją wiedzą i umiejętnościami. Natomiast 58% rodziców brało udział w imprezach i uroczystościach szkolnych, które pomagało przygotować 35% rodziców, 25% udzielało wsparcia materialnego dla szkoły, 22% brało udział w akcjach integrujących społeczność lokalną (festiwale, konkursy, debaty i tym podobne), a 16% wykonywało prace porządkowe na rzecz szkoły (remonty sprzątanie i tym podobne)<sup>5</sup>. Wyniki te skłaniają do prostej konkluzji, że rodzice w szkole pełnią raczej funkcję pomocniczą, ewentualnie są biernymi uczestnikami zorganizowanych przez szkołę imprez. Reasumując, możemy się pokusić o postawienie kilku wniosków<sup>6</sup>:

<sup>3</sup> J. Kołodziejczyk, H. Cieślak, *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”*, [w:] *Ewaluacja w Nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>4</sup> J. Kołodziejczyk, *Partycypacja uczniów i rodziców w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Ewaluacja w Nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>5</sup> J. Kołodziejczyk, H. Cieślak, *op.cit.*

<sup>6</sup> *Ibidem.*

- nauczyciele i inni pracownicy szkoły są otwarci na sugestie rodziców;
- współpraca rodziców i szkoły przejawia się w dość wąskim zakresie – dotyczy przede wszystkim imprez szkolnych i wsparcia finansowego placówek;
- rodzice mają wpływ na działania szkoły, jednak ogranicza się on do wyżej wymienionych wąskich aspektów współpracy;
- ¼ rodziców ocenia swój bezpośredni wpływ na to, co się dzieje w szkole jako mały bądź nieistniejący.

Podsumowując wyniki ewaluacji zewnętrznej w zakresie wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”, moglibyśmy się pokusić o stwierdzenie, że jesteśmy gdzieś w połowie drogi. Rodzice jakiś wpływ na szkołę mają (zdecydowanie to deklarując), jednak odbywa się to ciągle w bardzo ograniczonym zakresie.

### Przyczyny ograniczonej współpracy szkoły z rodzicami

Sama wiedza wynikająca z raportów ewaluacji zewnętrznej musi zostać uzupełniona o pytanie: jakie są rzeczywiste przyczyny niskiego zaangażowania rodziców w życie szkoły? Skoro wiemy już, jaki mamy stan na dziś, w takim razie możemy się zastanowić, w jaki sposób spróbować poprawić współpracę pomiędzy rodzicami a szkołą tak, aby miała ona wymiar bardziej partnerski. Bariery w zaangażowaniu rodziców w życie szkoły mogą być następujące<sup>7</sup>:

- brak czasu nauczycieli,
- błędne założenia nauczycieli dotyczące wiedzy i umiejętności rodziców,
- niezrozumienie stylów komunikacji rodziców przez nauczycieli,
- ograniczone możliwości rodzin dotyczące transportu i opieki nad dziećmi (gdy rodzice przebywają w szkole),
- brak poczucia bezpieczeństwa rodziców w szkole,
- brak przestrzeni (miejsca) w szkole dedykowanej rodzicom,
- napięcia między rodzicami i nauczycielami,
- brak wyraźnie określonych praw rodziców,
- trudności z zaangażowaniem się rodziców starszych uczniów.

Tam gdzie próbowano zmierzyć się z problemem i zwiększyć zaangażowanie rodziców w życie szkoły i podejmowanie decyzji, pojawiły się następujące trudności<sup>8</sup>:

- personel szkoły nie był przeszkolony w kierunku współpracy z rodzicami;

---

<sup>7</sup> R. Jones, *How Parents Can Support Learning*, „American School Board Journal” 2001, nr 188 (9), s. 18–22; A.J.L. Baker, *Making the Promise of Parent Involvement a Reality*, „The High School Magazine” 2000, nr 7(5), s. 14–17; J.G. Caplan, *Building Strong Family-School Partnerships to Support High Student Achievement. The Informed Educator Series*, Educational Research Service, Arlington, VA 2000; American Association of School Administrators, *Promoting Parent Involvement*, „Leaders’ Edge” 1998, nr 2(2), <http://www.aasa.org/> (dostęp tylko dla zarejestrowanych użytkowników); L.B. Liontos, *At-Risk Families and Schools: Becoming Partners*, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, Eugene, OR 1992.

<sup>8</sup> D.D. Drake, *Parents and Families as Partners in the Education Process: Collaboration for the Success of Students in Public Schools*, „ERS Spectrum” 2000, nr 18(2), s. 34–39, [w:] *Literature Review on*

- dyrekcja i nauczyciele obawiali się, że program służący większemu zaangażowaniu rodziców obciąży ich dodatkowym czasem pracy;
- nauczyciele obawiali się, że bliższe relacje z rodzicami oznaczają oddanie władzy i mniejszy wpływ na decyzje podejmowane w szkole;
- rodzice nie byli pewni, jak daleko mogą się posuwać ze swoimi sugestiami i w związku z tym obawiali się, czy ich działalność w szkole nie będzie miała negatywnego wpływu na ich dzieci (czy nauczyciele nie będą się na uczniach mścić ze względu na zaangażowanie rodziców).

Jak widać, problemem nie są tylko i wyłącznie bariery natury zastanej, ale i te wynikające z samego procesu zmiany. Z pewnością warto o tym pamiętać.

## Doświadczenia z własnego ogródka, czyli jak to się w Polsce robi?

### *Rozwiązania „odgórne” – rada rodziców i rada szkoły*

#### *Rada rodziców*

Jak głosi Ustawa o Systemie Oświaty, w każdej szkole musi istnieć rada rodziców. Kompetencje rady rodziców są następujące<sup>9</sup>:

- może występować do dyrektora i innych organów szkoły, organu prowadzącego szkołę oraz organu nadzorującego szkołę z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły;
- opiniuje szkolny zestaw programów nauczania i szkolny zestaw podręczników;
- opiniuje program wychowawczy szkoły oraz program profilaktyki;
- opiniuje możliwość działania na terenie szkoły stowarzyszeń i innych organizacji;
- współdecyduje w sprawie noszenia przez uczniów tak zwanych mundurków.

Jak widać, kompetencje rady rodziców są bardzo szerokie i teoretycznie powinna mieć ona znaczący wpływ na to, co się dzieje w szkole. Jednakże to, co wynika z prawa, nie zawsze ma odzwierciedlenie w rzeczywistości. Anna Poraj i Grzegorz Całek posuwają się nawet do stwierdzenia, że rady rodziców to „zdecydowanie najbardziej niezorganizowana, niekompetentna i najmniej aktywna grupa” w szkole. Ich zdaniem problem ten wynika z dwóch przyczyn. Pierwsza z nich to uwarunkowania społeczno-kulturowe, takie jak brak czasu, zajmowanie się głównie sprawami zawodowymi, brak chęci do zajmowania się działalnością społeczną czy prozaiczny brak wiary w możliwość wpływu rodziców na kształt szkoły. Drugą przyczyną bierności rodziców są uwarunkowania systemowe, czyli brak instytucji w administracji

---

*Family Involvement: The Home-School Partnership*, red. C. Blazer, Office of Accountability and System-wide Performance Miami-dade County Public Schools, Miami 2005.

<sup>9</sup> A. Poraj, G. Całek, *Rodzice w szkole. Poradnik dla rad rodziców*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2009.

rządowej, które zajmowały by się obecnością rodziców w szkole, podczas gdy instytucje dedykowane uczniom i nauczycielom istnieją<sup>10</sup>.

Niezależnie od tego, czy zgadzamy się z wyżej postawioną diagnozą przyczyn bierności rodziców w szkołach, musimy dojść do wniosku, iż zmiany są konieczne. Podstawowym założeniem aktywizacji rodziców w szkole i wzrostu rangi rad rodziców jako ich organu przedstawicielskiego w instytucjach oświatowych jest edukacja. Dlatego wydano publikację zatytułowaną *Rodzice w szkole*<sup>11</sup>, która ma być elementem kampanii informacyjnej skierowanej do rodziców, aby ci poznali swoje prawa. Zostały w niej zawarte takie elementy, jak formalne podstawy działania rady rodziców (podstawy prawne, powstawanie rad i ich kompetencje), finanse i działalność rad rodziców (planowanie i formy pracy, przykłady działań mających na celu rozwiązanie konkretnych problemów w szkole, aktywizacja rodziców do działania i współpraca z samorządem uczniowskim). Drugim torem edukacyjnym zaproponowanym w tym nurcie były szkolenia przeprowadzone w ramach projektu „Rodzice w szkole” dla kilkuset przedstawicieli rad rodziców. Szkolenia nie miały tylko i wyłącznie charakteru przekazywania wiedzy rodzicom, ale i służyły wymianie doświadczeń, które zostały zawarte we wspomnianej publikacji<sup>12</sup>.

#### *Rada szkoły*

Rada szkoły to byt, który niby jest, ale bardzo ciężko go spotkać w naturze, ponieważ w przeciwieństwie do rady rodziców nie musi ona być w danej szkole powołana. Jej powołanie i działalność zależą *de facto* od dobrej woli dyrektora szkoły i determinacji rodziców, którzy chcą mieć większy wpływ na to co, się dzieje w placówce. Chyba najlepszym przykładem na to, jak funkcjonują w Polsce rady szkół, jest przeczesywanie internetu w poszukiwaniu informacji na ten temat. Wystarczy wpisać w wyszukiwarkę termin „rada szkoły”, poszukując na ten temat jakichś artykułów i szerszych informacji. Oczom naszym ukaże się zbiór krótkich haseł, ewentualnie regulaminy/statuty istniejących rad szkół, których *nomen omen* za wiele nie ma. Jak widać, mamy w tej dziedzinie jeszcze wiele do zrobienia. Pytanie, jakie się nasuwa, jest następujące: jak szkoła ma przygotowywać młodych ludzi do życia w demokratycznym społeczeństwie, skoro sama nie jest instytucją demokratyczną? Rodzice i uczniowie muszą niekiedy się domagać swych praw w sądzie, nie mając rzeczywistego wpływu na to, co się dzieje w ich placówkach. Rady szkoły są idealną odpowiedzią na zapotrzebowanie kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, o którym tyle się mówi. Aby społeczeństwo było faktycznie obywatelskie, musi ono czuć, że ma wpływ na realną rzeczywistość, która je otacza. A czy jest nam coś bliższego niż szkoła? W końcu każdy kiedyś do niej chodził. Problem w tym, że większość z nas zna (pamięta) jeszcze szkołę z innego ustroju, którego założeniem było bezwzględne podporządkowanie jednostki państwu i jedynie słusznej idei. Dlatego

---

<sup>10</sup> *Ibidem.*

<sup>11</sup> *Ibidem.*

<sup>12</sup> *Ibidem.*

nie jest nam łatwo się zorganizować i walczyć o swoje prawa i współdziałać w decydowaniu. Jeżeli nie uda nam się wprowadzić demokracji na poziomie szkoły, to najprawdopodobniej nie uda nam się przeistoczyć w społeczeństwo obywatelskie.

Należy również pamiętać o pułapkach myślenia typu: „my już to robimy”. Otóż są placówki, w których faktycznie rady szkoły istnieją. Jak to się jednak mówi: diabeł tkwi w szczegółach. Świetnym tego przykładem może być jedna ze szkół zawodowych, która została poddana ewaluacji zewnętrznej. W wyniku przeprowadzonej ewaluacji postawiono wniosek (jeden z wielu), że rodzice uważają, iż nie mają wpływu na to, co się dzieje w szkole. Podczas prezentacji wyników ewaluacji radzie pedagogicznej wniosek ten wywołał małą burzę – stwierdzono (w opozycji do wniosku), że nie tylko istnieje w szkole rada rodziców, ale przecież od roku funkcjonuje także w zespole szkół (do którego należy owa szkoła zawodowa) rada zespołu szkół. Tak więc pretensje rodziców o brak wpływu są nieuzasadnione. I pewnie gro- no pedagogiczne pozostałoby przy swojej konkluzji, gdyby nie jeden z nauczycieli, który zauważył, że faktycznie w radzie zespołu szkół nie zasiada żaden z rodziców ze szkoły zawodowej. Nastąpiła krótka cisza, po czym ktoś przytomnie zauważył, że przecież ze szkoły zawodowej do rady zespołu szkół nikt nie kandydował. Kolejna (obronna) konkluzja uczestników spotkania zakładała, że po prostu rodzice uczniów ze szkoły zawodowej niechętnie angażują się w życie szkoły i z radością cedują odpowiedzialność na innych, czyli na przykład na rodziców z technikum i liceum. Rodzice ci jednak wyraźnie podczas ewaluacji stwierdzili, że tego wpływu nie mają i zignorować tego faktu się nie dało. Ustalono więc wstępnie, iż trzeba zmienić regulamin wyborów do rady zespołu szkół, tak aby rodzice z każdej szkoły byli jednakowo reprezentowani.

### *Rozwiązania „oddolne”, czyli stowarzyszenia rodziców*

Państwa demokratyczne mają jedną poważną słabość: jeżeli nie upomnisz się o swoje, to nikt nie zauważy twoich potrzeb. I tak też było z rodzicami i szkołą. Dopiero powstanie stowarzyszeń, takich jak Rodzice w Edukacji (stowarzyszenie założone przez **liderów rodzicielskich**), Polskie Towarzystwo ADHD (stowarzyszenie założone przez rodziców dzieci z ADHD) czy „Nie-Grzeczne Dzieci” (Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami), zaczęło zmieniać obraz polskiej szkoły. Oczywiście stowarzyszeń rodziców jest o wiele więcej, ale przytoczyłem tu nazwy tych, których praca jest mi najbardziej znana. Gdy nie istniało jeszcze Polskie Towarzystwo ADHD, temat nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi był w szkołach mało znany i traktowany po macoszemu. Dziś większość nauczycieli wie, co to jest ADHD i jak z takimi dziećmi pracować. W dużej mierze jest to zasługa determinacji rodziców i ekspertów z nimi współpracujących. Liczne szkolenia, konferencje i kampanie informacyjne, ale także doraźna pomoc, terapia i grupy wsparcia to działania, których owoce przychodzą dopiero po latach. Z kolei stowarzyszenie Rodzice w Edukacji dba o ogólne interesy rodziców w polskich szkołach. Organizuje szkolenia, promuje publikacje na tematy



związane z zagadnieniami edukacyjnymi i skutecznie domaga się miejsca dla rodziców w podziale funduszy europejskich. Bez tych kilku osób, często zapaleńców, nie byłoby w polskich szkołach zmian aż na taką wielką skalę jak dzisiaj.

### *Trzecia droga do zaangażowania rodziców w życie szkoły, czyli programy i akcje społeczne*

Działania na rzecz zwiększenia roli rodziców w szkole nie muszą mieć tylko i wyłącznie charakteru „odgórnego”, jak rady rodziców i rady szkoły, ani „oddolnego”, jak stowarzyszenia rodziców. Niektóre pozarządowe programy społeczne mają za zadanie zaangażować rodziców w życie szkoły. Bardzo często robią to przy okazji, tak jak to się dzieje w programie „Szkoła bez przemocy”, czy Zintegrowana Polityka Bezpieczeństwa „Bezpieczne gimnazjum”. Programy takie mają na celu przeciwdziałanie określonym problemom (na przykład agresji i przemocy). Autorzy tych programów często dostrzegają rolę rodziców w rozwiązywaniu tych problemów i zachęcają szkoły do włączania ich w pracę, która ma zaowocować zmniejszeniem negatywnych zjawisk. To, co się dzieje jakby przy okazji, to pokazanie rodzicom, ale też i szkole, że skuteczne działania przeciwdziałające problemom występującym w szkołach nie są możliwe bez udziału wszystkich zainteresowanych, czyli nauczycieli, uczniów, rodziców czy partnerów społecznych szkoły. Dzięki takim inicjatywom niejako kuchennymi drzwiami pojęcie „rodzic w szkole” powoli przestaje się łączyć tylko z wypiekami ciast na pikniki czy dodatkową opieką w czasie wycieczek.

## Jak próbuje się włączać rodziców w życie szkoły za granicą?

### *Włączanie rodziców w życie szkoły*

W ramach Narodowej Kampanii na rzecz Poprawy Publicznej Edukacji (*The National Campaign For Public School Improvement – Project Appleseed*) w USA stworzono listę kwestii niezbędnych (*Parent Involvement Checklist*) do włączenia rodziców w życie szkoły. Są to wolontariat, wsparcie rodziców w wychowaniu dzieci, właściwa komunikacja, uczenie się w domu, podejmowanie decyzji i współpraca ze społecznością (*Project Appleseed – 2008, 2010*).

**Wolontariat** – czyli dobre i pełne wykorzystanie umiejętności rodziców oraz ich czasu, który mogą poświęcić na pracę w szkole – nie jest możliwy bez stworzenia odpowiednich warunków – pomieszczenia, w którym wolontariusze mogą pracować/przebywać, czy pomocy w ocenie, jakie umiejętności, możliwości dana osoba ma. Wolontariusze mogą pracować ogólnie na rzecz szkoły, jak również tylko konkretnej klasy. Rodziców w wolontariat możemy angażować drobnymi krokami, proponując im na przykład tworzenie łańcuszka telefonicznego, który polega na tym, że nauczyciel, komunikując jakąś ważną sprawę w klasie, dzwoni do jednej lub dwóch osób, te z kolei dzwonią do dwóch kolejnych i tak dalej. Niewątpliwie wolontariat rodziców pozwala im bliżej poznać, na czym polega praca

nauczyciela, dzięki czemu obie strony lepiej się rozumieją. Korzyści osiągają też nauczyciele, którzy mogą korzystać z pomocy kompetentnych osób, jednocześnie dzięki temu poświęcając więcej czasu na pracę z dziećmi wymagającymi dodatkowego wsparcia. Sami uczniowie też są beneficjentami takiego układu, gdyż często mogą korzystać z pomocy wolontariuszy, na przykład przy odrabianiu zadań czy w uczeniu się. Doświadczając także kontaktów z większą liczbą dorosłych ludzi, dzieci budują swoje umiejętności pozytywnej komunikacji z dorosłymi (*Project Appleseed* – 2008, 2010).

**Wsparcie domu w wychowaniu dzieci** ze strony szkoły to problem, który bardzo często zawęża się do organizowania prowadzonych przez ekspertów wykładów dla rodziców. Prawdziwe i wartościowe wsparcie rodziców w wychowaniu to jednak zapraszanie rodziców nie tylko na wykłady, ale również atrakcyjne szkolenia prowadzone metodami warsztatowymi (w Polsce na przykład jest to „Szkoła dla rodziców”), jak również zapewnienie odpowiedniego miejsca do wspólnej pracy, nauki i zabawy. Mogą być to sale komputerowe wyposażone w odpowiednie programy, rzutniki, tablice multimedialne i inny sprzęt pomocny w pracy. Mogą to być po prostu pomieszczenia wyposażone w duże arkusze papieru, flamastry, karteczki samoprzylepne i inne przybory służące do aktywnej pracy, tworzenia map mentalnych na dużej przestrzeni. Wsparcie w wychowaniu to również programy zdrowego odżywiania, które mogą być wprowadzane dla całych rodzin (wtedy są najbardziej skuteczne), a nie tylko dla samych dzieci uczących się w klasie. Może to też być forma pomocy rodzicom w organizowaniu wzajemnych grup wsparcia, które spotykają się raz na jakiś czas, omawiają problemy i wymieniają doświadczenia. Rodzice dzięki wsparciu ze strony szkoły nabierają rodzicielskiej pewności siebie, ale też rozumieją zmiany, jakie zachodzą w ich dzieciach w ciągu lat i umieją się do nich dostosować. Czują wsparcie innych rodziców i widzą, że inni też mają podobne problemy. Dzieci czują wsparcie ze strony szkoły i rodziców, którzy w ich oczach stają się coraz bardziej kompetentni i przygotowani na różne sytuacje. Nauczyciele lepiej rozumieją rodziny i procesy, które w nich zachodzą, oraz trudności, z jakimi się borykają rodzice (*Project Appleseed* – 2008, 2010).

**Właściwa komunikacja z rodzicami** to kolejny element włączania rodziców w życie szkoły. Nauczyciel powinien przynajmniej raz w roku spotkać się indywidualnie z każdym z rodziców swoich uczniów i omówić najważniejsze kwestie dotyczące dziecka (jego potrzeb, sukcesów i braków do nadrobienia). Nauczyciele powinni także przynajmniej raz w miesiącu (lub częściej) przekazywać rodzicom informacje dotyczące pracy i postępów dzieci i prosić o komunikaty zwrotne od rodziców na ten temat. Powinni też komunikować rodzicom wszelkie zmiany, jakie zachodzą w szkole i w jej otoczeniu (lokalnie bądź globalnie – na przykład informacje dotyczące reform i zmian w systemie edukacyjnym). Rodzice dzięki temu wiedzą i rozumieją, co się dzieje w szkole i w jej otoczeniu, monitorują postępy swoich dzieci i mają coraz większą motywację do komunikowania się z nauczycielami. Dzieci widzą, że ich praca jest doceniana i nie ma możliwości, aby informacje ze szkoły (negatywne czy pozytywne) nie dotarły do domu. Nauczyciele mają nato-

miast większą łatwość w wyjaśnianiu różnych kwestii dotyczących bieżących spraw rodzicom, bo ci są cały czas na bieżąco (*Project Appleseed* – 2008, 2010).

**Uczenie się w domu** zakłada informowanie rodziców o umiejętnościach, jakie chcą rozwijać w dzieciach nauczyciele, tak aby rodzice rozumieli, po co ich dzieci wykonują konkretne zadania. Ważne jest też informowanie rodziców o wszystkich stopniach uzyskiwanych przez ich dzieci, jak również o tym, co się za daną oceną kryje (jakie umiejętności lub wiedzę dziecko już opanowało i jakie ma jeszcze braki). Także angażowanie rodziców we wspólne projekty prowadzone razem z dziećmi może być ciekawą propozycją na wspólne spędzanie czasu, która jednocześnie wiąże się poznawaniem świata i z uczeniem się czegoś nowego. Rodzice muszą także wiedzieć, w jaki sposób nauczyciele zadają zadania domowe i jak dzieci z tych zadań są rozliczane. Warto także wprowadzać kalendarze pracy domowej, na przykład informujące, co w danym tygodniu będzie zadane, czyli co dziecko powinno przećwiczyć i czego się nauczyć (*Project Appleseed* – 2008, 2010). Dobry pomysł na tego typu grafik prezentuje tabela 1<sup>13</sup>.

Dzięki wspólnej pracy i wzajemnemu wspieraniu się, dzieci widzą sens odrabiania zadań domowych i uczenia się wspólnie z rodzicami. Nauka i odrabianie zadań może być ciekawym sposobem na wspólne spędzanie czasu. Tymczasem rodzice uczą się spędzania czasu ze swoimi dziećmi w sposób konstruktywny, wiedząc, że ma to sens i przyczyni się do rozwoju ich dziecka, a czasem i ich samych. Nauczyciele z kolei nie mają dzięki temu problemów z tym, że dzieci są nieprzygotowane, nie mają odrobionego zadania czy niezbędnych pomocy do pracy na konkretnej lekcji (*Project Appleseed* – 2008, 2010). Do komunikacji z rodzicami mogą posłużyć również ciągle rozwijające się nowe technologie – poczta elektroniczna, SMS-y, elektroniczne dzienniki, fora internetowe czy grupy na portalach społecznościowych. Oczywiście nie należy zapominać, że nie wszyscy rodzice mają dostęp do internetu, więc szkoła powinna udostępnić jakieś miejsce, w którym rodzice mogli by skorzystać bezpłatnie z komputera podłączonego do globalnej sieci. Natomiast dla tych, którzy jeszcze nie potrafią korzystać z komputera i Internetu, można zrobić warsztaty – szkolenia, które mogliby prowadzić sami uczniowie (najlepiej ucząc nieswoich rodziców).

**Podejmowanie decyzji** jest niezbędnym elementem partycypacji rodziców w życiu szkoły. Większe zmiany wprowadzane w szkole powinny być nie tylko konsultowane z rodzicami, ale także wypracowywane przy ich współudziale. Im większy udział rodziców w decyzjach szkoły, tym większe jest ich zaangażowanie w pracę na jej rzecz. Szkoła nie jawi się wtedy jako coś obcego, tylko jest traktowana jako wspólne dobro, a rodzice nie stają się tylko wymagającymi klientami, lecz po prostu częścią społeczności tworzącej tę instytucję. Nauczyciele i dyrekcja szkoły nie są też obciążeni całą odpowiedzialnością za placówkę – rodzice biorą na siebie część odpowiedzialności. Dzieci nie mają wtedy dylematów związanych z tym, co

---

<sup>13</sup> S. Bobula, *ADHD – dar specyficzny*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2006 za: R. Mackenzie, *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić*, GWP, Gdańsk 2002.

Tabela 1. Grafik zadania domowego na tydzień

PRACE DOMOWE NA TYDZIEŃ 24–28 stycznia
Poniedziałek Przeczytać rozdział I <i>Odkrywców</i> (strony 10–12). Odpowiedzieć pisemnie na pięć pytań zadanych na końcu rozdziału.
Wtorek Przynieść świeczkę i sznurek oraz litrowy stoik.
Środa Przeczytać rozdział II <i>Odkrywców</i> (strony 23–31). Odpowiedzieć pisemnie na pięć pytań zadanych na końcu rozdziału.
Czwartek Przejrzeć informacje o Stońcu z lekcji (przygotowanie do <i>quizu</i> na piątek).

Źródło: opracowanie własne.

ważniejsze – dom czy szkoła, bo zarówno rodzice, jak i nauczyciele „grają w jednej drużynie” (*Project Appleseed* – 2008, 2010).

**Współpraca szkoły, rodziców i partnerów środowiskowych** pomaga w uczynieniu z placówki centrum lokalnych wydarzeń, miejsca spotkań czy kulturalnych *eventów*. Szkoła może czerpać z pomocy osób z najbliższego otoczenia, jednocześnie oferując wiele w zamian. Często to rodzice mieszkający w pobliżu doskonale wiedzą, co się w lokalnym środowisku dzieje, gdyż zasiadają w zarządach wspólnot mieszkaniowych i mogą mieć wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących ściślejszej współpracy ze szkołą. Rodzice wraz ze swoimi dziećmi mogą również organizować wolontariat dla osób potrzebujących z okolicy, na przykład starszych ludzi, którym trzeba raz na jakiś czas zrobić zakupy czy po prostu z nimi porozmawiać. Bez wsparcia rodziców i ich zgody nie ma co zachęcać uczniów do pracy na rzecz potrzebujących z najbliższej okolicy. Inną sprawą jest wskazanie takich osób i zaproponowanie im pomocy – do tego też świetnie będą się nadawali rodzice, którzy znają okolicę i mają wiedzę, kto wymaga wsparcia. Gdy potrzeby będą zdiagnozowane, można przeszkolić dzieci, przez jakiś czas popracować z nimi wspólnie, po jakimś czasie się wycofać i pozwolić im na samodzielną pomoc potrzebującym osobom. Wszelkie formy dobroczynności bardzo wzbogacają ludzi, kształtują pozytywne postawy wśród młodych osób, które bardzo często zmieniają dzięki takiej pracy swoją perspektywę patrzenia na świat. W takim układzie szkoła zachęca do pracy na rzecz środowiska, rodzice organizują właściwe działania, a młodzież pracuje na rzecz potrzebujących. Wzajemna współpraca i pomoc wpływają bardzo pozytywnie na relacje rodziców i nauczycieli oraz rodziców i ich własnych dzieci (*Project Appleseed* – 2008, 2010). Niewątpliwie współpraca szkoły i środowiska lokalnego ma bardzo duże znaczenie w środowisku wiejskim, gdzie najczęściej nie ma innych instytucji, które spajałyby lokalną społeczność, były centrami kulturalnych i sportowych wydarzeń czy organizowałyby wzajemną pomoc. Dlatego tak ważne jest,

aby szkoły wiejskie (lub w małych miasteczkach) przy aktywnym współudziale rodziców tworzyły warunki i klimat wzajemnego rozwoju, pomocy i promowały wartość edukacji i uczenia się przez całe życie.

#### *10 przykazań do stworzenia lepszej współpracy rodziców ze szkołą*

Jay Mathews w swoim artykule na łamach „The Washington Post” zasugerował 10 podpowiedzi, które pomogą poprawić relacje pomiędzy szkołą i rodzicami<sup>14</sup>:

**Przykazanie I. Przestań używać żargonu**, którego nikt nie rozumie. Dla większości rodziców terminy takie jak WSO, KO, UoSO, RP, pedagogizacja, ewaluacja są kompletnie niezrozumiałe. W kontaktach z rodzicami należy używać języka prostego (ale bez protekcjonalnego traktowania).

**Przykazanie II. Spotkaj się z rodzicami na ich gruncie**. Może to być po prostu dom albo inne (bardziej neutralne) miejsce, które rodzice wybiorą lub sami zaproponują. Spotkania z rodzicami niekoniecznie muszą się odbywać w szkole.

**Przykazanie III. Pozwól rodzicom uczyć tego, na czym się znają**. Zaangażowanie rodziców do uczenia dzieci tego, co sami dobrze wiedzą, jest świetnym pomysłem. Może być to praca w różnych klasach, gdzie rodzice opowiadają o swojej pracy, podróżach, przygodach, uczą robić sztuczki, grać na instrumencie czy uprawiać jakiś sport (na przykład szachy). Dzięki temu rodzice poczują się docenieni, ale też wejdą na chwilę w skórę nauczyciela i przekonają się, jak to jest uczyć młodych ludzi.

**Przykazanie IV. Przywitaj narzekających**. Nauczyciele powinni przyjąć, że nie mają zawsze racji, dlatego wysłuchanie osób, które się z nimi nie zgadzają w jakiejś kwestii i przemyślenie tych spraw wydaje się niezbędne. Jeżeli osobę, która się z nami nie zgadza lub kwestionuje jakieś nasze działania, uda się zaangażować w projekt służący temu, aby podobne problemy nie pojawiały się w przyszłości, to ów początkowo narzekający rodzic będzie naszym najwierniejszym sprzymierzeńcem. Podkreślajmy jednak również, że cieszymy się, gdy rodzice stają czasem w obronie swych dzieci, bo to po prostu ich podstawowe zadanie.

**Przykazanie V. Przyjazny rodzicom dyrektor to połowa sukcesu**. Jeżeli dyrektor szkoły stara się utrzymywać dobre i partnerskie stosunki z rodzicami, stwarza to klimat zachęcający do współpracy i zaangażowania się w sprawy szkoły. Im bardziej otwarty dyrektor, który chętnie będzie się dzielił z rodzicami władzą i odpowiedzialnością, tym więcej będzie chętnych do angażowania się w pracę na rzecz szkoły.

**Przykazanie VI. Zachęcaj rodziców do wolontariatu na rzecz szkoły** – zagadnienie to zostało już szeroko opisane w niniejszym artykule.

**Przykazanie VII. Zaoferuj zajęcia edukacyjne dla dzieci i ich rodziców**. Wspólne uczenie się może być wspaniałą przygodą. Jest to też sposobem na po-

---

<sup>14</sup> J. Mathews, *Tips for a Better Parent-School Relationship. A Few Suggestions From Both Sides Of the Discussion*, „Washington Post” 2006, 17 października.

kazanie rodzicom, w jaki sposób mogą pomagać w domu swoim dzieciom. Inną kwestią jest to, że całe rodziny uczą się wspólnie spędzać czas, konstruktywnie rozwiązywać problemy, wzajemnie ucząc się od siebie.

**Przykazanie VIII. Zaprosz rodziców do obserwowania zajęć lekcyjnych.** Częstym problemem w komunikacji nauczycieli z rodzicami jest brak wiedzy rodziców na temat tego, co właściwie dzieje się na lekcji i w jaki sposób nauczyciel z dziećmi pracuje. Dlatego też, gdy nauczyciel mówi o jakimś problemie, na przykład związanym z zachowaniem dziecka na lekcji, rodzic nie rozumie, z jakiego powodu jest to w ogóle trudna sytuacja. Jeżeli rodzice raz na jakiś czas będą zachęceni do przyścia na lekcję, lub nawet spędzenia w szkole całego dnia, to z pewnością będą lepiej rozumieli to, co tak naprawdę w klasie się dzieje i z jakiego powodu pewne zachowania dzieci mogą stanowić problem uniemożliwiający naukę rówieśnikom.

**Przykazanie IX. Zorganizuj kursy dla rodziców** – także to zagadnienie zostało już wcześniej omówione w niniejszym opracowaniu.

**Przykazanie X. Stwórz wielką szkołę,** która będzie wychodziła do środowiska lokalnego, promowała naukę, kulturę i wspólne spędzanie czasu. Zachęcaj nie tylko rodziców, ale także inne osoby mieszkające w sąsiedztwie do współpracy i wspólnego spędzania czasu.

## Podsumowanie

Wymaganie „Rodzice są partnerami” należy do jednych z najbardziej kluczowych oczekiwań państwa wobec szkół. Bez partnerstwa i współpracy między domem i szkołą, nie zbudujemy nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego, którego członkowie są świadomi swoich praw i mają pozytywne doświadczenia związane ze współpracą z najbliższym otoczeniem i braniem na siebie odpowiedzialności. Jak można stwierdzić na podstawie wyników ewaluacji zewnętrznej i przykładów działań, które można podjąć, aby usprawnić współpracę domu i szkoły, jesteśmy gdzieś w połowie drogi. Jakaś praca została wykonana, ale jeszcze dużo przed nami.

## Bibliografia

- American Association of School Administrators, *Promoting Parent Involvement*, „Leaders’ Edge” 1998, nr 2(2), <http://www.aasa.org/> (dostęp tylko dla zarejestrowanych użytkowników).
- Baker A.J.L., *Making the Promise of Parent Involvement a Reality*, „The High School Magazine” 2000, nr 7(5), s. 14–17.
- Bobula S., *ADHD – dar specyficzny*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2006.
- Caplan J.G., *Building Strong Family-School Partnerships to Support High Student Achievement. The Informed Educator Series*, Educational Research Service, Arlington, VA 2000.
- Drake D.D., *Parents and Families as Partners in the Education Process: Collaboration for the Success of Students in Public Schools*, „ERS Spectrum” 2000, nr 18(2), s. 34–39, [w:] *Lite-*

- ature Review on Family Involvement: The Home-School Partnership*, red. C. Blazer, Office of Accountability and Systemwide Performance Miami-dade County Public Schools, Miami 2005.
- Jones R., *How Parents Can Support Learning*, „American School Board Journal” 2001, nr 188 (9), s. 18–22.
- Kołodziejczyk J., *Partycypacja uczniów i rodziców w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Ewaluacja w Nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. Grzegorz Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Kołodziejczyk J., Cieślak H., *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagań „Rodzice są partnerami szkoły”*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. Grzegorz Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Liontos L.B., *At-Risk Families and Schools: Becoming Partners*, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, Eugene, OR 1992.
- MacKenzie R., *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić*, GWP, Gdańsk 2002.
- Mathews J., *Tips for a Better Parent-School Relationship. A Few Suggestions From Both Sides Of the Discussion*, „Washington Post” 2006, 17 października.
- Poraj A., Całek G., *Rodzice w szkole. Poradnik dla rad rodziców*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2009.
- Świerczyńska K., *Szkoła przed sądem*, „Wprost” 2011, 24 kwietnia, wydanie 17 (1472).
- Załącznik do Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego określający wymagania wobec szkół i placówek, które muszą być spełnione w obszarach, o których mowa w §7 ust. 1 rozporządzenia, na poziomie D i poziomie B.
- <http://www.projectappleseed.org/>

## Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym

### Wprowadzenie

Chociaż szkoła zawsze była jednym z wielu ściśle z sobą powiązanych elementów środowiska lokalnego działających na rzecz dobra społeczeństwa, świadomość wzajemnej zależności i potrzeby wspólnego działania różnych instytucji społecznych działających wokół szkoły była przez długie lata, nie tylko zresztą w instytucjach edukacyjnych, dość słabo rozwinięta. Dzisiaj konieczność nawiązywania przez szkoły i inne placówki edukacyjne współpracy z podmiotami działającymi wokół szkoły jest dla większości ludzi pracujących w sferze edukacji oczywista. Nie sposób wręcz sobie wyobrazić codziennego funkcjonowania szkoły w całkowitej izolacji od różnorodnych organizacji działających w jej środowisku lokalnym. Wiążą ją z nimi liczne więzi, wynikające z regulacji prawnych, uwarunkowań ekonomicznych, pragmatyki codziennego działania czy też wreszcie z tradycji i zwyczajów obowiązujących w społeczności lokalnej, w której konkretna szkoła funkcjonuje.

Znaczenie związku szkoły z jej najbliższym otoczeniem mieli na uwadze twórcy reformy systemu nadzoru pedagogicznego w Polsce, wprowadzając System Ewaluacji Oświaty (SEO). Określając listę wymagań stawianych w ramach SEO szkołom i innym placówkom edukacyjnym, wyróżnili oni cztery obszary ważne z punktu widzenia pracy tych instytucji. Oprócz obszarów określonych jako: efekty, procesy oraz zarządzanie, wyróżnili oni też obszar wymagań nazwany – środowisko<sup>1</sup>. Wymagania stawiane szkołom i innym placówkom edukacyjnym w tym obszarze wyraźnie wskazują na dużą wagę, jaką przywiązuje się w ramach nowego systemu ewaluacji oświaty do jakości relacji szkół z ich otoczeniem i umiejętności wspólnego z instytucjami wokół szkoły rozwoju dla dobra uczących się oraz szerzej – całej społeczności lokalnej. Z tych wymagań wynika oczekiwanie, że szkoły będą poddawały swe relacje z otoczeniem głębszej refleksji oraz że będą je kształtować w sposób świadomy i zorganizowany. Tak mocne zaakcentowanie potrzeby systematycznej analizy form współpracy szkoły z jej partnerami zwróciło szkołom, często po raz pierwszy, uwagę na potrzebę refleksji nad stanem tej współpracy.

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.



Każda ze szkół ma wokół siebie od kilkunastu do kilkudziesięciu partnerów, z którymi musi lub chce współpracować. Formy i sposoby wchodzenia w relacje i współpracy z tymi partnerami są bardzo różnorodne, często zdarza się, że relacje te nawiązuje się chaotycznie i bezrefleksyjnie, są one niezorganizowane i przypadkowe. Kluczowa w tym kontekście wydaje się więc umiejętność świadomego budowania przez szkołę relacji z otoczeniem, wchodzenia z instytucjami wokół szkoły w relacje, które byłyby zorganizowane w sposób korzystny z punktu widzenia toczących się w szkole procesów edukacyjnych. Można nawet postawić tezę, że umiejętność otwarcia na otaczający świat i budowania tak zorganizowanych form współpracy jest dzisiaj kluczową cechą określającą „dobrą szkołę”. Umiejętność ta jest szczególnie ważna w kontekście roli, jaką powinna odgrywać szkoła w procesie budowania demokratycznego społeczeństwa<sup>2</sup>. Próba przyjrzenia się istniejącym sposobom wchodzenia przez szkoły w relacje z innymi organizacjami funkcjonującymi wokół nich może pozwolić na określenie modelu relacji najbardziej właściwych z punktu widzenia istoty procesów edukacyjnych, których centralnym i najważniejszym animatorem jest szkoła.

## Współpraca jako konieczność

Odpowiedź na pytanie o powody wchodzenia przez szkołę w kooperację z innymi podmiotami działającymi w jej otoczeniu nie jest łatwa. Konieczność wchodzenia przez szkołę we współpracę z innymi organizacjami wynika z wielu różnorodnych czynników. Z punktu widzenia szkoły wydaje się, że można je podzielić na dwie bardzo ogólne kategorie. Pierwsze z nich można określić jako czynniki formalno-prawne, drugie zaś najlepiej nazwać czynnikami normatywno-edukacyjnymi.

Pierwsza z wymienionych kategorii – czynniki formalno-prawne – związana jest głównie z zapisami prawa oświatowego i innymi regulacjami określającymi wzajemne relacje oraz prawa i obowiązki szkół wobec innych instytucji, takich jak na przykład: organy prowadzące i organy nadzorujące szkoły, okręgowe komisje egzaminacyjne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, stacje sanitarno-epidemiologiczne, policja i różnorodne inne organizacje działające wokół szkoły. Do tej kategorii czynników należy zaliczyć też regulacje związane z dostępem do dodatkowych środków w ramach różnego rodzaju programów i projektów (w tym unijnych) skierowanych do szkół, które bardzo często umieszczają na liście kluczowych kryteriów oceny wniosków wymóg realizacji działań projektu we współpracy co najmniej kilku różnych podmiotów<sup>3</sup>.

Te formalno-prawne uwarunkowania są oczywiście ważne i należy je uwzględniać, podejmując próby współpracy, najczęściej zresztą są one nawet wyrazem

---

<sup>2</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Dorszowa, Ossolineum, Wrocław 1972.

