



---

KWARTALNIK

**PROBLEMY  
WCZESNEJ  
EDUKACJI**

ISSUES IN EARLY EDUCATION

---

Rok VII 2011

Numer 2 (14)

**W POSZUKIWANIU ZMIANY  
WE WCZESNEJ EDUKACJI:  
INTENCJE, REALIA, PRZYKŁADY**

**IN SEARCH OF CHANGE  
OF EARLY EDUCATION:  
INTENTIONS, REALITY, EXAMPLES**

**POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE**

## KOMITET NAUKOWY

**Eudmila Belásová** – Prešovská univerzita (Słowacja), **Anna Brzezińska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, **Demetra Evangeloud** – Purdue University (USA), **Małgorzata Karwowska-Struczyk** – Uniwersytet Warszawski, **Maria Mendel** – Uniwersytet Gdański, **Astrid Męczkowska-Christiansen** – Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, **Nina-Jo Moore** – Appalachian State University (USA), **Roberto Muffoletto** – Appalachian State University (USA), **Krystyna Nowak-Fabrykowski** – Central Michigan University (USA), **Sharon E. Smaldino** – Northern Illinois University (USA), **Andrzej Szklarski** – University of Linköping (Szwecja), **Piotr Szybek** – Lund University (Szwecja), **Bogusław Śliwerski** – Chrześcijańska Akademia Teologiczna, **Vlastimil Švec** – Masarykova univerzita (Czechy), **Barbara Wilgocka-Okoń** – Uniwersytet Warszawski, **Teresa Vasconcelos** – Lisbon Polytechnic (Portugalia), **Małgorzata Żyto** – Uniwersytet Warszawski.

## KOMITET REDAKCYJNY

**Dorota Klus-Stańska** (redaktor naczelna), **Marzenna Nowicka** (z-ca redaktor naczelnej), **Małgorzata Kowalik-Olubińska** (redaktor tematyczny), **Małgorzata Dągiel** (sekretarz redakcji, redaktor językowy – język polski), **Martin Blaszk** (redaktor językowy – język angielski), **Edward Maliszewski** (konsultant językowy – język angielski), **Natalia Kazanowska** (redaktor działu recenzji), **Krzysztof Arodź** (redaktor statystyczny), **Jarosław Jurkowski** (przygotowanie strony internetowej).

## CZASOPISMO RECENZOWANE

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.

**Wersja papierowa kwartalnika „Problemy Wczesnej Edukacji”/ ”Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma.**

Projekt okładki: **Damian Muszyński**

Projekt logo: **Adam Stański**

Publikacja dofinansowana przez Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

**ISSN 1734-1582**

Wydawca: **Polskie Towarzystwo Pedagogiczne**, 00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8

Adres Redakcji: **„Problemy Wczesnej Edukacji”**, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji: **„Problemy Wczesnej Edukacji”**, Katedra Wczesnej Edukacji UWM 10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13, tel. (089) 524-62-29, e-mail: [klus\\_stanska@op.pl](mailto:klus_stanska@op.pl)  
Adres strony internetowej: <http://pwe.ug.edu.pl>

Przygotowanie do druku: Agencja Wydawnicza „Remix”, 10-041 Olsztyn, ul. Liliowa 19/27, tel. (89) 534-59-66

Druk i oprawa: Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131, tel. (89) 523-81-01

## Spis treści

<b>Od Redakcji</b> .....	5
<b>ROZPRAWY I ARTYKUŁY</b>	
<b>Bogusław Śliwerski</b> , <i>Krytycznie o polityce oświatowej MEN negującej demokratyzację oświaty publicznej w III RP</i> .....	8
<b>Eugenia Potulicka</b> , <i>Zmiany wczesnej edukacji w Anglii – konstruktywne, pozorne czy szkodliwe?</i> .....	22
<b>Grażyna Rura</b> , <i>Iluzyjność w ocenie przebiegu reformy programowej przez ministerialnych urzędników</i> .....	38
<b>PROJEKTY I IDEE</b>	
<b>Małgorzata Karwowska-Struczyk</b> , <i>Reggio Emilia – pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej</i> .....	48
<b>Mirosław Patalon</b> , <i>W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej</i> .....	73
<b>Martin Blazsk</b> , <i>Review, review... review: Primary education in a state of change</i> .....	79
<b>Alena Seberová</b> , <i>Curriculum reform and the new dimension of requirements for teaching professions in the Czech Republic</i> .....	89
<b>Jarosław Jendza</b> , <i>Szkoła Montessori w Wertingen (Bawaria) albo o wyprawie Alicji do krainy czarów</i> .....	96
<b>Monika Maciejewska</b> , <i>Autoewaluacja w szkole – możliwości wykorzystania potencjału badań ewaluacyjnych w procesie zmiany</i> .....	107
<b>NARRACJE I PRAKTYKI</b>	
<b>Witold Sz wajkowski</b> , <i>Matematyczny analfabetyzm – problem społeczny i cywilizacyjny</i> .....	120
<b>Agata Rzeplińska</b> , <i>To change or not to change Polish education – memories from Dubai</i> .....	129
<b>RECENZJE</b>	
<b>Anna Wasilewska</b> , <i>Obraz szkoły, czyli między ideologią a codziennością. Recenzja książki Anity Famuły-Jurczak Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”</i> . Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls” .....	134
<b>Joanna Zdunek</b> , <i>Ku stabilizacji czy zmianie? – rzecz o socjalizacji w szkolnym wydaniu. Recenzja książki Marzenny Nowickiej, Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje</i> . Toruń 2010, Wydawnictwo Adam Marszałek .....	138
<b>Autorzy artykułów</b> .....	143
<b>Informacja dla autorów</b> .....	145

## Contents

<b>From the Editor</b> .....	6
------------------------------	---

### STUDIES AND ARTICLES

<b>Bogusław Śliwerski</b> , <i>A critical perspective on educational policy of Polish Ministry of National Education</i> .....	8
<b>Eugenia Potulicka</b> , <i>Changes in primary education in England – constructive, apparent or damaging?</i> .....	22
<b>Grażyna Rura</b> , <i>Illusoriness of ministerial clerks in the evaluation of the program of reform</i> ..	38

### PROJECT AND IDEAS

<b>Małgorzata Karwowska-Struczyk</b> , <i>Reggio Emilia as a desirable philosophy and practice for preschool education</i> .....	48
<b>Mirosław Patalon</b> , <i>In search of a new model of religious education</i> .....	73
<b>Martin Blaszk</b> , <i>Review, review...review: Primary education in a state of change</i> .....	79
<b>Alena Seberová</b> , <i>Curriculum reform and the new dimension of requirements for teaching professions in the Czech Republic</i> .....	89
<b>Jarosław Jendza</b> , <i>Montessori school in Wertingen (Bavaria) or on the Alice's journey to Wonderland</i> .....	96
<b>Monika Maciejewska</b> , <i>Self-evaluation at school – possibilities of utilizing the potential of evaluation in the process of chang</i> .....	107

### NARRATIONS AND PRACTICES

<b>Witold Sz wajkowski</b> , <i>Mathematical illiteracy – a social and civilizational problem</i> .....	120
<b>Agata Rzeplińska</b> , <i>To change or not to change Polish education – memories from Dubai</i> ...	129

### BOOK REVIEW

<b>Anna Wasilewska</b> , <i>School image: between the ideology and everyday reality</i> . Review of a book Anita Famuła-Jurczak, <i>Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”</i> . Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls” .....	134
<b>Joanna Zdunek</b> , <i>Stability or change: on the school version of socialization</i> . Review of a book Marzenna Nowicka, <i>Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje</i> . Toruń 2010, Wydawnictwo Adam Marszałek .....	138

<b>Authors</b> .....	143
----------------------	-----

<b>Information for Authors</b> .....	147
--------------------------------------	-----

## Od Redakcji

Zgodnie z monotematyczną formułą czasopisma kolejny numer „Problemów Wczesnej Edukacji” poświęcony jest *zmianie*. Można mówić także o pewnej zbieżności podjętego tematu ze zmianą w formule czasopisma, bowiem od bieżącego numeru PWE jest kwartalnikiem w miejsce półrocznika.

Zawarte w niniejszym tomie teksty ukazują *zmianę* w sposób możliwie szeroki i zróżnicowany. Część z nich – krytycznie i demaskatorsko, z pytaniami o to, komu i w jakim celu ma ona służyć, łącznie z odniesieniem do aktualnej sytuacji w Polsce oraz propozycjami zmiany systemu w kierunku jego demokratyzacji. Znajdujemy tu teksty o zmianie na poziomie systemu edukacji w Polsce i w Anglii, oba zorientowane na demaskowanie przejawów zmiany pozornej/pozorowanej; o zmianie programowej w Republice Czeskiej.

W numerze znalazły się też próby teoretycznej rekonstrukcji kategorii powiązanych ze zmianą, jak ewaluacja i autoewaluacja, a także refleksje wynikające z nowego odczytania edukacji religijnej. Autorzy artykułów poruszają zagadnienie reformy z perspektywy ministerialnych urzędników oraz ukazują proces zmiany w subiektywnej ocenie. Wielość ujęć tematycznych jest zbieżna z „wielogłosem” Autorów, obok zdystansowanych, krytycznych rozważań znajdziemy w bieżącym numerze PWE osobistą relację, rodzaj świadectwa o polskiej edukacji na poziomie wczesnoszkolnym z perspektywy innej, pozaeuropejskiej kultury. Otwarcie na inne miejsca i odmienne propozycje edukacyjne widoczne jest w opisanu filozofii i praktyki edukacyjnej projektów: Reggio Emilia we Włoszech oraz Szkoły Montessori w Niemczech (na przykładzie Wertingen). Warto przyjrzeć się opisywanym doświadczeniom, poszerzającym kontekst polski dotyczący zmiany we wczesnej edukacji.

## **From the Editor**

In line with the monothematic formula of our magazine, this issue of “Problems of Early Education” is devoted to *change*. One can also talk about a certain convergence of the topic taken with a change in the form of the magazine, because starting from the current issue, PEE is a quarterly instead of a half-yearly.

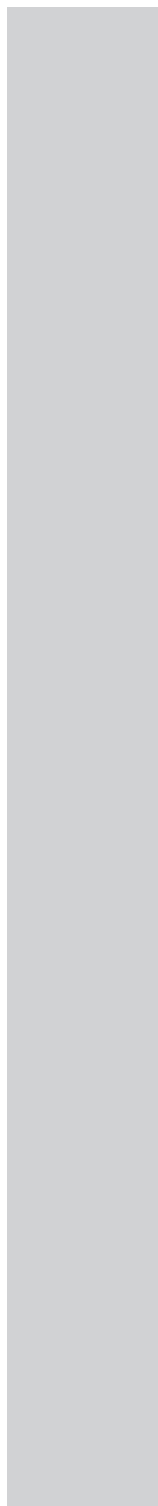
The texts contained in this volume show the *change* in the widest and most varied manner. Some of them, in a critical and revealing way, with questions about whom and for what purpose it is to serve, together with reference to the current situation in Poland, and proposals to change the system towards its democratization. There are here texts about a change at the level of the education system in Poland and England, both aimed at exposing the apparent/sham signs of change; and about a curriculum change in the Czech Republic.

This issue also contains attempts at a theoretical reconstruction of the categories related to change, such as evaluation and self-evaluation, as well as reflections resulting from the new interpretation of religious education. The authors of articles raise the issue of the reform from the perspective of ministerial officials and show the process of change in the subjective judgment. The multitude of thematic approaches is consistent with the “polyphony” of the Authors, next to the distanced, critical reflection, one can find in the current issue of PEE personal relationship, the type of testimony to Polish education at the early school-level from the perspective of another, non-European culture. Openness to other places and other educational proposals is evident in describing the philosophy and practice of educational projects: Reggio Emilia in Italy and the Montessori School in Germany (as exemplified by Wertingen). It is worth looking at the experiences described which expand the Polish context for a change in early education.

---

**ROZPRAWY  
I  
ARTYKUŁY**

---



## **Krytycznie o polityce oświatowej MEN negującego demokratyzację oświaty publicznej w III RP<sup>1</sup>**

### **Summary**

#### **A critical perspective on educational policy of Polish Ministry of National Education**

The paper addresses the issue of educational policy undertaken by the Ministry of National Education of Poland over the period of the last two decades. Drawing on the assumptions of critical pedagogy, the author analyses education macro-policy, the condition of educational institutions and various socializing environments and tries to reveal forms of violence and power embedded in them. The author claims that the Ministry negates democratization of education and neglects the values of democracy and democratic citizenship. He also reveals many sites and mechanisms of structural and symbolic violence that negatively affect the quality of educational processes. In his concluding remarks, the author argues that a truly public education should be based on the principles of decentralization, self-governance and subsidiarity.

**Słowa kluczowe:** pedagogika krytyczna, demokratyzacja oświaty, MEN, makropolityka oświatowa

**Keywords:** critical pedagogy, democratization of education, Ministry of National Education, education macro-policy

Spojrzenie na system oświaty z perspektywy pedagogiki krytycznej uświadamia nam, że jest to nie tylko system organizowania przez różne podmioty procesów uczenia się, wychowania i autoedukacji, ale także jest on przestrzenią międzyludzkich interakcji w toku procesów poddawanych skorumpowanemu ekonomicznie i administracyjnie imperatywowi pedagogicznej struktury instytucji makro-mezo- i mikrooświatowych. Ekonomizacja, biurokratyzacja, ideologizacja i masowa kultura zniekształcają te systemy, ograniczając i tak już labilną wolność pedagogiczną różnych organów szkolnych. Wypowiedzi polityków oświatowych w różnych okresach transformacji systemowej uświadomiły mi, że nie tylko w tak krytykowanym okresie transformacji społeczno-politycznej III RP można odczytać u przedstawicieli władzy parlamentarnej, samorządowej i rządowej ideologiczne zniekształcanie różnie stanowionego sensu edukacji i wychowania. Zastanawiające jest to, w jakiej mierze treść wypowiedzi prominentnych osób w oświacie czy związanych z stanowieniem o losach polskiej edukacji sprzyjała ich wiarygodności i konstruktywnemu reformowaniu naszego systemu edukacyjnego? Jakie treści, idee, projekty wnosili poprzez swoje wypowiedzi i decyzje do bieżących prób wdrażania lub zapowiadania oczekiwanych zmian?

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach badań MNiSW Nr 0111/B/H03/2011/40.



W świetle teorii krytycznej pedagogzy powinni koncentrować się nie tylko na kształceniu jednostek do dojrzałości, autonomii, ale i uwzględniać w tym procesie dojrzałość społeczeństwa, gdyż jednostka może się samourzeczywistniać w społeczeństwie postkonwencyjnym. Indywidualizm nie powinien być więc postrzegane jako w pełni „niezależna” istota, ale w jego społecznych ograniczeniach i uwarunkowaniach. W związku z tym, że szeroko pojęta edukacja uczy nas kompetencji poznawczo-technicznych, w tym językowych, interakcyjnych i emancypacyjnych, staje się ona podstawowym medium pomiędzy rozwojem jednostki a rozwojem społecznym. Ważnym zatem postulatem dla krytycznych nauk o wychowaniu wydaje się obniżanie wszelkich barier instytucjonalnych, blokujących jednostkę, grupom społecznym bądź całemu społeczeństwu możliwości budowania tożsamości na poziomie postkonwencyjnym, by edukacja stała się czynnikiem czy instrumentem samoregulacji społecznej, sprzyjającej rozwojowi systemu społecznego i rozwojowi ludzi.

Krytyczna teoria kształcenia ukierunkowana jest nie tylko na władze oświatowe, ale i nauczycieli, uczniów, rodziców czy inne osoby, które doświadczają (rozpoznają) w rzeczywistości dydaktycznej (o-) presji od przedszkola po szkołę wyższą jako sprzeczność, wymagającą odpowiedzi na pytanie o ich przyczyny. Takie podejście w pedagogice obejmuje sferę interakcji międzyludzkich ukierunkowanych na uwolnienie jednostek spod panujących w instytucjach edukacyjnych stosunków dominacji, mechanizmów selekcji i pozbawionego racji etycznych panowania oraz ograniczeń rozwojowych czy samorealizacyjnych. Jej szczególna funkcja polega na poddawaniu krytycznej analizie makropolityki oświatowej oraz stanu instytucji edukacyjnych i środowisk socjalizacyjno-wychowujących z perspektywy obecnej w nich przemocy i nieuzasadnionej władzy.

Znaczące miejsce w działaniach polityków największych partii w Polsce, w tym sprawujących władzę w resorcie edukacji czy w komentujących poczynania władzy ekspertów, zawsze zajmowała problematyka oświatowa. Nikt nie kwestionował potrzeby inwestowania środków publicznych w kapitał ludzki, jeśli nie mamy się stać tanią, słabo wykwalifikowaną siłą roboczą w Unii Europejskiej, czy jeśli nie chcemy pogłębiać stanu wtórnego i funkcjonalnego analfabetyzmu. To jednak, w jaki sposób cały system szkolny powinien się zmieniać, miało swoje odzwierciedlenie w nieco różniących się wobec siebie projektach, oczekiwaniach czy wręcz roszczeniach różnych stron dyskursu publicznego. Szczególnie mocno akcentowane są w tym różnice ideowe między poszczególnymi nurtami czy partiami politycznymi. Spór zatem o miejsce, rolę i sposób kształcenia oraz wychowania młodego pokolenia nie zanika wraz z dojściem któregoś z sił politycznych do władzy, a wręcz odwrotnie, potęguje jeszcze potrzebę zaakcentowania swojej odmienności czy stanu niezadowolenia.

Sądzę, że warto przypomnieć istniejące podziały i różnice, by dostrzec zarazem, jak łatwo przekraczane są ich granice z chwilą dojścia do władzy lub umacniania swojej opozycyjnej roli. Mamy tu bowiem do czynienia ze zjawiskiem swoistego rodzaju majsterkowania ideami, wartościami, ale i ukrytymi interesami politycznymi.<sup>2</sup> W pedagogice porównawczej można odnaleźć typ badań, który sprowadzałby się do „rozszyfrowującej” analizy teorii i ideologii edukacyjnych pod kątem tego, w jakim stopniu kryją one w sobie bądź ujawniają

---

<sup>2</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Wyd. II, Kraków 2004, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

wprost określone wartości, idee, a w jakim stają się nośnikiem niejednokrotnie jedynie chwytliwych tez propagandowych. Praktyczność pedagogiki w nieunikniony sposób rozbija ją na ideologiczne obozy i poddaje politycznym naciskom.<sup>3</sup>

Nie sposób jest w krótkim artykule odnieść się do wszystkich pól przemocy strukturalnej i symbolicznej, jakie są generowane przez polityków oświatowych, rzutując negatywnie na (byle-)jakość procesów edukacyjnych. Podejmę jednak próbę odpowiedzi na jedno z nurtujących mnie od ponad 20 lat polskiej transformacji pytań: Czy reguły gry w oświacie sprzyjają realizacji przez jej podmioty założonych w ustawie oświatowej jednego z naczelnych celów kształcenia i wychowywania młodych pokoleń, jakim jest demokracja? Jeśli potraktujemy serio tekst Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. i zapisane w preambule do niej cele edukacji, to powinniśmy zwrócić uwagę na te, które – w moim przekonaniu – są kluczowe, gdyż od uzyskania przez Rzeczpospolitą pełnej suwerenności politycznej traktowane jako oczywiste, a więc niekoniecznie do realizowania. Wielu politykom oświatowym wydaje się, że jak już osiągnęli szczyt swoich możliwości negocjacyjnych, w wyniku których do najważniejszego dla edukacji aktu prawnego zostały wpisane określone cele, to praktyka powinna już sama zatroszczyć się o ich realizację.

Ewolucja ustroju szkolnego w Polsce wskazuje na bardzo zróżnicowane i częstokroć kontrowersyjne formy uspołecznienia szkół, które w toku swoich dziejów miały spełniać funkcję kontrolną społeczeństwa nad tymi instytucjami, przeciwdziałać ich biurokratycznym czy ideologicznym wynaturzeniom, umożliwiać partycypowanie społeczności lokalnej w procesie ich zarządzania (finansowania, administrowania) i kreowania w nich procesu kształcenia czy wreszcie generować koncepcje reform i stymulować poprzez to rozwój szkół. Przełom społeczno-polityczny w Polsce w roku 1981, a po długiej przerwie kolejny w 1989 r. zapowiadał w obszarze oświaty poddanie jej obywatelskiej kontroli.

W pierwszej połowie lat 90. wybitny socjolog Jan Szczepański pisał o tym, jak rozczarowania obywateli wobec kryzysów w oświacie przekładały się na powody uruchamianych przez nauczycieli protestów, rezolucji, gróźb, żądań, apeli i niekończących się negocjacji związkowców z władzami. *Ideologia opozycyjna przewidywała, że po obaleniu ustroju realnego socjalizmu powstanie Rzeczpospolita samorządna, w której władza przejdzie w ręce elit lokalnych, demokratycznie wybranych. Spodziewano się także, że eliminacja instytucji państwa socjalistycznego i eliminacja władzy PZPR ustabilizuje ustrój, w którym sprawiedliwość społeczna zostanie zapewniona przez realizację zasad chrześcijańskich oraz zasad wypracowanych przez ideologów demokratycznych ruchów ludowych. Tymczasem wielka transformacja zmieniająca realny socjalizm w kapitalizm i demokrację parlamentarną przyniosła obok zmian pożądanых także władzę szybko się odradzających elit posiadania, stworzyła warunki dorabiania się działaniami przestępczymi bądź wykorzystującymi luki w prawie, jak przemyt, oszustwa bankowe, nadużycia władzy politycznej dla przyznawania dotacji, itp. Ta moralna dzikość powstającego kapitalizmu została odczytana przez nauczycieli jako zdrada ideałów, o które walczyli.*<sup>4</sup>

W Ustawie o systemie oświaty z 1991 r. (z późn. zmianami) postulowano, by ustawodawcze, kontrolne i wykonawcze podmioty edukacji wdrażały do praktyki m.in. następu-

<sup>3</sup> K. Konarzewski, *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 127.

<sup>4</sup> J. Szczepański, *Szkola jest niezniszczalna*. „Polityka” 1993 nr 5, s. IV.

jące cele: 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>5</sup> Mnie interesują w tej preambule aksjologicznej wartości demokracji i uobywatelnienia dzieci i młodzieży szkolnej. Po kilkunastu latach budowania zrębów państwa prawa na zasadach ustroju demokratycznego, już tylko oświata opiera się jego procesom. Wydaje się to wręcz nieprawdopodobne, że instytucje powszechnego kształcenia, które powinny być „kołem napędowym” przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych, stają się inhibitorami zmian czyli czynnikiem opóźniającym ich zaistnienie. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa w III RP, ogromny wysiłek i podziemna walka czołowych przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL nie zostały właściwie skonsumowane.

Szansy demokratyzowania oświaty upatrywano głównie w przenikaniu do szkół publicznych odmiennych od dotychczasowych celów, treści oraz metod nauczania i wychowania, poszerzaniu sfery szkolnictwa niepaństwowego czy zmian ustroju szkolnego (np. odstępianie od prosowieckiej reformy oświaty, zmiana Karty Nauczyciela, Ustawy o systemie oświaty itp.). Domagano się, by szkoły mogły rzeczywiście służyć dobru dziecka i zostały uwolnione od konieczności realizacji doraźnych dyrektyw władz oświatowych, do czego mogło doprowadzić tworzenie szkół i klas autorskich, z własnym programem kształcenia i wychowania oraz podmiotowość nauczycieli.<sup>6</sup> Edukacja państwowa w post-socjalistycznej Polsce miała zapewnić warunki dla swobodnej realizacji przez uczniów pożądaných treści kształcenia oraz dla ich „eksperymentowania” w zakresie uczenia się w zgodzie z własnymi potrzebami, zdolnościami i zainteresowaniami, zaś nauczycielom miała gwarantować prawo do twórczego realizowania procesu edukacyjnego. Jak się okazuje nie był i nadal nie jest to tylko polski problem, skoro dziesięć lat temu zapisano w dokumencie Rady Europy pt. *Education for democratic citizenship 2001–2004* potrzebę kształcenia i uczenia się w ramach edukacji szkolnej i pozaszkolnej w demokracji, o demokracji i dla demokracji.<sup>7</sup> Oznacza to, że w państwach o znacznie dłuższej tradycji ustroju demokratycznego, do których porównawczo została włączona także Polska, demokratyzacja społeczeństw z udziałem edukacji szkolnej ciągle jest postulowanym procesem.

Na podstawie prowadzonych przeze mnie od ponad dwudziestu lat badań makropolityki oświatowej w Polsce edukacja zorientowana jest przede wszystkim na kształcenie o demokracji i dla demokracji, ale nie w demokracji. Innymi słowy, przyjmuje się założenie, a jest ono wpisane także w „ukryty program” (*hidden curriculum*)<sup>8</sup> polskiej oświaty, że do demokracji i o demokracji należy kształcić w autokracji, z pominięciem autentycznego i zaangażowanego doświadczania przez uczniów, nauczycieli i rodziców procesów demokratycznych w szkole, ich przejawów i skutków. W przeprowadzonym wśród obywateli post-socjalistycznych państw przez Węgierski Instytut Badań Społecznych TARKI

<sup>5</sup> <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=18-08-2010&qplikid=1>

<sup>6</sup> Por. K. Przyszczykowski, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Między oporem, emancypacją i transformacją*. UAM Poznań, Poznań – Toruń 1993, Wydawnictwo Edytor.

<sup>7</sup> E. Huddelston, A. Garabagiu (red.), *Education for Democratic Citizenship 2001–2004. Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg 2005, Council of Europe.

<sup>8</sup> Por. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1995, WSiP; W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

badaniu opinii publicznej, na pytanie – *Jaki system rządów jest najlepszy: demokracja czy socjalizm*, jedynie Czesi (w 52%) opowiedzieli się za demokracją.

W kolejności akceptacja dla demokratycznych rządów wynosiła wśród: Estończyków – 37%, Słowaków i Rumunów – 30%, Polaków – 29%, Węgrów – 28%, Ukraińców – 26%, Białorusinów i Słowenów – 22%, Bułgarów – 21%, zaś Rosjan – 13%. Najbardziej niepokojące jest to, że niezwykle wysoki jest odsetek osób, którym jest całkowicie obojętne to, w jaki sposób w ich kraju sprawowana jest władza. Ten typ postaw dotyczył w poszczególnych krajach następującego odsetka obywateli: Białoruś – 52%, Słowenia – 48%, Ukraina – 43%, Polska – 42%, Estonia – 37%, Węgry – 36%, Rosja – 35%, Bułgaria – 30% oraz Rumunia i Słowacja – 21%<sup>9</sup>.

Niepokojące wydaje się to, że po 17 latach transformacji Polacy nie tylko nie postrzegali pozytywnie demokratycznego sposobu sprawowania władzy, ale i nie artykułowali nawet już potrzeby określenia własnych oczekiwań w tym zakresie. Obojętność na władztwo jest niekorzystna dla dalszego rozwoju polskiej demokracji, gdyż usprawiedliwia brak czynnego zainteresowania się tym, jak ona jest realizowana w życiu społecznym. Tym samym osoby dorosłe, które mają własne dzieci w systemie obowiązkowej edukacji czy też same jeszcze w niej uczestniczą w ramach różnego rodzaju studiów podyplomowych, kursów, szkoleń czy warsztatów, mogą nie interesować się tym, jak są zarządzane instytucje edukacyjne czy placówki szkolne. Nie wiemy wprawdzie, ile jest osób skłonnych zaakceptować władzę autorytarną wśród tych, którym jest obojętny system sprawowania władzy.

Trzeba zatem zapytać: Czy w polskiej oświacie jest miejsce na demokrację jako wartość, a zatem na: partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, pracę w grupach, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek i różnorodność, odmiennosc? Czy możliwe są w reformowaniu oświaty takie sposoby rozumienia demokracji, jako: sposób sprawowania władzy (pytajmy wówczas o to: Jaki jest stopień demokratyzacji szkoły?), sposób postępowania z innymi, regulowania stosunków międzyludzkich (pytajmy wówczas o to: Jakie stosunki panują w szkołach?) i jako cnotę, postawę na rzecz sprawiedliwości (pytajmy wówczas o to: Czy w toku edukacji szkolnej kształtujemy powyższe cnoty?).

Niewątpliwie demokracja wiąże się ze społeczną kontrolą nad środkami przemocy, jakie mogą stosować inni w stosunku do nas czy naszych dzieci. Jeżeli przemocą jest wszystko to, co ogranicza potencjalny rozwój każdego człowieka, to powinniśmy zastanawiać się nad tym, w jakim zakresie rozwiązania strukturalne oraz symboliczne, kulturowe w edukacji mogą stanowić czynnik zatrzymywania jednostki w jej rozwoju czy nawet cofania go oraz powodowania, że ona nie może w pełni realizować siebie w życiu indywidualnym i społecznym. Czy w ciągu 22 lat polskiej transformacji powiodła się demokratyzacja systemu oświatowego jako z jednej strony – narzędzia reprezentowania interesów rodziców, ich dzieci (uczniów) i nauczycieli, a z drugiej strony czy wykorzystaliśmy ustawową szansę na zbudowanie sceny publicznej w każdej szkole, w gminie, powiecie, województwie i w kraju, na której mogłyby być rozwiązywane, albo przynajmniej podjęte w toku dialogu, a nie przez wcześniej ustanowione formy władzy, kontrowersyjne kwestie, problemy czy konflikty?

<sup>9</sup> p.z., *Nostalgia za komunizmem*. W: [http://www.rzeczpospolita.pl/gazeta/wydanie\\_060309/publicystyka/publicystyka\\_a\\_10.html](http://www.rzeczpospolita.pl/gazeta/wydanie_060309/publicystyka/publicystyka_a_10.html)

Krytycy czasu realnego socjalizmu zwracają uwagę na to, iż jedną z jego wad było namnożenie pracy pozornej, która – jak swoistego rodzaju nowotwór – pożerała pracę rzeczywistą. Wyzwolenie się z tej epoki miało zaowocować unicestwieniem owego pseudosydu pracy, jej pozorów. Iluzję pracy od pracy rzeczywistej różni bowiem przede wszystkim zapotrzebowanie na nią. Można zatem zapytać, czy nadal istnieje społeczno-oświatowy popyt na pracę Ministerstwa Edukacji Narodowej w obecnej jego strukturze w sytuacji, gdy obowiązek zaspokojenia potrzeb edukacyjnych nie tylko młodego pokolenia wzięty na swoje barki samorządy regionalne? W przypadku finansowania tej sfery publicznej już dawno przekonano się, że utrzymywanie scentralizowanego systemu redystrybucji pieniędzy do gmin jest bardzo nieefektywne i kosztowne. Wymaga bowiem ciągłej rozbudowy aparatu urzędniczego, podczas gdy podejmowane „na górze” decyzje finansowe i gospodarcze nie uwzględniają realiów konkretnej gminy.

Szkoły, jako instytucje publiczne, nie są w stanie same zmieniać społeczeństwa, będąc przecież lustrzanym odbiciem m.in. jego fałszywych przekonań i wad. Istnieją przy tym przeciwstawne orientacje, co do celów edukacji szkolnej, bowiem część obywateli opowiada się za przystosowywaniem przez szkoły dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesądami na temat istniejącej kultury, druga część natomiast oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian.

Ekspertki od makropolityki gospodarczej wychodzą z przekonania, że samorządy terytorialne w znacznie lepszy sposób potrafią zarządzać otrzymanymi z „centrum” pieniędzmi, toteż powinny dysponować w tej sferze jak największymi uprawnieniami. Przekazanie samorządom większych kompetencji zwiększa poziom i poczucie odpowiedzialności obywateli, którzy najlepiej wiedzą, jakie mają potrzeby i jak powinni zarządzać pieniędzmi, by zaspokoić te oczekiwania czy aspiracje. Nikt zatem nie kwestionuje potrzeby centralnego troszczenia się przez władze o stabilny, regularny i przewidywalny dla samorządów lokalnych dopływ subwencji na oświatę publiczną i niepubliczną. Pojawia się natomiast pytanie, po co dzieciom, młodzieży, uczącym się dorosłym i ich nauczycielom armia urzędników, która głównie troszczy się o samą siebie, nie mając nic wspólnego z potrzebami i potencjałem edukacyjnym naszego społeczeństwa?

System oświatowy reformowany jest z dużym impetem i zaangażowaniem samej centrali, pomijając jednak ją samą. Reformy odgórne, aranżowane centralistycznie nigdy nie uwzględniały zmian centrum, czyli samego MEN (biurokracja nie reformuje samej siebie), utrzymując jego status quo, a nawet poszerzając pola partykularnych korzyści (np. pozostawiając MEN prawo do dopuszczania do użytku publicznego podręczników szkolnych, podczas gdy w społeczeństwie informacyjnym podręczniki są/mogą być niepotrzebne). Który z pracowników MEN krytycznie przyzna, że jego stanowisko jest niepotrzebne w sytuacji, gdy poziom jego płac z tego tytułu wielokrotnie przewyższa pensję nauczycielską? Nie po to przecież czeka się do kolejnych wyborów parlamentarnych, by po dojściu „własnej” opcji politycznej do władzy nie dorwać się wreszcie do „kasy” i nie powetować sobie wielu lat życia i pracy nauczycielskiej w ubóstwie! Na MEN skazane są wszystkie podmioty edukacji, nie mając wpływu na to, co się dzieje z publicznymi pieniędzmi, jakie łożone są z budżetu państwa na jego utrzymanie.

W Polsce, niestety, nie została dokończona reforma systemowa, ustrojowa w oświacie, której zapowiadano na początku lat 90. XX w. wskaźnikiem miała być demokratyzacja

i uspołecznienie całego systemu edukacyjnego oraz nie została dokończona rewolucja podmiotów, a więc możliwości samorealizacji społecznej, indywidualnej i zbiorowej różnych podmiotów edukacji – uczniów, nauczycieli, rodziców, wychowawców pozaszkolnych oraz sojuszników tych placówek (np. instruktorów harcerskich, duszpasterzy, wychowawców – trenerów sportowych itp.).<sup>10</sup> Wskaźnikiem zdrady solidarnościowego programu reform lat 1980–1991 jest przede wszystkim:

- upartyjnienie systemu edukacyjnego,
- wstrzymanie decentralizacji oświaty (etatyzm),
- immunizacja oświaty od kontroli społecznej,
- pseudosamorządność oświatowa i szkolna,
- ograniczanie autonomii nauczycieli, rodziców i uczniów,
- upęnlomocnianie pozoru, fikcji edukacyjnej i wychowawczej.<sup>11</sup>

Makropolityka oświatowa ma ścisły związek z wojną ideologii, jaką prowadzą od 1991 r. partie polityczne, wykorzystując do tego celu także system oświatowy jako środek indoktrynacji oraz realizacji programów ideologicznych. Zmieniające się, nie tylko wraz ze zmianą w wyniku wyborów parlamentarnych formacji rządzącej, władze Ministerstwa Edukacji Narodowej starają się nie tylko przyciągnąć rzesze zwolenników do ideologii partii rządzącej, ale i manipulować podmiotami edukacji w imię zasady politycznej poprawności. To właśnie z tego tytułu prowadzone są z udziałem edukacji tzw. wojny programowe (np. kanon lektur szkolnych, zmiany treści kształcenia, wychowania), wojny światopoglądowe (świeckość wychowania a orientacja na wychowanie religijne, wychowanie seksualne a wychowanie prorodzinne, itp.) i wojny strukturalne (finansowanie publiczne a prywatne, likwidacja placówek a możliwość ich powoływania, zmiana typów szkół itp.). W wyniku nieustannych sporów i odgórnego, centralistycznego wdrażania lub wycofywania określonych reform czy zmian, albo oświata jest osłabiana przez politykę będących u władzy lub o nią się ubiegających partii, albo polityka i partie władzy są pokonywane przez oświatę.

Utrzymywanie dualistycznej struktury sprawowania nadzoru na oświatą przez administrację publiczną (organ prowadzący zarządzany przez wybrane w wyniku wyborów samorządowych władze) i przez administrację rządową (nadzór pedagogiczny mianowanych przez ministra edukacji kuratorów oświaty z ich aparatem władzy kontrolnej) jest największym nieszczęściem dla terytorialnej, regionalnej polityki oświatowej, jeśli w województwach władze samorządowe są opanowane przez przedstawicieli partii politycznych, które znalazły się w opozycji do partii (koalicji) rządzącej. Często ta opozycja może wynikać z konfliktów personalnych, których genezy nie zna opinia publiczna, a rzutują one na wzajemne blokowanie czy utrudnianie sobie realizacji określonych zadań. Nie ma wówczas spójnej filozofii podziału zadań i kompetencji w obrębie obu administracji, brakuje między nimi współpracy, a często podejmowane są działania, których istotą jest szkoderstwo lub utrudnianie realizacji założonych celów, zadań czy funkcji przeciwstawnych sobie władz.

<sup>10</sup> B. Śliwerski, *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonych zmianach oświatowych*. W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*. Gdańsk 2010, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową; tenże, *Oświatowa zdrada ideałów i wartości nauczycielskiej Solidarności*. W: E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, tom III serii: *Szkoła – Państwo – Społeczeństwo*, red. R. Grzybowski, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>11</sup> B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa 2009, WAIp.

Brak prawdziwej samorządności w szkole i w systemie oświaty – jak pisał pod koniec lat 80. XX w. w swojej drugoobiegowej pracy Julian Radziewicz – *czyni je oddalonymi od spraw ludzkich, bardziej środowiskami instytucjonalnymi niż wychowawczymi. To jest też powód, dla którego uczniowie emigrują wewnątrz, uciekają w alkohol, narkotyki, a przede wszystkim wagarują, uciekają ze szkoły jak z więzienia. (...) Dlaczego tak czynią? (...) bo nie czują się tu u siebie: wszystko tu jest dla nich wrogię, albo choćby tylko niechętnie czy obojętnie. To instytucja. Uciekają do ludzi, jacy by nie byli ci ludzie.*<sup>12</sup> Także wówczas miała miejsce immunizacja systemu oświaty i nauczycieli od kontroli społecznej, która sprawiała, że władza mogła (...) *podejmować działania na niekorzyść nauczycieli, uczniów i ich rodziców, bez szansy odwołania się przez nich do opinii publicznej i wciągnięcia jej w obronę swoich racji.*<sup>13</sup> Czy dzisiaj, w nowej rzeczywistości ustrojowej uległo w tej kwestii coś zmianie? Niestety, nie!<sup>14</sup>

Przykładowo w 1997 r. jeden z ministrów edukacji (b. marksistowski socjolog) Jerzy Wiatr usunął ze szkół swoim rozporządzeniem rzecznika praw ucznia, jakim mógł być do tego czasu wybierany przez dzieci czy młodzież szkolną, a zarazem obdarzany przez nich największym zaufaniem – nauczyciel. Nikt nie wie, któremu z wizytatorów w kuratorium oświaty została powierzona rola rzecznika praw ucznia, skoro instytucje te nie informują o tym chociażby na swoich stronach internetowych.<sup>15</sup> Samorządy szkolne są organami pozornego wpływu na socjalizację szkolną oraz partycypowania we współzarządzaniu tą instytucją. Jeśli powierza się uczniom jakieś zadania, to najczęściej są one związane z samoobsługą w szkolnych stołówkach, „dekoracyjnym” udziale w różnego rodzaju uroczystościach szkolnych i państwowych czy samoorganizacji czasu wolnego na terenie szkoły, a związanego z funkcjami rozrywkowymi (np. organizacja dyskotek, balów, festynów, zawodów sportowych itp.).

Rada pedagogiczna nie ma demokratycznego charakteru, gdyż od czasów totalitarnych jej przewodniczącym jest dyrektor szkoły, czyli pracodawca. Samorząd uczniowski, podobnie jak rada rodziców, nie mają żadnych, realnych (prawnych) możliwości egzekwowania od dyrekcji szkoły i nauczycieli uchwał, stanowisk czy racjonalnych roszczeń, które wynikają z ich prób partycypowania w koniecznych w tej instytucji zmianach czy sposobach zarządzania nią. Wszelkie formy samorządności powoływane są odgórnie, a jeśli nawet dopuszcza się możliwości ich oddolnego tworzenia (np. rady rodziców, samorząd szkolny, rady szkoły), to i tak zakres ich zadań oraz funkcji określany jest przez centralne władze. Efekt tych sporów i marginalizacji poszczególnych podmiotów edukacji jest taki, że każdy ich opór wobec projektów czy polityki MEN jest traktowany jak atak na państwo.

Nieustannie od 1991 r. obserwuję w kraju przeciwstawne bieguny dla antropologicznego wymiaru edukacji, które sprowadzają się do tego, że albo dostają się do władzy zwolennicy autorytaryzmu, upaństwowienia szkolnictwa i instrumentalnego zarządzania nim,

<sup>12</sup> J. Radziewicz, *Samorządność przeciw samorządności*. „Edukacja i Dialog” 1988 nr 7, s. 5.

<sup>13</sup> Tamże, s. 6.

<sup>14</sup> M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 4 *Ku demokracji poprzez edukację*. Gdańsk 2008, GWP; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Bassterda (red.), *Doświadczenie szkolne pierwszego rocznika reformy edukacyjnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>15</sup> B. Śliwerski, *Prawa człowieka i prawa ucznia w polskim systemie oświaty*. W: J. Gocko SDB, R. Sadowski SDB (red.), *Wychowanie w służbie praw człowieka*. Warszawa 2008, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.

albo pojawiają się ruchy otwartości na demokrację, uspołecznienie i podmiotowość. Niestety, w wyniku utrwalania się tej pierwszej orientacji, doszło do swoistego „zacementowania” i zablokowania procesów samorządnościowych i uspołeczniających. Ostrzegał przed tym jeszcze w 1990 r. na nauczycielskim zjeździe „Solidarności” w Lublinie Zbigniew Kwieciński, kiedy mówił: *Demokracja nie staje się sama. Zniszczenie systemu totalitarnego w Polsce nie otwiera samorzutnie łatwej i skutecznej drogi ku demokracji. Szkoła może być bezwiednym, lub świadomie zorganizowanym i manipulowanym, instrumentem zatrzymywania rozwoju społeczeństwa i jednostek ku demokracji.*<sup>16</sup>

Warto zatem przypomnieć, że ministrami edukacji narodowej powstrzymującymi proces demokracji, a zarazem włączającymi edukację szkolną w działania przeciwstawne do jej założonych funkcji, byli kolejno: Andrzej Stelmachowski, Zdobysław Flisowski, Aleksander Łuczak, Ryszard Czarny, Jerzy Wiatr, Mirosław Handke, Edmund Wittbrodt, Krystyna Łybacka, Mirosław Sawicki (dwukrotnie), Michał Seweryński, Roma Giertych i Katarzyna Hall. Polityka każdego z nich dotyczyła albo odraczania procesów samorządnościowych, albo ich likwidowania, albo ich pozorowania. To między innymi do nich można odnieść konstatację Pawła Śpiewaka, jaką opublikował w rocznicę 20-lecia polskiej transformacji: *Jesteśmy trochę dzikusami żyjącymi w ruinach socjalizmu. Skądinąd blisko 20 lat po symbolicznym końcu PRL wciąż żyjemy w społeczeństwie postetatystycznym, gdzie warunki bliskie stanowi natury w wielu obszarach wciąż maskuje się wielkimi i ambitnymi, tyle że zupełnie martwymi strukturami etatystycznymi, raczej blokującymi niż broniącymi czegokolwiek w edukacji, ochronie zdrowia, administracji państwowej...*<sup>17</sup>

Ostatniej minister z Platformy Obywatelskiej – Katarzynie Hall zabrakło wszystkiego. Nie tylko zresztą jej. Brakuje tego każdemu ministrowi edukacji od 1992 r. (z częściowym wyłączeniem M. Handke, do momentu, kiedy został zmuszony do podania się do dymisji, a więc do zejścia z pola walki). Powodem natury ogólnej, w wyniku którego przegrywają kolejno wszyscy ministrowie, a co gorsza dzieci, młodzież, nauczyciele i pedagodzy, jako ofiary niewłaściwych rozwiązań, jest problem postrzegania i traktowania przez elity władzy edukacji jako dobra politycznego, a nie ogólnonarodowego. Od 1992 r. wszyscy, kolejno obejmujący władzę w resorcie edukacji narodowej urzędnicy, zawłaszczali polską oświatę dla realizacji partykularnych celów politycznych stronnictwa czy koalicji, która wyniosła ich do władzy.

Zawsze w takiej sytuacji przegrywa społeczeństwo, gdyż musi być dzielone na dwa czy więcej obozów zwolenników i przeciwników proponowanych rozwiązań, które podporządkowane programom partyjnym, stają się przedmiotem stałego konfliktu. Kolejno pojawiający się na al. Szucha 25 ministrów mieli świadomość, że albo zakres ich pracy, treść ich – być może nawet osobistych – marzeń i pomysłów wyznaczał z góry określony, bardzo krótki okres kadencji (zob. kadencje: A. Stelmachowskiego, S. Flisowskiego, R. Czarnego, J. Wiatra, E. Wittbrodta, M. Sawickiego, R. Legutko)<sup>18</sup>, a zatem być może nawet nie opłacało się im cokolwiek zmieniać, doskonalić, bo i tak by nie zdążyli uruchomić konieczne procedury, albo dana im była szansa na zmianę, ale z niej nie skorzystali, sami

<sup>16</sup> Z. Kwieciński, *Szkoła a demokracja*. W: *Aneks. Sejmik Solidarności Nauczycieli*. Lublin 1990, Nauczycielska Oficyna „Solidarności”, s. 2.

<sup>17</sup> P. Śpiewak, *Wyzwania dla liberalistów*. W: [http://www.dziennik.pl/dziennik/europa/article69189/Wyzwania\\_dla\\_liberalow.html](http://www.dziennik.pl/dziennik/europa/article69189/Wyzwania_dla_liberalow.html)

<sup>18</sup> Szerzej: B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa 2009, WAIp.



padli ofiarą przetasowań kadrowych ich partii (zob. A. Łuczak, R. Giertych), czy stali się zakładnikami dyrektyw politycznych środowiska rządzącego, nakazującego im wstrzymywanie lub odwracanie kierunku wprowadzonych przez poprzedników reform edukacyjnych (zob. K. Łybacka, K. Hall).

Jak w takiej sytuacji, nieustannej wojny, politycznej gry prowadzonej z poprzednikami, a zarazem umocowanymi w opozycji parlamentarnej i pozaparlamentarnej przeciwnikami, można cokolwiek w tym kraju budować w kategoriach DOBRA WSPÓLNEGO? Nie można, bo edukacja jest kartą przetargową właśnie dla partyjniackich i związkowych walk socjotechnicznych, w ramach których albo można coś swoim konkurentom zepsuć, zagrać im na nosie (por. wstrzymywanie decentralizacji systemu oświatowego, przyspieszanie lub wstrzymywanie samorządności, wprowadzanie lub wstrzymywanie egzaminów państwowych, gry w obszarze „podstaw programowych kształcenia ogólnego”, wydłużanie lub skracanie obowiązku szkolnego itp.), albo można ich zmusić do realizowania po dojściu do władzy czegoś, co jest sprzeczne z ich ideologią, a zatem będą musieli najpierw zrobić wszystko, by to ZŁO wyczołgać lub zreorientować.

Jeśli do tego wszystkiego dojdą jeszcze, mające przecież miejsce ukryte pola starć między względnie stałymi urzędnikami MEN, którzy dla własnych interesów manipulują kolejnymi ministrami, tworzą pola konfliktów o pozycję i uznanie, by tylko zachować własne miejsce pracy oraz gdy dołożymy do tego długą listę instytucji, organizacji i podmiotów, z którymi muszą być konsultowane wszelkie akty prawne (nie tylko ustawy, ale także rozporządzenia), to minister musi być zakładnikiem czegoś, na co nie zawsze ma wpływ. A Katarzyna Hall nie była tu kimś wyjątkowym. Nie poradziła sobie ze związkowcami, i to w dodatku miała od samego początku dwa (a-) fronty, bo ZNP i Solidarność Oświaty, zlekceważyła społeczeństwo obywatelskie, wspierając jedynie to, które angażowało się w przejmowanie kolejnych obszarów działań oświatowych przynależnych dotychczas władzy państwowej (formy wychowania przedszkolnego, niepubliczne szkolnictwo) a zarazem lekceważąc głos ludu (rodziców w ich naturalnych prawach do samostanowienia o drodze edukacyjnej własnych dzieci), tworząc dworskie formy nadzoru centralnego nad oświatą, pozorując jakiegokolwiek jej uspołecznienie (np. powołanie kompromitującego tę formację organu, jakim jest Rada Edukacji Narodowej czy objazdowe po całym kraju pseudokonsultacje w sprawie projektowanych reform, gdzie ważniejszy był catering i dobór uczestników z politycznego klucza; obsadzanie kadr kierowniczych z partyjnego klucza – viz. wymiana kuratorów oświaty na swoich, poseudodyrektorskie konkursy), itd., itd.

Reformowanie edukacji tylko z częścią tego społeczeństwa (bo przeciwko jakiejś innej jego części) jest złudne, wykluczające i oparte na fałszywych przesłankach. To się nie uda dopóty, dopóki edukacja nie zostanie wyłączona spod politycznych, partyjniackich gier. Toczyła i toczy się nadal walka o sumie zerowej, w której gracze mają dokładnie przeciwstawne interesy czy preferencje, dążąc do wyeliminowania drugiej strony. Każde decyzje i zmiany kolejnych władz resortowych były zatem oceniane jako przygotowane zbyt szybko i niedostatecznie lub też osądzone jako mocno spóźnione i podejmowane za wolno. Nie były przy tym istotne argumenty merytoryczne, ale odcień politycznych i związkowych preferencji czy ukrytych zobowiązań kolejnych administratorów w resorcie oświaty. Odnoszę wrażenie, jakby specyfiką sprawowania władzy była – a posłużę się tu określeniem Barbary Skargi – „rewolucja zawistników”: *Nie miało bowiem znaczenia to, czy się było u władzy czy też w opozycji do niej, gdyż najważniejsze stawało się we*

wprowadzanych zmianach oświatowych wymazywanie z pamięci „poprzedników” (definiowanych jako wrogów, obcych) ich projektów czy rzeczywistych dokonań, zyskując w ich pomniejszaniu, dewaluowaniu czy destrukcji poczucie satysfakcji.<sup>19</sup>

W zarządzaniu oświatą w skali makro ma miejsce powtarzalna w różnych miejscach i strukturach władzy postawa niektórych z jej przedstawicieli, której motorem energetyzującym do działań była i nadal jest przede wszystkim zawiść i mściwość w dążeniu do zniszczenia przeciwnika, oponenta. Nie miało bowiem znaczenia to, czy się było u władzy czy też w opozycji do niej, gdyż najważniejsze stawało się we wprowadzanych zmianach oświatowych wymazywanie z pamięci „poprzedników” (definiowanych jako wrogów, obcych) ich projektów czy rzeczywistych dokonań, zyskując w ich pomniejszaniu, dewaluowaniu czy destrukcji poczucie satysfakcji (Niemcy określają to terminem Schadenfreude). Nikogo nie rozliczono za wynikające z ciągłych zmian marnotrawstwo publicznych pieniędzy, strat ludzkiego zaangażowania, które poświęcane były na kolejne projekty czy reformy oświatowe.

Powierzchnowe reformy zakorzenione są w starym trybie legitymizacji. Zmienia się zatem szkołę czy edukację jedynie po to, by nic istotnego w niej nie uległo zmianie. Właściwym celem tych zmian jest maksymalizacja zysków ekonomicznych (por. kolejne projekty oszczędności w oświacie poprzez redukcję zajęć, stanu zatrudnienia nauczycieli, służb pomocniczych w edukacji itp.). Takie projekty reform nie powodują przełomowej zmiany. W znajdującym się w zwrotnym momencie dziejowym państwie reforma instytucji oświatowych musi odbywać się w toku walki czynników jej rozwoju z czynnikami marazmu, w ramach sprzeczności dążeń do zachowania istniejących, uprzywilejowanych pozycji przez dotychczasowy układ sił i władzy z potrzebami radykalnych przemian. *Tym, co torpeduje reformy jest lęk przed utratą wpływów, łączący się z wytresowaną w dobie socjalistycznej Polski umiejętnością klecenia form powierzchownie nowych, a mieszczących starą treść, nieraz aż nadto dokładnie tę samą.*<sup>20</sup>

Niestety, nawet najlepsze wysiłki tysięcy zaangażowanych w zmiany nauczycieli zostały zmarnowane i ten proces trwa nadal: czas, wysoka motywacja oraz zaangażowanie wielu zatroskanych o edukację nauczycieli i naukowców, środki materialne i finansowe, a przy tym wszystkim wypalono przestrzeń do twórczego działania, naruszając poczucie zaufania do władzy w ogóle. Nauczyciele przyzwyczaili się do tego, że z każdą nowo powołaną ekipą resortu edukacji wszystko to, w co się dotychczas angażowali, muszą włożyć między bajki, a będzie jeszcze lepiej, kiedy odetną się od tego i przeproszą za zbyt pochopne sprzyjanie interesom minionej władzy. Tego typu polityka sprzyja co kilka lat wyłanianiu nowych, wiernych władzy sojuszników, koniecznej wymianie kadr w nadzorze pedagogicznym oraz utrzymaniu ścisłego związku między przynależnością do partii władzy a apolityczną służbą na rzecz polskiej oświaty. Dzięki temu społeczność regionalna mogła konfrontować rzeczywisty autorytet i dokonania w oświacie powołanych na stanowisko kuratorów z ich powiązaniem polityczno-związkowymi, choć dla wyniku konkursu nie miało to i tak żadnego znaczenia.

Szkoły jako instytucje publiczne nie są w stanie same zmieniać społeczeństwa, będąc przecież lustrzanym odbiciem m.in. jego fałszywych przekonań i wad. Istnieją przy tym

<sup>19</sup> B. Skarga, *Rewolucja zwastników*. „Gazeta Wyborcza” z dn. 30-31 sierpnia 2008, s. 24.

<sup>20</sup> J. Ekes, *Polska. Przyczyny słabości i podstawy nadziei*. Warszawa 1994, Instytut Wydawniczy PAX, s. 59.

przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej, bowiem część obywateli opowiada się za przystosowywaniem przez szkoły dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesadami na temat istniejącej kultury, druga część natomiast oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian. Szkoła w III RP jest zatem tylko częściowo publiczna. O ile bowiem nie ulega już wątpliwości, że finansowanie szkół jest publiczne, o tyle proces kształcenia i wychowania oraz zarządzania oświatą i jej procesami jest jednoznacznie etatystyczny i centralistyczny.

Władze państwowe z udziałem MEN wstrzymały proces uspołecznienia oświaty. Zabrakło w ciągu prawie 20 lat przemian w warunkach gwałtownego wstrząsu otoczenia oświaty strategii reform – określanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego mianem *planowej, pozytywnej zmiany kooperacyjnej wszystkich ze wszystkimi (nauki z praktyką, administracji z nauką, praktyki z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władzy), ponad podziałami politycznymi – na rzecz budowania oświaty demokratycznej i humanistycznej*.<sup>21</sup> Nadal nie istnieją więzi pomiędzy wszystkimi stronami tego układu – nauczycielami – nadzorem pedagogicznym – rodzicami wraz ze swoimi dziećmi (uczniami) – Kościołem – związkowcami i politykami. Zabrakło wspólnoty politycznej w sprawach oświaty, którą można by rozumieć jako społeczną akceptację rozwiązywania problemów edukacyjnych na drodze niekonfrontacyjnej, czy – jak to określa Michael Fullan – *stosując politykę pozytywną, ogniskując się nie na negacji czy odgórnym wdrażaniu reform, ale na kilku ważnych priorytetach poprzez szczególnie dobre ich wdrażanie i trzymanie innych potencjalnych priorytetów zmiany w perspektywie*.<sup>22</sup>

Szkoła lat transformacji przekształcała się ze szkoły jako agendy niedemokratycznego państwa w szkołę bezradnie i nieskutecznie usiłującą się wyzwolić spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej. Biorąc na siebie obowiązek kształtowania młodych ludzi w sferze ich życia społeczno-moralnego, którą zajmowała się zawsze rodzina, szkoła nie była w stanie zawrzeć jakiegokolwiek kompromisu ideologicznego z wszystkimi podmiotami odpowiedzialnymi za edukację, gdyż zawsze zwolennicy jednej z ideologii byli z niego niezadowoleni. Nawet wprowadzenie bonu oświatowego nie było w stanie zapewnić rodzicom kształcenia ich dzieci w szkołach o systemie religijnym i moralnie zintegrowanym czy w szkołach jedynie świeckich, uwolnionych od transcendencji, gdyż szkoła powszechna nie może być – szczególnie w małych miastach i na wsi – tak ideologicznie i aksjologicznie zróżnicowana. Jak słusznie wskazywał na ten dylemat jeden z publicystów Piotr Zaremba: (...) *współistnienie różnych wizji świata, różnych poglądów w jednym programie wychowawczym, w wykładach jednego nauczyciela, też może być źródłem nielichych dylematów i konfliktów* (...).<sup>23</sup>

Makropolityka władz oświatowych podtrzymuje etatystyczną i oscylującą ku fundamentalistycznemu myśleniu praktykę kształcenia i wychowania. Z istniejących w teoriach zmiany społecznej co najmniej pięć strategii reformowania oświaty, ma miejsce jedynie ten

<sup>21</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, Socjologia Wychowania IV, Zeszyt 135 – 1982.

<sup>22</sup> E. Potulicka, *Koncepcja teoretyczna zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*. W: M. Cylkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań 2000, Wydawnictwo WOLUMIN s.c., s. 155.

<sup>23</sup> P. Zaremba, *Jeszcze więcej pytań*. „Tygodnik Powszechny” 1998 nr 24, s. 5.

odgórny („top-down”), a więc panujący od XIX w. model dyrektywnego, autorytarnego kierowania instytucjami oświatowymi, który utrwala ich formalnoorganizacyjny charakter. Występuje w nim pionowa i o zróżnicowanym terytorialnie zasięgu stopniowość całego układu i jego subsytemów. Utrzymywanie pionowego zarządzania oświatą prowadzi do dysfunkcjonalności szkolnictwa w sytuacjach kryzysowych rozwoju biurokratyzmu, bałaganu organizacyjnego, rodzi konflikty kompetencyjne, problemy współpracy z samorządem, a przy tym sprawia, że jest ograniczona kontrola społeczna złego zarządzania. Na tym właśnie polega etatyzm, który jest nurtem pozbawienia prawa człowieka do posiadania tak rzeczy, jak i samego siebie. Upaństwowianie szkoły wbrew założonym w Konstytucji III RP i Ustawie o systemie oświaty celach i wartościach kierunkowych dla rozwoju naszego społeczeństwa zostaje wykorzystywane przez kolejne władze polityczne (także w MEN) do zmiany natury człowieka, do uczynienia tak z nauczycieli, uczniów, jak i ich rodziców (z racji istniejącego obowiązku szkolnego) „własności państwowej”.

Co czynić? Edukacja musi być dobrem wspólnym, narodowym, ponadpartyjnym. Konieczna jest zatem zmiana makropolityki oświatowej, w tym:

- samoograniczenie władztwa państwowego;
- przekazanie samorządowi kompetencji wraz ze zobiektywizowanymi środkami finansowymi;
- zlikwidowanie systemu klasowo-lekcyjnego.

Polskiej oświacie jest potrzebne dokończenie rewolucji uspołeczniającej oraz rewolucji podmiotów, w wyniku których zostanie złamana raz na zawsze zasada centralizmu, by w układzie terenowym stworzyć podstawy do dalszej decentralizacji i rozwoju struktur samorządowych w polskiej oświacie. Kadry oświatowe w samorządach powinny opierać się na apolitycznych służbach administracyjnych, wysoko wykwalifikowanych, stanowiących o profesjonalnym korpusie osób zaangażowanych w rzeczywiste zmiany jakościowe polskiej edukacji. Ustawowe przeniesienie zadań i kompetencji decyzyjnych MEN do samorządów terytorialnych sprawi, że w centrum pozostanie to, co nie będzie kwestionowane przez obywateli i wykorzystywane przez formację rządzącą do realizowania swoich celów politycznych, a mianowicie: ustalanie, zatwierdzanie i aktualizowanie narodowego curriculum, prowadzenie egzaminów zewnętrznych i konstruowanie oraz rozliczanie budżetu oświatowego.

