

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

MAKROPOLITYCZNE UWARUNKOWANIA KULTURY SZKOLNEJ

Od kilkudziesięciu lat reformy oświatowe w naszym kraju po 1989 r. traktowane są jako coś niezwykle „odświętnego”, rzadkiego i możliwego jedynie za przyzwoleniem władzy i panteonu „ekspertów” skupionych przy lub w Ministerstwie Edukacji Narodowej, przy niemalże całkowitym ignorowaniu podmiotów najbardziej tym zainteresowanych, a więc uczonych-badaczy polityki oświatowej, szkolnej i porównawczej, nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Z wyłączeniem lat 1989–1997 szkolnictwo jest w Polsce obszarem etatystycznych, odgórnie projektowanych i realizowanych reform, których powodem miała być rzekoma niezdolność środowisk nauczycielskich do profesjonalnej autonomii i twórczości pedagogicznej. Kolejni ministrowie usiłowali jednak wskrzeszać ducha reform, przynajmniej w swoich politycznych deklaracjach, by nie wypaść z nurtu zapotrzebowania na ten typ frazesologii, uzasadniającej potrzebę ich istnienia.

Etatystyczna strategia reformowania oświaty sprowadza się do narzucania przez władze państwowe, przez decydentów politycznych, biurokratycznych – często z udziałem powołanych i finansowanych przez nie ekspertów – określonej koncepcji zmian, które służyć mają wąsko pojmowanym interesom państwa. „Strategia taka ma cele, nie zawsze jawne dla społeczeństwa, o charakterze gospodarczym (przystosowanie kadr do nowych technologii (...), ideologiczne (uniformizacja myślenia obywateli, większe uzależnienie ich od centrum dyspozycyjnego, które lepiej widzi słuszną drogę, niż społeczeństwo skolatanane wpływem „obcych” koncepcji świata) i polityczne (umocnienie zależności, posłuszeństwa i dyscypliny obywateli wobec władzy (...)). Etatystyczna, odgórnie zaprojektowana i realizowana reforma przybiera charakter epidemii sterowanej: przez oświeconych władców, przez oświeconych lub przez władców”¹. Ten typ odgórnego reformowania oświaty nie służy celom artykułowanym przez naukę, a adresowanym

¹ Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, „Socjologia Wychowania” 1982, t. 4, z. 135, s. 122.

przecież do społeczeństwa, podmiotów edukacji (uczniów lub/i ich rodziców), blokując ich aspiracje oraz potrzeby rozwojowe.

Podtrzymywany jest spór między zwolennikami dwóch stanowisk: zachowawczego, tradycyjnego i proinnowacyjnego, alternatywnego, który wkomponowany jest w kontekst orientacji społeczno-politycznych, dających się zlokalizować na skali między etatyzmem a autonomią nauczycieli, monistyczną dydaktyką a transdyscyplinarną dydaktyką, dydaktyką różnicową w szkolnictwie publicznym. O ile kategoria postaw zachowawczych dotyczy głównie skupienia uwagi i troski na tym, by jedynie poprawiać to, co już jest, poszukując ku temu typowi zaangażowania stosownych kryteriów i uzasadnień (ilościowych, wydajnościowych, oszczędnościowych, dostosowawczych), o tyle kategoria postaw proinnowacyjnych związana jest uznawaniem robienia czegoś zupełnie nowego, całkowicie odmiennego od dotychczasowych rozwiązań, unormowań prawno-pedagogicznych, ale służącego podmiotom uczącym się, do których należy zaliczać także nauczycieli i rodziców uczniów. Nie można budować społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa uczącego się ustawicznie, jeśli szkoła jest instytucją do tego zniechęcającą, wzmacniającą stratyfikację, wykluczającą czy konformizującą osoby.