<sup>3</sup> G. Praweńska-Skrzypek, *Partnerstwo w realizacji projektów*, [w:] *Rozwój przez partnerstwo*, red. G. Praweńska-Skrzypek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 9–17.

głębszego namysłu twórców tych regulacji nad edukacyjnym sensem i znaczeniem współpracy, którą regulują. Bardzo często jednak zdarza się, że są one traktowane przez szkoły i inne instytucje jako „przymus” współpracy, co prowadzi do skostnienia i zbiurokratyzowania wzajemnych relacji. Jeśli te formalne regulacje są jedynym powodem podjęcia przez szkołę współpracy z inną instytucją, a tak właśnie dość często bywa, to prowadzi to do wypaczenia idei i degradacji współpracy. Współpracując w ten sposób z innymi, szkoła po prostu mechanicznie spełnia wymagania stawiane jej przez przepisy prawa formalnie regulujące zakres i formy wspólnego działania. Często zdarza się, że brak w tego typu współpracy związku wspólnych działań z procesami edukacyjnymi; nierzadko pojawia się wręcz przekonanie, że działania te utrudniają „właściwą” pracę szkoły, pochłaniając niepotrzebnie czas i energię zaangażowanych w nią nauczycieli i innych pracowników szkoły. Podobne reakcje i sposoby myślenia spotyka się zresztą także u przedstawicieli instytucji współpracujących w ten wymuszony sposób ze szkołami.

Drugą grupę czynników, które skłaniają szkoły do podjęcia współpracy z innymi podmiotami w ich środowisku lokalnym, można określić jako czynniki normatywno-edukacyjne. Nazwa ta odwołuje się do wartości określających istotę procesów edukacyjnych, do których organizacji są powołane instytucje edukacyjne, w tym przede wszystkim szkoły.

Bez wątpienia za centralną wartość, której realizacji ma służyć proces edukacyjny, należy uznać wszechstronny i pełny rozwój każdego ucznia w szkole. Powinnością szkoły zatem jest robić wszystko, co tylko możliwe, by rozwój ten jak najlepiej wspierać. Jeśli kierujący pracą szkoły ma tę wartość w centrum uwagi, planując, organizując i realizując różne niezbędne dla procesów edukacyjnych działania, to prędzej czy później dostrzeże potrzebę wyjścia poza szkołę w poszukiwaniu zasobów pozwalających pełniej wspierać wysiłki zmierzające do zapewnienia optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju indywidualnego wszystkich uczniów<sup>4</sup>. Ta potrzeba wyjścia poza szkołę w poszukiwaniu niezbędnych do realizacji centralnych celów szkoły zasobów wynika z dwóch różnych od siebie, choć jednocześnie ściśle z sobą związanych, przyczyn.

Pierwszą z nich jest fakt wysokiego stopnia złożoności i skomplikowania procesów edukacyjnych i czynników je określających. Na poziomie działań szkoły widać to bardzo wyraźnie wtedy, kiedy w toku działań dydaktycznych czy wychowawczych pojawiają się problemy i trudności. Kiedy szkoła w sposób profesjonalny przystępuje do ich rozwiązania, od razu staje wobec tej kwestii. Im lepiej przeprowadza analizę przyczyn trudności i problemów, ich przebiegu i potencjalnych sposobów radzenia sobie z nimi, tym wyraźniej uświadamia sobie ich złożoność i skomplikowanie. Taka jest zresztą natura większości, jeśli nie wszystkich, problemów, przed którymi stoją w toku swoich działań różne funkcjonujące w środowisku lokalnym służby społeczne.

---

<sup>4</sup> J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne dla wychowania uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Problem złożoności kwestii społecznych staje się jeszcze istotniejszy, jeśli spojrzemy na niego z perspektywy daleko posuniętego rozdrobnienia i profesjonalnej specjalizacji służb społecznych, w tym szkół i nauczycieli pracujących w różnych obszarach przedmiotowych i z różnymi typami uczniów. Specjalizacja ta znajduje swój wyraz w rozwoju coraz to nowych, szczegółowych dziedzin wiedzy fachowej, powstawaniu odrębnych form organizacyjnych instytucji społecznych, w kształceniu i przygotowywaniu do pracy w tych instytucjach. Skutkiem tych procesów jest istnienie w instytucjach sfery społecznej wielu hermetycznych, wysoce wyspecjalizowanych grup fachowców, którzy radzą sobie świetnie ze szczegółowymi problemami tylko wtedy, gdy dotyczą one ich specjalności i pasują do znanych im schematów. Lekarze leczą więc tylko płuca lub serca, nauczyciele uczą matematyki lub biologii, a pacjenci i uczniowie jako całe osoby pozostają poza zasięgiem ich profesjonalnych oddziaływań. Na szczęście profesjonalści w tych zawodach coraz częściej uświadamiają sobie ograniczoność takiego podejścia oraz swej specjalistycznej wiedzy w zetknięciu ze złożonymi problemami, jakie na co dzień spotykają w swej pracy. Prowadzi to do świadomego zwrócenia się do innych specjalistów i instytucji działających wokół w celu wsparcia swych wysiłków profesjonalnych zasobami wiedzy, kompetencji i umiejętności działania, które znajdują się w dyspozycji innych specjalistów.

Jeśli motywacja do współpracy z innymi organizacjami ma takie właśnie, normatywne, wynikające z dbałości o wartość i sens swego profesjonalnego działania podłoże, to współpraca taka ma szansę rozwinąć się z korzyścią dla wszystkich współpracujących, ich podopiecznych oraz całej społeczności, w której partnerzy współpracy wspólnie działają<sup>5</sup>.

Niezależnie od motywacji do współpracy, która może być wynikiem brania pod uwagę formalno-prawnych konieczności lub bardziej brać się z dostrzegania normatywno-edukacyjnych powinności, współpraca wydaje się niezbędnym elementem funkcjonowania współczesnych organizacji edukacyjnych. Może im ona zapewniać lepsze, bardziej adekwatne do potrzeb współczesnego świata działanie, dając w ten sposób atut w kontekście wymogu rozliczalności i społecznej odpowiedzialności.

Atut ten został przez Chrisa Huxhama<sup>6</sup> określony jako *collaborative advantage*, o czym pisała w odniesieniu do organizacji publicznych Barbara Kożuch, używając określenia „przewaga kooperacyjna”<sup>7</sup>. Termin ten, pozostający niewątpliwie pod wpływem używanego w kontekście myślenia o organizacjach sfery gospodarczej terminu „przewaga konkurencyjna”, zawiera w sobie rywalizacyjne i konkuren-

<sup>5</sup> R. Dorczak, *Problemy współpracy instytucji realizujących programy profilaktyczne*, [w:] *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży*, red. E. Krzyżak-Szymańska, A.M. Szymański, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Myslowice 2007, s. 272–281.

<sup>6</sup> *Creating Collaborative Advantage*, red. Ch. Huxham, Sage Publications, London 1996.

<sup>7</sup> B. Kożuch, *Kooperatywne zachowania organizacji publicznych*, [w:] *Partnerskie współdziałanie w sektorze publicznym i prywatnym*, red. P. Plawgo, W. Zaremba, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Białystok 2005, s. 11–18.

cyjne konotacje, co wydaje się niepożądane w sferze publicznej, a w szczególności w obszarze działania instytucji edukacyjnych. Właściwszym z tego punktu widzenia tłumaczeniem terminu *collaborative advantage* wydaje się określenie „korzyść kooperacyjna”. Współpraca jest tu rozumiana nie jako czynnik dający przewagę nad kimkolwiek, lecz jako czynnik, który zwiększa szansę na lepsze, pełniejsze radzenie sobie z problemami, przed którymi instytucje edukacyjne stoją, co przynosi korzyść przede wszystkim ich podopiecznym, a w szerszym społecznym kontekście – także innym organizacjom działającym na rzecz tych samych podmiotów i w konsekwencji całemu społeczeństwu.

Współpraca jest więc dzisiaj dla „dobrej szkoły” bez wątpienia profesjonalną koniecznością, z której zdają sobie sprawę wszyscy zajmujący się na różnych szczeblach zarządzaniem instytucjami edukacyjnymi. Problem w tym, że odpowiedź na pytanie, czym współpraca jest, nie jest już tak oczywista.

## Natura współpracy jako ideału społecznego

Niezależnie od charakteru czynników skłaniających instytucje edukacyjne do wchodzenia w relacje współpracy z innymi organizacjami, współpraca ta może przybierać różnorodne formy. Niezwykle ważnym czynnikiem wpływającym na jej kształt, często niedocenianym, jest sposób, w jaki ludzie rozumieją, czym jest współpraca.

Aby lepiej zrozumieć proces dochodzenia do tego sposobu, czy też sposobów rozumienia współpracy, trzeba się odwołać do koncepcji kanadyjskiego filozofa i psychologa Johna Macnamary<sup>8</sup>. Wyróżnił on w swojej koncepcji dwa różne od siebie rodzaje pojęć, które nazywał ideałami.

Pierwsze z nich określił mianem *clear ideals* (ideały klarowne), zaliczając do nich na przykład matematyczne ideały linii prostej, punktu czy płaszczyzny. Są one ideałami tego rodzaju, że mają jedną, jasną interpretację wspólną dla wszystkich, w tym sensie, że wszyscy mają taką samą, podzielaną interpretację tych ideałów. Dla każdego z nas, gdy próbujemy je uchwycić, takie matematyczne ideały jak linia prosta czy też punkt, są dokładnie takie same, co wynika z ich natury.

Natura ideałów nieklarownych (*obscure ideals*), do których Macnamara zalicza wszystkie ideały społeczne, takie jak na przykład piękno, sprawiedliwość czy interesująca nas tutaj współpraca, jest taka, że są one ciągle poddawane interpretacji przez odnoszące się do nich podmioty. Nie mają one jednej, ostatecznej, wspólnej i podzielanej przez wszystkich interpretacji, takiej jak w przypadku ideałów matematyczno-fizycznych. Nie ma jednego, idealnego i właściwego rozumienia, czym jest współpraca, tak jak jest jedno, jasne i klarowne rozumienie, czym jest linia prosta. Interpretacja takich nieklarownych ideałów społecznych odbywa się

<sup>8</sup> J. Macnamara, *Ideals and Psychology*, „Canadian Psychology” 1990, nr 31, s. 14–25.

ciągle, a kontekst społeczny nadaje temu procesowi za każdym razem inną, niepowtarzalną dynamikę.

Tak więc wspólna praca i dyskusje nauczycieli i pracowników innych instytucji na temat sensu i znaczenia współpracy szkoły z innymi organizacjami wspomagają proces interpretacji ideału, ale interpretacja ta jest zawsze w dużym stopniu indywidualna i zmienna w czasie. Dla każdego współpracownika będzie znaczyć coś trochę innego, a różnice pomiędzy tymi interpretacjami będą wynikać z różnej wiedzy, doświadczeń, postaw, systemów wartości i sposobów myślenia poszczególnych jednostek. Te indywidualne interpretacje przekładają się na poziomie praktycznym na konkretne działania decydujące o kształcie współpracy pomiędzy szkołą i różnymi podmiotami wokół niej. Z faktu, że interpretacji tych jest wiele, wynika w dużej mierze różnorodność sposobów wchodzenia szkół w relacje z innymi organizacjami w ich najbliższym otoczeniu.

## Różnorodność sposobów współpracy

Różnorodność form współpracy międzyorganizacyjnej była dość często przedmiotem uwagi autorów zajmujących się współpracą. W literaturze można spotkać kilka typologii będących próbą uchwycenia i opisanego tej różnorodności. Wśród bardziej znanych znajdują się koncepcje Adila Najama oraz wspomnianej już wcześniej Chris Huxham.

Pierwszy z nich, w swej typologii znanej pod nazwą „modelu czterech C”, wymienia cztery główne formy współpracy organizacji, wyróżniając je za pomocą dwóch kryteriów: celów, jakie stawiają sobie organizacje, oraz sposobów ich działania.

Pierwszą z form współpracy Najam nazywa kooperacją (*cooperation*), z którą według niego mamy do czynienia wtedy, gdy zarówno cele, jak i sposoby działania organizacji współpracujących są podobne. W sferze edukacji współpraca w tej formie jest niestety dość rzadka. Pojawia się czasem w relacjach pomiędzy szkołami tego samego typu, które wspólnie doskonalą sposoby pracy z uczniem lub organizują potrzebne obu stronom szkolenia dla swych nauczycieli.

Druga z form to konfrontacja (*confrontation*), pojawiająca się w sytuacji, gdy zarówno cele, jak i sposoby działania organizacji są odmienne. Spotyka się tego typu relacje szkół z innymi organizacjami szczególnie wtedy, gdy cele i sposoby działania oprócz tego, że są odmienne, to jednocześnie sprzeczne i w związku z tym generują konflikt. Dość często tego typu relacje pojawiają się pomiędzy szkołami publicznymi a szkołami niepublicznymi lub organizacjami nastawionymi na zysk działającymi w sferze edukacji.

Trzeci sposób wchodzenia w relacje to komplementarność (*complementarity*), gdy cele organizacji są podobne, ale różnią się sposoby ich działania. Wydaje się, że ta forma jest najczęściej spotykana w relacjach szkół z innymi podmiotami. Są to na przykład sytuacje, gdy działająca na rzecz rozwoju ucznia szkoła wchodzi w relacje

z poradnią psychologiczną, klubem sportowym czy też fundacją, które działając również dla dobra dzieci, robią to w odmienny sposób. Wchodzenie w relacje zapewnia tu często spójność działań szkoły i innych organizacji oraz ich dopełnianie się dla dobra uczniów, będącego celem działania owych organizacji.

Ostatnią wreszcie formę nazywa autor kooptacją (*co-optation*), a pojawia się ona w sytuacji, gdy cele organizacji są różne, a sposoby ich działania – podobne. Szkoły często wchodzą w tego typu relacje z organizacjami, które są od nich silniejsze i z jakichś powodów potrafią narzucić im swe cele i wykorzystać głównie do realizacji swoich własnych zamierzeń. Taki sposób wchodzenia w relacje często widać na przykład w relacjach szkół z policją, która realizuje w szkole swe programy profilaktyczne, lub szkołami wyższymi, które realizują w szkole część swoich zajęć w ramach kształcenia do zawodu nauczycielskiego. Działania na terenie szkoły są tu tak naprawdę częścią działań instytucji ze szkołą współpracującej, która niejako je szkole narzuca.

Przedstawioną typologię Najam oparł na analizach sposobów współpracy organizacji trzeciego sektora z organizacjami sfery publicznej, co na pewno jest jedną z przyczyn niezbyt dobrego dopasowania tego modelu do potrzeb analizy współpracy instytucji edukacyjnych z innymi organizacjami<sup>9</sup>. Lepszą pod tym względem propozycją wydaje się typologia sposobów współpracy przedstawiona przez Huxham, która opisała cztery sposoby wchodzenia organizacji w relacje – sieć, koordynację, kooperację i partnerską współpracę. Ważnym atutem tej propozycji klasyfikacji form współpracy jest fakt, że przedstawia ona nie tylko cztery różne, ale, patrząc z perspektywy rozwojowej, cztery następujące po sobie (lub mogące następować) w toku dojrzewania wzajemnych relacji formy współpracy międzyorganizacyjnej.

Pierwsza z form wzajemnych relacji – sieć – jest najczęściej pojawiającą się formą współpracy. Dzieje się tak dlatego, że jest stosunkowo prosta i nie wymaga istotniejszych zmian organizacyjnych, angażowania zasobów czy zmian w kulturze organizacyjnej współpracujących podmiotów. Główną wzajemną korzyścią dla uczestników sieci jest możliwość wymiany informacji, dzięki czemu mogą oni lepiej planować i organizować swe działania. Szkoły uczestniczą w licznych powiązaniach typu „sieci” z różnorodnymi innymi szkołami, instytucjami służb mundurowych, poradniami, fundacjami i tym podobnymi. Sieci przybierają różne formy, często pojawiają się w sposób spontaniczny i niezbyt zorganizowany, co czyni wymianę informacji chaotyczną i niepełną. Ważnym zadaniem stojącym przed szkołami wydaje się więc identyfikacja potencjalnych, użytecznych dla szkoły partnerów w relacjach typu „sieci” oraz dobre zorganizowanie sposobów wymiany, gromadzenia i przetwarzania oraz użytkowania potrzebnych informacji, co pozwalałoby lepiej wykorzystać potencjał tkwiący w tej formie współpracy.

<sup>9</sup> A. Najam, *The Four-C's of Third Sector-Government Relations: Cooperation, Confrontation, Complementarity and Co-optation*, „Nonprofit Management and Leadership” 2000, nr 10/4, s. 375–396.

Kolejna forma, nazwana koordynacją, może być, choć niekoniecznie musi, następnym krokiem w rozwoju współpracy rozpoczynającej się często od powstania powiązań typu „sieci”. Partnerzy w tego typu współpracy, realizując wspólne cele, korygują w związku z tym, w sposób skoordynowany, formy pracy, w taki sposób, by lepiej do siebie wzajemnie pasowały, uzupełniając się i wspomagając. Wymaga to zmian organizacyjnych, czasem pewnych drobnych zmian w zasobach materialnych organizacji oraz wiąże się ze zmianami postaw i sposobów myślenia, które umożliwiają świadome podjęcie decyzji o przekształceniach form działania w taki sposób, by dopasować je do form działania innych organizacji. Szkoły dość często koordynują swe działania z innymi szkołami, klubami sportowymi, instytucjami sfery kultury czy też organizacjami trzeciego sektora, szczególnie wtedy, gdy koordynacja ta nie wymaga dodatkowego wysiłku i nie ingeruje nadmiernie w sposoby działania szkoły.

Innym sposobem współpracy jest kooperacja. Dokonuje się w jej ramach zmiany form działania organizacji, ale nie ma ona charakteru tylko wzajemnego dopasowania, jak w wypadku koordynacji. Zmiana form działania jest tu wynikiem wspólnego planowania i organizowania pracy, łącznie ze wspólnym przekształcaniem, generowaniem i użytkowaniem zasobów organizacji biorących udział we współpracy typu „kooperacja”. W ramach tej formy następuje dalsza zmiana sposobów myślenia o profesjonalnych zadaniach swoich i drugiej strony. Pojawiają się też elementy zmiany kultury organizacyjnej, nie są one jednak jeszcze trwałe i często nie wykraczają poza okres trwania wspólnie realizowanego działania. Forma ta pojawia się bardzo często w ramach realizowanych wspólnie projektów edukacyjnych finansowanych ze źródeł zewnętrznych wobec systemu edukacji, takich jak na przykład środki z programów unijnych. Szkoły współpracują w formie kooperacji z bardzo różnymi organizacjami, począwszy od innych szkół podobnego typu, na organizacjach w rodzaju policji czy straży miejskiej skończywszy.

Ostatnią w modelu Huxham formą współpracy jest partnerstwo lub partnerska współpraca. Pojawia się ona najpóźniej w cyklu rozwoju form współpracy organizacyjnej. Wymaga wzajemnej znajomości partnerów oraz zaufania, które buduje się w toku wspólnie realizowanych działań na wcześniejszych etapach współpracy. Partnerska współpraca wiąże się też ze wzajemnym otwarciem na zmianę i wzajemnym wspomaganiem zmian organizacyjnych. Ważnym elementem partnerskiej współpracy jest wzajemne uczenie się współpracujących organizacji. Brinkerhoff, definiując partnerstwo, wskazuje na dwa główne aspekty: wspomnianą wyżej wzajemność właśnie (rozumianą jako wzajemność praw i obowiązków współpracujących partnerów) oraz tożsamość organizacyjną (współpracujący partnerzy zachowują swe wartości i organizacyjną odrębność)<sup>10</sup>. Rezultatem, ale też ważnym elementem w tej formie współpracy, jest trwała zmiana kultury organizacyjnej współpracujących partnerów. Zmiana ta jest jednak wynikiem partnerskiej współpracy, następu-

---

<sup>10</sup> J.M. Brinkerhoff, *Government – Non-profit Partnership: A Defining Framework*, „Public Administration and Development” 2002, nr 22, 1, s. 19–30.

je u obu partnerów i nie jest zmianą w żadnym stopniu narzucaną przez jednego z partnerów drugiemu. Trzeba przyznać, że szkoły dość rzadko wchodzą w relacje typu „partnerstwo”, choć bardzo często deklarują tego typu współpracę. Jeśli spotyka się w instytucjach edukacyjnych taką formę współpracy, to zazwyczaj pojawia się ona w szkołach o silnej tożsamości i kulturze organizacyjnej<sup>11</sup>.

Przedstawione wyżej próby klasyfikacji różnorodnych form współpracy mogą, jak widać, służyć do opisu relacji szkół z organizacjami w ich najbliższym otoczeniu, powstały jednak głównie w kontekście badań nad relacjami pomiędzy innego typu instytucjami niż instytucje edukacyjne, w tym szkoły.

## Modele współpracy instytucji edukacyjnych z innymi organizacjami

Podstawą do stworzenia przedstawionej niżej klasyfikacji sposobów współpracy szkół z innymi organizacjami w ich środowisku były badania prowadzone w latach 2005–2010 z udziałem grupy kilkudziesięciu szkół różnego typu. Badania te, choć dotyczyły współpracy szkół z innymi organizacjami w ogóle, były skoncentrowane głównie na sposobach organizacji działań profilaktycznych i wychowawczych prowadzonych przez szkoły we współpracy z innymi organizacjami działającymi w tym obszarze<sup>12</sup>.

Analiza kształtu obserwowanych w toku tych badań działań prowadzonych wspólnie przez szkoły, poradnie, policję, straż miejską i inne organizacje działające wokół szkoły pozwoliła na wyodrębnienie pięciu różnych od siebie modeli wchodzenia przez szkoły w relacje międzyorganizacyjne:

- model współpracy negatywnej,
- model „gorącego ziemniaka” lub model współpracy linearnej,
- model dominacji,
- model działania równoległego,
- model współdziałania określane też jako model współpracy partnerskiej.

Poniżej zostaną przedstawione najważniejsze cechy wymienionych modeli współpracy wraz z pochodzącymi ze wspomnianych badań przykładami charakterystycznymi dla danego modelu działań pojawiających się w toku współpracy szkół i innych organizacji.

---

<sup>11</sup> *Creating Collaborative...*

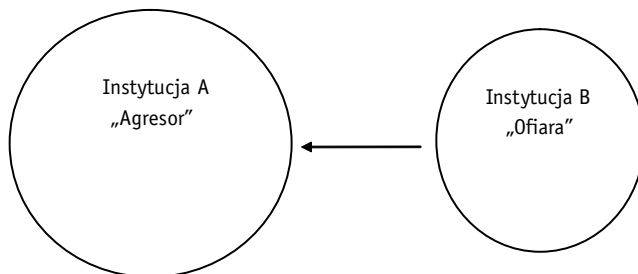
<sup>12</sup> R. Dorczak, *Problemy współpracy...*; R. Dorczak, *Szkoła jako podstawowy instrument prewencji i profilaktyki społecznej – zarządzanie programami profilaktycznymi na poziomie lokalnym*, [w:] *Zagrożenia cywilizacyjne dzieci i młodzieży w kontekście pedagogicznym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2009, s. 144–155.



### Model współpracy negatywnej

Głównym celem jednej ze stron tego typu współpracy (o wiele rzadziej obu jednocześnie) jest świadome wykorzystanie jej do uzyskania własnych korzyści kosztem partnera współpracy. Współpraca tego typu jest okazją do poznania tajemnic drugiej strony, penetracji jej zasobów materialnych i intelektualnych w celu ich wykorzystania bez zgody i świadomości tych, u których owe zasoby pozyskujemy. Pozyskane w ten sposób informacje i inne zasoby bywają wykorzystywane w różny sposób: czasem służą tylko do własnego rozwoju, ale czasem do pokonania partnera tak rozumianej współpracy w toku rywalizacji o różne dobra w środowisku, w którym oba podmioty działają, lub wręcz nawet przyczyniają się do jego wchłonięcia czy też upadku. Transfer korzyści w modelu współpracy negatywnej jest prawie zawsze niemal całkowicie jednostronny. Partnerów tego typu współpracy można wręcz nazwać „agresorem” i „ofiara”, co ilustruje rysunek 1.

Rysunek 1. Model współpracy negatywnej



Źródło: opracowanie własne.

Relacje tego typu spotyka się dość często w sferze gospodarczej, gdzie ostra rywalizacja pomiędzy firmami prowadzi do tego typu zjawisk, jak szpiegostwo przemysłowe, wrogie przejęcia i tym podobne. W sferze edukacji współpraca według modelu nazywanego „współpracą negatywną” jest dość rzadka, ale niestety zaczyna się pojawiać coraz częściej, a zjawisko to należy wiązać z silnymi tendencjami wprowadzania do dyskusji o szkole wątków konkurencyjnie rozumianego rynku edukacyjnego<sup>13</sup>.

Wydaje się, że współpraca tego typu jest bardzo negatywnym zjawiskiem, które prowadzi do braku zaufania pomiędzy działającymi w środowisku podmiotami, zużywania energii społecznej do niezdrowej konkurencji i walki pomiędzy instytucjami publicznymi i edukacyjnymi, które potrzebują raczej wspólnej pracy nad złożonymi problemami społecznymi, z jakimi przychodzi im się mierzyć.

#### Przykład

Kilka szkół, które poznały się w ramach prowadzonego przez uczelnię wyższą projektu edukacyjnego, postanowiło wspólnie rozwijać kompetencje dydaktyczne i wychowaw-

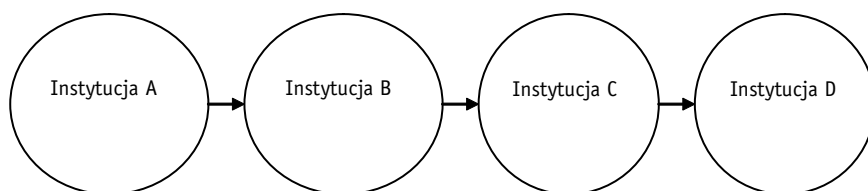
<sup>13</sup> A. Fazlagić, *Marketingowe zarządzanie szkołą*, CODN, Warszawa 2003.

cze swoich nauczycieli. Zorganizowano serię wspólnych spotkań, w toku których określono potrzeby i wzajemne oczekiwania oraz zaplanowano wspólną pracę w kolejnym roku szkolnym. Ważnym elementem tej pracy były spotkania międzyszkolnych zespołów przedmiotowych. W toku tych spotkań nauczyciele z różnych szkół wspólnie opracowywali pomysły na nowatorskie metody prowadzenia lekcji, zadania, ćwiczenia dla uczniów i tym podobne. W jednym z zespołów przedmiotowych udział brało (oprócz innych nauczycieli, reprezentantów kilku szkół) dwóch przedstawicieli pewnej szkoły: nauczyciel i dyrektor szkoły, który był jednocześnie nauczycielem tego przedmiotu. Grupa pracowała intensywnie przez kilka miesięcy, opracowując wspólnie wiele ciekawych pomysłów i materiałów dydaktycznych. W połowie roku szkolnego wspomniana dwójka uczestników, a wraz z nimi szkoła jako partner, przestała brać udział we wspólnych spotkaniach zarówno tego, jak i innych zespołów pracujących razem, bez jakiegokolwiek informacji o rezygnacji ze współpracy. Parę miesięcy później jedna z nauczycielek ze szkoły biorącej udział w współpracy, przeglądając nowo wydaną przez pewną oficynę wydawniczą publikację metodyczną, zauważyła ze zdziwieniem, że prawie całość tej publikacji to zbiór materiałów, nad którymi grupa przedmiotowa pracowała wspólnie w ostatnim roku. Autorami publikacji byli znani jej nauczyciel i dyrektor szkoły, którzy kilka miesięcy wcześniej przestali uczestniczyć w spotkaniach współpracujących szkół. Niestety, okradziony zespół, nie mając ochoty na długi i skomplikowany proces ustalania prawdy, zrezygnował z dochodzenia swych praw na drodze sądowej.

#### *Model „gorącego ziemniaka” (współpracy linearnej)*

Bardzo częstym, może nawet najczęściej spotykanym sposobem wchodzenia szkół w relacje z innymi instytucjami jest sposób określany jako model „gorącego ziemniaka” lub model współpracy linearnej. Tak jak gorący ziemniak wyciągnięty wprost z ogniska, parząc ręce osoby, która go trzyma, zmusza ją do odrzucenia go do rąk innej, stojącej obok osoby, tak w modelu „gorącego ziemniaka”, gdy szkoła nie radzi sobie z problemem, przerzuca go w ręce innej instytucji. Następna instytucja robi często podobnie i problem wędruje z jednej instytucji do drugiej, tak naprawdę w żadnej nie znajdując właściwego rozwiązania. Często można zidentyfikować całe łańcuchy linearnie ułożonych instytucji, które współpracują z sobą w ten właśnie sposób. Działanie w ramach tego modelu ilustruje rysunek 2.

Rysunek 2. Model „gorącego ziemniaka” (współpracy linearnej)



Źródło: opracowanie własne.

Kiedy przyjrzymy się pracy szkół, to niestety bardzo często możemy zauważyć, że model „gorącego ziemniaka” jest sposobem współpracy, który pojawia się nie tylko na poziomie międzyorganizacyjnym, ale też wewnątrzorganizacyjnym, w postaci ciągów osób, które odrzucają od siebie problem, zostawiając go komu innemu do rozwiązania. Nauczyciel, mając problem z uczniem, odsyła go do wychowawcy, ten wzywa pedagoga lub psychologa szkolnego, wreszcie uczeń jest wysyłany do dyrektora. Jeśli i on, a najczęściej tak jest, nie radzi sobie z problemem, uczeń jest przekazywany w ręce policji, poradni lub innego rodzaju instytucji specjalistycznej i „problem znika”, przynajmniej z perspektywy tak działającej szkoły.

Bardzo istotnym czynnikiem powodującym pojawianie się współpracy w tej postaci jest, jak się wydaje, wąskie rozumienie własnej roli zawodowej. Nauczyciel jest przede wszystkim nauczycielem swojego przedmiotu, gdy więc napotyka problem wychowawczy, którego nie może już dłużej ignorować, bo utrudnia on mu nauczanie, odsyła ucznia do wychowawcy, twierdząc, że nie ma czasu, ponieważ musi realizować program. Wychowawca postępuje dokładnie to samo, gdyż również musi realizować swój program i zajmować się całą klasą, a nie specyficznym problemem jednego ucznia. Szkoła jako całość, też musi koncentrować się głównie na nauczaniu i przygotowaniu uczniów do różnego rodzaju egzaminów, a nie na pomocy w konkretnych indywidualnych przypadkach.

Ważnym czynnikiem wzmacniającym takie postawy jest wąskie, przedmiotowo zorientowane przygotowanie do zawodu nauczycielskiego, które nie wyposaża nauczycieli w szersze kompetencje konieczne do dobrego radzenia sobie ze złożonymi problemami uczniów. Podobnym czynnikiem jest również wąskie rozumienie roli szkoły – jako miejsca głównie nastawionego na rozwoju intelektualny, postrzegany wąsko jako nabywanie wiedzy akademickiej oraz idące za tym nastawienie przy ocenie szkoły na ilościowe efekty takiego nauczania. Ostatnim wreszcie czynnikiem wzmacniającym taki model współpracy są formalne regulacje prawne określające zasady przekazywania spraw pomiędzy instytucjami współpracującymi w taki sposób. Jeśli szkoła zgłasza problem policji lub poradni, to często muszą go one przejąć, zgodnie z obowiązującymi przepisami. Szkoła przyzwyczaja się, że jest to prosty sposób na pozbycie się problemu, i tego rodzaju współpraca utrwała się jako sposób działania.

#### Przykład

Uczeń piątej klasy szkoły podstawowej zaczął sprawiać kłopoty na lekcjach, naruszając dyscyplinę i zachowując się agresywnie wobec nauczycieli i kolegów. Nauczyciele zwrócili się do wychowawcy, by coś z tym zrobił, a jeden z nich, za każdym razem, gdy uczeń zachowywał się niewłaściwie, wypraszał go z klasy, wysyłając do gabinetu psychologa szkolnego. Taki sposób działania wkrótce przejęli inni uczący w klasie. Bez dłuższych wahań, właściwie z wielką ulgą (uczących w klasie i wychowawcy), zdecydowano pod koniec roku o braku promocji. Historia powtórzyła się w następnym roku szkolnym, a znający sprawę nauczyciele w nowej klasie oraz jej wychowawca już po kilku tygodniach zażądali od dyrektora stanowczego działania. Przy najbliższej okazji, gdy uczeń zachował się agresywnie wobec kolegi z klasy, dyrekcja wezwała policję, która inter-

weniowała, zabierając ucznia ze szkoły i uruchomiła procedurę, która wkrótce doprowadziła do umieszczenia ucznia w specjalnym ośrodku wychowawczym dla młodzieży trudnej. Szkoła „rozwiązała” problem.

### *Model dominacji*

Patrząc na współpracę szkół z innymi organizacjami wkoło, równie często jak z wyżej opisanym typem współpracy można zaobserwować współpracę przyjmującą kształt zwany „modelem dominacji”.

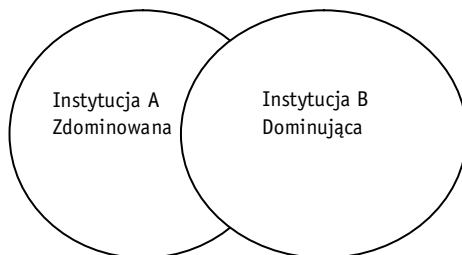
Charakterystyczne dla tego modelu jest to, że kształt współpracy, jej przebieg i zasady są niemal w całości określane przez tylko jednego uczestnika współpracy, który całkowicie dominuje nad swoim partnerem. Kiedy popatrzymy na wspólne działanie, to wyraźnie widać, że zaspokaja ono potrzeby tylko jednej ze stron i przynosi korzyści głównie jednej tylko stronie. Strona dominująca używa często zasobów strony zdominowanej, by realizować swoje cele, zmusza zdominowanego partnera do zmiany form pracy i podporządkowania ich rytmowi wspólnego działania. Często odbywa się to tak naprawdę w sposób, który utrudnia lub wręcz szkodzi podstawowej działalności zdominowanej instytucji. Od modelu współpracy negatywnej różni się model dominacji tym, że strona zdominowana świadomie decyduje się i godzi na takie wykorzystywanie, ponieważ mimo wszystko widzi w tym jakieś korzyści. Niestety najczęściej korzyści te leżą poza podejmowanym wspólnie działaniem (na przykład korzyść, jaką jest prestiż związany ze współpracą szkoły z uniwersytetem).

Częstość tego typu współpracy szkół z innymi organizacjami i fakt, że prawie zawsze to szkoła jest instytucją zdominowaną, pozwalają sądzić, że szkoły są organizacjami o niezbyt silnej kulturze organizacyjnej. Współpracując w ten sposób, szkoła pogłębia swą słabość, traci autonomię działania i pozwala zepchnąć się do roli stojącego w tle wykonawcy lub podwykonawcy działań, w pełni kontrolowanych przez instytucję dominującą, która arbitralnie decyduje o wszystkim, łącznie z tym, kiedy najlepiej dla siebie zakończy współpracę. Model dominacji utrudnia rozwój edukacyjnej kultury organizacyjnej w szkole i ułatwia narzucanie jej wzorców kultury innego typu. Niestety szkoły często podejmują współpracę tego typu, szczególnie w kontaktach z uczelniami wyższymi i policją, które w pewnych obszarach są dla szkół niezwykle ważnym i atrakcyjnym prestiżowo partnerem. Tego typu relacje organizacyjne z elementami dominacji opisywała już w innym kontekście Nancy Adler, pokazując, jak w toku kontaktów firm o różnej kulturze organizacyjnej następuje zdominowanie i często w konsekwencji degradacja i upadek kultury organizacyjnej jednego z partnerów takiej współpracy<sup>14</sup>. Model dominacji przedstawia rysunek 3.

---

<sup>14</sup> N. Adler, *Cultural Synergy: The Management of Cross-cultural Organizations*, [w:] *Trends and Issues in OD: Current Theory and Practice*, red. W. Burke, L.D. Goodstein, University Associates, San Diego 1980, s. 163–184.

Rysunek 3. Model dominacji



Źródło: opracowanie własne.

#### Przykład 1

Szkoła mieści się w dużym mieście, w którym działa uniwersytet kształcący między innymi nauczycieli. Kilku z nauczycieli pracujących w szkole prowadzi zlecane przez uczelnię praktyki dla studentów przygotowujących się do zawodu. Po raz pierwszy pracuje z grupą praktykantów młoda nauczycielka pewnego przedmiotu maturalnego, ucząca w szkole od kilku lat. We wrześniu spotyka się z grupą studentów, którzy przychodzą z opracowanym przez dydaktyka przedmiotowego na uczelni planem zajęć i gotowymi zadaniami do realizacji w szkole. Nikt niczego z nią nie ustala i o nic nie pyta, oczekuje się od niej, że zrealizuje ustalone przez uczelnię dla studentów zadania. Podobnie pracują ze studentami jej dwie koleżanki z zespołu przedmiotowego, z których jedna jest jednocześnie dyrektorką szkoły. Nauczycielka musi zorganizować dla studentów lekcje na określone przez dydaktyka tematy, co jeszcze jakoś z trudem udaje się jej dopasować do swojego planu pracy z klasami. Kiedy jednak okazuje się, że kilku studentów musi przeprowadzić w pewnym momencie swych praktyk lekcje na ten sam temat, nauczycielka, nie widząc możliwości, by jej klasy po dwa lub trzy razy uczestniczyły w tych samych lekcjach, spotyka się ze swą koleżanką dyrektorką, by o tym porozmawiać. Dyrektorka wysłuchuje jej wątpliwości, ale poleca umożliwienie zajęć dla studentów według planu opracowanego przez dydaktyka, twierdząc, że sama tak robi od lat i nie widzi problemu, a poza tym podkreśla znaczenie współpracy ze znanym w środowisku dydaktykiem i jego równie sławną uczelnią. Licealiści z klas IIa i IIb uczonych przez nauczycielkę po trzy lub cztery razy w jednym tygodniu odbywają identyczną lekcję prowadzoną przez różnych studentów.

#### Przykład 2

Współpracująca ze szkołą komisarz z wydziału do spraw nieletnich lokalnej komendy policji dzwoni do dyrektora dużej szkoły typu gimnazjum z kilkoma oddziałami na każdym poziomie, informując, że właśnie rozpoczyna się program profilaktyki narkotykowej dla gimnazjalistów opracowany przez policję na podstawie projektu policji holenderskiej. Za dwa tygodnie (podano konkretną datę i godziny) specjalista zatrudniony w projekcie razem z komisarzem z lokalnego posterunku pojawiają się w szkole w celu przeprowadzenia zajęć dla pierwszych klas gimnazjum. Dyrektor wzywa pedagoga szkolnego i swego zastępcę, i narzekając na dezorganizację lekcji, podejmuje decyzję o zmianie podziału godzin i przydziału sal na zajęcia, tak by spotkanie z kilkoma klasa-

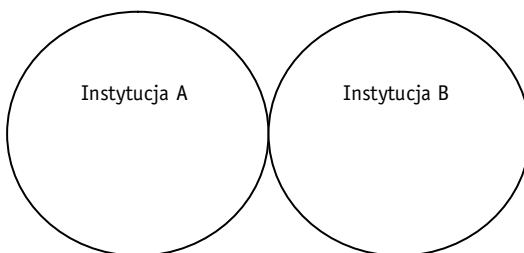
mi jednocześnie mogło się odbyć w wyznaczonym terminie. Prelekcja odbywa się zgodnie z planem przekazany przez policję. Nauczyciele są pod wrażeniem sprawności i wiedzy znakomitego prelegenta. Komentują tylko, że szkoda, iż zagrożenia, o których mówił, są zupełnie inne niż te, z którymi styka się młodzież z ich szkoły.

### *Model działania równoległego*

Współpracę kolejnego typu, zwanego tu „modelem działania równoległego”, spotyka się chyba w każdej szkole. Istotą tego typu wspólnego działania jest jego chwilość, okazjonalność i w pewnym sensie przypadkowość. Dwie lub więcej instytucji spostrzegają w pewnym momencie, że mogą zdobyć jakieś nowe zasoby lub zrealizować jakieś działanie, ale tylko wtedy, gdy formalnie wejdą we współpracę z jakąś inną instytucją. Mniej lub bardziej uświadamiając sobie fikcję sytuacji, deklarują współpracę, by móc osiągnąć swoje partykularne cele. Często skłaniają do takiego działania regulacje promujące współpracę i wymagające realizacji działań w partnerstwie z innymi.