Najwyższy czas jest rozgraniczyć to, co musi być w gestii administracji rządowej, od tego, co powinno być sprawą lokalną, jak np.: wyposażenie szkół, uczniów, programy kształcenia, podręczniki, mundurki, opieka lekarska, posiłki, pomoc socjalna, diagnoza, informatyzacja, pomiar jakości pracy szkół, itd. Zmiana autokratycznego i etatystycznego ustroju szkolnego na demokratyczny i autonomiczny wymaga:

- 1) budowy nowej organizacji terytorialnej oświaty – likwidacji dwoistości władzy oświatowej na rzecz skoncentrowania jej jedynie w strukturach samorządowych,
- 2) poddania polityki oświatowej kontroli społecznej na wszystkich szczeblach samorządności.

To Sejm RP powinien powołać Krajową Radę Oświatową, która będzie miała swoje odzwierciedlenie strukturalne w województwach, powiatach, miastach i gminach. Tylko rada oświatowa jako organ społeczny oświaty może wyeliminować partyjniactwo w jej zarządzaniu na rzecz merytokracji i jej uspołecznienia. Utworzenie nowoczesnej, wysoko wykwalifikowanej, apolitycznej i stabilnej samorządowej służby oświatowej sprawi, że nareszcie będzie ona zarządzana kompetentnie i zgodnie z możliwościami oraz potrzebami

lokalnych środowisk. Dzięki decentralizacji i rozszerzeniu zakresu kontroli społecznej nad wydatkowaniem środków publicznych może mieć miejsce zwiększenie efektywności i ich wykorzystywania. Konieczne jest też wprowadzenie mechanizmów nieantagonistycznej konkurencji w sferze usług oświatowych tak, by generowane innowacje czy eksperymenty pedagogiczne w szkołach mogły być upowszechniane, a nie traktowane jako wyróżnik do wykluczania pozostałych podmiotów z gry o akceptację i dodatkowe przywileje.

Jak pisał Rzecznik Praw Obywatelskich – śp. Janusz Kochanowski, należy oddać wreszcie szkołę rodzicom, a więc tym, którzy są pierwszymi i jedynymi wychowawcami swoich dzieci. *Uspołecznienie szkoły to najpewniejszy sposób na wyeliminowanie pokusy jej ideologizacji. Szkoła nie może być miejscem realizacji interesów partyjnych czy społecznych, których celem jest oddziaływanie na świadomość dziecka, by zdobyć jego sympatię dla pewnej ideologii. Ponieważ w przeszłości tego typu zachowania pojawiały się ze strony polityków lewicy, a ostatnio ze strony lidera jednego z ugrupowań prawicowych, mamy prawo sądzić, że będą one powracać zawsze, gdy pojawi się możliwość zinstrumentalizowania szkoły i systemu edukacji.*<sup>24</sup> Tylko szkoła wolna od ideologizacji będzie mogła tworzyć programy wychowawcze, (...) które koncentrować się będą na dobru dziecka, rozwoju jego człowieczeństwa oraz kształtowaniu prawidłowych wzorców jego wychowania patriotycznego i obywatelskiego, a jednocześnie zabezpiecza dziecko przed próbami ideologizacji oraz polityczną agitacją<sup>25</sup>.

Reasumując, jeśli chcemy, by polska oświata była publiczna, to powinna ona opierać się na trzech powiązanych ze sobą zasadach: decentralizacji, samorządności i subsydiarności. Można taki cel zrealizować, jeśli będziemy koncentrować się na:

- kształtowaniu administracji stabilnej, bo odpornej na zmiany polityczne,
- sprawnej, bo wysokokwalifikowanej i z jasno określonymi kompetencjami,
- skutecznej, bo przyczyniającej się do długookresowej strategii rozwoju oświaty w regionie i do poprawy jakości edukacji i
- przyjaznej dla obywateli – rodziców i ich dzieci, zapewniając im dostęp do wysokiej jakości usług edukacyjnych.

Zwiększenie sprawności funkcjonowania oświaty wymaga większej i bardziej autonomicznej operatywności terytorialnej władzy wykonawczej, oddzielenia spraw ogólnooświatowych od spraw lokalnych, na rzecz zwiększenia autonomii przedszkoli, szkół i placówek oświatowych i zwiększenia ich odpowiedzialności oraz zwiększenia udziału obywateli w mechanizmach współzarządzania oświatą. Upodmiotowienie szczebla regionalnego, mającego uprawnienia i środki do prowadzenia regionalnej polityki oświatowej, oddolne budowanie strategii rozwoju oświaty oraz sprawozdawanie z jej realizacji przed społecznością lokalną będzie wzmacniać nie tylko jej lokalny kapitał społeczny, ale także uczynią ją wiarygodną. Warto pamiętać o tym, że im więcej jest w społeczeństwie standaryzacji i centralizacji, tym mniej jest w nim człowieka, a więc personalizacji procesów kształcenia i wychowania.

<sup>24</sup> J. Kochanowski, *Oddajmy szkołę rodzicom*. [http://www.rzeczospolita.pl/dodatki/opinie\\_070903/opinie\\_a\\_3.html](http://www.rzeczospolita.pl/dodatki/opinie_070903/opinie_a_3.html)

<sup>25</sup> Tamże.

Eugenia Potulicka

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

eugenia@amu.edu.pl

## Zmiany wczesnej edukacji w Anglii – konstruktywne, pozorne czy szkodliwe?

### Summary

#### Changes in primary education in England – constructive, apparent or damaging?

In the first part of the paper the author focuses on the critiques of progressivism and progressive education articulated by the initiators of the reform of the educational system implemented in 1988. In the subsequent parts of the article the author describes the National Curriculum introduced by The 1988 Education Reform Act, which made it compulsory for schools to teach certain subjects and syllabuses. She also discusses the project of the radical reform of the educational system prepared by the British government and enunciated in *The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010*. In the final part of the paper the author assesses the changes in primary education as damaging and claims that since the 1988 education reform, we have been witnessing a politicians' fight against progressivism or, generally speaking, against pedagogical theories, teachers and academics.

**Słowa kluczowe:** wczesna edukacja, progresywizm, reformy edukacyjne, Narodowy Program Kształcenia

**Keywords:** primary education, progressivism, reforms in education, National Curriculum

### 1. Atak inicjatorów reformy z roku 1988 na progresywizm

Reforma edukacji z roku 1988 była najpoważniejszą zmianą w szkolnictwie brytyjskim po wojnie. Jej inicjatorzy zaatakowali nurt progresywizmu w teorii i praktyce pedagogicznej<sup>1</sup>. Wielu współautorów tzw. *Black Papers*, pamfletów przygotowywanych w kampanii ideologicznej Partii Konserwatywnej, dostarczało parlamentarnej komisji edukacji i nauki danych na poparcie twierdzenia, że progresywizm doprowadził do obniżenia standardów oświatowych w kraju. W społeczeństwie upowszechniano pogląd, iż między rokiem 1944 a latami '70 progresywizm powodował niekontrolowane zniszczenia. Twierdzono, że nie kształtowano u dzieci elementarnych umiejętności: czytania, pisania i liczenia. Zarzucano progresywiście niezwracanie uwagi na program kształcenia oraz lekceważenie faktów. W klasach – zdaniem krytyków – panowały stosunki międzyludzkie

---

<sup>1</sup> Ch. Knight, *The making of Tory education Policy in post-war Britain in 1950-1986*. London 1990, Falmer, pp. 85-87; M. Sarup, *Education, state and crisis*. London 1982, RKP; N. Wright, *Assessing radical education*. Milton Keynes 1989, Open University.

niesprzyjające uczeniu się, nie wykorzystywano należycie czasu szkolnego, panował chaos i brak dyscypliny<sup>2</sup>. W urabianiu takiego poglądu aktywnie uczestniczyły mass media<sup>3</sup>.

Dalsze zarzuty pod adresem progresywizmu dotyczyły głównie społecznych aspektów ich myśli i praktyki. Krytykowano traktowanie potrzeb dziecka jako „świętości”, stosowanie metod pracy, które miały na celu przezwyciężanie barier kulturowych uczniów ze środowisk poszkodowanych społecznie, naleganie na jednakowe traktowanie dzieci, odwrócenie uwagi od potrzeb edukacyjnych elit, a przede wszystkim poświęcenie jakości edukacji na rzecz równości. Wszystko to – zdaniem atakujących – odbijało się niekorzystnie na kształtowaniu charakterów dzieci oraz ich postaw społecznych. Dodawano argumenty niezgodności między światem szkoły i światem pracy oraz zwracanie uwagi na jakość osobowości, a nie na umiejętności zawodowe. Twierdzono, iż przeciwny konkurencji etos edukacji progresywistycznej może doprowadzić do tego, że wykształcona zostanie generacja niezdolna do utrzymania dotychczasowego poziomu życia, niezdolna do rywalizacji międzynarodowej, przygotowana jedynie do wykonywania prostych prac fizycznych. Wreszcie podnoszono zarzut lekceważenia wagi transmisji kulturowej<sup>4</sup>.

W latach '70 torysi rozpoczęli działania na rzecz radykalnego zerwania z ruchem edukacji progresywistycznej. Dyskusja, która się toczyła – i toczy się nadal – dotyczy przede wszystkim wczesnej edukacji. W tej dyskusji samo pojęcie progresywizmu było rozumiane rozmaicie. Najczęściej pojmowano i pojmuje się go jako filozofię edukacji ześrodkowanej na dziecku. Powojenny wariant progresywizmu wyrósł na gruncie wcześniejszych koncepcji, noszących identyczne miano w Stanach Zjednoczonych a w Europie nazywanych „nowym wychowaniem”. W Anglii tenże wariant bywa nazywany plowdenizmem, od nazwiska Lady Plowden, autorki raportu o wczesnej edukacji, promującego progresywizm.

Plowdenizm trzeba usytuować na tle edukacji nieformalnej z jednej strony, a z drugiej na tle edukacji radykalnej. Alan Blyth wyodrębnia pięć aspektów kształcenia nieformalnego, które rozwinęło się – jego zdaniem – jako próba pokonania wad kształcenia formalnego. Te aspekty to: nieformalność w metodach kształcenia, w programie nauczania, jego organizacji, ocenianiu oraz w stylu relacji międzyludzkich w procesie edukacji. Blyth próbuje ocenić, co do koncepcji edukacji nieformalnej wniósł raport Plowden.

Nieformalność w metodach kształcenia i w jego programie była upowszechniana w kształceniu nauczycieli i w praktyce szkolnej. Przykładem nieformalnej organizacji są placówki „planu otwartego” (bez oddzielania klas czterema ścianami) czy „szkoły zintegrowanego dnia”, które znosiły podział uczniów według wieku i zdolności oraz znosiły ześrodkowane na nauczycielu wzory organizacji kształcenia<sup>5</sup>. W ocenianiu zaczęto praktykować samoocenę. Natomiast w relacjach między uczniami i nauczycielami powstały dwa modele: skrajnie liberalny, zwracający szczególną uwagę na równość i wolność myśli oraz wypowiedzi, rozwijający się przede wszystkim w szkołach niepaństwowych oraz

<sup>2</sup> K. Jones, *Right turn*. London 1989, Hutchinson Radius, p. 87, 131; M. Sarup, *Education ...*, p. 7; D. Tuck, *Management of curriculum in school after the Reform Education Act 1988*. Harlow 1990, Longman, p. 25.

<sup>3</sup> D. Tuck, *Management ...*, p. 23; J. Clare, *This is what is going wrong in our school*. „The Daily Telegraph”, 3 October 1990, p. 17; K. Jones, *Right ...*, pp. 75-76.

<sup>4</sup> C. B. Cox, R. Boyson In: N. Wright, *Assessing ...*, p. 111.

<sup>5</sup> A. Blyth, *Five aspects of informality in primary education*. In: A. Blyth (ed.), *Informal primary education today*. London 1988, Falmer, pp. 8-17.

styl bardziej związany ze społeczno-politycznymi ideami lewicy. Jego zwolennicy chcieli rozwijać kulturę bardziej odpowiadającą uczniom z klas pracujących<sup>6</sup>.

Zdaniem Blytha raport Plowden zaaprobował ideę edukacji nieformalnej niezbyt ją rozszerzając. Część raportu określona „jako filozofia edukacji” jest raczej zestawem ogólnych założeń niż rozwiniętą koncepcją. Obejmuje ona większość przedstawionych aspektów nieformalności. Blyth traktuje obydwa rozważane tu terminy jako synonimy.

Zdaniem badacza edukacji radykalnej – Nigela Wrighta – gdyby nie istniał ruch progresywizmu, to nie rozwinąłby się ruch edukacji radykalnej. Najważniejsze różnice między tymi nurtami są następujące. Po pierwsze, progresywiści głosili hasło „trzymać politykę z dala od edukacji”. Ich analiza relacji między szkołą a społeczeństwem była niekomplementarna. Chcieli, aby rozwój pedagogiki był niezależny od rozwoju społeczno-politycznego. Zwolennicy edukacji radykalnej uważali takie stanowisko za nonsensowne ze względu na to, że polityka głęboko przenika edukację.

Progresywiści znajdowali poparcie w całym spektrum politycznym, byli postrzegani jako bardziej umiarkowani. Z kolei radykałowie rzadko współpracowali przy opracowywaniu rządowych dokumentów dotyczących edukacji. Jednak do lat '70 w Wielkiej Brytanii różnice między tymi dwoma nurtami nie były wyraźne.

R.F. Dearden koncentruje się na „filozofii edukacji” raportu Plowden. Oto jego charakterystyka tej filozofii. Odpowiedź na pytanie, czego dziecko powinno się uczyć, wyrażona jest najbardziej bezpośrednio w sformułowaniu tego, co rozwija jego zainteresowania. Nie implikuje ona wszakże odrzucenia nauczyciela czy ograniczenia jego roli. Rola nauczyciela to takie organizowanie środowiska uczenia się, które stymuluje rozwój zainteresowań ucznia. Jednak od samego początku musi odbywać się nauczanie, tak jak i uczenie się, ponieważ dziecko nie rozwinię zainteresowań w tych zakresach, w których nie posiada wiedzy. Nauczyciel powinien wzbudzać zainteresowania uczniów pasywnych, apatycznych, ciągle mieć na uwadze możliwość dalszego uczenia się, organizować środowisko będące wyzwaniem, ale nieprzekraczające możliwości dziecka. Powinien koncentrować się na metodach poszukujących, ale jednocześnie pamiętać, że nie cały proces uczenia się może być organizowany takimi metodami. Autorzy raportu doceniają potrzebę nauczania podającego, utrwalania i praktyki.

Według raportu Plowden proces uczenia się należy organizować w taki sposób, iż równolegle wykonywane byłyby różne czynności; nie ma podziału na lekcje sygnalizowane dzwonekami. Ideałem jest jak największa indywidualizacja procesu dydaktycznego, ale autorzy raportu zdają sobie sprawę z tego, że dziennie nauczyciel może poświęcić każdemu dziecku 7–8 minut. W związku z tym rekomendują pracę grupową. Zarazem ostrzegają przed niebezpieczeństwem uczenia się wiedzy fragmentarycznej, ograniczaniem pracy twórczej, „wygaszaniem” uczniowskich pytań, nadmiarem ćwiczeń i testów<sup>7</sup>.

Uzasadnienie naszkicowanej „filozofii edukacji” zostało przedstawione w części raportu zatytułowanej „W sercu edukacji jest dziecko”. Wskazuje ono wzrost i rozwój dziecka jako cel edukacji oraz zalecenia wypływające z badań psychologii rozwojowej akcentujące dojrzałość do nauki szkolnej. Dwie główne tezy tej części to: 1) dzieci rozwijają się w bardzo różnym tempie i wzdłuż różnych linii rozwojowych (z tym wiąże się

<sup>6</sup> Tamże, ss. 19-20; N. Wright, *Assessing ...*, pp. 108, 161.

<sup>7</sup> R. F. Dearden, *The Plowden philosophy in retrospect*. In: R. Lowe (ed.), *The changing primary schools*. Lewes 1987, Falmer Press, pp. 72-73; D. W. Wall, *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*. Warszawa 1986, PWN, s. 311.



m.in. kwestia okresów sensytywnych, optymalnych dla uczenia się specyficznych umiejętności). Jedną z implikacji tej tezy brzmi: dopóki dziecko nie dojrzało do zrobienia danego kroku naprzód, to nauczanie go tego kroku jest stratą czasu; 2) dzieci charakteryzują się naturalną potrzebą uczenia się, której przejawy stanowią zainteresowania, ciekawość i chęć poznawania otoczenia<sup>8</sup>.

Istotę plowdenizmu dość dobrze ujął J. Featherstone pisząc, że akcentuje on aktywne uczenie się, przy zaangażowaniu i z wykorzystaniem różnych materiałów, nauczanie które nawiązuje do doświadczenia dziecka i zmierza w kierunku zdyscyplinowanego wysiłku, kładzie nacisk na ekspresję i różne formy komunikowania się – także za pomocą sztuki – uczenie się wkraczające z jednej dziedziny w drugą<sup>9</sup>.

Koncepcję plowdenowską cechują pewne wewnętrzne sprzeczności. Z jednej strony bowiem w raporcie formułowano wprost cel w postaci „dopasowania dziecka do społeczeństwa, w którym ono wzrasta”; z drugiej natomiast szkołę pojmuje się w nim jako wspólnotę, w której dzieci żyją jako dzieci, a nie przyszli dorośli<sup>10</sup>. Progrewizm nie rozwiązuje także dylematów relacji autonomii i socjalizacji oraz harmonizowania planowania i spontaniczności w działaniu. Nauczyciel musi być artystą w nauczaniu, jednak w miarę wchodzenia w głąb wiedzy problemy związane z powyższymi dylematami stają się nierozwiązywalne w normalnej klasie. Sami autorzy raportu mieli świadomość, że jego filozofia stawia nauczycielom bardzo duże wymagania związane z dogłębnym rozumieniem dziecka oraz wymagania, co do dyspozycji charakterologicznych nauczyciela. Dearden nazwał te wymagania zastraszająco wysokimi. Niemniej jednak raport utwierdził nauczycieli o orientacji progresywistycznej o słuszności nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego potrzebach indywidualnych, psychicznych, zdrowotnych i społecznych.

Jednak zbyt daleko idący idealizm pedagogiczny zwrócił się przeciw nauczycielom, którzy chcąc sprostać progresywnym metodom nauczania, musieli poświęcić wiele czasu na doksztalcanie się. W szkołach pojawiły się problemy z dyscypliną, a nadmiernie uwrażliwieni na potrzeby uczniów nauczyciele niejednokrotnie zapominali o kształtowaniu ich charakterów, wzajemnego poszanowania, punktualności czy obowiązkowości.

Ponieważ przygotowując reformę z roku 1988 niezwykle ostro krytykowano plowdenizm i obarczano go winą za niedostateczne osiągnięcia szkolne uczniów, zwróćmy uwagę na opinię o upowszechnieniu tego wariantu progresywizmu w brytyjskich szkołach. Inspektorzy Jej Królewskiej Mości stwierdzili, że brytyjskie szkoły początkowe są dalekie od progresywizmu a nauczyciele koncentrują się na nauczaniu czytania, pisania i liczenia – na tak ograniczonym programie<sup>11</sup>. Nawet w okresie oficjalnego poparcia dla plowdenizmu szacowano, że w roku 1967 1/3 szkół mogła być nazwana progresywistycznymi. Roland Meighan znacznie bardziej pesymistycznie określa skalę tego upowszechnienia. Według niego funkcjonowanie plowdenizmu w brytyjskich szkołach jest mitem<sup>12</sup>. Opowiadam się raczej za stwierdzeniem Stuarta Maclure’a, że progresywistyczne kształcenie nie upowszechniło się

<sup>8</sup> Trzeba zauważyć, że brytyjscy pedagodzy poddali krytyce niektóre aspekty teorii Piageta. Margaret Donaldson zwróciła uwagę na trudności interpretacji tego, co dziecko robi i mówi oraz na wagę kontekstu, w jakim jest proszone o odpowiedź (N. Thompson, *Primary education from Plowden to the 1990s*. London 1990, Falmer, p. 145).

<sup>9</sup> J. Featherstone, *Introduction*. In: *The British primary schools today*. London 1978, Macmillan.

<sup>10</sup> *The Plowden Report. Children and their primary schools*. London 1967, HMSO, par. 75, 494, 505.

<sup>11</sup> *Primary education in England*. London 1978, DES, HMSO.

<sup>12</sup> R. Meighan, *A sociology of educating*. London 1986, Cassell, pp. 179-201.

w praktyce tak, jak życzyliby sobie jego zwolennicy, a obawiali jego przeciwnicy. Jednak duch animacji, implicite zawarty w raporcie Plowden jako „rozpoznawalna filozofia” powodował wrogość jednych, a podziw drugich<sup>13</sup>. Idee raportu wywarły jednak pewien wpływ na angielskie nauczanie wczesnoszkolne. Wpływy te to warianty zintegrowanego dnia, uczenie się w grupach, bardziej kolorowe klasy, częściej spotykana praca twórcza, bardziej przyjacielskie i pozbawione napięcia relacje między uczniami i nauczycielami, milej widziani rodzice w szkole. Raport wywarł też ważny, choć trudny do uchwycenia wpływ. Przed nim edukacja wczesnoszkolna postrzegana była jak Kopciuszek systemu szkolnego, po nim stała się przedmiotem dumy. Świat uczy się od niej a nauczanie wczesnoszkolne znalazło swój własny język. Pogląd o szkołach początkowych jako najlepszym elemencie angielskiego systemu szkolnego nie jest odosobniony<sup>14</sup>.

Brytyjskie szkoły początkowe były przedmiotem zazdrości wszystkich krajów anglojęzycznych. Niektóre placówki znano na całym świecie, odwiedzali je goście ze wszystkich kontynentów. Ta międzynarodowa popularność rosła przede wszystkim dzięki pedagogom ze Stanów Zjednoczonych, którzy opublikowali między innymi 23 broszury w cyklu „Brytyjskie szkoły początkowe dzisiaj”. J. Featherstone pisał we wstępie, że stanowią one rewolucję w nauczaniu wczesnoszkolnym. Ze względu na międzynarodową renomę minister edukacji w rządzie Margaret Thatcher – Keith Joseph – uznał, iż należy wykorzystać zalety edukacji progresywistycznej dla realizacji konserwatywnych celów społecznych<sup>15</sup>.

## 2. Nauczanie początkowe po reformie z roku 1988

Najważniejsza zmiana, jaka się dokonała w związku z ustawą o reformie, to objęcie szkoły początkowej Narodowym Programem Kształcenia/*National Curriculum* (NC). Był to pierwszy w historii Anglii i Walii scentralizowany program, wcześniej o programie realizowanym w szkole decydował dyrektor a wzorowano się na programach najlepszych szkół oraz na wymaganiach komisji egzaminacyjnych (egzamin kończył edukację obowiązkową). Reforma nie dotyczyła wychowania przedszkolnego.

*National Curriculum* jest podzielone na przedmioty, w obrębie których ustala się:

- wiadomości, umiejętności oraz zakres rozumienia rzeczywistości, których opanowanie jest zamierzone przy końcu każdego z etapów edukacji – czyli cele nauczania w kategoriach zamierzonych osiągnięć;
- treści, umiejętności i procesy, których nauczanie jest wymagane w odniesieniu do uczniów o różnych poziomach zdolności i dojrzałości podczas każdego z etapów uczenia się – czyli program kształcenia;
- procedury kontroli i oceny osiągnięć uczniów przy końcu tych etapów, celem stwierdzenia, jaka jest relacja między zamierzonymi a rzeczywistymi osiągnięciami ucznia.

Program obejmuje 10 przedmiotów, natomiast Narodowa Komisja Edukacji proponowała tylko 4 przedmioty obowiązkowe – angielski, matematykę, nauki przyrodnicze oraz technologię. Inne przedmioty miałyby wybierać sama szkoła.

<sup>13</sup> S. Maclure, *Education reformed*. London 1989, Headway, Hodder, Stoughton, p. 151; R. F. Dearden, *The Plowden philosophy ...*, p. 74.

<sup>14</sup> R. F. Dearden, *The Plowden philosophy ...*, pp. 84-85; R. Meighan, *Flexischooling*. Ticknall 1988, Education Now, p. 3.

<sup>15</sup> Jones, *Right ...*, pp. 83-94.

Interesujący nas przedział wiekowy dzieci to klasa przedszkolna dla 4-latków, szkoła dla małych dzieci w wieku 5–6 lat i szkoła dla dzieci starszych w wieku 7–10 lat. Temu przedziałowi wiekowemu odpowiadają dwa etapy programu – etap 1 dla szkoły dla małych dzieci i etap 2 dla szkoły dla dzieci starszych. Podam przykłady tego, jak sformułowany jest program.

Dla języka angielskiego na etapie 1 w odniesieniu do mówienia i czytania przewiduje się między innymi eksplorowanie idei, ich rozwijanie i klaryfikacja, przewidywanie wyników oraz dyskusowanie możliwości. W przypadku pisania standardem ma być między innymi wprowadzenie do słownictwa, gramatyki i struktury pisemnego standardowego języka angielskiego.

W przypadku etapu 2 kluczowa umiejętność, która ma być opanowana, to umiejętność czytania płynnego, ze zrozumieniem i przyjemnością.

Zamierzone osiągnięcia uczniów na etapie 1 zacytuję: „Uczniowie mówią o sprawach, które ich bezpośrednio interesują. Słuchają innych i zwykle odpowiednio reagują. Przekazują proste rozumienie wielu słuchaczom mówiąc w sposób słyszalny i zaczynają rozwijać swoje idee lub wyliczenia uwzględniając niektóre szczegóły”.

Określenie standardu dla etapu 2 to: „Uczniowie zaczynają wykazywać się świadomym mówieniem i słuchaniem, szczególnie, gdy temat ich interesuje. Okazjonalnie wykazują świadomość potrzeb słuchaczy mówiąc o pewnych detalach. Rozwijając i wyjaśniając swoje idee mówią jasno i używają coraz bogatsze słownictwo. Zwykle uważnie słuchają i reagują coraz bardziej odpowiednio w stosunku do tego, co słyszą. Zaczynają rozumieć, że w niektórych sytuacjach używany jest język bardziej formalny oraz odpowiedni ton głosu”<sup>16</sup>.

Czy łatwo zmierzyć powyższe standardy za pomocą standaryzowanych testów? Odpowiedź na to pytanie pozostawiam Czytelnikom.

Wokół problemów związanych z formułowaniem celów w kategoriach osiągnięć uczniów oraz wokół metod oceny ich realizacji toczyły się i nadal toczą burzliwe dyskusje<sup>17</sup>. Przede wszystkim nie zostały przemyślane cele kształcenia obowiązkowego jako całości. Ponadto krytykowana była sama koncepcja NC będąca koncepcją transmisji kulturowej. Przykładem tego było nauczanie historii w okresie wczesnoszkolnym. Dzieje Zjednoczonego Królestwa zajmowały około 40% czasu w klasach najmłodszych. Wpajano w dzieci poczucie dumy, że są Anglikami i poczucie wyższości. Sugerowało to chęć wdrukowania u dzieci poczucia tożsamości narodowej. Żądanie zwiększenia wymiaru treści historii wyszło od rządu. Dla Nowej Prawicy – inicjatorki reformy – edukacja stanowiła najważniejsze pole bitwy kulturowej. To w szkołach miała się dokonywać reprodukcja angielskości. Minister Joseph stwierdził, że „brytyjskie szkoły muszą być dla brytyjskich obywateli, upowszechniać wartości, tradycje i przekonania, które definiują nas jako społeczeństwo”<sup>18</sup>.

Zdaniem Tima Brighousa ze względu na to, że nie było debaty o całości programu poprzedzającej dyskusję o programach poszczególnych przedmiotów, w związku z tym odstąpiono od postulowanych wcześniej zasad – zasady spójności i zrównoważenia całości

<sup>16</sup> *The National Curriculum*. London 1995, HMSO, pp. 4, 25-26.

<sup>17</sup> S. Maclure, *Education ...*, p. 2; R. Pring, *The new curriculum*, London 1989, Cassell, p. 72; M. Rayner, P. Wiegand (eds), *Curriculum progress 5-16: school subjects and the National Curriculum debate*. London 1989, Falmer, pp. 5-6.

<sup>18</sup> S. Ball, *Edukacja, majoryzm i „curriculum umarłych”*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, Socjologia Wychowania, XII, Toruń 1994, ss. 73-74; Jones, *Right ...*, p. 32; B. Troyna, R. Hatcher, *British schools for British citizens?* „Oxford Review of Education” 1991, Vol. 17, No. 3, pp. 290-291.

programu. Pociągnęło to za sobą nadmierne akcentowanie informacji kosztem pojęć, umiejętności i postaw. To z kolei prowadziło do powierzchownego uczenia się, a nie do pogłębianego zrozumienia kwestii objętych programem. W efekcie preferowano pamięciowy typ uczenia się promowany przez różnego rodzaju quizy telewizyjne typu *mastermind*. Re-sort edukacji miał jednak prawie nieograniczoną władzę w zakresie nadawania kształtu programowi.

Brighouse proponował rozważenie kwestii całego programu realizowanego przez ucznia. Ucznia obowiązuje bowiem NC, prócz tego realizuje on także program szkolny (NC nie obejmuje całego czasu szkolnego, jego część poświęca się na lokalny wariant programu), realizuje – z rodzicami – program domowy i osobisty. Brighousowi chodzi o staranne planowanie programu indywidualnego rozwoju każdego ucznia<sup>19</sup>. W jego postulatach, podobnie jak w propozycjach wielu innych pedagogów, pobrzmiewają idee raportu Plowden.

Pedagodzy wczesnoszkolni podkreślali, że program trzeba tworzyć z myślą o konieczności interpretacji pojęć w kategoriach rozwoju rozumienia dziecka, a nie w kategoriach treści, zwłaszcza treści poszczególnych przedmiotów. Nauczanie z podziałem na przedmioty prowadzi do przeceniania dziecięcych zdolności do akademickiego, abstrakcyjnego uczenia się oraz do niedoceniań intelektualnych możliwości operowania na materiale z bezpośredniego doświadczenia. Program sprowadzony do treści jest programem alienującym dla wielu dzieci<sup>20</sup>. Uczeń nie jest jeszcze gotowy do uczenia się tak zorganizowanego materiału. Taki program musi prowadzić do obniżenia standardów uczenia się dzieci. Ignoruje to, co wiemy o uczeniu się wczesnoszkolnym, o tym, jak dzieci rozwijają swoje rozumienie świata.

Wielu pedagogów wczesnoszkolnych pracuje zgodnie ze swoją wiedzą psychopedagogiczną. Porażki we wprowadzaniu zmian przewidzianych reformą przypisano podtrzymywaniu progresywizmu oraz integralnej organizacji kształcenia. Konieczne było znalezienie wyjaśnienia porażek i znalezienie kozła ofiarnego. Edukacja początkowa znowu była atakowana tak, jak w okresie ideologicznej ofensywy przed rozpoczęciem reformy z roku 1988. Na szczęście stanowisko decydentów w kwestii podziału treści na przedmioty uległo pewnemu zmiękczeniu<sup>21</sup>.

Osiągnięcia uczniów interesującego nas etapu były mierzone w wieku 7 lat i na końcu szkoły dla starszych dzieci. Oceniano je za pomocą ogólnokrajowych testów oraz na podstawie oceny nauczyciela. Średnie oceny klas publikowano w prasie lokalnej a szkół w prasie krajowej w tabelach rankingowych, którym przydano nazwę „tabel ligowych”. Ocenianie wzbudzało bardzo poważne obawy nauczycieli, ponieważ: po pierwsze, mierzenie założonych standardów wymaga znacznie bardziej kompleksowego podejścia do pomiaru osiągnięć ucznia niż na to pozwalają środki przyznane na ten cel. Tylko w pierwszym roku testowano na podstawie testów przygotowanych zgodnie z metodologią w tym zakresie – by były trafne, rzetelne, wystandaryzowane. Koszty takiego testowania są ogromne. Po drugie, porównywanie surowych wyników poszczególnych szkół prowadzi do mylnych wniosków dotyczących efektywności ich pracy. Trzeba mierzyć tzw. „edukacyjną wartość

<sup>19</sup> T. Brighouse, *The future – getting beyond mastermind in the National Curriculum*. In: M. Barber, D. Graham (eds), *Sense, nonsense and the National Curriculum*. London 1993, Falmer, pp. 105-109.

<sup>20</sup> V. Kelly, G. Blenkin, *Never mind the quality, feel the breath and balance*. In: I. Campbell (ed.), *Breadth and balance in the primary curriculum*. London 1993, Falmer, pp. 58-59.

<sup>21</sup> M. Galton, *Crisis in primary classroom*. London 1995, Fulton, pp. 39, 152.

dodaną”, która również nie jest bez wad. Przede wszystkim jednak doświadczenia zdobyte w trakcie wdrażania reformy wskazywały na to, że testowanie zaczynało dominować nad nauczaniem<sup>22</sup>. Minister Joseph przesunął dyskurs o programie kształcenia od kategorii uprawnienia ucznia do spójnego i zrównoważonego programu do uprawnienia do standardów i jakości, do programu zdominowanego przez procesy oceniania.

Pierwsze ogólnokrajowe testowanie 7-latków wskazało wiele problemów związanych z tym sposobem oceniania. W rezultacie ewaluacji tego procesu wykazano ogromne różnice między ocenami uzyskanymi przez uczniów w testach, a ocenami nauczycielskimi. Niemal wszyscy sygnalizowali przeciążenie kadry szkolnej związane z testowaniem. Przede wszystkim jednak dzieci w tym wieku nie były przygotowane do stresu związanego z takim formalnym egzaminowaniem, stwierdziła wybitna znawczyni problematyki oceniania – Patricia Broadfoot<sup>23</sup>.

W badaniach reakcji nauczycieli na reformę powtarzało się stwierdzenie o ich lęku czy o poczuciu winy. Analiza nauczycielskich strategii wobec narzuconych zmian wykazała, że reagują oni taką troską o uczniów, jak poprzednio, przeciwstawiają się zmianom i sabotują je oraz wykorzystują pojawiające się możliwości. Jednak warunki centralnie narzuconej reformy wymuszające zmiany wywołują wysoki poziom lęku. Pracę nauczycieli i realizowane przez nich programy kształcenia krępują testy<sup>24</sup>. Ponadto nauczanie w klasach, które będą testowane na koniec roku, może być powierzone nauczycielom zachęcanym do pełnienia roli ekspertów od dopasowywania nauczania do testów.

Brytyjskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych utworzyło grupę, której zadaniem było zbieranie danych z badań stanowiących podstawę do stałej i konstruktywnej krytyki polityki oświatowej dotyczącej oceniania w szkołach. Poniżej podaję konkluzje tej grupy.

Nie ma wątpliwości, że ocenianie może przyczyniać się do podnoszenia jakości kształcenia wtedy, kiedy koncentruje się na codziennym wspieraniu uczenia się. Jest jednym z czynników wywierających największy wpływ na edukację. Z drugiej strony jest wiele dowodów hamowania procesów uczenia się, szczególnie wtedy, kiedy standardy są ustalane poza zasięgiem możliwości wielu uczniów. Istnieją dane wskazujące na to, że testowanie – gdy ryzyko z nim związane jest wysokie, a rezultaty są publikowane – ma efekty negatywne. Wpływa na motywację uczących się, zachowania nauczycieli – którzy zaczynają nauczać „pod testy” – a także na obronne zachowania szkół. Prowadzi do wywierania presji na funkcjonowanie szkół w kierunku uzyskiwania lepszych rezultatów, nawet w sposób wynaturzony<sup>25</sup>.

Oceny prowadzące do etykietowania – jak to się czyni używając kategorii „poziom” – mogą w pewnych warunkach hamować uczenie się. Konkurencyjny klimat stworzony na skutek etykietowania nie przyczynia się do podnoszenia poziomu wszystkich dzieci.

<sup>22</sup> S. Ball, *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. London 1990, RKP, pp. 157, 173.

<sup>23</sup> P. Broadfoot et al., *Look back in anger*. Bristol 1991, PACE Working Paper No. 8, pp. 45-56; M. Butterfield, *Educational objectives and national assessment*. Buckingham 1997, Open University, p. 136.

<sup>24</sup> C. Gipps, *Reliability, validity and manageability in large-scale performance assessment*. In: H. Torrance (ed.), *Evaluating authentic assessment*. Buckingham 1995, Open University, p. 121; Butterfield, *Educational ...*, p. 115; R. Hatcher, B. Troyna, *The „policy cycle”: a ball by ball account*. „Education Policy” 1994, Vol. 9, No. 2, pp. 155-170.

<sup>25</sup> P. Broadfoot, *Introduction: The work of the BERA Assessment Policy Task Group*. In: P. Broadfoot et al., *Policy issues in national assessment*, Clevedon 1993, Multilingual Matters, pp. v-vi; Butterfield, *Educational ...*, p. 135.

W okresie wczesnoszkolnym szczególnie niebezpieczne może być porównywanie między dziećmi. Wiele dzieci z grup nieuprzywilejowanych może być zaszukanych jako „mających niskie osiągnięcia”. Dzieci w pierwszych sześciu latach edukacji powinny być wolne od takiego niebezpieczeństwa. Jak sugestywnie wyraził to Philip Gammage: „dzieci nie stają się wyższe na skutek mierzenia”<sup>26</sup>. Kolejne niebezpieczeństwo związane z testowaniem wiąże się ze zmianą roli nauczyciela, który z pomocnika w procesie uczenia się przechodzi do roli sędziego. Najgorsze jest to, że system edukacji w Anglii redukuje standardy do wąskich zadań z zupełnie nieadekwatnym opisem celów.

Podczas opracowywania programu oraz procedur oceniania wystąpiły pewne napięcia pomiędzy zwolennikami rozwojowego, integralnego podejścia do kształcenia a zwolennikami nauczania poszczególnych przedmiotów odpowiadających dyscyplinom wiedzy. Te napięcia dotyczyły przede wszystkim edukacji wczesnoszkolnej. Raport inspektoratu królewskiego zawierał stwierdzenie: „nie wierzyliśmy, że można skonstruować program nauczania początkowego na podstawie danych o rozwoju dzieci. (...) Nauczanie nie jest stosowaną psychologią rozwojową”<sup>27</sup>. Raport ten został przygotowany po to, aby ustalić odpowiednią równowagę w nauczaniu między teorią poznawczo-rozwojową, treściami nauczania oraz metodami kształcenia. Jednak odejście od zaleceń raportu w *National Curriculum* jest bardzo znaczące. Sue Butterfield słusznie zauważyła paradoks: szkoły pracują z modelem, który pojmuję rozwój jako następujące po sobie, sztywno ustalone zadania nauczania, natomiast skutecznie marginalizowane jest inne pojmowanie postępów w uczeniu się czy rozwoju.

W poczynaniach reformatorów edukacji widoczny był – świadomy – brak teorii dotyczącej uczenia się. Teoria uczenia się jako podstawa do opracowania programu nauczania i oceniania została odrzucona. Jednak „spójność” programu jest strzeżona – paradoksalnie – przez teorię zarządzania i pomiaru w edukacji. Powoduje to, że wiele fundamentalnych pytań pozostaje bez odpowiedzi.

### 3. Wczesna edukacja w trakcie i w przededniu kolejnej reformy

Rząd Davida Camerona przygotował projekt radykalnej reformy całego systemu szkolnego. Jej cele wyrażone są w Białej Księdze zatytułowanej „Waga nauczania”. W ramach swoich poczynań gabinet zalegalizował już ustawę o dzieciach, szkołach i rodzinach – w roku 2010.

Celem reformowanego systemu ma być dołączenie do krajów zajmujących najwyższe pozycje w międzynarodowych rankingach osiągnięć szkolnych, uzyskanie wysokiego statusu zawodu nauczycielskiego, wypracowanie szerokiego i efektywnego systemu rozliczania szkół z osiągnięć oraz ukształtowanie wysokiego poziomu aspiracji u wszystkich uczniów bez względu na ich pochodzenie społeczne – deklarował premier<sup>28</sup>. Chodzi o znaczną zmianę strukturalną, jak i o „rygorystyczne przywiązywanie wagi do standardów”. Jednak – jak stwierdził minister edukacji – Michael Gove – w sercu wizji reformy

<sup>26</sup> Ph. Gammage, *Children don't get taller by being measured*, Education Now, No. 12, Ticknall 1991, pp. 22-25.

<sup>27</sup> R. Alexander, J. Rose, C. Woodhead, *Curriculum organization and classroom practice in primary school*. London 1992, DES.

<sup>28</sup> D. Cameron, N. Clegg, *Foreword by the Prime Minister and Deputy Prime Minister*. In: *The importance of teaching. The schools white paper*. London 2010, DfE, p. 5.

jest nauczyciel, ponieważ nic nie ma większej wagi w doskonaleniu edukacji niż danie każdemu dziecku dostępu do możliwości najlepszego nauczania. Waga nauczania nie może być przeceniona<sup>29</sup>. Reforma ma być wolna od politycznej ingerencji, ale musi mieć na uwadze to, co mówi zdrowy rozsądek o tym, co należy zrobić, aby uczynić szkołę doskonałą<sup>30</sup>. W Białej Księdze rząd deklaruje stworzenie bardziej równych szans edukacyjnych oraz przyznanie większych kwot uczniom z najmniej uprzywilejowanych rodzin.

Pedagodzy z uniwersytetu w Cambridge, którzy przygotowali raport dotyczący celów edukacji, stwierdzają wszakże, że oficjalne sformułowania tych celów stają się coraz dłuższe, nakreślają cele coraz to bardziej wszechstronne, ale brakuje im wyraźnej racjonalności. Czy cele prezentowane bez uzasadnienia, bez argumentacji pedagogicznej, mają wartość edukacyjną? Standardy formułowane przez decydentów są przede wszystkim standardami mieszczącymi się w kategoriach rynkowych. Tymczasem coraz bardziej donośne są ostrzeżenia, że szkoły powinny prowadzić do rozumienia świata w jego współzależności celem jego przetrwania<sup>31</sup>.

Do lat '80 edukacja przedszkolna była w Zjednoczonym Królestwie niedorozwinięta, zaniedbana i nieuregulowana prawnie. W końcu pierwszej dekady XXI wieku 90% 3- i 4-latków uczestniczyło w jakiejś formie wczesnej edukacji a rząd wspiera finansowo i legislacyjnie inicjatywy tworzenia placówek<sup>32</sup>. Aktualnie ministerstwo edukacji współ z ministerstwem zdrowia opracowuje nową wizję reformy wczesnej edukacji, która ma być opublikowana w roku 2011. Zgodnie z nowym ustawodawstwem wszystkie dzieci w wieku 3 i 4 lat uprawnione są do bezpłatnej edukacji przedszkolnej. Centralnie opracowane wytyczne programowe dla przedziału wiekowego 0–5 lat mają zapewnić spójność programową wczesnej edukacji.

Tradycyjny model pracy pedagogicznej na tym szczeblu był ześrodkowany na dziecku, akcentował jego dobrostan, swobodną zabawę, zdobywanie wiedzy przez doświadczenie – była to edukacja zintegrowana. Miejsca w placówkach zapewniano przede wszystkim dla dzieci wymagających wsparcia z uwagi na niezaspokojenie potrzeb socjalnych lub społecznych w domu lub ze względów zdrowotnych. Twórcy raportu Plowden uznali priorytet tworzenia profesjonalnych placówek edukacyjnych w regionach priorytetowych z uwagi na nasilone w tych regionach problemy społeczne, kulturowe czy problemy asymilacji mniejszości. W roku 1970 w państwowych przedszkolach i w klasach przedszkolnych Europejczycy stanowili tylko 18% dzieci, Azjaci 31% i dzieci z rodzin karaibskich 42%. Natomiast w prywatnych grupach zabawowych proporcje były odwrotne. Do żłobków prowadzonych przez pomoc społeczną uczęszczała 1/3 wszystkich dzieci z grupy afro-karaibskiej. W różnych formach wczesnej edukacji prowadzono dla dzieci z mniejszości etnicznych nauczanie języka angielskiego, aby wyrównać ich szanse przed rozpoczęciem nauki szkolnej<sup>33</sup>. Jednak wiele projektów nie było kontynuowanych długoterminowo ze względu na brak dofinansowania. Również zajęcia edukacyjne nie były powszechne, ponieważ nie nakładano obowiązku zatrudniania wykwalifikowanej kadry. Twórcy raportu

<sup>29</sup> M. Gove, *Foreword by the secretary of State for Education*. W: *The importance ...*, p. 7.

<sup>30</sup> *The importance...*, p. 51.

<sup>31</sup> *Aims and values in primary education. National and international perspectives*. Cambridge 2008, University of Cambridge.

<sup>32</sup> *Education today. The OECD perspective*. Paris 2009, OECD, p. 10.

<sup>33</sup> M. Clark, *Children under five: Educational research and evidence*. London 1988, Gordon & Breach Science Publishers, p. 9.

Plowden rekomendowali zwiększenie wydatków „na najbardziej zaniedbany sektor oświaty”, za jaki uznano wczesną edukację<sup>34</sup>.

Ministerstwa edukacji, zdrowia i opieki społecznej propagowały ideę wczesnej interwencji wobec wszelkich problemów mogących mieć istotne konsekwencje w przyszłości, jak niepowodzenia szkolne, przestępczość, słabe zdrowie, bieda, izolacja społeczna. Inicjowały one działania diagnozujące potrzeby społeczności oraz ich zaspokajanie, w tym potrzeb mniejszości etnicznych. W roku 1996 rząd wprowadził ramy programu wychowania przedszkolnego oraz odpowiedzialność pedagogów za podwyższanie standardów edukacji małych dzieci. Już w roku 2000 cele przedszkolnego uczenia się zostały zrewidowane. Wprawdzie nadal podkreślano zintegrowane uczenie się, ale mocniej akcentowano uczenie się czytania, pisanie i liczenia. Dzieciom narzucono formalne nauczanie<sup>35</sup>. Na sposób pracy w przedszkolach wielki wpływ wywiera program nauczania szkoły podstawowej a wczesna edukacja ma pomóc w osiągnięciu rezultatów wymaganych w okresie obowiązkowego szkolnego. Poradniki do pracy w przedszkolach kładą nacisk na czytanie, pisanie i liczenie jako na odrębne części programu.

Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym stanowi aktualnie – w świetle ustawy z roku 2002 – podstawowy etap programu nauczania, a założone cele tej edukacji obejmują dzieci w wieku 3 i 4 lat. Ponieważ większość 4-latków jest już w klasie wstępnej, wobec tego zaciera się różnica między przedszkolem a szkołą. Klasę wstępną zalicza się do wychowania przedszkolnego.

Ogólnie dzieci od 0 do 5 lat podzielono na klasę wstępną – są to 5-latki i większość 4-latków, bazowy etap edukacyjny dla grupy w wieku 3–4 lat i przed-bazowy etap edukacyjny dla dzieci od urodzenia do 3 lat. Rolę obowiązkowej podstawy programowej dla dzieci w przedziale wiekowym 0–5 lat stanowi publikacja zatytułowana „Etap bazowej edukacji początkowej. Opracowanie standardów kształcenia, rozwoju i opieki dotyczących dzieci od urodzenia do lat 5”, wydana w roku 2007. Została ona opracowana w kontekście wytyczonego przez rząd programu doskonalenia systemu opieki i edukacji, którego hasło brzmi: „Każde dziecko się liczy”.

Etap bazowej edukacji początkowej koncentruje działania pedagogiczne wokół czterech tematów: niepowtarzalne dziecko, pozytywne relacje, doskonalenie stymulacji środowiskowej oraz uczenie się i rozwój. Podstawa programowa dla etapu bazowego zapewnia materiały – zdaniem Hanny Pac – na tyle precyzyjnie określające zadania dydaktyczne, że niepotrzebna jest nauczycielom wiedza teoretyczna z zakresu pedagogiki (! E.P.). Takie uszczegółowienie treści dokumentów stanowiących podstawę programową ściśle wytycza kierunek działań<sup>36</sup>.

Dla mnie tego typu działania, które rozpoczęły się od roku 1988, są dobitnym przykładem ograniczania autonomii kadry pedagogicznej, jej deprofesjonalizacji oraz nadmiernego centralizmu w zarządzaniu oświatą. Dalej zresztą Pac pisze, że aktualnie obowiązujące wytyczne są pod wieloma względami słusznie krytykowane. Zarzuca się im zbytnią szczegółowość, ograniczenie zadań z zakresu stymulacji rozwoju intelektualnego – w porównaniu z wcześniejszą praktyką – zwiększenie liczby dzieci przypadających na jednego

<sup>34</sup> *The Plowden report* ..., par. 291, 1241.

<sup>35</sup> *Contemporary early childhood education in Britain*, 2011, <http://cobuecommerce.info/contemporary-early-childhood-education-in-britain>, 5.04.2011.

<sup>36</sup> H. Pac, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w Wielkiej Brytanii po reformie 1988*. Warszawa 2010, Uniwersytet Warszawski, niepublikowana praca doktorska, s. 153.



nauczyciela. Podstawie programowej nadano miano „pieluszkowej”, ponieważ traktuje ona podmiot oraz adresata w sposób infantylny<sup>37</sup>.

Obecnie w szkole dla małych dzieci promuje się wychowanie personalne, społeczne i zdrowotne oraz wychowanie obywatelskie, a także – jeżeli rodzice się zgodzą – wychowanie seksualne i zaleca się nauczanie języka nowożytnego. Nauczanie podstawowych umiejętności oparte jest na zabawie, działaniach praktycznych i użytecznych, przebiega w sposób zintegrowany (ma się to przyczynić do zharmonizowanego rozwoju ucznia). Zajęcia nie są podzielone na lekcje. Nie ma obligatoryjnego udziału w realizacji programowych zajęć szkolnych. Uczniowie są tylko do tego zachęceni poprzez uatrakcyjnienie zajęć<sup>38</sup>. Z tym wiąże się obawa, że niektóre dzieci pozostaną w tyle, nie będą się należycie rozwijały. Raz w roku nauczyciel przygotowuje pisemną informację dla rodziców na temat postępów ich dzieci. Aby ułatwić nauczycielom oceniania przygotowano trzy podgrupy osiągnięć szkolnych dla tego wieku.

W latach 2007–2010 dokonano trzech ważnych rewizji programów nauczania wczesnoszkolnego. Pracowały nad tym zespoły: rządowy pod przewodnictwem Lorda Jima Rose (czas gabinetu Blaira), pedagogów z uniwersytetu w Cambridge oraz zespół Izby Gmin parlamentu.

Raport uniwersytecki był oparty na najnowszych badaniach dotyczących edukacji na tym szczeblu i uznano go za najlepszy raport od czasu raportu Plowden z roku 1967. Jednak ustalenia raportu rządowego były postrzegane przez wielu nauczycieli i pedagogów jako destrukcja ustaleń akademików. Zespół z Cambridge, kierowany przez profesora Robina Alexandra, wyrażał rozczarowanie i rozżalenie z powodu upolitycznienia programu oraz obawy związane z tym, że nadmierny nacisk na czytanie, pisanie i liczenie odbywa się kosztem twórczego kształcenia<sup>39</sup>. Ich zdaniem, nacisk rządu i jego agencji na szkolnictwo doprowadził do głębokiej recesji działań nauczycieli oraz do takiego ograniczenia ich myślenia, które nie są do pogodzenia z demokracją<sup>40</sup>. Konkluzje pedagogów z Cambridge poparły wszystkie związki zawodowe nauczycieli. Ich przewodniczący wyrażali ogromne zdumienie z powodu ignorowania raportu przez rząd.

Zespół Izby Gmin zalecał między innymi, aby ministerstwo mniej łożyło na opracowania przewodników do programów kształcenia a więcej na upowszechnianie wyników badań. Proponował także, aby program nie był zbyt szczegółowy i preparowany centralnie, lecz przygotowywany przez specjalistów niezależnych od ministerstwa. Przede wszystkim, podobnie jak członkowie zespołu z Cambridge, postulował, aby cele kształcenia obejmujące całość programu były wyraźnie sprecyzowane, by wyraźne było zmierzanie ku ich realizacji, kontynuacji oraz by widoczna była ich spójność<sup>41</sup>.

Program nauczania w szkołach brytyjskich będzie zmieniany. Minister Gove deklaruje dążenie do szerszego programu, bardziej ogólnokształcącego. Z drugiej jednak strony stwierdza, że „kończymy centralne ustalanie celów dla szkół”. Zdaniem rządu Camerona zmieniony program powinien obejmować tylko istotną wiedzę i jej rozumienie, które mają

<sup>37</sup> Tamże, s. 154.

<sup>38</sup> *National numeracy strategy*, London 1999, DfE.

<sup>39</sup> R. J. Alexander, J. Fluter, *Toward a new primary curriculum: a report from the Cambridge primary review*. Cambridge 2009, University of Cambridge, p. 21.

<sup>40</sup> R. J. Alexander, *Children, their world, their education. Report and recommendation of the Cambridge primary Review*. London 2009, Routledge.

<sup>41</sup> CSFC, *National Curriculum*, London 2010, TSS Ltd, pp. 39-43.

opanować wszystkie dzieci. Reszta ma być pozostawiona decyzji nauczycieli, by maksymalizować uczenie się każdego dziecka. Proponuje się, aby przedmiot „edukacja dla kariery” przenieść do szkoły dla starszych dzieci, ponieważ przed jej zakończeniem uczniowie muszą podejmować ważne wybory co do dalszego kształcenia się. Proponuje się także uzupełnienie tego przedmiotu doradztwem personalnym. Ambicją rządu jest, aby każdy uczeń miał dostęp do mentora i uprawnienia do osobistego tutora, bowiem zasadą strategiczną ma być pomoc spersonalizowana. Kolejną zasadą strategiczną stanowi pomoc rodzicom w udzielaniu pomocy ich dzieciom.

Aktualny gabinet rządzący zgodził się na większą autonomię szkół w zakresie programów kształcenia. Różni program narodowy oraz szerszy program nauczania w szkole. Program narodowy nie powinien zajmować większości czasu szkolnego. Nowy program narodowy ma być przygotowany zgodnie z zasadami uzgodnionymi przez rząd: wolności, odpowiedzialności i *fairness*. Ma to być *benchmark* doskonałości dla wszystkich szkół. Program musi wziąć pod uwagę potrzeby różnych grup uczniowskich, włącznie z najbardziej zdolnymi oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>42</sup>. Zdaniem rządu aktualny program jest poniżej standardów i ma być zastąpiony modelem wzorowanym na najlepszych programach światowych. Obecny, zdaniem reformatorów, zachęca nauczycieli do „odfajkowania” tematów. Z tego powodu program musi być zredukowany co do objętości, zawierać to, co najistotniejsze w przedmiocie: fakty, pojęcia, zasady i podstawowe operacje. Nauczyciele muszą mieć jasność co do tego, czego nauczać, uczniowie – co muszą umieć, a rodzice – co ich potomkowie mają opanować. Zaleca się zachowanie czasu koniecznego do zrozumienia pojęć, wiedzy i do opanowania umiejętności. Standardy muszą być jasne. Istniejące obecnie sformułowania zamierzonych osiągnięć uczniów muszą być zastąpione standardami lepiej sprecyzowanymi. Program ma się opierać na zasadach równości oraz inkluzji. Reformatorzy nie wyjaśnili jednak, co przez te zasady rozumieją<sup>43</sup>.

Racjonalność leżąca u podstaw rewizji programu narodowego to zredukowanie niepotrzebnej biurokracji, scentralizowanej kontroli oraz nadmiernej szczegółowości zaleceń. Nowe podejście do programu powinno określać tylko istotne wiadomości, natomiast nauczyciele będą mogli projektować szerszy program szkolny celem zaspokojenia potrzeb uczniów. Podkreśla się, że dzieci potrzebują czasu na zrozumienie opanowywanej wiedzy, jej zapamiętanie i zastosowanie. Program nie może być wykorzystywany do narzucania uczniom swoich poglądów politycznych.

Gruntowna rewizja aktualnego programu ma być przeprowadzana przez pracowników departamentu wspólnie z komitetem doradczym oraz po panelu ekspertów: nauczycieli, akademików oraz przedstawicieli biznesu. W nauczaniu należy unikać „nadmiernego drylu” i zawężania programu. Jak zapowiada minister, program będzie jednak nieprzeładowany, jasny i „autorytatywny”.

Dla nowego ministra edukacji jedynym sposobem realizacji procesu nauczania jest podział programu na poszczególne przedmioty. Odrzuca on ścieżki międzyprzedmiotowe oraz ich grupowanie w „dziedziny uczenia się” (*areas of learning*). Projekty uczniowskie są obłożone anatemą. Gove wraca do sztywnego programu z roku 1988 a właściwie z roku 1904. Minister chce, aby dzieci siedziały w rzędach ławek i uczyły się na pamięć. Powie-

<sup>42</sup> *The importance ...*, p. 30.

<sup>43</sup> *National curriculum review*, London 2011, DfE <http://www.education.gov.uk/inthenews/pressnotices/a0073149/national-curriculum>, 18.04.2011.

dział on dziennikarzom, że najlepszym sposobem trenowania umysłu jest zapamiętywanie wszystkich królów i królowych angielskich, czytanie wielkich dzieł literatury i pamięciowe wykonywanie operacji matematycznych<sup>44</sup>.

Związki zawodowe nauczycieli oraz Partia Pracy oskarżyły ministra Gove'a o wprowadzanie programu w stylu lat '50 oraz o to, że rząd rozważa ograniczenie programu do angielskiego, matematyki, nauk przyrodniczych oraz *pastoral care* (wychowania). Ministerstwo edukacji deklaruje szerszą edukację, ale krytycy wytykają tradycyjne podejście i wykluczeniu takich przedmiotów, jak technologia z projektowaniem (wcześniej będąca na czwartym miejscu pod względem ważności po przedmiotach „trzonu”) czy muzyka<sup>45</sup>.

Reformatorzy są też zwolennikami surowej dyscypliny. Gabinet Camerona deklaruje odrestaurowanie autorytetu nauczyciela, stworzenie w szkołach kultury szacunku i bezpieczeństwa, dobre wychowanie, zero tolerancji dla przemocy oraz wczesną interwencję celem zapobiegania problemom z zachowaniem uczniów. Nauczyciele będą mieli większe prawa w zakresie dyscyplinowania uczniów, a w razie konieczności prawo do użycia siły. Rząd deklaruje wsparcie dla dyrektorów szkół w tworzeniu kultury dyscypliny i szacunku.

Przy przyjęciach do szkoły początkowej nie można stosować selekcji na podstawie kryterium zdolności dziecka. Jednak rząd Camerona zamierza testować umiejętności czytania sześciolatków, aby zidentyfikować te dzieci, które wymagają większej pomocy w tym zakresie. W porównaniu z sytuacją po reformie z roku 1988 zmniejsza się nacisk na testowanie. Uczniowie 5- i 6-letni mają być oceniani tradycyjnie przez nauczyciela, a na końcu szkoły dla starszych dzieci przeprowadza się standaryzowane testy z angielskiego, matematyki i nauk przyrodniczych. Promocja w wieku 5-10/11 lat dokonuje się automatycznie. Jednak przygotowywanie wersji programu dla najzdolniejszych dzieci z jednej strony i dla dzieci z najslabszymi osiągnięciami, może – w warunkach brytyjskich z praktykowaniem różnych form selekcji – być zakamuflowaną formą selekcji.

Rząd chce zrezygnować z obliczanej obecnie „kontekstualnej wartości dodanej”, uważa bowiem, że lepszym predykatorem sukcesu ucznia są surowe dane z pomiaru jego osiągnięć. Jest też zdania, że obliczanie tego rodzaju wartości dodanej powoduje zaniżanie poziomu oczekiwań nauczycieli dotyczących rozwoju uczniów z różnych grup społecznych.

#### 4. Zmiany jednak szkodliwe

Rząd formułuje także standardy pracy nauczycieli koncentrujące się na kluczowych elementach nauczania wczesnoszkolnego: czytaniu, pisaniu, nauczaniu matematyki, radzeniu sobie z trudnościami wychowawczymi oraz wspieraniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Bardzo akcentuje się przygotowanie do zawodu przede wszystkim w trakcie praktyki szkolnej. Wstępne kształcenie nauczycieli ma być ześrodkowane na szkole. Zdaniem rządu najlepszą ścieżką do zawodu jest ścieżka przez szkołę.

Minister Gove deklaruje, że istotą jego planu reformy jest „wizja nauczyciela jako największej wartości naszego społeczeństwa” Waga nauczania nie może być przeceniona.

<sup>44</sup> D. Gilliard, *Education in England: a brief history*, <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04. 2011.

