

EDUKACJA W RAMIONACH STANDARYZACJI – CZY AUTONOMIA JEST JESZCZE MOŻLIWA?

Małgorzata Żytko

—

Wydział Pedagogiczny,
Uniwersytet Warszawski

Dlaczego to dla nas takie oczywiste, że szkoła jest pomyślana racjonalnie i że to właśnie jej należy powierzać spoczywający na nas obowiązek troszczenia się o edukację naszych dzieci?

[Kwaśnica 122]

Przytoczony cytat z książki Roberta Kwaśnicy wprowadza interesujący wątek do dyskusji na temat współczesnej interpretacji pojęcia edukacji oraz roli w tym procesie szkoły. Tradycyjnie edukację utożsamia się z instytucją, jaką jest szkoła. Kwaśnica, analizując to zagadnienie, zwraca uwagę na fakt, że konsekwencją utożsamienia tych dwóch pojęć „edukacja” i „szkoła” są określone wyobrażenia, oczekiwania wobec szkoły oraz sprecyzowane kryteria jej racjonalności. Uznaje się bowiem szkołę za jedyną i gwarantującą racjonalność formę edukacji rozumianą jako instytucja usługowa, która nawiązuje współpracę z klientami, adresatami tej usługi. Oczekują oni od szkoły efektywności i wysokiej jakości obsługi, a więc zwolnienia z podejmowania decyzji edukacyjnych. Utożsamienie edukacji ze szkołą i brak języka do określenia innych form edukacji powoduje zamknięcie i ograniczenie.

Nie uwzględnia się w języku opisującym edukację mediów, Internetu, uznając, jak podkreśla Kwaśnica, iż nie mają one celowego, sformalizowanego charakteru oddziaływania. Przypisywanie pojęcia edukacji wyłącznie szkole staje się niebezpiecznym, iluzorycznym wyobrażeniem determinującym praktyczne działania. Sprzyja to coraz większemu oderwaniu się szkoły od rzeczywistości, a jednocześnie ignorowaniu wielu źródeł edukacyjnych oddziaływań, których wpływ jest nieograniczony i niekontrolowany [117].

NORMALIZACJA PONAD WSZYSTKO

Na znaczenie stereotypów i skryptów językowych opisujących szkolną rzeczywistość zwraca uwagę Dorota Klus-Stańska. Stereotypy zawarte w języku mogą nam wiele powiedzieć o naszym rozumieniu świata społecznego. Już w tym sensie warte są badania. Jednak ich rola społeczna jest

większa. One bowiem także wytwarzają praktykę, kreują pewien obraz świata. Mogą zatem utrwalać rzeczywistość społeczną, stanowiąc pułapkę mentalną, zamykając możliwość wyjścia poza zastane realia [19]. Język, jakim się posługujemy, mówiąc o edukacji, wraz z zawartymi w nim stereotypami poznawczymi determinuje nasze rozumienie jej celów, organizacji, relacji między głównymi podmiotami, strategii zarządzania, uwarunkowań sukcesu, kultury instytucji i zakresu działania. Nie zawsze uświadamiamy sobie istotę tych interpretacji, bo przyzwyczailiśmy się do określonych schematów działania, funkcjonujemy w systemie, na który nie jesteśmy w stanie skutecznie oddziaływać, albo nie mamy świadomości, że moglibyśmy dokonać realnych zmian. Działamy w pewnych ramach narzuconych z zewnątrz, które z jednej strony dają poczucie stabilności, a z drugiej ograniczają widzenie świata, utrwalają zastany porządek, mimo iż wydaje się nam, że uczestniczymy w przedsięwzięciach prowadzących do zmiany. Tak więc język, w którym utożsamia się edukację głównie ze szkołą, stanowi taki przykład ograniczenia, zamknięcia w określonym schemacie myślowym rozumienia znaczenia edukacji, w którym jest ignorowany kontekst jej funkcjonowania we współczesnym świecie.

Bardzo ważne w procesie analizy i rozumienia pojęcia edukacji, a w szczególności szkoły, jest uwzględnienie jej różnorodnych ujęć, kategorii. Kwaśnica wyodrębnia trzy podejścia, z których warto zdawać sobie sprawę w dyskursie edukacyjnym, aby mieć świadomość istoty problematyki stającej się przedmiotem dyskursu:

- szkoła jako deklaratywna wizja, ideologiczny konstrukt, a więc zakładany sposób działania, będący wyobrażeniem realizowania obiecanych celów,
- szkoła jako wzorcowe funkcjonowanie instytucji w pewnym systemie edukacyjnym, w którym zakłada się osiągnięcie wyznaczonych efektów kształcenia, realizowanych za pośrednictwem określonych metod, form organizacyjnych, sposobów ewaluacji efektów kształcenia,
- szkoła i jej funkcjonowanie w praktyce edukacyjnej, urzeczywistnienie opisywanego wcześniej wzorca, cechy jej działania w realnej codzienności [124-125].