KULTURA SZKOŁY W CENTRALISTYCZNYM USTROJU ŚWIATOWYM

Pierwszy typ reformatora w obliczu zmieniających się uwarunkowań edukacji uprawia „destrukcyjną twórczość”, kiedy poprzestaje na modernizacji, naprawianiu, „łataniu dziur” czy niedoskonałości systemowych w skali mikro-, mezo-, czy makrosystemowej, drugi zaś zakłóca istniejący stan rzeczy i go dezorganizuje, uprawiając „twórczą destrukcję”, wychodząc poza obowiązujące standardy czy założenia. Poprawianie edukacji szkolnej jest przeciwieństwem jej rzeczywistych przemian, jest unikaniem całkowitej odmienności. Oznacza ono bowiem doprowadzenie czegoś do stanu zgodności ze swoimi funkcjami założonymi. Każda próba poprawy jest tylko przybliżeniem do wyobrażonego ideału. W odniesieniu do szkoły poprawa może objąć codzienne przygotowania do zajęć, wybór metody nauczania, współpracę między kolegami lub z rodzicami, wyposażenie szkoły w materiały do uczenia się i nauczania itd.². Tymczasem przemiana odnosi się do całkowicie innych założeń, jest przy tym akceptacją zmiany jako normalnego, a nawet pożądanego, zjawiska.

Centralistyczny ustrój szkolny jest konstruowany antagonistycznie, uruchamiając i podtrzymując nieustanną walkę o władzę, o dominację jednego dyskursu nad drugim, jednej ideologii kształcenia nad pozostałymi. W przypadku moder-

² F. Busch, *O związku między reformą szkoły a kształceniem nauczycieli*, [w]: *15 lat spotkań pedagogów z Oldenburga i Torunia*, red. A. Nalaskowski, UMK, Toruń 1996.

nistycznych reform mamy do czynienia z morfostazą, która polega na zmianie pierwszego porządku, czyli jest procesem nieobejmującym fundamentów systemu szkolnego, w szczególności zaś pozostających poza jej zasięgiem schematów interpretatywnych³. Także inni badacze reform wskazują w tym zakresie na takie typy zmian, które odpowiadałyby ich modernistycznemu wymiarowi, a mianowicie: zmiany regresywne – pojmowane jako cofnięcie się w systemie edukacyjnym do rozwiązań z przeszłości, sprawdzonych lub zdezaktualizowanych⁴, do tego, co już było oraz zmiany adaptacyjne, które są podobne do zmian pierwszego porządku, gdzie do starych rozwiązań dodawane są nowe, albo pewne dawne struktury zostają zastąpione nowymi, zmodyfikowanymi rozwiązaniami. Nie kwestionuje się tutaj podstaw systemu wraz z jego podstawowymi znaczeniami⁵.

MEN – jako rządowy (państwowy) dysponent systemu oświatowego przejmuje wolność stanowienia praw, w tym również praw dotyczących reformowania oświaty, bezapelacyjnie wymuszając posłuszeństwo wszystkich podmiotów edukacyjnych, nawet tych w sektorze oświaty niepublicznej, która staje się krępowanym nakazem administracyjnej słuszności przedmiotem podległym władzy. Uznanie wyższości prawa stanowionego przez reprezentację społeczeństwa musi podtrzymywać uprzedmiotowienie edukacji oraz nieliczenie się z prawem naturalnym, które leży u podstaw wszystkich nurtów współczesnej pedagogiki humanistycznej. Działania reformatorskie mogą być powierzchowne lub dogłębne. W pierwszym przypadku nie narusza się trwałych założeń kulturowych (np. systemu klasowo-lekcyjnego). Jedne etykiety i slogany zastępowane są innymi, często dokładnie przeciwnymi i spełniają rolę „zaklęć magicznych” zgodnie z zasadą, że im bardziej coś się w szkole zmienia, tym bardziej powinno pozostać tym samym. Powierzchowne 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 państwie znajdującym się w zwrotnym momencie dziejowym reforma instytucji oświatowych najczęściej odbywa się w toku walki czynników jej rozwoju z czynnikami marazmu. Ujawniają się wówczas 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, który łączy się z wytresowaną w dobie socjalistycznej

³ M. Kostera, *Postmodernizm w zarządzaniu*, PWE, Warszawa 1996.

⁴ Reforma rządów PiS z 2017 r. przywracająca ustrój szkolny sprzed 1999 r.