<sup>45</sup> *Gove stresses „facts” in school curriculum revamp*. BBC news, <http://www.bbc.co.uk/news/education-1222491>, 18.04. 2011.

Rząd powołuje się na dane z całego świata wskazujące, że najważniejszym czynnikiem wpływającym na efektywność systemu szkolnego jest jakość nauczycieli<sup>46</sup>. Premier i minister podkreślali, że brytyjski system szkolny funkcjonuje poniżej swego potencjału<sup>47</sup>. W roku 2010 w szkołach dla małych dzieci 89% uczniów osiągnęło poziom 2 lub wyższy – czyli zakładany, natomiast w szkołach dla starszych dzieci 85% uczniów osiągnęło poziom 4 lub wyższy. Tymczasem zakładany poziom na końcu tego etapu uczenia się to poziom 6. Minister Gove stwierdził, że mniej niż 60% uczniów szkół dla starszych dzieci umie poprawnie napisać zdanie i wykonać proste działania arytmetyczne w pamięci<sup>48</sup>.

Ponieważ celem tego artykułu jest między innymi próba odpowiedzi na pytanie, czy angielskie reformy z ostatnich dziesięcioleci są konstruktywne, pozorne, czy szkodliwe, przytoczę jeszcze dane, które warto rozważyć. Zarówno Cameron, jak i Gove uzasadniali konieczność przeprowadzenia radykalnej reformy całego systemu szkolnego w Anglii między innymi tym, że osiągnięcia brytyjskich uczniów w międzynarodowych badaniach osiągnięć szkolnych są coraz gorsze. W badaniach PISA 2006 spadły w stosunku do roku 2000 z 4 na 14 miejsce w naukach przyrodniczych, z 7 na 17 w czytaniu ze zrozumieniem oraz z 8 na 24 w matematyce. W roku 2009 nastąpił dalszy spadek: w naukach przyrodniczych 16 miejsce, w czytaniu 25, a w matematyce 28. Podobne pogorszenie wyników zaobserwowano w badaniach PIRLS – od 3 miejsca do 15<sup>49</sup>.

Projekt reformy Gove'a ma wiele elementów wspólnych z reformą z roku 1988. Wygląda na to, że program nauczania będzie okrojony do „podstaw”. Termin ten był bardzo akcentowany przez projektantów poprzedniej reformy. Przyznawali oni jednak, że podstawy nie są prawdziwą edukacją. Efektem edukacji jest rozumienie własnego świata, możliwości w tym świecie, świadomość zwiększania tych możliwości, których wcześniej nie można było sobie wyobrazić<sup>50</sup>. Edukacji nie przewiduje się jednak dla wszystkich. Roger Scruton pytał: „dla jakich możliwości może nieinteligentne dziecko uczęszczać do instytucji, które wymagają inteligencji?”<sup>51</sup>. W odniesieniu do większości dzieci trzeba by więc mówić o szkoleniu do niższych pozycji społecznych.

J. Raven, po przeprowadzeniu rozległych badań empirycznych w Anglii, Irlandii i Szkocji, stwierdził, że ogólnokrajowa, scentralizowana ewaluacja jest „tragiczną iluzją”, gdyż wszystkie założone przez reformatorów cele obróciły się przeciwko rozwojowi edukacji. Powiększyły między uczniami różnice uwarunkowane czynnikami społecznymi, uczniowie najzdolniejsi zniechęcali się do wysiłków przekraczających standardy, poziom nauczania został obniżony, nie praktykowano lepszej selekcji merytorycznej, lecz ją symulowano<sup>52</sup>. Potwierdza to także moje wnioski sformułowane po badaniach reformy z roku 1988<sup>53</sup>.

<sup>46</sup> M. Barber, M. Mourshed, *How the world's best performing school systems came out on top*. London 2007, McKinsey and Co.

<sup>47</sup> *The importance ...*, pp. 18, 47.

<sup>48</sup> S. Rogers, *Primary school league tables*, www.guardian.co.uk, 14 December 2010.

<sup>49</sup> *The importance ...*, pp. 18, 47.

<sup>50</sup> O. Letwin, *Grounding comes first*. W: B. Moon, P. Murphy, P. Raynor (eds), *Policies for the curriculum*. Milton Keynes 1989, Open University.

<sup>51</sup> R. Scruton, *The meaning of conservatism*. Harmondsworth 1980, Penguin.

<sup>52</sup> Za: Z. Kwieciński, *Próba analizy krytycznej pierwszych egzaminów zewnętrznych w roku 2002*. W: K. Wenta, W. Zeidler (red.), *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*. Szczecin 2002, USZ, s. 45.

<sup>53</sup> E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*. Poznań – Toruń, Cz. I – 1993, Cz. II – 1996, Edytor.

Zdaniem Gove’a całe generacje brytyjskich dzieci były nauczane zgodnie z zaleceniami pedagogiki progresywistycznej i opanowywały umiejętność empatii zamiast zasobu wiedzy. On przywróci lekcje w tradycyjnym stylu, nauczające faktów. Zamierza odrzucić ideologię edukacji ześrodkowanej na dziecku, gdziekolwiek by się pojawiła. Przewodnicząca narodowego związku zawodowego nauczycieli – Christine Blower – ripostowała, że politycy uznali, iż lepiej znają proces uczenia się dziecka niż pedagodzy<sup>54</sup>.

Aleksander Robin konkludował, że należy wykorzystać badania przeprowadzone przez zespół Uniwersytetu w Cambridge do podjęcia debaty o podstawowych problemach współczesnej edukacji, które zbyt często w ogóle nie są rozpatrywane. Dotyczą one między innymi takich pytań, jak jakie powinny być cele wczesnej edukacji we współczesnym świecie oraz jak konstruować stymulujący i zrównoważony program kształcenia<sup>55</sup>.

Między retoryką rządu o nauczyciela jako największej wartości narodu, o nie do przecenienia wadze nauczania a propozycjami dotyczącymi tegoż narzucania występuje ogromna przepaść. Właściwie od czasu przygotowywania reformy edukacji z roku 1988 do aktualnych poczynań rządu ma miejsce walka polityków z progresywizmem – czy bardziej ogólnie z teoriami pedagogicznymi oraz z kadrą nauczycielską, także akademicką. Ponadto ma miejsce deprofesjonalizacja nauczycieli. Są jednak tacy przedstawiciele tego zawodu, którzy stają w obronie dzieci i nauczają zgodnie ze swoją wiedzą pedagogiczną. Tak na przykład wiele szkół zbojkotowało ostatni ranking osiągnięć uczniów.

---

<sup>54</sup> Za: D. Gilliard, *Education in England: a brief history*, pp. 3-4, <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

<sup>55</sup> R. J. Alexander, *Post-election priorities from the Cambridge review*. „The Guardian”, 27 April 2010.

Grażyna Rura

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

grura@op.pl

## **Iluzyjność w ocenie przebiegu reformy programowej przez ministerialnych urzędników**

### **Summary**

#### **Illusoriness of ministerial clerks in the evaluation of the program of reform**

Despite taking various measures to improve the quality and efficiency of Polish schools, they remain inefficient. In this context, non-formal and after-school education is becoming more and more popular. In April 2010, The Ministry of Education requested a diagnosis of the implementation of the reform program in nurseries, first grades of primary schools, and first grades of junior high schools. Head teachers of selected schools have completed questionnaires that have been verified by the inspectors, and the applications accompanied by recommendations have been developed. Based on data that were obtained from the questionnaires, the Ministry has drawn up a report, which shows that the programme base has been implemented in accordance with the prescribed conditions and manner of its implementation. The article looked into the report, criticizing the excessive optimism of ministerial clerks.

**Słowa kluczowe:** reforma programowa, nieudolność ministerialnych urzędników, diagnoza stanu wdrażania reformy programowej

**Keywords:** program reform, ineptitude of ministerial clerks, diagnosis of the status of implementation of program reform

*(...) Wizualizacja niedostępnych percepcyjnie części percypowanego obiektu jest przykładem dysponowania zewnętrznymi atrybutami przez zasadniczo internalny mechanizm zwany wyobraźnią<sup>1</sup>. Wyobraźnią, która jest zdolnością przedstawiania sobie – zgodnie z własną wolą – hipotetycznych, niedostępnych bezpośrednio doświadczeniu różnych sytuacji i zjawisk. Niejednokrotnie ma ona związek z marzeniami sennymi, które wielu z nas odbiera w kategoriach życzeniowych. Zaklinamy sny, zapisujemy je, dorabiamy do nich jakąś ideologię, za ich pośrednictwem próbujemy wyjaśnić myśli i życzenia niedostępne na jawie. Z rozrzewnieniem wielu odebrało więc słowa, którymi prezes ZNP Sławomir Broniarz otwierał 40. Krajowy Zjazd Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego: *miałem sen o edukacji, miałem marzenie....**

Tymczasem nie mrzonką, ale bezsprzecznym jest fakt, że rzeczywistość edukacyjna końca pierwszej dekady XXI wieku jest mało optymistyczna, zaś diagnoza stanu szkoły jest druzgocąca. Niewydolna rodzima oświata sprzyja pogłębianiu się różnic społecznych;

---

<sup>1</sup> P. Markiewicz, *Procesy wyobrażeniowe on-line*. W: *Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu*, t. 3, Poznań 2009, s. 52.

ani nie wyrównuje szans edukacyjnych, ani tym bardziej nie uznaje nierówności generując raczej przeróżne wewnątrzszkolne obszary segregacji, gubi talenty, a nie inwestując w najmłodszych obywateli, marnuje bezpowrotnie ludzki kapitał, kapitał intelektualny. Jakże niebezpiecznie w tym kontekście brzmią słowa pewnego radnego, który wykazał się wyjątkową nonszalancją, ale i także specyficzną logiką matematyczną mówiąc, że *pula pieniędzy na przedszkola jest w miejskiej kasie duża. Gdyby było mniej przedszkoli, podział tych pieniędzy byłby na pewno łatwiejszy.*

*Jeden model szkoły, jeden sposób nauczania powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo<sup>2</sup>, zaś boom edukacyjny na poziomie średnim i wyższym ma charakter prawie wyłącznie ilościowy, a eksplozja skomercjonalizowanych studiów – szczególnie na poziomie licencjackim coraz częściej niebezpiecznie udroźnianych do uzupełniających studiów magisterskich – chyba nikomu nie wyszła na dobre<sup>3</sup>. Tak silne urynkowanie wszystkich szczebli oświaty zdevaluowało wartość wykształcenia i coraz trudniej już dzisiaj o dyplom „prawdziwej” wyższej uczelni. Nie dziwi w tej sytuacji fakt, że polscy pracodawcy nie ufają w umiejętności nowo zatrudnianych absolwentów, postrzegają ich kompetencje jako nieadekwatne do potrzeb rynku pracy nastawionego przede wszystkim na grupową współpracę, twórczy wysiłek i ciągłe inwestowanie we własny rozwój, w całościowe uczenie się.<sup>4</sup>*

Zadziwiającym fenomenem jest też niska świadomość pedagogów dotycząca niesłychanie szybkiej dezaktualizacji wiedzy – szczególnie tej „szkolnej” – co będzie skutkowało chaosem informacyjnym i poznawczym u absolwentów kończących pełen cykl kształcenia. To, co tak uparcie wtłaczają im do głów nauczyciele, nijak się będzie miało do rzeczywistych potrzeb w dorosłym życiu zawodowym i osobistym.

Wszystkie te fakty skłaniają do pesymistycznej diagnozy: Polska nie jest gotowa, by konkurować w świecie, którego „kołem zamachowym” jest społeczeństwo rozwijające się mądrością i kompetencyjnością swoich obywateli. W tym kontekście zasadne jest podejmowanie odpowiedzialnych działań mających na celu podniesienie jakości i efektywności polskiej edukacji, a także jej otwartości na nieformalne, pozaszkolne modele nabywania kompetencji. Punkt ciężkości powinien być przeniesiony nie na nauczającego (nauczyciela, edukatora, szkolną instytucję), ale na głównego dysponenta wiedzy, na uczący się podmiot, któremu należy tworzyć możliwości do realizowania się w różnych dostępnych mu sieciach (sieci lokalnej, cyfrowej itp.). W czasach eksponencjalnego przyspieszenia cywilizacyjnego pojawiła się wyjątkowa perspektywa dla edukacji, z której – w sposób mądry – warto, a nawet należy, skorzystać i to nie w kategorii *marzeń sennych*, *gruszek na wierzbie* czy *bujania w obłokach*, ale czerpiąc inspiracje od tych, którym się udało, uczyć się na błędach innych, nie powielając własnych.

Cytat rozpoczynający artykuł jest nieprzypadkowy, mam bowiem podstawy sądzić, iż urzędnicy MEN postrzegają otaczającą rzeczywistość oświatową w kategoriach iluzorycznych marzeń o *dobrej, przyjaznej szkole* i systemie, który „sam się obroni” w obliczu narastających zagrożeń.

<sup>2</sup> M. Boni (red.), *Polska 2030. Wyzwania Rozwojowe*, Kancelaria Rady Ministrów, 2009, s. 223.

<sup>3</sup> W prestiżowym rankingu najlepszych uniwersytetów UW i UJ plasują się dopiero w czwartej setce (tzw. lista szanghajska).

<sup>4</sup> Z badań Światowego Forum Gospodarczego wynika, że kompetencje absolwentów polskich uczelni oceniane są na „4” w skali 1–7. Pracodawcy szczególnie nisko oceniają umiejętności w zakresie podejmowania decyzji i zarządzania projektami. Za: M. Boni (red.), *Polska 2030...*

Analiza rządowych dokumentów:

- *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007-2013 z 2005 roku,*
- *Programu Operacyjnego „Wykształcenie i Kompetencje” Narodowy Plan Rozwoju 2007-2013* rekomendowanego przez MEN a przyjętego przez Radę Ministrów we wrześniu 2005 roku,
- *Programu Rozwoju Edukacji na obszarach wiejskich na lata 2008-2013* nazwanego w wersji projektowej Strategią,
- *Raportu o Rozwoju Społecznym Polska 2007* dotyczącym *Edukacji dla Pracy*
- i dokumentu opracowanego przez Departament Programów Nauczania i Podręczników MEN, który ukazał się w listopadzie 2010 roku, zatytułowanego *Informacja o wynikach monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2009/2010*<sup>5</sup>,

skłania do głębokiej refleksji nad stanem polskiej edukacji i do rekomendacji, ale opartych na rzetelnej, obiektywnej diagnozie i osadzonych w realiach wdrożeniowych. Decyzje i raporty urzędników nie mogą opierać się na niczym nieopartych przekonaniach, życzeniowych osądach, stereotypach czy mitach, a takie wrażenie można odnieść podczas lektury podsumowującej wdrażanie zmian generowanych reformą programową w minionym roku szkolnym.

### **Moc sprawcza nowej podstawy programowej**

Wdrażanie reformy programowej, której celem jest *trwała modernizacja systemu oświaty* (za: K. Szumilas, wiceministrem edukacji) – dzięki finansowemu wsparciu ze strony Unii – rozpoczęło się w roku szkolnym 2009/2010<sup>6</sup>. Minister edukacji, podsumowując trzy lata pracy swojego urzędu, podkreślała wagę nowego dokumentu, któremu przypisała niemal magiczną moc. Nowa podstawa programowa – nowoczesna<sup>7</sup> – jak ją określa Pani minister, ma stać się panaceum na niewydolność systemu oświaty, ma *dać szkołom większe możliwości wykorzystania w nauczaniu nowoczesnych technik, programów komputerowych i pomocy naukowych, kończy z przeladowanymi programami i stwarza uczniom szansę indywidualnego rozwoju zdolności i zainteresowań* (Hall K.)<sup>8</sup> Co więcej – jak twierdzi podsekretarz stanu w MEN Zbigniew Marciniak – *podstawa programowa spełnia oczekiwania nauczycieli*, i dodaje,  *iż na konferencje poświęcone nowej podstawie programowej MEN zapraszał wszystkich nauczycieli i metodyków nauczania początkowego, a nie tylko tych, którzy polubili proponowane przez MEN rozwiązania*. Retoryka ministerialnego urzędnika wydaje się być naiwna, gdy odwołuje się do preferencji, a nie kompetencyjno-

<sup>5</sup> Informacja o wynikach monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2009/2010, Departament Programów Nauczania i Podręczników, MEN.

<sup>6</sup> O zamiarze monitorowania wdrażania nowej podstawy programowej publicznie poinformowała wiceminister Krystyna Szumilas podczas XIV Targów Edukacyjnych w Poznaniu.

<sup>7</sup> W *Słowniku języka polskiego PWN* można przeczytać, iż *nowoczesna* to tyle, co *właściwa nowym czasom, uwzględniająca najnowsze osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, postępową*. Czy tak jest w istocie?

<sup>8</sup> Wiele z głównych założeń zawartych w nowej podstawie programowej znalazło się już wcześniej w dokumentach reformy z roku 1999. Więcej informacji można znaleźć na stronie <http://www.men.gov.pl/content/view/373/31/>



ści nauczycieli, wzięwszy pod uwagę fakt, że „szerokie” społeczne konsultacje nad projektem nowej podstawy trwały raptem dwa miesiące (10 IV–20 VI 2008 r.). Zadziwia też infantyлизм w stwierdzeniu: *Nie może być tak, że dziecko w przedszkolu nieustannie się bawi, aż nagle trafia do ławki na kilka godzin i słucha lekcji od dzwonka do dzwonka.* Przytaczany wiceminister swoją wypowiedź podsumowuje stwierdzeniem, że nowa podstawa programowa jest *specjalistycznym dokumentem napisanym dla nauczycieli, którzy – jak podkreśla – mają odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, więc – jak sądzi – poradzą sobie w spełnianiu zapisanych oczekiwań*<sup>9</sup>. Czy tak jest w istocie? Odpowiedzi miały dostarczyć informacje zebrane od dyrektorów monitorowanych placówek, informacje mające charakter osobistych deklaracji popartych jednostkowymi doświadczeniami.

O zakresie sprawstwa tego dokumentu ministerstwo chciało się więc przekonać monitorując jego wdrażanie. Opracowano harmonogram przedsięwzięcia, umieszczono na stronach ministerstwa ankiety on-line, o wypełnienie których poproszono wytypowanych dyrektorów przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjalnych z wszystkich 16 województw (procedura wypełniania ankiet miała miejsce w kwietniu 2010 roku)<sup>10</sup>. Ankiety zostały zweryfikowane przez wizytatorów, którzy pod koniec czerwca zdali raporty z przebiegu i wyników monitorowania w poszczególnych kuratoriach oświaty; wnioskom towarzyszyły rekomendacje<sup>11</sup>. Należy też zaznaczyć, że w 10% placówek dokonano dodatkowej weryfikacji, która polegała na „dopytaniu” dyrektora przez telefon lub wiązała się z wizytą wizytatora w placówce.

### Ankieta prawdę ci powie...

Celem ankiety, o jakiej wypełnienie poproszono dyrektorów, było uzyskanie informacji o stosowanych w placówkach przedszkolnych i szkolnych rozwiązaniach organizacyjno-metodycznych związanych z wdrażaniem reformy programowej. Intencją ministerstwa było też uzyskanie informacji o ewentualnym rodzaju i zakresie wsparcia, jakiego potrzebują placówki w związku z toczącymi się zmianami.

Dyrektorów przedszkoli, szkół podstawowych oraz gimnazjów zapytano o sposób, w jaki nauczyciele zatrudnieni w ich placówce zapoznali się z nową podstawą programową, oraz, czy przeanalizowali również podstawę programową szczebla poprzedzającego i następującego w stosunku do nauczanego. Kolejne pytanie dotyczyło relacji z rodzicami i zakresu ich podmiotowości w kontekście współdecydowania o obliczu placówki. Rolę rodziców opisano w kategoriach: *są informowani o..., zapoznaje się ich z..., zachęca się ich do współpracy, włącza się w pracę przedszkola/szkoły.*

Ministerstwo, wprowadzając zmianę w zakresie organizacji dnia pracy w przedszkolu, poprzez ankietę chciało sprawdzić, czy nauczyciele w rozliczeniu tygodniowym zachowują

<sup>9</sup> Informacje podają za: [http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/108076,men\\_podstawa\\_programowa\\_splenia\\_oczekiwania\\_nauczycieli.html](http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/108076,men_podstawa_programowa_splenia_oczekiwania_nauczycieli.html)

<sup>10</sup> Monitorowaniem objęto 10% przedszkoli, 10% oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, 10% innych form wychowania przedszkolnego, 10% szkół podstawowych, 10% gimnazjów. Badaniem objęto placówki publiczne i niepubliczne, ważnym kryterium doboru placówki było posiadanie łącza internetowego, co automatycznie wyłączało z badania ośrodki znajdujące się na terenach o ubogiej e-infrastrukturze. Korzysta się tam z połączeń poprzez dial-up, najprostszą, ale też najdroższą w przeliczeniu na czas połączenia, formą dostępu do Internetu.

<sup>11</sup> Monitoringiem wdrażania nowej podstawy programowej obciążono kuratoria oświaty.

proporcje zagospodarowania czasu pobytu dziecka w placówce. Dyrektorów zobowiązano do wytłumaczenia się, dlaczego proporcje te uległy ewentualnym zachwianiom. W innym pytaniu dyrektorzy zostali zobowiązani do rozliczenia swoich nauczycieli z częstotliwości wykorzystywania różnych pomocy dydaktycznych, i choć ankieta dotyczyła placówek przedszkolnych, w pytaniu pojawiły się na pierwszym miejscu *zeszyty ćwiczeń, karty pracy*, a dopiero potem *pakiety edukacyjne* i pytanie o inne pomoce. Kilka pytań dotyczyło prowadzenia obserwacji pedagogicznej przez nauczycieli, ministerstwo chciało się dowiedzieć, czy i w jakim zakresie diagnoza dotyczyła tylko dzieci 6-letnich, czy były też nią objęte pięcioletki, oraz w jaki sposób wykorzystano wiedzę uzyskaną podczas badania. Ankieta dla placówek przedszkolnych zamykają pytania o doskonalenie zawodowe nauczycieli na terenie placówki (liczba szkoleń i ich tematyka) i o potrzebie wsparcia we wdrażaniu nowej podstawy programowej.

W odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej ankietowanych dyrektorów poproszono o odpowiedzi na pytania, które dotyczyły: integracji przedmiotowej, okresu adaptacyjnego, organizacji zajęć w odniesieniu do wszystkich obszarów edukacyjnych (językowych, matematycznych, przyrodniczych, artystycznych, ruchowych, zdrowotnych i komputerowych), prezentowania osiągnięć uczniów, sprawdzania spełniania wymagań, funkcjonowania świetlicy i formy kontaktu z rodzicami.

Ankieta dla dyrektorów szkół gimnazjalnych dotyczyła: sposobu poinformowania uczniów i rodziców o zmianach programowych, zajęć zwiększających szanse edukacyjne uczniów, współpracy z nauczycielem bibliotekarzem i instytucjami kulturalnymi, wykorzystywania aktywizujących strategii na różnych zajęciach, sposobu prezentacji osiągnięć uczniów, organizacji nauczania języków obcych, zajęć technicznych i z wychowania fizycznego, dostępu do Internetu podczas zajęć komputerowych.

Należy zaznaczyć, iż większość pytań zawartych w ankietach była zamkniętych, zapatrzonych w dość skromną kafeterię. Wiele z nich było tendencyjnych, zaś odpowiedzi (odpowiedzi) była poprzedzona tezą, co jednoznacznie sugerowało, jakiej odpowiedzi należało udzielić, by była ona poprawna, jakiej odpowiedzi oczekują decydenci, np.;

- *Zadaniem nauczyciela jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych każdego dziecka oraz dokumentowanie tych obserwacji.*

*Nauczyciele:*

- a) prowadzą obserwacje,*
- b) dokumentują je,*
- c) planują przeprowadzenie obserwacji w najbliższym czasie.*

W tak sformułowanym stwierdzeniu dyrektorzy placówek przedszkolnych nie mogli odpowiedzieć inaczej, niż poprzez zakreślenie wszystkich trzech podpunktów. Dlaczego? Po pierwsze obligatoryjnym obowiązkiem każdego nauczyciela stało się – w roku szkolnym 2009/2010 – dokonanie wstępnej diagnozy gotowości szkolnej każdego 6-latka i 5-latka, o ile jego rodzice wyrazili chęć, by pociechę wcześniej posłać do szkoły i by poddać ją takiej procedurze, o czym ministerstwo przecież dobrze wiedziało. Po drugie, nie było co planować (podpunkt „c”), bowiem w kwietniu – gdy trwały badania – nauczyciele i tak szykowali się do ponownej diagnozy, którą rozpoczęli we wrześniu.

- *Dla zapewnienia ciągłości wychowania i kształcenia nauczyciele powinni znać podstawę programową wcześniejszego a także następnego etapu edukacyjnego. Nauczyciele analizowali podstawę programową:*

- a) wychowania przedszkolnego
- b) I etapu edukacyjnego
- c) II etapu edukacyjnego
- d) innych etapów edukacyjnych.

Który dyrektor przy tak postawionym twierdzeniu przyzna, że kadra pedagogiczna w jego szkole nie zapoznała się z obligatoryjnie obowiązującym dokumentem? Czy o taką wiedzę chodziło ministerialnym urzędnikom?

### Obszary ministerialnego optymizmu

Na podstawie spływających do ministerstwa oświaty cząstkowych raportów z poszczególnych województw sporządzono raport końcowy, w którym podsumowano rok pracy z nową podstawą programową. Ogólny wniosek, jaki się pojawił w podsumowaniu, jest optymistyczny, można się z niego dowiedzieć, że *podstawa programowa wdrażana jest zgodnie z zalecanymi warunkami i sposobem jej realizacji*.

### Rozwiązania metodyczne

Już na pierwszych stronach raportu można przeczytać, iż *w przedszkolach i szkołach podjęto próby stosowania innej niż klasowo-lekcyjna organizacja pracy i nowoczesnych metod nauczania, wskazanych w zalecanych warunkach i sposobie realizacji podstawy programowej* (s. 4). Takie stwierdzenie – w odniesieniu do przedszkoli i klas na poziomie edukacji wczesnoszkolnej – dziwi i zaskakuje, jako że wraz z reformą z 1999 roku do klas młodszych wprowadzono obligatoryjne kształcenie zintegrowane, odchodząc tym samym od nieefektywnej i nieatrakcyjnej formuły klasowo-lekcyjnej. Od lat nauczyciele są przygotowywani do integrowania różnych składników systemu edukacyjnego, naturalnych środowisk szkolnych i pozaszkolnych, w jakich zachodzi uczniowskie uczenie się, różnych płaszczyzn aktywności ucznia i nauczyciela, obszarów wiedzy w obrębie treści przewidzianych programem nauczania, mentalnych sposobów działania i celów – perspektywicznych i szczegółowych<sup>12</sup>. Ponadto na ministerialnych stronach jeszcze do niedawna można było zapoznać się z wykazem podręczników do kształcenia zintegrowanego, a jednym z elementów obudowy do podręcznika „Wesoła szkoła” był dziennik zajęć zintegrowanych. Nie umniejsza to jednak faktu, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej interpretują integrację w bardzo ograniczony sposób, co – prawdopodobnie – jeszcze bardziej się pogłębi w sytuacji zadekretowania możliwości kształcenia przedmiotowego w klasach młodszych, choć z zaleceniami korelacji treści, co w praktyce już ma miejsce. Ze wstępnej diagnozy monitorowania reformy wynika bowiem, że z edukacji wczesnoszkolnej wyodrębnia się najczęściej język nowożytny, zajęcia komputerowe, wychowanie fizyczne, edukację muzyczną i plastyczną<sup>13</sup>.

Wraz z sześciolatkami w szkołach miały się pojawić e-podręczniki zamiast tradycyjnych książek, netbooki na ławkach szkolnych, tablice multimedialne, biblioteczki klasowe i komputer z bezpośrednim łączem internetowym. W punkcie II.2.3 ministerialnego raportu pojawia się stwierdzenie, iż *analiza wyników (...) pokazuje, że stosowane w przed-*

<sup>12</sup> G. Rura, *Co i jak integruje edukacja zintegrowana?*, „Życie Szkoły” 2008, nr 9, s. 7-8.

<sup>13</sup> Dokładne dane znajdują się na stronie 16 omawianego dokumentu.

szkolach i szkołach rozwiązania metodyczne są zgodne z zalecanymi: (...) stosuje się różne metody nauczania i pomoce dydaktyczne, sprzyjające nauce przez zabawę, tworzące sytuacje zadaniowe wymagające stosowania wiedzy w praktyce. W tym samym punkcie dostrzega się jednak znaczącą sprzeczność, otóż można w nim przeczytać, że *wciąż jednak w znacznej ich liczbie* (zapis dotyczy pomocy i środków dydaktycznych stosowanych w przedszkolach) *najczęściej stosowane środki dydaktyczne to karty pracy i zeszyty ćwiczeń. Stosowanie aktywizujących i wymagających stosowania wiedzy w praktyce metod pracy i oceniania (...) nie jest jeszcze powszechne* (s. 6). Również całkowicie niepowszechny jest dostęp do komputera w sali lekcyjnej, jako że tylko 9% dyrektorów zadeklarowało, że uczniowie mają możliwość skorzystania z komputera poza pracownią komputerową i poza zajęciami z informatyki, a i podczas tych zajęć dostęp do komputera ma zaledwie co drugi uczeń (44%) (s. 18). W tej sytuacji dziwi optymistyczny ton w ogólnym wniosku odnoszącym się do tego fragmentu raportu, wziąwszy pod uwagę ogólnoswiatowe trendy w kierunku rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Analizując stopień realizacji unijnej inicjatywy eEurope 2005, nie sposób nie dostrzec, że tempo rozwoju informacyjnego w Polsce jest niższe niż średnia europejska (źródło: ESPON 1.2.3). Wydaje się więc, że daleko nam jeszcze do *kompleksowej informatyzacji systemu edukacji*.

#### Adaptacja do warunków szkolnych

Proces adaptowania polega na przystosowaniu się do tego, co nowe i nieznanne, zaś istotnym elementem adaptacji jest bezpieczne wprowadzanie adepta w nowe środowisko i pokazywanie mu drogi, jaką odtąd będzie zmierzał. W dokumentach MEN znajdują się zapisy dotyczące *łagodnego przejścia dziecka od edukacji przedszkolnej organizowanej w formach zabawowych do edukacji szkolnej zadaniowej, a następnie przedmiotowej*<sup>14</sup>, co mogło by wskazywać, iż problem ten jest traktowany priorytetowo, szczególnie w sytuacji obniżenia wieku rozpoczynania edukacji szkolnej. Monitorując zmiany, zapytano dyrektorów, jak długo trwał w ich szkołach okres adaptacyjny dla pierwszoklasistów (wśród których było już dość dużo dzieci sześciolatków) i na czym on polegał. Wyniki są zatrważające, bo jak inaczej określić fakt, że w 89% monitorowanych szkół okres adaptacyjny do warunków szkolnych trwał zaledwie przez pierwszy miesiąc nauki szkolnej, podczas którego *nauczyciele integrowali zespół klasowy (67% wskazań), zapoznawali uczniów ze szkołą (67%), zapewniaли poczucie bezpieczeństwa poprzez minimalizowanie obaw, lęku i niepokoju (32%), łączyli nauczanie z zabawą (26%)*.

Czyżby po tym okresie te wszystkie elementy tzw. „bezpiecznej adaptacji,” podczas której zaspakaja się potrzeby małego ucznia, odeszły w niepamięć? A co z dziećmi, u których okres adaptacji do nowych warunków jest znacznie dłuższy? Czy nauczyciele zapomnieli (a może nie wiedzą?), że przystosowanie się do zmiany jest procesem złożonym, postępującym stopniowo, rozłożonym w czasie i uzależnionym od wielu czynników? Sądzę, że miesięczny pobyt w szkole pozwolił uczniom na rozeznanie się w nowej sytuacji i zapoczątkował proces uczenia się nowych ról społecznych, nowych wzorów zachowań, lecz nie pozwolił jeszcze na pełną asymilację do warunków szkolnych. Takie rozumienie adaptacji jest wypaczeniem tego istotnego czynnika, który w sposób istotny wpływa na sukces szkolny ucznia na dalszych etapach jego szkolnej kariery.

<sup>14</sup> Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013. MEN, 2005, s. 32.

### Zajęcia dodatkowe

Na mocy ustawy z dnia 21 listopada 2008 roku o zmianie ustawy Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2009 r Nr 1, poz.1) dokonano istotnej zmiany w wymiarze czasu pracy nauczyciela, nakładając na niego obowiązek wypracowania w ciągu tygodnia 2 dodatkowych godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych. „Godziny karciane” – jak je nazwali nauczyciele – szkoły przeznaczyły na organizowanie zajęć, których celem jest zwiększanie szans edukacyjnych uczniów lub rozwijanie ich zainteresowań. Przymuszono tym samym nauczycieli do dodatkowej pracy z uczniami, z której każdy z nich musi się rozliczyć (program zajęć, dziennik zajęć, lista obecności uczniów). Nie powinno więc nikogo dziwić, że we wszystkich szkołach uruchomiono najróżniejsze zajęcia dodatkowe dla uczniów, raczej trzeba by się przyjrzeć ich organizacji i zasadności (celowości). Nierzadko bowiem nauczyciele doświadczają sytuacji, kiedy muszą „łapać” uczniów, którzy niekoniecznie są chętni do pozostawania w szkole po lekcjach, które kończą się niejednokrotnie w godzinach późnopołudniowych. Monitorowanie udziału uczniów w zajęciach jest więc bezzasadne, bo przecież wiąże się z przymusem. Nauczyciel zmuszony do prowadzenia dodatkowych zajęć, zastosuje taki fortel („cichy” mobbing) wobec uczniów, którym zmusi ich udziału w zajęciach. Nasuwa się więc pytanie: kto jest dla kogo? Opisana sytuacja wskazuje, że uczeń dla nauczyciela, który w ramach dodatkowych godzin prowadzi nieodpłatne korepetycje, bo jak inaczej nazwać dodatkowe zajęcia z języka polskiego, matematyki i innych przedmiotów (w skali badanych szkół jest ich w sumie 55,93%). Niejasny jest również zapis mówiący, że *szkoła ma opracować i przedstawić uczniom ofertę zajęć artystycznych, technicznych i z wychowania fizycznego. Rodzaj zajęć oraz realizowany program powinny być dostosowane do zainteresowań uczniów*. A co w sytuacji, gdy uczniowie interesują się numizmatyką, modą, kulinariami, motoryzacją, kulturą Dalekiego Wschodu lub dziennikarstwem, czy mają szanse na dodatkowe zajęcia, podczas których rzeczywiście będą mogli się realizować? Analiza powinna więc dotyczyć raczej samej oferty, różnorodności zajęć i sposobu ich organizowania, niż faktu, czy one w szkołach występują.

### Język obcy, zajęcia z wychowania fizycznego, edukacja przyrodnicza

Dyrektorów szkół gimnazjalnych zapytano o organizację zajęć z języka obcego i wychowania fizycznego. Ich wypowiedzi świadczą o przedkładaniu priorytetów organizacyjnych nad potrzeby samych uczniów. Przysłał do grup językowych wiąże się nie tylko z poziomem zaawansowania, ale także z warunkami organizacyjno-kadrowymi, natomiast organizacja zajęć 4 godzin wychowania fizycznego *najczęściej uwzględnia system klasowo-lekcyjny* (57% wszystkich wypowiedzi). Trudno jest właściwie zinterpretować pojęcie *system klasowo-lekcyjny* w odniesieniu do wf-u. W analizowanym dokumencie można przeczytać, że zajęcia te odbywają się w różnych przestrzeniach; na basenie, w salach gimnastycznych, na szkolnym boisku, w salach zabaw (?), ale także na korytarzu i szkolnym holu. Niejasny jest też zapis, że *w szkołach, w których co najmniej jedna godzina wychowania fizycznego organizowana jest w innej formie najczęściej są to zajęcia sportowe i rekreacyjno-zdrowotne* (Spacer uliczkami osiedla? Zabawy na osiedlowym placu?).

Bardzo pokrzepiający jest zapis odnoszący się do edukacji przyrodniczej. Aż 97% dyrektorów zadeklarowało, że zajęcia z edukacji przyrodniczej odbywały się w ich szkołach

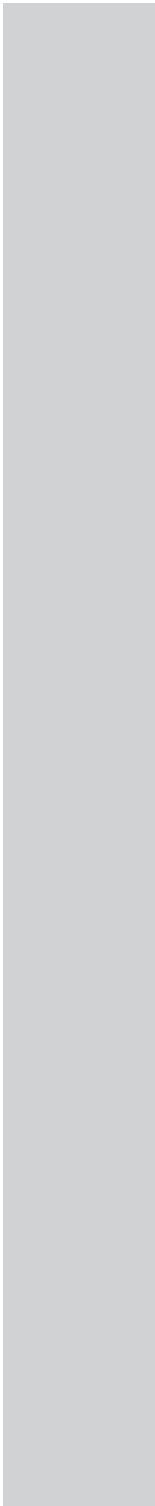
poza klasą; w najbliższej okolicy, na terenie przyszkolnym, w trakcie wycieczek na ogródki działkowe, do lasu, na łąkę, nad staw. Dziwi zatem niski poziom polskich piętnastolatków w badaniach PISA z 2003 i 2006 roku, podczas których sprawdzano min. rozumowanie w naukach przyrodniczych (w 2006 roku zajęliśmy 23 miejsce na 57 państw biorących udział w badaniu). Polscy uczniowie wykazali się w tych badaniach niezłą umiejętnością w wyjaśnianiu zjawisk przyrodniczych, co może świadczyć, iż dobrze przyswoili sobie informacje przekazywane im przez nauczycieli lub odczytane z podręczników. Nie potrafili natomiast określać i definiować problemów, weryfikować hipotez, wykorzystywać wyników badań do różnych celów. Wydaje się, że „prawdziwe” zajęcia z przyrody dopełniają się jednak w klasie szkolnej, w pracy z podręcznikiem. Uczniowie w innych badaniach przyznali, że w ich szkołach bardzo rzadko mogą eksperymentować, doświadczać, badać. Obserwacja rzeczywistości szkolnej skłania raczej do wnioskowania, iż zajęcia *poza klasą szkolną* mają charakter rekreacyjny, rzadziej zaś badawczy.

Dogłębna analiza ministerialnego raportu *Informacje o wynikach monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2009/2010*, nie napawa optymizmem. Nowa podstawa programowa nie jest dokumentem nowatorskim, ale zbiorem deklaracyjnych frazesów i pozornych działań reformatorskich. Konstytuuje fikcję i sprzeczności, zakładając z jednej strony powszechność kształcenia, a z drugiej jego wysoką jakość. Wycofując się z kształcenia zintegrowanego, nie wskazuje innej – równie korzystnej dla rozwoju dziecka – alternatywy. Kładąc nacisk na kształtowanie umiejętności rozumowania, tłamsi kreowanie postaw twórczych. Marginalizuje rolę rodziców i środowiska lokalnego, ale przede wszystkim jest daleka od realiów, w jakich placówki oświatowe są zanurzone na co dzień.

---

# PROJEKTY I IDEE

---



Małgorzata Karwowska-Struczyk  
Uniwersytet Warszawski  
mkstruczyk@pedagog.uw.edu.pl

## Reggio Emilia – pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej

### Summary

#### Reggio Emilia as a desirable philosophy and practice for pre-school education

In this article, the author discusses two main traditions in the ECE for children from birth to 6 years as mentioned in Starting Strong II (2006) : the first is called the *social pedagogy tradition*, and the second the *readiness for school tradition*. The first is reflected in the Reggio Emilia approach, since it is directed to the education of the whole child, not only to the areas useful for school readiness. The author describes the social and political roots of the Reggio Emilia approach, characterizes its main components, such as social interdependency among children, parents and teachers, and the social community. It is a project method approach, and uses the role of the documentation of children and teachers' activities as a basis for an *emergent curriculum*. She ends with descriptions of the spatial considerations «the third teacher» as the teachers in Reggio Emilia describe the educational space. Generally, the author gives an insight into the Reggio Emilia approach. However she does not cover the ground, but encourages the deepening of knowledge.

**Słowa kluczowe:** edukacja przedszkolna, praca metodą projektu, zagospodarowanie przestrzeni, wspólnota lokalna, nauczyciel przedszkolny

**Keywords:** early childhood education, project approach, management of space, local community, early childhood teacher

### Dwie tradycje w edukacji przedszkolnej

Autorzy Starting Strong II<sup>1</sup>, analizując rozwiązania koncepcyjne w krajach OECD, w zakresie krytycznego momentu dla osiągnięć rozwojowych dziecka, a więc jak na ogół się przyjmuje, powiązań opieki i edukacji dla dzieci w wieku przedszkolnym z ofertą dostępną na poziomie wczesnoszkolnym, wyróżnili dwa podejścia. Piszę *krytycznego momentu*, ponieważ łączy się on często, jak powszechnie się uważa, z negatywnymi konsekwencjami rozwojowymi dla dziecka (*transition effect*), jeżeli nie zostanie ono właściwie przygotowane. Koncepcja *rite de passage*, czyli zachowań socjalizacyjnych przygotowujących dziecko do tego przejścia, próbuje pokazać, jak można problemom zapobiec, nad czym panować<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> *Starting Strong II, Early childhood education and care*, Paris 2006, OECD Publishing.

<sup>2</sup> Por. P. Vogler, G. Crivello, M. Woodhead, *Early childhood transitions research: A review of theory and practice*. Working papers, 48, Haga 2008, Bernard van Leer Foundation ; M. Mendel, A. Cieślak, *(P)rogi szkolne*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa 2009, WAiP.



Są jednak także przeciwnicy takiego stanowiska. L. Katz, w jednym ze swoich wykładów, którego mogłam wysłuchać podczas pobytu na kongresie World Forum Foundation w Monterealu w Kanadzie w roku 2005, wyraźnie zaznaczyła, że podkreślanie krytycznego charakteru przejścia dziecka z jednej instytucji do drugiej, na przykład z przedszkola do szkoły, wywołuje niepotrzebne napięcia zarówno u dzieci, jak i ich rodziców, a przecież jest to zmiana, jak wiele innych, z którymi dziecko sobie radziło wcześniej i będzie musiało radzić później. Jej zdaniem, skutki tego przejścia mają charakter rozwojowy. Problematyka *transition effect* w Polsce rozważana w kontekście tzw. progę szkolnego, adaptacji dziecka zajmuje psychologów i pedagogów, teoretyków i badaczy od dawna, spędza sen z powiek rodzicom, wzmacnia napięcie emocjonalne w dzieciach. Społecznie nadawane znaczenie temu przejściu jest zazwyczaj negatywne i faktycznie może rodzić traumę u rodziców i dzieci. Jak pokazują ostatnie badania dotyczące nauczycieli, mechanizmów uczenia i nauczania szkolnego, procesów socjalizacyjnych – obawy te są uzasadnione<sup>3</sup>.

Bronfenbrenner<sup>4</sup> dostarczył badaczom model chronosystemowy, pozwalający na analizy procesu rozwoju w kontekście zmian i nowych doświadczeń życiowych. Zmiany te mogą być natury zewnętrznej (przyjście na świat rodzeństwa, rozpoczęcie instytucjonalnej edukacji, rozwód rodziców) lub wewnętrznej czyli tkwić w organizmie jednostki (okres dojrzewania, poważna choroba). Jakikolwiek jest ich pochodzenie, zmieniają one dotychczasowy charakter relacji między osobą i środowiskiem, powodują zmiany ku rozwojowi osoby lub regresowi w tym rozwoju. Swoje analizy dotyczące tego zagadnienia prowadził na podstawie badań innych autorów i zamieścił między innymi w tekście *Ecological systems theory*. Powołał się na badania Moorehouse<sup>5</sup>, w których analizowano, jak zmiany statusu pracy matki, gdy dziecko było w przedszkolu: stabilność vs brak stabilności (zwiększenie lub zmniejszenie czasu pracy, brak zatrudnienia) wpłynęły (*affected*) na wzorce komunikowania się matki z dzieckiem, zaś te na jego osiągnięcia szkolne i zachowania społeczne w pierwszym roku nauki szkolnej. Moorehouse, podsumowując wyniki badań, stwierdza: *brak stabilności, generalnie, jest skojarzony z mniej zadawalającymi (favorable) rezultatami niż stabilność*<sup>6</sup>. Nie odpowiada on jednak na pytanie, w jakim stopniu ma to przełożenie na dalszą karierę edukacyjną badanych dzieci. Można bowiem oczekiwać, że w przypadku dzieci o szczególnych charakterystykach rozwojowych, np. dzieci posiadających wysoki poziom odporności psychicznej (*ego-resiliency*), ten negatywny wpływ może być minimalny lub żaden. Nie odpowiada też na pytanie o udział zmiany środowiska uczenia z przedszkola na szkołę w badanym układzie zależności.

<sup>3</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2005, WSiP. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, 1-2, 92-106. D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika ...*. M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń 2010, Wydawnictwo Adam Marszałek. M. Mendel, *Rodzina a przedszkole i szkoła*. W: T. Szlendak (red.), *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Warszawa 2006, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.

<sup>4</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecological system theory*. W: R. Vasta (red.), *Six theories of child development*. Londyn 1992, Jessica Kingsley Publishers Company.

<sup>5</sup> Moorehouse 1986.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 103.

Prezentowana niżej klasyfikacja programów opieki i edukacji dla dzieci poniżej edukacji obowiązkowej w pewnym sensie ma związek z tymi zróżnicowanymi narracjami na temat skutków zmiany i przeciwdziałania im. Cel pierwszego to „przygotowanie dziecka do oczekiwania szkoły, odpowiada tradycji „gotowości szkolnej” (*pre-primary approach to early education*). Działanie przedszkola ukierunkowane jest głównie na zapobieganie potencjalnym negatywnym skutkom przejścia za pomocą transmitowania wiedzy, umiejętności typowo szkolnych, rozwijania dyspozycji psychoruchowych pożądaných w szkole. Z góry przyjmuje się założenie, że będzie (może być) źle, dziecko sobie nie poradzi. W pewien sposób możemy mówić o działaniach ucieczkowych przed efektami „samosprawdzającej się hipotezy”. Niestety to negatywne znaczenie nadawane przejściu, związany z nim stres rodziców, dzieci i nauczycieli częściej jest przyczyną różnych problemów niż efekt samego przejścia mógłby wywołać. W badaniach Drillien stwierdzono, że stres przeżywany w rodzinie (*family stress*) jest silniejszym predyktorem problemów rozwojowych niż status socjoekonomiczny<sup>7</sup>. Podobne badania prowadziła Pulkkinen w Finlandii<sup>8</sup>. Zdziawiający jest brak późniejszych tego typu analiz badawczych. Być może nie są mi znane. Obawy dotyczące poziomu edukacji rozlegają się nie tylko w Polsce. Nie próbuje się dociekać ich podłoża w zmiennych charakteryzujących osobę i znaczących innych oraz dynamiki relacji między nimi, na co zwraca uwagę wspomniany wyżej Bronfenbrenner<sup>9</sup>. Istotą drugiego podejścia, wywodzącego się z koncepcji niemieckiej pedagogiki społecznej (*social pedagogy tradition*)<sup>10</sup> i psychologii ekologicznego rozwoju<sup>11</sup> jest ogólny całościowy rozwój dziecka, także społeczno-emocjonalny, dzięki któremu wzrasta odporność psychiczna dziecka, radzenie sobie z sytuacjami trudnymi, skuteczność działania, poczucie sprawstwa. Obydwa skrajne podejścia wypracowano na podstawie konstruujących je zasadniczych komponentów: wizji dziecka i dzieciństwa, funkcji instytucji przedszkolnej, roli nauczyciela, koncepcji programu, oceny jakości pracy pedagogicznej itd. Jak zaznaczono w raporcie, podział na te dwie tradycje w wielu rozwiązaniach programowych nie jest ostry i w wielu z nich mamy do czynienia z odchyleniami w stronę pierwszego lub drugiego podejścia. Pierwsze oznacza koncentrację na rozwoju akademickich umiejętności językowych, matematycznych, czytaniu i pisaniu a zaniedbywaniu innych ważnych obszarów rozwojowych, np. społeczno-emocjonalnego i moralnego. Bazuje na wcześniej opracowanych standardach (*standard-based education model*), które ukierunkowują cele działania nauczyciela. Drugie na bardzo ogólnych i obejmujących całość rozwoju dziecka celach

<sup>7</sup> C. M. Drillien, *The social and economic factors affecting the incidence of premature birth*, „Journal of Obstetrical Gynaecology” British Empire 1957, 64, 161-184. Za: U. Bronfenbrenner, *Ecological system theory*. W: R. Vasta (red.), *Six theories of child development*, Londyn 1992, Jessica Kingsley Publishers Company. C. M. Drillien, *The growth and development of the premature born infant*, Edynburg, Londyn 1964, E&S. Livingston Ltd. Za: U. Bronfenbrenner, *Ecological system theory*. W: R. Vasta (red.), *Six theories ...*

<sup>8</sup> L. Pulkkinen & M. Saastamoinen, *Cross-cultural perspectives on youth violence*. W: S.J. Apter & A. P. Goldstein (red.), *Youth violence: Programs and prospects*. Nowy Jork 1986, Pergamon Press, s. 262-282, za: U. Bronfenbrenner, *Ecological system theory*. W: R. Vasta (red.), *Six theories ...*

<sup>9</sup> U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, Londyn 1979, Harvard University Press. U. Bronfenbrenner, *Ecological system theory ...*

<sup>10</sup> *Starting Strong...*

<sup>11</sup> U. Bronfenbrenner, *The ecology of human...; Ecological system theory ...*

działania pedagogicznego mającego miejsce „tu i teraz”, czyli tak samo ważnego, jak pozostałe okresy życia.

Wiele czynników natury ekonomicznej, filozoficznej, antropologicznej, pedagogicznej odpowiada za przyjęcie jednej lub drugiej tradycji działania pedagogicznego w instytucji przedszkolnej. Niektóre z nich, które można uznać za bardziej ogólne, uwarunkowane kulturowo, jak na przykład poglądy na dzieciństwo, dziecko, rolę dorosłego w procesie socjalizacji i wychowania rodzicielskiego i instytucjonalnego, teorie umysłu dziecka, inne bardziej szczegółowe, mianowicie: modele zachowania w kulturze domu i instytucji, uwarunkowania strukturalne (liczba dzieci na jednego nauczyciela, wiek dzieci, presja rynku wydawniczego, kształcenie nauczycieli) i po prostu, a może przede wszystkim, dominujące rozwiązania prawne. W Polsce są to: podstawa programowa, programy, standardy osiągnięć opisujące gotowość szkolną. Są one wypadkową wyżej wymienionych elementów, z których jeden najważniejszy to dominująca wizja i rola jednostki i społeczeństwa, inna w porządku liberalnym lub neoliberalnym, inna w porządku obywatelskim i demokratycznym. Czasami mogą one występować jednocześnie, na różnych poziomach funkcjonowania społeczeństwa i władzy i dopuszczać zróżnicowane rozwiązania (szerzej o tym piszą m.in. Potulicka i Rutkowiak<sup>12</sup>).

Podejście „ku gotowości szkolnej” obecne, między innymi we Francji, Kanadzie, Australii, Irlandii, USA i Wielkiej Brytanii definiowane jest z punktu widzenia szkoły: edukacja przedszkolna powinna służyć celom realizowanym przez szkołę i przygotować dzieci do podjęcia tejsze edukacji obowiązkowej. Dominującym pojęciem kierującym działaniami nauczyciela jest „dojrzałość” „gotowość szkolna” (*readiness for school*), określone precyzyjnie standardy osiągnięć dzieci po etapie edukacji przedszkolnej. Jest to podejście, w którym dominują metody i treści kształcenia wczesnoszkolnego. Obowiązujący obecnie w USA model edukacji przedszkolnej (*pre-primary*) oparty na standardach osiągnięć zmierza, jak piszą autorzy raportu, do wzmocnienia obecności podejścia bardziej właściwego dla edukacji szkolnej (*school – like learning approaches*) na poziomie *pre-kindergarten* – dzieci poniżej 5 roku życia, *kindergarten* (pięciolatki) i *elementary schools* (dzieci powyżej 6 roku życia). Standardy osiągnięć wyznaczają pracę pedagogiczną nauczyciela w programie *Head Start, Arkansas Better Chance Programme*<sup>13</sup>.

*Schoolification* (uszkolnienie) oznacza swoistą kolonizację instytucji edukacji przedszkolnej<sup>14</sup> z dominującym przekazem nauczyciela, słabym przygotowaniem nauczycieli do pracy z dziećmi młodszymi, obniżaniem obowiązku szkolnego nawet do 4. i 5. roku życia (Wielka Brytania). Zidentyfikowane tendencje często nie idą w parze z celami władz oświatowych, administracji i nauczycieli, przywiązanych do bardziej liberalnego albo progresywistycznego podejścia do pracy z dzieckiem, a muszą być akceptowane. Co więcej, upatruje się w nich czynniki podnoszące status przedszkola. Słowo „szkoła” ma większy prestiż i dlatego od stuleci jest powszechnie stosowane w nazewnictwie instytucji dla małych dzieci niemalże na całym świecie, bo termin przedszkole (*preschool*) deprecjonuje instytucję. L. Katz uważa, że oznacza ono miejsce, gdzie podejmowane są działania wstępne wobec dziecka: *Observations in Reggio Emilia reminded me that in the United States,*

<sup>12</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>13</sup> *Starting Strong ...*, s. 61.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 62.

*the principal models and metaphors that have been increasingly adopted from the primary and secondary school level come from the industrial and corporate world and as factories. Nursery schools were developed from nurseries were places in the home devoted to the nourishment and care of the very young. However, during the last several decades, the term nursery in the USA literature related to young children has been completely replaced by the term preschool – as in precooked, and preshrunk*<sup>15</sup>! A więc nie termin *szkoła*, ani *przedszkole* właściwie odzwierciedla pracę w instytucji dla małych dzieci, ale być może *nursery* z jej dominacją funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Nie sądzę, aby autorka tych słów nawoływała do bojkotu przedszkola i powrotu do ochronek. Chodzi raczej o podniesienie statusu instytucji edukacyjnych dla dzieci przed obowiązkową edukacją i podkreślenie znaczenia tego okresu dla pełnego, całościowego rozwoju dziecka, walkę z narastającymi tendencjami w kierunku obserwowanego obniżania obowiązku szkolnego wzmacnianego przez nacisk rodziców, skutecznie poddających się manipulacji władzy.

W krajach skandynawskich i wybranych Europy Centralnej (Polska nie brała udziału w przygotowaniu danych dla raportu Starting Strong II) *kindergarten* postrzegane jest przez autorów jako instytucja realizująca zasady podejścia ekologicznego, a więc otwarcia również na inne znaczące środowiska wpływające na rozwój dziecka<sup>16</sup>. Nie ogranicza się ona tylko do treści i metod przedszkolnych, ale w różny sposób wspiera rodziny, diagnozuje potrzeby dzieci pochodzące z różnych środowisk etnicznych, kulturowych czy z rodzin borykających się z wieloma problemami społecznymi, ekonomicznymi czy psychologicznymi. Działania tych instytucji nie są tylko związane z rozwijaniem umiejętności szkolnych: czytaniem, pisanem, liczeniem. Takie podejście nieobce jest instytucjom w USA<sup>17</sup>, chociaż generalnie w działaniach nauczyciela pracującego w instytucjach przedszkolnych, nie tylko w tym kraju, dominuje podejście normatywne i dyscyplinujące, które Katz nazywa wertykalnym, bo polega na nauczaniu przygotowującym do następnego etapu nauczania „do następnego etapu życia”. Zaś horyzontalne podejście wyposaża dziecko (z jego udziałem decydującym) w umiejętności radzenia sobie z problemami wewnątrz i na zewnątrz instytucji<sup>18</sup>.

Podejście oparte na tradycji pedagogiki społecznej łączy równorzędne i jednoczesne oddziaływania instytucji w sferze opieki, wychowania i uczenia się, dbałość szczególnie o dzieci z rodzin ubogich, z grupy ryzyka, najbardziej potrzebujących wsparcia edukacyjnego<sup>19</sup> i, jak pokazują liczne badania, najbardziej wrażliwych na jej oddziaływanie<sup>20</sup>. W narodowym dokumencie OECD odnoszącym się do Niemiec czytamy: *Sozialpädagogik (social pedagogy) (pedagogika społeczna, teoria, praktyka i zawód umożliwiające pracę z małym dzieckiem, (ale także często z młodymi ludźmi i dorosłymi) ma swoje korzenie w 19. wieku. Podejście to w zasadzie, z niewielkimi zmianami w zakresie roli i form zostało zaadaptowane przez wiele krajów kontynentalnej Europy. Podejście społeczne* (które badacze rozpoznali w krajach skandynawskich i objętych analizami krajach Europy

<sup>15</sup> L. Katz, S. C. Chard, *Engaging Children's Minds: The project approach*. Norwood, New Jersey 1995, Ablex Publishing Corporation, s. 42.

<sup>16</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecological system theory* ...

<sup>17</sup> A. Gordon, K. Williams Browne, *Beginnings and beyond. Foundation in early childhood education*. Nowy Jork 1993, Delmar Publisher Inc.

<sup>18</sup> L. Katz, S. C. Chard, *Engaging Children's Minds* ...

<sup>19</sup> *Starting Strong* ...

<sup>20</sup> Melhuish, 1992.

Centralnej) jest z natury holistyczne, odwołuje się do całego dziecka, z ciałem, umysłem, emocjami, twórczością, historią i społeczną tożsamością. To nie jest tylko dziecko emocjonalne – nurt psychoterapeutyczny; nie tylko ważne jest ciało – nurt medyczny, zdrowotny; nie tylko ważny jest umysł – nurt dydaktyczny. Dla pedagoga pracującego w tradycji tej pedagogiki wszystkie te elementy, jednakowo istotne oznaczają szeroko ujmowane wychowanie (upbringing). Jeden z zasadniczych elementów pedagogiki niemieckiej – *Bildung, Erziehung, Betreuung* to ściśle powiązane, a właściwie nierozłączne elementy codziennej pracy. To nie są odseparowane pola wymagające powiązania, ale wzajemnie zależne części życia dziecka<sup>21</sup>. Podejście to podkreśla znaczenie pierwszych doświadczeń edukacyjnych, wychowawczych, emocjonalnych, moralnych dla całej drogi rozwoju człowieka, uwzględnia znaczącą rolę rodziny poprzez włączanie jej jako pomostu między sferą prywatną i publiczną, uznaje jej prawo jako podstawowego wychowawcy i nauczyciela dziecka włączonego w sieć relacji społecznych, zwłaszcza rówieśniczych – horyzontalnych i relacji z dorosłymi – wertykalnych. Dokumenty programowe w sposób bardzo ogólny, można powiedzieć orientacyjny, wskazują kierunki możliwych działań instytucji i nie mają charakteru dyscyplinującego i normalizującego, powstają na podstawie szerokich konsultacji między wieloma równorzędnymi podmiotami. Pozwalają na autonomię, dostosowanie oddziaływań do potrzeb społeczno-kulturowych dzieci i ich rodzin. Innym ważnym komponentem tego podejścia jest wykorzystywanie metod pracy integrujących różne elementy wiedzy i umiejętności, oznacza to dominację pracy metodą projektów. Zauważa się także, dzięki różnym działaniom prawnym i praktycznym, dążenie do integracji systemu opieki, wychowania i edukacji dzieci, a w niej wyznacza dwa wymiary horyzontalne, jeden, który porządkuje współzależność (spójność, komplementarność) w ustaleniach prawnych i rozwiązaniach praktycznych podejmowanych przez różne podmioty kształcące nauczycieli, instytucje wspierające rodzinę czy trzeci sektor. Drugi wymiar ukazuje założenia antropologiczne i psychopedagogiczne stanowiące o preferowanym podejściu w instytucji. Wymiar wertykalny oznacza (zawiera) cechy charakteryzujące rozwój dziecka od okresu prenatalnego do edukacji obowiązkowej, które określają charakter działań podejmowanych w dwóch wymienionych wymiarach horyzontalnych<sup>22</sup>. Głównym celem edukacji przedszkolnej w Szwecji jest ...*aby wszystkie dzieci przejawiały dążenie i ciekawość uczenia się, miały zaufanie do własnego uczenia się, a nie dążenie do osiągnięcia wcześniej (pre-specified) przewidzianego poziomu wiedzy i umiejętności*<sup>23</sup>. Podejście *standard based education model* łączy się z ograniczeniami autonomii i zaufania do nauczyciela, a wyrazem tego są szczegółowe programy, listy osiągnięć edukacyjnych na każdym szczeblu edukacji, często mierzonych testami osiągnięć, itp. Edukacja przedszkolna postrzegana jest jako inwestycja w przyszłość, szczepionka przed przewidywanymi niepowodzeniami i destrukcjami społecznymi. Odpowiada na instrumentalnie i utylitarnie zdefiniowane cele; przygotowanie do następnego etapu edukacji, przyporządkowanie roli ucznia i przyszłego subordynowanego pracownika w korporacyjnej instytucji. Główne cechy wymienionych tradycji zamieszczono poniżej w tabeli<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> *Starting Strong II...*

<sup>22</sup> R. Myers, *The twelve who survived. Stermngthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*. Ypsilanti 1992, USA, High/Scope Press.