Współpracujące według modelu działania równoległego organizacje nie pracują tak naprawdę razem, każda sama planuje, organizuje i realizuje istotne dla niej działania, każda korzysta ze swoich zasobów, a zdobyte „wspólnie” zasoby zostają podzielone mechanicznie według ustalonych w ramach umowy zasad. Współpraca tego typu jest często akcyjna i kończy się wraz ze źródłem finansowania lub wtedy, gdy przestają działać inne czynniki skłaniające do jej podjęcia. Bardzo rzadko powoduje ona głębsze zmiany w kulturze organizacyjnej, gdyż często brak w jej ramach bezpośrednich kontaktów ludzi pracujących w związanych nią instytucjach. Często dzieje się tak, że kontakt pomiędzy organizacjami jest czysto formalny i pozostaje na papierze w postaci martwych formalnych deklaracji lub jest ograniczony do niezbędnego w danej sytuacji minimum, co ilustruje rysunek 4.

Rysunek 4. Model działania równoległego



Źródło: opracowanie własne.

#### Przykład

Rada dzielnicy w pewnym mieście postanowiła zorganizować cykl imprez plenerowych różnego typu w związku z okrągłą rocznicą powstania miasta. Jedną z imprez miał być organizowany w lokalnym parku piknik rodzinny pod hasłem „Razem możemy więcej”, w trakcie którego miały się prezentować lokalne projekty realizowane przez różne podmioty. Rada dzielnicy, dysponując poważnym wsparciem bogatego sponsora, przeznaczyła dużą kwotę na wsparcie prezentowanych projektów. Dyrektorka szkoły poleciła pedagogowi szkolnemu przygotowanie kilku propozycji. Pedagog skontaktował się ze strażą miejską, policją, parafialnym klubem młodzieży. Z okazji pikniku przygotowano znakomite opisy wspólnych projektów. Rada dzielnicy przyznała im spore kwoty na wsparcie wspólnie prowadzonych działań. Wyprodukowano za nie ulotki i inne materiały promocyjne i edukacyjne wykorzystane w czasie pikniku, który udał się znakomicie i ciągle jeszcze można obejrzeć na stronach szkoły i wspomnianych instytucji relacje z tej imprezy. Wszyscy deklarują, że była to wspaniała impreza i jak tylko będzie okazja, to znowu wspólnie ją zorganizują, ale tymczasem każda z instytucji robi swoje, a wspólne działanie znakomicie opisane przez pedagoga pozostaje w opasłych segregatorach, które dyrektor szkoły trzyma w szafie na wszelki wypadek.

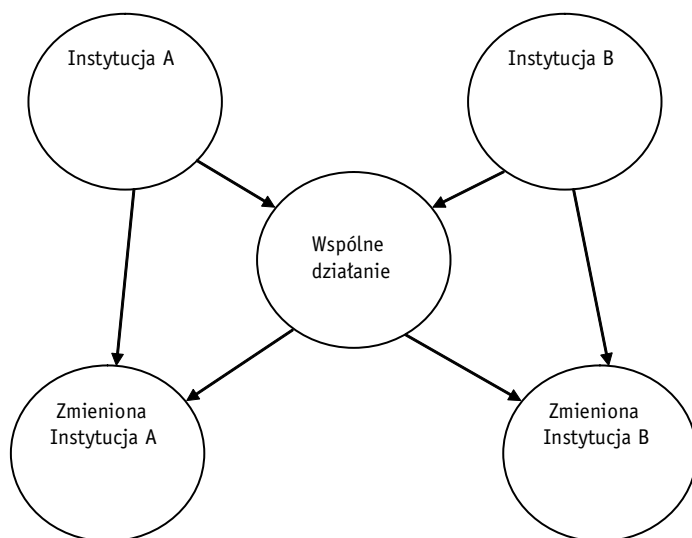
#### *Model współdziałania (współpracy partnerskiej)*

Najrzadziej spotykany wśród sposobów współpracy jest model współdziałania, który można też nazwać „modelem współpracy partnerskiej”. W toku tego typu współpracy równi sobie i równie zaangażowani w każdy z elementów działania partnerzy pracują razem w celu rozwiązania wspólnych problemów. Działanie jest wspólnie planowane, organizowane i realizowane. Partnerzy zdobywają razem nowe zasoby i dzielą się już posiadanymi, wspólnie uczą się i rozwijają. W rezultacie, w toku realizacji wspólnego działania, organizacje zmieniają się znacząco i transformacji ulega ich kultura organizacyjna. Zmiany te nie są przypadkowe, lecz są wynikiem przemyślanych zmian organizacyjnych i uczenia się oraz następują u wszystkich partnerów wchodzących we współpracę, co ilustruje rysunek 5.

#### Przykład

W drugiej połowie lat 90. grupa dyrektorów kilku szkół podstawowych spotkała się w ramach projektu edukacyjnego poświęconego profilaktyce w szkole z grupą osób zatrudnionych w lokalnej straży miejskiej, które opracowywały program działań profilaktycznych dla swej jednostki. Po wstępnej dyskusji zdecydowano się przygotować ten program razem. Powołano grupę roboczą, w skład której weszli nauczyciele uczący w tych szkołach i kilku strażników wyznaczonych w swych rejonach miasta do działań profilaktycznych. Grupa opracowała wspólnie materiały i pomoce dydaktyczne do prowadzenia lekcji, ustaliła zasady wspólnej pracy nauczyciela i strażnika z klasą, zdecydowała, że przed rozpoczęciem zajęć w szkołach należy przeszkolić strażników w zakresie znajomości sposobów pracy z uczniem, a nauczycieli w zakresie wiedzy o straży miejskiej i jej działaniach. Władze straży miejskiej i zaangażowanych szkół wsparły te prace, dokonując zmian kadrowych i organizacyjnych, które były postulowane przez współpracujących w ramach projektu nauczycieli i strażników. Program

Rysunek 5. Model współdziałania (współpracy partnerskiej)



Źródło: opracowanie własne.

nazwano „Współpracujmy” i działał on według ustalonych w ramach współpracy zasad przez kilka kolejnych lat<sup>15</sup>.

Model współdziałania jest, jak się wydaje, najbardziej dojrzałym i korzystnym z punktu widzenia rozwoju organizacyjnego sposobem współpracy pomiędzy organizacjami. Szkoły, które potrafią wchodzić w tego typu relacje z innymi, będą się rozwijać jako organizacje i lepiej realizować swoje podstawowe zadanie, jakim jest wspieranie procesów wszechstronnego rozwoju uczniów. Z tego punktu widzenia niezwykle ważne wydaje się określenie warunków sprzyjających i utrudniających prowadzenie tego typu współpracy.

### Warunki zaistnienia modelu współdziałania

Istnieje cały szereg czynników, od których zależy zdolność szkoły do wchodzenia we współpracę według pożądanego modelu współdziałania. Ważną grupą czynników są oczywiście te, związane z organizacjami, które funkcjonują w otoczeniu szkoły. Kultura organizacyjna, jaką mają te instytucje, może pomagać lub utrudniać wchodzenie w głębsze relacje z tymi organizacjami, oparte na zasadach mo-

<sup>15</sup> R. Dorczak, *Działania profilaktyczne Straży Miejskiej m. Krakowa jako przykład kooperacji instytucji samorządowych na poziomie lokalnym*, [w:] *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, A. Szamański, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2005, s. 188–196.



delu współdziałania. Najważniejsze są jednak czynniki związane z cechami samych szkół i nauczycieli.

Pierwszym z nich jest zdolność do właściwej percepcji problemów, przed jakimi stoją szkoła i nauczyciel, oraz roli i zadań stojących przed nimi. Jeśli mamy do czynienia z wąskim rozumieniem roli zawodowej nauczyciela, które sprowadza się do stwierdzenia, że powinnością profesjonalną szkoły i nauczyciela jest nauczyć konkretnych treści, a które niestety jest silnie zakorzenione w świadomości edukacyjnej, nie będzie to sprzyjać pojawianiu się postawy otwartości na różnorodne problemy rozwijających się uczniów. Tak myślący nauczyciel będzie też w uproszczony sposób spoglądał na problemy swych podopiecznych. Nawet jeśli uzna ich złożoność, to będzie wykazywał skłonność (typową na przykład w modelu „gorącego ziemniaka”) do niedostrzegania problemu jako swojego zadania i oddawania go innym służbom. Postępowaniu zgodnemu z modelem współpracy partnerskiej będzie sprzyjać natomiast szerokie rozumienie swej roli i roli szkoły jako miejsca wszechstronnego, pełnego rozwoju ucznia, który musi być wspierany przez każdego nauczyciela, dla którego nauczanie przedmiotu powinno być jednym z wielu równorzędnych, a nie jedynym lub głównym zadaniem.

Drugim ważnym czynnikiem jest znajomość siebie oraz swych profesjonalnych możliwości i ograniczeń. Świadomość, że problemy edukacyjne uczniów są złożone i wymagają sięgania po różnorodne źródła wiedzy i umiejętności, które często leżą poza zasięgiem konkretnego nauczyciela i szkoły, jest ważnym warunkiem pojawienia się postawy otwartości na inne instytucje i profesje. Pojawienie się takiej świadomości jest trudne, gdyż wymaga uznania braku kompetencji w jakimś obszarze, do czego nie jest się łatwo przyznać, szczególnie kiedy jest się nauczycielem, od którego ciągle oczekuje się wiedzy i umiejętności wyższych, niż posiadają ludzie wokoło.

Trzecim czynnikiem jest znajomość możliwości i ograniczeń partnerów współpracy. Jeśli znamy dobrze profesjonalne możliwości i ograniczenia organizacji, z którymi nawiązujemy współpracę, i ludzi w niej zatrudnionych, to pomaga nam to trafniej formułować oczekiwania i reguły współpracy. Pozwala to unikać nieporozumień i wynikających z nich konfliktów i frustracji, co ułatwia wchodzenie w głębsze interpersonalne relacje niezbędne w ramach wspólnej, partnerskiej pracy.

Czwartym czynnikiem jest właściwa organizacja wspólnej pracy. Musi się ona dokonywać na trzech poziomach, które można określić jako: technologiczny, interpersonalny i kulturowy. Na pierwszym z tych poziomów chodzi o stworzenie materialnych i organizacyjnych postaw do wspólnego działania, takich jak: wyznaczenie osób, czasu, miejsca oraz zapewnienie zasobów materialnych i finansowych niezbędnych do realizacji wspólnych działań. Drugi poziom to zapewnienie osobom współpracującym niezbędnych kompetencji interpersonalnych koniecznych do radzenia sobie w toku profesjonalnych relacji z ludźmi z innej instytucji. Chodzi tu o kompetencje komunikacyjne, negocjacyjne oraz o umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych w taki sposób, by pojawiające się konflikty nie eskalowały, uniemożliwiając wspólną pracę. Trzecim wreszcie poziomem jest

poziom kulturowy lub inaczej normatywny, na którym chodzi o zapewnienie wzajemnego zrozumienia profesjonalnego i dbałość o możliwie uzgodnione, wspólne rozumienie podstawowych wartości profesjonalnych, roli, jaką współpracujące instytucje odgrywają, i zadań, jakie muszą wspólnie podejmować<sup>16</sup>.

Jeśli szkoła wraz ze swoimi partnerami potrafi uwzględnić te czynniki, to pojawienie się współpracy zgodnej z modelem współdziałania wydaje się bardziej możliwe, wbrew wielu przeciwnościom, jakie istnieją wokół szkół.

## Bariery utrudniające współpracę według modelu współdziałania

Bariery i trudności, jakie powodują, że współpraca według modelu współdziałania jest rzadko spotykana i trudna w realizacji, wiążą się z omówionymi wyżej czynnikami sprzyjającymi współpracy.

Pierwszą ważną barierą wydaje się niewłaściwe przygotowanie do zawodu nauczycielskiego i szerzej – przygotowanie kadr do pracy w instytucjach publicznych. Wąska specjalizacja zawodowa i wąskie rozumienie roli zawodowej pozbawiają ludzi szerszego spojrzenia na problemy zawodowe i utrudniają właściwą postawę wobec tych problemów. Nauczyciele, ale w równym stopniu także inni profesjonalści w organizacjach społecznych wokół szkoły, mają silne skłonności do myślenia, że powinni się zajmować swoimi specyficznymi problemami zawodowymi, a te, które ich przerastają, przekazywać innym specjalistom.

Drugą barierą jest coś, co nazwać można „neurotyczną osobowością” szkoły jako organizacji, czego głównym objawem jest lęk przed niekompetencją i pokazaniem swych słabości. Uniemożliwia to przyznanie się do ograniczeń i konieczności wyjścia po pomoc do innych organizacji i profesjonalistów. Neurotyczna szkoła zamyka się raczej, niż otwiera na innych, raczej innych atakuje, niż skłonna jest wchodzić z nimi w bliższe relacje. Tak jak neurotyczny człowiek ucieka i zamyka się w swoim własnym świecie, traktując innych, często nawet nie do końca świadomie, jako potencjalne zagrożenie dla swego bezpieczeństwa i swojej tożsamości.

Wzmacnia takie postawy, silnie od pewnego czasu w edukacji obecna, ideologia rywalizacji, biorąca się z postulatów wprowadzenia do edukacji wolnego rynku. Każe ona szkołom rywalizować między sobą, by zdobyć uczniów kosztem innych szkół. Rodzi to często patologiczne relacje pomiędzy szkołami (na przykład współpraca negatywna) i utrudnia pojawienie się otwartości i zaufania w relacjach pomiędzy różnymi szkołami i innymi organizacjami, co jest niezbędnym warunkiem współpracy partnerskiej.

Ostatnią wreszcie barierą jest brak wiedzy i umiejętności dotyczących sposobów wchodzenia w relacje współpracy. Nie uczy się tego w cyklach przygotowania do zawodu i doskonalenia zawodowego, brak tej wiedzy w organizacjach edukacyj-

<sup>16</sup> R. Dorczak, *Szkoła jako podstawowy instrument...*, s. 144–155.

nych, brak też świadomości znaczenia, jakie wiedza ta może mieć dla podnoszenia jakości pracy i efektywności różnych organizacji.

Przedstawiony wyżej przegląd istniejących modeli opisujących współpracę organizacyjną oraz próba opisanie sposobów wchodzenia w relacje współpracy instytucji edukacyjnych, a także czynników ułatwiających i utrudniających współpracę może stanowić ważny element poprawiający efektywność szkół i przyczyniający się do lepszego zorganizowania procesów edukacyjnych. Miejmy też nadzieję, że niniejsza analiza pozwoli szkołom na lepsze ujęcie i zorganizowanie swej pracy w obszarze kontaktów ze środowiskiem, w którym szkoła funkcjonuje, których kształt staje się coraz ważniejszym kryterium oceny roli szkoły w rozwoju społeczności lokalnej i szerzej – demokratycznego społeczeństwa.

## Bibliografia

- Adler N., *Cultural Synergy: The Management of Cross-cultural Organizations*, [w:] *Trends and Issues in OD: Current Theory and Practice*, red. W. Burke, L.D. Goodstein, University Associates, San Diego 1980.
- Brinkerhoff J.M., *Government – Non-profit Partnership: A Defining Framework*, „Public Administration and Development” 2002, nr 22, 1.
- Creating Collaborative Advantage*, red. Ch. Huxham, Sage Publications, London 1996.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wrocław 1972.
- Dorczak R., *Działania profilaktyczne Straży Miejskiej m. Krakowa jako przykład kooperacji instytucji samorządowych na poziomie lokalnym*, [w:] *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2005.
- Dorczak R., *Problemy współpracy instytucji realizujących programy profilaktyczne*, [w:] *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży*, red. E. Krzyżak-Szymańska, A.M. Szymański, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2007.
- Dorczak R., *Szkoła jako podstawowy instrument prewencji i profilaktyki społecznej – zarządzanie programami profilaktycznymi na poziomie lokalnym*, [w:] *Zagrożenia cywilizacyjne dzieci i młodzieży w kontekście pedagogicznym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2009.
- Fazlagić A., *Marketingowe zarządzanie szkołą*, CODN, Warszawa 2003.
- Kożuch B., *Kooperatywne zachowania organizacji publicznych*, [w:] *Partnerskie współdziałanie w sektorze publicznym i prywatnym*, red. B. Plawgo, W. Zaremba, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Białystok 2005.
- Łuczynski J., *Zarządzanie edukacyjne dla wychowania uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Macnamara J., *Ideals and Psychology*, „Canadian Psychology” 1990, nr 31.

- Najam A., *The Four-C's of Third Sector-government Relations: Cooperation, Confrontation, Complementarity and Co-optation*, „Nonprofit Management and Leadership” 2000, nr 10/4.
- Prawelska-Skrzypek G., *Partnerstwo w realizacji projektów*, [w:] *Rozwój przez partnerstwo*, red. G. Prawelska-Skrzypek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz. U. 09/168/1324.



Jakość edukacji:  
system, polityka, organizacja



## Rozwój szkolnictwa i nowe kierownictwo

### Wprowadzenie – zmiana paradygmatu w zakresie kontroli szkół

Każde społeczeństwo ma do czynienia z rozwojem. Jego członkowie rodzą się, dorastają i ostatecznie pewnego dnia umierają. Społeczeństwa, które poprzez indywidualne biografie swoich członków są stabilne i chcą pozostać w stanie rozwoju, muszą coś zrobić, aby ich każda nowa generacja dorastała w zgodzie z ich normami, wartościami, wiedzą i umiejętnościami, zwyczajami i tak dalej, oraz w sposób, w którym może w coraz większym stopniu wziąć odpowiedzialność za utrzymanie i rozwój społeczeństwa. W nowoczesnych cywilizacjach obok rodziny istnieje państwowy zorganizowany system szkolnictwa, który ma znaczący udział w odpowiednich zadaniach reprodukcji.

Niezależnie od tego, która państwowa forma organizacyjna jest dana współczesnemu społeczeństwu, jej najważniejszym zadaniem jest stworzenie takiego systemu edukacji, jaki pozwala osiągnąć cele poprzez wychowanie i wykształcenie. W tym kontekście pojawiają się pytania, w jaki sposób możliwe jest zapewnienie, aby cele publiczne realizowane były zarówno w szkołach, jak i dla osób indywidualnych, i czy dostępne zasoby (personel i środki finansowe) są wykorzystywane efektywnie.

Wraz z rozwojem edukacji narodowej zostaje ustanowiony system kontroli, który odpowiada na potrzebę regulacji i zapewnienia osiągnięcia celów. W Niemczech od XIX wieku szkoły – idealnego typu – były tworzone w coraz większym stopniu w ramach systemu biurokratycznego, w którym decyzje dotyczące programów nauczania, kwalifikacji i wynagrodzenia nauczycieli, jak również podręczników i wielu innych spraw były podejmowane odgórnie. Państwowa kontrola miała na celu zbadanie, czy są przestrzegane podstawowe zasady i centralnie przypisana forma.

Dzisiaj w Niemczech w kontekście międzynarodowym jest realizowane nowe zarządzanie publiczne pozwalające szkołom brać większą odpowiedzialność za własny profil i rozwój w celu zapewnienia lepszej renomy, w szczególności w odniesieniu do wyników uczniów. Ten proces zmian, w ramach którego szkoła będąca częścią scentralizowanej biurokracji zmienia się w coraz bardziej niezależną placówkę, posiadającą dużą autonomię, można określić jako zmianę paradygmatu.

W związku z międzynarodową tendencją do wzmacniania niezależności poszczególnych szkół dochodzi do decentralizacji decyzji związanych z edukacją. Władze oświatowe wytyczają dziś wszystkim szkołom standardowe cele nauki



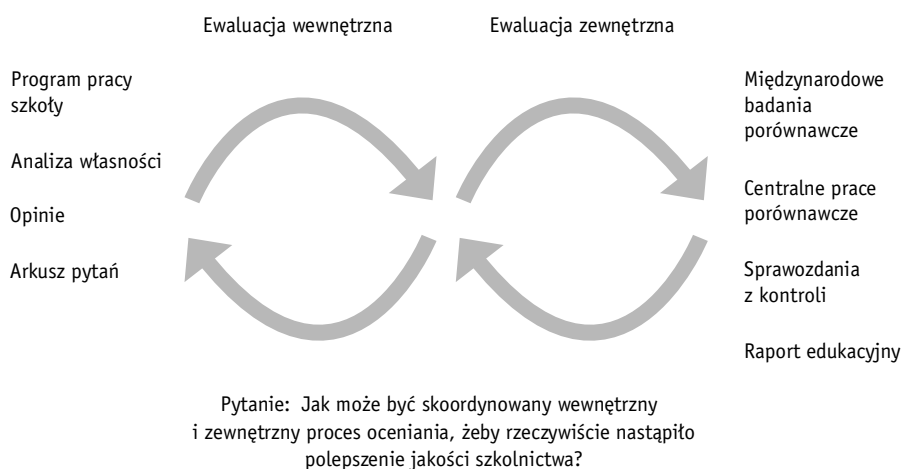
i pracy, a szkoły mają swobodę w zakresie lokalnej konfiguracji procesów działania, więc cele są osiągane odpowiednio do warunków i potrzeb miejsca.

Wymaganie i promowanie indywidualnej odpowiedzialności za jakość kształcenia staje się częścią nowej państwowej kontroli stanu rozwoju szkoły. W głównej mierze nie są już sprawdzane czynniki takie, jak programy nauczania, dekrety, rozporządzenia, wydatki na jednego ucznia i tym podobne, ale ustala się oczekiwane rezultaty, takie jak standardy edukacyjne i poziom kompetencji. W ramach nowego paradygmatu zostaje zachowana ustawowa odpowiedzialność państwa za placówki i edukację, gdyż wprowadzie poszczególne szkoły stają się o wiele bardziej samodzielne w projektowaniu profilu kształcenia, jednak wciąż występują prośby czy nawet zobowiązania do sprawdzania programu na rzecz rozwoju i sukcesu weryfikacji.

W Niemczech, od czasu publikacji wyników PISA (Programme for International Student Assessment) w 2001 roku, są prowadzone dyskusje na temat szkolnictwa i nauczania. Szczególnie często pojawiają się pytania, jak można uzyskać skuteczny, oszczędny i ulepszony system edukacji. W dużym, międzynarodowym badaniu PISA osiągnięcia 15-letnich uczniów i uczennic z Niemiec wypadły niespodziewanie źle, zwłaszcza pod kątem umiejętności czytania. Wywołało to prawdziwy szok, tak zwany szok-PISA. Polityka edukacji znalazła się pod presją. Szok doprowadził do wzmożonej aktywności w poszczególnych landach w zakresie poprawy jakości wyników w nauce. Rozwój ten został przyspieszony w szczególności w kwestii opracowania nowego systemu kontroli przez władze państwowe w celu zapewnienia jakości i rozwoju (ewaluacja zewnętrzna).

Aktualnym zadaniem jest znalezienie nowej równowagi pomiędzy jakością na-stawioną na indywidualny rozwój szkół a centralnie koordynowanymi zadaniami pozostającymi w zakresie odpowiedzialności państwa.

Rysunek 1. Indywidualny rozwój szkoły – problem kontroli (zarządzania)



Źródło: opracowanie własne.

Obecnie w celu ustalenia nowego systemu kontroli, potrzebne jest doświadczenie i wnioski z poprzednich wysiłków związanych z reformą edukacji oraz rozwoju szkoły. Te wnioski chciałbym teraz przedstawić.

## Od reformy edukacji do rozwoju szkoły – w związku z badaniem<sup>1</sup>

### *Reforma edukacji jako reforma planu nauczania i reforma programu*

W 1960 i 1970 roku na skutek tak zwanego szoku Sputnika<sup>2</sup> w Niemczech nastąpiła kompleksowa modernizacja programów nauczania – szczególnie w zakresie nauk przyrodniczych. Duże było jednak rozczarowanie w roku 1980, gdy wyniki badań opublikowane po modernizacji edukacji wykazały, że pożądane zmiany w metodach nauczania nie zaszły, a wyniki uczniów nie poprawiły się w oczekiwanym stopniu. To pokazało, nie tylko w Niemczech, że centralnie przyjęte plany lub programy nauczania nie prowadzą automatycznie do poprawy edukacji. Takie doświadczenia wprowadzały rosnące wątpliwości wobec sukcesu centralnej innowacji nauczania i w konsekwencji doprowadziły do „kryzysu zewnętrznej kontroli”. Mogą być one scharakteryzowane jako zjawisko globalne.

Ponadto wyniki wykazały, że do lat osiemdziesiątych osiągnięto jedynie niewielką jasność w kwestii wewnętrznych mechanizmów, które mogą wspierać lub utrudniać innowację edukacyjną (aspekt analityczny). Niewielka była także w tym czasie wiedza o strategiach rozwoju poszczególnych szkół (aspekt konstruktywny).

### *Reforma edukacji jako praca nad czynnikiem „dobrej szkoły”*

Na podstawie wyników badań empirycznych opracowano porównanie szkół od 1960 roku, tak zwane badanie *school-effectivness*. Na bazie wielu zadań porównawczych, które w tym czasie nie tylko konfrontowały osiągnięcia uczniów, ale także odnosiły się do tego, jak inne warunki szkoły są oceniane przez nauczycieli, rodziców i uczniów szkoły, zostało opracowanych coraz więcej wyrafinowanych i zróżnicowanych wyznaczników „dobrych szkół”. Dotyczą one takich kwestii, jak wydajność organizacyjna szkoły, pedagogiczne zaangażowanie nauczycieli, cechy przywódcze osób zarządzających i uczących, klimat zaufania i współpracy nauczycieli, zaangażowanie rodziców i tym podobne.

Wraz z zestawieniem wyników efektywności szkół w dyskusji szkolno-pedagogicznej i polityczno-edukacyjnej w Republice Federalnej zaszły istotne zmiany. Wyniki międzynarodowych badań skuteczności szkolnictwa były postrzegane jako

<sup>1</sup> Zobacz także H. Wenzel, *Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung*, [w:] *Handbuch der Schulforschung*, red. W. Helsper, J. Böhme, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008.

<sup>2</sup> 4 października 1957 roku Związek Radziecki umieścił na orbicie pierwszego sztucznego satelity Ziemi – słynnego Sputnika. Ten przełomowy moment zmobilizował Amerykanów do rozpoczęcia własnego programu kosmicznego i powołania NASA.

potwierdzenie lub zachęcenie do uznania poszczególnych szkół za „pedagogicznie spójnie działające”. W konsekwencji, tym samym ramowym warunkom miałyby podlegać zarówno dobre, jak i mniej dobre szkoły. Wykrycie indywidualnych różnic w jakości szkół zostało zinterpretowane jako dowód na potencjał projektowy poszczególnych osób. Zasugerowano, że każda szkoła może ustalić i określić własne życie codzienne, a tym samym swoją specyficzną kulturę. Istotne jest, aby<sup>3</sup> poszczególne szkoły stosowały i wykorzystywały swój „posąg”, czyli to, co uznaje się za ich zasoby własne. Projektowanie i/lub kształtowanie odpowiednich struktur organizacyjnych i kultury szkolnej od połowy roku 1980 znajdowało się coraz bardziej w międzynarodowym centrum uwagi.

### *Reforma edukacji jako wzór kultury szkolnej*

W omawianych wynikach badania efektywności szkoły pojęcia takie, jak obyczaje, klimat, duch szkoły czy jej kultura są wykorzystywane do wykazania empirycznych różnic pomiędzy poszczególnymi szkołami i dostosowaniem ich do koncepcji. Równocześnie rozpoczyna się, na podstawie początkowo określonych wyznaczników i relacji, korzystanie z wewnętrznej reformy szkolnictwa, na przykład poprzez organizowanie seminariów w celu poprawy współpracy nauczycieli, poprzez pracę nad klimatem szkoły, poprzez intensyfikację współpracy z rodzicami. Warunki takie, jak klimat, obyczaje, kultura i duch szkoły w szczególności służą jako wytyczne normatywne lub jako punkt wyjścia i orientacji świadomego projektowania i rozwoju edukacyjnego. Kultura szkoły staje się zadaniem kształcenia<sup>4</sup>. W związku z tym wewnątrz szkoły rozpoczęto działania mające poprawić współpracę i przyczynić się do rozwoju wspólnej praktyki w rozwiązywaniu konfliktów i problemów. W tym celu zostały rozwinięte formy doskonalenia zawodowego nauczycieli szkolnych<sup>5</sup>.

### *Reforma edukacji z perspektywy teoretycznej*

Wnioski z wyników badań skuteczności edukacji były wspierane przez powstającą bazę teoretyczną, zgodnie z którą centralne sterowanie instytucji edukacyjnych poprzez środki administracyjne było prawie niemożliwe i uzasadniano je za pomocą koncepcji *loose-coupling*<sup>6</sup>. Krytyka współczesnej teorii organizacji była skierowa-

<sup>3</sup> W przeglądzie badań efektywności szkół: P. Mortimore, *Auf der Suche nach neuen Ressourcen. Die Forschung zur Wirksamkeit von Schulen. (School effectiveness)*, [w:] *Wege zu einer neuen Bildungskonomie*, red. W. Böttcher et al., Beltz Juventa, Weinheim/München 1997.

<sup>4</sup> Patrz *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe*, red. H. Wenzel, J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.

<sup>5</sup> Patrz *Auf dem Weg zur „Guten. Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung*, red. U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe, H. Wenzel, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1991.

<sup>6</sup> K.E. Weick, *Educational Organization as Loosely Coupled Systems*, „Administration Science Quarterly” 1976, nr 21; E. Terhart, *Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1986, nr 32.

na głównie przeciwko koncepcji, w której istnieją wyłącznie racjonalne systemy, takie jak biurokracja, rozpatrywanie, zarządzanie i kontrola. Krytyka organizacji z teoretycznego punktu widzenia została potwierdzona również w szkolno-pedagogicznych dyskusjach. Nowa teoria organizacji oraz badania wyników w dziedzinie edukacji nie tylko doprowadziły do rozpatrzenia zróżnicowanego poziomu jakości i jego przyczyn dla poszczególnych szkół, ale także wymagały większej liczby działań i decyzji na poziomie poszczególnych szkół (biurokracja, autonomia) oraz posiadania mocy prawnej.

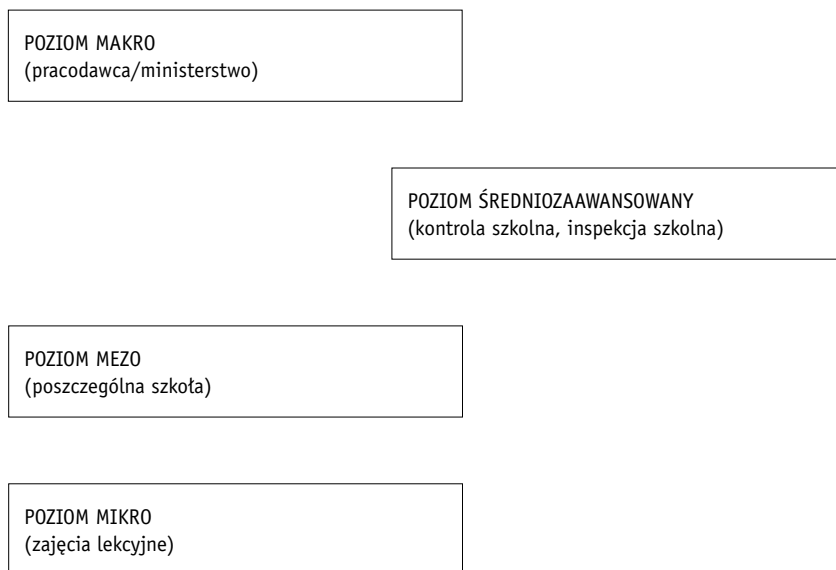
### *Reforma edukacji jako rozwój samodzielnych szkół*

Staje się oczywiste, że retrospekcyjna analiza wyraźnie pokazała ogromne różnice w wydajności poszczególnych szkół, i będąc impulsem dla rozwoju i testowania, uruchomiła całościowe podejście do rozwoju (*whole school approach*). Poszczególne szkoły nie tylko powinny być – postulat wniosku badań porównawczych w szkole – analizowane i badane jako jednostki, ale także rozpatrywane – zgodnie z nauczaniem w szkołach, a również zgodnie ze zmianą polityki edukacyjnej – dzięki nowym formom kształcenia, poprzez działania administracyjnego zarządu, poprzez podejście do rozwoju organizacji szkoły i rozwoju kultury szkoły. Samodzielna szkoła powinna się stać podstawą rozwoju edukacji lub nawet „motorem rozwoju szkoły”<sup>7</sup>.

Ów tylko lakonicznie opisany tutaj proces przemian edukacji można określić jako zmianę paradygmatu i jako tendencję do odchodzenia od koncepcji szkoły jako biurokracji (w sensie Maxa Webera), która jest przede wszystkim kształtowana i kierowana poprzez przepisy ustawowe, wykonawcze, zarządzenia i instrukcje, oraz dochodzenie do wizji szkoły, w której podmioty lokalne, na przykład nauczyciele, dyrektorzy, rodzice i uczniowie, są niezbędne i ponoszą odpowiedzialność za rozwiązywanie konfliktów i problemów, rozwój i profilowanie, modernizację, a także za budżet i decyzje personalne – oczywiście w ramach odpowiedzialności społecznej. W związku z paradygmatem opisana powyżej przemiana spojrzenia na rozwój edukacji i szkoły w ostatnich latach jest coraz bardziej dostrzegalna w badaniach naukowych i polityce edukacyjnej. Poszczególne szkoły postrzega się w ramach wielopoziomowych modeli jako jednostki (na poziomie mezo) i ukazuje poza poziomem ustroju szkolnego (poziom makro) i programowym poziomem interakcji (poziom mikro) w szczególności (por. rysunek 2).

<sup>7</sup> P. Dalin, H.G. Rolff, *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*, Soester Verlag – Kontor, Soest 1990.

Rysunek 2. Szkoła jako wielopoziomowy model



Źródło: opracowanie własne.

### Podsumowanie

Podsumujmy wspólnie wyniki i doświadczenia płynące z metod opisanych wcześniej w świetle modelu wielopoziomowego:

**1. Reforma edukacji jako reforma planu nauczania i reforma programu** jest ostateczną reformą, inicjowaną na poziomie makro i poprzez zmieniony wkład (*input*) do poziomu mikro ten ostatni powinien także zostać zmieniony. Zmiany koncentrują się na poziomie mikro i zakładają zaangażowanie nauczycieli i uczniów (poziom mikro). Jeśli to nie jest realizowane, nowe plany nauczania w zakresie rozwoju jakości w dużej mierze są nieskuteczne. Zmiana programu nauczania lub planu nauczania (*Curriculum*), lecz także rodzaju prac i metod powinna sprzyjać poprawie jakości, wtedy znaczne wysiłki włożone w szkolenie i rozwój nowych umiejętności w zawodzie nauczyciela podążają wraz ze zmianą postawy nauczycieli w programie nauczania norm i wartości. Dodatkowo model wielopoziomowy wskazuje, że pożądane zmiany na poziomach mikro i mezo są wymagane na przykład w harmonogramach, wykorzystaniu nauczycieli, w kolegialnym głosowaniu. Poziom mezo przewiduje zmiany na poziomie mikro, co jest kluczowym warunkiem ramowym.

**2. Reforma edukacji jako praca nad wyznacznikami „dobrej szkoły” oraz kształtowanie kultury szkoły.** Wyniki badań efektywności edukacji podkreślają znaczenie wewnętrznego rozwoju szkoły (poziom mezo) dla jakości wyników w nauce. Przy pracy nad wyznacznikiem „dobrych szkół” i kultury szkoły ważne

jest postrzeganie na poziomie mezo. Wpływa to na poprawę warunków ramowych dla pracy w skali mikro, ale nie automatycznie na procesy i oddziaływania w skali mikro. Zmiany te są znacząco „produktywne” dla jakości wyników osiągniętych przez uczniów. Poprawa jakości efektów nauczania w szkole zależy od czynników takich, jak kultura, klimat szkoły, etyka nauczania, współpraca między nauczycielami, rodzicami i uczniami. Jeśli są zaniedbane – jak wcześniej wspomniałem – nie osiągnie się pożądanego rezultatu na poziomie mikro.

**3. Reforma edukacji z perspektywy teorii organizacji** ukazuje, że szkoły są tylko „luźno powiązanymi systemami”. Dlatego decyzje i wytyczne z poziomu makro wpływają na poziom mikro w formie dostosowanej do poszczególnych szkół, która jest efektem zmian na poziomie mezo. Jedną z konsekwencji takiego zjawiska jest fakt, że odgórne (centralne) wytyczne mogą w różny sposób wpływać na sposób prowadzenia zajęć. Skutkiem wysyłanych odgórnych impulsów (które mają pobudzić do podnoszenia jakości) jest nieunikniona i niezamierzona różnorodność, której wydzźwięk można dostrzec w tezie o „kryzysie kierowania zewnętrznego”.

**4. Reforma edukacji jako rozwój szkoły samodzielnej** okazuje się sukcesem, gdy przeważająca większość grona pedagogicznego jest gotowa aktywnie pracować nad zmianami i włączać się w proces reform, który dotyczy także ich zachowań w ramach procesu nauczania. W tym wypadku proces jakościowego rozwoju szkół samodzielnych (poziom mezo) musi zostać połączony z podnoszeniem kwalifikacji i rozwojem osobowym. Strategie, które początkowo mają pobudzić szkoły do rozwijania samodzielności i odpowiedzialności, wskazują właśnie na konieczność zmian na poziomie mezo. Ich podstawą jest dobrowolne podjęcie odpowiedzialności za rozwój szkoły, jednak ze względu na fakt, że nie wszystkie szkoły objęte są takimi strategiami, ich zastosowanie dla całościowego rozwoju jakości w zarządzaniu szkołą jest ograniczone, ponieważ środki i działania podejmowane na poziomie mezo nie przenikają automatycznie na poziom mikro.

Te obserwacje muszą zostać uwzględnione w ramach procesu ustanawiania nowego modelu zarządzania. W polityce edukacyjnej, a zwłaszcza w nowym modelu zarządzania, chodzi przede wszystkim o to, w jaki sposób inicjować, organizować i ewaluować rozwój szkoły pod kątem poprawy jakości i wzrostu innowacyjności, tak aby w zmiany te była zaangażowana cała szkoła (grono pedagogiczne oraz w miarę możliwości rodzice i dzieci) i aby z poziomu mezo przechodziły one także na mikro poziom zajęć szkolnych.

## Założenia dla rozwoju szkół samodzielnych

### *Szkolny rozwój organizacyjny*

Jeśli traktujemy szkołę jako „czynną jednostkę edukacyjną” (w sensie podejmującej działania) i kładziemy nacisk na jej potencjał kształceniowy wynikający z kolegalnej współpracy, pomocne jest posiadanie do dyspozycji różnych koncepcji,

które mogłyby zarówno posłużyć do teoretycznej analizy, jak i zostać wykorzystane w praktycznym planowaniu i długoterminowym formowaniu wewnątrzszkolnych reform.

Przejęta z ekonomii teoria rozwoju organizacyjnego oferuje teoretyczne ramy dla złożonego procesu przemian, w tym także dla procesu rozwoju szkół. Podsumowując, teoria ta zakłada, że: grono pedagogiczne (kolegialnie) – przy możliwie największym zaangażowaniu uczniów i rodziców – po przeprowadzeniu analizy własnej sytuacji i ewaluacji problemów (autoanaliza, *data-survey and feedback*), uwzględniając wyniki wcześniejszej autoanalizy, formułuje cele i priorytety dla rozwoju własnej placówki (definiowanie celów). Następnie wyznacza plany działań dla osiągnięcia tych celów, zatwierdza je (planowanie działań) i wprowadza w życie (realizacja); ponadto kontroluje, czy przedsięwzięte działania rzeczywiście prowadzą do wytyczonych celów (ewaluacja).

Korzenie takiego rozumienia rozwoju organizacyjnego sięgają rozważań Kurta Lewina i jego badań nad społeczną teorią pola, sposobów kierowania oraz dynamiką grupy. Rozwój organizacyjny w tradycji Lewina opiera się na określonych założeniach. Rozpoznanie warunków socjopsychologicznych, a także dynamiki grupy jest podstawą poprawy społecznych relacji w organizacji. Pozwala to na wprowadzanie zmian, dzięki którym cele organizacji będą łatwiej osiągalne, przy równoczesnym wzroście zadowolenia pracowników. Jest to demokratyczne, oparte na uczestnictwie założenie, że osobę, której będzie dotyczyć decyzja, powinno się włączyć w proces jej formułowania.