⁵ M. Kostera, dz. cyt.

Polski „(...) umiejętnością klecenia form powierzchownie nowych, a mieszczących starą treść, nieraz aż nadto dokładnie tę samą”⁶. Odgórny, urzędniczy tryb wprowadzania przez MEN tak rozumianych innowacji (reform) sprawia, że nauczyciele czują się niewolnikami systemu szkolnego, choć jest on już w jakiejś mierze inny. Niektórzy uruchamiają opór wobec reform top-down w myśl reguły: „wiedzieć swoje”, nie przyjmować ministerialnych argumentów i „robić swoje” lub też protestować. Nauczyciele reagują na kolejne propozycje reform w stary, wyuczony sposób i, być może, nawet akceptują nowe hasła czy etykiety, lecz ich schematy interpretatywne pozostają bez zmian. Reformatorzy z centrali traktowani są jak „handlarze metaforami”, pod których powierzchnią kryje się twarda, stara rzeczywistość.

Jak słusznie przeciwstawiał się temu na początku lat 90. XX w. Zbigniew Kwieciński: „Nie zauważa się także, że opozycja pedagogii skoncentrowanej na kulturze, wiedzy i książce wobec pedagogii skoncentrowanej na dziecku jest opozycją fałszywą, że kierowanie rozwojem na poziomie uniwersalnego ucłowieczenia, uspołecznienia i uobywatelnienia osoby wychowanka to etapy poprzedzające indywidualizację i pozyskiwanie podmiotowej tożsamości [...]. Ten błąd nieustannego «odkrywania» fałszywej opozycji («alternatywy») prowadzi do mało refleksyjnego nieraz naśladowania technik pracy z różnych pedagogii, mających określone założenia systemowe, kontekst społeczny ich powstania i spełnienia, a zwłaszcza konkretnych, nieraz jednorazowych charyzmatycznych twórców⁷. Każda próba wprowadzenia innowacji oddolnej traktowana jest przez władze jako rzeczywistość, która musi być zdelegitymizowana przez wykluczenie konstruujących ją dyskursywnych praktyk. Ustanowienie epistemologicznej «ortodoksji» jest jednocześnie ustanowieniem «heterodoksji» tzn. występowania dyskursów «ujarzmionych», które są układami wiedzy nieadekwatnej i zdyskwalifikowanej, stąd nisko ulokowanej w hierarchii”⁸.

Wpisywanie określonej pedagogiki reform jako pedagogiki alternatywnej w kontekst ruchliwości konkurencyjnej, mającej za zadanie doprowadzenie do wzajemnego wykluczania współzawodniczących ze sobą pedagogii o miejsce „w centrum”, a nie na „peryferiach”, o prymat pierwszeństwa w wyjaśnianiu i wartościowaniu edukacji, o wyłączenie promowanie określonej „wersji” rzeczywistości, prowadzi do fundamentalistycznej, totalizującej roli pedagogiki w życiu społecznym, z której Polacy wyzwali się po 1989 roku. Konkurencyjne ujmowanie alternatywności wychowania czy edukacji prowadzi do wzajemnej wro-

⁶ J. Ekes, *Polska. Przyczyny słabości i podstawy nadziei*, PAX, Warszawa 1994, s. 59.

⁷ Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna...*, dz. cyt.

⁸ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne [między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną]*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994, s.13.

gości (np. ideologicznej, personalnej, instytucjonalnej) i deprecjonowania przeciwnych stanowisk jako pozbawionych wartości (naukowej, etycznej, politycznej itp.). W polityce reformowania szkolnictwa pojawia się konflikt między dążeniem centrum do jednoznaczności, do uporządkowania edukacyjnego świata, w którym „*wie się, jak postąpić* (albo – co sprowadza się do tego samego – wierzy się w to, że się wie), w którym wie się, jak obliczać prawdopodobieństwo wydarzenia, i zna się sposób, w jaki można byłoby zwiększyć bądź zmniejszyć owo prawdopodobieństwo „świat, w którym związek pomiędzy pewnymi sytuacjami a skutecznością pewnych poczynań jest mniej więcej stały, a więc pozwala polegać na dawnych sukcesach jako drogowskazach do sukcesów przyszłych”⁹) a nieuniknioną już dzisiaj wieloznacznością sytuacji oświatowych, w tym rozwiązań strukturalno-programowych i związanych z nimi innowacji. Wieloznaczność jest tutaj synonimem tego, co nieokreślone, nieprzejrzyste i nieprzewidywalne, gmatwając wszelkie obliczenia prawdopodobieństwa zdarzeń i czyniąc beзуżytecznymi wyuczone i zapamiętane wzory postępowania pedagogicznego.