<sup>23</sup> *Starting Strong ...*, s. 60.

<sup>24</sup> Za: *Starting Strong ...*, s. 41.

**Tabela 1.** Główne cechy tradycji programowych: pedagogiki społecznej i pedagogiki „gotowości szkolnej”

	<b>Tradycja „gotowości szkolnej”</b>	<b>Tradycja „pedagogiki społecznej”</b>
Rozumienie dziecka i dzieciństwa	Dziecko jako „osoba” kształtowana; inwestycja w przyszłość; produktywny wytwórca wiedzy; posłuszny obywatel. Utylitarystyczne podejście do dzieciństwa, cele państwa i dorosłych są najważniejsze. Pedagogika skoncentrowana na przydatności dla realizacji celów szkoły, „gotowości szkolnej”. Przewaga działań wewnątrz instytucji.	Dziecko jako podmiot prawa: autonomii, prawa do rozwoju, szczęścia, zgodnie z własnymi predyspozycjami. Dziecko – odpowiedzialne za swoje uczenie, bogate w potencjały, przez naturę wyposażone w metody i strategie uczenia się. Dziecko jako członek wspólnoty rówieśników i dorosłych, na nie wpływające. Dziecko szczęśliwe i wolne. Czas dzieciństwa nigdy się nie powtarza.
Instytucja dla dzieci	Generalnie (choć nie zawsze) instytucja odpowiadająca indywidualnym oczekiwaniom, wybór indywidualny rodziców. Miejsce rozwoju, uczenia i nauczania. Oczekuje się, że dzieci osiągną wcześniej zaplanowane poziom rozwoju i efekty uczenia się (cele do osiągnięcia).	Instytucja to miejsce usług społeczno-edukacyjnych, w której bierze się pod uwagę potrzeby społeczności lokalnej i indywidualnych rodzin. Forum obywatelskie, w którym dzieci i pedagodzy uczą „być, wiedzieć i wspólnie przeżywać” (Delors 1996). Główne cele wyznaczające pracę pedagogiczną: wspieranie rozwoju i uczenia się dzieci, w duchu wartości demokratycznych.
Koncepcja programowa	Zazwyczaj dokument centralnie opracowany, szczegółowe cele i efekty edukacyjne. Oczekuje się, że program zostanie zrealizowany bez względu na uwarunkowania społeczne, pedagogiczne, psychologiczne.	Ogólne narodowe wytyczne, dające szansę lokalnym społecznościom i instytucji na wypracowanie szczegółów i ich implementację. Odpowiedzialność za pracę pedagogiczną cedowana jest na personel instytucji, dominuje w niej poczucie koleżalności i kultura badań dotyczące potrzeb i sposobów uczenia się dzieci.
Główne wątki programu	Koncentracja na uczeniu się i umiejętnościach zwłaszcza w obszarach definiowanych przez „gotowość szkolną”, metody zorientowane na nauczyciela (Weikart i in. 2003). Instrumentalizacja relacji nauczyciel–dzieci z powodu dużej liczby dzieci na jednego nauczyciela i konieczności osiągnięcia szczegółowych celów programu.	Praca z dzieckiem i jego rodziną – uwzględnianie ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. „Koncentracja na dziecku”, wzmacnianie interakcji horyzontalnych i wertykalnych, troska o jakość życia dzieci.
Metody/strategie pracy pedagogicznej	Równowaga działań inicjowanych przez dziecko i systematycznego nauczania wyznaczonego przez cele programu; wiodąca rola nauczyciela. Narodowy program musi być poprawnie realizowany. Nacisk na autonomię jednostki i samoregulację.	Narodowe wytyczne ogólnie orientują w tematyce pracy. Tworzenie okazji dla inicjatywy dzieci, interakcji rówieśniczych w ośrodkach zainteresowań, zabawy; nauczyciel wspierający (scaffolding) w odpowiednim momencie.

	<b>Tradycja „gotowości szkolnej”</b>	<b>Tradycja „pedagogiki społecznej”</b>
Komunikowanie się, czytanie, pisanie	Nacisk na indywidualne osiągnięcia w posługiwaniu się mową. Kompetencje artykulacyjne, świadomość fonologiczną, rozpoznawanie liter/głosek. Nacisk na praktykowanie czytania, pisanania. Szczegółowe standardy w zakresie umiejętności językowych, przygotowujących do czytania, liczenia, poznawczych i socjalizacji.	Nacisk na indywidualne kompetencje językowe, w zakresie mówienia, komunikowania się, symboliczne reprezentacje i „sto języków dziecka”. Wspieranie pro-komunikacyjnych działań rodziny, między/generacyjnych doświadczeń językowych.
Cele działania dziecka	Określone wcześniej, na poziomie centralnym, narodowym – ukierunkowane na rozwój poznawczy stosownie do wieku dzieci.	Ogólnie ukierunkowują pracę. Ważniejszy proces niż osiąganie celów. Cele zróżnicowane i podporządkowane jakości edukacji.
Przestrzeń w instytucji i na zewnątrz	Uczenia ogranicza się do działań podejmowanych wewnątrz instytucji. Przestrzeń na zewnątrz ma charakter rekreacyjny i stymulacyjny dla motoryki i zdrowia dziecka.	Przestrzeń wewnątrz i na zewnątrz ma podobne znaczenie dla uczenia się. Trąska o przestrzeń na zewnątrz i jej wykorzystanie. Codziennie przez 3–4 godz. dzieci spędzają na zewnątrz. Ochrona środowiska to ważny temat.
Ocenianie	Ocenianie efektów uczenia wymagane przynajmniej przed rozpoczęciem obowiązkowej edukacji. Cele grupy precyzyjnie zdefiniowane. Ocenianie punktowe każdego dziecka ze względu na wcześniej zdefiniowane cele ważnym zadaniem nauczyciela.	Formalne ocenianie niewymagane. Ogólne cele edukacji negocjowane są przez nauczyciela, rodziców i dziecko. Zróżnicowane metody oceniania postępu w rozwoju dzieci.
Kontrola jakości	Kontrola jakości bazuje na jasno sprecyzowanych celach, nadzorze, często za pomocą wcześniej zdefiniowanych celów. Wykorzystywane są standaryzowane testy. Ocenianie podstawowych umiejętności jest systematyczne, ponosi za nie odpowiedzialność nauczyciel. Czasami dokonywana jest ocena zewnętrzna.	W kontroli jakości uczestniczą nauczyciele i rodzice, czasami wspólnota lokalna. Dokumentacja wykorzystywana jest nie tylko do oceny postępów dziecka, ale także jako narzędzie debaty i badań nauczycieli. Całościowa nieformalna ocena rozwoju dziecka. Ocena zewnętrzna dotyczy działania instytucji jako całości, nie osiągnięć indywidualnych dzieci.

### Zacznijmy od początku<sup>25</sup>

Poprzednia część tego tekstu służyła nie tylko zorientowaniu czytelnika w konstruowanych klasyfikacjach instytucji edukacji dla małych dzieci, ale usytuowaniu w szerszym

<sup>25</sup> Ten fragment artykułu opieram częściowo na rozdziale *Reggio Emilia- drugi przykład z życia*, w mojej książce: *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012, WUW, [w druku].

kontekście, międzynarodowym podejścia Reggio Emilia. Wpisuje się ono w tradycję niemieckiej pedagogiki społecznej i demokratycznego eksperymentowania (*democratic experimentalism*) proponowanego przez Mossa<sup>26</sup>. Podobnie rolę instytucji dla dzieci określa Myers<sup>27</sup>. Podejście to sięga nie tylko do ducha pedagogiki społecznej, ale także do *grass roots movements* a je nazwałam zindywidualizowaną integracją<sup>28</sup>. Reggio Emilia czerpie z tych tradycji i jest im wierne od połowy lat 60. XX wieku. Loris Mallaguzzi – główny ideolog i twórca, jak i jego następcy, czerpali z wielu pedagogicznych koncepcji wypracowując własny model pracy pedagogicznej, włączający zarówno dzieci, rodziców i lokalną wspólnotę. Nie była to jednak chaotyczna kompilacja nowinek pedagogicznych, ale systematyczna praca nad skonstruowaniem takich założeń pedagogicznych, które odpowiadałyby akceptowanym teoriom naukowym oraz prywatnym, osobistym nauczycieli, rodziców, dotyczącym systemu wartości, koncepcji dzieciństwa, rozwoju dziecka, roli instytucji przedszkolnej i innych środowisk życia.

Wiek XIX był bardzo trudnym okresem tarć, konfliktu między tradycyjnym, wyznaniowym i nowym – świeckim (1860) suwerennym państwem, konstruującym swoją tożsamość. Jednak to także początek rozwoju systemu opieki i tychezasowej dominacji instytucji wyznaniowych. Obecnie we Włoszech, podobnie jak w Polsce, istnieją obok siebie instytucje wyznaniowe i świeckie i jest to tam traktowane jako rozwiązanie właściwe w społeczeństwie demokratycznym.

Powołując się na Neville'a<sup>29</sup>, możemy powiedzieć, że to współistnienie różnorodnych inicjatyw, programów, instytucji, filozofii nauczania i uczenia się uwzględnia imperatyw złożoności i perspektywę wielostronności naszego świata. To jest formuła, która uznaje, że nasze postrzeganie i myślenie jest jedynie perspektywą – **jednym z wielu obrazów** tego świata, perspektywą „to i to”, a nie „albo to, albo to”.

Północ Włoch, gdzie rozwinęła się ta inicjatywa, to także region (Emilia Romana, Toskania), gdzie od wieków obserwowano silne tendencje demokratyczne, demokracji uczestniczącej, współpracy, kolegalności działań podejmowanych w różnych dziedzinach życia społecznego. Jak piszą Edwards, Gandini i Forman<sup>30</sup>, w różnych rozmowach i dyskusjach prowadzonych z nauczycielami w Reggio słowa „obywatelski”, „dziecko jako obywatel”, mający prawa obywatelskie, słyszone są bardzo często. Region Emilia Romana, w którym znajduje się 150-tysięczne miasto Reggio Emilia, znany jest z bardzo ożywionych działań społecznych, niskiego bezrobocia i małej przestępczości, skutecznie działających władz lokalnych, wysokiej jakości służb społecznych i silnych więzów horyzontalnych w przestrzeni społecznej budowanych przez respektowanie zasady solidarności, wzajemności, współpracy, współzależności społecznej (*interdependence theory*), w opozycji do relacji wertykalnych: zależności, podporządkowania, autorytaryzmu, biurokratyzmu i zawłaszczania władzy przez jedną grupę społeczną. Z badań Putnama<sup>31</sup> wynika, że wśród

<sup>26</sup> P. Moss, *There are alternatives.! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*, Working paper, 53, BertelsmannStiftung, Haga 2009, Bernard van Leer Foundation.

<sup>27</sup> R. Myers, *The twelve who survived ...*

<sup>28</sup> M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna ...*

<sup>29</sup> B. Neville, *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Kraków 2009, Wydawnictwo WAM, s. 28.

<sup>30</sup> C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Westport 1998, Ablex Publishing Corporation.



20 regionów Włoch właśnie Emilia Romana charakteryzuje się najwyższym wskaźnikiem odpowiedzialności społecznej i zaufania społecznego do lokalnych instytucji. Nic zatem dziwnego, że lokalne inicjatywy lokalne są akceptowane i wspierane administracyjnie i finansowo.

W Reggio Emilia pod koniec XX wieku istniało 13 centrów dla dzieci w wieku od 4 miesięcy do 3 lat i 19 instytucji dla dzieci starszych od 3. do 6. roku życia. Corocznie 10% budżetu władz lokalnych kierowane jest na wsparcie finansowe działalności instytucji, do których uczęszczało wówczas 47% dzieci do 3. roku życia i 35% dzieci w wieku od 3 do 6 lat z tego miasta<sup>32</sup>. Założenia programu Reggio Emilia wzbudzają zainteresowanie nie tylko we Włoszech, ale także w innych krajach, w tym w Polsce. Niestety u nas, w sposób fragmentaryczny, niepełny, upowszechnia się tylko jeden z jego elementów – prace metodą projektu. Jak długo będzie ono tak żywe, nie wiadomo. Katz zauważa, że w edukacji, w pedagogice mamy do czynienia z przyływami i odpływami zainteresowania specyficznymi podejściami i konkretnymi rozwiązaniami, powrotami do tych wcześniejszych, przekształcaniem ich. Ideologie i filozofie edukacyjne entuzjastycznie przyjmowane, po pewnym czasie zastępowane są przez inne. *It seems to be in the nature of education in general, and the field of early childhood education in particular, that opinions and ideologies concerning appropriate curricula and methods are argued with great heat and conviction by each generation of parents, educators, and politicians*<sup>33</sup>. Czy będziemy świadkami odpływu zainteresowania pracą metodą projektu wyrażanym przez polityków oświatowych, metodyków i badaczy? Na razie, raczej nie. Chociaż, bez wystarczającego wsparcia pedagogów-teoretyków i praktyków pozostawieni sobie nauczyciele mogą odrzucić tę metodę na rzecz innych, łatwiejszych, mniej absorbujących tradycyjnych metod pracy. Tym bardziej, że nacisk decydentów i rodziców na sukcesy dziecka w zakresie umiejętności szkolnych, troska o realizację programu i sprośowanie wymaganiom sformułowanym w standardach osiągnięć nie zachęcają do mniej formalnych metod pracy stymulujących rozwój intelektualny, społeczny i emocjonalny dziecka oraz rozwój dyspozycji do bycia ciekawym, formułującym hipotezy, eksplorującym i otwartym na zmianę.

*Praca metodą projektu* to nie wynalazek współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Była bowiem znana w USA na początku XX wieku. Propagowana przez Deweya i Kilpatricka, uprawiana w Anglii już w 1920 roku<sup>34</sup>. Jej reminiscencje odnaleźć można w podejściu „otwartej edukacji” (*open education*) z lat 60. i 70. W Wielkiej Brytanii pojawiła się w dokumencie znanym jako „Plowden Report” (*Lady Plowden Report*) a nazywana była „zintegrowanym dniem pracy”, zintegrowanym programem i nieformalną edukacją (*integrated day; integrated curriculum; informel education*). We wspomnianym raporcie, krytycznie ustosunkowującym się do praktyk edukacyjnych w ówczesnej szkole brytyjskiej na poziomie edukacji przedszkolnej i początkowej (*primary education*) podkreślano, że aby uczenie było bardziej efektywne, powinno być budowane na zainteresowaniach uczącego się, a nie nauczyciela. Uczenie inicjowane przez zainteresowania dziecka nie oznacza abdykacji dorosłego, ale zmianę w sposobie, w jaki jest interakcja nauczyciel

<sup>31</sup> Putnam, 1993.

<sup>32</sup> C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred languages of children ...*

<sup>33</sup> L. Katz, S. C. Chard, *Engaging Children's Minds ...*, s. 9.

<sup>34</sup> L. Katz, S. C. Chard, *Engaging Children's Minds ...*

– dziecko praktykowana<sup>35</sup>. Współczesne, znane teoretykom i nauczycielom praktykom narracje na temat metod pracy z małym dzieckiem sięgają do tych samych źródeł – progresywizmu, Nowego Wychowania, pedagogiki humanistycznej. Czy jednak zmieniają na lepsze praktykę pracy pedagogicznej, to pytanie otwarte. Chociaż odpowiedź na nie, dla obserwatora polskiej codzienności przedszkolnej i szkolnej, nie jest trudna. Wykorzystywanie pracy metodą projektu, uczenia kooperatywnego, gdzie realizacja celu zależy od wzajemnego działania partnerów w przedszkolu, jest obecne w śladowym wymiarze, w szkole nie ma go wcale.

Momentem przełomowym dla powstania obywatelskiego programu był impuls matek, które tuż po drugiej wojnie światowej we Włoszech utworzyły szkołę (*scuole dell`infanzia*) w Villa Cella<sup>36</sup>. Założenia psychopedagogiczne dynamicznego i zmienianego podejścia Reggio Emilia odwołują się do wielu źródeł, nie są jednak ich wierną kopią, ale ich dekonstrukcją i rekonstrukcją, jak pisał Loris Malaguzzi. Opierają się na spójnym, specyficznym ich zestawie. U jego podstaw odnajdziemy europejskie i amerykańskie tezy Nowego Wychowania – konstruktywizmu społeczno-kulturowego Wygotskiego, konstruktywizmu Piageta i lewicowych tendencji obecnych w polityce włoskiej po II wojnie światowej. Wszystko to – powiązane z przeszłością, tradycją, silnymi tendencjami demokratycznymi i poczuciem obywatelskiej odpowiedzialności, współdziałania i pomocniczości – pozwoliło stworzyć wyjątkową propozycję, w której mogły rozwijać się wartości demokratyczne, przede wszystkim: wzajemna współzależność, wspólnotowość w działaniach, uczestnictwo, autonomia i praca na rzecz dobra wspólnego.

*Podejście to wspiera rozwój intelektualny dzieci dzięki systematycznej koncentracji na reprezentacjach symbolicznych. Dzieci zachęcane są do eksploracji otoczenia i ekspresji dokonywanych interpretacji za pomocą wszystkich możliwych języków „ekspresji, komunikowania się werbalnego i kognitywnego” (expressie, communicative, and cognitive languages) – słów, ruchu, rysunku, malowania, rzeźby, budowania, kolażu, zabawy dramatycznej, muzyki, zabawy cieniami (shadow play)*<sup>37</sup>. *Filozofia edukacji w Reggio (...) bazuje na subiektywizmie, dialogu, współzależności i autonomii. Uczenie jest procesem konstruowania wiedzy, rozpoznaniem, że wiedza tak tworzona jest częściowa, tymczasowa, ukazuje jedną perspektywę, nie powinna być mylona z informacją. Jedno z podejść do uczenia to transmisja, reprodukcja (...) która może dać określone korzyści i pożądane rezultaty. Ale Reggio(...) wybrało inne podejście: bazujące na zrozumieniu problemów dzięki eksperymentowaniu, próbom, popełnianiu błędów i badaniu, pedagogice słuchania, w której nauczyciel jest uważny, wrażliwy i empatyczny emocjonalnie i intelektualnie, zaś uczący się tworzy własne teorie, dzieli się nimi z innymi, rekonstruuje je. To podejście podkreślające znaczenie wzajemnych relacji...(...) Szkoły (...) muszą być świadome wyboru wiedzy jaką promują: mówiąc krótko są to wybory natury politycznej i etycznej. (...) Reggio kontestuje nauczanie transmitujące określone «prawdy» z różnych dyscyplin. „Bycie z dzieckiem razem i wspólne tworzenie kontekstu, w którym dorosły i dziecko mogą*

<sup>35</sup> *Plowden Report* (1967) CACE, za: R. Alexander (red.), *Children, their World, their Education. Final report and recommendation of the Cambridge Primary Review*. Londyn, Nowy Jork 2010, Routledge, Taylor&Francis Group.; *Plowden Report*, za: L. Katz, S. C. Chard, *Engaging Children's Minds ...*, s. 8–9.

<sup>36</sup> Barazzoni, 2000.

<sup>37</sup> C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred languages of children ...*, s. 7.

eksplorować własne pomysły i stawiać hipotezy indywidualne lub grupowe, dyskutować je z innymi dziećmi i nauczycielami charakteryzuje Reggio”<sup>38</sup>.

### Elementy konstruujące przestrzenie współzależności społecznej w podejściu Reggio Emilia

Kluczowe pojęcia charakteryzujące założenia programu *Reggio Emilia* są następujące:

- „podmiotowość”, partnerstwo i równorzędność trzech najważniejszych partnerów edukacyjnej interakcji, czyli instytucji, a w niej nauczycieli, rodziców i dzieci;
- „praca metodą projektu” jako główna strategia relacji między nauczycielem i dziećmi, między personelem wewnątrz instytucji i samej instytucji z podmiotami zewnętrznymi, czyli rodzicami, instytucjami kooperującymi i władzami zwierzchnimi, w Reggio Emilia edukacja jest wspólnym działaniem obywatelskim;
- podzielenie znaczeń kulturowych dzieci i dorosłych, którzy inicjują tematykę wspólnych dyskusji i refleksji;
- „rekonstrukcja wiedzy w procesie interakcji z innymi”;
- „edukacja pojmowana jako dialog”, relacja, tworzenie znaczeń;
- „specyficzny obraz dziecka, bogatego w potencjały i instytucji, jako forum obywatelskiego”;
- „obserwacja i specyficzna dokumentacja”, w której nauczyciel odczytywał inspiracje dla współdziałania z dziećmi, zaś one na jej podstawie podejmowały refleksje nad swoim uczeniem;
- „intelektualne węzły, blokady” (pętle, supły), czyli momenty intelektualnej rozbieżności, dezintegracji intelektualnej, umożliwiające przegrupowanie myśli, pomysłów, porównywanie wcześniejszych z nową wiedzą lub nawet wyhamowanie procesu myślenia, zanim nie nastąpi „ośnienie”;
- organizacja przestrzeni, w której odzwierciedla się nacisk na stosowanie strategii uczenia, jaką jest rozwiązywanie problemów i zadań w małych grupach oraz atelier jako miejsca specyficznego, w którym dzieci i nauczyciel tworzą reprezentacje symboliczne poznawanych pojęć, zjawisk, słowem włączając w proces uczenia się „wymiar estetyczny” i „język poezji”.

G. Dahlberg i P. Moss, autorzy *Wstępu do pozycji Art and Creativity in Reggio Emilia...*<sup>39</sup> pytają, w jaki sposób wymiar estetyczny sztuki i poezji przyczyniają się do uczenia się. I odpowiadają, że prowokacyjna metafora stu języków ekspresji używanych przez człowieka: języka wizualnego, matematycznego, naukowych narracji, poetyckiego, tańca, muzyki, itd. odwołuje się do różnych sposobów, za pomocą których dzieci wyrażają, komunikują własne myślenie, emocje wykorzystując język symboli i różne środki wyrazu. Te podstawowe założenia nabierają znaczenia, gdy odniesiemy je do obserwacji współczesnego głównego nurtu edukacji, w której dominują tylko dwa języki wyrazu: czytanie i pisanie. Reggio Emilia nie dezawuuje ich, ale wskazuje inne, mające równie ważne

<sup>38</sup> G. Dahlberg, P. Moss, *Series editors` introduction. Invitation to the dance*. W: V. Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Londyn, Nowy Jork 2011, Routledge, Taylor&Francis Group, s. XVII.

<sup>39</sup> V. Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Londyn, Nowy Jork 2011, Routledge, Taylor&Francis Group, s. XVIII.

znaczenie w uczeniu i życiu. Ważna rola w ekspozycji dziecka na inne języki wyrazu, czyli *poetic languages*, zwłaszcza wizualny, przypisana jest do nauczyciela współpracującego z nauczycielem głównym, tzw. atelierista, opiekującego się specjalnym miejscem w budynku-atelier. Tam zgromadzone są różne materiały i atelierista pomaga dzieciom, jak ujmując to poetycko Vea Vecchi rozpocząć *taniec między językiem poznawania, ekspresji, racjonalności i wyobraźni*<sup>40</sup>. Atelierista i atelier są sercem uczenia, kluczowymi partnerami nauczyciela, przewodnikami w przekraczaniu granic między światem sztuki, architektury i wyobraźni, prowokatorem, obrońcą twórczości i procesów niesubordynacji kulturowej<sup>41</sup>.

Sądzę, że najtrafniej idee programu streszcza Bruner, podkreślający znaczenie rozwojowe sytuacji, w których dzieci mogą wziąć odpowiedzialność za własne uczenie się. Te sytuacje zdarzają się podczas codziennych doświadczeń, kiedy dzieci nie są poddawane nauczaniu. Jest to edukacja *ku przyszłości*, a nie *o przeszłości*. Nie wymaga, aby dzieci myślały w określony sposób, gromadziły pojedyncze (w normalnym życiu nieprzydatne) informacje, wiedzę, którą dysponuje nauczyciel<sup>42</sup>. *Edukacja rozumiana w ten inny sposób pozwala, aby każde dziecko było inne: dziecko jako twórca swojego własnego życia i, być może nawet, nowego społeczeństwa*<sup>43</sup>. Program *Reggio Emilia*, stworzony z inicjatywy matek małych dzieci, miał swoje wzloty i upadki, trudne chwile, gdy wydawało się, że ze względów finansowych i ideologicznych przestanie istnieć, stał się włoską wizytówką nowatorskich, w pełni alternatywnych edukacyjnych rozwiązań. Z jego doświadczeń korzystają pedagodzy, nauczyciele i studenci w wielu krajach w Europie i na świecie. Wierny swoim pierwotnym założeniom, nadal dynamicznie tworzy specyficzną kulturę dzieciństwa i uczenia się, w ścisłym związku z lokalną społecznością.

### **Główne zasady pracy metodą projektu**

Czym jest ten projekt? Najkrótszą jego definicję sformułowała L. Katz, która do określenia tej strategii postępowania w instytucji edukacyjnej wykorzystuje pojęcie „praca metodą projektu”, pokazując w ten sposób, że jest to pewien proces. Jednak, czy jest to praca nauczycieli, czy praca dzieci, czy wspólna – tych pierwszych i drugich? W odniesieniu do małych dzieci może rodzić mieszane uczucia. Czy trzylatki, a nawet młodsze dzieci są w stanie podejmować takie wyzwania, co więcej, inicjować takie sytuacje? Zakorzenie osobistych teorii dorosłych w paradygmacie nauczania/ uczenia się tradycyjnego każe na to pytanie odpowiedzieć przecząco. Tymczasem nauczyciele w Reggio Emilia usuwają się w cień, w działaniu z dziećmi przyjmując rolę dyskretnych, współdziałających i wzbogacających partnerów. *Praca metodą projektu to pogłębione badanie specyficznego, wybranego przez dziecko, dzieci lub nauczyciela tematu, co pozwala im na skonstruowanie rozumienia, pełnego sensu zdarzeń, zjawisk, rzeczy, doświadczeń w ich najbliższym otoczeniu*<sup>44</sup>.

W sposób najbardziej chyba klarowny oddaje istotę projektu wypowiedź C. Rinaldi, która, zapytana przez jednego z pedagogów, dlaczego w ich podejściu nie ma programu, a jest projekt, odpowiedziała:

<sup>40</sup> Ibidem, s. XIX.

<sup>41</sup> Ibidem.

<sup>42</sup> B. Neville, *Psyche i edukacja ...*

<sup>43</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>44</sup> L. Katz, S. C. Chard, *Engaging Children's Minds ...*, s. 28.

Uczenie się nie przebiega w linearny, zdeterminowany i deterministyczny sposób, progresywnie i według określonych stadiów, ale jest konstruowane za pomocą nagłych przyspieszeń, spowolnień, cofnięć, przyjmuje różne kierunki. Konstruowanie wiedzy jest procesem grupowym. Każdy uczestnik tego procesu jest „karmiony” przez hipotezy, wiedzę, teorie innych, mające miejsce konflikty, przyspieszenia w procesie wspólnej konstrukcji fragmentów wiedzy, w procesie potwierdzania lub braku zgody. Przede wszystkim brak zgody, konflikt zmusza nas do zrewidowania naszych interpretacji i teorii na temat rzeczywistości i to odnosi się zarówno do dzieci, jak i dorosłych. Dzieci są twórcami własnych teorii, ważnych teorii, będących narzędziem ich inspiracji. Tworzą nie tylko własne znaczenia i system wartości, ale także czas ich tworzenia i to kieruje ich procesem uczenia się. Ten czas musi być dostrzegany, respektowany i wspierany. Rezultatem takiego myślenia o uczeniu się dziecka jest oczywista bezużyteczność terminu „program” i planowanie programu do reprezentowania tak złożonego, wielowarstwowego procesu budowania wiedzy przez dzieci [...]. Dlatego wolimy używać terminu „projekt” do zdefiniowania złożonej sytuacji, wielu poziomów działania, które mogą być skończone i nieskończone w tym samym czasie, są efektem dialogu dzieci i dorosłych. Pojęcie „projekt” ukazuje dynamikę i wielowątkowość działania. Jest wrażliwe na rytm komunikowania się, uwzględnia tempo dziecięcych poszukiwań i badań. Czas trwania projektu może być dłuższy lub krótszy, ciągły lub przerywany, z pauzami, przyspieszeniami i restartami [...]. Projekt to także sposób myślenia, sposób tworzenia relacji, element ryzyka, przez co rozumiemy „przestrzeń innych”, tzn. nieokreśloną „przestrzeń ja” uzupełnioną przez myśli innych, w ramach dialogu<sup>45</sup>.

Ci inni to, obok dzieci, ich rodzice i nauczyciele oraz osoby spoza instytucji, które uczestniczą w realizacji inicjowanych w niej zamierzeń. Związki te bardzo wyraźnie podkreśla dalej Rinaldi: *Przede wszystkim chcę podkreślić, że wszystkie działania dotyczące projektu nie tylko angażują dzieci i nauczycieli, ale także ich rodziców, w kontekście społeczności lokalnej i planów władz wobec Reggio Emilia. To nie są szkoły eksperymentalne, ale część publicznego systemu, w której próbujemy połączyć aspekty związane ze zdrowiem i zabezpieczeniem socjalnym dla rodziny w kontekście praw dziecka*<sup>46</sup>. Projekty to działania silnie osadzone w kulturze i społeczności lokalnej. Dotyczą rzeczywistości „tu i teraz”, tego, czym interesują się dzieci lub grupa dzieci, czym żyje dana społeczność. W tej zasadzie odzwierciedlają się podstawowe założenia Reggio Emilia, o których pisał Bruner, stwierdzając, że instytucja edukacyjna nie może być wyizolowana z kultury, tworzona jest przez nią i ją tworzy. Podobnie Dubos<sup>47</sup> podkreślał znaczenie swoistości przestrzeni (*genius loci*) pisząc, że każda społeczna przestrzeń ma swoją specyfikę, ducha miejsca. Nawołuje on do akceptowania jako naturalnych kulturowych i lokalnych uwikłań instytucji oraz „swoistości miejsca” pochodzenia dziecka, bo to one decydują o tym, kim może być dziecko, gdy dorośnie. To w nich rodzice, nauczyciele, i same dzieci tworzą własne wyobrażenia, konstrukty społeczno-kulturowe dotyczące rzeczywistości uczenia się,

<sup>45</sup> C. Rinaldi, *In dialogue with Reggio Emilia. Listing, researching and learning*. Londyn 2006, Routledge, Taylor & Francis Group, s. 131–133.

<sup>46</sup> C. Rinaldi, *Project Curriculum constructed through documentation – prottagazione: an interview with Lella Gandini by Carlina Rinaldi*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Westport 1998, Ablex Publishing Corporation, s. 114.

<sup>47</sup> R. Dubos, *Pochwała różnorodności*. Warszawa 1986, PIW.

takiej, która może w konsekwencji, jak twierdzą niektórzy, oznaczać powstawanie wspólnoty uczących się (*learning community*).

Jak wiadomo różne kultury w różnym stopniu kładą nacisk na określone umiejętności, czas ich rozwoju, style poznawania i ważne dla nich wartości. To, co jest ważne i mniej ważne dla ludzi tam żyjących, często jest niespójne z oczekiwaniami szkoły, przyjętymi założeniami psychopedagogicznymi, uniformizującymi standardami czy celami edukacyjnymi, które są zdeterminowane korporacyjnymi interesami grup mających władzę<sup>48</sup>. Państwo niestety nie tworzy też warunków (nie ma takiego interesu) dla włączania podmiotów innych niż propaństwowe do działań instytucji oświatowych z obawy, iż te mogłyby zakłócić, skomplikować mechanizmy sprawowania władzy nad nimi czy spowodować bałagan, chaos w systemie oświaty. Natomiast w pracy pedagogicznej w instytucji Reggio Emilia wszyscy tworzący wspólnotę współpracujących partnerów kierują się kilkoma akceptowanymi, podstawowymi, zupełnie innymi zasadami:

- Pojmowania edukacji jako: relacji komunikowania się zanurzonej w szerszym kontekście społecznym, uczestnictwa różnych podmiotów, poczucia więzi, kolegalności i identyfikacji z instytucją i jej filozofią, które tworzą.
- Widzenia dziecka jako obdarzonego potencjałem rozwojowym, kompetentnego, silnego, od urodzenia gotowego do tworzenia relacji z innymi i wspólnego konstruowania znaczeń; jako mającego prawa, a nie potrzeby, otwartego na innych, zaciekawionego światem społecznym i fizycznym. Dziecko nie jest bytem abstrakcyjnym czy typowym dzieckiem z podręcznika psychologii rozwojowej, jest dzieckiem w relacji do innych dzieci, rodziców, nauczycieli, własnej biografii, społecznych i kulturowych uwarunkowań.
- Realizowania przez dziecko swego bogactwa dzięki kontaktowi, edukacyjnej wymianie z innymi.
- Zerwania z tradycyjnie indywidualistyczną edukacją, izolującą dziecko z kontekstu jego życia, nastawioną na jednostkę. Z edukacją, w której nauczyciel mówi i nie słyszy, co ma do zaoferowania dziecku. Przeciwnie – w *Reggio Emilia* nauczyciel nastawiony jest na słuchanie i słyszenie, doświadczanie niepewności co do kierunku rozumowania, działania dzieci oraz jego zmiany, nieprzewidywalność i zaskoczenie, jest cierpliwy i akceptuje tempo uczenia się dzieci. Dorośli są więc raczej odbiorcami wiedzy, niż jej twórcami, źródłem wiedzy, do którego dzieci mogą i chcą się zwrócić. *Zadaniem dorosłych nie jest udzielenie dziecku gotowej odpowiedzi, ale dostarczenie mu pomocy w odkryciu własnej odpowiedzi*<sup>49</sup>.
- Nietraktowania wiedzy jako indywidualnego procesu, a jako mentalnej konstrukcji ujawniającej się w procesie, dzięki relacjom społecznym.

Projekt jest instrumentem, który wyzwala proces negocjacji, powstawanie konfliktów, dysonans społeczno-poznawczy. Nie ma stałej, wyraźnie zidentyfikowanej struktury. Poszczególne elementy procesu konstruowania i rekonstruowania wiedzy mogą zachodzić na siebie, być pomijane, przestawiane itd. Prawdopodobnie tylko w celach dydaktycznych wyróżnia się w nim określone, stałe elementy czy etapy, jakie powinny być uwzględnione. Proponuje je wspomniana L. Katz<sup>50</sup>.

<sup>48</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania ...*

<sup>49</sup> C. Rinaldi, *Project Curriculum constructed ...*, s. 115.

<sup>50</sup> L. Katz, S. C. Chard, *Engaging Children's Minds ...*

Praca metodą projektu i towarzysząca jej nieodłącznie dokumentacja całego procesu wspólnego działania dzieci i dorosłych, to klucz do odkrycia logiki rozumowania dzieci i świadomego, a czasami intuicyjnego, podążania za nimi, w celu prowokowania umysłu. Co więcej, to także narzędzie analizowania przez dzieci własnego myślenia, pozwalające im odkryć, jak doszły do zamierzonego celu. Faktycznie na tej drodze dzieci odkrywają własne sposoby dochodzenia do celu, korygują je w procesie indywidualnego i grupowego namysłu i, jak już wcześniej zaznaczyłam, są autentycznymi konstruktorami tego, co robią i myślą – programu własnego i wspólnego działania. Rinaldi twierdzi<sup>51</sup>, że „program”, „planowanie programu lekcji” to pojęcia bezużyteczne w koncepcji wiedzy jako procesu konstruowania oraz złożoności i kompleksowości strategii wykorzystywanych przez dzieci i nauczyciela, aby ten proces podtrzymywał. Planowanie zakłada przewidywalność, przyjęcie pewnych hipotetycznych założeń, oczekiwanie spełnienia. Strategia przeciwnie – nie bazuje wyłącznie na przyjętych wcześniej przypuszczeniach co do kierunku myślenia, dzięki czemu kolejne kroki w konstruowaniu wiedzy zależą od decyzji i wyborów dokonywanych na bieżąco, w zależności od etapu rozumowania, od tego, co do tej pory się działo i co może się dziać. Hipoteza nie jest pojmowana jako coś, co musi zaistnieć, ale jako jedna z wielu możliwości, które mogą ukierunkowywać działanie. Bardzo ważne rozważania na temat *emergent curriculum* bliskiego metodzie projektu w tekście pt. *Emergent curriculum i progettazione* podjęła A. Maj<sup>52</sup>.

Na koniec tej skrótovej i niepełnej prezentacji pracy projektami w Reggio Emilia przytoczę wypowiedź L. Malaguzziego: *Prawdopodobnie nie jesteśmy jeszcze w pełni przekonani co znaczy słowo proteggere, ale bądźmy pewni, że jeżeli nie pozwolimy dzieciom na ujawnianie ich wszystkich zdolności, potencjałów, możliwości i radości tworzenia i eksplorowania, dziecko umrze. Dziecko umrze, gdy nie pozwolimy mu zadawać pytań, badać, poszukiwać. Ono umrze, gdy nie będzie widziało akceptacji jego silnych stron, energii, inteligencji, inwencji, zdolności i twórczości. Dziecko chce być widziane, obserwowane i podziwiane*<sup>53</sup>. W Reggio Emilia dzieci, zwłaszcza młodsze angażują się w wiele innych działań, oprócz pracy metodą projektu. Mają wiele okazji do spontanicznej zabawy konstrukcyjnej, dramatycznej, „na niby” tematycznej, zabaw i gier na zewnątrz, słuchają opowiadań, bajek czytanych przez różne osoby, gotują i sprzątają, malują, wykonują kolaże, lepią w glinie. W tych różnych działaniach i w pracy metodą projektu intensywność ekspresji i komunikowania sensów i znaczeń nadawanych przez dzieci za pomocą różnych języków (w tym graficznie) jest ogromna i wskazuje na wysokie kompetencje dzieci<sup>54</sup>. Ta sama autorka podsumowuje: *(...) użyteczna lekcja, jaką czerpiemy z Reggio Emilia jest taka, nie ma uzasadnienia przekonanie, że nauczyciel musi dokonywać wyboru pomiędzy*

<sup>51</sup> C. Rinaldi, *Is a curriculum necessary?* „Children in Europe” 2005, 9, 19.

<sup>52</sup> K. Maj, *Emergent curriculum i progettazione*. W: J. Bonar, A. Buły (red), *Poznać Zrozumieć Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>53</sup> Za: C. Rinaldi, *In dialogue with Reggio Emilia. Listing, researching and learning*. Londyn 2006, Routledge, Taylor& Francis Group, s. 56.

<sup>54</sup> L. Katz, *What can we learn from Reggio Emilia*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach-advanced reflections*. Westport 1998, Ablex Publishing Corporation.

*zachęcaniem dzieci do realistycznej bądź wyobraźniowej ekspresji wizualnej jako dwóch wyluczających się alternatyw*<sup>55</sup>.

### **Rola nauczycieli – jaka jest?**

L. Malaguzzi stworzył filozofię edukacji, w której najcenniejszą wartością dla nauczyciela jest siła, potencjał rozwojowy, ekspresja, indywidualność oraz niepowtarzalność dziecka:

*Dziecko to sto języków,  
sto rąk,  
sto myśli,  
sto sposobów na myślenie, zabawę, rozmowę.  
Sto zawsze sto dróg by słuchać dziwić się i kochać,  
setka radości do wysławiania i zrozumienia sto światów do odkrycia do stworzenia  
sto światów do wymarzenia...*

Co możemy zrobić, aby szkoła nie marnotrawiła z tych 100. języków dokładnie 99., jak ostrzegał twórca koncepcji Reggio Emilia? Co możemy zrobić, aby pozwolić dziecku na rozumienie sensów oraz interpretację siebie i swojego miejsca w świecie, autokonstrukcję i koo/konstrukcję – w relacji z innym? Co zrobić, aby szkoła była miejscem dynamicznego dyskursu, uczenia się dziecka i nauczyciela? Jednym z pomysłów na poprawę dramatycznej sytuacji jest wrażliwość nauczyciela oznaczająca próbę połączenia tego, co „wysokie”, eksperckie, z tym, co „niskie”, praktyczne, utylitarne i funkcjonalne. Dla niektórych teoretyków, twórców programów ważniejsza jest teoria, dla innych praktyka. Ci pierwsi chcieliby więcej teorii w kształceniu wstępnym nauczycieli, drudzy – praktyki, a w Reggio Emilia obie tworzą nierozzerwalną jedność. Rinaldi pisze: (...) **zarażenie się wzajemne tych dwóch języków – teorii i praktyki prowadzi do nowych horyzontów, nowych ról dla dzieci i nauczycieli. Dla nauczycieli oznacza zmianę statusu z pełnienia roli **jedynie praktyka do roli autora kierunku pedagogicznego działania****. Nauczyciele mogliby przyczynić się do pokonania, przynajmniej na polu edukacji, aroganckiej idei dotyczącej separacji między teorią i praktyką, kulturą i techniką. Nauczyciele przestaliby postrzegać siebie jako tylko tych, którzy zajmują się aplikacją teorii tworzonej przez kogo innego i decyzji podejmowanych gdzie indziej. Trwałość tego przekonania, oznaczająca, że nauczyciele są jedynie praktykami jest absurdalna i musi być przezwyciężona. Jest ona rezultatem błędnej intelektualnie koncepcji dotyczącej badań, edukacji i pedagogiki. Zdolność do refleksji i dyskusji na temat sposobów uczenia się człowieka, dzieci (w ten sposób wzbogacając człowieczeństwo każdej jednostki i wszystkich nas) jest ogromną możliwością i koniecznością, jakiej szkoła nie jest w stanie oferować, albo nie chce jej oferować<sup>56</sup>. W Reggio Emilia debata i badania nad uczeniem się dzieci i pracą pedagogiczną nauczyciela oraz konstruowania przez jednych i drugich wiedzy odbywa się na co dzień i jest koniecznym warunkiem relacji między nimi. Zatem rola nauczyciela to rola autonomicznego, twórczego, zaangażowanego i ufającego sobie profesjonalisty, a nie tylko wykonawcy poleceń z góry, odpowiadającego na korporacyjne cele władz oświatowych.

<sup>55</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>56</sup> C. Rinaldi, *In dialogue with Reggio Emilia ...*, s. 100.



H. Gardner zafascynowany tym, co dzieje się w Reggio Emilia, wielokrotnie wizytujący placówki w Reggio, na pytanie o działania doskonalące edukację w USA wskazał na konieczność zmiany myślenia o roli nauczyciela. Dzisiaj, twierdzi on, nauczyciel przestał być ekspertem w tym, co robi, zaangażowanym i działającym w warunkach niepewności profesjonalistą, wykonującym bardzo dobrze ciężką pracę, nie dla częściej chwały, pieniędzy i władzy, ale dla służenia innym. Profesjonalista to ktoś, kto ciężko pracuje, postępuje etycznie i zgodnie z prawem, a gdy błądzi, bierze za to odpowiedzialność i uczy na błędach. Upadek etosu nauczyciela to efekt hegemonii myślenia rynkowego. Profesja nauczycielska została poddana prawom popytu i podaży i nie różni się od innych: pracowników sektora biznesu, sportowców czy artystów. *Takich służącym innym nauczycieli nie oczekuje władza. Nie myślą też oni w ten sposób o sobie. Oczekuje się od nich biernego wykonywania poleceń, gratyfikacje bazują na wynikach testów*<sup>57</sup>. Nauczyciele w Reggio Emilia to profesjonalści w znaczeniu przypisywanym przez Gardnera. Malaguzzi mówił: *Nauczyciel powinien interweniować w działanie dziecka możliwie jak najrzadziej, ale w wystarczający sposób, aby pobudzić jego myślenie i dać dziecku wsparcie. Co więcej, ta interwencja musi być właściwa, nie może zdominować i podporządkować działania dziecka myśleniu nauczyciela. To jest jak wzięcie za rękę dziecka stojącego na jego dwóch własnych nogach*<sup>58</sup>. Zaś Filipini ujmuje to w następujący sposób: *Nasz obraz dziecka to konsekwencja wspólnego doświadczenia, na nowo odczytywanych i interpretowanych założeń filozoficznych i psychologicznych. Dla nas dziecko jest kimś wyjątkowym, protagonistą własnego rozwoju. Dziecko posiada naturalną potrzebę poznawania, zadziwienia, ciekawości, tworzenia więzi z innymi i komunikowania się. Dzieci są otwarte na wymianę i wzajemność. Od najwcześniejszych momentów życia podejmują negocjacje ze światem społecznym i fizycznym – ze wszystkim, czego jest w stanie dostarczyć im kultura. Wychodząc z tych założeń, próbujemy stworzyć szkołę jako system, w którym wszystko jest powiązane. Pedagogista jest elementem tego systemu. Jego zadania są różnorakie i złożone. Ja nie mogę kontaktować się z jedną częścią tego systemu i zostawić innych*<sup>59</sup>.

Spójrzmy, jak różni się podejście nauczyciela w tradycyjnym przedszkolu i w Reggio Emilia. Pozwoli to na odkrycie specyfiki postępowania nauczyciela i wspierających go innych osób w tym podejściu.

**Tabela 2.** Różnice między nauczaniem systematycznym i pracą metodą projektów (Katz, 1995)

Nauczanie systematyczne (wertyczne)	Uczenie się metodą projektów
Motywacja zewnętrzna – dziecko pracuje dla oceny, nagrody, rodziców, nauczyciela, standardów	Motywacja wewnętrzna – rozwija zainteresowania dziecka, wzmacnia motywację, wysiłek, wytrwałość
Nauczyciel wybiera okazję do aktywności dziecka, dostarcza materiałów i angażuje dzieci, troszczy się o to, aby chciały robić to, co według niego powinny	Dziecko wybiera z repertuaru oferowanych działań to, co odpowiada mu naturalna potrzeba eksplorowania, poznawania świata, poszukuje adekwatnego poziomu i rodzaju wyzwania

<sup>57</sup> H. Gardner (2011), *To improve U.S. education it's time to treat teachers as professionals*. [http://goodworktoolkit.org/blog/98-to\\_improve\\_u\\_s\\_education\\_its\\_time\\_to\\_treat\\_teachers\\_as\\_profession](http://goodworktoolkit.org/blog/98-to_improve_u_s_education_its_time_to_treat_teachers_as_profession)

<sup>58</sup> Malaguzzi, za: Rankin, 1998, s. 230.

<sup>59</sup> Filipini 1998, s. 128–129.

Nauczanie systematyczne (wertikalne)	Uczenie się metodą projektów
Nauczyciel jest ekspertem, dziecko jest „niedorozwinięte”	Dziecko, wspólnie z nauczycielem, jest ekspertem, a nauczyciel bazuje na wspólnych działaniach
Nauczyciel jest odpowiedzialny za uczenie się i osiągnięcia dziecka	Dziecko wspólnie z nauczycielem odpowiedzialne jest za własne uczenie się
Nauczyciel dysponuje czasem uczenia się dziecka	Dziecko reguluje czas swojego uczenia się
Nauczanie stymuluje rywalizację	Uczenie się rozwija poczucie wspólnoty i współdziałania

Opisane w tabeli, opozycyjne w stosunku do siebie, kierunki działania nauczyciela wyznaczane są przez skrajnie różne rozumienie jego roli w relacji z dzieckiem, a także przez różne koncepcje umysłu dziecka. W tej kwestii można wyróżnić dwa podejścia. Podejście **normatywne**, charakterystyczne dla psychologii rozwojowej, w sposób arbitralny określającej, co typowe dziecko powinno umieć, wiedzieć, jak działać, myśleć itd. na danym etapie rozwoju, w danym wieku. Zarówno literatura, jak wypowiedzi rodziców i nauczycieli wskazują, że ważne i akceptowane są dla nich takie dyspozycje dziecka, jak: ciekawość, niezależność, twórczość, autonomia, odpowiedzialność. Niestety, często i w szkole, i w domu okazuje się, że dyspozycje te są niepożądane. W drugim podejściu – **dynamicznym** – uwzględnia się następujące, podstawowe, powszechnie akceptowane w teorii (w praktyce nauczycielskiej i polityce oświatowej pomijane), założenia:

- człowiek rozwija się z upływem czasu, a jego wzorzec rozwojowy jakościowo i ilościowo zmienia się;
- skutki doświadczeń w zakresie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, fizycznego, integracji osobowości są odroczone w czasie;
- efekty powtarzających się doświadczeń pozytywnych i negatywnych kumulują się, np. jeżeli dzieci działają w pożądanym sposobie dla nagrody zewnętrznej, będą tak działały i później;
- stymulacja rozwojowa powinna dotyczyć nie tylko zasobu pojęciowego dzieci, wiedzy, informacji, czytania, liczenia, pisania, ale przede wszystkim dyspozycji – nawyków umysłu, sposobów reagowania na otoczenie, ciekawości poznawczej, poczucia sprawstwa, wytrwałości, cierpliwości, entuzjazmu, o którym Dubos pisał: *Grecy archaiczni i klasycy określali ukryte aspekty ludzkiej natury, w szczególności siły pobudzające człowieka do wielkich czynów, słowem entheos – boski pierwiastek w człowieku. Od terminu „entheos” pochodzi „entuzjazm”, jako jedno z najpiękniejszych słów każdego języka. Człowiek współczesny przestał już może wierzyć w boskie pochodzenie natchnienia, ale mało kto utracił archaiczną, niemal mistyczną wiarę, iż źródłem twórczości jest entuzjazm. Niezależnie od naszych religijnych czy filozoficznych przekonań, wszyscy zdajemy sobie sprawę, że bez wiary, jaką daje boski pierwiastek tkwiący w człowieku, nikt nie byłby szansę naprawy świata; bez swojej muzy milczałby poeta*<sup>60</sup>.

Przewaga transmisyjnych metod w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym umniejsza znaczenie ich dyspozycji, a co za tym idzie, zagraża im. Jeżeli dzieci dobrze wykonują

<sup>60</sup> R. Dubos, *Pochwała różnorodności ...*, s. 18.

zadania matematyczne i sprawnie technicznie czytają, uważamy, że wszystko jest w porządku. Niestety, osiąganie dobrych wyników w zadaniach testowych nie oznacza, że osiągnęły je są ciekawi świata, zainteresowani nim, zaangażowani w to, co robią, że z entuzjazmem wyrażają w sobie właściwy, niepowtarzalny sposób to, co wiedzą i to, co pragną poznać. Transmisyjne, encyklopedyczne i werbalne nauczanie zabija naturalne dyspozycje do zostania czytelnikiem i do stosowania matematyki. Zjawisko to opisuje hipoteza niszczenia dyspozycji (*damaged disposition hypothesis*)<sup>61</sup>. Właściwy wymiar relacji między nauczycielem i dzieckiem wyznacza treść zachowania. Nauczyciel nie pełni roli terapeuty a dziecko – roli pacjenta. *Nauczyciel ma wyjątkową rolę. To nie jest rola terapeuty, matki czy rówieśnika, ale kogoś, kto wysoko ceni uczących się i ma profesjonalny stosunek do uczenia*<sup>62</sup>.

### **Rodzice i społeczność lokalna**

Rodzice i nauczyciele mają w programach *Reggio Emilia* wyraźnie określoną rolę. Jest to rola partnera, członka wspólnoty uczących się. Wspólnie tworzą i dzielą znaczenia, ukazujących nowe perspektywy w procesie dochodzenia do zgody co do generalnych założeń realizowanej koncepcji uczenia się i nauczania. Bez tej wzajemnej relacji i podzielenia znaczeń każdy z nich pozostałby w izolacji z własną perspektywą, a cały system stałby się fragmentaryczny. *Moim zdaniem tworzenie w zespole nauczycielskim i w instytucji podzielenia kultury uczenia się i edukacji jest podstawą wszystkich elementów pracy pedagogicznej*<sup>63</sup>. Szanowani, mający poczucie sprawstwa, włączani w proces podejmowania decyzji rodzice nie będą ingerować w sposób utrudniający pracę pedagogiczną. Dzieci, zainteresowane tym, co robią, mające poczucie autentycznego sensu tego są zaangażowane w poszukiwania i nie nudzą się. Co więcej, dzieci widzące zaangażowanych rodziców, a do nich pozytywnie nastawionych nauczycieli, będą szczęśliwe i aktywne. Pojawiają się natomiast inne trudności. Po pierwsze, dostrzeżenie i sformułowanie przez dzieci problemu, tematyki projektu angażującego je emocjonalnie i intelektualnie. Po drugie, dostrzeżenie momentów „przeostoj” – supłów intelektualnych, uniemożliwiających dalsze działanie – i właściwa interwencja, pomagająca dzieciom odnaleźć na nowo cel działania.

Rodzice i lokalna społeczność jako całość są ważnym podmiotem w *Reggio Emilia*. To krytyczni i uważni protagoniści rozwoju dzieci. Wiele pisze się i mówi o otwartości programu *Reggio Emilia* na rodziców i lokalną społeczność. W czym ona się wyraża, poza typowymi formami włączania rodziców w działania? Katz twierdzi, że zazwyczaj pisząc i analizując działania jakiejś instytucji, sięgamy po modele, metafory leżące u jej korzeni<sup>64</sup>. Gdy patrzyła na to, jak rodzice i nauczyciele tworzą między sobą relacje, ustalają z dziećmi cele działania, nasuwała jej się myśl, że były to relacje zachodzące w wielodzietnej i wielopokoleniowej rodzinie, a nie w zhierarchizowanej i korporacyjnej instytucji.

Zacznijmy od budynków, w jakich te programy są realizowane. Przypominają duże domy rodzinne. Każdy z budynków przedszkolnych, jaki widziała L. Katz<sup>65</sup>, był atrakcyjnie wyposażony. Przestrzeń dostępna dla dzieci i dorosłych była zorganizowana tak,

<sup>61</sup> L. Katz, S. C. Chard, *Engaging Children's Minds ...*

<sup>62</sup> Za: Katz, *What can we learn from Reggio Emilia ...*, s. 37.

<sup>63</sup> Filipini, 1998, s. 133.

<sup>64</sup> L. Katz, S. C. Chard, *Engaging Children's Minds ...*

<sup>65</sup> L. Katz, *What can we learn from Reggio Emilia ...*

że tworzyła bardzo ciepłą i przyjazną atmosferę. W każdym budynku znajdował się duża *piazza*, przestrzeń kojarząca się z centralnym placem miejscowości, dostępnym dla lokalnej społeczności – z miejscem, gdzie obywatele spotykają się. Budynki były na ogół duże, odpowiednie dla 75 dzieci (po 25 w każdej klasie) w wieku od 3 do 6 lat. Życie w klasie, intymne relacje charakterystyczne są dla domu rodzinnego. Ten sam nauczyciel (czasami dwóch nauczycieli) opiekuje się dziećmi (często w grupach zróżnicowanych wiekowo – jak w domu rodzinnym) przez 3 lata, dzięki czemu jego wzajemne relacje z dziećmi i rodzicami są bliższe i bardziej serdeczne, mają także walor poznawczy dla obydwóch stron, sprzyjający rozwojowi dziecka.

Takie poczucie obywatelskiej odpowiedzialności wzmacniane jest przez uczestniczenie całego personelu i rodziców w licznych spotkaniach, podczas których zróżnicowane poglądy są negocjowane, poszukuje się rozwiązania dla pojawiających się problemów i konfliktów. Dzięki temu instytucja upodabnia się do forum obywatelskiego, w którym kwestie dotyczące jego członków najpierw są dyskutowane i rozważane, a później poszukuje się dla nich rozwiązania. Podejmowane działania promujące zasady demokracji wśród dzieci i nauczycieli zarówno w szkole, jak i w interakcji z rodzicami zmierza do rozwijania poczucia wspólnoty w szkole i współpracy w realizacji zadań społecznych i dydaktycznych oraz uwidocznienia preferowanej strategii uczenia kooperacyjnego na różnych poziomach (*cooperative learning*)<sup>66</sup>. *Taka poszerzona, wielopokoleniowa i wielodzietna wspólnota rodzinna charakteryzuje się podzieleniem odpowiedzialności, prywatnością, bezpośrednimi relacjami i uczestnictwem i jest dobrym modelem instytucji dla małych dzieci. Społeczności to grupy ludzi, które mogą zrobić wspólnie to, co nie udaje się w pojedynkę, które działają dla dobra innych. Choć ten model działania jest także problematyczny, w sensie trudności realizacyjnych, jest na pewno właściwszy niż model korporacyjno-przemysłowy charakterystyczny dla USA [i Polski – przyp. MKS]*<sup>67</sup>.

Inną ważną kwestią podkreślaną przez nauczycieli pracujących w Reggio Emilia jest ukazywanie bogatej kultury dzieciństwa i prawa dziecka do rozwoju tym, którzy nie są bezpośrednio zaangażowani w działania instytucji. Te zadania nakładają obowiązki propagowania tych idei i zaangażowania politycznego. Szkoła, jak twierdzi Rinaldi<sup>68</sup>, nie jest odizolowana od społeczeństwa, ale jest jego integralną częścią i powinna tworzyć przestrzeń dla demokratycznego uczestnictwa, wymiany i dyskusji. Ich narzędziem jest dokumentowanie pracy pedagogicznej i dzielenie się spostrzeżeniami z rodzicami i innymi przedstawicielami lokalnej wspólnoty. Ciekawą i wyjątkową inicjatywą odzwierciedlającą takie działanie była wystawa *The Hundred Languages of Children (Sto języków dziecka)*, pokazywana w wielu krajach w latach 90. ubiegłego wieku. Za pomocą zdjęć, filmów wideo z pracy dzieci nad projektem, wytworów dzieci, nagrań audio rzeczywistość podejścia Reggio Emilia pobudzała do refleksji i dokonywania porównań z innymi szkolnymi realiami. *Przykłady pracy dzieci i filmy wideo obezwładniały nas bogactwem, pięknem ich środowiska uczenia się, ale przede wszystkim, co najważniejsze docieklivości (sophistication) myślenia dzieci*<sup>69</sup>.

<sup>66</sup> G. Forman, B. Fyfe, *Negotiated learning through design, documentation, and discourse*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred languages ...*

<sup>67</sup> L. Katz, *What can we learn from Reggio Emilia ...* s. 41).

<sup>68</sup> C. Rinaldi, *Project Curriculum...*

<sup>69</sup> G. Forman, B. Fyfe, *Negotiated learning through design ...*, s. 344.

Dokumentacja pozwala rodzicom nie tylko zapoznać się z tym, co dziecko robi, czyli produktem końcowym działania, ale także z tym, jak robi, a więc procesem, częścią jego świata, bardzo często niewidzialną dla rodziców. Pozwala także na konfrontacje wiedzy rodziców oraz dyskusję z nauczycielem i z innymi rodzicami, wzmacniając ich poczucie tożsamości poprzez odkrywanie na nowo własnej roli<sup>70</sup>. Mallaguzzi twierdził, że dokumentacja jest konkretną i namacalną „pamięcią” dzieci. Tego, co mówiły, co robiły i jak to robiły. Służy jako punkt odniesienia dalszego procesu uczenia; dostarcza nauczycielowi narzędzia badań i klucza dla stałego doskonalenia warsztatu, *jest nadzwyczajnym narzędziem dla dialogu, wymiany i dzielenie się poglądami*, jak twierdziła V. Vecchi<sup>71</sup>, dla L. Mallaguzzię oznaczała *możliwość dyskusowania wszystkiego ze wszystkimi*<sup>72</sup>; upublicznia informacje na temat tego, co się w szkole dzieje a dzięki temu może wywołać informację zwrotną i chęć uczestnictwa i wsparcia<sup>73</sup>. Oceniając uczenie się dzieci i przekazując tę wiedzę rodzicom, nasi nauczyciele koncentrują się tylko na konkretnym dziecku, ewentualnie dziecku na tle grupy, przyjmują rywalizacyjną i konfrontacyjną strategię oceny. Nauczyciele w Reggio Emilia nie ograniczają się do badania i diagnozy konkretnego dziecka. Oceniają rozwój całej grupy jako wspólnoty uczących się (*learning community*) troszczących się o siebie osób. Dyskutując dokumentację pracy grupy i odnosząc ją do dokumentacji przedstawiającej rozwój konkretnego dziecka, nauczyciele, rodzice i dzieci koncentrują się na dynamice grupy, na procesie uczenia negocjacyjnego, współpracy nauczycieli w rozwijaniu świadomości społecznej na temat praw dzieci. Na uczenie negocjacyjne, twierdzi Forman i Fyfe<sup>74</sup>, składają się trzy komponenty: projektowanie, dokumentacja i dyskurs. Są one dynamicznym systemem przyczyn, efektów i konsekwencji (*countereffects*). W zasadzie tworzą one system, w którym różne umiejętności ujawniają się w kontekście rozwiązywania znaczących poznawczo dla dzieci problemów i komunikowaniu się z innymi. *Na przykład, kiedy nauczyciel dokumentuje działanie dzieci i wykorzystuje dokumentację jako element pracy z nimi, w rezultacie zmienia się jego rola jako nauczyciela. Jest to zmiana z nauczania dzieci na badanie dzieci (studying children), a przez to uczenie się razem z nimi. Zachęcanie dzieci do projektowania przyszłych działań zmienia sposób ich narracji na temat ich pracy. Staje się ona dyskursem na temat przewidywania i wyjaśniania*<sup>75</sup>.