Te trzy wymienione kategorie rozumienia szkoły wiążą się z odmiennymi obszarami analizy

jej funkcji i zadań. Warto więc odpowiedzieć sobie na pytanie, projektując zmiany w edukacji, krytykując efekty kształcenia, do jakiego modelu nawiązujemy. Czy odwołujemy się do wizji, czy do obecnego w praktyce rodzaju jej funkcjonowania? Krytykując efekty kształcenia, a więc praktyczną realizację modelowych rozwiązań, zbyt łatwo ulega się przekonaniu, że radykalnej zmianie musi ulec szkoła, ale w swoim wymiarze obserwowanym w realnych, praktycznych rozwiązaniach. Natomiast zasady, wizja, jej miejsce w życiu społecznym są postrzegane jako obowiązujące i trwałe. Przy takim ujęciu zagadnienia, jak podkreśla Kwaśnica, nie jest możliwa żadna efektywna zmiana, podstawowe ramy i zasady konstruktów myślowego dotyczącego szkoły są bowiem niezmiennie, utrwalają tradycyjny, niedostosowany do współczesnych wyzwań model szkoły. Z jednej strony postuluje się konieczność radykalnej zmiany, a z drugiej kultywuje się, może nie do końca świadomie, tradycyjne zasady legitymizujące sens jej istnienia. Innym, pozornym działaniem jest „naprawianie” edukacji poprzez dokonywanie zmian w strukturze systemu oświaty, na przykład zamiast sześciolletniej szkoły podstawowej ośmioletnia, i ta zmiana ma automatycznie poprawić jakość działania szkół i ograniczyć problemy wychowawcze, które pojawiały się w poprzednim systemie, kiedy funkcjonowało gimnazjum. To niezwykle krótkowzroczne i pozbawione jakiegokolwiek teoretycznego uzasadnienia działanie. Jego konsekwencji doświadczają właśnie polska młodzież i nauczyciele, których wysiłek, zaangażowanie w zmianę, wypracowanie nowego sposobu pracy pedagogicznej zostały przekreślone.

Współcześnie w edukacji są widoczne dwie tendencje, które stanowią próbę jej dostosowania do wyzwań społecznych. Z jednej strony nastawienie na różnorodność, wielowymiarowość świata społecznego i związaną z tym konieczność zindywidualizowanego podejścia do potrzeb rozwojowych, kontekstów i uwarunkowań, a z drugiej dążenie do ograniczenia tej złożoności, limitowanie jej zakresu, podporządkowanie określonym normom i z góry wyznaczonym celom [Taguchi 14]. Tendencja polegająca na respektowaniu w edukacji różnorodności kultur, doświadczeń społecznych, indywidualnych narracji, uwarunkowań środowiskowych rozwoju – wzbogacania, wykorzystywania różnorodności prowadzi do

otwartości na uwzględnianie w instytucjach edukacyjnych potrzeb rozwojowych dzieci i rodzin z odmiennych grup, kontekstów społeczno-kulturowych i ekonomicznych, etnicznych, religijnych, tworzenia zindywidualizowanej przestrzeni oddziaływań, otwartej dla wszystkich. Natomiast druga tendencja, eksponowana przez decydentów oświatowych, polityków, którzy wspomagają się ekspertami, to dążenie do uczynienia tej różnorodności edukacyjnej, którą może charakteryzować odmienność strategii uczenia się, koncepcji zdobywania wiedzy i umiejętności, jednowymiarową, standaryzowaną, mierzalną, podporządkowaną określonym normom. Zamyka się więc edukację w ramy programowe, wyznacza się już na początku tego procesu punkty dojścia, cele do osiągnięcia, efekty, które mają być wspólne dla wszystkich uczestników procesu edukacji, zamykając w ten sposób w określone ramy zakładaną i eksponowaną wcześniej różnorodność. Określenie wspólnych dla wszystkich celów, efektów kształcenia, ich ewaluacja z wykorzystaniem uniwersalnych i scentralizowanych standardów zaprzecza stwarzaniu szans na ujawnienie potencjału dzieci z różnym kontekstem rozwojowym, ogranicza osiągnięcie zakładanego celu, jakim jest sprawiedliwość społeczna w dostępie do edukacji i rozwijanie umiejętności uczenia się i krytycznego myślenia.