W podejściu zgodnym z koncepcją szkolnego rozwoju organizacyjnego (RO), w przeciwieństwie do podejść doradczych czy reformatorskich, podkreśla się charakter szkoły jako systemu społecznego posiadającego własne normy, role, procesy interakcji czy procedury komunikacji, nie lekceważąc jednak nadrzędnego znaczenia jednostki i indywidualnego rozwoju. Chodzi o to, aby ten szkolny system społeczny był w stanie się konfrontować ze zmieniającymi się problemami oraz w miarę możliwości je przewycięzać; a także o to, aby poprawiał się stosunek pomiędzy tym systemem oraz jego podsystemami, względnie częściami składowymi, a także całym jego otoczeniem. Ważne jest, aby wprowadzanie nowych, wspólnie opracowanych ścieżek rozwoju przyczyniało się do większej spójności i efektu synergii. Ten typowo anglosaski sposób rozumienia rozwoju organizacyjnego często ginie po przeniesieniu do niemieckiej kultury językowej. Rozumienie organizacji często przybiera specyficzny ton, przywodzący na myśl sztywność biurokratycznych struktur. Akcentowane są raczej struktury działania, podczas gdy anglosaskie rozumienie podkreśla właśnie samo działanie. Szkolny rozwój organizacyjny jest dzisiaj (doradczym) podejściem, które stara się poprawić zdolność do samodzielnego przepracowywania problemów oraz towarzyszący jej potencjał rozwoju systemu społecznego. Do kluczowych komponentów RO występujących w szkołach należą<sup>8</sup>: trening komunikacji, budowanie zespołów, strategie efektywnych posiedzeń,

---

<sup>8</sup> Por. *The Handbook on Organization Development in Schools*, red. R. Schmuck, P. Runkel, Wave-land Press, Prospect Heights 1988.

tak zwanych spotkań roboczych, strategii rozwiązywania problemów, procedury podejmowania decyzji, zarządzanie konfliktami i ewaluacja. Z zasady nie ćwiczy się tych aspektów w teorii, ale raczej wykorzystuje w konkretnych sytuacjach pracy i zgodnie z ideą metakomunikacji uświadamia, umacnia i zabezpiecza się je poprzez praktykę. Widać wyraźnie, że proces szkolnego rozwoju organizacyjnego jest ambitnym wyzwaniem rozciągającym się w czasie na długi okres (dwa–pięć lat), zwłaszcza jeśli dąży się do tego, aby szkoła po jednorazowej interwencji była zdolna zastosowaną strategię samodzielnie przeprowadzić (pomoc w samopomocy). Z tego względu kluczem do sukcesu rozwoju opartego na RO jest to, że większość grona pedagogicznego rzeczywiście chce przemian (*readiness*) i wytwarza organizacyjną strukturę – swego rodzaju grupę kierowniczą, która zapewni konieczną ciągłość całego projektu, a także będzie pracować nad rozwojem pożądaných kompetencji. Jeśli naszkicowany powyżej proces przemian RO ma przynieść sukces, musi być on ściśle połączony z procesami kwalifikacyjnymi jego uczestników, czyli z kształceniem, a ściślej – z rozwojem osobistym czy nawet zmianą nastawienia, która musi towarzyszyć prawdziwej zmianie postępowania.

W Stanach Zjednoczonych w odniesieniu do szkolnego rozwoju organizacyjnego już w połowie lat 80. można było czerpać z różnorodnych doświadczeń zarówno z zakresu ekonomii, jak i szkolnictwa. W Europie przyjęcie podejścia zgodnego z koncepcją rozwoju organizacyjnego jako przydatnego dla rozwoju szkół nastąpiło później. Na skutek działalności OECD na rzecz rozwoju samodzielnych szkół powstała koncepcja wprowadzająca rozwój organizacyjny do podejścia do rozwoju szkolnictwa poprzez „proces instytucjonalnego rozwoju szkół (IRS)”. Wykorzystując to podejście, razem z moją żoną w latach 1992–1995 przeprowadziliśmy w Kielcach szkolenia dla moderatorów szkolnego rozwoju organizacyjnego (we współpracy z Wojewódzkim Ośrodkiem Metodycznym i Wyższą Szkołą Pedagogiczną). Podejście to było dalej rozwijane z uwzględnieniem polskiej specyfiki w ramach unijnego programu TERM<sup>9</sup>.

### *Pedagogiczny rozwój szkół*

Wątpliwości wobec podejścia do szkolnego rozwoju organizacyjnego zaproponowanego w ramach IRS szybko pojawiły się w ogólnoniemieckiej debacie. Zarzucono mu przede wszystkim, że przy całym znaczeniu i skuteczności w poszczególnych przypadkach, stwarza niebezpieczeństwo, iż sedno edukacji, czyli nauczanie, zostanie zaniedbane. W wielu wypadkach wysiłkom na rzecz wprowadzenia szkolnego rozwoju organizacyjnego poświęcono dużo uwagi, jednak zazwyczaj głównie w obszarach pozalekcyjnych. Nauczanie często pozostawało poza obszarem zmian<sup>10</sup>. Zajęcia lekcyjne znajdują się tradycyjnie w kompetencjach poszczegól-

<sup>9</sup> Radwan Z., *Rozwój organizacyjny szkoły*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa 1996.

<sup>10</sup> Jest to kolejny dowód, że przejście z poziomu mezo na poziom mikro nie zawsze udaje się automatycznie.



nych nauczycieli i z tego powodu trudno oddziaływać na nie z zewnątrz – dotyczy to także dyrektora szkoły. W odpowiedzi na ten problem sformułowano koncepcje tak zwanego pedagogicznego rozwoju szkoły, które mają się przyczynić do wdrożenia świadomych i skoncentrowanych zmian w zajęciach lekcyjnych.

Propozycja pedagogicznego rozwoju szkoły autorstwa Heinza Klipperta<sup>11</sup> jest jedną z tych koncepcji. Klippert za główny cel stawia poprawę zdolności uczniów do „pracy na własną odpowiedzialność” (poziom mikro). Skoordynowany trening metodyczny miałby doprowadzić do ogólnoszkolnej przemiany kultury uczenia się i nauczania w ramach zajęć lekcyjnych (poziom mezo). W tym celu powinno być organizowane systematyczne kształcenie zespołów klasowych, specjalistycznych i kierowniczych. Systematyczne metodyczne i dydaktyczne kształcenie całego grona pedagogicznego powinno być połączone ze specjalistycznym szkoleniem poszczególnych członków grona w zakresie strategii zarządzania.

### *Praca nad programem szkoły*

Pod koniec 2001 roku opublikowano kolejne wyniki badania PISA. Doszło, przynajmniej w Niemczech, do wspomnianego już szoku-PISA. Została ogłoszona konieczność jak najszybszej poprawy wyników. Od tego czasu szkoły zaczęły być postrzegane i określane już nie tylko jako instytucje edukujące, ale także jako instytucje pracujące nad jakością własną oraz jakością wyników swoich uczniów. Kroki mające ustanowić nowy system kierowania placówkami zostały przeforsowane. Strategia urzędów odpowiedzialnych za edukację, mająca promować ukierunkowany na jakość rozwój samodzielnych szkół, została zmieniona z motywowania na narzucanie.

Międzynarodowy rozwój programów szkolnych, czyli praca nad i ze szkolnymi programami, został uznany za ważny instrument, który przy wykorzystaniu wcześniejszych doświadczeń reform edukacji (rozwój organizacyjny, pedagogiczny rozwój szkoły, rozwój kultury szkoły) miał prowadzić do osiągnięcia nowej równowagi pomiędzy państwową odpowiedzialnością i szkolną autonomią w kształceniu i przez to rozwiązać już wcześniej omówione problemy kierownicze.

Praca nad programami szkolnymi jest, moim zdaniem, jak do tej pory najważniejszym międzynarodowym narzędziem zmian służącym wewnętrznym reformom szkolnym.

Program szkoły jest swego rodzaju wspólną platformą pracy pedagogicznej w szkole, która powstaje w wyniku wewnątrzszkolnego procesu porozumienia i przy jej tworzeniu możliwe jest zaangażowanie wszystkich szkolnych aktorów (nauczycieli, uczniów, rodziców). W nowym rozumieniu program szkolny wyróżnia się tym, że daje on perspektywę dalszego rozwoju podejścia pedagogicznego oraz wdrażania nowych zamierzeń, a także tym, że przewiduje wyraźnie określoną odpowiedzialność za program działań.

---

<sup>11</sup> H Klippert., *Pädagogische Schulentwicklung*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2000.

Podstawowymi elementami programu szkoły są podobne etapy jak w wypadku szkolnego rozwoju organizacyjnego. Są to:

- analiza stanu obecnego,
- określenie celów, formułowanie programu szkoły,
- planowanie działań,
- realizacja priorytetów,
- ewaluacja według priorytetów,
- dalsze pisane programu szkoły.

Etapy te są powtarzane, gdyż chodzi tu o długoterminowy proces rozwoju jakości na własną odpowiedzialność. W wielu niemieckich landach szkoły mają obowiązek pracy na podstawie programu szkoły.

## O podejściu do wyników ewaluacji zewnętrznej

Jako przykład zostanie wykorzystana sytuacja Saksonii, gdzie od marca 2009 roku wszystkie szkoły mają obowiązek stworzenia i zatwierdzenia programu szkoły. Jeśli jest to plan działania stworzony zgodnie z wyżej wymienionymi wskazówkami, a plany są wcielane w życie i oceniane, wtedy elementem takiego programu musi być proces rozwoju ukierunkowanego na jakość. Ten proces powinien z kolei mieścić w sobie wewnętrzną ewaluację i szczególnie odnosić się do określonych celów i priorytetów. Wiemy, że taka praca nad programem szkoły to ambitne wyzwanie i rzadko udaje się bez profesjonalnej pomocy. Obecnie większość szkół posiada wprawdzie program, jednak praca z nim w myśl rozwoju ukierunkowanego na jakość, która obejmowałaby także wewnętrzną ewaluację, jest raczej na niskim poziomie.

W Saksonii, w celu zapewnienia jakości programów, zostały wprowadzone dodatkowe elementy ewaluacji zewnętrznej<sup>12</sup>. Należą do nich badania szkół za pomocą ankiet (zwłaszcza w celu pozyskania danych statystycznych), badania wyników poprzez centralnie organizowane egzaminy końcowe i sprawdziany z wybranych przedmiotów w konkretnych klasach (przedziałach wiekowych), a także odwiedzanie szkół przez zespoły ewaluatorów (inspekcje szkolne).

Zewnętrzna ewaluacja w ramach odwiedzania szkół odbywa się w ramach jednolitej procedury. W jej skład wchodzi wywiady z dyrekcją, gronem pedagogicznym, a także z rodzicami i uczniami. Obserwacje lekcji pozwalają na ocenę jakości szkolnych warunków nauczania i uczenia się. Analizowane są także specjalistyczne dokumenty. Takie badanie powinno być przeprowadzane we wszystkich szkołach co około pięć lat. Jest ono zorientowane na sześć obszarów, określonych dla całego landu:

- wyniki uczniów,
- organizacja szkoły,
- sposób kierowania i zarządzania szkołą,

<sup>12</sup> Por. *Bildungsbericht 2010*, Kultusministerium Land Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2010.

- warunki nauczania i uczenia się,
- profesjonalizm ciała pedagogicznego,
- klimat/kultura szkoły.

Końcowy raport zespołu ewaluatorów na podstawie pozyskanych danych opisuje sytuację w danej szkole. Raport ten jest przekazywany zarówno szkole, jak i organowi nadzorującemu. Na życzenie szkoły może on być przedstawiony w formie specjalnej konferencji raportującej. W celu lepszego powiązania wyników zewnętrznej ewaluacji z bieżącą pracą zorientowaną na rozwój w niektórych szkołach zalecono następujące kroki:

- 1) Szkoły powinny wykorzystywać wyniki ewaluacji, aby lepiej rozpoznać, jakie działania są potrzebne, i aby podejmować w związku z tym odpowiednie kroki. Zdiagnozowane braki w planowaniu rozwoju powinny zostać uwzględnione na etapie dalszego pisania programu szkoły.
- 2) Raporty ewaluacyjne są przekazywane organowi nadzorującemu szkoły. Właściwa rada ma za zadanie wspólnie ze szkołą przeanalizować ten raport i określić cele w sposób wiążący, tak aby dawały one impuls do dalszego rozwoju.

Ważne jest, że ewaluatorzy nie podlegają organowi nadzorującemu. Poprzez ich działanie zinstytucjonalizowana zostaje nowa forma odpowiedzialności (inspekcja szkolna) – niezależna od organu nadzorującego. Ewaluatorzy nie są odpowiedzialni za doradzanie czy wspieranie szkół w podnoszeniu ich jakości. W swoich raportach dostarczają jedynie szkołom informacji zwrotnej, która jest zorientowana na poziom realizacji kryteriów obowiązujących w landzie. Za to, jak szkoła zareaguje na te wyniki, odpowiada już ona sama.

Konkretną reakcją na raport ewaluacyjny jest ustalenie przez organ nadzorujący wraz ze szkołą celów o wyraźnym nastawieniu na rozwój, a później wspieranie szkoły w ich realizacji. W ten sposób „nowy” organ nadzorujący nie jest już kontrolerem w tradycyjnym wymiarze, ale raczej partnerem współodpowiedzialnym za rozwój jakości w szkołach.

W obu przypadkach decydujące dla dalszego rozwoju jakości jest to, jaki będzie stosunek szkoły czy to do informacji zwrotnych zawartych w raporcie ewaluacyjnym, czy to do realizacji ustanowionych celów. W obu przypadkach informacja zwrotna trafia najpierw na poziom mezo. Praktyczna realizacja konsekwencji zachodzi jednak na poziomie mikro. A wiadomo już, że porozumienie pomiędzy poziomami mikro i mezo jest trudnym zadaniem.

Wiele zależy oczywiście od dyrekcji danej szkoły i od jej zdolności w zakresie organizacji i zarządzania procesem rozwoju ukierunkowanego na poprawę jakości. Obecnie jest dostępnych niewiele wyników dotyczących badań, jak konkretne szkoły radzą sobie z tym zadaniem i jak w związku z tym kształtują przyszłość swoich szkół w napięciu pomiędzy własnymi założeniami rozwojowymi i zewnętrznymi oczekiwaniami. Aby utrzymać równowagę pomiędzy wewnętrzną a zewnętrzną ewaluacją, niezbędne jest określenie na nowo relacji pomiędzy szkołą a organem nadzorującym. W kontekście zmiany paradygmatu rola organu nadzorującego także musi zostać gruntownie przeformułowana.

## Rozwój szkół samodzielnych jako problem w kierowaniu (*governance*)

Wspomniana powyżej zmiana paradygmatu, której towarzyszy rozwój większej samodzielności i autonomii szkół, wniosła do narodowej i międzynarodowej debaty coraz bardziej nagłą kwestię gwarancji podnoszenia jakości. Zawarte w nowym paradygmacie rozszerzenie zakresu działania poszczególnych szkół decentralizuje odpowiedzialność za podejmowane decyzje i ogranicza możliwość centralnego kierowania poprzez czynniki wprowadzane (*input*). Wobec tego odpływu kompetencji z centrum, konieczne jest wypracowanie nowych mechanizmów, tak aby zapewnić wysoką jakość zajęć prowadzonych w coraz bardziej autonomicznych szkołach. W nowy sposób muszą zostać zagwarantowane także interesy społeczeństwa wobec pojedynczych instytucji pod względem ich efektywności i jakości.

Od poszczególnych szkół będzie się teraz także więcej wymagać. Konieczne będą szczegółowe rozliczenia dotyczące tego, jak szkoła obchodzi się z posiadanym zakresem autonomii i swoimi zasobami, jak radzi sobie z problemami i brakami oraz jakie kroki podejmuje w celu zapewnienia i podnoszenia jakości. Takie pojęcia, jak odpowiedzialność, ewaluacja, zapewnianie jakości czy zarządzanie jakością, tym bardziej zyskują na wadze, im bardziej zmniejsza się bezpośredni wpływ organu nadzorującego czy ministerstwa edukacji.

Szkolna administracja nie chce i nie musi samodzielnie konfrontować się z efektami wewnętrznej ewaluacji. Na własną odpowiedzialność może sięgać i wprowadzać formy wynikające z ewaluacji zewnętrznej. Należą do nich przeprowadzane na poziomie landu testy porównawcze, centralne egzaminy końcowe czy inspekcje w szkołach. Ważnym zadaniem we wspólnym procesie poszukiwań i komunikacji jest jednak odnalezienie równowagi pomiędzy rozwojem samodzielnych szkół i państwowym kierownictwem. Należy tu także wyjaśnić kwestię tego, w jaki sposób pogodzone zostaną wewnętrzna i zewnętrzna ewaluacja, aby rzeczywiście przyczyniały się one do poprawy jakości szkolnictwa i podniesienia wyników uczniów.

Te, tutaj tylko krótko wspomniane, konsekwencje kierowania procesem rozwoju w wielopoziomowym systemie od kilku lat są badane głównie pod pojęciem zarządzania (*governance*). Badania nad zarządzaniem, skupiające się głównie na zamierzonych i ubocznych efektach stosowania różnych modeli kierowania, są jednak dość młodą dziedziną badawczą. Mimo to wyciągnięto już kilka interesujących wniosków w tym zakresie. Niestety, szczególnie interesująca dla powyższego wywodu problematyka styku wewnętrznej i zewnętrznej ewaluacji wymaga jednak jeszcze dokładniejszego zbadania.

## Bibliografia

*Auf dem Weg zur „Guten. Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung*, red. U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe, H. Wenzel, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1991.

- Bildungsbericht 2010*, Kultusministerium Land Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2010.
- Dalin P., Rolff H.G., *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*, Soester Verlag – Kontor, Soest 1990.
- Klippert H., *Pädagogische Schulentwicklung*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2000.
- Mortimore P., *Auf der Suche nach neuen Ressourcen. Die Forschung zur Wirksamkeit von Schulen. (School effectiveness) [w:] Wege zu einer neuen Bildungsökonomie*, red. W. Böttcher et al., Beltz Juventa, Weinheim/München 1997.
- Radwan Z., *Rozwój organizacyjny szkoły*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa 1996.
- Schulkultur als Gestaltungsaufgabe*, red. H. Wenzel, J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.
- The Handbook on Organization Development in Schools*, red. R. Schmuck, P. Runkel, Wave-land Press, Prospect Heights 1988.
- Terhart E., *Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 1986, nr 32.
- Weick K.E., *Educational Organization as Loosely Coupled Systems*, „Administration Science Quarterly“ 1976, nr 21.
- Wenzel H., *Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung*, [w:] *Handbuch der Schulforschung*, red. W. Helsper, J. Böhme, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008.

# Kształcenie kontekstualne w zarządzaniu i nauczaniu w Europie. Jak zmienić szkołę w środowisko kształcenia dla nauczycieli

## Wprowadzenie

Szybko zachodzące zmiany społeczne i demograficzne, ewolucja znaczenia narodów i kontynentów w międzynarodowej konkurencji oraz postęp technologiczny to tylko wybrane zjawiska, które spowodowały, że Komisja Europejska i inne organy decyzyjne dostrzegły konieczność kształcenia ustawicznego specjalistów różnych branż.

W dokumencie zatytułowanym *Europejskie ramy kluczowych kompetencji w zakresie uczenia się przez całe życie* wskazano i zdefiniowano osiem zasadniczych kompetencji, które mają zapewnić osobistą samorealizację, aktywne obywatelstwo, inkluzję społeczną oraz podnieść poziom zatrudnienia w społeczeństwie opartym na wiedzy:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewanie się w językach obcych,
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 4) kompetencje informatyczne,
- 5) umiejętność uczenia się,
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie,
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość,
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna<sup>1</sup>.

Edukacja początkowa i szkolenia mają za zadanie wspierać rozwijanie wymienionych kluczowych kompetencji wśród wszystkich młodych ludzi, także tych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, do takiego poziomu, aby byli przygotowani do dalszego kształcenia się i pracy. Edukacja i szkolenia powinny zapewnić wszystkim uczącym się osobom możliwość rozwijania i aktualizowania istotnych dla nich kompetencji przez całe życie. Dotyczy to wszystkich uczących się, a więc także – a może zwłaszcza – nauczycieli.

---

<sup>1</sup> *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia*, Wspólnoty Europejskie, Luksemburg 2007.

Głównym zajęciem nauczycieli było zawsze uczenie, przy czym w swojej pracy koncentrowali się oni przede wszystkim na procesie uczenia się swoich uczniów. Świadomość konieczności samokształcenia pojawiła się później. Przedmiotem naszego zainteresowania w ramach projektu Contextual Learning in Management and Teaching (CLIMATE) jest właśnie proces uczenia się nauczycieli. Pokrótkę omówię wybrane tendencje w zakresie samokształcenia, które rozwinęły się w ostatnich dziesięcioleciach.

Otoczenie, w jakim ludzie obecnie pracują lub które uważają za swoje środowisko pracy, bardzo się zmieniło. Zmiany te mają wpływ na codzienną pracę specjalistów w ogóle, a nauczycieli i szkoleniowców w szczególności. Świadczy o tym ewolucja sposobu postrzegania i podejścia do kwestii samokształcenia nauczycieli w ostatnich dziesięcioleciach oraz zmieniająca się rola metodyków.

W ramach projektu będą analizowane wyniki prowadzonych na szeroką skalę badań dotyczących produktywności wiedzy oraz warunków sprzyjających kształceniu ustawicznemu specjalistów. Badanie przeprowadzono w wielu różnorodnych organizacjach w sektorze służby zdrowia i opieki społecznej oraz w placówkach edukacyjnych. Zacznę od objaśnienia podstawowych koncepcji teoretycznych. Jedną z nich jest „produktywność wiedzy”, która oznacza zdolność organizacji i pracowników do sygnalizowania wiedzy oraz jej przyswajania, wzbogacania, udostępniania i rozpowszechniania. Inne podstawowe pojęcie to „program nauczania organizacji”, czyli otoczenie motywujące ludzi do uczenia się, zapewniające im odpowiednie środowisko niezbędne do nauki oraz przekazujące informacje zwrotne na temat wyników, co pozwala analizować własną pracę. Poza opisem wyników badania objaśnimy i skonkretyzujemy ich przydatność pod kątem placówek edukacyjnych.

Ostatnia część niniejszego artykułu zawiera redefinicję zadań, ról i kompetencji potrzebnych w procesie doskonalenia zawodowego i uczenia się nauczycieli w przyszłości.

## Człowiek i jego najinteligentniejsze wynalazki

W ciągu wieków człowiek często porównywał się do swoich najinteligentniejszych wynalazków<sup>2</sup>, na przykład do silnika parowego, radia czy komputera. Dwadzieścia pięć lat temu w swojej książce na temat metafor Pieter Vroon i Douwe Draaisma wskazywali, że „w ostatnich czasach” ludzki umysł bywa często porównywany do komputera. Maszyny te jednak ewoluują, w wyniku czego ewoluuje także nasz sposób postrzegania umysłu, a być może również sam umysł.

---

<sup>2</sup> P. Vroon, D. Draaisma, *De mens als metafoor: over vergelijkingen van mens en machine in filosofie en psychologie*, Ambo, Baarn 1985.

### *Początek lat 70.*

Początek lat 70. XX wieku to okres, w którym behawioryzm zaczął tracić na znaczeniu<sup>3</sup>. Mechaniczne metafory, proste koncepcje mechanicznego umysłu, rejestry pamięci i nauczanie programowane ustąpiły miejsca podejściu zorientowanemu bardziej poznawczo. Skończyły się czasy nauczania programowanego, gdzie uczenie się było rozumiane jako synonim szkolenia, a wychowanie opierało się na systemie nagród i wzmocnień. Pojawił się komputer osobisty, który z czasem stał się powszechnym urządzeniem na naszych biurkach w szkołach i na uniwersytetach.

### *Schyłek lat 70., początek lat 80.*

Psychologowie zaczęli porównywać ludzki umysł do komputera osobistego jako systemu, który przechowuje informacje, przetwarza je i pobiera oraz funkcjonuje lepiej, gdy dane są poukładane i zorganizowane. Nastąpiła rewolucja poznawcza. Kognitywizm istniał oczywiście już wcześniej, ale teraz podejście to zyskało dominującą pozycję. Uczenie się definiowano jako proces przetwarzania informacji i zaczęto stosować koncepcje metaforyczne, takie jak pamięć długotrwała i krótkotrwała. Człowiek i jego metafora zbliżyli się do siebie. Można pokusić się o stwierdzenie, że osoba ludzka jest nie tylko porównywana do systemu przetwarzania informacji, ale sama stanowi taki system<sup>4</sup>.

### *Schyłek lat 80.*

Szybko okazało się jednak, że komputery to nie tylko systemy przetwarzające informacje. Urządzenia te są o wiele bardziej kreatywne, niż sądzono. Sztuczna inteligencja przestała być domeną *science fiction*, stając się rzeczywistością. Psychologowie zdali sobie sprawę, że ludzki mózg bywa o wiele bardziej konstruktywny, niż zakładali do tej pory. Podejście kognitywne zaczęło ewoluować w kierunku konstruktywizmu. Pod koniec lat 80. XX wieku koncepcja poznawcza została zastąpiona przez podejście bardziej konstruktywistyczne<sup>5</sup>. Tutaj wiedza nie jest jedynie przyswajana i przechowywana, ale stanowi osobistą kompetencję, którą można samemu rozwijać. Innymi słowy, jest to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw pozwalające jednostce działać w danej sytuacji. Konstruktywizm to teoria ukształtowana dawno temu, ale szczególną popularność zdobył właśnie w latach 80.

---

<sup>3</sup> J.C. Lecas, *Behaviourism and the Mechanization of the Mind*, „C.R. Biologies” 2006, nr 329, s. 386–397, [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).

<sup>4</sup> P.H. Lindsay, D.A. Norman, *Human Information Processing*, Academic Press, New York 1977.

<sup>5</sup> M. Valcke, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Academia Press, Gent 2007, s. 193–194.



### *Początek lat 90.*

Lata 90. XX wieku to czas gwałtownego rozwoju technologii komputerowych i popularyzacji internetu. Komputery przestały służyć tylko do przetwarzania czy opracowywania informacji, lecz stały się narzędziami interakcji międzyludzkich. Badacze, pisarze i dziennikarze odkryli pocztę elektroniczną, pozwalającą im na ścisłą i konstruktywną współpracę bez względu na miejsce zamieszkania czy pobytu. Dowiedziano tym samym, że uczenie się nie polega jedynie na indywidualnym konstruowaniu wiedzy. Jest to działanie międzyludzkie, gdzie postęp jednostki i grupy następuje jednocześnie<sup>6</sup>. To właśnie wtedy konstrukttywizm stał się konstrukttywizmem społecznym. I choć Lev Vygotsky przewidział to wszystko dawno temu, dopiero teraz podejście to zyskało powszechną aprobatę.

### *Schyłek lat 90.*

Na początku lat 90. XX wieku internet ograniczał się w zasadzie do przechowywania, wyszukiwania i pobierania informacji (Google) oraz do poczty elektronicznej. Zainteresowania psychologów dążyły w dwóch kierunkach. Jeden zainspirowały wewnętrzne struktury komputerów i sieci, w wyniku czego pojawiły się teorie koneksjonizmu badającego struktury połączeń nerwowych w mózgu.

Inni koncentrowali się na zewnętrznych związkach i połączeniach, skłaniając się ku konektywizmowi, zgodnie z którym nauka polega na łączeniu się z właściwymi ludźmi będącymi źródłem wiedzy. Konektywizm podkreśla konieczność dzielenia się wiedzą oraz wyszukiwania właściwych źródeł i osób, z którymi można się połączyć<sup>7</sup>. Koneksjonizm koncentruje się głównie na nerwowym funkcjonowaniu mózgu, natomiast konektywizm podkreśla znaczenie technologii komunikacyjnej i informacyjnej oraz jej potencjalnego wpływu na proces uczenia się.

### *Przełom tysiącleci*

Na przełomie tysiącleci paradygmaty zmieniały się i były kwestionowane tak często, że doprowadziło to do postmodernistycznego eklektyzmu w tym zakresie. Podobnie jak komputer, który stał się narzędziem o wielozadaniowym i multimedialnym charakterze, również ludzki mózg uznano za wielopoziomową strukturę opartą na wielu mechanizmach, których działanie objaśniały różne teorie.

---

<sup>6</sup> A.S. Palinscar, *Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning*, „Annual Review of Psychology” 1998, nr 49, s. 345–375.

<sup>7</sup> G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, 2005, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism>.

### *Początek drugiej dekady trzeciego tysiąclecia*

Obecnie obserwujemy kolejne ważne zjawisko mające istotny wpływ na pracę z komputerami i sposób myślenia o uczeniu się. Przez długi czas komputery uważano za źródła informacji lub kanały, za pomocą których można dotrzeć do tych źródeł. Coraz częściej jednak wykorzystuje się je do wprowadzania informacji do sieci, czego dobrym przykładem jest Wikipedia.

Jedna osoba zamieszcza informacje w sieci, inne dodają swoje, następnie kolejna osoba aktualizuje je lub rozszerza, dodając swoje opinie lub komentarze. Kiedy pierwszy użytkownik wpisze to samo hasło do wyszukiwarki Google, przekona się, że umieszczone przez niego informacje rozrosły się bez jego udziału.

Można by więc stwierdzić, że uczenie się to proces zachodzący na poziomie wyższym niż jednostka. Wiedza jest produkowana, czyli tworzona, a miejscem, w którym się znajduje, nie musi być ludzki mózg. Proces uczenia się zamienił się w proces produkcji i tworzenia wiedzy. Czy oznacza to, że najinteligentniejszy wynalazek człowieka zajął jego miejsce? Obecnie zaczynamy zdawać sobie sprawę, że proces uczenia się ewoluuje w taki sposób, iż jeżeli nie będziemy uczestniczyli w nim przez cały czas, stracimy możliwość bycia na bieżąco z nowościami w różnych dziedzinach oraz samą szansę uczenia się. Jeżeli chodzi o pracę i zawód nauczyciela, ta zależność zawsze była dobrze znana. W przeszłości uczęszczano na kursy doszkalające i czytano książki, ale dziś widać, że samo kształcenie podlega ciągłej ewolucji i wymaga doszkalania na bieżąco. Jesteśmy przekonani, że na osobach kształcących nauczycieli, których główne zadanie polega na analizowaniu procesu uczenia się, promowaniu kształcenia i jego optymalizacji, spoczywa w tym zakresie szczególna odpowiedzialność.

## Od kursów doszkalających do ustawicznego kształcenia zawodowego

Wraz z ewolucją poglądów na temat uczenia się w ostatnich dziesięcioleciach pojawiły się różne tendencje w sposobie podejścia do kwestii edukacji nauczycieli oraz procesów ich kształcenia. Jednocześnie zmieniała się rola metodyków.

### *Kursy doszkalające*

Tradycyjnie rozwój zawodowy nauczycieli opierał się na kursach doszkalających. Ich celem było aktualizowanie wiedzy i umiejętności w zakresie danego przedmiotu oraz metod nauczania. Kursy koncentrowały się na szkoleniu, a nie na doskonaleniu zawodowym. W latach 70. XX wieku zmieniło się podejście do uczenia się. Nastąpił odwrót od typowych szkoleń w zakresie umiejętności w kierunku rozwijania procesów myślenia i planowania.

### *Doskonalenie zawodowe w środowisku szkolnym*

Długą tradycję kształcenia indywidualnego, oferowanego przez uniwersytety i kolegia, zastąpiła koncepcja kształcenia w środowisku szkolnym. Samodoskonalenie przestało być tylko szkoleniem indywidualnym, a zaczęło polegać na równoczesnym angażowaniu się w ten proces jednostki i zespołu. Szkoły zaczęły brać odpowiedzialność za swój rozwój jako organizacje, a doskonalenie zawodowe uzależniono od zapotrzebowania. Kształcenie w ramach doskonalenia zawodowego musiało być bardziej dopasowane do konkretnych sytuacji. Takie podejście wymagało nowych kompetencji od metodyków, którzy musieli pełnić kilka różnych funkcji. Do ich zadań należało aktywizowanie, rozwiązywanie problemów, pomoc w realizacji procesów i wyszukiwanie zasobów.

### *Od doskonalenia zawodowego do zawodowego uczenia się*

Przez wiele lat dominującą metodą było doskonalenie zawodowe realizowane w szkołach, jednak z czasem uświadomiono sobie konieczność uczenia się w miejscu pracy przy wykorzystaniu zasobów wewnętrznych. Wynikało to z trudności związanych z przenoszeniem gromadzonej wiedzy na grunt codziennej praktyki. Doskonalenie zawodowe zyskało pewne cechy charakterystyczne dla konstruktywizmu. Dzięki realizowanym w szkołach programom wprowadzającym dla początkujących nauczycieli, wsparciu i konsultacjom uczenie się stało się częścią zintegrowanego zarządzania personelem placówki.

Metodycy przededefiniowali swoje zadania i przyjęli rolę pomocników w procesie uczenia się. Stopniowo znaczenia zaczęły nabierać formy kształcenia oparte na współpracy. Pojawiły się społeczności uczących się specjalistów i praktyków, kółka naukowe, sieci oraz zespoły badawcze.

### *Kontekstualne uczenie się w zarządzaniu i nauczaniu*

Doskonalenie zawodowe wciąż można traktować jako działania realizowane na przemian z pracą: uczymy się czegoś, a następnie to stosujemy. W przypadku produktywności wiedzy chodzi jednak o to, że zmiana i innowacja nie przerywają okresów ciągłej pracy, podczas których praktyka nie zmienia się znacząco. Wręcz przeciwnie – zmiana i innowacja to „normalna” sytuacja. Obecnie podkreśla się, że szkoła, zawód nauczyciela, a także społeczeństwo jako całość stanowią środowisko, które wymusza na nauczycielach i dyrektorach szkół ciągłe uczenie się, pomagając im produkować i tworzyć wiedzę oraz zachęcając do doskonalenia w zawodzie i pogłębiania własnych kompetencji. Najważniejsze jest jednak zoptymalizowanie tego środowiska dla wszystkich osób biorących udział w procesie uczenia się. Żyjemy w świecie, w którym oddajemy i pobieramy wiedzę, produkujemy ją i się nią dzielimy, przekraczamy granice i bariery oraz korzystamy z wielu środków i sposobów uczenia się. Jego konieczność rośnie, podobnie jak złożoność tego procesu. Pojawia

się coraz więcej sposobów uczenia się i z czasem zauważamy, że staje się ono częścią pracy. Nie jest już możliwe ani wskazane oddzielanie pracy od uczenia się, bo stało się ono naszą pracą. Procesy nauczania i uczenia się stopiły się w jedno. To samo dotyczy zarządzania i doskonalenia zawodowego. Kadra zarządzająca i dyrektorzy szkół są zarówno osobami uczącymi się, jak i organizatorami nauki w swoim środowisku.

Uczestnicy projektu CLIMATE popierają ten pogląd i mają na celu wskazanie tych elementów kontekstualnych, dzięki którym szkoła staje się miejscem do nauki dla nauczycieli i kadry zarządzającej.

## Badania nad produktywnością wiedzy

### *Domeny uczenia się*

Znaczenie uczenia się podkreśla wielu teoretyków i praktyków. To, czego należy się uczyć, pozostaje jednak niejasne. Niektórzy twierdzą, że trzeba wyraźnie określić domeny, w jakich może zachodzić proces uczenia się. Specjaliści pracujący w różnych organizacjach rozwijają wiedzę tylko dzięki temu, że są w pracy i mają możliwość kontaktowania się z innymi ludźmi, współpracowania z nimi, poznawania nowych narzędzi i materiałów i tak dalej. Poza tym budują kompetencje w zakresie rozwiązywania problemów oraz wyszukiwania i dobierania właściwych strategii w tym celu. Łatwiej się komunikują i są lepszymi współpracownikami. Uczą się, jak analizować swoją pracę i podejścia wybrane do realizacji zadań, a także jak kontrolować własne motywacje i emocje. Joseph W.M. Kessels<sup>8</sup> rozróżnia pięć następujących domen:

- wiedza merytoryczna,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- umiejętność komunikacji i współpracy,
- zdolność do refleksji,
- kontrola motywacji, emocji i uczuć.

Poza tym Kessels wymienia kilka dodatkowych obszarów o nieco innym charakterze. Twierdzi, że w ciągu swojego życia zawodowego specjaliści uczą się, jak:

- wywoływać i kontrolować spokój i stabilność,
- wywoływać i kontrolować kreatywne pobudzenie.

Po części koncepcje te dotyczą warunków uczenia się, a po części domen uczenia się. Kessels określa te domeny łącznie jako siedem filarów programu nauczania organizacji. Koncepcja ta zostanie bardziej szczegółowo omówiona w dalszej części niniejszego artykułu.

---

<sup>8</sup> J.W.M., Kessels, *Het Corporate Curriculum. Oratie. 23 februari*, Rijksuniversiteit, Leiden 1996, s. 35; *idem, Verleiden tot kennisproductiviteit. Inaugurele rede, 8 februari 2001*, Universiteit Twente, Enschede 2001.

### *Program uczenia się organizacji i produktywność wiedzy*

Środowisko pracy może się stać środowiskiem nauki. W szkole oznaczałoby to opracowanie programu nauczania organizacji dla nauczycieli i kierownictwa – a właściwie umożliwienie, by taki program ukształtował się samoistnie. Ponieważ zdajemy sobie sprawę z wagi uczenia się dla specjalistów i organizacji zawodowych, warto je promować i optymalizować. Wymaga to kompetencji społecznych i dużych zasobów pozytywnej energii.

Koncepcja programu uczenia się organizacji zakłada możliwość wskazania w środowisku pracy elementów, które promują i ułatwiają uczenie się. Oznacza to też, że procesy uczenia się da się usprawnić poprzez wywieranie wpływu na to środowisko. Program uczenia się organizacji jest więc planem rozwoju. Zapewnia pracownikom w organizacji (w przypadku nauczycieli – w szkole) warunki pracy, które będą dla nich stanowić:

- środowisko motywujące do nauki, gdzie wiedza jest doceniana, atrakcyjna i nagradzana;
- ciekawe i bogate środowisko, w którym dużo można się nauczyć i wiele doświadczyć dzięki różnym możliwościom i zasobom;
- uczącą się społeczność, ponieważ praca jest miejscem, gdzie można spotykać się i rozmawiać z wieloma osobami oraz gdzie następuje nieustanna wymiana poglądów;
- środowisko refleksyjne, zapewniające czas na przemyślenia i analizę;
- środowisko efektywne, w którym poszczególne osoby otrzymują informacje na temat rezultatów swoich starań, dotyczące wyników i wydajności oraz obejmujące analizę i ocenę wykonanej pracy.

Wszystkie te czynniki mogą zmienić środowisko pracy w środowisko nauki. Podczas realizacji projektu badawczego w organizacjach z sektora służby zdrowia, opieki społecznej, edukacji i wielu innych mogliśmy zauważyć, że takie warunki sprzyjają uczeniu się<sup>9</sup>. Ponadto dane jednoznacznie wykazały związek pomiędzy uczeniem się w organizacjach a jakością pracy tych organizacji. Podobna relacja występuje między uczeniem się a potencjałem innowacyjnym. Innymi słowy organizacje, w których domeny uczenia się, takie jak „wiedza merytoryczna”, „umiejętność rozwiązywania problemów”, „umiejętność komunikacji i współpracy”, „zdolność do refleksji” oraz „kontrola motywacji, emocji i uczuć”, są wysoko cenione i promowane, charakteryzują się wyższą efektywnością. Zatem są one bardziej skuteczne we wdrażaniu nowych trendów i tendencji, lepiej wykorzystują i przetwarzają na własny użytek informacje oraz rozwijają nową wiedzę, którą lepiej potrafią zastosować i przekazać w obrębie organizacji.

---

<sup>9</sup> J.A. van Lakerveld, *Het Corporate Curriculum*, Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn, Enschede 2005.

### *Ramy teoretyczne*

W kolejnym podrozdziale omówimy bardziej szczegółowo te elementy środowiska pracy, dzięki którym staje się ono środowiskiem pracy i nauki.

#### *Elementy środowiska pracy i nauki*

W środowisku pracy można wyróżnić kilka cech, które mają związek z uczeniem się. Niezwykle dowiedziono, że uczeniu się w nim sprzyjają następujące elementy<sup>10</sup>:

#### *Selekcja, rekrutacja, wprowadzenie*

Na podstawie ofert pracy zamieszczanych w prasie oraz w trakcie procedury rekrutacji i rozmów o pracę kandydaci uzyskują wstępne informacje na temat stawianych im wymagań. Dzięki temu wiedzą, jakich informacji, wiedzy i umiejętności potrzebują, aby odpowiednio wykonywać swoje zadania. Można więc stwierdzić, że te elementy wraz z wprowadzeniem do stanowiska pracy stanowią początek procesu uczenia się, którego dane stanowisko wymaga.

#### *Ocena pracownika, monitoring*

W trakcie pracy osoba zatrudniona podlega ocenie oraz otrzymuje informacje zwrotne na temat swoich wyników. W przypadku nauczycieli często realizowany jest program wprowadzający, który ma pomóc młodym lub nowo zatrudnionym pedagogom w zapoznaniu się ze swoją pracą i w przygotowaniu do niej.