### **Przestrzenie uczenia się jako „trzeci nauczyciel”<sup>76</sup>**

Gandini zaczynając swój tekst pt. *Educational and Caring Space*<sup>77</sup>, pisze: W przedścionku szkoły Diana możemy zobaczyć plakat z wypisanymi na nim prawami dziecka sformułowanymi przez 5-latkę:

<sup>70</sup> C. Rinaldi, *Project Curriculum ...*

<sup>71</sup> V. Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia ...*

<sup>72</sup> G. Dahlberg, P. Moss, *Series editors' 'introduction ...*, s. XX.

<sup>73</sup> C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred languages ...*

<sup>74</sup> G. Forman, B. Fyfe, *Negotiated learning through design...*

<sup>75</sup> *Ibidem*, s. 240.

<sup>76</sup> Omawiając te zagadnienia korzystałam z tekstu L. Gandini, *Educational and caring space*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred languages of children...*

<sup>77</sup> L. Gandini, *Educational ...*, s. 161.

*Dzieci mają prawo do posiadania przyjaciół, inaczej nie rozwijają się dobrze.*

*Dzieci mają prawo do życia w pokoju.*

*Życie w pokoju oznacza dobre samopoczucie, wspólnotę (to live together), korzystanie z rzeczy, które wzbudzają zainteresowanie, posiadanie przyjaciół, myślenie (flying) i marzenia.*

*Jeżeli dziecko czegoś nie wie, może popełniać błędy. Jeżeli ma jakieś trudności, pracuje nad tym i robi błędy i potem już wie.*

*Musimy mieć prawa, inaczej będziemy smutni* (Szkoła Diana, 1990).

W przedsionku znajdują się także zdjęcia nauczycieli, *atelierista*, *pedagogista* oraz pozostałego personelu przedszkola (pracowników obsługi) podpisane ich imionami, informacje na temat mających miejsce wydarzeń, spotkań nauczycieli i rodziców z dziećmi i personelem z innych szkół, harmonogram wycieczek i świąt. Po przeciwnej stronie znajdują się zdjęcia dzieci zaangażowanych w jakieś działania. Poniżej tych zdjęć narysowane przez dzieci ich portrety i małe, kwadratowe lusterka otwierające się jak książki. Dzieci przychodzące do szkoły mogą się w nich przeglądać i robić różne miny, jeżeli mają na to ochotę<sup>78</sup>.

Profesjonaliści wizytujący jakąkolwiek instytucję dla małych dzieci próbują „odczytać” istotne znaczenia i elementy programu, jego jakość, podstawowe założenia antropologiczne i pedagogiczne, jakie przekazuje aranżacja przestrzeni i wyposażenie. *Dokonują tego na bazie swoich dotychczasowych doświadczeń i znaczeń przypisywanych rozwojowi dzieci, dzieciństwu w ich kulturze, strategii interakcji nauczyciela z dziećmi i innymi osobami z bezpośredniego środowiska uczenia się dziecka, czyli rodziny lub instytucji, ale także środowisk pośredniego wpływu, jak lokalna społeczność i jej instytucje*<sup>79</sup>. Warto zaznaczyć, że na różnych poziomach działania polskie instytucje edukacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, nie mają (bo nie chcą! MKS) związku z tym, z czym na co dzień dziecko ma do czynienia w innych środowiskach życia. Co bardziej szokujące, nie mają związku z tym, jak działania innych instytucji na poziomie ekosystemu, makrosystemu i mikrosystemu (rodzina dziecka) mogą wesprzeć relacje nauczyciela z dzieckiem. Poziom mezosystemu nie jest wypełniony<sup>80</sup>. Podzielię się w tym momencie doświadczeniem z zajęć ze studentami. Ich zadaniem było wygenerowanie okazji sprzyjających rozwojowi społecznemu dzieci. Studenci proponowali różne formy aktywności dzieci: zabawę, środowisko przyrodnicze, komunikowanie się, plastykę, działania rutynowe, gry. Pomysły na wykorzystanie powiązań instytucji edukacyjnej z działaniem innych grup i instytucji (poziom mezosystemu) jako możliwego pola identyfikacji okazji do rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci nie był przez studentów dostrzeżony.

Jaką informację przekazuje tak zaaranżowany przedsionek wchodzącym do szkoły Diana? Przede wszystkim jest to chęć podzielenia się tym, co w instytucji się dzieje lub dzieć się będzie, a więc zachęta do komunikacji – nawiązania kontaktu przez rodziców i inne osoby wizytujące placówkę z całym personelem, nie tylko z nauczycielami. Zachęta do uczestnictwa. To także pokazanie, że dzieci są ważne i mają prawa do podejmowania decyzji i konstruowania przestrzeni, w jakiej żyją, a praca pedagogiczna oparta jest na partnerstwie nauczycieli i rodziców.

Organizacja przestrzeni jest bardzo ważnym komponentem pracy nauczycieli w Reggio Emilia i jest ściśle związana z głównymi założeniami tego podejścia. Jak pisze

<sup>78</sup> L. Gandini, *Educational ...*

<sup>79</sup> Ibidem, s. 162.

<sup>80</sup> U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development...*; U. Bronfenbrenner, *Ecological system theory...*

Rinaldi<sup>81</sup>, instytucje Reggio Emilia znajdują się w nieustającym procesie dynamicznej zmiany, ich działania poddawane są refleksji, bombardowane przez ciągłą wymianę zróżnicowanych perspektyw reprezentowanych przez wszystkie podmioty zaangażowane w ich funkcjonowanie. Kiedy przyglądamy się architektonicznym rozwiązaniom w zakresie budynku, zaskakuje nas ich celowość – pieczołowicie dobrany sprzęt i materiały, sposób ich rozmieszczenia zachęcający dzieci do eksploracji, wymiany i komunikowania się. Odpowiadają one na założenia podejścia społeczno-kulturowego do uczenia – nieustanną refleksję na temat codziennego działania dzieci i z dziećmi, nad tym, czego się nauczyli na temat procesu ich uczenia się. Powiązanie tej wiedzy z teorią jest wzmocniane dzięki temu, że oni – nauczyciele – są zarówno obserwatorami, jak i zaangażowanymi uczestnikami projektu. Nauczyciel udziela wsparcia, pomagając dzieciom w organizowaniu przestrzeni, okazując zainteresowanie i entuzjazm dla ich działania, chwytając ich pomysły, dzięki dyskusji z nimi, pomocy w znalezieniu potrzebnych materiałów itd. Zadanie nauczyciela polega na prowokowaniu intelektualnej i społecznej wrażliwości dzieci, służeniu im jako tutor, a czasami jako animator procesu uczenia.

Uczestnictwo, partnerstwo, odpowiedzialność całej wspólnoty lokalnej jest wyznacznikiem architektury budynku i umieszczania go w centralnym punkcie przestrzeni urbanistycznej miasta. Wystawiony jest na widok publiczny, traktowany jako punkt odniesienia dla całej społeczności i inspiracja do refleksji nad prawami dziecka i rodziny, polityki państwa wobec nich. „Zaraża” wrażliwych przechodniów myśleniem o własnych doświadczeniach, a więc sięganiem do przeszłości, i powoduje odnoszenie jej do teraźniejszości i przyszłości. Przyjęcie założenia, że ci którzy będą współpracować (nauczyciele, rodzice, lokalne władze), muszą mieć prawo głosu w kwestii planu zagospodarowania miejsca powoduje, że wszyscy spotykają się z architektem i wspólnie wypracowują rozwiązania. Gdy projektujemy własny dom lub mieszkanie, nie poddajemy się dyktatowi projektanta, wpływamy na jego pomysł. To ma być nasze miejsce. Budynki instytucji Reggio Emilia muszą być tak zaprojektowane, aby nie tylko ułatwiały interakcje społeczne, uczenie się, odkrywanie i konstruowanie wiedzy, ale także zawierały i przekazywały edukacyjną treść (*educational message*) prowokującą do współdziałania. Przestrzenie i miejsca są częścią kultury instytucji i przedmiotem refleksji pedagogicznej, przekazują kulturę ludzi, którzy je stworzyli, zainteresowanie pięknem i harmonią, tak wyraźnie widoczne w funkcjonalności i estetyce wyposażenia w instytucjach Reggio Emilia. Wielokrotnie to nauczyciele i rodzice byli ich pomysłodawcami i wykonawcami. *Relacje, jakie tworzą się między rodzicami, nauczycielami i dziećmi, gdy pracuje on z nim co najmniej przez 3 lata, kształtują przestrzeń i sprawiają, że staje się ona dla wszystkich przyjazną niszą rozwojową*<sup>82</sup>.

Pośrodku każdego z budynków Reggio Emilia znajduje się, już wspomniana, *piazza*, miejsce spotkań, dynamicznej wymiany między dziećmi i dorosłymi, w którym dzieci i dorośli przemierzając się uczą się wzajemnie. Nie tylko przestrzenie wewnątrz są ważne. Również te na zewnątrz stanowią treść i miejsca uczenia się. Gandini opisuje trwający wiele miesięcy projekt, w którym dzieci badały, jak zmienia się miasto po ulewnym deszczu, czy po burzy. Analizowały miejsca i zachowania ludzi przed i po. Tworzyły hipotezy, zadawały pytania i poszukiwały odpowiedzi na nie w różnych źródłach. Ponieważ deszcz nie nadchodził, miały dużo czasu, aby przygotować narzędzia do projektu. Kiedy

<sup>81</sup> C. Rinaldi, *In dialogue with Reggio Emilia ...*

<sup>82</sup> L. Gandini, *Educational and caring space ...*, s. 170.

wreszcie spadł deszcz, dzieci były nim zafascynowane. Obserwowały, jak zmienia się zachowanie ludzi, szybkość chodzenia i postawa, jak światła samochodów i woda na ulicach zmieniają znane miejsca. Były zafascynowane, jak zmienia się dźwięk spadających kropli w zależności od powierzchni, na jaką spadają i tym, co można zobaczyć w kałużach. Dyskutowały, jak to się dzieje, jak ich zachowania wpływają na „zachowania” wody w tych kałużach. Potem, jak to zazwyczaj ma miejsce w Reggio Emilia, nastąpił etap reprezentowania badanej rzeczywistości, konstruowania wyobrażeń i pojęć, szukania między nimi powiązań za pomocą różnych środków ekspresji – w co najmniej *stu językach*.

Każdy nauczyciel ma do dyspozycji kilka (2 lub 3) funkcjonalnie urządzonych małych przestrzeni – salę, gdzie przebywa z dziećmi, własne atelier (warsztat, studio) – korzystając z niego współpracuje z *atelieristą*, archiwum, a nawet własne pomieszczenie na książki i inne źródła pisane, komputery, kamery, wideo, itd. Nauczyciele w Reggio Emilia uważają, że mniejsze przestrzenie dają okazję do komunikowania się. *Atelier w naszym podejściu, to dodatkowa przestrzeń w szkole, gdzie możemy eksplorować za pomocą naszych rąk i umysłów, gdzie dochodzi do odczytania i tworzenia znaków, symboli, nadawania im znaczenia za pomocą wizualizacji, działań artystycznych, gdzie pracujemy nad projektami mającymi związek z innymi planowanymi działaniami, gdzie eksplorujemy, tworzymy powiązania między nowymi i dobrze znanymi narzędziami, technikami i materiałami*<sup>83</sup>. I dalej Mallaguzzi dodaje, że *atelier* to miejsce, gdzie sprawiamy, że dzieci nieustannie są czymś zainteresowane, trzymamy je na uwięzi własnego zainteresowania i badawczego zaangażowania. *Keeping fresh*, pojęcie przypisywane Deweyowi, najbardziej właściwie oddaje charakter nastawienia dzieci.

Spacerując po budynku szkoły Diana odkrywamy inne pomieszczenia. Żadne z nich nie jest traktowane marginalnie (kuchnie, łazienki ze sprzętem do zabawy wodą (*water play*), różnego kształtu lustra rozmieszczone na ścianach zachęcające dzieci do odkrywania siebie. Szklane ściany tworzą ciągłość między przestrzeniami wewnątrz i na zewnątrz, dostarczają naturalne światło, szklane ściany między różnymi pomieszczeniami wewnątrz zachęcają do komunikowania się i budowania poczucia wspólnoty. Gdy potrzebujemy przestrzeni bardziej intymnej, miejsca pracy indywidualnej, nauczyciele z Reggio mają sposoby, aby ją zapewnić. Środowisko uczenia dziecka, miejsca w których przebywa razem z innymi, pełni funkcje edukacyjne; traktowane jest jako trzeci nauczyciel, poza osobami rodziców i nauczycieli.

Pisząc ten tekst, zdałam sobie sprawę, jak smutna, rutynowa jest działalność naszego przedszkola, szkoły, jak niewiele uwagi przypisujemy relacjom między ludźmi w różnym wieku. Zamykamy dzieci i nauczycieli „za płotem”, przestrzenie przedszkolne i szkolne nie zachęcają do współodpowiedzialności za edukację, nie prowokują rozwoju społecznego, emocjonalnego i intelektualnego. Jeśli zmieniają się w związku z przyjętymi nowymi założeniami jako konsekwencja ugruntowania w innej pedagogice, to nie rodzice decydują o tej zmianie, ani nawet nauczyciele, nie mówiąc o dzieciach, ale tajemnicze interesy ludzi władzy.

<sup>83</sup> L. Mallaguzzi, *Se l'atelier e' dentro una storia lunga e ad un progetto educativo (If the Atelier is part of a long history and an educational program)*, Bambini 1988 December, s. 26–31. W: L. Gandini, *Educational and caring space*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred languages of children...*, s. 27.



Mirosław Patalon  
Uniwersytet Gdański  
patalon@wp.pl

## W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej

### Summary

#### In search of a new model of religious education

The author presents the basic concepts of the theology of process and the resulting implications for the pedagogy of religion. He stresses the importance of combining the concept of dependence of an individual on God with individual freedom and responsibility. In this context, religious education must be based on a widest possible spectrum of outlooks on the world. The author proposes a processual model of religious education in which education is based on finding space in creative relationships with other subjects of social and natural reality.

**Słowa kluczowe:** socjologia teologii, teologia procesu, procesualna edukacja religijna

**Keywords:** sociology of theology, theology of process, processual religious education

Artykuł jest częścią większej całości; prezentuję w nim podstawowe założenia procesualnego modelu edukacji religijnej, w tym paradygmat relacyjności *sacrum – profanum* oraz komplementarne ujmowanie prawdy religijnej.

Jeden z klasyków socjologii wiedzy – Karl Mannheim – w późniejszym okresie swojej twórczości znacząco nawiązywał do teologii, włączając religię do grupy istotnych czynników mogących pozytywnie wpływać na kształtowanie się samoświadomości jednostki oraz na proces identyfikacji i wyzbywania się społecznych autorytaryzmów<sup>1</sup>. Dialektyczna relacja pomiędzy tym, co Marks nazywał bazą i nadbudową, jest w istocie sednem problemu podejmowanego przez socjologów wiedzy. Przy czym, pojęcia bazy nie należy tu zawężać jedynie do struktury ekonomicznej, lecz rozumieć ją trzeba jako ogół warunków i relacji społecznych, w których człowiek funkcjonuje, a które mają bezpośredni wpływ na jego świadomość. W ujęciu Mannheim'a zależność pomiędzy osadzonym w dynamicznej rzeczywistości społecznej podmiotem a jego pojmowaniem świata (wiedzą) jest całkowita – ludzka myśl (wiedza, świadomość) uwikłana jest zawsze w jakąś, określającą społeczny porządek, ideologię. Jej względną obiektywizację zapewnić może jedynie maksymalne poszerzenie kręgu stanowisk, z perspektywy których wiedza jest konstruowana. Jak ujmują to Peter L. Berger i Thomas Luckmann, „Mannheim wierzył, że ideologizują-

---

<sup>1</sup> Zob. K. Mannheim, *Freedom, Power and Democratic Planning*. New York 1950. Niniejszy tekst jest wynikiem badań prowadzonych w ramach projektu realizowanego w latach 2007-2010 w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej* finansowanego ze środków grantu MNiSzW N 10702632/3637. Pełny raport zostanie opublikowany w zbiorczej książce pod redakcją Tomasza Szkudlarka – kierownika projektu.

ce wpływy – zważywszy, że nie mogą one zostać wyeliminowane całkowicie – można ograniczyć systematycznie, analizując jak największą ilość różnorodnych, określonych społecznie stanowisk. Innymi słowy, przedmiot myśli staje się coraz jaśniejszy w miarę jak przybywa perspektyw, z jakich jest oglądany. Na tym też ma polegać zadanie socjologii wiedzy, która w związku z tym stać ma się ważną pomocą w dążeniu do właściwego rozumienia ludzkich spraw”<sup>2</sup>.

Jeśli przyjąć powyższe założenia, interesującym projektem byłoby stworzenie podobnej płaszczyzny poznawczej (o ogromnym znaczeniu także dla życia praktycznego) w odniesieniu do dyskursu religijnego, przy czym wiedza teologiczna pojmowana ma być tu jako świadomość ideowo-religijnego kontekstu i zakorzenienia jednostki, jako zespół dynamicznie kształtujących się wierzeń, teologicznych założeń i paradygmatów formujących porządek świata jednostkowego oraz – w odniesieniu do społeczeństw religijnie inspirowanych – także społecznego. Chociaż bowiem teologia nie posiada statusu nauki w znaczeniu scjentyistycznym, to ma jednak ogromne znaczenie dla nauki pod względem hermeneutycznym. Stworzona w ten sposób **socjologia teologii** – jeśli rzeczywiście uwzględniałaby wielość perspektyw – znacząco poszerzałaby właściwe rozumienie dynamiki świata znaczeń człowieka. Jest to tym bardziej istotne przedsięwzięcie, iż zgodnie z klasycznym ujęciem socjologii wiedzy, dziedzina ta musi zająć się tym, co w społeczeństwie uchodzi za wiedzę<sup>3</sup>. Skoro zatem w społeczeństwach pozostających pod silnym wpływem religii (a społeczeństwo polskie do takich należy) idea religijna i jej teologiczna interpretacja w świadomości wielu ludzi uchodzi za wiedzę i traktowana jest na równi z wiedzą naukową, mając niezwykle istotny wpływ na kształt życia społecznego, to postulat badań w zakresie socjologii teologii wydaje się być jak najbardziej uzasadniony. Zgodnie bowiem z zasadą wypracowaną przez Emila Durkheima, fakty społeczne należy rozpatrywać jak rzeczy, a przecież religia w swojej złożoności i subiektywności tak właśnie może być postrzegana.

Z kolei szkoła określana mianem historycyzmu (Wilhelm Dilthey, Max Weber) podkreśla powiązanie ludzkiej myśli z całym bagażem wydarzeń historycznych. W tej perspektywie fakty są przez każdą jednostkę zawsze interpretowane odmiennie, przez co stają się względne. Zwrócenie uwagi na odmienną usytuowanie w życiu każdego podmiotu (*Sitz im Leben*) oraz znaczenia tego faktu dla ludzkiej i społecznej świadomości bliskie jest perspektywie pragmatystycznej z jej naczelną kategorią doświadczenia jako czynnika kluczowego w procesie kształtowania tożsamości człowieka.

W tym miejscu uwypuklić należy zasadniczy punkt styczny pomiędzy postmarksowską teorią dotyczącą relacji byt-wiedza-władza a powwhiteheadowską procesualną teorią podmiotu, którego tożsamość, z jednej strony, konstruowana jest dyskursywnie, a z drugiej, wynika ze sposobu obecności jednostki w świecie (aktywność-praca). Zgodnie zatem z pragmatystyczną koncepcją Georga Herberta Meada, w którą wpisuje się również myśl Alfreda Northa Whiteheada oraz zbudowane na niej teorie teologiczne, w tym ujęcie Johna B. Cobba, działanie nigdy nie jest przedsięwzięciem indywidualnym, lecz zawsze stanowi odpowiedź na akcję bądź też jest proakcją skierowaną na inny podmiot. W tym świetle religia, a w szczególności jakość pojmowania bytu/bytów transcendentnych, może

<sup>2</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Przełożył i słowem wstępnym opatrzył Józef Niżnik, Warszawa 1983, PIW, s. 36.

<sup>3</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne...*, s. 42.

być rozpatrywana jako swoista nadbudowa-idea i znaczący element ludzkiej świadomości (wiedzy). Jest ona bowiem sposobem usensowiania rzeczywistości oraz ustanawiania porządku znaczeń, który przyjmowany jest jako oczywisty i naturalny. Nie ma tu najmniejszego znaczenia fakt realnego istnienia bądź nieistnienia rzeczywistości nadprzyrodzonej, rozpatrywany jest bowiem jedynie inspirowany religijnie fakt społeczny, którego istnienia podważyć nie sposób.

Na tle tego wprowadzenia zaprezentowane zostaną podstawowe założenia filozofii i teologii procesu<sup>4</sup> wraz z wynikającymi z nich konsekwencjami w dziedzinie pedagogiki religii<sup>5</sup>. Ten, odwołujący się do myśli Alfreda Northa Whiteheada, nurt charakteryzuje się odejściem od paradygmatu stałości i niezmienności jako cnót na rzecz organiczności rzeczywistości i rozwoju wszystkich jej elementów, w tym boga, przez co przyczynił się do zintensyfikowania dialogu ekumenicznego i międzyreligijnego. Tożsamość poszczególnych wyznań i tradycji pojmowana jest tu bowiem przez pryzmat procesu rozumianego jako rezultat interakcji pomiędzy elementami rzeczywistości, wszelka podmiotowość zaś jest zawsze dyskursywnie konstruowana. Cobb, podążając za Husserlem, Whiteheadem i Deweyem wychodzi poza kartezjański paradygmat myślowy (rozdzielenie czystej podmiotowości i absolutnego przedmiotu, obiektywizmu i subiektywizmu) i sytuuje jawiące się antynomie rzeczywistości w jednym komplementarnym i dwubiegunowym modelu.

Za Whiteheadem teologowie procesu rozróżniają pierwotną (*primordial*) i konsekwentną (*consequent*) naturę boga, który uobecnia się w zmiennym i przemijającym stworzeniu, co sprawia, że jest nieustannie ubogacany, ale jednocześnie zachowuje pewne stałe cechy, np. miłość<sup>6</sup>. Także chrześcijaństwo pojmowane jest dynamicznie i rozwojowo; proces ten ma charakter rekonstrukcji i jest efektem twórczej bosko-ludzkiej relacji. Polega on na ciągłym nabudowywaniu organizmu – mamy zatem do czynienia, z jednej strony, z tą samą religią, jednak, z drugiej, jest ona wciąż świeża i nowa<sup>7</sup>. Dialog (łącność) jest podstawą procesu i stanowi istotę tzw. zasady relacyjności (*principle of relativity*).

Teologia procesu zakłada, że jednostkowa wiedza, przejawiająca się zestawem określonych formalizacji, jest zawsze cząstkowa. Dotyczy to również wiedzy teologicznej, dlatego teologia nie może mieć jedynie charakteru spekulacji i racjonalnej argumentacji, lecz przede wszystkim musi być osadzona w życiu i społecznym doświadczeniu. Związane jest to z przekonaniem, że każde językowe sformułowanie wymaga interpretacji, choć bowiem język jest przejawem istoty rzeczy, ma jednocześnie moc konstruowania rzeczywistości. Ludzkie doświadczenie jest zatem czymś znacznie przewyższającym możliwości zamkniętych definicji, dlatego w ujęciu teologii procesu bóg jest raczej poetą niż naukowcem<sup>8</sup>. Podobnie teologia nie może mieć charakteru wyalienowanej i chłodnej analizy, lecz także

<sup>4</sup> Na podstawie: M. Patalon, *Pedagogika ekumenizmu. Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba, Jr.*, Gdańsk 2007, Wydawnictwo UG.

<sup>5</sup> Zob. artykuły w „Religious Education” 68 (May-June 1973): N. Pittenger, *Process Theology and Christian Education*, s. 307-314; R. C. Miller, *Whitehead and Religious Education*, s. 315-322; E. Fontinell, *Pragmatism, Process, and Religious Education*, s. 322-331; E. H. Cousins, *Teilhard, Process Thought, and Religious Education*, s. 331-338.

<sup>6</sup> A. N. Whitehead, *Process and Reality*. New York 1929, Macmillan, s. 521-523.

<sup>7</sup> H. J. Cargas, *Copernicus and I*, [w:] H. J. Cargas, B. Lee (red.), *Religious Experience and Process Theology. The Pastoral Implications of a Major Modern Movement*. New York-Paramus 1976, Paulist Press, s. xiv.

<sup>8</sup> R. M. Cooper, *God as Poet and Persons at Prayer*. [w:] H. J. Cargas, B. Lee (red.), *Religious Experience...*, s. 413.

w doświadczeniu życia ujawniać się powinien jej twórczy charakter<sup>9</sup>. Język, a w szczególności język religii, ma więc wymiar symboliczny i jako taki odzwierciedla jednocześnie historyczne wydarzenie i jego egzystencjalnie zmienny odbiór<sup>10</sup>. Ponadto, każda doktryna w określonym stopniu wynika z poprzedniego sformułowania; historia nie jest zatem skarbnicą niezmiennych rozwiązań i twierdzeń o rzeczywistości, lecz świadectwem, które wraz z dobrem własnym współczesnych formuje nowe rozwiązania. Proces rozwoju doktrynalnego nie przebiega więc od stanu prymitywnego do stanu dojrzałego, lecz jest sekwencją zaistnień, które nie podlegają bezwzględnemu wartościowaniu.

Z punktu widzenia nauk społecznych ta koncepcja ma znaczenie zasadnicze, ponieważ łączy w sobie zależność indywiduum od boga (w rozumieniu durkheimowskim – od całości; w ujęciu procesualnym owa całość wykracza wszakże poza społeczeństwo i obejmuje całą rzeczywistość postrzeganą jako jeden organizm) z jednostkową wolnością i odpowiedzialnością. Bóg inicjuje pewne kierunki rozwoju i jednocześnie daje stworzeniu możliwość podejmowania wolnych decyzji. Bóg jest uczestnikiem relacji, jego świętość nie polega na bezwarunkowej dominacji lub na zdolności do samodzielnego i beznamietnego istnienia, lecz na wolnym otwarciu się na inne byty oraz na odpowiedzialności za zainicjowane relacje. W ten sposób wykluczona zostaje możliwość doskonałego egoizmu boga, czyli bycia dla samego siebie. Doskonałość bytu polega zatem na *byciu dla innego*; do podążania za takim wzorem powołany został człowiek. Oznacza to, że akt stwórczy nie został jeszcze zakończony, przeciwnie – twórczość jest istotą rzeczywistości. W tym świetle przyszłość nie jest zamknięta i ograniczona powziętym w przeszłości planem. Ciągłe dziejąca się terażniejszość jest wciąż świeża i nowa; bóg nie tyle zaprowadza uprzednio ustalony porządek, ile czyni wciąż nowe rzeczy<sup>11</sup>. Trwałe powiązanie boga ze światem skutkuje nieustannym pojawianiem się nowych sensów i nowych zaistnień, każda relacja jest bowiem twórcza. Twórczość zatem to najbardziej konstytutywna cecha boga i powołanie dla każdego innego bytu. Rezultatem wiary w boga aktywnie obecnego w historii świata jest nadzieja na zmianę. Także odkupienie nie jest kwestią jedynie przeszłości (dokonany akt zbawczy), lecz pojmowane jest jako nieustanna przemiana człowieka i świata. Nie tyle zatem dokonało się ono na Krzyżu Golgoty, ile dokonuje się w procesie przekraczania stałości (zastoju) i śmierci – w kierunku aktywności i życia. Jezus jest zbawicielem w tym sensie, że jest jego doskonałym wzorem.

Wynikającym z tych założeń skutkiem jest przekonanie, że edukacja (w tym religijna) musi opierać się na maksymalnie szerokim spektrum światopoglądowym. W szczegółowych programach nie wolno stracić tej ogólnej perspektywy kosmologicznych paradygmatów, bowiem są one źródłem sensownego i świadomego rozwoju społecznego. Ich inkluzywne usytuowanie sprawi, że różne kosmologie (platonizm, arystotelizm, judeo-chrześcijaństwo, buddyizm etc.) będą się wzajemnie dopełniały, bowiem każda podnosi innego rodzaju pytania i problemy. Wzajemne przenikanie się perspektyw chronić ma ponadto przed zbytnią technicyzacją życia oraz umożliwić proces transcendowania i docierania do głębi drugiego człowieka. Stanowi zatem istotny składnik procesu wychowawczego, bowiem uczy przejmowania perspektywy innych ludzi, a przez to pomaga dostrzec

<sup>9</sup> J. B. Cobb, *Is the Later Heidegger Relevant for Theology*. [w:] J. M. Robinson, J. B. Cobb (red.), *The Later Heidegger and Theology*. New York-Evanston-London 1963, Harper & Row, s. 179.

<sup>10</sup> Zob. A. N. Whitehead, *Religia w tworzeniu*. Kraków 1997, Znak, s. 72-75.

<sup>11</sup> Zob. Lm 3, 22-23.

własne granice i uwarunkowania – myślenie z punktu widzenia drugiego człowieka oddala groźbę absolutyzowania własnego punktu widzenia.

Podjęcie omawianej tematyki badań jest niezmiernie ważne także w kontekście pytania o zasadność i jakość kształcenia religijnego w polskich szkołach, zarówno w aspekcie treściowym, strukturalnym, jak i metodologicznym (model konfesyjno-katechumenalny, model ponadkonfesyjny czy model konfesyjno-dialogiczny?). Pod dyskusję poddajemy tu model, w którym edukacja polega na odnajdywaniu miejsca w twórczych relacjach z innymi podmiotami rzeczywistości społecznej i naturalnej. Takie nowe ujęcie edukacji religijnej w Polsce może znacząco przyczynić się do jej ożywienia i ukazania znaczenia religii dla życia społecznego. Wątpliwe jest wszakże, iż proponowany model – nazwijmy go roboczo **modelem procesualnym** – spotka się z entuzjastycznym przyjęciem, szczególnie ze strony przywódców religijnych, bowiem jego podstawowym postulatem jest przekraczanie granic, co w mniejszym lub większym stopniu narusza stabilność instytucjonalną i tożsamość wyznaniową. Wymagałoby to również otwarcia się poszczególnych instytucji na wspólny dyskurs teologiczny, nie tylko na poziomie religijnych fachowców, lecz także laikatu.

Klasyczne ujęcia teologiczne, podkreślające hierarchiczność bytów (logika hegemonii), ukazujące niezmiennosc jako cnotę oraz posługujące się silnie zmaskulinizowanym językiem w odniesieniu do sfery *sacrum*, utwierdzały (utwierdzają) uprzywilejowaną pozycję określonych grup społecznych. Pewnym wyłomem w tak kształtowanym dyskursie teologicznym jest zbudowana na reformacyjnej idei soteriologicznej bezpośredniości i eklezjalnego pluralizmu powwhiteheadowska myśl procesualna. W szczególności chodzi tu o eksploatowane przez nią koncepcje dynamiczności i relacyjności boga i całej rzeczywistości, wolności stworzenia, organiczności świata oraz przekonującej mocy (bóg nie jako hegemon, lecz jako partner), mające odzwierciedlenie w pedagogice ekumenicznego i międzyreligijnego dialogu (John B. Cobb). Podejście to ukazuje zasadnicze znaczenie poszczególnych tradycji religijnych i kulturowych (przy jednoczesnym zachowaniu całościowej perspektywy) dla procesów kształtowania się znaczeń (komplementarność i płynność gnozeologiczna). Wykluczanie z pola możliwości nieuprzywilejowanych dyskursów teologicznych (Foucault) oraz ukazywanie dominującego dyskursu jako oczywistego (Bourdieu) i ekskluzywnie prawdziwego dotyczy większej części historii Kościoła. Podstawowe pytanie, przed którym stoimy brzmi zatem – czy i na ile współczesna rzeczywistość społeczna w obszarze kultury Zachodu uległa zmianie oraz w jaki sposób następuje petryfikacja i hierarchizacja płynnych znaczeń i ujednocianie społeczno-ideologicznego pola. W szczególności dotyczy ono wciąż wyraźnie homogenicznego społeczeństwa polskiego, budującego własną tożsamość na negacji i oddzieleniu od inności, także religijnej – my, katolicy i oni, protestanci (Niemcy) i prawosławni (Rosjanie, Ukraińcy) lub też my, wierzący i oni, zeświecczeni liberałowie, etc.

W jednym z raportów z badań prowadzonych w ramach projektu realizowanego w latach 2007–2010 w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej* (finansowanego ze środków grantu MNiSzW N 10702632/3637) zawarłem wniosek, że analiza wypowiedzi katechetów w gdańskich gimnazjach „nie napawa zbytnim optymizmem. Nauczyciele religii często traktują lekcje w szkołach jako okazję do ukazania wyższości własnego wyznania, inne traktując jako błędne ścieżki duchowe. Świadomość potencjału tkwiącego w innych religiach jest na ogół niska, co niewątpliwie wynika z braku własnego rozeznania

i edukacji religioznawczej. Niewielu z nich posiada osobiste doświadczenia w kontaktach z przedstawicielami innych religii. Otwartość przejawiają zazwyczaj osoby, które wcześniej podróżowały lub zadały sobie trud samokształcenia w tym względzie. Dotyczy to zarówno nauczycieli wyznania rzymskokatolickiego, jak i innych wyznań i religii<sup>12</sup>. W odniesieniu do zakresu tematycznego podjętych w tym gronie rozważań należy zapytać: **Czy tak pojęta procesualna edukacja religijna może być realizowana w okresie wczesnoszkolnym?** Czy już na tym etapie socjalizacji należy kształtować samodzielność myślenia dziecka, także w odniesieniu do rzeczywistości transcendentnej?

Przeciwnicy takich działań podnosić mogą argument, że ich skutkiem będzie zachwianie poczucia bezpieczeństwa dziecka oraz wprowadzenie pewnego chaosu w stabilny świat wartości i odniesień ostatecznych, właściwych dla domu rodzinnego. Jednak jeśli ów stabilny świat ukazany zostanie jako jeden z możliwych – wcale nie gorszy lub lepszy od innych – wartość edukacyjna i wychowawcza będzie tym cenniejsza, bowiem dziecko od wczesnych lat szkolnych skonfrontowane zostanie z rzeczywistym stanem współczesnej kultury. Z podobnego założenia wychodzą także zwolennicy edukacji filozoficznej, realizowanej w okresie wczesnoszkolnym. Świadomość różnorodności i pluralizmu społeczno-kulturowego wydaje się być kapitałem nie do przecenienia, zmusza bowiem do samodzielności i odpowiedzialnych poszukiwań sensownych rozwiązań nie tylko w życiu młodzieńczym, ale i dorosłym.

---

<sup>12</sup> M. Patalon, *Edukacja religijna w Polsce. Katecheza czy religioznawstwo?* „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2(8)/2008, s. 51.

*Martin Blaszk*  
Uniwersytet Gdański  
brcmart@ug.edu.pl

## **Review, review... review: Primary education in a state of change**

### **Summary**

The article attempts to 'draw' a picture of the present-day situation in English primary education by referring to two reports published in 2009 and more recent events. The two reports are the non-government, independent initiative the *Cambridge Primary Review: Children, their world, their education* and the government sponsored *Independent Review of the Primary Curriculum*. Describing images and referring to texts from the two reviews, the article views English primary education as contemporary schooling, after Gołębnik, and following what Klus-Stańska refers to as a social developmental discourse. There are however questions as to whether English primary schooling is in fact achieving these profiles, especially in the area of entitlement to a wide range of well 'taught' subjects. A situation which is worsened by the favouring of certain subjects over others, a reliance upon better test scores as a mark of improvements in primary education overall, and a failure to provide adequate training for teachers in all subjects.

**Keywords:** English primary education, social constructivist discourse, *Cambridge Primary Review: Children, their world, their education* report, *Independent Review of the Primary Curriculum* report

### **The National Curriculum and two recent reviews**

A National Curriculum was introduced in England in 1989 with four broad purposes, relating to entitlement, standards, continuity and coherence, and the promotion of public understanding and confidence in schooling. In 1993 a review was undertaken which led to revisions in 1995. In 1997, with a new political party in power, the Curriculum was reviewed once more and substantial revisions implemented in 2000. These reviews were both government initiatives.

In 2004 the University of Cambridge, supported by Esmée Fairbairn Foundation, began planning and consultation that led to the launch of the *Cambridge Primary Review* in 2006, a non-government, independent initiative. The final report *Cambridge Primary Review: Children, their world, their education* was published in 2009. The reason for this review, as its director, professor Robin Alexander writes, was because 'England's primary schools have experienced two decades of continuous yet piecemeal reform about which considerable claims have been made, especially in relation to educational standards. However, the claims are not universally accepted and, properly assessed, the evidence may tell another story.'<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cambridge Primary Review, *Introducing the Cambridge Primary Review*, [http://www.esmeefairbairn.org.uk/docs/CPR-booklet\\_low-res.pdf](http://www.esmeefairbairn.org.uk/docs/CPR-booklet_low-res.pdf) 16.03.2011 p. 5.

With additional commentary in the form of a question and a statement, that ‘isn’t it time to move on from the populism, polarisation and name-calling which for too long have supplanted real educational debate and progress? Children deserve better than this from the nation’s leaders and shapers of opinion.’<sup>2</sup>

In 2008, after almost nine years of the revised National Curriculum’s functioning, the government of the day felt a review of the primary curriculum was necessary. Sir Jim Rose was called upon by the Labour government to head the review committee. After an interim report in December 2008, a full report of the committee’s findings was published in 2009, under the title of *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. To avoid confusion with the other reviews and reports mentioned, I shall refer to this as the ‘Rose review’. It is difficult to say whether the ‘Rose review’ was a truly genuine attempt at ‘proactively managing [...] [the] dynamic process of curriculum renewal [...] [or a reaction] to pressure from schools and others who genuinely believe that the curriculum [...] [was] far too prescriptive and over demanding in its content, planning and preparation’<sup>3</sup> or, as has been stated, a ‘pre-emptive strike against the inconvenient truths emerging from the Cambridge Primary Review’<sup>4</sup>. The remit of this particular review was far less ranging than that of the *Cambridge Primary Review*, covering only ‘the curriculum rather than the whole of primary education.’<sup>5</sup> Although there is acknowledgement that ‘there are points where important aspects, such as pedagogy and assessment intersect with the curriculum.’<sup>6</sup>

It would seem then that there is a need for change within English primary education at the level of curriculum and teaching, and that the needs of the child (rather than other concerns) must be placed firmly at the centre of this endeavour. What however, is this primary system like? And what exactly is the change that is being called for?

### Primary images

Perhaps one of the best ways to gain an idea of primary education in England in most recent years is to view images from different schools, classes and subjects. I am looking through the final report of the ‘Rose review’. It doesn’t only consist of text but is also full of photographs showing children, their teachers and their schools, and in some cases, even their parents. The images provide support for the text, while also showing us the state of, as well as the aspirations for primary education in England. Of course this is how the report *sees* primary education in England, and would like *us* to see it. In spite of this bias however, it is perhaps as good a starting point as any from which to view certain aspects of learning and teaching taking place in the English primary classroom and in relation to the national and school curriculums<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Independent Review of the Primary Curriculum, *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. <http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/DCSF-00499-200916.03.2011> p. 28.

<sup>4</sup> R. Alexander, *The primary curriculum: Not one review but two—and good news for the Cambridge Primary review* [http://www.primaryreview.org.uk/downloads/PDFs/CPR\\_website\\_curriculum.pdf](http://www.primaryreview.org.uk/downloads/PDFs/CPR_website_curriculum.pdf) 16.03.2011 p. 1.

<sup>5</sup> Independent Review of the Primary Curriculum, *Independent Review ...*, p. 3.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> A distinction should be made between the **National Curriculum** and the **school curriculum** here. The National Curriculum is intended as a guide (certain elements binding by law) to what should be studied in



The photographs cover the spectrum of primary education – from 5 years old<sup>8</sup> to 11. This is to be expected as it is the remit of the report. It shows children through the whole range of school activity. Younger children, girls and boys, sitting together in a circle on a carpet, intently threading beads<sup>9</sup>. Two older children reading at a table in a well-equipped library<sup>10</sup>. Children in a playground, two of them happily gyrating to keep their hoopla-hoops from falling to the ground<sup>11</sup>. Two pairs of children working together in different areas of the classroom – one couple sitting at a table looking through books, while their colleagues work on the floor, marking places on a map<sup>12</sup>. A group of children dressed in clothing from the late nineteenth, early twentieth century, performing on a stage<sup>13</sup>. Three children standing with their teacher looking over a low fence into (what appears to be) a garden<sup>14</sup>. Three children dressed in bright red aprons, painting at easels<sup>15</sup>. A group of five children playing on a range of musical instruments – castanets, a hand bell, a small drum and a triangle<sup>16</sup>. Children sitting more formally round desks (four to a desk) all but one of them eagerly raising their hands to answer a question<sup>17</sup>. Three children wearing aprons, playing with toy dolphins and orcas in a water tank<sup>18</sup>. An older child creating an object out of different materials – a tennis ball, strips of cardboard, discarded plastic bottles and sticky tape<sup>19</sup>. Two children working at a computer, receiving guidance from their teachers<sup>20</sup>. A young girl with two finger puppets, one on a finger of each hand, and in the background the teacher with two other pupils, engrossed in their work<sup>21</sup>. Four boys playing on the carpet area building architectures from coloured blocks<sup>22</sup>. A child involved in planting something with her teacher – a plant pot full of soil, a watering can, and newspaper covering the desks<sup>23</sup>. Children sitting round a table writing something on paper, word cards on the display board behind them<sup>24</sup>. A group of children holding onto an inflatable to stop it from rising to the ceiling in the sports hall<sup>25</sup>. A young boy with his teacher, both working at an interactive whiteboard<sup>26</sup>.

In all of these photographs it is noticeable that the children look happy and involved in what they are doing. They are mostly sitting (or standing) together in twos or threes,

---

the different school subjects. This is different to the wider school curriculum, which allows schools and teachers to develop subjects and their teaching relative to their pupils needs and that of the local situation.

<sup>8</sup> The compulsory school starting age is 5. Children usually join school in the term following their fifth birthday, although younger children of four years old may be admitted to reception classes.

<sup>9</sup> Independent Review of the Primary Curriculum, *Independent Review ...*, p. 17.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 96.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 51.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 147.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 70.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 104.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 109.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 122.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 84.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 66.

or larger groups and in a variety of environments, around tables, on carpets, around easels or a water tank. It is difficult here to talk about *formal* and *informal*, *play* and *study* (and I use these words advisedly) in relation to these environments and the activities taking place. What is also noticeable is that wherever the children are, whatever they are doing, they bring an intensity of engagement and enjoyment that appears to be equal. It can also be seen that the children are in environments which are colourful, light and airy, where there are also lots of displays of the children's own work around the walls, as well as didactic materials. In the open air, in playgrounds, playing fields or gardens, the children are actively taking part. There are also images of teachers sitting in amongst the children working with them individually or in groups. The teachers in these photographs look fully involved, first and foremost with the children.

### Contemporary schooling

These images should come as no surprise. The very first aim of the National Curriculum for England states that 'The school curriculum should develop enjoyment of, and commitment to, learning as a means of encouraging and stimulating the best possible progress and the highest attainment for all pupils. It should build on pupils' strengths, interests and experiences and develop their confidence in their capacity to learn and work independently and collaboratively [...] [and that] By providing rich and varied contexts for pupils to acquire, develop and apply a broad range of knowledge, understanding and skills, the curriculum should enable pupils to think creatively and critically, to solve problems'<sup>27</sup>. Certainly, this enjoyment and commitment, where pupils are working independently and collaboratively, in rich and varied contexts and with a variety of aids and materials, are shown in these photographs.

These are also features which Bogusława Dorota Gołębnik cites when she writes that **contemporary school** is a place where learning takes place in 'small, elastic working groups [in which] Learners are involved in the realization of their own educational projects, often going beyond the confines of one school subject.'<sup>28</sup> Where pupils are involved in actively researching phenomena together, using 'a variety of educational materials (textbooks, work cards, magazines, information technology) [...]'. The knowledge that is gained in work that is organized in such a way, being treated as probable, temporary, demanding verification and modification.'<sup>29</sup> Importantly too, the model of the contemporary school that Gołębnik describes, is a place in which pupils can build their self-confidence and self-reliance, in which the teacher is only one of a number of sources from which to gain instruction, other pupils and information technology being the others. The photographs described earlier are also accompanied by a text that outlines various learning-teaching strategies used by schools around England, which uphold the ideas put forward by Gołębnik.

Throughout the text of the 'Rose review', examples of what Gołębnik describes are given. In what are termed 'best practice activities' the report includes information about

<sup>27</sup> National Curriculum, *Aims for the school curriculum*, <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/aims-values-and-purposes/aims/index.aspx> 16.03.2011.

<sup>28</sup> B.D. Gołębnik, *Szkola wspomagająca rozwój*. In: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (ed.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN, p. 110.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

**Learning Journeys** (essentially project work) in combination with **cross curricular studies**. One example of this is the 'Old Hatfield Project' carried out by De Havilland Primary School, Hatfield, in the Midlands. Salisbury Square in the middle of the town was going to be renovated and so teachers created a project to get the children involved in the process. This meant the 'Pupils conducted a survey of the site, analysed the results, built models of design ideas and presented their findings to a *charette* (a design meeting) to discuss ideas, attended by the landowner, Lord Salisbury.'<sup>30</sup> This cross-curricular activity involved the pupils, so that the Head could report 'The children really appreciated that this was learning with a purpose, linked to a live community project.'<sup>31</sup> It also had the benefit of linking a number of subjects together naturally, including mathematics, history, design and technology and even language, as well as the development of social and communications skills through classroom discussion and presentations.

In another example, a *Where in the World Learning Journey* devised by one school is described. This allowed for work on music in combination with both history and geography, where 'pupils learn about music from different countries and eras and compare it with their own time and place.'<sup>32</sup> A strategy which cuts across more rigidly organized timetabling, so that as one child says 'I think our Learning Journey is brilliant. Because subjects are grouped together, we don't have to stop for the next lesson, but can carry on working on a project until it's finished.'<sup>33</sup> In relation to cross curricular studies a particular example is given whereby the children mapped out a journey, considered the theory of evolution and were involved in a plant hunt organized by the Royal Botanic Gardens at Kew, all under the umbrella of the 200<sup>th</sup> anniversary of Charles Darwin's birth.<sup>34</sup>

In addition to this, generally, it is reported that many schools have also 'transformed their grounds, sometimes from very unpromising conditions, into excellent areas for cross-curricular studies, offering exciting opportunities for children to learn out of doors about horticulture, energy conservation and recycling technology from first-hand experience. [And are helped by] The Royal Horticultural Society [which] provides excellent support for primary schools in these respects.'<sup>35</sup>

These are of course projects where the children are encouraged to be actively involved in the learning process, discovering and making meanings for themselves, along with their peers and with the support of the school and in a number of cases the broader community outside the school. This strategy of encouraging and helping the child to develop as meaning maker, is not only confined to these cross-curricular projects however. At the very core of the curriculum, similar strategies appear to be available that make pupils active learners in relation to literacy.

In The Deans Primary School, Swinton, Manchester, in the north of England, a system of daily reading in school and at home has been developed. In reception year the teachers hold three meetings with parents, to induct them into the programme, offering guidelines and help for getting as much out of their reading time with their as possible. Based upon phonic work, the programme includes helping children to read and understand unknown

<sup>30</sup> Independent Review of the Primary Curriculum, *Independent Review ...*, p. 52.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 40.

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

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 49.

words, with the work at home being checked in class, so that active involvement at home is backed up by systematic approach on behalf of the school ‘based on structure, repetition and teacher evaluation’.<sup>36</sup>

In writing, this promotion of active involvement by pupils can also be seen in practices that allow the child to ‘ “use their phonic knowledge to [...] make phonetically plausible attempts at more complex words” [so] that credit should be given to children for constructive mistakes when attempting to write words, such as “frend” for “friend”, “hoam” for “home” or “nyoo” for “new”. This is because these “plausible attempts” almost certainly mark an important step in children’s willingness to tackle spelling by applying their developing phonic skills.’<sup>37</sup> In addition to this, and extremely importantly, the report sees this type of encouragement as allowing children ‘to communicate their ideas in writing [which] is also very empowering for young children. The fact that adults can read their messages encourages positive “dispositions and attitudes”’<sup>38</sup>.

### A social constructivist discourse

What Gołębiak describes as contemporary school, might also be looked at in terms of discourse. From this perspective, English primary schooling would appear to be involved in a **social constructivist** discourse. In outlining this discourse Dorota Klus-Stańska refers to developmental-constructivism, writing that ‘Different to the developmental option, social constructivist discourse emphasizes the role of the interventionist-helpful action of the adult-expert, and speech as the medium for transmitting culture. It believes that meanings are not constructed by the child alone (as in Piaget’s concept), neither are they taken from the adult (as they are taken in behaviourism). They are the effect of social negotiation, individualised, although always grounded in a particular cultural context. In this sense, it is therefore a culturally relative social construct, and not an “objective” reflection of society’<sup>39</sup>. Klus-Stańska continues, ‘Generally, we may say that social constructivist discourse places emphasis on the educational role of a more competent person, one who “knows better”’<sup>40</sup> and that ‘the child is treated as less independent and self-sufficient than in developmental-constructivist discourse. His general knowledge, gained without the involvement of adults, in spontaneously initiated and realised experimental procedures, is not enough for him – as one might expect – to build an accurate and adequate knowledge. From this it follows that a fundamental condition for successful learning is with the teacher’s support (although not transmission and instruction).’<sup>41</sup> Further to this, Klus-Stańska also states that ‘In the newest version of social constructivist discourse the teacher is more often placed as an equal (not necessarily more competent). Emphasising the epistemological procedure of socially negotiated meaning by equal partners (and not “the one who knows” transferring to “the one that doesn’t”, who has been unable to find out

<sup>36</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>37</sup> Ibidem, pp. 65-66.

<sup>38</sup> Ibidem, p. 66.

<sup>39</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. In: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, p. 65.

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> Ibidem, p. 66.

for himself), has created a new grounding for educational work in small groups. One which assumes that knowledge constructed in answer to a problem in such conditions, being solved by equals, has a different structure and different, better reinforcement in the notional system that the learners already possess.<sup>42</sup>

Allegiance to such a discourse, as well as being shown through the visual images and the descriptions of learning-teaching it gives, is also stated outright in the 'Rose review' when it is written that 'Good primary teaching involves far more than waiting for children to develop by following their every whim. It deliberately deepens and widens children's understanding by firing their imagination and interest and paving the way to higher achievement through "scaffolding" learning in a community of learners. As envisaged by Vygotsky and other well-respected cognitive researchers, good teaching means that "what children can do with adult support today they can do unaided tomorrow."<sup>43</sup>

### All in the garden is not rosy

In spite of the fact that schooling at primary level is broadly achieving the aims it sets itself through the National Curriculum (and in line with other statutory requirements), not everything is as positive nor as smooth-running as the photographs show or the texts from the 'Rose review' describe. In all fairness to the report, it does not try to create a picture of a primary schooling system that is totally successful, it was not meant to. From its very outset, the central questions it set itself: 'what should the curriculum contain and how should the content and the teaching of it change to foster children's different and developing abilities during primary years?'<sup>44</sup> acknowledge dissatisfaction in relation to content and of keeping the needs of the child at the centre of teaching and learning as practised in schools. In agreement with other recent reports, the 'Rose review' does of course state the major issue which appears to be hindering this practice: too much prescribed content and therefore not enough time to teach in depth or allow children to consolidate their learning, as well as coming up with a number of recommendations to combat this situation<sup>45</sup>. However, since Rose only deals with issues on curriculum level, it is best here to refer to the *Cambridge Primary Review* (CPR) to gain a fuller picture of the situation.

The CPR concedes that there is too much prescribed content in the National Curriculum, however, it sees the major problem for primary schooling in England being its inability to secure one of the most important aims for primary education in relation to its pupils: 'entitlement to a number of areas of learning and to develop knowledge, understanding, skills and attitudes necessary for their self-fulfillment and development as active and responsible citizens.'<sup>46</sup> The reason for this it is claimed, is the Curriculum's bias towards teaching and improving standards in relation to the core curriculum subjects, English, maths and the sciences, in neglect of the rest. Something the CPR sees as 'one of several modern manifestations of the historic divide between "the basics" (protected) and the rest of the

<sup>42</sup> Ibidem, p. 68.

<sup>43</sup> Independent Review of the Primary Curriculum, *Independent Review ...*, p. 56.

<sup>44</sup> Ibidem, p. 2.

<sup>45</sup> Key features of the primary curriculum. Ibidem, pp. 11-12.

<sup>46</sup> National Curriculum, *The national framework and purposes of the National Curriculum*, <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/aims-values-and-purposes/purposes/index.aspx> 16.03.2011

curriculum (viewed as dispensable).<sup>47</sup> Circumstances that produce ‘a primary curriculum which is often two-tier in terms of quality as well as time’<sup>48</sup> where ‘The most conspicuous casualties are the arts, the humanities and those kinds of learning in all subjects which require time for talking, problem-solving and the extended exploration of ideas; [so that] **memorisation** and **recall** have come to be valued over understanding and enquiry, and **transmission** of information over the pursuit of knowledge in its fuller sense [my emphasis – M.B.]’<sup>49</sup> Unfortunately, this also has an effect on other areas of the education system, where, as the CPR reports, there is ‘relative neglect of the non-core curriculum in initial teacher training, school inspection and CPD [Continuing Professional Development – M.B.]’<sup>50</sup> A situation which aggravates the existing problems ‘by not attending to the full range of expertise which teaching a modern curriculum requires.’<sup>51</sup>

Additionally, according to the CPR, this state of affairs is reinforced by pursuit of ‘the “standards” agenda’<sup>52</sup>, which in the political-public discourse means an improvement in the overall standards of education in schools, whereas in schools themselves ‘it means raising test scores “as measured by a set of relatively narrow indicators laid down more or less unilaterally by ministers”’<sup>53</sup>. This creates a situation where better results in test scores (mostly in literacy and numeracy) are accepted to be synonymous with advances in school education overall, which seriously undermines or blocks fuller debate over whether a broad and balanced school curriculum is actually being delivered to children.

Does this mean then that in the attempt to improve standards in a number of subjects which are perceived to be of vital importance, English primary education is intentionally disenfranchising its pupils? And is it, with its greater emphasis on memorization, recall and transmission, moving towards the adoption of a **functional behaviourist**<sup>54</sup> educational discourse, taking it away from the contemporary school that Gołębnik describes, to one more in line with **traditional schooling**?<sup>55</sup> The answer to both of these questions is thankfully, no. Both reviews place the child at the centre of their concerns. The ‘Rose review’ talks about ‘the distinct but interlocking ways in which children learn and develop’<sup>56</sup> and that they ‘relish learning independently and co-operatively; they love to be challenged and engaged in practical activities; they delight in the wealth of opportunities for understanding more about the world’<sup>57</sup>. The CPR team goes even further. They refer to children as empowered agents acknowledging the following:

- children are just as capable as the adult in terms of thinking and reasoning
- children learn in a multi-sensory way, and from every experience
- that the social, emotional, and intellectual are all equally important in the child’s learning experience

<sup>47</sup> Cambridge Primary Review, *Towards a new primary curriculum*, [http://arrts.gtcnl.org.uk/gtcnl/bitstream/2428/51333/1/CPR\\_Curriculum\\_report\\_briefing.pdf](http://arrts.gtcnl.org.uk/gtcnl/bitstream/2428/51333/1/CPR_Curriculum_report_briefing.pdf) 16.03.2011 p. 2.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 1.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>51</sup> R. Alexander, *The primary curriculum...*, p. 1.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 1.

<sup>53</sup> Cambridge Primary Review, *Introducing the Cambridge...*, p. 31.

<sup>54</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej...*, pp. 47-53.

<sup>55</sup> B.D. Gołębnik, *Szkoła wspomagająca rozwój...* p. 109.

<sup>56</sup> Independent Review of the Primary Curriculum, *Independent Review...*, p. 9.

<sup>57</sup> *Ibidem*.

- that effective social and linguistic interaction is essential to children, and with a range of different people of different ages, and
- at the bottom of everything, humans, and therefore children, are always going to interpret the world in their own way.<sup>58</sup>

They also recommend that the ‘children’s voice’ movement be taken seriously. With the following key points being adopted:

- ‘Respect children’s experience, voices and rights. Engage them actively and directly in decisions that affect their learning.
- Build on new research on children’s development, learning, needs and capabilities.
- Ensure that teacher education is fully informed by these perspectives.’<sup>59</sup>

What now then? Well, it appears to be in the hands of the politicians.

### Conclusion in the form of a postscript – a third review

In May 2010 there was a general election in Britain and political power changed hands. This has meant (as it inevitably does) changes in educational policy and with that the curriculum. For now it looks as if the new coalition government is willing to give more power into the hands of schools and the teachers themselves. On the National Curriculum for England website the following message has been posted ‘In the Schools white paper “The Importance of Teaching” published on 22 November 2010 Ministers set out their plans to reduce the amount of guidance and materials offered to schools. They believe that schools should be free to use their own professional judgment about how they teach, without unnecessary prescription.’<sup>60</sup>

Along with this ‘empowerment’, in January 2011 ‘a systematic and comprehensive review of the National Curriculum in England for 5- to 16-year olds’<sup>61</sup> was ordered by the government. The intention being at the outset that ‘the National Curriculum be slimmed down so that it properly reflects the body of essential knowledge which all children should learn and does not absorb the overwhelming majority of teaching time in schools. Individual schools should have greater freedom to construct their own programmes of study in subjects outside the National Curriculum and develop approaches to learning and study which complement it.’<sup>62</sup> Keeping in line with the already existing aims and values of the National Curriculum and echoing a number of the wishes of the reviews already mentioned, this is ‘to ensure that all children have the opportunity to acquire a core of essential knowledge in the key subject disciplines; and beyond that core, to allow teachers the freedom to use their professionalism and expertise in order to help all children realise their potential.’<sup>63</sup> These are perhaps steps in ‘the right direction’ and show some response by ministers to (and involvement in) the wider educational debate taking place around them.

<sup>58</sup> Cambridge Primary Review, *Introducing the Cambridge...*, p. 13.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>60</sup> National Curriculum, *General FAQs*, <http://curriculum.qcda.gov.uk/faqs/index.aspx> 14.03.2011.

<sup>61</sup> Department for Education, *Review of the National Curriculum in England: Remit* <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/b0073043/remit-for-review-of-the-national-curriculum-in-england> 17.03.2011.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

Nothing at the moment however has been decided in relation to providing greater help in teacher training and Continuing Professional Development across the curriculum, which would appear essential to ensure the ‘professionalism’ and ‘expertise’ the government is speaking of. Nor is there any mention of the role testing will play. Robin Alexander is enthusiastic (be it guarded) about what the new government is saying<sup>64</sup>, although the principles that the CPR team place as the foundation of primary education are not under discussion. A case, as always, of ‘watch this space’ and the need for continuing and continuous debate. And the hope that as Bogusław Śliwerski wishes for Polish education, the debate over English primary education will move even further towards being ‘above party lines [...] in relation to all of those who are interested’<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> R. Alexander, *The primary curriculum...*, p. 1.