Szczególny nacisk położony na mierzenie efektów, które mają być wspólne dla wszystkich, sprzyja tworzeniu fikcyjnego obrazu dziecka jako produktu systemu edukacji, który jest wyabstrahowany z kontekstu kulturowego, środowiskowego, a więc zdominowany przez globalny, jednowymiarowy, wystandaryzowany kontekst. Ten rodzaj rozumienia praktyki edukacyjnej zakłada odseparowanie dwóch procesów: uczenia się i stawania uczącym się. Uczenie się jest rozumiane jako odzwierciedlanie czegoś zewnętrznego, poznawanie pojęć, definicji opracowanych w języku świata na zewnątrz uczącego się. Dominująca staje się pedagogika neutralna i praktyka normalizacyjna. Globalne, uznawane powszechnie teorie uczenia się, takie jak konstruktywizm czy kognitywizm, zaprzeczają w pewnym stopniu istnieniu kulturalnej różnorodności czy niezależności. Stają się instrumentem przemocy symbolicznej, promowania uniwersalnych celów i wartości edukacyjnych, eksponowania określonej interpretacji mechanizmów procesu uczenia się.

Konsekwencją takiego podejścia, które dostrzegając różnorodność potrzeb rozwojowych dzieci, jednocześnie je redukuje do globalnych norm i standardów, jest przedmiotowe traktowanie uczących się. Są oni dopasowywani niejako do istniejących ram, określonego i wyznaczonego porządku. Zdaniem Michela Foucaulta władza ekspertów oznacza przyjęcie określonej interpretacji tego, co jest normalne, oraz tego, co wymyka się normie [180]. Narzuca się ramy interpretacyjne, na przykład sposób analizowania rozwoju dziecka, tworząc kategorie typu: w normie, powyżej normy, poniżej normy. Uruchamia to cały system diagnozowania, monitorowania rozwoju i koniecznej terapii, gdy rozwój nie przebiega zgodnie z przyjętymi normami. Erica Burman zwraca uwagę na powszechnie zaakceptowany sposób interpretowania dzieciństwa jako etapu przygotowania do dorosłego życia [43-44]. W ten sposób przestaje być ważne korzystanie z niego, przeżywanie go zgodnie z indywidualnymi potrzebami i w określonym kontekście środowiskowym. Nie akcentuje się szczególnej roli dzieciństwa jako kategorii doświadczenia, które ma wartość samą w sobie, pozwala nawiązywać relacje, budować emocje, zaspokajać ciekawość poznawczą, czerpać radość z życia, a nie tylko stanowić drobny epizod w dążeniu do dorosłości. Władza normalizujących standardów powoduje bowiem, że patrzy się na dziecko poprzez pryzmat globalnych i usytuowanych w określonym kręgu kultury północno-zachodniej Europy norm.

Na to zagadnienie zwracał też uwagę Jerome Bruner, krytykując użycie w dyskusji o wyrównywaniu szans rozwojowych dzieci z zaniebanych środowisk etnocentrycznego pojęcia „deprywacja kulturowa”. Interpretacja tego zagadnienia jest jednostronna, zdaniem Brunera eksponująca znaczenie dla rozwoju braku skoncentrowanych na dziecku doświadczeń wychowawczych, charakterystycznych dla klasy średniej. Wczesna deprywacja – zastępcza metafora wychowania przedszkolnego dla jednostek mniej uprzywilejowanych – zbyt ściśle wiązała się z obrazem „podciągnięcia wszystkich” do standardu, który wyzwoliłby w nich to, co najlepsze. Użycie terminu „deprywacja kulturowa” implikuje ignorowanie zróżnicowania w zakresie tożsamości kulturowej, etnicznej, społecznej, odrębności dzieci i ich rodzin, które były i są poddawane tak rozumianym oddziaływaniom wspierającym ich rozwój.

Bruner postuluje tworzenie kultur szkolnych działających na podstawie wspólnoty uczących się, razem rozwiązujących problemy i uczących się wzajemnie od siebie [120]. Takie wspólnoty stanowią swoistą przestrzeń nauczania, ale również centrum budowania tożsamości. Pozwólmy tym szkołom być miejscem dla praktyki (raczej niż proklamacji) kulturowej wzajemności, co oznacza rozbudzanie w dzieciach świadomości tego, co robią, jak robią i dlaczego. Ten postulat wiąże się z eksponowaniem uczenia się partycypacyjnego, kooperatywnego, związanego z tworzeniem znaczeń, a nie biernym ich przyjmowaniem. Bruner jednak dodaje: „Najważniejszym zadaniem wszystkich dążeń reformatorskich, zwłaszcza typu partycypacyjnego [...], jest włączenie nauczycieli do debaty i do projektowania zmian” [123]. Tu rodzi się pytanie, w jakim zakresie polscy nauczyciele byli i są włączani w proces reformowania edukacji? Czy nie jesteśmy od 30 lat po transformacji ustrojowej świadkami procesu narzucania zmian, pozorowania konsultacji społecznych i współpracy z liderami praktyki edukacyjnej oraz naukowcami – badaczami problematyki pedagogicznej? A Michael Fullan, podejmując dyskusję na temat uwarunkowań efektywności reform edukacyjnych, nawołuje:

„Odrzućmy klujące w oczy dodatki motywacyjne, zmniejszmy liczbę ciągłych testów, nie polegajmy na ocenianiu nauczycieli jako sterownika i nie traktujmy światowych standardów jako świętości. Zamiast tego podstawowym sterownikiem uczynmy parę nauczanie–uczenie się i wesprzyjmy ją systemem, który zmobilizuje masy, aby moralny imperatyw uczynić rzeczywistością. Zmieńmy specyficzną kulturę zawodu nauczycielskiego” [22].