Wszelkie wizje sztucznego ładu oświatowego stają się z konieczności nieuchronnie asymetryczne, a tym samym antagonizujące relacje między odgórnymi, administracyjnymi promotorami reform a ich realizatorami, których brak zrozumienia i przygotowania jawi się wyłącznie jako przeszkoda do pokonania. Dramatyzm reform systemu edukacyjnego w Polsce sprowadza się do starcia między dwiema formami ustrojowymi i dwiema różnymi praktykami demokracji. Z jednej bowiem strony ujawnia się wśród elit politycznych i rządzących forma państwa-dysponenta systemu oświatowego, gdzie wolność i twórczość edukacyjna pozostaje przywilejem jedynie władców, którzy dysponują tym systemem jak prywatną własnością z drugiej jednak towarzysząca temu ustrojowi praktyka demokracji pośredniej, proceduralnej. W świetle takiego podejścia wola władcy dyktuje tu treść prawa, w tym również zakres swobód pedagogicznych przyznawanych i odbieranych nauczycielom, uczniom czy ich rodzicom.

Przez dziesiątki lat ukształtowało się w polskim szkolnictwie przekonanie, że wprowadzenie innowacji w skali mikro, a więc w jednej klasie, kończy się zazwyczaj niepowodzeniem wynikającym z braku wsparcia i zainteresowania ze strony nauczycieli kontynuujących edukację z absolwentami danego cyklu kształcenia. Nie służył ten mit wyzwalanemu nauczycieli z gorsetu obowiązujących (jako jedy-nych słusznych) rozwiązań dydaktycznych.

⁹ Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 12.

WEWNĄTRZSZKOLNE MIKROKULTURY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Teoretyk i badacz innowacji m.in. w instytucjach użyteczności publicznej Peter F. Drucker rozumie przez innowacje specyficzne działanie, nadające zasobom nowe możliwości tworzenia bogactwa, a więc lokuje je w wymiarze wieloznaczności, różnorodności. Tak więc innowacja edukacyjna ma miejsce wówczas, gdy w grę wchodzi stworzenie nowych, odmiennych wartości, nowych i odmiennych sposobów zaspokajania potrzeb, przekształcanie „materiału” – instytucji, jej infrastruktury, podmiotów edukacyjnych itp. w „zasób” lub połączenie istniejącego zasobu w nową, bardziej efektywną konfigurację¹⁰. Mamy wówczas do czynienia z morfogenezą będącą zmianą drugiego porządku, czyli procesem przenikającym do najtrwalszych poziomów, włączając w to schematy interpretatywne.

W trakcie tak głębokiej i zasadniczej zmiany ulega reinterpretacji (całkowitej metamorfozie) kultura szkoły. Zmiana taka może być swobodna, niewymuszona, przez co trwa na ogół długo lub też zmiana może być nagła, nierzadko rewolucyjna, wymagając od jej uczestników determinacji i dysponowania odpowiednimi środkami (np. politycznego poparcia czy stosownych środków finansowych)¹¹. Tak rozumiane zmiany innowacyjne odpowiadają zmianie drugiego porządku, a więc naruszają podstawy dotychczasowego systemu, jego najbardziej istotnych znaczeń oraz prowadzą do reinterpretacji doświadczenia z przeszłości. Wprowadzają one istotną nieciągłość między tym, co było, a tym, co się dokonuje. Nauczyciele stają się aktorami autentycznych, głębokich przemian, żyjąc w świecie polifonii, czy nawet kakofonii, w świecie wielorakich rzeczywistości, w którym stają się głównymi kreatorami różnicy, odmienności, jak i ich głównymi przejawami.