#### *Mobilność*

Uczenie się nie odbywa się tylko w konkretnym miejscu pracy, ale także podczas zmiany stanowiska lub środowiska. Oznacza to, że nauczyciele, którzy przechodzą z jednej szkoły do drugiej, zyskują nową wiedzę na temat tego, jak działa nowa placówka, a jak poprzednia. Korzyści z takich obserwacji mogą czerpać zarówno oni sami, jak i inne osoby. Dotyczy to nie tylko zmian stanowiska, ale także zadań lub poziomów w jednej szkole. Proces ten zapewnia elastyczność myślenia.

#### *Szkolenia*

Kursy lub szkolenia mogą uzupełniać proces uczenia się nauczycieli i innych specjalistów. Jest to metoda, która przychodzi na myśl jako pierwsza. Ma charakter bardziej formalny niż pozostałe sposoby oparte w większym stopniu na doświadczeniu.

#### *Współpraca*

Koledzy z pracy inspirują się nawzajem albo przynajmniej zmuszają do myślenia. Spotykając się ze współpracownikami i omawiając swoje pomysły, zadania i do-

---

<sup>10</sup> *Ibidem.*

świadczenia, nauczyciele mogą się dzielić wiedzą oraz zdobywać nowe informacje i kompetencje.

#### *Nadzór i ocena partnerska*

W porównaniu ze współpracą nadzór nad pracownikiem oraz przeprowadzana ocena partnerska dają lepszą okazję do uczenia się. Takie działania mają za zadanie zachęcać do nauki lub wymiany wiedzy.

#### *Kontrola jakości*

Systemy kontroli jakości służą do organizowania pracy i informowania zatrudnionych o jej wynikach. Nauczyciele uzyskują informacje między innymi na temat tego, jak uczą, jak komunikują się z rodzicami, jaki jest wpływ ich nauczania na wybory życiowe i sukces uczniów. Dzięki kontroli jakości wiadomo, które działania są efektywne, co odnosi skutek i co zostało docenione.

#### *Relacje zewnętrzne*

Wychodząc poza własną organizację lub szkołę, można dostrzec inne perspektywy i wyciągnąć nowe wnioski odnośnie do sytuacji, w której się funkcjonowało do tej pory. Procesom uczenia się w pracy sprzyja zapraszanie stażystów, wizytowanie innych organizacji, uczestniczenie w projektach badawczych lub konferencjach. Takie ukierunkowanie „na zewnątrz” wykazuje silny związek z produktywnością wiedzy, co oznacza, że osoby angażujące się w tego typu działania rozwijają się szybciej i mają lepsze wyniki.

#### *Uczenie się z własnej inicjatywy*

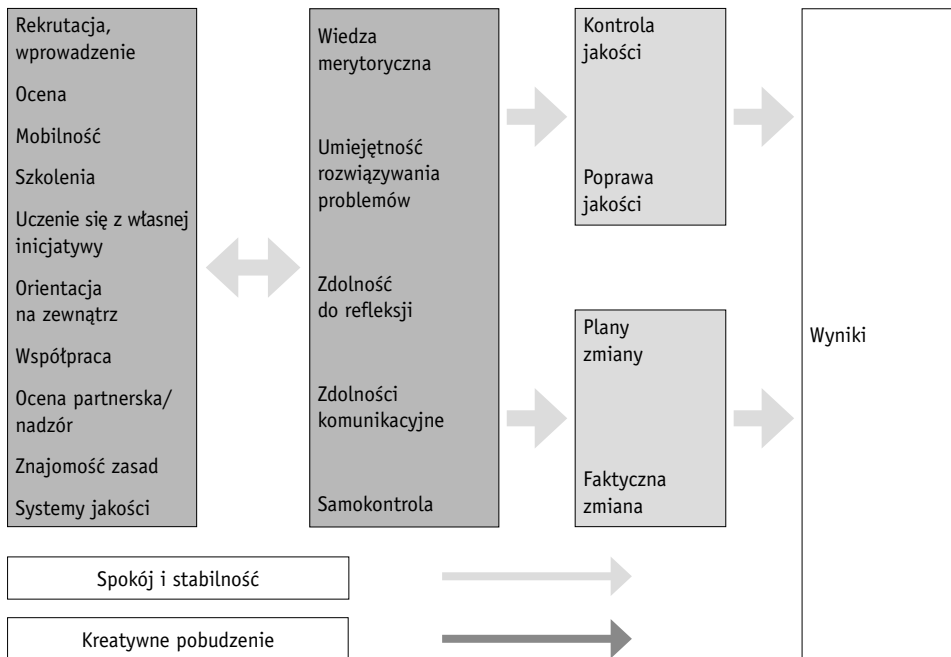
Piony lub działy w organizacji przyczyniają się do realizacji procesu uczenia się, traktując go jako autonomiczną, przejrzystą i wspólną inicjatywę. Umieszczenie kwestii uczenia się w porządku zebrania lub uczynienie jej priorytetem sprawia, że cały proces przebiega sprawniej. Uczenie się jest bardziej efektywne, jeżeli zostało wyraźnie zalecone.

## Znajomość zasad

Członkowie zespołu znający zasady pracy obowiązujące w placówce lub organizacji bądź biorący udział w ich określaniu czują większą odpowiedzialność oraz są bardziej skłonni podejmować inicjatywy i włączać się w działania na rzecz rozwoju organizacji.

Rysunek 1 przedstawia omówione komponenty i relacje między nimi.

Rysunek 1. Przegląd elementów środowiska pracy i nauki, domen uczenia się, jakości, potencjału innowacyjnego oraz wyników i relacji pomiędzy nimi



Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione wyżej ramy stanowią punkt wyjścia dla projektu CLIMATE. Kluczowe pytanie brzmi: Czy model programu nauczania organizacji można zastosować do szkół i instytucji kształcących nauczycieli w Europie?

#### *Uczenie się poza organizacją*

Do tej pory uczenie się traktowano jako coś, co ma miejsce w szkole. W rzeczywistości jednak uczenie odbywa się pomiędzy organizacjami lub osobami w różnorodnych kontekstach i relacjach. Nauczyciele i inni specjaliści pracują w swoich szkołach lub organizacjach, a jednocześnie są członkami różnego rodzaju społeczności. Oto przykłady społeczności, które wykraczają poza organizację:

- sieci zawodowe,
- społeczności absolwentów,
- wyszukiwarki (Google),
- stowarzyszenia, sieci,
- wspólnoty partnerskie,
- związki o charakterze międzynarodowym,
- środowiska e-learningu,
- bazy danych,



- rówieśnicy, koledzy z pracy, przyjaciele, rodzina,
- blogi, Skype, Facebook, LinkedIn, Twitter i tym podobne.

Na wszystkich poziomach i w różnych kręgach ludzie uzyskują informacje wzbogacające ich doświadczenia i kompetencje. Opisany wyżej program nauczania organizacji byłby zbyt ograniczoną koncepcją, gdyby kazał nam lekceważyć procesy zachodzące często poza bezpośrednią sferą wpływów własnej szkoły lub innej organizacji. Stanowi on element szerszego podejścia wykraczającego poza organizację, o charakterze częściowo wirtualnym, pozwalającego tworzyć i produkować wiedzę poza mózgiem jednostki.

## Bibliografia

- Buiskool B.J., van Lakerveld J., *Frowine den Oudendammer*, [w:] E. Kats, H. Smit, S. Boer, *Adult Learning Professions in Europe*, Research voor Beleid, Leiden 2008.
- CLIMATE (Contextual Learning in Management and Teaching, 2008–2010), <http://www.socialsciences.leiden.edu/plato/climate/>.
- Fransson G., van Lakerveld J., Rohtma V., *To Be a Facilitator of In-service Learning: Challenges, Options and Professional Context: In Becoming a Teacher*, Springer, New York 2009.
- Kessels J.W.M., *Het Corporate Curriculum. Oratie. 23 februari*, Rijksuniversiteit, Leiden 1996.
- Kessels J.W.M., *Verleiden tot kennisproductiviteit. Inaugurele rede, 8 februari 2001*, Universiteit Twente, Enschede 2001.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia*, Wspólnoty Europejskie, Luksemburg 2007.
- van Lakerveld J.A., *Het Corporate Curriculum*, Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn, Enschede 2005.
- Lecas J.C., *Behaviourism and the Mechanization of the Mind*, „C.R. Biologies” 2006, nr 329, [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Lindsay P.H., Norman D.A., *Human Information Processing*, Academic Press, New York 1977.
- Palinscar A.S., *Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning*, „Annual Review of Psychology” 1998, nr 49.
- Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, 2005, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism>.
- Stam D.A., *Managing Dreams and Ambitions*, analiza psychologiczna komunikacji wizualnej, Erasmus Universiteit, Rotterdam 2008.
- de Tjip J., *Linking Social Capital to Knowledge Productivity*, Springer Uitgeverij, Houten Enschede 2010.
- Valcke M., *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Academia Press, Gent 2007.
- Vroon P., Draaisma D., *De mens als metafoor: over vergelijkingen van mens en machine in filosofie en psychologie*, Ambo, Baarn 1985.

# Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania starych problemów

## Wprowadzenie

Praca nad koncepcją szkoły także wymaga koncepcji. Zanim cokolwiek zacznie się robić, trzeba najpierw rozstrzygnąć, a przynajmniej przedyskutować i wyjaśnić, pewne sprawy o podstawowym znaczeniu. Treści zawarte w niniejszym artykule powinny w tym pomóc, a przynajmniej naprowadzić na pożądany tok refleksji nad wymaganiem dotyczącym koncepcji pracy szkoły zawartym w załączniku do rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym<sup>1</sup>.

### *Czym jest koncepcja pracy szkoły?*

To z pozoru proste pytanie przy dokładniejszej analizie wcale się już takie nie wydaje. W *Słowniku języka polskiego* pod hasłem „koncepcja” znajduje się wyjaśnienie, że jest to ogólny plan działania<sup>2</sup>, czyli taki, który nie zawiera szczegółów, ale ogólnie określa kierunki pracy lub rozwoju. Z uwagi na niejednolite rozumienie tego pojęcia przez mających tworzyć koncepcję, prawodawca niezwłocznie po wydaniu rozporządzenia o nadzorze pospieszył z wykładnią autentyczną.

Wymaganie „Szkoła lub placówka ma koncepcję pracy” nakazuje szkole mieć przyjętą koncepcję swojej pracy, jednocześnie nie narzuca szkole, jaką formę ma przyjąć koncepcja – czy ma to być pięcioletni program rozwoju, trzyletni program rozwoju, roczny plan pracy czy zapisy zawarte w dokumentach szkoły, takich jak statut, program wychowawczy, czy inne obecne od dawna w szkole – pozostawia się tu nauczycielom i dyrektorowi prawo do decydowania. Należy także zwrócić uwagę, że dyrektor szkoły, przystępując do konkursu na stanowisko, przedstawia koncepcję pracy. Jeśli został wybrany w drodze konkursu, oznacza to, że zaproponowana przez niego koncepcja zyskała uznanie w oczach organów – prowadzącego i nadzorującego, nauczycieli i rodziców. Koncepcja przedstawiona przez dyrektora podczas konkursu, uspołeczniona i przedyskutowana w szerokim gronie, także może się stać tą, o której mowa w tym wymaganiu<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 09.168.1324.

<sup>2</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, t. 1, s. 921.

<sup>3</sup> [www.nadzorpedagogiczny.edu.pl](http://www.nadzorpedagogiczny.edu.pl)

Z powyższych stwierdzeń wynika, że pod pojęciem koncepcji pracy mogą się kryć różne dokumenty. Trudno nie zgodzić się z takim podejściem do sprawy. Problem w tym, że – moim zdaniem – jest ono niewystarczające. Uważam, że koncepcja ma dwoistą naturę. Jest w równym stopniu efektem – planem lub programem – co procesem – planowaniem doprowadzającym do powstania tak czy inaczej nazwanego dokumentu, a następnie ciągłym jego weryfikowaniem i udoskonalaniem.

Jeśli koncepcja jest rozumiana jako proces, a nie tylko efekt, nie powinien pisać jej dyrektor – czy nawet powołany do tego zespół nauczycieli – następnie, jak wymagają przepisy prawa, poddawać zatwierdzeniu radzie pedagogicznej, przekazywać do wiadomości innym i... odhaczyć sprawę. Do opracowania koncepcji, oceny jej realizacji, modyfikowania należy włączyć całą społeczność szkolną, a przynajmniej jej reprezentację, natomiast pracę nad koncepcją postrzegać jako zadanie ciągle.

Powyższe stwierdzenie nieuchronnie nasuwa pytanie: jak wdrożyć to do praktyki? Może warto skorzystać z cudzych rozwiązań. Oto jedno z nich, wypracowane w pewnej belgijskiej szkole.

Okrągły stół, za którym siedzą różni partnerzy – rodzice, nauczyciele, wychowawcy, kadra kierownicza, pracownicy administracji – rozmawiający o wielorakich aspektach życia szkoły, słuchający się nawzajem, zadający pytania, wyrażający opinie i przedstawiający własne poglądy, był rozwiązaniem, którego zalety szybko stały się dla nas oczywiste. [...] Zauważyliśmy, że samoocena pracy szkoły, do jakiej dochodzi dzięki organizowaniu debat, stymuluje refleksję, wewnątrzszkolny dialog, motywuje nauczycieli do różnych przedsięwzięć. Ponadto, likwiduje podział na „my” i „oni” pomiędzy rodzicami i pracownikami szkoły oraz wspomaga wzajemne zrozumienie. Nauczyciele czują, że rodzice autentycznie pragną brać udział w życiu szkoły i to w sposób pozytywny oraz konstruktywny, a nie tylko po to, aby krytykować. Dostrzega się obecnie – w przeciwieństwie do początkowych debat – że rodzice stali się bardziej wyrozumiali i subtelni. Krytykując i stawiając pytania, nie są agresywni, wprost przeciwnie, wykazują w stosunku do nauczycieli wiele empatii. Rodzice zorientowali się też (zwłaszcza ci, którzy brali udział w debatach i uczestniczyli w pracach rady rodziców), że zgłaszane wnioski są traktowane poważnie i że mają oni wpływ na doskonalenie jakości pracy szkoły. W początkowym okresie organizowania debat rodzice i nauczyciele „stawali po różnych stronach barykady” i byli do siebie wrogo nastawieni. Obecnie debaty są traktowane jako normalne wydarzenie w życiu szkoły i już nikogo nie przerażają<sup>4</sup>.

Pomyślny rozwój regularnych debat z rodzicami sprawił, że po paru latach wprowadzono w tej szkole podobne debaty z uczniami<sup>5</sup>.

Efektom ubocznym debat jest rodzące się poczucie władztwa. Osoby, które miały okazję wypowiedzieć się na temat funkcjonowania i rozwoju szkoły, a ponadto dostrzegły, że ich zdanie jest brane pod uwagę, są zwykle bardziej chętne do włączenia się w realizację przyjętych zadań, a o koncepcji zaczynają mówić „nasza”.

<sup>4</sup> J. Denis, *Doskonalenie jakości pracy szkoły poprzez dialog z rodzicami*, [w:] *Szkola jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003, s. 116–125.

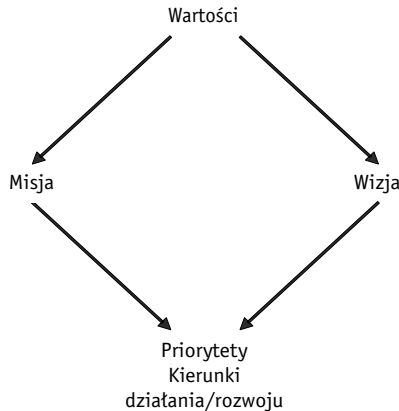
<sup>5</sup> J. Denis, *Twórzmy szkołę razem z uczniami*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6.

Z czasem, jak wynika z powyższego cytatu, zanika podział na „my” i „oni”. Wszyscy są jednocześnie twórcami i realizatorami koncepcji pracy szkoły.

*Co powinna zawierać koncepcja pracy szkoły?*

I znowu z pozoru proste pytanie: Co powinna zawierać koncepcja pracy szkoły? Kiedy zadaję je uczestnikom prowadzonych przez mnie zajęć dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych, zwykle uzyskuję następującą odpowiedź: misję, wizję (lub odwrotnie) i priorytety czy kierunki rozwoju. Zgodzić się z nią można dopóty, dopóki nie zada się kolejnego pytania, a mianowicie: z czego powinny wynikać wizja i misja? Pytanie to naprowadza na wartości w ogóle, a w szczególności na wartości edukacyjne. Rysunek 1 porządkuje przyjęty tok rozważania.

Rysunek 1. Elementy koncepcji pracy szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Dla przytłoczonych codziennymi sprawami dyrektorów szkół temat wartości wydaje się – przynajmniej takie odczucie wynoszę z zajęć – zbyt oddalony od praktyki. Tymczasem to one właśnie, świadomie lub nieświadomie, wyznaczają zachowania szkolne. Poniżej dwa fragmenty relacji z badań na ten temat. Pierwszy odnosi się do szkoły i pokazuje, jak dyrektorzy kierują społecznością szkolną z poszanowaniem drugiego człowieka i jak kształtują w niej relacje partnerskie. Drugi dotyczy uczniów.

Byliśmy pozytywnie zdziwieni sposobem, w jaki dyrektorzy szkoły, którzy rozumieli zagadnienie podziału władzy w organizacji, odrzucali układy hierarchiczne. Wszyscy starali się stworzyć w szkole efektywny zespół kierowniczy i mieć pewność, że członkowie zespołu są dostępni dla poszczególnych przedstawicieli społeczności szkolnej. Wzajemnie komunikowano się i wsłuchiowano w to, co mają do powiedzenia inni. W konsekwencji informacje były przekazywane nie tylko z góry w dół struktury organizacyjnej szkoły, ale i odwrotnie [...]

Dyrektorzy mówili o „wysokich oczekiwaniach”, „poczuciu własnej wartości”, „upełnomocnieniu do działania”, kiedy opisywali kulturę szkoły. Wskazywali ponadto na stwarzanie uczniom szans, sprawiedliwość społeczną, przeciwdziałanie wykluczeniu, docenianie różnorodności, gdy relacjonowali temat etosu szkoły. Było naprawdę interesujące słuchanie o wysokich standardach pracy klasowej, kodeksie etycznym uczniów oraz przyzwyczajaniu ich do brania odpowiedzialności za własne uczenie się. Określił tych używali dla wskazania, jak wyznawane wartości wpływały na powstającą w szkole „wartość dodaną”<sup>6</sup>.

Przedmiotem badań, z których opisu zaczerpnęłam powyższe cytaty, były następujące zagadnienia:

- związek między wyznawanymi przez dyrektorów wartościami a przyjętym stylem kierowania,
- wartości, które leżą u podstaw etosu szkoły,
- stopień, do jakiego wartości wyznawane przez dyrektorów rzutowały na ten etos,
- stopień, do jakiego lokalna społeczność oddziałuje na wartości cenione w szkole,
- poglądy dyrektorów na temat tego, jak wartości uznawane w szkole wpływają na zachowanie się uczniów w jej murach i poza nimi<sup>7</sup>.

Zagadnienia te podaję z myślą o ich ewentualnym wykorzystaniu w dyskusjach prowadzonych na zajęciach z kandydatami na dyrektorów oraz z czynnymi dyrektorami i w debatach szkolnych (odpowiednio modyfikując, gdyż liczą się nie tylko wartości uznawane przez dyrektora), a także w związku z ewaluacją wewnętrzną wymagania dotyczącego koncepcji pracy. Uważam, bowiem, że skonkretyzowanie wartości uznawanych przez społeczność szkolną pomaga sformułować misję i wizję – sprawia, że stają się czymś więcej niż tylko zbiorem ogólnych, niemierzalnych stwierdzeń.

### *Jaki horyzont czasu przyjąć dla opracowania koncepcji pracy szkoły?*

Kiedy pytam o to dyrektorów szkół, słyszę zwykle, że krótki, bo wszystko zmienia się w tak szalonym tempie, że koncepcji opracowanej na dłuższy okres grozi szybka dezaktualizacja. Trudno odmówić racji takiemu podejściu do sprawy, jeśli patrzeć na nią z punktu widzenia zmian dotyczących funkcjonowania szkoły wprowadzanych przez kolejnych ministrów edukacji narodowej.

Wystarczy jednak zmienić optykę zagadnienia – w centrum zainteresowania postawić nie ministra, lecz ucznia – by horyzont czasu od razu uległ wydłużeniu. O ile myślenie ministra zwykle wyznacza kalendarz wyborczy i związane z nim cykle, o tyle w przypadku ucznia trzeba wybiegać w przyszłość, i to tę odległą. Dzieci, które w chwili powstawania tego tekstu właśnie przychodzą na świat, zwłasz-

---

<sup>6</sup> A. Gold, *Values and Leadership*, Institute of Education, University of London, s. 14.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 17.

cza dziewczynki, zgodnie z prognozowaną długością życia, powitają XXII wiek. W związku z tym pytaniem o fundamentalnym znaczeniu staje się nie to, jaka ma być nasza szkoła za trzy lata lub pięć lat, ale jaką wiedzę, umiejętności i postawy powinna kształcić, aby przygotować uczniów do dorosłego życia w świecie, którego nie jesteśmy w stanie przewidzieć.

Zajmujący się badaniami edukacyjnymi czy polityką oświatową w kraju i Unii Europejskiej prezentują rozmaite, dalekosiężne scenariusze rozwoju szkoły i edukacji. Problem w tym, że naszym dyrektorom są one mało znane. Myślą więc operacyjnie, a nie strategicznie. Niekiedy liczba lat kadencji na stanowisku staje się cezurą czasu, poza którą nie wychodzą. Może warto w związku z tym, choćby dla przykładu, przytoczyć kreowane przez reformatorów edukacji wybrane scenariusze rozwoju szkoły.

Ośrodek Badań Edukacji i Innowacji przy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) opracował w roku 2001 sześć takich scenariuszy. Zostały one pogrupowane po dwa wokół trzech kategorii:

### Status quo

#### Szkoła jako instytucja zbiurokratyzowana. Rozwijanie modelu rynkowego

Ten scenariusz opisuje szkołę jako system biurokratyczny. Jest ona pod kontrolą polityków i posiada niski poziom zaufania społecznego. Z jednej strony obowiązek szkolny ulega wydłużeniu, a ważną sprawą dla przetrwania w szkole coraz większej liczby lat jest znajomość przez uczniów „ukrytego programu”. Z drugiej strony badania prowadzone w skali międzynarodowej wywierają coraz większą presję na systemy szkolne poszczególnych krajów, aby uczniowie osiągali coraz lepsze wyniki.

Niezadowolone z tego, że koszty ponoszone na edukację nie przekładają się na oczekiwane rezultaty, prowadzi do orientacji rynkowej i przekształcania placówek publicznych w niepubliczne. Ponadto wiedzie do coraz większej polaryzacji politycznej i znacznego zróżnicowania w postrzeganiu szkoły oraz do podwyższonej tolerancji dla „odsiewu” i „odpadu” uczniów.

### Deskolaryzacja

#### Sieci uczących się, zanik szkoły, odchodzenie nauczycieli

Powszechne niezadowolone z modelu biurokratycznego prowadzi do jego załamania się i odejścia od zorganizowanego systemu szkolnego jako przestarzałego, niesprawiedliwego i niezapewniającego równości społecznej. Pojawiają się nowe formy organizacyjne instytucji zajmujących się kształceniem: prywatne, sieci, centra i tym podobne. Zanika narzucony program kształcenia i wychowania, a uwaga zostaje skupiona na rozwoju ucznia jako osoby. Dużo czasu przeznaczają się na zajęcia

sportowe i rozwijanie zainteresowań. Płaca nauczycieli wzrasta, ale warunki pracy ulegają pogorszeniu i nauczyciele odchodzą z zawodu. „Upadek” szkoły wieści agresywna kampania prowadzona przez media.

## Reskolaryzacja Szkoły jako ośrodki życia społecznego, centra społeczności lokalnej, społeczności uczące się

Ten scenariusz promuje proaktywny system szkolny, w którym szkoła jest uważana za najważniejszą instytucję w działaniach na rzecz równości i sprawiedliwości społecznej oraz w przeciwdziałaniu wykluczeniu. Główne zainteresowanie skupia się na treściach i jakości kształcenia, a wymagania stawiane szkole są czytelnie określone w programie kształcenia i wychowania oraz w sylabusach. Wiedza zdobywana przez ucznia jest ważna, ale nie mniej istotne są jego kompetencje społeczne, poczucie się do solidarności i akceptowanie wartości demokratycznych<sup>8</sup>.

Mając na względzie powyższe scenariusze rozwoju szkoły, trudno nie zgodzić się z Maciejem M. Sysło, gdy twierdzi, że:

scenariusze przedstawiają w czystej postaci, jakie w przyszłości może być miejsce szkoły (a ogólniej kształcenia) w społeczeństwie, nie odnoszą się więc do pojedynczej szkoły lub lokalnych rozwiązań. W rzeczywistości można oczekiwać raczej złożonych kombinacji tych możliwych rozwiązań i taki scenariusz – siódmy – może wypracować każda społeczność na swój użytek<sup>9</sup>.

Szkoła również, jeśli nie zasklepi się w czasie teraźniejszym.

## Uzasadnienie dla posiadania koncepcji

Jeśli minister edukacji narodowej wymaga od szkół koncepcji pracy, dyrektorzy raczej myślą o tym, jak ją opracować, niż dlaczego jest potrzebna. Dowodzi tego popularność na edukacyjnym rynku i w internecie różnego rodzaju gotowców.

Tymczasem

doskonalenie szkoły nie polega na odkrywaniu wielkiego **M** – jedynie słusznej **metody** czy **modelu**, który sprawdza się w każdej sytuacji. Nie oznacza więc poszukiwania odpowiedzi na pytanie: **jak** robić, lecz **co** robić i **dłaczego** właśnie to. O ile pierwszemu z pytań poświęca się wiele czasu, o tyle pozostałe najczęściej ignoruje<sup>10</sup>.

Dotyczy to zwłaszcza pytania „dlaczego”. Tymczasem za tym, aby szkoła miała koncepcję pracy, przemawia wiele argumentów ogólnych i szczegółowych:

<sup>8</sup> B.-G. Freding, *Kilka refleksji na temat doskonalenia szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 4.

<sup>9</sup> M.M. Sysło, *Szkoła w środowisku nowych technologii*, „Magazyn Dyrektora. Sedno” 2011, nr 2.

<sup>10</sup> B.-G. Freding, *op.cit.*

- A. Posiadanie koncepcji jest jednym z warunków skuteczności działania – trzeba najpierw wyobrazić sobie to, co zamierzamy zrobić, i uporządkować według obranych kryteriów (na przykład pilności, ważności, wykonalności, możliwości finansowych), zanim cokolwiek zaczniemy robić. Wiąże się więc z myśleniem o przyszłości, to jest tym wymiarem czasu, w którym jeszcze nic się nie zadziało i w którym wiele można. Uruchamia myślenie twórcze i sprawia, że stajemy się kreatorami jutra oraz inspiratorami rozwoju szkoły.
- B. Koncepcja odgrywa rolę drogowskazu – wszystkim członkom społeczności szkolnej wytycza ten sam kierunek działania. Bez względu na to, czy będą realizować zapisane w niej zadania pojedynczo, parami czy w zespołach (jednorodnych czy różnorodnych), czy zaczną wcześniej czy później, czy będą zmierzać do celu tą samą, czy innymi drogami, kierunek działania zostanie zachowany.
- C. Koncepcja jest punktem odniesienia w procesie podejmowania decyzji. Jasno wytyczone priorytety z jednej strony pomagają dokonywać wyborów między różnymi opcjami i możliwościami, z drugiej – rezygnować z tego, co może być ciekawe i pociągające, ale nie przyczynia się do realizacji koncepcji. Trudno nie zwrócić tu uwagi na jeszcze jedną sprawę, a mianowicie że wymaga to asertywności – powiedzenia „nie” różnym okazjom i akcjom – ale też i jej uczy.
- D. Koncepcja ułatwia koncentrację na tym, co najważniejsze. Sprawia, że członkowie społeczności szkolnej „nie rozmieniają się na drobne”.
- E. Koncepcja rządzi też czasem teraźniejszym. Podpowiada, na co go wydatkować, a na co nie.
- F. Koncepcja umożliwia w miarę równomierne rozłożenie zadań na osi czasu. Dzięki temu można uniknąć ich nadmiernego spiętrzenia w pewnych okresach.
- G. Koncepcja ułatwia racjonalne gospodarowanie zasobami (ludzkimi, rzeczowymi, finansowymi, czasem), których zazwyczaj odczuwamy niedostatek.
- H. Koncepcja pozwala całościowo spojrzeć na szkołę – zawrzeć w polu widzenia nie tylko jej wewnętrzny obraz, ale także obraz otoczenia oraz związku między nim a szkołą. W otoczeniu bowiem rodzą się wyzwania, wobec których przychodzi stanąć społeczności szkolnej. Ich dostrzeżenie, przemyślenie i zinternalizowanie pomaga stawiać czoła zagrożeniom i wykorzystywać szanse.
- I. Koncepcja ułatwia kreowanie wizerunku szkoły w otoczeniu. Czytelnie sformułowana koncepcja, a zwłaszcza misja, toruje drogę strategii marketingowej adekwatnej do charakteru szkoły. Pomaga naszkicować logo, przygotować stronę WWW, ofertę dla obecnych i potencjalnych klientów, sztyld reklamowy i tym podobne.
- J. Koncepcja pomaga w spójnym działaniu wszystkich członków społeczności szkolnej i spójnym z koncepcją opracowaniu dokumentów.
- K. W końcu, pomyślna realizacja koncepcji wyzwala poczucie sukcesu wśród nauczycieli, uczniów, rodziców, pracowników niepedagogicznych. Wykonanie zaplanowanych zadań nastawia pozytywnie, co z czasem staje się dodatkową motywacją do podejmowania kolejnych przedsięwzięć i bardziej ambitnych wyzwań.



Jak wynika z powyższych argumentów, warto nie tylko mieć koncepcję, ale także zaangażować się w jej opracowanie, ponieważ błąd popełniony przy jej tworzeniu jest trudny do naprawienia w trakcie realizacji. Jeśli do niego dojdzie, trzeba wrócić do punktu wyjścia, jeszcze raz koncepcję opracować (a przynajmniej fragment obciążony błędem) i wykonanie rozpocząć od początku.

## Problemy związane z opracowaniem koncepcji

Problemów z opracowaniem koncepcji może być tyle, ile szkół. Ramy artykułu pozwalają skoncentrować się jedynie na najważniejszych.

*Skąd czerpać informacje niezbędne do opracowania koncepcji?*

Pytani przez mnie dyrektorzy szkół wskazują zwykle na:

- priorytety ministra edukacji narodowej czy aktualnie wprowadzane zmiany systemowe;
- wyniki ewaluacji (wewnętrznej i zewnętrznej), wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, prowadzone w szkole innowacje czy projekty, problemy z uczniami, nauczycielami czy rodzicami, wobec których staje szkoła.

To sprawia, że podstawą do opracowania koncepcji są z jednej strony informacje przekazywane z góry systemu edukacji, z drugiej – płynące z wewnętrznych problemów szkoły, czyli oddolne. Znikają natomiast z pola widzenia te, dochodzące z boku, czyli z otoczenia. Tymczasem to ono przede wszystkim przesądza o problemach szkoły – obecnych i przyszłych, a ich rozwiązywanie przekłada się na przygotowanie uczniów do życia (między innymi społecznego, zawodowego, rodzinnego).

Zakreślenie granic otoczenia szkoły nie jest dzisiaj łatwe. Jeśli już do tego dochodzi, to zazwyczaj postrzega się je jako tak zwane środowisko lokalne (cokolwiek to określenie miałoby oznaczać). Jest ono dyrektorom i nauczycielom znane w sposób naturalny, co ułatwia wykorzystywanie płynących z niego informacji przy opracowaniu koncepcji pracy szkoły.

Problem w tym, że świat stał się obecnie – zgodnie z przepowiednią Marshalla McLuhana – globalną wioską, a granice otoczenia szkoły uległy dynamicznemu rozszerzeniu. Tu już nie tylko chodzi o zjednoczoną Europę, ale o postrzeganie tego, co dzieje się poza jej granicami, i przygotowanie uczniów do życia w świecie zróżnicowanym, opalizującym mnogością kultur, religii, ideologii, systemów wartości; rozumienie problemów w skali planety i branie udziału w kreowaniu jej przyszłości.

Rada Europy w Deklaracji „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim” (2003 rok, tak zwana Deklaracja ateńska) wskazała na pożądane **międzykulturowe kompetencje nauczyciela**. Nauczyciel powinien umieć wchodzić w różne role niezbędne z punktu widzenia realizacji edukacji międzykulturowej – mediatora, doradcy, partnera i menedżera zasobów ludzkich. Powinien potrafić **zarządzać różnorodnością**

(*manage diversity*), a więc między innymi umieć pracować z grupami młodzieży różnych ras, narodowości, religii i przekonań. Zarządzanie różnorodnością odpowiednio kształtowane w szkole będzie przecież później przydatne we wdrażaniu zasad polityki społecznej, rodzinnej i migracyjnej. W dokumencie wskazano na niezbędne podejścia do procesu nauczania, rekomendowano również konkretne metody nauczania. Nauczanie powinno się koncentrować na zagadnieniach „uczenia się w grupie” (*social learning*) i „uczenia się opartego na współpracy” (*cooperative learning*) w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów „**uczenia się, aby żyć wspólnie**” (*learning to live together*). Powyższe założenia powinny się materializować w programach nauczania, zwłaszcza historii, wiedzy obywatelskiej i języków obcych<sup>11</sup>.

Najpierw jednak należy je zawrzeć w koncepcji pracy szkoły. Tymczasem zagadnienie „zarządzania różnorodnością” nie jest bliżej znane. Rzadko omawia się je na szkoleniach dla kandydatów na dyrektorów, czynnych dyrektorów czy nauczycieli. Przeciwdziałanie ksenofobii, wykluczeniu społecznemu, nietolerancji, przemocy czy stereotypizacji w naszym społeczeństwie rodzi się w bólach.

Różnorodność to nie tylko zagrożenie, ale i szansa. Trzeba jednak najpierw dostrzec, jak w pozytywny sposób wpływa na pracę szkoły realizacja zadań w grupach różnorodnych, stwarzanie równych szans i warunków do ich wykorzystania „naszym” i „obcym”, poznawanie odmiennych kultur, religii, systemów wartości i tym podobnych. Absolwenci szkoły, która zmierzyła się z tymi wyzwaniami, szybciej adaptują się do nowego otoczenia, lepiej też będą rozumieć problemy świata.

Mając powyższe na uwadze, uczestnikom prowadzonych przez mnie zajęć na temat koncepcji pracy szkoły powtarzam znane od dawna, ale nie zawsze pamiętane powiedzenie: myśl globalnie, działaj lokalnie.

#### *Co uczynić motywem przewodnim koncepcji pracy szkoły?*

Koncepcja pracy szkoły, przynajmniej tak wynika z moich doświadczeń, jest często zbiorem składającym się z kilku priorytetów i wielu zadań szczegółowych, które nie zawsze są spójnie powiązane. Dostrzega się w nich brak motywu przewodniego spajającego poszczególne elementy. Rolę tę powinna odegrać misja, czyli syntetyczna i krótka odpowiedź na pytanie, po co istnieje nasza szkoła (nie szkoła w ogóle). Rozwinięta w koncepcji sprawia, że ta staje się koherentną całością.

Szkoły o ściśle określonym profilu kształcenia, na przykład sportowe, muzyczne, zawodowe lub o specyficznych problemach edukacyjnych – integracyjne, przy szpitalne – mają ułatwione zadanie. Profil czy problemy szkoły ukierunkowują treść misji i pomagają w jej opracowaniu. Pomocne może też być przystąpienie do jakiegoś wieloletniego projektu, na przykład szkół promujących zdrowie, i skorzystanie przy formułowaniu misji z założeń wypracowanych przez jego twórców. Innym wyjściem ułatwiającym zadanie jest sięgnięcie do teorii zarządzania, a w niej na przykład do koncepcji organizacji uczącej się lub odwołanie się do dokumen-

<sup>11</sup> M. Sielatycki, *Program edukacyjny „Warszawa różnorodna”. Komponent „Edukacja obywatelska w Warszawie”*, Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, 2007 (materiał niepublikowany).

tów z zakresu polityki oświatowej – krajowych lub zagranicznych. W tym ostatnim przypadku na przykład do zaleceń Parlamentu Europejskiego z roku 2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Jest w nich mowa o:

- 1) porozumiewaniu się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewaniu się w językach obcych,
- 3) kompetencjach matematycznych i podstawowych kompetencjach naukowo-technicznych,
- 4) kompetencjach informatycznych,
- 5) umiejętności uczenia się,
- 6) kompetencjach społecznych i obywatelskich,
- 7) inicjatywie i przedsiębiorczości,
- 8) świadomości i ekspresji kulturalnej.

Motywnym przewodnikiem koncepcji pracy szkoły może być kształcenie tych umiejętności. Ponadto można też sięgnąć po najnowsze dokumenty zakreślające ramy postlizbońskiej strategii dla edukacji „Europa 2020” i „Edukacja i Szkolenie 2020”. Należy zwłaszcza zwrócić uwagę na szanse, jakie otwierają przed szkołą dwie główne inicjatywy UE „Mobilna młodzież” i „Nowe umiejętności dla nowych miejsc pracy”<sup>12</sup>; w końcu – skonfrontować wyniki pracy szkoły z wynikami badań PISA czy PIRLS oraz wyprowadzić wnioski pod własnym adresem.

Odwołanie się do dokumentów zawierających założenia polityki oświatowej<sup>13</sup> lub do koncepcji organizacyjnych czy pedagogicznych pozwala sformułować misję w sposób pozbawiony ogólników i dzięki temu uczynić ją mierzalną.

### *Jak planować w sytuacji niepewności?*

Jestem o to często pytana w toku zajęć. Jak planować pracę szkoły, gdy zmiana „goni” zmianę? Niekiedy nawet, czy planowanie ma sens, jeśli nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co się zdarzy za kilka miesięcy, a co dopiero później.

Myślę, że planowanie ma sens zawsze, ponieważ umożliwia, chociaż w pewnym stopniu, kreowanie przyszłości. Trzeba to tylko robić inaczej niż w sytuacji, gdy wydaje nam się, że wiemy, jaki będzie bieg zdarzeń.

W organizacjach gospodarczych korzysta się z planowania alternatywnego, tworząc dwa warianty planu: „na dobre” i „na złe”. W zależności od rozwoju wypadków realizuje się któryś z nich. Stosuje się też metodę scenariuszy, opracowując trzy warianty planu:

- optymistyczny, zakładający pomyślną przyszłość;
- pesymistyczny, w którym z góry przyjmuje się, że sprawy potoczą się niekorzystnie;

---

<sup>12</sup> *Nowe perspektywy dla edukacji*, rozmowa z wiceministrem edukacji Mirosławem Sielatyckim, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 3.

<sup>13</sup> Na przykład: *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji*, IBE, Warszawa 2010; T.R. Wolanin, *Aby żadne dziecko nie zostało w tyle*, ABC, Warszawa 2011.

- realistyczny – pośredni.

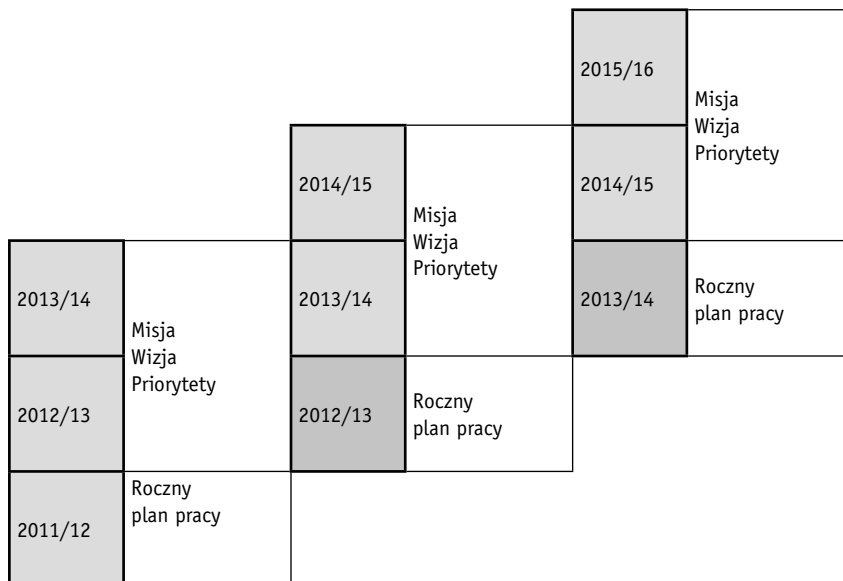
Inną z metod, przydatną w sytuacji niepewności, jest metoda planowania krocącego. Myślę, że ona właśnie może znaleźć zastosowanie przy opracowaniu koncepcji pracy szkoły. Pozwala bowiem pogodzić dwie z pozoru sprzeczne tendencje – szczegółowe planowanie bieżące (na okres bardziej przewidywalny) i ogólne planowanie na dłuższy czas (czyli mniej przewidywalny).