<sup>65</sup> B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. p. 22.



Alena Seberová  
Ostravské univerzity  
alena.seberova@osu.cz

## **Curriculum reform and the new dimension of requirements for teaching professions in the Czech Republic**

### **Summary**

The following article focuses on problems in curriculum reform, currently underway in Czech schools and the Czech education system, that require new teaching professionals – the creators of the school curriculum and evaluators. Attention is paid to key curriculum categories, to evaluation and to its role in the domain of the schooling system.

**Keywords:** curriculum reform, White Book – National programme of education system development, professional competitions of teachers, professional role of teachers, school self evaluation

### **Introduction**

The end of the 20<sup>th</sup> and the beginning of the 21<sup>st</sup> century brought to the Czech Republic a crucial transformation process of its education system connected with curriculum reform. The gradual application of a two-level, participative curriculum causes decentralizing of the education system and increases the pedagogic autonomy of schools and teachers. The multi-level educational system of programmes (generally centralized and school system) is being evaluated by experts and presented as the most fundamental reforming project of the Czech educational system that complies with the international curriculum and is comparable on the international level. The increasing pedagogical autonomy of schools places more demands on the professionalism of teachers who become the creators of the school curriculum, but also become self-evaluators. During the last five years of professional discussions between teachers and pedagogic science experts, the dilemma is gaining in intensity in connection with “new” professionalism, competency, and the role of teachers as the creators of school curriculum, and as evaluators and researchers. The subject of the current discussions also includes *action research* as the type of school research that is in close relationship with educational processes of self-evaluation. The centre of attention is also focused on the issue of the preliminary education process of teachers at all levels and grades, which is divided into University and Masters levels in the Czech Republic.

### **Framework educational programmes for the reform of general education and curriculum documents**

The fundamental reform of the curriculum of the general educational system is based on the accepted government bill, the *National programme of education system development* – 2001, *White Book* which includes the names of the main strategic lines in the Czech

Republic of the compact development concept of the education process during the time period between 5 - 10 years. The need to decentralize the educational system is explicitly stated here, as well as the need to empower the pedagogical autonomy of teachers by creating a *multi-level (bipolar) and participative model of the national curriculum*.

Furthermore, in 2004, a new school and education law was issued that defined the new shape of the curriculum documents, describing the educational process of children and young people between 3–19 years of age. The state level is represented by the **National Education Programme (NVP/NEP)**, and the so-called White Book and **General Framework Education Programmes (RVP/GFEP)**. The school level is represented by **School Education Programmes (ŠVP/SEP)**.

*The National Education Programme (NVP/NEP) represents educational requirements that are valid at the initial stage of education” (RVP ZV page 1). The General framework education programmes (pre-school education system–RVP PV; basic education – RVP ZV, high school education – RVP GV, technical high school education – SOV) form a binding framework of the education process and its individual stages and concretize the state’s requirements to achieve certain goals and expected outcomes of elementary, primary and secondary education levels. School education programmes create the second and consequential level of the education document, produced by the teachers and represent essential curriculum document for the school.*

*The General Framework Education Programme for preschool children (RVP PV) was one of the first curriculum documents. The pilot version was produced in 2001 and recommended by the Ministry of Education (MŠMT) during the preparation process of the new school and education law. Three years of experience of kindergartens, creation of piloting projects, consequential to RVP and other following legislative changes brought in, in 2004, its update and the clarification of its terminology. The RVP PV is valid and binding from September 1<sup>st</sup> 2007. The General Framework Education Programme for elementary children (RVP ZV) has been in preparation since 2001, and public and expert meetings where remarks and proposals were discussed along with experiences of more than 50 pilot school slowly brought about the approval of the third version in 2004. The mandatory education process according to ŠVP ZV for 1 and 6 grades in all schools started to be used in 2007/08. In 2011/12 all school must utilize this programme in its full scope and in all elementary school grades. The pilot version of the third General Framework Education Programme (RVP GV) was approved at a public proposal and suggestion meeting that took place during the second half of 2003. Between 2004 / 05 and 2007 / 08, the ŠVP verification process took place and the education process was used according to ŠVP in 16 pilot schools, where the method manual was also created. The schedule and itinerary of the preparation process of the ŠVP at all high schools and its gradual realization began in 2007/08, where eight-grade high schools have had to work according to their own programme in the 1st grade because this programme is also based on RVP ZV for elementary schools.*

The national curriculum documents have a uniform structure. Regarding the specifications of the applicable level of the education process, the introductory part reserves the status of the applicable programme in the curriculum documents system, together with key principles that represent the fundamental basis. The second part includes characteristics of the applicable educational field, selected attributes of organizational assembly with regards to the transparency of the educational system and conditions for acceptance and completion of the educational process at the applicable level. The third part of the document focuses

on key curriculum categories that have the following characteristics RVP, PV, ZV, and GV.

**The concept** of the applicable education level, further broken down into individual **goals** fully respects four internationally accepted pillars of the educational process of the studying and learning society of the 21<sup>st</sup> century: learn to know, learn to act, learn to live together and learn to be<sup>1</sup>.

Namely at the elemental, primary and lower secondary level, the importance of individualization within the educational process that respects the personal and developmental individuality of a student and his needs is stressed. Also the functionality of the school itself and professionalism of teachers are factors that enable the students to develop and facilitate their skills necessary for personal and public life in a democratic society. They help children to learn and understand the surrounding world, help them to find their own inner self and their place in the world. They introduce them to the complicated world of various values and forms and conditions necessary for their motivation, and for the development of tools needed for a lifetime of learning.

A new term in the conception of goals, as well as in the current terminology of curriculum documents, so-called **key competences**, represents systems, knowledge and skills that are capable of development and also values and standpoints and opinions necessary for their life and continuous education; that balances the learning, active and opinion related side<sup>2</sup>. The *key competences* are identical on all educational levels: learning competence, problem solving competence, and competences such as communicative, social, personal, public and legal.

The core of the RVP includes a broad conception of the **education area** that is a substitute for the current system of isolated studying subjects (in case of elementary education of the pedagogical elements) with linearly arranged studying subjects; a structure with this concept enables the creation of integrated studying themes that may be realized in projects, courses or in newly created studying subjects. The education areas for *elementary education (primary and lower secondary schools)* are: language and language communication (Czech language and literature, foreign languages); mathematics and its application; informative and communication technologies; man and his world; man and society; man and nature; art and culture; man and health; man and the world of creative work. Additional educational fields are created by other foreign languages and drama education. Each educational area is characterized and structured into an individual **studying subject** with goals, oriented toward the development of key competences. The educational concept of each individual subject represents the **learning themes** and so called **expected outcomes**, as binding and verifiable results of the educational process, expressing the required level of knowledge mastering, represented by declarative and procedural knowledge, standpoints and values that are useable during complex thought processing and practical activities.

The effort to accentuate a synthesis and intermediate relevancy is further enhanced by so-called **cross-section themes**; these are part of the mandatory education and by focusing on actual problems of today they have rather formative character, they create a space for self-realization and differentiation of the educational process, their contents is elaborated into thematic areas that offer activity oriented studying tasks. The cross-section themes are

<sup>1</sup> J. Delors, *Učení je skryté bohatství*. „Vzdělávání pro 21. století“. Praha 1997, PdF UK, ÚVRŠ.

<sup>2</sup> E. Walterová (ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno 2004, Paido; P. Wastiau-Schlüter (ed.), *Key competences*. Eurydice 2002.

identical on all educational levels: personal and social education; upbringing of the democratic citizen; education of thinking methods in European and global relations; multi-cultural education; environmental education, medial education.

**The General Framework studying plan** substantially sets the embodiment of the educational areas and applicable studying subjects including the minimum time allocations; the responsibility to realize cross-section themes; total mandatory and disposable (fixed and waved) time allocation.

The last, fourth part of the RVP document is devoted to the education of students with special educational needs (social, health, and handicapped, as well as gifted students), conditions (material, personal, hygienic and organizational) necessary for the realization of RVP and fundamentals for the creation of ŠVP. This part of the RVP document is supplemented with a methodical appendix, the so-called Manual.

The **authors** of the General Framework Educational Programmes are experts from the Pedagogical research institute in Prague ([www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)), as well as selected external academic specialists and professionals from other institutions. An important standpoint was shared by teachers and principals of pilot schools during meetings and proceedings where modification of individual versions of RVP were discussed.

### School self-evaluation and new teacher's competences

The increasing pedagogic autonomy of schools places more demands on the professionalism of the teachers. The school and education law of 2004 introduces responsibility to schools to evaluate and process so-called *School self-assessment*. The remaining question is, whether teachers are able and willing to accept the demands of the new professional competences that focus on the technically and professionally demanding area of *classroom research* or *teacher research*, where the evaluation should have its place.

If the teacher is to be an expert on the educational field, he cannot do well without continuous development of knowledge while arguing procedures and results of learning processes and implementing changes. The development assumes theoretical and practical understanding supported by critical as well theoretic studies and systematic and complex reflection of the teacher's own pedagogical experiences and also objective results of realized (teacher) research. *What is the place of self-evaluation in the research of professional teacher activities? What place should it take in the pedagogical research field? What consequences may we expect in both professional domains if we fail to search thoroughly for answers to these questions? Will teachers become researchers in their own classrooms who through self-evaluation manage the quality level of their own teaching process?*

Terms such as evaluation and self-evaluation are the centre of discussions of theoreticians of pedagogy, as well as practising teachers. We may say that both terms have been used in many forms, and questions pop out from everywhere: Do you evaluate? Nevertheless, the roadblock appears when we have to answer questions such as *What does the term 'evaluation' really mean?* How is it related to assessment, control and traditional methods of school inspection? Why is the importance of evaluation emphasized so much and what role does it play in the school's development and in the quality of the school's life? What is really expected from teachers and school management? The key purpose of this article is not to analyze thoroughly the etymological meanings and contents and practical functions of key terms related to evaluations and auto evaluations. This is nowadays done by many

technical and popular scientifically oriented publications. We feel that is important to point out some risks that may occur during unclear and methodically incorrect exchanges of the mentioned terms or when lowering the significance of their meanings and professional seriousness occurs.

During this time, curriculum reform is taking place and brings new possibilities and responsibilities to schools. They may independently profile themselves through their own education programmes, and the newly achieved autonomy brings demands and creates the need to reflect and systematically evaluate the quality of all professional activities. Self-evaluation may be viewed as a necessary condition or price the school has to pay for obtaining autonomy. It is important to ask, who is responsible for the quality level of the education process and who is competent to evaluate this process?

*Evaluation* is of key importance in the process of improving the value and quality of school life at all its levels, and this improvement is preceded by systematically managed processes, critical conditional reflexes, the development of social-psychological results and pedagogical processes and phenomena. The clearly defined and shared quality of selected objects of the evaluation process is emphasized as an essential need, as well as comparable indicators and measuring quality criteria. While *external evaluation* enables identification of problems that may not be seen by school principals, teachers or students, owing to routine or daily fatigue, it also offers an objective evaluation of observed phenomena by impartial experts and the possibility of comparing conclusions of realized investigation between various schools (on county or city level). *Self-evaluation* enables us to focus on problems that are recognized as important by the participants in everyday school life and offers the option to evaluate the observed phenomena through a multi-view evaluation of all actors, and to identify by mutual agreement what causes these problems, and lastly, enables us to select appropriate corrective measures. External evaluation represents usually a short-term and one-time process, which cannot be used for long-term observation of the phenomena and therefore, cannot be evaluated according to their development, and does not reveal their causes and the results of applied resolutions (during the implementation of proposed corrective procedures). Also the identification of teachers, the school management and evaluation results, as well as the external form of proposed corrective measures may be problematic. On the other hand, auto evaluation is criticized for having a subjective focus, where, by viewing from the inside, the need for impartial evaluation of observed phenomena is absent and objective interpretation of the found results may be disturbed by „personal ties” or by fear of criticism. Even though both types of evaluation do not follow the same goals, it does not mean that they go against each other. The opposite should be true. They should supplement each other, because they focus on a mutual goal: to improve the quality of the educational process offered by the state or by schools. The results of the auto evaluation may be used during the creation of the primary concept of the external evaluation that may also reciprocally create the need for teachers and the school management to realize an internal evaluative investigation. Also school inspection experts may create a team in connection with the planning and auto evaluation project of the school and daily participants of school life may discuss problems regarding the external evaluation<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> R. McBride, *Úvod do kvalitativního výzkumu. Průvodce pro učitele*. Liberec 1995, Pdf TU; OECD/CERI, *Školy pod lupou*. OECD 1995; K. Rýdl et al., *Autoevaluace školy (Příručka pro rozvoj hodnocení kvality školy)*. Praha 1997, Grantová studie pro MŠMT ČR; A.W. Fischer, M. Schratz, *Vedení a rozvoj školy*. Brno

In the Czech pedagogical terminology we do not have terms such as evaluation and self-evaluation and their meaning is not uniformly interpreted as far as pedagogical research is concerned. Based on the included foreign approaches, it is clear that processes of self-evaluation are regarded as professional activities focusing on research, and appear in connection with other, in Czech pedagogical terminology not clearly understood terms, such as *action research*, *teacher research*, *practise-based research* or *classroom research*. We do not have sufficient space here and it is not the intention of this article to deal with the above-stated and unclear issues. They are described in the footnotes below, together with links and references to applicable technical sources that deal with these problems<sup>4</sup>.

Emphasis on observing certain methodical fundamentals, managed planning, progress of investigation and output inspection with accent on feasibility and resulting effects of implemented changes, adds to self-evaluation a character of a research investigation, whose quality must be protected with regards to the prestige of the pedagogical research in the social science domain. The important issue here is to look carefully at the current concept of pedagogical methodology, namely the type of pedagogical researches mostly regarding the placement of *evaluation research*, *teacher research* or *practice-based research*, and *classroom research*. If we look more closely at the specifics of self-evaluation in comparison with other types of pedagogical researches, we may be able to point out the relationship already given by clearly defined values such as the quality and efficiency of each concrete phenomenon and process, as far as the subject of auto evaluation is concerned. The characteristics of quality and efficiency indicators are considered the main criteria of successful realization of evaluation researches. *“Evaluation activities in the educational field are always compared with other values, samples or ideal solutions ... the time has come to thoroughly explain what we want to understand as positive values of the educational process of today and in the future. Without this clarification and acceptance of values, the best and supreme evaluation procedures would only remain a technical tool”*<sup>5</sup>.

Based on the shown arguments we can see that *it is possible and desirable to respect evaluation as a type of a research whose intention is to explain and describe the observed educative phenomena, understand and evaluate its quality and efficiency, and lastly offer solutions that may help to increase these values*. Clearly defined quality of the observed

---

1997, Paido; D. Nezvalová, J. Kunčarová, *Vlastní hodnocení školy. Hlavní oblasti – soubor ukazatelů*. Ostrava 2006, Ostravská univerzita v Ostravě; J. MacBeath, M. Schratz, S. Meuret, L. Jakobsen, *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě*. Žďár n. Sázavou 2006, Fakta; G. Donaldson (ed.), *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston 2006, HMIE.

<sup>4</sup> D. Ebbut, *Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles*. In: R. G. Burgess (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Philadelphia 1985, Falmer Press; J. Spring, *American Education*. New York 1994, McGraw-Hill; I. Abdal-Hagg, *ERIC as a Resource for the Teacher Researcher*. ERIC Digest, <http://ericdigest.org/1993/researcher.htm>; J.H. McMillan, J.F. Wergin, *Understanding and Evaluating Educational Research*. Upper Saddle River 1998, Prentice-Hall, Inc.; S. Parsons, *Teacher Research*, <http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/> 1997; P. Foster, R. Gomm, M. Hammersley, *Case Studies as Spurious Evaluations: The example of Research on Educational Inequalities*. „British Journal of Educational Studies“ 2000, Vol. 48, No. 3, pp. 215-230. More details regarding teacher research and research competences may be found in: A. Seberová, *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava 2006, Pdf OU 2006; A. Seberová, *Reflektivní vyučování, akční nebo učitelský výzkum? In Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007.

<sup>5</sup> J. Průcha, *Pedagogická evaluace*. Brno 1996, MU, s. 152.

phenomena, clearly outlined indicators of such quality and criteria for their evaluation must serve as a goal for this type of research. It is also necessary to prevent undesirable modifications of meanings of the evaluation processes.

## Conclusion

Owing to the rising prestige of the teaching professions, it is desirable that teachers accept more and more public responsibility for the quality of the school curriculum, for the development of the schooling organizations, and for the results of the student learning process. The time is just right for that. Also representatives of schooling policies agree that the level of schooling and education is not limited by centrally defined standards, but by the local conditions in which the school operates. Therefore, teachers may get more and more specific roles as well as responsibilities for *the quality of the fulfilling and obtainment process of set goals*. The creation of the school curriculum and its evaluation and the development of the quality of school life are new and desirable tasks for all teachers, whose authority and influence go beyond the borders of the classroom. The teacher also carries new dimensions of professional competences and new demands on systematic education process. Therefore, teachers deal with additional demands and requests. To meet all these requirements, the teachers need motivation to further develop their own professionalism, willingness to learn and understand the difficulties of pedagogical phenomena and complicity of student personality development. The subject of current and intensive discussions is whether the schools and teachers are sufficiently prepared, ready and willing to accept such radical changes and whether the process of inner reforms has sufficient support (enlightenment, additional teacher and school management education and also material and financial support). The crucial moment is seen in vast and binding implementation, affecting all units of the curriculum - the planned, feasible and evaluated. It should not be forgotten that the new roles of teachers, as the creators and evaluators of the school curriculum, create a space for further growth of the importance and prestige of the teachers, as well as for further improvement of the teachers' confidence, which is a very important factor in times when the *crises of the teaching professions* is recognizable by all of us.

Jarosław Jendza  
Uniwersytet Gdański  
j.jendza@ug.edu.pl

*Nasz świat to ciągła zmiana, dlatego więc godzimy się na to, żeby nasze szkoły wyglądały tak samo, jak 100 lat temu?*<sup>1</sup>

## Szkoła Montessori w Wertingen (Bawaria) albo o wyprawie Alicji do krainy czarów

### Summary

#### The Montessori school in Wertingen (Bavaria) or on Alice's journey to Wonderland

In this article I attempt a brief ethnographic description of one of the Montessori schools in Bavaria (Germany) – the private Montessori School in Wertingen. The article is based upon the research that was conducted in the school in May 2011. The analysis (as well as the experience of being in that school) led to the conclusion that this school is, in a way, similar to the reality that Carroll's Alice experienced in Wonderland – especially from a Polish perspective. This new environment is entirely different from the one with which we deal in Poland – that is to say in our conservative, behaviouristically-driven teaching culture.

**Słowa kluczowe:** Montessori method, Montessori application, alternative education, change in education

**Keywords:** Metoda Montessori, aplikacja metody Montessori, edukacja alternatywna, zmiana w edukacji

### Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników badań prowadzonych w dniach 12–14 maja 2011 roku w jednej z bawarskich szkół Montessori w Wertingen w ramach projektu: „*Organizacja i funkcjonowanie szkolnictwa typu Montessori. Niemieckie doświadczenia (Bawaria) – inspiracje dla Polski*” organizowanego przez Polskie Stowarzyszenie Montessori<sup>2</sup>.

Podkreślenia wymaga fakt, że w prezentowanym artykule chciałbym zaproponować syntetyczną interpretację wybranych praktyk pedagogicznych w **jednej z wielu** różnorodnych – również w ramach tego ruchu – placówek oświatowo-wychowawczych, nie podejmując się natomiast próby systematycznego i dogłębnego opisu pedagogii Marii Montessori<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Ingeborg Müller-Hohagen – fragment wywiadu udzielonego autorowi artykułu 14.05.2011.

<sup>2</sup> W tym miejscu pragnę podziękować Pani Prezes Polskiego Stowarzyszenia Montessori dr Małgorzacie Mikszy za możliwość wzięcia udziału, w tym także cennym dla mnie doświadczeniu, jakim był wyjazd do bawarskich placówek Montessori. Chciałbym także wyrazić swoją wdzięczność tłumaczce – Pani Magdalenie Wojdak-Piątkowskiej za bezinteresowną pomoc w przeprowadzeniu części badań.

<sup>3</sup> M. Montessori pozostawała pod wpływem psychologii J. Piageta. Czytelnika zainteresowanego bliżej tą tematyką odsyłam m.in. do: M. Montessori, *The Discovery of the Child*. New York 1967, Fides Publishing; M. Montessori, *The Secret of Childhood*. New York 1972, Random House Publishing Group; M. Montessori, *Dr. Montessori's own handbook*. New York 2005, Dover Publications Inc.; M. Montessori, *The Absorbent*



Pominę również analizę ulokowania szkół tego typu w niemieckim systemie oświaty, ponieważ zagadnienie to jest bardzo obszerne i należy poświęcić mu odrębny tekst.

Wyjaśnienia wymaga także mój osobisty stosunek do metody słynnej włoskiej pedagogażki, nie utożsamiam się bowiem w pełni i bezkrytycznie z owym podejściem do edukacji, zdając sobie sprawę z dwóch znaczących – jak sądzę – faktów. Po pierwsze, dydaktyka jest dyscypliną wiedzy, która rozwija się bardzo dynamicznie, a zatem przeszła długą drogę od czasu działalności M. Montessori. Po drugie, psychologia – będąca teoretycznym umocowaniem opisów procesów uczenia się człowieka – przeszła także, wręcz rewolucyjne, zmiany od czasu działalności założycielki słynnych *Casa dei Bambini*. Niemniej jednak uważam, że pedagogia montessoriańska praktykowana jako inspiracja (raczej niż metodyczny instruktaż) daje uczniom realne szanse na rozwój.

Mierząc się z podjętym przez siebie zadaniem, rozpocznę od skrótowego szkicu przebiegu procesu badawczego, skupiając się przede wszystkim na jego ograniczeniach. Następnie postaram się przedstawić kontekst geospołeczny działalności *Private Montessori Schule Wertingen* oraz określić dystynktywne cechy owej placówki, czyli spróbuję opisać coś, co bywa niekiedy nazywane kulturą organizacyjną<sup>4</sup>.

W dalszej części artykułu scharakteryżuję specyfikę badanych grup uczniów pod kątem heterogeniczności wiekowej i wynikających zeń konsekwencji, a także założeń leżących u podstaw takiej właśnie organizacji zespołów uczniowskich. Następnie omówię kwestię oceniania oraz formy dokumentacji nauczycielskiej, skupiając się najpierw na funkcjach i formach wybranych dokumentów wytwarzanych przez poszczególne podmioty biorące udział w kształceniu montessoriańskim w tym konkretnym przypadku oraz sposobach oceniania postępów uczniów. Kolejną opisywaną sprawą stanie się problematyka związana z dyscypliną oraz rozumieniem porządku w klasie szkolnej.

W końcowej części artykułu postaram się przedstawić poglądy dotyczące zmiany w edukacji wyrażane przez badanych rozmówców.

## Procedura postępowania badawczego i jej ograniczenia

Jak już wspomniałem na początku, badania prowadzono w szkole Montessori w Wertingen (Bawaria, Niemcy) w okresie od 12 do 14 maja 2011 roku. W trakcie realizacji projektu wykorzystywałem sposoby zbierania danych charakterystyczne dla badań osadzonych w interpretatywnym paradygmacie badań pedagogicznych, takie jak: wywiad swobodny, wywiad semistrukturyzowany, obserwacja nieuczestnicząca oraz jakościowa analiza treści dokumentów.

---

*Mind*. New York 1995, Henry Holt and Company; C. Healy Walls, *At the heart of Montessori*. Dublin 2008, Original Writing Ltd.; S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole*. Lublin 2006, UMCS; B. Stein, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. Kielce 2003, Jedność; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*. Łódź 2008, Palatum; B. Surma (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*. Łódź–Kraków 2009, Palatum, Ignatianum.

<sup>4</sup> Trzeba w tym miejscu poczynić jedną istotną uwagę. W przypadku każdej dystynkcji jej niekiedy niewyartykułowaną częścią jest pojęcie opozycyjne. Czytelnik szybko zauważy, że *locus* owych opozycyjnych pojęć milczących [tacit concepts] to konserwatywna pedagogika transmisyjna uprawomocniana behawiorystyczną psychologią procesów uczenia się człowieka. Innymi słowy, to podejście do edukacji traktuję jako miejsce, z którego rzeczona Alicja wyrusza do krainy czarów.

Prowadzenie badań w kulturze odmiennej od kultury badacza – zwłaszcza zaś wtedy, gdy istnieje między nimi bariera języka oraz ograniczenia czasowe – pociągają za sobą liczne konsekwencje. Po pierwsze, translacja jednego kodu na drugi zawsze skutkuje przemieszczeniem semantycznym, tzn. nie jest możliwe tłumaczenie jednego języka (w szerszym znaczeniu tego słowa) na drugi bez zmiany znaczenia poszczególnych sensów. Taka konstatacja, jeśli uznać ją za uprawomocnioną – a tak jest w moim przypadku – skutkuje licznymi ograniczeniami dotyczącymi wiarygodnej interpretacji wyników badań. Co więcej, wykorzystanie jedynie dwóch wywiadów w toku badań owe ograniczenia potęguje jeszcze bardziej, gdyż w zasadzie uniemożliwia wyłonienie jakichkolwiek intersubiektywnych kategorii analitycznych. Po drugie, niezwykle krótki okres badań – zwłaszcza zaś badań jakościowych – stanowi kolejne ograniczenie, bowiem jedną z charakterystycznych cech tego typu badań jest przecież imperatyw długotrwałego osadzenia w badanej rzeczywistości. Wziąwszy pod uwagę powyższe zastrzeżenia, należy mieć na uwadze, że wyniki badań zaprezentowane w dalszej części artykułu należy traktować raczej jako asumpt do refleksji nad funkcjonowaniem szkoły czy być może także jako inspirujący przyczynek do zmiany istniejącego *status quo*, ale na pewno nie jako podstawę do jakichś uogólniających sądów czy ocen odnoszących się do świata edukacji.

### Geospołeczny kontekst funkcjonowania *Private Montessori Schule Wertingen*

Wertingen jest niewielkim miasteczkiem bawarskim położonym w powiecie Dillingen an der Donau na południu Niemiec. Populacja wspólnoty administracyjnej Wertingen w 2005 roku wynosiła 8856 mieszkańców<sup>5</sup>, z czego zdecydowana większość związana jest z rolnictwem i drobnym handlem. Historia tutejszej szkoły Montessori zaczyna się w roku 1989, a dokładnie rzecz ujmując 23.10.1989, kiedy to grupa zaangażowanych i krytycznych wobec edukacji tradycyjnej rodziców zakłada stowarzyszenie i postanawia utworzyć szkołę dla dzieci z okolicznych miejscowości. Szkoła literalnie powstaje dzięki rodzicom. To oni nie tylko finansują znaczną część wydatków poniesionych na adaptację budynku dla potrzeb szkoły, ale również biorą udział w jej budowie. Jedna z moich rozmówczyń zaangażowana bezpośrednio w rozwój, oprowadzając mnie po szkole, ujęła tę sytuację następująco:

*(...) tutaj była fabryka mebli i sklep meblowy i zmienialiśmy funkcje tych budynków. Mój mąż powiedział wtedy do mnie: «Co ty chcesz na tej budowie pracować?» [śmiech] Niemniej jednak, ja już wtedy wiedziałam, że ten plac budowy zmieni się wkrótce w przepiękną szkołę, bo miałam wtedy okazję poznać i rodziców, i uczniów w sytuacjach niecodziennych przecież – a mianowicie wtedy, kiedy razem sprzątaaliśmy śmieci, malowaliśmy ściany, razem budowaliśmy regały... te bezcenne doświadczenia sprawiły, że wiedziałam, że będzie to piękna szkoła. Piękna nie tylko materialnie, ale przede wszystkim piękna duchem.*

Szkoła Montessori stała się szkołą nie tylko społeczną, ale przede wszystkim szkołą uspołecznioną. Założyciele szkoły postanowili na trwale wpisać zaangażowanie i współpracę na rzecz szkoły w swoje działania – w tym w wewnętrzne akty prawne. Statut szkoły – przyjmowany i renegocjowany w demokratycznych procedurach – określa m.in. godzi-

<sup>5</sup> www.wertingen.de, data dostępu: 05.09.2011.

nowy wymiar, jaki każdy z rodziców jednego spośród ponad 450 uczniów zobowiązany jest przepracować na rzecz szkoły. W roku szkolnym 2010/2011 było to 40 godzin. Takie unormowanie gwarantuje albo raczej formalizuje różną działalność rodziców na rzecz społeczności szkolnej, od organizowania różnego typu zajęć edukacyjnych, poprzez prace gospodarcze, na pracy w szkolnym bufecie kończąc. Rodzice są w tej szkole mile widziani i wszechobecni. Najlepszym przykładem uspołecznienia szkoły jest działalność „Domu Pokoleniowego”, który jest integralnym elementem szkoły. Dom Pokoleniowy jest odrębnym budynkiem usytuowanym na terenie szkoły. W nim znajdują się różnego rodzaju warsztaty umożliwiające doskonalenie praktycznych czynności dnia codziennego, rozwijanie zainteresowań rzemieślniczych, artystycznych i innych. W tym miejscu wszyscy członkowie szkolnej społeczności mogą uczestniczyć w różnego rodzaju aktywnościach na **równych prawach**.

### Heterogeniczność wiekowa grup uczniowskich

Opisywana placówka oświatowo-wychowawcza składa się z kilku elementów. Jest to po pierwsze żłobek, w którym przebywają i uczą się dzieci od pierwszego do trzeciego roku życia. Kolejnym szczeblem jest przedszkole, które zajmuje się edukowaniem dzieci w wieku od trzeciego do szóstego roku życia. Trzecim stopniem jest szkoła podstawowa, która trwa sześć lat i dzieli się na dwa następujące po sobie etapy. Pierwszy z nich to odpowiednik edukacji wczesnoszkolnej, czyli okres, który w polskiej nomenklaturze oświatowej nazywany bywa edukacją zintegrowaną, a więc klasy od pierwszej do trzeciej. Drugi stopień obejmuje kolejne trzy lata, a więc klasy od czwartej do szóstej. Następnie uczniowie przechodzą do szkoły ponadpodstawowej niższego szczebla, która trwa trzy lata – jest to więc odpowiednik polskiego gimnazjum. Po ukończeniu gimnazjum uczniowie mogą się kształcić jeszcze trzy lub cztery lata (w zależności od preferowanej przez siebie późniejszej ścieżki edukacyjnej). Ostatni element jest podzielony na dwa etapy, czyli odpowiada naszej pierwszej i drugiej klasie licealnej oraz klasie trzeciej i czwartej.

Sygnalizowana śródtytułem heterogeniczność wiekowa grup uczniowskich oznacza, że w jednej grupie uczniów znajdują się osoby niejednorodne pod względem wieku. Na etapach od żłobka aż do ukończenia „gimnazjum” uczniowie pracują w grupach obejmujących trzy kolejne roczniki, w liceum zaś dwa. Takiej organizacji grup uczniowskich przyświecają dwa podstawowe założenia. Zgodnie z pierwszym z nich każdy uczeń powinien konstruować wiedzę obejmującą określone treści w sposób indywidualny, w zgodzie z tzw. *wrażliwymi fazami*<sup>6</sup>, a więc momentami, w których uczniowie naturalnie (tj. bez ingerencji nauczyciela) skupiają swoje zainteresowania na określonych treściach oraz kompetencjach i są **wewnętrznie** zmotywowani do ich poznania i rozwijania. Aby tego dokonać, uczeń musi – mówiąc kolokwialnie – mieć czas i odpowiednio przygotowane otoczenie. Jak sądzą zwolennicy pedagogii Montessori, taki czas zapewnić można wyłącznie w warunkach nieskrępowanej eksploracji starannie przygotowanego środowiska. Stąd właśnie

<sup>6</sup> Zob. np. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori – Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków 2010, Impuls, s. 29. Idea *faz wrażliwych* może być oczywiście poddana krytyce za jej zbyt deterministyczny charakter. Warto bowiem pamiętać, że Montessori pisząc o fazach wrażliwych opierała się na dwóch podstawowych źródłach. Pierwsze z nich to ustalenia holenderskiego prekursora genetyki i biologa – Hugona de Vriessa, który obserwował zwierzęta. Drugie z nich to obserwacje uczniów przeprowadzane przez samą Montessori, które utwierdzały ją w przekonaniu, że ów botanik nie mylił się.

organizacja trzyletnich etapów edukacyjnych. Jest wysoce prawdopodobne, że będąc w danym miejscu przez trzy lata, każdy uczeń **sam** zainteresuje się treściami obecnymi w tym otoczeniu przy pomocy materiału rozwojowego, a więc interesujących, pięknych i frapujących pomocy dydaktycznych.

Druga, nie mniej istotna przesłanka kryjąca się za „mieszaniem” uczniów pod względem wieku, sprowadza się do przekonania, że tylko wtedy, kiedy uczeń uzna, że różnice pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia są czymś naturalnym, może dojść do rozwoju integralnej osobowości. Przebywając na co dzień ze starszymi i młodszymi uczniami, każde dziecko ma szansę doświadczyć owej różnicy<sup>7</sup>. Dla przykładu, w jednej z obserwowanych klas uczniowie wykonywali w jednym czasie rozmaite czynności, na bardzo zróżnicowanym poziomie. Jeden z obserwowanych przeze mnie uczniów pracował z pomocą, za pośrednictwem której wykonywał działania matematyczne na liczbach w zakresie do stu milionów<sup>8</sup>, podczas gdy inni uczniowie kaligrafowali pierwsze litery alfabetu czy też dawali składniki o łącznej sumie nieprzekraczającej dwunastu. Owo zróżnicowanie nie wydawało się być czym kłopotliwym czy zaskakującym zarówno dla nauczyciela, jak i dla samych uczniów. Wspomniane powyżej „oswajanie” z różnicą jako naturalną kondycją ludzką ma swoje pedagogiczne uzasadnienie. Po pierwsze łagodzi czy wręcz eliminuje postawy rywalizacyjne, a po drugie przyczynia się do kreowania atmosfery wzajemnej pomocy w myśl zasady wyrażonej przez jednego z moim rozmówców: *We współczesnym świecie kooperacja jest lepsza niż wyścig*.

## Dokumenty nauczyciela i ocena szkolna

Poniższą część artykułu zacznę od omówienia uczniowskich i nauczycielskich form dokumentowania przebiegu kształcenia, a następnie skoncentruję się na wynikających z nich sposobach oceniania postępów pracy uczniów. W badanej placówce analizie poddałem przede wszystkim dokumenty wytwarzane przez nauczycieli oraz uczniów, pominąłem natomiast dokumentację tworzoną przez szkołę dla władz oświatowych. Badając ten aspekt funkcjonowania szkoły, interesowałem się kwestią biurokratyzacji pracy nauczyciela, która wydaje się być znaczącą blokadą dla zmian w edukacji na poziomie praktyki nauczycielskiej w polskim kontekście kulturowym<sup>9</sup>. Nauczyciele w opisywanej szkole wytwarzają dwa podstawowe dokumenty w toku własnej pracy. Pierwszy z nich odpowiada częściowo dokumentowi znanemu w Polsce jako dziennik nauczyciela. W owym dokumencie nauczyciel dokonuje wpisów dotyczących obecności uczniów na zajęciach szkolnych i w tym sensie jest podobny do jego polskiego odpowiednika. Na tym jednak podobieństwa pomiędzy owymi dokumentami kończą się. W tradycyjnej polskiej szkole

<sup>7</sup> I. J. Muller-Hohagen, *Montessori – das Richtige für mein Kind? Ein Orientierungsbuch*. München 2008, Kosel-Verlag, s. 27-34.

<sup>8</sup> W tym miejscu pragnę dodać, że był to pierwszy etap szkoły podstawowej, a zatem uczniowie mieli w obserwowanej „klasie” od 7 do 9 lat.

<sup>9</sup> Problem nadmiaru obowiązków administracyjnych w codziennej pracy zawodowej związany ze zjawiskiem inflacji prawa zgłaszali licznie nauczyciele biorący udział w publicznych debatach edukacyjnych odbywających się w latach 2009/2010 w Uniwersytecie Gdańskim. Warto dodać, że ów problem jawi się jako jedna z zasadniczych blokad zmiany istniejącego *status quo*. Zob. P. Zamojski, *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*. Gdańsk 2011, Fundacja Rozwoju UG.

nauczyciel zapisuje temat zajęć, który danego dnia lub podczas konkretnej lekcji realizują uczniowie, natomiast w badanej szkole nie ma to zastosowania ze względu na opisywaną wcześniej indywidualizację procesu kształcenia związaną z założeniem o charakterystycznych i odmiennych dla każdej jednostki fazach wrażliwych. W grupie uczniów, w której każdy z nich koncentruje się na wybranej przez siebie treści, zapisanie tematu zajęć wspólnego dla całej grupy jest niemożliwe. Zapytany o tę – jak mi się wydawało – trudność organizacyjną, jeden z nauczycieli odpowiedział następująco:

*Nie bardzo rozumiem pytanie [o trudność]. Po prostu, pytam uczniów na początku każdego dnia, czym będą się zajmowali i rejestruję ich odpowiedź w przeznaczony do tego rubryce. Zajmuje mi to mniej więcej 15 minut, po czym wszyscy udają się do swoich zadań. Czasami, jeśli uczniowie zmieniają swoje zadania, a dzieje się tak prawie codziennie, po prostu przyglądam się temu, co robią i dopisuję kolejne treści obok konkretnego nazwiska. [...] Mamy oczywiście dyskusje grupowe i wtedy temat jest taki sam dla wszystkich, ale to traktuję raczej jako stworzenie atmosfery do tego, co będziemy robić później [...] Ale chyba nie o to ci chodziło?*

Nie mamy tu zatem do czynienia z zapisaniem tematu zajęć, ale raczej z rejestrowaniem rodzaju aktywności poszczególnych uczniów. Owa rejestracja jest jednym ze sposobów określania kierunku dociekań poznawczych uczniów, a zarazem staje się wskazaniem dla nauczyciela co do tego, czym (jeszcze) mógłby/powinien zainteresować swoich uczniów. „Dziennik nauczyciela” zawiera obszerną część poświęconą obserwacji uczniów. Składa się na nią kilkadziesiąt stron na każdy rok szkolny. Nauczyciel, przebywając ze swoimi podopiecznymi, kiedy oni samodzielnie realizują określone zadania, prowadzi zapiski niczym **badacz etnograficzny**. W tej sytuacji nauczyciele muszą charakteryzować się kompetencjami interpretacyjnymi i badawczymi<sup>10</sup>, muszą uważnie i świadomie obserwować swoich uczniów, bowiem zależy od tego nie tylko prawidłowa i rzetelna rejestracja edukacji, ale przede wszystkim efektywna pomoc w rozwoju poznawczym świadczona na rzecz uczniów.

Z „dziennikiem nauczyciela” wiąże się jeszcze jeden istotny dokument. Każdy z nauczycieli prowadzi **kartę obserwacji** uczniów. Dla każdego ucznia wytwarza się osobną kartę obserwacji. Jej funkcją, podobnie jak części dziennika, jest szczegółowa analiza postępów ucznia w określonych zakresach wiedzy. W owej karcie znajdują się wszystkie możliwe do realizacji – za pośrednictwem materiału rozwojowego – treści oraz wolne pola na treści stworzone przez uczniów. Kartę obserwacji, choć jest ona dokumentem wytwarzanym przez nauczyciela, w znaczącej części uzupełniają sami uczniowie. Polega to na tym, że raz na dwa tygodnie nauczyciel prosi o rozmowę z danym uczniem, w trakcie której proponuje mu zapoznanie się i odniesienie do obserwacji nauczyciela na jego (ucznia) temat. Jedna z takich rozmów wyglądała następująco<sup>11</sup>:

<sup>10</sup> W sprawie możliwości rozumienia kompetencji nauczycielskich: A. Męczkowska, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>11</sup> Przedstawiam dosłowny zapis fragmentu rozmowy pomiędzy nauczycielem a uczennicą w wieku 9 lat. Imię uczennicy zostało zmienione. Niestety prezentuję tylko drobny fragment, bo w pewnym momencie rozmowy uczennica poczuła się nieswojo rozmawiając o sobie w szerszym niż zwykle gronie i poprosiła mnie o wyjście.

*N-l Marie... obserwowałam cię ostatnio i mam ci do powiedzenia kilka rzeczy. Chciałabyś ze mną o tym porozmawiać?*

*U Tak, ale za chwilę, dobrze?*

*N-l Ok., jak będziesz gotowa, to przyjdź do mnie. [...]*

*U Dobrze. [Mija 6 min., uczennica kończy kaligrafować litery i podchodzi do nauczyciela]*

*U Już możemy, właśnie skończyłam pisać.*

*N-l [...] Zobacz, to jest twoja praca, [pokazuje dokument] tutaj wpisałam, to co robiłaś przez ostatnie 10 dni. Zaznacz proszę odpowiednim flamastrem jak się czujesz w tych zadaniach<sup>12</sup>.*

*U [Uczeń czyta na głos kolejne zadania i odpowiednio je oznacza] Z tym nie mam problemu, a to ... pamięta Pani robiliśmy razem, ale jeszcze nie znam tego dokładnie. Muszę nad tym jeszcze popracować. [...]*

*N-l A teraz zastanów się, co stanowiło największą trudność w tym zadaniu?*

*U Chyba mnożenie, z tym sobie jeszcze nie radzę. W tym tygodniu popracuję z tym jeszcze.*

Karta obserwacji jest zatem dokumentem, który ma na celu nie tylko bieżącą ewaluację procesu kształcenia, ale również pomaga w rozumieniu trudności konkretnych zadań i – co się z tym wiąże – wskazaniu kierunku dalszych możliwych dociekań. Należy dodać, że oba opisywane dokumenty, choć wypracowywane są wspólnie przez nauczycieli, a zatem są w pewnym stopniu do siebie podobne, to jednak znacząco się od siebie różnią ze względu na jednostkową interpretację zdarzeń klasowych. Pytani o problem porównywalności dokumentów wytwarzanych przez poszczególnych nauczycieli, informatorzy wydawali się nie rozumieć sensu pytania, odpowiadając pytaniem na pytanie: *Dlaczego uważa Pan, że takie dzienniki powinny być porównywalne?* Istotnie, mogłoby się wydawać, że próba obiektywizacji wyników obserwacji pracy ucznia, zwłaszcza z perspektywy polskiego systemu oświaty, jest zasadna. Jak mówiły jednak badane osoby, taka sytuacja jest nie tylko niepotrzebna, ale przede wszystkim byłaby wyrazem braku zaufania do kompetencji konkretnego nauczyciela. Jedna z nauczycielek ujmuje to następująco:

*Współpraca pomiędzy nauczycielami, władzami szkoły i jej otoczeniem społecznym musi opierać się na zaufaniu. To zaufanie, pomimo różnic w kompetencjach obserwacyjnych i innych, opiera się na uznaniu zapisanych wniosków przez wszystkich [...] bez znaczenia, kto je pisze.*

Mamy tu zatem do czynienia z dwoma milcząco podzielanymi założeniami. Jest to, po pierwsze, **zaufanie** do kompetencji nauczyciela w zakresie:

- (1) samodzielnego organizowania procesu dydaktycznego w danej grupie uczniów,
- (2) formułowania sądów dotyczących postępów pracy uczniów,
- (3) indywidualistycznego rejestrowania przebiegu kształcenia, a w tym jego opisu w postaci omawianych wyżej dokumentów.

<sup>12</sup> W badanej klasie panuje taki zwyczaj, że uczniowie przy swoich zadaniach stawiają kropki różnych kolorów, które odpowiadają ich subiektywnej opinii, co do tego, jak postrzegają daną treść. Jeśli treść postrzegana jest jako trudna – stawiają jedną zieloną kropkę, zadanie *nie do zrobienia bez pomocy nauczyciela* – kropka czerwona, dwie kropki zielone oznaczają – *potrafię to zrobić z pomocą nauczyciela*, trzy zielone kropki oznaczają – *wykonuję to zadanie bez problemu*.

Po drugie, poczucie, że **odpowiedzialność** za trafność i rzetelność obserwacji uczniów ponosi konkretny nauczyciel, zaś za przebieg, kierunek i ewentualny sukces edukacyjny przede wszystkim konkretny uczeń<sup>13</sup>. W tym kontekście ocena symboliczna<sup>14</sup> w takiej formie, w jakiej znamy ją z polskiej szkoły, nie ma tu racji bytu. Ocena występuje wyłącznie w formie wspólnie wytwarzanego opisu, w którym wiedza osobista ucznia odnośnie do przebiegu (i efektów?) kształcenia ma zasadnicze znaczenie. Ocenianie w opisywanej szkole ma zatem dwie podstawowe funkcje: jest to (1) diagnoza zmiany poznawczej, (2) informacja dla ucznia<sup>15</sup>.

Trzeba dodać, że wszyscy uczniowie *Private Montessori Schule Wertingen* podlegają, podobnie jak uczniowie szkół polskich (i wszyscy uczniowie niemieccy), cyklicznym egzaminom zewnętrznym. Egzaminy te postrzegane są jako „zło konieczne”, jednak nie są one przedmiotem nadmiernej troski nauczycieli, i nie ulegają oni temu, co prof. Joanna Rutkowiak nazwała onegdaj *grzechem testomanii*<sup>16</sup>, ze względu na to, że – jak mówią – ich uczniowie znacznie wykraczają poza „program” testowany w egzaminach zewnętrznych. Współtwórczyni Szkoły Montessori w Wertingen, Ingeborg Müller-Hohagen tak opowiada o pierwszym egzaminie zewnętrznym, w którym brali udział jej uczniowie:

(...) *później przyszedł taki pierwszy moment, kiedy musieliśmy zdać nasz pierwszy egzamin, dosłownie egzamin państwowy po IX klasie, kiedy dzieci musiały już ten egzamin państwowy zewnętrznym zdać. Ja miałam wiele ufności w umiejętności i siłę uczniów, dlatego w 1983 roku, jeszcze w poprzednim miejscu pracy byłam nauczycielem, który przygotowywał dzieci ze szkoły montessoriańskiej właśnie do tego egzaminu po szkole głównej, czyli po hauptschule. I później tutaj po całym mieście Wertingen chodziły pogłoski, że wszystkie dzieci, które przystąpiły do egzaminu zdały ze wspaniałym wynikiem ten egzamin [śmiech]. Pierwsza informacja, czy też raczej pierwsza plotka, dotarła do nas z salonu fryzjerskiego. Tam panie pod suszarkami z emocją rozprawiły się z tym tematem, rozmawiały na ten temat [śmiech]. To była dla mnie naprawdę wielka satysfakcja, że mogłam dać młodzieży taką możliwość, że samodzielnie, swoją własną [akcent] pracą, i tylko dzięki swojej własnej [akcent] pracy, osiągnęły te bezsensowne zewnętrzne cele.*

## Dyscyplina i porządek w klasie szkolnej

Dyscyplina w pedagogii Marii Montessori jest rozumiana jako „dyscyplina wewnętrzna” [internal discipline] i może rozwijać się wyłącznie w sytuacji, gdy *dziecko koncentruje swoją uwagę na pewnym obiekcie, który go interesuje i który czyni możliwym nie tylko*

<sup>13</sup> Kwestia uczniowskiej odpowiedzialności za własne kształcenie wydaje się być jedną z podstawowych cech pedagogii M. Montessori. W tej sprawie zob. np. K. Skjöld Wennerström, M. Bröderman Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*. Kraków 2007, Impuls.

<sup>14</sup> Pod tym pojęciem rozumiem zarówno ocenę wyrażaną w postaci liczby czy litery (np. skale 1-6; A-F), zdania lub frazy (np. *świetnie, wspaniale, popracuj jeszcze* itp.), symbolu ikonicznego (*uśmiechnięte słońce, słońce za chmurami, pioruny burzy*) oraz sądów wartościujących wyrażanych słownie przez nauczyciela pod adresem uczniów w trakcie zajęć. Kwestię związku oceny szkolnej z określoną ideologią szkolną opisuje szeroko G. Szyling. Zob.: G. Szyling, *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne*. W: D. Klus-Stańska (red), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa 2008, Żak; G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków 2011, Impuls.

<sup>15</sup> G. Szyling, *Strategia...* op. cit., s. 213.

<sup>16</sup> J. Rutkowiak, *Grzech testomanii*, „Głos Nauczycielski” 2006, nr 46.

*podejmowanie ważkich (z punktu widzenia ucznia, przyp. J. J.) zadań, ale także własną kontrolę błędów*<sup>17</sup>. Co więcej, ani instruowanie czy też groźby, kary, czy w końcu nagrody nie tylko nie prowadzą do rozwijania poczucia dyscypliny ucznia, ale są wręcz zabronione w tym ujęciu<sup>18</sup>. Stąd też być może nauczyciele, z którymi przeprowadzałem wywiady, nie wiążą dyscypliny z podporządkowaniem ucznia nauczycielowi ani z tzw. „kulturą ciszy” w klasie szkolnej. Zgodnie z montessoriańskim pojmowaniem zagadnienia dyscypliny stanowi ona zadania do samodzielnej realizacji przez ucznia, a nauczyciel jest „tylko” organizatorem sytuacji, w których owa dyscyplina może się rozwijać poprzez odpowiednie przygotowanie środowiska dydaktycznego<sup>19</sup>. Być może dlatego spektrum znaczeń, które badani nauczyciele nadają pojęciu dyscypliny w klasie, wiąże się z:

- 1) poszanowaniem dla wzajemnie wynegocjowanych zasad współpracy,
- 2) osobistą odpowiedzialnością uczniów i nauczyciela za własne postępowanie,
- 3) szacunkiem dla osób dzielących daną przestrzeń w toku kształcenia, przejawiającym się m.in. w cierpliwym oczekiwaniu na pomoc nauczyciela lub skorzystanie z określonej pomocy dydaktycznej, uznawaniu stanowisk innych wyrażanych w toku zajęć deliberacyjnych.

Warto dodać, że trakcie obserwowanych zajęć edukacyjnych zauważyć można było brak jakichkolwiek form upominania i dyscyplinowania (w tradycyjnym ujęciu tego słowa) uczniów ze strony nauczyciela, co może zaskakiwać, jeśli porównać to z niektórymi doniesieniami badawczymi w Polsce<sup>20</sup>. Podkreślmy, że działa się tak „pomimo” zróżnicowania wiekowego uczniów, dowolności w wyborze treści kształcenia, indywidualnej regulacji własnego czasu, wolności w zakresie wyboru miejsca pracy itd. „Przepis” na dyscyplinę w szkole w Wertingen wydaje się banalny, jeśli wierzyć słowom jednej z osób udzielających wywiadu:

*Kiedy uczniowie są zafascynowani i zainteresowani tym, co robią, nie myślą o niczym innym, a już na pewno nie o rozrabianiu [making mess].*

## Zmiana w edukacji

Jedną z kwestii interesujących mnie w trakcie prowadzenia badań była problematyka zmiany w edukacji. Zwykle po przeprowadzeniu wywiadów z wybranymi przez badacza rozmówcami dokonuje on najpierw analizy zebranego materiału, a następnie stara się zinterpretować wnioski wypracowane w toku analizy<sup>21</sup>. Przedstawiając Czytelnikowi tę część materiału, postanowiłem jednak ograniczyć swoje spostrzeżenia li tylko do zatytułowania konkretnych wątków podjętych przez jedną z badanych osób oraz podkreślenia najistotniejszych – w moim odczuciu – stwierdzeń, kierując się przekonaniem, że opinie wyrażone przez nią nie wymagają żadnego dopowiedzenia w kontekście przyjętej koncepcji artykułu. Przedstawione poniżej poglądy chciałbym zatem pozostawić bez komentarza – po montessoriańsku – umożliwiając Czytelnikowi samodzielną refleksję<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> M. Montessori, *On discipline – reflections & advice*, “The call of education”, vol. 1, no’s 3 & 4, 1924.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> M. Montessori, *The Montessori method*. New York 1912, Frederick A. Stokes Company, s. 346-370.

<sup>20</sup> Zob. np. Z. Kwieciński, *Praca w szkole jako złudzenie*. W: tenże, *Socjopatologia edukacji*. Toruń 1995, Edytor.

<sup>21</sup> S. Kvale, *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok 2004, Trans Humana; J.C. Kaufmann, *Wywiad rozumiejący*. Warszawa 2010, Oficyna Naukowa.

<sup>22</sup> Wypowiedzi przedstawione dalej nie podlegały żadnym korektom, są one przedstawione w dosłownym brzmieniu.



- Potrzeba istnienia alternatyw – w tym alternatyw edukacyjnych

(...) alternatywy mają istotne znaczenie w wielu dziedzinach życia. Stanowią one część pluralistycznych społeczeństw, które powinny trzymać się z dala od totalizujących podejść. Jednak w edukacji owo różnicowanie jest bez wątpienia jeszcze istotniejsze. Wydaje mi się, że kraj który nie praktykuje, w którym nieobecne są, albo po prostu są źle widziane alternatywy edukacyjne jest po prostu krajem zapóźnionym kulturowo, zwłaszcza w globalizującym się świecie. W Montessori mamy zaś do czynienia z podejściem, w którym dziecko (czy też szerzej – człowiek) spotyka się z obiecującą szansą na samodzielne – tak bardzo jak jest to możliwe – uczenie się, które jest podstawą tworzenia wszelkich innych alternatyw.

- Uzasadnienie potrzeby zmian w edukacji

Oczywiście, zmiana jest nie tylko pożądana, ale **absolutnie konieczna**. Nasz świat to ciągła zmiana, dlatego więc godzimy się na to, żeby nasze szkoły wyglądały tak samo jak 100 lat temu?

- Problemy na drodze zmieniania edukacji

Doświadczyłam wielu problemów... Problemów z **edukacyjną biurokracją** na poziomie władz oświatowych, **politycznej poprawności** [sygnalizuje cudzysłów] i **upierdliwości urzędników, rodzicielskich przyzwyczajęń** dotyczących wizji „dobrej” edukacji, które budowane były w oparciu o własne doświadczenia, z których jest trudno się wyzwolić. Ale także **bojaźliwości moich współpracowników i mojej własnej niepewności**. Najważniejsze jednak to nie dać się im, nie poddawać się i **próbować przekraczać ograniczenia – zwłaszcza te, które wiążą się ze sobą samym** [...].

- Najtrudniejszy do realizacji aspekt zmiany edukacji

Jest to bez wątpienia **wewnętrzny stosunek nauczyciela oddania uprzywilejowanej** [sygnalizuje cudzysłów] **pozycji uczniom** w procesie kształcenia, tzn. wyzbycia się roli dominującej w tej interakcji. Jest to **odrzućcie tradycyjnej roli dorosłego jako determinującej siły w procesie uczenia się dziecka**. Montessori jedno ze swoich podstawowych pojęć definiujących rolę dziecka w procesie ucznia określiła jako „konstruktor człowieka/konstruktor siebie”. Zatem najważniejsze to bacznie obserwować, towarzyszyć i pomagać, a nie nauczyć, instruować, wdrażać. W mojej pracy zawodowej w szkole, w uniwersytecie, w trakcie rozmaitych warsztatów wiele razy zdawałam sobie sprawę, że właśnie ta – która, tak na marginesie, jest kluczową sprawą, część koncepcji Montessori sprawia adeptom tego zawodu najwięcej problemów.

## Podsumowanie

Alicja trafia do tajemniczego świata, w którym wszystko wydaje się być na opak. Wszelka logika, w której dotychczas funkcjonowała, nie ma zastosowania w tej pozornie absurdalnej rzeczywistości rozpościerającej się za króliczą norą. Jednak po powrocie do swojego świata główna bohaterka utworu Lewis Carrolla nie jest już tą samą osobą, bowiem doświadczyła czegoś, co zmieniło ją – prawdopodobnie na zawsze. Owa zmiana może przejawiać się w zauważeniu nieadekwatności „starej” rzeczywistości. Zasady organizujące

*Wonderland* zdają się nabierać pewnego sensu, a nawet wydają się w pełni uzasadnione. Tym samym realia codziennego świata życia Alicji stają się niepewne, dyskusyjne, wątpliwe, a owo doświadczenie (edukacyjne?) umożliwia redefinicję zasad funkcjonowania w codzienności.

W artykule przedstawiłem kolejne przygody *zażenowanego outsidera*<sup>23</sup> w pozornie absurdałnej rzeczywistości świata szkoły bez klas, ocen, zadań domowych, świata pełnego wiary w profesjonalizm nauczyciela i kompetencje ucznia. Wycieczkę w głąb króliczej nory zacząłem od opisu procedury badawczej. Następnie zaprezentowałem geospołeczny kontekst funkcjonowania opisywanej placówki, aby oświetlić nieco ową egzotyczną racjonalność, po czym opisałem zagadnienia organizacji zróżnicowanych wiekowo grup uczniowskich, kwestie oceniania szkolnego, dokumentacji szkolnej oraz dyscypliny.

Prezentacja poglądów zogniskowanych wokół problematyki zmiany w edukacji, wyrażane słowami mieszkańców „innego świata” (zeznanie Alicji?) kończą rozważania podjęte w artykule i stanowią symboliczny powrót do rodzimej rzeczywistości edukacyjnej – tym samym Alicja budzi się ze snu. A może jednak marzy o przeniesieniu Krainy Czarów do swojego świata?

---

<sup>23</sup> W. J. Burszta, *Postkolonializm i dekolonizacja umysłu*. W: T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja – Szkice z pogranicza*.... Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

*Monika Maciejewska*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

monika.maciejewska@uwm.edu.pl

## **Autoewaluacja w szkole – możliwości wykorzystania potencjału badań ewaluacyjnych w procesie zmiany**

### **Summary**

#### **Self-evaluation at school – possibilities of utilizing the potential of evaluation in the process of change**

By virtue of the Minister of National Education Regulation of 7 October 2009 on teacher supervision, evaluation was introduced into Polish schools. As an element enforced externally, it was received by school management and teachers with resentment and unwillingness rather than enthusiasm. However, theoretical analyses and practical exemplifications indicate that evaluation can be a powerful tool that can be employed to design and implement changes facilitating improvement at schools. So the question can be raised: How to take advantage of the current situation at Polish schools in order to strengthen these institutions and develop them? This paper provides tentative answers to this question on the grounds of two assumptions: the first involves applying the theory of the learning organization as a basis for analyzing changes that are indispensable in Polish educational institutions; the second refers to implementing evaluative research with respect to the so-called Fourth Generation Evaluation, with particular emphasis placed on the concepts of democratic evaluation and dialogic evaluation. Presenting self-evaluation as a special “invitation to development,” this paper demonstrates significant moments that can encourage all members of school communities to undertake together various activities facilitating change.

**Słowa kluczowe:** autoewaluacja, organizacja ucząca się, czwarta generacja ewaluacji

**Keywords:** self-evaluation, theory of the learning organization, Fourth Generation Evaluation

Na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego w polskich szkołach pojawiła się ewaluacja. Umieszczenie jej w modernizowanych strukturach nadzoru placówek oświatowych jest zgodne z europejskimi tendencjami, które od dawna wskazują ewaluacji znaczące miejsce w przestrzeni edukacyjnej. Proponowane w jej ramach sposoby badania rzeczywistości szkolnej podejmowane były dotąd w Polsce na niewielką skalę<sup>1</sup>. Stąd dla wielu dyrektorów i nauczycieli ewaluacja okazała się zupełnie nowym wyzwaniem.

---

<sup>1</sup> Nadmienić należy, że od połowy lat 90-tych XX w. podejmowano w Polsce różne działania popularyzujące ewaluację w edukacji m.in. w postaci publikacji, szkoleń czy elementów programów studiów podyplomowych. Był to wynik realizowanego w Polsce pionierskiego programu TERM (Training for Educational Reform Movement), finansowanego przez PHARE. Jeden z komponentów tego programu stanowiło działanie skierowane na wykreowanie polskiego środowiska ewaluatorów. Liderem tej części projektu była prof. H. Simons z Uniwersytetu w Southampton.