Przenikanie do szkolnictwa publicznego innowacyjnych wzorów zmiany w kształceniu i jest możliwe dzięki pojedynczym nowatorom (transformacyjnym liderom), autorskim inicjatywom społeczników (rodziców, stowarzyszeń, wspólnot) czy naukowców. Są to wówczas innowacje wdrażane przez indukcję, wzbudzanie oddolne czy dyfuzję, przenikanie nowych, alternatywnych rozwiązań cząstkowych lub całościowych w zakresie kształcenia dzieci czy młodzieży. O ile utożsamia się innowacje ze zmianą wartości i zaspokajaniem potrzeb właściciela systemu edukacyjnego czy instytucji oświatowej, o tyle – nawiązując do Petera F. Druckera – zmiana uzysku z zasobów może także przenikać od klientów instytucji edukacyjnej, a więc od uczniów i ich rodziców.

W ideach klas innowacyjnych, określanych na przełomie lat 80. i 90. XX w. jako klasy autorskie możemy zidentyfikować socjologiczne podejście do twór-

¹⁰ P.F. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, przeł. A. Ehrlich, PWE, Warszawa 1992, s. 39–44.

¹¹ Tamże, s. 160.

czości rozumianej jako działanie, którego rezultaty zarówno odbiegają swoją oryginalnością od uzyskiwanych dotychczas, jak też zyskują aprobatę społeczną¹². W szkołach państwowych – w przeciwieństwie do szkół niepublicznych – jest bardzo korzystna dla intensyfikacji twórczości pedagogicznej sytuacja „obiektywnego” nadmiaru wolności, jeśli nauczyciel chce z niej skorzystać. Decyzja należy tylko do nauczyciela świadomego prawnej możliwości wyzwolenia; decyzja ta jest uzależniona od jego umiejętności i motywacji do wprowadzenia w procesie kształcenia i jego organizacji zmian oraz od miejsca, jakie w jego systemie wartości zajmuje praca zawodowa.

Należy zerwać z myśleniem kategoriami globalnymi, utopijnymi, że oto każdy rodzaj innowacji w skali mikro powinien prowadzić do zmian w skali mezo – albo makroświatowej. Nie temu ma służyć praca pojedynczego nauczyciela. On jest dla uczniów, a nie dla jakkolwiek pojmowanej czy legitymizowanej władzy. Kategoria twórczości ma podmiotowy charakter, a zatem można ją potraktować jako proces przekształcania konieczności czy możliwości w osobisty wybór. Edukacja autorska sprzyja procesowi uzyskiwania wolności, samostanowienia i samorealizacji nauczyciela, uczniów i ich rodziców przez stwarzanie im niepowtarzalnej szansy wyzwiania się z różnego rodzaju schematów, ograniczeń, barier rozwojowych. Ten rodzaj mikrostrukturalnej, podmiotowej edukacji może stać się współuczestnikiem tworzenia nowej sfery publicznej w wyniku poszerzania świadomości (współ)sprawstwa procesów wychowawczych czy dydaktycznych w szkole. Wzrostowi dążeń emancypacyjnych nauczyciela powinien towarzyszyć wzrost dążeń wolnościowych, autokreacyjnych uczniów i ich rodziców, aby, wspólnie angażując się w doskonalenie lub zmianę zewnętrznych warunków edukacji, zaczęli przekraczać pole wolności każdego z nich. Uczenie się w takiej mikrokulturze szkolnej staje się wykraczaniem poza dostarczane informacje itp.

Edukacja autorska spełni swoje emancypacyjne funkcje, jeśli:

- 1) nauczyciele będą wspólnie z uczniami i ich rodzicami: planować swą pracę, organizować zajęcia szkolne i pozaszkolne optymalizujące proces dydaktyczny i wychowawczy, kontrolować i oceniać uzyskiwanie efekty;
- 2) wyeliminowane zostaną z sytuacji dydaktyczno-wychowawczych czynniki stresogenne i lękotwórcze, hamujące otwartość, szczerłość i zaangażowanie w proces uczenia się;
- 3) wzajemne interakcje będą respektować prawo każdej osoby do samostanowienia, autoodpowiedzialności i poczucia sprawstwa oraz prawo do popełniania błędów;
- 4) powszechna będzie znajomość prawa szkolnego i granic interwencji w obszar własnej wolności każdej ze stron procesu uczenia się.