Planowanie kroczące ma charakter wieloletni (na przykład trzyletni, czteroletni, pięcioletni). Polega na systematycznym przesuwaniu horyzontu czasu planu poprzez dodawanie priorytetów na taki okres, jaki uległ zakończeniu, na przykład rok szkolny. Dzięki temu plan „kroczy” i tym samym nie kończy się, jak to bywa przy tradycyjnym planie, z datą realizacji ostatniego zadania.

Planowanie kroczące ma wiele zalet:

- wiąże planowanie bieżącej pracy (na dany rok szkolny) z planowaniem rozwoju (na dalszy okres);
- inspiruje do ciągłego myślenia o przyszłości (wizji, priorytetach);
- wymusza systematyczną aktualizację planu (przynajmniej raz w roku szkolnym, gdy trzeba dopisać priorytety na kolejny rok i uszczegółowić je na rok bieżący);
- zapewnia planowaniu płynność, przestaje być ono postrzegane jako proces okazjonalny;

Rysunek 2. Schemat planu krocącego



Źródło: opracowanie własne.

- w końcu, pozwala traktować koncepcję pracy szkoły zarówno jako efekt, jak i proces, o czym była mowa na początku niniejszego artykułu.

### *Ile zmiany, ile ciągłości w koncepcji pracy?*

To sprawa wyważenia proporcji. Ani nadmiar zmian, ani nadmierna zachowawczość nie wydają się dla szkoły pożądane.

W niektórych sytuacjach wyważenie proporcji między ciągłością i zmianą staje się szczególnie trudne. Na przykład skorzy do zmiany są początkujący dyrektorzy. Wraz z powołaniem na stanowisko chcą w jakiś widoczny sposób zaznaczyć swoją obecność. Pobrzmiewa to potem długo w wypowiedziach członków społeczności szkolnej, na przykład: „Pamiętasz, wszystkie drzwi do sal lekcyjnych zostały pomalowane na niebiesko, po tym jak X został dyrektorem” lub „Tablicę interaktywną z komputerem i oprogramowaniem zakupił Y, zaraz po powołaniu na dyrektora”.

Z odmienną sytuacją mamy do czynienia w szkole o długoletniej tradycji i utrwalonej kulturze, w której określone wartości, normy i zachowania są kultywowane od lat. Wtedy zmiany mentalne nauczycieli, jeśli konieczne, stają się nie lada wyzwaniem.

W obydwu wskazanych przykładach mamy do czynienia ze spojrzeniem oddolnym, wewnątrzszkolnym. Trudno nie brać pod uwagę również zmian wprowadzanych przez ministra edukacji narodowej, zwłaszcza wtedy, gdy wieści reformę. Zmiany narzucane rzadko spotykają się z pozytywnym przyjęciem. Najczęściej wywołują opór lub obojętność i tym bardziej do rangi problemu podnoszą sprawę wskazaną w niniejszym rozdziale.

Brak wyważenia proporcji między ciągłością i zmianą, czy to na dole, czy na górze struktury systemu edukacji, powoduje, że reformy czy innowacje stają się pozorne. Rzutuje to negatywnie nie tylko na konkretne przedsięwzięcie, ale także na nastawienie do zmian w ogóle. Kolejnej – nawet słusznej – członkowie społeczności szkolnej nie zechcą wdrażać, gdyż poprzednia kojarzy im się z negatywnymi emocjami i doświadczeniami.

## Zakończenie

Niniejszy wywód koncentrował się na sprawie opracowania koncepcji, czyli zaplanowania pracy szkoły. Tymczasem równie ważne są wdrożenie i ewaluacja.

Wskazane tu trzy procesy (planowanie, wdrożenie, ewaluacja) mają odrębny charakter, generują inne problemy i nie zawsze są z sobą ściśle powiązane. To sprawia, że przygotowanie dobrej koncepcji nie gwarantuje jej pomyślnego wdrożenia, a ono, nawet poprawnie przeprowadzone, nie zapewnia automatycznej ewaluacji. Dlatego przystępując do opracowania koncepcji, trzeba te trzy procesy mieć jednocześnie na względzie. Myśleć nie tylko o tym, co w koncepcji zapisać – papier wszystko przyjmie – ale jak to będziemy wdrażać, a potem, jak ocenimy realizację.

## Bibliografia

- Denis J., *Doskonalenie jakości pracy szkoły poprzez dialog z rodzicami*, [w:] *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003.
- Denis J., *Twórzmy szkołę razem z uczniami*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6.
- Freding B.-G., *Kilka refleksji na temat doskonalenia szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 4.
- Gold A., *Wartości w kierowaniu szkołą – relacja z badań*, cz. 2, „Kierowanie Szkołą” 2006, nr 12, <http://www.scholaris.pl/kierowanieszkoła>
- Nowe perspektywy dla edukacji*, rozmowa z wiceministrem edukacji Mirosławem Sielatyckim, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 3.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 09.168.1324.
- Sielatycki M., *Program edukacyjny „Warszawa różnorodna”. Komponent „Edukacja obywatelska w Warszawie”*, Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, 2007 (materiał niepublikowany).
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, t. 1.
- Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji*, IBE, Warszawa 2010.
- Syśło M.M., *Szkoła w środowisku nowych technologii*, „Magazyn Dyrektora. Sedno” 2011, nr 2.
- Wolanin T.R., *Aby żadne dziecko nie zostało w tyle*, ABC, Warszawa 2011.
- [www.nadzorpedagogiczny.edu.pl](http://www.nadzorpedagogiczny.edu.pl)

# Jak czytać raport z ewaluacji zewnętrznej szkoły lub placówki oświatowej

## Wprowadzenie

Projekt pod nazwą „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”<sup>1</sup> jest realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji sp. z o.o. Głównym celem projektu jest wdrożenie nowego modelu nadzoru pedagogicznego w polskiej oświacie. Niniejszy tekst stanowi próbę wykazania, w jaki sposób organy prowadzące szkoły i placówki oświatowe mogą wykorzystać raporty ewaluacji zewnętrznej, opracowywane w wykonaniu postanowień Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324)<sup>2</sup>, w celu weryfikacji i – ewentualnie – modyfikacji polityki oświatowej.

## Proces ewaluacji i raport ewaluacyjny

Proces ewaluacji polega na sprawdzeniu, w jakim stopniu placówkom udaje się spełnić wymagania zdefiniowane w czterech obszarach: **efekty** (co osiągają uczniowie i nauczyciele), **procesy** (jak skuteczne, efektywne, angażujące są procesy zachodzące w szkole, jak wspiera się uczących się), **środowisko** (jaka jest rola współpracy ze środowiskiem w procesie uczenia się) oraz **zarządzanie** (jak wyglądają przywództwo i strategiczne zarządzanie, zapewnianie jakości – ewaluacja i poprawa, zasoby).

Jak zaznaczono, proces ewaluacji – z formalnego punktu widzenia – jest prowadzony na podstawie Rozporządzenia. Określa ono zasady i tryby nadzoru pedagogicznego. Ewaluacja zewnętrzna jest przeprowadzana w opisanych powyżej obszarach problemowych, obejmując zbieranie i analizowanie informacji oraz ustalanie poziomu spełniania przez szkołę/placówkę wymagań w odniesieniu do każdego z obszarów.

---

<sup>1</sup> W dalszej części zwany **Projektem**.

<sup>2</sup> W dalszej części zwanego **Rozporządzeniem**. Rozporządzenie wydano na podstawie art. 35 ust. 6 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Proces ewaluacji zewnętrznej przebiega w trzech etapach: **przygotowawczym** (poznawanie przez wizytatorów specyfiki szkoły, analiza dokumentacji), **badawczym** (zbieranie danych, badania ankietowe, wywiady i obserwacje), **podsumowującym** (opracowanie i analiza danych, wnioski oraz konsultacje z dyrektorem i radą pedagogiczną). Po ewaluacji wizytatorzy przedstawiają wyniki i wnioski na zebraniu rady pedagogicznej, a następnie sporządzają raport z przeprowadzonej ewaluacji. **Raport ewaluacyjny** otrzymuje **dyrektor** szkoły lub placówki, w której przeprowadzono ewaluację, oraz **organ prowadzący**.

Raport zawiera: charakterystykę szkoły (metryczkę), opis sytuacji szkoły, analizę zebranych danych dla każdego wymagania, komentarz do zebranych danych i określenie poziomu spełnienia wymagania, wnioski (spis mocnych stron i problemów). Raport stanowi podstawę analiz pracy szkoły, obejmuje podsumowanie ewaluacji oraz jej wyniki. Raport powinien dostarczyć informacji na temat funkcjonowania we wskazanych przez Rozporządzenie obszarach (efekty, procesy, środowisko, zarządzanie), a także służyć rozwojowi szkół i placówek. Struktura części podsumowującej raportu to opis poziomu spełnienia każdego z wymagań oraz prezentacja wniosków końcowych.

## Założenia i elementy polityki oświatowej

Opis możliwości wykorzystania raportów do weryfikacji polityki oświatowej wymaga syntetycznego spojrzenia na jej specyfikę. Polityka oświatowa, jak każda polityka publiczna, stanowi zbiór instrumentów i zasad, które przyjmuje się dla realizacji strategicznych celów związanych z określonym obszarem aktywności społeczno-gospodarczej. Polityka oświatowa obejmuje całokształt problemów dotyczących ustroju szkolnictwa, organizacji procesu nauczania, metod kształcenia i wychowania, ustala zasady upowszechniania oświaty wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Definicję polityki oświatowej przedstawił Dobromir Dziewulak, określając ją jako: „**dokonywanie wyboru i podejmowanie decyzji w sprawach celu, kierunku, treści i organizacji oświaty oraz wychowania, a także planowanie działalności oświatowo-wychowawczej**”<sup>3</sup>.

## Europejski i krajowy kontekst polityki oświatowej

**Unia Europejska**, zgodnie z zasadą pomocniczości, pozostawia odpowiedzialność za systemy kształcenia i treść nauczania państwom członkowskim. Rola Unii Europejskiej w sferze edukacji została zarysowana w art. 165 ust. 1 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. Zgodnie z nim:

---

<sup>3</sup> D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 11.



Unia przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między państwami członkowskimi oraz, jeżeli to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działań, w pełni szanując odpowiedzialność państw członkowskich za treści nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową<sup>4</sup>.

Zgodnie z art. 165 ust 2 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej w obszarze edukacji działania zmierzają do:

- rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich,
- sprzyjania mobilności studentów i nauczycieli,
- promowania współpracy między placówkami edukacyjnymi,
- rozwoju wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów edukacyjnych państw członkowskich,
- sprzyjania rozwojowi wymiany młodzieży i instruktorów społeczno-edukacyjnych,
- popierania rozwoju kształcenia na odległość,
- rozwoju europejskiego wymiaru sportu<sup>5</sup>.

**Krajowa polityka oświatowa** jest ukierunkowana i uwarunkowana Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Ustawą). Preambuła Ustawy głosi:

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniaми zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności<sup>6</sup>.

Na podstawie art. 1 Ustawy istnieje możliwość zarysowania **narzędzi krajowej polityki oświatowej**. System oświaty zapewnia w szczególności:

**1) respektowanie praw obywatelskich** demokratycznego państwa poprzez:

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki;
- możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji;
- upowszechnianie dostępu do szkół, umożliwiające dalsze kształcenie;

<sup>4</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 83/120/PL 30.3.2010.

<sup>5</sup> W. Zgliczyński, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, [w] *Polityka oświatowa*, red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, Biuro Analiz Sejmowych nr 2(22), Warszawa 2010, s. 68.

<sup>6</sup> Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425 z późn. zm.

- zmniejszanie – w skali kraju – różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki;
- 2) wspomaganie przez szkołę **wychowawczej roli rodziny**;
- 3) odpowiednią **strukturę organizacyjną systemu oświaty** (możliwość zakładowania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty);
- 4) nowoczesny i dostosowany do potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego **zakres treści kształcenia**, a w tym:
  - upowszechnianie wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju;
  - dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;
  - kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości;
  - przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;
  - upowszechnianie wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych;
- 5) tworzenie **warunków kształcenia**, zgodnych z potrzebami i oczekiwaniami społecznymi oraz sprzyjających włączeniu społecznemu, a w tym:
  - dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych, także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
  - możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie;
  - opieka nad uczniami niepełnosprawnymi;
  - opieka nad uczniami szczególnie uzdolnionymi;
  - utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki;
  - opieka nad uczniami pozostającymi w trudnej sytuacji materialnej i życiowej;
  - tworzenie warunków do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów.

Justyna Osiecka-Chojnacka zwraca uwagę, że często spory dotyczące polityki oświatowej dotyczyły nie tyle powszechnie akceptowanych celów ogólnych (wyrównywanie szans edukacyjnych) czy bardziej szczegółowych zadań (wcześniejsze rozpoczęcie edukacji szkolnej), ile sposobu ich realizacji<sup>7</sup>.

## Lokalna polityka oświatowa

Esencją systemu edukacyjnego w Polsce jest **świadczenie usług oświatowych przez samorząd terytorialny**. Rola i zadania samorządów w zreformowanym systemie oświatowym wynikają z założenia, że to właśnie na szczeblu lokalnym lepiej można rozpoznać potrzeby i problemy edukacyjne. W ujęciu Kazimierza Przyszczytkow-

---

<sup>7</sup> J. Osiecka-Chojnacka, *Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym*, [w:] *Polityka oświatowa*, red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, Biuro Analiz Sejmowych nr 2(22), Warszawa 2010, s. 38–40.

skiego główne zadania samorządu lokalnego w sferze polityki oświatowej sprowadzają się do:

- samodzielnego określania sieci publicznych przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjalnych, a także granic ich obwodów;
- nadzoru nad kontrolą spełniania obowiązku szkolnego;
- współpracy z organami nadzoru pedagogicznego w zakresie ustalonym Ustawą i wykonywania zaleceń kuratora oświaty;
- prowadzenia polityki kadrowej wobec dyrektorów szkół i placówek;
- zatwierdzania corocznych projektów arkuszy organizacyjnych szkół i placówek;
- opracowania wniosków w zakresie utrzymywania przedszkoli, szkół i placówek oświatowych oraz zapewnienia im warunków realizacji ich zadań;
- wykonywania prac dotyczących realizacji kompetencji organu wykonawczego jednostki samorządu terytorialnego (JST) w zakresie przygotowywania projektu budżetu, nadzoru nad jego realizacją i przestrzegania dyscypliny budżetowej<sup>8</sup>.

Uwzględniając rozważania i opinie wielu autorów<sup>9</sup>, można zarysować istotę i elementy lokalnej polityki oświatowej. W sensie ogólnym polityki sektorowe to systemy implementacji celów strategicznych. Zasadniczym elementem polityki jest rekomendacja wybranego wariantu realizacji celu strategicznego wraz z opisem najkorzystniejszych instrumentów implementacji<sup>10</sup>. Polityki są wdrażane poprzez system instrumentów. Za klucz ich systematyki przyjęto etapy procesu zarządzania jednostką terytorialną. Wyróżnia się zatem:

- instrumenty formułowania celów i zdań w postaci planów i programów (instrumenty planistyczne);
- instrumenty dotyczące organizowania realizacji celów polityki, których kluczowym elementem jest stworzenie odpowiednich instytucji (instrumenty organizacyjne);
- instrumenty bieżącego zawiadywania organizacjami wdrażającymi politykę,
- instrumenty monitoringu i kontroli<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> K. Przyszczypkowski, *Polityka oświatowa samorządów*, [w:] *Polityka oświatowa*, red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, Biuro Analiz Sejmowych nr 2(22), Warszawa 2010, s. 43–44.

<sup>9</sup> J. Łuczniński, *Szkoła a rynek pracy. Zarządzanie Publiczne*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych UJ” 2009, nr 1(5); A. Noworól, *Planowanie rozwoju terytorialnego w skali regionalnej i lokalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007; K. Przyszczypkowski, *op.cit.*; M. Sielatycki, *Polityka oświatowa największych miast Polski*, <http://strategia.um.warszawa.pl/img/stuff/file/3%20wfsp/Polityka%20oswiatowa%20%20miast.pdf> (dostęp: 31 października 2010).

<sup>10</sup> A. Noworól, *op.cit.*, s. 160–161.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 94–95.

## Aspekt planistyczny lokalnej polityki oświatowej

Istotą planistycznego aspektu polityki jest określenie **lokalnych priorytetów oświatowych** i opracowanie zgodnego z nimi **wieloletniego planu działań i decyzji finansowych**.

Cele polityki powinny obejmować: wizję lokalnej oświaty oraz tak zwane cele szczegółowe. **Wizja** to antycypowany obraz przyszłości – spójny z lokalną strategią rozwoju system oświaty, do którego dąży jednostka terytorialna. **Cele szczegółowe** to wybór pożądaných stanów rzeczy, które – w określonym horyzoncie czasowym – są możliwe do zrealizowania.

Samorządy nie są zobowiązane do przygotowywania dokumentów programowych określających długofalową politykę oświatową, lecz niektóre z nich to czynią. Cele polityki oświatowej mogą uściślać różne kwestie: od ogólnych – ideologiczno-filozoficznych – po praktyczne, ukierunkowujące działania operacyjne. Syntetycznie cele polityk lokalnych nie powinny być sprzeczne z „ideologiczną” preambułą Ustawy. W większym lub mniejszym stopniu odnoszą się do wartości społecznej, jaką jest wychowanie młodego pokolenia na ludzi gruntownie wykształconych, otwartych na poznanie świata, zdrowych fizycznie, emocjonalnie i moralnie. Jan Łuczyński proponuje system celów edukacji, obejmujący:

- kształcenie – przekazywanie wiedzy,
- socjalizację – proces przystosowania ucznia do życia w społeczeństwie,
- rozwój indywidualny uczniów,
- zmianę społeczną, określaną jako działanie na rzecz rekonstrukcji stosunków społecznych<sup>12</sup>.

Można zaryzykować stwierdzenie, że najważniejszymi wyzwaniem i celami edukacji, a w tym – usług edukacyjnych, są dzisiaj:

- w obszarze rozwoju przez kształcenie i zdobywanie wiedzy – zaszczepienie uczniom potrzeby **kreatywności**;
- w obszarze rozwoju przez socjalizację – wykształcenie w uczniach umiejętności „**stawiania granic**” aksjologicznych i – w szczególności – etycznych, trudnych do ogarnięcia w społeczeństwie sieciowym;
- w obszarze życia społecznego – uświadomienie wagi aktywnego **uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim**, poprzez własną aktywność społeczną, zaangażowanie w sprawy wspólnoty terytorialnej; także wolontariat.

Struktura celów oświatowych powinna być **skorelowana** z innymi politykami społecznymi. W dokumentach planistycznych celowe jest też określenie lokalnych **standardów edukacyjnych**, ujmujących systemowo pożądanę rozwiązania w ramach, opisanych niżej, innych narzędzi polityki.

Ważnym elementem systemu planowania oświaty lokalnej są obowiązki wynikające z art. 17 Ustawy. Dotyczą one, w szczególności, opracowywanych w powiecie i gminie **planów sieci publicznych szkół i placówek**. Należy podkreślić, że plan

<sup>12</sup> J. Łuczyński, *op.cit.*, s. 105–110.

sieci musi się opierać na trzech elementach: prognozach demograficznych, dynamice rynku nieruchomości i ruchu budowlanego oraz standardach edukacyjnych zakładanych przez powiat/gminę. Warunkiem skuteczności aspektu planistycznego polityki oświatowej jest jej skorelowanie z wieloletnimi programami finansowymi powiatu lub gminy w sferze planowania rozwoju (polityka inwestycyjna) oraz bieżącego funkcjonowania szkół i placówek.

Planistyczne aspekty polityki oświatowej pozostają głównie w kompetencjach organu prowadzącego. W ujęciu syntetycznym obejmują więc one:

- formułowanie lokalnych celów i zadań polityki;
- formułowanie instrumentów lokalnej polityki oświatowej, a w tym – programów finansowo-inwestycyjnych;
- koordynację polityki oświatowej z dokumentami planistycznymi dotyczącymi innych obszarów aktywności JST;
- określenie lokalnych standardów edukacyjnych na poziomie wyższym niż wymagania obowiązujące (wynikające z wytycznych krajowych);
- zaplanowanie sieci publicznych szkół i placówek.

## Organizacyjny aspekt lokalnej polityki oświatowej

Bardzo ważnym elementem polityki jest infrastruktura organizacyjna oświaty, czyli konstruowanie i modernizacja sieci szkół i placówek oświatowych. System organizacyjny jest wdrażany przez **sieć publicznych szkół i placówek**. Jego ustalenie wiąże się z podstawowymi – dla skuteczności polityki – standardami funkcjonowania oświaty lokalnej. Te – z kolei – powinny się opierać na racjonalnych założeniach dotyczących dostępności i warunków kształcenia. Celowe jest, by w polityce zostały określone **warunki wpływające na podejmowanie decyzji o przekształcaniu lub likwidacji szkół i przedszkoli** oraz **warunki uniemożliwiające** przekształcanie lub likwidację tych placówek.

Innym aspektem o charakterze organizacyjnym jest **określenie modelu pracy** szkół i placówek, czyli wykorzystanie możliwości na przykład rozszerzania zakresu ich działania (przykładowo budowanie szkoły otwartej, zmiana profili kształcenia). Zadania tego typu nabierają szczególnego znaczenia w warunkach zmian demograficznych, które zmuszają do rozstrzygania wielu dylematów związanych z analizą zarówno skutków finansowych, jak i społecznych likwidacji szkół i placówek, czyli – znowu – **restrukturyzacji lokalnej sieci edukacyjnej**. Istotnym elementem polityki może być tutaj systemowe założenie stosowania wielofunkcyjnych rozwiązań architektonicznych, pozwalających na wykorzystanie obiektów szkolnych, w powiązaniu z innymi funkcjami społecznymi (na przykład domy kultury, publiczne biblioteki i mediateki, centra aktywności społecznej, centra sportu i rekreacji).

Organizacyjny aspekt lokalnej polityki oświatowej pozostaje głównie w kompetencjach organu prowadzącego. W ujęciu syntetycznym obejmują więc one: zorganizowanie sieci publicznych szkół i placówek, wdrożenie polityki inwestycyjnej po-

legające na zapewnieniu odpowiedniej bazy materialnej oraz stworzenie powiązań organizacyjnych z działającymi w środowisku podmiotami.

## Aspekty bieżącego zawiadywania obszarem lokalnej polityki oświatowej

### *Instrumenty rozwoju uczniów poprzez kształcenie (upowszechnianie wiedzy)*

Zgodnie z wymogami Ustawy, podstawowe narzędzia polityki wiążą się z koniecznością zapewnienia nowoczesnego i dostosowanego do potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego **zakresu treści kształcenia**. Na poziomie stosowanych narzędzi, spełnienie tego wymagania wiąże się z następującymi działaniami:

- 1) tworzenie warunków, by uczniowie **nabywali wiadomości i umiejętności** zgodnie z podstawą programową, co wymusza:
  - analizowanie i diagnozowanie wyników sprawdzianów i egzaminów uczniów oraz wdrażanie wniosków z tych analiz i diagnoz,
  - poszerzanie podstawy programowej dla sprostania współczesnym wyzwaniom;
- 2) tworzenie warunków dla **intelektualnej i poznawczej aktywności uczniów** oraz kształcenie **postaw proinnowacyjnych** poprzez:
  - indywidualizację procesu nauczania,
  - zapewnienie dostępu do zaplecza badawczego (laboratoryjnego),
  - powiązanie szkoły z lokalnym i regionalnym środowiskiem innowacyjności;
- 3) **wyrównywanie szans uczniów w sferze edukacji** (indywidualizację nauczania);
- 4) promowanie w środowisku **wartości edukacji** i potrzeby uczenia się.

Wymienione instrumenty mogą i powinny być realizowane głównie przez szkoły i placówki oświatowe.

### *Instrumenty rozwoju uczniów poprzez socjalizację i aktywność społeczną*

Socjalizacja uczniów jest jednym z najważniejszych celów oświaty. Rozwój przez socjalizację wymaga podejmowania następujących działań:

- 1) stworzenia warunków skłaniających do **przestrzegania przez uczniów norm społecznych**, co wymaga:
  - zapewnienia uczniom bezpieczeństwa,
  - informowania uczniów o zachowaniach, jakich się od nich oczekuje,
  - informowania o korzyściach i zagrożeniach związanych z uczestnictwem w społeczeństwie sieciowym,
  - diagnozowania zachowania uczniów i podejmowania działań wychowawczych,
  - analizowania działań wychowawczych i oceny ich skuteczności;

- 2) **kształtowania postaw uczniów** (wspieranie tolerancji i **integracji społecznej uczniów** zróżnicowanych środowiskowo, kulturowo, religijnie) poprzez podejmowanie działań wychowawczych adekwatnie do potrzeb uczniów;
- 3) **współpracy szkoły/placówki z otoczeniem społecznym i gospodarczym** na rzecz wzajemnego rozwoju, co wymaga:
  - dążenia do realizacji idei partnerstwa edukacyjnego, polegającego na łączeniu problemów oświatowych z zagadnieniami długofalowego rozwoju lokalnego,
  - współpracy z instytucjami i organizacjami działającymi w otoczeniu,
  - uwzględniania możliwości i potrzeb środowiska,
  - monitorowania, w jaki sposób współpraca z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku wpływa na rozwój uczących się.

Wymienione instrumenty mogą i powinny być realizowane przez szkoły i placówki oświatowe.

#### *Instrumenty zapewnienia warunków rozwoju uczniów poprzez zarządzanie procesem edukacji w szkole/placówce*

Wśród instrumentów związanych z zarządzaniem należy wyróżnić te, które pozostają wyłącznie w kompetencjach organu prowadzącego, i te, których implementacja zależy od pracy dyrektorów szkół i placówek.

W szczególności instrumenty o charakterze **zarządczym**, pozostające w **gestii organu prowadzącego**, obejmują następujące działania:

- zapewnianie wysokiego poziomu profesjonalnego, naukowego i etycznego kierownictwa szkół i placówek oraz kadry nauczycieli;
- zapewnianie finansowania oświaty na poziomie pozwalającym realizować pozostałe instrumenty polityki edukacyjnej;
- usuwanie i niedopuszczanie do powstawania dysproporcji między warunkami kształcenia w poszczególnych szkołach na terenie jednostki terytorialnej;
- tworzenie warunków (organizacyjnych, lokalowych) do pełnienia przez szkołę w środowisku szerszej społecznie roli centrum rozwoju.

Do instrumentów o charakterze **zarządczym**, które pozostają w **gestii szkoły/placówki**, należy zaliczyć działania następujące:

- opracowanie, uzgodnienie, a następnie wdrożenie koncepcji pracy;
- zapewnienie sprawnego i skutecznego przebiegu realizacji procesów edukacyjnych;
- wykorzystywanie informacji o absolwentach dla doskonalenia efektów nauczania i wychowania;
- współpraca z rodzicami i traktowanie ich jako partnerów szkoły;
- zapewnienie funkcjonowania współpracy zespołowej nauczycieli;
- zapewnienie sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego;
- podejmowanie działań poprawiających warunki lokalowe i wyposażenie szkoły;

- uczestnictwo w programach i strukturach wojewódzkich, regionalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych, podejmujących problematykę oświaty i wychowania.

## Monitoring, ewaluacja i kontrola lokalnej polityki oświatowej

Monitoring, ewaluacja i kontrola realizacji lokalnej polityki oświatowej przez powołane do tego podmioty obejmują szereg działań: badawczych, analitycznych, diagnostycznych oraz sugestii interwencji naprawczych, skierowanych na weryfikację lub/i poprawę:

- trafności i wykonalności celów i zadań polityki (aspekt planistyczny),
- wyboru środków organizacyjnych przyjętych do realizacji celów (aspekt podmiotowy/institutionalny),
- poziomu wdrażania przyjętych rozwiązań merytorycznych (ukierunkowanych na kształcenie, socjalizację i aktywność społeczną uczniów) oraz zarządczych (sposób zorganizowania i warunki pracy szkół i placówek).

Wprowadzony przez ministra edukacji narodowej system nadzoru pedagogicznego obliguje do prowadzenia analiz w czterech obszarach funkcjonowania szkół/placówek (efekty, procesy, środowiska, zarządzanie). **Analiza i wynikające z niej diagnozy pozwalają na kompleksową ewaluację działalności szkoły/placówki**, co szczegółowo opisano w kolejnym podrozdziale.

## Wnioski raportu ewaluacyjnego jako determinanty polityki oświatowej

*Analiza raportu ewaluacyjnego w kontekście instrumentów będących w kompetencjach szkół/placówek*

W pierwszej kolejności zestawiono tabelarycznie elementy polityki oświatowej oraz 17 wymagań stawianych przez Rozporządzenie<sup>13</sup>. **Za przedmiot analizy przyjęto instrumenty bieżącego zawiadywania polityką, pozostające głównym obszarem, a zarazem zbiorem zadań szkoły/placówki oświatowej.** Te właśnie instrumenty są przedmiotem ewaluacji. W tabeli uwzględniono wyłącznie wymagania bezpośrednio odpowiadające instrumentom polityki.

---

<sup>13</sup> Analizą objęto najszerszy, ujęty w Rozporządzeniu, zestaw wymagań wobec szkół/placówek.



Tabela 1. Zestawienie stosowanych przez szkoły/placówki elementów polityki oświatowej oraz wymagań stawianych przez załącznik do Rozporządzenia

Instrumenty polityki	Wymagania – elementy raportu ewaluacyjnego			
	Efekty	Procesy	Środowisko	Zarządzanie
<b>Instrumenty rozwoju uczniów przez kształcenie – stworzenie warunków do:</b>				
nabywania wiadomości i umiejętności zgodnie z podstawą programową	– Wyniki sprawdzianów i egzaminów – Nabywanie wiadomości i umiejętności	– Realizacja podstawy programowej		
tworzenia warunków dla intelektualnej i poznawczej aktywności uczniów	– Aktywność uczniów			
wyrównywania szans uczniów w sferze edukacji		– Wyrównywanie szans edukacyjnych		
promowania w środowisku wartości edukacji i potrzeby uczenia się			– Wartość edukacji	
<b>Instrumenty rozwoju przez socjalizację i aktywność społeczną – stworzenie warunków do:</b>				
przestrzegania przez uczniów norm społecznych	– Respektowanie norm społecznych			
kształtowania postaw uczniów (tolerancji i integracji społecznej)		– Kształtowanie postaw uczniów		
współpracy szkoły/placówki z otoczeniem społeczno-gospodarczym			– Zasoby środowiska na rzecz rozwoju	
<b>Instrumenty zapewnienia warunków rozwoju uczniów (zarządzania procesem edukacji oraz szkołą/placówką)</b>				
opracowanie, uzgodnienie, a następnie wdrożenie koncepcji pracy		– Szkoła lub placówka ma koncepcję pracy		
zapewnienie sprawnego i skutecznego przebiegu realizacji procesów edukacyjnych		– Procesy mają charakter zorganizowany		
wykorzystywanie informacji o losach absolwentów			– Wiedza o absolwentach	
współpraca z rodzicami i traktowanie ich jako partnerów szkoły			– Partnerstwo rodziców	
zapewnienie funkcjonowania współpracy zespołowej nauczycieli		– Procesy efektem współdziałania nauczycieli		– Współpraca w zespołach

Instrumenty polityki	Wymagania – elementy raportu ewaluacyjnego			
	Efekty	Procesy	Środowisko	Zarządzanie
zapewnienie sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego				– Wewnętrzny nadzór pedagogiczny
podejmowanie działań poprawiających warunki lokalowe i wyposażenie szkoły				– Warunki lokalowe i wyposażenie
uczestnictwo w programach podejmujących problematykę oświaty i wychowania			– Wykorzystywanie zasobów środowiska	

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie elementów lokalnej polityki oświatowej oraz wymagań stawianych przez Rozporządzenie, stanowi płaszczyznę analityczną, na podstawie której można – w stosunku do poszczególnych szkół i placówek – określić stopień realizacji uogólnionych celów samorządu w odniesieniu do zadań z zakresu oświaty i wychowania.

#### *Analiza raportu ewaluacyjnego w kontekście instrumentów będących w kompetencjach organów prowadzących*

Na podstawie zbioru diagnoz sytuacji w poszczególnych jednostkach można też wnioskować o stanie oświaty lokalnej oraz tych elementach zarządzania JST, które wymagają interwencji i modyfikacji. Odnosi się to do ukierunkowania zmian w sferach: planowania, organizowania i bieżącego zawiadywania zadaniami oświatowymi.

Analiza raportów ewaluacyjnych diagnozujących funkcjonowanie szkół i placówek, z wykorzystaniem wymagań ujętych w Rozporządzeniu, pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków w **sferze planowania polityki oświatowej**:

- 1) w odniesieniu do **celów i zadań polityki**:
  - dokonanie wszechstronnej **diagnozy adekwatności celów i zadań** polityki lokalnej,
  - dokonanie ewentualnej **rekonstrukcji celów i zadań** polityki oświatowej lub kierunków ich wdrażania na podstawie wyników powyższych diagnoz; ta rekonstrukcja może przyjąć postać uogólnienia lub uszczegółowienia celów i ich parametrów oraz eliminacji lub/i uzupełnienia wykazu zadań;
- 2) w odniesieniu do **korelacji polityki oświatowej** z innymi politykami lokalnymi:
  - dokonanie diagnozy skuteczności innych lokalnych polityk społecznych w sferze ich oddziaływania na socjalizację i aktywność społeczną uczniów,
  - dokonanie diagnozy możliwości wpływania przez szkoły i placówki na inne lokalne polityki społeczne,

- dokonanie diagnozy poziomu współpracy szkół i placówek z organizacjami (publicznymi i społecznymi) innych polityk społecznych (na przykład domami kultury, ośrodkami sportowymi),
  - podjęcie – na poziomie planu strategicznego JST – ewentualnego skorygowania ogółu polityk społecznych dla sprostania wyzwaniom rozwojowym, poprzez: zintegrowane zarządzanie politykami i zaprogramowanie wykorzystania obiektów infrastruktury społecznej do celów edukacyjnych;
- 3) w odniesieniu do określenia **lokalnych standardów edukacyjnych**:
- dokonanie wszechstronnej diagnozy adekwatności lokalnych standardów edukacyjnych pod względem jakościowym i ilościowym,
  - podjęcie ewentualnych działań korygujących w sferze definicji i implementacji standardów, co może przybrać postać:
    - urealnienia (obniżenia) standardów,
    - zaostrzenia (podniesienia) standardów,
    - zapisania w dokumentach planistycznych konieczności zastosowania środków pozwalających uzyskać założone standardy edukacyjne.

Raporty ewaluacyjne dostarczają wielu informacji o sposobie **zorganizowania realizacji polityki oświatowej**. Pozwalają przy tym na wyciągnięcie następujących wniosków:

- 1) w odniesieniu do struktury i lokalizacji **sieci szkół i placówek publicznych**:
- dokonanie diagnozy funkcjonowania przyjętej sieci szkół i placówek, z identyfikacją ewentualnych deficytów, między innymi w zakresie: lokalizacji szkół i placówek w relacji do innych obiektów infrastruktury społecznej, sprawności zarządzania oraz bazy lokalowej,
  - podjęcie ewentualnych działań restrukturyzujących sieć szkół i placówek, co obejmuje: alternatywne analizy lokalizacyjne, analizy konsekwencji działań restrukturyzacyjnych, wraz z odpowiednimi krokami w sferze komunikacji społecznej;
- 2) w odniesieniu do **polityki inwestycyjnej** w obszarze oświaty:
- identyfikacja poziomu zaspokojenia potrzeb lokalowych i sprzętowych w skali JST oraz w poszczególnych szkołach i placówkach, w układzie rzeczowym (odniesienie do standardów) i terytorialnym, między innymi w kontekście sprawności realizowania procesów edukacyjnych,
  - identyfikacja obiektów edukacyjnych, które warto zaadaptować (i wyposażyć) tak, by mogły pełnić funkcje środowiskowe (szkoła jako centrum aktywności lokalnej),
  - określenie potrzeb lokalowych i wykazu wyposażenia wymagających dodatkowych nakładów i uwzględnienie tych potrzeb w lokalnej strategii lub/i wieloletnim planie inwestycyjnym;
- 3) w odniesieniu do **związków ze środowiskiem**, w którym funkcjonują szkoły i placówki oświatowe:

- identyfikacja istniejącej współpracy szkół/placówek z podmiotami otoczenia,
- identyfikacja stopnia otwartości jednostek oświatowych na środowisko,
- identyfikacja warunków lokalowych i wyposażenia, warunkujących możliwość nawiązywania ścisłych kontaktów z innymi podmiotami w JST;
- określenie w planie strategicznym i programach samorządowych celów i zasad środowiskowego partnerstwa edukacyjnego jako modelu angażowania się szkoły (jako wspólnoty wiedzy i wspólnoty uczącej się) w sprawę rozwoju lokalnego.

Ewaluacja szkół i placówek, z wykorzystaniem wymagań i kryteriów ujętych w Rozporządzeniu, pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków w sferze **bieżącego zawiadywania polityką oświatową**:

- 1) w odniesieniu do **poziomu kadry zarządzającej** szkołami/placówkami oraz **kadry nauczycieli/wychowawców**:
  - identyfikacja skuteczności działania kierownictwa i kadry nauczycielskiej szkół i placówek,
  - wprowadzenie ewentualnych działań naprawczych poprzez ukierunkowanie polityki personalnej z wykorzystaniem pozostałych (poza oceną) narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi (określenie standardów rekrutacji, motywacji i szkoleń);
- 2) w odniesieniu do **finansowania polityki oświatowej**:
  - identyfikacja, na tle przyjętych standardów, skali niedofinansowania usług edukacyjnych w JST i w poszczególnych szkołach/placówkach, z uwzględnieniem rozkładu terytorialnego problemów,
  - identyfikacja występujących barier finansowych,
  - identyfikacja poziomu zarządzania środkami finansowymi w poszczególnych szkołach/placówkach na tle pozostałych jednostek edukacyjnych;
  - wprowadzenie ewentualnych korekt wykorzystania narzędzi finansowych polityki oświatowej poprzez: restrukturyzację sieci, modyfikację alokacji środków pomiędzy szkoły/placówki oraz poprawę poziomu zarządzania finansami poprzez zastosowanie wobec dyrektorów narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi;
- 3) w odniesieniu do wymogu **usuwania dysproporcji** pomiędzy szkołami/placówkami położonymi na terenie JST:
  - identyfikacja występujących na terenie jednostki terytorialnej zróżnicowań w poziomie świadczenia usług edukacyjnych,
  - wyrównywanie poziomu realizowania polityki oświatowej i świadczenia usług edukacyjnych poprzez uwzględnianie aspektu terytorialnego we wszystkich – opisanych powyżej – działaniach naprawczych.

**Szczegółowy przegląd instrumentów lokalnej polityki oświatowej, które pozostają w kompetencji organów prowadzących, skłania do ogólnej konkluzji, że**

## **władze samorządowe mogą wszechstronnie wykorzystywać raporty ewaluacyjne do monitorowania, oceny i modyfikacji stosowanych rozwiązań.**

Przedstawione powyżej wywody pozwalają wyciągnąć też następujące wnioski o charakterze ogólnym:

- najważniejsze elementy lokalnej polityki oświatowej pozostające w gestii dyrektorów szkół i placówek zostały ukierunkowane zapisami wymagań Rozporządzenia,
- organ prowadzący ma możliwość dokonania syntetycznej i strategicznej oceny działalności szkół i placówek po zapoznaniu się z treścią raportów ewaluacyjnych.

Sposób, zakres i tryb wykorzystania raportów ewaluacyjnych przez organ prowadzący zależą więc od tego, czy i w jakim stopniu władze lokalne i urzędnicy samorządowi zechcą zagłębić się w dane pozyskane w procesie realizacji nadzoru pedagogicznego.

## Bibliografia

### *Źródła ogólnodostępne*

Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 83/120/PL 30.3.2010.

Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425 z późn. zm.

Dziewulak D., *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.

Korporowicz L., *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Łuczynski J., *Szkoła a rynek pracy. Zarządzanie Publiczne*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych UJ” 2009, nr 1(5).