Aktualność tych refleksji w kontekście nieustannych zmian dokonywanych w ostatnich kilkunastu latach w Polsce pozostaje w mocy.

W publikacji pod tytułem *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny* autorstwa Gunilli Dahlberg, Petera Mossa i Alana Pence’a, ważnej dla analizy dyskursu jakości w edukacji, dokonuje się krytyki normalizującego podejścia, pokazując na przykładzie alternatywnych koncepcji edukacyjnych, na przykład Reggio Emilia, że jest możliwe odejście od standaryzująco-normalizacyjnego modelu myślenia. Jednocześnie wskazuje się na negatywne elementy hegemonii normatywności

na przykładzie interpretowania pojęcia obserwacji dziecka:

„[...] celem »obserwacji dziecka« jest ocena rozwoju psychologicznego dzieci w odniesieniu do odgórnie określonych kategorii, wypracowanych w oparciu o psychologię rozwojową, definiujących, co w danym wieku powinno robić normalne dziecko. Obserwacje tego rodzaju koncentrują się nie na procesach uczenia się przez dzieci, ale na kwestii klasyfikowania i kategoryzowania dzieci w odniesieniu do ogólnego schematu poziomów i stadiów rozwojowych. Widziana w ten sposób »obserwacja dziecka« staje się technologią normalizacji, wiążącą się z konstrukcjami dziecka jako wytworu natury i odtwórcy wiedzy. Można ją także wiązać z konstrukcją instytucji dla małych dzieci jako miejsca kształtowania dzieci w określony sposób, włączając w to ich rozwój. Istotą obserwacji dziecka jest zatem ocena, czy dopasowuje się ono do szeregu standardów [...]. [O]bserwacja dziecka zakłada, że możliwe jest uchwycenie i odpowiednie przedstawienie obiektywnej, zewnętrznej prawdy. Wpisuje się ona w tradycyjne, obiektywistyczne i racjonalne podejście do badań i obserwacji, w którym postrzega się świat jako niezależnie istniejące uniwersum, a wiedzę jako odzwierciedlenie tego świata” [223-224].

Tę normalizującą prawdę wytwarza tak zwana obiektywna nauka, zdaniem Foucaulta, zapewniająca wystandaryzowany opis jednostki i jej rozwoju, a więc podlegamy w sensie społecznym władzy ekspertów, którzy zawłaszczyli sobie jedyną, obowiązującą linię interpretacyjną, dysponując władzą nad wiedzą. Klus-Stańska podkreśla: „polskie dzieci pozostają w twardej władzy tak zwanych ekspertów, poddawane czujnej obserwacji ze strony dorosłych, konstruowane dla spełnienia wystandaryzowanych kryteriów i poddane diagnostyczno-wyrównawczej trosce, jakiej nie zaakceptowałyby żadna inna grupa wiekowa” [20].

Coraz częściej dochodzi jednak do głosu inne podejście do relacji: proces uczenia się i wchodzenia w rolę uczącego się czy inaczej nauczania i bycia uczącym się. To nie są zewnętrzne wobec siebie procesy, uczenie się nie jest spoglądaniem przez lustro pojęć na świat zewnętrzny. Uczenie się jest byciem w środku tego świata, wewnątrz procesu poznawania, w relacji z innymi uczącymi się, materiałem i kontekstem edukacyjnym.

Proces uczenia się i nauczania staje się doświadczeniem bycia w świecie, a nie izolacji od niego, z dominacją wzajemnego słuchania, ciekawości, otwartości poznawczej i nastawienia na zmianę. Uczenie się staje się procesem negocjowania celów nauczania w kontekście kulturowym i społecznym, który jest różnorodny i zmienny. Zatem nie dziecko jest dopasowywane do określonych struktur i ram, ale odwrotnie, to potrzeby uczących się wyznaczają elastyczny porządek sytuacji i praktyk edukacyjnych. W ten sposób odchodzi się od przekonania, że człowiek w procesie poznawania jest zewnętrznym obserwatorem świata, na rzecz paradygmatu inkluzyjnego, bycia częścią wewnętrznej aktywności.