¹² J. Rudniański, *Nauka i twórczość organizacyjna*, PWN, Warszawa 1984.

W takim podejściu do kształcenia następuje stopniowe rozszerzanie kompetencji każdej osoby w systemie mikrostrukturalnej innowacji do stanu, w którym będzie mogła decydować lub sama uczestniczyć w decydowaniu o sprawach dotyczących jej samej i środowiska, do którego należy czy w nim pracuje¹³. Tak rozumianej edukacji nie da się zadekretować, wyzwolić mocą zarządzeń czy pokus materialnych, społecznych itp. Jak każdy proces twórczy jest ona doświadczeniem, którego nauczyciel może być autorem. „Nie można bowiem nikogo uczynić twórcą na przekór jego brakowi odwagi i chęci do wyruszenia na ziemię nieznaną. Twórczość kreśli – co prawda – szlaki najbogatszego i najgłębszego rozwoju jednostki ludzkiej, ale też wpuszcza na te szlaki tylko w pojedynkę”¹⁴. Publikowanie przez ekspertów w spawach innowacji, przedsiębiorczości czy nowatorstwa w zarządzaniu i przedstawianie ich prac jako gotowych matryc do przeniesienia w obszar szkolnictwa mija się z celem, podobnie jak nikt nie powtórzy szkoły autorskiej Łukaszewicza, Nalaskowskiego, Starczewskiej czy Neilla. Każda mikroinnowacja jako spersonalizowana biografią twórcy, alternatywa jest nieporównywalna i niepowtarzalna, co nie oznacza, że nie może inspirować innych do naśladownictwa czy generowania kontralternatywy edukacyjnej.

Julian Radziewicz, inspirując w okresie swojej działalności opozycyjnej w PRL, jak i w pierwszych latach transformacji do myślenia kategoriami innowacji mikro-systemowych trafnie wskazywał na skalę towarzyszącego im ryzyka oraz przyczyn niepowodzeń w różnych fazach wdrażania własnych projektów. Jak pisał: „(...) w tym, co nazywamy dziś umownie «ruchem postępu pedagogicznego», zwłaszcza jeśli postęp ten prowadzi do zmiany całych mikrosystemów, odsetek udanych prób jest bardzo niewielki. Liczne są natomiast porażki, decyzje o zaniechaniu lub znacznej redukcji zamierzeń innowacyjnych, często w trakcie pomyślnie realizowanych eksperymentów. Wprawdzie potwierdza to tezę o ryzykowności przedsięwzięć innowacyjnych, lecz także nasuwa niepokojąca myśl o tym, że marnuje się zbyt duży potencjał entuzjazmu zawodowego, chęci zmian, poszukiwań twórczych, dążenia do przebudowy rzeczywistości, pomysłów na alternatywy edukacyjne”¹⁵.

Wymienione kategorie możliwych przyczyn upadku czy niepowodzeń nauczycieli-nowatorów wymagają ustawicznych badań z uwzględnieniem zarówno zmieniających się w kraju czynników makropolitycznych i prawnych oraz czynników subiektywnych, często nieracjonalnych, niewymiernych, jak i uwarunkowań mezoinstytucjonalnych, w tym właśnie szeroko pojmowanej nie tyle kultury szkolnej, bo ta – moim zdaniem – w szkolnictwie publicznym nie zaistnieje, ale

¹³ J. Radziewicz, *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, WSiP, Warszawa 1992.

¹⁴ M. Malicka, *Twórczość jako kategoria pedagogiczna*, Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000”, Prezydium PAN, Jabłonna 1983, preprint referatu, s. 24.