Zamieszczony we wprowadzanym modelu nadzoru pedagogicznego system ewaluacji oświaty (SEO) ma charakter złożony, uwzględniający wykorzystanie dwóch typów ewaluacji: zewnętrznej i wewnętrznej. Ich efekty mają się dopełniać, jednak sposób współistnienia ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej wymaga wypracowania swoistej równowagi, uwzględniającej specyfikę polskiej edukacji i współtworzących ją kontekstów społeczno-politycznych<sup>2</sup>. W momencie wprowadzania w życie rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym pewną przewagę w tym układzie zyskała ewaluacja zewnętrzna. Wynikało to z dwóch powodów. Po pierwsze, poświęcono jej wiele miejsca w samym dokumencie, szczegółowo określając warunki brzegowe jej podejmowania oraz podstawowe ustalenia organizacyjne dotyczące realizacji. Po wtóre, przeznaczono stosowne środki na jej przygotowanie i wdrożenie. Szybko rozpoczęto proces szkolenia profesjonalnych ewaluatorów oraz stworzono odpowiednią sieć informacyjną, pozwalającą wszystkim zainteresowanym<sup>3</sup> (w tym organom prowadzącym placówki oświatowe) na śledzenie kolejnych kroków jej wdrażania oraz uzyskiwanych efektów. Ewaluacja wewnętrzna (autoewaluacja)<sup>4</sup> we wspomnianym dokumencie została „powołana do życia”, ale jej obraz nakreślono w sposób zdecydowanie mniej klarowny. Wskazano jedynie rolę dyrektora jako odpowiedzialnego za zaplanowanie i przeprowadzenie ewaluacji w szkole oraz zaznaczono możliwość jej odniesienia do określonych przez państwo wymagań stawianych placówkom oświatowym. Szkoły nie uzyskały dodatkowego wsparcia merytorycznego czy organizacyjnego, które ułatwiłyby poczynienie pierwszych kroków w tej nowej sytuacji. Sposób i zakres wprowadzania autoewaluacji pozostawiono inwencji dyrektorów i kadry pedagogicznej.

Paradoksalnie ten brak dookreślenia obszaru i granic autoewaluacji może stać się jej atutem. Duża autonomia nadana ewaluacji wewnętrznej sugeruje bowiem możliwość/konieczność korzystania z najbardziej odpowiednich i efektywnych rozwiązań, wypracowanych w trakcie rozwoju światowych badań nad ewaluacją. A to otwiera przed szkołami ciekawe perspektywy rozwojowe. Powstaje zatem pytanie – jak spożytkować tę zaistniałą w polskich szkołach sytuację dla ich wzmocnienia i rozwoju? Czy wprowadzona zmiana może okazać się trwała lub co więcej, stać się przesłanką działań, które zapoczątkują nową jakość w edukacji? Niniejsze opracowanie jest próbą wskazania powiązań pomiędzy autoewaluacją a rozwojem procesów, które przyczyniają się do przekształcenia instytucji w uczącą się organizację.

### **Zmiany w szkole – nowe potrzeby, nowe możliwości**

W społeczeństwie poddawanych nieustannym przeobrażeniom zmiana edukacyjna jest nieunikniona. Jednak to nie samo pojawianie się zmian społecznych, gospodarczych czy kulturowych, ale ich siła i zwiększające się ciągle tempo stawiają oświatę w sytuacji dotąd

<sup>2</sup> Doświadczenia europejskie wskazują na różne możliwości rozstrzygnięcia tego dylematu, z których każda posiada pewne zalety.

<sup>3</sup> Z ang. „stakeholders” – osoby czy organizacje, które są zaangażowane w przygotowanie i realizację projektu lub są bezpośrednio zainteresowane wynikami jego wdrożenia.

<sup>4</sup> Ponieważ w literaturze przedmiotu funkcjonują dwa określenia dla zakresu działań wskazanych w rozporządzeniu jako ewaluacja wewnętrzna, w dalszej części opracowania konsekwentnie stosowany będzie termin autoewaluacja, wskazywany przez prof. Henryka Mizerka jako bardziej odpowiadający istocie podejmowanych badań.

niespotykanej. Współczesne szkoły, których struktury charakteryzowane są często jako stałe, a nawet sztywne<sup>5</sup> a procesy zmian ograniczają się do adaptacji zewnętrznie zaplanowanych i odgórnie wdrażanych reform, oddalają się coraz bardziej od rzeczywistego świata. Tracą w związku z tym umiejętność skutecznego wyjaśniania biegu wydarzeń i poszukiwania sposobów reagowania na nie. Dotrzymanie kroku dynamicznym zmianom niewątpliwie wymaga rozwijania umiejętności radzenia sobie z nimi, co więcej „(...) powszechnia się świadomość, że «dobra» szkoła to taka szkoła, która nieustannie się zmienia, wyprzedzając swą ofertą oczekiwania potencjalnych klientów”<sup>6</sup>. W tym kontekście kategoria zmiany wyraźnie przekształca swój „szkolny” status, przemieszczając się z obszaru zdarzeń nadzwyczajnych i niecodziennych do obszaru momentów nieuchronnych oraz wszechobecnych. Pociąga to za sobą z kolei możliwość wystąpienia nadmiernego skoncentrowania na zmianie, prowadzącego od postawy gotowości do jej przyjęcia do bezkrytycznej pogoni za nią. Warto zatem pamiętać, że „istnieje nie tylko problem odnowy, ale i stałości”<sup>7</sup>, zaś w procesie przemian nie można pozwolić na zagubienie przez szkołę jej tożsamości, własnego charakteru oraz wyróżniających ją zasług i możliwości<sup>8</sup>.

Biorąc pod uwagę nowe wyzwania stojące przed instytucjami oświatowymi, możemy zapytać o naturę zmiany, która najlepiej zaspokajałaby pojawiające się potrzeby. Jedną z podstawowych kategorii w tym kontekście jest jej zakres, przedstawiony przez Van Dongena, De Laata i Maasa<sup>9</sup> w postaci trójstopniowego podziału zmian. Zmiany pierwszego stopnia obejmują wąskie działania, polegające tylko na technicznym usprawnianiu realizacji procesów edukacyjnych i organizacyjnych. Zmiany drugiego stopnia mają charakter adaptacyjny, oparty na modyfikacji dotychczasowych sposobów działania. Zazwyczaj wymagają one pewnego transferu posiadanej wiedzy albo zdobycia nowej, co może być realizowane w ramach różnych form doskonalenia zawodowego. Zmiany trzeciego stopnia dotyczą kwestii najbardziej złożonych, ale też najważniejszych dla praktyki szkolnej – sposobu myślenia o szkole. Koncentrują się na przekształcaniu głęboko zakorzenionych przekonań związanych z jej istotą i funkcjonowaniem. Wdrażanie zmian niższego rzędu (pierwszego i drugiego stopnia) nie stanowi dużego wyzwania. Są one wprowadzane powszechnie i najczęściej stają się częścią rutynowej pracy szkoły i nauczycieli. Zmiany wyższego rzędu (trzeciego stopnia) wymagają uruchomienia procesów uczenia się nietypowych dla tradycyjnej szkoły, bo obejmujących nie tylko uczniów, ale również nauczycieli i inne podmioty zaangażowane w rozwijanie szkolnych procesów edukacyjnych<sup>10</sup>. W obecnej sytuacji oświaty zmiany niższego rzędu zdecydowanie nie są wystarczające. Coraz częściej podejmowane są zatem wysiłki poszukiwania dróg prowadzących nie tyle do zmiany w szkole, co do zmiany szkoły.

Konieczność odnalezienia nowego sposobu kreowania polityki oświatowej w zakresie inicjowania i wprowadzania zmian w szkolnictwie uprawomocniają także wyniki badań z lat 90. XX w., które opierały się na analizach sukcesów i porażek dotychczasowych

<sup>5</sup> Por. A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Dawlina*. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii praktyki i zmiany oświatowej*. Poznań 2001, s. 126.

<sup>6</sup> B. D. Gołębiak, *Uczenie metodą projektów*. Warszawa 2005, s. 5.

<sup>7</sup> R. Schulz, *Szkoła – i instytucja – system – rozwój*. Toruń 1999, s. 247.

<sup>8</sup> Por. D. Katz, R. Khan, *Spoleczna psychologia organizacji*. Warszawa 1997, s. 410.

<sup>9</sup> Za: R. Schollaert, *Rozumienie zmiany edukacyjnej przyjęte w projekcie BASICS*. W: R. Schollaert, D. Elsner (red.), *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*. Chorzów 2006, s. 11.

<sup>10</sup> Tamże, s. 13.

reform edukacyjnych<sup>11</sup>, dokonywanych w ramach tzw. racjonalnego paradygmatu zmiany planowej<sup>12</sup>. Jak twierdzi M. Fullan, często korzyści uzyskiwane w ramach wprowadzanych zmian nie dorównywały ich kosztom, ale pozwoliły na osiągnięcie wglądu w to, co przynosi zmianę, a co do niej nie prowadzi<sup>13</sup>. Oto kilka głównych wniosków:

- wprowadzanie zmiany jako procesu liniowego (określenie celów, zaplanowanie zadań, ich wykonanie i osiągnięcie przewidywanych skutków) nie przynosi spodziewanych efektów; wynika to z funkcjonowania w przestrzeni zmiany szeregu czynników mogących zaburzać jej przebieg w każdej z faz wprowadzania (inicjacja, implementacja, instytucjonalizacja)<sup>14</sup>;
- skutecznie prowadzona zmiana nie może być traktowana w sposób mechanistyczny; przedsięwzięcia innowacyjne, stanowiące istotę zmian nie nadają się do powielania ze względu na duże znaczenie kontekstu funkcjonowania placówki, który w każdym przypadku jest inny; niewielki wpływ na podstawowe założenia zmiany tych osób, które będą ją wdrażać na poziomie szkoły powoduje problemy w jej realizowaniu, zaś zaangażowanie nauczycieli w wiele niepowiązanych ze sobą, wprowadzanych odgórnie zmian, rodzi poczucie frustracji i bezsensu wprowadzanych działań<sup>15</sup>;
- „(...) lekceważenie fenomenologii zmiany – tego, jak ludzie doświadczają zmiany, co różni się od tego, jaka zmiana była zamierzona – jest istotą spektakularnego braku sukcesów większości reform społecznych”<sup>16</sup>; niekorzystne jest separowanie zmiany planowej od zmian pozornie spontanicznych; zmiana nie może zostać zasymilowana dopóki osoby, które ją wdrażają, nie będą podzielać jej sensu<sup>17</sup>.

Najpełniejszą odpowiedzią zarówno na potrzeby szkoły, próbującej dostosować się do dynamicznego rozwoju społeczeństwa i kultury, jak i na trudności wyraźnie zarysowujące się w dotychczasowych ścieżkach zmian, wydaje się być koncepcja szkoły jako organizacji uczącej się. Korzenie tej koncepcji nawiązują do ekonomicznych rozważań na temat społeczeństwa wiedzy<sup>18</sup>, zaś jej główna orientacja teoretyczna odnosi się do teorii zmiany i teorii organizacji<sup>19</sup>. Bliższe poznanie koncepcji warto zacząć od wskazania podstawowych

<sup>11</sup> Analizy reform edukacyjnych w USA, Kanadzie i Anglii stanowiły punkt wyjścia dla opracowań M. Fullana; wprowadzanie zmian i ich skutki w szkołach europejskich śledzili m.in. P. Dalin i V. D. Rust oraz R. Schollaert.

<sup>12</sup> Por. D. Ekiert-Oldroyd, *Zmiany edukacyjne w oświacie. Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu*. „Chowanna” 2006, t. 1, s. 15.

<sup>13</sup> Por. E. Potulicka, *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań 2001, s. 11-13.

<sup>14</sup> Por. D. Ekiert-Oldroyd, *Zmiany...*, s. 15-18.

<sup>15</sup> Analizy przeprowadzono na potrzeby projektu BASICS (Building Agency for School Improvement, Coherence & Sustainability). Por. R. Schollaert, *Rozumienie zmiany edukacyjnej przyjętej w procesie BASICS*. W: R. Schollaert, D. Elsner (red.), *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*. Chorzów 2006, s. 9-10.

<sup>16</sup> Za: E. Potulicka, *Paradygmat zmiany...*, s. 11-13.

<sup>17</sup> Tamże, s. 15.

<sup>18</sup> Por. A. Fazlagic, *Szkoła jako instytucja ucząca się*. W: B. D. Gołębnik (red.), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa 2002, s. 29-45; P. Senge, *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa 1998.

<sup>19</sup> A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań 2001, s. 62.

warunków, jakie zdaniem P. Senge<sup>20</sup> pozwalają na przekształcenie instytucji w uczącą się organizację. Są to: mistrzostwo osobiste tworzących ją osób, traktowane w kategoriach samorozwoju i uczenia się przez całe życie; gotowość do kwestionowania i przekraczania własnych modeli myślowych; wspólna wizja organizacji, stworzona przez jej członków; zespołowe uczenie się, oparte na swobodnym przepływie myśli i sprawnej komunikacji; systemowe myślenie, które pozwala tworzyć całościowy obraz funkcjonowania organizacji, dostrzegać związki i zależności pomiędzy jej poszczególnymi elementami oraz między organizacją i otoczeniem<sup>21</sup>. Te wypracowane w odniesieniu do ogólnych zarządzania przesłanki wyraźnie zaznaczają się w edukacyjnym nurcie badań nad zarządzaniem zmianą reprezentowanym m.in. przez M. Fullana, A. Hargreavesa, P. Dalina, H. G. Rolffa, V. D. Rusta.

Punktem wyjścia do rozważań o nowych możliwościach zmiany w edukacji może być stwierdzenie dotyczące jej natury zaprezentowane przez M. Fullana: „Nowy problem zmiany to to, co należy zrobić, aby uczynić system edukacji uczącą się organizacją – ekspertem w radzeniu sobie ze zmianą jako normalną częścią swojej pracy, nie tylko reakcją w stosunku do najnowszej polityki oświatowej, lecz sposobem życia”<sup>22</sup>. Wprowadzenie takiej idei w życie szkoły i zapewnienie jej trwania opiera się na kilku przesłankach.

Po pierwsze, podstawowym warunkiem jest bezpośrednio zaangażowanie szkoły w procesy zmiany, trudno bowiem oczekiwać, że działania podejmowane z zewnątrz danej organizacji będą w stanie zaspokoić jej specyficzne potrzeby. Choć nie ulega wątpliwości, że skuteczność wprowadzanych zmian zależy w pewnym stopniu od czynników zewnętrznych, a przede wszystkim warunków stwarzanych przez politykę oświatową państwa, wszystkie podstawowe siły związane z urzeczywistnieniem zmiany umiejscawiane są wewnątrz placówki. Uczynienie szkoły motorem własnego działania otwiera nowe perspektywy rozwojowe. Przede wszystkim sprawia, że proces doskonalenia zachodzący w szkole odpowiada potrzebom uczniów oraz dorosłych związanych z jej funkcjonowaniem.

Po drugie, aby pierwszy warunek mógł zaistnieć punktem, z którego wyprowadza się zmianę, powinno być subiektywne postrzeganie rzeczywistości przez wszystkich członków szkolnej społeczności i dzielenie przez nich sensu podejmowanych wysiłków. Szczególna rola przypada tu pedagogom, którzy z odbiorów i wykonawców wprowadzanych ogólnie reform powinni stać się „efektywnymi agentami zmiany”<sup>23</sup>.

Po trzecie, w uczeniu się organizacji ważny element stanowi umiejętne wykorzystywanie naturalnych procesów i mechanizmów jej działania. Obok współpracy, przejawiającej się głównie w szerokim uczestnictwie całej społeczności szkolnej w rozwiązywaniu pojawiających się problemów, ważnym mechanizmem wprowadzania zmian jest pozytywne wykorzystanie konfliktów. Ich pojawianie się w trakcie grupowego działania jest nieuniknione, zaś odpowiednie podejście do sytuacji konfliktowej otwiera możliwość wyjaśnienia wielu spraw i zrozumienia odmiennego punktu widzenia<sup>24</sup>. Popełniane błędy również traktowane są jako ważny moment w uczeniu się. Stają się one podstawą do refleksji nad podejmowanymi działaniami oraz do ich analizy. Rozwój kultury uczenia się jest w tym

<sup>20</sup> Jeden z twórców teorii uczących się organizacji; od publikacji tego autora z 1990 roku: „Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się” określenie „ucząca się organizacja” wpisało się na trwałe do współczesnego języka zarządzania.

<sup>21</sup> Por. P. Senge, *Piąta dyscyplina...*

<sup>22</sup> Za: E. Potulicka, *Paradygmat zmiany...*, s. 16.

<sup>23</sup> Tamże, s. 17.

<sup>24</sup> A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju...*, s. 80.

wypadku zdecydowanie ważniejszy niż doskonalenie struktury i procedur oraz kontrola<sup>25</sup>. W perspektywę procesu zmian wpisują się również dwie siły, o których M. Fullan wypowiada się następująco: „Coraz większą mamy pewność, iż zarówno presja, jak i wsparcie są konieczne dla sukcesu w zmianie. Presja bez wsparcia prowadzi do oporu i alienacji, wsparcie bez presji prowadzi do dryfowania lub marnotrawienia zasobów”<sup>26</sup>. Szczególnie podczas inicjacji zmiany czy w pierwszej jej fazie presja pobudza do podejmowania działań. Jednak kontynuacja zmiany i utrzymywanie jej prawidłowego kierunku wymaga umożliwienia nauczycielom swobodnego reagowania na nowe sytuacje, formułowania przez nich własnych stanowisk, wchodzenia w interakcje oraz uzyskiwania pomocy technicznej. O przebiegu i efektach zmian decyduje zatem wypracowanie równowagi między tymi siłami.

Po czwarte, uczenie się organizacji to również suma indywidualnego i zespołowego uczenia się obejmującego wszystkie grupy tworzące szkolną społeczność. Procesy te przebiegają na trzech poziomach: indywidualnym, pojedynczej grupy (zespołu) i organizacji<sup>27</sup>.

Po piąte, skuteczna i trwała zmiana szkoły wymaga przede wszystkim dokonania przeobrażeń jej dotychczasowej kultury, co oznacza zazwyczaj przeobrażenie kultury statycznej w kulturę aktywną, której charakterystycznym rysem jest współpraca. Kulturę współpracującą cechuje natomiast spontaniczność, dobrowolność, rozwojowość, rozprzestrzenianie się w miejscu i czasie, a także pewna nieprzewidywalność<sup>28</sup>.

Po szóste, mobilizowanie wewnętrznego potencjału szkoły i wykorzystanie go w procesach jej doskonalenia wymaga stosowania dodatkowego narzędzia, jakim w przekonaniu ekspertów zmiany w edukacji może się stać ewaluacja<sup>29</sup>. Podkreślana jest wprawdzie głównie wartość informacji, jakie zwolennicy zmiany mogą uzyskać dzięki systematycznemu prowadzeniu ewaluacji. Ale warto zwrócić również uwagę na sam proces badania jako istotną przestrzeń ułatwiającą czy wręcz mogącą budować podstawy pro jakościowych zmian w szkole.

## Ewaluacja i jej potencjał

W opracowaniach podejmujących kwestie ewaluacji można spotkać wiele prób jej określenia, które nierzadko zasadniczo się od siebie różnią. Co więcej, większość badaczy „praktykujących” ewaluację potrafi znaleźć taki jej zakres, który odpowiada prowadzonym przez nich dociekaniom<sup>30</sup>. Z czego to wynika? Wyjaśnienia takiego stanu rzeczy można poszukiwać w historii rozwoju badań ewaluacyjnych<sup>31</sup>, które kreślą ewaluację jako „twór wysoce niejednorodny, wyrastający z pogranicza działalności naukowo-badawczej i administracyjnej, wkomponowany w różnorodne strategie interwencji społecznych, działań planistycznych i kontrolnych wraz z ich politycznym i kulturowym kontekstem”<sup>32</sup>.

<sup>25</sup> P. Leenheer, *Jak szkoły uczą się razem?* „Dyrektor Szkoły” 2010, nr 2.

<sup>26</sup> E. Potulicka, *Paradygmat zmiany...*, s. 28.

<sup>27</sup> B. D. Gołębiak, *W kierunku szkoły jako organizacji uczącej się*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*. T. 2, Warszawa 2007, s. 119.

<sup>28</sup> Za: A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju...*, s. 109.

<sup>29</sup> Tamże, s. 125.

<sup>30</sup> Nie oznacza to oczywiście, że wszystko można poddawać ewaluacji.

<sup>31</sup> Por. H. Simons, *Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych*. W: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa 1997, s. 21 i n.

<sup>32</sup> L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji...*, s. 6.



Ujęcie takie zaowocowało wypracowaniem szeregu podejść do ewaluacji, jej odmian i form, przytaczanych i opisywanych w literaturze przedmiotu<sup>33</sup>. Różnorodność ta nie zmniejsza jednak potencjału ewaluacji, pokazuje natomiast rozległość jej zastosowań. Przyjmując jak E. Babbie, że ewaluacja jest rodzajem społecznych badań stosowanych<sup>34</sup>, możemy podkreślić jej praktyczny kontekst, wyrażający się zarówno w odpowiadaniu na konkretne zapotrzebowania społeczne, jak i wywieraniu wpływu na badaną rzeczywistość.

Osadzenie badań ewaluacyjnych w wyraźnie określonym obszarze praktyki pozwala na doprecyzowanie ich uwarunkowań i walorów, nadanie im znaczenia w odniesieniu do szczególnych warunków i potrzeb badanego środowiska. Ma to także miejsce w przypadku ewaluacji prowadzonej w szeroko pojętej edukacji. Proponowanym punktem wyjścia do określenia istoty ewaluacji badającej procesy edukacyjne wraz z ich kontekstem materialno-społeczno-kulturowym jest łaciński źródłosłów tego terminu<sup>35</sup>. W łacinie *evalesco* oznacza „stawać się silnym, móc, zdołać, spotężnić”. Konstruowane w tym duchu definicje kwestionują eksponowanie funkcji pomiarowych, sprawozdawczych czy oceniających ewaluacji<sup>36</sup>, uwydatniając natomiast interakcyjność procesu gromadzenia wiedzy służącej działaniu oraz wspólne refleksje nad badanymi obszarami i ich kontekstem. Wskazuje się zatem, że ewaluacja jest „to proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym w szkole/placówce edukacyjnej”<sup>37</sup> lub jeszcze głębiej, że jest „refleksyjnym rozpoznawaniem wartości konkretnego działania lub obiektu na podstawie przyjętej metody i kryteriów, w wyniku uspołecznionego procesu, którego celem jest jego poznanie, zrozumienie i rozwój”<sup>38</sup>. Coraz częściej ewaluatorzy działający w obszarze edukacji podkreślają demokratyczne i dialogiczne walory prowadzonych przez siebie badań, które generują możliwość wykorzystania różnych faz procesu ewaluacyjnego do pobudzenia dyskursu społecznego pomiędzy zainteresowanymi stronami. W tak pojętej ewaluacji „każda z faz ma swoją społeczną dynamikę, swoich «aktorów», jest rozgrywana w konkretnym kontekście”<sup>39</sup>. Podstawowe działania, które zasadzają się w tym wypadku na ustaleniu wszystkich zainteresowanych uczestników procesu, a następnie określeniu wspólnych celów ewaluacji, planów i projektów jej realizacji, ogólnych zasad współpracy i sposobów komunikowania się a także dzielenia się doświadczeniem wyniesionym ze wzajemnych interakcji, zdecydowanie wykraczają poza czysto badawcze rozumienie procedur ewaluacyjnych. Mieszczą się natomiast w modelu tzw. czwartej generacji ewaluacji<sup>40</sup> – ewaluacji dialogiczno-konstruktywistycznej. Prezentowane podejście do badań ewaluacyjnych nie jest oczywiście jedynym,

<sup>33</sup> Por. m.in. E. R. House, *Ewaluacja i jej uprawomocnianie. Główne podejścia*. W: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja ...*; S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław 2008, s. 20-39.

<sup>34</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa 2004, s. 371 i n.

<sup>35</sup> Por. H. Mizerek, *Dyskretny urok ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Kraków 2010, s. 41-42.

<sup>36</sup> Wskazane perspektywy dominowały w trzech kolejnych generacjach ewaluacji, por. L. Korporowicz, *Interakcyjna misja...*, s. 32-36.

<sup>37</sup> H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*. Kraków 2010, s. 41-42.

<sup>38</sup> L. Korporowicz, *Interakcyjna misja...*, s. 31-32.

<sup>39</sup> M. Q. Patton, za: L. Korporowicz, *Interakcyjna misja...*, s. 36.

<sup>40</sup> Tamże, s. 37.

pojawiającym się w edukacji sposobem uprawiania ewaluacji. Należy jednak niewątpliwie do najbardziej zaawansowanych sposobów działania.

Interesującym rysem badań ewaluacyjnych prowadzonych w obszarze edukacji jest też opisywanie ich z punktu widzenia trzech perspektyw: odpowiedzialności, poznawczej i rozwojowej.<sup>41</sup> Perspektywa odpowiedzialności/rozliczalności uwzględnia w projektowaniu ewaluacji dążenia, aspiracje i oczekiwania interesariuszy związanych z procesami edukacyjnymi w szkole, informowanie ich o sposobie realizacji celów edukacji szkolnej oraz gromadzenie danych umożliwiających podejmowanie debaty nad jakością pracy placówek lub całego systemu edukacji. Perspektywa poznawcza z kolei umożliwia pogłębioną analizę i zrozumienie tego co się dzieje w szkole, poszukiwanie tego, co może mieć wpływ na rezultaty pracy szkoły a często jest niedostrzegane w jej codziennym funkcjonowaniu. Umożliwia odkrycie klimatu szkoły, przyjrzenie się jej kulturze. Perspektywa rozwojowa pozwala natomiast określić potencjał innowacyjny szkoły oraz potrzeby jego wzmocnienia, bezpośrednio dostarcza wiedzę umożliwiającą wprowadzanie zmian. W pierwszej z perspektyw – odpowiedzialności/rozliczalności wpisuje się przede wszystkim wprowadzona do nadzoru pedagogicznego ewaluacja zewnętrzna. Jej zadaniem jest określenie, w jakim stopniu poszczególne szkoły i placówki spełniają stawiane im przez państwo wymagania. Proces ten zasada się na rozpoznaniu różnych obszarów pracy szkoły i odkryciu tych, w których szkoła potrzebuje wsparcia. Podejmowane przez odpowiednio przygotowanych ewaluatorów badania mogą również pozytywnie wpływać na budowanie sieci współpracy szkoły z jej otoczeniem. Uzyskane dane mają służyć zarówno szkole, jak i agendom nadzoru pedagogicznego. Natomiast autoewaluacja wykonywana przez pracowników placówki zgodnie z jej potrzebami i na własny użytek powinna korzystać z możliwości zagospodarowania perspektyw poznawczej i rozwojowej. Niestety, płaszczyzny te są rzadko prezentowane i prawie nieznanne polskim nauczycielom, występującym w roli ewaluatorów. Pojawia się zatem niebezpieczeństwo zdominowania wszelkich badań ewaluacyjnych prowadzonych w obszarze oświaty przez perspektywę odpowiedzialności. Takie podporządkowanie znacznie obniżyłoby potencjał rozwojowy autoewaluacji, która z dużym prawdopodobieństwem stałaby się kolejnym działaniem nie wnoszącym do szkoły nic poza dodatkową dokumentacją.

Atutem ewaluacji jest również fakt, że wiedza, którą zyskujemy może odnosić się zarówno do rezultatów działań, jak i do samego ich przebiegu. W zależności od potrzeb i celów stawianych przed badaniami ewaluacyjnymi możemy wykorzystać ich różne formy, przede wszystkim ewaluację konkluzywną (zwaną także *ex post*) oraz ewaluację formatywną (bieżącą, *on going*)<sup>42</sup>. Ewaluacja konkluzywna pozwala przyjrzeć się efektom podejmowanych działań i następuje dopiero po ich zakończeniu. Natomiast ewaluacja formatywna „towarzyszy” realizowanym w szkole projektom. Analizy działań dokonuje się na bieżąco, nie czekając na ich zakończenie. Umożliwia to bezpośrednie doskonalenie procesu poprzez szybkie wprowadzanie korekt.

Walory ewaluacji, z których tylko wybrane zostały przedstawione powyżej można podsumować stwierdzeniem H. Mizereka, że „atutem ewaluacji jest siła mądrości (...). Warto docenić siłę, jaką daje wiedza zawierająca w sobie elementy *phronesis* i *metiers*. Trzeba

<sup>41</sup> Por. H. Mizerek, *Dyskretny urok ...*, s. 51-52.

<sup>42</sup> Por. H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja ...*, s. 22; S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja ...*, s. 20-25.

zatem zaprojektować ewaluację w taki sposób, by w powszechnym rozumieniu stała się ona zbiorowym procesem autorefleksji nie tylko nad skutecznością działania, ale również nad wartością jego celów i rezultatów<sup>43</sup>.

### Autoewaluacja jako zaproszenie do rozwoju

„Cechą odróżniającą autoewaluację od ewaluacji jest fakt, iż w toku tej pierwszej podejmujemy trud określania wartości własnych działań<sup>44</sup>. Refleksja nad tym, co robimy i jakie przynosi to rezultaty często pojawia się spontanicznie w toku różnych prac, podsumowań czy w momencie eskalacji problemów. Jednak przyjmuje ona najczęściej postać osobistych wynurzeń, przyjacielskich rozmów lub wskazań, dokonywanych z pozycji pełnionej w szkole roli. W rezultacie to częściej intuicja i jednostkowe doświadczenia decydentów a nie systematyczna analiza danych i zbiorowa dyskusja o problemach szkoły są podstawą do podejmowania istotnych dla jej funkcjonowania decyzji. Autoewaluacja poprzez budowanie nowego systemu wiedzy o szkole może być „zaproszeniem do wzięcia odpowiedzialności za własne działania, a jednocześnie narzędziem, które daje szansę na branie odpowiedzialności w sposób sensowny, dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania rezultatów tych decyzji<sup>45</sup>. Takie wykorzystanie ewaluacji w procesach zarządzania szkołą i kierowania jej rozwojem wymaga „oswojenia” jej przez społeczność szkolną i zbudowania motywacji do rzetelnego zajmowania się tym nowym obszarem działań placówek edukacyjnych.

Autoewaluacja jest osadzona w realiach konkretnej szkoły. Planowanie, projektowanie i przeprowadzanie działań ewaluacyjnych odnosi się wyłącznie do jej potrzeb i możliwości, a co ważniejsze czynione jest poprzez wykorzystanie zasobów i potencjału, jakimi placówka dysponuje. Nie ma więc możliwości opracowania gotowego, przystającego do realiów każdej szkoły schematu autoewaluacji. Wręcz przeciwnie, każdy dyrektor powinien dążyć do wypracowania systemu, o którym członkowie społeczności szkoły mogliby powiedzieć, że „jest nasz i dla nas”<sup>46</sup>. Podstawą do jego powstania jest budowanie czterech obszarów/platform wspólnego działania: zaufania, kompetencji, zaangażowania i komunikatywności.

Sukces wszelkich poczynań, indywidualnych czy grupowych, jest zależny w dużej mierze od pozytywnego ustosunkowania ich realizatorów. Budowanie zaufania do nowego typu badań wymaga – obok poznania istoty procesu – odnalezienia ich sensu i przekonania o przydatności podejmowanych wysiłków. Inicjowanie dyskusji w tym zakresie, szczególnie w grupie nauczycieli, wydaje się zabiegiem niezbędnym, rozpoczynającym proces budowania zainteresowania wspólnym działaniem. Chodzi tu o zminimalizowanie oporu przed wprowadzaną zmianą, ale również o ograniczenie postaw obojętności wobec niej, które mogą okazać się równie destrukcyjne jak zdecydowany sprzeciw<sup>47</sup>. Istotną cechą ewaluacji, wspierającą proces jej akceptacji przez członków szkolnej społeczności jest jawność. Wskazuje ona na to, że kolejne kroki procedury badań powinny być prezentowane

<sup>43</sup> H. Mizerek, *Dyskretny urok ...*, s. 48.

<sup>44</sup> H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja ...*, s. 23.

<sup>45</sup> G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom ewaluacja?* W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*. Kraków 2010, s. 9.

<sup>46</sup> H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja ...*, s. 31.

<sup>47</sup> Por. D. Elsner, *Przeceniane i niedoceniane elementy zmiany*. „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 7.

zainteresowanym, w tym przede wszystkim gronu pedagogicznemu. Nauczyciele powinni być świadomi celów, zakresu i przedmiotu ewaluacji oraz uczestniczyć w procesie definiowania jej kryteriów<sup>48</sup>. Model ewaluacji dialogicznej pogłębia poziom świadomego uczestnictwa w autoewaluacji, promując podejmowanie dyskusji przez strony zainteresowane wynikami badań na każdym etapie ich realizacji. Pozwala to rozwinąć poczucie wpływu na przebieg procesu i pogłębia zaangażowanie uczestniczących w nich osób. Jednak argumentem, który może przesądzić o wytworzeniu i utrzymaniu pozytywnego nastawienia do ewaluacji w szkole jest skuteczna aplikacja jej wyników. Za taki skutek działań jest odpowiedzialny przede wszystkim szkolny zespół ewaluatorów, który nie tylko powinien prezentować pozytywne nastawienie (czy wręcz entuzjazm) do podejmowanych badań, ale także posiadać niezbędne kompetencje, pozwalające na sprawne i efektywne ich przeprowadzenie.

Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych wymaga od jej realizatorów opanowania podstawowych kompetencji metodologicznych i przyjęcia postawy badawczej. Autoewaluacja w szkole natomiast stawia przed nauczycielami dodatkowe wyzwanie wynikające z konieczności sprostania trudnej roli badacza własnej praktyki<sup>49</sup>. Powołanie zespołu ewaluatorów wymaga zatem od dyrektora szkoły dokładnej analizy wiedzy i umiejętności nauczycieli z zakresu metodologii badań społecznych i zainwestowania w niezbędne szkolenia, bezpośrednio dotyczące realizowania badań ewaluacyjnych. Zadaniem zespołu ewaluacyjnego jest przygotowanie i przeprowadzenie badania, a następnie opracowanie i zaprezentowanie jego wyników. Ekspertci twierdzą, że „najlepszym sposobem uczenia się realizacji badań ewaluacyjnych – jest ich realizowanie”<sup>50</sup>. Proponują jednak ostrożne poruszanie się w przestrzeni badawczej i przygotowywanie niewielkich, ale starannie dobranych projektów ewaluacyjnych (szczególnie w początkowej fazie szkolenia)<sup>51</sup>. Zachęcają również do korzystania z pomocy tzw. „krytycznego przyjaciela”, osoby spoza szkoły posiadającej wysokie kompetencje w zakresie badań ewaluacyjnych, która jest gotowa życzliwie wspierać jej poczynania<sup>52</sup>. Przedstawiany w niniejszym opracowaniu model ewaluacji czwartej generacji ze względu na swój interakcyjny charakter wymaga od ewaluatorów poszerzonego przygotowania. „Powinni oni bowiem, oprócz warsztatu badawczego, dysponować odpowiednią wyobraźnią społeczną, umiejętnościami interakcyjnymi, animacyjnymi i komunikacyjnymi”<sup>53</sup>.

W początkowej fazie wprowadzania ewaluacji do szkoły grupa osób zaangażowanych w realizację związanych z nią zadań jest zazwyczaj niewielka. Jej trzon stanowi zespół ewaluacyjny. To od jego aktywności, skuteczności i kreatywności w dużym stopniu zależy rozprzestrzenianie się dobrych praktyk ewaluacyjnych w szkole. Mogą bowiem animować badanie ewaluacyjne jako proces społeczny, w którym znajduje się miejsce na dyskurs

<sup>48</sup> H. Mizerek, *Efektowna autoewaluacja ...*, s. 24.

<sup>49</sup> Tamże, s. 23.

<sup>50</sup> B. Ciężka, *Praktyczne aspekty autoewaluacji – refleksje oparte na doświadczeniach polskich i zagranicznych*. Wystąpienie na konferencji „Przestrzenie dla autoewaluacji w nowym systemie nadzoru pedagogicznego – konteksty, dylematy, dobre praktyki”, Olsztyn, listopad 2011, WWW. nadzorpedagogiczny.edu.pl, dn. 12.12.2011 r.

<sup>51</sup> H. Mizerek, *Ewaluacja w szkole. Od czego zacząć?* WWW. nadzorpedagogiczny.edu.pl, dn. 12.12.2011 r.

<sup>52</sup> Tamże, s. 18.

<sup>53</sup> G. Mazurkiewicz, *Interakcyjna misja ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Kraków 2010, s. 38.

między zainteresowanymi stronami<sup>54</sup>. W takim procesie ewaluatorzy nie ukrywają swoich poczynań ani planów, a wręcz przeciwnie, już na etapie projektowania ewaluacji tj. wybierania jej przedmiotu, kryteriów wartościowania czy stawiania pytań kluczowych starają się podjąć dwustronny dialog z różnymi grupami uczestników procesów edukacyjnych, aby zyskać jak najbardziej klarowny obraz potrzeb i oczekiwań związanych z podejmowaną ewaluacją. Podobne zabiegi podejmuje się w kolejnych fazach, tworząc sytuacje zachęcające do zaangażowania się w procesy gromadzenia informacji i budowania refleksji nad wartościami działań poddawanych ewaluacji. Głównym walorem badania są zatem „uwalniane potencjały społeczne, kulturowe i ludzkie stanowiące integralną konsekwencję całego działania. Docenianie tych aspektów jest jednym z wyzwań współczesnej kultury ewaluacyjnej (...)”<sup>55</sup>. Ciekawą możliwością jest zaproszenie uczniów do doświadczania ewaluacji. Można to czynić w trojaki sposób: po pierwsze, proponując im rolę respondentów, wyrazić ich własnych opinii o szkole i zachodzących w niej procesach, po drugie, zachęcając do wejścia w rolę badaczy (np. w ramach ewaluacji fotograficznej), po trzecie, stanowiąc ich partnerami w świadomym tworzeniu w szkole kultury ewaluacji, rozumianej jako ciągły proces odwołujący się do wartości dialogu, transparentności i partnerstwa, w której klimacie uczniowie mogą prowadzić również samoocenę własnej pracy<sup>56</sup>.

Kwestie komunikacyjności pojawiają się w ewaluacji w dwóch głównych odniesieniach: bezpośrednio związanym z prezentowaniem wyników badań oraz tworzeniem w szkole złożonej strategii komunikowania. Prezentacja uzyskanych wyników wymaga przede wszystkim umiejętności odpowiedniego doboru treści w zależności od grupy interesariuszy, którym przedstawiamy wnioski z badań oraz utrzymania jasności przekazu. Budowanie strategii komunikowania jest związane z procesem określania zasad przekazywania informacji, ale przede wszystkim z tworzeniem kultury dyskusji, która w procesie ewaluacji powinna zajmować ważne miejsce.

W takim ujęciu autoewaluacja staje się, jak to określa H. Simons, „zaproszeniem do rozwoju”. Podjęcie przez nauczycieli związanych z nią wyzwań wymaga pewnej odwagi, niezbędnej w przypadku doświadczania czegoś „nowego”, a także określonej dozy świadomości, pozwalającej przyjąć to zaproszenie. Jednak kluczowe znaczenie w tym kontekście ma pojęcie rozwoju, które „odwołuje się do zasady zintegrowania, zrównoważenia, wielofunkcyjności, integralności, nie eliminując przy tym, co ważne, elementów przesieć, dylematów, przewartościowań”<sup>57</sup>.

## Konkluzja

Wprowadzenie ewaluacji do polskich szkół, choć samo w sobie nie spowodowało gwałtownych przeobrażeń, zapoczątkowało interesujący proces zmian. Nawiązując do teorii M. Fullana można powiedzieć, że to wejście stanowi element presji wywieranej na szkołę,

<sup>54</sup> L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze...*, s. 36.

<sup>55</sup> Tamże, s. 31.

<sup>56</sup> Por. L. Piotrowska, *Uczniowie w procesie autoewaluacji szkoły*. Wystąpienie na konferencji „Przestrzenie dla autoewaluacji w nowym systemie nadzoru pedagogicznego – konteksty, dylematy, dobre praktyki”, Olsztyn, listopad 2011, WWW.nadzorpedagogiczny.edu.pl, dn. 12.12. 2011 r.

<sup>57</sup> G. Mazurkiewicz, *Interakcyjna misja ewaluacji ...*, s. 30.

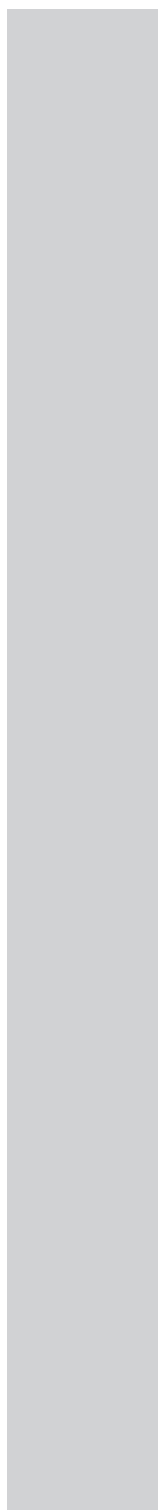
niezbędny do rozpoczęcia budowania jej nowej rzeczywistości – tworzenia podstaw uczącej się organizacji. Jednak trzeba również pamiętać, że sukcesu wymaga w tym wypadku także stworzenia odpowiedniego wsparcia dla podejmowanych działań. Mogłoby nim być szersze propagowanie idei ewaluacji czwartej generacji i jej wyraźnych, dialogicznych odniesień.

Autoewaluacja jest narzędziem wielofunkcyjnym, posiadającym bardzo duży potencjał. Jednak jego pełne wykorzystanie w rzeczywistości szkolnej wymaga pewnej finezji. Ewaluacja może wspomagać zmiany na każdym poziomie. Jednak to zaangażowanie w zmiany wyższego rzędu pozwala w pełni wykorzystać nie tylko obszar zmian związanych z podejmowaniem decyzji w oparciu o wyniki ewaluacji, ale przede wszystkim sam proces ewaluacyjny jako miejsce pojawiania się indywidualnych i grupowych procesów uczenia. Badania ewaluacyjne wpisane są w ideę szkoły uczącej się. Pojawiająca się możliwość wprowadzania zmiany poprzez „zadomowione” w szkołach badania ewaluacyjne nadaje im charakter ewolucyjny. Pozwala na poruszanie się po ścieżce rozwoju z prędkością dostosowaną do możliwości poszczególnych szkół, z zachowaniem najlepszych elementów tradycji i tworzeniem miejsca na potrzebne w szkole innowacje.

---

# **NARRACJE I PRAKTYKI**

---



## **Matematyczny analfabetyzm – problem społeczny i cywilizacyjny**

### **Summary**

#### **Mathematical illiteracy – a social and civilizational problem**

The article presents the growing phenomenon of math illiteracy in Polish society within the context of society, culture, psychological development, and methodology. It examines the complex situation of children beginning math education in combination with school requirements and the opportunities for them to obtain help from their parents. It quotes the results of research concerning the math qualifications of teachers in primary school education. The solution suggested involves improving specifically the math qualifications of those teachers teaching all subjects in primary schools, and an analysis was carried out with regard to the advantages to be expected from the introduction of such a solution.

**Słowa kluczowe:** analfabetyzm matematyczny, kwalifikacje nauczycieli

**Keywords:** math illiteracy, teaching qualifications

Przez dwanaście lat nauki szkolnej uczeń spędza co najmniej dwa tysiące godzin na lekcjach matematyki. Prawdopodobnie drugie tyle godzin męczy się nad zadaniami w domu. Daje to ponad 300 dni, czyli prawie rok życia. A efekt końcowy edukacji matematycznej jest taki, że – ostrożnie szacując – 70%, a prawdopodobnie więcej ludzi w różnym wieku, legitymujących się maturą, nie rozumie wielu podstawowych pojęć matematycznych, które – zgodnie z podstawą programową – powinni już opanować w szkole podstawowej. Wielu dorosłych nie potrafiłoby rozwiązać prostych zadań z wyższych klas podstawówki, nie mówiąc już o gimnazjum czy liceum. Nikt nie robi testów sprawdzających umiejętności matematyczne na reprezentatywnej grupie tysiąca Polaków, bo prawdopodobnie wyniki byłyby nie tylko kompromitujące dla systemu oświatowego, ale też demotywuujące dla dzieci, jeżeli znalazłyby je w Internecie. Mogłyby bowiem same dojść do słusznego wniosku, że wymaga się od niech tego, czego nawet dorośli nie rozumieją!

Niestety, większość uczniów przyswaja pojęcia matematyczne w sposób, który pozwala im co najwyżej na posługiwanie się nimi w ograniczonym zakresie w życiu codziennym, ale ujawnia całkowitą bezradność, gdy w wieku dorosłym próbują wyjaśnić sens tych pojęć komuś innemu, np. swoim dzieciom. Problem potęgują się, gdy dotyczy on przyszłych nauczycieli. Dorota Klus-Stańska i Marzena Nowicka w książce „Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej” dzielą się następującym spostrzeżeniem: „prowadzona przez nas kilkuletnia obserwacja trudności matematycznych u studentów wczesnej edukacji wskazuje, że wielu z nich nie rozumie podstawowych operacji matematycznych. O ile jeszcze



wykazują się względną biegłością w stosowaniu algorytmów elementarnych działań (choć dzielenie pisemne niektórym osobom sprawia trudność, zwłaszcza gdy dzielna zawiera zera) to już samo odejście od standardowego sformułowania zadania piętrzy trudności w nieoczekiwany sposób”<sup>1</sup>.

Warto też jednak zwrócić uwagę na to, że winien jest nie tylko system edukacyjny, ale też na fakt, że edukacja matematyczna tych studentów odbywa się w wyjątkowo niesprzyjających okolicznościach i to na wielu poziomach.

### Poziom społeczny

Trudno znaleźć znaczące siły społeczne czy polityczne, którym zależałoby na tym, żeby większość naszego społeczeństwa rozumiała podstawy matematyki i logiki, i żeby posługiwała się narzędziami matematycznymi jako metodami rozumowania. Klasa polityczna, rozumiana ogólnie, jest raczej zainteresowana utrzymywaniem obecnego stanu rzeczy, ponieważ znacznie łatwiej jest rządzić społeczeństwem źle wykształconym. Gdyby klasa polityczna rzeczywiście była zainteresowana edukacją matematyczną społeczeństwa, a nie tylko wyrażaniem deklaracji na ten temat, podjęłaby dość proste i tanie działania, żeby obecny stan zmienić. Nie robi jednak tego, żeby nie narazić się dużej części środowiska nauczycielskiego, stanowiącego znaczący i opiniotwórczy elektorat. Interes w źle wyedukowanym matematycznie społeczeństwie widzi też biznes oferujący masowe towary konsumpcyjne, wspierany przez branżę reklamową, odwołującą się często do argumentów bazujących na matematycznym i logicznym analfabetyzmie. Także branża finansowa wiele swoich usług, zwanych nie wiadomo dlaczego „produktami”, sprzedaje tylko dzięki temu, że ludzie nie potrafią policzyć, ile tak naprawdę zapłacą za skorzystanie z zaciąganych kredytów i pożyczek. Korzysta też branża loteryjna i hazardowa, ponieważ przeciętny człowiek nie rozumie pojęcia „prawdopodobieństwo”, nie mówiąc już o umiejętności jego policzenia. Przykłady działań wyżej wymienionych grup, wykorzystujących matematyczny analfabetyzm społeczeństwa, można znaleźć włączając na pół godziny program dowolnej telewizyjnej stacji informacyjnej.

Brak zainteresowania edukacją matematyczną ze strony znaczących sił społecznych i gospodarczych powoduje, że obecny system edukacji matematycznej jest nastawiony wyłącznie na selekcję. Nikt nie powinien dać się nabrać na to, że jego celem jest nauczenie wszystkich uczniów tego, czego wymaga podstawa programowa. Chyba sami autorzy tego systemu nie wierzą, że jest to wykonalne. System ten sprawdza jedynie, którzy z uczniów są w stanie poradzić sobie z określonymi ogólnie wymogami. Jeżeli liczba absolwentów szkół umiających posługiwać się narzędziami matematycznymi spada poniżej poziomu zapotrzebowania gospodarki, biznes i uczelnie techniczne zaczynają naciskać na polityków, żeby ją trochę zwiększyć. Z tego wynika obecna moda na matematykę, jej powrót na maturę, obiecane stypendia dla kandydatów na politechnikę, reklamy w telewizji itd.

Systemy oparte na selekcji mają rację bytu w pewnych okolicznościach, np. w sztuce i sporcie, ale nie mogą być połączone z budowaniem frustracji i upokorzenia uczniów, którzy nie są w stanie poradzić sobie ze stawianymi im wymaganiami, co – niestety – ma często obecnie miejsce. Dzieci, które nie wykazują zdolności muzycznych czy predyspozycji

<sup>1</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2005, WSiP, s. 105-106.

sportowych nie są zmuszane do gry na instrumentach lub uprawiania sportu. Dzieci niewykazujące wystarczającego talentu do matematyki, nie mają możliwości rezygnacji z nauki tego przedmiotu po osiągnięciu poziomu, poza który nie mają już możliwości wyjść. Żeby ukończyć szkołę muszą się uczyć się na pamięć algorytmów rozwiązywania typowych zadań, których celu i sensu nie rozumieją.

### Poziom kulturowy

W kulturze zachodniej, do której należymy, a przynajmniej aspirujemy, talent i naturalne predyspozycje matematyczne cenione są wyżej niż wytrwałość i pracowitość w nauce matematyki<sup>2</sup>. Wkładanie dużego wysiłku w opanowanie danej umiejętności może być więc uznane za braku talentu. Z tego powodu dziecko często rezygnuje z osiągnięcia jakiegoś celu po pierwszej nieudanej próbie, w obawie przed kompromitacją. Sytuacja taka prowadzi nawet do negowania potrzeby opanowania danej umiejętności, czy wręcz sensu uczenia się matematyki w ogóle.

Do tego dochodzi kulturowy model osobowości często kreowany przez środki społecznej komunikacji, które promują właśnie powierzchowność, dbałość o wizerunek i umiejętność robienia wrażenia, a nie wartości fundamentalne. Opanowanie umiejętności matematycznych wymaga szczególnej wnikliwości i refleksyjności, więc nie mieści się w obowiązujących obecnie standardach społecznej aktywności i komunikacji. W matematyce ważniejsze od podania dobrego wyniku jest prześledzenie drogi lub dróg dochodzenia do rozwiązania i ewentualna korekta popełnionych błędów, ale wymaga to pewnej dojrzałości i wysiłku. Dziecku jest więc łatwiej próbować robić dobre wrażenie na nauczycielu i zgadywać odpowiedź, zwłaszcza że za podanie odgadniętej odpowiedzi może zostać nawet pochwalone. Brak wysiłku włożonego w podanie wyniku nie skłania do refleksji nad jego poprawnością. Dziecko zwykle nie zastanawia się nad uzyskanym przez siebie wynikiem, nie poddaje go żadnej analizie, oczekując od nauczyciela potwierdzenia jego poprawności, a podanie niewłaściwego wyniku szybko zniechęca je do podejmowania kolejnego wysiłku.

### Poziom psychologiczno-rozwojowy

Nawet małe dzieci są w stanie przyswoić pewne złożone umiejętności, jak np. obsługa komputera czy korzystanie z Internetu, ale przeważnie nie mają żadnej motywacji, żeby zgłębiać matematykę, ponieważ w obecnym systemie edukacji prezentowana jest ona jako sztuka rozwiązywania abstrakcyjnych, do niczego niepotrzebnych zadań. Trudno jest znaleźć naturalne, zrozumiałe dla dzieci przykłady zastosowań matematyki, które zachęcałyby je do opanowania umiejętności matematycznych wychodzących poza proste liczenie. Jedyłą zrozumiałą motywacją może być potrzeba liczenia pieniędzy. Poznanie i opanowanie narzędzi matematyki nie daje więc dziecku bezpośrednich korzyści, a rozwojową potrzebę zmagania się z problemami i wyzwaniem intelektualnymi w znacznie bardziej atrakcyjny dla dziecka sposób zaspokajają wszelkiego rodzaju gry czy zagadki.

Przyswojenie pojęć matematycznych wymaga też określonej dojrzałości. Dziecko, po nabyciu umiejętności myślenia abstrakcyjnego, przechodzi przez różne etapy gotowości

<sup>2</sup> D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 261-264.

przyswajania pojęć o różnym stopniu trudności. Historia rozwoju myśli ludzkiej pokazuje, że dojrzewanie do pewnych abstrakcyjnych idei zajmowało najtęższemu umysłom stulecia, trudno więc oczekiwać od kilkuletnich, nawet kilkunastoletnich dzieci, że szybko i bezboleśnie pojęcia te przyswoją.

Matematyka jest też narzędziem do badania przyrody przy pomocy hipotez, ale uczestniczenie w takim procesie również wymaga dojrzałości. Warunkiem jest odpowiednie wychowanie dzieci w duchu ciekawości świata, zadawania pytań i szukania odpowiedzi. Kształtowanie u dziecka takiej właśnie postawy powinno być jednym z głównych zadań nauczyciela, a szczególnie nauczyciela matematyki. Brak takiego podejścia powoduje, że odkrywanie zależności pomiędzy np. miarami elementów figur geometrycznych, a tym bardziej przedstawianie ich w formie twierdzeń, nie jest dla dziecka niczym fascynującym. Odkrycie faktu istnienia stałej zależności między obwodem koła a jego średnicą lub polem, nie ma dla nastolatka żadnego praktycznego znaczenia, trudno więc go zmotywować do poznawania tajników matematyki.

### Poziom metodyczny

Wczesnoszkolna edukacja matematyczna nastawiona jest głównie na rozwijanie umiejętności **operowania** pojęciami matematycznymi. Nauczyciele często nie przywiązują wagi do tego, czy dziecko rozumie dane pojęcie, lecz skupiają się na tym, żeby potrafiło je wykorzystać, rozwiązując zadania i polecenia w ramach stosowanych przez nich metod nauczania. Takie podejście pozwala czasem osiągnąć efekty polegające na pamięciowym opanowaniu przez dzieci niektórych prostych algorytmów i typowych metod rozwiązywania zadań, ale nie buduje głębszej wiedzy matematycznej. Matematyka, jako dziedzina wiedzy, ma bowiem strukturę hierarchiczną i bez dobrego przyswojenia pojęć fundamentalnych nie można zrozumieć pojęć bardziej złożonych, dla których stanowią one podstawę. Tymczasem, w samej metodyce nauczania matematyki aż roi się od pozornych uproszczeń i dróg na skróty, których sami matematycy nie są świadomi, ponieważ dla nich są to rzeczy oczywiste. Nauczyciele często posługują się skrótami myślowymi i nie rozumieją tego, że dziecko nie potrafi jeszcze umieścić słyszanych słów, oznaczających nowe pojęcia we właściwym kontekście i w tym właśnie kontekście zrozumieć ich znaczenia. Szczególnie w przypadku słów, które w matematyce mają zupełnie inne znaczenie niż to, znane dziecku z języka codziennego. Szersze omówienie tego zagadnienia wykracza jednak poza ramy tego artykułu.

### Czy coś się zmienia na lepsze?

W roku 1964 wybitny matematyk, Zdzisław Opial pisał: „Był czas, kiedy wystarczyło, że dziesięć czy piętnaście procent społeczeństwa jakiegoś kraju, Francji, Niemiec czy Włoch, umiało czytać i pisać – i kraje te mogły przodować. Dobre te czasy dawno już minęły. Od wielu dziesiątków lat wiadomo dobrze, że kraj z ambicjami rozwojowymi nie może być krajem analfabetów. Dziś powoli zaczynamy uświadamiać sobie, że w naszej epoce żaden kraj z ambicjami nie może być krajem analfabetów matematycznych. I dla naszego kraju likwidacja analfabetyzmu matematycznego jest sprawą, jeżeli nie życia i śmierci – bez matematyki ostatecznie można żyć i długo na tym świecie istnieć będą kraje zacofane obywatelami się bez niej – to w każdym razie kwestią awansu, pozycji w świecie

i powodzenia”<sup>3</sup>. Autor pisał te słowa w czasach, kiedy raczej nikomu do głowy by nie przyszło, że na maturze mogłoby nie być matematyki, a na studia politechniczne było zwykle kilka razy więcej chętnych niż miejsc. Jak sytuacja wygląda dzisiaj? Czy lepiej? Wręcz przeciwnie! Matura z matematyki wróciła do szkół dopiero w 2010 roku, a przeważająca większość absolwentów liceów jak ognia boi się kierunków studiów, na których wymagana jest jakakolwiek znajomość matematyki. Jeżeli Polska aspiruje do pozycji kraju wnoszącego coś wartościowego do rozwoju Europy, a nie tylko do statusu rezerwuaru niskokwalifikowanej siły roboczej, potrzebne są konkretne, możliwe do przeprowadzenia systemowe rozwiązania (propozycja w dalszej części), a nie tylko niekończące się i często jałowe dyskusje na temat znaczenia matematyki dla cywilizacyjnego rozwoju społeczeństwa. Słuszne wnioski z tych dyskusji rozplywają się w morzu polskiej niemożności, czyli ich wprowadzenie jest blokowane przez grupy interesów zadowolone z obecnego stanu rzeczy.

Samo przywrócenie matematyki na maturze niewiele zmieni, gdyż problem jest o wiele głębszy. Gdzie się zaczyna? Pisze na ten temat Edyta Gruszczyk-Kolczyńska. „Większość dzieci rozpoczynających naukę w szkole rozumie operacyjnie na wymaganym poziomie i ten sposób nauczania jest im dostępny. Jednak z moich badań wynika, iż co czwarty uczeń klasy I nie osiąga jeszcze takiego poziomu. Dzieciom tym źle się wiedzie na lekcjach matematyki. Nie rozumieją wyjaśnień nauczycielki i jednocześnie widzą, że inne dzieci orientują się we wszystkim doskonale. Nie potrafią rozwiązać zadań tak, jak wymaga tego nauczycielka i z tego powodu są upominane i karcone. Nic więc dziwnego, że dzieci te szybko tracą zaufanie do swych możliwości intelektualnych. Zaczynają unikać wysiłku umysłowego, bo są przekonane, że nie potrafią zrozumieć. Pytane w klasie, wstrzymują się od odpowiedzi i są skłonne bezkrytycznie powtarzać to, co powiedziały inne dzieci. Uczą się na pamięć schematów, nie próbując nawet zrozumieć ich sensu. Prawie każdego dnia – wszak lekcje matematyki są 5 razy w tygodniu – odczuwają, że są gorsze, a wszystko, co wiąże się z matematyką, jest niewiarygodnie trudne”<sup>4</sup>.

## Rola rodziców

Co na to rodzice? O ile większość rodziców potrafi jeszcze pomóc swoim dzieciom w zrozumieniu (czy mechanicznym opanowaniu) zasad liczenia (raczej wszyscy umieją liczyć pieniądze), to już tylko niewielka grupa jest w stanie wspomagać szkołę w wyjaśnianiu zagadnień matematycznych, które pojawiają się na dalszych etapach nauki. Szczególnie pod koniec szkoły podstawowej, gdy wprowadza się pojęcie równania (konieczność wykonywania działań na liczbie nieznannej) oraz omawia związki geometryczne. Rodzice są często zaskakiwani tym, że szkoła oczekuje od ich kilkunastoletnich dzieci umiejętności rozwiązywania zadań, których oni sami nie potrafią rozwiązać. Jeżeli – co zdarza się bardzo często – rodzice nie są już w stanie pomóc dzieciom w zrozumieniu pojęć, które wprowadzane są już w szkole podstawowej, to trudno udawać, że nie jest to problem społeczny. Dziecku nasuwa się oczywisty wniosek: „Skoro nawet mama ani tata tego nie rozumieją, to dlaczego ja mam to rozumieć?”

<sup>3</sup> Cyt za: H. Siwek, *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*. Warszawa 2005, WSiP, s. 191.

<sup>4</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, K. Dobosz, E. Zielińska, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?* Warszawa 1996, WSiP, s. 11.

Danuta Zaremba, autorka wielu podręczników i publikacji na temat nauczania matematyki, pisze: „Są też tacy [rodzice – przyp. W. S.], którzy stosują wobec dziecka różne kary i zmuszają je do siedzenia nad książką, co do niczego dobrego nie prowadzi. Dziecko staje się nerwowe, przerażone przerastającymi je obowiązkami i w rezultacie radzi sobie coraz gorzej, z góry skazując się na przegraną. Niektóre dzieci reagują inaczej – buntują się i rodzi się u nich agresja. Braki w matematyce rekompensują swoim aroganckim zachowaniem. Starają się zademonstrować swoją przewagę w czymś innym, starają się za wszelką cenę zwrócić na siebie uwagę i pokazać, że też coś potrafią – na przykład kogoś pobić, komuś dokuczyć, czy złośliwie zakłócić lekcję, utrudniając pracę nauczyciela”<sup>5</sup>.

Pozyskanie rodziców do współpracy przy nauce matematyki może być trudne z powodu dość powszechnego przekonania, że matematyka, na poziomie wychodzącym poza umiejętność liczenia, nie będzie ich dzieciom do życia potrzebna. I takie przekonanie świadomie lub nieświadomie swoim dzieciom przekazują. W zupełności satysfakcjonuje ich to, że ich dzieci przechodzą z klasy do klasy i uzyskują pozytywne oceny. Poziom zrozumienia istotnych zagadnień i pojęć matematycznych jest dla tych rodziców nieistotny. Analfabetyzm matematyczny, wynikający z intuicyjnej obawy przed matematyką jest więc w pewnym sensie dziedziczony.

### Czy można temu zaradzić?

Likwidacja analfabetyzmu matematycznego nie jest raczej możliwa w krótkim terminie, ale w dalszej perspektywie jest na to – jak się wydaje – stosunkowo prosty sposób. Trzeba zacząć od próby **zmiany nastawienia dzieci do matematyki**. Dziecko żyjące w środowisku ludzi nie rozumiejących matematyki szybko dowiaduje się, albo wyczuwa, że analfabetyzm matematyczny w społeczeństwie jest standardem, a nie wyjątkiem. Tak jak standardem jest umiejętność jazdy na rowerze, posługiwania się telefonem komórkowym czy komputerem, tak standardem jest brak umiejętności posługiwania się nawet najprostszymi narzędziami i pojęciami matematycznymi. Poczucie to wzmacniane jest przez wypowiedzi wielu osób ze sfery publicznej, często będących dla dziecka autorytetami, które otwarcie przyznają się do matematycznego analfabetyzmu i nie widzą w tym niczego niestosownego. **Osobami takimi są też często, niestety, nauczyciele**. Znaczącą zmianę samego nastawienia dzieci, które jest kluczowe dla powodzenia edukacji matematycznej, można by uzyskać gdyby wszyscy nauczyciele, niezależnie od specjalizacji, zostali przygotowani lub uzupełnili kwalifikacje, tak aby mogli oprócz lekcji ze swoich przedmiotów prowadzić także lekcje matematyki, przynajmniej na poziomie szkoły podstawowej. Dotyczy to też, a może nawet w szczególności, nauczycieli odpowiedzialnych za nauczanie wczesnoszkolne.

W raporcie z badań TEDS-M przeprowadzonych w 2008 r. można przeczytać: „Przedstawione w raporcie wyniki (...) pokazują, że **słabością polskiego systemu kształcenia matematycznego jest edukacja wczesnoszkolna. Poziom umiejętności matematycznych przyszłych nauczycieli klas 1-3 w zakresie matematyki i dydaktyki matematyki jest jednym z najniższych spośród wszystkich badanych krajów** [podkr. W. S.]. Słabe wyniki polskich studentów zdają się wynikać z relatywnie niskiego progu selekcji na studia.

<sup>5</sup> D. Zaremba, *Podstawy nauczania matematyki, czyli jak przybliżyć matematykę uczniom*. Warszawa 2006, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, s.14.

Mniej więcej połowa studentów pedagogiki w Polsce to osoby, które w szkole średniej osiągały niskie lub przeciętne wyniki w nauce. Po drugie, **system kształcenia nauczycieli nauczania zintegrowanego w Polsce zdaje się opierać na założeniu, że absolwenci szkół średnich posiadają wystarczającą wiedzę matematyczną do nauczania małych dzieci. Założenie to jest fałszywe** [podkr. W. S.]. Brak przygotowania do kształcenia matematycznego, słabo obecnego w standardach kształcenia studentów nauczania zintegrowanego, znajduje także odbicie w niskich wynikach osiągniętych przez studentów w teście kompetencyjnym mierzącym umiejętności z zakresu dydaktyki matematyki<sup>6</sup>.

Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że w wielu przypadkach dzieci są wdrażane, a właściwie zniechęcane, do nauki matematyki przez nauczycieli, których umiejętności matematyczne nie wykraczają poza proste liczenie, a z zadaniami tekstowymi z klasy szóstej mogliby już sobie nie poradzić.

Warunek podniesienia kwalifikacji o umiejętności matematyczne na poziomie szkoły podstawowej nie wydaje się jakimś specjalnie wielkim wyzwaniem intelektualnym w stosunku do dorosłych osób z wyższym wykształceniem i przygotowaniem pedagogicznym. Merytorycznie rzecz sprowadzałaby się tylko do opanowania, a w zasadzie przypomnienia sobie materiału, którego szkoła wymaga od 12–13-letnich dzieci! Dochodzą to tego specyficzne kwestie dydaktyki matematyki, które jednak nie powinny stanowić większego problemu dla profesjonalnych pedagogów. Sami nauczyciele, jeżeli z przekonaniem podchodzą do swojego zawodu, też nie powinni mieć oporów przed pogłębieniem wiedzy matematycznej, z uwagi na oczywiste korzyści jakie przyniosłoby to uczniom, których dobro powinno być ich najważniejszym celem. Powinni wręcz przyklasnąć takiej inicjatywie.

Organizacyjnie też sprawa wydaje się stosunkowo prosta. W każdej szkole pracują nauczyciele matematyki, którzy mogliby pomóc swoim kolegom po fachu w poszerzeniu niezbędnej wiedzy.

Z badania TEDS-M wynika, że generalnie, w zdecydowanej większości nauczyciele matematyki czują się bardzo dobrze przygotowani i kompetentni w zakresie wszystkich działów matematyki. 73% stwierdza wręcz, że ma talent do nauczania matematyki. Niestety, w czasie badania nie zadano nauczycielom nasuwającego się pytania, **jak oceniają własną skuteczność** w nauczaniu matematyki.

Proponowane rozwiązania mogłoby tę skuteczność szybko zweryfikować z pożytkiem dla samych nauczycieli. Można bowiem w ciemno założyć, że część z kolegów nauczycieli matematyki, uczących innych przedmiotów, wzięła rozbrat z matematyką (na poziomie jej zrozumienia, a nie mechanicznego przyswajania algorytmów) już na etapie szkoły podstawowej. Nauczyciele ci mieliby poważny problem z rozwiązywaniem zadań, wymaganych od kilkuletnich dzieci. Prawdopodobnie, prowadząc zajęcia z kolegami, nauczyciele matematyki odkryliby, że sposoby jakimi przekazują im wiedzę, nie są tak skuteczne jak sądzili. Może w czasie takich zajęć pojawiłyby się odpowiednio wyartykułowane, uprawnione pytania i wątpliwości, w tym wątpliwości związane z nowymi pojęciami matematycznymi i ich nazwami? Nauczyciele matematyki mieliby więc szansę dostać informację zwrotną, czy to, co wyjaśniają jest zrozumiałe i jeżeli nie, to na czym polega problem komunikacyjny. Informacji takiej nie uzyskają raczej od dzieci, z uwagi na różnicę wieku, wiedzy i doświadczenia, a także ról społecznych. Może też nauczycielom

<sup>6</sup> *Kształcenie nauczycieli w Polsce. Wyniki międzynarodowego badania TEDS-M*. Warszawa 2010, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, s. 5.

matematyki udałoby się zdiagnozować, w którym momencie edukacji matematycznej ich koledzy humaniści uznali, że matematyka nie jest dla nich i skupili się wyłącznie na jej zaliczaniu poprzez pamięciowe opanowanie pewnych schematów, a nie próbach zrozumienia? Może odkryliby powody trudności matematycznych, których nie byli wcześniej świadomi i zrozumieli na czym polega szkodliwość pewnych edukacyjnych dróg na skróty? Dla nauczycieli matematyki może to być bezcenna, praktyczna wiedza, którą trudno zdobyć w inny sposób.

Koszty zaproponowanego rozwiązania byłyby więc stosunkowo niewielkie, a korzyści, poza wymienionymi wyżej, wielorakie i daleko idące:

- Uczniowie szkoły podstawowej otrzymaliby niezwykle silny i przekonywujący sygnał, że matematyka jest ważna i przydatna, ponieważ chętnie i łatwo posługują się nią wszyscy nauczyciele. Przestałaby być postrzegana jako wiedza dostępna tylko dla niewielkiego kręgu ludzi. Ponieważ w szkole podstawowej nauczyciel jest dla ucznia ważnym autorytetem, znaczenie takiego przekazu byłoby nie do przecenienia.
- Uczniowie uzyskaliby możliwość spojrzenia na zagadnienia, które sprawiają im trudność, z różnych punktów widzenia. Nauczyciele matematyki dysponują przeważnie głębszym i bardziej ugruntowanym rozumieniem pewnych podstawowych, ale trudnych pojęć, co powoduje, że trudniej im zaakceptować fakt, że ktoś tych pojęć może nie rozumieć. Nauczyciel innego przedmiotu może mieć w tym względzie łatwiejszy kontakt z uczniami, gdyż będzie lepiej pamiętał swoje własne problemy ze zrozumieniem danego zagadnienia.
- Większa liczba nauczycieli przygotowanych do prowadzenia lekcji matematyki usprawniłaby organizację pracy w szkole, np. w zakresie zastępstw, a także wzrosła liczba nauczycieli, którzy byłiby w stanie poprowadzić zajęcia uzupełniające (pozalekcyjne) dla uczniów ze szczególnymi problemami w nauce, otwierając nowe możliwości wyrównywania szans edukacyjnych.
- Nauczyciele to też w większości rodzice dzieci w wieku szkolnym. Znacząco – może nawet o kilkaset tysięcy – zwiększyłaby się liczba rodziców, którzy umieliby pomóc swoim dzieciom w pokonywaniu trudności w nauce matematyki.

Oczywiście, zaproponowane rozwiązanie nie spowoduje od razu tego, że wszyscy uczniowie zmienią nastawienie do matematyki i ją polubią. Ze społecznego punktu widzenia niezwykle ważne jest jednak to, aby przynajmniej większość tych dzieci, które mają naturalne predyspozycje do nauk ścisłych nie została do matematyki skutecznie zniechęcona, a ich talenty zmarnowane. Dla społeczeństwa nie jest bez znaczenia czy matematyki – rozumianej nie tylko jako umiejętność liczenia, ale przede wszystkim jako narzędzie rozumowania i poznawania świata – potrafi używać dziesięć, czy dwadzieścia procent współobywateli.

### **Czy to się da zrobić?**

W stosunku do rodziców państwo nie ma żadnych narzędzi oddziaływania – poza perswazją – które mogłyby przekonać ich do nauczenia się matematyki przynajmniej na tyle, żeby pomóc własnym dzieciom. Inaczej rzecz się ma w przypadku nauczycieli, którzy są urzędnikami państwowymi. Tu państwo dysponuje całym zestawem zachęt, począwszy od finansowych, poprzez możliwość organizowania szkoleń – najpierw dla chętnych, z czasem obowiązkowych – aż do określenia formalnych wymogów związanych z kwalifi-

fikacjami nauczycieli. Nie trzeba jednak dużej wyobraźni, ani wielkiej praktyki w szkolnictwie, żeby przewidzieć, że projekt taki spotkałby się z oporem części środowiska nauczycielskiego. Warto jednak zainicjować publiczną dyskusję na ten temat, żeby zapoznać się z argumentami ewentualnych przeciwników proponowanego rozwiązania. Argument, że od kilkunastoletnich dzieci wymaga się na lekcjach matematyce tego, z czym nie może (nie chce?) sobie poradzić nauczyciel innego przedmiotu, byłby raczej kłopotliwy dla władz oświatowych. Trudno wyobrazić sobie rzeczową i przekonującą kontrargumentację przeciwko przeprowadzeniu takiego eksperymentu.

Zrozumienie i wskazanie mechanizmów oporu przed zmianą i ich psychologicznej natury jest niezwykle ważne, ponieważ efektem obecnej edukacji matematycznej nie jest wyłącznie rzesza matematycznych analfabetów. Jej wynikiem jest też psychologiczna destrukcja systemu wartości wielu dzieci. Szczególnie destrukcyjna społecznie jest sytuacja, w której uczeń mający świadomość, że pewnych ważnych zagadnień nie jest w stanie zrozumieć, odkrywa, że są też inne skuteczne sposoby otrzymania pozytywnej oceny. Zamiast domagać się od nauczyciela i rodziców pomocy oraz adekwatnego do swoich możliwości poznawczych wyjaśnienia, próbuje wywołać wrażenie, że wszystko rozumie powtarzając zasłyszane w różnych kontekstach formułki. Nie uczy się jak pokonywać trudności, tylko jak je skutecznie omijać. Szybko też przekonuje się, jak skuteczne w uzyskaniu pozytywnej oceny jest oszustwo, polegające np. na „ściągnięciu” w czasie pisemnych sprawdzianów. W ten sposób uczy się nieuczciwości i tolerancji dla nieuczciwości często już w szkole podstawowej.

Najgorszym chyba jednak zjawiskiem obserwowanym w praktyce szkolnej jest postawa wielu nauczycieli matematyki, którzy najpierw swoim działaniem (często nawet nieświadomym) wywołują u ucznia poczucie niższej wartości, stawiając nierealistyczne wymagania lub stosując nieskuteczne metody nauczania, a następnie demonstrują swoją „wspaniałomyślność” stawiając mu pozytywną ocenę. Tacy nauczyciele wiedzą, że wielu rodziców na taką wspaniałomyślność właśnie liczy, więc rodzice ci nie podejmą wobec szkoły działań zmierzających do poprawy jakości nauczania w obawie o reperkusje, które mogą dotknąć ich dziecko. W przypadku słabszego ucznia nauczyciel stosunkowo łatwo może wykazać, że nie zasługuje on na pozytywną ocenę. Często rodzice decydują się nawet na opłacenie korepetycji, żeby tylko nie narażać swoich dzieci na kłopoty.

Wydaje się więc, że przedstawiona koncepcja, polegająca na sprowokowaniu zmiany nastawienia do matematyki najpierw wśród samych nauczycieli, zasługuje przynajmniej na publiczną dyskusję i sprawdzenie jej w wybranych szkołach, w których znaleźliby się nauczyciele chętni i gotowi do podjęcie takiego wyzwania.



*Agata Rzeplińska*  
Uniwersytet Gdański  
am.rzeplinska@gmail.com

*In language study, as in life, if a person is the same today as he was yesterday,  
it would be an act of mercy to pronounce him dead,  
and to place him in a coffin rather than in a classroom*  
John A. Rassias

## **To change or not to change Polish education – memories from Dubai**

### **Summary**

The article is simply a description of my education in Dubai. The main focus is on my teacher's attitude as well as subjects like Co-ordinated Sciences, Theory of Knowledge and a short paragraph on discipline. It was quite troublesome to write about something that I considered 'obvious' and I thought that all education, whether in Poland or abroad, looks the same. Hopefully the article will give you a minimal insight into my learning experiences and leave you to answer as to whether to change or not to change Polish education.

**Keywords:** education in Dubai, insight into learning experiences, Polish education, change

The main intention of my essay is to present the reader with information about the education that I obtained in Dubai, United Arab Emirates. I left Poland at the age of 9 and was thrown into a diverse environment, both culturally and language-wise. I attended 3 different schools during my 10-year stay and I have chosen to write about the first (Sharjah American International School) and the last, which I graduated from (The Emirates International School Dubai). The reason behind this is simple – they had the biggest positive impact on my education and life.

In the first paragraph I will try to present my crawling through learning English as well as my teacher's attitude. The biggest part of the essay will be a presentation of my last school. First I'll give some facts about it and then will portray how our Science lessons looked. My favourite subject of Theory of Knowledge will be brought up as well as a short paragraph on discipline and authority.

### **“You can do it Agata!”**

Apart from the previously mentioned cultural and language differences, for me, assimilation into the new environment wasn't at all traumatic. The most important thing, which I thought was worth mentioning about Sharjah American International School, was my teacher's attitude towards me and other students struggling with their English. As a newcomer, having finished grade 2 in Poland my speaking and understanding of the English language was merely knowing simple words, like “hello”, “yes”, “no”, “cat” and “dog”, yet as a result of my admission test I was placed in grade 4, not in year 3 where I primarily belonged. This was because of scoring a high mark in the mathematics section. I remember my parents'

concern about my missing a year and thinking I wouldn't pass grade 4 with my piteous knowledge of the language. Only a child, I didn't realize the many linguistic obstacles that were the vast concern of my parents.

Having said this, I remember the first day of school – my stomach hurt from excitement and so I waltzed into my class where I was welcomed by Mrs. Brooke – the teacher that I would never forget. During that year in her class, I was never forced into answering any questions or faced with potentially uncomfortable situations which would reveal my lack of understanding, speaking, writing or reading in English. She gave me a freedom within the classroom that I'd never experienced. From my school in Poland I remember having to stand up when answering a question and sometimes we would have to go up and write the answer on the blackboard – none of this happened in SAIS. Mrs. Brooke was always very supportive of me even though I hardly ever spoke – it was as though we were communicating by simply smiling at each other. Looking through my grade 4 exercise books and even report cards, her assessment sentences were short and always ended with “You can do it Agata!” Once I understood what her writing meant, believe it or not, I was shocked. We did group as well as individual projects which basically let me experience nature in class, so I didn't have to spend my free time in order to do so. During many tasks, we could walk around the class without being scoured – which at first seemed inappropriate for me to do as I'd never experienced it from my education in Poland. I can't remember everything that happened during my time in her class, but the fact that she treated me, as well as others, like an individual, brought about a sense of being a part of the same picture made up of different puzzles and I liked that feeling a lot.

### **The Emirates International School Dubai – “giving young minds the right environment to grow”**

Before writing about my education in The Emirates International School I would like, first of all, to share some facts about it to give you a better picture of the place I attended. The school campus is situated on a 12-acre site and is divided into the Primary & Junior school section as well as the High school section. The two divisions have separate buildings and those in the High school are divided furthermore into different departments, ranging from the Languages and Literature Department, Arts Dept., Mathematics Dept., Science Dept., Individuals and Societies Dept. (Business and Management, Economics, History, Geography, ICT, Islamic Studies, Life Skills, Physical Education and Psychology) and the Learning Support Department. The Primary & Junior section has the Arts (Art, Drama, Music and Food Science), Sports and Languages Department. Unfortunately I didn't attend EIS's Primary or Junior school, but from my High School experiences I know that the same program is covered throughout all levels of education. The curriculum of the school is an English-based model of education.

I came to the school for grade 9 which was the starting year of the I/GCSE program. For this course everyone had to choose subjects of their interest from a list, which they would then have to pass at the end of grade 10. English, Mathematics, a Second Language as well as Co-ordinated Sciences were compulsory, although we could choose the level of difficulty for each. This was done on the basis of our previous academic performance or personal choice. Leveling the subject's difficulty provided each student with strong fundamentals of knowledge that each student should have. If however, the level that we

chase was much higher than previously expected, teachers often would advise us to go to a lower level class of the same subject or come for after school tuition. If not, then summer school was another option. These were all steps to make us get a satisfactory exam mark. Apart from the compulsory subjects, we had to choose 3 more out of probably 10 options (Economics, ICT, Business, Geography, Music, History, Food Science, Drama, Art, P.E., etc.).

- **Sciences**

Co-ordinated Sciences was a group of 3 separate subjects – Biology, Chemistry and Physics, during which we had the chance to conduct experiments ourselves. The Science Department was provided with science labs only (classrooms with round or elongated tables, each with a specific number of gas jets to attach the Bunsen burners for every student sitting at the table, adequate sinks and all the necessary equipment for different experiments). The classes were a great way for teachers to see whether we were capable of working alone, in pairs and as a group when doing projects. Individuality and independence in science classes were the main qualities that teachers looked for in us. When working as a team on an experiment the teacher came round to see if we had any doubts, and encouraged us to ask more complex questions and try to find the answer ourselves. The fact that even when our experiment didn't come out as previously predicted, and we had to write the possible reasons as to why it turned out the way it did, brought a sense that science is something more than just memorizing particular chunks of data from books, and that even in science one can hypothesize on the outcome of an experiment. Mistakes became comforting as we were given a chance to justify the failure of our work.

During Biology we had multiple opportunities, for example, to dissect a rat, a cow's eye or a lamb's heart. Because of practical work in the field, filling in science diagrams during exams was a formality – yes, some encountered problems memorizing all the data but we all had a chance to experience the “inside” of various topics. Sciences can become more than just boring formulas or themes to memorize in order to pass exams – they can become one's hobby or at least can bring about joy in acquiring the necessary knowledge.

- **Theory of knowledge**

This separate paragraph is dedicated to the IB Diploma subject of Theory of Knowledge. The reason why I chose to write about it is that this was a special subject whose main purpose was to teach us to confront, examine and form opinions on difficult matters. It was a compulsory Diploma subject and to give you an insight into its importance, here's an example of a possible presentation topic:

*On what bases do spiritual beliefs rest? Choose an example of a particular belief and consider it from the point of view of atheism, and at least two major religions, presenting in each case the justifications which persuade the believers. Your goal is not to establish any religion as wrong or right, but to explore belief and justification. To what extent can spiritual belief be classified as 'knowledge'? Would denying a belief the status of knowledge decrease its value or significance?<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Theory of Knowledge booklet 'The Presentation 2006' Emirates International School Dubai.

Of course this is an example which the school proposed, but we had the freedom of choice as to what topic aroused our interest the most. We were also given assessment criteria which consisted of things such as knowledge of the issue, quality of analysis, knowledge at work (to what extent does the presentation demonstrate the application of TOK thinking skills to a contemporary issue?) and clarity (is the presentation clear and logically coherent?).

In my opinion this course is an excellent way to introduce the issue of discrimination as, although we didn't agree with each other on certain things, we had to accept our different points of view or just take them into consideration. Critical thinking definitely for me gained a new meaning after these classes.

- **Discipline and authority**

Discipline was never a taboo subject in my school. Although my school offered a wide variety of after-school activities which were meant to 'calm' our teenage enthusiasm down a little, the issue of discipline wasn't ignored. I would lie if I wrote that there weren't any problematic situations, but my school dealt with them with the help of the Dean of Students as well as a Student Counselor. Acceptance of the school's authority is the fundament upon which the school functions. I don't know how exactly the whole process of keeping discipline was achieved, but all I know is that whatever steps were being taken, they were efficient. The general atmosphere was directed towards self-development and the staff did everything to keep us motivated and out of possible trouble. Maybe a key ingredient as to keeping us well behaved was the fact that teachers actually spent their free time with us.

And so to conclude – individuality, but at the same time group interactions, were sought by my schools. The main goal was to make education as interesting and stress-free as possible. Emirates International School strongly accented the need for self-development through one's interests which was then supported by the many workshops, trips abroad, environmental experiments, sports competitions, theatrical plays, musical evenings, etc. organised by the school.

I feel that the fact that the amazing staff saw individuals with many undiscovered talents in each of us was the key to success in educating.

---

# RECENZJE

---

Anna Wasilewska  
Uniwersytet Gdański  
annalarya\_w@wp.pl

### **Obraz szkoły, czyli między ideologią a codziennością.**

Recenzja książki Anity Famuły-Jurczak *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”*. Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Minęło ponad dziesięć lat od rozpoczęcia reformy oświatowej, która wprowadziła nową organizację kształcenia i między innymi ustanowiła gimnazjum jako odrębny etap edukacji. Przez te lata kolejne ekipy rządzące wprowadzały kolejne zmiany w podstawie programowej, utrwalając upolitycznienie edukacji, a przy okazji wprowadzając w oświacie bałagan organizacyjny i programowy. Minął rok od ostatniej nowelizacji ustawy oświatowej, w której wprowadzono dla etapu gimnazjalnego nową podstawę programową. Ta nowa podstawa zaczęła obowiązywać już od września 2009 r. w klasie pierwszej szkoły podstawowej oraz w klasie pierwszej gimnazjum. Podczas gdy zmiany dotyczące dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym były gorąco dyskutowane (oraz oprotestowane), to zmiany podstawy programowej dla gimnazjum przeszły niemal niezauważalnie. A przecież ten właśnie etap edukacji od początku budził największe emocje: od nadziei na „wyrównywanie szans edukacyjnych” uczniów szkół miejskich i wiejskich oraz nadziei na upowszechnienie kształcenia średniego, po niepokój związany z trudnymi zadaniami wychowawczymi pojawiającymi się w szkole, w której zebrana została młodzież w okresie adolescencji. Nauczyciele borykali się z wprowadzaniem w życie pomysłów polityków, a naukowcy opisywali ten stan rzeczy w wielu analizach badawczych<sup>1</sup>. Prezentowane w naukowych tekstach badania ujawniały między innymi pogłębiające się nierówności w dostępie do edukacji, szczególnie między

wsią a miastem. Wskazywano na słabe przygotowanie organizacyjne nowo powstałych placówek, trudności w zorganizowaniu dowożenia uczniów do szkół, słabe wyposażeniem placówek wiejskich, niewielką ofertę zajęć pozalekcyjnych, a także nieakceptowanie przez nauczycieli odgórnie wprowadzanych zmian.

W takiej atmosferze otaczającej sprawę gimnazjów – niepokoju, zamieszania, nadziei – pojawia się najnowsza publikacja dotycząca tej problematyki. Pierwsza część tytułu książki: *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju* Anity Famuły-Jurczak jest tyleż intrygująca, co i znamienita dla postrzegania szkoły z perspektywy analizy krytycznej. Praca ta rysuje obraz szkoły, która – wbrew założeniom ustawy – nie staje się miejscem rozwoju ucznia.

Autorka zajęła się problemem dotyczącym pierwszych lat funkcjonowania gimnazjów, a mianowicie tzw. szkół „wirtualnych”, tj. placówek, które wtedy nie miały jeszcze swojej stałej siedziby, próbując odpowiedzieć na pytanie, czy w takiej prowizorycznej przestrzeni edukacyjnej możliwe jest realizowanie najważniejszego celu edukacji – „wszechstronnego rozwoju ucznia”. Wydaje się, że „wirtualne szkoły” stały się już sprawą nieaktualną, ponieważ najprawdopodobniej szkoły bez stałej siedziby są już nieliczne (jeżeli jeszcze takie istnieją, bo według ustawy miały być zlikwidowane do 2002 roku) a termin „szkoła wir-

<sup>1</sup> Problematyką związaną z funkcjonowaniem edukacji od roku 1999 zajmowali się m.in. K. Konarzewski, M. Dudzikowa, Z. Kwieciński, M. Czerpaniak-Walczak i B. Śliwerski.

tualna” jest w roku wydania książki zarezerwowany jedynie dla *e-edukacji*. Problematykę gimnazjów w pierwszym okresie ich funkcjonowania oraz demystyfikację założeń związanych z „wszechstronnym rozwojem uczniów” podejmowała także Maria Dudzikowa i praca Anity Famuły-Jurczak w dużej mierze nawiązuje do tych wcześniejszych badań<sup>2</sup>, rozpatrując jednak problem z innej perspektywy – uczniowskiej. Przyjęcie punktu widzenia odbiorcy „oferty” edukacyjnej najpełniej weryfikuje odgórnie zaplanowane cele wynikające z zapisów podstawy programowej oraz ujawnia model współczesnej szkoły, wynikający z przyjęcia określonej ideologii pedagogicznej. Zatem problem badawczy przyjęty przez A. Famułę-Jurczak: **jaki jest obraz gimnazjum w oczach uczniów** okazuje się ciągle aktualny i ważny dla przyszłości edukacji.

Celem zaprezentowanych w pracy badań jest ustalenie, w jakim stopniu w gimnazjum jest stymulowany rozwój uczniów. Toteż część teoretyczna poświęcona jest wyjaśnieniu przyjętej perspektywy psychologiczno-pedagogicznej pojęcia rozwoju. Autorka odwołuje się przede wszystkim do **stanowiska progresywizmu**. Rozwój jest definiowany jako zmiana zachodząca w wyniku aktywności własnej jednostki. Szkoła ma być środowiskiem, w którym tworzy się warunki do aktywności uczniów, a nauczyciel ma wspierać tę aktywność. Ważną rolę w rozwoju ucznia pełnią interakcje z rówieśnikami i nauczycielem, które powinny przebiegać na zasadzie współdziałania. Przywoływana jest tu myśl Deweya dotycząca roli doświadczeń w rozwoju jednostki oraz środowiska szkolnego jako „intencjonalnej organizacji otoczenia, w którym młodzi działają, a zatem myślą i czują”. Szkoła stanowi uproszczone środowisko społeczne, umożliwiające uczniom transgresję poza środowisko, z którego się wywodzą. Szkoła progresywistyczna powinna „uczyć, jak funkcjo-

nować w społeczeństwie” oraz wyposażać uczniów w kompetencje potrzebne w codziennym życiu. Środowisko sprzyjające realizacji tych celów stanowi szkoła, nazwana przez Śliwerskiego „szkołą pięciu I”. Takie środowiska szkolne powinny być interaktywne, integracyjne, interdyscyplinarne, internacjonalne oraz interpersonalne. Przejawia się to w utrzymywaniu aktywnych związków ze społecznością lokalną i rodzicielską, w integracji zespołów uczniowskich, integracji treści, w szukaniu związków między różnymi dziedzinami wiedzy, poszanowaniu wartości ogólnoludzkich, budowaniu poznania na relacjach społecznych, które temu sprzyjają.

Autorka stawia pytanie, czy współczesna reformowana szkoła jest taką przestrzenią, w której stwarza się warunki do nawiązywania kontaktów interpersonalnych sprzyjających kształtowaniu swojej tożsamości; czy jest przestrzenią stwarzającą warunki do rozwoju jednostki. Odpowiedzi na to pytanie szuka w wypowiedziach uczniów dwóch szkół. Obraz szkoły opisywany jest na podstawie wywiadów swobodnych ukierunkowanych, w których wyodrębniono obszary problemowe, pozwalające na przyjrzenie się relacjom interpersonalnym, roli nauczyciela w klasie, roli ucznia, kontaktom szkoły z rodzicami oraz organizacji zajęć edukacyjnych.

Z wypowiedzi respondentów rekonstruowany jest ich świat potoczny, który według definicji Schutza, jest intersubiektywnym światem kultury, mającym znaczenie dla poszczególnych osób. Przyjęta przez ucznia perspektywa postrzegania jest uwarunkowana czynnikami społeczno-kulturowymi i pozwala na dostrzeżenie właściwych tylko jemu aspektów rzeczywistości oraz posługiwanie się określonym modelem myślowym, prowadzącym do refleksji. Subiektywne postrzeganie świata przez ucznia otwiera na poznanie obrazu „codzienności szkolnej”. Na obraz szkoły zatem składają się wyodrębnione obszary refleksji: obraz rówieśników, obraz nauczyciela oraz samowiedza badanych, które tworzą w prezentowanej pracy spójne kategorie badawcze.

<sup>2</sup> Autorka wskazuje na książkę M. Dudzikowej *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju ucznia”*. *Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Obserwacja jakościowa, analiza dokumentów szkolnych oraz wywiady z nauczycielami i dyrektorami pozwoliły zrekonstruować kontekst, w którym funkcjonują badane szkoły. Autorka podkreśla wagę kontekstu dla prowadzonych badań, utożsamiając to pojęcie z „intencjonalnym otoczeniem” w ujęciu Deweya (środowiskiem wychowania), toteż cały rozdział poświęcony jest prezentacji tego kontekstu. Składa się nań lokalizacja oraz dzieje powstania placówki, architektura i wielkość badanych szkół, organizacja dojazdów uczniów, współpraca z rodzicami, a także organizacja samorządu szkolnego i kół zainteresowań. Tak rozumiany kontekst dotyczy wyłącznie badanych szkół i rzeczywiście pozwala na prezentację obrazu tych konkretnych placówek oraz problemu szkół na wsi, jednak wydaje się nie mieć specjalnego znaczenia dla ujawniania głębszych przyczyn takiego a nie innego funkcjonowania edukacji.

Z obrazu szkoły widzianego oczyma uczniów wyłania się model edukacji transmisyjnej, nazwanej w części teoretycznej przez Autorkę „szkołą tradycyjną”. Uczeń jest kierowany przez nauczyciela, uczenie się zostaje sprowadzone do zapamiętywania przedstawionych treści, wiedza pochodzi od innych i jest społecznie kontrolowana. W codzienności szkolnej panuje lęk, autorytaryzm, narzucane są znaczenia i interpretacje. Jednostka nie podejmuje działalności poznawczej i staje się „zewnątrzsterowana”.

W wypowiedziach uczniów rówieśnik jawi się jako wróg, obcy. Takie postrzeganie kolegów nie sprzyja budowaniu zintegrowanego zespołu, utrudnia formułowanie wspólnych celów. Z obrazu rówieśników przebija obraz nauczyciela jako osoby dominującej w klasie, porządkującej przebieg zajęć, podającej i sprawdzającej wiadomości. Instytucjonalizacja zachowań nauczyciela nie pozwala na swobodną aktywność poznawczą ucznia. Uczniowie biernie podporządkowują się arbitralnym wymogom nauczyciela, postrzegając go jako „surowego” i „groźnego”. Pozytywnie oceniane przez uczniów zachowania

nauczyciela to „wyjaśnianie wiadomości”. W tych wypowiedziach gimnazjalistów ujawnia się intersubiektywna wiedza potoczna na temat szkoły – nauczyciel to osoba, która rządzi w klasie. Dominacja nauczyciela wpisuje się w istniejący od lat w codzienności szkolnej podział pracy, władzy i funkcji komunikacyjnych. Taka asymetryczna relacja między nauczycielem i uczniem jest jednak przez uczniów akceptowana, jako przynależna „od zawsze” do roli nauczyciela. Uczniowie akceptują władzę nauczyciela, ponieważ nie mieli możliwości doświadczenia innych relacji w szkole. Jak w takim razie respondenci postrzegają rolę ucznia? Gimnazjaliści przypisują do roli ucznia jedynie dwa rodzaje aktywności: uczenie się i przeszkadzanie na lekcji. Działania uczniów koncentrują się na przyswajaniu i ugruntowywaniu wiedzy, przy nieustannym lęku przed negatywną oceną. W codzienności szkolnej uczeń doświadcza poczucia niemocy, niepełnomocności, definiuje siebie w kategorii „braku”. Przedmiotowe traktowanie ucznia w procesie dydaktycznym prowadzi do jego zaniżonej samooceny, a w przyszłości może skutkować biernością i bezradnością wobec zadań w rzeczywistości pozaszkolnej.

Tymczasem założenia ideologiczne prowadzące do rozwoju, również wynikające z zapisów podstawy programowej, prowadzą do modelu szkoły progresywistycznej, w której uczeń doświadcza sprawstwa, podejmuje decyzje, rozwiązuje problemy, konfrontuje własne przemyślenia z innymi w relacji z rówieśnikami oraz nauczycielem. Taka szkoła może prowadzić do rozwoju tożsamości, zdobywania kompetencji pozwalających na aktywne, twórcze działanie również we współpracy z innymi.

Anita Farmuła-Jurczyk przyczyn obrazu szkoły, w której preferowane są zachowania oparte na przystosowaniu i posłuszeństwie, gdzie nie ma miejsca na rozwój ucznia, upatruje w sytuacji socjoekonomicznej środowiska wiejskiego, w którym funkcjonują badane placówki. Autorka wymienia m.in. brak edu-



kacji przedszkolnej na wsiach, niski status ekonomiczny rodzin oraz gminy, ubogą ofertę aktywności pozalekcyjnej, pozbawienie możliwości uczestnictwa w życiu społecznym, co generuje na przyszłość poczucie wyobcowania i bezradności. Być może warto takie badania odnieść do szerszego kontekstu społecznego i kulturowego; wtedy można by spróbować dotrzeć do źródeł oporu rzeczywistości szkolnej wobec modelu progresywistycznego, sprzyjającego rozwojowi ucznia.

Chociaż Autorka nie nawiązała bezpośrednio do teorii trzech ideologii pedagogicznych (według L. Kohlberga i R. Mayera), to właśnie różnice między modelami ideologicznymi stanowią problematykę tej pracy. Oto z jednej strony przywołuje ideologię założeń reformy, osadzając ją w modelu progresywi-

stycznym, z drugiej zaś ujawnia „codziennosc” szkolną, którą umieszcza w modelu „szkoły tradycyjnej”. W rezultacie mamy tu wymieniane cechy szkoły „jaka powinna być” oraz „jaka jest”. Zestawienie cech tych dwóch modeli pokazuje **polaryzujący obraz dzisiejszej szkoły** i być może wskazuje na podstawowy problem współczesnej edukacji w Polsce. Sprawa „wirtualnych” gimnazjów staje się jedynie pretekstem do ukazania obrazu szkoły, niezależnie od etapu kształcenia, dlatego prezentowana książka jest godna polecenia jako studium współczesnej edukacji w Polsce. Ujawnia **dwie przestrzenie: ideologiczną i codzienną**, które nie przystają do siebie. Tworzą one zupełnie różne dyskursy i być może w tym tkwi jedna z przyczyn niepowodzeń reformowanej (nieustannie) edukacji.

Joanna Zdunek

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

jz.joannazdunek@gmail.com

### ***Ku stabilizacji czy zmianie? – rzecz o socjalizacji w szkolnym wydaniu.***

Recenzja książki Marzenny Nowickiej, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń 2010, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szkoła jest miejscem, w którym młody człowiek podlega procesowi kształcenia i wychowania. To podstawowe założenie pedagogiki w ujęciu tradycyjnym<sup>1</sup>. Dziecko wchodząc w jej mury, zostaje włączone w wir edukacyjnych zdarzeń, które wpływają na rozwój jego struktur poznawczych, umożliwiając nabywanie nowych kompetencji umysłowych i społecznych, kształtowanie osobowości, a także poszerzanie zainteresowań. Rozkład udziału poszczególnych funkcji szkoły jest uzależniony od tendencji w ujmowaniu i rozumieniu pedagogiki. Odnosząc się do dwóch głównych podejść pedagogicznych, ukazanych przez Krzysztofa Rubachę – pajdocentryzmu i didaskalocentryzmu – stwierdzamy, że w tym pierwszym celu priorytetowym i nadrzędnym jest dobro i bezpieczeństwo dziecka. Swobodny i nieskrępowany rozwój jednostki stanowi tu podstawowy postulat wychowawczy, toteż zadaniem szkoły jest usuwanie przeszkód na drodze kształtowania się tożsamości dziecka podążającego ku indywidualności. Didaskalocentryzm zakłada natomiast efektywne i prawidłowe funkcjonowanie jednostki w ramach społeczności. Szkoła ma przygotować do pełnienia wyznaczonych ról, przekazując wskazane kompetencje i umiejętności<sup>2</sup>. Obie konceptualizacje pedagogiki nadbudowane są na mapie sieci teorii

i paradygmatów społecznych opracowanej przez Rollanda G. Paulstona<sup>3</sup>, w której wyróżnia się cztery podstawowe ujęcia: funkcjonalizm, strukturalizm, humanizm i interpretatywizm.

Przywołana powyżej (a omówiona w dalszej części) mapa stała się punktem wyjścia do teoretycznych rozważań na temat kontekstów socjalizacji szkolnej w publikacji Marzenny Nowickiej. Książka jest oryginalnym projektem badawczym, w szerokim kontekście ujmującym zjawisko socjalizacji na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej. Zasadniczym i nadrzędnym zamierzeniem autorki „nie była rekonstrukcja «prawdy» o socjalizacji wczesnoszkolnej” (s. 386), ani chęć ustalenia „jaka jest wczesna socjalizacja szkolna” (s. 108). Autorką kierowała raczej potrzeba ukazania i analizy jednego z możliwych sensów socjalizacji ukrytego w ramach lekcji szkolnej w klasach młodszych oraz wskazania nowych ścieżek myślenia o socjalizacji (s. 387). Ponadto pomocna w odczytaniu intencji badawczej autorki jest interpretacja podtytułu książki: *Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Elementy składowe są: „odzwierciedleniem trzech obszarów eksploracji jednego zjawiska, jakim jest socjalizacja szkolna”

<sup>1</sup> M. Nowicka, *Oblicza szkolnej socjalizacji*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red. nauk.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa 2009, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 261.

<sup>2</sup> K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.1., Warszawa 2003, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 66-67.

<sup>3</sup> R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa 2000, IBE.

(s. 10). Pierwszy człon, jednocześnie fundamentalny i kluczowy, odnosi się do procesu komunikacji odbywającego się podczas lekcji, którego uczestnikami są nauczyciel i uczeń, przy czym należy wskazać, iż to nauczyciel nadaje kierunek interakcjom szkolnym. Odwołanie się z kolei do przestrzeni miało w założeniu ukazać „scenę”, na której rozgrywa się socjalizacja. Konceptualizacja stanowiła niejako dopełnienie całego przedsięwzięcia, ukazując tym samym sposób interpretacji przez nauczyciela procesu socjalizacji oraz dziecka i dzieciństwa.

Na książkę składa się sześć rozdziałów, z czego dwa pierwsze stanowią teoretyczne podłoże do dalszych własnych badań autorki przedstawionych w pozostałych czterech częściach. Na wstępie podjęte zostały próby definiowania terminu socjalizacja, który jest nieodzownie uwikłany w przestrzeń szkolną. Jak wskazuje Nowicka, socjalizacja pojawia się „w miejscu spotkania pedagogiki, socjologii i psychologii”<sup>4</sup>, zaś jej istota polega na tym, iż jest ona zawsze „procesem oddziaływania społecznego na jednostkę, w wyniku którego ta jednostka przystosowuje się do sprawnego funkcjonowania w danej grupie społecznej” (s. 14). Efektem socjalizacji, a nie synonimem – co podkreśla Romana Miller – jest uspołecznienie, które winno być wsparte celowym i świadomym wychowaniem<sup>5</sup>.

Na pierwszy rozdział składa się również wspomniana już na wstępie konceptualizacja ujęć socjalizacji szkolnej w postaci czterech, nazwanych przez Zbigniewa Kwiecińskiego, „wzorów myślenia”<sup>6</sup> o niej. Autorka bardzo szczegółowo zagłębia się w opis każdego z wyróżnionych paradygmatów, odnosząc się przy tym do specyfiki socjalizacji w obszarze każdego z nich. Tym samym reprezentuje poniekąd perspektywę „poprzezteoretyczną”,

przy czym w części empirycznej zdecydowanie opowiada się za opcją krytyczną. Perspektywa „poprzezteoretyczna” jest niejako wyśrodkowaniem między ujęciem teoretyczno-specjalistycznym oraz scalająco-universalistycznym. W tym pierwszym „socjalizacja widziana jest w perspektywie jednej orientacji teoretycznej z wybranej dyscypliny naukowej” (s. 18). Stanowisko to reprezentuje m.in. Klaus-Jürgen Tillmann, wielokrotnie przywoływany przez badaczkę, który uznaje jednocześnie, iż kompilacja w tym przypadku szkodzi socjalizacji, ponieważ jeśli połączymy ze sobą różne, odmienne teorie, „to ceną tego będzie „wyparcie” podstawowych problemów metateoretycznych”<sup>7</sup>. Jednakże Tillmann w końcowej części swej pracy opowiada się za jedną ogólną „uniwersalną” definicją socjalizacji. Stanowisko kontrastowe zakłada interdyscyplinarność w zakresie rozpatrywania socjalizacji. Z jednej strony obiektywizuje ten proces, z drugiej niejako lekceważy unikato-we jego cechy występujące w obrębie tylko danej dyscypliny naukowej (s. 18).

Tymczasem autorka interpretuje socjalizację w zakresie czterech paradygmatów. I tak, socjalizacja w odniesieniu do funkcjonalizmu „jest zawsze wartościowana pozytywnie [...]. Ma charakter adaptacyjny, a jej głównym celem jest przystosowanie podmiotu do konformistycznego działania w rolach” (s. 31). Socjalizacja w wersji radykalno-strukturalnej to dążenie do krytyki i emancypacji (s. 21), a jej celem „winno być generowanie zdolności podmiotu do równoważenia własnej autonomii z podporządkowaniem się wymogom społeczeństwa” (s. 48). Oba paradygmaty są osadzone w orientacji obiektywistycznej i zorientowane na społeczeństwo. Równoległe do nich wyróżnia się płaszczyznę subiektywistyczną, która w centrum wszelkiego zainteresowania stawia jednostkę. Interpretatywizm ujmuje socjalizację jako proces służący rozumieniu i komunikacji (s. 21). Nowicka za Georgem

<sup>4</sup> M. Nowicka, *Oblicza*, s. 261.

<sup>5</sup> R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Warszawa 1981, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 10.

<sup>6</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: tenże, *Tropy-Ślady-Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn 2000, Wydawnictwo Edytor, s. 53.

<sup>7</sup> K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 275.

Herbertem Meadem przeciwstawia podejście interepretatywne strukturalizmowi czy funkcjonalizmowi, wskazując, iż: owszem „jednostkę kształtują otaczające ją siły, ale społeczeństwo także się zmienia w tym procesie i staje się do pewnego stopnia innym społeczeństwem”<sup>8</sup>. Socjalizacja w wersji humanistycznej, opierając się na radykalnej zmianie, zakłada pełną autonomię i samorozwój (s. 21), dążąc przy tym do kreowania „własnej, niepowtarzalnej ścieżki rozwoju” (s. 76).

Drugi rozdział teoretyczny został poświęcony kontekstom edukacyjnym procesu socjalizacji. Część ta ma bardzo syntetyczny i przeglądowy charakter. W przeciwieństwie do wcześniejszego rozdziału, autorka nie rozwija podejmowanych wątków zbyt szczegółowo. Z jednej strony porusza kwestie przymusu, który jawi się jako „nieunikniona forma oddziaływania socjalizacyjnego dzieci w poszczególnych fazach rozwoju moralnego” (s. 85-86). Z drugiej strony nawiązuje do współczesnych tendencji w naukach społecznych, w których odchodzi się od powyższego modelu interpretowania socjalizacji. Mowa tu m.in. o teoriach Chrisa Jenksa<sup>9</sup>; K.J. Tillmana czy oryginalnej, często przywoływanej w literaturze anglojęzycznej koncepcji *interpretatywnej reprodukcji* Williama A. Corsaro. Ta ostatnia zakłada bowiem, iż dzieci w procesie socjalizacji czynnie biorą udział w życiu społecznym, a co więcej, aktywnie uczestniczą w toku uspołeczniania, reprodukując kulturę dorosłych<sup>10</sup>. Poza tym autorka nawiązuje do psychologicznych kontekstów procesu socjalizacji. Wykorzystuje przy tym klasyczny model rozwoju jednostki Erika H. Eriksona<sup>11</sup> oraz

uzupełniającą go koncepcję Lecha Witkowskiego<sup>12</sup>. Na uwagę w tej części książki zasługuje fragment poświęcony napięciom i sprzecznościom, w które uwikłana jest socjalizacja szkolna. Socjalizacja bowiem opiera się na wchodzeniu jednostki w środowisko, co „jest zawsze jednocześnie z wyłączeniem tejże jednostki z innych środowisk i kultur” (s. 94). To nie jedyna sprzeczność, którą dostrzega autorka. Socjalizacja, co ważniejsze, jest rozzerwana między oswobodzeniem się z natury i powrotem do niej (s. 91). Tym samym socjalizacja, jak pisze Richard Rorty, opiera się na „przekształcaniu małych zwierzątek w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i sublimowania emocjonalności (...) do posługiwania się perswazją zamiast siły, do stawania się członkiem społeczności ludzkiej”<sup>13</sup>.

Trzecią część stanowią metodologiczne założenia projektu badawczego autorki. Na szczególną uwagę zasługuje nowatorskie podejście do badania socjalizacji szkolnej, polegające na wykorzystaniu aż trzech różnych orientacji badawczych, tj: etnometodologii, fenomenografii oraz semiotyki. Autorka wyczerpująco charakteryzuje wybrany przez siebie paradygmat jakościowy oraz zastosowane strategie badawcze, uzasadniając jednocześnie ich użyteczność w przeprowadzonych przez siebie badaniach dotyczących socjalizacji. M. Nowicka argumentuje: „Wszystkie one bowiem można odnieść do socjalizacji rozumianej jako proces gromadzenia doświadczeń w warunkach interakcji szkolnej” (s. 116). Tak więc komplementarny wymiar obrany przez autorkę pozwala uzyskać kolejne odsłony jednego zjawiska, jakim jest socjalizacja zachodząca w szkole.

Czwarty rozdział jest obszerną relacją z badań własnych autorki poświęconych prakty-

<sup>8</sup> G. H. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Przekł. Z. Wolińska, Warszawa 1975, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 299-230.

<sup>9</sup> Ch. Jenks, *Socjologiczne kontrasty dzieciństwa*. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Przekł. M. Kościelniak, Kraków 2008, Wydawnictwo WAM.

<sup>10</sup> W. A. Corsaro, *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks 2005, Pinge Forge Press, s. 18.

<sup>11</sup> E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przekł. P. Hejmej, Poznań 2000, Dom Wydawniczy „Rebis”.

<sup>12</sup> L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Kraków 2003, Wydawnictwo „Warex”.

<sup>13</sup> R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. W: Z. Kwiecieński (red.), *Alternatywy myślenia o/ dla edukacji*. Warszawa 2000, IBE, s. 143.

kom socjalizacyjnym stosowanym w szkole. Jest to szczegółowa i bardzo pogłębiona interpretacja interakcji werbalnych między nauczycielem i uczniem zachodzących podczas lekcji: – „[n]auczytel – inicjator interakcji – wychodzi z określoną ofertą socjalizacyjną do ucznia. Uczeń (lub uczniowie) odpowiada na działania nauczyciela” (s. 153). Taki też dwuwektorowy wymiar przybrała analiza uzyskanych danych. Z jednej strony próba zinterpretowania udziału nauczyciela w procesie socjalizacji, co określone zostało następująco: „władza i zaufanie nauczyciela jako czynniki wyznaczające warunki socjalizacji na lekcjach” (s. 156), z drugiej odniesienie do odpowiedzi ucznia, a więc „podporządkowanie i opór jako strategię działania w interakcjach z nauczycielem” (s. 222).

Szczególnie interesująca jest charakterystyka drugiego bieguna. Wspomiane już na wstępie zachowania oporowe są opisywane „jako reakcja na oddziaływanie systemu szkolnego na dziecko, a w szczególności na repertuar działań stosowanych przez nauczyciela na lekcjach” (s. 229). Autorka wyodrębnia następujące rodzaje oporu dziecka w warunkach socjalizacji: **1. Zawieszenie** (dramat „bycia-niebycia”); **2. Wycofanie** (bierność z wyboru); **3. Wyjście z roli** (prekrytyczność); **4. Opór pragmatyczny** (przeciw instrumentarium); **5. Opór agresywny** (totalne odrzucenie) (s. 233-269). Wszystkie rodzaje oporu, a także pozostałe kategorie są poparte licznymi przykładami interakcji nauczyciel-uczeń. Szczególne znaczenie w opisie M. Nowickiej zyskuje tu „wyjście z roli”. Przypisuje mu emancypacyjny potencjał. Można w nim upatrywać nadzieję na zmiany w edukacji, odejście od stabilizacji, z tego względu, iż jest to „działanie kreatywne, poprzez które uczniowie dążą do redefiniowania społecznej sytuacji uczenia się na lekcji” (s. 256). Wychodzący z roli jest w stanie samodzielnie podejmować decyzje, dokonywać wyborów, wyrażać własną opinię, krytycznie odbierać otaczającą rzeczywistość. Czy to nie podstawowe intencje we wczesnej edukacji?

W piątym rozdziale autorka zorientowana jest na analizę socjalizacji w kontekście semiotycznym przestrzeni klasowej, w której odbywa się większość procesu szkolnej socjalizacji. Jej zamierzeniem było „rozpoznanie, co funkcjonujące w codzienności szkolnej znaki mogą komunikować jej uczestnikom i jak to komunikują” (s. 275). Jednocześnie, jak słusznie zastrzega Nowicka i co jest w pełni zgodne z założeniami obranej jakościowej orientacji badawczej, interpretacja znaków jest „jedną z możliwych” (s. 276) i zależy od „kompetencji kulturowych i znajomości kodów społecznych” (s. 275) odbiorcy owych kodów. Tak więc próbie identyfikacji zostały poddane takie elementy, jak: przestrzeń fizyczna i mentalna, pomoce dydaktyczne, czas, dźwięk i cisza, ciało (s. 277). Jak się okazuje, klasa szkolna, będąc miejscem socjalizowania przez znaki, przyczynia się do komunikowania „dzieciom treści wspomagających i stabilizujących oddziaływanie socjalizacyjne nauczyciela” (s. 318), a jednocześnie owe znaki „umożliwiają bądź wymuszają określone reakcje ucznia” (s. 318). Ponadto badaczka wyraźnie dostrzega związki semiotyki znaków w klasie szkolnej z dominacją i autorytatywną postawą nauczyciela, ukazaną przy okazji interpretacji jego praktyk socjalizacyjnych stosowanych na lekcjach.

Szósty rozdział stanowi analizę fenomenograficzną materiału uzyskanego z wywiadów z nauczycielkami wczesnej edukacji. Część ta jest dopełnieniem interpretacji socjalizacji szkolnej. W ogólnym podsumowaniu badaczka dostrzega rozłączne postrzeganie omawianego tu procesu w odniesieniu do działań edukacyjnych (s. 390). Nowicka wyodrębnia dwa obszary myślenia o socjalizacji szkolnej: jest to socjalizacja w odniesieniu do jej przebiegu oraz funkcji (s. 364). W zakresie każdego z nich identyfikuje kategorie, które obrazuje fragmentami wypowiedzi słownych badanych nauczycielek. Charakterystycznym jest fakt, iż socjalizacja w zakresie wszystkich kategorii jawi się jako proces pozytywny: jest zbiorem zasad i uregulowań, koryguje

niewłaściwe zachowania i kształtuje pożądane, a także chroni dziecko przed niebezpieczeństwem świata (s. 364, 372). Niepokój badaczki rodzi jednak postrzeganie szkoły jako miejsca „wyłącznych wpływów nauczyciela na uczniów, odizolowanych zarówno od rodziców, społeczności rówieśniczej, jak i mediów” (s. 390). Ten lęk jest uzasadniony jednym z głównych założeń fenomenografii, iż: „świat doświadczony jest konstruowany w świadomości i na nowo wytworzony w doświadczeniu” (s. 390). Próba badawcza zgromadzona w przypadku badań etnometodologicznych nie pokrywa się z próbą badawczą w przypadku fenomenografii (s. 154) ze względu na brak zgody obserwowanych w pracy nauczycielek na dalszy udział w badaniach. Tym samym czytelnik nie uzyskuje wglądu, jak konceptualizacje socjalizacji tworzone przez konkretnych nauczycieli wyrażają się w praktyce, którą oni uprawiają w szkole. Nie umniejsza to jednak roli materiału uzyskanego w trakcie wywiadów – przedstawione badania pozwalają na rozpoznanie kierunków myślenia nauczycieli o tym procesie, a przestrzeń wynikowa badań daje nowe światło na praktyki socjalizacyjne organizowane na poziomie wczesnej edukacji. Konceptualizacja socjalizacji przez nauczycielki w ogólnym podsumowaniu, odnosząc jej całościowy obraz do wcześniejszej mapy sieci teorii i paradygmatów Paulstona, jawi się bez wątpienia jako socjalizacja o charakterze behawioralno-funkcjonalnym (s. 384)

Prezentowana książka stanowi próbę ukazania nowych dróg myślenia o socjalizacji szkolnej. Autorka nakreśliła obraz szkolnej praktyki socjalizacyjnej w klasach początkowych i „nie jest to obraz optymistyczny”. Dominuje w nim „brak zaufania nauczyciela

do kompetencji dziecka. Szkolne praktyki socjalizacyjne umacniają zależność dzieci od dorosłego, gdyż podstawowym doświadczeniem, które zdobywają uczniowie, jest funkcjonowanie w warunkach podporządkowania się” (s. 389).

Zagadnienie socjalizacji było już dużo wcześniej szeroko opisywane przez wielu teoretyków i badaczy w literaturze przedmiotu. Niezmiernie ważna jest jednak „modernizacja” i uwspółcześnianie badań nad procesami przebiegającymi w szkole, szczególnie ze względu na zmiany, jakim podlegała w ostatnich latach pod wpływem transformacji ustrojowej, zmian strukturalnych i programowych, a tym samym również modelu kształcenia zintegrowanego w edukacji wczesnoszkolnej. Na podkreślenie zasługuje oryginalna koncepcja metodologiczna badań, dającą w efekcie trzy odsłony (etnometodologiczną, semiotyczną, fenomenograficzną) tego samego procesu. W dalszej kolejności ważne są udane próby autorki przełamania tradycyjnego podejścia do procesu socjalizacji szkolnej i rozpatrywania go wyłącznie w kontekście celów rozwojowych i oczekiwań związanych z pełnieniem określonych ról społecznych. Autorka, reprezentując opcję krytyczną, wyraźnie podkreśla, iż socjalizacja nigdy nie jest obojętna ideologicznie, neutralna, obiektywna i „dobra”. Z tego też względu wskazane jest podejmowanie trudu w celu pogłębienia świadomości „socjalizacyjnych kontekstów «bycia» dziecka w szkole” (s. 386). M. Nowicka przyczynia się tym samym do sprowadzenia socjalizacji na płaszczyznę pedagogiczną, ukazując jej dynamiczny, niejednoznaczny potencjał, który może być różnie wzmacniany i wykorzystywany w szkolnych procesach kształcenia i wychowania.

## **Autorzy artykułów**

**Martin Blaszk** – MA, Instytut Anglistyki, Uniwersytet Gdański

**Jarosław Jendza** – mgr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

**Małgorzata Karwowska-Struczyk** – dr hab. prof. UW, Katedra Edukacji Początkowej, Uniwersytet Warszawski

**Monika Maciejewska** – dr, Katedra Pedagogiki Ogólnej, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

**Mirosław Patalon** – prof. dr hab., Katedra Socjologii i Pracy Socjalnej, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku

**Eugenia Potulicka** – prof. dr hab., Zakład Pedagogiki Porównawczej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Grażyna Rura** – dr, Zakład Teoretycznych Podstaw Edukacji, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Agata Rzeplińska** – studentka Wydziału Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

**Alena Seberová** – Mgr. et Mgr; Ph.D., katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

**Bogusław Śliwerski** – prof. zw. dr hab., Katedra Pedagogiki Szkolnej, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Witold Sz wajkowski** – mgr inż., projektant i producent zabawek edukacyjnych

**Anna Wasilewska** – dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

**Joanna Zdunek** – mgr, Katedra Wczesnej Edukacji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie





## Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus\_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **Oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”  
Katedra Wczesnej Edukacji UWM  
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13,**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus\_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
  - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
  - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów) wraz z tytułem w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4-7) w językach polskim i angielskim.
  - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
  - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
  - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
  - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
  - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:  
Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.  
Torrance E. P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
  - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:  
Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).  
Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not? „Theory and Psychology”*, 8(1).
  - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:  
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html> , 07.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
  6. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
  7. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
  8. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

## Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to “Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus\_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration <http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>**, in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of “ghostwriting” and “guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on).

A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”  
Katedra Wczesnej Edukacji UWM  
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13,  
Poland**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus\_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
  - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
  - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words) with title in English, as well as key words (4-7).
  - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
  - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
  - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by “et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).

- Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.
  - All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
    - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:  
Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.  
Torrance E. P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
    - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:  
Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).  
Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not? „Theory and Psychology”*, 8(1).
    - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:  
Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).  
Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not? „Theory and Psychology”*, 8(1).
    - For articles from websites: surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:  
Gilliard D., *Education in England: a brief history*.  
<http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html> , 07.04.2011.
5. Texts submitted to “Issues in Early Education” will be subjected to a peer review process, the details of which are given at the following address <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
  6. Authors do not receive payment for the publication of their texts in “Issues in Early Education”.
  7. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
  8. The editors would like to inform contributors that the practices of “ghostwriting” and “guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

## **Prenumerata**

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić wpłacając odpowiednią kwotę na konto 10 1500 1562 1215 6004 8274 0000

**Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131**

Prosimy o podanie na blankiecie przelewu w polu „Tytułem” dokładnego numeru pisma, na które dokonywana jest wpłata.

**Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”**

Prenumerata roczna (4 numery) – 108 zł.

Opłata za pojedynczy numer – 27 zł.

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131, fax/tel. +4889 523-81-01, e-mail: [gutgraf@gutgraf.pl](mailto:gutgraf@gutgraf.pl)