Staje się więc niezbędne pogłębianie refleksji nad obowiązującymi i przyjmowanymi bezkrytycznie normami edukacyjnych działań oraz włączenie do praktyki podejścia dyskursywnego, rozumianego jako negocjowanie znaczeń, wypracowywanie zindywidualizowanego, kontekstowego interpretowania zagadnień edukacyjnych.

SZANSE NA AUTONOMIĘ?

W kontekście tych rozważań nasuwa się refleksja dotycząca cech charakteryzujących kulturę polskiej szkoły, jej ewolucję w okresie transformacji ustrojowej i budowanie zakresu autonomii. Analiza dokonujących się zmian, nieustannego procesu reformowania, ale niereformowania się w gruncie rzeczy edukacji, wskazuje na pozorną dokonywanych działań. Kilka lat po transformacji, a więc w okresie 1989–1993, był czas, gdy otwierała się przestrzeń dla innowacyjnych aktywności nauczycieli, tworzenia autorskich koncepcji pracy szkół i poszczególnych klas, rozwoju sektora szkół niepublicznych, alternatywnych koncepcji edukacyjnych. W tym czasie tworzyła się przestrzeń dla nauczycielskiej autonomii i świadomej odpowiedzialności za nowatorskie projekty edukacyjne, przełamujące dotychczasowe, scentralizowane i sformalizowane schematy jednakowe dla całej oświaty [Śliwerski 115-116]. Jednak ten dający szansę na różnorodność i autonomię działania etap w rozwoju polskiej oświaty stosunkowo szybko ograniczyły działania administracji oświatowej, które narzucały ramy prawne i programowe mające negatywny wpływ na zakres samodzielności i niezależności nauczycieli i szkół. Bardzo silny nacisk został

położony na mierzenie efektywności kształcenia. Wprowadzenie od 1999 roku systemu egzaminów zewnętrznych, obowiązujących na zakończenie poszczególnych etapów kształcenia, uruchomiło mający ogromne znaczenie społeczne i edukacyjne mechanizm dostosowania całej oświaty do celów wyznaczanych przez grupę „ekspertów”, konstruujących testy i sprawdzających je według przyjętych przez siebie kategorii oceniania. Diagnozowanie i monitorowanie efektywności kształcenia miało służyć zdobywaniu informacji o jakości edukacji i wskazywać kierunki zmian. Jednak z czasem przekształciło się w system promujący rywalizację i tworzenie rankingu szkół, a także instrument rozliczania nauczycieli z efektywności ich pracy. Ten proces został także uwikłany w określony kontekst polityczny. Potrzeba porównywania się, konfrontowania wyników w skali ogólnopolskiej z wynikami międzynarodowymi – to wszystko dostarczało określonej wiedzy o mierzalnych efektach kształcenia, ale ograniczonych do wybranej grupy umiejętności dzieci z zakresu edukacji językowej, matematycznej czy przyrodniczej. Cały system edukacji, organizacja pracy nauczycieli, cele edukacyjne podporządkowano przygotowaniu dzieci i młodzieży do testów, osiągnięciu w nich jak najlepszych wyników, bo to gwarantowało dostanie się do lepszej szkoły, powodzenie w karierze szkolnej, a także miało swój cel polityczny – jak najszybciej osiągnąć najwyższe wyniki nauczania w wąsko pojętych kategoriach efektywności. Praca nauczyciela jest oceniana głównie poprzez pryzmat wyników uczniów na egzaminach zewnętrznych, sprawdzających wąski zakres umiejętności i wiadomości uczniów. Nauczyciele od lat funkcjonują w sieci sformalizowanych wymagań i nie oczekuje się od nich innowacyjnych metod nauczania, tworzenia autorskich programów, alternatywnych koncepcji działania. W polskiej szkole nauczyciele są rozliczani z wykonania dwóch zadań: realizacji podstawy programowej i wyników egzaminów zewnętrznych. To swoisty sposób rozumienia zadań edukacji i utożsamianych z tym pojęciem zadań szkoły.

Zarządzającym polską oświatą wydaje się, jak trafnie zauważa dyrektor szkoły i autor bloga „wokół szkoły”, Jarosław Pytlak, że nauczanie to rodzaj ciągu technologicznego, który „jest precyzyjnie uregulowany podstawami programowymi i egzaminami”. Oczekiwania rodziców wobec

szkoły i nauczycieli także są uwarunkowane presją na uzyskiwanie wysokich wyników egzaminów. Władza wytworzyła bowiem poprzez tak funkcjonującą edukację społeczne przekonanie, że właśnie to jest podstawowy cel kształcenia – przygotować dzieci i młodzież do zdawania testów, a ich wynikami mierzonymi w międzynarodowych badaniach można się pochwalić jako wyraźnym sygnałem podnoszenia jakości polskiej edukacji.