¹⁵ J. Radziewicz, dz. cyt., s. 123.

socjopsychicznego klimatu szkoły¹⁶. Zwróćmy uwagę na to, że badacze w naukach społecznych głównie koncentrują się w swoich badaniach na karierze zawodowej nauczycieli¹⁷, czynnikach ich zdrowia psychicznego¹⁸, ich poczuciu misji zawodowej¹⁹, etyce²⁰, tożsamości²¹, kompetencjach²², twórczości²³, specyfice pełnionej

¹⁶ Zob. M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

¹⁷ J. Nowacki, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2001; M. Szumiec, *System awansu zawodowego nauczycieli. Ocena kluczowego elementu reformy edukacji*, Impuls, Kraków 2016.

¹⁸ J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Zachowania zdrowotne nauczycieli. Badania empiryczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2018; S. Korczyński, *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2014; E. Lisowska, *Kondycja zawodowa nauczycieli. W poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*, Impuls, Kraków 2018; P. Plichta, *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, ATUT, Wrocław 2015; *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010; K. Szorc, *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Impuls, Kraków 2013; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003; A. Zalewska-Meler, *Codziennosc doświadczeń zdrowotnych a tożsamość zawodowa nauczycieli kultury fizycznej*, Impuls, Kraków 2014; T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.

¹⁹ Z. Kawka, *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1998; J. Kopka, *Społeczny wymiar postrzegania moralnego. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2000; G. Poraj, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009; R. Zamorska, *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia w świecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.

²⁰ P. Meirieu, *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, przeł. T. Grzegorzczak, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003; J.L. Pękała, *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017; D. Zajac, *Etyka zawodowa nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011.

²¹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005; M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Adam Marszałek, Toruń 2001.

²² S.T. Kwiatkowski, D. Walczak, *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017; I. Adamek, J. Bałachowicz, *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2013; D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg, *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Impuls, Kraków 2011; *Kompetencje wychowawcze nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, red. J. Minkiewicz-Najtkowska, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2003; R. Gmoch, A. Krasnodębska, *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005; *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz, „Studia Pedagogiczne” 1997, t. 62, KNP PAN, Warszawa; A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Adam Marszałek, Toruń 1997; D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010; T. Zubrzycka-Maciąg, J. Kirenko, *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.

²³ M. Magda-Adamowicz, *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Adam Marszałek, Toruń 2012; J.M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.

roli²⁴, a nawet sprawstwa²⁵ czy imperatywach kształcenia do nauczycielstwa²⁶, ale zupełnie pomijają szkołę jako środowisko mobbingu, ukrytej agresji czy przemocy wobec tych nauczycieli, którzy chcą być sobą, suwerenni pedagogicznie i innowacyjni w skali mikro. Pedeutolodzy koncentrują się w swoich badaniach na tych nauczycielach, którzy stanowią większość²⁷, a nie twórczą mniejszość, aczkolwiek obie kategorie profesji są sobie nawzajem potrzebne i wzajemnie inspirujące, a nie tylko w jakimś stopniu toksyczne. Nie oznacza to jednak, że nikt takich badań nie podejmował czy też, że nie ma dla ich możliwego rozwoju przesłanek teoretycznych²⁸ lub badawczych²⁹.

BIBLIOGRAFIA

Adamek I., Bałachowicz J., *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2013.

Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

Bednarczuk B., *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Impuls, Kraków 2016.

Bielski J., *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy*, Impuls, Kraków 2017.

Busch F., *O związku między reformą szkoły a kształceniem nauczycieli*, [w:] *15 lat spotkań pedagogów z Oldenburga i Torunia*, red. A. Nałaskowski, UMK, Toruń 1996.

²⁴ S. Krzychała, *Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*, Impuls, Kraków 2018; K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000; M. Zalewska-Bujak, *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.

²⁵ M. Kowalczyk-Walędziak, *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków 2012; I. Lebuda, *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*, NOMOS, Kraków 2014.

²⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, WON, Wrocław 1994; H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa 1988; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, IBE, Warszawa 1997; T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, ITE-PIB, Warszawa–Radom 2007; A. Wiłkomirska, *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, ISP, Warszawa 2005.