Mizerek H., *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Noworól A., *Planowanie rozwoju terytorialnego w skali regionalnej i lokalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Osiecka-Chojnacka J., *Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym*, [w:] *Polityka oświatowa*, red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, Biuro Analiz Sejmowych nr 2(22), Warszawa 2010.

Przyszczypkowski K., *Polityka oświatowa samorządów*, [w:] *Polityka oświatowa*, red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, Biuro Analiz Sejmowych nr 2(22), Warszawa 2010.

Sielatycki M., *Polityka oświatowa największych miast Polski*, <http://strategia.um.warszawa.pl/img/stuff/file/3%20wfsp/Polityka%20oswiatowa%207%20miast.pdf> (dostęp: 31 października 2010).

Zgliczyński W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, [w:] *Polityka oświatowa*, red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, Biuro Analiz Sejmowych nr 2(22), Warszawa 2010.

### *Źródła – materiały projektu*

Kołodziejczyk J., Borek A., współpraca: Kasprzak T., Walczak B., Mazurkiewicz G., Jewdokimow M., *Poradnik dla wizytatorów do spraw ewaluacji. Jak pisać raport?*

## Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora

Nowe czasy i nowe warunki wymagają całkowicie nowego podejścia do pojawiających się problemów oraz nowych sposobów działania. Wiąże się to też z potrzebą ponownego zdefiniowania przywództwa.

### Potrzeba i kontekst przywództwa

Przywództwo najczęściej definiuje się jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągnięcia uzgodnionych celów organizacji<sup>1</sup>. Można je więc rozumieć jako specyficzny proces grupowy zachodzący przez interakcje między ludźmi. Czasami przywództwo uznaje się za zachowanie<sup>2</sup>, czasami za pewną właściwość osobowości, zestaw cech – wzorców zachowań oraz cech osobowych – które sprawiają, że niektórzy skuteczniej niż inni osiągają pewne cele<sup>3</sup>. Jeszcze kiedy indziej przywództwo analizuje się z perspektywy konkretnych umiejętności, na przykład zdobywania i przetwarzania informacji, rozwiązywania problemów, umiejętności społecznych, motywowania innych czy wiedzy. To ujęcie podkreśla znaczenie kompetencji i pokazuje perspektywę dorastania do roli lidera. Daje szansę każdemu na nauczenie się przywództwa, a podkreślając jego złożoność, jednocześnie pokazuje, z czego się składa. Bogactwo i różnorodność niezbędnych umiejętności czynią proces stawania się przywódcą niezwykle skomplikowanym, a jednocześnie nie do końca wiadomo, w jaki sposób konkretne umiejętności przyczyniają się do pojawienia się danych efektów. Badania nad przywództwem pokazują bardzo skomplikowany obraz znacznie odbiegający od uproszczonego podejścia stosowanego w praktyce<sup>4</sup>.

Przywództwo nierozzerwalnie wiąże się z kondycją ludzkiego gatunku, wyłania się z tego, kim jesteśmy, a równocześnie decyduje o tym, kim możemy być. Miłość

<sup>1</sup> J.A. Alston, *Multi-Leadership in Urban Schools. Shifting Paradigms for Administration and Supervision in the New Millenium*, University Press of America, Inc., New York–Oxford 2002, s. 2.

<sup>2</sup> P.G. Northouse, *Leadership. Theory and Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Dehli 2007.

<sup>3</sup> M. Kets de Vries, *Mistyka przywództwa. Wiodące zachowania w przedsiębiorczości*, Studio EMKA, Warszawa 2008, s. 203.

<sup>4</sup> P.G. Northouse, *op.cit.*

i nienawiść, nadzieja i lęk, zaufanie i nieufność, służba i egoizm – te i wiele innych elementów ludzkiej natury decydują o tym, kim jesteśmy i kim możemy być. Przywództwo wyłania się z różnych sytuacji i w różnych kontekstach, co powoduje, że należy się spodziewać różnych typów przywództwa czy przywódców oraz różnych celów, zadań i problemów<sup>5</sup>.

Podstawowym problemem każdej grupy jest przetrwanie. „żyć” oznacza „uczyć się, pamiętać, przezwycięzać ograniczenia, bronić przed niepewnością, rozwiązywać problemy, popełniać błędy, próbować ogarniać chaos i rozumieć cykle i kontynuacje”. To wszystko dzieje się nie w indywidualnym zmaganiu, lecz w kolektywnej próbie poradzenia sobie ze światem. W tej próbie ważnym elementem jest przywództwo dystrybuowane na podstawie negocjacji lub rywalizacji, nigdy właściwie na stałe nie ustalone, ale wciąż będące przedmiotem różnicowania czy kontestacji. Kolejnym problemem, po przetrwaniu, jest zrozumienie świata – nadanie mu sensu. „Być człowiekiem” oznacza „posiadać wyobraźnię i zdolność do bycia refleksyjnym, korzystania z języka dla komunikowania znaczeń”. Chcemy rozumieć świat i chcemy się tym dzielić z innymi. Nikt nie żyje samotnie – rzeczywistość społeczna, czyli wspólne rozumienie tego, co wartościowe i ważne, jest głęboko zakorzeniona w każdej grupie. Przywództwo to także szerzenie opowieści o tym, jak jest i jak być powinno. Trzecim problemem po przetrwaniu i zrozumieniu świata, jest podział władzy – znalezienie sposobu na wyważenie priorytetów grupy i jednostki. Potrzeba i możliwość autentycznego przywództwa pojawiają się tylko w grupach, a w każdej grupie zaufanie i współpraca to zwykle delikatne i łatwe do zagubienia wartości. W tym samym momencie pragnie się autonomii i wolności dla siebie (jednostki) oraz poczucia wspólnoty i dzielenia się życiem z innymi. Zależymy od innych, nie przetrwamy bez innych, a jednocześnie pragniemy się rozwijać indywidualnie. Tu właśnie pojawia się konieczność przywództwa<sup>6</sup>.

Właśnie dlatego edukacji jest potrzebne przewodzenie polegające na współdziałaniu i permanentnej komunikacji z ludźmi, sprawnie wykorzystujące skomplikowaną różnorodność działań, postaw, zachowań i wartości obecną w każdej organizacji. Konieczne jest przewodzenie będące procesem, w którym podejmuje się działania, kreuje sytuacje determinujące inicjatywy organizacyjne, uprawnia innych do działania, modeluje relacje między ludźmi. Do tego przydatne są oczywiście rozmaite cechy uznawane za „cechy przywódców”, ale przede wszystkim świadomość, że przywództwo zachodzi w grupie. Bez grupy ta funkcja, to zjawisko nie istnieje, zrozumieć je można tylko w kontekście relacyjnym, w konkretnej grze między ludźmi, otoczeniem szkolnym, klimatem działania, szkolną kulturą i całą społecznością. Dotychczasowe rozważania teoretyczne oraz praktyczne wymagania wobec dyrektorów i dyrektorek szkół przynoszą więcej nieporozumień niż wsparcia, gdyż koncentrują się głównie na jednostce – jej predyspozycjach i obowiązkach, a nie

<sup>5</sup> M. Harvey, *Leadership and the Human Condition*, [w:] *The Quest for a General Theory of Leadership*, red. G.R. Goethals, G.R.J. Sorenson, New Horizons in Leadership Studies, Edward Elgar, Cheltenham, Northampton 2006.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

doceniają roli grupy, której się przewodzi. Rozumienie przywództwa jako procesu pozwala na zobaczenie go jako cechy organizacyjnej, kapitału organizacji. Poziom potencjału przywódczego jest w większy w tych organizacjach, w których większa liczba pracowników bierze odpowiedzialność za działania, podejmuje decyzje, odgrywa role przywódców wspierających innych pracowników, w których odbywa się nie walka o władzę, ale sprawne uczestniczenie w jej sprawowaniu.

Współpracujące zespoły budują odpowiedni dla własnych potrzeb model przywództwa. Aby to jednak stało się możliwe, trzeba wcześniej rozszyfrować własne założenia na temat przywództwa i jego celów. Warto zadecydować, jakiego rodzaju problemy chcemy rozwiązywać: problemy techniczne (których rozwiązanie to podtrzymywanie istniejącego *status quo* i wykorzystywanie znanych technik i procedur) czy adaptacyjne (których rozwiązanie wymaga nowej wiedzy i innowacji oraz prowadzi do głębokich zmian w sercach i umysłach)<sup>7</sup>. Chodzi o to, aby przywództwo widzieć i rozumieć jako działanie w celu rozwiązywania najważniejszych problemów, a nie jako walkę o władzę i wpływy.

Bycie liderem to nie kierowanie, czyli realizowanie obowiązków wynikających z formalnych uprawnień – chociaż w tradycyjnym rozumieniu lider to ktoś, kto decyduje o kierunkach działania, podejmuje kluczowe decyzje i motywuje załogę. Takie rozumienie roli lidera wypływa z wybitnie indywidualistycznego podejścia, charakterystycznego dla naszego świata, gdzie liderzy (najczęściej mężczyźni) pojawiają się, aby prowadzić w czasach kryzysu. Nowe przywództwo powinno być raczej nie tyle charyzmatyczne, ile służebne. Przywódca we współczesnej szkole to ktoś taki jak projektant, pomocnik lub po prostu mądry nauczyciel<sup>8</sup>. Lider uczącej się organizacji to ktoś rozumiejący doskonale swoją rolę i świat. Ktoś, kto potrafi sam się rozwijać i jednocześnie wspierać w tym procesie innych poprzez projektowanie uczenia się przez doświadczenie i odpowiednią refleksję. Trudno opisać lidera bez określenia kontekstu, w jakim działa, dlatego lider objawia się w konkretnej sytuacji, konkretnej szkole, gdzie, sięgając po konkretne problemy do rozwiązania, przygotowuje współpracowników do radzenia sobie z nimi.

Potrzebne jest przygotowywanie nowego typu liderów – którzy wiedzą, jak ważne są doświadczenie i wiedza na temat środowiska, w którym pracują, dla odpowiedniego zaprojektowania procesu uczenia się. Ta możliwość dostrojenia się do rzeczywistości zależy od tego, czy liderzy rozumieją siebie, czy potrafią ocenić potencjał grupy nauczycieli, z którymi pracują, i inspirować ich do rozwoju, czy widzą, kim są ich uczniowie i członkowie lokalnych społeczności, oraz czy doceniają wagę kontekstu funkcjonowania instytucji i jej społecznych powiązań. Przywództwo w edukacji to zapewnianie warunków do prowadzenia procesu kształcenia i wspólne ustalanie kierunku dalszych działań, podejmowanie decyzji, kierowanie

<sup>7</sup> S.D. Parks, *Przywództwa można się nauczyć*, One Press, Wydawnictwo Hellion, Gliwice 2007, s. 26.

<sup>8</sup> P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.



zmianą, a przede wszystkim wspieranie ludzi w rozwoju, pomaganie im w odkrywaniu własnego potencjału<sup>9</sup>.

## Przywództwo edukacyjne

Proponuję nadać nowe znaczenie pojęciu „**przywódca edukacyjny**”: jest to osoba (osoby), która posiada siłę uzewnętrzniania potencjału innych.

To osoby, które rozumieją dylemat związany z paradoksem wynikającym z zderzenia stereotypowego postrzegania przywództwa (jako koncepcji związanej z jednostką) z potrzebą postrzegania przywództwa jako procesu zachodzącego w grupach ludzi, który to proces jest ważnym zasobem organizacyjnym. Przywództwo edukacyjne dotyczy procesów nauczania i uczenia się. Jego cele specyficzne zależą od kontekstu, w którym przebiega kształcenie, ale celem głównym pozostaje uczenie się osób.

Bardzo trudno wyobrazić sobie autentyczny proces uczenia się bez zaangażowania wszystkich jego uczestników. Edukacja to proces, w którym wykluwa się wspólnota uczących się, dzięki zaangażowaniu umysłu, emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność. Podobnie rzecz ma się z przywództwem. Nie jest ono cechą jednostki czy nawet grupy, ale jakością organizacyjną – rezultatem współpracy wielu osób. Potencjał przywódczy wiąże się więc nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym. Przywódca edukacyjny doskonali umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych. Wspólnie z grupą tworzy sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów<sup>10</sup>.

Istotną właściwością przywództwa edukacyjnego jest więc jego zbiorowy charakter: przywództwo zawsze zachodzi przez interakcje między ludźmi. Wartością autoteliczną przywództwa edukacyjnego jest szeroka partycypacja pracowników w procesie budowania wizji oraz podejmowania decyzji i wprowadzanie ich w życie, a przez to branie odpowiedzialności za ich rezultaty<sup>11</sup>. Paradigmat przywództwa edukacyjnego zakłada nowe zadanie dla osób tradycyjnie obdarzonych przywódczymi obowiązkami. Powinny one budować przywództwo, które uzewnętrznia się jako jakość organizacyjna – zdolność do przetrwania w jak najlepszej kondycji dzięki zaangażowaniu wszystkich pracowników<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>10</sup> *Idem*, *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i w jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Diffin, Warszawa 2011.

<sup>11</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*

<sup>12</sup> R.T. Ogawa, S.T. Bossert, *Leadership as an Organizational Quality*, [w:] *Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, Jossey-Bass, a Wiley Company, San Francisco 2000.

Uczenie się to proces kulturowy i emocjonalny<sup>13</sup>, takie też jest przewodzenie ludźmi, którzy są uczestnikami tego procesu. To połączenie wszystkich możliwych sposobów bycia z innymi i wpływania na nich, nie poprzez prymitywne sterowanie ich zachowaniami, ale raczej poprzez głęboki, osobisty kontakt. Przywództwo to umiejętność wyzwalać w innych zdolności do wykonywania zadań jak najlepiej, a jednocześnie z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia<sup>14</sup>. Ken Blanchard, opisując koncepcję uprawniania innych do bycia pełnowartościowymi pracownikami, uważa, że nowocześni przywódcy muszą się skupić na zaprojektowaniu procesu współpracy w taki sposób, aby dać wszystkim pracownikom szansę na wyzwolenie drzemiącej w nich władzy, wynikającej z ich wiedzy, doświadczenia i motywacji, oraz ukierunkowanie tej siły na osiąganie wyników (ang. *empowerment*)<sup>15</sup>. Prawidłowe wywiązywanie się z funkcji, do której pełnienia instytucja została powołana, jest możliwe tylko wtedy, gdy pracownicy z entuzjazmem odnoszą się do wizji firmy i są zmotywowani do pracy na wysokim poziomie. Przywództwo pomaga innym uwierzyć w siebie, zobaczyć i wykorzystać własny potencjał, wspólnie wypracowując wizję i strategię działania.

Przywództwo służy budowaniu współpracujących i zorientowanych na realizację celów zespołów, gdyż skuteczność organizacji opiera się na grze zespołowej. Zespoły działają lepiej i mogą z większą łatwością się zaadaptować do warunków zewnętrznych niż w tradycyjnej zhierarchizowanej strukturze. Dysponują potencjałem pozwalającym zarówno na zwiększenie, jak i na obniżenie wydajności i morale pracowników. Ludzie w dobrze dobranych zespołach, w porównaniu do indywidualnych pracowników, podejmują lepsze decyzje, rozwiązują bardziej złożone problemy, bardziej stymulują kreatywność i relatywnie szybciej zwiększają swoje umiejętności. Zespół to jedyna jednostka, która dysponuje odpowiednimi zasobami i jest na tyle elastyczna, że szybko reaguje na zachodzące w otoczeniu zmiany i pojawiające się nowe potrzeby<sup>16</sup>.

Warunkiem pojawienia się przywództwa edukacyjnego jest odpowiednie nastawienie osób sprawujących formalne funkcje przywódcze wobec własnego stanowiska, wobec siebie, a przede wszystkim wobec innych. Liderzy działają w środowisku stworzonym przez ludzi z ich doświadczeniami i oczekiwaniami. Jesteśmy kulturowo, historycznie i społecznie zdeterminowani. Decyzja o wzięciu odpowiedzialności za własne czyny i funkcjonowanie organizacji czy grupy, w której się działa, powinna się brać z głębokiego zrozumienia własnych powodów, a nie nacisków zewnętrznych czy też przelotnej zachcianki. Pełnienie funkcji przywódcy eduka-

<sup>13</sup> D. Fink, *Developing leaders for their future not our past*, [w:] M.J. Coles, G. Southworth, *Developing Leaders. Creating the Schools of Tomorrow*, Open University Press, Berkshire 2005.

<sup>14</sup> K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, tłum. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> D. Carew, E. Parisi-Carew, K. Blanchard, *Sytuacyjne przywództwo zespołowe*, [w:] K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, tłum. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

cyjnego oznacza konieczność wyrobienia wysokiego poziomu samoświadomości i poczucia własnej wartości, ale jednocześnie wycofanie się, pozostawienie współpracownikom przestrzeni zarówno na rozwój, jak i pracę oraz sukcesy. Autentyczny przywódca edukacyjny rozumie, że jego największym sukcesem są ludzie, współpracownicy odpowiedzialni za swoje zadania, kreatywnie podchodzący do problemów, gotowi do tego, aby bez lęku dyskutować o nowych pomysłach czy udzielać szczerzej informacji zwrotnej<sup>17</sup>. Punktem wyjścia dla każdego przywódcy jest zobaczenie siebie w kontekście organizacji – refleksja nad własnymi przekonaniem, wartościami i priorytetami, która prowadzi do zrozumienia konsekwencji ich posiadania dla działań innych osób w organizacji czy nawet całego systemu.

Przywództwo edukacyjne charakteryzuje się specyficzną wrażliwością osób zaangażowanych w ten proces, która przejawia się w ciągłym poszukiwaniu sposobów na budowanie wspólnoty, wizji organizacji i specyficznego (dla organizacji) podejścia do realizacji zadań. Te „sposoby” przejawiają się w rozmaitych obszarach i dotyczą przeróżnych obszarów, z których najważniejsze to:

- 1) Refleksja nad warunkami funkcjonowania, potrzebami społeczności, trendami społecznymi, filozofią i podejściem do procesu uczenia, która owocuje działaniami adekwatnymi do kontekstu (**adekwatność**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym panuje przekonanie o sensowności działań, jest obecna chęć poszukiwania nowych rozwiązań i zgoda na ewentualne błędy wynikające z aktywności, a nie lekceważenia.
- 2) Koncentracja na procesie uczenia się i rozwoju (**uczenie się**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym cel działania jest jasny i akceptowany. W każdym aspekcie działalności organizacji widać, że priorytetem jest uczenie się jej członków.
- 3) Nieustanne wspieranie i domaganie się partycypacji wszystkich pracowników w procesie decyzyjnym i dialogu, dzięki któremu definiuje się kierunki działania (**partycypacja**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym ujawniają się talenty pracowników, widać chęć brania odpowiedzialności za więcej niż niezbędne minimum, zauważa się gotowość do udziału we wszystkich wydarzeniach związanych z działalnością instytucji.
- 4) Zdolność do pełnienia refleksyjnej służby wobec ludzi i instytucji (**służebność**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym panuje atmosfera zaufania i wsparcia, a widocznym priorytetem jest chęć niesienia pomocy w rozwiązywaniu problemów. Hierarchia służbowa jest bardzo spłaszczona, szacunek i prestiż zdobywa się w relacjach z innymi, a nie dzięki stanowisku.
- 5) Uszanowanie autonomii i różnorodności, nawet tej trudnej, odmiennej od głównego nurtu (**różnorodność**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym zauważa się zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów, także

---

<sup>17</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*

z odmienności i różnorodności, a zasady autonomii pozwalają ową odmiennosc traktować jako wzmocnienie, a nie obciążenie<sup>18</sup>.

Ważne jest, żeby osoby odpowiedzialne za proces przywództwa edukacyjnego były świadome tego, jak wiele różnych elementów składa się na końcowy rezultat funkcjonowania instytucji i pracy grupy ludzi. Wyrobienie tego rodzaju świadomości to moment, w którym można rozpocząć pracę nad doskonaleniem potencjału przywódczego zarówno jednostki, jak i grupy.

Współczesny świat stawia przed szkołą i jej liderami zadania, które nie do końca są przez nich uświadamiane. Jednym z poważniejszych problemów w radzeniu sobie z wyzwaniami jest nieumiejętność widzenia spraw w szerszym kontekście. W większości szkół borykamy się z zadaniami codzienności, z problemami do rozwiązania „na wczoraj”. Taka perspektywa nie ułatwia zaangażowania w zmianę przynoszącą nadzieję na konstruktywne i kreatywne rozwiązywanie spraw najważniejszych. Dodatkowo dyrektorzy są poddawani presji interesów politycznych samorządów, ministerstwa, nadzoru pedagogicznego i oczywiście samych szkół, zmuszonych do funkcjonowania w świecie, w którym coraz ważniejsza jest umiejętność konkurowania z innymi (także szkołami). Takie uwarunkowania prowadzą do powstawania sprzeczności, z którymi trudno sobie poradzić. Wprawdzie słychać powszechne nawoływanie do wprowadzania w szkołach innowacji oraz zachęty do planowania działań w dłuższej perspektywie czasowej, ale ocenia się pracę na podstawie natychmiastowych rezultatów (jak wyniki testów). Uleganie zachętom do twórczej pracy skoncentrowanej na rozwoju uczniów wiąże więc się z poważnym ryzykiem otrzymania negatywnej oceny zewnętrznej biorącej pod uwagę tylko fragment rzeczywistości<sup>19</sup>. To niestety wciąż aktualna diagnoza rzeczywistości, która jednak nie może powstrzymać przed projektowaniem i wprowadzaniem w systemie oświatowym nowego modelu przywództwa.

## Teoria w praktyce

Zarządzając procesem kształcenia i wychowania, zarządza się zmianą, dlatego jednym z podstawowych punktów w procesie usprawniania systemu edukacyjnego jest stwierdzenie, że szkoła może się stać źródłem zmiany społecznej. Zarządzanie dla utrwalania *status quo* lub dla rekonstruowania rzeczywistości nie daje szansy na zmianę świata. Szkoła nie powinna pracować po to, by przetrwać. Szkoła nie może również starać się dorównać rzeczywistości, ona powinna tą rzeczywistość tworzyć, budować. Chodzi o to, aby umożliwić uczniom nabycie zdolności projektowania rzeczywistości, rozumienia specyfiki naszych czasów, kontekstu własnego funkcjonowania, a także zdobycie umiejętności diagnozowania potrzeb swoich i otoczenia. Chaotyczne reagowanie na aktualne problemy i podejmowanie prób naprawiania

<sup>18</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla...*

<sup>19</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*

popęlnionych błędów powinno zostać zastąpione w szkołach racjonalnym działaniem nastawionym na przyszłość. Będzie to możliwe, gdy autonomiczni, niezależnie myślący absolwenci szkół będą w stanie sprostać intelektualnym i moralnym wyzwaniom dla dobra społeczeństw, w których żyją, oraz z korzyścią dla całego świata i przyszłych pokoleń. Będą mieli wizję przyszłości.

Do podstawowych obowiązków przywódców edukacyjnych należy przygotowanie warunków i ludzi w taki sposób, aby pracowali jak najlepiej. Oznacza to, że przywódcy mają działać tak, żeby nauczyciele dobrze uczyli. Trzy elementy zwykle decydują o sukcesie różnych inicjatyw. Po pierwsze, umiejętność opisanie i zrozumienia aktualnego stanu, własnej aktualnej sytuacji z jej wszelkimi niuansami, szansami i zagrożeniami. Po drugie, zdolność do zdefiniowania stanu pożądanego, zaprojektowania idealnej sytuacji, do której dążymy, oraz po trzecie, umiejętność wykreowania sposobu połączenia tych dwóch stanów, czyli przejścia od stanu aktualnego do zaprojektowanego. Przywódcy muszą zrozumieć, w jakiej rzeczywistości funkcjonują, muszą wiedzieć, co chcą osiągnąć dla siebie, nauczycieli i uczniów, oraz umieć wygenerować pomysł na wprowadzenie projektu w życie. Ci, którzy dzisiaj odnoszą sukces, angażują się w proces identyfikowania wyzwań, potrzeb i możliwości, dokonują krytycznej refleksji i analizy znaczenia wydarzeń, których są świadkami, i zastanawiają nad ich konsekwencjami. Myślenie i dyskusja o tych elementach pomogą zaprojektować odpowiednie instytucje oświatowe. Odpowiednie, czyli odpowiedzialne, kiedy odpowiedzialność rozumiana jest jako odpowiedź na wyzwania, które przynosi rzeczywistość.

„Dawanie odpowiedzi” – prócz tego, iż dokonuje się w sposób świadomy – wspierać się powinno na fundamencie decyzji podjętej w warunkach wolności: oto w wolny i nieprzymuszony sposób deklaruję, iż gotowy jestem poręczyć swoją osobą za los powierzonego mi skrawka naszego świata, za fragment dostępnej mi rzeczywistości<sup>20</sup>.

Szkoła jest miejscem spotkania ludzi, koncepcji, teorii i terażniejszości z przyszłością. Aby to spotkanie miało sens, należy je odpowiedzialnie przygotować i pomagać każdemu uczniowi i każdej uczennicy w procesie przezwyciężania naturalnych przeszkód i uwarunkowań, budując atmosferę ciągłego uczenia się indywidualnego i organizacyjnego.

Wśród warunków koniecznych dla budowania odpowiedzialnej szkoły, wymienić należy tworzenie kultury dialogu i refleksji, a także odwoływanie się do pewnej wizji, szerszego obrazu szkoły i koncepcji jej pracy dla wspierania poczucia pewności co do słuszności podejmowanych inicjatyw oraz zapewnienia bezpieczeństwa i zaufania. Tylko tam, gdzie sprecyzowano wartości pokazujące zaangażowanie innych w kształtowanie i realizację wspólnej wizji szkoły jako priorytet, przywódca edukacyjny rzeczywiście będzie mógł wspierać w rozwoju zespoły nauczycieli, które przyczyniają się do promowania postaw przywódczych w szkole i służą rozwojo-

---

<sup>20</sup> W. Bobiński, *Domena sumienia, czyli o odpowiedzialności*, „Znak” 2007, R. LIX, Kraków, czerwiec (6) (625), s. 10–11.

wi profesjonalnej, uczącej się wspólnoty. Żeby nie dopuścić do symulacji dyskusji o wartościach i misji, trzeba angażować nauczycieli, rodziców, członków wspólnoty i uczniów w proces nauczania, modelując cykl zawierający refleksję, dialog, zasięgnięcie informacji, definiowanie znaczeń, podejmowanie decyzji i działanie, oraz w stawianie pytań koncentrujących się na tym, co jest najistotniejsze dla uczenia się uczniów. Dzięki odpowiedniemu rozłożeniu odpowiedzialności, zespoły mają możliwości projektowania modelu profesjonalnego doskonalenia się w szkole, decydując o spotkaniach pracowników, grup do rozwiązania konkretnej sprawy czy badaniach własnych działań.

W tradycyjnej kulturze naszych szkół wiele wysiłku trzeba włożyć w przełamywanie relacji zależności i zmianę modeli mentalnych dotyczących możliwości podejmowania decyzji czy odpowiedzialności w konkretnych sytuacjach. Dyrektorzy, którzy zdecydowali się działać dla budowania potencjału przywódczego u siebie w szkole, mogą korzystać z różnorodnych strategii służących budowaniu atmosfery partnerstwa i przyzwolenia na współprzewodzenie, ale podstawowym działaniem jest unikanie naturalnego dążenia do indywidualnego podejmowania decyzji i ciągle odwoływanie się do wiedzy i doświadczenia nauczycieli (na przykład przez zadawanie pytań w rodzaju: jakie rezultaty przewidujesz? co Ty byś zrobił/-a? co myślą o tym problemie inni nauczyciele? kto powinien podjąć decyzję? Spróbujmy razem się zastanowić). Aby usłyszeć odpowiedzi na te pytania, warto nieustannie działać na rzecz rozwijania zdolności przywódczych u innych, proponując i organizując rozmowy, obserwacje, informacje zwrotne, spotkania podczas grup tematycznych (uczących się) i szkolenia dla liderów. Warto zaplanować i wdrażać różnorakie formy partycypacji osób i grup (na przykład grupy tematyczne, zespoły kierownicze, zespoły zadaniowe, rady rodziców, uczniowskie grupy zadaniowe i inne), w których to niekoniecznie dyrektor sprawuje rolę przywódcze.

Zapraszanie innych do współpełnienia ról przywódczych to konieczność, a nie możliwość. Oczywiście nie wydarzy się to bez zapewnienia podstawowych wartości – otwartości, aktywności, gotowości do działania i specyficznego stanu intelektualnego pobudzenia. Każdy przywódca edukacyjny, czyli każdy dyrektor, natychmiast powinien rozpocząć projektowanie sytuacji sprzyjających uczeniu się przywództwa przez innych, ułatwiających korzystanie z własnego potencjału, pomagających innym uwierzyć w siebie i w wspólnie wypracowane wizje i strategię. Mam nadzieję, że takie działania dyrektorów wzmocnią profesjonalizm wszystkich pracowników szkół.

Każda profesja jest związana z trzema obszarami: specjalistyczną wiedzą związaną z daną działalnością, autonomią ułatwiającą stawianie celów i podejmowanie decyzji oraz odpowiedzialnością pozwalającą na pełnienie ról przywódczych i zrozumienie własnej roli w organizacji i w świecie. Ponieważ najważniejszym efektem pracy szkół jest uczenie się uczniów, nauczyciele muszą posiadać narzędzia służące wspieraniu tego procesu. Przywódcy edukacyjni tworzą nauczycielom możliwości dla prowadzenia ciągłej refleksji nad własną praktyką pedagogiczną, aby mogli dojrzeć szeroką perspektywę i kontekstualność ich pracy; umożliwiają współ-

udział uczniów w procesie decyzyjnym dotyczącym procesu kształcenia, wspierają nauczycieli w stosowaniu adekwatnych do potrzeb metod nauczania i uczenia się (praca w grupach, uczenie się przez doświadczenie, łączenie uczenia się z rozwiązywaniem prawdziwych problemów i tym podobne).

## Rekomendacje

Każdy, kto myśli o zwiększeniu potencjału przywództwa w swojej organizacji (szkole), musi się zastanowić nad tym, jak uruchomić procesy krytycznej refleksji i dyskursu o tej organizacji i jej otoczeniu. Już dziś rozpocznijcie rozmowy o tym, kim jesteście jako organizacja i co chcecie osiągnąć. Rzeczywistość, społeczeństwa, szkoły są produktami sprzecznych sił i efektem działań ludzi, dlatego są i pozostaną wciąż „nieskończone”. Świadomość trwania w procesie permanentnej zmiany może być frustrująca, ale też odświeżająca i dająca nadzieję, że wszystko jest możliwe, transformowalne. Każdą sytuację można zmienić na lepszą (lub gorszą).

Najwyższa pora, abyście w waszej szkole zaczęli się zastanawiać nad własnymi nastawieniami wobec szkoły, uczniów czy procesu nauczania. Już czas odkrywać teorie i założenia, według których pracujecie i które dają wam możliwość rozwoju albo ją ograniczają. Pracujcie nad „**intelektualną wrażliwością**” ułatwiającą zrozumienie świata i siebie samych.

Najwyższa pora, abyście w waszej szkole zaczęli działać na rzecz zmiany społecznej poprzez angażowanie się i inspirowanie do wysiłku na rzecz dobra publicznego. Szkoła nie może tak, jak dotąd, odtwarzać zastanej (najczęściej niesprawiedliwej) rzeczywistości społecznej. Aby zmieniać świat przez działania w szkole, trzeba pielęgnować gotowość do bycia „**aktywistą edukacyjnym**”.

Najwyższa pora uczynić z „**profesjonalnego podejścia**” do procesu nauczania i uczenia się podstawowy priorytet w waszej szkole. Konieczne jest ciągłe rewidowanie wiedzy i doskonalenie umiejętności oraz budowanie profesji poprzez badania prowadzone wspólnie w szkole, dialog i współpracę.

Zdaję sobie sprawę, że te rekomendacje nie dotyczą tak istotnych spraw jak wyniki egzaminów, losy absolwentów czy problemy z dyscypliną (i wiele innych), ale to właśnie od stworzenia podstaw dla wspólnego działania powinniśmy zacząć, aby ułatwić realizowanie zadań, na podstawie których najczęściej ocenia się szkoły.

## Bibliografia

- Alston J.A., *Multi-Leadership in Urban Schools. Shifting Paradigms for Administration and Supervision in the New Millenium*, University Press of America, Inc., New York–Oxford 2002.
- Blanchard K., *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, tłum. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- Bobiński W., *Domena sumienia, czyli o odpowiedzialności*, „Znak” 2007, R. LIX, Kraków, czerwiec (6) (625).
- Carew D., Parisi-Carew E., Blanchard K., *Sytuacyjne przywództwo zespołowe*, [w:] K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, tłum. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Fink D., *Developing Leaders for Their Future Not Our Past*, [w:] M.J. Coles, G. Southworth, *Developing Leaders. Creating the Schools of Tomorrow*, Open University Press, Berkshire 2005.
- Harvey M., *Leadership and the Human Condition*, [w:] *The Quest for a General Theory of Leadership*, red. G.R. Goethals, G.R.J. Sorenson, New Horizons in Leadership Studies, Edward Elgar, Cheltenham, Northampton 2006.
- Kets de Vries M., *Mistyka przywództwa. Wiodące zachowania w przedsiębiorczości*, Studio EMKA, Warszawa 2008.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i w jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Diffin, Warszawa 2011.
- Northouse P.G., *Leadership. Theory and Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Dehli 2007.
- Ogawa R.T., Bossert S.T., *Leadership as an Organizational Quality*, [w:] *Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, Jossey-Bass, a Wiley Company, San Francisco 2000.
- Parks S.D., *Przywództwa można się nauczyć*, One Press, Wydawnictwo Hellion, Gliwice 2007.
- Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.



## O Autorach

### **WILLIAM ARMALINE**

Profesor emerytowany w dziedzinie dydaktyki oraz dyrektor-założyciel ośrodka innowacyjnej i transformacyjnej edukacji (Center for Innovative and Transformative Education) na Bowling Green State University. W ciągu swojej 35-letniej działalności w szkolnictwie jako działacz, nauczyciel i naukowiec we współpracy z innymi specjalistami na uczelniach, w szkołach publicznych i społecznościach skupiał się przede wszystkim na przeformułowywaniu struktur szkolnictwa oraz przekształcaniu praktyk pedagogicznych pod kątem promowania sprawiedliwości społecznej i humanitaryzmu.

### **KATARZYNA BIEROŃ**

W toku swojej edukacji doświadczyła dwóch lat amerykańskiego systemu kształcenia w publicznej szkole w roli 11–13-letniej uczennicy, co było początkiem poszukiwań skutecznych rozwiązań edukacyjnych. Absolwentka licencjackich studiów pedagogicznych oraz magisterskich studiów psychologicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim, psycholog szkolny. Perspektywę zasobów środowiska szkoły zapewnia jej służba instruktorska w Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej, gdzie również pełni funkcję związaną z kształceniem – od 2008 roku jest kierowniczką Wydziału Kształcenia. Zasoby środowiska docenia także z perspektywy przewodnika bekskidzkiego III klasy oraz podróżnika – odwiedziła 22 kraje europejskie.

### **STANISŁAW BOBUŁA**

Psycholog i edukator. Przez osiem lat pracował jako psycholog w jednym z gimnazjów w Krakowie. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli, pedagogów i psychologów, współpracując z Niepublicznym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli „Sophia”. Autor książek *ADHD dar specyficzny* oraz *Okiełznać chaos, czyli ADHD w szkole*. Współzałożyciel i współpracownik Polskiego Towarzystwa ADHD.

### **FRANK CRAWFORD**

Konsultant, prelegent i doradca w licznych kwestiach związanych z edukacją. Interesuje się rolą technologii i różnych metod nauczania, które w większym stopniu angażują osoby uczące się. Przez ponad 15 lat pracował jako główny inspektor ds. edukacji w Szkocji, zajmując się tak różnorodnymi tematami, jak przyszłość edukacji, samoocena, systemy jakości, przygotowywanie krajowych raportów na temat standardów i jakości, krajowe cele edukacyjne, dobre praktyki, planowanie kontroli

oraz działań na rzecz poprawy szkolnictwa, szkolnictwo podstawowe i średnie, dodatkowe potrzeby odnośnie do wsparcia oraz wykorzystywanie danych i badań do poprawy szkolnictwa. Rozpoczął pracę w szkolnictwie w roku 1969 jako nauczyciel nauk wtórnych, pracując na szczeblu okręgowym i krajowym; następnie został pracownikiem szkockiego inspektoratu do spraw edukacji. Uczestniczył w wielu międzynarodowych projektach obejmujących tak różne kwestie, jak wprowadzanie zmian w szkołach, wskaźniki jakości, a także zdrowie i dobre samopoczucie. Wygłaszał gościnnie odczyty na niezliczonych konferencjach w całej Szwecji, a ponadto pracował i wygłaszał prelekcje w takich krajach i regionach, jak Kanada, Hongkong, Niemcy, Holandia, Irlandia, Grecja, Serbia, Czechy, Nowa Walia Południowa i Australia Południowa.

### **ROMAN DORCZAK**

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie: nauki o zarządzaniu, psycholog. Pracuje jako adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz docent w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu. Od 2008 roku kieruje Studium Pedagogicznym PWSZ w Oświęcimiu. Stypendysta Farmington Institute, Manchester-Harris College, Oxford University (1996). Od kilkunastu lat zajmuje się problematyką zarządzania w oświacie, kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, kultury organizacyjnej instytucji publicznych i edukacyjnych i współpracy szkół z innymi organizacjami publicznymi. Od początku lat dziewięćdziesiątych zaangażowany w liczne projekty krajowe i międzynarodowe poświęcone reformie edukacji: TEMPUS Developing Schools for Democracy in Europe Project, TERM, Szkoły Jagiellońskie, Opening Minds. Autor wielu artykułów z zakresu zarządzania w sferze publicznej i zarządzania w oświacie, w tym: *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości* („Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 2(6), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego). Autor monografii *Psychologiczne aspekty wdrażania zmian w PUP* (2007).

### **DANUTA ELSNER**

Doktor, niezależna konsultantka ds. zarządzania oświatą. Autorka, współautorka, redaktorka ponad 300 publikacji w kilku językach, w tym 20 książek, z których dwie ukazały się za granicą (w Anglii i Finlandii). Była współinicjatorka powołania w roku 1991 European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management (ENIRDELM), kilkuletnia członkini rady tej organizacji i jej przewodnicząca w czasie jednej kadencji. Uczestniczka wielu międzynarodowych projektów edukacyjnych, stypendiów zagranicznych, konferencji międzynarodowych, wizyt studyjnych. Była dyrektorka Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Katowicach. Wykładowca na różnych formach dokształcania i doskonalenia dla oświatowej kadry kierowniczej oraz doradców i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli. Ostatnio uczestniczka badań na temat początkujących dyrektorów szkół oraz pomocy świadczonej przez doradców metodycz-

nych i konsultantów na rzecz szkół i nauczycieli. Ponadto członkini kolegium czasopisma „Dyrektor Szkoły”.

### **KATHY FARBER**

Profesor emerytowany w dziedzinie podstaw i badań edukacyjnych. Była dyrektorem-założycielem organizacji na rzecz działań wspólnotowych (Partnerships for Community Action – PCA) na Bowling Green State University. Przedmiotem jej badań jest pedagogika krytyczna, reforma szkół K-12 oraz budowa i wspieranie innowacyjnej i wzajemnej współpracy uczelni i społeczności. Jako dyrektor PCA ustanowiła program grantów (Dissemination Grant) wspierający rozpowszechnianie wiedzy popularnej i ogólnej w celu upodmiotowienia. Jest także zaangażowana w realizację zasad i praktyk w ramach badań uczestniczących.

### **JOHN M. FISCHER**

Profesor na Wydziale Edukacji Studiów Społecznych Bowling Green State University. Przyczynił się do założenia Międzynarodowego Instytutu Edukacji Demokratycznej, w ramach którego próbuje powiązać kwestie szkolnictwa w miastach z demokratyczną reformą szkół w środowiskach międzynarodowych, szczególnie w kwestiach kultury, demokracji i demokratycznych praktyk nauczania. Obecnie jest dyrektorem BGSU GEAR-UP Learning Center – projektu funkcjonującego od ponad 11 lat we współpracy między innymi z dwiema miejskimi szkołami w Toledo, w stanie Ohio. Jest ponadto dyrektorem projektu Poland/Ohio Partnership, który od 12 lat funkcjonuje na rzecz zacieśniania współpracy i wzajemnego uczenia się edukatorów z Ohio i Polski. Jest także członkiem stowarzyszenia Ekspedycja w Głęb Kultury, które realizuje międzynarodowe projekty poświęcone historii kultury i życiu w wieloetnicznych demokracjach. Jest współautorem zestawu materiałów ćwiczeniowych *Comparative Lessons for Democracy*, wydanych przez Center for Civic Education w Stanach Zjednoczonych. W swoich ostatnich publikacjach koncentruje się na reformach szkolnictwa, nauczaniu o tolerancji oraz wykorzystaniu technologii na zajęciach z nauk społecznych. Jego prace są publikowane w licznych periodykach, między innymi „Theory and Research in Social Education”, „Social Education”, „Reading Online”, „Educational Horizons”, „Inquiry- Critical Thinking Across the Disciplines” i „Middle School Journal”.