Efektom działań władz oświatowych, które podejmowały kolejne reformy edukacji bez gruntownego przygotowania merytorycznego, kierując się głównie motywami politycznymi, jest doprowadzenie do zamknięcia przestrzeni do autonomicznego działania szkół i tworzenia zróżnicowanej kultury szkoły. Nastąpiło też pogłębienie braku zaufania między podmiotami zaangażowanymi w procesie edukacji: nauczycielami, rodzicami, uczniami i administracją oświatową, a także samorządem lokalnym. Jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak: „niebezpieczeństwo, które zagraża procesom trwałości i zmieniania współczesnej kultury szkoły, tkwi w przytłoczeniu edukacji zewnętrznymi naciskami – niezależnie od tego, czy pochodzą one od »oświeconych« administratorów oświaty, czy od »ambitnych« polityków, którzy dyktują to, czego powinno, a czego nie powinno się uczyć w szkole, jakie formy aktywności premiować, a jakie dyskryminować, w tym także tych, którzy chcą wyzwolić kulturę szkoły z »pedagogiki wstydu« [...]» [240].

Szkoła stanowi część ogólnej kultury danego społeczeństwa, ale jednocześnie jest miejscem tworzenia swoistej subkultury. Można ją rozumieć w dwojaki sposób: jako stały, zakorzeniony w przeszłości i utrwalany przez pokolenia konstrukt społeczny, a więc atrybutywnie, lub też ujmować dynamicznie, jako konstrukt podlegający zmianom, uwarunkowany określonymi czynnikami kontekstowymi, różnorodny w swoim obrazie i praktyce funkcjonowania. Kultura szkoły, jak określa ją Czerepaniak-Walczak, jest przestrzenią wielowymiarową, która tworzy kontekst „rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego, jest ogółem przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty” [80]. Na tak rozumianą kulturę szkoły składają się tradycje, zasady regulujące relacje nauczyciele–uczniowie–rodzice, wzorce społeczne, wartości i przekonania

pozwalające dostrzec związek z przeszłością, ale także umożliwiające krytyczne myślenie o teraźniejszości i przyszłości. Wszystkie te elementy symboliczne, etyczne i materialne związane ze szkołą budują poczucie tożsamości, przynależności i wspólnotowości pod warunkiem, że tworzą spójną strukturę. Tworzą też podstawy do zmian, które są niezbędne w procesie dynamicznie przekształcających się uwarunkowań funkcjonowania, potrzeb rozwojowych uczniów, wyzwań społecznych i cywilizacyjnych. Kultury szkoły powinny być różnorodne, bo odmienne są konteksty ich funkcjonowania. Aby jednak ta różnorodność kultur szkolnych mogła zaistnieć i rozwijać się, musi zostać złamana hierarchia zależności różnych podmiotów zaangażowanych w edukacji, ale przede wszystkim relacji administracja oświatowa i wspólnota szkolna. Nie można w odpowiedzialny sposób reformować edukacji, dekretując zmiany, bez dyskusji i zaangażowania nauczycieli, uczniów, rodziców i samorządowców, którzy są członkami wspólnoty edukacyjnej.

Silne tendencje do ujednoczenia edukacji, rozliczania nauczycieli z wyników egzaminów ich uczniów bez udzielania wsparcia i budowania wspólnoty, tworzenie podstaw programowych o dużym stopniu szczegółowości, to wszystko sprzyja kreowaniu warunków do tego, aby szkoły nie wyróżniały się niczym specjalnym, właśnie nie różnicowały swojej kultury. Jarosław Pytlak, wydawca kwartalnika „Wokół Szkoły”, dzieli się z czytelnikami takimi przemyśleniami po lekturze podstawy programowej do biologii opracowanej w 2017 roku dla klas od piątej do ósmej:

„Składa się z trzech części. W pierwszej zebrano 18 celów kształcenia. W części drugiej znajdują się »treści nauczania – wymagania szczegółowe«. Ujęte w dokładnie 192 punktach, podpunktach i podpunktach podpunktów. Część trzecia to dwie strony *Warunków realizacji*. Gdyby ograniczono się do samego wykazu celów kształcenia, nie byłoby potrzeby pisania tego artykułu. Są całkiem sensowne i łatwo dałyby się powiązać z innymi przedmiotami w jedną spójną wizję kształcenia. To jednak byłoby zbyt proste. W części szczegółowej wypisano niemal wszystko, co znajdowało się w poradniku metodycznym dla liceów, gdzieś tak pół wieku temu. Cały przegląd systematyczny świata istot żywych. Anatomie i fizjologię człowieka umiejscowionego niczym

korona stworzenia, czyli zaraz po ssakach. Na koniec garść informacji nieco bardziej współczesnego pochodzenia. O homeostazie, czyli regulacji wewnętrznej, ale tylko w odniesieniu do organizmu, broń Boże nie całej biosfery, choć skutki zaburzenia jej homeostazy niemal codziennie widzimy obecnie za oknem. Ciut o ewolucji – tutaj człowiek szczęśliwie nadal pochodzi od małpy. Ekologię i ochronę środowiska, które jako żywo przypominają mi, jak w latach 80. ubiegłego wieku uczyłem dzieci, że biotop + biocenoza = ekosystem (potem zmądrzałem...). Twórcy podstawy dorzucili od siebie mutualizmy, komensalizm, strukturę troficzną ekosystemu i destruentów. Dla przypomnienia – mówimy o szkole podstawowej. I na koniec »zagrożenia dla różnorodności biologicznej« – kiedy uczeń spełni wcześniejsze sto wymagań dotyczących znajomości różnych organizmów, na marginesie tego dowie się, że niektóre z nich przeszły już do historii. A że będzie to pod koniec ósmej klasy, można śmiało założyć, że nikt nie zawróci sobie głowy nieprzyjemnymi szczegółami” [Pytlak].

To nieustanne ograniczanie nauczycielskiej samodzielności, obecny powszechnie brak zaufania, brak zainteresowania innowacjami pedagogicznymi, zainteresowania autorskimi koncepcjami, hierarchiczne relacje na wszystkich szczeblach edukacji, czy to da się przełamać?

Czy szkoła może być demokratyczna i czy jest możliwa kultura emancypacji? Jak podkreśla Czerepaniak-Walczak, proces emancypacji „nie odbywa się za sprawą »ekspertów« i polityki, ale pomimo »ekspertów« i polityki” [241]. Zmiany w polskiej edukacji są inicjowane oddolnie. Jest wielu odważnych, zdeterminowanych nauczycieli, którzy osiągnęli w swoim środowisku szkolnym intelektualną niezależność i łamią stereotypy oraz ograniczenia. To nie są pojedynczy pasjonaci, ale widoczny jest ruch oddolny charakteryzujący tworzenie wspólnot nauczycielskich, które łączy wizja uwalniania się od zewnętrznych ograniczeń, absurdalnych zarządzeń i regulacji. Tworzą oni grupy wsparcia, korzystając z mediów społecznościowych. Takim przykładem są Superbelfrzy, którzy od kilku lat działają w sieci i są organizatorami oraz uczestnikami pozaformalnego procesu rozwoju zawodowego, inspirowania się innowacyjnymi rozwiązaniami, tutoringu koleżeńkiego. Ciekawym zjawiskiem w polskiej edukacji są nauczyciele

liderzy, którzy wprowadzają zmiany edukacyjne we własnym środowisku lokalnym, a następnie zapraszają do swojej szkoły zainteresowanych nauczycieli i dyrektorów szkół w Polsce lub sami odwiedzają szkoły czy przedszkola w kraju, motywując do zmian. Taką osobą, znaną ze swoich działań na rzecz zmiany w edukacji, odejścia od tradycyjnych modeli zarządzania placówką, jest dyrektorka publicznej wiejskiej Szkoły Podstawowej w Radowie Małym Ewa Radanowicz. W ciągu ostatnich kilkunastu lat dzięki działaniom inspirowanym przez dyrektorkę szkoła przekształciła się w miejsce realizacji pasji zawodowych nauczycieli, zintegrowania środowiska lokalnego na rzecz edukacji i wdrażania nowoczesnego modelu edukacji, koncentrującego się na wyzwalaniu potencjału i samodzielności uczniów oraz wspieraniu rozwoju nauczycieli w atmosferze współpracy. Dyrektorka tej szkoły prowadzi swój blog, odwiedziła też kilkadziesiąt szkół podstawowych w Polsce, opowiadając o własnych doświadczeniach związanych ze zmianami, jakie wprowadzała w szkole. Co ciekawe, podczas tych spotkań nie proponuje implementacji swoich pomysłów i programu, który wprowadziła w szkole, ale zachęca do wprowadzania zmian dostosowanych do potrzeb konkretnej placówki, działającej w określonym kontekście środowiskowym. Inny przykład osoby, która działając w środowisku małego miasta, promuje nowe podejście do edukacji matematycznej, to Anna Szulc, nauczycielka matematyki w I LO w Zduńskiej Woli, autorka książki *Nowa Szkoła – zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*. Opisuje w tej publikacji proces własnej zmiany w podejściu do roli nauczyciela edukacji matematycznej w szkole średniej. Podobnie jak dyrektorka szkoły w Radowie Małym dąży do zainteresowania zmianami w tym obszarze nauczycieli w Polsce. Organizuje od dwóch lat konferencję „Empatyczna Edukacja” w Zduńskiej Woli, w której uczestniczy szeroka rzesza nauczycieli, rodziców i młodzieży. Dzieli się też własnym doświadczeniem zdobytym w procesie transformacji zawodowej, zaprasza do szkoły, na lekcje i oczywiście na organizowane w Zduńskiej Woli konferencje. Jej działalność wspiera i wspomaga samorząd lokalny. To ważne, że może liczyć na taką pomoc, która motywuje do działania, tworzy stymulujący kontekst, ale jednocześnie nie ogranicza samodzielności i kreatywności. Takich przykładów oddolnych działań, które sprzyjają tworzeniu grup nauczycieli współpracujących ze sobą

na podstawie wykreowanych i zaakceptowanych we własnym środowisku zasad, jest więcej, tworzą one ośrodki zmian, swoiste „bąble” nowego w morzu „starego”.

Czy zmiana w edukacji jest możliwa? Tak, pod warunkiem że podejmy ją oddolnie, przekonani do niej, zaangażowani i działający w przestrzeni względnej autonomii i kultury wyzwalającej nauczyciele. Rolą administracji oświatowej jest stworzenie warunków do takich

działań, wyzwolenie potencjału wśród twórczych i pragnących zmiany nauczycieli i dyrektorów szkół, motywowanie ich do działania, a to wymaga zaufania i podnoszenia jakości kształcenia kandydatów do tego zawodu. Długa droga przed nami.

■ LISTA PRAC CYTOWANYCH

Bruner, Jerome. *Kultura edukacji*. Translated by Tamara Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, 2006.

Burman, Erica. “Between two debts: child and (Inter)national development”. *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education*, edited by Nicola Yelland, Open University Press, 2010, pp. 33-48.

Czerepaniak-Walczak, Maria. *Proces emancypacji kultury szkoły*. Wolters Kluwer, 2018.

Dahlberg, Gunilla, et al. *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Translated by Katarzyna Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2013.

Foucault, Michel. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Translated by Tadeusz Komendant, Wydawnictwo ALETHEIA, 2009.

Fullan, Michael. *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*. Translated by Magdalena Pater, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2014.

Klus-Stańska, Dorota. “Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki”. *Problemy Wczesnej Edukacji*, vol. 33, no. 2, 2016, pp. 9-22.

---. “Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego: między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem”. *Problemy Wczesnej Edukacji*, vol. 30, no. 3, 2015, pp. 7-22.

Kwaśnica, Robert. *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014.

Pytlak, Jarosław. “J'accuse”. *Wokół szkoły*, 8 września 2019, <http://www.wokolszkoly.edu.pl/blog/jaccuse.html>.

Śliwerski, Bogusław. “Innowacyjność w codzienności szkolnej i badawczej”. *Wychowanie. Pojęcia Procesy Konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*, edited by Maria Dudzikowa, and Maria Czerepaniak-Walczak, vol. 5, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, pp. 113-136.

Taguchi, Hillevi Lenz. “Rethinking pedagogical practices in Early childhood education: a multidimensional approach to learning and inclusion”. *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education*, edited by Nicola Yelland, Open University Press, 2010, pp. 14-32.

■ ABSTRACT

EDUCATION IN THE ARMS OF STANDARDIZATION – IS AUTONOMY STILL POSSIBLE?

Małgorzata Żytko

This article focuses on an interpretation of the meaning of education culture and school culture in the context of contemporary challenges. Two paradigms of thought are analyzed: the first one embraces cultural diversity, the multidimensionality of the social world and individual narratives, hence, a personalized

attitude towards growth and education. The other seeks to reduce this complexity, limit its range and make it conform to measurable standards and objectives. The latter approach is particularly visible in Polish education and erects a hierarchical structure dependent on expert authority. Is there any other perspective in between these two extreme positions? This article attempts to answer that question.

KEYWORDS: standardization, education, school culture, emancipation, diversity, growth, social capital, expert authority, teachers' autonomy

Max Skorwider (2019)

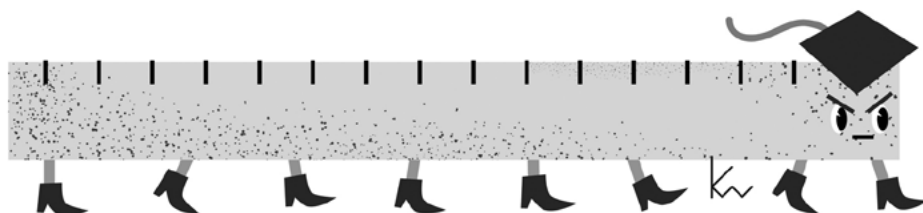


Wspieram nauczycieli. Wpłaty na Fundusz Strajkowy: Nr konta 13 1240 5934 1111 0010 8960 6877

Ola Szmiida (2019)



MIARKA SIĘ PRZEBRAŁA



WSPIERAM NAUCZYCIELI!

Kasia Worek (2019)

WSPIERAM NAUCZYCIELI

WPLĄTY NA FUNDUSZ STRAJKOWY:
13 1240 5934 1111 0010 8960 6877



Vadym Solowski (2019)