²⁷ A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, red. W.P. Zaczyński, Wydawnictwo UW, Warszawa 1993.

²⁸ R. Schulz, *Nauczyciel jako nowator*, WSiP, Warszawa 1989; R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, UMK Toruń 1996; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996; B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk 2010.

²⁹ Zob. B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Impuls, Kraków 2016; J. Bielski, *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy*, Impuls, Kraków 2017.

- Drucker P.F., *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, przeł. A. Ehrlich, PWE, Warszawa 1992.
- Ekes J., *Polska. Przyczyny słabości i podstawy nadziei*, PAX, Warszawa 1994.
- Gmoch R., Krasnodębska A., *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Kawka Z., *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1998.
- Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T., *Zachowania zdrowotne nauczycieli. Badania empiryczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2018.
- Kopka J., *Społeczny wymiar postrzegania moralnego. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2000.
- Korczyński S., *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2014.
- Kostera M., *Postmodernizm w zarządzaniu*, PWE, Warszawa 1996.
- Kotusiewicz A.A., Kwiatkowska H., Zaczyński W.P. (red.), *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, Wyd. UW, Warszawa 1993.
- Kowalczyk-Walędziak M., *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków 2012.
- Krzychała S., *Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*, Impuls, Kraków 2018.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, WON, Wrocław 1994.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa 1988.
- Kwiatkowska H., Szybisz M. (red.), *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1997, vol. 62, KNP PAN, Warszawa.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowski S.T., Walczak D., *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017.
- Kwieciński Z., *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, „Socjologia Wychowania” 1982, t. 4, z. 135.
- Kwieciński Z., *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1995.
- Lebuda I., *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*, NOMOS, Kraków 2014.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, ITE-PIB, Warszawa–Radom 2007.
- Lisowska E., *Kondycja zawodowa nauczycieli. W poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*, Impuls, Kraków 2018.
- Magda-Adamowicz M., *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Malicka M., *Twórczość jako kategoria pedagogiczna*, Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000”, Prezydium PAN, Jabłonna 1983.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne [między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną]*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Meirieu P., *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, przeł. T. Grzegorzczak, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003.

- Michalak J.M., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.
- Minkiewicz-Najtkowska J. (red.), *Kompetencje wychowawcze nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2003.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Nowacki J., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2001.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Pękała J.L., *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017.
- Plichta P., *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, ATUT, Wrocław 2015.
- Poraj G., *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009.
- Pyżalski J., Merecz D. (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Impuls, Kraków 2010.
- Radziejewicz J., *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, WSiP, Warszawa 1992.
- Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.
- Rudniański J., *Nauka i twórczość organizacyjna*, PWN, Warszawa 1984.
- Schulz R., *Nauczyciel jako nowator*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1996.
- Szorc K., *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Impuls, Kraków 2013.
- Szumiec M., *System awansu zawodowego nauczycieli. Ocena kluczowego elementu reformy edukacji*, Impuls, Kraków 2016.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk 2010.
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
- Wiłkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, ISP, Warszawa 2005.
- Wosik-Kawala D., Zubrzycka-Maciąg T., *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Impuls, Kraków 2011.
- Zajac D., *Etyka zawodowa nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011.
- Zalewska-Bujak M., *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Zalewska-Meler A., *Codziennosc doświadczeń zdrowotnych a tożsamość zawodowa nauczycieli kultury fizycznej*, Impuls, Kraków 2014.
- Zamorska R., *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia w świecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Zubrzycka-Maciąg T., *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Zubrzycka-Maciąg T., Kirenko J., *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.

Author: Bogusław Śliwerski

Title: Macro-political determinants of school culture

Keywords: macro-policy of education, school reforms, centralism, microsystem's innovations, teacher author's classes, copyright programs, public education, alternative education.

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The subject of the article is the involvement of the school's culture in the centralistic education policy, which is led by all, successively changing governments. It started with systemic reform of educational system in 1999. The author pays attention to the extent to which such a policy destroys the innovativeness of teachers. The only solution to this situation is the return to the anti-systemic micro-innovation movement in public education due to it restores the sense of dignity and professional self-fulfillment of teachers.