### **WILLIAM GAUDELLI**

Profesor nadzwyczajny z zakresu nauk społecznych i edukacji w Kolegium Nauczycielskim przy Colombia University. Jego badania dotyczą takich tematów, jak edukacja w zakresie globalnego obywatelstwa, media jako narzędzia programu nauczania oraz kształcenie i rozwój nauczycieli. Aktualnie zajmuje się projektami badawczymi dotyczącymi wykorzystywania mediów wizualnych przez uczniów i nauczycieli do prezentacji kwestii globalnych oraz studiów przypadków dotyczących edukacji w zakresie obywatelstwa globalnego. Ostatnio był członkiem zarządu Theory and Research in Social Education, a obecnie należy do zarządu John Dewey Society oraz Stowarzyszenia Wydziałów Kolegiów i Uniwersytetów NCSS.

Publikował artykuły o różnorodnej tematyce na łamach periodyków akademickich, w tym „Teachers College Record”, „The Journal of Aesthetic Education”, „Teaching and Teacher Education”, „The Journal of Curriculum Theorizing”, „Teaching Education”, „Theory and Research in Social Education”, a także dwie książki: *World Class: Teaching and Learning in Global Times* (Erlbaum Associates, 2003) oraz *Education and Social Inequality in the Global Culture* (Springer, New York 2008, wydanie wspólne). Gaudelli uczestniczy w wielu różnych projektach międzynarodowych, włącznie ze współpracą z Global Education Leadership Foundation w Indiach, a także otrzymał dotację amerykańskiego Departamentu Energii na międzynarodowy projekt wymiany. Gaudelli często organizuje prezentacje na spotkaniach poświęconych profesjonalnemu rozwojowi, jest zapraszany na konferencje krajowe i międzynarodowe, a ponadto gościnnie wykladał na terenie Holandii.

### **URSZULA GRALEWSKA**

Polonistka, nauczyciel dyplomowany, starszy wizytator w Kuratorium Oświaty w Lublinie. Ukończyła studia podyplomowe z dziedziny filozofii, zarządzania oświatą i dydaktyki przedsiębiorczości oraz kurs kwalifikacyjny z nadzoru pedagogicznego. Uczestniczyła w zajęciach doskonalących z ewaluacji i pomiaru dydaktycznego.

Wieloletni nauczyciel języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej, egzaminator maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej z języka polskiego. Prowadziła zajęcia na studiach podyplomowych w Wyższej Szkole Humanistyczno-Przyrodniczej w Sandomierzu oraz na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

Ukończyła szkolenie doskonalące z zakresu ewaluacji w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, etap III, w związku z tym jest obecnie wizytatorem do spraw ewaluacji.

### **TOMASZ JURCZYK**

Nauczyciel dyplomowany, dyrektor Zespołu Gimnazjalno-Szkolno-Przedszkolnego w Lasowicach Wielkich. Ukończył studia magisterskie na kierunku: filologia polska oraz studia podyplomowe z informatyki na Uniwersytecie Opolskim. Egzaminator OKE egzaminu gimnazjalnego w zakresie przedmiotów humanistycznych. Członek Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty. Współautor publikacji *Opolskie – tutaj zostaję (czyli jak wzmacniać więzi z regionem – scenariusze lekcji)* wydanej w ramach realizowanego w 2007 roku programu Zarządu Województwa Opolskiego „Opolskie – tutaj zostaję”. W roku szkolnym 2008/2009 zaangażowany w pracę nad opracowywaniem i wprowadzaniem nowych ramowych planów nauczania w gimnazjum. W okresie od 30 września 2009 do 15 stycznia 2010 roku uczestnik szkolenia w zakresie ewaluacji w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły – etap II. Dyrektor pierwszej w Polsce szkoły poddanej ewaluacji zewnętrznej.

### **MAREK KACZMARZYK**

Doktor, biolog, dydaktyk, autor podręczników i programów szkolnych. Od roku 2000 kierownik Pracowni Dydaktyki Biologii na Wydziale Biologii i Ochrony Śro-

dowiska Uniwersytetu Śląskiego. Koordynator i autor projektów edukacyjnych dla młodzieży oraz dorosłych, twórca programów i wykładowca studiów podyplomowych dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych. Twórca i propagator **dydaktyki ewolucyjnej** – dziedziny zajmującej się wyodrębnieniem, rozpoznaniem i praktycznym wykorzystaniem wpływu mechanizmów ewolucyjnych (zarówno ewolucji biologicznej, jak i kulturowej) na procesy uczenia się i wychowania. Chronobiolog i memetyk, autor kilkudziesięciu artykułów z zakresu biologicznych i memetycznych kontekstów kształcenia i wychowania oraz edukacji ekologicznej. Członek zespołu Wszechnicy Śląskiej – Śląskiego Towarzystwa Naukowego. Stały współpracownik „Edukacji i Dialogu”, jednego z największych czasopism liderów edukacji.

### **NORBERT KARASZEWSKI**

Psycholog, posiada dziesięcioletnie doświadczenie w pracy profilaktycznej i terapeutycznej w Miejskim Ośrodku Profilaktyki i Wczesnej Terapii Uzależnień w Lubinie. Autor programu Przyjazna Szkoła – Szkoła Wolna od Przemocy, realizowanego w roku szkolnym 2009/2010 w 15 szkołach podstawowych i gimnazjach z terenu miasta Lubina. Od kilku lat zajmujący się coachingiem indywidualnym i grupowym dla nauczycieli i rodziców z zakresu rozwijania umiejętności wychowawczych, to jest budowania postaw, umiejętności społecznych, umiejętności dyscyplinowania w podejściu demokratycznym, motywowania do zmiany zachowania dzieci i młodzieży i tym podobnych. Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy szkoleniowej z nauczycielami i rodzicami w zakresie pracy wychowawczej szkoły realizowanych dla NODN „Sophia”. Autor i realizator programu szkoleniowego w profesjonalnym podejściu szkoły do rozwiązywania problemów wychowawczych Funkcjonalna Analiza Zachowania oraz współautor i realizator programu szkoleniowego Przeciwdziałanie Niepożądanym Zachowaniom, prowadzonego dla Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Członek grupy eksperckiej w ramach Projektu Wzmacniania Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, etap III, pracującej nad wymaganiami: „Respektowane są normy społeczne” i „Kształtuje się postawy uczniów”.

### **JAKUB KOŁODZIEJCZYK**

Magister psychologii, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie: nauki o zarządzaniu; jest adiunktem na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zajmuje się badaniami nad rozwojem zawodowym człowieka, zarządzaniem w oświacie, profilaktyką w szkole, kierowaniem zespołami wielodyscyplinarnymi. Jest autorem dwóch monografii: *Agresja i przemoc w szkole* (2004) oraz *Dyscyplina w klasie szkolnej* (2005).

### **JOANNA KOŁODZIEJCZYK**

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu, nauczyciel akademicki; prowadzi zajęcia dla studentów w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Instytucie Zarządzania w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu poświęcone komunikacji społecznej, zarządzaniu za-

sobami ludzkimi i zarządzaniu w organizacjach publicznych. Autorka publikacji dotyczących między innymi komunikacji i ewaluacji.

### **ELŻBIETA KOMARNICKA**

Nauczyciel konsultant w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli – Oddział w Przemyślu. Jest absolwentką Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Ukończyła studia podyplomowe: zarządzanie oświatą (Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie), przygotowanie kadry do prowadzenia kształcenia na odległość (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), edukacja wczesnoszkolna – konstruowanie programów kształcenia, projektowanie materiałów dydaktycznych (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie), zarządzanie funduszami Unii Europejskiej (Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu).

### **DOROTA KOPEĆ**

Od 2000 roku jest wykładowcą w Pracowni Dydaktyki Biologii (Wydział Biologii i Ochrony Środowiska Uniwersytetu Śląskiego). Jest autorką programów i poradników metodycznych w zakresie kształcenia ogólnego w szkołach ponadgimnazjalnych oraz współautorką podręcznika dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Jej zainteresowania naukowe to: metody aktywizujące proces nauczania, nauczanie metodą projektu, psychologia ewolucyjna i dydaktyka ewolucyjna.

### **JAAP VAN LAKERVELD**

Od roku 1986 jest dyrektorem niezależnego ośrodka badawczego PLATO, założonego przez członków University of Leiden w Holandii. Głównym tematem, w którym się specjalizuje, jest uczenie się. Dotyczy to zarówno uczenia się w środowiskach edukacyjnych, jak i uczenia się fachowców w środowiskach pracy. W trakcie swojej kariery pracował jako badacz i konsultant w dziedzinach doskonalenia zawodowego nauczycieli, kształcenia zawodowego oraz kształcenia dorosłych. W tej ostatniej dziedzinie uzyskał stopień doktora. Oprócz pełnienia funkcji dyrektora PLATO, wykładał także na uniwersytecie. W swojej pracy zajmował się różnymi projektami międzynarodowymi we współpracy z innymi badaczami z licznych instytucji z Europy i reszty świata. Przez trzy lata sprawował funkcję przewodniczącego ośrodka badawczo-rozwojowego do spraw doskonalenia zawodowego nauczycieli przy Stowarzyszeniu na rzecz Kształcenia Nauczycieli w Europie (ATEE), którego jest długoletnim członkiem.

### **MICHAŁ LISICKI**

Absolwent Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W latach 1992–1996 pracował jako wychowawca i terapeuta w Społecznym Przedszkolu Integrycyjnym. Od 1996 do 1998 roku był dyrektorem w Społecznej Podstawowej Szkole Integrycyjnej nr 100. Od 2002 roku jest pracownikiem Nowej Ery sp. z o.o. Od 2006 roku prowadzi zajęcia z zakresu wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka, warsztaty umiejętności osobistych, ćwiczenia z zakresu pedagogiki przedszkolnej na studiach

dziennych i podyplomowych w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Od roku 2007 prowadzi warsztaty dla nauczycieli z zakresu edukacji matematycznej dzieci w wieku przedszkolnym i jest ekspertem Ministerstwa Edukacji Narodowej do spraw Reformy programowej wychowania przedszkolnego. Jest wykładowcą w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz prezesem Fundacji Wychowania Przedszkolnego i Edukacji BERDO.

### **KATHLEEN LYNCH**

Profesor *equality studies* w University College Dublin. Mocno angażuje się w działania na rzecz równości i sprawiedliwości społecznej, zwłaszcza w dziedzinie edukacji. W ramach tych działań przyczyniła się aktywnie między innymi do utworzenia w 1990 roku ośrodka Equality Studies Centre na UCD, a obecnie jest jedną z głównych osób prowadzących go. Była członkiem-założycielem Wydziału Sprawiedliwości Społecznej na UCD w 2005 roku ([www.ucd.ie/socialjustice/](http://www.ucd.ie/socialjustice/)). W latach 2007–2010 była doradcą Dyrektora Generalnego Unii Europejskiej do spraw Edukacji i Kultury (DGEAC) jako członek europejskiej sieci ekspertów w dziedzinie nauk społecznych do spraw edukacji i szkoleń (NESSE). W 2010 roku gościła w Szwecji, na uniwersytecie w Orebro, jako *senior research fellow* w ramach programu GEXcel (Gender Excellence Research). Irlandzki minister edukacji mianował ją do irlandzkiej Rady do spraw Badań Naukowych w Dziedzinie Nauk Humanistycznych i Społecznych (Irish Research Council for the Humanities and Social Sciences) na lata 2010–2013. Jest autorką licznych publikacji na temat równości w edukacji: *Diversity at School* (redakcja wspólnie z Anne Lodge, Institute of Public Administration, Dublin 2005); *Inside Classrooms: The Teaching and Learning of Mathematics in Social Context* (współautorstwo z Maureen Lyons i in., Institute of Public Administration, Dublin 2003); *Equality and Power in Schools* (z Anne Lodge, Routledge, London 2002) oraz *Equality in Education* (Gill & Macmillan, Dublin 1999) i *The Hidden Curriculum* (Gill & Macmillan, Falmer Press, London 1989). W 2009 roku stworzyła raport badawczy Gender and Education dla Komisji Europejskiej (<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/gender-report-pdf>). Jej nowa książka (z Bernieem Grummellem i Anne Lodge) również dotyczy edukacji – jej tytuł to *New Managerialism in Education: The Care Ceiling in a Caring Profession* (Palgrave Macmillan, London 2011). Inne jej ważne książki to *Equality: From Theory to Action* (współautorstwo z Johnem Bakerem, Sarą Cantillon i Judy Walsh, Palgrave Macmillan, London 2004, 2009 II wydanie), *Affective Equality: Love, Care and Injustice* (z Johnem Bakerem i Maureen Lyons, Palgrave Macmillan, London 2009).

### **ANTHONY MACFADYEN**

Jest starszym wykładowcą w dziedzinie edukacji na University of Reading w Wielkiej Brytanii, zaliczanym do 200 najlepszych uczelni na świecie; dyrektorem przedsiębiorczości w Institute of Education oraz organizatorem badań (*research convenor*) dla grupy uczniów w wieku od 14 do 19 lat. Pod jego kierownictwem dla grupy

objętej badaniem przyznano niedawno dofinansowanie w wysokości 50 000 funtów. Prezentował swoją pracę na wielu krajowych i międzynarodowych konferencjach, a oprócz tego jest autorem dwóch cenionych książek i licznych artykułów w czasopiśmie. Jego zainteresowania naukowe skupiają się na doświadczeniach edukacyjnych młodych ludzi oraz otrzymywanych przez nich informacjach, poradach i wskazówkach dla osób powyżej 16 lat. Obecnie Anthony MacFayden realizuje projekt badawczy, którego tematem są nietypowe doświadczenia uczniów na typowym angielskim uniwersytecie. Wcześniej był nauczycielem zarówno w Anglii, jak i w innych częściach świata, a także kierownikiem wychowania fizycznego w Garden International School w Malezji.

### **GRZEGORZ MAZURKIEWICZ**

Doktor nauk humanistycznych, socjolog, pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego, wcześniej nauczyciel, przez kilka lat zaangażowany w działania sektora pozarządowego, współautor programu Szkoła Ucząca Się wspierającego szkoły w zapewnianiu jakości ich pracy. Pracował jako ekspert programu Phare w Rumunii, prowadził badania dla Komisji Europejskiej i Local Government Initiative, wykładał w Bowling Green State University, w USA. Zaangażowany w różnorodne projekty edukacji interkulturowej, edukacji dorosłych, polityki oświatowej czy doskonalenia nauczycieli i dyrektorów. Bada zagadnienia związane z przywództwem edukacyjnym, pracą nauczycieli, stereotypami płci w kształceniu, kadrami kształcącymi dorosłych i zarządzaniem systemami edukacyjnymi. Założyciel i członek stowarzyszenia Ekspedycja w Głęb Kultury, które realizuje międzynarodowe projekty dla młodzieży, poświęcone kulturze, grupom etnicznym, historii, religii oraz lokalnym obyczajom. Koordynator III etapu projektu systemowego Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki”, Działanie 3.1, współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

### **JOLANTA MISZTAŁ**

Magister filologii polskiej z przygotowaniem pedagogicznym, nauczyciel dyplomowany; wicedyrektor Kujawsko-Pomorskiego Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku, konsultant do spraw kadry kierowniczej, edukator, egzaminator Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, od 2002 roku przewodnicząca zespołu egzaminatorów części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego, ekspert do spraw awansu zawodowego nauczycieli, ekspert w zakresie wdrażania nowej podstawy programowej. Opracowała i wdrożyła liczne programy doskonalenia zawodowego o zasięgu ogólnopolskim, wojewódzkim i regionalnym dla nauczycieli oraz oświatowej kadry kierowniczej.

### **HENRYK MIZEREK**

Doktor habilitowany. Jest profesorem Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie – kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej UWM. Jako praktyk i naukowiec



od kilkunastu lat zajmuje się problematyką kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz teorią i praktyką badań ewaluacyjnych w edukacji. Doświadczenia zawodowe w dziedzinie ewaluacji zdobywał w Wielkiej Brytanii, pracując – w latach 1995–1999 – w zespole kierowanym przez profesor Helen Simons z Uniwersytetu w Southampton. Zespół ten prowadził, między innymi, ewaluację programów przygotowujących reformę systemu edukacji w Polsce (TERM i SMART). Ekspert i współpracownik wielu centralnych instytucji rządowych (MEN, MRR, CKE, PKA, CODN, CENSA). Członek-założyciel Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego. Jego dorobek naukowy obejmuje kilkadziesiąt publikacji z zakresu ewaluacji, problemów jakości kształcenia uniwersyteckiego oraz kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli.

### **ALEKSANDER NOWORÓL**

Doktor habilitowany, inżynier architekt, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, habilitowany w naukach technicznych w zakresie architektury i urbanistyki. Specjalizuje się w zarządzaniu jednostkami terytorialnymi oraz rozwojem terytorialnym. Praktyki zawodowe i edukację podyplomową odbywał we Francji, Szwajcarii, Japonii, Wielkiej Brytanii, USA i Izraelu. W latach 1978–1998 był pracownikiem Politechniki Krakowskiej. Poza działalnością naukową posiada doświadczenia zawodowe w projektowaniu urbanistyczno-architektonicznym, sprawowaniu funkcji kierowniczych w administracji samorządowej oraz w organizacjach gospodarczych. W latach 1994–1998 był dyrektorem Wydziału Strategii i Rozwoju Urzędu Miasta Krakowa. Od 1998 do 2001 roku był zatrudniony na stanowiskach kierowniczych w spółkach inwestycyjno-deweloperskich. Na Uniwersytecie Jagiellońskim – od 2001 roku. Problematyka badawcza obejmuje: zarządzanie rozwojem jednostek terytorialnych, zarządzanie w administracji publicznej (jednostkami terytorialnymi i urzędem), rewitalizację obszarów miejskich, poprzemysłowych i powojennych oraz programowanie i wykonalność inwestycji publicznych. Od 2001 roku prowadzi działalność konsultingową w zakresie rozwoju gospodarczego i przestrzennego w wyżej wymienionych obszarach. Jest autorem czterech książek z zakresu zarządzania terytorialnego, autorem i współautorem około 80 publikacji oraz około 80 opracowań eksperckich, związanych z zarządzaniem w sektorze publicznym.

### **ALICJA PACEWICZ**

Dyrektor ds. programów i wydawnictw Centrum Edukacji Obywatelskiej, współzałożycielka Fundacji. Opracowuje programy edukacyjne, podręczniki dla uczniów, scenariusze zajęć, materiały metodyczne i szkoleniowe. Współtworzy wizję i strategię CEO. Współautorka podręczników i programów nauczania Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej, Edukacja prawna i obywatelska, A to historia, a także projektów edukacyjnych Szkoła z Klasą, Szkoła Myślenia, Szkoła z Klasą 2.0, Ślady Przeszłości, Młodzi Głosują, Młodzi Przedsiębiorczy, Edukacja z Internetem, Mapa Kultury, Literacki Atlas Polski i inych. Ekspertka w dziedzinie edukacji obywatelskiej, kulturalnej i ekonomicznej oraz metod nauczania i oceniania. Opracowuje i redaguje publikacje wydawane przez CEO, prowadzi szkolenia dla

nauczycieli i trenerów. Konsultantka Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, członkini Rady Programowej Narodowego Instytutu Dziedzictwa. Współorganizatorka międzynarodowych konferencji i programów współpracy w ramach NECE (Networking European Citizenship Education – europejskiej sieci edukacji obywatelskiej) oraz zainicjowanego w USA programu ICEE (International Civic Education Exchange – wymiany doświadczeń w zakresie edukacji obywatelskiej). Odznaczona Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski za działalność na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego.

### **LAURA PIOTROWSKA**

Trener organizacji pozarządowych współpracujący z Centrum Edukacji Obywatelskiej i Wszechnicą Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczyciel dyplomowany historii i wiedzy o społeczeństwie w Społecznym Gimnazjum STO nr 4 w Poznaniu. Jest autorką raportów z ewaluacji zewnętrznej dotyczących problematyki edukacyjnej (program Szkoła Ucząca Się i projekt Szkoły Jagiellońskiej). Prowadzi szkolenia dla wizytatorów, dyrektorów szkół, nauczycieli z zakresu ewaluacji wewnętrznej i systemów zapewniania jakości w ramach programu SUS. Współtworzy materiały szkoleniowe i prowadzi warsztaty dla wizytatorów do spraw ewaluacji z ewaluacji zewnętrznej w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły. Posiada certyfikat jakości szkoleń I stopnia Stowarzyszenia Trenerów STOP oraz certyfikat trenera CEO, ukończyła szkolenia w zakresie badania jakości pracy szkoły w ramach programu Polityka Oświatowa Samorządu Terytorialnego oraz w ramach doskonalenia zawodowego „mierzenie jakości placówki oświatowej” w zakresie mierzenia jakości pracy szkoły.

### **KATARZYNA PLUTA**

Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, Wydziału Pedagogiki Studiów Podyplomowych: Zarządzanie i marketing, historia. W 1997 roku brała udział w szkoleniu zorganizowanym między innymi przez Irenę Dzierzgowską we współpracy z Unią Europejską – TERM – IAE. Program szkolenia kładł nacisk na badanie jakości pracy szkoły i takie badanie odbyło się w kierowanej przez nią szkole zgodnie ze szwajcarskim systemem badania jakości pracy szkoły. W 2010 roku uczestniczyła w kursie zorganizowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z Instytutem Spraw Publicznych w Krakowie, dotyczącym ewaluacji zewnętrznej i w kierowanym przez nią gimnazjum przeprowadzono całościową ewaluację zewnętrzną. Jest nauczycielem nauczania zintegrowanego i historii, pedagogiem szkolnym, od 1995 roku dyrektorem szkoły podstawowej, a następnie gimnazjum w Warszawie. W latach 2002–2006 była pracownikiem wydziału oświaty w warszawskich dzielnicach. Od marca 2006 roku jest dyrektorem trzech niepublicznych szkół w Warszawie prowadzonych przez Fundację Szkolną.

### **TADEUSZ POLAŃSKI**

Nauczyciel konsultant w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie. Jest absolwentem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Ukończył

studia podyplomowe: informatyka (Politechnika Warszawska); zarządzanie oświatą (Uniwersytet Rzeszowski); mierzenie jakości pracy szkoły, ewaluacja i pomiar dydaktyczny (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie); przygotowanie kadry do prowadzenia kształcenia na odległość (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie).

### **JADWIGA ROMANIUK**

Od 24 lat jest związana z systemem doskonalenia nauczycieli. Pełniła funkcje: doradcy metodycznego, konsultanta, dyrektora wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczyciela. Moderator Rozwoju Organizacyjnego Szkoły i Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli. Jest edukatorem programów polskich i zagranicznych, jak np. TERM-IAE, Nowa Szkoła. Brała czynny udział w tworzeniu kadry polskich edukatorów, prowadząc zajęcia na kursach kwalifikacyjnych i pełniąc funkcję superwizora CODN, FMP. Jest współzałożycielem, a obecnie Prezesem Stowarzyszenia Edukatorów. Prowadziła ewaluację wielu programów i projektów, np. „Kluby Przedszkolaka ma Wsi” na zlecenie Fundacji Wspomagania Wsi.

Obecnie pracuje w Lubelskim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, pełniąc funkcję kierownika Oddziału w Białej Podlaskiej.

### **KATARZYNA SALAMON-BOBIŃSKA**

Magister socjologii, absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, posiada kwalifikacje nauczyciela w zakresie socjoterapii. Uczestniczyła w licznych szkoleniach, wśród których najważniejsze to: „Trening zastępowania agresji” i „W kuźni Hefajstosa –terapia dzieci agresywnych”. Przez ostatnie 10 lat pracowała jako terapeutka w Miejskim Ośrodku Profilaktyki i Wczesnej Terapii Uzależnień w Lubinie. Była odpowiedzialna za prowadzenie warsztatów profilaktycznych w szkołach dla uczniów, rodziców, grona pedagogicznego oraz zajęć socjoterapeutycznych oraz konsultacje indywidualne z zakresu problematyki uzależnień i trudności wychowawczych.

Ma wieloletnie doświadczenie w pracy szkoleniowej. Prowadzi szkolenia w Niepublicznym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „Sophia” dotyczące pracy nad dyscypliną w klasie i rozwoju klasy, przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej, motywowania do nauki i zmiany w zachowaniu

### **MAŁGORZATA SKURA**

Doktor Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W latach 1996–2009 pracowała jako pedagog terapeuta oraz nauczyciel dyplomowany w Szkole Podstawowej nr 1 w Sulejówku.

Adiunkt w Katedrze Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dzieci Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie w latach 2001–2003.

Od 2003 do 2004 roku adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, w Zakładzie Edukacji Wczesnoszkolnej, a od 2004 roku adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, w Instytucie Rozwoju Człowieka i Edukacji, w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka.

Od października 2006 roku do października 2010 roku zastępca dyrektora Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji.

W marcu 2007 roku została kierownikiem studiów podyplomowych Klasyczne i Alternatywne Formy Wychowania Przedszkolnego w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Od 2007 roku prowadzi warsztaty dla nauczycieli z zakresu edukacji matematycznej dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

Jest ekspertem Ministerstwa Edukacji Narodowej do spraw reformy programowej wychowania przedszkolnego, w zakresie metodyki nauczania, w projekcie „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego”.

### **JACEK STAROMŁYŃSKI**

Ukończył wyższe studia magisterskie na kierunku: matematyka, studia podyplomowe: informatyka, administracja, zarządzanie oświatą; liczne kursy doskonalące, między innymi: oceniani, kurs kwalifikacyjny dla dyrektorów gimnazjów, zmiany w szkolnych, ramowych planach nauczania; opiekun pracowni internetowej, e-belfer – nauczanie na odległość, nauczyciel XXI wieku.

W styczniu 2003 roku uzyskał stopień nauczyciela dyplomowanego. Od roku 2004 jest ekspertem komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o kolejny stopień awansu zawodowego, a od 2001 – egzaminatorem, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi. Z pracą w oświacie związany od 1993 roku, najpierw jako nauczyciel matematyki i informatyki, następnie w latach 1999–2002 jako dyrektor gimnazjum. Od dwóch lat pełni obowiązki wizytatora w Kuratorium Oświaty w Kielcach, a od grudnia 2010 roku, w związku z uzyskaniem stosownych uprawnień, wizytatora do spraw ewaluacji.

### **IWONA STARYPAN**

Absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, ukończyła studia magisterskie na dwóch kierunkach: historia, specjalizacja: archiwistyka, oraz zarządzanie w sektorze publicznym, specjalność: zarządzanie w oświacie. Zrealizowała również kurs pedagogiczny w ramach Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Posiada uprawnienia do nauczania przedsiębiorczości, historii oraz wiedzy o społeczeństwie.

Podczas studiów angażowała się w różnego typu inicjatywy i projekty edukacyjne; między innymi reprezentowała kilkakrotnie Wydział Historyczny na krakowskich Dniach Nauki i Kultury, brała udział w projekcie badawczym „Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym”, zainicjonowanym przez pracowników Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, pracowała przy organizacji i obsłudze konferencji *Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji* (Kraków 2011). Współpracowała także z krakowskim oddziałem Uniwersytetu Dzieci, najpierw jako wolontariuszka, a następnie jako asystentka koordynatora warsztatów dla dzieci. Autorka

pracy magisterskiej zatytułowanej *Marketing szkół publicznych w społeczeństwie wiedzy. Promocja wartości uczenia się*.

### **DANUTA STERNA**

Matematyczka, pracowniczka naukowo-dydaktyczna Politechniki Warszawskiej (1974–1986), od 1990 roku nauczycielka matematyki w szkołach publicznych i niepublicznych, a następnie dyrektorka szkoły. Autorka publikacji dla nauczycieli i materiałów metodycznych, trenerka programu Centrum Edukacji Obywatelskiej Szkoła Ucząca Się, kierowniczką Akademii SUS prowadzącej szkolenia dla nauczycieli, autorka książki *Ocenianie kształtujące w praktyce*.

### **JACEK STRZEMIECZNY**

Prezes Centrum Edukacji Obywatelskiej. Doktor nauk pedagogicznych. W latach 70. działacz opozycji demokratycznej. Na początku lat 80. założył eksperymentalne przedszkole i ośrodek szkoleniowy działający w ramach Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. W latach 1989–2004 dyrektor Departamentu Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej. W roku 1994 współtworzył Centrum Edukacji Obywatelskiej. Od 1997 roku członek międzynarodowego stowarzyszenia innowatorów społecznych Ashoka. Współtwórca i lider programu CEO i Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności Szkoła Ucząca Się. Na Światowym Forum Ekonomicznym otrzymał tytuł Wybitny Innowator Społeczny roku 2002. W 2006 roku na Światowym Kongresie Edukacji Obywatelskiej został pierwszym laureatem Penn Kemble Award za wybitny wkład w edukację dla demokracji.

### **PIOTR SZTOMPKA**

Profesor doktor habilitowany, kierownik Zakładu Socjologii Teoretycznej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności, Academia Europaea (Londyn) oraz American Academy of Arts and Sciences (Cambridge, Mass.). W latach 2002–2006 Prezydent Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologicznego (ISA). Laureat New Europe Prize (1995), Nagrody Fundacji Nauki Polskiej (2006) oraz dwukrotnie nagrody Premiera RP. Kilkunastokrotnie prowadził wykłady na uczelniach zagranicznych na czterech kontynentach, w tym tak renomowanych, jak Columbia University, czy University of California. Był zapraszany jako *fellow* do pięciu instytutów badań zaawansowanych: w Uppsali, Berlinie, Wassenaar, Budapeszcie, Stanfordzie. Autor 20 książek i ponad 300 artykułów naukowych, które ukazały się w 14 językach. Ostatnio opublikował w kraju: *Socjologia: analiza społeczeństwa* (Znak, Kraków 2002), *Socjologia lektury* (antologia współredagowana z Markiem Kucią) (Znak, Kraków 2004), *Socjologia zmian społecznych* (Znak, Kraków 2005), *Socjologia wizualna* (Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005), *Zaufanie: fundament społeczeństwa* (Znak, Kraków 2007), *Socjologia codzienności* (antologia współredagowana z Małgorzatą Bogunia-Borowską) (Znak, Kraków 2008).

## **JEFF TAYLOR**

Dyrektor w okręgu szkolnym w Rossford, Ohio. Od trzech lat jest dyrektorem szkoły podstawowej Eagle Point Elementary School, która liczy 340 uczniów, w klasach od przedszkolnej do szóstej. Wcześniej przez 15 lat pracował jako dyrektor szkoły średniej (*middle school*) i szkoły podstawowej oraz nauczyciel w szkołach publicznych w Toledo. Przez osiem lat był nauczycielem w szóstej klasie szkoły podstawowej. Studiował na University of Toledo, gdzie uzyskał zarówno dyplom licencjata z zakresu pedagogiki, jak i dyplom magisterski z zakresu administracji i nadzoru. Ponadto uzyskał licencję kuratora na Findlay University.

## **ANTHONY TOWNSEND**

Kierownik Katedry Służb Publicznych, Przywództwa Edukacyjnego i Zarządzania na University of Glasgow. Pracował także na Florida Atlantic University w USA i Monash University w Australii. Był prezesem Kongresu Międzynarodowego do spraw Efektywności i Poprawy Szkolnictwa (ICSEI), a także Międzynarodowej Rady do spraw Kształcenia Nauczycieli (ICET). Wykładał także gościnnie w Michigan, RPA, Kanadzie, Makau i Malezji. Jest doradcą Krajowej Szkoły do spraw Przywództwa Edukacyjnego w Słowenii, gdzie pomaga opracować system samoceny szkoły, czynniki krajowe sprzyjające osiągnięciu sukcesu przez szkołę oraz system zewnętrznej oceny szkoły.

Organizuje liczne prezentacje w dziedzinie efektywności i poprawy szkół, przywództwa i rozwoju strategii; były one prezentowane w ponad 40 krajach. Wśród jego licznych publikacji i książek znajdują się między innymi niedawno wydane: *The Elusive What and the Problematic How: The Essential Leadership Questions for School Leaders and Educational Researchers*, współredakcja z Ira Bogotch (Sense Publishers, Rotterdam–Tajwan 2008); *Teacher Education in Times of Change: Globalization, Standards and Professionalism*, redakcja z Richardem Batesem (Springer, Dordrecht, Holandia–Nowy Jork 2007); *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, redakcja (Springer, Dordrecht, Holandia–Nowy Jork 2007).

## **LESZEK TRZASKA**

Niezależny ekspert, doradca do spraw rozwoju osobistego i edukator. Zajmuje się pomocą w rozwoju osobistym oraz szkoleniami z zakresu kompetencji społecznych i specjalistycznych (na przykład: psychoterapii, negocjacji, interwencji kryzysowych), socjologii małych grup (zarządzanie, przewodzenie). Doradza organizacjom publicznym i NGO w zakresie rozwiązywania problemów profilaktyki i pomocy społecznej. Wspiera procesy komunikacji między innymi pomiędzy stronami w konfliktach strukturalnych. W trakcie pracy zawodowej wyszkolił wielu psychologów i pedagogów. Z jego usług korzystały zarządy korporacji, pracownicy międzynarodowych agencji reklamowych, banków, służb mundurowych, firm informatycznych i handlowych. Tworzył projekty szkoleniowe dla oświaty i kierował ich realizacją, między innymi: Szkoła Wychowawców, Profilaktyka i Wychowanie w Gimnazjum, Zarządzanie Superwizyjne, Profilaktyka w Otwartym Systemie Spo-

łecznym, Mecenasi Interesu Młodzieży finansowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, gminy stołeczne.

### **HARTMUT WENZEL**

Profesor, doktor, urodzony w 1945 w Kassel, w Niemczech, w roku 1971 ukończył studia na Wydziale Matematyki, Fizyki i Pedagogiki na Uniwersytecie w Marburgu. W latach 1972–1975 rozpoczął studia podyplomowe w zakresie edukacji. W latach 1975–1985 był asystentem profesora do spraw kształcenia. Prowadził szkolenia dla nauczycieli na Uniwersytecie w Essen. W roku 1977 napisał pracę doktorską w dziedzinie edukacji na Uniwersytecie w Marburgu, a w 1985 habilitację w dziedzinie edukacji na Uniwersytecie w Essen. Prowadził wiele projektów badawczych dotyczących kształcenia i szkolenia nauczycieli. W roku 1989 odbył podróż badawczą do USA dotyczącą rozwoju organizacyjnego w szkołach. Od 1992 roku jest profesorem pedagogiki i dydaktyki ogólnej szkoły w Martin-Luther-Universität Halle. Prowadził szkolenia i studia podyplomowe w zakresie rozwoju organizacji w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach w latach 1992 i 1996. Od roku 1994 jest członkiem Centrum Rozwoju Edukacji i Praw Człowieka (Zentrum für Schul- und Bildungsforschung) Uniwersytetu w Halle. Ekspert w UE-TERM projekcie Polska 1996–1998. Realizował kilka projektów TEMPUS – szkolenia dla nauczycieli dotyczące rozwoju szkoły w Polsce, Rosji i na Ukrainie – od 1993 do 2006 roku. Prowadzi doksztalcenie zawodowe InService dla dyrektorów szkół i nauczycieli. Obecnie kontynuuje projekty badawcze dotyczące rozwoju szkoły.

### **JAN STEFAN WLAZŁO**

Jest magistrem filologii polskiej, doktorem nauk humanistycznych (temat pracy: *Decyzje kierownicze dyrektorów szkół*). Polski ekspert w programie TERM, autor 156 publikacji, w tym 19 książek. Posiada międzynarodowe certyfikaty z zakresu ewaluacji w pracy szkoły oraz organizacji pracy szkoły i roli nadzoru pedagogicznego: ECTED (European Consortium for Training, Enterprise and Development – Sheffield – U.K.); ASET (Accreditation Syndycate for Education and Training); TERM-IAE (PTH-contract Eindhoven Netherlands, I.P.S. Bristol U.K.) i inne, w tym polskie. Uczestnik międzynarodowych programów: PHARE-TERM, ARION (Program Unii Europejskiej), BRISTOL, i amerykańskich: DEMNET (tworzenie lokalnej demokracji) oraz AED (Academy for Educational Development) i również polskiego programu POST (Polityka Oświatowa Samorządu Terytorialnego). Szkołił wizytatorów, a także dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie jakości edukacji. Obecnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

### **IRENA WOJTANOWICZ-STADLER**

Dyrektor Gimnazjum nr 1 w Jaworznie. Wcześniej nauczyciel przedszkola oraz nauczyciel, wicedyrektor i dyrektor szkoły podstawowej. Absolwentka 6-letniego Studium Wychowania Przedszkolnego, studiów magisterskich na Uniwersytecie Śląskim – Wydziale Pedagogiki i Psychologii w zakresie naucza-

nia początkowego oraz studiów podyplomowych na Uniwersytecie Opolskim – Wydziale Matematyki, Fizyki i Chemii w zakresie informatyki, a także Akademii Ekonomicznej w Katowicach w zakresie zarządzania i przedsiębiorczości w oświacie. Posiada również świadectwo ukończenia kursu kwalifikacyjnego z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Uczestnik pierwszej edycji szkolenia grupy przyszłych wizytatorów do spraw ewaluacji i dyrektorów szkół w ramach Projektu „Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły” realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Operacyjnego „Kapitał Ludzki”, Działanie 3.1, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego.

### **BARBARA WÓJCIK**

Ukończyła studia na Wydziale Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu Wrocławskiego (kierunek geografia). W latach 1977–1991 pracowała jako nauczyciel akademicki (od 1985 – adiunkt) na Politechnice Gdańskiej. Przez dwa lata była asystentem reżysera w Teatrze Witkacego w Zakopanem. Po powrocie do Wrocławia pracowała w uniwersyteckim ogrodzie botanicznym i napisała wraz z Elżbietą Kiernicką książkę pod tytułem *Tajemnice ogrodów*. W latach 1999–2006 pełniła rolę specjalisty nowoczesnych metod nauczania w Centrum Nauki SITA i redagowała tam czasopismo „Podróż w Intelkt”. Jednocześnie była redaktorem edukacyjnych książek dla dzieci w zielonogórskim Wydawnictwie E. Jarmołkiewicz. Od roku 1997 zajmuje się tematem inteligencji emocjonalnej oraz roli emocji w rozwoju umysłu, prowadząc zajęcia dla nauczycieli, socjoterapeutów i menedżerów. Jest trenerem warsztatu Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz specjalistą w zakresie doradztwa pedagogiczno-psychologicznego. W pracy doradczej posługuje się metodą indywidualnych ustawień rodzinnych i organizacyjnych, którą studiowała u nauczycieli niemieckich. Wraz z Renatą Gut i Marią Piegowską napisała książkę o działaniu, myśleniu i odczuwaniu, zatytułowaną *Zarządzanie sobą* (Difin, Warszawa 2008). Jest autorką artykułów dotyczących roli emocji w procesie uczenia się oraz zawodu nauczyciela.



Redaktorzy  
*Agnieszka Stęplewska*  
*Mirosław Ruszkiewicz*

Korekta  
*Dorota Janeczko*  
*Urszula Korosadowicz*

Skład i łamanie  
*Katarzyna Mróz-Jaskuła*

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83

W październiku 2009 roku ogłoszono rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, które zmieniło sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce.

Kluczowym elementem nowego podejścia są wymagania państwa wobec szkół i placówek oświatowych, których sposobom spełniania przyglądają się wizytatorzy do spraw ewaluacji. Lista wymagań powstała w wyniku wielu dyskusji w różnych środowiskach i jest z założenia listą otwartą, gotową na nieustanną refleksję, dyskurs oraz uzasadnione zmiany.

Obszary pracy szkoły wpisane w wymagania są przedmiotem dyskusji o jakości edukacji na całym świecie, o czym przekonują zawarte w niniejszym tomie artykuły autorstwa zagranicznych i polskich ekspertów.

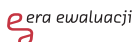
Teksty te powinny zachęcać do rozmowy o celach edukacji, a przez to stać się inspiracją do odnowienia dyskursu edukacyjnego w Polsce. Jednocześnie powinny być przedmiotem dyskusji nauczycieli w konkretnych szkołach o tym, jak rozwiązywać omawiane dylematy oraz wprowadzać w życie przedstawiane postulaty w kontekście ich szkoły.

Instytut Spraw Publicznych  
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
JAGIELLOŃSKIEGO

[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

ISBN 978-83-233-3296-1  
Egzemplarz bezpłatny



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego